

Discourse Analysis of Minorities' problems in Mosul

Nadia Hameed Hassoon

University of Babylon\ College of Arts

Abstract

This paper utilization talk examination to examine the phonetic components utilized in how two separate daily papers give an account of a certain occasion in Iraq. This paper will address the inquiry of what etymological structures are utilized in the two news stories to impact the view of the audience and develop a subsequent public opinion related to the issue.

The two websites are distributed in nations that hold restricting perspectives about the legislature in Iraq and the dissents occurring on its boulevards. This paper utilizes systems for talk examination through the utilization of dialect that has been made use in distinctive news sources to decipher how the slant, predisposition and loyalties of the daily paper are constantly passed on to the reader.

The representation in the Al Jazeera is essentially inclined and ventures components, for example, ISIS and the abominations and brutalities they have directed in territories of Iraq, for example, Mosul in a less vocal way.

Then again, the Tehran Times uses a ton of references that delineate a fairly retaliatory technique by attempting to uncover the shortcomings in the scope of the occasions of ISIS instead of creating a tone of their own which is basically for the Shia populace in Iraq.

Table of Content

Section	title	Page No.
1.	Introduction	1
1.1	Problem statement	1
1.2	Research objectives and methodology	2
2.	Literature Review	4
3.	Data Analysis	10
3.1	Lexical Cohesion	17
3.2	Thematic Analysis	19
3.3	Macrostructure Analysis	20
4.	Conclusion	21
5.	References	22
	Appendix	26
	Appendix I: Story Published in Al Jazeera	26
	Appendix II: Story Published in Fars	31

1.Introduction

Discourse analysis is a strategy for discriminatingly examining talk or content to recognize and translate how dialect has been utilized to pass on force connections among the people and gatherings being examined. Discourse analysis utilizes an assortment of systems to study the force connections as communicated through the utilization of phonetic components and structures. Besides, the pretended by the social and verifiable setting additionally influences how specific discourse related to an issue is deciphered. The linguistic components utilized within mulling over talk incorporate the route in which vocabulary or words are utilized to impart certain intentions over others. Likewise, the significance of specific occasions or on-screen characters is passed on by their specific position in the general structure and plan of different components of the talk.

This paper will discuss a common story that appears in two different newspapers which influences the political colour attributed to the two stories. The story is about the atrocities being conducted in the Mosul areas of Iraq by the radical extremist organization known as ISIS (Islamic State in Iraq and Syria).

1.1. Problem Statement

During the course of this discussion we will be addressing the linguistic structures that have been employed in two different stories directed and written to present two different perceptions and perspectives to the audience.

1.2. Research Objectives and Methodology

Some of the key objectives that will be obtained from the study will comprise of

- Determining lexical choice influences and how the perceptions are molded by different stories
- Understanding how the macrostructure elements are used to project the main argument and angle both stories in terms of the tone that they need to project.
- Identifying the main themes that have been presented by both articles and the way they have been presented.

The two stories that have been selected for the course of this discussion reflect some of the integral components and elements regarding the regional developments that have taken place in Iraq over the past couple of months. These developments are anticipated to have global repercussions, and hence the two news sources that have been selected for this purpose include Al Jazeera and Fars News Agency. The choice of these news sources have been made based on the varying perceptions that both these sources have regarding the activities of ISIS which are being conducted in Iraq especially in reference to Muslim minorities as well as other religious minorities.

For the fulfillment and effectively achieving the research objectives of the study, the methods employed will include lexical cohesion, macrostructure analysis and thematic analysis will be employed. This will include naming strategies that will be used to identify the labeling and the associated perceptions that are developed in regards to the different people, governments and non-state actors that are involved in the news article. In addition to this another important aspect that will be highlighted in the study will include the usage of linguistic tools and devices and the image that the usage of such tone intends to project regarding the entire event and the people involved in it. Moreover, it will also be a comprehensible manifestation of the political affiliations and loyalties that are provided an extension through employing the tone and language which may be beneficial for concerned stakeholders. It is a common perception gaining popularity all around the world that ISIS is an ally or a proxy militia created by Saudi Arabia and this will easily be reflected by the news story and article published by Al Jazeera, whereas, the victims of the atrocities conducted by ISIS in Iraq and mostly on Shia Muslims and Christian minorities of Mosul have been projected sympathetically by Fars.

The technique of lexical cohesion will be used to see how the actors and other players involved have been named in both stories. This will be helpful for us in determining which news sources have portrayed actors in positive and where they have been projected in a negative manner. The nature of projection and the names that have been provided to people involved in these events play a pivotal role in framing the perceptions and the subsequent opinions that people will form regarding the people involved in these events. The actors which can be identified as oppressors or victims will be dealt individually in each story with the help of the names that have been provided to them in the stories.

When it comes to analyzing and thoroughly understanding the approach and the nature of the argument the technique of macrostructure analysis will be employed. Analysis will be made based on the headings, explanations, narrative tone and approach in argument building to interpret the story and the respective political inclination of the story.

The use of thematic analysis will be useful in understanding and developing an approach through which the themes associated with both stories can be understood. This will be helpful in pinpointing and highlighting areas that are used to project specific themes to the people reading the story.

2.Literature Review

This area talks about the exploration on media discourse analysis that has as of now been led and will help in the investigation of the chose writings for this paper. Discriminating Discourse Analysis is a famously utilized technique for discourse analysis within the media. Taking into account the Foucauldian idea of learning being power, the talk investigation technique investigates how social and political issues are developed in media talk to sustain or impact power connections Van Leeuwen (2009).

Dialect assumes a basic part in empowering recognitions to be affected through the utilization of lexical components, sentence structure and structure. Such utilization of phonetic terms in media talk influences how certain people or gatherings in the public eye are seen in connection to different gatherings or people (Van Leeuwen, 2009). This system is valuable in the discourse of political news stories as the force relations and in addition the slants of the news maker are reflected in the talk.

Lexical examination is one of the techniques that will be utilized within this paper. Matheson (2005) depicts how the technique has been utilized as a part of talk examination of media writings. As per Matheson (2005), the guideline of lexical decision can help to distinguish the certain associations that the wellspring of content is attempting to make. He utilizes the term lexical decision to clarify that the verifiable suspicions and inclination of the content could be deciphered by taking a gander at the vocabulary that could have been utilized as a part of the content contrasted and vocabulary that is inevitably utilized and habitually rehashed all through the content.

Machin and Mayr (2012) examine different techniques that will be utilized to break down the writings in this paper. These are called discourse acts and picture acts. Discourse acts allude to the incorporation of cited or reworded articulations made by an individual although picture acts allude to the utilization of specific photos or pictures in the content. Machin and Mayr (2012) state that discourse and picture acts could be broke down as far as disposition frameworks. As it were, discourse or picture acts can pass on whether the plan is to state actualities, make an appeal, pose a question or issue an order.

Couldry (2000) portrays an alternate helpful procedure of media talk investigation that will be utilized within this paper. This method is called naming and alludes to the path in which media realizes its 'differential typical force (p. 50).' Naming includes the utilization of names to creating realities about the social world. Naming influences the level of trust that the audience rests in the medium through which data is gotten. Media can impact the view of certainties by utilizing positive or negative terms amid the naming methodology. The act of naming by the maker of the media story impacts which individual, association or gathering the audience in the end sympathizes with. The utilization of things in the two articles will be contemplated to focus the certain presumptions and how they are liable to impact the audience.

An alternate helpful procedure in media talk investigation is macrostructure examination. Van Dijk (2012) depicts the utility of macrostructure discourse in media talk as it helps the elucidation and recognizable proof of bigger parts of the talk while naming and lexical union help the investigation of lower-level structures. This strategy helps in understanding the progressive diagram that structures the structure for the talk. The method demonstrates supportive in surveying the soundness of the content, for example, distinguishing proof of features, leads, early on sentences, illustrative sentences and closing sentences (p. 600).

A standout amongst the most valuable systems of talk examination that will likewise be utilized in this paper is topical dissection. This system supplements other macro-level systematic techniques, for example, macrostructure discourse as it focuses on distinguishing the significant subjects in the talk and how they are masterminded to make a specific impact on the audience (Smith and Bell, 2007). Bryman (2008, p. 580) distinguishes a few strategies utilized as a part of topical discourse of talk. These incorporate redundancies, allegories and

analogies, moves, etymological connectors and missing information. These components will be dissected in the talk discourse of the two writings.

Marston (2004) focuses to different parts of media talk which are utilized to present certain perspectives about the referents. One of these viewpoints is presupposition. By recognizing the presuppositions in the talk it is conceivable to recognize what is displayed as uncontroversial actuality and what may be named practical judgment skills. An alternate example is the utilization of negative lexicalization where there is a wealth of redundant terms in the news talk which case there is an endeavor to qualify certain terms utilized within the talk (Marston, 2004, p.87). Features have been esteemed as especially fruitful justification for the utilization of negative lexicalization. Breaking down which terms have been utilized with negative qualifiers instead of those with nonpartisan or positive qualifiers helps in distinguishing the heading in which the news maker longings to arrange the audience. Consequently, this technique will be utilized to dissect the features of the two news stories in this paper.

Transitivity is an alternate helpful technique utilized in media talk examination. Bazzi (2009) especially clarifies how the strategy could be utilized to decipher how creators or editors of news stories in the Arab media utilize linguistic use and different components of the transitivity framework to relegate accuse or obligation to specific people or gatherings in a clash. It includes investigating how dynamic and aloof voice is utilized within the content and additionally the kind of office and nominalization is utilized in the talk.

Opposition is the system utilized as a part of talk examination which contemplates the path in which etymological components are utilized to fortify the human inclination to distinguish people and gatherings as paired contrary energies. This impact is made by the utilization of syntactic structures and lexical things, for example, either... or, none, of these...

The affected country Iraq has been witnessing clashes between different Muslims sects such as Shia and Sunni since the fall of the Saddam regime. It has been estimated that the number of people in Iraq that have lost their lives in the sectarian and ethnic clashes by far and wide surpasses those that were killed by US bombardment. The controversial rise of the ISIS which was first limited to Syria has also gained ground and established its base in Iraq in areas such as Mosul. With ISIS controlling majority areas of Mosul as well as adjoining areas a new wave of sectarian clashes have gained momentum in the country. Moreover, an atrocity are not just limited to Shia Muslims by the pre-dominantly Sunni group, but has also extended to Christians and other religious minorities who have been told to leave the city. The ISIS radical group enjoys support from the Sunni-majority Gulf member states such as Saudi Arabia while the protestors have their sympathizers in Shia-majority Iran.

As activities and brutalities of ISIS have expanded into different regions across Iraq, discourse analysis through the nature of language employed and words used by different Arabic as well as non-Arabic sources regarding them have come out in the open. The development of the different events has been reported in regional as well as international newspapers. The Iranian news agency *Fars News Agency* has been reporting the ways in which ISIS has been fulfilling its journalistic responsibilities, whereas, *Al Jazeera* has been covering events in a far more detailed and effective manner (Black, 2014). The proposed study will apply methods of discourse analysis to explore the connotations of the words and sentence structure that have been employed to discuss this event in the two newspapers.

In the areas of Syria where ISIS have established their control, they have set up courts, schools and other services. It has been reported by the *Tehran Times* that in Raqqa the ISIS even started a consumer protection authority to supervise whether food standards are being followed in an Islamic way or not (Hawramy, 2014).

It is precisely because of their pursuance of these violent and merciless due to which they have also been disowned by their parent organization Al-Qaeda who dubs them as too extreme and are 'in no way connected to them' (HRW, 2014) which was published by *Tehran Times* but not by any Arabic news source such as *Al Jazeera*.

In the aftermath of the US led 2003 invasion of Iraq, influential neoconservative US officials mainly Dick Cheney and Paul Wolfowitz pioneered a half-brained plan to re-engineer the map of the Middle East by dividing it along sectarian lines. The three autonomous cantons would comprise of Sunnis, Kurds and Shiites. The scheme was first disclosed in a report published by a US private intelligence firm Stratfor which was later published in *Al-Monitor* (Nafeez, 2014).

Iraqi Prime Minister Nouri-al-Maliki has rightly accused the governments of Saudi Arabia and Qatar for being responsible for sponsoring and financially supporting the jihadists of ISIS, ever since the start of the Syrian civil war (Mercier, 2014). The medieval policy of divide and rule comes in really handy in the Middle East since it has always been easy to create differences among people by labeling others as heretics, and this very sentiment of religious and sectarian divide determines the loyalty of states towards each other.

3.Data Analysis:

After going through the discourse and the respective approaches that have been adopted by media outlets and organizations of both countries, it is now important to analyze these approaches from the perspective of each state, their foreign policies and indirect external influences. Each of these components plays an important part in the formulation of organizational policies that are implemented and followed by different media outlets and the way they cover an event and present it to the general public, which in turn forms their core opinion regarding the entire issue.

However, before moving into further tiers of analysis a fundamental level understanding required which is a pre-requisite for comprehending the regional politics of the Middle East are the sectarian influences exercised by each state. The loyalties of states in the Middle East are overwhelmingly influenced by their religious beliefs. States sharing similar religious beliefs work in mutual interest of each other due to which the divide between the alliances formed between states and their governments is quite distinct and the interests of the stakeholder present in the form of different state actors is quite prominent in the analysis of the reports that have been published in the media sources of *Al Jazeera* and *Fars New Agency* (Madhai, 2014).

In the *Al-Jazeera* the headline reads 'Saudi Arabia: Don't blame it all on the Islamic State'. The headline conveys a rather biased and one-sided view and perspective of the event involving the ISIS and the atrocities that they are conducting in areas of Iraq. Furthermore, the headline also implies that the nature of content found in the article will strictly be restricted to the Saudi version and their opinion regarding the event, instead of providing an in depth and unbiased and neutral situation and condition regarding the events that have taken place in Iraq. On the other hand, the headline published in *Fars* reads '*Objection to Arab media coverage of Iraq*'. The headline basically implies retaliation and a rather defensive approach towards the perception which is being established by mainstream Arab media regarding the situation and condition going on in Iraq and the atrocities which are being conducted by the militants of ISIS in areas of Mosul.

Also, it very clearly establishes the fact that the tone and style of language applied will be filled with criticism towards Arab media channels and at the same time will also provide a cover-up to the statements by Iranian officials that may have been sensationalized by Arab media as an attempt to disintegrate the country. The nature of headlines that have been published and used by both articles of these news sources intend to imply confusion among the reader. Headline by *Al-Jazeera* shows that it is mainly Iran and its government that are making it difficult for Iraq to handle their internal security apparatus, whereas, headline by *Fars* shows that since the nature of coverage being provided by the Arab media is fallacious and filled with flaws they are not credible anymore.

The way in which the position of Saudi Arabia has been mentioned and described in both stories deserves some attention as well. In the case of *Al-Jazeera*, the article describes and sheds light on the events taking place in Iraq by the ISIS solely from Saudi perspective. The

news source and the language that it employs underline the fact that Al Jazeera acts as the media wing of Saudi foreign policy.

This can easily be manifested from a couple of places from the article. *'The problem, as per the Saudi view, originates from the fact that any effort to form an Iraqi government must be negotiated in Tehran, rather than Baghdad'*. The sentence very clearly signifies the perspective of Saudi government rather than providing a neutral aspect and dimension to the problem which is going on in Iraq.

However, if the reader makes an attempt to understand the meaning of this statement by reading between the lines he will be able to comprehend the fact that Saudi Arabia blames Iran for all the political chaos happening in Iraq since the Shia governed state has overwhelmingly been involved in the domestic politics of Iraq. On the flip side the language that has been used by Fars is describing the Saudi version of this story shifts the responsibility of all the menace and fracturing of the political system in Iraq on Saudi Arabia. *'The recent parliamentary elections' failure to change the balance of power against Maliki disappointed countries such as Saudi Arabia*. Another interesting feature regarding the two stories that need to be outlined here is the use of photographic images and the respective impressions and perceptions that they create on the reader.

Multiple images and videos have been published by *Al-Jazeera* in which the main photo is of the Iraqi army. However, the description of the photo which has been provided is quite interesting. It states, *'Iraq's multi-ethnic, multi-religious society cannot rely on a government that exclusively represents the interests of one component over all others'*. The caption of the photograph once again highlights and provides an impression to the reader that since there are many ethnicities and societal fragments of people present in Iraq, the government of the country must ensure that the interests of all groups are safeguarded, and not just a single segment of the population which is pro-Iran.

In addition to this the position taken in the article on ISIS is quite skeptic. In a video documentary which is present in the article it has been titled as *'Islamic Caliphate': Blessing or Threat'*. Another aspect that can be mentioned here regarding the title mentioned for the video documentary that Al-Jazeera does not state or mention the brutalities of ISIS at any place throughout the article. Even when naming the documentary they have been named as the Islamic Caliphate, rather than as a group of 'militants' or 'terrorists'. On the other hand the English version of the article which has been published by Al-Monitor contains a single photograph in which a militant is shown holding the flag of ISIS in Mosul.

It is important to state here that the kind of linguistics applied plays an extremely important role in inculcating a perception or developing a perspective regarding groups, people and the activities they are engaged in. For example for a mainstream channel like *Al-Jazeera* which is watched and read not just in Arab but the whole world nowhere makes use of the word 'terrorists', 'militants' or 'extremists' in the article related to the ISIS. Instead in many of the reports and articles that have been published on *Al-Jazeera* make use of the term 'tribes' or 'Iraqi Sunnis' by providing a rather sectarian angle to the entire situation (Karami, 2014).

In some of the contributions made by bloggers and writers of Al-Jazeera intend to develop an opinion that removes or sidelines the role of Saudi Arabia in creating and leading this entire situation, and instead tries to shift all rubble towards the West, mainly the US and its European allies.

The report which was published by *Fars* new agency has outlined some places where the nature of reporting done by Arab media outlets depict a completely different type of image and picture of the entire crisis that the people of Iraq are confronted with and the incidents that have taken place in cities such as Mosul and the reactionary strategy of the Iraqi government towards the atrocities that have been conducted by ISIS in these places (Fars, 2014). One of the generalized reactions and approaches used by Arab media in portraying the

situation has been in the form of intentionally inciting a feeling of violence in Iraq and dividing the country along the lines of sects.

The tactic which has come in handy is through one-sided reporting of events. For example Al-Jazeera has been providing ample time and coverage to events in which Sunni Muslims have been killed or have been affected. Moreover, since the very first day of its coverage of events Al Jazeera referred and tried to mold the issue on sectarian grounds by dividing the issue along the lines of 'Sunni' and 'Shias'.

A major impression that Al Jazeera intends to provide is in the form of developing sympathy and affectionate behavior towards ISIS and the way they are conducting their practices in Iraq and Mosul in particular. The nature of disinformation and non-professional reporting can further be justified from the fact that Al Jazeera in the article has been representing the militants belonging to ISIS with the words such as '*mere nomads*'. At some places online journalists writing for Al Jazeera at some places have actually referred to the militants of ISIS with words such as '*arab revolutionaries*.' (Albogami, 2014)

The subject line used by Al Jazeera and other media outlets use words such as "*The revolutionaries were nomadic way of Baghdad ...*" another perspective which is being developed and inculcated by Arabic media is by intentionally invoking and defaming the government of Iraqi Prime Minister Nouri-al Maliki (Fars, 2014).

This is being done by referring to the military and forces fighting for Iraq against these terrorists as *Maliki's militia*. This is accompanied with the development of a perception that it is Maliki's forces that are fighting against a group of Sunni nomad revolutionaries, and hence all bloodshed and violence currently taking place in Iraq and Mosul is basically an outcome of the militant oriented policies being followed by Maliki. This kind of perception is further being cemented and enforced through the use of linguistics such as '*Maliki's militia*' (Fars, 2014).

Moreover, another prominent perspective that has been observed in the coverage of Mosul incident and terrorist activities conducted by ISIS in Iraq by Al Jazeera has been in the form of projecting the issue along sectarian lines as a divide between the Sunnis and Shias of Iraq by making claims about the intervention of Iran in the shaping of the national and foreign policies of Iraq. The issue which is pre-dominantly political in nature has been presented along sectarian lines in order to further aggravate and provoke emotional responses regarding the entire situation and develop a positive public opinion regarding the activities of ISIS at the same time by dubbing Iran and Iraqi Shias as heretics and it is religious permissible to kill them.

Moreover, since the time when events and activities of ISIS began to gain momentum in Iraq, there has been immense coverage on issues and topics based on the disintegration of the Iraqi state especially after ISIS militants were able to take control and besiege the city of Mosul without facing much resistance. Al Jazeera has been busy discussing topics and raising concerns regarding the fleetingly existent writ of the state and Maliki's government (Karami, 2014).

The Iranian media outlets such as Fars assailed Arabic language media for covering and presenting the crisis in a manner in Mosul that reveals hostility towards the Iraqi government. It is important to mention that Iranian media sources and outlets and the coverage being provided by these media sources is basically in the form of defense strategy to cover-up for the administrative flaws and loopholes present in the Iraqi government and also for the misreporting by Arabic mainstream media. Iranian media sources Fars News Agency have been proactively engaged in their counterstrategy of correcting and providing a rather balanced and unbiased picture of the events that are actually taking place in Iraq and areas such as Mosul.

In a report that was published by Fars News Agency actually exposed and uncovered the facts that were being concealed from people regarding the terrorist activities of ISIS in Mosul and other areas. It also provided a better and clearer perspective regarding the ways in which

Arabic media has been involved in shifting the direction and alignment from political to sectarian lines as a war that has been waged by the ISIS against the Shias of Iraq by the Sunnis since the former are heretics and by killing them they are fulfilling a religious obligation (Fars, 2014).

However, apart from the counterstrategy of media coverage Iranian media has been quite vocal in terms of condemning the attacks that have been launched by ISIS for demolishing and desecrating shrines of religious personalities and icons all of which are of immense prestige, sanctity and significance to all Muslims from all around the world. A major concern due to which the attitude of Iran is justified is the fact that a place like Iraq is known for the shrines and tombs of religious personalities which are considered as highly sacred to Shia Muslims.

Also, there are many shrines present in Iran that brings thousands of Muslims from all over the world in the country. The series of attacks on churches and Muslim shrines launched by ISIS can proliferate in Iran as well which will take this religious cum sectarian war to a whole new level. It has been precisely due to these issues that Iran is confronted with that the Iranian media has been condemning attacks of ISIS and also thinking upon ways through which Iranian forces and military can take a step forward by directly intervening in Iraq and offer military assistance to Iraqi forces and other proxies that have been done by arming them to fight the rising terror of ISIS in areas such as Mosul. Interestingly, it is important to state here that Al Jazeera did not cover as much events of ISIS in which they demolished different shrines of religious personalities as it was covered by Iranian news sources such as Fars.

3.1.Lexical Cohesion

The use of lexical cohesion in both news sources and the articles published in them provided some interesting revelations which are important to have a look at. In *Al-Jazeera* the lexical analysis provides a comprehensible manifestation of the fact that the news source in its article acts as the spokesperson for the Saudi government. At many places within the article condemnations regarding the activities that are being carried out by ISIS in Iraq and especially in areas of Mosul have been discussed by providing references to Saudi intelligence chiefs as well as ministers.

At the same time Iraqi government and the involvement of Iran in the internal political structuring of Iraq through playing religious and sectarian card is also a prominent feature of the article which can easily be observed. On the other hand lexical analysis conducted by *Fars News* which was later published in other Iranian news sources such as *Al-Monitor* as well is also worth having a look at. The approach that has been applied by the news source is purely retaliatory. It does not intend to blame or raise awareness among readers through enlightening them with any new facts and figures, but tries to expose and highlight the loopholes and anomalies that are being done by mainstream Arabic channels in the form of providing a sectarian outlook to the entire situation, presenting ISIS terrorists as nomads and revolutionaries in some cases and intentionally initiating a defamation campaign against the sitting Iraqi government and Prime Minister Nouri-al-Malik.

The pattern of counter attacking holds Saudi Arabia squarely responsible for orchestrating and engineering crisis within Iraq that can lead to the disintegration of the state either on religious or ethnic grounds. Here, the statement is further enforced by the fact that recent parliamentary changes in Iraq that bought Maliki into power ‘disappointed Saudi Arabia’.

3.2.Thematic Analysis

Thematic analysis basically provides a difference in the text in the sources of the two articles and the respective themes that they intend to project with it. The story published in *Al-Jazeera* mainly talks about the condition and political instability going in Iraq from a Saudi perspective and hold Iran as being the key actor behind perpetrating the chaos, incitement and destruction which is being carried out in Iraq and its areas such as Mosul. Moreover, the article at various places accentuates upon the fact that the policies being pursued by Iran are

pre-dominantly sectarian in nature and this will be extremely harmful for Iraq in times to come. In rather subtle words the story also provides a message to Iran to sideline itself from intervening in the internal politics of Iraq as it will only result in the deterioration of the overall regional situation.

On the other hand the story published by *Fars* turns the tables into a completely opposite direction by stating that mainstream media is misreporting information and stating false and fallacious facts regarding the situation going on in Iraq. It shifts the blame and hold Saudi Arabia responsible for provoking extremism in the country by funding the ISIS militarily as well as financially. The article also brings in the fact that since Saudi Arab is not contended with the election results of Iraq which bought Maliki into power, they have initiated a mass level propaganda and defamation campaign to sabotage developments in Iraq by projecting a message that the disintegration of Iraq by the ISIS is inevitable. In the case of Al Jazeera, Iran is projected as the main player behind capitalizing the situation through 'sectarian politics backed by Iranian Prime Minister which the Sunni tribes have been revolting against'.

Fars takes a rather defensive approach by simply answering the criticisms and defending the Iranian side by stating that the fatwa issued by the supreme religious leader of Iran was not to provoke further chaos in Iraq, but was 'for the unity and greater security of Iraq'.

3.3. Macrostructure Analysis

When analyzing the stories from macrostructure level, it can easily be stated that both stories provide only their sides of the story without moving into any further details and perspectives from different sides and stakeholders. The macro-structure of *Al Jazeera* provides the projection of the events taking place in Iraq and Mosul and the activities of ISIS from a Saudi context and perspective. It does not contain a single sentence that can be helpful in providing a balanced or other side of the issue or perspective. Even the allegations that have been made on Iran in the article have not been referenced or extracted from any prominent source or authenticated from an official representative.

Similar is the macro-structure analysis of *Fars*. Once again there has been a biased view of the problem by stating the faults and glitches present in the ways in which mainstream Arabic media is representing the issues and problems of Iraq. Like Al-Jazeera, *Fars* also follows a similar pattern of single handedly blaming Saudi Arabia for all problems happening in Iraq and the mentor and brainchild behind the formation of ISIS. Hence, overall, it can be stated that the macro-structure of both articles is not well balanced and only provide a single perspective of the entire issue.

4. Conclusion

From the above discussion it can be understood that the coverage of media outlets that were selected for the course of this discussion mainly correspond and are in line with the political affiliations and interests of their respective countries. The coverage of the activities of ISIS in Mosul by Al-Jazeera is quite biased and intends to cover-up for the acts of terrorism that they have conducted in Iraq by explaining and clarifying Saudi position on it.

On the other hand *Fars* coverage of the event cannot be referred to as completely unbiased since it also projects and conveys one side of the story only by pointing out the faults and anomalies in the coverage of events by ISIS, but it can still be referred to as partially fair since it does have the audacity of calling a terrorist by referring it to as 'terrorist' something which was not found in the case of Al-Jazeera. The techniques of lexical cohesion, macrostructure analysis and thematic analysis do show that these components have an overwhelming effect on shaping the discourse related to any event.

References

Tehran Times (2014) 'Al-Qaeda terrorists kill rival leaders as infighting escalates in Syria' published on February 2, 2014, retrieved from:
www.tehrantimes.com/component/content/article/113850

- Tehran Times (2014) 'Iran and Russia say countering terrorists in Iraq is essential' published on July 1, 2014, retrieved from:
<http://www.tehrantimes.com/politics/116697-iran-and-russia-say-countering-terrorists-in-iraq-is-essential>
- Albogami, Mansour (2014) 'Saudi Arabia: Don't blame it all on the Islamic State' published on July 9, 2014, retrieved from:
<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2014/07/saudi-view-iraq-don-blame-it-al-201477122146606416.html>
- Madhai, Shafik (2014) 'Baghdadi's vision of a new caliphate' published on July 1, 2014, retrieved from:
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2014/07/baghdadi-vision-new-caliphate-20147184858247981.html>
- Karami, Arash (2014) 'Fars News objects to Arab media coverage of Iraq' published on June 23, 2014, retrieved from:
<http://www.al-monitor.com/pulse/ru/originals/2014/06/fars-news-objects-arab-media-iraq-coverage.html>
- Karami, Arash (2014) 'In Iran, headlines blame foreigners for ISIS advances' published on June 11, 2014, retrieved from:
<http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2014/06/iran-media-blames-foreigners-isis-advance.html>
- Nafeez, Ahmed (2014) 'The rise of ISIS in Iraq is a neocon's dream' published on June 19, 2014, retrieved from:
<http://english.alarabiya.net/en/views/news/middle-east/2014/06/19/The-rise-of-ISIS-in-Iraq-is-a-neocon-s-dream.html>
- Fars (2014) '6 lines Arabic destructive opposition media in support of "terrorism Dash 'in Iraq' published on 23 June, 2014, retrieved from:
<http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13930404000540>
- HRW (2014) 'Iraq: ISIS Abducting, Killing, Expelling Minorities' published on July 19, 2014, retrieved from:
<http://www.hrw.org/news/2014/07/19/iraq-isis-abducting-killing-expelling-minorities>
- Mercier, Gilbert (2014) 'The Rise of ISIS' published on June 24, 2014, retrieved from:
<http://www.counterpunch.org/2014/06/24/the-rise-of-isis/>
- Black, Ian (2014) 'The terrifying rise of Isis: \$2bn in loot, online killings and an army on the run' published on June 16, 2014, retrieved from:
<http://www.theguardian.com/world/2014/jun/16/terrifying-rise-of-isis-iraq-executions>
- Hawramy, Fazel (2014) 'They are savages,' say Christians forced to flee Mosul by Isis' published on July 24, 2014, retrieved from:
<http://www.theguardian.com/world/2014/jul/24/iraqi-christians-mosul-isis-convert-islam-or-be-executed>
- Cockburn, Patrick (2014) 'Iraq crisis: How Saudi Arabia helped Isis take over the north of the country' published on July 13, 2014, retrieved from:
<http://www.independent.co.uk/voices/comment/iraq-crisis-how-saudi-arabia-helped-isis-take-over-the-north-of-the-country-9602312.html>
- Bazzi, S., 2009. Arab News and Conflict: A Multidisciplinary Discourse Study. John Benjamins Publishing Company.
- Bryman, A., 2008. Social Research Methods, 4th ed. New York, NY: Oxford University Press.
- Machin, D., and Mayr, A., 2012. How to do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction. London: Sage Publications Limited.
- Marston, G., 2004. Social Policy and Discourse Analysis: Policy Change in Public Housing. Aldershot, Hants: Ashgate Publishing Company.
- Matheson, D., 2005. Media Discourses. New York, NY: Open University Press.

- Smith, P., and Bell, A., 2007. Unravelling the web of discourse analysis. In: E. Devereux (Ed.), Media Studies: Key Issues and Debates. London: Sage Publications Limited.
- Van Dijk, T. A., 2012. Discourse and knowledge. In: J. P. Gee and M. Hanford (Eds.), The Routledge Handbook of Discourse Analysis. Abingdon, OX: Routledge Publishing.
- Van Leeuwen, T., 2009. Critical Discourse Analysis. In: J. Renkema (Ed.), Discourse, Of Course: An Overview of Research on Discourse Studies. John Benjamins Publishing Company.

Appendix

Appendix I: Story Published in Al Jazeera

Online: 09 July 2014

Saudi Arabia: Don't blame it all on the Islamic State

Pundits continue to speculate about the role Saudi Arabia plays in the escalating crisis in Iraq. Prime Minister Nouri al-Maliki seeks the assistance of his main benefactors, Iran and the US, to battle against the Sunni rebellion. But in the decision-making circles of Saudi Arabia, the consensus is that the problem is rooted in the practice of allowing neighbouring Iran to wield inordinate influence in forming a government in Baghdad.

For Saudi Arabia, the turmoil in both Iraq and Syria is viewed from the same prism. Riyadh opposes any attempts at lumping all actors in Iraq in a single basket, in this case, the Islamic State group, formerly known as the Islamic State of Iraq and the Levant.

The problem, as per the Saudi view, originates from the fact that any effort to form an Iraqi government must be negotiated in Tehran, rather than Baghdad. For Iran to be able to maintain influence over Baghdad - and have all Iraqi politicians undertake a political pilgrimage to Tehran - it must continue to rely on theologically extremist recruitment techniques as well as some Shia actors and Shia militias.

The sense of sectarian identity must be very high in order for this Iranian strategy to work. Otherwise, why would Shia Muslims exclusively rally around Shia actors and militias? In order to maintain this strong sense of identity, a global atmosphere of conflict and instability must be prevalent. Thus, crises are the source of Iranian diplomatic capital.

Fragmented Iraq

Saudi Arabia's position has never wavered in this regard. What Iraq needs is the formation of a real participatory government, which includes all Iraqis irrespective of sect or ethnicity.

Iraq's multi-ethnic, multi-religious society cannot rely on a government that exclusively represents the interests of one component over all others. This results in pushing the country's marginalised communities further back to their own religious and ethnic identities. The end result is a fragmented Iraq, with a fragile illusion of a political process, waiting for the tiniest spark to explode.

Inside Story - 'Islamic caliphate': Blessing or threat?

What has aggravated matters is the international community's inaction in Syria. This apathetic approach has left legitimate Syrian rebels exposed and defenceless in the face of extremism.

Over time, this extremism will grow, metastasise and have a spillover effect, as it did in Iraq. Saudi Arabia has long argued that the Free Syrian Army or the FSA was capable of defending the Syrian people against the regime's mass bombardments if only they were given adequate assistance and support.

The extremist forces maintain that Western policies - as well as Iran's sectarian policies - seek to establish a new Sykes-Picot agreement, with the West on one side of the drafting table, and the Iranians on the other, negotiating the division of Syria and Iraq once again. The worsening situation in Syria and Iraq makes it hard to refute such claims.

An empowered FSA would discredit such discourse. It would offer the war-weary Syrian people a safe alternative to bombardment by the regime or an extremist take over.

Many actors, one basket?

Moreover, Saudi Arabia has in the past expressed the view that it is unhelpful to lump all actors in the Iraqi crisis in one basket. As Saudi Prince Turki bin Faisal al-Saud, former head of Saudi intelligence, told CNN on July 2: "The problem is more than [Islamic State group]."

Riyadh has repeatedly expressed frustration over the West's inability to fully comprehend the region. For Saudi Arabia, superficial, ready-made analyses and canned solutions only aggravate the problem.

Check out our complete coverage of the crisis in Iraq Ever since the US-led invasion of Iraq in 2003, residual Baath party members have been active in resisting the invaders. Despite some **media reports**, there has been little evidence that the Baath party, under the leadership of the ex-vice president of the old regime, Izzat Ibrahim al-Douri, has made any alliance with other resistance groups. However, there are indications that the Baath party is at least coordinating its activities with other actors in the current uprising. The Naqshbandi army, led by Douri, has **called upon** the Iraqi people "to be unified, to embrace their valiant resistance, and to hold their national, nationalist, and Islamic forces so as to sweep this political process".

Moreover, for the past 13 months, Sunni tribes have been revolting against the sectarian policies of the Iranian-backed prime minister. Indeed, **Sunni tribal leaders** have been meeting in the capital of the autonomous Kurdish region, Erbil, to pledge their commitment to support the Sunni uprising.

Let us examine the obvious evidence. First, 20,000 Islamic State members cannot realistically capture a territory larger than the country of Jordan in a matter of days. Second, it is clear that professional military tactics have been used, as opposed to conventional guerrilla tactics. Third, the language of the rebels' statements implies the involvement of several actors in the uprising. One statement, for example, which came out after the **fall of Mosul**, insisted on the protection of churches as well as the inclusion of those who have worked in Maliki's police forces. Also, it insisted on an active role for tribal leaders. This is not how the Islamic State would be expected to write a statement.

Reducing the crisis to the Islamic State group is to ignore the policies of the past eight years that Maliki has pursued, as well as the socio-economic factors that have fuelled the current situation.

Another Battle of Karbala?

There is no doubt that Maliki - as well as Iran - will contrive to pin the current crisis entirely on the Islamic State group. On the one hand, such a position amplifies the global atmosphere of conflict and instability, which escalates the identity divide. As such, Maliki rallies all Shia Muslims around him, and Iran continues to take advantage of the wide pool for recruitment. This also explains why the Iraqi prime minister insists in his speeches that this war is akin to the seventh century war between Hussein ibn Ali, Prophet Mohammed's grandson and Yazid I, the Umayyad caliph. The decisive showdown has a central place in Shia Muslim history.

It also explains why the Secretary General of the Council of Guardians in Iran, Mohsen Rezaie told CNN Arabic that he was **calling on Shia Muslims** to mobilise for another Battle of Karbala.

Saudi Arabia's King Abdullah ibn Abdilaziz **denounced** the Islamic State group as a terrorist organisation last month, and the group is said to **pose a security threat** to Saudi Arabia. But there is no indication that Saudi Arabia will get involved militarily in Iraq. It will limit its efforts to encouraging all parties to sit together and form a unity government, which can represent the interests of all Iraqis, thus isolating the Islamic State group from the aggrieved as well as marginalised components of Iraqi society.

However, this current crisis benefits Saudi Arabia in two ways. First, it depletes Iranian capital as well as that of its allies. Second, resolving the crisis requires Iran to give up part of its influence over President Bashar al-Assad in Syria and Maliki in Iraq. In this respect, resolving the current situation must be done within a comprehensive framework, which would include both Syria and Iraq.

Next, a unity government, or a government that represents the interests of all Iraqis, will inevitably require Maliki's departure, the reduction of Iranian influence in Iraq, as well as combating extremism in Syria. That means strengthening the FSA, and as a consequence, weakening the regime of Assad, Iran's man in Damascus.

Indeed, Iran's influence in the region which has been stable and on the offensive for the past three decades, is now on the defensive. It is fighting for the survival of its allies in the region. How Saudi Arabia might react to this challenge is yet to be seen.

Appendix II: Article Published in Fars

Online: June 2014, retrieved from Al-Monitor

Fars News objects to Arab media coverage of Iraq

An Iranian news agency listed six ways in which the Arabic-language media is misrepresenting the crisis in Iraq that reveal hostility toward the Iraqi government. The list by Fars News Agency, which has close ties to the Revolutionary Guard Corps, reveals some of Iran's concerns and the positions of the Iranian right toward the crisis in Iraq, especially on speculation about US-Iran cooperation on Iraq. The article also reveals Iran's concerns regarding sectarianism in the region and the attempts of some officials and media outlets to downplay sectarianism and highlight the issue of terrorism.

Since the Islamic State of Iraq and al Sham (ISIS) took over parts of north and west Iraq, the Al-Qaeda offshoot has altered the **balance of power** within Iraq and threatened to advance to Baghdad. Iran's political closeness to the central government in Baghdad, its overall influence in Iraq and memories of an eight-year war fought against former leader Saddam Hussein has put Iran's political elite and western border guards on alert.

According to article, Al-Arabiya, Al Jazeera, BBC Arabic, Sky News and other Arabic-language print and television media in the Persian **Gulf** are engaged in a kind of psychological warfare by misrepresenting the events in Iraq. While most of the media outlets named above are government-funded, the article made a point of identifying which ones are funded by Saudi Arabia.

The first issue the article noted with the Arabic-language media was the use of the terms "tribes" and "Iraq's Sunnis" instead of ISIS. For instance, Al-Arabiya reported that "Tribal revolutionaries are on their way to Baghdad." At the same time, these media organizations will refer to "Prime Minister Nouri al-Maliki's forces" or "Maliki's militias" instead of "Iraqi forces."

The second point was the exaggeration of the ISIS advance in certain parts of Iraq. Some Arabic-language publications, such as Sky News, reported that Iraq's largest oil refinery in the town of Baiji had been taken over by ISIS. While there have been conflicting reports about Baiji, these outlets continuously report on the advances by ISIS.

The article also criticized newspapers such as Asharh Al-Awsat for stating that leading cleric Ayatollah Ali Sistani's fatwa would increase sectarianism, whereas his fatwa was for the defense of Iraq. They accused these media organizations of creating differences by making the crisis a Shiite-Sunni issue rather than one of terrorism that even many Sunnis are fighting against.

These media outlets, according the article, have been attempting to portray Maliki as Iran's guy in Baghdad and highlighting Iran's interference in the country. The article stated that exaggerating Iran's presence in Iraq gives an excuse for ISIS to attack Iran.

The fifth point, perhaps the most revealing, concerned speculation that the United States and Iran would cooperate in Iraq. Al Jazeera asked, "Would Iran work with the Great Satan?" and Al-Arabiya claimed, "American drones next to Iran's Quds Force ..." The article

described these claims as political disinformation meant to portray Iran as the enemy of Sunnis and the United States as the enemy of Islam, collaborating against Iraq's Sunnis.

The sixth point was the promotion of disintegration of Iraq or changing the structure of power of the central government. The article read that the recent parliamentary elections' failure to change the balance of power against Maliki disappointed countries such as Saudi Arabia.

As a news agency, Fars News' English-language page is a scaled-down but much **more** ideological site that at times publishes dubious reports. Its Persian-language site offers timely and mostly accurate reports from across the country. Still, the Persian side is not without its political leanings. For instance, articles refer to the 2009 post-election protests with the politically charged term "sedition," whereas media organizations more sympathetic to the protests refer to the highly sensitive issue as "the events" of 2009.

Process Approach of Writing Dr. Sadiya Ibrahim Ali Fine Arts school for boys\ Najaf

Abstract:

Process approach has had a major impact on the ways writing is both understood and taught, transforming narrowly – conceived product models and raising awareness of how complex writing actually is. Few teachers now see writing as an exercise in formal accuracy, and most set pre-writing activities, which require multiple drafts, give extensive feedback, encourage peer review and delay surface correction.

Writing involves a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate and organize during the act of composing (Flower and Hayes, 1981). The purpose for writing could be to inform, persuade and manipulate language and express meaning. The process approach encourages learners to write about experiences and individual differences which give their writing a powerful purpose (Westervelt, 1988).

The aim of this study is to firstly describe the process approach involved in writing and secondly describe how the understanding of such a process supports the teacher and learner in today's classrooms.

ملخص الطريقة الاجرائية في الكتابة

ان الطريقة الاجرائية لها تأثير بارز على القليل من المعلمين الذين يرون ان الكتابة هي ممارسة ذات دقة منهجية تنسقها مجموعة من الفعاليات التي تتطلب مسودات متعددة وتغطي تغذية تراجعية، تشجع مراجعات متناظرة بين الطلبة وتوجب التصحيح السطحي.

ان الكتابة تتضمن عمليات فكرية متميزة يؤلفها وينظمها الكاتب خلال عمليات التأليف. ان هدف الدراسة هو: أولاً: وصف الطريقة الاجرائية المتضمنة في الكتابة، وثانياً: تبيان ان فهم هذه الطريقة يساعد كلاً من المعلم والطالب في صفوف اليوم.

A brief overview on process approach

The 1970's cognitive psychologists proposed a model of the composing process involved in writing with three central elements: planning, translating and reviewing (Ivanic, 2004). Learning to write should include learning the process and the procedures of composing the text. Teachers need to pay attention to the practical processes involved in writing rather than the end product (Ivanic, 2004). The writing processes encompass both the cognitive and practical processes. According to Flower and Hayes (1981, P: 65), the major units of analysis involved in the process approach to writing are elementary mental sub- processes such as the process of generating the ideas. The cognitive process is implicitly learned by the writers but teachers need to explicitly teach the practical processes involved in writing (Ivanic, 2004).

Classroom environment plays a crucial role in how students view learning. The students learn implicitly when a process - oriented approach creates a community setting where peer-led instruction vitally affects the learning process (Reeve, 1997, cited in Westervelt, 1998, P: 73). On-going support is crucial as students share their writing and give feedback to other students about their pieces of writing in a non-threatening way (Westervelt, 1998). Therefore, assessment of student's work becomes a part of the student's commitment to being responsible for their own learning. Since they are graded on a holistic, rubric type of scale, they learn to focus on higher order concerns and can master each of these concerns by setting goals and developing as writers (Atwell, 1987, cited in Westervelt, 1998, P: 115).

Teachers serve as models in this crucial environment where the classroom is bustling with activity as students work independently and with others engaged in brainstorming and other pre-writing activities, complete first drafts, make revisions and edit for conventional errors. Teachers allow students to see how they themselves move through the writing process, as they work on their own writing and teachers encourage students to make their own decisions on what to write about, and to set their own research questions, thus enabling them to be independent writers, and thus explicitly teach the practical processes involved.

Such a dialogue journal between the teacher and students can enact a learner- centered dialogical curriculum (Meath- Lang, 1990). The prerequisite is that teachers must try to treat every student as a unique individual, characterized by autobiographical methods, individual focus and political concern, (Meath- Lang, 1990, P: 16) to re-conceive their identities. It could be viewed as one of the "distinctive ways of 'being and doing' that allow people to enact and/ or recognize a specific and distinctive socially situated identity" (Gee, 2000, p. 2).

In this process, students "enact" their inner voices into written conversations with teachers in "a process of discovery" of self- expressions (Zamel, 1982, p. 206).

In a content- based manner, they negotiate their identities in personally meaningful discussions, publishing of the journal writing can make learners "recognize" and reflect how language constructs and changes their social surroundings and their identities, appreciating the significance and impact of their own voices as writers. The roles of teachers were transformed from evaluators and dispensers of knowledge to facilitators, collaborators and friends (Vanett&Jurich, 1990, P: 116). Consisting with Goffman's (1959, P: 118) dramaturgical view of social interaction where the influences of social actors/ actresses are reciprocal, teachers become learners too.

Elements of the process approach

The most important element of this process is the rhetorical problem since it affects the writer's performance. Flower and Hayes (1981) state that the ability of the writers to describe their topic, audience and their role as students to teacher would enable them to solve the problem. Writers' knowledge and planning influence writing, therefore, in the process approach, the writers notate the knowledge they want to use in the planning, and they set their goal which is the major aspect of the planning process. The act of developing and refining writers' goals is not limited to a pre-writing stage in the composing process, but is intimately bound up with the on-going, moment – to – moment process of composing (Flower and Hayes, 1981, P: 58).

During the translation process, the writers put their ideas in written forms and construct sentences to make their meaning clear. Writers consciously review their work to read over what they have written and this can lead to multiple drafting by the writers.

According to Smith and Elley (1997), this multiple drafting of piece of writing is a key feature in the process writing. Reviewing can also lead to new planning and translation, and even evaluation of text and one's own planning (Smith and Elley, 1997, P: 23). As opposed to the stage model, the sub- processes in process approach have a hierarchal structure that is, each of these acts can occur at any time in the composing process (Flower and Hayes, 1987, P: 85). For the process approach to be successful, the teacher needs to adopt all aspects of the approach (Smith and Elley, 1997) and provide a classroom environment which supports writing process through immersion in the writing medium, demonstrating the point medium (such as print displays, labels, charts, books, dictated stories), giving clear expectations (positive/ negative) to the students and allowing them to take responsibility for their own writing and engaging them with the demonstrations made available in the classroom (Cambourne&Turbill, 1987, P: 21).

In the classroom, writers require clear demonstrations that will show them how to go about making changes to improve their writing. They need to be exposed to and be able to identify effective writing techniques in quality models, they require specific teacher feedback relevant to their own learning, and they need opportunities to explore, share, reflect and talk about their writing with others (Dix, 2003, P: 66).

Students approach writing and revision in different ways and are aware of the decisions that go into them. Multicultural classrooms today present teachers with a range of educational challenges. Diversity is acknowledged and celebrated not only with respect to cultural and social differences that students contribute, but also in the diverse ways that children learn in the classroom (Dix, 2006, P: 43). They create and build different texts in different ways (Dix, 2003, cited in Dix, 2006, P: 63). The three fluent writers in the study describe not only how

they construct and revise their different texts in their own ways, but they also demonstrate metacognitive awareness of revision practices they implemented, justifying reasons for making changes (Dix, 2006, P: 72). The process approach is thus shown to be relevant to learners from all cultures as they seek to express themselves in writing in their own ways.

The process approach of writing supports the learners, and as Richgels (2003, p. 12) points out, can teach children to write as 'real writers'. This is because the learner uses the writing process which the real writers use and gives them the opportunity to question themselves about the ideas, content, style, points which need to be clarified in their writing. Since the process approach offers students the opportunity to choose their own topic they can write for various purposes as well as various audiences.

Teachers should encourage learners to talk to them and each other about their choice of topic "writing floats on a sea of talk" (Ministry of Education, 1992, P: 25). Teachers should always be prepared to accept that learners' topic choice may be better idea than the one they themselves had suggested. The advantage of this is that it is child- centered and child-controlled and it gives the learners' ownership to their writing (Smith and Elley, 1997). This helps children to connect to their learning while writing as they can draw on their own ideas and choose what they want to write (Westervelt, 1998). This ownership empowers them to write with more authority and voice since the writers know that they are free to express their experiences and imagination (Richgels, 2003).

One example of such learning was evident during my work as a teacher aid at Whitiora School in 2004, to help three Iraqi sisters. The children were asked to write about 'a picnic at the beach'. The teacher gave the learners choice to select any beach in New Zealand, investigate it and write about what people do at the beach. The learners were confident and had positive attitude in their writing and spent most of their free time on drafting their topic. The teacher wrote some questions that helped the learners to brainstorm, and she expected them to ask the questions of each other and of themselves. The teacher's role was to be a model in this process. Teachers need to write with the learners, because it has multiple effects on them. Smith and Elley (1997, P: 52), state that a teacher creates a powerful model for writing if the learners see her writing with them. Modeling helps learners see the process which accompanies the writing and allows them to see the difficulty and delights of writing. They see that "writing a quality piece takes time" (Ministry of Education, 1992, p. 16).

Also it is important that the teacher demonstrates the changes that need to be made to the writing by talking out loud (Dix, 2003, P: 36). This would give the learners a valuable insight into their own writing because the teacher highlights for them the target skills she/ he wants them to apply to their writing (Richards and Hawes, 2004, P: 77). The writing also supports the learner and the teacher through conferencing. Writing teachers consult with either individuals or small groups to reinforce the writing skills and strategies that students have learned (Richard and Hawes, 2004, P: 5). Many opportunities should be provided for writers to talk in groups, in pairs, and with the teacher. The sharing of ideas with sympathetic learners is most helpful in clarifying one's own thoughts (Ministry of Education, 1992, P: 25). The teacher acts as a couch and an audience and shows the learner- writer how the audience would react to their writing (Smith and Elley, 1997, P:33). The scaffold and feedback provided to students during conferencing help them to improve their writing and make the meaning of their writing clear for their audience (Richards and Hawes, 2004, P: 93). The advantage of feedback is that it is given constantly and not just at the end of drafting (Ward and Dix, 2004, P: 60). It also allows the teacher to monitor what students are writing and students can talk with them as they write (Richgels, 2003, P: 64).

In the process approach of writing, the teacher provides valuable assessments as she/ he examines each student's writing to determine its strength and areas of need. Richards and Hawes (2004, P: 213) say that teachers need to treat mistakes as learning opportunities and to encourage children to reach their potential as writers.

Another component of the process approach that supports the learner is revision. This occurs throughout the composition process where the writers usually revise and make changes to improve the meaning, clarity and accuracy of their own writing, they also reread and reflect on their own writing (Flower and Hayes, 1981, P: 91).

"Revision means making any changes at any point in the writing process. Changes might affect meaning or they might merely fix features such as spelling. A writer may revise plans for a composition before any words appear on paper, may change words or sentences while putting them on paper, or may go back to make changes after a draft is finished" (Dix, 2003, p. 120).

The teacher's explanatory language used to discuss revision practices in the classroom influences writers' understanding. Therefore the teacher needs to make sure that the children have a growing language to discuss the process and content of the written subject (Richgels, 2003, P: 81).

In the process approach of writing, the teacher also publishes the students' work so that children can share their work and feel that their writing is valued (Richgels, 2003, P:66). Classroom that allowed children to negotiate time to reach a published form of work seemed to achieve higher overall standards of writing. New Zealand educators have noted that where publication has not been part of the writing programme, or has been treated in a casual manner, there has been a general lack of interest in writing (Ministry of Education, 1992, P: 65).

Although there are many reasons why whole language should be an effective approach for helping students learn to write, some educators worry that children in whole- language classrooms do not learn all they need to know (Spiegel, 1992, cited in Graham and Harris, 1994, P:50). Because whole language relies on indirect versus direct methods of instruction, critics have questioned whether children adequately acquire the knowledge, skills, and strategies underlying skilled writing (Graham and Harris, 1994, P:68). Of the fourteen studies examining writing, six were quasi- experimental studies comparing whole- language to skill – based instruction, six were qualitative analyses of whole language classes, one was a study of the effects of strategy instruction, using a single – subject design, and one was a descriptive investigation of the writing produced by students in whole – language classrooms.

Most of the investigation focused on the effects of whole language on students' written products, but provided no supportive evidence that student in whole – language classrooms were 'dramatically' better writers than students without a whole – language background (Graham and Harris, 1994, P:16). In contrast, Allen (1998, cited in Graham and Harris, 1994, P:99) provided a more critical analysis of seven kindergarten classrooms using whole language. The results showed that 84% of the students progressed as writers. However 8.5% of the students appeared to make no progress and another 5% regressed. Varble (1990, cited in Graham and Harris, 1994, P:39) collected writing samples from second and sixth – grade students taught by teachers using either a whole language or skills approach. There were no differences between the writing of sixth – grade students. The paper written by second – grade students in the whole – language classes, were of higher quality in holistic rating of content than those written by students in skills – oriented classes. No differences were found for holistic ratings on the mechanics of writing for the two groups of second grades. A variety of methodological problems were evident in each study, clouding interpretation of the available data.

Skeptics are concerned that the instructional methods used by a whole – language teachers are not powerful enough to help children learn to write adequately (Mather, 1992, cited in Graham and Harris, 1994, P:35). Students who have problems in writing may require more extensive, structured, and explicit instruction to learn skills and processes that other children learn more easily (Harris and Graham, 1994, P:92).

The most notable effect in whole language was students' thinking about writing. They held a meaning – based view of writing and writing processes, whereas their counterparts in

conventional classes had a skill – based view of writing. Such difference may well have an important impact on students' future development as writers (Graham and Harris, 1994). Reliable difference between the writing of students in whole – language and more conventional classes, however, were not found, possibly because of the bias in methods used to collect writing samples. Language should have a positive impact on motivation to write and attitudes toward writing because, choice, ownership, authenticity, cooperation, and acceptance are emphasized (Graham and Harris, 1994, P:82).

Participation in whole language, therefore, does not ensure that all children will grow and progress as writers. No single method of instruction is suitable for all children. It is worth making all the same (Graham and Harris, 1994). To be certain, whole – language experiences have their benefits. When children's worlds are filled with books and writing materials they are stimulated to do things that are literate (Morrow, 1990; Neuman&Rosko, 1992, cited in Pressley, 1994, P:115). Consistent experiences with high – quality literature foster growth in understanding the structure of stories which positively affects both comprehension and writing as well as the sophistication of children's language (Morrow, 1992, cited in Pressley, 1994, P:31). Whole language fosters student understanding that writing is for meaning making – that writing is a communicative act, a vehicle through which people share information, influence others, make requests and accomplish goals (Pressley, 1994, P:63).

Conclusion

In conclusion the process approach is a method which emphasizes the process of writing rather than the end product. Learners are given ownership to either own writing by giving them the opportunity to write in topics of their own choice and for specific audience. They have regular conference with their teachers and are given the opportunity to share their work and question themselves, their peers about ideas, content and style and about points which need to be clarified. Redrafting and revision is encouraged in this process as is the publication of the final product. Also in today's multicultural classrooms, students approach writing in different ways and are aware of the decisions that go into them. They demonstrate an ability to revisit texts according to their purposes and in their own different and personal ways (Dix, 2006).

References

- Cambourne, B. & Turbill, J. (1987) *Coping with Chaos*. Rozelle, NSW: Peta.
- Dix, S. (2003) *The Wrap and the Weft of Writing*. *Reading Forum New Zealand*, 2, 5- 13.
- Dix, S. (2006) I'll do it my way: three writers and their revision practices. *The Reading Teacher*: March 2006, 59, 6 *Academic Research Library*, 556- 573.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981), A Cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 928- 950.
- Gee, J. (2000) Literacies, identities and discourses, paper presented at the Acquisition of Advanced literacy conference, Davis CA.
- Goffman's, E. (1959) *The Presentation of self in everyday life*. NY Doubleday.
- Graham, S. & Harris, K. (1994) The Effect of Whole Language on Children's Writing: A Review Literature. *Educational Psychology*, 29, 4, 187- 192.
- Ivanse, R. (2004) Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 3, 220- 245.
- Ministry of Education (1992) *Dancing with the pen: the learner as a writer*. Wellington: Learning Media.
- Pressley, M. (1994). State – of – the Science Primary Grades Reading Instruction or Whole Language? *Educational psychology*, 29, 4, 211- 215.
- Richards, D. & Hawes, S. (2004) *Rising writers*: The Teacher's role: Effective writing teachers are models, coaches, assessors, planners, and consultants, Educational Leadership October.

- Richgels, M. (2003) Writing Instruction, *The Reading Teacher* 56, 4, 364- 368.
- Smith, J. &Elley, W. (1997) How children's learn to write. Wellington, New Zealand: Longman.
- Vanett, L. &Junrich, D. (1990) A Context for collaboration: Teachers and Students writing together. In: Peyton, J. (Ed). *Students and teachers writing together: Perspectives on Journal Writing*. Alexandria,:*TESOL Quarterly*, 16, 49- 62.
- Ward, R. & Dix, S. (2004) Highlighting Children awareness of their texts through talk. Set: *Research information for teachers 1*, 7- 11.
- Westervelt, L. (1998) Teaching writing using the process – oriented approach Retrieved on 6 August, 2007 from Eric Document Reproduction Service No. ED 420 864.

أثر استراتيجية (التعلم التماثلي) في التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي

أ.م.د. كاظم حسين غزال م. عدي عبيدان سلمان الجراح

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Effect of the Analogous Learning Strategy in the Literary Taste for the Students in the Fifth Preparatory Literary Class

Asst. Prof. Dr. Kadhim Hussein Gazal

University of Al-Mustansiriya / College of Basic Education

Lecturer Udai Ubaidan Salman Al-Jarrah

University of Karbala / College of Education for Human Sciences

Abstract

The researcher aims at (Effect of the Analogous Learning Strategy in the Literary Taste for the Students in the Fifth Preparatory Literary Class). To achieve the aim, the researchers have formed the following zero hypothesis: There is no statistical difference at the level (0.05) between the mean of the degrees of the students of the experimental group who study the lesson of (Literary Texts) according to the analogous learning strategy and the mean of the degrees of the students of the control group who study the same material according to the ordinary method.

The researchers have adopted a partial experimental design and have chosen randomly (Al-Shaiq Al-Toosi Preparatory School) which involves three sections; they have chosen section A to be the experimental group and section B to be the control group. The sample is (67) students after exclusion as (34) for the experimental group and (33) for the control group.

ملخص البحث

رمى البحث الحالي إلى تعرف أثر استعمال إستراتيجية (التعلم التماثلي) في التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق هذا الهدف صاغ الباحثين الفرضية الصفرية الآتية:

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الادب والنصوص بإستراتيجية (التعلم التماثلي)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة " المعتمدة " في التذوق الأدبي).

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وهو من التصاميم التجريبية، تصميم المجموعتين والاختبار البعدي) واختارا عشوائياً (اعدادية الشيخ الطوسي للبنين التي تضم ثلاث شعب، واختارا منهم شعبي(أ) لتكون المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتكون الضابطة بعدد أفراد العينة (67) طالب بعد الاستبعاد وواقع (34) للمجموعة التجريبية الاولى و(33) للمجموعة الضابطة

كافأ الباحثان بين طلاب مجموعتي البحث بمتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للاباء والامهات، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق (2012-2013م)، ودرجات مادة الادب والنصوص في الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق، واختبار " دانيلز للذكاء ").

وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، معادلة سيرمان براون التصحيحية، ومعادلة معامل التمييز، ومعادلة معامل الصعوبة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فعالية البدائل المخطوءة، ومربع كاي) عالج الباحثان بيانات بحثهما

ولقياس التذوق الأدبي عند طلاب مجموعتي البحث في تدريس مفردات مادة الادب والنصوص درّس احد الباحثين موضوعات التجربة طيلة سنة دراسية كاملة، وفي نهاية التجربة طبق الباحثان اختباراً لالتذوق الأدبي بعد أن عرضاه على

نخبة من الخبراء والمحكمين، وتأكدا من وضوح فقراته ووقته، وتحليل فقراته وحساب ثباته، وتكون من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة.

وبعد انتهاء التجربة التي عام دراسي كامل، طبق اختبار التدوق الأدبي على طلاب مجموعتي البحث، وبعد تحليل نتائج إجابات الطلاب ومعالجتها احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في (التدوق الأدبي) ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا الأدب والنصوص بإستراتيجية (التعلم التماثلي)، وفي ضوء النتائج أثبت أن للاستراتيجية المذكورة في اعلاه أثراً فعّالة في التدوق الأدبي، مقارنة بالطريقة (المعتمدة).

وأوصى (الباحثان) بالتنوع في طرائق التدريس المستعملة في مادة اللغة العربية بشكل عام لاسيما مادة البلاغة والتطبيق مع الاهتمام باستعمال الاستراتيجيات التي تساعد على التفكير الابتكاري كاستراتيجية (التعلم التماثلي) للصفوف الآخر في فروع اللغة العربية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث: (Problem of the Research) :

في بدايات القرن العشرين لم يتوانَ الدكتور طه حسين من تشخيص الضعف في درس الأدب العربي، إذ قال: (لم يتقدم درس الأدب بالمدارس، وانحط، وكان نتيجة هذا كله أنك تستطيع أن تنظر إلى ألوان العلم التي تُدرس في مدارسنا على اختلافها، فإذا كلها قد ارتقى وتقدمت تقدماً يختلف قوةً وضعفاً، إلا لوناً واحداً لم يتقدم إصباعاً، بل لستُ أشك أنه تأخر تأخراً منكرًا وهو الأدب العربي). (حسين، 1989م، ص11، 12)، بالرغم من أن مدة الدكتور طه حسين تعد ذهبية قياساً بما سبقها او الذي تلاها إلا انه يعد درس الأدب متأخراً قياساً بفنون العلم الأخرى.

ويبدو إن هذا الضعف في درس الأدب لم يكن وليد الصدفة، بل لازم الطلبة في أوقات لاحقة ففي الأربعينات من القرن نفسه شاطَرَ النويهي استاذَه في الرأي نفسه إذ تساءل قائلاً: (بم يخرج الطلبة في مدارسهم من دراستهم للأدب العربي)؟ ثم أجاب عن تساؤله بنفسه قائلاً: (بأشأتات مشوهة مخطئة من المعلومات وألفاظ فارغة، طلاس تشتت بها أذهانهم فزادتها دوراناً وهذياناً). (النويهي، 1949م، ص30).

ويرى (مدكور) إن عدم تذوق الكثير من الطلبة للشعر، ربما يرجع إلى إننا لم نجر من التجارب ما يكفي كي يمكننا من أن نصدر حكماً صحيحاً على ميول طلبة المرحلة الثانوية إلى الشعر، وقد درج الخبراء في هذه المرحلة كما في المراحل السابقة - وحتى اللاحقة - على اختيار ما يروونه مناسباً، وبينون اختياراتهم للنصوص الأدبية - غالباً - ما يعتمد على انواقهم الخاصة، لا ادواق او ميول او رغبات او اختيارات طلبتهم. (مدكور، 1991م، ص212).

ولم تعد الطريقة التقليدية قادرة على تأدية دورها في توصيل المعلومات والمعارف وتنمية الميول والقدرات والمهارات الى الطلبة، وعلى الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على دور المتعلم الايجابي، وعده محور العملية التدريسية، الا انه لا يزال كما كان، معتمداً على المنهاج الضيق التقليدي (والذي يعد الطالب متلقياً سلبياً فقط، اما المدرس فدوره المُلقِّن للطلبة والمستظهر من المعارف والمعلومات قد لا تتفعهم في حياتهم اليومية، لذلك لا بد من وجود فرص امام الطلبة لاكتساب المعلومات والمفاهيم والخبرات، بواسطة استراتيجيات وطرائق حديثة، لذلك اصبح من الواجب تغيير طرائق التدريس التقليدية، واستبدالها باستراتيجيات وطرائق حديثة لجعل الطالب عنصراً فعالاً.

ولهذا كله يرى الباحثان ضرورة اعتماد طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة تهدف الى اىصال مادة الادب والنصوص لطلاب المرحلة الثانوية - الخامس الأدبي - ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التعلم التماثلي.

أهمية البحث: (Importance of the Research) :

ان الحديث عن استراتيجيات التدريس الفعالة والمناسبة لتدريس المفاهيم سابقة الذكر والتي بدورها تساعد على تنمية التذوق الرفيع، يظهر الادب التربوي في هذا الميدان ضمن المنحى البنائي هذا المنحى يبني على التحول من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم كالمدرس، والمدرسة، والمناهج، الى التركيز على العوامل الداخلية، التي تنصب على ما يجري داخل عقل المتعلم كالمعرفة السابقة، والقدرة على معالجة المعلومات، والدافعية، وانماط التفكير. (العفيف، 2013م، ص35)

ويرى الباحثان وجوب أن تستند أي استراتيجية تمارس داخل الصف الدراسي الى احدى نظريات التعلم التي تدعو الى تجنب حشو اذهان الطلبة او عقولهم بالمعرفة فحسب، بل تسعى الى تطوير هذه المعرفة وجعلها ذات فائدة لهم في حياتهم اليومية وتجعل التعلم ذو معنى.

ومن أهم الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية هي استراتيجية **التعلم التماثلي** التي تساعد على جعل المعلومات غير المألوفة عند الطلبة، مألوفة وذات معنى ويتم هذا من خلال تفكير الطلبة بأشياء من بيئتهم ومن خبراتهم السابقة، وبين المعلومات الجديدة وعمل المقارنات بينهما. (ابراهيم، 2009م، ص814).

والتذوق الادبي فطرة تتغذى، وخبرة تزداد عمقاً واتساعاً، بقدر ما عند الفرد من ذوق مرهف، وثقافة واسعة، من طريق كثرة القراءة، والاطلاع على اجمل ما سجله العقل الإنساني، والذوق مزيج من العاطفة، والعقل، والحس، ولهذا فهو يختلف باختلاف عواطف وعقول وحواس الذين يتناولونه ويتعرضون له بالفهم والتفسير، غير ان الذي يمكن ان يشكل قاسماً مشتركاً في هذا الذوق هو ان يكون الادب متناسباً في اشكاله وطريقة عرضه بحيث لا يخرج عما تقتضيه مادته الخاصة، من كمال المناسبة والوضع، وذلك هو معنى الجمال والحس في كل مدرك. (عطا، 2006م، ص349).

وظل التذوق الادبي محل عناية واهتمام الابداء والنقاد، واصحاب دراسات الاعجاز القرآني والعاملين بالفلسفة، وما ذاك الا لأهمية الذوق في النظريات البنائية والمعرفية والتفسير الجمالي، والكشف عن معاني القول العربي واسرار الاعجاز القرآني، وهنا تظهر حاجة الاديبي الى الوقوف على مفهوم التذوق وعلاقته بالدراسات الادبية، فبالذوق ندرك الجمال في النص الادبي. (مقلد، 1991م، ص200).

هدف البحث (Objectives of the Research):

يهدف البحث الحالي تعرّف): أثر إستراتيجية التعلم التماثلي في اكتساب المفاهيم الادبية عند طلاب الصف الخامس الأدبي (ولتحقيق هدف البحث صاغ (الباحثان) الفرضية الصفرية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الادب والنصوص بواسطة إستراتيجية التعلم التماثلي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة المعتمدة في التذوق الادبي.

حدود البحث: (Limitation of the Research):

يتحدد البحث الحالي في:

- 1- المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة.
- 2- عينة من طلاب المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة
- 3- مفردات مادة الادب والنصوص للصف الخامس الادبي.
- 4- العام الدراسي: 2013 - 2014م

تحديد وتعريف المصطلحات (Definition of Terms):

أولاً: الأثر:

1- لغةً: جاء في اللسان: الأثر: بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء، والتأثير: ابقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً، وأثار: الأعلام. والأثر: الخبر، والجمع آثار، وقوله عز وجل: {ونكتب ما قدموا وآثارهم} أي نكتب ما أسلفوا من أعمالهم، ونكتب آثارهم أي من سن سنة حسنه كُتِبَ له ثوابها، ومن سن سنة كُتِبَ عليه عقابها. (ابن منظور، 1405هـ).

ب- اصطلاحاً:

1- عرفه (شحاته والنجار) بأنه: (محصلة تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود). (شحاته والنجار، 2003م، ص 22).

2- ويعرفه (الساعدي) قائلاً بأنه: (انطباع معرفي او نفسحركي، يتولد نتيجة التفاعل الانساني والمتأثر بنحو قصدي). (الساعدي، 2012م، ص 31).

ت - **التعريف النظري:** يعرف الباحثان الاثر تعريفاً نظرياً على انه: ما تتركه المعرفة او القدرة او المعلومة او المهارة، من تغييرات سواء اكانت معرفية او نفسية او حركية، نتيجةً للتفاعل الانساني بين الفرد والمجتمع او بين الفرد وبيئته وتحدث بنحو مقصود.

ث - **التعريف الاجرائي:** يعرف الباحثان الاثر تعريفاً اجرائياً بأنه: التغيير المعرفي او النفسي او الحركي المقصود الذي يحدث عند طلاب المجموعتين التجريبية التي تدرس الادب والنصوص بواسطة استراتيجيات التعلم التماثلي والمجموعة الضابطة، وسيتم التعرف على ذلك عن طريق الاختبار البعدي.

ثانياً: الاستراتيجية:

1- لغةً: من خلال مراجعة الباحثان معجمات اللغة المعروفة، لم يجدا أصلاً لغوياً عربياً لهذا المصطلح الا انها وجدا ان مصطلح الاستراتيجية (Strategy) مشتق اصلاً من الكلمة اليونانية (Strato) وتعني الجيش، وفي التعلم تعني جيش الطلبة، وتعامل المدرسين معهم في غرفة الدراسة، ومن مشتقات هذه الكلمة (Straego) وهي تعني فن القيادة أي في المجال التربوي تعني فن قيادة الصف وأدارته. (قطامي، 2013م، ص 32).

ب- اصطلاحاً:

1- عرفها (Webster) بأنها: (فن استخدام الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة) (Webster, 1971, p.249).

2- ويعرفها (علي) قائلاً بأنها: (مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الاهداف المنشودة، وهي القرارات التي يتخذها المدرس بشأن التحركات المتتالية، التي يؤديها في اثناء تنفيذ مهامه التدريسية بغية تحقيق الاهداف التعليمية المحددة سلفاً). (علي، 2011م، ص 84).

ج - **التعريف النظري للاستراتيجية:** مجموعة القواعد والاسس والطرائق والاساليب والوسائل المختلفة التي يسير بموجبها المدرس من اجل تحقيق الاهداف المحددة مسبقاً، وتتضمن الإجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانيات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة الطلبة على بلوغ اهداف التعلم، وهي اوسع واعم وأشمل من الطريقة.

د- **التعريف الاجرائي للاستراتيجية:** يعرف الباحثان الاستراتيجية في ضوء متطلبات البحث الحالي بأنها: مجموعة الاجراءات والفعاليات والاساليب والقواعد التي يمارسها (الباحث) داخل قاعة الدرس بغية مساعدة طلاب الصف الخامس الادبي على تحقيق مخرجات تعليمية جيدة في تدريس مادة الادب والنصوص.

ثالثاً: استراتيجية (التعلم التماثلي)

أ - اصطلاحاً:

1- عرفها (Duit) بانها: (الطريقة التي يتعلم بها الطلبة من خلال اجراء مقارنات تصريحية وضمنية بين بنيتي المجالين الاساسي والمستهدف للمماثلة، وتلقي ضوءاً قوياً على اوجه الاختلاف الرئيسة من اجل عصف (حفز) العقل على البحث عن اوجه الشبه بينهما). (Duit,1991, p.p.649).

2- وعرفها (عطية، 2009) بأنها: (استراتيجية تقوم على اساس استثمار المعلومات القديمة في البنى المعرفية لدى المتعلمين في التعلم الجديد من خلال اكتشاف علاقات بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة التي لا توجد بينها وبين الخبرة السابقة علاقة ظاهرة انما تكتشف باعمال الفكر في البحث عن علاقة بين المشبه والمشبه به). (عطية، 2009، ص211).

ب- **التعريف النظري لاستراتيجية التعلم التماثلي:** وهنا يعرف الباحثان استراتيجية التعلم التماثلي نظرياً بانها: استراتيجية فعالة منبثقة عن الفلسفة البنائية، تعتمد على اساس الخبرات السابقة في البنية المعرفية للطلبة، من خلال مقارنتها مع المفاهيم الادبية الواردة في المحتوى الدراسي بمفاهيم اخرى من بيئة الطلبة الهدف منها تسهيل عملية التعلم.

ت - **التعريف الإجرائي لاستراتيجية التعلم التماثلي:** ويعرفها الباحثان في ضوء متطلبات البحث الحالي بانها هي استراتيجية تدريسية قائمة على بناء المعرفة عن طريق ربط المفاهيم الادبية غير المألوفة عند طلبة الصف الخامس الادبي في كتاب الادب والنصوص بمفاهيم اخرى موجودة في بنيتهم المعرفية السابقة، ويتم ذلك حين تدرس المجموعة التجريبية الاولى بواسطة هذه الاستراتيجية.

رابعاً: **التذوق:**

أ- لغةً:

1- (ورد في العين ان: ذوق: يعني ذاق يذوق ذوقاً ومذاقاً وذواقاً، وذواقُهُ ومذاقُهُ طيب أي طعمه) (الفراهيدي، 1409هـ، ج 5، ص201).

2- (وذقت ما عند فلان اختبرته). (ابن فارس، 1404هـ، ج 2، ص364).

ب- اصطلاحاً:

في حدود علم الباحث وأطلاع له لم يجد تعريفاً اصلاحياً مستقلاً لكلمة (التذوق) يناسب متطلبات البحث الحالي، لذلك سيعرفها الباحث، اصطلاحاً ضمن مصطلح (التذوق الادبي)

خامساً: **الأدب:**

أ - لغةً: وفي مقاييس اللغة وردت كلمة الادب: (ان تجمع الناس الى طعامك، والادبُ الداعي). (ابن فارس، 1404هـ، ص74).

ب- اصطلاحاً:

1- عرفه (الهاشمي) بانها: (الفكرة الجميلة بالعبارة الجميلة، التي تحدث في السامع او القارئ اثرًا وجدانياً). (الهاشمي، 1972م، ص110).

2- ويعرفه (سيد قطب) بأنه: (تعبير عن تجربه شعورية في صورة موحية). (السيد، 1983م، ص9).

ت- **التعريف النظري (للأدب):** من خلال العرض السابق يعرف الباحثان الادب نظرياً بأنه: الكلام الجميل (شعراً كان ام نثراً) في اللفظ الجميل، والذي يحدث في نفس قائله او سامعه او قارئه لذه وامتعة فنية.

ث- **التعريف الاجرائي (للأدب):** يعرف الباحثان الادب اجرائياً وفقاً لمتطلبات البحث الحالي بانه: مقدار ما يطلع ويحصل عليه طلبة الصف الخامس الادبي، من مآثر الادباء والشعراء والخطباء من القصائد والخطب والرسائل وغير ذلك من انواع الفنون الادبية المختلفة ضمن مفردات مادة الادب والنصوص، خلال مدة التجربة.

سادساً: **التذوق الادبي:**

ا- اصطلاحاً:

1- عرفه (ابن خلدون، ت 808 هـ) بأنه: (حصول ملكة البلاغة في اللسان وهذه الملكة انما تحصل بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تركيبه). (ابن خلدون، 1978م، ص546).

2- اما (ابراهيم) فقد عرفه قائلاً بانه: (هو تلك الملكة الموهوبة التي نستطيع بها تقدير الادب الانشائي والمفاضلة بين شواهد ونصوصه، او تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الادبي وعرض عيوبه ومزاياه). (ابراهيم، 1973م، ص46).

الفصل الثاني

(جوانب نظرية ودراسات سابقة)

يتضمن هذا الفصل محورين يتعلق المحور الاول بالجوانب النظرية التي يخضع لها البحث الحالي، والمحور الثاني بعض الدراسات السابقة ذوات الصلة بالبحث الحالي.

اولاً: **جوانب نظرية:**

استراتيجيات التدريس:

يشهد القرن الحالي حركة علمية نشطة في تحديث المناهج للمراحل الدراسية المختلفة، وقد كان هذا التطور ضرورة ملحة نتيجةً للانفجار المعرفي في المعارف المختلفة، وفي الطرائق الموصلة لها، التطورات المتلاحقة في نواحي الحياة المختلفة الناتجة عن التقدم التكنولوجي، كل ذلك وغيره أدى الى تحقيق معظم الاهداف المنشودة في اقل جهد وأقصر وقت، لذلك ظهرت استراتيجيات التدريس ليكون لها الدور الفعال في مواكبة التطور.

ومن بين المصطلحات التي لاقت اهتماماً واسعاً في الادب النفسي مصطلح (الاستراتيجية) ولعل هذا نابع الى كثرة استعمالها وتداولها في العديد من مجالات الحياة، فمصطلح الاستراتيجية مستخدم في العلوم الانسانية، كذلك توصف بعض الموارد والسلع الاقتصادية بأنها استراتيجية كالنفط مثلاً، كما يوصف نمط التفكير او ادارة الذهن والتعلم ومعالجته الذهنية واستنارته او الدراسات الخاصة بعقل المتعلم وإدارة موارده واستعداداته بأنه تفكير استراتيجي. (قطامي، 2013م، ص32).

ويرى الباحثان من الضروري اعتماد المدرس على استراتيجية معينة في اثناء التدريس لتحديد ملامح الدرس والقدرة على الاجادة في توصيل المعلومات الى الطلبة ببسر وسهولة، من خلال اتباع المدرس لاستراتيجية تدريس معينة تتلائم مع المادة وتتماشى مع المستوى المعرفي للطلبة، مع الحفاظ على الاسلوب الخاص بالمدرس والشخصية التي يتمتع بها، الا ان الاستراتيجية في التدريس تعمل على تعضيد عمل المدرس وتعزيز الاسلوب المتبع والوضوح في التدريس.

النظرية البنائية:

النظرية البنائية احدى نظريات المعرفة، التي حيرت وشغلت المفكرين والفلاسفة منذ اقدم العصور في محاولة اعطاء تعريف لها او تحديد معناها او خصائصها او من اين تتبع والى اين تنتهي، ولقد شهد البحث التربوي خلال العقود الماضية تحولاً رئيساً للتعليم والتعلم وفحوى ذلك هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم مثل متغيرات المدرس - شخصيته، حماسه، تعزيزه وبيئة التعلم والمنهج، ومخرجات التعلم وغير ذلك من العوامل، الى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجري داخل عقله مثل معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجة المعلومات، دافعيته للتعلم، انماط تفكيره، اسلوب تعلمه، اسلوبه المعرفي، أي انه تم الانتقال من التعلم الكاذب او

السطحي الى ما يعرف بـ) **التعلم ذو المعنى** (او) **التوجه الحقيقي للتعلم**)، وقد واكب ذلك التحول ظهور ما يسمى بالنظرية البنائية وأحلالها محل النظرية السلوكية والنظرية المعرفية. (زيتون وكمال، 2003م، ص3).
وتعتمد النظرية في فلسفتها على نظرية (بياجيه، **Gean Piaget**) التي ترى ان التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي للفرد، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة به، ولذا فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية للفرد بقصد مساعدته في احداث التكيف المطلوب، ولهذا فان البنائيين يؤكدون على التعلم القائم على المعنى والفهم. (الاعا، 2007م، ص12).
استراتيجية التعلم التماثلي:

وتعد استراتيجية التعلم التماثلي من الموضوعات المهمة التي شغلت الباحثين الاقدامين منهم والمحدثين، لما لها من اهمية بالغة في ايجاد وجوه التقارب في المعاني والصفات بين عنصرين (شيئين) او اكثر، والتماثل من الظواهر التي تضرب في التاريخ قديماً فقد وجدت في الشعر العربي قبل الاسلام، مما يدل على ما نذكره ان ما وصل الينا من أقدم النصوص الشعرية، فمثلاً هذا **(النابغة الذبياني)** الذي قال في قصيدة له:
كأنك شمسٌ والملوكُ كواكبٌ اذا طلعتْ لم يبدُ منهنَّ كوكبٌ. (النابغة الذبياني، 2005م، ص20).

اما الشاعر **(المتنبي)** المشهور بالحكم والامثال في شعره فهو يستخدم التماثل عندما يمتدح علي بن منصور الحاجب في اجمل واروع وابهى صورة في قصيدة له عنوانها **(أسدٌ فرائسه الاسود)** قال فيها:
كالبدرٍ من حيثُ النقتِ رأيتُهُ يُهْدِي الى عَيْنِكَ نُوراً ثاقِباً.
كالبحرٍ يَفْذِفُ للقرِيبِ جَواهِراً جُوداً وَيَبْعَثُ للبعيدِ سحائباً.

كالشمس في كبد السماء وضوؤها يغشى البلادَ مشارقاً ومغارباً. (المتنبي، 1986م، ص257)
وكما استعمل التماثل في الادب العربي قبيل الاسلام وبعده نجد أن القران الكريم يحفل بالكثير من أي الذكر الحكيم، التي خاطب فيها الباري عز وجل الناس من المؤمنين والكافرين بهذا الاسلوب بالترغيب تارة وبالترهيب تارة اخرى والامثلة على ذلك كثيرة ولكن لضيق المكان والتزاماً من الباحثين بتعليمات المؤتمر والتي تحدد عدداً ثابتاً لأوراق البحث نذكر هنا مثالين فقط من الآيات القرآنية الكريمة تؤكد صحة ما ذهبنا اليه:

قال تعالى: { مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْفَدَ نَاراً فَلَمَّا أَضَاعَتْ مَا حَوْلَهُ دَهَبَ اللهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَّهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ (17) صُمُّ بُكْمٌ عُمِيٌّ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ (18) } البقرة / 17، 18.

ثم يقول الباري عز وجل: { مَثَلُ الَّذِينَ يُبْفِقُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سَنَابِلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يَضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ } البقرة / 261.

ويرى **الباحثين** أن التدريس على وفق استراتيجية التعلم التماثلي يساعد على أضاء التشويق والحيوية للدرس، ويجعل الطالب منشداً الى الدرس ومنجذباً اليه، لما لهذه الاستراتيجية من خطوات محددة ومتبعة ومتسلسلة تسلسلاً منطقياً، على أن لا تغفل دور المدرس واسلوبه الخاص في تفعيل هذه الخطوات، مما قد يزيد من اقبال الموضوع او المادة المراد افهامها للمتعلمين ببسر وسهولة.

التذوق الادبي:

ان الية التذوق الجمالي تقترب من الية الابداع الجمالي، فالابداع يبدأ من الاحساس الذي يولد في أعماق الفنان (الاديب) يدفعه الى فهم ما حوله وتملكه جمالياً من طريق التغيير فيه وصوغه على وفق ما يرى وتنتهي بنقل الاحساس وذلك الفهم الى المادة التي تشكل منها الموضوع الجمالي، اما التذوق فهو عملية معاكسة يقف عندها المتأمل أمام الموضوع الجمالي الذي يثير فيه انفعالات شبيهة بالانفعالات التي يولدها الموضوع الجمالي تصل ذروتها في الحكم على هذا الموضوع او تقويمه. (الصديق، 2003م، ص136).

ولما كان التذوق هو الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية وهو يتضمن القبول، والنفور، والمتعة، والتأفف، الاقبال، والادبار، الاقدام، والاحجام، أي انه حركة فاعلة للتأثر والتأثير بمواقف الحياة، التي تثير الذوق، وتدعو لممارسته ليست مقصورة على مجالات الفنون، وانما تدخل فيها كل مواقف الحياة. (السلطاني، 2011م، ص66).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

هناك عدة دراسات عراقية وعربية تناولت استراتيجيات التعلم التماثلي واكتساب المفاهيم تتجاوز الخمسة عشر دراسة، الا ان التزام الباحثان بعدد صفحات المجلة حال دون ايرادها جميعاً، وعليه اقتصرت الدراسات السابقة على دراستين فقط تناولتا الاستراتيجية المذكورة في اعلاه، ودرستين تتعلق بالتذوق الادبي، لذلك اقتضى التتويه.

1- دراسة (القطراوي، 2010م):

اجريت هذه الدراسة في فلسطين / الجامعة الاسلامية، كلية التربية، ورمت التعرف الى: (أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي) وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، والتي تكونت من شعبتين دراستين عدد كل منهما (32) طالباً لتكون العدد الاجمالي للعينة وهو (64) طالباً، احدهما المجموعة التجريبية والاخرى الضابطة وقد تأكد (الباحث) من تكافؤ المجموعتين من حيث: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي السابق في العلوم، تحصيل الاب، تحصيل الام، والاختبار القبلي).

وأعد (الباحث) أدوات الدراسة وهي كالآتي:

أ- أداة تحليل محتوى وحدة المجهر والخلية من كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي.

ب- اختبار عمليات العلم المكون من (30) فقرة يقيس مهارات التعريف الاجرائي والتصنيف والتنبؤ.

ت- اختبار مهارات التفكير التأملي والذي يتكون من (30) فقرة لقياس مهارات الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات واعطاء التفسيرات المقنعة.

وأعتمد (الباحث) على الوسائل الاحصائية لمعالجة بيانات دراستهاستعمال: (معادلة كودر - ريتشاردسون 21: (Richardson and Kuder 21 Method)، واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ومعامل مربع ايتا لبيان حجم التأثير والتأكد من حجم الفروق الناتجة هل هي فروق حقيقية أم تعود للصدفة.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم تعود الى استعمال استراتيجيات المتشابهات.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي تعزى لاستخدام استراتيجيات المتشابهات. (القطراوي، 2010م، ص 2 - 135).

2- دراسة (السلطاني، 2011م):

أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بابل / كلية التربية صفي الدين الحلي، ورمت معرفة: (أثر أساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الادبي في مادة الادب والنصوص لدى طلبة المرحلة الاعدادية).

بلغت عينة البحث (40) طالباً بواقع (20) طالباً في المجموعة التجريبية، ومثلها في المجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني، وتحصيل الوالدين الدراسي، ودرجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة، ودرجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة، وأداة مسح الذكاءات المتعددة).

أعد الباحث أداتين هما: الاختبار التحصيلي واختبار التذوق الأدبي لقيسهما على طلاب مجموعتي الدراسة.

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، وقانون حجم الأثر، ومربع معامل ايتا، وسائل إحصائية لمعالجة بيانات دراسته.

وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل والتذوق الأدبي. (السلطاني، 2011م، ص 20 - 137).

3- دراسة (طارش، 2011م):

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية، ورمت إلى تعرّف (أثر الشعر التعليمي في الأداء التعبيري والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

ولتحقيق ذلك اختار الباحث عينة بلغت (75) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، قسمت على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (38) طالبة في المجموعة التجريبية، و (37) طالبة في المجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين طالبات مجموعتي الدراسة في متغيرات: (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، ودرجات اللغة العربية في نصف السنة)

ولاجل قياس مستوى الاداء التعبيري عند الطالبات اعتمد الباحث سلسلة من الاختبارات في الاداء التعبيري التحريري الذي كتبه الطالبات، أما قياس التذوق الأدبي عند طالبات مجموعتي الدراسة ، أعدّ الباحث (20) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الاربعة.

أما الوسائل الاحصائية التي استعان بها الباحث لمعالجة بيانات دراسته فهي: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون التصحيحية).

وأسفرت الدراسة عن النتيجتين الآتيتين:

1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الأداء التعبيري
2. تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التذوق الأدبي. (طارش، 2011م، ص 18- 99).

4- دراسة (الخرزاعي، 2012م):

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة القادسية / كلية التربية، ورمت الى معرفة: (أثر التدريس باستراتيجية المتشابهات على مهارات التفكير البصري والتحصيل في مبادئ الاحياء لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً للمجموعة التجريبية و(26) طالباً للمجموعة الضابطة ليكون مجموع عينة الدراسة (51)

كوفنت المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والذكاء، والتحصيل السابق) (امتحان نصف السنة لمبادئ الاحياء)، وأختبار مهارات التفكير البصري).

أعد (الباحث) أداتين: الاولى أختبار مهارات التفكير البصري وتألّف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الاربعة، أما الاداة الثانية فهي اختبار تحصيلي تألّف من (30) فقرة البدائل الاربعة.

وقد أعتمد (الباحث) في معالجة بيانات دراسته الوسائل الاحصائية الاتية: (معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط بوينت بايسريال، ومعادلة كيودر رتشاردسون - 20، ومعادلة الفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والاختبار التائي (-T test) لعينتين مستقلتين).

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق اداء طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة في كل من مهارات التفكير البصري وأختبار التحصيل. (الخرزاعي، 2012م، ص 2-76).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

- 1- مكان إجراء الدراسة: اجريت الدراسات السابقة في العراق بواقع ثلاث دراسات، وفي فلسطين دراسة واحدة، أما البحث الحالي فقد اجري في جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الانسانية.
- 2- الاهداف: اتفقت الدراسات السابقة بأن تكون اهدافها هي معرفة أثر استراتيجيات مختلفة مثل: (المتشابهات، والذكاءات المتعددة، والشعر التعليمي)، في مهارات التفكير التأملي، والبصري، والتحصيل، والتذوق الادبي، والاداء التعبيري، و تنمية عمليات العلم، اما البحث الحالي فقد رمى في هدفه الى معرفة: (أثر استراتيجية التعلم التماثلي في التذوق الادبي عند طلاب الصف الخامس الادبي).
- 3- حجم العينة: انحصرت احجام العينات التي اخضعتها الدراسات السابقة للتجربة، بين (51 - 75)، والبحث الحالي فان حجم عينته هو (67 طالباً).
- 4- المرحلة الدراسية: تشابهت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي طُبِّقَتْ فيها التجربة، فطبقت جميعاً في المرحلة الثانوية ولكن في صفوف مختلفة فكانت دراستان في) الاول متوسط (ودراسة واحدة في (الخامس الادبي) ودراسة واحدة في (التاسع الاساسي)، أما البحث الحالي فقد تشابه، مع دراسة واحدة، كونه سيطبق على المرحلة الاعدادية (الصف الخامس الادبي).
- 5- الجنس: اعتمدت الدراسات السابقة على جنسي الذكور والاناث في تطبيق تجاربها، فكانت دراستان على جنس الذكور، ودراسة واحدة شملت الاناث، ودراسة جمعت بين الذكور والاناث، والبحث الحالي شمل جنس الذكور.
- 6- المادة العلمية: اعتمدت الدراسات السابقة على مواد مختلفة مثل (الاحياء، العلوم، اللغة العربية) في تطبيق دراستها، وبالنسبة للبحث الحالي فانه سيطبق في اللغة العربية وتحديدأ في الادب والنصوص.
- 7- أداة البحث: اتفقت الدراسات السابقة على استعمال الاختبارات والمقاييس، لتحقيق اهدافها، والبحث الحالي طَبَّقَ اختباراً للتذوق الادبي.
- 8- الوسائل الاحصائية: جمعت الدراسات السابقة على استعمال الوسائل الاحصائية الاتي: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون التصحيحية، ومعامل الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعالية البدائل المخطوءة) والبحث الحالي يتفق معها.
- 9- النتائج: توصلت الدراسات السابقة الى تفوق المجموعات التجريبية جميعها على المجموعات الضابطة، أما البحث الحالي، فسيتم عرض وتفسير نتيجته، وذلك في الفصل المخصص له وهو الفصل الرابع.

الفصل الثالث

(منهجية البحث وإجراءاته)

أولاً: التصميم التجريبي (experimental design):

ان اول عمل يواجهه الباحثان هي اختيار التصميم التجريبي المناسب لبحثه، وبحسب البحث الحالي فان افضل تصميم يناسبه هو التصميم التجريبي العشوائي الثابت وكما موضح في جدول (1) وكما مبين في أدناه:

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
1	التجريبية الاولى	استراتيجية التعلم التماثلي	التذوق الادبي	اختبار التذوق الادبي
2	الضابطة	الطريقة المعتمدة	التذوق الادبي	اختبار التذوق الادبي

ثانياً: مجتمع البحث (Research Society):

يشمل البحث الحالي المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة، وللتعرف على مجتمع البحث، تحصل الباحثان على كتاب تسهيل مهمة معنون الى المديرية المذكورة من جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية وبناءً على هذا الكتاب زار أحد الباحثان المديرية المذكورة في أعلاه وحصل على اعداد المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لها موزعة بحسب الاقضية والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

أعداد المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة موزعة بحسب الاقضية

ت	اسم القضاء	اعداد المدارس الثانوية التابعة له			اعداد المدارس الاعدادية التابعة له			المجموع
		بنين	بنات	مختلط	بنين	بنات	مختلط	
1	كربلاء / المركز	9	18	1	22	18	0	68
2	الهندية	5	12	2	6	3	0	28
3	عين التمر	2	1	1	0	0	0	4
	المجموع	16	31	4	28	21	0	100

ثالثاً: عينه البحث (Research sample):

لما كان البحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية في محافظة كربلاء المقدسة من بين مدارس الطلاب حصراً، على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين، فقد اختيرت اعدادية الشيخ الطوسي للبنين في قضاء الهندية التابع للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة، وتتكون من شعبتين للصف الخامس الادبي، اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (أ) للمجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلاب الراشدين بلغ العدد النهائي لطلاب المجموعتين (67) لكل مجموعة، وكما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده.

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراشدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	39	5	34
الضابطة	39	6	33
المجموع	68	11	67

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث (research group equivalence):

حرص الباحثان قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات نذكرها هنا بمجرد الإشارة إليها فقط:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، 2- درجات اللغة العربية للصف الرابع الأدبي، 3- درجات اختبار دانيلز للذكاء، 4- التحصيل الدراسي للآباء، 5- التحصيل الدراسي للأمهات.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (control the inner variables):

المتغيرات الدخيلة هي تلك المتغيرات التي يتوقع منها ان تؤثر في التجربة وفي نتائجها وبالتالي سيكون التغيير المتوقع الذي سيطرأ على المتغير التابع بسبب وجود هذه المتغيرات لا بسبب المتغير المستقل، وهي بالتالي بحاجة الى ضبط وهي كما يأتي:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة، 2- الاندثار التجريبي، 3- الفروق في اختيار أفراد العينة، 4- العمليات المتعلقة بالنضج، 5- أداة القياس، 6- الانحدار الإحصائي، 7- أثر الإجراءات التجريبية: وشملت على ما يأتي:

أ- المادة الدراسية، ب- المدرس، ت- توزيع الدروس، ث- الوسائل التعليمية، ج- بناية المدرسة، ح- مدة التجربة.

سادساً: متطلبات البحث (research requirements):

يتطلب البحث الحالي إجراء ما يأتي:

- 1- تحديد المادة العلمية: حُدِّثَت المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة، وهي الموضوعات البلاغية والبالغة ست موضوعات التي يتضمنها كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي.
- 2- اعداد الخطط التدريسية: اعد الباحثان الخطط التدريسية المناسبة لتدريس موضوعات البحث خلال مدة التجربة، وتم عرض انموذجين منهما على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعد ان استأنس الباحثان بأراء الخبراء والمحكمين وأخذوا بالكثير من ملاحظاتهم وتعديلاتهم، كتبت الخطتين بصورتهم النهائية.
- 3- صياغة الأهداف السلوكية: بعد الرجوع الى موضوعات المادة التي اخضعت للتجربة، وقراءة الاهداف العامة التي وضعتها وزارة التربية لتدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي، وبما أن مادة البلاغة والتطبيق تدرس لأول مرة لذلك سيعتمد الباحثان في صياغتهما للأهداف السلوكية على تصنيف بلوم في مستوياته الاربع وهي: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، فليس هناك تركيب او تقويم، وعليه صاغ الباحثان اهدافاً سلوكية ملائمة لموضوعات التجربة.

4- اعداد اداة البحث: من متطلبات البحث الحالي اعداد او تبني اختباراً للتدقيق الادبي، لذلك تبني الباحثان اختباراً للتدقيق الادبي، وهو اختبار (العابدي، 2007م) ويتكون من (20) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الاربع، ولان الاختبارات الموضوعية تتصف بعدة مواصفات منها، الموضوعية والدقة في التصحيح، وعدم التشبع بالذاتية وعاملي الصدفة والتخمين، والذي تتصف به بقية الاختبارات الاخرى، لذلك وبناءً عليه وقع الاختيار على هذا الاختبار، وعلى الرغم من أن الباحثة قد عرَّضت الاختبار، لعوامل الصدق والثبات الا ان الباحثان عرضاه لهذه العوامل ايضاً، وقد اتصف الاختبار بالصدق والثبات، أما بالنسبة لعينة التحليل الإحصائي فقد اعتمد (الباحثان) على عينة مكونة من (60) طالباً في ثانوية (الفرات) للبنين بهدف معرفة وضوح الفقرات من عدمها، والوقت المناسب للاختبار، وقد أضح ان فقرات الاختبار واضحة والوقت المستغرق للاختبار انحصر بين (27- 38) وهو زمن اختبار مناسب لوقت الحصة الدراسية، وبالنسبة لعينة التحليل الإحصائي، والتي تهدف الى معرفة معامل صعوبة الفقرات وسهولتها، والقوة التمييزية بين الفقرات، وفعالية البدائل المخطوءة، فقد اعتمد الباحثان على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب ثانويتي (العباس والمباهلة) للبنين، لحساب ذلك، وأُنصفت الفقرات بكونها ذوات معاملات صعوبة جيدة جداً، ومميزة بين فقراتها، وذوات فعالية عالية في بدائلها المخطوءة.

5- تطبيق التجربة: بدأت التجربة في يوم الأحد الموافق: 13 / 10 / 2013م في بداية العام الدراسي وانتهت عند اكمال مفردات المنهج في يوم الأحد الموافق: 13 / 4 / 2014م، بعد ذلك طبق الاختبار في نهاية التجربة، اخبر الباحثان الطلاب بموعد الامتحان وهو الأسبوع القادم بعد نهاية التجربة، وكان الاختبار الأحد: 20 / 4 / 2014م، درس الثالث الساعة (9.30 - 10.10)، وتشابهت الشعبتين في الظروف الفيزيائية نفسها من تهوية وإنارة ومساحة الصف الواحد وعدد مقاعد الدراسة، والوقت المحدد للامتحان، وأشرف أحد الباحثين بنفسه على سير الاختبار، وبمساعدة مدرسي اللغة العربية في مدرسة (الشيخ الطوسي) للبنين، ولم يشوب الاختبار اي منغصات تعكر صفوه.

سابعاً: الوسائل الإحصائية (statistical means):

استعمل (الباحثين) عدة وسائل احصائية لمعالجة بيانات بحثهما وهي كما يأتي:

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، 2- مربع كاي كا⁽²⁾، 3- معامل ارتباط بيرسون، 4- معادلة سييرمان براون التصحيحية، 5- معامل الصعوبة، 6- معامل السهولة، 7- معامل تمييز الفقرة، 8- فعالية البدائل المخطوءة.

الفصل الرابع

(عرض نتيجة البحث وتوصياته)

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث وتفسيراً لها والاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان وتوصياتهما، ومقترحاتهما في نهاية البحث.

أولاً: عرض النتيجة: (Result Presentation)

لغرض التثبت من الفرضية الصفرية التي تنص على انه: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الادب والنصوص بواسطة استراتيجية: التعلم التماثلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة (المعتمدة) في التدوق الادبي، وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)، قارن الباحثان بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التدوق الادبي ، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (12.88)، والانحراف المعياري بلغ (4.39)، أما للمجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي (10.30)، وانحرافها المعياري (2.02)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (4.58) وهي أكبر من الجدولية التي بلغت بدورها (2)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (65)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية بين درجات الاختبار والدلالة الإحصائية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الأدبية

الدالة الإحصائية عند مستوى (0.05)	النسبة الفئوية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	2.000	4.58	65	4.39	12.88	34	التجريبية
				2.02	10.30	33	الضابطة

وعند مراجعة الجدول في اعلاه نلاحظ أن الفرق بين متوسطي المجموعتين ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست استراتيجية التعلم التماثلي في التدوق الادبي وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: تفسير النتيجة: (Result Interpretation):

يرى الباحثان أن تفوق المجموعة التجريبية التي درست استراتيجية التعلم التماثلي نابع من الميزات التي تتصف بها هذه الاستراتيجية وهي:

- 1- تحث الطلاب على النظر الى المشكلة وعناصرها، وكأنها غريبة جداً عنهم، وليست مألوفاً لديهم وان ينظرون اليها من وجهات نظر عدة.
- 2- تساعد على تشجيع الطلاب المشاركين في التدريس على جعل جميع العناصر الغريبة في المشكلة عناصر مألوفاً
- 3- تعمل على تدريب الطلاب المشاركين في تفسير المشكلة على استعمال أدوات تساعد في الوصول الى تفسير المشكلة وحلها.

4- تشجع الطلاب على استعمال المجازات والاستعارات القياسية بين ظاهرتين مختلفتين.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع بقية الدراسات السابقة التي أكدت تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت استراتيجية التعلم التماثلي، على المجموعات الضابطة كدراسة (القطراوي، 2010م) ودراسة (الزعاوي، 2012م)، أما بالنسبة للتدوق الادبي فقد أثبتت هذه الاستراتيجية فعاليتها في تدوق طلاب المجموعة التجريبية، للادب وهذا ما يتفق مع دراسة (السلطاني، 2011م)، ودراسة (طارش، 2011م) واللذان أكدتا هذا التفوق باستعمال استراتيجيات مختلفة، وفي التدوق الادبي.

ثالثاً: الاستنتاجات (Conclusions):

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان الآتي:

- 1- الأثر الإيجابي الذي تركته، استراتيجية التعلم التماثلي، ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي، بوصفها استراتيجية للتدريس في زيادة تذوق الطلاب للادب مقارنة بالطريقة (المعتمدة).
- 2- تشجيع التدريس بهذه الإستراتيجية للطلاب ساعد على حرية طرح التساؤلات وإثارتها، ومشاركتهم الإيجابية خلال الدرس، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على الدافع الداخلي للتعليم، وبالتالي تفوقهم على المجموعة الضابطة.
- 3- تحول الدرس بأستعمال هذه الاستراتيجية من التعقيد إلى البساطة والسهولة والحيوية، ويبقى المدرس المسؤول عن التوجيه والارشاد فقط.

رابعاً: التوصيات (Recommendation):

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي (الباحثان) بما يأتي:

- 1- اعتماد استراتيجية التعلم التماثلي كاستراتيجية فعالة في التذوق الادبي.
- 2- الإفادة من مزايا استراتيجية التعلم التماثلي في تدريس فروع اللغة العربية الآخر مثل: (النحو، والادب، والتعبير... وغيرها).
- 3- حث مدرسي ومدرسات اللغة العربية على ايلاء المفاهيم البلاغية اهتماماً أكبر عند الطلاب بدلا من التلقين والاستظهار الأصميين
- 4- اعداد دورات تطويرية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية، بأشراف اساتذة اكفاء متخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية ومناهجها، لتزويدهم بأخر المستجدات والتطورات في الاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة ومنها الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية ومنها استراتيجية التعلم التماثلي.
- 5- على واضعي المناهج الدراسية، وتحديدأ منهج الادب والنصوص في الصف الخامس الادبي الانتفاع من هذه الاستراتيجية في بناء منهج المادة المذكوره في اعلاه.

خامساً: المقترحات (Propositions):

استكمالاً للبحث الحالي يقترح (الباحثان) ما يلي:

- 1- دراسة مماثلة للبحث الحالي تطبق على الجامعة.
- 2- دراسة مماثلة للبحث الحالي على الطالبات - حسب متغير الجنس -.
- 3- دراسة مماثلة للبحث الحالي لمعرفة أثر إستراتيجية التعلم التماثلي على متغيرات آخر كالتفكير الابداعي والناقد والاستدلالي والمهارات ما بعد المعرفية، وتنمية اتجاهات الطلبة، وانتقال أثر التعلم... الى غير ذلك، واستعمالها في فروع اللغة العربية.

المصادر*** القرآن الكريم.**

- 1- ابراهيم، عبد العليم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 1973م.
- 2- ابراهيم، مجدي عزيز: **موسوعة التدريس**، ج2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2009م.
- 3- ابن فارس، ابو الحسين احمد: **معجم مقاييس اللغة**، ت: عبد السلام محمد هارون، ب.ط، مكتبة الاعلام الاسلامي للطباعة والنشر، 1404هـ.
- 4- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: **المقدمة**، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، 1978م.
- 5- ابن منظور (ت 711 هـ): **لسان العرب**، نشرة اداب الحوزة، قم، ايران، 1405هـ.

- 6- الاغا، ايمان إسحاق: اثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الاساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة، فلسطين، 2007م.
- 7- حسين، طه: في الادب الجاهلي، ط16، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 1989م.
- 8- الخزاعي، قاسم طالب شمran: أثر التدريس باستراتيجيات المتشابهات على التفكير البصري والتحصيل في مبادئ الاحياء لدى طلاب الصف الاول متوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق، 2012م.
- 9- زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 2003م.
- 10- الساعدي، عمار جبار عيسى: أثر توظيف برنامج الكورت في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية المهارات النقدية عند طالبات معاهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، 2012م.
- 11- السلطاني، حمزة هاشم محييد: أثر اساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الادبي في مادة الادب والنصوص لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - صفي الدين الحلي، جامعة بابل، 2011م.
- 12- السيد، قطب: النقد الادبي اصوله ومناهجه، ط5، دار الشروق للطباعة والنشر، بيروت، 1983م.
- 13- شحاته، حسن، وزينب النجار: معجم المصطلحات والنفسية عربي-انكليزي، انكليزي-عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003م.
- 14- الصديق، حسين: فلسفة الجمال ومسائل الفن عند أبي حيان التوحيدي، ط2، دار القلم العربي للطباعة والنشر، دمشق، 2003م.
- 15- طارش، طارق حسين: أثر الشعر التعليمي في الاداء التعبيري والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الدراسات العليا / لطرائق التدريس، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، بغداد، 2011م.
- 16- عطا، ابراهيم محمد: المرجع في تدريس اللغة العربية، دار مطابع امون، القاهرة، 2006م.
- 17- عطية، محسن علي: الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، ط2، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، 2009م.
- 18- العفيف، سميا احمد: تنمية مهارات النقد والتذوق الادبي وفق توجهات النظرية البنائية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 19- علي، محمد السيد: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2011م.
- 20- قطامي، يوسف محمود: استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2013م.
- 21- الفراهيدي، الخليل بن احمد: العين، ت: د. مهدي المخزومي ود. ابراهيم السامرائي، ط2، مؤسسة الهجرة للطباعة والنشر، طهران، 1409هـ.
- 22- القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب: أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية - غزة، فلسطين، 2010م.
- 23- المنتبي، ابو الطيب احمد بن الحسين بن الحسن الكوفي: ديوانه، ت: عبد الرحمن البرقوقي، ج1، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، بيروت، 1986م.
- 24- مذكور، علي احمد: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للطباعة والنشر، القاهرة، 1991م.

- 27- النابغة، امامة زياد بن معاوية بن ضباب الذبياني: ديوانه، ت: حمدو طماس، ط2، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 2005م.
- 25- مقلد، محمد محمود: مشكلات تدريس البلاغة بالمدارس الثانوية، مجلة رسالة التربية، العدد_8، 1991م.
- 26- النويهي، محمد: ثقافة الناقد الادبي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1949م.
- 27- الهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، دار الارشاد للطباعة والنشر، بغداد، 1972م.
- 28- Duit,R, on the Role of Analogis and metaphors in learning science Education.75
(6) 1991.

اثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء

أ.م.د. حميد محمد حمزة أ.م.د. عباس حسين مغير الباحثة. علياء محمد داود

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Effect of PQ4R Strategy in the Acquisition and Preservation for the Female Students in the Second Intermediate Class in the Lesson of Biology**Asst. Prof. Dr. Hameed Mohammad Hamza****Asst. Prof. Dr. Abbas Hussein Mugeer****Researcher Alya' Mohammad Dawood****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

The research aims at identifying (the Effect of PQ4R Strategy in the Acquisition and Preservation for the Female Students in the Second Intermediate Class in the Lesson of Biology). A partial experimental design has been chosen for the experimental group and the control group. The sample has been chosen randomly from the female students of (Al-Wiqar Intermediate School For Girls) in the center of Babylon. An equivalence between the two groups is made in the following variables (age up to months, the acquisition of the female students in the lesson of biology for the former year). The behavioural aims have been defined which are (181). The researcher has made a test for the two groups consisting of (50) MCQ items after measuring validity and reliability.

الفصل الاول**الخلاصة**

هدف البحث التعرف على (اثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء)، تم اختيار التصميم التجريبي (ذا الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً من طالبات (متوسطة الوقار) للبنات في مركز محافظة بابل، كوفئت مجموعتي البحث في متغيرات: (العمر الزمني محسوباً بالأشهر - تحصيل الطالبات في مادة علم الأحياء للصف الأول المتوسط (العام السابق)-اختبار المعلومات السابقة في مادة علم الأحياء-اختبار الذكاء)، كما حددت الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وبلغ عددها (181) هدفاً سلوكياً، كما تم إعداد الخطط التدريسية اللازمة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، أما بالنسبة إلى أدوات البحث فقد أعدت الباحثة اختباراً لمجموعتي البحث تكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو أربعة بدائل وقد تم حساب صدق وثبات ومعامل التمييز والصعوبة وفعالية البدائل لهذا الاختبار. طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013 - 2014) م، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، معادلات الصعوبة وقوة تمييز الفقرات وفعالية البدائل الخاطئة، معادلة ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان) وتم التوصل إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة علم الأحياء وفقاً لاستراتيجية PQ4R ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً للطريقة التقليدية في اختبار التحصيل واختبار الاستبقاء ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات ومنها: ضرورة استعمال استراتيجية PQ4R في تدريس علم الأحياء لما لها من دور في رفع المستوى العلمي للمتعلم. أما المقترحات فمنها: إجراء بحث مماثل على مراحل ومواد دراسية أخرى ومتغيرات أخرى.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث Problem Research

ان الصفة الغالبة في التدريس هي استعمال الاسلوب التقليدي والذي يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار اذ ان الاوساط التعليمية بقيت على هذا النهج رغم التوصيات الكثيرة والدراسات التي تتطلب الابتعاد عنه بسبب تأثيره الكبير في خفض مستوى التحصيل، وهذا ما جعل الطلبة يتخذون قالباً جامداً في التعليم بصفتهم متلقين للمعلومات ومن مرحلة الى مرحلة دراسية اخرى دون أي تغيير في اسلوب تدريسهم، ومما يؤكد كلامنا هذا وجود بعض الظواهر مثل قلة جودة التحصيل ومعاناة عدد كبير من الطلبة في مختلف مراحل التعليم خاصة التعليم الثانوي من الحفظ الآلي للمعلومات، اذ تكثر شكاوى الطلبة من معاناتهم نسيان المواد التي كانوا قد حفظوها وضمنوا حسن استرجاعها قبل الاختبار لكنهم عجزوا عن استرجاعها بصورة جيدة عند ادائهم الاختبارات (السلطاني، 20: 2012).

ان استخدام الطرائق والاساليب التقليدية في التدريس يؤدي الى فقدان عنصر الاثارة والتشويق فضلا عن انها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وفي الوقت نفسه تتطلب حفظ المادة الدراسية بشكل لا يساعدهم على تنمية تفكيرهم ولا يتيح لهم الفرصة لكي يتعلموا بأنفسهم كيف يتعلموا، كما ان ضعف اعتماد المدرسين الاستراتيجيات الحديثة في تدريس علم الاحياء وقلة اطلاعهم على ما هو جديد ادى الى ظهور نتائج انعكست سلبا على مستوى التعليم متمثلا في ضعف اعتماد الطالب ما تعلمه في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية فضلا عن انخفاض التحصيل، وهذا ما يؤكد واقع التدريس في المدارس العراقية اذ نجد ان اغلب التدريسين ان لم يكن جميعهم يعتمدون الطرائق والاساليب التقليدية التي لا تتسجم وأهداف التربية العلمية التي تسعى الى التفكير والبحث العلمي في التربية والتعليم .

لذا تولدت الحاجة في مجتمعنا الى الحلول المناسبة التي بواسطتها يمكن تجاوز هذه المشكلات اذ ان طرائق التدريس التقليدية غير قادرة على تأدية دورها في هذا المجال وهذا ما يتطلب تقصي آثار استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة عسى ان تؤدي بالتعليم نحو الافضل .

اذ أشارت الكثير من الدراسات الى ان هناك قصورا في التحصيل الدراسي في مادة علم الاحياء منها دراسة (العراك، 2009)، (العيساوي، 2010)، (عبد الخالق، 2011)، و (الركابي، 2012) .

لذا فمشكلة البحث الحالي تبلورت في ضعف مستوى تحصيل الطلبة وعدم قدرتهم على استيعاب الكم الهائل من المعلومات والاحتفاظ بها مدة أطول .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي: -

(ما اثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء؟) .

ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research

يمكن اجمال أهمية البحث في الجوانب الآتية: -

1- الوقوف على مدى فاعلية احدى الاستراتيجيات المستحدثة التي لم تحظ باهتمام كبير في العراق وهي استراتيجية PQ4R من استراتيجيات ماوراء المعرفة ودورها في التحصيل الدراسي والاستبقاء في مادة علم الأحياء .

2- جاء هذا البحث متجاوبا مع المؤتمرات والندوات التي توصي بضرورة القيام في اجراء البحوث الميدانية والتطبيقية لتطوير تدريس العلوم .

3- ان البحث الحالي في تصديده لاستراتيجية PQ4R ودراسة اثرها في التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء سيسهم بلا شك ان كانت نتائجه ايجابية في دعم طرائق التدريس وسيضيف رافداً آخر للمكتبة التربوية بفيد العاملين في حقل المناهج وطرائق التدريس .

ثالثا: هدفا البحث of the Research Objectives

يهدف البحث الحالي الى التعرف على: -

- 1- اثر استراتيجية (PQ4R) في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء .
- 2- اثر استراتيجية (PQ4R) في الاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء .

رابعا: فرضيتا البحث of the Research Hypothesis

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين: -

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة علم الاحياء وفقا (لاستراتيجية PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقا (للطريقة التقليدية) في التحصيل .
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة علم الاحياء وفقا (لاستراتيجية PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقا (للطريقة التقليدية) في الاستبقاء .

خامسا: حدود البحث Limitation of the Research

يقصر البحث الحالي على:

- 1- الحد البشري:
طالبات الصف الثاني المتوسط .
- 2- الحد المكاني:
المدارس المتوسطة والثانوية النهارية (الرسمية) الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل.
- 3- الحد الزمني:
الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013 - 2014 م) .
- 4- الحد المعرفي:

الفصل السابع (عالم الحيوان /اللافقریات) والفصل الثامن (عالم الحيوان / الحبلیات) والفصل التاسع (العلاقات بين الكائنات الحية ومحيطها) من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط المعتمد في إدارة التربية للعام الدراسي (2013 - 2014 م) .

سادسا: تحديد المصطلحات Definition of the Terms

أولاً: الأثر **The effect** عرفه كل من:

- (ابراهيم، 2009) بأنه: قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية (ابراهيم، 30: 2009).
- (شحاته والنجار، 2003) بأنه: محصلة تغير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم (شحاته والنجار، 32: 2003).

التعريف الاجرائي Operational Definition

التغير الذي يحدثه استعمال إستراتيجية (PQ4R) في التحصيل واستبقاء المعلومات لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء.

ثانياً: الإستراتيجية **Strategy** عرفها كل من:

- (Livingstion، 1997) على أنها: مجموعة الخطط التي يستعملها الفرد ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو إليه (Livingstion، 59: 1997).

- (المسعودي، 2013) على أنها: سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة (المسعودي، 2013: 15).
- التعريف الإجرائي:** مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة التي تحددها المدرّسة (الباحثة) لتنفيذ خطوات درسها على وفق خطوات استراتيجية PQ4R للوصول الى الأهداف المنشودة .
- ثالثا- PQ4R عرفها كل من:**
- (عبد الخالق، 1997) بأنها: استراتيجية استعملت لتنشيط الذاكرة، وتقوم على تحسين قدرة الطالب على فهم المادة وتذكرها (عبد الخالق، 1997: 305).
- (العجرش، 2013) بأنها: هي احدى استراتيجيات ماوراء المعرفة، وهي استراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت في الآونة الاخيرة ؛ نظرا لانها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء اثره (العجرش، 2013: 92) .
- التعريف الاجرائي:** هي توظيف استراتيجية (PQ4R) في تدريس الثاني المتوسط بخطواتها الست ذاتيا مع المادة المشمولة بتجربة الباحثة وهي الفصول (السابع، والثامن، والتاسع) في كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط من اجل التوصل الى تذكر و استيعاب أفضل للمادة.
- رابعا: التحصيل Achievement** عرفه كل من:
- (علام، 2009) بأنه: الانجاز او كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف أو أنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبارات أو العلامات التي يضعها المعلم لطلبته أو كليهما (علام، 2009: 201).
- (الجلالي، 2011) بأنه: مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة (الجلالي، 2011: 23) .
- التعريف الاجرائي:** هي مجموعة الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة بعد دراستهن لمادة الاحياء في التجربة .
- خامسا: الاستبقاء Retention** عرفه كل من:
- (Webster، 1998) بأنه: القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعدية للخبرة والتعلم الذي يجعل التذكر أو التعرف على الأشياء ممكنة (Webster، 1998: 999).
- (شكشك، 2005) بأنه: قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالاستجابة اكبر قدر ممكن من الزمن (شكشك، 2005: 199).
- التعريف الاجرائي:** هو مقدار المعلومات أو الخبرات التي تبقى لدى طالبات عينة البحث والتي يمكن استرجاعها بعد مرور بعد مرور إسبوعين من الاختبار التحصيلي والتي يمكن قياسها من خلال الدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار الاحتفاظ.
- سادسا: الطريقة التقليدية Traditional Method** عرفها كل من:
- (الربيعي، 2006) بأنها: الطريقة التي تعتمد على مبدأ المعلم مصدر المعرفة حيث يقوم بدور كبير بإلقاء المحاضرة بأسلوب اخباري ويكون فيه موقف الطلبة هو تلقي المعلومات، ولا يكتمل معنى المحاضرة وأخذها دون التوجه الى المتلقين ومحاولة التأثير فيهم واقناعهم (الربيعي، 2006: 50).
- (الحلاق ومزيد، 2008) بأنها: مجموعة من الإجراءات والانشطة التي يقوم بها المدرس، أثناء الدرس والتي تبدو اثارها على ما تعلمه الطلبة وتضم عدداً من الانشطة مثل المناقشة والتوضيح واستخدام السبورة والوسائل التعليمية (الحلاق ومزيد، 2008: 33).
- التعريف الاجرائي:** هي الطريقة المتبعة في تدريس مادة علم الأحياء للمجموعة الضابطة وتكون المدرسة (الباحثة) هي محور العملية التعليمية وتقوم بتوضيح المعلومات على وفق خطة مسبقة بطريقة المناقشة والاستجواب ودور الطالبات تلقي المعلومات دون مشاركة فاعلة.

سابعاً: الصف الثاني المتوسط: هو الصف الثاني من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية ووظيفة هذه المرحلة هو إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى وهي المرحلة الإعدادية .
ثامناً: علم الأحياء Biology: عرفته فرحات 2005 بأنه: احد العلوم الحديثة التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية حيث يعرفنا بما في اجسامنا من اعضاء وخلايا و وظائف حيوية وهو كذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة (فرحات، 2005: 5).

الفصل الثاني

المحور الأول: - خلفية نظرية: Theoretical framework

-إستراتيجية التدريس: Teaching strategy

الأصل اللغوي لكلمة إستراتيجية strategy ؛ كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس، وتعني: فن القيادة، واقتصر استخدامها على الميادين العسكرية وحدها بدءاً ويقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة . ثم امتد ليكون قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة . وجاء مفهوم إستراتيجية التدريس ليلبي واقع الموقف التدريسي الذي يتضمن أهداف متباينة تفرض استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل هدف (اشتويه وآخران، 2011: 172). إن الاستراتيجية سيناريو يكتب فيه كل مايتدخل في الموقف من أهداف، ومواد، وافراد، وبيئة، وعلاقات، وطرق تخطيط، للوصول الى مرحلة تحقيق الهدف وتقييمه(قطامي، 2013: 39).

- ما وراء المعرفة

ان الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة قد ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل (Marzano، 1990، p: 146). ثم إلى أفلاطون حيث قال " حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه (costa، 2000، p: 26).
 ظهرت نظرية ما وراء المعرفة (Meta - cognition) في بداية السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم النفس التربوي (Flavell John) ليضيف بُعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وليفتح آفاقاً للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير (الهاشمي وطه، 2008: 51)، وقد تطور الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفة في عقد الثمانينات من القرن الماضي وماتزال تلقى الكثير من اهتمام الباحثين نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار(جروان، 2010، 47).
 أشار(جابر، 2000) إلى أن مفهوم ماوراء المعرفة هو معرفة الفرد المتعلقة بأنشطته الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات (عزو والخزندار، 2009: 123) .
 قد حظي التطبيق التربوي لنظرية ماوراء المعرفة في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، إذ إن الكثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ضمن إطار التعليم لما لها فائدة كبيرة في تحرير طاقات المتعلمين الفكرية .
 وحظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بعناية المربين والباحثين؛ ذلك لأنَّ هذه الاستراتيجيات لا تمكِّن المتعلم من التفكير الذاتي فقط، وإنما تجعله يعي عملية تفكيره، ويراقب هذه العملية، ويصحح مسار تفكيره من اجل استيعاب النص المقروء، فهي تأكيداً للتعلم المنظم ذاتياً، وتأسيساً لمبدأ جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية (Brown، 1989: 35).

-إستراتيجية PQ4R

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت وشاعت في الآونة الأخيرة؛ نظراً لأنها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره. والأحرف الستة للاستراتيجية اختصاراً للكلمات الآتية:

P - Preview) وتعني إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية.

2- Q (Question) وتعني اطرح أسئلة.

3- R (Read) وتعني اقرأ .

4- R (Reflect) وتعني تأمل .

5- R (Recite) وتعني سمع .

6- R (Review) وتعني راجع . (سعيد، 2009: 10)، تابع شكل رقم (1).

وتشير استراتيجية PQ4R إلى أنها استراتيجية ذاتية لتحسين الفهم، وتتفق في كثير من خطواتها مع استراتيجية SQ3R⁽¹⁾. وهي سريعة الاستعمال، ونستطيع استعمالها في قراءة معظم المواد الدراسية، ويستطيع الطلبة استعمالها بصورة ذاتية من دون مساعدة، أي إن التعلم فيها يكون ذاتياً. <http://muskingum.edu>

وضع هذه الاستراتيجية تومس وروبنسون في عام (1972) وهي مطورة عن استراتيجية SQ3R ، وأنها تساعد المتعلمين أنفسهم على فهم المادة المكتوبة بشكل أفضل وتذكرها فهي احد طرق معينات التذكر، وتساعدهم على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم، وتشجعهم على الربط الفعال لعناصر المادة المكتوبة عند قراءتها بإتباع أساليب منظمة، تساعدهم على تجزئة المادة إلى أجزاء لغرض جعلها سهلة الاستيعاب أكثر من قراءة المادة جملة واحدة، وهذه التجزئة للمادة تقود إلى تعلم أكثر فاعلية وعمق. www.une.edu

ويرى كل من (عزو والجيش، 2007) أن استراتيجية PQ4R تسير على وفق الخطوات الآتية:

أ- يقرأ الطالب الموضوع قراءة تمهيدية وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسة والملخص، والتعرف إلى مكوناته.

ب- يطرح الطالب أسئلة بحاجة إلى إجابة بعد قراءة الموضوع الدراسي وتفحص مكوناته.

ت- يبحث الطالب عن إجابات للأسئلة المطروحة من خلال قراءة التفاصيل والعناوين الرئيسة مرة ثانية.

ث- يحاول الطالب أن يفكر ويتأمل ويقرأ في التفاصيل لإيجاد علاقة بين المعلومات الجديدة وأفكاره السابقة.

ج- يسمع الطالب الإجابات للأسئلة المطروحة من دون النظر إلى الكتاب المقرر، وذلك بصوت عالٍ أو بصمت.

ح- يراجع الطالب الموضوع الدراسي من خلال إعادة قراءته إذا كان ذلك ضرورياً ويحاول الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها سابقاً، و تأشير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه تتضمن عملية المراجعة: -

أ- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة .

ب- كتابة أسئلة عن الملاحظات والافكار الفرعية التي وردت.

ج- الاجابة عن الاسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه.

د- وضع الاسئلة التي يعتقد إنها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحتفظ بها مع إجاباتها لمراجعتها عند الحاجة (عزو والجيش، 2007: 181).

الأهمية التربوية لاستراتيجية PQ4R

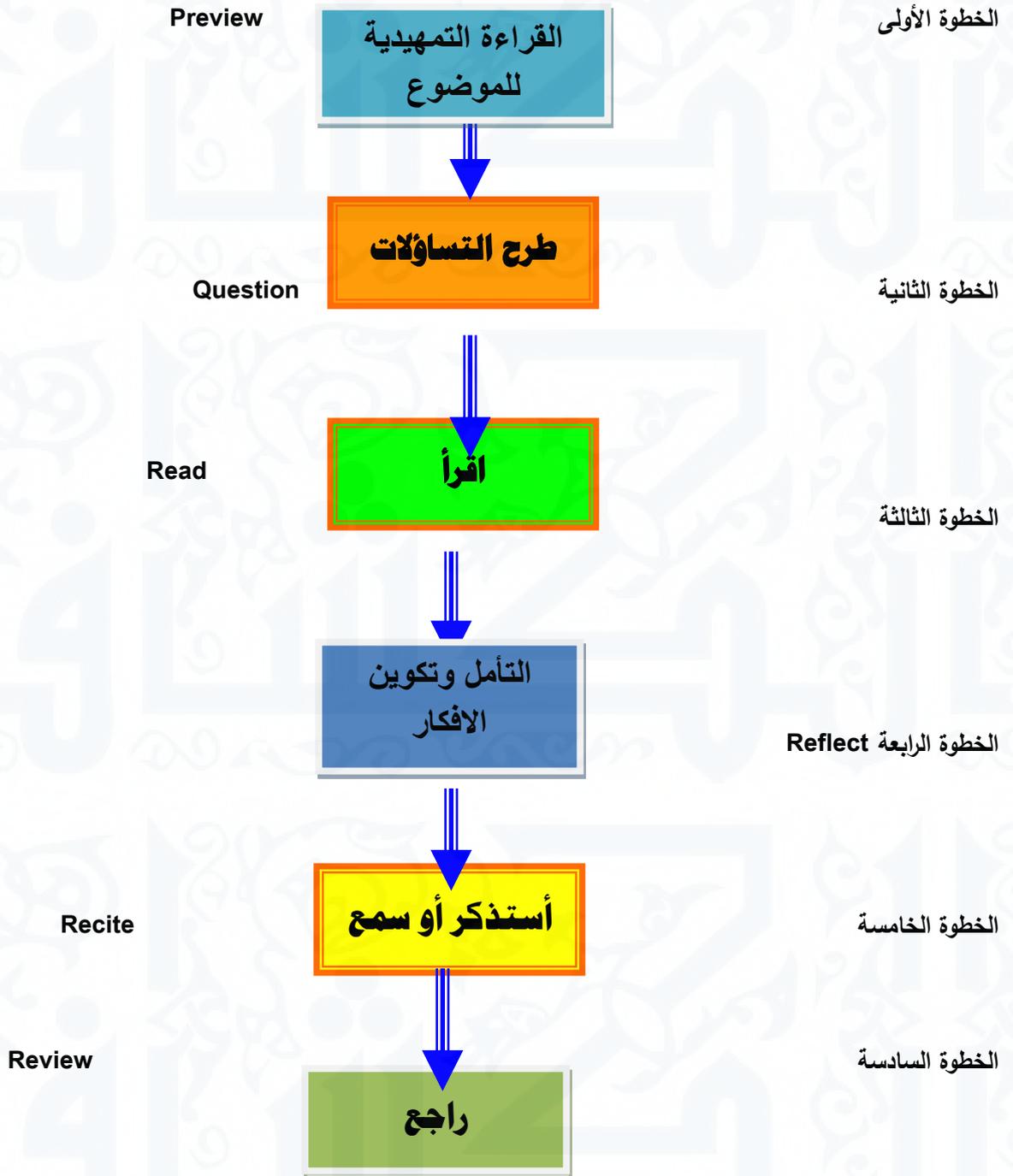
1- تساعد الطلبة على حفظ المعلومات واستنكارها.

2- تنشط المعرفة السابقة لدى الطلبة، وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة.

3- تجعل الطلبة أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة، وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

4- تزيد من قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة. (عطية، 2010: 161، ب) .

1 SQ3R: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، يطلق عليها نظام الخطوات الخمس في القراءة، وضعها فرانسيس روبنسون في عام (1946). وتسمى أيضاً باستراتيجية روبنسون.



شكل رقم (1)

مخطط من تصميم الباحثة يوضح خطوات استراتيجية (PQ4R)

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العراقية

1- دراسة غريب (2011)

(اثر استراتيجية PQ4R في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)

اجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بابل -كلية التربية / صفي الدين الحلي، ورمت الى معرفة اثر استراتيجية PQ4R في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأدبي . وبلغ عدد طالبات عينة البحث (67) طالبة، بواقع (33) طالبة للمجموعة التجريبية، و(34) طالبة للمجموعة الضابطة، كان مجموع طالبات عينة البحث (62) طالبة بواقع (31) طالبة للمجموعة التجريبية التي تدرس المطالعة باستراتيجية pq4r و(31) طالبة للمجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية واختارت الباحثة الشعب بطريقة عشوائية .

اجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، والتحصيل الدراسي للوالدين). اما اداة البحث فكان اختبار فهم المقروء النهائي . واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية: (اختبار Z ذو النهايتين لعينتين مستقلتين، مربع كاي (χ^2)، معادلة معامل الصعوبة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، معادلة الفا-كرونباخ). توصلت الدراسة الى النتيجة الآتية:

- تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستتا مادة المطالعة باستراتيجية pq4r على المجموعة الضابطة التي درست مادة

المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء . واوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها:

- ضرورة استعمال استراتيجية (PQ4R) في تدريس المطالعة؛ لما لها من اثر ايجابي في تحسين تعلم الطلبة لهذا الفرع المهم من فروع اللغة العربية.

- تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية على استراتيجيات تدريس القراءة ومنها استراتيجية (PQ4R) لتنمية القدرة على فهم المقروء لدى طلبة هذه المرحلة.

ثانياً: الدراسات العربية

دراسة سعيد (2009)

(فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة: PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)

اجريت هذه الدراسة في السعودية، ورمت إلى التعرف على فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة: PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مكونة من (90) تلميذاً، وزعت على ثلاث مجموعات: تجريبيتين وضابطة، تدرس التجريبية الأولى على وفق استراتيجية PQ4R، والتجريبية الثانية باستراتيجية KWL، وبلغ العدد في كل مجموعة (30) تلميذاً، وتم التأكد من التكافؤ بين التلاميذ في المجموعات الثلاث قبل تنفيذ التجربة، أما أدوات الدراسة فقد طبق الباحث اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد للقواعد النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتم ضبط الاختبارين، كما أعدّ الباحث مقياس اتجاه لقياس مدى فاعلية استعمال الاستراتيجيتين المقترحتين في تعديل اتجاه التلاميذ نحو القواعد النحوية المقررة عليهم، وتم ضبط المقياس ايضاً، وطبقت الأدوات الثلاث قبلياً وبعدياً على تلاميذ المجموعات الثلاث. واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

_ وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي للتحصيل والتفكير الناقد عند مستوى دلالة (0, 01) لصالح القياس البعدي في المجموعتين التجريبتين.

_ لا يوجد فرق دال إحصائي في القياس البعدي للتحصيل والتفكير الناقد بين المجموعتين التجريبتين. وأوصت الدراسة بتوصيات عدّة منها:

1- ضرورة استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة المتنوعة في تدريس القواعد النحوية، لما لها من أثر ايجابي في تحسين التعلم.

2- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودورها في شتى فروع اللغة العربية.

- موازنة الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فمنها ما سعى إلى معرفة أثر إستراتيجية pq4r في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة المطالعة كدراسة (غريب، 2011) ودراسة (سعيد، 2009) الى التعرف على فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة: PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. واعتمدت الدراسات السابقة في نوع التصميم التجريبي، الباحثين في الدراسات السابقة قاموا بإجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات بين افراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (كالعمر الزمني محسوبا بالأشهر، الجنس، المرحلة الدراسية، اختبار الذكاء، التحصيل الدراسي للوالدين، ... الخ. قام الباحثين بتدريس عينة البحث بأنفسهم. وكان حجم العينات في (سعيد، 2009) اذ تكونت من (90) تلميذا، ودراسة (غريب، 2011) بلغت عينتها (62) طالبة، اما في متغير الجنس فمنها ما درس الذكور كدراسة سعيد (2009)، ومنها ما درس الاناث كدراسة غريب (2011)، اما اداة البحث استعملت دراسة سعيد (2009) اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد، ودراسة غريب (2011) اختبار فهم المقروء. وأشارت الدراسات السابقة الى تنوع الوسائل الاحصائية منها: معادلة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية، معامل قوة تمييز الفقرات الموضوعية، ... الخ)، توصلت الدراسات السابقة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

- 1- المساعدة في صياغة فرضيتنا وهدفا البحث .
- 2- اختيار التصميم التجريبي المناسب والتكافؤ .
- 4- الاستفادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة واختيار الوسيلة الملائمة لتحليل بيانات البحث الحالي.
- 5- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي .

الفصل الثالث

اجراءات البحث PROCEDURES OF THE RESEARCH

اتبعت الباحثة عدداً من الاجراءات التي تطلبها البحث للوصول الى اهدافه والتحقق من فرضيتيه، وكما يأتي: -

أولاً: التصميم التجريبي: - Experimental Design

يمثل التصميم التجريبي خطة الباحث لتنفيذ التجربة، وتعرف التصميمات التجريبية على أنها: خطط إستراتيجية تحدد الطريقة المنتظمة "الدقيقة" لدراسة فروض البحث أو تساؤلاته المشتقة من النظرية أو الممارسة (حبيب، 2012: 188). وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي يحتوي على مجموعتين تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (استراتيجية PQ4R)، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وإجراء اختبار التحصيل والاستبقاء.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته Population & Sample of the research**1-مجتمع البحث population of the research :-**

ويشمل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الرسمية للبنات ضمن حدود محافظة بابل للعام الدراسي (2012 – 2013م) التي لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين.

عينة البحث: Research Sample**أ. عينة المدارس**

بعد التعرف على أسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية النهارية اختارت الباحثة (متوسطة الوقار) للبنات بطريقة عشوائية بسيطة لإجراء بحثها فيها .

ب. عينة الطالبات

بعد أن حدّدت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة ومعها كتاب تسهيل المهمة، فوجدت انها تضم اربع شعب للصف الثاني المتوسط واختارت الباحثة شعبتا (أ، ب) بطريقة السحب العشوائي البسيط لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (30) طالبة التي ستدرس طالباتها بالطريقة التقليدية، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (31) طالبة التي ستدرس (باستراتيجية pqr). وبلغ المجموع الكلي لعينة البحث (61) طالبة، تم الحصول على معلومات حول الوضع الدراسي للطالبات من السجلات الرسمية، فوجدت حالات رسوب سابقة في الصف الثاني المتوسط ضمن مجموعتي البحث استبعدت.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups research

حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة وكافآت المجموعتين في المتغيرات الآتية:

- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .
- 2- اختبار الذكاء .
- 3- تحصيل الطالبات في مادة علم الاحياء للصف الاول المتوسط.
- 4- درجات مادة علم الاحياء في امتحان نصف السنة للعام (2013- 2014م).
- 5- اختبار المعلومات السابقة.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات اخرى (ملحم، 2010: 73).

وعليه حاولت الباحثة قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي ترى أنها تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي: الاندثار التجريبي، النضج، اثر الاجراءات التجريبية (المادة الدراسية، المدة الزمنية، مدرسة المادة، الوسائل التعليمية، بناية المدرسة، توزيع الحصص).

خامساً: مستلزمات البحث

1-تحديد المادة العلمية(الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب علم الاحياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2013- 2014).

2-صياغة الاهداف السلوكية بالمفردات التي اشتملتها التجربة على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي مقتصرة على المستويات الاربعة الاولى وهي (التذكر، الاستيعاب (الفهم)، التطبيق، التحليل) اذ بلغت (181) هدفا سلوكيا وقد عرضت الباحثة الاهداف السلوكية على الخبراء، اذ تم اعتماد نسبة (80 %) لقبول الهدف السلوكي.

3- اعداد الخطط التدريسية: اعدت الباحثة (20) خطة تدريسية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، وعرضت خطتين للخبراء وحددت نسبة (80 %) لاتفاق الخبراء لتكون بالصيغة النهائية، تابع ملحق رقم (1) .

سادسا: أدوات البحث Research Tools

أولاً: بناء الاختبار التحصيلي: -

- 1-تحديد المادة العلمية
- 2- تحليل محتوى المادة العلمية وصياغة الاهداف السلوكية
- 3- اعداد الخارطة الاختبارية(جدول المواصفات)
- 4-بناء فقرات الاختبار التحصيلي وتعليماته (50 فقرة من الاسئلة الموضوعية -الاختبار من متعدد)
- 5-وضع تعليمات تصحيح الاختبار
- 6-صدق الاختبار(الصدق الظاهري وصدق المحتوى).
- التطبيق الاستطلاعي لاختبار التحصيل

للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار ولتحديد زمن الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في (مدرسة ثانوية التحرير للبنات) وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة على إجراء الاختبار وبعد انتهاء الطالبات من دراسة الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء، حدد يوم الخميس الموافق (2014/4/17) موعداً للاختبار وتم ابلاغ الطالبات بموعد الاختبار قبل اسبوع.

تم حساب الزمن المستغرق للإجابة: -

زمن إجابة أول طالبة = 37 دقيقة

زمن إجابة آخر طالبة = 49 دقيقة

متوسط الزمن = $47 + 39 = 86 \div 2 = 43$ دقيقة .

7-التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: معامل صعوبة الفقرات، القوة التمييزية للفقرات، فعالية البدائل الخاطئة.

8- ثبات الاختبار: بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة كيودر رينشاردسون-20.

سابعاً: اجراءات تطبيق التجربة

أ- تطبيق الاختبار على عينة البحث:

بدأت التجربة في يوم الاحد 2014 /2/16 وبواقع حصتين في الاسبوع وانتهت يوم الاثنين 2014/4/21، طُبِق

اختبار التحصيل على مجموعتي البحث

في يوم الاربعاء الموافق (2014 /4/23) .

ب- تطبيق الاختبار لقياس الاستبقاء:

طبق الاختبار مرة أخرى يوم الاربعاء بتاريخ 2014 /5/7 أي بعد مرور أسبوعين على عينة البحث نفسها لمعرفة

مدى استبقائهن للمادة العلمية المدروسة.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، معادلات الصعوبة وقوة تمييز الفقرات وفعالية البدائل الخاطئة، معادلة ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان- براون، معادلة كيودر رينشاردسون ((KR-20)).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها تبعاً لأهداف البحث وفرضياته، وتفسير النتائج، ويتناول أيضاً الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الباحثة .

اولا- عرض النتائج

1- التحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على ما يأتي:

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة علم الاحياء وفقا (لاستراتيجية PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقا (للطريقة التقليدية) في التحصيل» .

ولاجل اختبار صحة الفرضية الصفرية الاولى قامت الباحثة بالاجراءات الاتية

تم ايجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي وجد ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية بلغ (35,96) في حين بلغ متوسط تحصيل المجموعة الضابطة بلغ (29,1)، و استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فوجدت أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (4,02) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2) وعند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (59)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق (استراتيجية PQ4R) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاجابة عن اختبار التحصيل، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن وفقا للطريقة التقليدية في اختبار التحصيل " .

2-التحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على ما يأتي:

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة علم الاحياء وفقا (لاستراتيجية PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقا (للطريقة التقليدية) في الاستبقاء» .

ولاجل اختبار صحة الفرضية الثانية قامت الباحثة بالاجراءات الاتية :

تم ايجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الاستبقاء وجد ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية بلغ (32) في حين بلغ متوسط تحصيل المجموعة الضابطة بلغ (25,93)، و استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فوجدت أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,89) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2) وعند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (59)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال (استراتيجية PQ4R) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاجابة عن اختبار الاستبقاء، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (PQ4R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن وفقا للطريقة التقليدية في اختبار الاستبقاء" .

ثانياً: تفسير النتائج: - Explanation Of The Results**■ النتائج المتعلقة باختبار التحصيل**

تشير النتائج الى تفوق افراد المجموعة التجريبية التي درست باستعمال (استراتيجية PQ4R) على افراد المجموعة الضابطة التي درست نفسها باستعمال الطريقة التقليدية ويمكن تفسير ذلك كالآتي:

- خطوات استراتيجية PQ4R تتطلب من المتعلم الفهم المتدرج للمادة الدراسية وربطها بعضها ببعض أي يكون التعلم ذي معنى.

- ان مشاركة الطالبات في اعطاء امثلة خارجية زاد نشاطهن وزيادة نشاطهن هذا يزيد من رغبتهن في التعلم وجعل الطالبات أكثر تشوقاً للدرس، ولاحظت الباحثة في اثناء تطبيق الاستراتيجية pq4r رغبة الطالبات في القراءة وجمع المعلومات عن المادة العلمية من مصادر اخرى كالانترنت فضلاً عن الكتاب المدرسي قبل عرض الدرس وبالتالي تقرب المادة الى ذهن الطالبات وسهولة فهمها واستيعابها وزيادة الرغبة في دراسة مادة علم الاحياء.

- طبيعة عرض المادة التعليمية وفق استراتيجية pq4r والطلب من الطالبات طرح الاسئلة بأنفسهن وليس من قبل المدرّسة يعمل على جذب انتباه الطالبات نحو الدرس وخلق الدافعية والتفاعل في المواقف الصفية، وهذا ما لاحظته الباحثة اثناء تدريسها، وقد اكد ذلك (عطية، 2010) بأن هذه الاستراتيجية تزيد قدرة الطلبة على انتاج الاسئلة (عطية، 161: 2010، ب).

-ان توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على تحسين التحصيل الدراسي في المواد الدراسية (ابو جادو ونوفل، 2007: 350).

-ان استعمال استراتيجية PQ4R كان اكثر تأثيراً من الطريقة التقليدية في زيادة التحصيل لأنه ينظم المادة الدراسية ويجزأها الى خطوات مرتبة وفقاً للاستراتيجية وكان له الاثر الايجابي في العملية التعليمية في جعل المتعلم هو المحور الاساسي العملية التعليمية وهذا ما تنادي به التربية.

■ النتائج المتعلقة باختبار الاستبقاء

تشير النتائج الى تفوق افراد المجموعة التجريبية التي درست باستعمال (استراتيجية PQ4R) على افراد المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية في اختبار الاستبقاء ويمكن تفسير ذلك كالآتي:

إن التعلم باستخدام استراتيجية pq4r هو تعلم ذو معنى حقيقي يتم الاحتفاظ به أفضل من أي تعلم آخر، كذلك الاسئلة والمناقشات التي تخللت المواقف التدريسية قد أثارت حب الاستطلاع لدى الطالبات وزادت من درجة انتباههن وجعلتهن مشاركات نشطات.

اذ يشير (عطية، 2010) الى ان هذه الاستراتيجية تساعد الطلبة على حفظ المعلومات واستنكارها، وتنشيط المعرفة السابقة وتنظيم المعلومات الجديدة وانتقالها من الذاكرة قصيرة الأجل الى الذاكرة طويلة الأجل (عطية، 2010: 161، ب). ويؤكد (جابر، 1999) بان الطالب الذي يستعمل هذه الاستراتيجية يتم تعلمه بحيث يعالج الموضوع الذي يقرأه ويستذكره (جابر، 1999: 324).

ثالثاً: الاستنتاجات: - Conclusions

1- فاعلية استراتيجية PQ4R في تدريس مادة الاحياء للصف الثاني المتوسط في رفع التحصيل الدراسي للطالبات ورفع الاستبقاء.

2- ان استخدام استراتيجية PQ4R اثار الدافعية لدى الطالبات في المشاركة بالدرس وتنشيط الذاكرة باسترجاع المعلومات المخزونة وربط الافكار والتفكير باعطاء الاجابات الصحيحة التي تدعم بالتعزيز من قبل المدرسة، وهذا ساعد على استيعاب المعلومات واستبقائها وبالتالي تحقيق اهداف العملية التعليمية .

رابعاً: التوصيات: - Recommendations

- 1- اعتماد استراتيجية PQ4R في تدريس مادة الاحياء للصف الثاني المتوسط لما لها من دور في رفع مستوى التحصيل للطالبات ورفع الاستبقاء.
- 2- ضرورة ان يهيئ المدرس المواقف او الاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تجعل الطالب يكتشف المعرفة بنفسه.

خامساً: المقترحات: - Suggestions

- 1- اجراء بحث للتعرف على فاعلية (استراتيجية PQ4R) في مادة علم الاحياء في متغيرات تابعة اخرى مثل التفكير العلمي والتفكير التأملية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة لما قامت به الباحثة في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى ولكلا الجنسين.

المصادر العربية

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر .
2. أبو جادو، صالح محمد ونوفل بكر (2007). تعليم التفكير - النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
3. اشتيوه، فوزي فايز وابتهاش محمود أبو رزق ومحمد برهان عودة (2011): مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمان .
4. جابر، جابر عبد الحميد (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
5. جروان، فتحي عبد الرحمن (2010). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5، دار الفكر ناشرون وموزعون عمان.
6. الجاللي، لمعان مصطفى (2011). التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
7. حبيب، جمال شحاتة (2012): مناهج في البحث العلمي في الخدمة الاجتماعية، دار الكتب والوثائق القديمة.
8. الحلاق، هشام سعيد ومزيد منصور النصر اوي (2008) كيف تجعل اساليب التدريس اكثر تشويقاً للمتعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
9. الربيعي، محمود داود سلمان (2006) طرائق التدريس واساليب تدريسها، عالم الكتاب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان.
10. الركابي، رشا حسين عبد الكاظم (2012). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دي بونو في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء وتنمية تفكيرهن العلمي، (رسالة ماجستير. جامعة بابل .كلية التربية الاساسية).
11. سعيد، محمد السيد احمد (2009). فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، بحث منشور بالانترنت.
12. سعيد، محمد السيد احمد (2009). فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، بحث منشور بالانترنت.
13. السلطاني، نسرين حمزة عباس (2011). أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، (رسالة ماجستير. جامعة بابل. كلية التربية الأساسية).
14. شحاته، حسن وزينب النجار (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط2، الدار المصرية اللبنانية.
15. شكشك، أنس (2005)، التربية صناعة الانسان، دار الحافظ للكتاب، حلب، سوريا.

16. عبد الخالق، احمد محمد(1997). *اسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.*
17. عبد الخالق، تمارا ميثم (2011). *أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط، (رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم).*
18. العجرش، حيدر حاتم فالح (2013). *استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.*
19. العراك، دنيا جعفر صادق (2009). *اثر استخدام انموذجي لاندا وكمب في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء، (رسالة ماجستير. جامعة بابل. كلية التربية الاساسية).*
20. عطية، محسن علي(2010، ب). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.*
21. عفانة، عزو إسماعيل ونائلة نجيب الخزندار (2009): *التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة، ط2، دار المسيرة، عمان.*
22. عفانة، عزو اسماعيل، ويوسف ابراهيم الجيش(2007). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.*
23. علام، صلاح الدين محمود(2009). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.*
24. العيساوي، وفاء سويدان علي (2010). *فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء ومهارتهن في التفكير العلمي، (رسالة ماجستير. جامعة بغداد. كلية التربية/ابن الهيثم).*
25. غريب، حنان ياسين(2011). *اثر استراتيجيّة PQ4R في فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الادبي. كلية التربية/صفي الدين الحلي، جامعة بابل، (رسالة ماجستير منشورة).*
26. فرحات، وفاء (2005) . *موسوعة علم الأحياء، دار اليوسف للنشر والتوزيع، بيروت.*
27. قطامي، يوسف (2013): *استراتيجيات التعلم والتعلم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.*
28. المسعودي، محمد حميد مهدي (2013): *طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان ومكتبة العلامة الحلي، عمان.*
29. ملحم، سامي محمد (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.*
30. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.*

المصادر الاجنبية

- 31-Livingston, J.A. **Metacognition: An overview.** American psychologist, 34: 1997.
- 32-Webster, Merriam(1998) . **collegiate dictionary**, 10ed in corporated spring field, Massachusetts U.S.A
- Marzano .R.and others(1990): **Dimensions 33- Integrative Instructional Framework** ,Alexandria ,Virginia: association for supervision and Curriculum Development .
- 34-Costa, A. **Media ling the met a cognitive in Developing minds.** A Resource Book For teaching thinking, reprised edition, vol. 19r. s. A, the Association For supervision and curial um Development. 2000.
- 35-Brown, A. L. Analogical learning and transfer: what develop? Ins. Vosniadou & A. ortony (Eds)., **similarity and analogical reasoning.** Cambridge, England: Cambridge university press. 1989

36-<http://muskingum.edu/~cal/database/reading.html>.

37- <http://www.une.edu/cas/lac/learning/pdf/pq4r.pdf>.

ملحق (1)

أنموذج من الخطط التدريسية اليومية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس العلوم

م/ صلاح الخطط التدريسية اليومية

الأستاذ الفاضل.....المحترم

المؤهل او الدرجة العلمية

مكان العمل التخصص.....

تحية طيبة ...

تروم الباحثة القيام ببحثها الموسوم بـ: -

"اثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء".

ومن متطلبات البحث اعداد الخطط التدريسية اليومية للمجموعتين التجريبية والضابطة وكالاتي:

المجموعة التجريبية: تدرس وفق استراتيجية PQ4R .

المجموعة الضابطة: تدرس على وفق الطريقة التقليدية .

ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من الخبرة وسعة الاطلاع والموضوعية، لذا يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم

عن صلاح الخطط التدريسية اليومية للمجموعتين التجريبية والضابطة . وبيان وجهة نظركم فيها.

مع جزيل الشكر وفائق الاحترام

خطة أنموذجية لتدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية (PQ4R)

المادة: الأحياء الصف: الثاني المتوسط

الموضوع: صنف البرمائيات الشعبة:

مدة الدرس: 45 دقيقة التاريخ / / 2014

أولاً: الأهداف السلوكية

أ-المجال المعرفي:

يتوقع من الطالبة بعد انتهاء الدرس أن تكون قادرة على أن:

- 1- تعلق تسمية البرمائيات بهذا الاسم .
- 2-تعدد خمسا من الصفات العامة للبرمائيات .
- 3- توضح المظهر الخارجي للضفدع .
- 4- تعرف الصفاق كما ورد في الكتاب المقرر .
- 5- توضح وظيفة الصفاق في الضفادع .
- 6-تعرف المذنب كما ورد في الكتاب المقرر .

- 7-تقارن بين الاطراف الامامية والخلفية في الضفدع .
- 8-تعلل عدم وجود التقرنات والحراشف في جلد الضفدع .
- 9-توضح عملية التكاثر في الضفدع .
- 10-تعرف السبات بأسلوبها الخاص .
- 11-تعدد المراحل التي يمر بها الضفدع في سباته .
- 12-تؤشر على اجزاء جسم الضفدع على الرسم .

ب- المجال المهاري:

- 1-ترسم المظهر الخارجي للضفدع .
- 2-ترسم دورة حياة الضفدع .

ج- المجال الوجداني:

- 1- تقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى في تنوع خلقه .
- 2- تثمن دور العلماء الذين درسوا هذه المخلوقات .
- 3- تبدي الطالب اهتماما بدراسة البرمائيات .

ثانيا: الوسائل التعليمية

- 1- السبورة البيضاء
- 2- أقلام ملونة
- 3-الكتاب المقرر
- 4- مصور يوضح المظهر الخارجي للضفدع .
- 5-انموذج حي لضفدع .

ثالثا: خطوات سير الدرس

1- التمهيد (2 دقائق)

تعرفنا في الدرس السابق على الأسماك العظمية وصفاتها وعرفنا من امتثلها البني والشبوط وتعرفنا على عملية التكاثر فيها وعلى الزعانف و وظائفها وماهي وظيفة الخط الجانبي، واليوم سنتعرف على صنف آخر من اصناف الحيوانات الفقرية هو صنف البرمائيات ومثالها الضفدع. وتثير الباحثة اهتمام الطالبات بالدرس الجديد في تهيئة اذهانهن عن طريق عرض مصور ونموذج حي للضفدع .

2-العرض (38 دقيقة)

-أولا: القراءة التمهيدية للموضوع (5 دقائق)

في هذه الخطوة تلقي الطالبة نظرة عامة على الموضوع (قراءة صامتة أولى) وذلك بالنظر الى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها، وتحديد العناوين الفرعية التي يمكن ان تشتق من الموضوع، محاولة التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع .

-ثانيا: طرح الأسئلة (5 دقائق)

في ضوء القراءة المسحية الاستطلاعية التحضيرية (الأولى) تطلب الباحثة ان تقوم الطالبات بطرح الأسئلة التي تدور حول الموضوع والتي ترى بإمكان النص ان يقدم لها الاجابات وتحويل العناوين والافكار الأساسية الى اسئلة وذلك لاستيعاب المادة وفهماها .أكتب مجموعة من الأسئلة في الدفتر مع كتابتها على السبورة:

الطالبة:

- 1- ما سبب تسمية البرمائيات بهذا الاسم؟
- 2- ماهي الصفات العامة للبرمائيات ؟
- 3- ماهو المظهر الخارجي للضفدع ؟
- 4- عرف الصفاق؟
- 5- ما هي وظيفة الصفاق؟
- 6- ما هو المذنب ؟
- 7- ما سبب عدم وجود التقرنات والحراشف في جلد الضفدع ؟
- 8- كيف تحدث عملية التكاثر في الضفدع ؟
- 9- عرف السبات ؟
- 10- قارني بين الاطراف الامامية والخلفية في الضفدع ؟
- 11- ماهي المراحل التي يمر بها الضفدع في سباته ؟
- 12- أشري أجزاء جسم الضفدع على الرسم؟

-ثالثا: قراءة الموضوع قراءة صامتة (القراءة الثانية) (9 دقائق)

في هذه الخطوة تقرأ الطالبات الموضوع قراءة هادفة لاستيعاب محتوى النص وفهمه والاحاطة به من جميع الجوانب، ومحاولة التوصل الى اجابات للأسئلة التي حددتها في الخطوة السابقة لكي تصل الى استيعاب النص (فتدخل الطالبة في حوار ذاتي توظف من خلاله جميع العمليات الفكرية، ولها أن تسطر ماتفكر به على الورقة)، تحديد او كتابة أجوبة الاسئلة التي حددت على السبورة .

{قراءة موضوع صنف البرمائيات مع مثالها الضفدع }

- رابعا: التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع (5 دقائق)

في هذه الخطوة تفكر الطالبة مليا بما قرأت وتتأمل الموضوع وتحاول استدعاء معلوماتها السابقة والخبرات التي مرت بها مما له صلة بالموضوع وتقرن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع للربط بين المعلومات الجديدة التي توصلت اليها وما لديها من معلومات سابقة مخزونة في بنيتها المعرفية .

الباحثة: البرمائيات تعيش على اليابسة وفي الماء، فما هو اصلها ؟

: لماذا يكون نشاط الضفادع ليلا؟

: بماذا يتميز ذكر الضفادع عن الانثى ؟

: على ماذا تتغذى الضفادع ؟

: ما فائدة اسنانها مع العلم ان لديها لسان طويل لمسك الفريسة وابتلاعها دون مضغها ؟

: اين يكثر وجوده؟

{وتقوم الباحثة (المدرسة) بمناقشة الطالبات بهذه الاسئلة } .

-هي من الفقريات .

-لابتعاد عن المؤثرات الخارجية .

-يتميز الذكر عن الأنثى باسوداد ابهامه وانفخاه وقت التزاوج .

-تتغذى على الحشرات .

-لمنع افلات الفريسة .

-يكثر وجوده في المياه العذبة او قريبا في جميع أنحاء العالم .

-خامسا: التسميع (9 دقائق)

في هذه الخطوة تردّد الطالبة الاجابات التي توصلت اليها بصوت مسموع فهي تسمع نفسها اجابات الاسئلة التي حددتها في الخطوة الثانية للتوصل الى فهم أكثر على أن يكون هذا التسميع بنطق الاجابات دون النظر في الكتاب أي باستدعاء الاجابات من الذاكرة، وأن تكون الاجابات مصاغة بلغة الطالبة وأسلوبها .

1-الباحثة: الآن أغلق الكتاب من تحيب على السؤال الأول وهو

ما سبب تسمية البرمائيات بهذا الاسم ؟

الطالبة: لأنها حلقة الوصل بين الحيوانات التي تعيش في المياه وتلك التي تعيش على اليابسة، فهي تقضي الفترة الاولى من حياتها في الماء تتنفس الاوكسجين المذاب بالماء بوساطة غلاصمها وعند انتقالها الى اليابسة تتنفس الاوكسجين من الهواء الجوي بوساطة الرئتين ولها القابلية على التنفس الجلدي .

2-الباحثة: احسنت، ماهي الصفات العامة للبرمائيات ؟

الطالبة: تقضي جزء من حياتها في الماء والجزء الآخر على اليابسة .

-جلدها غالبا خال من أي تقرنات أو حراشف او طبقة متصلبة تمنع التبادل الغازي .

طالبة أخرى: لها أجفان متحركة وفمها كبير مزود بأسنان صغيرة وللسانها ميزة القابلية على الحركة وارتباطة بقاع الفم من الامام .

-تتنفس اغلبها بوساطة الغلاصم والجلد والرئتين .

-لها غشاء جلدي يدعى الصفاق يقع بين أصابعها وأطرافها والذي يساعدها على السباحة .

طالبة اخرى: القلب يتصف بكونه مكونا من بطين واحد وأذنينين .

-يتميز الذكر عن الانثى باسوداد ابهامه وانتفاخه وقت التزاوج، والاختصاص فيها خارجي وتتجمع البيوض أو على أسطح النباتات المائية.

-درجة حرارة أجسامها متغيرة الأمر الذي يؤدي الى لجوئها للسبات في الشتاء تخلصا من انخفاض درجات الحرارة .

طالبة اخرى: تنفس البرمائيات بوساطة الجلد والغلاصم والرئتين.

3-الباحثة: ممتاز، ما هو المظهر الخارجي للضفدع ؟

الطالبة: الجسم مغطى بجلد رقيق و رطب وهو خال من أية بروزات أو اشواك أو تراكيب أو حراشف وغيرها، والتي تعرفل التبادل الغازي .

-طالبة اخرى: الرأس مثلث الشكل تقريبا، والعينان كبيرتان ولكل عين ثلاثة أجفان (علوي وسفلي ورامش يغطي العين عند السباحة) وله زوج من الفتحات المنخرية .وتقع طبلة الأذن خلف العين والتي تتميز بكون لونها غامق قليلا.

-طالبة اخرى: تتغذى الضفادع على الحشرات خصوصا وتستعمل لسانها الطويل المتصل من الامام بقاع الفم وتقوم باخراجه لمسك الفريسة وتقوم بابتلاع فريستها دون مضغها .

4-الباحثة: جيد جدا، ماهو الصفاق ؟

الطالبة: غشاء جلدي يوجد بين أصابع الطرفان الخلفيان للضفدع .

5-الباحثة: جيد، و ماهي وظيفته؟

الطالبة: يفيد في السباحة .

6-الباحثة: احسنت، ما هو المذنب ؟

الطالبة: حيوان صغير يرقى له ذنب طويل ويكون مضغوطا من الجانبين ينتج عندما تمر البيضة المخصبة (الزيجة) في الماء بسلسلة من الانقسامات .

7-الباحثة: ممتاز، ما سبب عدم وجود التقرنات والحراشف في جلد الضفدع ؟

الطالبة: حتى لا تمنع التبادل الغازي .

8-الباحثة: جيد، كيف تتم عملية التكاثر في الضفدع ؟

الطالبة 1: يمكس الذكر الانثى بطرفيه الأماميين وتقوم الأنثى بوضع البيض في شريط من مادة بروتينية، ويقوم الذكر بالقاء الخلايا التكاثرية للخارج وتتم عملية تخصيب البيوض خارجيا .

-تمر البيضة المخصبة في الماء بسلسلة من الانقسامات الاعتيادية ينتج على أثرها بعد بضعة أيام حيوان صغير يرقى يسمى المذنب له ذنب طويل ويكون مضغوطا من الجانبين .

طالبة 2: يلتصق المذنب على سطوح النباتات المائية بوساطة محجم ممص لفترة من الوقت ثم يسبح في الماء سعيا للحصول على غذائه.

-يمر المذنب بعد ذلك بسلسلة من التغيرات (تسمى مرحلة الاستحالة) فيفقد الغلاصم والذنب وتبدأ الأطراف الأمامية بالظهور .

طالبة 3: تظهر اخيرا الأطراف الخلفية والعينان ويفقد المذنب ذنبه نهائيا ويصبح الحيوان قادرا على الانتقال والسباحة في الماء والتغذي على الحشرات بدلا من النباتات المائية .

-يصبح الضفدع ناضجا جنسيا أي قادرا على التناسل بعد مرور سنة أو أكثر من اكمال دورة حياته .

9-الباحثة: ممتاز احسنتن، ماهو السبات؟

الطالبة: هو عملية خفض الفعاليات الحيوية الى اقل حد ممكن، ويلجأ لها الكائن الحي للمحافظة على وجوده للابتعاد عن الظروف البيئية غير الملائمة كانهخفاض درجات الحرارة في الشتاء .

10- الباحثة: جيد، وكيف نميز بين الاطراف الامامية والخلفية في الضفدع ؟

الطالبة: الأطراف الأمامية اقصر من الخلفية وتمتاز بوجود أربعة أصابع .والأصبع الداخلي في الذكور يكون متضخما في موسم التكاثر لمسك الأنثى اثناء التزاوج في الربيع. اما الطرفان الخلفيان فهما طويلان وقويان ولكل منهما خمسة اصابع بينهما صفاق(غشاء جلدي) يفيد في السباحة.

11-الباحثة: ممتاز، ماهي المراحل التي يتم بها الضفدع في سباته ؟

الطالبة: تنزل الضفادع الى قعر النهر أو المستنقع أوضفاف البحيرة اذا كانت عميقة وتختبئ في الطين، ثم تقوم بغلق فمها وانفها وتتنفس جلديا وتستهلك كمية قليلة جدا من الطاقة المدخرة في جسمها على هيئة دهون، وعندما يعود الربيع وتبدأ درجات الحرارة بالارتفاع فان الضفادع تتحسس بذلك التغير وتعاود نشاطها من جديد وتقوم بالتكاثر بعد فترة وجيزة من نهوضها من السبات.

12-الباحثة: احسنت، وبعدها تعرض الباحثة رسم يوضح المظهر الخارجي للضفدع وتطلب من الطالبة ان توضح عليه اجزاء الجسم .

-سادسا: المراجعة (5 دقائق)

في هذه الخطوة تراجع الطالبة ما توصلت اليه، ولها أن تعيد قراءة الموضوع اذا ما وجدت أنها بحاجة الى ذلك ؛لغرض التثبت من صحة اجاباتها، وانها توصلت الى الأهداف التي تعبر عنها الأسئلة التي وضعتها.

عزيزاتي الطالبات بعد قراءة الموضوع واسترجاع أفكاره فمن بعملية المراجعة لما تم قراءته وكتابته واسترجاع الاجابات عن الاسئلة التي لم تستطعن تذكر أجوبتها بشكل جيد ومقارنة ما تم انجازه، وتتضمن عملية المراجعة:

1-الطالبة / تكتب الطالبة الأسئلة التي تراها مهمة.

-ماهي صفات البرمائيات ؟

-ماهي المراحل التي يمر بها الضفدع في سباته ؟

2-الطالبة /تقوم بالاجابة عن الاسئلة التي ترد في نهاية الموضوع .

3-الطالبة/تضع الاسئلة التي قد تراها صعبة ولها أهمية في دفتر الملاحظات الصفي مع اجابتها .

-كيف تتم عملية التكاثر في الضفدع ؟

التقويم (4 دقائق)

تقوم الباحثة بطرح الاسئلة الآتية: -

1. عددي الصفات العامة للبرمائيات ؟
2. عرفي الصفاق ؟
3. عللي عدم وجود التقرنات والحراشف في جلد الضفدع ؟
4. عددي المراحل التي يمر بها الضفدع في سباته؟
5. قارني بين الاطراف الامامية والخلفية في الضفدع ؟

الواجب البيتي (1 دقيقة)

تطلب الباحثة من الطالبات قراءة الموضوع اللاحق(صنف الزواحف) على وفق استراتيجية (pq4r).

المصادر

1-مصادر الطالبة:

1- سلمان، شهاب أحمد وآخرون (2013). علم الأحياء للصف الثاني المتوسط، ط3، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج.

2-مصادر الباحثة

1- سلمان، شهاب أحمد وآخرون (2013). علم الأحياء للصف الثاني المتوسط، ط3، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج.

2-السعدي، حسين علي وآخرون (2009). أساسيات علم الأحياء، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

أثر استراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية
 لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة
 أ.د. عمران جاسم حمد الباحث: فراس غزال شعلان التميمي
 كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Effect of the Strategy of Analyzing the Denotative Features in the Linguistic Ability for the Students of the Fourth Preparatory Literary Class in the Lesson of Reading

Prof. Dr. Umran Jasim Hamad

Researcher Firas Gazal Shalan Al-Timeemi

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of the Strategy of Analyzing the Denotative Features in the Linguistic Ability for the Students of the Fourth Preparatory Literary Class in the Lesson of Reading). To achieve the aim, the researcher has chosen randomly Ali Jawad Al-Tahir High School for Boys and section A to represent the experimental group that study reading according to the strategy of analyzing the denotative features and section B to represent the control group that study reading according to the ordinary method. The sample is (42) students; (20) from A and (22) from B. The researcher has done a statistical equivalent between the two groups in the following variables (age up to months, the parents' educational acquisition, the degrees of Arabic in the year 2013-2014, and the degrees of the pre- linguistic ability test.

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة.

ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحث عشوائياً ثانوية علي جواد الطاهر للبنين، وبالطريقة نفسها اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية.

بلغت عينة البحث (42) طالباً، بواقع (20) طالباً في شعبة (أ)، و(22) طالباً في شعبة (ب).

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية في نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014، ودرجات اختبار القدرة اللغوية القبلي). حدد الباحث المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وهي ثمان موضوعات من كتاب المطالعة للصف الرابع الادبي.

أعدَّ الباحث ثمان خطط تدريسية للموضوعات التي درّست في مدة التجربة موزعة على مجموعتي البحث عرض اثنتان منها على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها.

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، وانتهت بتطبيق اختبار القدرة اللغوية في يوم الاربعاء الموافق 2014/4/23.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة اختبار (T.Ttest) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئ). وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث إلى:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار القدرة اللغوية.

وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث عدداً من الاستنتاجات منها:

1. أن استعمال إستراتيجية تحليل السمات الدلالية قد اسهم في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها وهذا ما اظهرته الدراسة.
 2. أن إستراتيجية تحليل السمات الدلالية تعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية من طريق عمليات: التخطيط، والمراقبة، وتقويم التفكير وصولاً إلى تنمية القدرة اللغوية.
 3. تنمي إستراتيجية تحليل السمات الدلالية القدرة لدى الطلاب على ضبط عمليات تفكيرهم فيما يقومون به من مهمات.
- وقدم الباحث توصيات منها:**

1. ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها استراتيجيات تحليل السمات الدلالية، لما لها من فاعلية في القدرة اللغوية.
2. ضرورة تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال استراتيجيات تحليل السمات الدلالية في تدريس مادة المطالعة.
3. تعريف طلاب كليات التربية باستراتيجيات تحليل السمات الدلالية وتدريبهم عليها من طريق المناهج الدراسية المقررة وبخاصة في مادة طرائق التدريس.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

تعددت الدراسات التي حاولت تشخيص حالة اللغة العربية وأخذت مناحي متعددة، ولكنها أجمعت على حسيلة مفادها أن هناك تدنياً واضحاً في مستوى الطلبة في فروع اللغة العربية بصورة عامة (عطية، 2006: 39) وحددت هذه الدراسات سبب هذه المشكلة في محاور متعددة منها ما يرجع الى النظرية العامة المتبعة في تدريس اللغة العربية وهي نظرية الفروع، والتي تقوم على تقسيم اللغة العربية على فروع منفصلة (القراءة، والتعبير، والقواعد، والاملاء، والمطالعة، وسواها)، وقد أكد (العزاوي) على أن أساس هذا التقسيم غير سليم لذا كانت اثاره واضحة عند طلبتنا (العزاوي، 1988: 29)، وأن ضعف الطلاب في المهارات اللغوية وقلة حصيلتهم من مفردات اللغة وتراكيبها وصياغتها ومدلولاتها الواضحة يجعلهم يتعثرون في فهم ما يسمعون وما يقرؤون مما يضعف قدراتهم الذهنية ويتجمد نتاجهم الفكري ويقل التواصل ويقودهم الى العزلة (المعتوق، 1996: 62)، فيورث لديهم الأسف والحسرة فما تكاد تقرأ قصة او قصيدة او مقالة حتى يأخذك الخطأ فيها من كل وجه، ويصرفك عما انت فيه من تدبر المعاني وتلمس عناصر الفن الادبي الجميل لذا ترى اهل العربية في هذا العصر لا يملكون ما يعينهم على القراءة السليمة او الكتابة الدقيقة او التعبير المبصر واصبح الخطأ الكتابي المتمثل بالأخطاء النحوية والصرفية والاملاتية والدلالية شائع لدى الطلاب والخطأ الذي تتورط فيه الاقلام والالسن ليس من قبيل اللحن فقط او من حالة اعراب الكلمات بل ان هذا الخطأ اصبح اليوم يسيراً هينا بجانب ما يرتكب من الوان الاغلاط الاخرى في الصياغة او الدلالة او التركيب (العزاوي، 2004: 55-58).

إذن نحن نعيش ازمة لغوية شديدة على الاصعدة كافة تنظيراً وتعليماً ونحواً وصرفاً ودلالة واملأً وتأليفاً وتوثيقاً، ابداعاً ونقداً واصبحت لغتنا مضطربة بعدد غير قليل من ابنائها تعاني اشكالات متعددة تتجلى في مستوى الخطاب اللغوي الركيك (علوي، 2007: 85)، تأسيساً على ما تقدم كانت الحاجة ماسة الى اجراء بحوث ودراسات في طرائق تدريس المطالعة واخضاعها للبحث العلمي بعدما اجمعت الدراسات والابحاث والكوادر التربوية واحساس الباحث وما وجده متملساً من اعتماد الية الحفظ والتلقين واعتماد الطريقة التقليدية في تدريس المطالعة والتي القت بظلالها على كل مفاصل اللغة العربية ومن هذه الدراسات:-

1. حسين، طالب صليبي. تقويم تدريس المطالعة في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية للمادة، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة، 1999م.

2. الجرجري، عبدالله على ابراهيم. مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الاعدادية في الطرق ومقترحات علاجها لعبد الله علي ابراهيم الجرجري، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة، 2002م).
3. حلمي، احلام عباس ابراهيم، مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، جامعة بغداد /كلية التربية للبنات، 2005م.

وبذلك جعلت الطالب أسير هذه الاساليب الجامدة التي بدورها افرغت رغبته ودافعته من التواصل واكتساب المهارات اللغوية وانعدام الجانب التشويقي في الدرس، وان درس المطالعة في مدارسنا الاعدادية لم يلق عناية كبيرة تجعل من مادته موردا معرفيا للطالب يستقي منه ما يجنبه الوقوع في الخطأ النحوي لغة وكتابة صرفا ودلالة، ويخلق لديه قدرة لغوية تمكنه من التعبير عن ما يروم ايصاله من افكار ومعانٍ بعبارات سليمة وتراكيب دقيقة ليس فيها اضطراب او ارتباك، وهذا ما دفع الباحث الى اجراء دراسته هذه في تجريب احدى الاستراتيجيات المعرفية الحديثة عسى ان تكسب الطالب المهارات اللغوية وتساعد في تطوير قدرته على فهم النصوص المقروءة وتدوقها واحكام قواعدها النحوية والصرفية والدلالية، املاً منه معالجة مشكلة الضعف القرائي والركود الفكري وقلة الدافعية وحالة الممل والسؤم التي يشكو منها الطالب.

مما سبق تتلخص مشكلة البحث في السؤال الاتي:

هل لاستراتيجية تحليل السمات الدلالية أثر في القدرة اللغوية عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة وعاء الثقافة والحضارة على مر العصور والازمان وهي من اهم ما وصل اليه الانسان من وسائل التفاهم وهي بمفهومها الحضاري تشتمل على كل ما يستجيب له الانسان من الفاظ او رموز او اشارات او دلالات معينة وان اكتساب اللغة واتقانها يؤثران في سلوك الفرد واحساسه وتفكيره (اسماعيل، 2005: 7)، وهي وسيلة من وسائل التفكير التي يمتاز بها البشر عن غيره من المخلوقات الاخرى والتي يمكن اكتسابها من البيئة التي يعيش فيها وبذلك تعد اللغة معياراً للأبداع الفكري والحضاري وواحدة من العمليات العقلية التي تكونت من تداخل انظمة متعددة منها الصوتية ومنها الصرفية ومنها النحوية ومنها الدلالية لتكون بذلك اساساً مهما في العمل والحياة (البطانية، 2007: 120-121).

تعد اللغة من أهم مظاهر السلوك الانساني والفكري والمعرفي وهي احدى الأسس التي من الله سبحانه وتعالى بها على الانسان بعد العقل وهي منطلق الوعي والابداع بكل اشكاله وهي الادارة التي تمنح الانسانية الديمومة والبقاء وترسخ مبادئ الأصالة وتعكس القدرة على التواصل والارتقاء وتعكس مدى التأثر والتأثير الثقافي لأهلها ولما كانت اللغة هي، فقد اخذت اللغة العربية من هذا الثراء والعطاء الذي منحها التجدد والحيوية والمرونة لتلبي الحاجات الانسانية وتكون مفتاحاً لكنوز التراث العربي والاسلامي، وقد حافظت العربية على التراث الحضاري بكل قيمه وانظمتها فضلاً عما يضاف اليه من القيم والنظم الحضارية الحديثة، وكونها لغة القرآن الكريم الذي انزله الله تعالى على سيد الخلق اجمعين محمد (صلى الله عليه واله وسلم) أضحت السبيل ليهدي الناس وتوعيتهم وتعريفهم بالقيم والفضائل الحميدة يقول عز من قائل ﴿ نَزَّلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾*، ويقول تعالى ﴿ حم (1) تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (2) كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾**، وعلى ذلك فان اللغة العربية وتعلمها ليس مهماً للناطقين بها بل مهم ايضاً للمسلمين الناطقين بغيرها وذلك لان ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم ومسلمة كما جاء في قوله تعالى ﴿ وَرَزَّلْنَا الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا ﴾*** وبهذا يجعل من اللغة العربية ضرورة واساساً لإحياء الشعائر الدينية وقضاء الحاجات الاجتماعية (مذكور، 2009: 46)

* الشعراء: 193-195.

** فصلت: 1-3.

*** المزمّل: اية 4.

إنَّ اللغة العربية تمثل الوسيلة الأساسية التي تعطي ابناءها البقاء والحياة فمن طريقها يتواصل افراد المجتمع ويعبرون بها عن حاجاتهم وريغباتهم، وهي الاداة التي يتواصلون بها مع الله عز وجل في عبادتهم بقراءة القرآن الكريم وتلاوة آياته وبالصلاة التي يؤدونها، واللغة العربية تعتمد في اتقانها على اتقان مهاراتها الاربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتعد مهارة القراءة الفن الثالث للغة بعد الاستماع والتحدث وهو فن يهدف الى فهم الرسالة اللغوية، لذا فهو يرتبط من هذه الناحية بفن الاستماع على عدّ ان كلا منهما فن استقبالي، كما انه يرتبط بفن الكتابة من حيث ان كلا منهما يرتبط بالكلمة المطبوعة وان القراءة لا تقتصر فقط على مجرد تعرف الرموز المختلفة وانما يتضمن ما هو ابعد من ذلك وهو فهم الرسالة اللغوية التي يقرأها الطالب، ومعرفة مغزاها او ما تشير اليه(عبد الباري، 2010: 207)

وللقراءة مكانتها الكبيرة في حياة البشرية لما تقدمه من وظائف والدليل على اهميتها ان الله سبحانه وتعالى القراءة جعلها فاتحة الرسالة المحمدية، اذ قال عز من قائل: ﴿أَفْرَأَ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَفَرَأَ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ * * * * فهي تعمل على توسعة دائرة المعارف لدى الانسان وتعني معارفه وتغذي عقله وتزوده بالخبرات والحقائق وهذا ما دفع الابداء والمفكرين يقولون فيها أجمل الأقوال فهذا المفكر الفرنسي فولتير * * * * يقول " عندما سُئل عن يقود الجنس البشري: " الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون ".(عبد عون، 2013: 140-141)

ان القراءة هي الطريق الأسمى لإدراك المكونات في الحياة وكشف اسرارها وهي المفتاح الذي من طريقه يزيل الغموض والابهام وتعطي قارئها فسحة من النور ليُبصر حقيقة ما كان يخفى عنه، وتساعد في ازالة شكوكه وقلقه وارتياحه وتعطيه السكينة والطمأنينة، فهي هدى للنفس البشرية من الشر والكفر والاحاد وهي غذاء للعقل ونور للقلوب المبصرة وهي الطريق لتنمية القدرات العقلية والفكرية والثقافية لدى الطلاب وتساعدهم في فهم واستيعاب مضامين النصوص وتيسر عليه الصعوبات التي تواجههم في الدروس النحوية والصرفية والاملائية والتعبيرية وغيرها وهي التي تنشط الملكة لديهم لتمكينهم من امتلاك ذخيرة لغوية تعمل على ربط المعاني والالفاظ لتخلق لديهم حالة من الفهم المتكامل للنص المقروء، بذلك يحقق الطلاب المبتغى والهدف بقراءة سليمة صحيحة مدركة للمضامين النص السطحية منها والعميقة لتكون له خير عون في حياته المستقبلية، ومهارة القراءة لا يمكن للطلاب التمكن منها وادراكها بدون وضع الية تتضمن خطوات منظمة ومتسلسلة تسمى بالاستراتيجيات القرائية وهي خطوات يتبعها الطلاب بتوجيه المدرس لغرض تعزيز تعلمهم والاستراتيجيات ضرورية للمدرس والطلاب على حد سواء لأنها تساعد المدرس في تحديد الطريقة والاسلوب الملائمين لمنحه الخبرة والقدرة اللازمة في التعليم وكذلك تمنح الطالب أسس مستقبلية في تعلمه، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات تعلم المفردات والتي تركز على جهد الطالب في التعلم من خلال تعامله مع المفردات الموجودة في النص وبذلك تمنح الطالب اسلوب خاص في تنظيم تعلمه والاستقلال فيه وممارسة التعلم بفاعلية داخل الصف وخارجه بما يحقق بناء الثقة في نفس الطالب وينمي لديه التحصيل اللغوي ويطور كفاية الاتصال وتمكنه من حل المشكلات العالقة باللغة. (الهاشمي، ومحمود، 2012:106)

ومن تلك الاستراتيجيات التي تتبثق من النظرية البنائية هي استراتيجية تحليل السمات الدلالية التي ثبتت فاعليتها في مجال التعليم لمساعدة الطلاب على بلوغ المعرفة وفهمهم للمعنى من طريق النصوص التي ترد فيها الكلمات التي يحتاج الطلاب معرفتها، وبذلك تصبح لها قيمة لديهم في التعبير والاداء والافصح عما بداخله (عبد الباري، 2011: 276-278)، فهي تثير خبرات الطلاب السابقة لتحديد المعنى المناسب للكلمات المفتاحية للموضوع، لان تحديد المعنى

* * * * سورة العلق: الآيات من 1 — 5.

* * * * * فولتير: هو فرانسوا ماري أرويه من مواليد 21 نوفمبر 1694، عاش في عصر التنوير هو كاتب وفيلسوف.

يسهم بشكل كبير في تكوين المفاهيم في العقل بشكل صحيح، وإن تكوين المفاهيم بالشكل السليم يحول دون تكوين تصورات خطأ أو بديله عن الموضوع المسموع أو المقروء. (عبد الباري، 2011: ب: 294)

إن استراتيجية تحليل السمات الدلالية تساعد الطالب على تنمية الثروة اللغوية، وتدعم المناقشات العلمية التي تركز على الأفكار وتحسن القدرة على استيعاب المقروء، وتحقق حالة التفاعل والفهم في المجالات المعرفية المتنوعة لديه وتزوده بوسائل تساعد على فهم ما يقرأ ببسر وسهولة، وتثير خلفيته المعرفية لتحقيق التكاملية بين الاستماع والقراءة والكتابة من طريق المناقشة في فنون اللغة (NORTON، 1994:P47)، ويرى (MCKENNA & Robinson) إنها استراتيجية تدريس مفتوحة النهاية لتنظيم المعلومات بيانياً من طريق العلاقات بين المفاهيم والأفكار العامة وتفاصيلها الجزئية (McKenna & Robinson، 1997:P127)، ويرى (عبد الباري) بأنها تسعى الى تزويد الطلاب بشبكة من السمات المميزة للكلمات وهي بمثابة إطار تنظيمي تساعدهم في تنظيم معلوماتهم ومفرداتهم بشكل افقي وعمودي طبقاً للسمات المميزة للكلمة وتهدف الى معاونة الطلاب في توسيع معارفهم المرتبطة بالموضوعات القرائية من جانب، وربط هذه الموضوعات بالخبرات السابقة التي تعلموها وتعمل كذلك على الفهم والادراك واستيعاب الموضوع بناءً على المناقشات التي تتم داخل الصف بين المدرس والطلاب او بين الطلاب انفسهم من جانب اخر (عبد الباري، 2010: 374).

اذن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب قادراً على اتقان المهارات اللغوية التي تساعده على ان يتمتع بقدرة لغوية عالية، فالقدرة تعني عمل شيء بفعالية واتقان وبمستوى في الاداء وبأقل جهد ووقت وكلفة وقد تكون هذه القدرة أدائية بحسب المكون المعرفي والمكون العملي والمكون الوجداني الذي يتمتع به الطالب (مرعي، ومحمد، 2009: 343)، فالمفردات والالفاظ تأخذ قيمتها النحوية والصرفية والدلالية من انتلافها مع بعضٍ وتكسب روعتها وجمالها من السياق والتركيب وبذلك ينمي لدى الطالب ذوقاً لغوياً متميزاً، ومعزراً قدرته في كشف الفروق والدقائق بين انماط الاساليب المختلفة صياغةً وتركيباً (قنبي، 2008:84)، فالقدرة اللغوية علينا ان ننميتها بوصفها ملكةً تتكون لدى المتكلمين بلغة ما، تهديهم الى خصائصها وطاقتها التعبيرية فسيستغلون تلك الخصائص ويستثمرون هذه الطاقات ليجيء الكلام مطابقاً لأغراضهم ومُعبراً عن مقاصدهم (العزاوي، 2004: 68).

واختار الباحث الصف الرابع الادبي لما له من اهمية بوصفه صفا دراسياً مهماً، وهو جزء من مرحلة دراسية مهمة وهي مرحلة الاعدادية، اذ يعد الطلاب فيها ليكونوا قادرين على مواصلة دراستهم الأدبية و ثم مواصلة دراستهم الجامعية وتأهلهم للمشاركة الفاعلة والإيجابية في مناحي الحياة المختلفة كما انها مرحلة ينضج فيها تفكير الطلاب وتتمو قدراتهم على الفهم والتحليل والتقويم.

ثانياً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة: "أثر استراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة".

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0)، (05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المطالعة باستراتيجية تحليل السمات الدلالية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المطالعة بالطريقة المعتادة في القدرة اللغوية.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

- طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014.

- ثمانية موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الادبي للعام الدراسي 2013-2014م والموضوعات: (تنويمه الجياح، وحكايات الف ليلة وليلة، ومن الادب التركماني (يا اجمل الاشياء يا وطني)، و النهر العاشق، وقصة بابلية من زمن حمورابي، وحقوق الطفل، ورسالة الى متمرّد، ورتاء واسطة العقد (محمد اوسط الابناء)).

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الاثر

- الاثر لغةً: الحَبْرُ، والجمعُ آثار، وقوله عَزَّ وَجَلَّ: ﴿وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَرَهُمْ﴾ * أي نكتبُ ما أسلفوا من أعمالهم (ابن منظور، 2002، ج4: 7)
- الاثر اصطلاحاً: عرفه كل من:
- الحفني بأنه: "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل". (الحفني، 1991: 253)
- إبراهيم بأنه: " هو قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية". (إبراهيم، 2009: 30)

ثانياً: الاستراتيجية:

الاستراتيجية اصطلاحاً عرفها كلٌّ من:-

- عطية بأنها: " الخطوات الاساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق اهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل او اجراء له غاية او غرض " (عطية، 2008: 30).
- الوكيل ومحمد بأنها: "مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات يمكن للمعلم ترجمتها الى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي، والامكانيات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة" (الوكيل، ومحمد، 2011: 137).
- التعريف الاجرائي للاستراتيجية: سلسلة من الاساليب والاجراءات التعليمية التي يخطط لها الباحث مسبقاً في تدريب طلاب الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة باستخدام الامكانيات المادية والبشرية من اجل تحقيق اهداف التعلم.
- ثالثاً: استراتيجية تحليل السمات الدلالية: عرفها كل من:
- سلام وإبراهيم بانها: "استراتيجية تدريس تهدف الى تحليل السمات المشتركة بين المفاهيم العلمية المتضمنة في المحتوى المقروء وتمثيلها خارجياً في شكل مصفوفة توضح المفاهيم، والسمات المشتركة بينها وتعتمد على ايجابية المتعلم من خلال القراءة الواعية، والمناقشة والحوار والعصف الذهني واستدعاء خبراته السابقة ذات الصلة بهذه المفاهيم " (سلام، وإبراهيم، 2008: 147).
- عبد الباري بأنها: " احدى استراتيجيات تعزيز تعليم المفردات وتوسيع لتزويد الطلاب بشبكة من السمات المميزة للكلمات وهي تمثل إطار يساعدهم على تنظيم معلوماتهم وتعمل على توسيع معارفهم المرتبطة بالموضوعات القرآنية من جهة وبخبراتهم السابقة من جهة اخرى وتعمل على استثارة العصف الذهني لدى الطلاب للموضوع من خلال المناقشات التي تتم بين الطلاب انفسهم أو بمساعدة المدرس لهم " (عبد الباري، 2011: 374).
- التعريف الاجرائي لاستراتيجية تحليل السمات الدلالية: وهي الاستراتيجية التي يستعملها الطلاب لاستخراج الالفاظ المفتاحية -الاساسية- في النص المقروء لمعرفة معانيها النحوية والصرفية والسياقية والمعجمية وتنظيمها في مصفوفة توزع للطلاب في اثناء الدرس لتساعدهم على فهم النص واستيعابه من طريق استثارة معرفتهم السابقة لهذه الالفاظ

والعلاقات التي تربطها وإجراء المناقشة بين الطلاب انفسهم وبين الطلاب والمدرس بغية الوصول الى معانيها الصحيحة.

رابعاً: القدرة

• القدرة لغوية:

القدرة: قَدِرَ: القَدِيرُ والقَادِرُ مِنْ صِفَاتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ، يَكُونَانِ مِنَ القُدْرَةِ، وَيَكُونَانِ مِنَ التَّقْدِيرِ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾*، مِنَ القُدْرَةِ فَاللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ. والقُدْرُ والقُدْرَةُ والمِقْدَارُ: القُوَّةُ وَقَدَرَّ عَلَيْهِ يَقْدِرُ وَيَقْدُرُ وَالاسْمُ مِنْ كُلِّ ذَلِكَ المَقْدِرَةُ، وَيُقَالُ مَا لِي عَلَيْكَ مَقْدَرَةٌ وَمَقْدَرَةٌ أَيْ قُدْرَةٌ، والقُدْرَةُ مَصْدَرٌ قَوْلِكَ قَدَرَ عَلَى الشَّيْءِ قُدْرَةً، أَيْ مَلَكَهُ فَهُوَ قَادِرٌ وَقَدِيرٌ(ابن منظور، 2003:2546)

• القدرة اللغوية اصطلاحاً: عرفها كل من:

- رفقي بأنها: "المعرفة المقترضة بالقواعد النحوية والبلاغية التي تمكن الفرد من توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة على معنى واحد او معانٍ عدة فضلاً عن تمكنه من تحويل أي صيغة لغوية تعرض عليه إلى صيغ مختلفة ومتنوعة الدلالات". (رفقي، 1987: 67-68)
- علام بانها: "الدرجة التي يتحكم بها الطالب في استعمال اللغة، في ذلك قياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، في مجالات الأصوات الكلامية، وتركيب الجمل، والمفردات اللغوية، ودلالة الألفاظ، واستعمال اللغة في نطاق مجالات وظروف اجتماعية معينة" (علام، 2010: 847).
- التعريف الإجرائي للقدرة اللغوية:

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع الاديبي من طريق اجاباتهم عن فقرات اختبار القدرة اللغوية الذي اعده الباحث في الدرجة او المقدار التي تمكن طلاب المجموعة التجريبية من معرفة استعمال اللغة نحواً وصرفاً وبلاغةً ودلالةً وتذوقاً خلال التجربة مفاًس بما يحصلون عليه من الدرجات في اختبار القدرة اللغوية.

- الصف الرابع الأديبي: "هو الصف الاول من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يتم فيها تأهيل الطلاب لدراسة العلوم الانسانية واللغات، واعدادهم للحياة العملية أو الدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه".(العراق، وزارة التربية، 1990: 25)

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية

• النظرية المعرفية

تمتد جذور النظرية المعرفية الى الفلاسفة اليونانيون أمثال ارسطو وأفلاطون الذين وضعوا الأسس الفلسفية لعلم النفس المعرفي منطلقين من أفكار متنوعة ومتراصة وقد أسماها ارسطو قوانين الفكر التي تعتمد على الاقتتران حول التشابه أو التجاوز ويقابلها التجاوز وهو التناظر او التناقض، إذ إنّ تذكر فكرة معينة يسهل تذكر ما يشبهها أو يناقضها من طريق المواقف (الزغول، وعماد، 2012: 26)، ثم جاءت بعد ذلك النظرية المعرفية لتمثل استجابة وتلبية الى علم النفس المعرفي، الذي بدأ ظهوره في عام 1967م على يد العالم الامريكى اليرك (قطامي، 2013: 19)، إذ ترى النظرية انه على الطلاب محاولة معرفة العلم من حولهم وتتضمن هذه الخطوات: الادراك والفهم والمحاكمة العقلية وهي التي تمثل عملية عقلية تعمل على اكتساب المعاني والتوقعات بدل الاستجابات وتسير هذه العملية على وفق اساليب وطرائق يستعملها الطلاب للوصول بها الى اهدافهم (أبو رياش، وزهرية، 2007: 119).

* سورة الطلاق / 12.

- رواد النظرية المعرفية

- **جان بياجيه:** يعد من الباحثين الذين كان له الاثر في نظريات التطور المعرفي المعاصرة منطلقاً من ان التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية، وان عملية التعلم والنمو العقلي منفصلتان كل منهما عن الاخرى مؤكداً ان النضج يسبق التعلم لذا يرى ان مبدأ الاستعداد يعتمد على ان تكون البيانات والمعلومات الداخلية عند المستوى الفعلي لتطور الطالب(العدوان، ومحمد، 2010: 122)
- **برونر:** ويعد من أوائل العلماء الذين بحثوا الشروط المرافقة لعملية تعليم المفاهيم وحل المشكلات واصلاح المناهج المدرسية وذلك من طريق بيان اهمية العلاقة بين التعلم السابق والتعلم الجديد بطريقة ذات معنى معتمداً على معايير لنجاح العملية وهي الخبرة في مجال التعليم وطريقة تنظيم المادة التعليمية ومدى ملاءمتها لقدرات وامكانيات الطلاب وتقديمها لهم بشكل منظم وعملي واعتماد التعزيز او العقاب في اثناء عملية التعلم لتخلق لدى الطلاب الدافعية في التعلم.
- **اوزيل:** وهو احد العلماء الذين اقترحوا استراتيجية المنظم الاستهلاكي او المتقدم الذي يسمح للطلاب باسترجاع المعرفة السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة المقدمة معتمداً على الفكرة التي تقول (ان التعلم يصبح سهلاً اذا ما وجد المتعلم معنى في المعلومات الجديدة. (العدوان، ومحمد، 2010: 122-142)
- **النظرية البنائية:**

للنظرية المعرفية مجموعة من النظريات التي يكون محورها الرئيس الجانب المعرفي عند الانسان ومن بينها النظرية البنائية التي تعد من النظريات المعرفية المهمة والتي تركز على بناء الطالب للمعرفة من طريق ما يختزنه في ذاكرته، ولها تاريخ طويل اذ حظيت بعناية المفكر بين والعلماء والفلاسفة مثل جون ديوي وجان بياجيه وولف فيجوفسكي وجيروم برونر وسميون واخرين وعلى الرغم من قدم تاريخ النظرية البنائية الا انها تعد احدث ما عُرف من نظريات في التدريس فهي تقوم على الملاحظة والدراسة العملية لكيفية تعلم الافراد وان كل ما يبني بوساطة الطالب يصبح ذا معنى له مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وتستند النظرية الى الاعتقاد بان المعرفة تبنى من الطلاب انفسهم، نتيجة لتفاعلاتهم مع العالم المحيط بهم.(عبد الباري، 2010: 215-217)

وتشير ادبيات البحث الى ان التعليم البنائي قد اعتمد على نطاق واسع في العلوم والرياضيات في بداية ثمانينيات القرن العشرين وكان لعلم النفس المعرفي اسهامات وقواعد اساسية للتعلم البنائي الذي يؤكد على التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة فهو لا يهمل المهارات الاساسية التي تعتمد على الفكرة التي ترى ان الطالب يبني معرفته بنفسه، فهو ينظر الى التعلم كنتيجة لبناء عقلي، فالطلاب يتعلمون من طريق تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات الحالية مما يخلق لديهم حالة من الابداع والتميز. (زيتون، 2007: 24، 29)

- **الأهمية التربوية للنظرية المعرفية**

تتجلى الاهمية التربوية للنظرية المعرفية بانها تعطي اهمية للخبرة في عملية المعرفة الجديدة لدى الطلبة، وانها تسمح بتعدد وجهات النظر، وارتباط التعلم بالواقع، وتشجع الطلبة على احترام رأيهم ورأي الاخرين في عملية التعلم وتعمل على دمج التعلم بالحياة الاجتماعية للطلاب، وتدعم المناقشات الحرة فيما بينهم، وتدعم درجة الادراك الذاتي لعملية بناء المعرفة.

- **الأسس التي تستند إليها النظرية البنائية:**

تستند النظرية البنائية إلى مجموعة من الأسس هي كالاتي:

1. إنَّ التعلم عمل بنائي نشط ومستمر يوجهه هدف.
2. إنَّ عملية التعلم تتضمن إعادة الطالب بناء معرفته عن طريق تفاعله مع مادة التعلم ومعرفته السابقة لإيجاد روابط قوية بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة.

3. إنَّ التدريس الفعال يعتمد بشكل كبير على مدى تهيئة الفرص الملائمة التي تمكن الطالب من أداء دوره الإيجابي في عمليات بناء المعرفة.
4. التشديد على أساليب تدريس تنمي القدرة على التفاعل الاجتماعي كما هو الحال في التعلم التعاوني.
5. التشديد على الطرائق والأساليب التي تزيد من فرص المشاركة الإيجابية للطلبة ومن تلك الطرائق: هي المناقشة والاستجابات وحل المشكلات والعصف الذهني.
6. سد الفجوات في البنى المعرفية لدى الطلبة باستعمال المنظمات المتقدمة والمتشابهات والمتناقضات في التدريس.
7. للتفاعل المشترك بين الطلبة، والطلبة والمعلم دور في عملية التعلم.
8. إنَّ الطالب الذي يتفاعل مع محتوى التعلم يمكنه من إعادة بنائه المعرفي ودمج التعلم الجديد بالتعلم السابق. (عطية، 2009: 255-256).

• المدرس من وجهة النظرية البنائية

ان النظرية بينت صفات المدرس البنائي الجيد من طريق كونه احد مصادر المعلومات للطلاب وليس المصدر الوحيد، والمدرس يضع الطلاب في مواقف تتحدى المعرفة السابقة لهم، ويعطيهم الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الاسئلة عليهم، ويسمح لاستجاباتهم بأن تقود الدرس، وانه يطرح الاسئلة ذات النهاية المفتوحة (كيف؟ لماذا؟) ويتيح للطلاب الفرصة للمناقشة فيما بينهم وكذلك تقبل المدرس لاستجاباتهم الفورية واستعانتة بوسائل تعليمية مستمدة من البيئة المحيطة بهم ويركز في تعليمه على الفهم الدقيق لديهم. (قطيط، 2011: 42-43)

إن النظرية البنائية وضعت المتعلمين امام تحديات تتعلق بترجمة الافكار البنائية الى نظرية تدريس تساعد المتعلمين على بناء معرفتهم وخبراتهم فاصبح المدرس ميسراً ومشجعاً للمتعلمين على بناء معرفتهم. (العفون، 2012: 86)

• الطالب من وجهة نظر النظرية البنائية

ان النظرية اعتنت بشكل فاعل بالطالب في اثناء تعلمه وجعلت النشاط الذاتي له هو السبيل في اكتساب المهارات العقلية والعملية (الحركية)، فهي تعنى بالعمليات المعرفية الداخلية للطالب وتجعل منه العنصر الفعال في التعلم وتعتمد على مهارات التفكير، وتعدده محور العملية التعليمية، وتعمل على تعليم الطلاب كيف يتعلمون في اثناء التعلم على بناء المعنى كونه نشاطاً عقلياً داخل الدماغ ولذلك تعد الخبرة المحسوسة ضرورية في التعليم. (قطيط، 2011: 44)

• استراتيجية تحليل السمات الدلالية

تعد استراتيجية تحليل السمات من استراتيجيات تعلم المفردات التي تعود الى النظرية المعرفية البنائية، والتي تهدف الى تزويد الطلاب بشبكة من الخصائص والمميزات للمفردات الغامضة الموجودة في النص المقروء، اذ انها تعمل من طريق مصفوفة دلالية تنظم المعلومات والخصائص لتلك المفردات وتكون بشكل عامودي تدرج فيها المفردات الغامضة وافقي تدرج فيها سمات تلك الكلمات وخصائصها ليسهل على الطلاب فهمها وادراك معانيها (عبد الباري، 2011: 374)، ويرى اندرس ويوس: (1986) بان هذه الاستراتيجية تعمل على تعليم الطلاب المفردات اللغوية من طريق تفعيل المعرفة السابقة التي يمتلكونها وربطها بالتعليم الجديد الذي يسعون الى اكتسابه وادراكه بفهمهم لكلمات الجديدة. (2014، <http://fcit.usf.edu/fcat8r>)

يرى "سلام وبرايم: 2008" إنها تقوم على امكانية الطلاب في ربط الكلمات الجديدة او المفاهيم مع خبراتهم ومعرفتهم السابقة ذات الصلة بها من طريق عملية عصف ذهني بغية الوصول الى كلمات ذات صلة بموضوع الدرس وتعطي هذه الاستراتيجية المدرس معلومات حول ما يعرفه او يدركه الطلاب فعلاً، وتعطيه مؤشراً لما يمكن ان تقدمه لهم من مفاهيم جديدة، وانها تعتمد على تحديد المفاهيم او الافكار او المصطلحات المطلوب وضعها في مصفوفة وترتيبها بالشكل الذي يعطي معناً تاماً وواضحاً، وتعمل على رسم خطوط بين الافكار ذات الصلة وتوضيح طبيعة العلاقة فيما بينها، وهي تعتمد

بذلك على قدرة الطلاب في تحديد الافكار والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالموضوع المراد دراسته، وبذلك يدرك الطالب الفكرة العامة او الرئيسة للموضوع. (سلام، وابراهيم، 2008: 156)

• خطوات استراتيجية تحليل السمات

تسير هذه الاستراتيجية على وفق مجموعة من الخطوات وهي:

1. تحديد موضوع الدرس الذي سيتم تحليله.
2. رسم المصفوفة فارغة على السبورة (يختلف شكل المصفوفة ومكوناتها باختلاف الموضوعات المراد دراستها).
3. توزع ورقة مطبوعاً عليها مصفوفة تحليل السمات لغرض ملئها من قبل الطلاب عبر الدرس (ويفضل ان تقدم لهم خرائط جاهزة). (سلام وابراهيم، 2008: 156-157)
4. قراءة الموضوع المراد تدريسه واستخراج الكلمات المفتاحية التي بحاجة لإزالة الغموض عنها.
5. يكتب المدرس مجموعة من الكلمات او الجمل التي تمثل الكلمات المفتاحية للنص والتي يواجه الطلاب صعوبة في ادراك معانيها وخصائصها وهي ذات صلة بموضوع الدرس اذ يضع المدرس هذه الكلمات في العمود الايسر من المصفوفة لغرض إظهار خصائصها ومميزاتها لإزالة الغموض عن مضامينها.
6. يطرح الطلاب مجموعة من المفاهيم او المصطلحات الغامضة في النص لغرض توضيحها ضمن المصفوفة.
7. بعد ان ينتهي المدرس من كتابة الكلمات المرتبطة بالموضوع او المفهوم المكتوب في العمود الايسر في المصفوفة يضيف مجموعة من السمات والخصائص والمميزات التعريفية المحددة لها في الفراغات الموجودة في الشبكة الدلالية.
8. مساعدة الطلاب المدرس في تعبئة الشبكة بحسب طبيعة الخصائص المراد معرفتها من المدرس والطلاب على حد سواء

9. يحدد الطلاب وبمساعدة المدرس المميزات والخصائص المشتركة بين كل كلمتين داخل المصفوفة.
 - ترميز المصفوفة، ويتم في هذه المرحلة تحديد مجموعة من العلاقات المميزة للمصفوفة الدلالية من قبيل + او - او ؟ *
 10. التحقق من صحة السمات الدلالية التي وضعت لتوضيح الكلمات الغامضة في النص المقروء.
- يبدأ النقاش بين المدرس والطلاب من طريق تشجيعهم على ادارة النقاش حول الموضوع الرئيس المراد درسه، فمثال يسأل المدرس عن معنى كلمة معينة ليرى مدى معرفتهم بها فان لم يستطيعوا، يقدم الاستاذ المفاهيم والدلالات المناسبة للكلمة، ويشجعهم على النقاش حول العلاقة بين تلك المفاهيم، اذا لم يستطع الطلاب شرح العلاقة فيما بينها، يقدمها الاستاذ وتعد تلك الكلمات بمثابة كلمات مفتاحية للنص. ([http:// its.guilford.k12.nc.us.act](http://its.guilford.k12.nc.us.act))

• الاهمية التربوية لاستراتيجية تحليل السمات الدلالية:

- تتجلى الاهمية التربوية لاستراتيجية تحليل السمات الدلالية فيما يأتي:
1. تحسين استيعاب الطلاب للمفردات ومنحهم القدرة على الاحتفاظ بالمحتوى.
 2. تساعد الاستراتيجية الطلاب على دراسة المميزات والملاح والمفاهيم ذات الصلة
 3. تجعل الطلاب قادرين على تصور العلاقات ويكون لديهم القدرة على التوقع الصحيح من طريق فهم الكلمات المفتاحية في الموضوع..
 4. يمكن تطبيق الاستراتيجية على صف كامل او مجموعة طلاب او بشكل فردي
 5. يمكن توظيف المعلومات التي اكتسبها من طريق المصفوفة في معرفة جديدة او موقف في المستقبل. ([http:// edwed.sdsu.edu/triton/guides/sfa.htm](http://edwed.sdsu.edu/triton/guides/sfa.htm))

* حيث ترمز علامة (+) الى السمات والخصائص المشتركة بين الكلمات في حين تشير علامة (-) الى السمات الافتراضية بين الكلمات وتشير علامة (?) الى عدم معرفة الطالب الاجابة

ثانياً: دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات السابقة

1. دراسة العابدي (2007):

"اثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الادب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الادبي "

هدفت هذه الدراسة الى تعرف: "اثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الادب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الادبي"، وأجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد، وبلغت عينة البحث(117) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الادبي، تم اختيارهم عشوائيا بلغ عدد طلاب المجموعتين (58) طالباً بواقع (29) طالبا للمجموعة التجريبية التي تدرس بأسلوب التنقيب الحواري، و(29) طالبا للمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية، وبلغ عدد طالبات المجموعتين (59) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية و(29) طالبة للمجموعة الضابطة، أجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات:(العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام السابق 2004-2005، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، ودرجات الاختبار القبلي في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي). استمرت التجربة عاماً دراسياً كاملاً، أما أداة البحث فكانت ثلاثة اختبارات الاول: لقياس حفظ النصوص، والثاني: لقياس التذوق الأدبي، والثالثة لقياس التفكير الإبداعي، ومن اجل ذلك اعد الباحث اختبارين، الاول:- لقياس حفظ النصوص الأدبية، تكون من اربعة اسئلة اتصف بالصدق والثبات والموضوعية، والثاني لقياس التذوق الأدبي تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتصف بالصدق والثبات والموضوعية، أما قياس القدرة على التفكير الإبداعي، فقد اعتمد الباحث فيه مقياساً جاهزاً لقياس التفكير الإبداعي، استعمل الباحث (تحليل التباين الثنائي بتفاعل في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في حفظ النصوص الأدبية، والتذوق الأدبي، والقدرة على التفكير الإبداعي، و مربع كاي (كا2) في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، والاختبار التائي في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في متغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي، ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات، ومعامل سبيرمان بروان لتصحيح معامل ثبات الاختبار بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفاعلية البدائل غير الصحيحة، طريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الاحصائية بين المجموعات البحث في اختبار حفظ النصوص) وسائل احصائية، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذي دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية في الحفظ والتذوق الأدبي ولم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإبداعي وتضمنت الدراسة عدداً من التوصيات منها:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي، والتفكير الإبداعي..(العبادي، 2007: ط-ي-ك، 164-184).

2. دراسة سلام وإبراهيم(2008):

"اثر استعمال استراتيجيتي خريطة الدلالة، وتحليل السمات الدلالية في تعلم القراءة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو دراسة العلوم، واستراتيجية استيعاب المقروء، ومهاراته، لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي". هدفت هذه الدراسة الى تعرف "اثر استعمال استراتيجيتي خريطة الدلالة، وتحليل السمات الدلالية في تعلم القراءة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو دراسة العلوم، واستراتيجية استيعاب المقروء، ومهاراته، لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي "

وأجريت الدراسة في مصر / جامعة بدمهور/ كلية التربية، تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً من طلاب الصف الثاني الاعدادي من مدارس ادارة العامرية التعليميّة بمحافظة الاسكندرية بطريقة شبه عشوائية، موزعين على ثلاث مجموعات، هي:

- المجموعة التجريبية الاولى: (درست باستراتيجية خريطة الدلالة)، وعدد افرادها (55) طالباً.
- المجموعة التجريبية الثانية: (درست باستراتيجية تحليل السمات الدلالية)، وعدد افرادها (54) طالباً.
- المجموعة الضابطة: (درست بالطريقة الاعتيادية)، وعدد افرادها (57) طالباً.

اعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (34) فقرة (17) منها يقيس مستوى التذكر، و(17) الاخرى يقيس ما فوق التذكر، ومقياساً للاتجاه نحو دراسة العلوم يتكون من (50) فقرة، واستبانة التقويم الذاتي لاستراتيجيات القراءة ويتكون من (15) استراتيجية، واختباراً يقيس مهارات الاستيعاب المقروء مكون من (20) فقرة من نوع الاختبار المتعدد، استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة وهي: اختبار شيفه schaffe للمقارنات البعدية، ومعامل ارتباط بيرسون، و توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة تحليل السمات الدلالية (الثانية) وطلاب المجموعة التقليدية (الثالثة)، لصالح مجموعة تحليل السمات الدلالية في الاتجاه نحو معلم العلوم، وفي الاتجاه نحو المحتوى التعليمي، والاتجاه نحو أهمية العلم، وفي الاداء الكلي على اختبار مهارات استيعاب المقروء.(سلام، وإبراهيم، 2008: 141-186)

دراسة الدليمي (2011):

" أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية". هدفت هذه الدراسة الى تعرف "أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية"، أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل - كلية التربية صفي الدين الحلي، اتبع الباحث المنهج التجريبي، واختار عينة بحثه قصدياً (إعدادية الامام علي - عليه السلام) في مركز محافظة بابل، وكانت عينة البحث (65) طالباً بواقع (32) للمجموعة التجريبية وهي شعبة (أ) اختبرت عشوائياً وهي تدرس القواعد النحوية على وفق اسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (33) طالباً وهي تدرس القواعد النحوية على وفق الطريقة التقليدية المتبعة، كافأ الباحث في عدد من المتغيرات منها:(العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأهات، ودرجات الاختبار القبلي في تجنب الخطأ النحوي، ودرجات الاختبار القبلي للقدرة اللغوية).وبدأت التجربة يوم (17-2-2010) وانتهت بتاريخ (2-5-2010)، وقد اعد الباحث اختبارين نهائيين، الاول في تجنب الخطأ النحوي، والاخر في تنمية القدرة اللغوية اتسما بالصدق والثبات، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل صعوبة الفقرة، وقوة التميز، وفاعلية البدائل غير الصحيحة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان -بروان. وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث الى:

تفوق المجموعة التجريبية التي درست القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وفي تنمية القدرة اللغوية (الدليمي، 2011: ر-ص)

4.دراسة عبد (2011):

اثر المعنى المعجمي في تنمية القدرة اللغوية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الادب والنصوص " هدفت هذه الدراسة الى تعرف "اثر المعنى المعجمي في تنمية القدرة اللغوية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الادب والنصوص"، أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل كلية التربية الاساسية، بلغت عينة البحث (68) طالبة بواقع (34) طالبة للمجموعة التجريبية التي درس مادة الأدب والنصوص بالمعنى المعجمي و(34) طالبة للمجموعة

الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وأجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني للطلّبات لكلا المجموعتين محسوبة بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات اختبار نصف السنة في المادة، ودرجات اللغة العربية لنصف السنة لكلا المجموعتين، ودرجات الاختبار القبلي لمجموعتي البحث لمعرفة المعلومات السابقة التي تمتلكها الطالبات)، وكانت اداة البحث اختبارات مقالية ذات اجابة محددة بعد ان تحققت الباحثة من صدقه وثباته، أما الوسائل الاحصائية فكانت على النحو الاتي:(الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل صعوبة الفقرات المقالية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، وقد توصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأوصت الباحثة بعدة توصيات منها: ضرورة إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها جيداً بحيث يتصفون بخلفية لغوية جيدة قبل الشروع بعملية التدريس الفعلي. (عبد، 2011، 68-98).

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد ان تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي لها صلة بدراسته الحالية، يودُ أن يبين مدى الاتفاق والاختلاف بين الدراسات من جهة وبينها وبين دراسته الحالية من جهة اخرى وعلى النحو الاتي.

1.الاهداف

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة العابدي (2007) الى تعرف اثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الادبية والتذوق الادبي والتفكير الابداعي، وهدفت دراسة سلام وابراهيم (2008) هدفت الى التعرف على اثر استعمال استراتيجيتي خريطة الدلالة وتحليل السمات الدلالية في تعلم القراءة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو دراسة العلوم، واستراتيجية استيعاب المقروء ومهاراته، اما دراسة الدليمي (2011) فهدفت الى التعرف على اثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية، ودراسة عبد(2011) هدفت الى التعرف على اثر المعنى المعجمي في تنمية القدرة اللغوية، أما الدراسة الحالية فهدفتها تعرف اثر استراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية.

2.أماكن إجراء الدراسات

اجريت الدراسات السابقة في جامعات مختلفة، فدراسة العابدي (2007) اجريت في كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد، ودراسة سلام وابراهيم (2008) اجريت في كلية التربية / جامعة دمنهور في مصر، ودراسة الدليمي (2011)، ودراسة عبد (2011) اجريت في كلية التربية / صفي الدين الحلي/ جامعة بابل، أما الدراسة الحالية أجريت في كلية التربية / للعلوم الانسانية/ جامعة بابل.

3.منهجية البحث

اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي، وشاركتها الدراسة الحالية في اتباعها المنهج التجريبي

4.حجم العينة

تباينت اعداد العينات في الدراسات السابقة، فكانت (117) طالباً في دراسة العابدي (2007)، و(166) طالباً في دراسة سلام وابراهيم (2008)، و (65) طالباً في دراسة الدليمي (2011)، و(68) طالبةً في دراسة عبد (2011)، اما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (42) طالباً.

5.المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي طُبقت فيها، فقد طبقت دراسة العابدي (2007)، ودراسة سلام وابراهيم (2008)، ودراسة الدليمي (2011)، ودراسة عبد (2011) على المرحلة الاعدادية، اما الدراسة الحالية فأنها ستطبق على طلاب المرحلة الاعدادية.

6. الجنس

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس فقد طُبق بعضها على الطلاب وهي دراسة سلام وإبراهيم (2008)، ودراسة الدليمي (2011)، في حين أن دراسة عبد (2011) طُبقت على الطالبات، أما دراسة العابدي (2007) فقد طُبقت على طلاب وطالبات، أما الدراسة الحالية فطُبقت على الذكور فقط.

7. تكافؤ المجموعات

أجرت الدراسات السابقة تكافؤاً بين المجموعات التجريبية والضابطة في كل أو بعض المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي، واختبار فهم المعاني والذكاء والتذكر)، أما الدراسة الحالية فقد كافأ الباحث فيها بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات اللغة العربية لنصف السنة، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار القدرة اللغوية).

8. المتغير التابع

تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة العابدي (2007) حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي، وفي دراسة سلام وإبراهيم (2008) تعلم القراءة الموجه نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية، ودراسة الدليمي (2011) تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية، ودراسة عبد (2011) تنمية القدرة اللغوية، أما الدراسة الحالية فمتغيرها القدرة اللغوية.

9. المادة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة، فقد أجريت دراسة كل من العابدي (2007)، وعبد (2011) في مادة الأدب والنصوص، في حين دراسة سلام وإبراهيم (2008) في دراسة العلوم، أما دراسة الدليمي (2011) ففي النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب، أما الدراسة الحالية فقد اختصت بمادة المطالعة.

10. الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية على وفق أهداف البحث وإجراءاته ونتائجه، فقد استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة منها: الاختبار التائي، واختبار شافية، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة مستوى الصعوبة، ومعادلة تمييز الفقرة، وفاعلية البدائل غير الصحيحة، وقد شاركت الدراسة الحالية الدراسات السابقة في استعمال اغلب الوسائل الإحصائية، ويرى الباحث أن الوسائل الإحصائية التي يعتمد عليها تتوقف على طبيعة البحث وفرضياته ومتغيراته.

11. نتائج الدراسات السابقة

توصلت الدراسات السابقة جميعها الى نتائج بينت تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الذي يقيسه، ففي دراسة كل من العابدي (2007)، ودراسة سلام وإبراهيم (2008)، ودراسة الدليمي (2011)، ودراسة عبد (2011)، جميعها اثبتت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة باستعمال استراتيجيات حديثة في التدريس من طريق الخرائط الدلالية والسمات الدلالية وطرائق في التنقيب الحوارية وحفظ النصوص مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، أما نتائج الدراسة الحالية فسيرد ذكرها عند عرض النتيجة وتفسيرها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

ثالثاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

إفادة الباحث من الدراسات السابقة من طريق اطلاعه على الدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالي، لان ذلك يجعله على بينة مما يقوم به فتتضح للباحث الأبعاد بدءاً وانتهاءً بالمقترحات مرورا بالأهداف التي يسعى الى تحقيقها، ومنهج البحث الذي يتبعه، والعينة التي يختارها طبيعياً وحجماً واسلوباً، والادوات التي يستعملها والوسائل الإحصائية التي يعتمد عليها، وان للدراسات السابقة الدور الكبير في دعم الباحث بالمعلومات الرصينة التي اسهمت بشكل كبير ومؤثر في تعميق رؤيته لمشكلة بحثه، وإفادته في تصميم دراسته في منهجها وإجراءاتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثه، فقد أثبت هذا المنهج فاعليته في التحقق من الكثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية (قنديلجي، 2008: 144)

ثانياً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف البحث.

شكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	استراتيجية تحليل السمات الدلالية	القدرة اللغوية	الاختبار النهائي في القدرة اللغوية
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبار النهائي			

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

يقصد بمجتمع البحث جميع العناصر ذات العلاقة بالمشكلة، إذ يقوم الباحث نفسه بتحديد مجتمع دراسته، وذلك تبعاً للمشكلة التي يبحثها وفي اطار الامكانيات المتوافرة لديه، واستنادا الى الهدف الذي يبتغي الوصول اليه (عريفج وآخرون، 1999: 54)، ويشتمل مجتمع البحث الحالي على طلاب الصف الرابع الادبي جميعهم في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013 - 2014 م، التي فيها شعبتان فاكثر، وبطريقة السحب العشوائي أختار الباحث اعدادية علي جواد الطاهر، وعند زيارة الباحث لهذه المدرسة فوجد أنها تحوي شعبتين للصف الرابع الادبي، وهي (أ، ب). وبطريقة السحب العشوائي اصبحت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي تُدرّس على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تُدرّس على وفق الطريقة التقليدية.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحث قبل الشروع ببدء التجربة تكافؤاً احصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة ونتائجها على الرغم من ان الطلاب من منطقة سكنية واحدة، ومن الجنس نفسه، ويدرسون في مدرسة واحدة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث:

جدول (3)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي

البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	204,10	260,40	40	0,078	2,021	غير دال إحصائياً
الضابطة	22	73,203	220,19				

2. التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة عند (0,05)	قيمة كا ²		درجة الحرية	معهد فما فوق	ثانوية	متوسطة	يقرأ ويكتب وابتدائية	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دال احصائياً	7,815	0,81	3	5	5	6	4	20	التجريبية
				6	6	3	7	22	الضابطة
				11	11	9	11	42	المجموع

3. التحصيل الدراسي للأمهات:

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمة كا ²		درجة الحرية	معهد فما فوق	ثانوية	متوسطة	يقرأ ويكتب وابتدائية	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دال احصائياً	7,815	0,24	3	2	2	7	9	20	التجريبية
				4	3	6	9	22	الضابطة
				6	5	13	18	42	المجموع

3. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة:

جدول (6)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013/2014م

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	النتاين	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال احصائياً	2,021	1,511	40	77,66	52,75	20	التجريبية
				55,56	48,95	22	الضابطة

5. اختبار القدرة اللغوية:

جدول (7)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (t) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية القبلي.

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	النتاين	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال احصائياً	2,021	1,061	40	1,867	7,70	20	التجريبية
				1,849	7,09	22	الضابطة

رابعاً: متطلبات التجربة: تطلب البحث تهيئة ما يأتي:

• تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي: (8) ثمانية موضوعات من كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي* للعام الدراسي 2012-2013، وجدول (9) يبين الموضوعات وأرقام صفحاتها.

جدول (9)

الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	اسم الموضوع	الصفحة
1	تنويع الجياح للشاعر محمد مهدي الجواهري	53-51
2	حكاية ألف ليلة وليلة	75-73
3	من الادب العراقي التركماني "يا اجمل الاشياء يا وطني" للشاعر عبد اللطيف بندر أغلو	88-85
4	النهر العاشق للشاعرة نازك الملائكة	97-94
5	قصة بابلية في زمن حمورابي	104-98
6	حقوق الطفل	108-105
7	رسالة الى متمرّد للكاتب ابي الفضل ابن العميد	122-118
8	رثاء واسطة العقد "محمد اوسط الابناء للشاعر علي بن العباس الرومي	129-123

• صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية الصفية من الخطوات الأساسية التي يبدأ بها المدرس في تنظيم التعليم الصفي من طريق الاجراءات التي سيتم ليحقق التعلم وهذا التنظيم يوفر للمدرس كثيراً من الجهد الذي قد يضع لو لم يكن في ذهنه هدف واضح ومحدد، وأن وضوح الهدف في ذهن الطالب يجعل عملية التعلم أسهل، وأكثر تنظيماً وتخطيطاً وبدورها تستثير جهده كي يسعى الى تحقيقها، وبذلك تقلل من الجهد الضائع والتشتت الذي يبعده عن التخمين في تحديد ما ينبغي المدرس ابعاده وتحقيقه (قطامي، 2004: 64)، لذا صاغ الباحث (115) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ملحق(8)، ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق(9)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة على بعضها وحذفت (6) ستة أهداف لعدم حصولها على اتفاق الخبراء، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (109) أهداف سلوكية، بواقع (12) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(33) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(33) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(11) أهداف سلوكية لمستوى التحليل، و(11) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و(10) أهداف سلوكية لمستوى التقييم، ملحق (10).

وجدول (10) يبين ذلك.

• إعداد الخطط التدريسية:

يعدّ التخطيط الرؤيوية الواعية والشاملة لعناصر العملية التربوية وأبعادها، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر بعضها مع بعض يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية والتربوية (جامل، 2000: 27)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد ركناً فاعلاً من أركان التدريس الناجح، أعدّ الباحث خطاً

* عبد الكريم عبيد الوائلي، وآخرون. المطالعة للصف الرابع الاعدادي، ط2، جمهورية العراق -وزارة التربية -المديرية العامة للمناهج، 2010م.

تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة على وفق الموضوعات التي اعتمدها للتدريس في اثناء مدة التجربة . وبما ان المجموعة التجريبية تدرس على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية ولكي يكون العمل دقيقاً ارتأى الباحث الاستئناس بأراء نخبة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية، والتربية وعلم النفس، واللغة العربية وآدابها، ملحق(9) في مدى صلاحية السمات الدلالية لمحتوى المادة الدراسية ومستوى الطلاب واختيار السمات الدلالية الملاءمة اذ اعد استبانة خاصة بذلك ملحق(11)، اذ بنى الباحث خطته للمجموعة التجريبية على وفق ما حدد له الخبراء من سمات دلالية، أما المجموعة الضابطة فقد أعد لها خطأً على وفق الطريقة الاعتيادية، وعرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما صحيحتين ملحق(9)، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ. ملحق (12).

خامساً: تطبيق التجربة:

بعد أن استكمل الباحث مستلزمات إجراء التجربة، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ 2014/2/23، في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درسين لكل مجموعة من مجموعتي البحث في الاسبوع، واستمرت التجربة لغاية يوم الاربعاء الموافق 2014/4/23م الذي جرى فيه تطبيق اختبار القدرة اللغوية.

سادساً: الوسائل الاحصائية:

إستعمل الباحث الوسائل الاحصائية في ايجاد دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث، وتكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وفي حساب ثبات الاختبار، واستخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار القدرة اللغوية، وفاعلية البدائل الخاطئة للسؤال الاول، وهي:

1. معادلة اختبار (T.Ttest) لعينتين مستقلتين (البياتي، 2008: 202).
2. مربع كاي (كا2)(النور، 2007: 421).
3. معامل ارتباط بيرسون: (البياتي، 2008: 140).
4. معادلة معامل الصعوبة لفقرات اختبار القدرة اللغوية: (الامام، وآخرون، 1990: 106).
5. معادلة القوة التمييزية لفقرات اختبار القدرة اللغوية. (علام، 2009: 254).
6. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار القدرة اللغوية. (أبو فودة، ونجاتي، 2012: 123-127).

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضياته وتفسير تلك النتيجة.

أولاً: عرض النتيجة:

تبين للباحث من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كان (15) درجة وأقل درجة حصلت عليها طلاب هذه المجموعة (7) درجات، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلاب (13) درجة، وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (5) درجات، ملحق(19).

استخرج الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (40) وجد فرق ذو دلالة إحصائية لمنفعة طلاب المجموعة التجريبية، وجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة اللغوية.

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	النتابان	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دال احصائياً	2,021	3,654	40	4,884	10,60	20	التجريبية
				3,992	8,23	22	الضابطة

ينضح من جدول (11) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة باستراتيجية تحليل السمات الدلالية (10,60) بتباين مقداره (4,884)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المطالعة بالطريقة الاعتيادية (8,23)، بتباين مقداره (3,992) وأن القيمة التائية المحسوبة (3,654) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2,021) وعليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست المطالعة على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست الأدب والنصوص على وفق الطريقة الاعتيادية في القدرة اللغوية).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (سلام، وإبراهيم، 2008) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولمصلحة المجموعات التي درست على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية

ثانياً: تفسير النتيجة:

- أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية في القدرة اللغوية لمنفعة طلاب المجموعة التجريبية، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى:
1. إن الاستراتيجية المتبعة أدت إلى تشويق الطلاب إلى الدرس وجعله محبباً لهم وزاد من دافعيتهم نحو التعلم، إذ إن الاستراتيجية الناجحة هي التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأيسر جهد وأقل وقت. وتثير دافعية الطلاب ونشاطهم نحو التعلم والعمل الجماعي والمشاركة الفاعلة في الدرس.
 2. إن التدريس على وفق استراتيجية تحليل السمات الدلالية أدى إلى ربط خبراتهم السابقة بخبرات الطلاب الجديدة مما أثار أفكارهم فانعكس ذلك على قدرتهم اللغوية.
 3. إن استراتيجية تحليل السمات الدلالية جعلت الطلاب محور العملية التعليمية ومنحها الحرية في التعبير عن آرائهم في غير تردد أو خوف فانعكس ذلك على قدراتهم اللغوية.
 4. أن لاستراتيجية تحليل السمات الدلالية أثراً واضحاً في نمو القدرة اللغوية عند طلاب المجموعة التجريبية بمستوياتها كافة: نحواً، وصرفاً، وبلاغةً، ودلالةً، وتدوقاً، وفهماً؛ وذلك لأن هذه الاستراتيجية تعمد إلى استنطاق النصوص كاشفةً مضامينها اللغوية والفكرية والتربوية.
 5. إن استعمال استراتيجية تحليل السمات الدلالية جعلت الطلاب يفهمون النص المقروء من حيث ترابطه النحوي والصرفي والسياقي والمعجمي.
 6. أنّ استراتيجية تحليل السمات الدلالية تستدعي من الطلاب القراءة الواعية والناقدة، لإنتاج الأفكار، وتنشيط الذهن ليمارسوا عمليات حسية عقلية متنوعة في التركيز ودقة الملاحظة والاستنتاج والإفادة من المصادر والمعاجم اللغوية

المتعددة في تنمية قدرتهم اللغوية بشكل سليم، والقدرة على النقد والتذوق والتمييز بين الأرقى والأجود من فنون الكلام وأساليبه.

7. إنَّ استراتيجية تحليل السمات تجدد نشاط الطلاب وحيويتهم، وتدفع السأم والملل، وتبعث الشوق، فالمتعلم في الاستراتيجية مشاركاً إيجابياً في الدرس لا مُلقياً سلبياً، فهي تجعل الطالب يبحث ويستقصي ويكشف كنوز اللغة.
8. ان استراتيجية تحليل السمات الدلالية تقوم على مشاركة فاعلة للطلاب في مهام القراءة وتعمل على اختيار مفردات من ملامح النص من الطلاب انفسهم لغموضها عليهم، لكن من خلال اكتشاف الروابط بين الكلمات مع بعضها من طريق دلالاتها المختلفة لتعطينا فكرة موحدة وفهم شمولي للنص.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يُمكن أن تستنتج الباحث ما يأتي:

1. أن استعمال إستراتيجية تحليل السمات الدلالية قد اسهم في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها وهذا ما اظهرته الدراسة.
2. أن إستراتيجية تحليل السمات الدلالية تعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية من طريق عمليات: التخطيط، والمراقبة، وتقويم التفكير وصولاً إلى تنمية القدرة اللغوية
3. تنمي إستراتيجية تحليل السمات الدلالية القدرة لدى الطلاب على ضبط عمليات تفكيرهم فيما يقومون به من مهمات.
4. أن إستراتيجية تحليل السمات الدلالية تعمل على تهيئة أذهان الطلاب وتحفيزهم للمشاركة الفاعلة في الدرس عن طريق استثارة المعلومات في بنيتهم المعرفية، في التعلم الذاتي، وسعتهم في التعبير.
5. صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في التركيز على جعل الطلاب محوراً رئيساً في العملية التعليمية، مؤكدة على مشاركة الطالب في عملية التعلم، وهذا ما أكدته إستراتيجية تحليل السمات الدلالية، إذ إن الطالب على وفق هذه الإستراتيجية هو المحور الاساسي لعملية التعلم، ودور المدرس الناقد الموجه للعملية التعليمية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في هذه الدراسة، فأثته يوصي بما يأتي:

1. ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها استراتيجية تحليل السمات الدلالية في تدريس اللغة العربية، لما لها من فاعلية في القدرة اللغوية.
2. ضرورة تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال استراتيجية تحليل السمات الدلالية في تدريس مادة المطالعة.
3. تضمين استراتيجية تحليل السمات الدلالية في المناهج الدراسية المقررة في مادة طرائق التدريس في كليات التربية.
4. تأكيد جانب الفهم والإدراك والتحليل عند تدريس النصوص الأدبية والابتعاد قدر الإمكان عن الحفظ والتذكر.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر استعمال إستراتيجية تحليل السمات الدلالية في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والبلاغة، والإملاء، والادب والنصوص.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر إستراتيجية تحليل السمات الدلالية في متغيرات تابعة أخرى مثل تنمية الثروة اللغوية والأداء التعبيري.

4. إجراء دراسة موازنة بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة اثر إستراتيجية تحليل السمات الدلالية في تحصيلهم في مادة المطالعة.

المصادر العربية

📖 القرآن الكريم

1. إبراهيم، مجدي عزيز. معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، دار العلم للكتب، القاهرة، 2009م.
2. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. معجم لسان العرب، ط7، ج4، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
3. ابو جادو، محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، 2007م.
4. ابو رياش، حسين وزهرية عبد الحق. علم النفس التربوي (للطلاب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
5. أبو فودة، باسل خميس، ونجاتي أحمد بني يونس. الاختبارات التحصيلية (مفهومها، كيفية اعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقاتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
6. الإمام، مصطفى العجيلي، وآخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد، 1990م.
7. البطاينة، أسامة محمد، وآخرون. صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
9. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2000.
10. جمهورية العراق، وزارة التربية، منهج المرحلة الثانوية، 2014م.
11. الحفني، عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مطبعة أطلس، القاهرة، 1991م.
12. الدليمي، حيدر ديكان درويش. أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية، 2011م.
13. رقيقي، محمد. سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1987م.
14. الزغول، عماد عبد الرحيم. مقدّمة في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
15. زيتون، عايش محمود. النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
16. سلام، علي عبد العظيم، وابراهيم توفيق غازي. اثر استراتيجيتي خريطة الدلالة وتحليل السمات الدلالية في تعليم القراءة الموجه نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية. والاتجاه نحو دراسة العلوم، واستراتيجيات استيعاب المقروء، مهاراته، لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة التربية العلمية، مجلد 11، العدد 2، 2008م.
17. العابدي، أحمد جبار. أثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الادبية والتذوق الادبي والتفكير الابداعي في مادة الادب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الادبي، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 2007م.
18. عبد، سلوى كاظم. اثر المعنى المعجمي في تنمية القدرة اللغوية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الادب والنصوص، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية، 2011م.

19. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء (اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2010 م.
20. ———، (أ). استراتيجيات تعلم المفردات (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
21. ———، (ب). تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2011م.
22. عبد عون، فاضل ناھي. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
23. العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
24. العراق، وزارة التربية. منهج الدراسة الاعدادية، شركة الفنون المحددة، بغداد، 1990.
25. عريفج، سامي واخرون. في مناهج البحث العلمي وأساليبه، ط2، دار مجدلاوي، عمان، 1999م.
26. العزاوي، نعمة رحيم. تعليم اللغة العربية بين طريقتي الوحدة والفروع، جريدة الثورة، العدد 6782، 1988م.
27. ———. فصول في اللغة والنقد، المكتبة المصرية، بغداد، 2004م.
28. عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط2، دار الشروق، عمان، 2006م.
29. ———. استراتيجيات حديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
30. ———. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
31. العفون، نادية حسين. تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، دار صفاء، عمان، 2012م.
32. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
33. ———. تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2010م.
34. علوي، حافظ اسماعيلي. نحن واللسانيات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007 م.
35. قطامي، نايفة. مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون والموزعون، عمان، 2004م.
36. ———. النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
37. قطييط، غسان يوسف. الاستقصاء، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، عمان، 2011م.
38. قنديلجي، عامر. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
39. قنيبي، حامد صادق. مشاركة صاحب المعاني في البحث عن المفردات الألفاظ، مجلة المورد، دار الشؤون الثقافية، العراق، 2008 م.
40. مذكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
41. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
42. المعنوق، احمد محمد. الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، مجلة عالم المعرفة، العدد 212، 1996م.
43. النور، احمد يعقوب. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
44. الهاشمي، عبد الله، و محمود علي. استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الاسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، (رسالة منشورة)، المجلة الاردنية في العلوم التربوية/ تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، مجلد 8، العدد 2، 2012م.

45. الوكيل، حلمي احمد ومحمد امين مفتي. اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.

المصادر الاجنبية:

Norton, Donna.E (1993): The Effetive Teaching of Language Arts, New York, Macmihhan publishing company

مواقع الانترنت

-[http://fcit.usf.edu/fcat8r/home/references/additional readingstrategies/semantic-feature-an](http://fcit.usf.edu/fcat8r/home/references/additional_readingstrategies/semantic-feature-an), 4/3/2014.

-[http:// its.guilford.k 12.nc.us.act/strategies/semantic FA.htm](http://its.guilford.k12.nc.us/act/strategies/semantic_FA.htm).14/3/2014.

-<http://edwed.sdsu.edu/triton/guides/SFA.htm>.14/3/2014

أثر استعمال انموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر
 لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية
 أ.د. شيماء حمزة كاظم الباحث. حسام الدين سعد محمد
 جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية

The Effect of Using the Model of Marzano's Learning Dimensions in Improving Deep Thinking for the Students of Second Intermediate Class in Geography

Prof. Dr. Shaima' Hamza Kadhim

Researcher Husamel Deen Saad Mohammad

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Using the Model of Marzano's Learning Dimensions in Improving Deep Thinking for the Students of Second Intermediate Class in Geography). To achieve the aim, the researcher has formed the following hypotheses:

1. There is no difference with a statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the degrees of the experimental group students who have studied geography by (the Model of Marzano's Learning Dimensions) and the mean of the degrees of control group students who have studied the same material in the ordinary method in the post-test of deep thinking.
2. There is no difference with a statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the degrees of the experimental group students who have studied geography by (the Model of Marzano's Learning Dimensions) and the mean of the degrees of control group students who have studied the same material in the ordinary method in the pre- and post-tests of deep thinking.
3. There is no difference with a statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the degrees of control group students who have studied geography in the ordinary method in the post-test of deep thinking.

ملخص البحث

يرمي البحث الى التعرف على (أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية) ومن اجل التحقق من هذا الهدف صاغ الباحث الفرضيات الاتية:

- 1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية (بأنموذج أبعاد التعلم لمارزانو)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر البعدي.
- 2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية ب(أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو) في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.
- 3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.

للتحقق من ذلك اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، وحدد عشوائيًا ثمانية (الخيرات) للبنين في قضاء الهندية لتكون عينة للبحث، إذ بلغ حجمها (64) طالبًا، وواقع (32) طالبًا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. أجرى الباحث تكافؤًا بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عديدة وهي (درجات مادة الجغرافية في امتحانات نصف السنة، والعمر الزمني محسوبًا بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات، اختبار الذكاء).

بعد تحديد الباحث المادة العلمية، المتمثل بالفصل الثالث والرابع والباب الثاني المتمثل بقرارات العالم من مادة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط الذي أقرت تدريسه وزارة التربية جمهورية العراق للعام الدراسي 2013-2014، صاغ الباحث، أهدافاً سلوكية للفصلين الثالث والرابع بلغ عددها (100) هدفاً، واعد خططاً تدريسية لمجموعتي البحث، عددها (24) خطة تدريسية وعرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس بلغ عددهم (15) خبيراً.

أعد الباحث اختباراً لقياس تنمية التفكير السابر للطلاب بعد إتمام التجربة، إذ تكون الاختبار من (63) فقرة اختبارية مقالتي، وتحقق من صدقه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين، وتحقق من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب المتوسطة (الشهامة) للبنين وبلغ حجمها (100) طالباً، باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (0,80) وكانت قيمة الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون هي (0,88).

درّس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة وكانت (8) اسابيع، وبعد إنهاء التجربة طبق الباحث الاختبار للتفكير السابر على طلاب مجموعتي البحث.

ولتحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي (t-test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط (بيرسون) لحساب ثبات نصف الاختبار، معادلة (سبيرمان براون)، مربع كاي، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة معامل تمييز الفقرة.

وأُسفرت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج ابعاد التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير السابر .

في ضوء هذه النتيجة خرج الباحث باستنتاجات عدة، منها أن استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو أفضل من الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

وكذلك أوصى الباحث بتوصيات عديدة منها، ضرورة اهتمام وزارتي التربية والتعليم العالي بتوفير المستلزمات اللازمة لاستعمال مثل هذه الأساليب التدريسية من حيث القاعات الدراسية الواسعة والأثاث المناسب، فضلاً عن الوسائل التعليمية الحديثة.

واقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف آخر من المرحلة المتوسطة والإعدادية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

على الرغم من التطور الهائل والتسارع المطرد الذي شهده العالم منذ بداية القرن الماضي والذي بلغ أوجه في العقود الأخيرة في شتى مناحي الحياة إلا إن الانطباع السائد في أوساط التربويين - في مختلف دول العالم يشير إلى إن هناك تراجع ملموس في مستوى التعلم، مما حدا كثيراً من دول العالم على أن تدق ناقوس الخطر لتحري الأسباب، ووضع الخطط الكفيلة بتجاوز هذه الظاهرة في زمن التطور المعرفي الهائل (ابو جاود، 1998: 15).

وهذا التطور ساعد على تقدم تدريس المواد العلمية بصورة عامة والمواد الاجتماعية بصورة خاصة ولكن بالرغم من هذا التطور . فإن تدريس مادة الجغرافية يواجه كثيراً من المشكلات التي أفرزتها طرائق تدريسها، فقد ساد الاعتماد على الحفظ والتلقين من مدرسيها في أكثر مدارسنا، مما أوقع الطلبة في إشكالات عديدة منها إنهم أصبحوا أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية في إثناء الاختبارات فقط، وأصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة الجغرافية هو إتقان الحقائق والمعلومات من دون أدنى اهتمام بمدى حاجة الطلبة وعلاقة التعليم بميولهم وقدراتهم، أو مدى الإفادة منها في حياتهم على الرغم من إتباع المدرسين للأساليب والطرائق التدريسية في عملية إعداد الطلبة التي لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم

وممولهم نحو المادة الدراسية، فإن تلك الطرائق تتوقف إلى حد كبير على نجاح المدرس أو فشله في تحقيق رسالته التربوية، وهذا ما أكدته دراسة (الحسن، 1987 و 1995) و(سلمان، 1987).

فأصبح مدرس مادة الجغرافية يشعر الآن بانعدام قيمة تلك المادة للطلبة سواء أكان ذلك في حياتهم الحاضرة أم المستقبلية، مما يجعلها مادة سقيمة مملة ومنفرة لهم وهذا يؤدي إلى القصور في البحث، والتتقيب، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم، تتبناها طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة. (قطامي وعرنكي، 2007:99).

ولأهمية مادة الجغرافية وبغية تطوير أساليب وطرائق تدريسها لمواكبة متطلبات العصر، فقد عُقدت العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية التي طالبت برفع كفاءة أساليب تدريسها منها: الحلقة الدراسية المنعقدة في بغداد الموافق (16-23) من السنة 1985، والتي اهتمت بمشكلات تدريس مادة الجغرافية في المدارس الثانوية وحولها (وزارة التربية، 1985: 3).

وأوصت الحلقة الدراسية التي عقدها مكتب (اليونسكو) الإقليمي في القاهرة سنة (1978) بتحقيق المزيد من الاكتفاء الذاتي في المنطقة العربية بالمعلمين المؤهلين أكاديمياً المزودين بوسائل وأساليب تدريسية حديثة تعينهم على أداء مهامهم بنجاح (المكتب الإقليمي، 1978: 35).

ويشهد بلدنا حركة تربوية نوعية نحو تطوير التعليم والنهوض بالواقع التربوي في مراحل التعليم كافة، لإعداد متعلم مؤهل يواكب التطورات من حوله ولكن إحدى المخرجات التربوية الفاعلة في بناء وطنه، وهذا يتطلب البحث عن طرائق تدريسية جديدة، وتجربتها لتحقيق هذه المتطلبات الملحة، وهذا يعتمد على المعلم الجيد الذي يهيئ الطلبة للتعلم، ويوجه نشاطه ويعمل على تهيئة بيئة تعليمية ثرية بالخبرات المتنوعة (الشليبي، 1997:210)(بشارة، 1983: 67)

لذلك ظهرت نماذج تعليمية مختلفة في التدريس، أخذت طريقها في التجريب والتطبيق في المؤسسات التربوية لكنها لم تأخذ نصيبها الكافي في التجريب في العراق، ومن أهم هذه التقنيات في ميدان التدريس الاهتمام المتزايد في بناء نماذج تدريسية متنوعة تتيح فرصاً أمام المدرسين لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى الطلبة. ويبدو أن العامل الذي يحدد استعمال أنموذج محدد دون غيره، هو الموقف التعليمي وخصائص الطلبة واحتياجاتهم وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لديهم. (قطامي وقطامي، 1998:12)

وقد تم اختيار أنموذج مارزانو لمعالجة مشكلة الحفظ والتلقين بأتباع أساليب جديدة تشجع على البحث عن المعلومات وتقديمها خلال المناقشة في جو من الأمن والحرية وقبول الآراء التي يمكن أن تظهر مهما كانت غريبة. ونتيجة لما سبق ذكره، أصبح التفكير باستعمال نماذج جديدة ضرورياً في تدريس الجغرافية وتطوير تعليمها والعمل على تحقيق أهداف تدريسها، وكحالة بسيطة في تطوير طرائق تدريس الجغرافية لدى تم اختيار أنموذج مارزانو لعله يساهم في تنمية التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ج/ما أثر أنموذج مارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ؟

ثانياً: أهمية البحث:

تعد التربية والتعليم من العناصر الأساسية في تقدم الحضارات ورفي المجتمعات، وهما اللذان يصنعان الأجيال، فالتربية والتعليم ينظر إليهما حينما تصاب الأمم بالنكبات، أو تكون في طريقها إلى تلمس النجاح. (الفرحان، 1982: 11) فضلاً على أنها عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية مرغوبة (تربوية واجتماعية) في سلوك الطالب وتفكيره ووجدانه. وهذا يتطلب من المدرس فكراً سليماً، وجهداً تعليمياً، وتربوياً مميزاً إبداعياً، وتتطلب التربية العلمية وتدريب المواد الدراسية تفاعل عناصر التدريس الفعال الثلاثة وهي: المدرس والطالب والمنهج (زيتون، 2001:12)

ولكي تحقق التربية أهدافها لا بد من اعتمادها على المناهج الدراسية، باعتبارها الترجمة العملية لأهداف التربية واتجاهاتها في كل مجتمع (الديب، 1983: 239).

فالمناهج يعد أساسا تستمد منه التربية قوتها، وتستند اليه في تحقيق الأهداف المطلوبة وبالنظر إلى أهمية المنهج فقد لقي اهتماما متزايدا وأضح هذا الاهتمام في المجالات الكثيرة التي أجريت لتطويره. له دور مهم في العملية التعليمية، فهو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم وهو الطريق الواضح للعملية التربوية الهادفة إلى نمو الطلبة وتطويرهم ونجاحهم على وفق خطة تضعها المؤسسة التربوية وتشرف على تنفيذها، فالمناهج هو أداة التربية في تحقيق أهداف المجتمع. (التميمي، 2000:2)، (السامرائي وآخرون، 2001:9)

وتعد المواد الإجتماعية من المواد الأساسية في المناهج الدراسية، ونتيجة لإدراك التربويين بمجالها الخصب لتنمية الميول والاهتمامات المناسبة لدى الطلاب وبخاصة ما يتعلق منها بمشكلات بيئتهم ووطنهم وأمتهم والعالم المعاصر (عبيدات، 1989:17).

إن تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام والجغرافية بشكل خاص ذو أهمية كبيرة، إذ تعد الجغرافية جزءا مهما وفعالاً من المواد الاجتماعية فهي علم كثير الدقة والأتساع وذات قيمة علمية وعملية فهي تجمع بين متطلبات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ويهدف تدريسها إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والمفاهيم والحقائق الجغرافية التي تمكنهم من التعرف على طبيعة العالم الذي يعيشون فيه (سمور، 2005:5).

وقد أعطت التربية الحديثة الطرائق التدريسية أهمية كبيرة وعدتها حجر الزاوية في عملية التعلم؛ لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فالمادة الدراسية مهما كانت غزيرة وغنية، فإنها تكون ذات فائدة معدومة مالم يتم تدريسها بالطريقة الناجحة التي تساعد على القيام بواجباتها على أفضل صورة. (جابر، 1999:43).

ونتيجة للتطوير والاهتمام بتعليم التفكير ظهرت برامج كثيرة متنوعة وتكنيكات مختلفة مصممة خصيصاً لتعزيز عملية التفكير عند الطلبة. وقد تم وصف بعض برامج تعليم التفكير في كتابات: (كوستا 2007: Costa) و(ديونو: De Bono: 1986) ويلاحظ ان هذه البرامج تفاوتت فيما بينها فبعضها يركز على تطوير المنهج الدراسي بوصفه وسيلة لتحسين عملية التفكير وبعضها الآخر يركز على الأسلوب التعليمي فاهتم بعض الباحثين بالطريقة البنائية في التعليم الصفي واخذوا يحثون عليها مؤكدين بذلك الفكرة القائلة أن المعرفة هي شيء يتعلمه الأفراد وينبغي أن يتم بناؤه بمجهودهم الخاص..(Sternbery:1992p24)

ومن هذه البرامج البرنامج التعليمي المقترح في هذه الدراسة على وفق أنموذج العالم الأمريكي مارزانو المسمى (أنموذج أبعاد التعلم-التفكير).

استعمل التربويون هذا النموذج لكي يطوروا أساليب العمل داخل قاعات الدراسة باستعمال مهام أدائية صممت بعناية ودقة لنتيح الفرصة للطلاب للبرهنة على إدراكهم للمفاهيم، وتطبيق المعرفة، واستعمالالمهارات في حياتهم اليومية خارج المدرسة.

ومن أنواع التفكير التي ساعدت على تطور حركة العملية التعليمية وجعلها عملية إيجابية هو التفكير السابر فهذا التفكير له مستوى عال من العمليات الذهنية ومحتوى قيم من المعارف فهو ليس كالتفكير البسيط أو التفكير السطحي الذي لا يحتاج إلى مستوى معقد من العمليات الذهنية أو إلى مستوى ذهني معرفي عميق، باختصار أن التفكير السابر يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية كالانتباه والإدراك والتنظيم، وتذكر الخبرات المخزونة وربط قديمها بجديدها فترميز خبرة الفرد (Coding) وتسجيلها في الدماغ فاستيعابها بإضافة الطابع الشخصي عليها وإدماجها في بنية الفرد المعرفية وتخزينها واستدعائها عند الحاجة أو نقلها عند مواجهة خبرات جديدة (عبد العزيز، 2009:132).

وتبرز أهمية البحث كالاتي:

1-أهمية التربية بوصفها عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية مرغوبة (تربويا واجتماعيا) في سلوك الطالب وتفكيره ووجدانه.

- 2- أهمية المنهج بوصفه العنصر الأساسي في تنمية التفكير لدى الطالب والتركيز على المعرفة التفاعلية وحل المشكلات ومعاني اللغة وطرائق التخمين.
- 3- تبرز أهمية المواد الاجتماعية لما يشهده العالم من تحولات سريعة تقتضي تغييرا سريعا في أفكار الأجيال الحالية في المدارس ليصبحوا أعضاء فاعلين مجتمعهم الحالي.
- 4- تبرز أهمية الجغرافية في تنمية شخصية الطالب ضمن أطار شمولي يجعله قادرا على اكتساب المعلومات وتحليلها وتصنيفها وتفسيرها والحكم عليها، وممارسة عمليات التفكير المتعددة الجوانب كالفهم والملاحظة والتفكير الإبداعي وتشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء وجمع المعلومات الجغرافية.
- 5- أهمية طريقة التدريس بوصفها حجر الزاوية في عملية التعلم، لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- 6- أنموذج أبعاد التعلم يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي تعكس أفضل ما نعرفه عن التعلم وتترجم هذه المعرفة إلى أنموذج تعليم صفي يؤثر تأثيرا مباشرا في كيفية تخطيط المدرسين للتعلم.
- 7- التفكير السابر عملية عقلية متقدمة، توظف في مجالات متنوعة وتمكن المتعلم من الاستفادة من المحتوى الدراسي، لتطوير معارفه وخبراته وأفكاره ليصبح قادرا على توليد أفكارا جديدة يخضعها للتحليل والمحاكمة بهدف تحسين أدائه من أجل الوصول إلى مرحلة الإبداع.

ثالثا: هدف البحث:-

يهدف هذا البحث إلى معرفة: أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.

رابعا: فرضية البحث:-

لتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الآتية:

- 1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية (بأنموذج أبعاد التعلم لمارزانو)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر البعدي.
- 2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية ب(أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو) في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.
- 3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.

خامسا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- الحد المكاني: محافظة كربلاء، قضاء الهندية، ناحية الخيرات، أبعاده الخيرات للبنين.
- 2- الحد البشري: المتمثل بطلاب الصف الثاني المتوسط في قضاء الهندية
- 3- الحد الزمني: العام الدراسي (2013-2014)
- 4- الحد العلمي: المتمثل بالفصل الثالث والرابع والباب الثاني المتمثل بقارات العالم من مادة جغرافية الوطن العربي.

سادسا: تحديد المصطلحات:

1- الأنموذج: model

عرفه كل من (جويس وويل)

"مجموعة من المبادئ والتعليمات والخبرات التجريبية التي تؤكد وتستخلص الأوضاع والشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات أو الكفاءات"
(goyce&weil \1980\p:217).

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن تصميم خطة نموذجية او طريق مستقيم يتم من خلاله الوصول الى الاهداف والتأكد من الفروض الموضوعية لهذة الأهداف وتتضمن هذه الخطة مجموعة من اساليب التقويم وجمع البيانات ومقاييس عديدة للوصول الى الهدف المحدد مسبقا.

2- أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو

عرفة كل من

- (ديفادسونورشم)

"نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتعلم -متمثلة في التفكير المتضمن كل الإدراكات والاتجاهات الايجابية عن التعلم الخمسة وهي: اكتساب المعرفة وتكاملها، توسيع المعرفة وصلها، استخدام المعرفة استخدما ذي معنى، العادات العقلية المنتجة -التي تحث خلال التعلم وتسهم في نجاحه" (ديفادسونورشم، 8، 1992).

التعريف الإجرائي:

هي نوع من أنواع النماذج الحديثة التي تعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية بالدرجة الأساسية، وهذا الأنموذج يهدف الى ترسيخ المعرفة وتثبيتها في عقول الطلبة من خلال خمسة أنماط اساسية والتي سيتم شرحها بالتفصيل، وتساعد هذه الأنماط على جعل العملية التعليمية عملية ايجابية في بيئة تمتاز بسهولة التعلم والتمكن من المادة.

3- التنمية: عرفها كل من

- (سالم ومرعي)

"تعني التطور والتغير والنمو" (سالم ومرعي، 91، 1980)

التعريف الإجرائي: هو التطور والوصول الى نتائج من خلال تطبيق انموذج تطويري الذي يساعد في تطوير التفكير بصورة سهلة وواضحة.

4- التفكير السابر:-

عرفه كل من

- (مصطفى وعبد الهادي)

بأنه عملية الوصول إلى استدلالات بدأ من الملاحظة الدقيقة ثم الإدراك الحسي وربطها بالخبرات السابقة في الذاكرة ثم سن المقترحات والاستنتاجات وفرض المبادئ. (مصطفى وعبد الهادي، 2007: 228).

التعريف الاجرائي

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لفقرات مقياس التفكير السابر الذي أعده الباحث.

5- الصف الثاني المتوسط:

"هي المرحلة الثانية من المتوسطة التي تدرس بها مادة الجغرافية " (وزارة التربية، 88، 1984)

6- الجغرافية

- (اللقاني وبرنس)

"دراسة علاقة الإنسان مع بيئته الطبيعية واساليب تفاعله معها وأثار ذلك التفاعل " (اللقاني وبرنس، 24، 1991)

التعريف الإجرائي

مجموعة من الحقائق والمعلومات والظواهر والكوارث الطبيعية والمفاهيم والأفكار الجغرافية والتي تتضمنها الفصول الخاضعة لتجربة البحث من كتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط وللعام الدراسي 2013-2014.

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة البعلي (2003):

(فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في جمهورية مصر العربية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي وبلغت عينة الدراسة (159) تلميذ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واختبار عمليات العلم وجاءت نتائج الدراسة كالاتي (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجد هناك ارتباط دالا إحصائيا بين التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذا دلالة إحصائية بين التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

2- أنعمي (2006)

(اثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى أطفال الرياض)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى أطفال الرياض وتحقيقا لذلك قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي وبناء اختبار للتفكير السابر وقامت الباحثة بتطبيقه على عينة من أطفال الرياض تم اختيارها بطريقة قصديه وتم اختيار عينة تتكون من (40) طفلاً قسموا على مجموعتين (20) طفلاً للمجموعة الضابطة و(20) طفلاً للمجموعة التجريبية وكانت نتائج الدراسة كالاتي:

- ❖ فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير السابر .
- ❖ تكافؤ الذكور والإناث بالنسبة لتأثير البرنامج التدريبي في إنماء التفكير السابر .
- ❖ أسهم البرنامج التدريبي في جذب انتباه الأطفال مما أدى إقبالهم على ممارسة الأنشطة وجعلهم أكثر فاعلية.
- ❖ إن الأساليب التي يتبعها من قبل المعلمات ليست موجهة نحو تنمية مهارات التفكير السابر لدى الأطفال وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراكهن لطبيعة التدريب عليه وأهمية وكيفية.

3- دراسة حبيب (2008):

(فاعلية استخدام أنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعداي)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الأول الأعدادي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدارس حدائق القبة بالقاهرة، لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بأعداد أدوات البحث والتي شملت على اختبار تحصيلي واختبار مهارات اتخاذ القرار ومقياس الاتجاه نحو العلوم ، وتوصلت الباحثة إلى وجود

فروق داله إحصائيا في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق داله إحصائيا في مقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة إيليان وآخرون (1988):

(تلخيص وتحليل الدراسات التي اهتمت بالكشف عن فاعلية استعمال نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كاستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات باستعمال أسلوب التحليل الفوقي)

2- دراسة هانت وبيبل (2002):

(أثر المعلومات المقدمة لأطفال الروضة بواسطة محتوى علمي يشتمل على العلوم والسلوكيات معد بالاعتماد على أنموذج مارزانو في التحصيل والاتجاه نحو المادة المتضمنة وذلك في مدرسة بولاية أوكلاهما في الولايات المتحدة الأمريكية)

أجرت هانت وبيبل دراسة هدفت الى قياس أثر المعلومات المقدمة لأطفال الروضة بواسطة محتوى علمي يشتمل على العلوم والسلوكيات معد بالاعتماد على أنموذج مارزانو في التحصيل والاتجاه نحو المادة المتضمنة وذلك في مدرسة بولاية أوكلاهما في الولايات المتحدة الأمريكية، بلغت العينة (22) تلميذاً تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين درست باستعمال أنموذج مارزانو، أما المجموعة الثانية (الضابطة) فقد درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس الإتجاه.

- موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

1- الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة فيما بينها، إذ رمت بعض الدراسات إلى التعرف على (فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بجمهورية مصر العربية) كدراسة البعلي (2003)

بينما هدفت دراسة النعيمي (2006) إلى (أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى أطفال الرياض)، وهدفت دراسة حبيب (2008) إلى (فاعلية استخدام أنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي)

بينما هدفت دراسة أليان وآخرون (1988) إلى (تلخيص وتحليل الدراسات التي اهتمت بالكشف عن فاعلية استعمال أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم كاستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات باستعمال أسلوب التحليل الفوقي)، ودراسة هانت وبيبل (2002) (أثر المعلومات المقدمة لأطفال الروضة بواسطة محتوى علمي يشتمل على العلوم والسلوكيات معد بالاعتماد على أنموذج مارزانو في التحصيل والاتجاه نحو المادة المتضمنة وذلك في مدرسة بولاية أوكلاهما في الولايات المتحدة الأمريكية).

أما الدراسة الحالية فهذهت إلى معرفة (أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية)

2- أماكن إجراء الدراسة:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فمنها ما أجري في مصر مثل دراسة البعلي (2003) ودراسة حبيب (2008)، ومنها ما أجري في العراق مثل دراسة النعيمي (2006). ومنها ما أجري في الولايات المتحدة الأمريكية مثل دراسة إيليان وآخرون (1988) ودراسة هانت وبيبل (2002).

أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق في جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الإنسانية.

3- المنهجية:

استعملت جميع الدراسات السابقة المنهج التجريبي لتحقيق اهداف الدراسة، أما بالنسبة للدراسة الحالية:- فقد أتبعنا المنهج التجريبي.

4- ادوات الدراسة:

تتوعد ادوات الدراسة المستعملة في كل دراسة وذلك تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة. فقد استعملت بعض الدراسات اختبار لقياس التحصيل الدراسي مثل دراسة (البعلي، 2003)، (حبيب، 2008)، (إليان وآخرون، 1998)، (هانت وبيبل، 2002). واستعملت بعض الدراسات مقياساً للاتجاهات نحو المادة الدراسية مثل دراسة (حبيب، 2008)، أما الدراسة الحالية فقد استعملت اختبار لقياس تنمية التفكير السابر.

5- العينة:**أ- حجم العينة:**

تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة فكانت (159) تلميذاً في دراسة البعلي (2003) و(40) طفلاً في دراسة النعيمي (2006) و(70) تلميذاً في دراسة حبيب (2008) و(22) تلميذاً في دراسة هانت وبيبل (2002). أما الدراسة الحالية فقد تكونت العينة من (64) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط.

ب- الجنس:

تباينت الدراسات السابقة من حيث الجنس (ذكور وإناث)، إذ طبقت دراسة البعلي (2003) ودراسة النعيمي (2006) ودراسة هانت وبيبل (2002) على الذكور، أما دراسة أليان وآخرون (1988) فقد طبقت على الذكور والإناث، أما دراسة حبيب (2008) فقد طبقت على الإناث فقط.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها:

- 1- بلورة مشكلة البحث الحالي وإخراجها إلى حيز الوجود.
- 2- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- 3- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.
- 4- المساعدة في إعداد الخطط التدريسية لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة.
- 5- التعرف على متطلبات بناء أدوات البحث الحالي.
- 6- اعتماد الوسائل الإحصائية المناسبة.
- 7- الاستدلال إلى تصفح المصادر والمراجع.

الفصل الثالث**منهج البحث وإجراءاته****أولاً / منهج البحث:**

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه أكثر مناهج البحث ملائمة لأهداف وإجراءات البحث. إذ أثبت هذا المنهج كفاءته وفاعليته في العديد من الدراسات الاجتماعية.

ثانياً / التصميم التجريبي: (Experimental design)

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات البحث، فجاء التصميم على ما مبين في الجدول (1):

جدول (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو	تنمية التفكير السابر	التفكير
الضابطة	الطريقة التقليدية	السابر	السابر
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار التفكير السابر			

يتضح من هذا، أن الباحث استعمل مجموعتين، أحدهما تجريبية تعرض للمتغير المستقل (أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو)، والأخرى ضابطة لا تعرض له، ومن ثم يجري اختباراً نهائياً للمجموعتين في التفكير السابر، وبحسب الفرق بين نتائج المجموعتين.

ثالثاً / مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث:

قد شمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنين في ناحية الهندية (مدينة كربلاء المقدسة) للعام الدراسي (2013م . 2014م)، التي تشمل على شعبتين فأكثر وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

المدارس الثانوية والمتوسطة للبنين التابعة لقضاء الهندية

ت	اسم المدرسة	الموقع
1	متوسطة النائر العربي	الطنبي
2	متوسطة رمضان الخير	حي 7 نيسان
3	متوسطة مؤمن قريش	الكص
4	متوسطة مأرب	الاعويج
5	متوسطة العباس	المحوظة
6	متوسطة الخيرات	الهلالات
7	متوسطة النبوغ	أمالبط
8	متوسطة الاحرار	الطرفاية
9	متوسطة حمورابي	أمطوب الجنوبي
10	ثانوية ابو ذر الغفاري	حي المثني
11	متوسطة الوركاء	الدعوم
12	ثانوية الشهامة	الرجيبة
13	ثانوية المباهلة	الدخانية
14	متوسطة صفين	أبو روية
15	ثانوية الفرات	الكص
16	ثانوية المعارف	حي التاميم

2- عينة البحث:

وتقسم عينة البحث الحالي على ما يلي:

أ- عينة المدارس:

أختار الباحث قصدياً ثانوية الخيرات للبنين وذلك بسبب أبدأء التعاون من قبل إدارة المدرسة، وقربها من سكن الباحث.

ب- عينة الطلاب:

أن المدرسة تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط (أ،ب)، اختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها البالغ عددهم (40) طالباً على وفق أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها البالغ عددهم (37) طالباً على وفق الطريقة التقليدية، وعليه بلغ الحجم الكلي للعينة (77) طالباً، وتم استبعاد الطلاب الراسبين وذلك لخبرتهم السابقة بالموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة، فأصبح حجم العينة (64) طالباً، ينظر جدول (3).

جدول (3)

طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة والشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية (أ)	40	8	32
الضابطة (ب)	37	5	32
المجموع	77	13	64

خامساً / تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحث قبل بدء التجربة تكافؤاً إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، وهذه المتغيرات هي:

1. درجات مادة الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013-2014).

2. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

3. التحصيل الدراسي للآباء.

4. التحصيل الدراسي للأمهات.

5. اختبار الذكاء.

6. الاختبار القبلي للتفكير السابر.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة سابقاً

1. درجات مادة الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013 - 2014).

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي

البحث للعام 2013 - 2014

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	69,03	97,911	9,895	1,075	2	غير دالة إحصائية
الضابطة	32	66,34	102,111	10,105			

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (69,03) درجة، وتباينها (97,911)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (66,34) درجة، وتباينها (102,111). وأن القيمة التائية المحسوبة (1,075) درجة وبدرجة حرية (62)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) درجة. وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار نصف السنة.

2./ العمر الزمني محسوباً بالشهور:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر

الزمني لطلاب مجموعتي البحث

الدالة	مستوى (0.05)	القيمة التائية		التباين	الوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
التجريبية	غير دالة إحصائياً	2	1,310	10,497	110,187	172,88	32
				12,328	151,979	169,13	32

يتضح من الجدول (5) أن متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية بلغ (172,88) شهراً وتباينها (110,187)، وأن متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (169,13) شهراً وتباينها (151,979). وأن القيمة التائية المحسوبة (1,310)، وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

3 / التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمتا (كا²) (المحسوبة، الجدولية).

الدالة	مستوى (0,05)	قيمتا كا ²		درجة الحرية	بكالوريوس فمافوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	أبتدائي	يقرأ ويكتب	حجم العينة	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية								
التجريبية	غير دالة إحصائياً	1,12		4	6	10	6	7	3	32	32
					8	9	8	5	2	32	32

يتضح من الجدول (6) أن قيمة كا² المحسوبة بلغت (1، 12) وهي أصغر من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (9,488) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

4 / التحصيل الدراسي للأمهات:

جدول (7)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمتا (كا²) (المحسوبة، الجدولية).

الدالة	مستوى 0,05	قيمتا كا ²		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	اعدادية أو معهد	متوسط	ابتدائي	يقرأ ويكتب	العدد	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية								
التجريبية	غير دالة إحصائياً	1,92		4	6	12	6	5	3	32	32
					5	8	10	5	4	32	32

يتضح من الجدول (7) أن قيمة كا² المحسوبة بلغت (1,92) وهي أقل من قيمة كا² الجدولية البالغة (9,488) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات.

5- اختبار الذكاء:

جدول (8)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الاحصائية لدرجات نداء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
						الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	32	24.22	9.414	88,62	62	0.377	2	غير دالة إحصائيا
الضابطة	32	23.31	9,829	96,60				

يتضح من الجدول (8) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (24,22) وتباينها (88,62) في حين أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (23,31) وتباينها (96,60)، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,377) هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في اختبار الذكاء.

6. الاختبار القبلي للتفكير السابر:

الجدول (9)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير السابر

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة (0.05)
						الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	32	12,66	37,52	6,126	62	0,552	2	غير دالة إحصائية
الضابطة	32	11,88	26,50	5,148				

يتضح من الجدول (9) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (12,66) درجة وتباينها (37,52)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11,88) وتباينها (26,50) ملحق (،) وأن القيمة التائية المحسوبة (0,552) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات التفكير السابر القبلي.

سادسا - متطلبات البحث:

- تحديد المادة العلمية:

جدول (10)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوعات	الصفحات
1-	الباب الأول / الفصل الثالث (الصناعة، التجارة، النقل)	84 - 102
2-	الباب الأول / الفصل الرابع (السكان)	103 - 114
3-	الباب الثاني / قارات العالم الجديد (قارة أمريكا الشمالية، قارة أمريكا الجنوبية، قارة استراليا، القارة القطبية الجنوبية)	115 - 130

سابعاً - صدق الاختبار:

الصدق الظاهري:

ان أفضل وسيلة للثبوت من الصدق الظاهري للاختبار هي عملية عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لهذا عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في شأن صلاحيتها وسلامة صياغتها، وفي ضوءها تم تعديل صياغة بعض فقرات الاختبار، وبهذا عدّ الاختبار صادقاً باتفاق أكثر من (80 %) من الخبراء (دروزة، 1997: ص165). ينظر جدول(11) جدول

(11)

آراء الخبراء عن فقرات اختبار التفكير السابر

ت	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	درجة الحرية	قيمتا (كا ²)	
							المصوبة	الجدولية
1	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 51، 52، 54، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63	50	15	15	صفر	1	3,84	15
2	16، 18، 35، 38، 40، 47، 50، 53، 55	9	15	14	1	1	3,84	5,63
3	13، 17، 21، 49	4	15	13	2	1	3,84	4,03

ثامناً - التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

1 - معامل صعوبة الفقرة:

يرى (Bloom) أن فقرات الاختبار التي يتراوح معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80) تعد جيدة وصالحة للتطبيق. (Bloom، 1971، p 66).

وباستعمال معادلة صعوبة الفقرة تم حساب قيمة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد إنها تتراوح بين (0,40 - 0,66) ينظر جدول (12) وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة وصالحة للتطبيق.

جدول (12)

معامل صعوبة فقرات اختبار التفكير السابر

رقم الفقرة	صعوبة الفقرة						
1	0,61	17	0,61	33	0,42	49	0,57
2	0,45	18	0,49	34	0,45	50	0,55
3	0,49	19	0,51	35	0,49	51	0,40
4	0,44	20	0,45	36	0,44	52	0,44

0,50	53	0,63	37	0,60	21	0,63	5
0,53	54	0,41	38	0,59	22	0,61	6
0,65	55	0,45	39	0,53	23	0,59	7
0,45	56	0,49	40	0,66	24	0,47	8
0,49	57	0,44	41	0,45	25	0,51	9
0,44	58	0,60	42	0,49	26	0,40	10
0,63	59	0,61	43	0,44	27	0,49	11
0,66	60	0,45	44	0,63	28	0,48	12
0,53	61	0,49	45	0,61	29	0,53	13
0,40	62	0,47	46	0,51	30	0,66	14
0,57	63	0,60	47	0,48	31	0,50	15
		0,64	48	0,49	32	0,47	16

2 - قوة تمييز الفقرة:

ويشير (Ebel) إلى أن الفقرة الاختبارية تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا بلغت قيمة قوة تمييزها (0,30) فأكثر (Eble، 1972، p، 406).

وباستعمال معادلة قوة تمييز الفقرة تم حساب قيمة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الإختبار، فوجد إنها تتراوح بين (0,30 - 0,69) ينظر جدول (13)، وبهذا تعد جميع فقرات الإختبار جيدة وصالحة للتطبيق.

جدول (13)

قوة تمييز فقرات اختبار التفكير السابر

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط						
1	0,55	17	0,51	33	0,45	49	0,41
2	0,35	18	0,44	34	0,41	50	0,35
3	0,39	19	0,39	35	0,53	51	0,49
4	0,34	20	0,34	36	0,39	52	0,34
5	0,42	21	0,60	37	0,47	53	0,60
6	0,51	22	0,61	38	0,49	54	0,61
7	0,45	23	0,55	39	0,61	55	0,45
8	0,39	24	0,49	40	0,45	56	0,59
9	0,47	25	0,47	41	0,49	57	0,40
10	0,60	26	0,53	42	0,41	58	0,69
11	0,64	27	0,38	43	0,30	59	0,66
12	0,49	28	0,45	44	0,38	60	0,47
13	0,47	29	0,49	45	0,51	61	0,53
14	0,60	30	0,47	46	0,35	62	0,58
15	0,34	31	0,30	47	0,49	63	0,37
16	0,41	32	0,64	48	0,37		

3- الثبات:

الثبات يعني أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الطلاب أنفسهم وفي الظروف نفسها، ويعني أيضاً الاستقرار، بمعنى أن درجات الطلاب تظهر شيئاً من الاستقرار إذا ما تكررت عمليات قياسها، كما يعني الموضوعية، بمعنى أن الطلاب يحصلون على نفس الدرجات أيّاً كان المطبق أو المصحح (Crocher، 1986، p. 125) (أبو التمن، 2007، ص 252).

وبناء على هذا اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار التحصيلي، لأنها من أكثر الطرائق استعمالاً، لتلافيتها بعض عيوب الطرائق الأخرى، فهي تتلافى عيوب طريقة إعادة الاختبار فيما يتعلق بمسألة عدم ضمان توافر نفس ظروف إجراء تطبيق الاختبار الأول في تطبيق الاختبار الثاني، فضلاً عن تلافيتها مسألة طول الوقت والتكاليف التي تحتاجها طريقة إعادة الاختبار (ملحم، 2000، ص 263).

ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قسم الباحث فقرات الاختبار الذي طبقه على عينة استطلاعية بلغت (100) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (الشهامة) للبنين على جزأين متكافئين: الجزء الأول تكون من الفقرات الفردية، والجزء الثاني تكون من الفقرات الزوجية، ثم جمع درجات إجابات كل طالب عن الجزأين كلاً على جانب، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) حسب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار وبلغ (0.50) ثم صححه باستعمال معادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown) فبلغ (0,88) ينظر ملحق (14)، وهو معامل ثبات جيد، لأن الاختبار يعد جيداً إذا بلغ معامل ثباته (0,67) فأكثر، وبهذا أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق (Hedges، 1966، p22).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أنه:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية بأنموذج مارزانو، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر البعدي.

جدول (14)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طلاب مجموعتي البحث في

الاختبار البعدي للتفكير السابر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
عند (0.5)							
دالة	2	4,44	62	12,78	42,46	32	التجريبية
				5,73	31,46	32	الضابطة

يتضح من الجدول (14) ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج مارزانو بلغ (42,46) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (31,46) درجة، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (4,44) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية بأنموذج مارزانو، ومتوسط درجات طلاب المجموعة

الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر البعدي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت تفوق أنموذج مارزانو على الطريقة التقليدية على الرغم من اختلاف طبيعة المادة والمرحلة الدراسية مثل دراسة (البعلي، 2003).

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على:

ليس هناك فرق ذو دلالة عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية بأنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي جدول(15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدوليه)

لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
داله إحصائيا	2,04	12,653	31	13,328	29,813	32	التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

يتضح من الجدول (15) أن متوسط درجات الاختبار (القبلي والبعدي) بلغ (29,813) وبانحراف معياري (13,328)، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (12,653) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,04) وبدرجة حرية (31) عند مستوى دلالة (0,05)، أي أن النتيجة تدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أثر أنموذج مارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب المجموعة التجريبية

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه:

ليس هناك فرق ذو دلالة عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير السابر القبلي والبعدي.

جدول(16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدوليه)

لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
داله إحصائيا	2,04	14,703	31	7,539	19,594	32	الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي

يتضح من الجدول (16) أن متوسط درجات الاختبار (القبلي والبعدي) بلغ (19,594) وبانحراف معياري (7,539)، وأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (14,703) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,04) وبدرجة حرية (31) عند مستوى دلالة (0,05)، أي أن النتيجة تدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بسيط ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أثر الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ثانياً: تفسير النتائج

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية على وفق انموذج مارزانو على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ووجود فرق بين المجموعتين في تنمية هذا التفكير، ويرى الباحث أن هذا التفوق والفرق يُعزى إلى الأسباب الآتية:

1. جاءت خطوات نموذج مارزانو بصورة متسلسلة ومتكاملة ومتراصة فيما بينها إذ تؤدي كل خطوة دوراً معيناً تمهيداً للخطوة التي تليها مما يساعد على تنظيم المادة واكتسابها بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.
2. قدرة تأثير هذا النموذج الحديث في الطلاب، إذ يشمل مجموعة من العمليات العقلية المختلفة وهي كلها مبنية على أسس نظرية حققت الكثير من التقدم في الأوساط التعليمية، وإن كانت الطرائق الاعتيادية لا تخلو من المحاسن إلا أنها باتت لا تلي حاجات المجتمع التعليمي.
3. يُعدّ النموذج من الأدوات المفيدة في تعزيز التفكير وتدعيمه، ويضيف المعنى إلى المواضيع الدراسية، ويعمق فهم الطلاب لها، من خلال توافر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية.
4. تطبيق هذا النموذج في التدريس يعمل على اشتراك أكثر من حاسة في ذلك، فعندما يبدأ وضع الحلول للمشكلة تشترك اليد في الكتابة والعقل في التفكير، وعند اشتراك أكثر من حاسة تزيد من فاعلية التعلم.
5. احتواء نموذج مارزانو على أنشطة تعليمية مختلفة؛ ساعدت في تغيير أسلوب أنماط التفكير لدى الطلاب.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته وهي على النحو الآتي:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث استنتج الباحث ما يأتي:

- 1- أن استعمال نموذج أبعاد التعلم لمارزانو أفضل من الطريقة التقليدية في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.
- 2- استعمال نموذج أبعاد التعلم ولد الرغبة والاهتمام والحماس لدى الطلاب في المناقشة والحوار الصفي أثناء دراستهم لمادة الجغرافية، وزيادة مشاركتهم في الدرس.
- 3- إن استعمال نموذج أبعاد التعلم لمارزانو أدى إلى زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم وزيادة تحفيزهم ومن ثم التعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية مما أثر إيجاباً في تحصيلهم لمادة الجغرافية.
- 4- شعور الطلاب في التعلم من خلال التنافس بأنهم يؤدون واجباتهم الصافية بصورة صحيحة، وإنهم مسؤولون عن تحقيق أهدافهم، مما يجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية في دراسة الموضوع من الطريقة التقليدية.
- 5- قدرة التدريس المعد على وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية التفكير السابر لطلاب المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة اهتمام وزارتي التربية والتعليم العالي بتوفير المستلزمات اللازمة لاستعمال مثل هذه الأساليب التدريسية من حيث القاعات الدراسية الواسعة والأثاث المناسب، فضلاً عن الوسائل التعليمية الحديثة.
- 2- إقامة الدورات التدريبية وعقد الندوات التربوية التي من شأنها تدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على استعمال أسلوب التنافس بين المجموعات.
- 3- ضرورة استعمال نموذج مارزانو من قبل مدرسي ومدرسات الجغرافية في تدريس المادة.
- 4- تزويد واضعي المناهج بمعلومات كافية وواضحة عن أهمية نموذج مارزانو لمراعاة ذلك في تصميم وتخطيط المناهج الدراسية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الأناث.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف أخص من المرحلة المتوسطة والإعدادية.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخص كالتفكير الناقد والاتجاه نحو الجغرافية وحب الاستطلاع العلمي.
- 4- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المواد الاجتماعية الأخر (التاريخ، الاقتصاد، الاجتماع، التربية الوطنية).

أولاً: المصادر العربية:

1. أبو التمن، عز الدين، (2007): القياس والتقويم، آليات التفكير الإحصائي، ج7، منشورات جامعة الفاتح، دار الكتاب الجديد المتحدة، الجماهيرية العظمى.
2. أبو جادو، صالح محمد علي، 1998: "علم النفس التربوي"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
3. بشارة، جبرائيل، (1983): "المنهج العلمي"، دار الرائد العربي، بيروت.
4. البعلي، إبراهيم، (2003): فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنميته بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الأعدادي، مجلة التربية العلمية، مجلد (6)، مصر.
5. التميمي، عواد جاسم، (2000): الحقيبة التعليمية تنمية للتعلم الذاتي ودعم المناهج الدراسية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد(22)، الجامعة المستنصرية، بغداد.
6. جابر، جابر عبد الحميد، (1999)، " استراتيجيات التدريس والتعلم"، دار الفكر العربي، القاهرة.
7. حبيب، ايمان، (2008): فاعلية استخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية التحصيل واتخاذ القرار والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الأول الأعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
8. حسانين، محمد، (2006): فاعلية برنامج معد وفق أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
9. دروزة، أفنان نظير، (1997): الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط2، مكتبة الفارابي، الأردن.
10. الديب، فتحى ومحمد صلاح الدين ، 1983: "المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية"، دار العلم، الكويت.
11. زيتون ؛ عايش محمود (2001) اساسيات تدريس العلوم ؛ الاصدار الثالث دار عمان.
12. سالم، فيصل، ومرعي توفيق، ، (1980): قاموس الخليل النفسي، الكويت.
13. السامرائي، هاشم، وآخرون، (2001): المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، ط2، دار الأمل، الأردن.
14. سمور، مروان محمود أحمد، (2005): أثر استعمال أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لطالبات الثاني متوسط، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية -كلية التربية الأساسية، بغداد.
15. الشلبي، احمد ابراهيم، (1997): " تدريس الجغرافية في مراحل التعليم العام"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
16. عبد العزيز، سعيد، (2009): تعليم التفكير ومهاراته، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. عبد الهادي، جودة، ومصطفى، (2007): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
18. عبيدات، سليمان احمد، (1989): "أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية"، ط2، مطبعة النون، عمان.
19. الفرحان، اسحق، 1982: "التربية الإسلامية بيت الصالة والمعاصرة"، دار الفرقان، عمان.

20. قطامي، ورجدة عزنكي، (2007): نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان.
21. قطامي، ونايفة قطامي، (1998): نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان.
22. اللقاني، أحمد حسين، وأحمد رضوان البرنس، (1991): تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
23. مارزانو، روبرت، وآخرون، (1999): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.
24. المكتب الاقليمي، (1978): من انباء المكتب الاقليمي، مجلة التربية الجديدة، العدد 16، لسنة السادسة.
25. ملحم، سامي محمد، (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
26. وزارة التربية، (1984): نظام المدارس الثانوية، رقم (2)، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
27. وزارة التربية، الحلقة الدراسية الخاصة بدراسة التطورات العلمية بمادة الجغرافية المنعقدة في بغداد للفترة 16-23 /3/ 1985، معهد التدريب والتطوير التربوي، قسم العلوم الاجتماعية.

ثانيا: المصادر الأجنبية:

27. Allin ,B ,&Others ,(1998): An Investigation of the Effectiveness of Learning Dimensions model as an Instructional tool ,Science Education 77(1): 95-111.
28. Bloom ,B.S. ,Hastings ,J.T and M adaus ,G.f. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning** ,New York: McGraw – Hill ,1971.
29. Costa.& Kellick.B.(2007) , "Definition habits of mind " ,{on-line}: <http://www.habits of mind. com /definition /habits-mind/>
30. Crocher ,Land Algria N ,J **Introduction Encyclopedia of Education** ,vol. 5 Oxford Pergamon press ,1986.
31. De Bono (1986). The practical teaching thinking using the cort method. J. **Special services in the school**. Vol. 3.No.12.
32. Eble ,R. L , "Assisting of Educational Measurement" ,Eaglewood Cliffs ,New Jersey , 1972.
33. Joce.B &Weil ,Marsha ,(1980): Models of Teaching ,new jersey Prentic – hall(Inc).

اثر استعمال ثلاثة مستويات للأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي
في مادة قواعد اللغة العربية

م. رائدة حسين حميد

جامعة الفرات الاوسط التقنية/ الكلية التقنية المسيب

**The Effect of Using Three-leveled Questions in the Acquisition of the
Female Students of the Fifth Scientific Class in the Lesson of Arabic
Grammar**

Lecturer Ra'ida Hussein Hameed

**The Technical Middle Euphrates University / The Technical College in Al-
Musayyab**

Abstract

Questions are considered one of the bases of the educational process and a standard to test the teacher's ability, skill, and teaching method. The importance of questions is reflected when specialists say that if you want to know how you teach you must know how to make your questions. Because of their importance, various classifications have appeared. The researcher has chosen the analytic, constructive, and evaluative questions to suit the preparatory stage because it prepares the student to a higher educational stage. The aim of the research is to identify (The Effect of Using Three-leveled Questions in the Acquisition of the Female Students of the Fifth Scientific Class in the Lesson of Arabic Grammar).

الملخص

إنّ الاتجاهات الحديثة تؤكد على العناية بالتعليم وأساليبه، وتهذيب أصوله وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ومجالات التعليم، وتعد الأسئلة إحدى الأسس التي تستند إليها العملية التدريسية، ومقياساً لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته والمامه بها، ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك.

وقد نالت الاسئلة اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية، ولذلك ظهرت تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع وتصنيف الاسئلة. وقد اختارت الباحثة اسلوب الاسئلة التحليلية والتركيبية والتقويمية لملاءمتها للمرحلة الاعدادية التي لها مدلولات نفسية وتربوية، فهي مرحلة نمو عقلي ووجداني، إذ إنها مرحلة يُعدّ فيها الطالب إلى مرحلة دراسية أعلى.

يرمي البحث الى تعرف (اثر استعمال ثلاثة مستويات للأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية)

ولأجل تحقيق هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

1. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في التحصيل.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في التحصيل.
3. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في التحصيل.

يقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الخامس العلمي في مدرسة اعدادية الطليعة للبنات في مركز محافظة بابل، وبلغ عدد طالبات عينة البحث (128) طالبة، بواقع (45) طالبة في شعبة (أ)، و(40) طالبة في شعبة (ب)، و(43) طالبة في شعبة (ج)، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية على طالبات المجموعتين الاولى والثالثة في الاختبار التحصيلي. في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة فاعلية الاسئلة التركيبية في اثاره دافعية الطالبات للتعلم، اذ تجعلهن في موقف ايجابي متفاعل مع الدرس اعتمادا على الإصغاء الجيد. وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته اوصت الباحثة بضرورة استعمال مستويات الاسئلة العليا عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية، لما في ذلك من اثر في تنمية التفكير لدى الطالبات. كما افترض اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمواد اللغة العربية الاخرى. الكلمات الدالة (الاسئلة التحليلية والتركيبية والتقويمية، طالبات الخامس العلمي)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إنّ الاتجاهات الحديثة تؤكد على العناية بالتعليم وأساليبه، وتهذيب أصوله وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ومجالات التعليم، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطوير وتحسين عملية تعليم القواعد للسير في تعليمها وفق أفضل الأساليب. التي تيسرها وتساعد على النجاح في تدريسها. وتعد مشكلة صعوبة القواعد النحوية التي يعاني منها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من ابرز مشكلات تعلم اللغة العربية، مما ترك أثراً بالغاً في حصيلتهم اللغوية واستيعابهم للمعرفة، ويكاد ضعف الطلبة في النحو أن يكون شاملاً وعماماً فهو لا يقتصر على مرحلة دراسية من دون أخرى أو صف دراسي من دون آخر (اللبدى، 1999، ص 82). أن الطريقة تقع في مقدمة هذه الأسباب، وهذا ما أكدته غلوم بقولها: "إنّ المشكلة لا تعود إلى وجود أي صعوبة حقيقية في مادة القواعد، وإنما إلى الطريقة والأسلوب المتبع في توصيل هذه القواعد وتيسيرها". (غلوم، 1974، ص9)، وان اغلب المناهج الدراسية ومنها مادة اللغة العربية تقتصر في اثناء عملية تدريسها بصورة اساسية على عملية حفظ المعلومات وتلقينها، وان الكثير من البحوث والدراسات التربوية التي اطلعت عليها الباحثة كانت متجهة نحو تحديد الطرائق والاساليب التدريسية.

ومن الأسباب المهمة أيضاً أساليب الاختبارات التي يضعها المدرسون، فالاختبار يجب أن يحقق معرفة الفروق الفردية بين الطلبة، وحثهم على الدراسة والمثابرة والتفوق، وتشخيص صعوبات التعلم لديهم، ومعرفة مدى فهمهم لما تعلموه. (عبد القادر، 1984، ص175)

وتعد الاسئلة إحدى الأسس التي تستند اليها العملية التدريسية، وتعد مقياساً لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته والمامه بها، ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك. (مقدادي، 1987، ص 43). اذ تعد الاسئلة الصفية المطروحة من الوسائل القديمة واهمها وقد استعملت في نمو التحصيل وسعة المعرفة، وهي تستعمل حتى الان بشكل واسع. (الحيلة، 1999، ص 408).

وينقص لغتنا العربية من أساليب الدراسة العلمية التي تقرب الطلبة من مادة قواعد اللغة العربية وتحببها إليهم، وتدفعهم إلى تعلمها، لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في ضعف طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، ولذلك حددت الباحثة مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

(هل استخدام اسئلة التحليل والتركييب والتقويم يساعد على رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية ؟).

اهمية البحث

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، قال تعالى : (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) 1، واللغة العربية السمحة هي سيدة لغات العالم وسلاح ماض يقلق المستعمرين لأنها أداة الوحدة وسبيل القوة ووعاء الثقافة العربية الإسلامية. (السامرائي، 1977، ص428)

وشغل النحو أذهان المربين منذ أقدم العصور، ومازال يشغلهم، مادامت مادته معقدة ومادام النشء ينفرون منه ويزهدون فيه(العزاوي، 1986، ص3)، وتأتي أهمية القواعد النحوية من أهمية اللغة ذاتها فهي من فروع اللغة العربية المهمة أن لم تكن الرئيسة، فهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة، إذ إن فهم اللغة يحتاج إلى فهم قواعدھا التي تحكم نظامها وتعطيھا الصيغة التي تؤدي بها المعنى المقصود، وهي أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير ومنها ينطلق المتعلمون إلى بقية فنون الكلام وفروعه وبھا يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة واستيعابها والتعبير عنها والانطلاق منها (اللبدي، 1999، ص255).

فهي أداة لتحصيل العلم وتوسيع التجربة فالإنسان يتعلم بوساطتها من تجربة غيره وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في مراحل الدراسة جميعها. (السعدي، 1992، ص7)

وتعد الاسئلة احدي الاسس التي تستند اليها العملية التدريسية، ولذا اصبحت في مقدمة اهتمام العلماء والباحثين والتربويين في الوقت الحاضر، ويذكر جون ديوي ان السؤال المطروح يعد روح العملية التدريسية بل هو كل شي فيها.(خطاب، محمد، 1989، ص14)، وتعد الاسئلة الصفية المطروحة من الوسائل القديمة واهمها وقد استعملت في نمو التحصيل وسعة المعرفة، وهي تستعمل حتى الان بشكل واسع.(الحيلة، 1999، ص408).وقد نالت اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية، ولذلك ظهرت تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع وتصنيف الاسئلة.(جادر، 1991، ص26)

ومن أشهر التصنيفات التي تناولت مناقشة مستويات الاسئلة بما ينسجم ومستوى المادة الدراسية والقدرة العقلية التي يتمتع بها الطلبة، هو تصنيف بلوم للمجال المعرفي الذي ظهر لأول مرة عام (1956) وهو تصنيف هرمي يضم ستة مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى وهو عمليات التذكر والاسترجاع كأدنى العمليات العقلية واسهلها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركييب، والتقويم بوصفه اعلى العمليات العقلية. (دروزة، 1987، ص33)

وتأمل الباحثة أن تسهم دراستها بمعالجة أسباب ضعف مستوى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، وان تصل الى نتائج تساعد على تطوير الاسئلة. وقد اختارت الباحثة اسلوب الاسئلة التحليلية والتركييبية والتقويمية لملاءمتها للمرحلة الاعدادية التي لها مدلولات نفسية وتربوية، فهي مرحلة نمو عقلي ووجداني، إذ إنها مرحلة يُعد فيها الطالب إلى مرحلة دراسية أعلى.

وقد اختارت الباحثة المرحلة الإعدادية ميداناً لدراستها لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة في إعداد الطالبات، إذ أنها تعمل على ترسيخ ما تم اكتشافه من قابلياتهن وميولهن، وتمكنهن من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة (بحري، 1985: 32).

¹ سورة يوسف(الاية2)

هدف البحث

يرمي البحث الى تعرف (اثر استعمال ثلاثة مستويات للأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية)

فرضيات البحث

لاجل تحقيق هدف البحث، وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

1. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في التحصيل.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في التحصيل.
3. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في التحصيل.

حدود البحث

يقصر البحث الحالي على:

1. عينة من طالبات الصف الخامس العلمي في مدرسة اعدادية الطليعة للبنات في مركز محافظة بابل.
2. دراسة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي(العطف، البدل، العدد، الاسلوب مدخل الى اساليب اللغة العربية، اسلوب النداء)، للعام الدراسي 2013-2014

تحديد المصطلحات

1- مستوى الاسئلة التحليلية : وهو المستوى الرابع من مستويات تصنيف بلوم الستة، وأحد المستويات الثلاثة العليا منه والذي يتمثل في تحليل الاسئلة الى مكوناتها الاساسية من قبل الطلبة بهدف اظهار قدرة الطلبة على تحليل الفكرة الواحدة او المادة العلمية وتجزئتها الى عناصرها الثانوية، مع ادراك وتحديد نوعية العلاقة والترابط ما بين هذه العناصر مما يساعدهم على فهم تركيبها وتنظيمها(الاحمد، وحدام، 2001، ص138).

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التحليلية :

وهو المستوى ذو الطبيعة التحليلية للاسئلة التي تطرحها الباحثة على الطالبات، لمعرفة قدرتهن على تحليل المادة وتجزئتها، مما يساعدهن على فهم القاعدة النحوية وتطبيقها بصورة سليمة.

2- مستوى الاسئلة التركيبية : وهو المستوى الخامس من مستويات بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه، ويتمثل في تركيب الاسئلة بعد تجزئتها الى مكوناتها الاساسية من قبل الطلبة المطروح عليهم تلك الاسئلة، والغاية من طرح الاسئلة وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم، وضع اجزاء الاسئلة المطروحة مع بعضها من اجل تكوين شيء او معنى جديد، بهدف اظهار امكانات وقدرات الطلبة من اعادة تركيب الاجزاء التعليمية مع بعضها البعض لتكوين مضمون جديد. (يوسف، حدام، 1995، ص138).

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التركيبية :

وهو المستوى ذو الطبيعة التركيبية التجميعية للأسئلة ولأجزائها المتعددة والمتكاملة، بغية تكوين معنى جديد، يتم من خلاله اظهار امكانات وقدرات الطالبات.

3- مستوى الاسئلة التقويمية : وهو المستوى السادس من مستويات بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه، ويتمثل في تقويم الاسئلة بعد تحليلها وتركيبها ومعرفة قيمتها واهميتها من قبل الطلبة المطروح عليهم تلك الاسئلة، والغاية من طرح الاسئلة وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم، الوقوف على معرفة القدرة على التقويم تمثل اعلى

مراحل وقدرات الادراك لدى الطلبة، لجعلهم قادرين على اصدار الحكم وتقويم الازراء والافكار والمعلومات المختلفة.

4- التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التقويمية :

وهي الاسئلة ذات المستوى التقويمي العلاجي التشخيصي، وفيها يتم تحديد مدى تحقيق الاهداف المطلوبة في المجالات التربوية والتعليمية.

5- التحصيل: عرفه كل من :

أ- (الخصير، 1996): بانه

"مدى ما تحقق لدى الطلاب من الأهداف التعليمية نتيجة دراستهم لموضوع من الموضوعات الدراسية". (الخصير، 1996، ص 81).

ب- (عبادة، 2001) : هو "ذلك المستوى الذي وصل اليه الطالب في تحصيل المواد الدراسية" (عبادة، 2001، ص146)

وتعرف الباحثة التحصيل إجرائياً:

هو ما يتحقق من أهداف تعليمية، لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، مقاساً بالدرجة النهائية التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي.

6- قواعد اللغة العربية: عرفها كل من:

أ- (جابر وآخرون، 1980) : بانه

" علم يعرف به أواخر الكلمات إعراباً و بناءً ". (جابر وآخرون، 1980، ص116)

ب- (الحموز، 2002) :بانه

" علم يختص بدراسة الكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات ضمن التركيب أو ما يسمى بالجملة المفيدة ". (الحموز، 2002، ص 14)

وتعرف الباحثة قواعد اللغة العربية إجرائياً بانه:

الموضوعات النحوية التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية، المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس العلمي خلال العام الدراسي 2011-2012م.

5- الصف الخامس الأدبي: تعرفه الباحثة إجرائياً:

هو الصف الخامس في المرحلة الثانوية، وتدرس الطالبات في هذا الصف مواد علمية، ويتراوح متوسط أعمارهن بين (16-17) سنة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

دراسات عربية:

1- دراسة الريان 1995 :

" تأثير نوع الاسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الاساسي"

اجريت الدراسة في المملكة العربية الاردنية الهاشمية عام 1995، وترمي الى تعرف تأثير نوع الاسئلة الصفية في قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الاول متوسط.

تألفت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الاساسي(الاول متوسط) وبالطريقة العشوائية،

وقسمت على مجموعتين تجريبيتين (ذكور، واثاث) استعملت معها اسئلة الكتاب.

تم اعداد اختبار تحصيلي بعدي تكون من (25) سؤالاً وفق المستويات الاربعة (المعرفة، الفهم، التحليل، التقويم)، واستعملت تحليل التباين الاحادي كوسيلة احصائية لتحليل البيانات الخاصة بالدراسة، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

1- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في المستويات الاربعة للسئلة (المعرفة، الفهم، التحليل، التقويم).

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية. (الريان، 1995، ص 4-11)
2-دراسة الربيعي 1997 :

" اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط "

اجريت هذه الدراسة في العراق، وترمي الى تعرف اثر استعمال اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط.

تألفت عينة الدراسة من (122) طالبا وطالبة، بواقع (63) طالبا، و (59) طالبة. وقد تم استعمال الاختبار التائي (t - test) وسيلة احصائية لتحليل البيانات.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير التحريري باستخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلبة المجموعة الضابطة الذين لا تستخدم في تدريسهم تلك الاسئلة.

ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تستخدم في تدريسهم اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم ومتوسط اداء الطالبات اللاتي يدرس التعبير بالاسلوب نفسه. (الربيعي، 1997، 4-129)

3- دراسة الجميلي 2000 :-

"اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الاسلامية "

اجريت الدراسة في العراق، وترمي الى تعرف اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني في مادة التربية الإسلامية. وقد بلغت عينة الدراسة من (58) طالبة، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية و(28) طالبة في المجموعة الضابطة من مدرسة واحدة.

كافأت الباحثة أفراد المجموعتين في التحصيل الدراسي لمادة التربية الاسلامية لعام 1999 وتحصيل الأبوين، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري.

كان التصميم الذي استعملته الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (55) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وقد استخرجت ثباته، فقد بلغ معامل ثباته (84,0) كانت مدة التجربة قد استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، درست الباحثة خلالها مجموعتي البحث بنفسها، ثم طبقت الاختبار التحصيلي على المجموعتين بعد إنهاء التجربة. وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة مثل :- معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة والتمييز وقد توصلت الباحثة الى النتيجة الآتية:-

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي درسن باستعمال استراتيجية الاختبارات القبلية، ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي درسن من دون استعمال هذه الاستراتيجية. (الجميلي، 2000، ص 37-70).

4- دراسة الخزرجي 2001 :-

"اثر الملخصات القبلية والملخصات البعدية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص "

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة اثر الملخصات العامة القبلية والبعديّة في تحصيل طالبات الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.

بلغت عينة الدراسة من (135) طالبة، بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و (36) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و (37) طالبة للمجموعة التجريبية الثالثة، و(30) طالبة للمجموعة التجريبية الرابعة. كان التصميم الذي استعملته الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لأربع مجموعات تجريبية. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تالف من (40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وقد استخرجت ثباته، فقد بلغ معامل ثباته (0.85).

كانت مدت التجربة قد استمرت (8) ثمانية أسابيع. ثم طبقت الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعات الأربع بعد إنهاء التجربة.

وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية مثل - تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون.

وتوصلت الدراسة الى النتيجة الآتية :-

ان الملخصات العامة القبلية والبعديّة أثبتت فاعليتها في تحصيل الطالبات لمادة الأدب والنصوص. (الخرجي، 2001، ص48 - 84).

5- دراسة الغزالي 2004 :-

"اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية في بغداد"

اجريت الدراسة في العراق، وترمي إلى تعرف اثر استعمال ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية.

اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا لبحثه من نوع التصميم التجريبية ذات الضبط الجزئي.

تكونت عينة البحث من (90) طالبة بواقع (27) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و (33) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و(30) طالبة للمجموعة التجريبية الثالثة.

وقد تم مكافئة المجموعات مع بعضها البعض بالمتغيرات الآتية: وهي الدرجة النهائية في مادة الجغرافية في الصف الثاني من العام الدراسي 2002/ 2003 والعمر الزمني، والمستوى التعليمي للوالدين، فضلا عن التكافؤ بمتغير الذكاء، وظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين هذه المجموعات في هذه المتغيرات.

وقد قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد واستخرج صدق الاختبار والقوة التمييزية ومعامل الصعوبة ثم استخرج ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار على عينة من طالبات الصف الثالث كعينة استطلاعية، وقد طبق الاختبار قبلها وبعديا على عينة البحث، وقام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه.

حل الباحث النتائج التي توصل إليها باستعمال تحليل التباين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وطريقة شيفيه.

فوجد ما يأتي :

1- الفرضية الأولى : وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال مستوى الأسئلة التحليلية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال مستوى الأسئلة التركيبية ولصالح مجموعة الأسئلة التحليلية، وبذلك رفضت الفرضية الأولى.

2- الفرضية الثانية : عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال مستوى الأسئلة التركيبية ودرجات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستعمال مستوى الأسئلة التقويمية، وبذلك قبلت الفرضية الثانية.

3- الفرضية الثالثة : عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال مستوى الاسئلة التحليلية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة، وبذلك قبلت الفرضية الثالثة.

4- الفرضيات الصفوية الرابعة والخامسة والسادسة : ظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.05) بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي ودرجاتهن في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي.

موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

عن طريق عرض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الموازنة بين هذه الدراسات لتعرف مدى اتقانها، واختلافها، وعلاقتها بهذه الدراسة، واستخلاص بعض المؤشرات الضرورية التي يمكن الاستفادة منها بقدر ما يتعلق بموضوع البحث.

1. الهدف : تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فدراسة(الريان، 1995) هدفت الى تعرف تأثير نوع الاسئلة الصفية في قدرة الاستيعاب القرائي، وهدفت دراسة(الربيعي، 1997) الى تعرف اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري، وهدفت دراسة(الجميل، 2000) الى تعرف اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في التحصيل، وهدفت دراسة(الخرجي، 2001) الى تعرف اثر الملخصات القبلية والملخصات البعدية في التحصيل، وهدفت دراسة(الغزالي، 2004) الى تعرف اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية، اما الدراسة الحالية تهدف الى تعرف اثر استخدام ثلاث مستويات للأسئلة في التحصيل.

2. المنهج : استعملت الدراسات السابقة المنهج التجريبي جميعها، والدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في استعمالها المنهج التجريبي.

3. العينة : تباينت الدراسات السابقة في عدد عيناتها، ففي دراسة(الريان، 1995) بلغ عدد العينة(120) طالبا وطالبة، وفي دراسة(الربيعي، 1997) بلغ عدد عينتها(122) طالبا وطالبة، وفي دراسة(الجميل، 2000) بلغ عدد عينتها(58) طالبة، وفي دراسة(الخرجي، 2001) بلغ عدد عينتها(135) طالبة، ودراسة (الغزالي، 2004)(90)طالبة، أما هذه الدراسة فقد بلغت عينتها (120) طالبة.

4. التكافؤ : كافأ الباحثون في الدراسات السابقة بين عيناتهم في بعض المتغيرات التي يعتقدون أنها تؤثر في سير التجربة، ومنها العمر الزمني، ودرجات التحصيل للعام الدراسي السابق، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات الاختبار القبلي، أما الدراسة فأنها أجرت عمليات التكافؤ في بعض هذه المتغيرات، وتم ضبطها لأهميتها في الحصول على نتائج دقيقة.

5. المكان : أجريت بعض الدراسات في العراق كدراسة (الربيعي، 1997)، ودراسة (الجميل، 2000)، ودراسة(الخرجي، 2001)، ودراسة(الغزالي، 2004)، وأجريت دراسة (الريان، 1995) في المملكة العربية الاردنية الهاشمية، وأجريت هذه الدراسة في العراق.

6. المرحلة :أجريت بعض الدراسات على المرحلة المتوسطة كدراسة (الريان، 1995)، ودراسة(الربيعي، 1997)، ودراسة(الجميل، 2000)، وبعضها على المرحلة الاعدادية كدراسة(الخرجي، 2001)، ودراسة(الغزالي، 2004) على طالبات معهد إعداد المعلمات، اما الدراسة الحالية اجريت على المرحلة الاعدادية.

7. الجنس :أجريت بعض الدراسات على الطالبات كما في دراسة(الجميل، 2000)، ودراسة(الخرجي، 2001)، ودراسة(الريان، 1995)، ودراسة(الغزالي، 2004)، أما دراسة(الربيعي، 1997)اجريت على الطلاب والطالبات، أما هذه الدراسة فقد أجريت على الطالبات.

8. المادة العلمية : تباينت الدراسات السابقة في المادة الدراسية التي أجريت التجربة عليها، اذ اجريت كلا من دراسة(الريان، 1995)، ودراسة(الربيعي، 1997)في مادة التعبير، ودراسة(الجميل، 2000) في مادة التربية الاسلامية،

ودراسة(الخرجي، 2001) في مادة الادب والنصوص، ودراسة(الغزالي، 2004) في مادة الجغرافية، اما الدراسة الحالية فتناولت مادة قواعد اللغة العربية.

9. الوسائل الإحصائية : اعتمدت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متعددة كمعامل ارتباط (بيرسون)، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي، والاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي(كا2)، ومعادلة سبيرمان براون، واختبار شيفيه (Sheffe)، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، ومعامل فعالية البدائل غير الصحيحة، وأما الدراسة الحالية فتتفق مع عدد من الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية نفسها.

10. نتائج الدراسات السابقة : تباينت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وعيّناتها، وأدواتها، ومجال دراستها، والمرحلة الدراسية، وأساليب التدريس، أما نتائج هذه الدراسة فسيرد ذكرها عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي

يعد اختيار التصميم التجريبي من الخطوات المهمة التي تقع على عاتق الباحث عند اجرائه تجربة علمية، إذ ان فائدة التصميم التجريبي تتجلى في انه يذلل الصعوبات التي تواجه الباحث عند اجراء عمليات التحليل الاحصائي التي يحصل عليها بعد اجراء تجربته(فان دالين، 1985، ص96)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وظروف عينة البحث(الزويجي واخرون، 1981، ص58).

وبما ان البحث الحالي يعد من البحوث التجريبية التربوية فقد اختارت الباحثة تصميمًا تجريبيًا لثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الاولى تتعرض طالباتها الى اسئلة من مستوى التحليل، والمجموعة التجريبية الثانية تتعرض طالباتها الى اسئلة من مستوى التركيب، والمجموعة التجريبية الثالثة تتعرض طالباتها الى اسئلة من مستوى التقويم، جدول(1).

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	الاسئلة التحليلية	التحصيل
التجريبية الثانية	الاسئلة التركيبية	التحصيل
التجريبية الثالثة	الاسئلة التقويمية	التحصيل

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، إذ تتوقف عليها اجراءات البحث وكفاءة نتائجه، والعينة جزء من المجتمع يجري اختيارها على وفق قواعد واسس علمية لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً(داود، 1990، ص67)، وقد اختارت الباحثة عينة ممثلة للمجتمع.

زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل، لمعرفة اسماء المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل، وبعد التعرف على اسماء المدارس قامت الباحثة بزيارة المدارس لمعرفة عدد الشعب في كل مدرسة، وتم اختيار (اعدادية الطليعة للبنات)، لان عدد شعب الصف الخامس العلمي فيها خمس شعب للعام الدراسي (2013-2014)، وهي (أ-ب-ج-د-هـ)، وبطريقة السحب العشوائي¹ اختيرت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الاولى التي ستعرض طالباتها الى المتغير

1 كتبت الباحثة الشعب على خمس قصاصات من الورق ووضعتها في كيس، وطلبت من مدرسة اللغة العربية في المدرسة سحب ثلاث قصاصات.

المستقل الاول (اسئلة التحليل)، وشعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي ستعرض طالباتها الى المتغير المستقل الثاني(اسئلة التركيب)، وشعبة (ج) المجموعة التجريبية الثالثة التي ستعرض طالباتها الى المتغير المستقل الثالث(اسئلة التقويم)، وبلغ عدد طالبات عينة البحث (128) طالبة، بواقع (40) طالبة في شعبة(ب)، و(45) طالبة في شعبة (أ)، و(43) طالبة في شعبة (ج)، واستبعدت الباحثة الطالبات الراسبات والبالغ عددهن (8) طالبات، بواقع (3) طالبات في كل من شعبيتي (ب) و(ج)، وطالبتان في شعبة (أ) من النتائج فقط، لاعتقادها انهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، مما قد يؤثر في دقة نتائج البحث، او في السلامة الداخلية للتجربة، وبذلك يبلغ عدد طالبات عينة البحث بعد الاستبعاد(120) طالبة، وجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2)

توزيع طالبات عينة البحث على مجموعات البحث الثلاث

اسم المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	ب	40	1	39
التجريبية الثانية	أ	45	4	41
التجريبية الثالثة	ج	43	3	40
المجموع		128	8	120

ثالثاً: تكافؤ المجموعات:-

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث، في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

- أ- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور. ملحق (1)
- ب- درجات مادة قواعد اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع العلمي للعام الدراسي(2012-2013). ملحق (2)
- ت-التحصيل الدراسي للاب.
- ث-التحصيل الدراسي للام.
- ج-اختبار الذكاء. ملحق (3)

وقد حصلت الباحثة على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا من ادارة المدرسة، وسجل درجاتها بالتعاون مع الادارة، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ في المتغيرات السابقة بين مجموعات البحث الثلاث:

أ- العمر الزمني محسوبا بالشهور:

بلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الاولى (209,026) شهرا، وانحراف معياري (14,016)، ومتوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (205,219) شهرا، وانحراف معياري (9,15)، ومتوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (208,175) شهرا، وانحراف معياري (10,392).

وقد تبين من نتائج تحليل التباين الاحادي، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث، اذ بلغت القيمة الفائتية المحسوبة (249,1) وهي اقل من القيمة الفائتية الجدولية البالغة (3,0718)، عند مستوى (05,0) وبدرجتي حرية (2، 117)، وهذا يعني ان مجموعات البحث متكافئة في العمر الزمني، والجدولان (3) و(4) يوضحان ذلك.

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الاولى	209,026	14,016
المجموعة التجريبية الثانية	205,219	9,15
المجموعة التجريبية الثالثة	208,175	10,392

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير العمر لطالبات مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	312,817	2	160,909	1,249	3.0718	غير دالة
داخل المجموعات	15073.774	117	128.8357			
الكلية	15386.491	119				

ب- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2012-2013):

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى في مادة اللغة العربية للامتحان النهائي للصف الرابع العلمي (70,128) درجة، وانحراف معياري (9,065)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (69,78) درجة، وانحراف معياري (7,394)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة (70) درجة، وانحراف معياري (7,432). وتبين من نتائج تحليل التباين الاحادي باتجاه واحد، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث، عند مستوى (05,0) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,0195) اصغر من القيمة الجدولية (3,0718)، وبدرجاتي حرية (2، 117)، مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث، والجدولان (5) و(6) يوضحان ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة اللغة العربية النهائية

للعام الدراسي السابق 2012 / 2013

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الاولى	70,128	9,065
المجموعة التجريبية الثانية	69,78	7,394
المجموعة التجريبية الثالثة	70	7,432

جدول (6)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث

في مادة اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2,4833	2	1.242	0.0195	3.0718	غير دالة
داخل المجموعات	7463,3834	117	63.7896			
المجموع	7465.8667	119				

ت- التحصيل الدراسي للآباء:

يتضح من جدول (7) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائيا في التحصيل الدراسي للآباء، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا²)، ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (368,0)، وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (49,4) عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (4).

جدول (7)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي

المجموعة	عدد طالبات العينة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى الدلالة عند 0,05
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	39	8	8	9	8	6	4	0,368	4,49	ليس بذى دلالة احصائية
	41	8	9	8	7					
	40	9	8	9	6					

ث- التحصيل الدراسي للامهات:

يتضح من جدول (8) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائيا في التحصيل الدراسي للامهات، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا²)، ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (718,0)، وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (49,4) عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (4).

جدول (8)

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة كاي

المجموعة	عدد طالبات العينة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى الدلالة عند 0,05
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	39	5	9	9	9	7	4	0,718	4,49	ليس بذى دلالة احصائية
	41	7	8	9	8					
	40	7	7	9	8					

ج- اختبار الذكاء:

لغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء استعملت الباحثة اختبار (رافن Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين (الدباغ، 1983، ص60)، وهو اختبار غير لفظي يمكن تطبيقه على مجموعات كبيرة من الطلبة في آن واحد، ويصلح للفئات العمرية التي تنتمي إليها عينة البحث. طبقت الباحثة الاختبار على طالبات عينة البحث يوم الثلاثاء الموافق 2014/2/18م، وبعد تصحيح إجاباتهن، وحساب درجاتهن، بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث (026,35)، و(268,34)، و(268,34) درجة على التوالي، أما الانحراف المعياري فكان (187,7)، و(532,9)، و(587,8) درجة على التوالي، وبعد إجراء التعامل الإحصائي، لمعرفة دلالة الفرق في درجات اختبار الذكاء باستعمال تحليل التباين الاحادي(البياتي، 1977، ص316)، اتضح أن الفرق ليس ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0,753) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3,0718)، وبدرجتي حرية (2، 117)، وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في ذكاء طالباتها، والجدولان (9 و10) يوضحان ذلك.

جدول(9)

درجات اختبار الذكاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الاولى	35,026	7,187
المجموعة التجريبية الثانية	34,268	9,532
المجموعة التجريبية الثالثة	32,725	8,587

جدول(10)

نتائج تحليل التباين لدرجات اختبار الذكاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث

الدالة الإحصائية	النسبة الفئوية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
عند 0,05						
غير دالة	3.0718	0,753	54,50093	2	109,0018	بين المجموعات
			72,4188	117	8472,998	داخل المجموعات
			149,412	119	14216,99	المجموع

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية:

حاولت الباحثة قدر الامكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يلي بعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

1- الاندثار التجريبي: ويقصد به الاثر المتولد عن ترك عدد من الطالبات الخاضعات للتجريب، او انقطاعهن عن الدوام مما يترتب على هذا التأثير في النتائج (الزويبي، 1981، ص61-62)، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها الى ترك او انقطاع من المدرسة، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة، وبشكل يكاد يكون متساوياً.

2- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى اي ظرف طارئ، او حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل.

3- الفروق في اختيار العينة: حاولت الباحثة تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال الاختبار العشوائي للعينة، واجراء التكافؤ بين افراد مجموعات البحث الثلاث، فضلاً عن تجانس طالبات مجموعات البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن الى بيئة اجتماعية واحدة.

4- اداة القياس: استعملت الباحثة اداة موحدة لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث وهي (الاختبار التحصيلي).

5- اثر الاجراءات التجريبية:

أ- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع ادارة المدرسة، على عدم اخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن او تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب- الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعات البحث الثلاث، مثل: السبورة، الاقلام الملونة، والكتاب المقرر لتدريسه.

ت- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث، اذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق 2014/2/18 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2014/4/21.

ث- المدرس: درست الباحثة طالبات مجموعات البحث بنفسها، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية.

ج- توزيع الحصص: سيطرت الباحثة على اثر هذا العامل من خلال توزيع الدروس بصورة متساوية بين مجموعات البحث بالاتفاق مع ادارة المدرسة، وجدول(11)يبين ذلك.

جدول (11)

توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على طالبات مجموعات البحث

اليوم	الدرس الاول	الدرس الثاني	الدرس الثالث	الدرس الرابع	الدرس الخامس
الثلاثاء	التجريبية الاولى	التجريبية الثالثة		التجريبية الثانية	
الخميس		التجريبية الثانية	التجريبية الاولى		التجريبية الثالثة

ح- المادة الدراسية: لقد كانت المادة الدراسية للتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاثة وعددها وهي: (العطف، البذل، العدد، الأسلوب مدخل الى دراسة اساليب اللغة العربية، اسلوب الطلب (الامر والنهي والدعاء)، اسلوب النداء) في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2013-2014)، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي

ت	الموضوع	الصفحة
1	العطف	55-49
2	البذل	60-56
3	العدد	79-61
4	الاسلوب مدخل الى اساليب اللغة العربية اسلوب الطلب (الامر والنهي والدعاء)	90-80
5	اسلوب النداء	99-91

خ- الخطط التدريسية: اعدت الباحثة الخطط التدريسية المناسبة للموضوعات التي تدرسها لطالبات عينة البحث، في اثناء مدة التجربة في ضوء المادة الدراسية والمتغير المستقل ملحق (4).

خامسا: صياغة الاهداف السلوكية:

الاهداف السلوكية هي "عبارات معينة توضع لتصف بدقة ما يمكن ان يكون عليه الطلاب بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين او وحدة دراسية" (عبيدات، 1989، ص34)، ويعد تحديدها امرا ضروريا في العملية التربوية، لانها توضح نوع الاداء والسلوك المتوقع من المتعلم، بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، وتوفر اساسا سليما لاعداد اختبارات وادوات ملائمة لتقويم تحصيل الطلبة (ابراهيم، ورجب، 1986، ص88).

عرضت الباحثة الاهداف السلوكية على عدد من المحكمين والتخصصيين في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية والمناهج الدراسية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها، لمعرفة آرائهم في سلامة صياغة الاهداف السلوكية ومدى تغطيتها للأهداف العامة ومحتوى المادة الدراسية وبعد الاطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة، وحذفت الاهداف التي لم تبلغ نسبة الاتفاق عليها (80%)، لذا فقد أقيمت على الاهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فما فوق، وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية (93) هدفاً والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها في مدة التجربة موزعة بحسب

المستويات الست لتصنيف بلوم

المجموع	الاهداف السلوكية					المادة	
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم		التذكر
10	1	1	1	-	3	4	العطف
8	-	-	-	4	1	3	البذل
8	-	1	1	1	1	4	العدد
32	2	2	2	4	12	10	اسلوب الطلب (الامر والنهي والدعاء)
35	2	3	3	5	13	9	اسلوب النداء
93	5	7	7	14	30	30	المجموع

سادسا: أداة البحث:

يعد الاختبار من أكثر أساليب التقويم، وأدواته شيعاً، واستعمالاً في قياس نواتج التعلم، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم كما يسهم في تقويم النواتج، وإجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ، وهو لا يزال من أهم أدوات التقويم نفعاً للعملية التعليمية (البجة، 2000، ص160)، والاختبارات هي التي تقيس قدرة الطلبة على تذكر الحقائق واسترجاعها والعلاقات من خلال معرفة قابلية الطالب على التحليل والربط والاستنباط. (سعد، 1990، ص238)

ويتطلب البحث الحالي من الباحثة إعداد اختبار تحصيلي، لقياس تحصيل طالبات المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) عند نهاية التجربة؛ لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (الأسئلة التحليلية، والأسئلة التركيبية، والأسئلة التقويمية) بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية).

ولعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات، ويغطي الموضوعات الدراسية (الخمس) من الكتاب، لذا أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية التي أعدتها لقياس أثر ثلاث مستويات للأسئلة في تحصيل طالبات عينة البحث.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من خمسة أسئلة، من نوع الأسئلة (الموضوعية)، وفضلت الباحثة الاختبارات الموضوعية إذ أنها تعد من أهم الوسائل لتقويم التحصيل لأنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق، والثبات، والموضوعية (اللقاني، 1978: 297) وتكونت الأسئلة الموضوعية من أربع مجموعات: اختبار الصح والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة التكميل).

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولية (35) فقرة اختبارية، شملت موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية الخمسة وفي ضوء الأهداف السلوكية.

صدق الاختبار:-

يعد الاختبار صادقاً عندما يتميز بقياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (الداهري والكبيسي، 2000، ص53) وقد استعملت الباحثة الصدق الظاهري في إيجاد صدق أداة البحث، إذ عرضت فقرات الاختبار البالغة خمسة وثلاثون فقرة على عدد من المحكمين في اللغة العربية وآدابها، وكذلك اختصاص العلوم التربوية والنفسية، زيادة على عدد من مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية، وفي ضوء اتفاق 80% من المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وأصبح عدد فقرات الاختبار النهائي ثلاثون فقرة، ملحق (5).

طريقة تصحيح الاختبار:-

أعدت الباحثة اجابة أنموذجية لاجراء التصحيح في ضوءها. حيث خصصت الباحثة درجة واحدة للأجابة الصحيحة وصفرًا للأجابة المغلوطة، اما الفقرات التي لم تؤشر أو وضعت اكثر من اجابة على بدائلها عوملت معاملة الاجابة المغلوطة، لذا كانت الدرجة العليا ثلاثون والدرجة الدنيا صفرًا.

الثبات :

يشير الثبات إلى الاتساق في تقدير المقياس لما يقيسه (جابر، 1983، ص216). فنبات الاختبار هو درجة الدقة التي تقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه (الرشدان وجعيني، 1999، ص325)، وهناك طرائق عدة لا يجاد ثبات المقياس ارتأت الباحثة استخدام بعضها ومن هذه الطرق:-

أ-طريقة التجزئة النصفية :

لغرض حساب معامل ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، ذلك بوصفها أكثر طرق ثبات الاختبار شيعاً، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب الطرق الأخرى المستعملة في قياس ثبات الاختبار (الإمام، 1990، ص151).

بعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية عن الاختبار، تم تقسيمه على مجموعتين تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية، وتضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية، باستعمال معامل ارتباط بيرسون استخراج معامل الثبات

بين المجموعتين فكان مقداره (0.70)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فأصبح (0.82)، وهو معامل ثبات جيد وعال بالنسبة للاختبار غير المقنن، إذ يعد الاختبار جيداً إذا كان معامل ثباته يتراوح بين (0.70 - 0.90)، (عيسوي، 1974، ص58).

سابعا: تطبيق التجربة :-

بعد ان استكملت الباحثة متطلبات البحث باشرت بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث الثلاث وذلك بدءاً من يوم الثلاثاء الموافق 2014/2/18م، وانتهت يوم الاثنين الموافق 2014/4/21.

وخلال تطبيق التجربة حرصت الباحثة على ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة وذلك للحيلولة دون تدخل أي عامل قد يؤثر في المتغير التابع، وطبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث الثلاث في وقت واحد هو يوم الاثنين الموافق 2014/4/21 بعد ان اخبرتهن بموعد الاختبار قبل اجرائه، وذلك لكي تحقق التكافؤ بين طالبات عينة البحث في الاستعداد والتهيؤ للامتحان، وساعدت عدد من المدرسات الباحثة في الاشراف على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على سير الاختبار، وسلامة التجربة.

ثامنا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

1. تحليل التباين الاحادي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات، وفي تحليل النتائج النهائية . (البياتي، 1977، ص 316)

2. مربع كاي (2ك) :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات.

$$(ن - ق) 2$$

$$ك = \frac{\dots}{\dots}$$

ق

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (البياتي، 1977، ص 293)

3. معامل ارتباط بيرسون :

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات التصحيح، وثبات الاختبار التحصيلي.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$ر = \frac{\dots}{\dots}$$

ن مج س 2 - (مج س) 2 ن مج ص 2 (مج ص) 2

إذ تمثل :

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الاول.

ص = قيم المتغير الثاني. (البياتي، 1977، ص 183)

4. معامل سبيرمان - براون:

استعمل في تصحيح معامل ثبات الاختبار (طريقة التجزئة النصفية) بعد استخراجها بمعامل ارتباط بيرسون.

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

إذ تمثل:

(11) = معامل الثبات الكلي للاختبار

(ر) = معامل الثبات النصفية للاختبار

5. طريقة شيفيه:

استعملت في المقارنات بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل

$$\text{شيفيه المحسوبة} = \frac{(M^2 - 1)}{M \cdot D \cdot D + \frac{M \cdot D \cdot D}{N_1} + \frac{M \cdot D \cdot D}{N_2}}$$

إذ تمثل:

(1) = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى

(2) = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

(م.د.د) = متوسط المربعات داخل المجموعات

(1) = عدد أفراد المجموعة الأولى

(2) = عدد أفراد المجموعة الثانية

شيفيه الحرجة = القيمة الفائتية الجدولية (عدد المجموعات - 1)

(فريكسون، 1991، 374-375)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتيجة التي توصلت إليها في ضوء الإجراءات المشار إليها في الفصل الرابع.

1- عرض النتائج

يلاحظ من نتائج الاختبار التحصيلي ملحق (6)، جدول (14) إن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية

الأولى (20،718)، وانحراف معياري (2،837)، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية (19،049)

وانحراف معياري (2،719)، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (19،975)، وانحراف

معياري (2،759).

جدول (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	20,718	2,837
المجموعة التجريبية الثانية	19,049	2,719
المجموعة التجريبية الثالثة	19,975	2,759

وعند استعمال اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرق بين درجات تحصيل هذه المجموعات الثلاث، كانت القيمة الفائية المحسوبة (3,647) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.0718) عند مستوى (0.05)، وبدرجاتي حرية (2 و117)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15)

مصدر التباين ومجموع المربعات، ومتوسط المربعات، والقيمة الفائية المحسوبة والجدولية

لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية عند 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	87,338	2	43,669	4,656	3,0718	دالة احصائياً
داخل المجموعات	1097,328	117	9,379			
المجموع	954,8	119				

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كالتالي:

(1) بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية بطريقة الاسئلة التحليلية (179,21)، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن المادة نفسها بطريقة الاسئلة التركيبية (098,19)، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه، ظهر أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (222,1) أصغر من قيمة شيفيه الحرجة (478,2)، جدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

قيمتا شيفيه المحسوبة، والحرجة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	39	21,179	1,222	3,0718	ليس بذي دلالة إحصائية
التجريبية الثانية	41	19,098			

(2) بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية بطريقة الاسئلة التحليلية (21,179)، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن المادة نفسها بطريقة الاسئلة التقويمية (19,098)، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه، ظهر أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (530,2) أصغر من قيمة شيفيه الحرجة (3,0718)، جدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

قيمتا شيفيه المحسوبة، والحرجة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	39	21,179	2,530	3.0718	ليس بذي دلالة إحصائية
التجريبية الثالثة	40	19,098			

(3) بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية بطريقة الاسئلة التركيبية (19,098)، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الثالثة اللاتي درسن المادة نفسها بطريقة الاسئلة التقويمية (20,275) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه، ظهر أن الفرق بينهما كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (268,5) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (3,0718)، جدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

قيمتا شيفيه المحسوبة، والحرجة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين

الثانية، والثالثة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	41	19,098	5,268	3.0718	دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة	40	20,275			

ثانياً: تفسير النتائج

- أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعتين الأولى والثالثة في الاختبار التحصيلي، ويمكن أن يعزى السبب الى الأسباب الآتية :
- 1- ان الموضوعات التي درست في اثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق استعمال الاسئلة التركيبية الامر الذي يؤدي الى مستويات اعلى في التحصيل.
 - 2- ان الاسئلة التركيبية شددت من انتباه الطالبات وزادت من تركيزهن بوصفه اسلوبا تدريسيا حديثا، فضلا عن تحديد المعلومات التي يأتين بها.
 - 3-فاعلية الاسئلة التركيبية في اثاره دافعية الطالبات للتعلم، اذ تجعلهن في موقف ايجابي متفاعل مع الدرس اعتمادا على الإصغاء الجيد.
 - 4-تتيح الاسئلة التركيبية فرصة كبيرة للطالبات لاطهار امكاناتهن وقدراتهن على التفكير، وكشف مهارتهن ونموها.

الفصل السادس**الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات****أولاً : الاستنتاجات :**

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي :

- 1) ان التدريس باستعمال مستوى الاسئلة التحليلية والتركيبية والتقويمية يؤدي الى تنمية عمليات التفكير لدى طالبات الصف خامس العلمي.
- 2) فاعلية مستوى الاسئلة التركيبية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية مما انعكس إيجابياً على تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في هذه المادة.
- 3) ان مستوى الاسئلة التركيبية زاد من فاعلية الطالبات في التعلم اكثر من أقرانهن، اذ اقبلن على التعلم بفاعلية اكثر.
- 4) إن استعمال مستويات الاسئلة الثلاث (التحليلية والتركيبية والتقويمية) يتماشى مع التأكيد على الدور الإيجابي للمتعلم لأنه المحور الأساسي في العملية التربوية الذي تدعو اليه التربية الحديثة.

ثانياً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته فان الباحثة توصي بما يأتي :

- 1- ضرورة استعمال مستويات الاسئلة العليا عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية، لما في ذلك من اثر في تنمية التفكير لدى الطالبات.
- 2- اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على إعداد مستويات الاسئلة العليا وأسس تدريسها.
- 3- التاكيد على استعمال استراتيجيات الاسئلة من قبل المدرسين والمدرسات في مادة قواعد اللغة العربية من خلال الدورات التدريبية.

ثالثاً : المقترحات :

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي فان الباحثة تقترح ما يأتي :

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمواد اللغة العربية الاخرى.
- 2- اجراء دراسة مقارنة بين استعمال مستويات الاسئلة الدنيا والعليا في تنمية التفكير.
- 3- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مستويات اخرى للاسئلة.

المصادر**القران الكريم**

- 1- ابراهيم، فوزي طه ورجب احمد الكلز، المناهج المعاصرة، ط2، مكة المكرمة، مكتبة الجامعة، 1986م.
- 2- أحمد، محمد عبد السلام، القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مطبعة المعرفة، د.ت.
- 3- الاحمد، ردينة عثمان، وحدام عثمان يوسف. طرائق التدريس- منهج- اسلوب - وسيلة، دار المناهج، عمان، 2001م.
- 4- الإمام، مصطفى محمود، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990.
- 5- البجة، عبد الفتاح حسن: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 6- بحري، منى يونس وعاييف حبيب. المنهج والكتاب المدرسي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1985م.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
- 8- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون: الطرق الخاصة بتدريس العربية وأدب الأطفال، مطابع دار الشعب، القاهرة، 1980م.

- 9- جابر، عبد الحميد جابر، التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، 1983 م.
- 10- جادر، نجاح احمد. "مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي"، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، الاردن، 1991. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 11- الجميلي، ندى فيصل، اثر استراتيجيات الاختبارات القبليّة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الاسلاميّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد، 2000.
- 12- الحموز، محمد عواد : الرشد في النحو العربي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- 13- الحّيّلة، محمد محمود، (1999م)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 14- الخزرجي، تغريد فاضل عباس، اثر الملخصات القبليّة والملخصات البعديّة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد، 2001.
- 15- الخضير، خضير سعود : طرق وأساليب تقويم وقياس التحصيل، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (18)، السنة (25)، 1996م.
- 16- خطاب، محمد. استخدام عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دائرة التربية والتعليم، اليرموك، عمان، 1989.
- 17- الداهري، صالح حسن احمد، وهيب مجيد الكبيسي (2000). علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن.
- 18- داود، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
- 19- الدباغ، فخري، وآخران. اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقيين، مطبعة جامعة الموصل، 1983م.
- 20- دروزة، افنان. الاسئلة التعليمية وتقييم التدريس، مكتبة خالد بن الوليد، نابلس، 1987.
- 21- الربيعي، جمعة رشيد كضاض. " اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط "، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1997. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 22- الرشدان، عبد الله ونعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط3، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع 1999م.
- 23- الريان، اسمى حمد الله العلي. " تأثير نوع الاسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الاساسي "، الجامعة الاردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة) 1995م.
- 24- الزويبي، عبد الجليل ابراهيم، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981.
- 25- السامرائي، ابراهيم : اللغة والحضارة، بيروت، 1977م.
- 26- سعد، صبيح نهاد: الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطبعة التعليم العالي، جامعة البصرة، 1990م.
- 27- السعدي، عماد توفيق، وآخران. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، الأردن، دار الأمل، 1992م.
- 28- الطعمة، صالح جواد : مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مؤسسة دار الكتب، جامعة بغداد، الموصل، 1973.
- 29- عبادة، احمد، قراءات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، مركز الكتاب، مطابع أمون، القاهرة، 2001م.
- 30- عبد القادر، صديقة احمد، دور الإدارة التعليمية في تطوير المناهج، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984م.
- 31- عبيدات، سليمان احمد، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، ط2، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 1989.
- 32- العزاوي، نعمه رحيم، في النحو المدرسي قضايا مطروحة للمناقشة، مجلة المعلم الجديد، الجزء (4)، المجلد(43)، بغداد، 1986م.

- 33- عيسوي، عبد الرحمن محمد، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1974.
- 34- غلوم، عائشة عبد الله. "قواعد اللغة العربية أهميتها، ومشكلات تعلمها"، مجلة التربية، ع (5)، السنة (2)، البحرين، 1982م. ص.8
- 35- فان دالين، ديوبولدب، منهاج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، 1985.
- 36- فيركسون جورج، آي؛ ترجمة هناء محسن العكلي. التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991م.
- 37- اللبدي، محمد سعيد نجيب. "المتعلمون وقواعد النحو"، مجلة المعلم الطالب، العدد 3، عمان، 1999.
- 38- اللقاني، أحمد حسين وبرنس أحمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية، ط3، القاهرة، الناشر عالم الكتاب، 1978م.
- 39- مقدادي، محمد فخري. "مراجعة الدراسات ذات العلاقة بتأثير الاسئلة على تحصيل التلاميذ"، مجلة التربية والتعليم، جامعة الموصل، 1987
- 40- يوسف، حذام عثمان. "اثر النشاطات اللاصفية بتدريس التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة"، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1995. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

الملاحق

ملحق (1)

اعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث بالشهور

المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الاولى			
210	22	210	1	212	22	211	1	208	22	213	1
227	23	207	2	192	23	211	2	194	23	205	2
212	24	209	3	196	24	216	3	190	24	236	3
192	25	212	4	192	25	209	4	208	25	214	4
198	26	210	5	202	26	221	5	194	26	215	5
210	27	231	6	197	27	205	6	190	27	252	6
194	28	211	7	200	28	204	7	196	28	204	7
194	29	212	8	197	29	208	8	196	29	207	8
192	30	207	9	202	30	214	9	193	30	227	9
192	31	204	10	192	31	206	10	216	31	232	10
210	32	205	11	195	32	208	11	199	32	221	11
203	33	207	12	206	33	216	12	204	33	212	12
197	34	223	13	198	34	211	13	197	34	223	13
204	35	219	14	208	35	232	14	203	35	208	14
199	36	219	15	197	36	210	15	210	36	235	15
216	37	228	16	198	37	218	16	192	37	214	16
193	38	219	17	194	38	210	17	210	38	207	17
196	39	211	18	190	39	205	18	204	39	221	18
201	40	211	19	196	40	206	19			206	19
		209	20	204	41	215	20			204	20
		223	21			209	21			192	21

ملحق (2)

درجات طالبات مجموعات البحث في مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع العلمي

المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
65	22	65	1	63	22	70	1	75	22	82	1
63	23	74	2	66	23	62	2	72	23	87	2
66	24	60	3	74	24	78	3	64	24	64	3
60	25	69	4	73	25	68	4	54	25	62	4
84	26	65	5	83	26	60	5	77	26	56	5
66	27	76	6	68	27	72	6	56	27	73	6
66	28	69	7	61	28	60	7	73	28	80	7
66	29	75	8	73	29	93	8	71	29	63	8
75	30	65	9	70	30	65	9	68	30	82	9
71	31	70	10	65	31	62	10	72	31	76	10
65	32	84	11	74	32	63	11	82	32	67	11
74	33	77	12	70	33	66	12	87	33	70	12
60	34	67	13	70	34	65	13	64	34	66	13
69	35	69	14	62	35	70	14	62	35	63	14
65	36	67	15	78	36	84	15	56	36	68	15
76	37	64	16	68	37	79	16	77	37	71	16
69	38	66	17	60	38	77	17	80	38	63	17
75	39	65	18	72	39	72	18	70	39	65	18
87	40	90	19	60	40	68	19			62	19
		61	20	77	41	66	20			66	20
		80	21			74	21			89	21

ملحق (3)

درجات طالبات مجموعات البحث في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
36	22	13	1	41	22	47	1	36	22	41	1
36	23	39	2	16	23	37	2	33	23	25	2
17	24	42	3	26	24	31	3	21	24	22	3
33	25	26	4	35	25	14	4	41	25	42	4
29	26	31	5	36	26	34	5	37	26	21	5
43	27	27	6	33	27	47	6	43	27	35	6
45	28	37	7	22	28	16	7	35	28	38	7
16	29	22	8	44	29	36	8	44	29	31	8
32	30	34	9	42	30	27	9	43	30	30	9
35	31	39	10	35	31	14	10	46	31	36	10
38	32	42	11	44	32	47	11	36	32	42	11
31	33	35	12	39	33	35	12	33	33	34	12
30	34	31	13	41	34	38	13	22	34	37	13
36	35	27	14	41	35	51	14	44	35	29	14

36	36	29	15	26	36	46	15	42	36	39	15
42	37	21	16	28	37	47	16	35	37	36	16
34	38	45	17	31	38	36	17	44	38	41	17
37	39	46	18	36	39	35	18	26	39	41	18
44	40	14	19	33	40	27	19			26	19
		27	20	21	41	34	20			28	20
		32	21			36	21			31	21

ملحق (4)

أنموذج لخطة تدريسية يومية تطبق على طالبات المجموعة التجريبية الأولى
بطريقة الاسئلة التحليلية.

أولاً :- تعريف بالخطة.

- اليوم والتاريخ:

مادة : قواعد اللغة العربية.

- اسم الموضوع : العطف

- الصف والشعبة : الخامس العلمي (ب).

ثانياً :- الأهداف العامة.

1. تقييم أسنة الطلبة وأقلامهم وابعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.

2. تمكينهم من فهم ما يمر على اسماعهم من الكلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.

3. تنمية ثروتهم اللغوية.

4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة.

5. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الافصاح والابانة.

6. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من تغيرات صرفية ونحوية.

7. تنمية الذوق الادبي والفني.

ثالثاً :- الأهداف السلوكية :جعل الطالبة قادرة على:

1- تعرف العطف.

2- تمييز اسلوب العطف.

3- تعدد احرف العطف.

4- تذكر معاني حروف العطف.

5- تعطي جملة عن اسلوب العطف.

رابعا :- محتوى الموضوع.

يحتوي العطف المفاهيم الآتية :

معرفة مفهوم اسلوب العطف، معرفة احرف العطف، معرفة معاني حروف العطف، معرفة اعراب المعطوف والمعطوف عليه.

خامسا :- الوسائل التعليمية.

1- السبورة والاقلام الملونة.

2- كتاب قواعد اللغة العربية.

سادسا :- خطوات تنفيذ الدرس

الخطوة الأولى : التمهيد

ابدأ بآثارة انتباه الطالبات لاستقبال الموضوع في الدرس الجديد لمعرفة محتوى الموضوع والاطلاع عليه بصورة كاملة، فضلا عن توضيح اواصر الترابط بين الموضوع السابق في الدرس السابق والموضوع الحالي في الدرس الجديد، وذلك من خلال الاستعراض البسيط للموضوع السابق(النعت).

1- ما الموضوع الذي درسناه في الدرس الماضي ؟

2- تجيب إحدى الطالبات: النعت. تطلب المدرسة ايراد أمثلة عليه فتجيب إحدى الطالبات: تابعت احداث مسرحية عميق فكرها.

طالبة اخرى: قال تعالى:"سبح اسم ربك الاعلى".

ثم تقول المدرسة: درسنا لهذا اليوم هو تابع اخر وهو (العطف). وتكتب اسم الدرس بخط واضح وكبير في وسط السبورة.

الخطوة الثانية: العرض

تكتب المدرسة النص الوارد في الكتاب على السبورة بخط واضح مع الحركات ثم تضع خطأ تحت كل حرف عطف قد ورد فيه، على ان ترتب السبورة ترتيباً جيداً، أي يترك الجانب الأيسر منها فارغاً لغرض تنفيذ خطوات الدرس، وكتابة الأمثلة التي تستنبط من النص.

وبعد كتابة النص على السبورة : تقول المدرسة:" يتضمن النص - نصائح اب لابناءه يحثهم فيها على حب الوطن والتضحية في سبيله، والكرم، وتعلم العلم، والامر بالمعروف، وقول الحق، وتقوى الله، وكله يتم بقراءة القران.

وأطلب من الطالبات قراءة النص قراءة صامتة، أتوجه إليهن بأسئلة متنوعة بحيث تكون أجوبتهن جملاً من النص لتكون منطلقاً لفهم الموضوع وكتابتها على السبورة ووضع خطوط تحت حروف العطف على الوجه الآتي:-

عليكم ابنائى بالبذل والعطاء

تعلموا العلم ثم اعملوا به

فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها

فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم

احقا تشهدون ام باطلا

عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار

ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون

لا تصاحب منافقا بل مخلصا

تطلب المدرسة من الطالبات تأمل الحروف(الواو، ثم، الفاء، او، حتى، ام، لكن، بل)، تجدن كل حرف منها يدل على معنى معين؛ لأنك لو بدلت بين الحروف لتغير المعنى.

وهذا يعني ان لكل حرف من احرف العطف معنى وفائدة يختلفان عن معاني الاحرف الاخرى.

ثم تقول المدرسة: (الواو) التي وردت في جملة:(عليكم ابنائى بالبذل والعطاء والتضحية)، افادت معنى الجمع والمشاركة بين البذل والعطاء والتضحية في حكم واحد هو الكرم، أي ان الواو افادت اشتراك التابع الذي هو(العطاء)، والمتبوع الذي هو (البذل)، وهذا الحرف(الواو) كان سببا في الاتباع او الربط.

واذا تدبرتن الجملة السابقة لوجدتن ان الحرف(حرف الواو) سمّي بحرف (العطف)، وسمي التابع(العطاء) الذي ياخذ حركته من الاسم المفرد او المحل الاعرابي من الجملة التي تسبقه(معطوفا)، وسمي المتبوع (البذل)، (معطوفا عليه)، والاسلوب الذي تتم به هذه الطريقة يسمى (اسلوب العطف).

وتشير المدرسة ان هذا الاسلوب (اسلوب العطف) يسري على بقية الجمل في النص، مثل: جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به)، (فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)، (فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم)، (احقا تشهدون ام باطلا)، (ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون)، (لا تصاحب منافقا بل مخلصا).

ثم تطلب المدرسة من الطالبات تأمل حروف العطف في هذه الجمل، فإنكن تجدن حروف عطف وهي: (الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، أم، لا، لكن، بل)، وتجدن كلاً منها هو اسلوب العطف، والمعطوف تابع يتوسط بينه وبين متبوعه احد احرف العطف.

تتحول المدرسة إلى جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به)، تجدن ان (ثم) وقعت بين المعطوف (اعملوا)، وبين المعطوف عليه (تعلموا)، وقد افاد حرف العطف (ثم) معنى الترتيب والتراخي والمقصود بالتراخي: وجود مهلة قد تطول او تقصر بين الكلام الواقع قبل (ثم) وبعدها.

اما معنى حرف العطف (أو) في جملة (فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)، فافاد معنى التخيير بين شيئين لانها وقعت بعد طلب. وكلمة (طوعا) حال منصوية، وكلمة (كرها) منصوية ايضا لانها تابعة لها. علما ان (أو) لها معان عدة تفهم من سياق الكلام، فهي تفيد الشك اذا سبقت بجملة فعلية فعلها ماض، مثل: حضر المدير او معاونه.

وتفيد التفصيل مثل: سنكونون في المستقبل علماء أو اطباء أو مهندسين وحرف العطف (حتى) في جملة: (فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم)، العطف فيها قليل، وتم عطف الاسم المعطوف (الدراهم) على المعطوف عليه (ثروته) فاخذ حركته في الرفع، وشرط العطف بها ان يكون المعطوف اسما ظاهرا وجزءا من المعطوف عليه.

وفي جملة (احقا تشهدون ام باطلا) نجد ان حرف العطف هو (أم)، وتسمى أم المعادلة بين شيئين أي ان الكلام الذي وقع بعدها مساو ومعادل في المعنى الكلام الذي يقع قبلها. وشروط عملها وقوعها بعد همزة الاستفهام، او بعد همزة التسوية الواقعة بعد كلمة (سواء)، كقوله تعالى: "ان الذين كفروا سواء عليهم ءأذنتهم ام لم تنذرهم لا يؤمنون".

ثم تسال المدرسة: اين حرف العطف في جملة، (عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار). تجيب طالبة: حرف العطف (لا)، وقد وقع بين الاخيار (المعطوف عليه) و (الاشرار) المعطوف. طالبة اخرى: عطفت كلمة الاشرار المجرورة على كلمة الاخيار المجرورة لانها تابعة لها، فافادت نفي الحكم عن المعطوف وقصره على ما قبلها.

المدرسة: ما شروط عمل حرف العطف (لا)؟

طالبة: ان يسبقها كلام مثبت، او امر، وغير مسبوقه بواو العطف.

المدرسة: اذكرن جملا توضح ذلك؟

طالبة: اطلب السعادة لا المال وعش بعرق جبينك لا بكد غيرك.

المدرسة: احسنت.

المدرسة: ما حرف العطف في جملة (ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون)؟

طالبة: حرف العطف (لكن).

المدرسة: هل يكون مسبوقا بنفي؟

طالبة: شرط العمل به ان يكون مسبوقا بنفي، او نهي، وان يكون المعطوف بعده مفردا.

طالبة اخرى: ممث (لا تصاحب الكاذب لكن الصادق).

المدرسة: في هذه الجملة (لا تصاحب منافقا بل مخلصا) نجد ان حرف العطف هو (بل)، ما المعنى الذي افاده؟

طالبة: العدول والاضراب عن امر الى امر اخر.

المدرسة: ما شروط عمله؟

طالبة: ان يليه اسم مفرد، وان يكون مسبوقة بنفي.

وتتوجه المدرسة إلى الطالبات بالكلام : يتبين لكن مما تقدم أنّ كلا من المعطوف والمعطوف عليه مفردين، اما في جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به) نجد جملة (اعملوا به) معطوفة على جملة (تعلموا العلم) وهنا اودُّ أن اذكرن بأنّ هذه الاحرف تاتي لمعان اخر غير كونها عاطفة، تعرف من خلال سياقها في الجملة وبحسب ضوابط وشروط معينة.

القاعدة :

وقد تم صياغة قاعدة كل فقرة بعد شرحها بالتفصيل من قبل المدرسة وصياغة القاعدة بمشاركة الطالبات في كل فقرة، ومن ثم تم كتابتها على السبورة.

التقويم :

تحاول المدرسة ان تثير بعض الأسئلة عن الموضوع تثبتاً للقاعدة النحوية. وبمشاركة الطالبات بصورة عشوائية وهذه الأسئلة مرتبطة بالأهداف السلوكية، وتعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف من خلال إجابات الطالبات ومن هذه الأسئلة:

- ما هو اسلوب العطف ؟
 - ما هي حروف العطف ؟
 - كون جملة تحتوي على حرف عطف؟
 - ما معاني حروف العطف؟
 - ادخل حرف العطف (حتى) في جملة؟
 - قال تعالى: "ان للمتقين مفازا، حدائق واعنابا" استخرج حرف العطف والمعطوف والمعطوف عليه.
- الواجب البيتي:

تطالب المدرسة الطالبات بحل التمارين الموجودة في الكتاب ص(54- 55) في المنزل وكتابتها بدفتر الواجب البيتي.

أنموذج لخطة تدريسية يومية تطبق على طالبات المجموعة التجريبية الثانية بطريقة الاسئلة التركيبية.

اليوم والتاريخ :

المادة : قواعد اللغة العربية.

اسم الموضوع : العطف.

الصف : الخامس العلمي (أ)

ثانياً : - الأهداف العامة :

1. تقييم أسنة الطلبة وأقلامهم وابعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.
2. تمكينهم من فهم ما يمر على اسماعهم من الكلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.
3. تنمية ثروتهم اللغوية.
4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة.
5. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الافصاح والابانة.
6. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من تغيرات صرفية ونحوية.

7. تنمية الذوق الادبي والفني.

ثالثاً :- الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على:

1. تعرّف العطف.

2. تمييز اسلوب العطف.

3. تعدد احرف العطف.

4. تذكر معاني حروف العطف.

5. تعطي جمل عن اسلوب العطف.

رابعا :- محتوى الموضوع:

يحتوي العطف المفاهيم الآتية :

معرفة مفهوم اسلوب العطف، معرفة احرف العطف، معرفة معاني حروف العطف، معرفة اعراب المعطوف والمعطوف عليه.

خامسا :- الوسائل التعليمية :

1. السبورة والاقلام الملونة.

2. كتاب قواعد اللغة العربية.

سادسا :- خطوات تنفيذ الدرس :

ابدأ بانارة دوافع الطالبات لاستقبال الموضوع في الدرس الجديد لمعرفة محتوى الموضوع والاطلاع عليه بصورة كاملة، فضلا عن توضيح اواصر الترابط بين الموضوع السابق في الدرس السابق والموضوع الحالي في الدرس الجديد، وذلك من خلال الاستعراض البسيط للموضوع السابق(النعث).

1- ما الموضوع الذي درسناه في الدرس الماضي ؟

2- تجيب إحدى الطالبات: النعت. تطلب المدرسة ايراد أمثلة عليه فتجيب إحدى الطالبات: تابعت احداث مسرحية عميق فكرها.

طالبة اخرى: قال تعالى:"سبح اسم ربك الاعلى".

ثم تقول المدرسة: درسنا لهذا اليوم هو تابع اخر وهو (العطف). وتكتب اسم الدرس بخط واضح وكبير في وسط السبورة. ويعد ان أطلب من الطالبات قراءة النص قراءة صامتة، أتوجه إليهن بأسئلة متنوعة بحيث تكون أجوبتهن جملاً من النص لتكون منطلقاً لفهم الموضوع وكتابتها على السبورة ووضع خطوط تحت الكلمات التي أخذت من لفظ المصدر الميمي على الوجه، والجملة هي:

عليكم أينائي بالبذل والعطاء والتضحية)

تعلموا العلم ثم اعملوا به

فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها

فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم

احقا تشهدون ام باطلا

عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار

ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون

لا تصاحب منافقا بل مخلصا

تطلب المدرسة من الطالبات تأمل الحروف(الواو، ثم، الفاء، او، حتى، ام، لكن، بل)، تجد كل حرف منها يدل على معنى معين؛ لأنك لو بدلت بين الحروف لتغير المعنى.

وهذا يعني ان لكل حرف من احرف العطف معنى وفائدة يختلفان عن معاني الاحرف الاخرى.

المدرسة: ولكن كيف يمكن ان يكون لحروف العطف معان مختلفة؟

ثم تقول المدرسة: (الواو) التي وردت في جملة: (عليكم أبنائي بالبذل والعطاء والتضحية)، افادت معنى الجمع والمشاركة بين البذل والعطاء والتضحية في حكم واحد هو الكرم، أي ان الواو افادت اشتراك التابع الذي هو (العطاء)، والمتبوع الذي هو (البذل)، وهذا الحرف (الواو) كان سببا في الاتباع او الربط.

تطلب المدرسة من الطالبات العودة إلى النص، وملاحظة جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به) تجدن ان (ثم) وقعت بين المعطوف (اعملوا)، وبين المعطوف عليه (تعلموا)، وقد افاد حرف العطف (ثم) معنى الترتيب والترخي والمقصود بالترخي: وجود مهلة قد تطول او تقصر بين الكلام الواقع قبل (ثم) وبعدها.

ما معنى حرف العطف (أو) في جملة (فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)؟

افاد معنى التخيير بين شيئين لانه وقع بعد طلب. وكلمة (طوعا) حال منصوبة، وكلمة (كرها) منصوبة ايضا لانها تابعة لها.

لكن (أو) لها معان عدة تفهم من سياق الكلام، فهي تفيد الشك اذا سبقت بجملة فعلية فعلها ماض، مثل: حضر المدير او معاونه.

وتفيد التفصيل، مثل: ستكونون في المستقبل علماء أو اطباء أو مهندسين

نجد ان حرف العطف هو (أم) في جملة (احقا تشهدون ام باطلا)، وتسمى أم المعادلة بين شيئين أي ان الكلام الذي وقع بعدها مساو ومعاقل في المعنى الكلام الذي يقع قبلها.

المدرسة: ما شروط عملها؟

طالبة: وقوعها بعد همزة الاستفهام، او بعد همزة التسوية الواقعة بعد كلمة (سواء)، كقوله تعالى: "ان الذين كفروا سواء عليهم ءأندرتهم ام لم تنذرهم لا يؤمنون".

ثم تسال المدرسة: اين حرف العطف في جملة، (عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار).

تجيب طالبة: حرف العطف (لا)، ويفيد اثبات الحكم للمعطوف عليه ونفيه عن المعطوف.

المدرسة: ما شروط عمل حرف العطف (لا)؟

طالبة: ان يسبقها كلام مثبت، او امر، وغير مسبوقة بواو العطف.

المدرسة: اذكرن جملا توضح ذلك؟

طالبة: اطلب السعادة لا المال وعش بعرق جبينك لا بكد غيرك.

المدرسة: احسنتن.

المدرسة: ما حرف العطف في جملة (ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون)؟

طالبة: حرف العطف (لكن).

المدرسة: ما المعنى الذي افاده؟

طالبة: عاطفة تفيد الاستدراك.

المدرسة: لكنه مسبوقة بنفي؟

طالبة: شرط العمل به ان يكون مسبوقة بنفي، او نهي، وان يكون المعطوف بعده مفردا.

طالبة اخرى: مثل (لا تصاحب الكاذب لكن الصادق).

المدرسة: في جملة (لا تصاحب منافقا بل مخلصا) نجد ان حرف العطف هو (بل)، ما المعنى الذي افاده؟

طالبة: العدول والاضراب عن امر الى امر اخر.

المدرسة: ما شروط عمله؟

طالبة: ان يليه اسم مفرد، وان يكون مسبوقة بنفي.

المدرسة: حرف العطف (حتى) في جملة: (فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم)، وشرط العطف بها ان يكون المعطوف اسما ظاهرا وجزءا من المعطوف عليه.

تطلب المدرسة من الطالبات العودة الى النص وتطلب منهن تأمل الجملة الاولى (عليكم أينائي بالبذل والعطاء والتضحية)، لوجدتن ان الحرف (الواو) سمّي بحرف (العطف)، وسمي التابع (العطاء) الذي يأخذ حركته من الاسم المفرد او المحل الاعرابي من الجملة التي تسبقه (معطوفا)، وسمي المتبوع (البذل)، (معطوفا عليه)، والاسلوب الذي تتم به هذه الطريقة يسمى (اسلوب العطف).

وتشير المدرسة ان هذا الاسلوب (اسلوب العطف) يسري على بقية الجمل في النص، مثل: جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به) فقد عطفنا بها بين الفعلين، (فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)، (فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم) تم عطف الاسم المعطوف (الدراهم) على المعطوف عليه (ثروته) فاخذ حركته في الرفع، (احقا تشهدون ام باطلا)، (ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون)، (لا تصاحب منافقا بل مخلصا). (عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار)، حرف العطف (لا)، وقد وقع بين الاخيار (المعطوف عليه) و (الاشرار) المعطوف، وعطفت كلمة الاشرار المجرورة على كلمة الاخيار المجرورة لانها تابعة لها، فافادت نفي الحكم عن المعطوف وقصره على ما قبلها. أي يعطف الفعل على الفعل والاسم على الاسم والجملة على الجملة وشبه الجملة على شبه الجملة.

ثم تطلب المدرسة من الطالبات تأمل حروف العطف في هذه الجمل، فإنكن تجدن حروف عطف وهي: (الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، أم، لا، لكن، بل)، وتجدن كلاً منها هو اسلوب العطف، والمعطوف تابع يتوسط بينه وبين متبوعه احد احرف العطف.

وهنا اودُّ أن اذكر بأنّ هذه الاحرف تأتي لمعان اخر غير كونها عاطفة، تعرف من خلال سياقها في الجملة وبحسب ضوابط وشروط معينة.

القاعدة :

وقد تم صياغة قاعدة كل فقرة بعد شرحها بالتفصيل من قبل المدرسة وصياغة القاعدة بمشاركة الطالبات في كل فقرة، ومن ثم تم كتابتها على السبورة.

التقويم :

تحاول المدرسة ان تثير بعض الأسئلة عن الموضوع تثبتاً للقاعدة النحوية. وبمشاركة الطالبات بصورة عشوائية وهذه الأسئلة مرتبطة بالأهداف السلوكية، وتعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف من خلال إجابات الطالبات ومن هذه الأسئلة:

- كيف تميز اسلوب العطف ؟
 - ما هي حروف العطف، اذكرها ؟
 - كون جملة تحتوي على حرف عطف؟
 - ما معنى حرف العطف (الفاء)؟
 - ما شروط عمل حرف العطف (بل)؟
 - قال تعالى: "ان للمتقين مفازا، حدائق واعنابا" استخرج حرف العطف والمعطوف والمعطوف عليه.
- الواجب البيتي:

تطالب المدرسة الطالبات بحل التمارين الموجودة في الكتاب ص(54-55) في المنزل وكتابتها بدفتر الواجب البيتي.

أنموذج لخطة تدريسية يومية تطبق على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة

بطريقة الاسئلة التقييمية.

أولاً :- تعريف بالخطه.

- اليوم والتاريخ

- المادة : قواعد اللغة العربية.

- اسم الموضوع : العطف

- الصف والشعبة : الخامس العلمي (ج).

ثانياً :- الأهداف العامة.

1. تقييم أسنة الطلبة وأقلامهم وابعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.

2. تمكينهم من فهم ما يمر على اسماعهم من الكلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.

3. تنمية ثروتهم اللغوية.

4. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة.

5. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الافصاح والابانة.

6. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من تغيرات صرفية ونحوية.

7. تنمية الذوق الادبي والفني.

رابعاً :- الأهداف السلوكية :جعل الطالبة قادرة على:

1. تعرّف العطف.

2. تمييز اسلوب العطف.

3. تعدد احرف العطف.

4. تذكر معاني حروف العطف.

5. تعطي جمل عن اسلوب العطف.

خامساً :- محتوى الموضوع.

يحتوي العطف المفاهيم الآتية :

معرفة مفهوم اسلوب العطف، معرفة احرف العطف، معرفة معاني حروف العطف، معرفة اعراب المعطوف والمعطوف عليه.

سادساً :- الوسائل التعليمية.

1- السبورة والاقلام الملونة.

2- كتاب قواعد اللغة العربية.

سابعاً :- خطوات تنفيذ الدرس

الخطوة الأولى : التمهيد

ابداً بآثاره دوافع الطالبات لاستقبال الموضوع في الدرس الجديد لمعرفة محتوى الموضوع والاطلاع عليه بصورة كاملة،

فضلا عن توضيح اواصر الترابط بين الموضوع السابق في الدرس السابق والموضوع الحالي في الدرس الجديد، وذلك من

خلال الاستعراض البسيط للموضوع السابق(النتع).

1- ما الموضوع الذي درسناه في الدرس الماضي ؟

2- تجيب إحدى الطالبات: النتع. تطلب المدرسة ايراد أمثلة عليه فتجيب إحدى الطالبات: تابعت احداث مسرحية عميق

فكرها.

طالبة اخرى: قال تعالى: "سبح اسم ربك الاعلى".

ثم تقول المدرسة: درسنا لهذا اليوم هو تابع اخر وهو (العطف). وتكتب اسم الدرس بخط واضح وكبير في وسط السبورة.

الخطوة الثانية: العرض

تكتب المدرسة النص الوارد في الكتاب على السبورة بخط واضح مع الحركات ثم تضع خطأً تحت كل حرف عطف قد ورد فيه، على ان ترتب السبورة ترتيباً جيداً، أي يترك الجانب الأيسر منها فارغاً لغرض تنفيذ خطوات الدرس، وكتابة الأمثلة التي تستنبط من النص.

وبعد كتابة النص على السبورة : تقول المدرسة: " يتضمن النص - نصائح اب لابناءه يحثهم فيها على حب الوطن والتضحية في سبيله، والكرم، وتعلم العلم، والامر بالمعروف، وقول الحق، وتقوى الله، ويحث ابنائه على قراءة القرآن. وأطلب من الطالبات قراءة النص قراءة صامتة، أتوجه إليهن بأسئلة متنوعة بحيث تكون أجوبتهن جملاً من النص لتكون منطلقاً لفهم الموضوع وكتابتها على السبورة ووضع خطوط تحت حروف العطف على الوجه الآتي:-

عليكم ابنائي بالبذل والعطاء

تعلموا العلم ثم اعملوا به

فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها

فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم

احقا تشهدون ام باطلا

عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار

ما تقدم المتقاعسون لكن المتأبرون

لا تصاحب منافقا بل مخلصا

تطلب المدرسة من الطالبات تأمل الجمل السابقة، تجدن كل جملة تتضمن حرف عطف يدل على معنى معين؛ لأنك لو بدلت بين الحروف لتغير المعنى.

وهذا يعني ان لكل حرف من احرف العطف معنى وفائدة يختلفان عن معاني الاحرف الاخرى.

ثم تقول المدرسة: في جملة:(عليكم ابنائي بالبذل والعطاء والتضحية)، نجد ان حرف العطف (الواو) افاد معنى الجمع والمشاركة بين البذل والعطاء والتضحية في حكم واحد هو الكرم، أي ان الواو افادت اشتراك التابع الذي هو(العطاء)، والمتبوع الذي هو (البذل)، وهذا الحرف(الواو) كان سببا في الاتباع او الربط.

واذا تدبرتن الجملة السابقة لوجدتن ان الحرف(حرف الواو) سمّي بحرف (العطف)، وسمي التابع(العطاء) الذي ياخذ حركته من الاسم المفرد او المحل الاعرابي من الجملة التي تسبقه(معطوفا)، وسمي المتبوع (البذل)، (معطوفا عليه)، والاسلوب الذي تتم به هذه الطريقة يسمى (اسلوب العطف).

وتشير المدرسة ان هذا الاسلوب(اسلوب العطف)يسري على بقية الجمل في النص، مثل:جملة(تعلموا العلم ثم اعملوا به)، (فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)، (فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم)، (احقا تشهدون ام باطلا)، (ما تقدم المتقاعسون لكن المتأبرون)، (لا تصاحب منافقا بل مخلصا).

ثم تطلب المدرسة من الطالبات تأمل حروف العطف في هذه الجمل، فإنكن تجدن حروف عطف وهي : (الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، أم، لا، لكن، بل)، وتجدن كلاً منها هو اسلوب العطف، والمعطوف تابع يتوسط بينه وبين متبوعه احد احرف العطف.

تتحول المدرسة إلى جملة (تعلموا العلم ثم اعملوا به)، تجدن ان (ثم)وقعت بين المعطوف(اعملوا)، وبين المعطوف عليه(تعلموا)، ونجد ان جملة(اعملوا به) معطوفة على جملة(تعلموا العلم) وقد افاد حرف العطف(ثم) معنى الترتيب والتراخي والمقصود بالتراخي وجود مهلة قد تطول او تقصر بين الكلام الواقع قبل(ثم) وبعدها.

اما معنى حرف العطف (أو) في جملة(فاحفظوا نصيحتي طوعا او كرها)، فافاد معنى التخيير بين شيئين لأنها وقعت بعد طلب. وكلمة(طوعا)حال منصوبة، وكلمة (كرها) منصوبة ايضا لأنها تابعة لها. علما ان (أو) لها معان عدة تفهم من سياق الكلام، فهي تفيد الشك اذا سبقت بجملة فعلية فعلها ماض، مثل:حضر المدير او معاونه.

وتفيد التفصيل مثل :ستكونون في المستقبل علماء أو اطباء أو مهندسين وحرف العطف (حتى) في جملة:(فكنز البخيل ثروته حتى الدراهم)، العطف فيها قليل، وتم عطف الاسم المعطوف (الدراهم) على المعطوف عليه (ثروته) فاخذ حركته في الرفع، وشرط العطف بها ان يكون المعطوف اسما ظاهرا وجزءا من المعطوف عليه.

وفي جملة(احقا تشهدون ام باطلا) نجد ان حرف العطف هو (أم)، وتسمى أم المعادلة بين شيئين أي ان الكلام الذي وقع بعدها مساو ومعادل في المعنى الكلام الذي يقع قبلها.وشرط عملها وقوعها بعد همزة الاستفهام، او بعد همزة التسوية الواقعة بعد كلمة(سواء)، كقوله تعالى:"ان الذين كفروا سواء عليهم ءأذرتهم ام لم تنذرهم لا يؤمنون". ثم تسال المدرسة :اين حرف العطف في جملة، (عليكم مصاحبة الاخيار لا الاشرار).

تجيب طالبة: حرف العطف (لا)، وقد وقع بين الاخيار(المعطوف عليه) و(الاشرار) المعطوف. طالبة اخرى:عطفت كلمة الاشرار المجرورة على كلمة الاخيار المجرورة لأنها تابعة لها، فافادت نفي الحكم عن المعطوف وقصره على ما قبلها.

المدرسة: هل يستعمل الحرف (لا) دائما حرف عطف؟

طالبة: لا؟ هناك شروط وهي :ان يسبقها كلام مثبت، او امر، وغير مسبوقه بواو العطف.

المدرسة: اذكرن جملا توضح ذلك؟

طالبة: اطلب السعادة لا المال وعش بعرق جبينك لا بكد غيرك.

المدرسة: ما حرف العطف في جملة (ما تقدم المتقاعسون لكن المثابرون)؟

طالبة :حرف العطف (لكن).

المدرسة: هل يشبه عمله عمل الاحرف المشبهة بالفعل؟

طالبة: لا، عمل حروف العطف يختلف عن الاحرف الشبهة بالفعل.

المدرسة: ما شروط عمل حرف العطف (لكن) ؟

طالبة : شرط العمل به ان يكون مسبوقا بنفي، او نهي، وان يكون المعطوف بعده مفردا.

طالبة اخرى :مثل (لا تصاحب الكاذب لكن الصادق).

المدرسة: في هذه الجملة (لا تصاحب منافقا بل مخلصا)نجد ان حرف العطف هو (بل)، ما المعنى الذي افاده؟

طالبة: العدول والاضراب عن امر الى امر اخر.

المدرسة: كيف توضح عمل حرف العطف (بل)؟

طالبة: ان يليه اسم مفرد، وان يكون مسبوقا بنفي.

المدرسة :احسنتن.

وتتوجه المدرسة إلى الطالبات بالكلام : يتبين لكن مما تقدم أنّ كلا من المعطوف والمعطوف عليه مفردين، اما في جملة(تعلموا العلم ثم اعملوا به)نجد جملة(اعملوا به) معطوفة على جملة(تعلموا العلم)، أي يعطف الفعل على الفعل والاسم على الاسم والجملة على الجملة وشبه الجملة على شبه الجملة.

وهنا أوّذ أنّ اذكرن بأنّ هذه الاحرف تاتي لمعان اخر غير كونها عاطفة، تعرف من خلال سياقها في الجملة وبحسب ضوابط وشروط معينة.

القاعدة :

وقد تم صياغة قاعدة كل فقرة بعد شرحها بالتفصيل من قبل المدرسة وصياغة القاعدة بمشاركة الطالبات في كل فقرة، ومن ثم تم كتابتها على السبورة.

التقويم :

تحاول المدرسة ان تثير بعض الأسئلة عن الموضوع تثبتاً للقاعدة النحوية. ويمشاركة الطالبات بصورة عشوائية وهذه الأسئلة مرتبطة بالأهداف السلوكية، وتعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف من خلال إجابات الطالبات ومن هذه الأسئلة:

- ما اقسام اسلوب العطف ؟
 - كيف تميز حروف العطف ؟
 - كون جملة تحتوي على حرف عطف (لكن)؟
 - هل تستعمل حروف العطف لمعنى واحد؟
 - ماذا يشبه حرف العطف (حتى)؟
 - قال تعالى: "ان للمتقين مفازا، حدائق واعنابا" استخراج حرف العطف والمعطوف والمعطوف عليه.
- الواجب البيتي:
- تطالب المدرسة الطالبات بحل التمارين الموجودة في الكتاب ص(54-55) في المنزل وكتابتها بدقتر الواجب البيتي.

ملحق (5)

الاختبار التحصيلي لمجموعات البحث الثلاث بصيغته النهائية

- س1 : اكتب كلمة (صح) او (خطأ) امام العبارات الاتية:-
- 1- البديل ثلاثة انواع هي " بديل كل من كل، وبديل بعض من كل، والبديل المطابق.
 - 2- ان العدد (واحد واثنان) يأتي بعد المعدود ويعرب صفة للمعدود.
 - 3- الفاظ العقود من (عشرين الى تسعين) تأتي بلفظ واحد للمذكر والمؤنث ويكون معدودها مفرد مجرور.
 - 4- اسلوب النهي يقسم الى نهى حقيقي وهو الصادر من الاعلى الى الادنى في الرتبة ليس على وجه الاستعلاء، ونهى التماس.
 - 5- المنادى الشبيه بالمضاف :هو ما اتصل به شيء يتم به معناه، كما يتم بالمضاف اليه معنى المضاف.
 - 6- اذا وقع الاسم المعرف ب (ال) بعد اسم الاشارة اعرب بدلا مطابقا.
 - 7- يسمى التابع الواقع بعد حرف العطف (معطوفا).
 - 8- في حالة المعدود التمييز إذا كان جمعاً ينظر إلى مفرده، ويُعامل معاملته من حيث التذكير والتأنيث.
 - 9- بل :وتفيد الاضراب ومعناه العدول عن شيء إلى شيء آخر، ولا يعطف بها إلا إذا كان معطوفا مفرداً وأن تكون مسبوقة بنفي أو نهى و مسبوقة بواو .
 - 10- إذا وقعت كلمة(ابن)بين اسمين يكون الأول ابناً للثاني أعربت كلمة(ابن)بدلاً مطابقاً.

س2:- ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة لكل مما يأتي:

- 1- حرف العطف _____ يفيد الترتيب مع التراخي.
 - أ- الفاء ب- ثم ج- أو
- 2- قال تعالى: "ان للمتقين مفازا.حدائق واعنابا"، البديل هو_____ .
 - أ- مفازا ب- حدائق ج- اعنابا

- 3- في المكتبة ثمانية وتسعون _____ .
 أ- مجلد ب- مجلدا ج- مجلد
 4- كَرَمَت إدارة المدرسة _____ متفوقةً.
 أ- الاحدى واربعين ب- الاحدى والاربعين ج- الاحدى والاربعون
 5- قال تعالى: "ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة" الاسلوب الوارد في النص هو اسلوب _____ .
 أ- الامر ب- الدعاء ج- النهي
 6- يا مُجِدُّ رعاك الله، اعراب مجد هو _____ .
 أ- منادى نكرة مقصودة مبني على الضم في محل نصب.
 ب- منادى مبني على الضم في محل نصب.
 ت- منادى مبني على الضم.
 7- قال تعالى: "سبح اسم ربك الاعلى"، صيغة اسلوب الطلب في هذا النص هي _____
 أ- فعل الامر
 ب- المصدر النائب عن فعل الامر ج- صيغة اسم فعل الامر
 8- قال تعالى: "ان هذا اخي له تسع وتسعون نعجة"، ما اعراب (تسعون) _____ .
 أ- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لانه ملحق بجمع المذكر السالم.
 ب- اسم معطوف مرفوع، وعلامة رفعه الواو، لانه ملحق بجمع المذكر السالم.
 ج- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لانه ملحق بجمع المذكر السالم.
 9- _____ وهو كل اسم نكرة وقع بعد حرف نداء وقصد تعيينه، وذلك يصير بحكم المعرفة ؛ لدلالته على مُعَيَّن،
 ويُبنى على ما يُرْفَع به في محل نصب.
 أ- المنادى النكرة المقصودة ب- المنادى النكرة غير المقصودة
 ج- الشبيه بالمضاف
 10- قال تعالى: "يا ايها النفس المطمئنة.ارجعي الى ربك راضية مرضية"، المنادى في الاية هو _____ .
 أ- ايها ب- النفس ج- المنادى محذوف
 س3:- اكمل العبارات الاتية بما يناسبها:
 1- قال تعالى: "قل لا يستوي الخبيث والطيب"، اعراب كلمة الطيب : _____ .
 2- قال تعالى: "يسئلونك عن الشهر الحرام قتال فيه"، البدل هنا هو بدل _____ .
 3- قال تعالى: "الذي خلقكم من نفس واحدة"، اعراب (واحدة) هو _____ .
 4- الاعداد _____ تكون بلفظ واحد مع المذكر والمؤنث، وتمييزها مفرد مجرور .
 5- عرف ب(ال)العدد (ثلاثين) في عبارة: حفظت ثلاثين اية من القرآن الكريم من سورة البقرة.
 6- اعط جملة فعلية فعلها ماض تفيد الدعاء تفهم من سياق الكلام _____ .
 7- قال كعب بن زهير مخاطبا الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم):
 مهلاً هدا الذي أعطنا نافلة ال قرآن فيها مواعظ وتفصيل
 اسلوب الطلب الوارد في البيت الشعري، وصيغته، وغرضه هي: _____ .
 8- يأتي المنادى بعد أداة النداء مباشرة ما عدا الأسماء المبدوءة ب _____ إذ يؤتى بها بعد اسم إشارة ك(هذا أو هذه أو هؤلاء) .

9- قال تعالى: "فأما لله مائة عام ثم بعثه. قال كم لبثت قال لبثت يوماً أو بعض يوم"، حرف العطف (أو) جاء بمعنى

10- إذا تكرر الاسم وكان الأول معرفة، والاسم الثاني نكرة مضافة، أعرب الثاني — .

ملحق (6)

درجات طالبات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة التجريبية الثالثة				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الأولى			
21	22	22	1	21	22	18	1	21	22	20	1
21	23	24	2	19	23	27	2	22	23	19	2
19	24	18	3	16	24	16	3	21	24	19	3
21	25	17	4	21	25	17	4	23	25	27	4
15	26	18	5	21	26	20	5	24	26	19	5
16	27	17	6	19	27	18	6	25	27	20	6
24	28	21	7	21	28	19	7	20	28	20	7
23	29	22	8	15	29	19	8	19	29	20	8
20	30	21	9	16	30	16	9	19	30	20	9
19	31	23	10	23	31	16	10	27	31	19	10
19	32	24	11	16	32	16	11	19	32	19	11
27	33	25	12	18	33	21	12	20	33	19	12
19	34	16	13	21	34	18	13	20	34	27	13
20	35	18	14	19	35	16	14	20	35	19	14
20	36	18	15	22	36	20	15	20	36	19	15
20	37	23	16	21	37	16	16	19	37	22	16
20	38	16	17	21	38	18	17	19	38	24	17
19	39	18	18	19	39	18	18	28	39	18	18
19	40	21	19	21	40	23	19			17	19
		19	20	25	41	16	20			18	20
		16	21			18	21			17	21

أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة

م.م. وفية جبار محمد الياسري

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Effect of Self-enquiry in Criticizing Reading for the Female Students of the Fifth Class / Scientific Branch in the Lesson of Reading**Asst. Lecturer Wafiya Jabbar Mohammad Al-Yasiri****University of Babylon / College of Education for Human Sciences****Abstract**

Reading is considered one of the means which transmits to us the fruit of the man's mind and the purest human feelings for it is a complete intellectual activity which widens the students' experiences and improves their intellectual abilities. But there are some impediments which prevent reading from having its due importance because the students and the teachers of Arabic still look at it as an entertainment and time-spending material. The teacher usually asks his students to get the books of reading and to start reading a specific subject without paying any attention to its importance or meaning. This leads to devaluate or neglect reading.

الفصل الأول**التعريف بالبحث****مشكلة البحث:**

تعد القراءة من الوسائل التي تنقل ألبنا ثمرات العقل البشري، وأبقى المشاعر الإنسانية، وامتد مفهوما من التعرف والنطق والفهم والنقد لتصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي نشاط فكري متكامل، توسع خبرة الطلبة وتنميها وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم عن طريق القراءة يرسمون لأنفسهم حدوداً لمحيط الحياة التي يرغبون في أن تكون من حظهم، ويهيؤون أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم (شحاته، 1993، 101-103)؛ إلا أن هناك ثمة عقبات تحول من دون أن تأخذ المكانة اللائقة بها، فما زال الطلبة ومدرسي اللغة العربية ينظرون إليها على أنها تسليية وقتل لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وأن هذه النظرة تؤدي إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها، وضياح الفائدة المرجوة منها (عاشور ومحمد، 2009، 347)، مما أدى إلى أن يصبح درس القراءة أمراً هيناً جداً، فما هو إلا أن يطالب المدرس الطلبة بإخراج كتبهم والبدء في قراءة موضوع يعينه لهم، وكثيراً ما يكررون الفقرة الواحدة مرات عديدة قصد الإجابة كما يزعم بعض المدرسين، فيصيب الطلبة الملل من التكرار وتتقطع صلتهم بالموضوع، ويكاد عملهم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة، أما ما وراء العبارات من معان فلا يكاد يحفل به المدرس (شحاته، 1992، 111).

إن سبب ضعف الطلبة في القراءة يثبت أن هناك ضعفاً فيها وإن اختلفت صورته ودواعيه ونسبته من طالب إلى آخر وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجدها أي مرب يعمل في سلك العملية التربوية (وزارة التربية، 1997، 73)، فطلبتنا في المراحل الدراسية المختلفة يعانون ضعفاً ملحوظاً في فروع اللغة العربية جميعها؛ ضعفاً علمياً ووظيفياً في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، والإقبال عليها، وقد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية وتفتتت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردّي الثقافي والعلمي (الهاشمي، 2011، 224).

وهذا ما أكدّه الموسى بقوله: ((كنت إذا طلبت إلى أحد الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها أن يقرأ نصاً كأنما أوقع نفسي في ورطة كبرى، كنت أشعر، والطالب ينطلق في قراءة النص، كأني في سيارة ينطلق بها سائق فقد السيطرة عليها وهي تتسارع بنا إلى قاع وإد سحيق، إذ كانت الأخطاء تترى، على نحو تتعدّر السيطرة عليها، فهو يقرأ وكأنه لا يقرأ، يحول الرموز المكتوبة بين يديه كيفما اتفق، لا يبالي أفهم أم لم يفهم، بل يقرأ من دون أن تعني له قراءته أنه مسؤول عن فهم ما قرأ...)) (الموسى، 2003، 166).

فالمطالعة مازالت تعامل على أنها غير أساسية، ولم تعط اهتماماً مثل الاهتمام الذي أعطي للفروع الأخرى، فضلاً عن ضعف الاهتمام بالصورة القرائية الاستماعية في دروس المطالعة (الهاشمي، 2002، 1) فتدريس المطالعة إذا ما تحسّن فإنّه لا يتجاوز القراءة السطحية أو المستوى الحرفي بحال من الأحوال، إذ تُدرّس بطريقة: قف... اقرأ... اجلس وهي عملية لا تتجاوز نطق المكتوب، وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه (عطية، 2010، 51).

وتأسيساً على ما تقدم ارتأت الباحثة أن تقوم بهذه الدراسة إيماناً منها بأن الطرائق التدريسية الناجحة التي تتلاءم مع خصائص الطالب تجعله مشاركاً إيجابياً لا متلقياً سلبياً في إدراك أهمية القراءة الناقدة ومعرفة مصادرها ومواردها وطرائق تنميتها؛ لأن الأهداف المرجوة لا تتحقق ما لم تقترن بعمل جاد متواصل من المؤسسات التعليمية لاستئصال جذور المشكلة الأساسية التي أدت إلى ضعف الطلبة في اللغة العربية غياب الوعي الثقافي بكثير من قيم المجتمع الإسلامي عند كثير من أبنائه وجهلهم بثقافته، وانبهارهم بثقافة الغرب، وانجرافهم في تيار العولمة الذي استبدل الكلمة المكتوبة بالصورة والرقم، وإلى هجرهم القراءة مما جعل تفكيرهم سطحيّاً، لأنهم لم يتدربوا على التفكير بعاملته وخصائصه، ولم يتدربوا على الحوار والمناقشة، والاستنباط، والتحليل، والنقد السليم، لذا لا بد من تحسين الطلبة بالتفكير وتنويرهم، وتنمية قدراتهم وصقل مواهبهم وتعليمهم في مراحل مبكرة من حياتهم المدرسية، وتوجيههم لاستثمار طاقاتهم والاستفادة منها، متخذةً من التساؤل الذاتي سبباً لذلك عسى أن تعالج مشكلة الضعف أو في الأقل تحد من تفاقمها كي يتخذ الطالب وسيلةً لمعالجة هذا الضعف في القراءة على صياغة الكلام بأساليب فصيحة وتراكيب نحوية وصرفية وبلاغية من دون الوقوع في الخطأ، مما يخلق لديهم القدرة على أن القراءة تفكير توجهه الكلمة المطبوعة إلى إدراك وفهم معانيها لتمنحهم قوةً وتأثيراً في تذوق النص المقروء ونقده وتلمس مواطن الجمال فيه. ومن هنا فإن مشكلة البحث تنبثق من الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل للتساؤل الذاتي أثر في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي؟.

أهمية البحث

تعد القراءة ركناً أساسياً من أركان الاتصال اللغوي التي يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر، وأداة النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والربط بين حيثيات المادة المقروءة، وهي بهذا المعنى عملية إدراكية بصرية صوتية يراد بها إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وعناصرها: المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه والرمز المكتوب، وعليه تصبح القراءة نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها (الجبوري، وحمزة، 2013، 281)، لأنها تجسيد حقيقي للغة ولحياتها وحيات أبنائها في كل عصورهم وأزمانهم وبمختلف أذواقهم وأفكارهم وأحاسيسهم، وعنصراً من عناصر العملية التعليمية يستند إليها مقدار اكتساب المتعلم للحقائق، والمعلومات، والمهارات وتطبيقها تطبيقاً إيجابياً، كي تعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها (صالح، 2002، 86)، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد عناصرها بقية فنون اللغة، ويكفي القراءة أهمية، أن أول خطاب نزل من الله سبحانه وتعالى إلى رسوله الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) افتتح بكلمة اقرأ في قوله تعالى: { اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم * } (سورة العلق الآية 1-5) (الخطيب، 2009، 151).

إن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب توازناً عقلياً ونفسياً وجسماً، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسمي أدى إلى خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة قلّة تتناسب تناسباً طردياً مع مقدار ذلك الخلل ونوعه، وغالباً ما تكون العوامل النفسية أكثر تأثيراً من العوامل الجسمية (لطف، 1957، 16)؛ إذ قال الجاحظ ((خذ من نفسك ساعة نشاطك، وفراغ بالك وإجابتها إياك، فإن قليل تلك الساعة أكرم جوهرًا، وأشرف حسبًا وأحسن في الإسماع، وأحلى في الصدور، وأسلم من فاحش الخطأ، وأجلب لكل عين وغرة من لفظ شريف ومعنى بديع، وأعلم أن ذلك

أجدى عليك مما يعطيك يوماً بالطول بالكد والمطاوله والمجاهدة وبالتكليف والمعاودة، ومهما أخطأك لم يخطئك أن يكون مقبولاً قسداً وخفيفاً على اللسان سهلاً، وكما خرج من ينبوعه، ونجم من معدنه)) (الجاحظ، 1405هـ، 86).

إن القراءة الناقدة وسيلة من الوسائل التي لا بد منها ومن وجودها لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع، وإذا كان الفكر الخلاق يحيا حياة العقلية الحاضرة ويستمد تجاربها وحوادثها وأهلها بعض مقومات إبداعاته، فإن بالقراءة يعيش حياة الحاضر والماضي معاً، يعيش عصوراً وأزماناً بعيدة، يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم وتجاربهم ويستوحي منها مما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة (علي، 1986، 31)، ولها أهمية كبيرة في حياة الطالب، سواء أكانت في المراحل الأولى من حياته المدرسية أم في المراحل اللاحقة، فبوساطتها يستطيع أن يقرأ ما يريد في أي وقت يشاء بغير تقييد بزمن أو مكان محدد (لطفي، 1957، 26)، لأنها تؤدّي إلى توسيع آفاق الطلبة العقلية، وتنمّي التدوّق والاستماع لديهم، وتعمّق المشاعر والعواطف الإنسانية (الحسن، 2000، 11).

وترى الباحثة أن القراءة يمكن أن تكون مورداً ثراً ومنبعاً صافياً لألفاظ اللغة وصيغها إذا أحسن المدرس انتقاء المادة المقروءة وأحسن اختيار الوقت المناسب والوضع اللائق والنهج السليم للقراءة فعن طريقها يمكن للطلّاب أن يطلع على الفصيح من مفردات اللغة ويمكن أن يطلع على قديم اللغة وحديثها وطرق استعمالها مهما كان شكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها وقيمة مضمونها.

وتعد طريقة التدريس الأداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة التي يستعملها المدرس من أجل إيصال مادة الدرس إلى طلابه بشكل أوسع عمقاً وأكثر فائدة، وعليه لا بد أن تكون ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله (الريان، 1993، 873)، فإن السبيل لتحسين مستوى الطلبة في عملية التعلم هو تنمية قدرتهم على استخلاص استراتيجيات مناسبة للتعلم، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية والمعرفية واللغوية المستعملة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وهذه العمليات وغيرها هي جوهر الحديث عن إستراتيجية التساؤل الذاتي (الفطايري، 1996، 223).

إن إستراتيجية التساؤل الذاتي أو ما يطلق عليها إستراتيجية الاستجواب الذاتي تجعل الطلبة قادرين على استعمال معرفتهم واستراتيجياتهم بصورة أكثر فاعلية، فالطلبة ذوو المستويات العالية في استراتيجيات ما وراء المعرفة يعالجون النصوص المقروءة بشكل أكثر عمقاً في الفهم والاستيعاب عن طريق طرح الطالب أسئلة عديدة على نفسه في أثناء معالجته الموضوع أو المقروء، وترفع من مستوى القدرة المتوسطة والمنخفضة؛ إذ أوضحت الدراسات انه عندما يكون الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة عالياً عند الطلبة يكون أدأؤهم أسرع مما هو عليه، وأكثر فاعلية حتى إذا لم تكن قدراتهم عالية موازنة بقدرات الطلبة الآخرين (Swanson, 1990: p307).

أن التساؤل الذاتي إستراتيجية تفاعلية طورت لتحسين الاستيعاب عند الطلبة لإكسابهم مهارات التفكير لتمكينهم من القراءة ذات المعنى، وتعلمهم على مراقبة استيعابهم وفهمهم الخاص، وتساعدهم على انتقال أثر التعلم، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، وتسهل عملية استعمال المعرفة الإجرائية التوضيحية في تكوين معنى الفهم (عريان، 2003، 204).

إن الصف الخامس العلمي هو صف مناسب لتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المطالعة؛ لأن الطالبات في هذه المرحلة على درجة من النضج العقلي والمعرفي وتطور الخيال ونموه وفي هذه المرحلة ينمو تفكير الطالبات ويزداد ذكاءهن وتتسع خبراتهن وتعمل هذه المتغيرات عملها فتغيرها من حالتها التي توصف باليسر وغموض الهدف والارتباط بالأفعال والأعمال إلى حالة تتسع فيها السعة والخصوبة والطابع الفني والجمالي (الالوسي وآخرون، 1983، 263)، فعندما تصل الطالبة إلى المرحلة الإعدادية تكتسب فيها نضجاً عقلياً يمكنها من التعليل المنطقي والتحليل لما تقرأ وتكون متمكنة من الملاحظة والموازنة والتعميم في الأحكام (عامر، 2000، 116)، فتتميل إلى حرية التفكير وتزداد

قدرتها على الانتباه والتركيز، لتكون على درجة عالية من إتقان اللغة، وتبدأ قدرتها الخاصة بالظهور فهذا يجب العناية بتتمية قدرة الطالبة والتركيز على الخطوات العملية في أثناء التدريس (الطيبي، 2007، 144).

وتتجلى أهمية البحث الحالي في ما يأتي:

1. أهمية القراءة بوصفها فرع من فروع اللغة العربية، ومظهراً من مظاهر السلوك المعرفي والحضاري، فضلاً عن كونها أداة تواصل وتأثير وإقناع.
2. أهمية المطالعة كونها تمثل فنون اللغة، قراءة وكتابة واستماعاً وتحديثاً.
3. أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي بوصفه إستراتيجية متطورة في التدريس.
4. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها الحجر الأساس الذي تركز عليه المرحلة الجامعية لمن يقرر مواصلة التعلم.

هدف البحث: يرمي البحث الحالي إلى:

معرفة اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة.

فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة "

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- طالبات الصف الخامس العلمي في إعدادية النجوم للعام الدراسي 2013-2014.
- الموضوعات المقرر تدريسها في مادة المطالعة للصف الخامس العلمي وهي: (ضرورة الاجتماع، الكمال، صراع البداوة والحضارة، ملحمة جلجامش، المجرة، أيام طه حسين، عبقرية من البصرة، الرسالة التأديبية، المحاورات في أدب الحكمة عند العراقيين القدامى، وصية أبي بكر الصديق لعمر الفاروق (رض)).

تحديد المصطلحات

التساؤل الذاتي اصطلاحاً: عرفه كلٌّ من:

1. عصر بأنها: "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" (عصر، 1999، 265).
2. عطية بأنها: "حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء" (عطية، 2006، 155).
3. (Goynes) بأنها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو أثناءها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عميلة القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات" (Goynes،: 2007، 85).

التعريف الإحصائي إستراتيجية التساؤل الذاتي

مجموعة من الأسئلة توجهها طالبات المجموعة التجريبية فيما بينهن قبل التعلم، وأثناءه، لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في الموضوعات التي تدرس لهن في أثناء مدة التجربة بغية فهمها ونقدها أو الحكم عليها.

القراءة (لغةً):

جاء في لسان العرب: "القرآن التنزيل العزيز، وإنما قدّم على ما هو أبسط منه لشرفه. قرأه يقرؤه ويقرؤه قرأاً وقرآءةً وقرآناً فهو مقرؤ، ومعنى القرآن معنى الجمع وسُمي قرآناً لأنه يجمع السور فيضمها، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾ * أي جمعه وقرآته. وقرأت الكتاب قراءةً وقرآناً ومنه سُمي القرآن " (ابن منظور، ج1، مادة قرأ: 133.134).

القراءة اصطلاحاً: عرفها كلٌ من:-

1. عبد الحميد بأنها " إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادّة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيراً الاستجابة لما تملّيه هذه الرموز " (عبد الحميد، 2006، 12).
2. عاشور، ومحمد: بأنها " عملية تطوّرية، تفاعلية، كليّة تتضمّن مهارات يتمّ تعلّمها، وتتطلّب معرفة لغوية ويمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً بمتغيرات وعوامل غير لغوية داخلية وخارجية " (عاشور، ومحمد، 2009، 135).

التعريف الإجرائي للقراءة:

عملية عقلية تؤدّيها طالبات عينة البحث في فهم الحروف أو الكلمات، ونطقها وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معان وأفكار وتراكيب، وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة.

المطالعة:-

هي ترسيخ المهارات اللغوية الأساسية لدى الطلبة في فنون اللغة، قراءة وكتابة واستماعاً وتحدثاً (وزارة التربية، 2013، 3).

التعريف الإجرائي للمطالعة:

هي تنمية قدرة طالبات عينة البحث على الطلاقة والتفانيّة، لاكتسابهن مهارات التحدث والتعبير عن خواطرن وعواطفهن بأساليب الإبداع على التفكير المنظم في التصنيف والنقد والتحليل وإصدار الأحكام والإحساس بالخطأ الفكري واللغوي وعلاجه للتخلص من الازدواجية في اللغة.

الصف الخامس العلمي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو للدراسة الجامعية (وزارة التربية، 1984، 4).

الفصل الثاني**الدراسات السابقة:**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لدراساتٍ سابقةٍ أمكن الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضُ الدراسات السابقة على وفق تسلسلها الزمني.

1.دراسة فهمي (٢٠٠٣)

" فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي " أجرت هذه الدراسة في مصر وهدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مستعملة المنهج شبه التجريبي مع عينة الدراسة التي تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالبة وزعن على فصلين، (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٤٢) في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لعينة الدراسة، وإعداد اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يقيس ست مهارات للقراءة الناقدة تم التوصل إليها هي: (التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإصدار حكماً على المقروء مع التعليل، وتقويم الأدلة ونقدها، والتمييز بين الحقائق والآراء، واستنتاج هدف الكاتب، والعلاقة بين الأسباب والنتائج)، وإعداد قائمة للأسئلة التوجيهية؛ لتستعين بها الطالبات عند قراءة الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة للصف الأول الثانوي؛ وليمكن من توليد أسئلة بأنفسهن، وبعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة قبلياً، تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي القائمة على صياغة أسئلة ذاتية في حين درست

المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء تجربة الدراسة، وتطبيق الاختبار بعدياً، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدف ترميتها (فهمي، ٢٠٠٣، 151).

2. دراسة (البهادلي، 2012)

" أثر إستراتيجتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي بمادة الألب والنصوص لطلاب الصف الرابع الألبى " .

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية - كلية التربية، جمهورية العراق، وهدفت إلى معرفة: أثر إستراتيجتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي بمادة الألب والنصوص لطلاب الصف الرابع الألبى.

تكونت عينة الدراسة من (99) طالباً، وزعوا بصورة عشوائية بين ثلاث مجموعات اثنتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، وقد كافأ الباحث بين المجموعات في متغيرات (درجات الطلاب لنصف السنة، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للألبين، واختبار الذكاء)، واستمرت التجربة عشرة أسابيع، وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستعمل الباحث تحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه، ومربع كاي، ومعامل الصعوبة، ومعامل تمييز الفقرات، وفاعلية البدائل، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون وسائل إحصائية، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05،0) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا مادة الألب والنصوص بإستراتيجتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية لمنفعة المجموعتين التجريبيتين
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05،0) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التحصيل لمنفعة المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي. (البهادلي، 2012، 63-97).

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

بعد استعراض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

1. **المنهجية:** اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجها.
2. **الهدف:** تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فدراسة فهمي (2003) هدفت إلى اثر التعرف على فاعلية استراتيجيات (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ودراسة البهادلي (2012) هدفت إلى أثر إستراتيجتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الألب والنصوص، في حين أن الدراسة الحالية كان هدفها التعرف على اثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة.
3. **المكان:** تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فقد أجريت دراسة فهمي (2003) في القاهرة، أما دراسة البهادلي (2012) فقد أجريت في العراق، في حين أن الدراسة الحالية كذلك أجريت في العراق.
4. **المرحلة:** تباينت الدراسات السابقة في المراحل التي طبقت فيها، فقد طبقت دراسة فهمي (2003) على مرحلة الأول الإعدادي، ودراسة البهادلي (2012) على مرحلة الرابع الادبي في حين طبقت الدراسة الحالية مرحلة الخامس العلمي.
5. **العينة:** تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة؛ إذ كانت (82) طالبا في دراسة فهمي (2003)، و(90) طالبا في دراسة البهادلي (2012)، أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (58) طالبة.

6. **المتغير التابع:** تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة فهمي (2003) ففي تنمية مهارات القراءة الناقد، ودراسة البهادلي (2012) في تحصيل مادة الأدب والنصوص، في حين أن الدراسة الحالية كانت في القراءة الناقد.

7. **النتائج:** توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت التساؤل الذاتي سواءً أكان في التحصيل أم في تنمية القراءة الناقد على المجموعات الضابطة، أما نتائج الدراسة الحالية فسيورد ذكرها عند عرض النتيجة وتفسيرها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

8. **أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:**

- تحديد مشكلة البحث وهدفه. - صياغة فرضية البحث.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب. - إجراءات التكافؤ الإحصائي.
- إعداد أداة البحث. - صياغة الأهداف السلوكية.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة بغية التوصل إلى تحقيق أهداف البحث.

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثها، فضلاً عن أن هذا المنهج يُعدُّ من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، فهو يبدأ بملاحظة الوقائع وفرض الفروض وإجراء التجربة للتحقق من صحة الفروض، ثم القوانين التي تكشف عن العلاقات القائمة بين الظواهر، إذ تناولت الباحثة متغيرات الظاهرة بالدراسة ويحدث في بعضها تغييراً مقصوداً وتضبط وتتحكم في بعض المتغيرات الأخر التي تؤثر في دقة النتائج، لتتوصل إلى العلاقات السببية بين كل من المتغير المستقل والمتغير التابع (عبد الحفيظ، 2000، 107).

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي من أولى الخطوات المطلوبة التي يساعد على عمل إجراءات البحث والوصول إلى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وإن اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضماناً لإمكانية تدليل الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الإحصائي (داود، 1990، 254-256)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة (الزويبي، 1968، 58-68)؛ لذلك اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات بحثها وقد جاء التصميم على ما مبين في الشكل (1) أدناه.

الشكل (1)

التصميم التجريبي

الاختبار النهائي	المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
الاختبار النهائي	القراءة الناقد	التساؤل الذاتي	التجريبية
		—————	الضابطة
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبار النهائي			

يتضح من هذا التصميم، أن الباحثة استعملت مجموعتين، إحداهما تجريبية تعرّض للمتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي)، والأخرى ضابطة، وهي المجموعة التي لا يتعرض أفرادها لأثر المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل

الذاتي)، وإنما تدرس بالطريقة التقليدية، وبعد ذلك يتم حساب الفرق بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

- **مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث الحالي طالبات المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013 - 2014، لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل، لمعرفة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات التابعة لها، فكانت المدارس على ما مبين في جدول (1)

جدول (1)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل:

ت	المدرسة	عدد الشعب	العنوان	ت	المدرسة	عدد الشعب	العنوان
1	إعدادية الخنساء	2	مركز شارع 40	8	ثانوية النجوم	2	حي المهندسين
2	ثانوية الحوراء	2	حي الأساتذة	9	ثانوية شط العرب	2	حي الجزائر
3	إعدادية أم البنين	2	شارع 60	10	ثانوية التحرير	2	الخنسوية
4	ثانوية بنت الهدى	2	حي البكرلي	11	إعدادية الطليعة	6	حي المرتضى
5	إعدادية سكيمة بنت الحسين	2	حي العسكري	12	إعدادية الحلة للمتميزات	4	حي بابل
6	إعدادية طليطلة	3	حي نادر / 2	13	إعدادية الحوراء	2	حي الاساتذة
7	إعدادية خديجة الكبرى	2	حي الأكرمين	14	ثانوية الزرقاء	3	حي شبر

عينة البحث

العينة: هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيارها بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، ويُعني الباحثة عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكاملة (الزويبي وآخرون، 1981، 178)، لذا اختارت الباحثة (58) طالبةً من مجتمع البحث.

عينة المدارس:

اختارت الباحثة إعدادية النجوم للبنات بطريقة عشوائية (*) لإجراء بحثها فيه.

عينة الطالبات

اختارت الباحثة إعدادية النجوم النهارية للبنات من بين المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل لتكون عينة لبحثها، فوجدتها تضم شعبتين للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2013-2014)، وهي (أ، ب)، وبطريقة السحب العشوائي* اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية عدد طالباتها (29) طالبة ستدرس طالباتها مادة المطالعة بالتساؤل الذاتي، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة عدد طالباتها (29) طالبة ستدرس طالباتها المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وبهذا يكون العدد الكلي لمجموع الطالبات (58) طالبة، ولم يتم استبعاد أي طالبة لان الطالبات ناجحات جميعهن إلى الصف الخامس العلمي، وجدول (2) يبين ذلك

(*) استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة التي تحمل اسم إعدادية النجوم للبنات.

جدول (2)

إعداد طالبات مجموعتي البحث

الشعب	عدد الطالبات
أ	29
ب	29
المجموع	58

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للآباء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الرابع العلمي للعام الدراسي السابق 2012 - 2013.

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطالبات مجموعتي البحث، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طالبات المجموعتين، وعند حساب الفرق إحصائياً، وجدت الباحثة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طالبات المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (56)، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	195,689	68,359	56	0,567	2,000	غير دال إحصائياً
الضابطة	29	194,571	55,815				

يتضح من جدول (3) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (689,195) شهراً، وتباينها (359,68)، وان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (571,194) شهراً، وتباينها (815,55)، وان القيمة التائية المحسوبة (567,0) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء:

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء باستعمال مربع كاي (كا²) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في تحصيل الآباء، وجدول (4) يبين ذلك

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	كلية فما فوق	إعدادية معهد	متوسطة	ابتدائية	يفرأ ويكتب	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
عند (0,05)										
غير دال	9,49	0,86	4	5	6	7	5	6	29	التجريبية
احصائياً				5	7	5	5	7	29	الضابطة

يتضح من جدول (4) أن قيمة (كا) المحسوبة (86,0) وهي أصغر من قيمة (كا) الجدولية البالغة (49,9) عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

3. التحصيل الدراسي للأمهات:

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمهات باستعمال مربع كاي (كا²) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	كلية فما فوق	إعدادية معهد	متوسطة	ابتدائية	تقرأ وتكتب	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
عند (0,05)										
غير دال	9,49	0,28	4	5	6	5	6	8	29	التجريبية
احصائياً				5	7	6	6	7	29	الضابطة

يتضح من جدول (5) أن قيمة (كا) المحسوبة (86,0) وهي أصغر من قيمة (كا) الجدولية (49,9) عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات.

4. درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الرابع العلمي للعام الدراسي السابق (2012-2013).

اعتمدت الباحثة في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية للصف الرابع العلمي للعام الدراسي السابق (2012 - 2013) التي حصلت عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طالبات مجموعتي البحث في الصف الرابع العلمي، وجدت الباحثة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، عند مستوى دلالة (05,0)، وبدرجة حرية (56) وجدول (6) يبين ذلك

جدول (6)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث

للعام السابق (2013-2014)

مستوى الدلالة عند (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال احصائياً	2,000	0,597	56	121,144	70,620	29	التجريبية
				120,165	68,896	29	الضابطة

يتضح من جدول (6) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (620,70) درجة، وتباينها (144,121)، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (896,68) درجة، وتباينها (156,120)، وان القيمة التائية المحسوبة (597,0) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2,000)، وبدرجة حرية (56)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق 2013-2012.

خامساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية:

من أهم خصائص البحث التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً، وضبط التجربة ليس بالأمر الهين، إذ إنها لا تتمثل في مجرد أن تتحكم الباحثة في أحد المتغيرات لترى أثره في متغير آخر، وإنما يشمل التعرّف والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي تؤثر في المتغير التابع (الزوبعي، ومحمد، 1974، 91)، وأهم هذه المتغيرات هي:

1. **اختيار العينة:** حاولت الباحثة السيطرة على الفروق في اختيار العينة، بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في عمرهن الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيّل الدراسي للأبوين ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية في الصف الخامس العلمي في الامتحان النهائي للعام الدراسي 2012-2013.
2. **الحوادث المصاحبة:** لم تتعرض طالبات المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها، أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل.
3. **الاندثار التجريبي:** ويعني أن بعض أفراد العينة يترك مجموعته في أثناء مدة التجربة أو ينقطع عن بعض مراحلها ويترتب على هذا الترك، أو الانقطاع تأثير في النتائج، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاعها.
4. **العمليات المتعلقة بالنضج:** ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لإفراد التجربة في أثناء إجرائها (الزوبعي، ومحمد، 1974، 95-98)، وأن طالبات المجموعتين قد تعرضن للمدة نفسها، ولم يكن لهذا المتغير أثر يذكر في التجربة لان النضج إذا حصل فيحصل لدى طالبات المجموعتين معاً.
5. **أداة القياس:** استعملت الباحثة أداة قياس واحدة بالنسبة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهو الاختبار النهائي لقياس القراءة الناقدة.

6. **أثر الإجراءات التجريبية:** عملت الباحثة للحدّ من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي:

- أ. **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها.
- ب. **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي عشرة موضوعات من موضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2013 - 2014.
- ت. **القائم بالتدريس:** إنّ تخصيص مدرسة لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرسة أو شخصيتها، لذلك فضّلت الباحثة أن تدرس مجموعتي البحث بنفسها لتلافي تأثير هذا المتغير.
- ث. **توزيع الحصص:** اعتمدت الباحثة الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، إذ درّست الباحثة أربع حصص في الأسبوع، بواقع حصتين لكل مجموعة، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)**توزيع الحصص الدراسية على مجموعتي البحث**

اليوم	الحصة	المجموعة	الوقت	الحصة	المجموعة	الوقت
الاثنين	الأولى	التجريبية	8,30	الثانية	الضابطة	10,30
الأربعاء	الثانية	الضابطة	10,00	الثالثة	التجريبية	12,30

ينضح من جدول (7)، أن الحصة الأولى من يوم الاثنين للمجموعة التجريبية، والحصة الثانية من اليوم نفسه للمجموعة الضابطة، وأن الحصة الثانية من يوم الأربعاء للمجموعة الضابطة، والحصة الثالثة من اليوم نفسه للمجموعة التجريبية.

ج. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي (10) عشرة أسابيع، إذ بدأت التجربة بتاريخ 11/4/2013، وانتهت بتاريخ 15/1/2014.

ح. **بناية المدرسة:** طُبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبابيك والإنارة، وعدد المقاعد ونوعها.

سادساً: **تحديد المادة العلمية:**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي: (10) موضوعات من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الخامس العلمي للعام الدراسي 2013-2014، وجدول (8) يبين الموضوعات وأرقام صفحاتها.

جدول(8)

الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء مدة التجربة

رقم الصفحة	الموضوع	ت
14-11	النثر في العهد العباسي ضرورة الاجتماع (لابي عثمان الجاحظ)	1
20-18	الكمال (جبران خليل جبران)	2
35-32	صراع البداوة والحضارة (د.علي الوردني)	3
41-36	ملحمة جلجامش	4
44-42	المجرة للكاتب المصري: د. احمد زكي	5
50-45	ايام طه حسين	6
58-54	الخليل بن احمد الفراهيدي عبقري من البصرة (د. مهدي المخزومي)	7
65-62	الرسالة التأديبية (للإمام الغزالي)	8
73-69	المحاورات في ادب الحكمة عند العراقيين القدامى	9
76-74	وصية أبي بكرالصديق لعمرالفاروق (رض)	10

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

تُعد العملية التربوية والتعليمية محصلة عمليات مقصودة، ومؤسسة على أسس علمية لا عشوائية ولا عفوية، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية وضوح أهداف التدريس وتحديدتها (كوجك، 2001، 172)، ومن المعروف أن صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج تمثل الخطوة الأساس في بنائه؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (مقلد، 1988، 140).

وقد صاغت الباحثة (102) مئة وهدفين سلوكيين اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركييب، والتقييم)، وبغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وفي التربية وعلم النفس، وبعد تحليل إجابات الخبراء قبلت الباحثة الأهداف كلها، لان نسبة الخبراء الذين أكدوا صدق الأهداف ربت على (80%) من مجموعهم؛ وبذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (102) مئة وهدفين سلوكيين، بواقع (28) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(22) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(13) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(12) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و(12) هدفاً سلوكياً لمستوى التركييب، و(15) هدفاً سلوكياً لمستوى التقييم.

جدول (9)

عدد الأهداف السلوكية لموضوعات مادة المطالعة المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوعات	المجالات					
		معرفة %25	فهم %20	تطبيق %15	تحليل %15	تركيب %12	تقويم %13
1	النثر في العهد العباسي ضرورة الاجتماع (لأبي عثمان الجاحظ)	3	2	1	1	1	2
2	الكمال (جبران خليل جبران)	2	3	2	2	1	1
3	صراع البداوة والحضارة (د.علي الورد)	2	1	1	1	2	1
4	ملحمة جلجامش	4	3	1	2	1	2
5	المجرة للكاتب المصري: د. احمد زكي	4	3	2	1	1	1
6	ايام طه حسين	2	4	1	1	1	2
7	الخليل بن احمد الفراهيدي عبقرى من البصرة د. مهدي المخزومي	3	1	1	1	1	1
8	الرسالة التأديبية (للامام الغزالي)	3	2	1	1	2	2
9	المحاورات في ادب الحكمة عند العراقيين القدامى	3	2	1	1	1	1
10	وصية أبي بكرالصادق لعمرالفاروق (رض)	2	1	2	1	1	2
	المجموع	28	22	13	12	12	15

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية:

تعرف الخطط التدريسية بأنها تخطيط لفعاليات الدرس في المستقبل، وكشف عن الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والأدوات التي يستعملها (إبراهيم، 1983، ص22) أعدت الباحثة خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية بإستراتيجية التساؤل الذاتي، أما المجموعة الضابطة فقد أعدت لها خططاً بالطريقة التقليدية، وعرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، والتربية وعلم النفس، ومدرسة اللغة العربية، وجدول (10) يبين ذلك للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين كما مبين في ملحق (1).

جدول (10)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحثة في إجراء بحثها، مرتبة على وفق اللقب العلمي والتسلسل

الهجائي

ت	أسماء الخبراء	مكان عملهم	التخصص	أ	ب	ج
1	أ.د. حسين ربيع حمادي	جامعة بابل - كلية التربية	قياس وتقويم	*		
2	أ.د. سعد علي زاير	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
3	أ.د. كامل محمود نجم الدليمي	جامعة بغداد كلية التربية - ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
4	أ.د. منتهى علوان الجشعمي	جامعة ديالى - كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
5	أ.م. جؤدر حمزة	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
6	أ.م.د. حسن خلباص الزاملي	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
7	أ.م.د. حمزة هاشم محميد	جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
8	أ.م.د. رحيم علي صالح	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
9	أ.م.د. رغد سلمان الجبوري	جامعة بابل - كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
10	أ.م.د. ضياء عبد الله التميمي	جامعة بغداد كلية التربية - ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*
11	الست زينب عدنان	مدرسة اللغة العربية	اعدادية النجوم	*	*	*

تاسعاً: طريقة إجراء التجربة

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) يوم الاثنين 2013/11/3، وقد درست الباحثة طالبات المجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي، متبعة الخطوات الآتية:

1. تقدم الباحثة في كل موضوع من موضوعات التجربة مجموعة من المضامين اللغوية والفكرية والتربوية، تتسم بالفصاحة والبلاغة والجمال، لضمان استقامة اللسان وصحة البيان.
 2. تشترك الباحثة مع طالبات التساؤل الذاتي في القدرة على التفكير المنظم في ترسيخ المهارات اللغوية الأساسية في فنون اللغة، قراءةً وكتابةً واستماعاً وتحديثاً
 3. تشجع الباحثة الطالبات في القدرة على الطلاقة والتلقائية من طريق استعمال التساؤل الذاتي لاكتسابهن مهارات التحدث عن خواطرهن وعواطفهن، بأساليب الإبداع للتخلص من الازدواجية في اللغة.
 4. تعمل الباحثة عن طريق التساؤل الذاتي على تقوية علاقة الطالبات بمضامين القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وأساليبهما بوصفهما أرقى مراتب الكلم في اللغة العربية لتنمية ميولهن القرائي والثقافي في مجالات الحياة المختلفة، وبث روح التألف الاجتماعي خلال مواقفهن من التعبير عن أنفسهن لبناء شخصيتهن وتوسيع دائرة معارفهن.
- إما المجموعة الضابطة فقد درستها الباحثة على وفق الطريقة التقليدية، وبهاتين الطريقتين أكملت الباحثة تجربتها، إذ انتهت التجربة في 2014/1/15.

تاسعاً: أداة البحث:

طبيعة البحث الحالي تتطلب إعداد أداة واحدة لقياس القراءة الناقدة وفيما يأتي توضيح لإجراء إعداد هذه الأداة:

1. اختبار القراءة الناقدة

لقد ارتأت الباحثة بناء الاختبار النهائي بنفسها على وفق محتوى المادة الدراسية التي درستها لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ إن من أهداف البحث الحالي قياس مستوى القراءة الناقدة لمجموعتي البحث؛ لذلك اختارت الباحثة ثلاثة نصوص من مادة المطالعة المقرّر للصف الخامس العلمي لطالبات مجموعتي البحث، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، ومدرسات اللغة العربية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لاختيار نص مناسب لبناء اختبار القراءة الناقدة، وبعد تحليل إجابات الخبراء، تم اختيار نص (وصية أبي بكر الصديق لعمر الفاروق (رضي الله عنهما)؛ إذ حصل هذا النص على اتفاق الخبراء جميعهم، وأعدت الباحثة اختباراً مكوناً من خمسة أسئلة يتكوّن السؤال الأول من (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، والسؤال الثاني من (10) فقرات من نوع الإجابة المحددة، والسؤال الثالث من (7) فقرات من نوع المزوجة، والسؤال الرابع من (8) فقرات من نوع التكميل، والسؤال الرابع من فقرة واحدة من نوع المقال.

أ. تحديد درجة السؤال

إن كانت الإجابات الصحيحة عن أسئلة الاختبار تكسب درجات متساوية، فذلك دليل على أن كل الأسئلة في درجة واحدة من الصعوبة، وتحتاج إلى درجة متساوية من التفكير للوصول إلى الإجابة والأمر في الحقيقة لا يكون كذلك، فلذلك ينبغي على واضع الاختبار أن يفكر جيداً في تحديد درجات كل جزء من أجزاء الاختبار، وكذلك درجة كل سؤال من أسئلته، ولا يجعل همه إعطاء درجات يصل مجموعها إلى 100% فإن ذلك سهل بضرب الدرجات التي حصلت عليها الطالبات في (100) ثم تقسيم النتيجة على مجموع درجات الاختبار، ولتكن عنايته عند تحديد درجة كل سؤال هي مدى صعوبة السؤال، والوقت الذي تستغرقه الطالبات في حلّه، ومن المهم كذلك أن يكون المختبرون على علم بكيفية توزيع درجات الأسئلة، لأن ذلك يُحقق الشفافية (دوايت وبيتر، 2005، 85).

لذلك وزعت الباحثة درجات الاختبار على وفق نوعية الأسئلة، والوقت الذي تحتاجه الطالبة في الإجابة عن السؤال؛ لذلك أعطت الباحثة درجة واحدة لكل فقرة من فقرات السؤال الأول الاختيار من متعدد، والسؤال الثالث أسئلة المزوجة، والسؤال الرابع أسئلة

التكميل، وأعطت درجتان لكل فقرة من فقرات السؤال الثاني الأسئلة ذات الإجابة المحددة، وأعطت خمس درجات لفقرة السؤال الخامس أسئلة تلخيص النص.

ب. صدق الاختبار:

يُعدُّ الصدق من أكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها (عطوي، 2000، 137)، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وُضع أصلاً لقياسه أو الذي يُقيس ما أريد له أن يقيسه وليس شيئاً آخر (الزيود، 2005، 338)، بغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة، عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم السديدة وملاحظاتهم بشأن صلاحية الفقرات وسلامة بنائها وتغطيتها، وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات المحكمين وآرائهم أعيدت صياغة بعض الفقرات، وأجريت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر.

ت. تعليمات الاختبار

وضعت الباحثة التعليمات الآتية:

• تعليمات الإجابة:

- اكتب اسمك، وشعبتك، في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة.
- اقرئي النص قراءة متأنية محاولة فهم ما ورد فيه.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها من دون ترك أية فقرة منها.
- الإجابة تكون في ورقة الأسئلة.

• تعليمات التصحيح:

خصّصت الباحثة في السؤالين الأول والثالث والسؤال الرابع درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعاملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة، أمّا السؤال الثاني فقد خصّصت درجتان للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وأمّا السؤال الخامس فقد خصّصت (5) درجات للإجابة الصحيحة عنه، وكانت الدرجة العليا للاختبار (50) درجة.

ث. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبقت الباحثة اختبار القراءة الناقدة بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (44) طالبة من طالبات إعدادية الخنساء للبنات بتاريخ 28 / 12 / 2013، وقد هدفت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى:

- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.
- تحليل فقرات الاختبار من حيث:
 - مستوى الصعوبة.
 - قوة التمييز.
 - فاعلية البدائل غير الصحيحة
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجدت الباحثة أن أسرع طالبة أكملت الإجابة بـ(40) دقيقة، وأبطأ طالبة أكملت الإجابة بـ (52) دقيقة، ثم حسبت مدى زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = زمن إجابة الطالب الأولى + زمن إجابة الطالب الثانية 0000 + زمن إجابة الطالب الأخيرة

عدد الطلبة الكلي

= 46 دقيقة

فأتضح للباحثة أن متوسط الوقت الذي استغرقتته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (46) دقيقة.

• تحليل فقرات الاختبار

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها، ومدى مراعاتها الفروق الفردية، فيما يخص الصفة المراد قياسها؛ وذلك لتحسين نوعية الاختبار، بكشف المآخذ في الفقرات الضعيفة، لأجل إعادة صياغتها، أو استبعاد الفقرات غير الصالحة بفحص إجابات الطالبات عن كل فقرة (الزويبي، 1981، 74)، وبعد تصحيح الباحثة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية المكونة من (44) طالبة من طالبات إعدادية الخنساء، رتبت درجات الطالبات تنازلياً، ثم قسمت الدرجات على نصفين، النصف العلوي، ويشمل (22) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والنصف الأسفل يشمل (22) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أقل الدرجات. ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من 50) أخذتها الباحثة بكاملها بدلاً من أخذ نسبة (27%) (الإمام وآخرون، 1990، ص108)، فكانت أعلى درجة بين درجات المجموعة العليا (52) درجة، فيما كانت أقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (14) درجة، ثم حسبت الباحثة متوسط الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل غير الصحيحة، وعلى النحو الآتي:

▪ مستوى صعوبة الفقرة:

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة (الإمام وآخرون، 1990، 109)، وقد بينت الدراسات أن الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الطلبة المختبرين، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (50%) تقريباً، أي يستطيع أن يجيب (50%) من الطلبة عن كل فقرة من فقرات الاختبار (علام، 2000، 286).

وتحسب صعوبة فقرات الاختبار بالنسب المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرات، فإذا كانت تلك النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، وإذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (سماره، 1989، 105-106)، وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تنحصر بين (0،35-0،70)، وهي بهذا تعد معاملات صعوبة مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصر معامل صعوبتها بين (0.20 – 0.80) (Bloom، 1971: p 168).

▪ قوة تمييز الفقرة

يقصد بقوة التمييز، قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلبة الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلبة الذين لا يعرفونها (الإمام وآخرون، 1990، 114)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تنحصر بين (0،33-0،59)، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (0،30) فأكثر (الزويبي، 1981، 80)، ولهذا أبقّت الباحثة على الفقرات جميعها وجدول (11) يبين صعوبات فقرات اختبار القراءة الناقدة وقوى تمييزها.

جدول (11)

معامل صعوبة فقرات اختبار القراءة الناقدة وقوى تمييزها

الفقرات	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	مستوى الصعوبة	القوة التمييزية	الفقرات	مستوى الصعوبة	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	القوة التمييزية
1	24	11	0.66	0.45	16	0.68	11	26	0.55
2	22	7	0.61	0.40	17	0.45	7	17	0.37
3	22	7	0.59	0.37	18	0.42	7	16	0.33
4	25	9	0.70	0.45	19	0.51	9	19	0.37
5	21	11	0.57	0.33	20	0.57	11	20	0.33
6	20	4	0.53	0.40	21	0.38	4	17	0.48
7	22	13	0.59	0.45	22	0.66	13	23	0.37
8	22	6	0.59	0.45	23	0.46	6	19	0.48

0.37	0.48	8	18	24	0.48	0.35	3	16	9
0.37	0.45	7	17	25	0.52	0.45	5	19	10
0.40	0.68	12	23	26	0.52	40.0	4	18	11
0.40	0.68	13	24	27	0.59	0.45	4	20	12
0.45	0.56	9	21	28	0.51	0.37	3	17	13
0.48	0.56	9	22	29	0.56	0.43	4	19	14
0.45	0.57	7	19	30	0.56	0.46	5	20	15

● فاعلية البدائل غير الصحيحة:

يعد البديل فاعلا عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختبار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة (الزوبعي، 198، 80)، وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها كانت بين (-) (0،22) و(0،11)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك يقرروا الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير وجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول (12)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لاختبار القراءة الناقدة

الفقرات	البديل الخطأ الأول	البديل الخطأ الثاني	البديل الخطأ الثالث	الفقرات	البديل الخطأ الثالث	البديل الخطأ الثاني	البديل الخطأ الأول
1	0.18 .	0.11 .	0.11 .	16	0.11 .	0.18 .	0.22 .
2	0.14 .	0.18 .	0.22 .	17	0.22 .	0.18 .	0.14 .
3	0.11 .	0.14 .	0.14 .	18	0.14 .	0.14 .	0.11 .
4	0.22 .	0.14 .	0.14 .	19	0.14 .	0.14 .	0.11 .
5	0.14 .	0.18 .	0.14 .	20	0.14 .	0.11 .	0.11 .
6	0.14 .	0.11 .	0.11 .	21	0.11 .	0.18 .	0.11 .
7	0.18 .	0.11 .	0.11 .	22	15 .0 .	0.22 .	0.11 .
8	0.22 .	0.14 .	0.14 .	23	0.11 .	0.18 .	0.14 .
9	0.11 .	0.11 .	0.14 .	24	0.14 .	0.22 .	0.18 .
10	0.11 .	0.14 .	0.14 .	25	0.14 .	0.22 .	0.18 .
11	0.14 .	0.11 .	0.14 .	26	0.11 .	0.14 .	0.14 .
12	0.11 .	0.18 .	0.11 .	27	0.11 .	0.22 .	0.14 .
13	0.11 .	0.14 .	0.18 .	28	0.22 .	0.14 .	0.18 .
14	0.22 .	0.14 .	0.18 .	29	0.18 .	0.18 .	0.18 .
15	0.18 .	14 .0 .	0.11 .	30	0.11 .	0.18 .	0.14 .

● حساب معامل الثبات

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وفي حدود زمن مدته أسبوعان، إذ إن قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد تتيح فرصة لنسيان الأفراد ومن ثم يتغير أدائهم (داود، 1990، 122).

اختارت الباحثة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم قسمت فقرات الاختبار على نصفين، النصف الأول يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات بين النصفين (83،0) وهو معامل ثبات ممتاز بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فبلغ (90،0) وهو معامل ثبات عال

وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فما فوق تعد جيدة. (أبو علام، 1999، ص434)؛ وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية.

د. تطبيق الاختبار

بعد الانتهاء من التجربة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبرت الباحثة طالبات مجموعتي البحث، أن هنالك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات العشرة التي درست. طبقت الباحثة الاختبار على طالبات مجموعتي البحث يوم الأربعاء الموافق 2014/1/15، في الساعة (9،45) صباحاً، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي:

1. إشراف الباحثة على تطبيق الاختبار بمساعدة مدرستين اثنتين.
 2. شرح التعليمات الخاصة بالاختبار وتوضيحها.
 3. إجراء الاختبار في وقت واحد.
 4. إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ليسهل السيطرة عليهما.
- حادي عشر: الوسائل الإحصائية:

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

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات، ودرجات الطلبة في نهاية العام السابق، واختبار القراءة الناقد النهائي)

$$(\bar{س} - \bar{س}^{-2})$$

= ت

$$\left[\frac{1}{2\bar{ن}} + \frac{1}{\bar{ن}^{-1}} \right] \frac{\bar{ع}^2 (1 - 2\bar{ن}) + \bar{ع}^2_1 (1 - \bar{ن}^{-1})}{2 - 2\bar{ن} + \bar{ن}^{-1}}$$

إذ تمثل:

- (س⁻¹) - الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.
- (س⁻²) - الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.
- (ن¹) - عدد أفراد المجموعة التجريبية.
- (ن²) - عدد أفراد المجموعة الضابطة.
- (ع²₁) - التباين للمجموعة التجريبية.
- (ع²₂) - التباين للمجموعة الضابطة. (البياتي، 1977، 260)

2. مربع كاي (كا²)

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

$$كا^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

- (ل) - التكرار الملاحظ
- (ق) - التكرار المتوقع (Dennis, 1977, P. 147: 2000)

3- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار)

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$\frac{[ن مج س - 2(مج س)]^2 + [ن مج ص - 2(مج ص)]^2}{\dots}$$

إذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة

(س) قيم المتغير الأول

(ص) قيم المتغير الثاني (فيركسون، 1990، 145)

4. معادلة معامل الصعوبة (Difficulty formula)

لحساب صعوبة فقرات الاختبار:-

$$ص = \frac{م}{ك}$$

ص: معامل صعوبة الفقرة.

م: مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة الصحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك: مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزويجي، 1981، 75)

5. معادلة تمييز الفقرة (Item Discrimination).

استعمل لحساب قوى تمييز فقرات اختبار القراءة الناقدة:-

$$ت = \frac{م ع - م د}{2/1 ك}$$

ت: معامل التمييز.

م ع: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

م د: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

ك: نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1993، 288)

6- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة:

استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار القراءة الناقدة

ن ع م - ن د م

= ف

ن

إذ تمثل:

ن ع م: عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل من المجموعة العليا.

ن د م: عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل من المجموعة الدنيا.

ن: عدد الطالبات في إحدى المجموعتين. (عودة، 1993، 125)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها لمعرفة إستراتيجية التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة ثم معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات مجموعتي البحث للتحقق من فرضية البحث.

عرض نتيجة اختبار القراءة الناقدة:

تبين للباحثة من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) أن أعلى درجة حصل عليها طالبات المجموعة التجريبية كان (54) درجة وأقل درجة حصل عليها طلبة هذه المجموعة (22) درجات، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلبتها (49) درجة، وأقل درجة حصل عليها طلبة هذه المجموعة (14) درجات. وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار القراءة الناقدة النهائي مرتبة تنازليا

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
27	16	14	1	39	16	22	1
29	17	16	2	41	17	22	2
30	18	18	3	42	18	23	3
32	19	20	4	43	19	24	4
33	20	21	5	42	20	25	5
35	21	22	6	44	21	25	6
35	22	22	7	45	22	26	7
38	23	23	8	46	23	27	8
39	24	23	9	48	24	29	9
42	25	24	10	50	25	32	10
44	26	25	11	51	26	33	11
45	27	25	12	52	27	34	12
47	28	26	13	54	28	35	13
49	29	27	14	54	29	37	14
		27	15			38	15

2. ورّعت الباحثة الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين فئات، فلاحظت طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) تباينت أعدادهن بين الفئات، وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (14)

فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار القراءة الناقد النهائي

ت	الفئة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	21-14	-	-	5	17.2%
2	26-22	7	24.2%	8	27.7%
3	32-27	3	10.3%	6	20.7%
4	38-33	5	17.2%	4	13.8%
5	44-39	6	20.7%	3	10.3%
6	50-45	4	13.8%	3	10.3%
7	56-51	4	13.8%	-	-
	المجموع	29	100%	29	100%

يتضح من الجدول (14)، انه لم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة التجريبية ضمن الفئة الأولى (14-21)، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة (5) طالبات، ونسبتهن (17.2%)، وبلغ عدد طالبات الفئة الثانية (21-26)، (7) طالبات من المجموعة التجريبية ونسبتهن (24.2%)، و(8) طالبة من المجموعة الضابطة ونسبتهن (27.7%)، بينما بلغ عدد طالبات الفئة الثالثة (27-32)، (3) من المجموعة التجريبية، ونسبتهما (10.3%)، و(6) طالبات من المجموعة الضابطة، ونسبتهن (20.7%)، وبلغ عدد طالبات الفئة الرابعة (33-38)، (5) طالبات من المجموعة التجريبية، ونسبتهن (17.2%)، و(4) طالبات من المجموعة الضابطة، ونسبتهن (13.8%)، وبلغ عدد طالبات الفئة الخامسة (39-44)، (6) طالبات من المجموعة التجريبية، ونسبتهن (20.7%)، و(3) طالبات من المجموعة الضابطة، ونسبتهن (10.3%)، بينما بلغ عدد طالبات الفئة السادسة (45-50)، (4) طالبات من المجموعة التجريبية، ونسبتهن (13.8%)، و(3) طالبات من المجموعة الضابطة، ونسبتهن (10.3%)، أما الفئة السابعة (51-56) فقد بلغ عدد طالباتها (4) طالبات من المجموعة التجريبية، ونسبتهن (13.8%)، ولم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة الضابطة ضمن هذه الفئة.

3. استخرجت الباحثة متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0،05)، وبدرجة حرية (56) وجد فرق ذو دلالة إحصائية لمنفعة طالبات المجموعة التجريبية، وكما مبين في جدول (15).

جدول(15)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات

طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الناقد.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	13.96	15.43	56	3.464	2.000	دال احصائياً
الضابطة	29	11.44	11.87				

يتضح من جدول (15) أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي (13،96) بتباين مقداره (15،43)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المطالعة بالطريقة التقليدية (11،44)، بتباين مقداره (11،87) وأن القيمة التائية المحسوبة (3،464) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2،000) وعليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة. وتقبل الفرضية البديلة: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة).

تفسير النتيجة:

- أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسن المطالعة بالطريقة التقليدية في القراءة الناقدة لمنفعة طالبات المجموعة التجريبية، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى:
1. أن إستراتيجية التساؤل الذاتي جعلت الطالبات يطورن عملية التنظيم الذاتي قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها مما أدى إلى زيادة فهم ما يقران من نصوص، إذ إن تضمين إستراتيجية التساؤل الذاتي في المحتوى الدراسي يؤدي إلى إحداث تغيير ملحوظ في التنظيم الذاتي لدى الطالبات، وبالتالي زيادة فهمهن القرائي.
 2. أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تستدعي من الطالبات القراءة الواعية والناقدة، لإنتاج الأفكار، وتنشيط الذهن ليمارسن عمليات حسية عقلية متنوعة في التركيز ودقة الملاحظة والاستنتاج.
 3. أن إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة المطالعة زادت من نشاط الطالبات في ممارسة المهارات الأساسية التي تزيد من ثراء الذخيرة اللغوية والأدبية والبلاغية والذوقية، وتنوع مستوياتها، وتجعلهن أكثر فهماً وإدراكاً لمدلولات المفردات والتراكيب في فهم معاني الجمل والعبارات التي تصاغ منها، تؤدي إلى نتائج نمائية سريعة في الاستيعاب لدى الطالبات بأسلوبٍ جديدٍ وشائقٍ وفاعلية مؤثرة في حياتهن الدراسية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يُمكن أن يستنتج الباحثان ما يأتي:

1. إنَّ استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي قد أسهمت في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفاءتها وهذا ما أظهرته الدراسة.
2. إنَّ إستراتيجية التساؤل الذاتي تعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية من طريق عمليات: التخطيط، والمراقبة، وتقويم التفكير، لتنمي قدرة الطالبات على ضبط عمليات تفكيرهن، وتهيئة أذهانهن وتحفيزهن للمشاركة الفاعلة في الدرس.
3. صحة ما نذهب إليه معظم الأدبيات في التركيز على جعل الطالبات محوراً رئيساً في العملية التعليمية، مؤكدة على مشاركة الطالبات في عملية التعلم، وهذا ما أكدته إستراتيجية التساؤل الذاتي، إذ إن الطالبات على وفق هذه الإستراتيجية لها دور فاعل على تشجيع المدرّسة طالباتها على المشاركة في المناقشات، فدورها هنا يختلف عن دوره في الطرائق التقليدية التي تكون فيها متلقي سلبي.

أولاً: التوصيات: -

1. ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إستراتيجية التساؤل الذاتي، لما لها من فاعلية في القراءة الناقدة.
2. ضرورة تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي بشكل فاعل في تدريس مادة المطالعة.
3. ضرورة استعمال الطرائق والأساليب التدريسية المنسجمة مع الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها إستراتيجية التساؤل الذاتي بوصفها إستراتيجية أثبتت فاعليتها في القراءة الناقدة.
4. تعريف طالبات كليات التربية إستراتيجية التساؤل الذاتي وتدريبهم عليها من طريق المناهج الدراسية المقررة وبخاصة في مادة طرائق التدريس.

ثانياً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في بقية فروع اللغة العربية مثل قواعد اللغة العربية، والبلاغة، والإملاء، لان البحث الحالي اقتصر على المعجم فقط.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الإبداعي والناقد والأداء التعبيري.
4. إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيلهم في مادة المطالعة.

المصادر:

القرآن الكريم

1. إبراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1983.
2. أبو علام، رجاء محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999.
3. الألويسي، جمال حسين، وأميمة علي خان. علم نفس الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية جامعة بغداد، 1983.
4. الإمام، مصطفى وآخرون. التقويم والقياس. دار الحكمة للطباعة، بغداد، 1990.
5. البهادلي، علاء شيال فاخر محمد. أثر إستراتيجيتي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي بمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2012، (رسالة ماجستير غير منشورة).
6. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثنا ثيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
7. الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985م.
8. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
9. الحسن، هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.
10. داود، عزيز حنا، وأنور حسين. مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، 1990 م.
11. دويت، إلويد، وبيتر ديفيدسون. توجيهات لأعداد اختبار فهم المقروء، ترجمة: خالد عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2005.
12. الريان، فكري حسن. تدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه- تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط3، دار الكتب، القاهرة، 1993م.
13. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام: مناهج البحث في التربية، ج2، مطبعة العاني، بغداد، 1974
14. الزوبعي، عبد الجليل. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981
15. الزيود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، الأردن، 2005.
16. سماره، عزيز، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989.
17. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر 1993.

18. الطيطي، محمد حمد، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م.
19. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009م.
20. عامر، طارق عبد الرؤوف. الإبداع؛ مفاهيمه - أساليبه - نظريته، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، 2000.
21. عبد الحفيظ، اخلاص، مصطفى حسين باهي. طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية. مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.
22. عبد الحميد، هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م.
23. عريان، سميرة عطية، فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي أثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملية الفلسفي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2003م.
24. عصر، حسني عبد الباري. الفهم القرائي عن طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، 1999م.
25. عطية، جمال سليمان، فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليم للمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، العدد(67)، المجلد(16)، جامعة بنها، كلية التربية، 2006م.
26. عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
27. علام، صلاح الدين محمود. الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2010.
28. علي، سولاف فائق محمد. العلاقة بين استيعاب مدرسي علم الأحياء لبعض المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وممارستها التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 42، بغداد، 2002م.
29. علي، سرّ الختم عثمان، تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، دار الفرقان، الرياض، 1987م.
30. عودة، احمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، الأردن، 1993
31. الفطاييري، سامي محمد علي. فاعلية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(27)، الجزء الأول سبتمبر، 1996.
32. فهمي، إحسان عبد الرحيم، فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(23)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة جامعة عين شمس، كلية التربية، 2003م.
33. فيركسون، جورج آي. التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: د. هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م
34. كوجك، كوثر حسين. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.
35. لطفي، محمد قدوري. التأخر في القراءة التشخيصية وعلاجه في المدرسة الابتدائية، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1957.

36. الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
37. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. " اثر نوع القراءة في تحصيل مهارة فهم المقروء لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي"، بحث غير منشور، 2002
38. الهاشمي، عبد الرحمن عبد. دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة لوراق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2011.
39. وزارة التربية، منهج الدراسة الإعدادية، ط1، شركة الفنون المحدودة، العراق، بغداد، 1990م.
40. Bloom b s ndothers: handbook on formative and summative evaluation of student learning. New-York: mcgraw-hill، 1971.
41. Dennis، H. and Dunean، C: An introduction to statistics in psychology a complete guide for student، 2nd edition. Prentice Hall، England، 2000.
42. Novak. B. J "و" Clarifying Language in Science Education journal of Science Education".Vol.40، No.10.1963.
43. Kuhn، D & Deen ،Metacogntion: Abridge between cognitive psychology and educational practice. Theory in the Practice، 43(4) 2004.

وصيةُ أبي بكرٍ الصديقٍ لعمر الفاروق (رضي الله عنهما)

إني مستخلفك من بعدي، وموصيك بتقوى الله: إن لله عملاً بالليل لا يقبله بالنهار، وعملاً بالنهار لا يقبله بالليل، وإنه لا تقبل ناقله حتى تؤدِّي الفريضة، فإنما ثقلت موازين من ثقلت موازينه يوم القيامةِ باتباعهم الحقَّ في الدنيا وثقله عليهم وحق لميزان لا يوضعُ فيه إلا الحقُّ أن يكون ثقيلاً، وإنما خفت موازين من خفت موازينه يوم القيامةِ باتباعهم الباطل وخفته عليهم، وحق لميزان لا يوضعُ فيه إلا الباطل أن يكون خفيفاً. إن ذكر أهل الجنة فذكرهم بأحسن أعمالهم وتجاوز عن سيئاتهم فإذا ذكرتهم قلتُ إني أخافُ أن أكون من هؤلاء، وذكر أهل النار فذكرهم بأسوأ أعمالهم ولم يذكر حسناتهم، فإذا ذكرتهم قلتُ إني لأرجو أن أكون من هؤلاء. وذكر آية العذاب ليكون العبد راعباً راهباً، ولا يتمنى على الله غير الحقِّ ولا يُلقى بيده إلى التهلكة. فإذا حفظت وصيتي فلا يكن غائب إليك من الموت وهو آتيك، وأن ضيعت وصيتي فلا يكن غائب أبغض إليك من الموت ولست بمعجز الله .

اختبار القراءة الناقدة

الاسم:.....

المدرسة:.....

الصف:.....

التاريخ:.....

درجة الطالبة:.....

عزيزتي الطالبة:

إقرئي التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- أمامك اختبار يتكون من خمسة أسئلة
- أكتبي الإجابة على أوراق الاختبار.
- فكري جيداً قبل أن تثبتي الإجابة التي تعتقدين أنها صحيحة.
- لا تتركي أي فقرة من فقرات الاختبار من دون إجابة.

- الوقت المخصّص للاختبار (50) دقيقة.

س1/ ضعي دائرة حول الحرف الذي يدلّ على الإجابة الصحيحة: (10 درجات) لكلّ فقرة درجة واحدة.

1. ما الذي قصده أبو بكر (رضي الله عنه) قوله: (أن ثقلت موازينه يوم القيامة)
 - أ. اتبع الحق في الآخرة ب. اتبع الحق في الدنيا
 - ت. لم يتبع الحق في الآخرة ث. لم يتبع الحق في الدنيا
2. إن معنى كلمة (الفريضة) هو:
 - أ. وجوب الطاعة ب. وجوب العصيان ت. وجوب العبادة ث. وجوب العمل
3. بمن ختم أبو بكر وصيته لعمر (رضي الله عنهما)؟
 - أ. القيامة ب. الدنيا ت. العدالة ث. الموت
4. قال تعالى " كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ "
 - أ. قبل الإسلام ب. بعد الإسلام ت. في الإسلام ث. الاثنان معاً
5. إني مستخلفك من بعدي، وموصيك بتقوى الله: إن لله عملاً بالليل لا يقبله بالنهار، وعملاً بالنهار لا يقبله بالليل، وإنه لا تقبل ناقلة حتى تؤدّي الفريضة.
 - أ. جناساً ب. طباقاً ت. تورية ث. مقابلة
6. ما المقصود بالتهلكة؟
 - أ. العذاب ب. الفرح ت. الشجاعة ث. الصبر
7. من المعاني المتضمنة في الوصية هي:
 - أ. التمسك بتقوى الله ب. العصيان ت. ارتكاب الباطل ث. أكل مال اليتيم
8. جمع كلمة نافلة هي:
 - أ. نفل ب. أنفال ت. نوفل ث. نوافلات
9. إني مستخلفك من بعدي
 - أ. كلمة مستخلفك أعلاه هو:
 - ب. مصدر ميمي ت. مصدر صريح ت. اسم مفعول ث. اسم فاعل
10. كلمة الوصاية مشتقة من الفعل
 - أ. يوصي ب. واصي ت. وصى ث. أوصي

.4

س2/ أجيبني عما يأتي معتمداً على ما ورد من أفكار في النص الذي أمامك (لكل فقرة ثلاث درجات)

1. ما الذي قصده أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) في قوله: أن الله عملاً بالليل لا يقبله بالنهار، وعملاً بالنهار لا يقبله بالليل؟
2. ما منزلة النافلة بالنسبة إلى الفريضة؟
3. ما جزاء أهل الجنة؟
4. أذكر معاني المتضمنة الوصية.
5. مم يخاف أبو بكر (رضي الله عنه)؟
6. ماذا أريد بمقولة (ولست بمعجزة الله) التي وجهها أبو بكر لعمر (رضي الله عنهما)؟

7. ما المقصود بآيتي الرحمة، والعذاب؟
8. ما أركان الوصية في الإسلام؟
9. بماذا ختم أبو بكر وصيته لعمر (رضي الله عنهما)؟
10. ما الحكمة التي نستخلصها من وصية أبي بكر الصديق لعمر الفاروق (رضي الله عنهما)؟

س3 / زواج بين العبارات بما يناسبها (لكل فقرة درجة واحدة فقط)

- إني مستخلفك من بعدي الصلاة تطوعاً
- نافلة آية الرحمة
- اهل الجنة جعله بعده خلفاً
- معجزة الله التهلكة
- يوم القيامة المؤمنون بالله الواحد
- برهان الرحمة الله سبحانه وتعالى
- الشدة العظيمة ترغيب بالخير بعيد عن العذاب

س4/ املئ الفراغات الاتية بما يناسبها (8 درجات)

1. أن الله عملاً بالليل لا يقبله.....، وعملاً بالنهار لا يقبله.....، ولا تقبل ناقلة حتى تؤدي.....
2. ذكر آية..... مع آية العذاب
3. أن ضيقت وصيتي فلا يكن غائب أبغض إليك من الموت ولست ب.....
4. أن الله ذكر..... فذكرهم بأحسن أعمالهم
5. من بعدي، وموصيك

س5/ اكتب عن الوصية، والناس في مجتمعك من ناحية حسن أدائها، أو عدمها؟ (خمس درجات)

السيف والسفينة

عبد الرحمن مجيد الربيع

لقد تبخر مائي... طارت نظراتي الثكلى، توسدت الريح والغيوم... تمنيت لو تضيع، الريح ليست أمينة، مرحباً بليلي الرحيل والتطواف. فسد الوشم على زندي.. ذلك الميثاق مات، انتزعت السلسلة من صدري ورميتها في النهر، لي قلب متعب يريج السواحل الجادة بحنيه.. يجد الحصون منيعاً والوجوه ليست وجوه أهلنا فيشم رائحة الأرض ويكي.

هنا مقتل حبيبي....

وهذه الغرفة المتآكلة الجدران هي مكان الجريمة القادمة، وهذا الرجل المائل أمامي والذي يحادثني بحنجر كسيرة هو مالكها الوحيد.. هو الذي اشتراها، دفع ثمنها نقداً، ثم قرأوا الفاتحة - منكم المال ومنها البنون - وزرع هذا الخاتم اللامع في إصبعه عنواناً لرق حبيبي.

أبحرت بعيداً، هاجري أيتها النظرات، إياك أن تعودى القهقري لتطرفي شواطئ هذا الميناء، لا تعودى بنا للبقاء لقد تعبنا، وبكىنا ومللنا، دموعنا غزيرة، لنشربها ونمضي ونكفر بأسطورة الهوى الذليل.

هذه الغرفة ستكون ساحة المعركة المنتظرة، لن نتكلم أيتها الجدران، أيها الشاهد الأخرس، ربما سأتيك مدمى يوماً تقطر ملامح الهزيمة من محياي، عظمة شهية امتلكها كلب أماته الجوع، لا تؤلني.. أه من أكون أنا آنذاك؟ وأي جدار سيصنع وجهي؟

بعد أيام ستحتل هذا الجدار صورة له ولها وهي تسند إلى صدره بأمان وبجانب الصورة سيكتبان (يلى وورد في ذكرى زواجهما) وسألتقط أنا صورة لأخر وجهه وأخط بجانبها (وجهي في ذكرى هزيمته الأخيرة) وسأضحك ثم أمزق

الصورة وأدس بين أشلائها ناراً كافرة، وأحرق وأحترق ثم أطفئ النار... وسيعود وجهي منفيماً مغموراً كقاع الأنهار أحمل وزر العالم على ملامحة القيلة.

طار الشحرور، في الجو صقرٌ كافرٌ، لا مفر عبثاً تعود، ثورة الصقر لا تقاوم وسلاحك واهن وقديم، لقد تبدل الناس فأنت اليوم لقمة مستساغة، ينتف ريشك ويتركه للريح ليملاً عيون الغربان المناقفة ويقزقز عظامك اللينة وأنداك أين سيحل شرود عينيك؟

تحسست قبضتي، أين ولي عصر الفرسان عندما كان الرجل رجلاً حقاً؟ وأضحكني قبضتي البالية، لو عاد عصر الفرسان لسحقتني الخيول وكنت في الحملات...

عدت إلى الرجل، الممتلى والمائل أمامي، خلت أنني عالم كيميائي، اختلي في مختبري المضئ مع مايكروسكوبي وعدساتي. أمسكت به من عنقه، وقدمته ووضعته تحت المايكروسكوب فرأيت صعيقاً مقرفاً، مدناً من الجليد والصمت فأطرقت. ستعود حبيبتني وتذيب الجليد وستجري الانهار بعد موتها.

قالت له: اسمح لي ياورد أنوي الذهاب.

فقال: لازل هناك وقت طويل، لدي موعد سنلتي في مناسبة أخرى.

وأردت أن أقول له ستلقاني في حبيبتني، أربط أمامك بوجهي اليتيم...ستسقط تلك المدينة وتكون مأوى لهذا البلبد وسأظل وحدي المحروم منها من استنشاق هوائها والتثاؤب في مقاهيها والتسكع في أزقتها وساحاتها أنا الذي بنيتها بدمي وأتعابي وانتظرت بزوغ فجرها يوماً بعد يوم، كم تمنيت لو أرقد في ظلها لحظة ولتأكلني كلابها بعد ذلك.

فتاك المرهق الحزين، صرعه الشمس ولأحلام، غلبو خافقي. ومات الرنين فمتى تصفو جبهتي؟...

سأتلقُ سلماً طويلاً يمتدُ بلا نهاية وعندما يصيبني العياء سألقي بجسدي في لجة بحر زنديق، وهناك أحل ضيفاً في بطن حوت جائع، وسأدخل في صراعٍ طويل مع تقلصات عضلات بطنه وفي أوج المعركة سأذكر أن في حبي خنجراً ورثته عن أبيه فاستله وأبقر بطن الحوت وأخرج، وسيموت وتطفو جثته وسأجعل منها سفينة لي وثيابي شرعها وسأدخل... كما ولدت لجزيرة بكر لم تطأها قدما رحالة أو مغامر وهناك سأبدأ من جديد.. دونك..

امتطيتُ جوادي وأرختُ له العنان، حتى دخلت مضارب قبيلة ليلى، والليل في منتصفه.. فوجدت فرسانها يغطون في نوم عميق، حتى كلابهم أمانة نائمة، ترجلت عن جوادي.. وشهرت سيفي وخطوت صوب خيمتها مرفوع الرأس، إنني أعرفها تلك الخيمة البيضاء بأوتادها القوية التي لا تهزها ريح وأعرف بأبها الواسع الذي يصافح الشمس، وأعرف ليلى التي لا تستيقظ مبكرة كعادة بنات قريتها، الا عندما يسخن خلخالها من حرارة الشمس فيكويها وتفتح عيناها وتشرق شمس القبيلة. تبح كلب قريب فاستيقظ ورد وخرج باحثاً عن سبب النباح فرأني، رأى هذا التراث الموجه من الموت والأحزان فصرخ: من أنت؟ قالت: صديق

وكان سيفي يعوي يريد إطعامه، فعرف صوتي وقال:

- أهلاً بالصديق، لقد أزعجتنا
- أبق في مكانك لا تقترب
- لا أقترب؟
- أذهب وعد بسيفك؟
- وماذا تريد به؟
- هل جننت؟ أي حساب بيننا؟
- أيها اللص؟ الزم حدودك؟
- أنا لاص؟ استغفر الله.
- لص قاتل.. لقد تركتني زهرة في الهجير، جفت فركلتها الرياح.

- لم أفهم..
- أيها البلبد.
- وجاء بسيفه، وبدأت جولتنا، نقيق الضفادع يتوارى، لن ارى النمل ولا القراد حتى كادت الشمس أن تشرق عندما جاءت طعنتي الآخيرة فأردبته قتيلاً مضرجاً بدمه..

خطة أنموذجية لتدريس موضوع في المطالعة على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي

اليوم / التاريخ المادة /المطالعة

المرحلة/ الشعبة: الخامس العلمي الموضوع/السيف والسفينة

الأهداف العامة:

1 الأهداف العامة لتدريس مادة المطالعة

1. تنمية ذخيرة المتعلم من الألفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبيره ويعين أسلوبه الشفهي والكتابي.
2. تنمية ذخيرة المتعلم من الخبرات والحقائق العلمية.
3. تنمية خبرات المتعلمين اللغوية.
4. إمداد المتعلم بألوان جديدة من الخبرة والثقافة بما يتضمنه النص المقروء.
5. تنمية قدرة المتعلم على فهم الأدب فهماً دقيقاً يقف فيه على خصائصه ومزاياه.
6. تمكين المتعلم من ضبط أواخر الكلمات ومعرفة اثر العوامل الداخلة عليها واثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها.

(وزارة التربية، 1990، ص28)

الهدف الخاص: تدريس رواية (السيف والسفينة) وفهمها واستيعابها.

الاهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرةً على أن:

1. تقرأ النص قراءة معبرة.
2. تحدد العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للإنسان.
3. توضح مفهوم الحب الضائع.
4. تبين أوجه الشبه بين القصة والشعر.
5. تعلق سبب مأساة بطل القصة.
6. توضح معنى الانتقام.
7. تعرّف العبرة التي نستقيها من الرواية
8. تبدي رأيها في المقاطع التي اعجبتها في الرواية.
9. تفسر قول الكاتب " لي قلب متعب يرجم السواحل الجاحدة بحنينه "
10. تبدي رأيها في أسلوب الكاتب في تناول النص.
11. تربط بين أفكار النص والواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

الوسائل التعليمية:.

1-السبورة والأقلام الملونة.

2-الكتاب المقرر تدريسه.

خطوات الدرس

تقوم الباحثة بتوزيع صحيفة الأعمال على الطالبات قبل البدء بالدرس

1-التمهيد:.. (4دقائق)

أحاول إثارة اهتمام الطالبات وانتباههن للدرس بالحديث الآتي:

عزيزاتي الطالبات تعرفنا في الدروس السابقة على فن القصة والاحداث التي يرويها الكاتب في تناول حادثة واحدة او عدة حوادث تتعلق بشخصيات انسانية مختلفة تتباين اساليب عيشها وتصرفها على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الارض ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثر.

اما موضوعنا لهذا اليوم كاتب من رواد الرواية في العراق وهو عبد الرحمن مجيد الربيعي والذي عرض امامنا لوحة صماء رائعة تمثل حب ضائع

ثانيا / قراءة الباحثة الأنموذجية الأولى: (5 دقائق)

بعد أن تقف الباحثة في مكان مناسب أمام الطالبات، ولا تتجول في أثناء القراءة كي لا يشتت انتباه الطالبات ولا يضعف سيطرتها في متابعتها، تقرأ الموضوع بصوت يلائم سعة الصف وقدرات الطالبات السمعية، ويحرص على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والالتزام بالشكل وعلامات الترقيم، وأن تحسن السكوت والاستفهام والتعجب، وتحسن اختيار أماكن رفع الصوت وأماكن خفضه، وأن تستعين بالإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه وما تستلزمه القراءة التعبيرية الممثلة للمعنى مع الحرص على أن ترفع عينها بين الحين والآخر لمتابعة الطالبات، وملاحظة مدى تواصل استماعهن إليه.

ثالثا / شرح المفردات اللغوية: (5 دقائق)

تبدأ الباحثة بشرح المفردات التي تحتاج إلى مزيد من الإيضاح، ولاسيما المفردات والعبارات التي تسأل الطالبات عن معناها، ومنها.

التكلى: إمْرأةٌ تَكْلَى: -: فَفَدْتُ ابْنَهَا، أَي مَفْجُوعَةٌ بِهِ.

التطواف: طاف به واكثر المشي به

الجاحدة: الإنكار للفضل

قهقرة: رجع إلى الوراء من غير أن يعيد وجهه إلى جهة مشيه

محيائي: الحياة

الشحورور: الشُّحُورُ: طائرٌ عَرَبِيٌّ من فصيلة الشُّحُورِيَّات ورتبة الجواثم المشرومات المناقير، ذكره أسود، وأنثاه أعلاها أسمر، وصدورها إلى حمرة، يصاد ويربى في أفاص لحسن صوته ذوي القربى: الأهل والأقرباء

الخَافِقُ: العَلَمُ

رابعا / قراءة الباحثة الأنموذجية الثانية: (5 دقائق)

تذكر الباحثة الطالبات حول ضرورة الإنصات، وعدم التحدث مع الغير، أو الشرود الذهني، وأنها ستوجه أسئلة لهن بعد الانتهاء من قراءة كل فقرة من فقرات الموضوع.

خامسا / التساؤل والمناقشة: (20.15 دقيقة)

في هذه الخطوة تطرح الباحثة الأسئلة التي كان قد هيأتها حول الموضوع، وتطلب من الطالبات الإجابة عنها، وتعقب عليها، وتسمح لهن بمناقشة بعضهن بعضا فيما فهمن واستوعبن من موضوع النص في طرح الاسئلة وتنوعها، مع الحرص على إشراك الجميع في هذه الخطوة حتى تتأكد الباحثة من أن الكل استمع واستوعب، وتقف على مستوى استيعابهن وتتعرف الفروق الفردية بينهن، حتى يكون روح التعاون فيما بينهن.

الباحثة: ماذا كان يحمل الكاتب في طياته عندما بدأ في كتابة هذه الرواية؟

طالبة: إن الكاتب كان يحمل هم التأسيس لقصة مغايرة، قصة ذات سمات وملامح وهوية عربية، يحاول وجيل الستينيات تكسير الحدود الجغرافية، والتوقعات القطرية، لخلق خطاب جغرافية اللغة العربية، فكبر الطموح عندما كثرت المجالات التي تصدر في البلدان الأخرى ك (مصر).

طالبة: لماذا بدأوا يبحثون عن منافذ أخرى؟

طالبة: حتى لا تبقى النصوص رهينة الوسط والضغط القبلي للكتابة، كما أسماه الكاتب.

الباحثة: ولماذا؟

طالبة: لأنه كان يريد للنص أن يفرض حضوره، رغما عن مسطرة النقد الماركسي التي كانت تخضع العمل الإبداعي للنظرية أكثر مما تخضعه للقيمة الإبداعية التي يحملها.

طالبة أخرى: عندما اراد الكاتب لنصوصه أن تكون ابنة الواقع شاهدة عليه، رافضا شحنها بالشعارات، مما جعلت بعض الكتاب والشعراء يكتبون خارج البلد، بحثا عن هواء نقي للأدب

الباحثة: ما اللوحة التي عرضها الكاتب؟

طالبة: عرض لنا الكاتب صورة فنية رائعة صماء تمثل الحب الضائع .

الباحثة: ما الجريمة التي ارتكبتها الكاتب؟

طالبة: ضيع البطل المحب عمره بالأوهام التي اودت به الى ارتكاب جريمة.

طالبة أخرى: سببها خطيئة اجتماعية.

الباحثة: ما الذي توقعه الكاتب في حبيبته؟

طالبة: لم يكن يتوقع أن حبيبته تستحق بقدميها لتتزوج بغيره من اهل الحضوة والسلطان والمال الوفير .

الباحثة: كيف كان تصور الكاتب عن حبيبته؟

طالبة: تصور هذا المحب أن الذي تزوج من حبيبته قد اشتراها بماله كواحدة من العبيد والجواري، فسرقته منه عنوة وما كان عليه إلا أن يثار لحيبه الذبيح فينتقم من الاثنين معاً.

طالبة: من برأيك الذي كان سبباً في مأساة بطل القصة؟

طالبة: هو البطل المحب الذي ضيع عمره بالأوهام التي اودت به الى ارتكاب جريمة سببها خطيئة اجتماعية.

الباحثة: هل استطاع الكاتب ان يجمع بين فن القصة والشعر؟ وكيف؟

طالبة: لم يستطيع الكاتب أن يجمع بين القصة والشعر لان القصة عبارة عن احداث يرويها الكاتب تتناول حادة او عدة حوادث تتعلق بشخصيات انسانية مختلفة، بينما الشعر هو كلام موزون ومقفى.

طالبة: أكان بطل الرواية محقاً بانتقامه، ولماذا؟

طالبة: لم يكن بطل الرواية محقاً في انتقامه لان انتقامه كان مبنياً على اوهام.

الباحثة: أي المقاطع اعجبك في هذه الرواية؟

طالبة: سأستلقُ سلماً طويلاً يمتدُ بلا نهاية وعندما يصيبني العياء سألقي بجسدي في لجة بحر زنديق، وهناك أحل ضيفاً في بطن حوت جائع، وسأدخل في صراعٍ طويلٍ مع تقلصات عضلات بطنه وفي أوج المعركة سأذكر أن في جيبى خنجراً ورثته عن أبيه فاستله وأبقر بطن الحوت وأخرج، وسيموت وتطفو جثته وسأجعل منها سفينة لي وثيابي شرعها وسأدخل... كما ولدت لجزيرة بكر لم تطأها قدما رحالة أو مغامر وهناك سأبدأ من جديد.. دونك..

الباحثة: متى اكتشف البطل انه يعيش في الاوهام؟

طالبة: بعد أن ارتكب جريمته، اكتشف انه كان يعيش في أوهاماً تلاشت وما انتقامه هذا إلا همجية أودت به الى الجنون.

الباحثة: كيف صور حالة البطل؟

طالبة صورة حالة البطل وهو يقذف بنفسه حماقة الى البحر ليكون فريسة للحوت.

طالبة أخرى: تنبه الى خنجره، فشق بطن الحوت وجعل هيكلها سفينة، وملابسه اشرة، ثم يصل بها الى مضارب حبيبته، وتدور معركة لم يكن فيها منتصر بل كان الجميع خاسرين فكأنه يعيد مأساة هاملت من جديد.

الباحثة: نعم، أحسننن بارك الله فيكن. بعد أن أكملنا شرح الرواية هل من معنى غامض؟.

سادسا / الدروس والعبر: (3 دقائق)

تقوم الباحثة ما تحقق من أهداف درسها التي حددتها مسبقا، ودرجة إسهامها في تحقيق تنمية القدرة على اكتساب مهارة القراءة الناقدة من خلال توجيه الأسئلة إلى الطالبات، لاستخلاص الدروس والعبر من الموضوع وكتابتها على السبورة:

1. أن يرسم الإنسان صورة صادقة لشخص يحبه خالي من الاوهام. 2. أن لا يتسرع في اتخاذ قرارته.
3. إقامة العلاقات الإنسانية المبنية على الودّ والاحترام. 4. أن لا يبذل نفسه في مهالك الردى .
5. أن يكتشف الخطأ قبل وقوع الحادثة. 6. ترك المعاصي

سابعا / الواجب البيتي: (دقيقتان)

تطلب الباحثة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة صحيحة خالية من الأخطاء.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع في المطالعة على وفق الطريقة التقليدية

اليوم / التاريخ المادة /المطالعة

المرحلة/ الشعبة:الخامس العلمي الموضوع/السيف والسفينة

الأهداف العامة: ورد ذكرها في التساؤل الذاتي.

الاهداف السلوكية: ورد ذكرها في التساؤل الذاتي

أولا / التمهيد: (5 دقائق)

أحاول إثارة اهتمام الطالبات وانتباههن للدرس بالحديث الآتي:

عزيزاتي الطالبات تعرفنا في الدروس السابقة على فن القصة والاحداث التي يرويها الكاتب في تناول حادثة واحدة او عدة حوادث تتعلق بشخصيات انسانية مختلفة تتباين اساليب عيشها وتصرفها على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الارض ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثر.

اما موضوعنا لهذا اليوم كاتب من رواد الرواية في العراق وهو عبد الرحمن مجيد الربيعي والذي عرض امامنا لوحة صماء رائعة تمثل حب ضائع

ثانيا / قراءة الباحثة الأنموذجية: (5 دقائق)

تقرأ الباحثة الموضوع قراءة معبّرة ممثلة للمعنى، وبصوت واضح مخرجة الحروف من مخارجها الصحيحة، ومراعية في ذلك قواعد اللغة.

ثالثا / قراءة الطلاب الصامتة: (5 دقائق)

تطلب الباحثة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة صامتة لا يستعملن فيها الجهاز الصوتي، ولا يحركن فيها اللسان ولا الشفاه وتتم عن طريق العين الباصرة فقط، وتطلب الباحثة من الطالبات أن يمسن أقلامهن الرصاص ويضعن خطأ تحت الكلمات الصعبة أو العبارات التي يودون الاستفسار عنها.

رابعا / شرح المفردات اللغوية: (5 دقائق)

تنتب الباحثة المفردات اللغوية الصعبة على السبورة وتوضّح معناها ومنها:

الثكلى: امرأة تكلى:-: فقدت ابنها، أي مَجْجوعَةٌ به.

التطواف: طاف به وأكثر المشي به

الجاحدة: الانكار للفضل

قهقرة: رجع إلى الوراء من غير أن يعيد وجهه إلى جهة مشيه

محيائي: الحياة

الشحور: الشُّرُورُ: طائرٌ عَرِيْدٌ من فصيلة الشُّحُورِيَّات ورتبة الجواثم المشرومات المناقير، ذكره أسود، وأنتاه أعلاها أَسْمَر، وصدرها إلى حمرة، يصاد ويربى في أقباص لحسن صوتهذوي القربى: الأهل والأقرباء
الخَافِقُ: العَلْمُ

خامسا / قراءة الطلاب الجهرية الأولى: (5 دقائق)

بعد تقسيم النص على فقرات تطلب الباحثة من الطالبات قراءته قراءة جهرية، فتبدأ بالتميزات في محاكاة قراءة الباحثة من حيث التعبير الصوتي وطريقة الأداء والالتزام بقواعد اللغة، على أن تقرأ طالبة فقرة واحدة أو أكثر.
الباحثة: فاطمة اقربي الموضوع بصوت واضح ومسموع.
الباحثة: شكرا يا فاطمة.

ثم تقرأ طالبة أخرى فقرة أخرى وهكذا إلى نهاية الموضوع.

سادسا / قراءة الطالبات الجهرية الثانية: (15.10 دقيقة)

تقرأ الطالبات الموضوع ثانية، ولا تقتصر القراءة هذه المرة على المتفوقات، ثم تسأل الباحثة الطالبات عن معنى كل فقرة، وكما يأتي:

الباحثة: ماذا كان يحمل الكاتب في طياته عندما بدأ في كتابة هذه الرواية؟

طالبة: إن الكاتب كان يحمل هم التأسيس لقصة مغايرة، قصة ذات سمات وملامح وهوية عربية، يحاول وجيل الستينات تكسير الحدود الجغرافية، والتفوقات القطرية، لخلق خطاب جغرافية اللغة العربية، فكبر الطموح عندما كثرت المجالات التي تصدر في البلدان الأخرى ك (مصر).

الباحثة: لماذا بدأوا يبحثون عن منافذ أخرى؟

طالبة: حتى لا تبقى النصوص رهينة الوسط والضغط القبلي للكتابة، كما أسماه الكاتب.

طالبة: لأنه كان يريد للنص أن يفرض حضوره، رغما عن مسطرة النقد الماركسي التي كانت تخضع العمل الإبداعي للنظرية أكثر مما تخضعه للقيمة الإبداعية التي يحملها.

طالبة أخرى: عندما اراد الكاتب لنصوصه أن تكون ابنة الواقع شاهدة عليه، رافضا شحنها بالشعارات، مما جعلت بعض الكتاب والشعراء يكتبون خارج البلد، بحثا عن هواء نقي للأدب

الباحثة: ما اللوحة التي عرضها الكاتب؟

طالبة: عرض لنا الكاتب صورة فنية رائعة صماء تمثل الحب الضائع .

الباحثة: ما الجريمة التي ارتكبتها الكاتب؟

طالبة: ضيع البطل المحب عمره بالأوهام التي اودت به الى ارتكاب جريمة.

طالبة أخرى: سببها خطيئة اجتماعية.

الباحثة: ما الذي توقعه الكاتب في حبيبته؟

طالبة: لم يكن يتوقع أن حبيبته تستحق بقدميها لتتزوج بغيره من اهل الحضوة والسلطان والمال الوفير .

الباحثة: كيف كان تصور الكاتب عن حبيبته؟

طالبة: تصور هذا المحب أن الذي تزوج من حبيبته قد اشتراها بماله كواحدة من العبيد والجواري، فسرقنتها منه عنوة وما كان عليه إلا أن يثار لوجهه الذبيح فينتقم من الاثنين معاً.

الباحثة: من برأيك الذي كان سبباً في مأساة بطل القصة؟

طالبة: هو البطل المحب الذي ضيع عمره بالأوهام التي اودت به الى ارتكاب جريمة سببها خطيئة اجتماعية.

الباحثة: هل استطاع الكاتب ان يجمع بين فن القصة والشعر؟ وكيف؟

طالبة: لم يستطيع الكاتب أن يجمع بين القصة والشعر لان القصة عبارة عن احداث يرويها الكاتب تتناول حادة او عدة حوادث تتعلق بشخصيات انسانية مختلفة، بينما الشعر هو كلام موزون ومقفى.

طالبة: أكان بطل الرواية محققاً بانتقامه، ولماذا؟

طالبة: لم يكن بطل الرواية محققاً في انتقامه لان انتقامه كان مبنياً على اوهام.

الباحثة: أي المقاطع اعجبك في هذه الرواية؟

طالبة: سأنتسلقُ سلماً طويلاً يمتدُّ بلا نهاية وعندما يصيبني العياء سألقي بجسدي في لجة بحر زنديق، وهناك أحل ضيفاً في بطن حوت جائع، وسأدخل في صراعٍ طويل مع تقلصات عضلات بطنه وفي أوج المعركة سأذكر أن في جيبي خنجراً ورثته عن أبيه فاستله وأقر بطن الحوت وأخرج، وسيموت وتطفو جثته وسأجعل منها سفينة لي وثيابي شرعها وسأدخل... كما ولدت لجزيرة بكر لم تطأها قدما رحالة أو مغامر وهناك سأبدأ من جديد.. دونك..

الباحثة: متى اكتشف البطل انه يعيش في الاوهام؟

طالبة: بعد أن ارتكب جريمته، اكتشف انه كان يعيش في أوهاماً تلاشت وما انتقامه هذا إلا همجية أودت به الى الجنون.

الباحثة: كيف صور حالة البطل؟

طالبة صورة حالة البطل وهو يقذف بنفسه حماقة الى البحر ليكون فريسة للحوت.

طالبة أخرى: تنبه الى خنجره، فشق بطن الحوت وجعل هيكلها سفينة، وملابسه اشرة، ثم يصل بها الى مضارب حبيبه، وتدور معركة لم يكن فيها منتصر بل كان الجميع خاسرين فكأنه يعيد مأساة هاملت من جديد.

الباحثة: نعم، أحسنتن بارك الله فيكن. بعد أن أكملنا شرح الرواية هل من معنى غامض؟.

سابعاً / استخلاص الدروس والعبر: (3 دقائق)

تكتب الباحثة أهم الفوائد العملية من الموضوع بعد المناقشة مع الطالبات وهي:

1. أن ترسم الإنسان صورة صادقة لشخص يحبه خالي من الاوهام. 2. أن لا يتسرع في اتخاذ قرارته.
3. إقامة العلاقات الإنسانية المبنية على الود والاحترام. 4. أن لا يبذل نفسه في مهالك الردى .
5. أن يكتشف الخطأ قبل وقوع الحادثة. 6. ترك المعاصي.

ثامناً / الواجب البيتي: (دقيقتان)

تطلب الباحثة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة صحيحة خالية من الأخطاء.

اثر أنموذج بايبي (5E's) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء**لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء****أ.م.د. كريم بلاسم خلف أ. عدي صبري عبد الرزاق****الباحثة. حنان أركان ناجي****كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل**

Hnanahm.88@gmail.com

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على "اثر أنموذج بايبي (5E's) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط" لتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق انموذج بايبي، وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق انموذج بايبي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في الميل نحو مادة الكيمياء.

اقتصر البحث الحالي على طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية الرسمية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي 2013-2014. وتم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني إذ كانت بداية التدريس الفعلي (2013/2/16) ونهاية التدريس الفعلي (2013/4/15) وللحصول على النتائج تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

The Effect of Biba Model (5E's) in the Acquisition and Tendency Towards the Lesson of Chemistry for the Female Students in the Second Intermediate Class

Asst. Prof. Dr. Kareem Balasim Kalaf**Prof. Udai Sabri Abdul Razzaq****Researcher Hanan Arkan Naji****University of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

This research aims at identifying (the Effect of Biba Model (5E's) in the Acquisition and Tendency Towards the Lesson of Chemistry for the Female Students in the Second Intermediate Class). To achieve the aim, two zero- hypotheses have been formed:

1. There is no statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the degrees of the acquisition of the female students in the experimental group that study chemistry according to Biba Model and the mean of the degrees of the acquisition of the female students in the control group that study the same material according to the ordinary method.

2. There is no statistical indicator at the level (0.05) between the mean of the degrees of the tendency of the female students in the experimental group that study chemistry according to Biba Model and the mean of the degrees of the tendency of the female students in the control group that study the same material according to the ordinary method.

The research is restricted to the female students in the second intermediate class in the formal day intermediate schools which are subordinated to the General Directorate for Education in Babylon in the academic year 2013-2014.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة

نتيجة للتطور المعرفي في العلوم بشكل عام وعلم الكيمياء بشكل خاص، ولما لهذا العلم من صلة وثيقة بجوانب الحياة جميعاً وأنه احد المرتكزات في تفسير ظواهر العلم في العالم الذي نعيشه، ولأنه من الثورات التي اثرت في حياة الانسان في القرن الحالي فقد اتجهت انظار المربين الى تحسين طرائق التدريس التقليديه واصبحت الحاجه ملحه لاستحداث طرائق تدريسيه حديثه لتدريس العلوم بصوره عامه وعلم الكيمياء بصورة خاصة (مازن، 1986:24).

وقد اظهرت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (الاسدي، 1995)، (الدليمي، 1995) ان هناك ضعفاً واضحاً في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وقد عزت دراسة (المشهداني، 1998) ذلك الى النمط المتبع في تدريس مادة الكيمياء في المدارس المتوسطة والثانوية هو النمط التقليدي (المشهداني، 1998: 5) في حين ان مادة الكيمياء تحتاج الى مختبر لأجراء التجارب التي من شأنها ان تنمي التفكير لدى الطالب وبالتالي تزيد التحصيل الا ان معظم المدارس تدرس مادة الكيمياء في الصف شأنها شأن الجغرافية والتاريخ مما يضعف مستوى الفهم لدى الطلبة.

ومن اجل البحث في أسباب هذا الانخفاض قامت الباحثة باستطلاع ذلك من خلال تقديم استمارة مفتوحة لبعض مدرسات* مادة الكيمياء والتي تتضمن الأسئلة الآتية:

س/ ما مدى استعمالك للنماذج الحديثة في التدريس ومن ضمنها انموذج بايبي ؟

س/ ما المشاكل التي تحول دون استعمال النماذج الحديثة في التدريس ؟

س/ هل يوجد ضعف في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ؟

س/ هل تمتلك الطالبات ميول نحو مادة الكيمياء ؟

اتفقت إجابات أكثر المدرسات على عدم معرفتهن بأنموذج بايبي وان هناك معلومات بسيطة عن الاستراتيجيات الحديثة ولكنها غير مطبقة في المدارس وعللن سبب ذلك إلى ضيق الوقت قياساً مع المنهج الدراسي وقلة الوسائل المستخدمة في المختبرات بصورة عامة ومختبرات الكيمياء بصورة خاصة بحيث لا تلي ما يسعى المنهج الدراسي لتحقيقه وان هناك تدني واضح في تحصيل المتعلمين في المرحلة المتوسطة، واما بالنسبة للميول فقد اتفقت معظم الاجابات على انها غير منمية لدى الطالبات لذا فان مهمة اكتشافها تبدأ من المرحلة الابتدائية ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة حتى تحدد كل طالبة ما تود أن تكون عليه في مستقبلها طبقاً لميولها وقدراتها.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثة وسعت للبحث عن انموذج تدريسي تأمل ان تحقق فيه تعلماً فعالاً يجعل الطلبة اكثر مشاركة في العملية التعليمية ويزيد من تحصيلهم وميولهم نحو مادة الكيمياء في ان واحد.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال الآتي:

ما اثر أنموذج بايبي (5E's) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ؟

أهمية الدراسة

يتميز العصر الحالي بالكثير من التغيرات والتحويلات السريعة في جميع مجالات المعرفة، خاصة مجالات العلوم والتكنولوجيا، التي تستوجب إعادة النظر في المناهج وطرائق التدريس للتأكد من مواكبتها لما يستجد من تطورات واتجاهات معاصرة. ويؤكد التربويون والمختصون في مناهج العلوم وطرائق تدريسها على ان تدريس العلوم لم يعد مجرد نقل المعرفة العلمية الى المتعلم (الطالب) بل هي عملية تعنى بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هو تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج

* المدرسات من المدارس المتوسطة الآتية: (الرباب ، الاعتماد ، الجنين ، المروج ، السيادة ، الشهيد عبد الصاحب، ابن حيان) .

الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة (زيتون، 2007:20)، ومن العلوم التي يجب الاهتمام بها هو علم الكيمياء وهو العلم الذي يبحث في دراسة المواد من حيث تركيبها وعلاقة هذا التركيب بخواصها وتفاعلها ببعضها لانتاج مواد جديدة (الخطيب ومصطفى، 2008:15).

لذا اجريت محاولات عدة لاستحداث استراتيجيات ونماذج تدريسية تذلل الصعوبات وتحقق الاهداف، شملت هذه المحاولات المواد الدراسية برمتها ومن بينها مادة الكيمياء، لان طرائق التدريس تعد عنصر من العناصر الرئيسية للمنهج فهي ترتبط بالمحتوى ارتباطاً وثيقاً وتحقق الاهداف التعليمية (نشوان، 2001: 18).

ومن هذه النماذج هو أنموذج بايبي الذي يعتبر من النماذج البنائية التي طورها واقترحها بايبي دوره التعلم الخماسية، وتمت الإشارة إليها ب (5E's) لان كل مرحلة من المراحل الخمسة تبدأ بالحرف الاجنبي (E). ولكل مرحلة وظيفة محدوده تسهم في عملية التعلم، وقد وصف بايبي مراحل الاستراتيجية الخمس في ضوء طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطريقة التدريس المستخدمة من قبل المعلم (زيتون، 2007: 446).

ان لطريقة التدريس علاقة بزيادة التحصيل او قلته، وهي تعد وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية باكساب المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم، لذلك فهي وسيلة متقدمة للتفاعل والاتصال مع المتعلم (لوكار، 1985: ص 40-41).

فالتحصيل بمفهومه الحديث يقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة (سمارة وعبد السلام، 2008: 52).

بالإضافة الى التحصيل فإن الميول تلعب دورا هاما في اختيار الطالب لنوع التخصص في الدراسة ويرتبط التحصيل الدراسي للطلاب ارتباطا ايجابيا بميولهم فقد أثبتت دراسة سجوبرج (1984) وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين الميول والتحصيل الدراسي، فإذا كان الطالب يتابع دراسة في تخصص يتناسب مع ميوله فان تحصيله الدراسي يكون افضل من التحصيل الدراسي لنظيره الذي لا يتناسب تخصصه الدراسي مع ميوله. (منسى، 1999: 181). لذا اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة لأجراء تجربة البحث، وذلك لان هذه المرحلة تعد مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج، بمعنى انها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، وتمتاز بالنمو الواضح المستمر في جوانب الشخصية ومظاهرها كافة، ولاسيما النضج العقلي (زهرا، 1995، 323_324).

هدفا الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على اثر انموذج بايبي (5E's) في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.
2. التعرف على اثر انموذج بايبي (5E's) في الميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط .

فرضيتا الدراسة

التحقق من هدف البحث من خلال الفرضيات الصفرية الآتية:

- ❖ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق انموذج بايبي، وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية.
- ❖ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الكيمياء على وفق انموذج بايبي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في الميل نحو مادة الكيمياء.

حدود الدراسة

يقتصر البحث الحالي على:

الحد البشري / طالبات الصف الثاني المتوسط.

الحد الزمني / الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013-2014).

الحد المكاني / المدارس المتوسطة والثانوية (الدراسة النهارية) الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل.

الحد المعرفي / الفصول الثلاثة الأخيرة (الخامس، السادس، السابع) من كتاب (الكيمياء) المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي(2013-2014)، ط4، تأليف عمار هاني الدجيلي وآخرون.

تحديد المصطلحات

أولاً / الاثر:-

عرفه:(ابراهيم،2009) بانه: "قدره العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجته ايجابيه، ولكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (ابراهيم، 2009: 30)

اما التعريف الاجرائي للأثر:

هو تغير ايجابي او سلبي يحدث لدى المتعلم (الطالبة) نتيجة لعملية التعليم التي يمر بها باستعمال انموذج بايبي ذو الخطوات الخمسة.

ثانياً / الانموذج:-

عرفه:(ابو جادو،2007)بانه "مجموعه الاجراءات التي يمارسها المعلم في الوضع التعليمي والتي تتضمن المادة واساليب تقديمها ومعالجتها ". (ابو جادو، 2007: 317)

اما التعريف الاجرائي للأنموذج:

مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والمتربطة التي تتبعها الباحثة أثناء تدريسها للمواضيع المقررة من مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط بهدف تحقيق الهدف من البحث.

ثالثاً / أنموذج بايبي:-

عرفه:(2002 , Growth) بانه" انموذج يطبق المنحنى الاستقصائي ويستخدم لتدريس العلوم ويتضمن خمس مراحل هي: اشغال، واستكشاف، وايضاح، توسيع، وتقويم". (Growth , 2002 , p:5)

عرفه:(قطامي، 2013) بانه "انموذج يقوم على العمليات الخمسة التي تبدأ بالحرف (E) وهي، الاندماج أو الاشتراك، والاستكشاف، والتفسير، والتفصيل، و التقويم". (قطامي، 2013:560)

اما التعريف الاجرائي لأنموذج بايبي:

"هو عبارة عن انموذج تعليمي يتكون من خمس مراحل هي الاشتغال والاستكشاف والتوضيح والتوسيع والتقويم والتي تطبق على مادة الكيمياء للصف الثاني متوسط ضمن خطط التدريس اليومية".

رابعاً / التحصيل:-

عرفه: (عمر وآخرون،2010) بانه "محاولة للكشف عن اثر ما تعلمه التلميذ، او ما تدرب عليه اثناء دراسته لموضوع معين او وحدة تعليمية معينة ". (عمر وآخرون،2010:379)

اما التعريف الاجرائي للتحصيل:

مقدار ما يحصل عليه طالبات الصف الثاني المتوسط مقيساً بالدرجات في اختبار التحصيل لمادة الكيمياء الذي اعدته الباحثة لاغراض البحث الحالي.

خامساً / الميل:-

عرفه:(علام،2009) بانه "تمط من الانتباه الانتقائي نحو بدائل من الانشطة، والاختيار فيما بينها دون تعرض لضغوط خارجيه، ويعبر عنه الطالب عاده في تفضيل المشاركة بأنشطه معينه". (علام،2009:176)

اما التعريف الاجرائي للميل:

الدرجة التي يحصل عليها طالبات الصف الثاني متوسط على مقياس الميل نحو مادة الكيمياء الذي اعدته الباحثة.

الفصل الثاني

خلفية النظرية

أنموذج بايبي البنائي Bybee Model

تطور أنموذج بايبي:

في أوائل الستينات من القرن العشرين كما ذكر بايبي واخرون (2004:327) اقترح أتكين Atken وكاريس Karblus دورة التعلم الثلاثية واستندت على نظريات بياجيه النفسيه وقد تكونت من ثلاث مراحل، وفي عام 1989م كما اشار الى ذلك سليمان وهمام اقترح بايبي وزملائه نموذجاً تطويرياً لدوره التعلم الثلاثية يتكون من أربع مراحل وفي عام 1997م وضع بايبي نموذجه للتعلم البنائي الخماسي (القحطاني، 2012:39). وطور تروردوج وبايبي (Trowbridge and Bybee) نموذجاً تدريسياً بنائياً يسمى بالمراحل الخمس المبتدئة بحرف E (زيتون وكمال، 2003: 221)، وتمت الإشارة إليها ب(5E'S) لان كل مرحلة من المراحل الخمس تبدأ بالحرف الاجنبي (E)، ولكل مرحله وظيفة محددة تسهم في عملية التعلم (زيتون، 2007: 446). وهذه المراحل الخمس هي: الانشغال (Engagement)، والاستكشاف (Exploration) والشرح (Explanation)، والتوسيع (Expansion)، والتقييم (Evaluation) (العفون وحسين، 2012: 113) (قطامي، 2013: 178).

الاولى: مرحله الانشغال (جذب الاهتمام) (Engagement phase)

وفيها يتعرف الطلبة المهة التعليمية لأول مرة، ويتم الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية، ويتم ذلك عن طريق طرح اسئلة مثيرة (بحثية) او مشكلة وتعريفها، وتضم المرحلة الأثرء البيئي للطلبة في الموقف التعليمي بالأنشطة الموجهة التي يتوقع ان تجعل الطالب (المتعلم) ينشغل في مهمة التعلم بالتركيز ذهنياً، كما تجعله حائراً ومتحفظاً، فاذا تم دمج الاحداث الخارجية مع ميول الطلبة واهتماماتهم وحاجاتهم يتوقع ان يجعل التعلم ناجحاً وذا فائدة. (زيتون، 2007: 448-446).

الثانية: مرحلة الاستكشاف (Exploration phase)

يجب ان يكون لدى الطلبة في هذه المرحلة مواد ملموسة وتجارب ليستكشفوا او يتحققوا من المواضيع او المفاهيم العلمية بانفسهم، ويعملوا معاً في مجموعات صغيرة لاستكشاف الافكار اثناء الانشطة (رزوقي واخرون، 2005: 89). ودور المعلم في هذه المرحلة تهيئة الفرصة للمتعلمين للعمل الجماعي بمساعدة قليلة منه، من خلال التشجيع والارشاد والتوجيه للطلاب حتى يتمكنوا من القيام بالأنشطة المطلوبة (خليل، 2007: 181).

الثالثة: مرحلة التفسير (Explanation phase)

وتهدف هذه المرحلة الى جعل المعلم يواجه تفكير الطلبة بحيث يبنون المفهوم بطريقه تعاونيه (الكر، 2009: 92)، وفيها يشجع الطلبة على شرح المفاهيم، والتعريفات بكلماتهم وتعبيراتهم الخاصة، ويطالب الطلبة بتقديم (الدليل) والتفسير وذلك باستخدام خبراتهم السابقة كأساس للتفسير، ويتم ربط الخبرات مع المرحلتين السابقتين (الانشغال والاكتشاف) بعرض المفاهيم والمهارات وتوضيحها وجعل استخدامها مشتركاً للجميع، وهنا تظهر أهمية اللغة والتواصل، اما دور المعلم فيتمثل في توجيه تعلم الطلبة وتيسيره وتوضيح افكار الطلبة، وتفسير المفاهيم (الخاطئة / البديلة) وتوفير مفردات للمفاهيم، وتقديم امثلة على المهارات، واقتراح خبرات التعلم الاضافية، وفي جعل المفاهيم والعمليات والمهارات مفهومة وواضحة يتم التواصل الى ما يسمى (الاتزان) (زيتون، 2007: 448).

الرابعة: مرحلة التوسع (Expansion or Elaboration)

في هذه المرحلة يمارس المتعلمون نشاطات توسع تفكيرهم وتجعله مرناً، وتسمح بتطبيق المفهوم في موافق تنطبق على الواقع في العالم الحقيقي، مثل: حل المشكلة، صناعة القرار، البحث التجريبي، ممارسة نشاطات مهارات التفكير (بقارن، ويصنف، ويطبق) (زاير وآخرون، 2013: 269).

الخامسة: مرحلة التقويم (Evaluation phase)

وهذه المرحلة تدخل في كل المراحل السابقة، فالمعلم عليه ان يلاحظ الطلبة في مرحلة الانشغال، وفي مرحلة الاستكشاف والتفسير والتوسع، وعلى المعلم أن يسأل أسئلة مفتوحة وان يبحث عن اجابات تتطلب ملاحظة وأدلة وتفسيرات مقبولة (أبو سعدي وسليمان، 2011: 243).

وتشمل نواتج تجربة التعلم جميعها، اذ يقدم المعلم نشاطات تسمح لتقويم اداء او فهم المتعلم من المفاهيم، والمهارات، والعمليات، والتطبيقات، وتشمل تلك الأنشطة: تطوير اداة سجل او الموضوع، تقويم الاداء، انتاج منتج، ملف الانجاز (زاير واخرون، 2013: 269).

الميل

ان التعلم المثمر هو ذلك التعلم الذي يأخذ فيه المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً ويستطيع المتعلم ان يأخذ هذا الدور عندما يرى معنى لما يدرسه، وعندما يصبح ذا صلة بحاجاته وميوله ومن هنا نجد اهتمام التربية بالتعرف على ميول التلاميذ واحتياجاتهم ومعنى ذلك ان الكشف عن الميول تكون مطلباً لتزويدهم بخبرات هادفة ويعتبر امرأ ضرورياً في تدريس العلوم، لذلك يجب ان يتم اختيار المحتوى وجميع أوجه النشاط التعليمي تحت اشراف المدرسة على أساس مراعاة ميول التلاميذ واحتياجاتهم، ومعرفة الانسان لميوله الحقيقية يساعده على فهم نفسه وعلى منحه قدرأ من الثقة والنجاح في تحقيق غاياته، ويقع على مدرس العلوم مسؤولية خاصة في المساعدة على توجيه عملية التعلم بما يحقق الاهداف المرجوة، والتعرف على ذوي الميول والاستعدادات العلمية من بين تلاميذنا وتنمية الميول وتوجيهها بما يعود بالفائدة على المجتمع (سلامة، 2002: 64-65).

ويعرف الميل بأنه شعور عند الفرد يدفعه الى الاهتمام او الانتباه أو يدفعه الى التفضيل، وهناك علاقة بين الميل والتعلم، فالتعلم يكون اكثر فاعلية عندما يرتبط بالميل، ويشير كثير من العلماء الى ان الميول تعطي بعض الدلالات على استعداد المتعلم للتعلم، وان الميول تختلف من شخص لآخر وهي مهمة جداً بحيث يمكن ان يغير الاهتمام بها وجهة التعليم بشكل ملحوظ على ان لا يكون نقطة الاهتمام الوحيدة في صناعة المنهج فهناك ميول وحاجات ومشكلات تؤثر على حياة الطلاب وتشارك الميول في بناء شخصية الطالب (طلافة، 2013: 132).

دراسات سابقة:

المحور الاول:-**دراسات تناولت انموذج بايبي (5E's)****1. دراسة لورد (Lord، 1999)**

سعت هذه الدراسة الى تقصي اثر دورة التعلم (5E's) على التحصيل في مساق علم البيئة، استخدم فيها نموذج بايبي بمراحله الخمس، وهي الانشغال والاستكشاف، والتوسع، والتفسير، والتقييم، طبقت الدراسة بتقسيم الطلبة الى مجموعتين، أما الضابطة فكانت في شعبتين عددهما (45-46) طالباً، تم تدريسهما بالطريقة التقليدية بتوفير مواد تعليمية متنوعة مثل: الشفائيات والنماذج والمجسمات، وقد تم اختيارها بشكل دوري وفجائي، في حين تكونت المجموعة التجريبية من شعبتين عددهما (46-48) طالباً، تم تدريسهما باستخدام نموذج(بايبي)، أشارت نتائج الاستفتاء الى أن (80%) من طلبة المجموعة التجريبية استمتعوا بعملية التعلم في الصف، وأوضحوا أن الاستراتيجية ساعدتهم على الفهم والاستيعاب للمادة أكثر من الطريقة التقليدية. (Lord، 1999، 38-22.p).

2. دراسة الخزاعي (2011)

وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر استخدام انموذج بايبي (5E's) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التتور الفيزيائي في الفيزياء لطلاب الصف الاول متوسط، تكونت عينة الدراسة من (59) طالب وواقع (29) طالب لكلا المجموعة الضابط والتي درست بالطريقة الاعتيادية، و(30) طالبا للمجموعة التجريبية والتي درست بأنموذج بايبي (5E's) استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين احدهما تضبط الاخرى ضبطا جزئيا ومن ذوي الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الفيزيائية والقياس القبلي - البعدي للتتور الفيزيائي، بعدد من المتغيرات وهي (التحصيل الدراسي السابق بمادة العلوم ، العمر الزمني بالأشهر، درجة الذكاء، درجة امتحان نصف السنة بمادة الفيزياء، المعلومات السابقة، التتور الفيزيائي)، واستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لغرض التحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) واطهرت النتائج: تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج بايبي (5E's) بالمقارنة مع المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية. (الخرزاعي، 2011، ج-د-هـ).

المحور الثاني:-**دراسات متعلقة بالميل:-****1. دراسة (آل بطي وسعد، 2010)**

اجريت في العراق وهدفت الى استخدام طريقة التعلم البنائي ومعرفة أثرها في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء وتكونت عينة الدراسة من (47) طالبة وزعت على مجموعتين متكافئتين، التجريبية تكونت من (25) طالبة درست وفق طريقة التعليم البنائي ومجموعة ضابطة تكونت من (22) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية، واستغرقت مدة الدراسة الفصل الدراسي الاول للعام (2007-2008) واقد اعد الباحثان اختبارا تحصيلياً من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد واستخدم الباحثان مقياس الميل الذي اعدته عواطف الموسوي (2001) واستخدما وسائل احصائية متعددة منها (t-test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسن ومعادلة سبيرر مان براون بالإضافة الى معامل صعوبة الفقرات ومعامل قوتها التمييزية، وقد دلت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة التعليم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية لكل من متغير التحصيل ومتغير الميل (آل بطي وسعد، 2010: 92).

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- 1- مقارنة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي مع الدراسات السابقة.
- 2- التعرف على المنهج والاجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات السابقة واتخاذ المناسبة منها لما ينسجم مع البحث الحالي.
- 3- استفادت الباحثة من هذه الدراسات بالاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع اليها.
- 4- التعرف على كيفية تطبيق خطوات انموذج بايبي في الخطة اليومية للدرس.
- 5- التعرف على الوسائل الاحصائية المستخدمة والافادة منها.
- 6- اعداد مقياس الميل نحو مادة الكيمياء من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت موضوع مقياس الميل.
- 7- عرض النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى هدفه والتحقق من فرضيته، وكما يأتي:-

أولاً: منهج البحث

اختارت الباحثة المنهج التجريبي لغرض تحقيق هدفها البحث، لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث الذي يقوم على أساس أسلوب التجربة.

ثانياً: اختيار التصميم التجريبي

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لأن عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينته

أ- مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة النهائية الرسمية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2013-2014م).

ب- عينة الدراسة

قسمت الباحثة عينة البحث الحالي الى قسمين هما:

1- عينة المدارس

بعد التعرف على أسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية النهارية اختارت الباحثة (متوسطة الرباب) للبنات اختياراً عشوائياً* لإجراء بحثها فيها.

2- عينة الطالبات

بلغ العدد النهائي لعينة البحث (56) طالبة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1)

عدد طالبات عينة الدراسة

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	31	3	28
الضابطة	ب	31	3	28
المجموع	2	62	6	56

رابعاً: تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة

حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث على الرغم من ان الاختيار العشوائي يضمن تكافؤ المجموعتين ومن هذه المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالاشهر، درجات امتحان نصف السنة في مادة الكيمياء، الذكاء، المعلومات السابقة، المستوى التعليمي للأبوين)

خامساً: مستلزمات الدراسة

أ- تحديد المادة العلمية

* تم اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط , كتبت الباحثة أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس , ثم سحبت واحدة منها فكانت مدرسة الرباب للبنات .

تم تحديد المادة العلمية بثلاثة فصول من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط وهي الفصول التي تدرس خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية وهي:

الفصل الخامس: الماء.

الفصل السادس: الحوامض والقواعد والأملاح.

الفصل السابع: الكاربون وبعض مركباته.

ب- صياغة الأهداف السلوكية:

تم صوغ الأهداف السلوكية الخاصة بالمفردات التي اشتملتها التجربة على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي مقتصرة على المستويات الأربعة الأولى وهي (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل) إذ بلغت (187) هدفاً سلوكياً، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

توزيع الأهداف السلوكية بين المستويات وبين المحتوى الدراسي

ت	المحتوى الدراسي	المستوى المعرفي	تذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	المجموع
1	الماء		22	14	9	4	49
2	الحوامض والقواعد والملاح		31	20	24	7	82
3	الكاربون وبعض مركباته		22	24	6	4	56
	المجموع		75	58	39	15	187

ت- إعداد الخطط التدريسية اليومية:-

تم إعداد الخطط التدريسية اللازمة لكل مجموعة، لتغطية المادة الدراسية المقررة في الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط وبحسب الأهداف السلوكية المحددة سابقاً، وقد عرضت الباحثة الخطط على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس، وأجريت التعديلات على البعض منها وحددت نسبة (80%) لاتفاق الآراء لتكون بالصيغة النهائية.

سادساً: أدوات الدراسة

تتطلب تجربة هذا البحث إجراء اختبار للتقييم ومقياس الميل نحو مادة الكيمياء وفيما يلي توضيح لما قامت به الباحثة من إجراءات:

أ- بناء الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبار تحصيلي مرتبط بالمادة التي تم تدريسها والإغراض السلوكية ذات العلاقة بها وبما يتلائم مع مستوى عينة البحث وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي:

1. تحديد المادة العلمية:

وقد تم تحديدها مسبقاً بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط.

2. تحليل محتوى المادة العلمية وصياغة الأهداف السلوكية:

حددت الباحثة (50) هدفاً سلوكياً من بين (187) في المجال المعرفي لمستويات (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل)، من تصنيف بلوم للأهداف السلوكية كأهداف يتم قياسها في الاختبار التحصيلي.

3. إعداد الخارطة الاختيارية (جدول المواصفات):

تم إعداد الخارطة الاختيارية للاختبار التحصيلي على وفق الخطوات الآتية:

تم حساب وزن المحتوى بالاعتماد على عدد الصفحات لكل فصل وبحسب المعادلة الآتية:

عدد الصفحات لكل فصل

$$\text{الاهمية النسبية} = \frac{\text{عدد الصفحات لكل فصل}}{100} \times 100$$

عدد الصفحات الكلي

تم حساب وزن الأهداف لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي (التذكر - استيعاب - تطبيق - تحليل) وبحسب المعادلة الآتية:

عدد الاهداف السلوكية في المستوى

$$\text{وزن الأهداف} = \frac{100 \times \text{عدد الاهداف السلوكية في المستوى}}{\text{عدد الاهداف السلوكية في المستوى}}$$

عدد الاهداف الكلي

تم حساب عدد الفقة

عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للهدف \times النسبة المئوية للمحتوى \times عدد الفقرات الكلية.

جدول (3)

الخارطة الاختبارية الخاصة بفقرات الاختبار التحصيلي

النسبة المئوية لمستويات الأهداف السلوكية					المحتوى الدراسي			
المجموع	تحليل	تطبيق	استيعاب	تذكر	الأهمية النسبية	عدد الصفحات	عنوان الفصل	ت
	%9	%20	%31	%40				
15	1	3	5	6	%30	15	الماء	1
21	2	4	7	8	%42	21	الحوامض والقواعد والأملاح	2
14	1	3	4	6	%28	14	الكربون وبعض مركباته	3
50	4	10	16	20	%100	50	المجموع	

4. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:

اعدت الباحثة اختبارا يتكون من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكون من اصل الفقرة واربع بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة منها خاطئة .

5. وضع تعليمات تصحيح الاختبار:

وضعت الباحثة معايير لتصحيح إجابات الاختبار التحصيلي وكما يأتي:

درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة وذلك باعتماد مفتاح الأجوبة الأنموذجية.

6. صدق الاختبار:

يعد صدق الاختبار الخاصية الأكثر أهمية بين خصائص الاختبار الجيد، ويشير صدق الاختبار إلى أن الاختبار يجب أن يقيس ما أردنا قياسه بواسطة الاختبار، أي أنه يحدد معنى (Meaning) درجاته (عمر وآخرون، 2010: 189)، وقد تم استخراج الأنواع التالية لصدق الاختبار:

أ- الصدق الظاهري:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس، والكيمياء، والقياس والتقويم، والمناهج بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين في صلاحية الفقرة كحد أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بشكلها النهائي (50) فقرة اختبارية، وبذلك تحقق الصدق الظاهري.

ب- صدق المحتوى:

ويتناول فقرات الأداة ومحتوياتها ومادتها من حيث ترتيبها وعددها وتمثيلها للجوانب والابعاد المراد دراستها تمثيلاً جيداً، وفقاً للوزن النسبي أو درجة الأهمية لكل جزء منها، وبحسب فحص محتوى الاختبار وتحليل أسئلته لمعرفة مدى تمثيلها للسلوك الذي يقيسه الاختبار والتأكد من أن الأسئلة تغطي جميع جوانب السلوك (الجبري، 2013: 168-169).

التجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل:

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في (متوسطة عبد الصاحب دخيل للبنات) وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة على إجراء الاختبار وبعد انتهاء الطالبات من دراسة الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء، حدد يوم الثلاثاء (6/ 4/ 2014) م، موعداً للاختبار بعدها قامت الباحثة بتصحيح الاختبار ورتبت الدرجات ترتيباً تصاعدياً أخذت نسبة 27% عليا و 27% دنيا والهدف من الاختبار هو:

حسبت الباحثة متوسط الزمن التقريبي المستغرق في الإجابة إذ بلغ (45) دقيقة، وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الطالبات} = \frac{\text{زمن طالبة الأولى} + \text{زمن طالبة الثانية} \dots \text{الخ}}{\text{عدد الطالبات}} = 45 \text{ دقيقة}$$

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

• معامل صعوبة الفقرات

طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت أن قيمتها تراوحت بين (0.77 - 0.25)، وبهذا تكون جميع الفقرات ذات معامل صعوبة مناسب، إذ إن الفقرة الجيدة هي التي يتراوح معامل صعوبتها بين (0.20-0.80) (الكبيسي، 2007: 170) (Bloom, 1971: 66).

• قوة تمييز الفقرة:

قامت الباحثة بحساب القوة التمييزية بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية ولكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدت أن قيم الفقرات تراوحت بين (0.31 - 0.59)، ويشير إيبيل إلى أن الفقرة تكون جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية (0.30) فما فوق أما إذا كانت أقل من ذلك فإنها تعد فقرات ضعيفة تحذف أو يتم تحسينها (العجيلي وآخرون، 2001: 70-71) وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة وصالحة للتطبيق.

• فعالية البدائل الخاطئة:

كانت القيم سالبة لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة جذبت عدد من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، مما يدل على فعالية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي.

• ثبات الاختبار:

اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (0.725) كما تمت الاستعانة بمعادلة سييرمان- براون لإيجاد معامل ثبات الاختبار فوجد أنه يساوي (0.84) وهو معامل ثبات جيد وقيمه مقبولة من وجهة نظر المختصين (عوده، 1998: 266).

ب- مقياس الميل نحو مادة الكيمياء:

من متطلبات البحث الحالي بناء مقياس يستعمل لقياس الميول لطالبات الثاني متوسط نحو مادة الكيمياء لذا قامت الباحثة ببناء مقياس الميل نحو مادة الكيمياء الخاص بالبحث الحالي، تكون المقياس من (32) فقرة فضلاً عن إضافة (2)

فقرات كاشفة بالصيغة السلبية، وتم اعتماد مقياس (ليكرت) الثلاثي الذي يضم ثلاثة بدائل للجواب عن فقراته وهي (موافق تماماً، موافق لحد ما، غير موافق) وحددت درجات الفقرات بـ (3، 2، 1) على التوالي لذا فان الدرجة القصوى للمقياس كانت (90) درجة والدرجة الدنيا (30) درجة.

1- تحديد المكونات السلوكية للميل نحو مادة الكيمياء:

حددت الباحثة المكونات السلوكية للمقياس بالاستناد الى مفهوم الميل، بستة مكونات لمفهوم الميل نحو مادة الكيمياء وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المكونات السلوكية للميل نحو مادة الكيمياء

ت	المكون السلوكي	عدد الفقرات	الفقرات
1	الرغبة في استطلاع القضايا والموضوعات الكيميائية	6	1، 6، 14، 18، 23، 13
2	التوسع الحر في القراءات عن علم الكيمياء	3	7، 4، 11
3	الاشتراك في الانشطة الكيميائية	8	2، 3، 16، 17، 19، 22، 28، 30
4	ملئ الفراغ بالانشطات الكيميائية	6	5، 10، 12، 21، 25، 32
5	الرغبة في مناقشة القضايا والموضوعات الكيميائية	5	9، 15، 24، 29، 31
6	المشاركة بالرحلات والزيارات الخاصة بعلم الكيمياء	2	8، 26
المجموع	6	30	30

2- اعداد فقرات مقياس الميل نحو مادة الكيمياء:

حددت الباحثة فقرات مقياس الميل نحو مادة الكيمياء، اذ تمكنت من صياغة (32) فقرة، بضمنها الفقرات الكاشفة.

3- وضع تعليمات الاستجابة لفقرات المقياس:

وضعت الباحثة ثلاث بدائل متدرجة للجواب على الفقرات وهي (موافق تماماً، موافق لحد ما، غير موافق).

صدق مقياس الميل:

و لغرض التحقق من صدق مقياس الميل نحو مادة الكيمياء اعتمدت الباحثة نوعين من انواع الصدق هما:

• الصدق الظاهري Face Validity

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم، وتمت الموافقة عليها بالإجماع وبتوافق نسبته (80%)، ليصبح المقياس مكون من (32) فقرة بضمنها الفقرات الكاشفة.

• الصدق البناء Construct Validity

يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار للسمة المقاسة، وهناك عدة طرق يمكن من خلالها الوصول الى صدق البناء، ومنها ايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، على اعتبار ان الدرجة الكلية للمقياس تعد معياراً لصدق الاختبار (مجيد، 44:2010).

1- العلاقة بين الفقرة والمكون:

قامت الباحثة باستخراج العلاقة بين درجات فقرات الاختبارات ودرجة المكون، وذلك لان الاختبار يتألف من عدة اختبارات فرعية وبين الدرجة الكلية للاختبار (الزويجي واخرون، 1981: 44) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

معامل الارتباط بين الفقرة والمكون

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.36	7	0.57	13	0.26	19	0.47	25	0.39
2	0.64	8	0.63	14	0.28	20	0.41	26	0.66
3	0.29	9	0.41	15	0.31	21	0.28	27	0.47
4	0.52	10	0.54	16	0.27	22	0.40	28	0.26
5	0.62	11	0.56	17	0.68	23	0.35	29	0.034
6	0.35	12	0.45	18	0.30	24	0.31	30	0.55

2- معامل الارتباط بين المكون والدرجة الكلية

يفترض ان تكون درجة كل مكون مترابطة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون والجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6)

يوضح معامل الارتباط بين المكون والدرجة الكلية

ت	المكون السلوكي	معامل الارتباط
1	الرغبة في استطلاع القضايا والموضوعات الكيميائية	0.67
2	التوسع الحر في القراءات عن علم الكيمياء	0.58
3	الاشتراك في الانشطة الكيميائية	0.44
4	ملئ الفراغ بالانشطات الكيميائية	0.32
5	الرغبة في مناقشة القضايا والموضوعات الكيميائية	0.47
6	المشاركة بالرحلات والزيارات الخاصة بعلم الكيمياء	0.028

4- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الميل:

طبّق المقياس على عينة عشوائية (Random Sample) من طالبات الصف الثاني متوسط بلغ عددها (100) طالبة تم اختيارهن من (مدرسة عبد الصاحب دخيل للبنات) يوم الاحد الموافق (13 / 4 / 2014) وذلك للكشف عن مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وتشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها وكذلك معرفة الوقت اللازم للاجابة والذي بلغ (33) دقيقة.

زمن الطالب الاولى + زمن الطالبة الثانية... الخ

زمن الاختبار = _____ = 33 دقيقة

عدد الطالبات

أ- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الميل:

حللت الباحثة احصائياً درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة عبد الصاحب دخيل للبنات ضمن محافظة بابل.

ب- القوة التمييزية للفقرات

وجدت الباحثة ان القيمة المحسوبة تراوحت بين (2.31 - 9.87) اما القيمة الجدولية (2.00)، وهذا يدل على ان القيمة الناتية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية اي أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً.

5- ثبات المقياس Criterion Reliability

تم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، اذا بلغ هذا المعامل (0.735) وقد صحح معامل الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان - براون فكان معامل الثبات بعد التصحيح (0.847) وهو معامل ثبات جيد.

سابعاً: إجراءات التطبيق

تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الميل:

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي النهائي على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في (20 / 4 / 2014) الموافق يوم الاحد في وقت واحد. اما مقياس الميل فتم تطبيقه في (22 / 4 / 2013) الموافق يوم الثلاثاء.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

أ- التحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على ما يأتي:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق نموذج بايبي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل " وقد تحققت الباحثة من صحة الفرضية، وتوصلت إلى النتائج المدونة في الجدول (7):

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الشعبة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دال	2.000	5.153	54	4.74	37.39	28	أ	التجريبية
				6.65	29.42	28	ب	الضابطة

يتضح من الجدول (7) أن هذه النتيجة تدل تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج بايبي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

ب- التحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على ما يأتي:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق نموذج بايبي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في الميل نحو مادة الكيمياء " .

وقد تحققت الباحثة من صحة الفرضية، وتوصلت إلى النتائج المدونة في الجدول (8):

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية لعينة واحده لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار مقياس

الميل نحو مادة الكيمياء

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الشعبة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دال	2.052	3.956	27	11.03	72.25	28	أ	التجريبية
				2.052	0.306	27	11.71	64.67

يتضح من الجدول (8) أن النتيجة تدل تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج بايبي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مقياس الميل نحو مادة الكيمياء.

ثانياً: تفسير النتائج: - Explanation Of The Results

أن الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ظهرت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج بايبي، في التحصيل بمادة الكيمياء، وفي ضوء تلك النتائج التي تم التوصل إليها، تعزي الباحثة سبب ذلك إلى:-

1. زيادة تحصيل المجموعة التجريبية للطالبات التي درست وفق انموذج بايبي، بسبب مراعاة الانموذج للقدرات العقلية لطالبات والتي تحثهن على التفكير، مما يؤدي الى زيادة تحصيلهن العلمي.
2. يقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه ولا يستقبلها من المعلم بشكل مباشر.
3. يؤكد انموذج بايبي على الدور النشط للمتعلم، ففي هذا الانموذج يقوم المتعلم بأجراء العديد من النشاطات والتجارب العلمية في المختبر والتي بدورها تؤدي الى زيادة تحصيل المتعلم.
4. ان الدور الفعال والنشط للمتعلم سوف يحفز الطلبة على مزيد من البحث والتعلم، وفي النهاية تحصيل دراسي أفضل.

5. يتيح انموذج بايبي للمتعلم فرصة الاكتشاف من خلال استخدام مختبر الكيمياء، وبذلك تكون المادة ذو معنى وصعبة النسيان وذلك من خلال ربط المعرفة المقدمة بالبنى المعرفية للطالب بطريقة سليمة. وان هذه النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تتفق مع جميع نتائج الدراسات السابقة وهي دراسة كل من (لورد، 1999)، (الخراعي، 2011) حيث كان التفوق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج دورة التعلم الخماسية بايبي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

اما فيما يتعلق بالميل في مادة الكيمياء فترى الباحثة ان:

1. انموذج بايبي يزيد من ميول ودافعية المتعلم نحو مادة الكيمياء، بسبب التفاعل الايجابي بين المتعلم والمادة من جهة وبين المتعلم وأقرانه والمعلم من جهة اخرى، وهذا عكس الطريقة التقليدية التي كانت تركز على المعلم فقط ولا دور للمتعلم سوى تلقي المعلومات فقط، حيث يكون دور المتعلم سلبي، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.
2. يعمل انموذج بايبي على بث روح التعاون بين الطالبات بدل من المنافسة وبذلك يوفر جو من الراحة والطمأنينة عند الطالبات.
3. ان استخدام المختبر سوف يمنح المتعلم الثقة بالنفس والميل ورغبة في التعلم.

ثالثاً: الاستنتاجات: - Conclusions

وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- إن استعمال انموذج بايبي له تأثير في تدريس مادة الكيمياء، إذ أدت إلى نتائج ايجابية في رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وميولهن نحو مادة الكيمياء.
- 2- اكدت الدراسات ان هناك علاقة طردية بين الميل والتحصيل فكلما زاد ميل الطلاب نحو مادة الكيمياء زاد تحصيلهم فيها.

رابعاً: التوصيات: - Recommendations

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة ب:-

- 1- اقامة دورات تدريبية للكوادر التعليمية من معلمين ومعلمات - مدرسين ومدرسات وذلك لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بالطرائق التدريسية الحديثة التي من شأنها ان يكون المتعلم سائل ومجيب ومتفاعل ومستكشف.
- 2- توفير المختبرات والأجهزة والمواد الضرورية لمساعدة المدرسين على استخدام النماذج الجديدة ومنها انموذج بايبي.

3- استعمال انموذج بايبي في تدريس مادة الكيمياء لما لها من دور بالغ في رفع التحصيل والميل للطالبات..

خامساً: المقترحات: - Suggestions

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة:

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب وفق متغير الجنس.
- 2- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير الناقد، التفكير الابداعي، حب الاستطلاع، التنور البيئي، مستوى الطموح).
- 3- اجراء دراسة مقارنة بين نماذج لدورة التعلم كأنموذج (3E's) و(5E's) و(7E's).
- 4- اجراء دراسة لأنموذج دورة التعلم(5E's) في مادة الكيمياء لمرحلة دراسية مختلفة.

المصادر:

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2009): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
2. ابو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل(2007): تعليم التفكير النظريه والتطبيق، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان.
3. آل بطي، جلال شلثة جبر، سعد قدوري حدود الخفاجي (2010): اثر استخدام طريقة التعلم البنائي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ومبلهن نحو مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية، جامعة ذي قار، المجلد 2، العدد 2.
4. أبو سعدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2011): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
5. الجبوري، حسين محمد (2013): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
6. الخزاعي، عقيل امير جبر ظاهر (2011)، فاعليه التدريس بانموذج بايبي (5E's) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التنور الفيزيائي لدى طلاب الصف الاول متوسط، جامعة القادسية.
7. الخطيب، ابراهيم صادق ومصطفى تركي إعبيد (2008): الكيمياء العامة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
8. خليل، نوال عبد الفتاح فهمي(2007): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، "مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الثالث سبتمبر، 2007
9. رزوقي، رعد مهدي واخرون (2005): طرائق ونماذج تعليميه في تدريس العلوم، مكتبة الغفران، بغداد.
10. زاير، سعد علي واخرون (2013): الموسوعة الشاملة (استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج)، الجزء الاول، دار المرتضى، شارع المتبني، بغداد.
11. زهران، حامد عبد السلام (1995): علم النفس الطفولة والمراهقة، ط5، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر
12. الزويبي، عبد الجليل ابراهيم واخرون(1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة جامعة الموصل، العراق.
13. زيتون، عايش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
14. سلامة، عادل ابو العز احمد (2002): طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
15. سمارة، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

16. طلافحة، حامد عبد الله (2013): المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
17. العجيلي، صباح حسين وآخرون (2001): مبادئ القياس والتقويم، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.
18. العفون، ناديا حسين وحسين سالم مكاون (2012): تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، دار صفاء، عمان.
19. علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي -اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة .
20. علام، صلاح الدين محمود (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
21. عمر، محمود احمد وآخرون (2010): القياس النفسي والتربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
22. عوده، احمد سليمان (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.
23. القحطاني، مبارك بن محمد بن مبارك (2012): اثر استخدام نموذج بايبي في تدريس الفيزياء لتنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم لدى طلاب الصف الاول الثانوي، جامعة أم القرى
24. قطامي، نايفه، (2013): نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة، عمان.
25. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007): القياس والتقويم (تجديدات ومناقشات)، دار جرير، عمان.
26. الكرد، هائل، (2009): تعليم العلوم وتوظيف دورة التعلم، مجله رؤى تربويه، العدد (29)، مركز القطان للبحوث التربويه، رام الله.
27. مازن، حسام (1986): دراسة اثر استخدام الانشطة التعليمية في تحقيق بعض اهداف تدريس الكيمياء للصف الثاني الثانوي العام، المجلة التربوية، كلية التربية، العدد (1) سوهاج
28. مجيد، سوسن شاكرا (2010): الاختبارات النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
29. المشهداني، سهى ابراهيم عبد الكريم (1998): " اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الاخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية، (اطروحة دكتوراه غير منشور) كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
30. منسى، محمود عبد الحليم (1999): علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.
31. نشوان، يعقوب حسين (2001): اتجاهات حديثة في تعلم العلوم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
32. لوكار، ج، ديفيد (1985): تدريس العلوم والتكنولوجيا عناصر لصورة الوضع الراهن، مجلة التربية الفصلية، العدد (5)، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية.
33. Lord ,T.A, (1999) comparison Between Traditional and constructivist teaching in Environmental Education,The Journal of Environmental Education,30(3) 33-37..
34. Growther D. T., (2002): Applications of Research & Model Lnguiry Lessons, Electronic Journal of Science Education
35. Bloom, B.S.(1971):Hand book on formative and summative Evaluation of student Learning,McGraw Hill book co. New York

أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

أ.م. جوذر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: ثابت كامل هادي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Effect of Skills of the Contemplative Thinking in the Expressive Performance for the Fourth Preparatory Scientific Class

Asst. Prof. Ju'dher Hamza Kadhim Al-Fetlawi

Researcher Thabit Kamil Hadi

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Skills of the Contemplative Thinking in the Expressive Performance for the Fourth Preparatory Scientific Class). To achieve the aim, the researcher has chosen randomly Al-Nahdha High School for Boys and the researcher has randomly chosen section B to represent the experimental group that study the lesson of expression according to the skills of the contemplative thinking and section A to represent the control group that study the lesson of expression according to the ordinary method. The sample of the research is (70) students divided into (35) students from section B and (35) students from section A. An equivalence was made between the two groups in (age up to months, the degrees in Arabic in the midyear exam, the educational acquisition of the parents).

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف (أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي). ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحث عشوائياً ثانوية النهضة للبنين، وبالطريقة العشوائية أيضاً اختار الباحث شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة التعبير بالطريقة الاعتيادية.

وقد بلغت عينة البحث (70) طالباً، بواقع (35) طالباً في شعبة (ب)، و(35) طالباً في شعبة (أ). أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة، والتحصيل الدراسي للأبوين). وبعد تحديد الموضوعات التعبيرية التي ستدرس في التجربة أعدّ الباحث خطأً تدريسية للموضوعات التعبيرية التي رُشّحت، وعرض خطتين أنموذجين على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها لإجراء التعديلات عليها. درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة التي استمرت (12) أسبوعاً، وانتهت بتطبيق الاختبار النهائي في يوم 2014/5/5.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعامل ارتباط بيرسون).

وبعد تحليل النتيجة إحصائياً توصل الباحث إلى:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الأداء التعبيري، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية، الذين درسوا التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء نتيجة البحث أوصى الباحث بعددٍ من التوصيات منها:

1. ضرورة اعتماد مهارات التفكير التأملي في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية؛ لأنها حققت نتائج جيدة.
2. ضرورة تدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التفكير التأملي.

3. ضرورة العناية بدرس التعبير وعدم استبدال درس آخر به أو إهماله.

واقترح الباحث عدد من المقترحات منها:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أحر.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف أحر.
3. إجراء دراسة مماثلة على طلاب الفرع الأدبي، أو الفروع المهنية.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث

إنَّ ضعف الطلبة في التعبير مشكلة قديمة ومازالت مستمرة؛ فهي قديمة إذ إن جذورها تمتد إلى عهد النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد روي أن رجلاً لحن بحضرته فقال: ((أرشدوا أخاكم فقد ضلَّ))¹، وما زالت مستمرة لأن كل من يعمل في حقل التدريس يلحظها بوضوح. إذ إنها تتجلى في مظاهر متعددة منها، ضحالة الأفكار، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة في الموضوع، وعدم قدرة الطلبة على الربط بين الأفكار من ناحية والفقرات من ناحية أخرى بطريقة معينة، وضعف في استعمال أدوات الربط المناسبة، وعدم تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة، بالإضافة للأخطاء الإملائية والنحوية، والاستعمال غير المناسب لعلامات الترقيم (الحلاق وطعيمة، 2010، ص85). ونستطيع تلمس مشكلة الضعف في التعبير من طريق إجماع الكثير من الطلبة عن المشاركة في درس التعبير وتهيبهم من هذا الموقف، وقلة من يتقدم منهم عن رغبة وحماس، وهروبهم من الكتابة وتسويقهم في انجاز المطلوب (إبراهيم، 1968، ص168).

ويلحظ أيضاً أن عدداً كبيراً من الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، فإن تحدث أحد منهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها، وإذا ما كتبوا موضوعاً ما نجده مليئاً بالأخطاء النحوية والإملائية (عاشور والحوامة، 2007، ص209).

وأكدت هذا الضعف العديد من الدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (الجبوري، 2012)، و(الدليمي، 2013) إذ أشارتا إلى أن مشكلة التعبير قد تتمثل في بعض الأحيان بالمدرس بقدر ما يستطيعه من إثارة الطلبة على الكلام وإثارة الموضوعات التي يعرفونها، ويدركون أهميتها في حياتهم، أو أنها تتمثل في إهمال بعض فروع اللغة العربية؛ فمثلاً إهمال المدرسين لدرس المطالعة، من شأنه أن يسهم في إحداث مشكلات التعبير، وكذلك إهمالهم بعض مهارات اللغة العربية؛ يؤدي إلى ضعف ظاهر في الأداء التعبيري

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة هي إحدى مخلوقات الله؛ قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ، إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾²، شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقاً إلى كل ما شاد على الأرض من حضارات، وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات (مدكور، 1991، ص28).

واللغة نشاط لا يمكن لأي إنسان الاستغناء عنه في أي موقف من مواقف حياته سواء أكانت لغة منطوقة أم مكتوبة أم لغة إشارات، فهي وعاء الثقافة، وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر ولا يستطيع إنسان أن يقف على كثر الفكر الإنساني من شعر ونثر وفلسفة وتاريخ وعلم وحكمة وشرائع دينه، إلا إذا أتقن هذه اللغة (عطا، 2006، ص47).

1 ورد هذا الحديث، في سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، للألباني، ج2، ص315.
2 سورة الروم، الآية: 22.

وإذا كان للغة هذا الدور في حياة المجتمع عامة؛ فاللغة العربية تكون أكثر تمثيلاً له في حياة المجتمع العربي، فهي معجزة الله الخالدة التي أودعها شبه الجزيرة العربية لتكون لغة التخاطب والتفاهم بين سكانها، تمهيداً لنزول آخر رسالات السماء على خاتم الرسل والأنبياء محمد (ﷺ) (رواي، 2008، ص15).

وهي لغة القرآن الكريم، وان آيات الله ظلالاً وإيحاءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية، ولهذا فليس بعجيب أن يخاطب الحق سبحانه وتعالى رسوله (صلى الله عليه وآله وسلم) في شأن القرآن فيقول: ﴿نَزَّلَ بِهِ الرُّوحَ الْأَمِينِ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾¹، ولان ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم قال تعالى: ﴿وَرَتَّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً﴾²، على ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهمة للناطقين بها فقط، بل مهم أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها (مدكور، 1991، ص45-46).

لقد فتن العرب بلغتهم وأحبوها مما دفعهم للنشأة عليها، يقول الإمام علي (عليه السلام): "إن كلام العرب كالميزان الذي يعرف فيه الزيادة والنقصان، وهو أعذب من الماء وأرق من الهواء إن فسرته بذاته استصعب، وان فسرته بغير معناه استحال، فالعرب أشجار وكلامهم ثمار يثمرون، والناس يجتثون بقولهم، وإلى علمهم يصيرون" (الرازي، 1957، ص61)، ويقول ابن جني: "علم إنني على تقادم الوقت دائم التغير والبحث فأجد الدواعي والخوارج قوية التجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والإرهاق والرقعة ما يملك عليّ جانب الفكر" (ابن جني، 1913، ص44).

وتشتمل اللغة العربية على فروع عدّة، من هذه الفروع التعبير الذي هو من اللغة بيتها، وغيره من الفروع عماد وأوتاد تتكامل فينتصب البيت، فيعلو شأنه، به تُنال المقاصد، وتحصل الحاجات، وتنتشر القيم، وتنمى الاتجاهات، وتخلق الميول، ويتم التفاعل بين المرسل والمستقبل (عطية، 2007، ص226)، ولما للتعبير من وطأة كبيرة في نواحي الحياة جمعاء، فقد رفع الله منزلته في كتابه المنزل، وأقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾³، لذا فإن التعبير الوسيلة الأولى التي نقلت التراث، وحفظت للإنسان تاريخه وماضيه الديني والحضاري على مرّ العصور (زاير وسماء، 2012، ص86).

علاوة على ذلك إن التعبير يحتل مكاناً بارزاً بين مهارات اللغة وفنونها، ويشكل مساراً مهماً في شخصية الطلبة، لإتاحة الفرصة لهم للتعبير عما يريدون، ويشعرون بأن لهم دوراً كبيراً في المجتمع، مما يكسبهم الثقة بالنفس، ويؤكد حاجة النشء إلى اكتساب مهارات التعبير، والتدريب والمران لإتقانها من الطلبة، بإتباع طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية معينة (الحلاق و طعيمة، 2007، ص60).

ويعد التعبير أبرز أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشاراً، وبدونه لا تقوم بين المجتمع صلات فاعلة ومثمرة، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية ليس لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات فحسب، ولكنه عامل أساس من عوامل جمع الناس وارتباطهم (جابر، 1986، ص103)، إذ إن تفاعل المرء مع مجتمعه معتمد بدرجة كبيرة على تمكنه من مهارة التعبير، فمن لا يحسن التعبير لا يتمكن من إيفام الآخرين، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم، وفيه تحقق اللغة وظيفتها الأساسية في تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية، والتعبير عماد الشخص في تحقيق ذاته وشخصه في تفاعله مع غيره (الهاشمي، 2006، ص21).

إنّ التعبير كما يقال رياضة الذهن فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، والإنسان عندما يضطر للتعبير فهو يضطر إلى أعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفهيّاً، أو الكتابة عنها تحريريّاً (الوائلي، 2004، ص77)، وهو وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس، وطريقة من طرائق عرض الأفكار،

1 سورة الشعراء، الآيات:193-195.

2 سورة المزمل، الآية:4.

3 سورة القلم، الآية: 1.

وهو عملية التنفيس عن الأفكار والمشاعر، وعلاقة التعبير باللغة علاقة عضوية، ولا يمكن للإنسان أن يعبر عما في نفسه ما لم يكن متمكناً من اللغة ومالكاً ثروة لغوية جيدة (عيد، 2011، ص132).

ويرى علماء النفس السلوكيون أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة. فالتعبير ليس أداة من أدوات الاتصال فحسب، وإنما أداة لتسهيل عملية التفكير، فهو يتيح الفرصة أمام المتعلم لشحذ أفكاره، واستدعاء ما لديه من ثروة لغوية ليصب فيها أفكار مرتبة، ومنسقة، وحسنة الصياغة (خوالدة، 2012، ص148).

والتفكير من النعم العظيمة التي أنعم الله بها على الإنسان، وبه تميز عن غيره من الكائنات الأخر. وقد دعا القرآن الكريم دعوة مباشرة وصريحة للتفكير والتأمل في الكون، ولم يحجر الإسلام على العقل، بل دعا إلى تفعيله، وجعله باباً من أبواب الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده. وقد أثنى الله سبحانه وتعالى على الذين يتفكرون في خلق السموات والأرض، ويتفكرون في أنفسهم وفيما حولهم من آيات الله، ومدحهم الله سبحانه وتعالى بان سماهم أولي الألباب، أي أصحاب العقول الذين يتفكرون في كل شيء، وبطرائق شتى (عمران، 2003، ص18). قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ، الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾¹.

وطالما أن التفكير التأملي يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والإحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005، ص160).

وإن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم، وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة في التفكير والتدقيق والضبط (النقفي، 2013، ص58)، وكذلك استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وأدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والتساؤل وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات، واستعمال الأحاسيس كافة، والمساءلة واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة، ويعمل التفكير التأملي على تقوية للطلبة في الموضوعات الأدبية ودراساتها بطرق منهجية، بحيث يستطيعوا تقييمها شخصياً وخصوصاً في المراحل الأساسية للتعليم؛ لأن الطلبة المبتدئين يحتاج إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التأمل والانشغال فيه، وممارسته في كل أوقاتهم، من أجل عمل اتصال بين ما يقرؤونه من أمور نظرية وبين ممارساتهم العملية (خوالدة، 2012، ص178).

أن التفكير التأملي ضروري للطلبة؛ إذ انه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة.

وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة (القواسمة ومحمد، 2013، ص149-150).

1 سورة آل عمران ، الآيات: 190 - 191.

وقد حدد الباحث الصف الرابع العلمي ميداناً لبحثه لان مهارات التفكير تتطلب إلى حد ما نضجاً عقلياً، وان طلبة هذه المرحلة قد بلغوا مستوى من النضج العقلي، فهم يرفضون أن يأخذوا الأمور قضايا مسلماً بها، على العكس من المرحلة السابقة، إذ كانوا يتلقون فيها المعلومات من دون مناقشتها (أحمد، 1988، ص224).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث، وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس التعبير بمهارات التفكير التأملي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الأداء التعبيري

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1. طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية و الإعدادية النهارية في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي 2013-201 م.

2. عدد من الموضوعات التعبيرية.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر

• أولاً: الأثر

• لغة: الأثر: العلامة، ولمعان السيف. وأثر الشيء بقيته. وفي المثل (لا تطلب أثراً بعد عين) (مصطفى، وآخرون، 1960:ص5، مادة أ-ث-ر).

اصطلاحاً: عرفه كل من

• صبري بأنه: "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، والوصول إلى النتائج المرجوة، ويستخدم هذا المصطلح في مجال المعالجات التعليمية التعلمية، وطرق وأساليب وإستراتيجيات ونماذج التدريس" (صبري، 2002، ص410).

• النجار وشحاتة بأنه محصلة تغير مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم" (النجار، 2003، ص7)

• التعريف الإجرائي: الإجرائي: هو التغير الذي يحدثه المتغير المستقل في سلوك طلاب عينة البحث نتيجة لمرورهم بخبرة تعليمية معينة.

ثانياً: المهارة

مهر: المَهْرُ: الصِّدَاقُ، والجمع مَهْرٌ، والمهارة: الحِدْقُ في الشيء. والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مَهْرَةٌ، ويقال: مَهَّرْتُ بهذا الأمرُ مهراً به مهارة أي صيرتُ به حاذقاً. وفي الحديث: ممَّنَّ الماهر بالقرآن ممَّنَّ السَّقْرَةَ؛ الماهر: الحاذق بالقراءة" (ابن منظور، 2004، ج14، مادة مَهْر، ص142)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

• الخرزجي بأنها: "أداء نشاط معين بكفاية عالية مع سرعة ودقة وإتقان بأقل وقت وجهد" (الخرزجي، 2011، ص47).

• الحويجي ومحمد بأنها: "عبارة عن القيام بعمل ما يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة" (الحويجي ومحمد، 2012، ص16).

- **التعريف الإجرائي:** قابلية طلاب عينة البحث على القيام بفعل شيء ما بإحكام وضبط وتهذيب، نتيجة لمرورهم بخبرة تعليمية معينة.

ثالثاً: التفكير

- لغة: فُكِّرَ في الأمرِ، فُكِّرًا: أَعْمَلَ العَقْلَ فيه ورَتَّبَ بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول وفي المشكلة: أَعْمَلَ عَقْلَهُ فيها ليتوصَّلَ إلى حلِّها (مصطفى، وآخرون، 1960، ص698، مادة ف-ك-ر).
- اصطلاحاً: عرفه كل من
- جروان بأنه: "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحد من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق؛ والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة" (جروان، 2013، ص42).
- العتوم وآخرون بأنه: "نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البيئة المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع الظروف البيئية" (العتوم وآخرون، 2013، ص19).
- **التعريف الإجرائي:**

هو النشاط العقلي لطلاب عينة البحث في بناء خطة عندما يتعرضون لموقف مشكل من البيئة، فيكونون وجهات نظر فيما هو كائن وفيما يجب أن يكون للخروج من هذا الموقف

رابعاً: مهارات التفكير

اصطلاحاً: عرفها كل من

- الحويجي ومحمد بأنها: "عملية عقلية نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة، تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمر، وتصنيف الأشياء، وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (الحويجي ومحمد، 2012، ص43).
- القواسمة ومحمد بأنها: "العملية العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقويم والوصول إلى استنتاجات (القواسمة ومحمد، 2013، ص53).
- **التعريف الإجرائي:**

العمليات العقلية التي يقوم بها طلاب عينة البحث من خلال الملاحظة، والتحليل، وأدراك العلاقات، والقويم من أجل الوصول إلى حل للموقف المشكل.

خامساً: التأمل

- لغة: "تَلَبَّثَ في الأمر والنظر، والشيء وفيه: تدبره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى لِيَسْتَبَيِّنَهُ" (مصطفى، إبراهيم، وآخرون، 1960، ص27).

اصطلاحاً عرفه كل من

- الخوالدة بأنه: "التفكير النشط والثابت والحدز في أي اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والنتيجة التي سيذهب إليها" (خوالدة، 2012، ص183).
- عشا بأنه: "النظرة النشطة والحريصة لأي معتقد أو أي شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس المعتمدة وكذلك الاستنتاجات اللاحقة حولها، وينطوي التأمل على نقد للافتراضات حول المحتوى أو عملية حل المشكلات" (عشا، 2013، ص1436).
- **التعريف الإجرائي:**

هو نظرة طلاب عينة البحث للموقف الذي أمامهم نظرة فاحصة متأنية من أجل توليد الأفكار التي تقوده إلى الخروج من الموقف المشكل.

سادساً: التفكير التأملي**اصطلاحاً: عرفه كل من**

- سعادة بأنه: " ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور (سعادة، 2011، ص43).
- ريان بأنه: " تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط " (ريان، 2012، ص121).
- **التعريف الإجرائي:**

هو تأمل طلاب عينة البحث للموقف الذي إمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

سابعاً: الأداء التعبيري:**التعريف الاصطلاحي: عرفه كل من**

- الهاشمي بأنه: " الإنجاز اللغويّ الكتابي للطلبة عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم، ويقاس هذا الانجاز على وفق المعيار المعد لأغراض البحث " (الهاشمي، 2005، ص 29).
- عاشور ومحمد بأنه: " الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرائق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، فمن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث والكاتب وعن مواهبه " (عاشور ومحمد، 2009، ص215)
- **التعريف الإجرائي:**

هو الإنجاز اللغوي لطلاب عينة البحث عند التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بأسلوب سليم في الموضوع المقدم إليهم، ويقاس على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار الذي يقوم به الباحث.

ثامناً: الرابع العلمي:

هو الصف الأول ضمن المرحلة الإعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الإنسانية واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، و الدراسة الجامعية. التي تصب في هذا الاتجاه (وزارة التربية، العراق، ص25).

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****مفهوم التفكير:**

التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ وهو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وهو مفهوم مجرد ينطوي على نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلاحظه أو نلمسه هو نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أو منطوقة، أو حركية أو مرئية. (شواهين، 2009، ص12)

والتفكير من النعم التي ميز الله بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأخر، وقد حظي بعناية العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ. ولقد عنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية جميعها بتنمية الفكر والتفكير لدى الطالب كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو في مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية أو غيرها (العنوم، 2009، ص17).

الجزور التاريخية للتفكير التأملي:

إنَّ الجزور التاريخية للتفكير التأملي تعود للإسلام. وبالرغم من أن التأمل دعوة تبنتها كل الديانات السماوية، لكنها جاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾* فالقرآن الكريم أول من دعا للارتقاء بالعقل وذلك من طريق تخليصه من الوثنية، وتبصيره بأن الله خالق الكون ومدبره. ويرى العقاد (العقاد، 1986) أن عناية القرآن بإعمال العقل، بكل صورته، تجعل الإسلام الدين الوحيد الذي يمنح التفكير والتدبر والتعقل هذه المكانة، حتى أنه يمكن الجزم بأن التفكير فريضة إسلامية حيث أن أعمال العقل والتدبر والتفكير في مخلوقات الله والتبصير بحقائق الوجود من الأمور التي فرضها القرآن الكريم على كل إنسان وليس على المسلم وحده ؛ لأنها وسائل الإنسان لاكتشاف سنن الكون ونواميس الحياة وفهمها كما أنها من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده (العقاد، 1986، ص 283).

وعند الغربيين فإن الجزور التاريخية للتفكير التأملي تعود إلى عام 1933 عندما عرف جون ديوي التأمل على أنه: النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة (خوالدة، 2012، ص 173). لكنه اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حينما كتب سكون (Schon، 1983) عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكير التحليلي والنقدي إلى استعمال مصطلح التأمل في تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفي وأعداد المعلمين في أثناء الخدمة (العفون، 2012، ص 221) ومن وجهة نظر ديوي فإن تنمية التفكير التأملي أهم هدف للتربية، لأنه يمكن الفرد من السيطرة على تفكيره والمسؤولية عنه لكي يشارك بفاعلية بوصفه عنصراً في مجتمع ديمقراطي (جابر، 2008، ص 24).
الأهمية التربوية للتفكير التأملي: يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية في خلال الفوائد التي تنتج عنه وهي كما يأتي:

- يساعد الطلبة على التفكير العميق.
- يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة.
- يساعد الطلبة على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً.
- تعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة (خوالدة، 2012، ص 179).
- يساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنوع في أساليب التعليم من جهة أخرى.
- يعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية (الأستاذ، 2011، ص 1337).

مراحل التفكير التأملي:

تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي منها:

- 1- رأي (جون ديوي، 1933)، و(روس، 1990)، و(عبيد وعفانة 2003) إذ يرون أن مراحل التفكير المتأمل هي:
 - الشعور بالصعوبة – الوعي بالمشكلة.
 - تحديد الصعوبة – فهم المشكلة.
 - تقويم المعرفة وتنظيمها-تصنيف البيانات -اكتشاف العلاقات -تكوين الفروض.
 - تقويم الفروض – قبول الفروض أو رفضها.
 - تطبيق الحل – قبول النتيجة أو رفضها.

• علاقة التفكير التأملي بالتعبير:

بإمكاننا أن نلمح العلاقة بين التفكير التأملي والتعبير من خلال (التعبير الكتابي)، إذ أن الكتابة بطريقة تأملية تفيد الطلاب في إجراء عمليات التحليل و التفسير للنتائج التي يتوصلون إليها من خلال التأمل في ما يكتبونه على الورق بشكل مقالات قصيرة أو تقارير، وكذلك من طريق عرض نتائجهم على زملائهم لمناقشتها عندما يكونوا غير متأكدين من نتائجهم؛ فيتأكد لهم من تلك النتائج أنهم يمتلكون أفكاراً جيدة، وتمكنهم من جمع أفكارهم قبل التعبير عنها، كما أن التأمل الفردي كأنشطة الكتابة والرسم، ونقاش المجموعات الصغيرة، والاشتراك في نشاط التفكير من طريق إثارة النقاش، يعزز الإبداع وصقل الأفكار (نوفل ومحمد، 2011، ص256-257)

• ويؤكد علماء النفس على ضرورة الربط بين التفكير وجودة الكتابة (Carol، 1998)، إذ يرون أنهما مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بالخبرات التي يعيشها الإنسان في حياته، فمتى يكون التعبير حياً لا بد أن يثير في النفس أحاسيس وذكريات ومشاعر، والتعبير الذي يستعمله الطلاب ولا يقابل في ذهنهم معنى مستمداً من تجاربهم الشخصية هو صيغة ميتة بالنسبة لهم مهما امتلك من قيمة بلاغية (خصاونة، 2008، ص35).

• ويرى الباحث أن العلاقة بين التفكير التأملي والتعبير علاقة تبادلية، فلكي يعبر الشخص في موقف معين أو حادثة ما، أو يكتب في موضوع، فإنه يقوم بفهم هذا الموقف المشكل وتحليله للعناصر المكونة له، واستدعاء المعرفة السابقة عن الموقف وتنظيمها، ومن طريق ذلك يصل إلى استنتاجات وحلول، ثم تطبيق الحلول؛ وهذه بطبيعة الحال هي مراحل للتفكير التأملي.

دراسات سابقة

من طريق الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال يود الباحث أن يشير إلى أنه لم يعثر على دراسة أو بحث تناولت التفكير التأملي كمتغير مستقل وإنما وجدته كمتغير تابع لذي سيتناول، الدراسات التي بحثت في التفكير التأملي والتعبير كمتغيرين تابعين وفي ما يأتي عرضٌ لهذه الدراسات، ثم موازنتها مع الدراسة الحالية، مع تبيان جوانب الإفادة منها، وهي على النحو الآتي:

1. دراسة (علي، 2011): (أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص في الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد-كلية التربية- ابن رشد، وهدفت إلى تعرف أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص في الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

ولتحقيق هدفها البحث اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يتناسب وظروف بحثه. وقد تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً، موزعين على شعبتين دراسيتين، بواقع (33) طالباً في المجموعة التجريبية، و(33) طالباً في المجموعة الضابطة، وقد صاغ الباحث (189) هدفاً سلوكياً، وأعدَّ الخطط التدريسية اللازمة للمجموعتين التجريبية والضابطة. وأجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق). وأعدَّ الباحث اختباراً في الفهم القرائي تكون من (40) فقرة، وأعدَّ موضوعاً تعبيرياً واحداً لقياس الأداء التعبيري عند عينة البحث. واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل النتائج: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا-كرونباخ).

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا على وفق دمج استراتيجيات الجدول الذي والتفكير بصوتٍ عالٍ والتلخيص، على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي، الأداء التعبيري(علي، 2011، ط-ي).

2. دراسة (الطائي، 2011): (أثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل-كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت إلى تعرف أثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

ولتحقيق هدف البحث أعتد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يتناسب وظروف بحثه. وقد بلغت عينة البحث(122) طالبة بواقع (41) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(41) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية، و(40) طالبة في المجموعة الضابطة.

أجرى الباحث تكافؤاً بين طالبات المجموعات الثلاثة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة، درجات الاختبار القبلي في فهم المقروء، الاختبار القبلي في التعبير، التحصيل الدراسي للآباء والتحصيل الدراسي للأهيات).

حدد الباحث الموضوعات الدراسية التي ستدرس في خلال التجربة، وصاغ (95) هدفاً سلوكياً. وأعدّ خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء المدة التجريبية وعرض ثلاث خطط أنموذجية على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لتلك الموضوعات.

درّس الباحث نفسه مجموعات البحث في خلال مدة التجربة التي استمرت (11) أسبوعاً، وانتهت بتطبيق اختبار فهم المقروء واختبار التعبير.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:(تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، معامل القوة التمييزية).

وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث إلى: تفوق طالبات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في فهم المقروء والأداء التعبيري، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (الطائي، 2011، ذ-ر).

3. دراسة(أحمد، 2013): (اثر أنموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد، وهدفت إلى تعرف اثر أنموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات.

ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي المستند إلى استعمال متغيرين مستقلين مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة.

أجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، درجات اللغة العربية للعام السابق، درجات الاختبار القبلي للتفكير التأملي، درجات القدرة اللغوية، التحصيل الدراسي للأبوين).

أعدت الباحثة خطط تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في خلال المدة التجريبية وعرضت ثلاث خطط أنموذجية على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لتلك الموضوعات. درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث في خلال مدة التجربة التي استمرت (23) اسبوعاً. استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات مجموعتي البحث، إذ أعدت سلسلة اختبارات تحصيلية، لأغراض بحثها لتطبيقها على مجموعتي البحث في نهاية كل موضوع اعتماداً على المحكات التي بنتها بنفسها، وأعدت مقياس للتفكير التأملي.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، معامل القوة التمييزية).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس الكتابة الإبداعية باستعمال أنموذج رينزولي، على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس الكتابة الإبداعية بالطريقة الاعتيادية، في الكتابة الإبداعية، والتفكير التأملي (احمد، 2013، ي-ك).

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد أن عرض الباحث الدراسات السابقة، يحاول الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، ودراسته الحالية من جهة أخرى وعلى النحو الآتي:

1. الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة (الطائي، 2011) إلى معرفة اثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، وهدفت دراسة (علي، 2011)، إلى معرفة أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص في الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي، وهدفت دراسة (أحمد، 2013) إلى معرفة اثر أنموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات، أما الدراسة الحالية تهدف إلى: معرفة أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

2. مكان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسات السابقة جميعها في العراق في أماكن مختلفة، فدراسة (الطائي، 2011) طبقت في بابل، إما دراسة (علي، 2011)، و(أحمد، 2013)، فقد طبقت في بغداد، أما الدراسة الحالية فقد طبقت في الديوانية.

4. منهج البحث:

إنّ الدراسات السابقة جميعها، اتبعت المنهج التجريبي، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية.

5. التصميم التجريبي:

وزعت الدراسات السابقة عيناتها على مجموعتين: (ضابطة، وتجريبية) وهي دراسة (علي، 2011)، و(أحمد، 2013)، وقد اتفقت معها الدراسة الحالية. إما دراسة (الطائي، 2011) فقد وزعت عينتها على ثلاثة مجموعات.

6. العينة:

انحصرت عينات الدراسات السابقة بين (122 و60) طالباً وطالبة؛ فكانت (122) طالبة في دراسة (الطائي، 2011)، و(60) طالبة في دراسة (احمد، 2013)، أما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (70) طالباً.

6. اختيار العينة:

كان اختيار العينة في الدراسات السابقة جميعها بالطريقة العشوائية، وتتفق معها الدراسة الحالية إذ اختيرت العينة فيها عشوائياً.

7. المراحل الدراسية:

تباينت المراحل الدراسية التي طبقت فيها، فقد طبقت دراسة (الطائي، 2011) على عينة من طالبات الصف الرابع العلمي، ودراسة (علي، 2011) طبقت على عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي، وطبقت دراسة (أحمد، 2013) على عينة من طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات، أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على طلاب الصف الرابع العلمي.

8. الجنس:

أعتمد دراسة كل من (الطائي، 2011)، و(أحمد، 2013)، على جنس الإناث فقط، واعتمدت دراسة كل من (علي، 2011)، على جنس الذكور، واتفقت معها الدراسة الحالية إذ تم تطبيقها على جنس الذكور أيضاً.

9. المادة الدراسية:

تناولت الدراسات السابقة المواد الدراسية الإنسانية، منها ما تناول المطالعة والتعبير مثل دراسة (الطائي، 2011)، ودراسة (علي، 2011)، أما دراسة (أحمد، 2013) فقد تناولت الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، إما الدراسة الحالية فقد تناولت مادة التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي.

10. أداة البحث:

لقد تباينت الدراسات السابقة في أداة البحث، فدراسة (الطائي، 2011)، أعدت اختبار في فهم المقروء، واعتمدت على اختبار لمعرفة أثر مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد، ودراسة (علي، 2011) اعتمدت اختباراً في الفهم القرائي وموضوع لقياس الأداء التعبيري، بينما دراسة (أحمد، 2013) اعتمدت سلسلة اختبارات تحصيلية، ومقياس للتفكير التأملي، وأما الدراسة الحالية فقد اعتمدت اختبار نهائي في موضوع تعبير.

11. الوسائل الإحصائية:

استعملت اغلب الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، معامل القوة التمييزية. أما الدراسة الحالية فقد استعملت (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون) كوسائل إحصائية.

12. النتائج:

توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى نتائج إيجابية لمنفعة المجموعات التجريبية للمتغير التابع، وذلك بحسب أهداف الدراسة والإجراءات المستعملة فيها. أما الدراسة الحالية فستعرض النتائج التي توصلت إليها في الفصل الرابع.

ثالثاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1. تحديد مشكلة البحث، وهدفه.
2. المنهج المتبع في البحث الحالي واختيار التصميم التجريبي المناسب.
3. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
4. التعرف على الوسائل الإحصائية التي استعملتها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث**منهج البحث وإجراءاته****أولاً: منهج البحث:**

اختار الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لإجراءات البحث ولأن هذا المنهج يهتم في البحث العلمي باستعمال التجريب بنوعيه المختبري والميداني لدراسة الظواهر ولأحداث الإنسانية والتربوية، التي أخذ يشكل فيها هذا المنهج البحثي نسبة عالية من استعمالات الباحثين لمعالجة المشكلات البحثية والتوصل إلى التفسيرات المطلوبة لها. (جادر، 2009،

ص231)

ثانياً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف البحث.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

يعرف المجتمع بأنه جميع الأفراد (أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، وعناصر المعاينة هي الوحدات التي يتكون منها المجتمع، وتشكل أساس سحب العينة، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها يمكن ملاحظتها (أبوعلام، 2007، ص160-161). ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الرابع العلمي جميعهم في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي 2013/2014م، التي فيها شعبتين فأكثر والتي يبلغ عددها (11) مدرسة، وبطريقة السحب العشوائي أختار الباحث ثانوية النهضة للبنين، وعند زيارة الباحث لهذه المدرسة فوجد أنها تحوي شعبتين للصف الرابع العلمي، وهي (أ، ب). وبطريقة السحب العشوائي أصبحت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تُدرّس على وفق مهارات التفكير التأملي، وشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي تُدرّس على وفق الطريقة التقليدية

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

1. العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث:

جدول (3)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي

البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت		التباين	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05	68	2	1,90	43,07	187,885	35	التجريبية
				54,623	191,057	35	الضابطة

2. التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى

الدلالة

الدلالة	قيمة كا ²		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي				العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		معهد وجامعة فما فوق	إعدادية	متوسطة	يقرأ ويكتب وابتدائية		
الإحصائية عند 0,05	7,815	3,61	3	10	9	9	7	35	التجريبية
غير دالة إحصائياً				21	4	6	4	35	الضابطة

3. التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

الدلالة	قيمة كا ²		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي				العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		معهد وجامعة فما فوق	إعدادية	متوسطة	يقرأ ويكتب وابتدائية		
الإحصائية عند 0,05	7,815	0,693	3	14	11	4	6	35	التجريبية
غير دالة إحصائياً				15	8	7	5	35	الضابطة

4. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة:

جدول (6)

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T)(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي

البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة (ت)		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند مستوى 0,05
				الجدولية	المحسوبة		
التجريبية	35	59,458	126,076	2	1,092	68	غير دال احصائياً
الضابطة	35	62,57	153,55				

رابعاً: متطلبات التجربة: تطلب البحث تهيئة ما يأتي:

أ. تحديد المادة العلمية:

اعدَّ الباحث استبانة تضمنت اثنتا عشرة موضوعاً تعبيرياً ملحق (6) وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها، ملحق (7) لاختيار (6) موضوعات منها، وقد وقع الاختيار على الموضوعات التي يوضحها جدول (8) مع تأريخ تطبيقها في خلال فترة التجربة.

جدول (8)

موضوعات المطالعة والنصوص المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع التعبيري	حصة العبير الشفهي	حصة التعبير الكتابي
1	قوله تعالى: ((واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا)).	2014/2/16	2014/2/23
2	قول الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم): ((مثل المؤمن في توادم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضواً تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)).	2014/3/2	2014/3/9
3	قول الإمام علي(عليه السلام): ((حسد الصديق من سقم المودة)).	2014/3/16	2014/3/23
4	قول الشاعر: الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق.	2014/3/30	2014/4/6
5	قول الشاعر: إذا لم تكن نفس النسب كأصله فماذا الذي تغني كرام المناصب.	2014/4/13	2014/4/20
6	قول الشاعر: كن يا بن آدم كخلة شماء تُرمى بالحجر وتُلقى بأطيب الثمر.	2014/4/27	2014/5/4

ب. إعداد الخطط التدريسية:

يعد التخطيط لازماً لأي عمل من الأعمال، ويصبح أكثر لزوماً في عملية معقدة كالعملية التعليمية لأنه يساعد المعلم على تنظيم جهوده، وجهود الطلاب، وتنظيم الوقت، ويضمن سير العمل في الصف باتجاه تحقيق الأهداف المرجوة، واستعمال جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها(مرعي والحيلة، 2009، ص315)؛ ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدَّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها، وقد عرض الباحث الخطط الامتدادية ملحق (8) على نخبة من الخبراء والمختصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها ملحق (7) وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

خامساً: تطبيق التجربة:

طبق الباحث الأداة يوم الأثنين الموافق 2014/5/5، على طلاب مجموعتي البحث، وجرى تطبيق الاختبار في وقت واحد للمجموعتين وبمساعدة مدرس اللغة العربية في المدرسة، إذ طبق الاختبار في الساعة (10:13)، وبعد أن فرغت مجموعتا البحث من الكتابة في الموضوع جُمعت الأوراق لتصحيحها.

سادساً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية في إيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث، وتكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وفي حساب ثبات الاختبار وهي:

1. معادلة اختبار (Ttest. T) لعينتين مستقلتين (البياتي، 2008: 202).
2. مربع كاي (كا2) (Dennis 2000: P. 147).
3. معامل ارتباط بيرسون: (عودة، وخليل، 2000، ص141)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضيته وتفسير تلك النتيجة بعد أن أجرى الباحث الآتي:

1. تصحيح إجابات الطلاب في الاختبار النهائي على وفق معيار الهاشمي.
2. التحقق من ثبات تصحيح الاختبار النهائي.
3. استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في الاختبار.

أولاً: عرض النتيجة:

فرضية البحث:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التعبير بمهارات التفكير التأملي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الأداء التعبيري.

وقد تحقق الباحث من صحة الفرضية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في الاختبار النهائي للأداء التعبيري وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج على ما مبينة في جدول (9):

جدول (9)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمتا (ت) (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار النهائي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		درجة الحرية	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	35	79,114	3,068	5,054	2	68	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05
الضابطة	35	70,028	3,621				

يتضح من جدول (9) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درُسوا على وفق مهارات التفكير التأملي (79، 114) وانحراف معياري (3,068)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درُسوا بالطريقة الاعتيادية (70,028) وانحراف معياري (3,621)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (5,054) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (68)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التعبير بمهارات التفكير التأملي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الأداء التعبيري، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (الطائي، 2011)، ودراسة (علي، 2011)، ودراسة (الحينسي، 2012)، ودراسة (العقابي، 2013)، ودراسة (أحمد، 2013).

ثانياً: تفسير النتيجة:

في ضوء النتيجة التي عُرِضَتْ سابقاً ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِّسُوا مادة التعبير بمهارات التفكير التأملي على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرِّسُوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الأداء التعبيري، ويرى الباحث أن سبب ذلك يعود إلى الآتي:

1. إنَّ مهارة الرؤية البصرية تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وتنشط لديهم أعمال الفكر البصري التأملي من ربط وتحليل.

2. إنَّ مهارة الكشف عن المغالطات تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتنمي إعمالاً لفكر الناقد التأملي.

3. إنَّ مهارة الوصول إلى استنتاجات تساعد الطلاب تنشيط أعمال الفكر الاستنتاجي.

4. إنَّ مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب و تنشيط الفكر التفسيري التأملي.

5. إنَّ مهارة وضع حلول مقترحة تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب و تنشيط الفكر التصوري التجريدي التأملي (أبو نحل، 2010، ص110-113).

ويضيف الباحث إلى تلك الأسباب سببين آخرين:

6. إنَّ التدريس بمهارات التفكير التأملي ساعد الطلاب اكتشاف عناصر الموضوع وإدراك العلاقات القائمة بين هذه العناصر. مما أدى إلى زيادة فهمهم للموضوع، وجعلهم يتحمسون للموضوعات اللاحقة.

7. إنَّ العلاقة بين التفكير التأملي والتعبير علاقة تبادلية، لذا فإنَّ مهارات التفكير التأملي قد أسهمت بنحو كبير في تنمية الأداء التعبيري عند طلاب المجموعة التجريبية، وذلك في خلال ممارستهم عملية التفكير بوساطة النظر الموضوع من جواب متعددة وتكوين بالأفكار جديدة حوله.

الفصل الخامس**الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات**

يتضمن هذا الفصل عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1. إنَّ التدريب على مهارات التفكير التأملي يمكن الطلاب من الأداء التعبيري والإجادة فيه.
2. تساعد مهارات التفكير التأملي على تمكين الطالب من النظر إلى الموضوع من جوانبه المختلفة والكشف عن هذه العناصر والعلاقات القائمة بينها.
3. إنَّ التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط ويستدعي المعرفة السابقة لفهم الموضوع.
4. إنَّ التفكير التأملي والتعبير وجهاً لعملياً عقلية واحدة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتيجة التي أسفر عنها البحث يوصي الباحث بالآتي:

1. أهمية اعتماد مهارات التفكير التأملي في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية؛ لأنها حققت نتائج جيدة.
2. أهمية تدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التفكير التأملي.
3. أهمية العناية بتدريس التعبير وعدم استبداله بدرس آخر أو إهماله.
4. أهمية أن لا يقتصر درس التعبير على حصة واحدة في الأسبوع، بل زيادة عدد الحصص.
5. أهمية أن يحرص مدرسي المواد الأخر على الالتزام بقواعد اللغة العربية عند التدريس؛ لأن ذلك يساعد الطلاب على تكوين ذخيرة لغوية تساعدهم في التعبير.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لما وصلت إليه الدراسة الحالية، يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة على طلاب الفرع الأدبي، أو الفروع المهنية.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر مهارات التفكير التأملي في مادة الأدب والنصوص.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر مهارات التفكير التأملي في مواد دراسية أخرى.
5. إجراء دراسة مقارنة لمعرفة أثر كل من مهارات التفكير التأملي والتحليلي في مادة التعبير.

المصادر**القرآن الكريم**

1. إبراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط4، دار المعارف، مصر، 1968م.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان. **الخصائص**، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1913م.
3. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت711هـ). **لسان العرب**، ط3، ج14، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 2004م.
4. أبو علام، رجاء محمود. **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007م.
5. أبو نحل، جمال عبدالناصر، محمد عبدالله. **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين، 2010م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
6. أحمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم الأدب والنصوص**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988م.
7. أحمد، بيمان جلال. **أثر نموذج رينزولي (R.D.I.M) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات**، جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)، 2013م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
8. البياتي، عبد الجبار توفيق. **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
9. الثقفي، عبدالله، وآخرون. القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المنفوقات والعاديات في جامعة الطائف، **المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد6**، 2013م.
10. جابر، جابر عبدالحميد. التفكير الناقد أبعاده وتنميته وتقويمه، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر، ع16، 1986م.
11. جادر، عدنان حسين، عبدالله أبوولو. **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية**، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
12. الجبوري، حامد جاسم. **أثر تدريس نصوص مختارة من كتاب نهج البلاغة في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي**، جامعة بابل، كلية التربية (للعلوم الإنسانية)، 2012م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
20. جروان، فتحي عبد الرحمن. **التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط6، دار الفكر العربي، عمان، 2013م.
13. الحلاق، علي سامي، رشدي أحمد طعيمة. **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
14. **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
15. الحويجي، خليل بن إبراهيم، محمد سلمان الخراطة. **مهارات التعلم والتفكير**، الخوارزمي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية - الدمام، 2012م.
16. الختاتنة، محمد، وآخرون. **مبادئ علم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
17. الخزرجي، سليم إبراهيم. **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
18. خصاونة، رعد مصطفى. **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، 2008م.
19. خوالدة، أكرم صالح محمود. **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

20. الدليمي، فرح هادي. أثر التدريب على مهارات الاستماع في الإداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص، جامعة بابل، كلية التربية (للعلوم الإنسانية) 2013م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
21. الرازي، أحمد بن حمدان. الزينة في الكلمات العربية الإسلامية، ج1، القاهرة، 1957م.
22. روي، صلاح. الطريقة المثلى لتدريس النحو في مراحل التعليم، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2008م.
23. ريان، محمد هاشم. مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقايب تدريسية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2012م.
24. زاير، سعد علي، سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، دارالمرتضى، بغداد، 2012م.
25. سعادة، جودة أحمد. تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
26. شواهين، خير. تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
26. صبري، ماهر. الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، 2002م.
28. الطائي، نعيم خليل عبود. أثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، جامعة بابل - كلية التربية صفي الدين (سابقاً) العلوم الإنسانية حالياً، 2011م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
29. علي، ياسر علي. أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عالٍ والتلخيص في الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي، جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)، 2011م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
30. عاشور، راتب قاسم، محمد فؤاد الحوامدة. تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
31. عبد الوهاب، فاطمة محمد. فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهرى، مجلد(8)، العدد(2)، مجلة التربية العلمية، كلية التربية - جامعة عين الشمس، مصر، 2005م.
32. العتوم، عدنان يوسف، وآخرون. تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
33. تنمية مهارات التفكير نماذج علمية وتطبيقات عملية، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013م.
34. عشا، انتصار خليل، آمال نجاتي عياش. أثر إستراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، المجلد40، ملحق4، 2013م.
35. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006م.
36. عطية، محسن علي. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
37. العفون، نادية حسين. التفكير أنماطه ونظرياته وأساليبه تعلمه وتعليمه، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.
38. العقاد، عباس محمود. التفكير فريضة إسلامية في ضمن الأعمال الكاملة، ط3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1986م.
39. عمران، سمير. سلم التفكير في آيات الله، مجلة آيات، ع1، السنة الأولى، تشرين الأول، بيروت، 2003م.
40. عودة، أحمد سليمان، و خليل يوسف الخليلي. الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن - أريد، 2000م.
41. عيد، زهدي محمد. مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
42. القواسمة، أحمد حسن، محمد أحمد أبوغزالة. تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.

43. مذكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991م.
44. مرعي، توفيق أحمد، محمد محمود الحيلة. طرائق تدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
45. مصطفى، إبراهيم، وآخرون. المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1960م.
46. النجار، حسن، زينب شحاتة. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003م.
47. نوفل، محمد بكر، ومحمد قاسم سعيان. دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
48. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. التعبير فلسفته وإقعة تدريسه - أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر، عمان، 2005م.
49. أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
50. الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
51. وزارة التربية، منهج الدراسة الإعدادية، مطابع وزارة التربية - بغداد، رقم 3، 1990م.

52. Dennis ،H. and Dunean ،C: **An introduction oatictics in psychology a complete guidefor student** ،2nd edition. Prentice Hall ،England ،2000.

أحلاف قريش قبيل الإسلام من خلال كتاب المنمق في أخبار قريش لابن حبيب (ت 245هـ/858م)

دراسة في النشاط الاقتصادي

م.د. عروبة حاتم عبيد

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Pre-Islamic Quraish Alliances in the Book "Al-Munammaq fi Akbar Quraish" by Ibn Habeeb (d. 245 Hegira / 858 A.D.) – A Study in Economic Activity

Dr. Urooba Hatim Ubaid

The General Directorate for Education In the Governorate of Babylon

Abstract

Alliances have gained a lot of interest from the scholars and researchers for a long time because they reflect the glory of Quraish, the bright history of this tribe, and the honourable position of the Arabs as a whole in Mecca and outside it. The book "Al-Munammaq fi Akbar Quraish" is one of the main sources that involved many narratives about alliances which reflect the economic purport that had a vital role in the policy of the tribes and the great nations to have a footstep on the way of the international trade.

المقدمة:

إننا نقول طالما كانت الأحلاف موضع إهتمام العلماء ودراسة الباحثين لزمان طويل؛ لأن فيها توضيح لعزة قريش ومجدها والجوانب المشرقة في تاريخ هذه القبيلة وشرف ومنزلة العرب قاطبة، في مكة وخارجها. وكتاب "المنمق في أخبار قريش" واحد من الأصول التي روت روايات عديدة عن الأحلاف، وقد تميزت هذه الروايات بإبراز المضمون الاقتصادي الذي كان له دور هام في رسم طريق السياسة ليس للقبائل فحسب، بل للدول الكبرى للحصول على موطىء قدم في التجارة العالمية، ومن أجل أن تحقق قريش هذه المكانة لجأت إلى عقد الأحلاف وكانت الأحلاف على شقين فهي إما مع الدول وإما مع القبائل؛ لأن المسافرين في الصحراء يحتاج إن جنّ عليه الليل أو دهمه خطر بأن يجيره أحد وإلا فإن التنقل في الصحراء يصبح من الأمور المستحيلة وبما أن الجميع معرضون لمثل هذا الموقف؛ لذلك شاع نظام الإجارة وحماية الجار قبل الإسلام وأصبح من الأمور التي لها أثر في التوجهات الاقتصادية للقبائل وتحديد سياستها الاقتصادية.

ومما شجعتني على الكتابة في هذا الموضوع لأنه يلقي ضوءاً جديداً على بعض نواحي قريش الغامضة، التي لم يتطرق إليها المؤرخون ممن عاصروا ابن حبيب أو ممن سبقه، ومع ذلك فقد واجهتني العديد من الصعوبات تمثلت أغلبها بعدم وجود كلام محكم السبك في نصوصه النثرية كقوله⁽¹⁾: "وأجار لهم أموالهم بعدهم من الخروج عبد الله بن معرور"، فالمثل يتسم بالإبهام؛ على الرغم من أنه من أبرز نحوي عصره، ولعل ذلك راجع إلى أن أغلب روايات ابن حبيب هي عبارة عن أقتباسات عن من سبقه من المؤرخين، علاوة على ذلك إنه يدون الرواية بكنية الراوي دون أن يتطرق إلى ذكر إسمه ونسبه مع أن عدة رواة يشتركون معه في الكنية فيسبب الإلتباس والإبهام كقوله⁽²⁾: "قال أرتاة"، ولم يصرح من هو. ولا بد لنا قبل رواية رواياته علينا أن نقدم عرضاً موجزاً لترجمة المؤلف ومزايا المصنف ومصادره في مادة الأحلاف.

(1) ابو جعفر محمد البغدادي (ت، 245 هـ / 859 م): المنمق في أخبار قريش، تحقيق: خورشيد أحمد فاروق، (حيدر أباد، الهند، 1964 م)، ص269.

(2) م. ن، ص103.

أ. ترجمة المؤلف:

هو محمد بن حبيب بن أمية بن عمرو البغدادي، يكنى أبا جعفر الهاشمي، لا يعرف له أب لذلك نسب إلى أمه وهي حبيب⁽¹⁾، يعد من الموالي فأمه مولاة لمحمد بن العباس بن محمد الهاشمي⁽²⁾، كان أبو جعفر عالماً بالنسب وأخبار العرب واللغة والشعر⁽³⁾.

روى عن أشهر علماء عصره وهم عمار بن محمد، أبو اليقظان (ت، 182 هـ / 798 م)، ومحمد بن المستنير، أبو علي الشهير بقطرب (ت، 206 هـ / 821 م)، وهشام بن محمد بن السائب، أبو النضر الكلبي (ت، 206 هـ / 821 م)، ومعمر بن المثنى، أبو عبيدة (ت، 210 هـ / 825 م)، ومحمد بن زياد المعروف بابن الإعرابي (ت، 230 هـ / 844 م)، وأكثر الأخذ عنه الحسن بن الحسين بن عبد الله بن عبد الرحمن، أبو سعيد السكري (ت، 275 هـ / 887 م)⁽⁴⁾.

عمل أبو جعفر مؤدباً ولكن لم تكن له حلقة بالمسجد إذ كان منزله مقر مهنته⁽⁵⁾، وكانت له علاقة طيبة بالأسرة الحاكمة في عصره يتضح ذلك من خلال جمعه مصنفاً أسماء (كتاب القبائل الكبيرة والأيام) لفتح بن خاقان آخر وزراء الخليفة العباسي المتوكل على الله جعفر بن المعتصم بن الرشيد (232 . 247 هـ / 846-861 م) والمقتول معه في السنة نفسها⁽⁶⁾.

حظي أبو جعفر بالتوثيق من قبل العديد من العلماء إذ قال فيه ابن النديم⁽⁷⁾: "كان من علماء بغداد بالأنساب والأخبار واللغة والشعر والقبائل"، وقال فيه الخطيب البغدادي⁽⁸⁾: "كان حافظاً صدوقاً"، إلا إن الحموي قد نال منه وقال فيه⁽⁹⁾: "كان محمد بن حبيب يُغير على كتب الناس فيديها ويسقط أسماءهم".

توفي محمد بن حبيب يوم الخميس لسبع بقين من ذي الحجة سنة خمس وأربعين ومئتين بسرمن رأى⁽¹⁰⁾، تاركاً العديد من المصنفات عدا الحموي بـ (38) مصنفاً كان أشهرها (المحبر) و(المنمق)⁽¹¹⁾، وذكر له أيضاً (المختلف من أسماء القبائل)، و(أنساب الشعراء)⁽¹²⁾.

ب. كتاب (المنمق في أخبار قریش):

يعد هذا المصنف من المصنفات الهامة التي لا مناص لأي باحث في التاريخ الرجوع إليه والتمعن في روايته المتميزة لأنه يحتوي على قسط وافر من مواد جديدة لم أطلع عليها في أمهات المصادر المطبوعة كالسيرة النبوية لأبي محمد عبد الملك بن هشام (ت، 218 هـ / 832 م)، وطبقات ابن سعد لمحمد بن سعد بن منيع الزهري (ت، 230 هـ / 844 م)، وأخبار مكة لأبي الوليد محمد بن عبد الله الأزرق (ت، 250 هـ / 864 م).

(1) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت، 463 هـ / 1070 م): تاريخ بغداد، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1997 م)، ج2، ص276.

(2) الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي (ت، 626 هـ / 1228 م): معجم الأدباء، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، د. ت)، ج17، ص113.

(3) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت، 597 هـ / 1200 م): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1992 م)، ج11، ص336؛ الحموي: معجم الأدباء، ج17، ص112.

(4) الحموي: معجم الأدباء، ج17، ص113 - 114.

(5) م. ن، ج17، ص114.

(6) م. ن، ج17، ص116؛ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت، 911 هـ / 1505 م): تاريخ الخلفاء، تحقيق: إبراهيم صالح، ط2، (دار البشائر، دمشق، 2003 م)، ص407، 412؛ الطهراني، أغابزر محمد حسن: الذريعة إلى تصانيف الشيعة، ط2، (دار الأضواء، بيروت، د. ت)، ج17، ص29.

(7) أبو الفرج محمد بن إسحاق (ت، 380 هـ / 995 م): الفهرست، تحقيق: رضا تجدد علي بن زين العابدين، (د. مط طهران، 1971 م)، ص119.

(8) تاريخ بغداد، ج2، ص276.

(9) معجم الأدباء، ج17، ص113.

(10) الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، ج2، ص276.

(11) معجم الأدباء، ج17، ص115 - 116.

(12) ابن ماكولا، أبو نصر علي بن هبة الله (ت، 475 هـ / 1082 م): الإكمال في رفع الإرتياب عن المؤلف والمختلف من الأسماء والكنى والألقاب، تحقيق: نايف عباس، (دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د. ت)، ج1، ص4؛ السمعي، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت، 562 هـ / 1166 م): الأنساب، تحقيق: عبد الله عمر البارودي، ط1، (دار الجنان، بيروت، 1408 هـ)، ج1، ص7.

وعلى ما يبدو فإن مفردات أكثر من نصف الكتاب لا يشترك فيها مشترك من الكتب المطبوعة التي بأيدينا وإنه ملئ ثغرات هامة في التاريخ برواياته التي انفرد بذكرها وقد توسع مفصلاً إياها، وخاصة جانب الأحلاف، وزعامة هاشم، وحديث الإيلاف، والأحلاف بين القبائل،، منها حلف الفضول وقد توسع فيه علاوة على الربط مع باقي الأحلاف الأخرى، لكن تلك الموضوعات لم تكن ذات تسلسل زمني متناسق، فكانت أولى محتويات الكتاب فضائل العباس بن عبد المطلب، وربما هذا جاء من العصر الذي عاشه الكاتب وهو العصر العباسي لذا حتم عليه أن يمجّد أجدادهم العباسيين.

أما دوافع التأليف فيشير إليها محمد بن حبيب بقوله (1) أن: " أول ما ذكر من أحاديث قريش ما خصها الله به من الفضل والمن على سائر الخلق وأنه بعث منها نبي الرحمة وأُنزل عليه القرآن بلسانها"، والقصد من وراء هذا النص إن محمد بن حبيب دون ما لهذه القبيلة من مآثر وأن الرسول (ﷺ) نجم هذه القبيلة الذي يهتدى به هو أحد أحفاد هذا الصرح العظيم.

ت . موارد:

- أقتبس محمد بن حبيب من علماء عصره وممن أكثر منهم بحسب ما ذكره في كتابه (2) وهم:
- 1 . عبد العزيز بن عمران بن عبد العزيز بن عمران المعروف بابن أبي ثابت وهو الزهري المدني (ت، 197 هـ / 812 م): إقتبس من كتابه (الأحلاف التي عقدتها قريش).
 - 2 . أبو البحتري وهب بن وهب بن كثير... بن قصي بن كلاب القرشي المدني (ت، 200 هـ / 815 م): إقتبس من كتابه (الفضائل الكبير) وفيه فضائل قريش، وكتاب (نسب ولد اسماعيل) وفيه تاريخ قريش وبنو عبد المطلب.
 - 3 . هشام بن محمد بن السائب (ت، 206 هـ / 821 م): إقتبس من كتابه (حلف عبد المطلب وخزاعة)، وكتاب (حلف الفضول)، وكتاب (لقاب قريش) وغيرها.
 - 4 . أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت، 210 هـ / 825 م): إقتبس من كتابه (الحمس من قريش) وكتاب (القبائل).

الحلف في اللغة والإصطلاح:

الحلف لغة مأخوذ من الحلف الواحدة حلفة، ويقال محلوفة بالله، وحالف فلان فلاناً فهو حليفه وبينهما حلف لأنهما تحالفا بالإيمان أن يفى كل لكل (3)، وقيل: الحلف بالكسر العهد يكون بين القوم وقد حالفه، أي عاهده، وتحالفوا أي تعاهدوا (4)، والحلف: الجوار والإجارة (5)، وعن الحلف نقل ابن حبيب قول رسول الله (ﷺ) " لا حلف في الإسلام وما كان في الجاهلية فلا يزده الإسلام إلا شدة" (6)، هذا لا يعني بأن الإسلام قد نهى عن التحالفات؛ بل نُهي عنها لغرض القتال بين القبائل والغارات، وإما ما كان منه في الجاهلية على نصرة المظلوم وصلّة الأرحام كحلف المطيبين وما جرى مجراه، وفيه قال رسول الله (ﷺ) " وأيما حلف كان في الجاهلية فذلك الذي يُوركت القبائل بعقده" (7).

والحلف في الإصطلاح يعني المعاهدة على التعاضد والتساعذ والاتفاق (8)، والحلف العهد (9). وقد وردت عند العرب قبل الإسلام وبعده عدة الفاظ ومرادفات تعني المعاهدة ونذكر منها. الإيلاف، الامان، النمة، الحبل، الجوار، الوصل،

(1) المنمق، ص19.

(2) م. ن، ص9 - 10، 48، 171، 219، 229.

(3) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت، 175 هـ / 791 م): كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط2، مؤسسة دار الهجرة، قم المقدسة، 1409 هـ، ج3، ص331 - 332.

(4) الجوهرى، اسماعيل بن حماد (ت، 393 هـ / 1002 م): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، (دار العلم للملايين، بيروت، 1987 م)، ج4، ص1346.

(5) ابن سيده، علي بن اسماعيل (ت، 458 هـ / 1065 م): المخصص، تحقيق، خليل إبراهيم جفال، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996 م)، ج4، ص70.

(6) ابن حبيب: المنمق، ص261.

(7) ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري (ت، 711 هـ / 1331 م): لسان العرب، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1405 هـ)، ج9، ص53.

(8) ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد (ت، 606 هـ / 1209 م): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أبو عبد الرحمة صلاح بن محمد بن عويضة، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1997 م)، ج1، ص407.

(9) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت، 502 هـ / 1108 م): المفردات في غريب القرآن، ط1، (دفتنر نشر الكتاب، قم المقدسة، 1404 هـ)، ص129.

الرياسة، العهد، الميثاق⁽¹⁾. ونجد في تاريخ العرب قبل الاسلام لفظة (الحليفان) للدلالة على تحالف قبيلتين، أو (الاحلاف) تعبيراً عن حلف عقد بين قبيلتين أو أكثر، وقد قصد بها أحلاف عديدة ولا تقتصر التحالفات على القبائل بل قد تعقد بين الحكومات⁽²⁾.

تسمية قريش:

وردت عدة روايات حول تفسير هذا اللفظ فهو عند ابن اسحاق مأخوذ من التجمع وفي هذا الصدد قال⁽³⁾: "إنما سميت قريش قريشاً لتجمعها من بعد تفرقتها"، وقيل: أصل الكلمة جاءت من التفرح أي التجارة والإكتساب⁽⁴⁾، وتارة تعني التفتيش عن حاجة المحتاج وسد خلته⁽⁵⁾، وقيل إن هذا اللفظ مأخوذ من تصغير القرش، وهو حوت في البحر يأكل حيتان البحر، وفي هذا الصدد قال تبع الحميري⁽⁶⁾:

وقريش التي تسكن البحر
بها سميت قريش قريشاً

التقرش هنا التجمع، يقال: التجار يتقارشون يتجرون⁽⁷⁾، والرأي نفسه هذا حمله ابن منظور بقوله⁽⁸⁾: "قرش قرشاً جمع... وقرش يقرش قرشاً وبه سميت قريش وتقرش القوم تجمعوا".

وكما اختلف في تفسير لفظ قريش، فقد ظهر خلاف حول الشخص الذي ارتبط به ظهور هذا الإسم، ونسب علماء اللغة والأنساب والمؤرخون ارتباط هذا الإسم بعدة اشخاص:

الرواية الأولى: ذهب إلى إن قريشاً هم ولد النضر بن كنانة فمن كان من ولده فهو قرشي، ومن لم يكن من ولده فليس بقرشي⁽⁹⁾، فكان أول من سمي القرشي، لأرتفاع همته، وقيل لتجارته وتكسبه⁽¹⁰⁾، وكان رسول الله (ﷺ) قد أشار إلى هذا الشخص بقوله نحن بنو النضر بن كنانة⁽¹¹⁾.

الرواية الثانية: ذهب إلى أن قريش هو قصي بن كلاب⁽¹²⁾ لأن قصي كان يجمعها فسمي مجمعاً⁽¹³⁾، وفي هذا الصدد قال الأزرق⁽¹⁴⁾: "ويقال أنه من أجل تجمع قريش إلى قصي سميت قريش قريشاً... ويقال كان يقال لقصي القرشي ولم يسمى قريشي قبله"، وفيه يقول حذافة بن غانم الجمحي⁽¹⁵⁾:

- (1) ابن سيدة: المخصص، ج4، ص71.
- (2) جواد، علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (دار العلم للملايين، بيروت، 1969 م)، ج4، ص372، 375.
- (3) محمد بن يسار المطلبي (ت، 151 هـ / 768 م): السيرة النبوية، تحقيق: احمد فريد الزبيدي، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 2004 م)، ج1، ص68؛ وينظر - ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن أيوب الحميري (ت، 218 هـ / 833 م): السيرة النبوية، تحقيق: محمد نبيل طريفي، ط2، (دار صادر، بيروت، 2005 م)، ج1، ص83.
- (4) ابن حبيب: المنمق، ص29؛ الأزرق، أبو الوليد محمد بن عبد الله بن أحمد (ت، 250 هـ / 864 م): أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق: رشدي الصالح ملحس، ط3، (دار الأندلس، بيروت، 1983 م)، ج1، ص108؛ اليعقوبي، أحمد بن إسحاق بن جعفر بن وهب بن واضح (ت، بعد 292 هـ / 904 م): تاريخ اليعقوبي، تحقيق: خليل المنصور، ط1، (دار الزهراء، قم المقدسة، 1387 هـ)، ج1، ص199.
- (5) اليعقوبي: تاريخ، ج1، ص29؛ ابن الفوطي، كمال الدين أبي الفضل عبد الرزاق بن تاج الدين الشيباني (ت، 723 هـ / 1323 م): تلخيص مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: مصطفى جواد، (دمشق، 1963 م)، ج4، ص585.
- (6) هو تبع بن حسان بن كليكرب وهو تبع الأكبر (شمر يرعش - يهرعش) بن ناسر (ياسر) النعم الذي ورد ذكره في القرآن الكريم في سورة الدخان: آية رقم (37) والذي قام بالتوجه من اليمن إلى الحجاز لهدم الكعبة، إلا أن حلمه لم يتحقق، قام بعدها بزيارتها والطواف بها وإكسائها - ينظر - السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الأندلسي (ت، 581 هـ / 1185 م): الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لإبن هشام، تحقيق: عمر عبد السلام السلمي، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000 م)، ج1، ص80 - 81.
- (7) الروض الأنف، ج1، ص239.
- (8) لسان العرب، ج4، ص335.
- (9) ابن هشام: السيرة، ج1، ص82.
- (10) ابن حبيب: المنمق، ص29؛ الأزرق: أخبار مكة، ج1، ص108.
- (11) ابن اسحاق: السيرة، ج1، ص68.
- (12) هو قصي بن كلاب بن مرة ينتهي نسبه إلى جده الأعلى عدنان أمه فاطمة بنت سعد بن سيل من قبيلة الأزدي اليمنية حلفاء بني بكر بن مناة بن كنانة تزوج حُبَيّ ابنة خُليل بن حُبَشِيّة الخزاعي سيد خزاعة، ولدت له عبد مناف وعبد الدار وعبد العزى وعبد قصي - ينظر - ابن اسحاق: السيرة، ج1، ص73، ص74؛ ابن هشام: السيرة، ج1، ص90 - 91؛ اليعقوبي: تاريخ، ج1، ص203، 205.
- (13) ابن هشام: السيرة، ج1، ص103؛ ابن سعد، محمد بن منيع الزهري (ت، 230 هـ / 844 م): الطبقات الكبرى، تحقيق: رياض عبد الله عبد الهادي، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996 م)، ج1، ص30.
- (14) أخبار مكة، ج1، ص108 - 109.
- (15) ابن حبيب: المنمق، ص29؛ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن عثمان (ت، 255 هـ / 868 م): الرسائل، تحقيق: علي بو ملحم، (دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2010 م)، ص401؛ السهيلي: الروض الأنف، ج2، ص34.

أبوكم قصي يدعى مجمعاً به جمع الله القبائل من فهر

الرواية الثالثة: نسبت قريش لفهر بن مالك فمن كان من ولده فهو قريشي ومن لم يكن من ولده فليس بقريشي⁽¹⁾، وذكر ابن هشام إن فهر لقب انسحب الإسم على القبيلة التي إنحدرت منه⁽²⁾.

الرواية الرابعة: مفادها أن قريش نسبت لقريش بن بدر بن يخلد بن النضر بن كنانة، لأن عير بني النضر كانت إذا قدمت، قالت العرب: قد جاءت عير قريش، وكان قريش دليل النضر في أسفارهم وصاحب ميرتهم، وكان دليل قومه قبل الإسلام في متاجرهم⁽³⁾.

ولمقارنة تلك الروايات نجد إن الرواية التي ذهبت إلى القول بأن قريشاً تنسب إلى قصي هي رواية ضعيفة؛ لأن لفظة قريش سابقة لعهد قصي والدليل على ذلك ما أشار إليه ابن سعد بأن فاطمة بنت سعد أم قصي بن كلاب كانت تخاطب ابنها "أبوك كلاب بن مرة بن كعب القرشي"⁽⁴⁾، أما الرواية التي قرنت قريش بقريش بن بدر فلا يمكن الإستناد عليها لأن النسابين وأهل الأخبار لم يدخلوا في نسب قريش إلا من كان من ولد فهر بن مالك، أما الروايتان اللتان تتعلقان بالنضر بن كنانة وحفيده فهر بن مالك فهما الجديرتان بالتوثيق لأن مالك هو من ولد النضر، ومن كان من ولده فهو قرشي ومما يؤكد صحة هذه الرواية قول رسول الله (ﷺ) "إن الله عزوجل اختار من الناس العرب ثم اختار من العرب كنانة أو النضر بن كنانة ثم اختار منهم قريشاً"⁽⁵⁾، وفي هذا الحديث الشريف دلالة واضحة بأن التسمية جاءت بعد النضر بن كنانة.

ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف إلا أن الحقيقة الثابتة بأن لرجال هذه القبيلة دور هام في عقد الأحلاف التي عدت الأساس في بناء مكة الإقتصادي، وقد عقدت هذه الأحلاف أما بين الحكومات أو بين القبائل، وسيتم بحث هذه الأحلاف على شقين، الأول: الأحلاف بين الدول، والذي إقتصر فيه ابن حبيب على الإيلاف بأعتبره أهم حلف عقد قبيل الإسلام، والثاني: الأحلاف بين القبائل، وقد تم ترتيب هذه الأحلاف حسب التسلسل الهجائي.

أولاً: الأحلاف بين الدول

الإيلاف:

الإيلاف يعني العهد والذمام⁽⁶⁾، وانه الإجارة⁽⁷⁾، وقد ذكرت المصادر التاريخية الإيلاف بأشكال ومعاني عدة منها ماجاء عند ابن هشام على أنها مشتقة من الألف، وقال: إن العرب تقول ألفت الشيء إلفاً، وألفته إيلافاً، في معنى واحد والإيلاف أيضاً: أن تؤولف الشيء إلى الشيء فيألفه ويلزمه⁽⁸⁾، ويرى ابن حبيب بان الإيلاف يعني امان الناس عند ورودهم بارض غيرهم بغير حلف، وكذلك جاء عنده بمعنى الدأب⁽⁹⁾، غير ان البلاذري ذكر بان الإيلاف يعني العصم⁽¹⁰⁾، اما السهيلي فقال انه الحبال والعهود⁽¹¹⁾.

(1) اليعقوبي: تاريخ، ج1، ص200.

(2) السيرة، ج1، ص82.

(3) الزبيرى، أبو عبد الله المصعب بن عبد الله (ت، 236 هـ / 850 م): نسب قريش، تحقيق: أ. ليفي بروفنسال، ط2، (د. مط، مصر، 1976 م)، ص12.

(4) ابن حبيب: المنمق، ص82.

(5) ابن هشام: السيرة، ج1، ص82؛ ابن حبيب: المنمق، ص21.

(6) ابن الأثير: النهاية، ج1، ص62؛ الطريحي، فخر الدين بن محمد علي بن أحمد بن علي (ت، 1085 هـ / 1674 م): مجمع البحرين، تحقيق: أحمد الحسيني، ط2، (د. مط، طهران، 1408 هـ)، ج1، ص90.

(7) الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن بن علي (ت، 460 هـ / 1067 م): التبيان في تفسير القرآن، تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1409 هـ)، ج10، ص412.

(8) ابن هشام: السيرة النبوية، ج1، ص55 - 56.

(9) ابن حبيب، المنمق، ص43، 219.

(10) أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر (ت، 279 هـ / 892 م): أنساب الأشراف، تحقيق: محمد باقر المحمودي، ط1، (مؤسسة الأعلمي بيروت، 1394 هـ)، ج1، ص66. العصمة في كلام العرب المنع - ينظر - ابن منظور: لسان العرب، ج12، ص403.

(11) الروض الأنف، ج1، ص162.

ورد ذكر الإيلاف في القرآن الكريم في قوله عزوجل: ﴿لِيَلْأَفِ قُرَيْشٍ إِيْلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا النَّبِيِّ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَأَمَّنَّهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾⁽¹⁾، وقد اختلف أصحاب التفسير في قراءة هذه الكلمة فمنهم من قرأها (لالاف) بغير ياء بعد الهمزة، ومنهم من قرأها بهمزتين مخففتين بكسر الأولى وتسكين الثانية على وزن (ليعلاف)⁽²⁾، ومنهم من قرأها بياء ساكنة من غير همزة (ليلاف)⁽³⁾، ويرى الطبري إن الصواب في القراءة لأيلاف قريش إيلافهم باثبات الياء فيهما بعد الهمزة من ألفت الشيء ألفه إيلافاً لإجماع الحجة من القراءة عليه وللعرب في ذلك لغتان: ألفت، وألفت، وتعني المؤلفاة⁽⁴⁾. وذكر ابن حبيب إن سبب نزول هذه الآية أن قريشاً كانت قد تعودت رحلتين إحداهما في الشتاء إلى اليمن والأخرى في الصيف إلى الشام، فمكثوا بذلك حتى اشتد عليهم الجهد وأخصب تبالة⁽⁵⁾ وجرش⁽⁶⁾ وأهل ساحل البحر من اليمن، فحمل أهل الساحل في البحر وحمل أهل البر على الإبل فأرأف⁽⁷⁾ أهل الساحل بجدة وأهل البر بالمحصب⁽⁸⁾ فامتار أهل مكة ما شاؤا وكفاهم الله الرحلتين اللتين كانوا يرحلون إلى اليمن والشام⁽⁹⁾.

يعد هاشم بن عبد مناف⁽¹⁰⁾ أول من خرج من قريش خارج مكة وإليه يرجع عقد الإيلاف؛ وذلك لأن قريشاً كانت تجاراً وكانت تجارتهم لا تعدوا مكة، وكانت الأعاجم تقدم عليهم بالسلع فيشترون منهم ثم يتابعونه من حولهم من العرب، فكانت تجارتهم كذلك حتى ركب هاشم بن عبد مناف إلى الشام⁽¹¹⁾، وروى الثعالبي قائلاً⁽¹²⁾: " أول من خرج إلى الشام ووفد إلى الملوك، وأبعد في السفر، وممر بالأعداء وأخذ منهم الإيلاف الذي ذكره الله تعالى هاشم بن عبد مناف "، وروى الزمخشري عن ابن عباس قائلاً⁽¹³⁾: " والله لقد علمت قريش أن أول من أخذ الإيلاف وأجاز لهم العيرت لهاشم والله ما شدت قريش رجالاً ولا حبلاً بسفر ولا أناخت بغيراً لحضر إلا بهاشم، وكانت قريش تجاراً لا تعدوا تجارتهم مكة ".

وكان السبب في ذلك أن قريشاً اشتد عليهم الجهد فأصابت قريشاً سنوات ذهبن بالأموال، فخرج هاشم إلى الشام فنزل بقيصر فأمر بخبز كثير فحملة في الغرائر على الإبل حتى وافى مكة فهشم ذلك الخبز ونحر تلك الإبل ثم طبخها وألقى تلك القدور على ذلك الخبز فأطعم أهل مكة وأشبعهم فقال في ذلك وهب بن عبد بن قصي بن كلاب⁽¹⁴⁾:

تحمل هاشم ما ضاق عنه	وأعيأ أن يقوم به ابن بيض
أتاهم بالغرائر متأقات	من أرض الشام بالبر النقيض
فأوسع أهل مكة من هشيم	وشاب الخبز باللحم الغريض

- (1) سورة قريش: آية رقم (1 - 4).
- (2) الطوسي: النبيان، ج10، ص412.
- (3) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري (ت، 671 هـ / 1272 م): الجامع لأحكام القرآن، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1985 م)، ج20، ص201.
- (4) محمد بن جرير (ت، 310 هـ / 922 م): جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تحقيق: صديقي جميل العطار، (دار الفكر، بيروت، 1415 هـ)، ج30، ص393.
- (5) بلدة مشهورة من أرض تهامة في طريق اليمن - ينظر - الحموي: معجم البلدان، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1979 م) ج2، ص9.
- (6) مدينة عظيمة وولاية واسعة في اليمن من جهة مكة - ينظر - البكري، أبو عبيد الله بن عبد العزيز (ت، 487 هـ / 1094 م): معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، ط3، (عالم الكتب، بيروت، 1403 هـ)، ج2، ص376.
- (7) اقترب - ينظر - ابن منظور: لسان العرب، ج1، ص87.
- (8) موضع رمي الجمار في منى وأيضاً موضع فيما بين مكة ومنى وهو أقرب إلى منى وهو بطحاء مكة - ينظر - الحموي: معجم البلدان، ج5، ص62.
- (9) المنمق، ص219.
- (10) هو هاشم بن عبد مناف بن قصي بن كلاب، اسمه عمرو ويقال له عمرو العلي، سمي هاشماً لأنه كان يهشم الخبز ويصب عليه المرق واللحم في سنة شديدة نالت قريشاً - ينظر - ابن اسحاق: السيرة، ج1، ص74؛ ابن هشام: السيرة، ج1، ص92؛ ابن حبيب: المنمق، ص98.
- (11) ابن حبيب: المنمق، ص42.
- (12) أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت، 429 هـ / 1037 م): ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 2005 م)، ج1، ص115.
- (13) أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (ت، 538 هـ / 1143 م): الفايق في غريب الحديث، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1417 هـ)، ج1، ص49؛ وينظر - ابن أبي الحديد، عبد الحميد بن هبة الله المدائني (ت، 656 هـ / 1257 م): شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 2005 م)، ج15، ص210.
- (14) المنمق، ص42.

وقد بلغ ذلك قيصرًا فدعا به، فلما رآه وكلمه أعجب به وكان يرسل إليه فيدخل عليه، فلما رأى مكانه منه قال له هاشم: أيها الملك إن لي قومًا وهم تجار العرب فإن رأيت أن تكتب لهم كتاباً تؤمنهم وتؤمن تجارتهم فيقدموا عليك بما يستطرف من أدم الحجاز وثيابه فيكونوا يبيعونه عندكم فهو أرخص عليكم فكتب له كتاباً بأمان من أتى منهم فأقبل هاشم بذلك الكتاب فجعل كلما مر بحي من العرب بطريق الشام أخذ من أشرفهم إيلافاً⁽¹⁾. فهذا العهد هو أول عهد تحريري استطاع بموجبه هاشم الخروج بالتجارة وفق معاهدات موثقة. لم تقتصر المعاهدات التجارية على هاشم وحده بل شملت أخوته الثلاثة وهم (المطلب، وعبد شمس، ونوفل)، فقد كان لهؤلاء الأخوة دور هام في عقد الأحلاف التالية:

1. خرج المطلب بن عبد مناف إلى اليمن فأخذ من من ملوكهم عهداً لمن تجر إليهم من قريش، ثم أقبل يأخذ الإيلاف ممن مر به من العرب حتى أتى مكة على مثل ما كان هاشم، وكان المطلب أكبر ولد عبد مناف وكان يسمى الفيض وهلك بردمان⁽²⁾ في طريق عودته من اليمن⁽³⁾.

2. خرج عبد شمس بن عبد مناف وكان أكبر من هاشم إلى ملك الحبشة فأخذ منه كتاباً وعهداً لمن تجر قبله من قريش، ثم أخذ الإيلاف ممن بينه وبين العرب حتى بلغ مكة، وفيها هلك وقبره بالحجون⁽⁴⁾.

3. خرج أصغر الأخوة نوفل بن عبد مناف إلى العراق فأخذ عهداً من كسرى لتجار قريش ثم أقبل يأخذ الإيلاف ممن مر به من العرب حتى قدم مكة ثم ورجع إلى العراق فمات بسرمن رأى من أرض العراق⁽⁵⁾.

وعن هؤلاء الأخوة الأربعة (هاشم، المطلب، عبد شمس، نوفل) قال ابن حبيب⁽⁶⁾: " هؤلاء أول من رفع الله به قريشاً لم تر العرب مثلهم قط ولا أسمح ولا أحلم كانوا... نجومًا من النجوم"، وقال الشاعر مطرود بن كعب الخزاعي⁽⁷⁾:

يا أيها الرجل الموصول زخله	هلاً نزلت بآل عبد مناف
هباتك أمك لو نزلت عليهم	ضمنوك من جوع ومن أقراف
الأخزون العهد من آفاقها	والراحلون لرحلة الإيلاف

لم يقتصر الإيلاف على حكومات الشام واليمن والعراق بل شمل أيضاً عقد المحالفات مع رؤساء القبائل القاطنة على الطرق التجارية، فما كان في استطاعة قريش ارسال غيرها إلى بلاد الشام أو العراق أو اليمن بغير رضاء وموافقة سادات القبائل التي تمر قوافل قريش بأرضها، ورضاء هؤلاء السادات بالنسبة لقريش هو أهم من رضاء حكومات بلاد الشام والعراق وغيرها وعن هذه التحالفات قال الجاحظ⁽⁸⁾: "وشرك في تجارته رؤساء القبائل من العرب ومن ملوك اليمن نحو العبادلة باليمن واليكسوم من بلاد الحبشة ونحو ملوك الروم بالشام فجعل لهم ربحاً فيما يربح وساق لهم إبلاً مع إبله فكفاهم مؤنة الأسفار على أن يكفوه مؤنة الأعداء في طريقه ومنصرفه، فكان في ذلك صلاح عام للفريقين، وكان المقيم رابحاً والمسافر محفوظاً، فأخصبت قريش بذلك... وأتاها الخير من البلاد السافلة والعالية وحسنت حالها وطاب عيشها"، وروى الثعالبي بأن أخذ الإيلاف من رؤساء القبائل يرجع لخصلتين أولهما: أن ذؤبان العرب وصعاليك الأعراب وأصحاب الغارات كانوا لا يؤمنون على أهل الحرم، والخصلة الثانية: أن أناساً من العرب كانوا لا يرون للحرم حرمة، ولا للشهر الحرام قدراً وسائر العرب يحجون البيت ويدينون بالحرمة له⁽⁹⁾.

(1) م. ن، ص 42 - 43.

(2) موضع باليمن - ينظر - الحموي: معجم البلدان، ج 3، ص 39.

(3) المنمق، ص 44.

(4) م. ن، ص 44 - الحجون - موضع بأعلى مكة، وقيل هو الجبل المشرف على مكة - ينظر - ابن عبد الحق، صفي الدين عبد المؤمن البغدادي (ت، 739 هـ / 1338 م): مرصد الإطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد الجاوي، ط 1، (دار الجيل، بيروت، 1992 م)، ج 1، ص 383.

(5) المنمق، ص 44 - 45.

(6) م. ن، ص 45.

(7) م. ن، ص 28، 46.

(8) رسائل، ص 413.

(9) ثمار القلوب، ج 1، ص 115.

ومن خلال هذه الإنجازات يمكن القول بأن الإيلاف أعظم انجاز تجاري أوجدته قريش؛ إذ جعل للقريشيين مكانتهم الموقوفة بين تلك القبائل المحيطة بهم والساكنة على طريقهم، وبهذا انتشرت تجاراتهم في كل الإتجاهات فإلى العراق والشام واليمن والحبشة، وجعلوا العرب تجار عالميين يشاركون في المواسم التجارية التي تقام خارج مكة، وأعطى لقريش مكانة متميزة لدى الحكام الذين تعاقبوا معهم فمنحوهم معاملة خاصة وحماية في أراضيهم، ويتكامل هذا العامل مع العامل الثاني وهو ما عقد مع سادات ورؤساء القبائل الذين تمر التجارة بأراضيهم؛ إذ لولا هذه العقود والعهود التي تمت معهم لبقيت تجارة قريش محصورة في إطارها الداخلي.

ثانياً . الأحلاف مع القبائل

نجحت قريش في عقد الأحلاف الإقتصادية مع مجموعة من القبائل العربية، من أجل إنجاح نشاطها الإقتصادي، وقد إتخذت تلك الأحلاف مسميات متعددة أشار إليها ابن حبيب في كتابه المنمق، وهي:

1 . الأحابيش:

الاحابيش لفظة مشتقة من حبش وتعني جنس من السودان وهم الاحبش والحبشات⁽¹⁾، وهم ليسوا من قبيله واحده بل هم مجموعة بطون اجتمعوا وكونوا كتل قبلي أطلق عليه اسم الاحابيش، تكون هذا التكتل عند ابن هشام من قبيلة بني الحارث بن عبد مناة بن كنانة، والهون بن خزيمه بن مدركة، وبنو المصطلق من خزاعة⁽²⁾، زاد عليه ابن حبيب قبيلة القارة بن الهون وهم عضل وديش وبتونها كلها، والحيا بن خزاعة، وبنو مالك بن كنانة وهم بأسفل مكة⁽³⁾، وهم عند اليعقوبي خزاعة وعضل وديش والقارة وهم بطون من الهون بن خزيمه بن مدركة بن الياس وبنو الحارث بن عبد مناة بن كنانة⁽⁴⁾.
إكتسب الاحابيش اسمهم هذا بعد أن اجتمعوا وتحالفوا عند جبل أسفل مكة يقال له حبشي فسموا بذلك، ونزلوا في أطراف مكة مع قريش الظواهر⁽⁵⁾، وروى ابن حبيب في موضع آخر بأنهم سمو بالاحابيش لتحالفهم بحبشي وهو من مكة على عشرة أميال من ناحية الرمضة⁽⁶⁾

وقد روى ابن حبيب عن سبب الحلف قائلاً⁽⁷⁾: " لما غلب قصي على مكة وغلبت قريش وكثرت وتفرقت عنها من كان ينصرها من قضاة وأسد قلت قريش وخافت بكرة فبعثت عبد مناف إلى الهون بن خزيمه والحارث بن عبد مناة فأجابوهم فبعث بنو الحارث إلى المصطلق والحيا فأجابوهم فأقبلت الهون يقودهم أبو ضرار بن مالك وأقبلت الحارث يقودها شيطان بن عمرو وخرج عبد مناف إليهم فحالفهم... فتحالفوا بالله القائلين إنا ليد تهد الهد وتحققن الدم ما أرسى حبشي"،
أضاف اليعقوبي قائلاً⁽⁸⁾: " وكان تحالف الاحابيش على الركن: يقوم رجل من قريش وآخر من الاحابيش، فيضعان أيديهما على الركن، فيحلفان بالله وحرمة هذا البيت والمقام والركن والشهر الحرام على النصر على الخلق جميعاً حتى يرث الله الأرض ومن عليها، وعلى التعاقد، وعلى التعاون وعلى من كادوهم من الناس جميعاً ما بل بحر صوفة وما قام حرى وثبير، وما طلعت شمس مشرقها إلى يوم القيامة، فسمي حلف الاحابيش".

وروى ابن حبيب رواية أخرى عن سبب الحلف مفادها⁽⁹⁾: " أن رجلاً من بني الحارث عبد مناة بن كنانة هبط مكة فباع سلعة له ثم أوى إلى دار من دور بني مخزوم فإستسقى فخرجت إليه امرأة من قريش، فقال: هلا كنت أمرت بعض الحفدة؟ فقالت: تركتنا بنو بكر نعاماً... فخرج الرجل حتى أتى بني الحارث بن عبد مناة فقال: يا بني الحارث ذلت قريش

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص 552.

(2) السيرة، ج1، ص272.

(3) المنمق، ص115، 211 - 212.

(4) تاريخ، ج1، ص199.

(5) المنمق، ص229.

(6) م. ن، ص231.

(7) م. ن، ص230.

(8) تاريخ، ج1، ص206.

(9) المنمق، ص54.

لبنى بكر، فإن عندكم نصر فنصر، فقالوا: ادعوا إخوانكم بني المصطلق والحيا بن سعد بن عمرو، فركبوا إليهم فجاءوا بهم وسمعت بنو الهون بن خزيمة فركبت معهم ذلك بعد خروج بني أسد من تهامة".

من خلال ماتقدم يبدو ان الاحابيش قد ارتبطوا مع قريش بهذا الحلف لمصالح مشتركة متعددة كان كلاً من الطرفين بحاجة اليها، فالمكيون يحتاجون الى من يكون معهم للحفاظ على تجارتهم وطرق مواصلاتها ومنع اللصوص وقطاع الطرق من النيل منها وكذلك تقوية وجودهم وكيانهم السياسي بين القبائل الطامعة في المركز الديني والاقتصادي لمكة، من ناحية ثانية أن الأحابيش تسكن مكة وماحولها فهي اقرب الى الموقع الدفاعي عن مركز التجارة، مكة سكنهم وعن مصالحهم التجارية لذلك عندما قتلت بنو بكر رجلاً من احياء مكة وهمت باخراجهم من الحرم تدخلت الاحابيش الى جانب قريش التي طالبت بني بكر بان يدفع اليهم القاتل وأبت بني بكر فكان القتال بين بني بكر من جهة والاحابيش وقريش من جهة اخرى حتى هزمت بني بكر (1). واستمرت المعارك بين الطرفين حتى توصلوا الى صلح (2).

أما الأحابيش فهم من بطون عربية مختلفة اضطرتهم الظروف الاقتصادية بشكل خاص الى الالتقاء وتكوين تشكيل قبلي جديد بحاجة الى دعم اقتصادي يعزز قوتهم العسكرية القتالية التي تعلموها في حياة البداوة والى الاستقرار المرتبط بمصلحة توحدهم على تحقيق ما يصبون اليه. وقد عزز ماورد اعلاه الجانب الديني، فالاحابيش من قبائل كنانة وخزاعة وخزيمه (3)، وكانت خزاعة مع قريش حمساً لنزولها في مكة ومجاورتها قريش (4)، تلك الرابطة التي وان كانت تبدو مظهراً دينياً الا ان مضمونها اقتصادي يتعلق بالملبس والمأكّل أي ما يأكله وما يلبسه الحجاج في الموسم، باعتبار ان موسم الحج أهم موسم تجاري عند العرب وبما ان المأكّل والملبس يحتاج إلى تجارة، وعليه فلا بد من حماية القوافل التجارية؛ لذلك استعانت بالأحابيش الذي ضم تكتلهم عدد كبير من القبائل الساكنة على طول الطرق التجارية.

2. بنو سليم:

تعد هذه القبيلة من قبائل قيس بن عيلان ينسبون إلى سليم بن منصور بن عكرمة (5)، إستوطنت هذه القبيلة الحجاز قبيل الإسلام وتمتد منازلهم من وادي القرى إلى خيبر إلى شرقي يثرب إلى الجبلين (6) إلى الحرة (7) ومن قراهم ما وقع بين مكة ويثرب (8)، وقد حددها الحربي بالمنطقة الممتدة ما بين نجد والحجاز مما منحها مجاورة الطريق الموصل إلى المدينة من الخليج العربي فضلاً عن موقعها على طريق التجارة الغربي الممتد بين اليمن والشام، كذلك وقوعها على الطريق الذي كان يربط الحجاز بالعراق والذي عرف فيما بعد بطريق الحج (9)

لقد كان لموقع قبيلة سليم على جنبات الطرق التجارية نحو الشمال من الأسباب المهمة التي دفعت قريش إلى إقامة علاقات ودية مع بني سليم حيث تحالف معهم أشراف مكة وكبارها ممن لهم علاقات اقتصادية بهذه القبيلة، وفي هذا الصدد روى ابن حبيب ان أول حلف دخل مكة ما تحالف به حارثة بن الأوقص السلمي (10) وكان من أمره أن حارثة كان رجلاً متعبداً وكان له بيتاً فيه صنم لهم (بني سليم) فقيل له أن بيتاً بمكة يتعبد له وأهله وكل من جاء من العرب، قال: فهو أولى من البيت: لأخرجنّ إليه، قالوا: إنك لا تستطيع أن تقيم به إلا أن تحالف أهلها فخرج حتى قدم مكة فحالف حين قدم

(1) م. ن، ص 124.

(2) م. ن، الصفحات 132، 137، 200، 201.

(3) البلاذري، انساب الاشراف، ج1، ص 59.

(4) ابن حبيب: المنمق، ص 89.

(5) ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (ت، 456 هـ / 1063 م): جمهرة أنساب العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (دار المعارف، القاهرة، 1999 م)، ص 263.

(6) يراد به جبلا آجا وسلمى - ينظر - ابن عبد الحق: مراصد الإطلاع، ج1، ص 311.

(7) وهي كثيرة في بلاد العرب، وهي كل أرض فيها حجارة سوداء ورمل - ينظر - ابن عبد الحق: مراصد الإطلاع، ج1، ص 388 - 389.

(8) الهمداني، الحسن بن أحمد بن يعقوب (ت، 334 هـ / 945 م): صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوغ، (مكتبة الإرشاد، صنعاء، 1990 م)، ص 245.

(9) أبو إسحق إبراهيم بن اسحق بن ابراهيم بن بشير (ت، 285 هـ / 898 م): المناسك وأماكن طرق الحج ومعالم الجزيرة، تحقيق: حمد الجاسر، (د. مط، الرياض، 1969 م)، ص 322، 351.

(10) ينسب إلى بني سليم، حفيدته صفية والدة هند بنت عتبة بن ربيعة بن عبد شمس والدة معاوية بن أبي سفيان - ينظر - ابن عسكار، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت، 571 هـ / 1175 م): تاريخ دمشق الكبير، تحقيق: علي شيري، (دار الفكر، بيروت، 1415 هـ)، ج 59، ص 60.

مكة مع أمية بن عبد شمس بن عبد مناف، وبناء على هذا الحلف استعملت قريش ابنه حكيم محتسباً على سفهائها⁽¹⁾، كما تحالفت هذه القبيلة مع بني هاشم واستخدمت قريش عدداً من رجالها كادلء للقوافل التجارية وكان عتبة بن غزوان⁽²⁾ أحد العاملين كدليل لتلك القوافل⁽³⁾، وانتظمت العلاقات التجارية بين الجانبين عن طريق اتفاقيات اقتصادية للعمل سوية بين أغنياء قريش ورجال بني سليم لأستغلال مناجم المعادن الواقعة في ديار بني سليم يتضح ذلك من خلال عقد المبايعة على القرية في حرة بني سليم التي تمت بين أمية بن عبد شمس بن عبد مناف وبين مرداس وكليب من بني سليم إذ لم يكن عندهما ما ينفقانه عليها فجعلوا لحرب ثلثها على على أن ينفق أمية عليها⁽⁴⁾.

3. ثقيف:

أختلف النسابون العرب في أصل ثقيف فقيل هو ثقيف بن منبه بن بكر بن هوازن، وإسم ثقيف قيس، يقال أن ثقيفاً من بقايا ثمود، وقيل هم من إياد بن نزار بن مضر⁽⁵⁾، إستوطنت هذه القبيلة الطائف⁽⁶⁾، والطائف هو وادي وج وهو بلاد ثقيف، وتحف بالطائف وديان كثيرة تسيل فيها المياه في موسم الأمطار، وحولها عيون وآبار كثيرة كانت ذات مزارع ونخيل وأعناب وسائر الفواكه؛ لذلك رغبت قريش في محالفتها لأن مكة في وادٍ غير ذي زرع والطائف منطقة زراعية، وليس بالحجاز بعد مكة أكثر مالاً وتجارة منها⁽⁷⁾.

وكان سبب حلف ثقيف في قريش أن قريشاً حين كثرت رغبت في (وادي وج) الطائف فقالت لثقيف: نشركم في الحرم وأشركونا في وج فقالت ثقيف كيف نشركم في وادي نزله أبونا وحفره بيده في الصخر فردت عليهم ثقيف وأنتم لم تجعلوا الحرم وإنما جعله إبراهيم (عليه السلام) فقالت قريش لا تدخلوا حرمانا علينا ولا ندخل عليكم وجكم فلما خشوا الحرب وخشيت ثقيف من خزاة وبني بكر بن عبد مناة حالفت قريشاً ودعت إخوتها من دوس⁽⁸⁾، فلما حالفت قريش ثقيفاً قالت قريش لثقيف نطلب من دوس ما طلبنا منكم من الشراكة في الدار فقالت ثقيف: بل دوس تحالفكم، فركب عبد ياليل بن معتب ومسعود بن عمرو وهما من ثقيف ثم من الأحلاف في نفر حتى أتوا دوساً فقالوا لهم: إن قريشاً طلبت منا أن ندخلهم في وج وأن يدخلونا في الحرم فأبينا ذلك عليهم ثم حالفناهم فرغبوا إلى ما عندكم فأدخلوهم وليدخلوكم وحالفوهم فحالفت دوس قريشاً⁽⁹⁾، الذين حالفوا في قريش من دوس هم بنو سلامان بن مفرج وبنو منهب وبنو مالك وعامة نبيش⁽¹⁰⁾.

يتضح من هذا العقد إن الاتفاق بين قريش وثقيف كان على دفع نصيب معين من الغلة أو من ثمرة العمل وهو ما يعرف بالمزارعة⁽¹¹⁾. وكان أهل الحجاز يكرون أرضهم يكرونها بالثلث والرابع والخمس وأقل وأكثر مما تخرج الأرض⁽¹²⁾.

- (1) المنمق، ص 236 - 237.
- (2) هو عتبة بن غزوان بن منصور، ويقال: أهيب بن نسيب بن مالك المازني يرجع نسبه إلى معد بن عدنان يكنى أبا عبد الله حليف بني نوفل بن عبد مناف، وهو أول من أخطت البصرة مات سنة سبع عشرة - ينظر - الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، ج 1، ص 166 - 167.
- (3) المنمق، ص 286، 294.
- (4) الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد (ت، 356 هـ / 966 م): الأغاني، (دار الثقافة، بيروت، 1965 م)، ج 6، ص 321.
- (5) القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي بن عبد الله (ت، 821 هـ / 1418 م): نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق: إبراهيم الإبياري، (د. مطب القاهرة، 1959 م)، ص 186.
- (6) مدينة تقع على بعد خمسة وسبعين ميلاً إلى الجنوب الشرقي من مكة، على ربوه عاليه يبلغ ارتفاعها عن سطح البحر خمسة آلاف قدم، على ظهر جبل غزوان. ينظر -الاصطخري، أبو اسحاق إبراهيم بن محمد (ت، 346هـ/957م): المسالك والممالك، تحقيق: محمد جابر الحسيني، (دار الثقافة، صنعاء، 1961م)، ص 24.
- (7) البلاذري: فتوح البلدان، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع، (مؤسسة المعارف، بيروت، 1987 م)، ص 77 - 78؛ ابن حوقل، أبو القاسم محمد النصيبي (ت، 350 هـ / 961 م): صورة الأرض: (مكتبة الحياة، بيروت، 1992 م)، ص 39.
- (8) قبيلة من قبائل الأزدي اليمنية - ينظر - السمعاني: الأنساب، ج 4، ص 112.
- (9) ابن حبيب: المنمق، ص 232 - 233.
- (10) م. ن، ص 235.
- (11) هي المعاملة على الأرض ببعض مما يخرج منها - النعمان المغربي، أبو حنيفة النعمان بن محمد بن منصور بن أحمد بن حيون (ت، 363 هـ / 973 م): دعائم الإسلام وذكر الحلال والحرام والقضايا والأحكام عن أهل بيت رسول الله (ﷺ)، تحقيق: أصف بن علي فيضي، (دار المعارف، مصر، 1963 م)، ج 2، ص 72.
- (12) النعمان المغربي: دعائم الإسلام، ج 2، ص 72؛ الطوسي: النهاية في مجرد الفقه والفتاوي، ط 2، (دار الأندلس، بيروت، د. ت)، ص 439.

4 . الحمس:

لقد وردت عدة آراء في معنى كلمة الحمس، فقليل أنهم سموا بالحمس لتشددهم في دينهم وكانوا شجعان العرب لا يطاقون⁽¹⁾، وقيل: سموا بذلك لألتجائهم بالحمساء وهي الكعبة⁽²⁾. أما عن بداية نشوء فكرة الحمس قال ابن حبيب⁽³⁾: "كانت قريش إبتدعت أمر الحمس رأياً رأوه وأداروه بينهم فقالوا: نحن بنو ابراهيم وأهل الحرمة وولاية البيت وقطان⁽⁴⁾ مكة وسكانها فليس لأحد من العرب مثل حقنا ولا منزلتنا، ولا تعرف له العرب مثل ما تعرف لنا"، ويرى الأزرقى أن الحمس كان⁽⁵⁾: "معروفاً عند قريش قبل الإسلام وقبل عهد قصي إلا أنه منحصر في قريش"، ولكن لا يعرف تاريخها هل كانت قبل عام الفيل أم بعده⁽⁶⁾.

وقد اختلفت الروايات عند أهل السير والمغازي فيمن دخل الحمس مع قريش فإبن سعد قال الحمس هم⁽⁷⁾: "قريش، وكنانة، وخزاعة، ومن ولدته قريش من سائر العرب"، وقبائل الحمس عند ابن حبيب⁽⁸⁾: "قريش، وكنانة، وخزاعة، وبن عامر بن صعصعة كلهم إلا بكر بن عبد مناف، ومن ولدت قريش من أفناء العرب"، وقال الأزرقى⁽⁹⁾: " فالحمس قريش، وكل من ولدته من العرب، وكنانة، وخزاعة، والآوس والخزرج، وجشم، وبنو ربيعة بن عامر بن صعصعة، وأزد شنوءة، وجذم، وبنو ذكوان من بني سليم، وعمرو اللات، وتقيف، وغطفان، والغوث، وعدوان، وقضاة".

وكان من مبادئ الحمس أنهم تركوا الوقوف بعرفة والإفاضة منها وهم يعلمون ويقرون أنها من المشاعر ودين ابراهيم (عليه السلام) ويرون لسائر العرب أن يقفوا عليها وأن يفيضوا منها، إلا أنهم قالوا: نحن أهل الحرم فلا ينبغي لنا أن نخرج من الحرم ولا أن نعظم غيرها كما نعظمها، ثم جعلوا لمن ولدوا من العرب من ساكني الحل والحرم مثل الذي لهم بولادتهم إياهم، يحل لهم ما يحل لهم ويحرم عليهم ما يحرم عليهم⁽¹⁰⁾؛ ولكن قريشاً بعد أن إنتزعت سيادة مكة وولاية البيت من خزاعة زادت في الحمس وأدخلت فيه أموراً لم تكن قبل ذلك فحددوا مامسوح من المأكل والملبس فقالوا: " ماينبغي للحمس ان يأقظوا الاقظ ولايسألوا السمن⁽¹¹⁾ وهم حرم ولايدخلوا بيوتاً من شعر ولايستظلوا إن إستظلوا إلا في بيوت الأدم⁽¹²⁾ ماكانوا حرماً، ثم رفعوا في ذلك فقالوا: ما ينبغي لأهل الحل ان يأكلوا من طعام جاؤا به معهم من الحل في الحرم إذا جاؤا حجاجاً أو عماراً ولا أن يطوفوا بالبيت إذا جاؤا أول طوافهم الا في ثياب الحمس فإن لم يجدوا منها شيئاً طافوا عراة، فإن تكرم منهم متكرم من رجل أو امرأة ولم يجد ثياب الحمس وطاف في ثيابه التي جاء بها من الحل ألقاها إذا فرغ من طوافه ثم لم ينتفع بها ولم يمسه هو ولا أحد غيره أبداً، فكانت العرب تسمى تلك الثياب اللقى، فحملوا على ذلك العرب⁽¹³⁾، فدانت به فوقفوا على عرفات وأفاضوا منها وطافوا بالبيت عراة وأخذوا بما شرعوا لهم من ذلك فكان أهل الحل يأتون حجاجاً أو عماراً فإذا دخلوا الحرم وضعوا أزوادهم التي جاؤا بها وابتاعوا من طعام الحرم والتمسوا ثياباً من ثياب الحمس أما عارية وأما بأجارة فطافوا فيها فإن لم يجدوا طافوا عراة⁽¹⁴⁾.

(1) الفراهيدي: العين، ج3، ص154.

(2) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يوسف (ت، 817 هـ / 1414 هـ): القاموس المحيط، (دار العلم، بيروت، د. ت)، ج2، ص208.

(3) المنمق، ص127.

(4) قطن المكان أقام به وتوطنه - ينظر - الجوهرى: الصحاح، ج6، ص2182.

(5) أخبار مكة، ج1، ص177.

(6) ابن هشام، السيرة النبوية، ج1، ص152.

(7) الطبقات، ج1، ص32.

(8) المنمق، ص128، ج1، ص226.

(9) أخبار مكة، ج1، ص180.

(10) ابن حبيب: المنمق، ص127.

(11) الأقط شيء يتخذ من اللبن المخيض يطبخ ثم يترك حتى يوصل، وسلأت السمن وستلأته: إذا طبخ وعولج - ينظر - ابن هشام: السيرة،

ج1، ص154.

(12) الأخبية التي تصنع من الجلد - ينظر - ابن هشام: السيرة، ج1، ص154.

(13) المنمق، ص127 - 128.

(14) م. ن، ص128.

وبناء على ما تقدم نجد إن تشريع قريش لمبدأ الحمس جاء من إدراكهم لصعوبة عيشهم في واد غير ذي زرع ولا شيء عندهم سوى البيت وتجارته التي يقتاتون منها ودليلنا على ذلك ما رواه الجاحظ بقوله⁽¹⁾: "قريش من بين جميع العرب دانوا بالتحمس وتشددوا في الدين، فتركوا الغزو ولم تبق مكسبة سوى التجارة"، وذكر الثعالبي أن قريشاً⁽²⁾: "كانت لا تتاجر إلا مع من ورد عليها مكة في المواسم بسوق عكاظ وذو المجاز⁽³⁾ في الأشهر الحرم، ولا تبرح دارها ولا تتجاوز حرمها، للتحمس في دينهم والحب لحرمهم والألف لبيتهم، ولقيامهم لجميع من دخل مكة بما يصلحهم؛ لذلك خطت قريش هذه الخطوة لتصريف بضائعها وتنشيط سوق مكة أيام الحج فرضت على العرب قاطبة أن يطرحوا أرواد الحل إذا دخلوا الحرم وأن يخلو ثياب الحل ويستبدلوها بثياب الحرم أما شري وأما إجارة وأما هبة، فهذه الشروط حققت لقريش منافع إقتصادية فعلى الحجاج من غير الحمس أن يبتاعوا ثياباً من تجار قريش والذي يؤدي بدوره إلى زيادة التوجه نحو شراء الثياب الخاصة بالحمس، ومن ناحية ثانية فعلى الرغم من وجود الرفادة التي خصصتها قريش للحج إلا أنه قد لا تسد حاجة الأعداد الكبيرة من الحجاج فضلاً عن أن هناك ممن يظن أن طعام الرفادة يصنع لمن لا يستطيعون الإنفاق، لذلك فإنهم يضطرون إلى شراء الطعام من تجار قريش.

5 - خزاعة:

قبيلة خزاعة من القبائل المختلف في أصلها فعند ابن حزم هي من العدنانيين وعن نسبها قال⁽⁴⁾: "هم بنو خزاعة بن لحي بن عامر بن قمعة بن الياص بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان"، وجعلهم القلقشندي من القحطانيين بقوله⁽⁵⁾: "هم أبناء عمرو بن ربيعة بن حارثة بن مزقياء وعمرو هذا أبو خزاعة كلها ومنه تفرقت بطونها". جاءت هذه القبيلة من اليمن إلى مكة بعد تهدم سد مأرب ونزلوا حول مكة وعرفوا فيما بعد بإسم خزاعة لأنهم تخلفوا وإنقطعوا عن قومهم، وقيل إن هذه القبيلة نزلت بمر الظهران⁽⁶⁾، وقيل نزلت بتهامة⁽⁷⁾

تولت هذه القبيلة ولاية البيت بعد أن أخرجت قبيلة جرهم من الحرم الذين طغوا وفسقوا بالحرم⁽⁸⁾، وظلت خزاعة قائمة على ولاية البيت وأمر مكة لفترة خمسة قرون وكان آخرهم حُلَيْل بن حُبْشِيَّة بن سلول الخزاعي⁽⁹⁾. عمد قصي بن كلاب على استنقاذ مكة وولاية البيت من خزاعة بعد حرب شديدة⁽¹⁰⁾، إلا أن العلاقات بين قريش وخزاعة قد استمرت لأن خزاعة عندما خرجت من الحرم وحلت قريش مكانها فإنها لم تبعد كثيراً وبقيت بالقرب من مكة وحولها⁽¹¹⁾، يضاف إلى ذلك فإن قصي بن كلاب لم يرغب بأن تستمر الصلات عدائية فعمد إلى تحسين العلاقات من خلال المصاهرة فتزوج قصي من حُبي بنت حُلَيْل بن حُبْشِيَّة سيد خزاعة آنذاك⁽¹²⁾، وهذا أدى إلى نوع من ترابط المصالح بين قريش وخزاعة.

(1) رسائل، ص 110 - 111.

(2) ثمار القلوب، ص 115.

(3) فأما عكاظ فهو من أكبر أسواق العرب في الجاهلية وكانوا يقيمونها بأعلى نجد في ذي القعدة، وينزلها قريش وسائر العرب وبها كانت مفاخرة العرب وحملاتهم ومهادناتهم، وأما ذي المجاز فتقع بالقرب من عكاظ وكانت تعقد منذ بداية الحج إلى نهايته - ينظر - يعقوبي: تاريخ، ج 1، ص 231.

(4) جمهرة أنساب العرب، ص 480.

(5) نهاية الأرب، ص 228.

(6) واد قرب مكة - ينظر - الحموي: معجم البلدان، ج 4، ص 63.

(7) ابن هشام: السيرة، ج 1، ص 81؛ يعقوبي: تاريخ، ج 1، ص 190؛ ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي بن محمد الجزري (ت، 630 هـ/ 1232 م): الكامل في التاريخ، تحقيق: أبو الفدا عبد الله القاضي، ط 4، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006 م، ج 1، ص 571. وتهامة مدينة تسائر البحر وموازية لامتداد البحر الأحمر تبدأ من العقبة شمالاً حتى عدن جنوباً، ويقال: هي الناحية الجنوبية من الحجاز، وشمالها حدود مكة أطلق عليها إسم الغور لإنخفاض أرضها عن نجد - ينظر - ابن عبد الحق: مرصد الإطلاع، ج 1، ص 283.

(8) ابن هشام: السيرة، ج 1، ص 95، 97؛ يعقوبي: تاريخ، ج 1، ص 190 - 191؛ ابن الأثير: تاريخ، ج 1، ص 571.

(9) الأزرق: أخبار مكة، ج 1، ص 95، 101.

(10) م.ن، ج 1، ص 107.

(11) ابن حبيب، المنمق، ص 89.

(12) الزبير: نسب قريش، ص 14.

وخزاعة من جانبها وجدت أن من مصلحتها مجازاة قريش وعدم معاداتها وخاصة بعد أن استقامت الأوضاع لقريش في مكة وعلا شأنها بين القبائل العربية؛ لذلك قال نفر من خزاعة فيما بينهم: والله ما رأينا في هذا الوادي أحسن وجهاً ولا أتم خلقاً ولا أعظم حلماً من عبد المطلب وقد ظلمه عمه حتى استنصر أخواله، وقد ولدناه كما ولده بنو النجار فلو إننا بدلنا له نصرتنا وحالفناه فأجمع رأيهم على ذلك، وعن ذلك قال عبد المطلب⁽¹⁾:

يأطول ليلى لاحتزاني واشغالي	هل من رسول الى النجار اخوالي
قد كنت فيكم وما اخشى ظلامه ذي	ظلم عزيزا منيعا ناعم البال
فغاب مطلب في قعر مظلمه	وقام نوفل كي يعدو على مالي
أن رأى رجلاً عاتب عمومته	وغاب اخواله عنه بلا والٍ
فاستنقروا وامنعوا ضيم ابن اختكم	لاتخذلوه فما انتم بخذال

من هذا النص ومن القصيدة السابقة يتضح لنا ان عبد المطلب قد اغتصب له مال وان اخواله نصره لاعادة المال اليه وخزاعة قالت انهم اخواله ايضا فلا بد من نصره لرد حقوقه المالية ونفعه والانتفاع به وبقومه. اذن كان وراء كل ذلك منفعة اقتصادية بين امور اخرى لذلك اتاه وجوههم، فقالوا: " يا أبا الحارث إن كان بنو النجار ولدوك فقد ولدناك ونحن وبعد وأنت متجاوزون في الدار فهلم فلنحالفك فأجابهم فأقبل أبو ورقاء بن بديل العدوي، وسفيان بن عمرو، وأبو بشر القميري، وهاجر بن عمير بن عبد العزى القميري، وهاجر بن عبد مناف بن ضاطر، وعبدالعزى بن قطن المصطلق، وخلف بن أسعد الملحي، وعمرو بن مالك بن مؤمل الحبيري في جماعة من قومهم فدخلوا في دار الندوة فكتبوا بينهم كتاباً، وأقبل عبدالمطلب في سبعة نفر من بني المطلب، والارقم بن نضله بن هاشم وكان من رجال قريش، والضحاك وعمرو ابنا صيفي بن هاشم، ولم يحضره احد من بني عبد شمس ولا نوفل. وعلقوا الكتاب في الكعبة. وكتبوا كتاباً كتبه لهم أبو قيس بن عبد مناف بن زهر بن كلاب، وكان بنو زهرة يكرمون عبد المطلب لصهره⁽²⁾.

وقد نص الكتاب برواية ابن حبيب⁽³⁾: "هذا ماتحالف عليه عبدالمطلب ورجال بني عمرو من خزاعة ومن معهم من اسلم ومالك، تحالفوا على التناصر والمؤاساة حلفا جامعاً غير مفرق، الأشياخ على الأشياخ والأصاغر على الأكابر، والشاهد على الغائب، وتعاهدوا وتعاقدوا ماشرقت الشمس على ثبير⁽⁴⁾، وما حن بفلاة بعير، وما قام الاخشبان⁽⁵⁾ وما عمر بمكة انسان، حلف أبد لطول أمد، يزيد طلوع الشمس شداً وظلم الليل مداً. عقده عبد المطلب بن هاشم ورجال بني عمرو، فصاروا يداً دون بني النضر فعلى عبدالمطلب النصره ولهم على كل طالب وتر في براً أو بحراً أو سهل أو وعر، وعلى بني عمرو النصره لعبد المطلب وولده على جميع العرب في الشرق أو الغرب أو الحزن أو السهب وجعلوا الله على ذلك كفيلاً وكفى بالله حميلاً⁽⁶⁾" وورد النص عند البلاذري بصورته التي رواها ابن حبيب ولكن بشيء من الإضافة والتي جاء فيها⁽⁷⁾: "وان عبدالمطلب وولده ومن معهم دون سائر بني النضر من كنانه، ورجال خزاعة متكافئون، متضافرون،

(1) ابن حبيب: المنمق، ص84.

(2) م. ن، ص 87.

(3) م. ن، ص 87 - 88.

(4) هو من أعظم جبال مكة - ينظر - ابن عبد الحق: مراصد الإطلاع، ج1، ص292.

(5) هما جبلان يضافان تارة إلى مكة وتارة إلى منى وهما واحد، أحدهما أبو قبيس والآخر قعيقعان، ويقال: بل هما أبو قبيس والجبل الأحمر المشرف هنالك، ويقال: هما الجبلان اللذان تحت العقبة بمنى، ويقال: هما أبو قبيس والو الجبل المشرف على الصفا - ينظر - الحموي: معجم البلدان، ج1، ص122؛ ابن عبد الحق: مراصد الإطلاع، ج1، ص42.

(6) الكفيل - ينظر - الزبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني (ت، 1205 هـ / 1790 م): تاج العروس من جواهر القاموس، (مكتبة الحياة، بيروت، د. ت)، ج7، ص289.

(7) أنساب الأشراف، ج1، ص 79، 80.

متعاونون... ". بعد ان كتبت هذه المعاهده علقت في الكعبة؛ وذلك لإعطاء قدسية الحلف وللتعبير عن الالتزام به، وعن هذه المعاهدة قال عبد المطلب⁽¹⁾:

سأوصي زبيراً ان توافيت منيتي
وأن يحفظ الحلف الذي سن شيخه
هم حفظوا الإل القديم وحالفوا
بامساک مايبني وبين بني عمرو
ولايلحدن فيه بظلم ولاغدر
أباك وكانوا دون قومك من فھر

فأوصى عبد المطلب إلى ابنه الزبير، وأوصى الزبير إلى أبي طالب وأوصى أبو طالب إلى العباس⁽²⁾، ومما يصدق حلف هاشم وخزاعة قول شيبان بن جابر السلمي الخزاعي حين أقبل إلى المقوم بن عبد المطلب يحالفه فقال⁽³⁾:

أحالفكم حلفاً شديداً عقوده كحلف بني عمرو أباك بن هاشم

6 . الفضول:

اختلفت الروايات في سبب تسمية هذا الحلف بالفضول ففي رواية ابن حبيب قال⁽⁴⁾: "لأنه خرج من حلف المطيبين والأحلاف (لعقة الدم)، فكان فضلاً بينهما وقد حكى أنه سمي (حلف الفضول) لأن قريشاً لما سمعت بما تحالفوا عليه قالوا: هذه والله الفضول وخرجوا من مكانهم حتى تحالفوا فإنطلقوا إلى العاص بن وائل فقالوا، والله لا نفارقك حتى تؤدي إليه حقه فأعطى الرجل حقه فمكثوا كذلك لا يظلم أحداً أحداً بمكة إلا أخذوه له"، وقال في موضع آخر سمي حلف الفضول⁽⁵⁾: "لأنهم تحالفوا ألا يتركوا عند أحد فضلاً بظلمه أحداً إلا أخذوه منه"، وقيل إنما سمي حلف الفضول لأن كانت قد سبقت قريش إلى مثل هذا الحلف، فتحالف منهم ثلاثة رجال ومن تبعهم هم (الفضل بن قضاة، والفضل بن شاعة، وفضيل بن بضاعة)، فلما تحالفت قريش بما يشبه بحلف هؤلاء الجرهميين سمي بحلف الفضول⁽⁶⁾، وقيل سميت قريش حلفهم الفضول لما فيه من الشرف والفضل⁽⁷⁾.

عقد هذا الحلف عند منصرف قريش من حرب الفجار⁽⁸⁾ ورسول الله (ﷺ) يومئذ ابن عشرين سنة وبينه وبين الفيل عشرون سنة، فقالوا: كان الفجار في شوال وكان الحلف في ذي القعدة⁽⁹⁾، وقال في موضع آخر كان قبل أن يوحى إلى رسول الله (ﷺ) بخمس سنين⁽¹⁰⁾. والقبائل التي تحالفت حسب رواية ابن هشام بين (بنو هاشم، وبنو المطلب، وبنو أسد بن عبد العزى، وبنو زهرة بن كلاب، وبنو تميم بن مرة)⁽¹¹⁾، زاد عليهم ابن حبيب (بنو مخزوم، وبنو جمح، وبنو سهم، وبنو عدي، وبنو عبد الدار)، وكانت شيوخ من قريش من بني هاشم وزهرة وتيم يقولون: لم يكن بيننا حلف قط حتى كان هذا الحلف⁽¹²⁾.

(1) ابن حبيب: المنمق، ص88.

(2) م. ن، ص89.

(3) م. ن، ص90.

(4) م. ن، ص54.

(5) م. ن، ص279.

(6) اليعقوبي: تاريخ، ج2، ص13 - اختلفت المصادر التاريخية في أسماء هؤلاء الجرهميين فأسمائهم عند الثعالبي (الفضل بن شاعة، والفضل بن قضاة، والفضل بن بضاعة) - ينظر - ثمار القلوب، ج1، ص138؛ وأسمائهم عند ابن الأثير (الفضيل بن الحارث الجرهمي، والفضيل بن وداعة القطوري، والمفضل بن فضالة الجرهمي) - ينظر - الكامل، ج1، ص570.

(7) الثعالبي: ثمار القلوب، ج1، ص139.

(8) حدثت هذه الحرب وعمر الرسول (ﷺ) أربع عشرة سنة أو خمس عشرة سنة، سميت هذه الحرب بالفجار لأنها كانت في الأشهر الحرم ومن قاتل في الأشهر الحرم قيل أنه قد فجر ولم يقاتل رسول الله (ﷺ) فيها - ينظر - ابن هشام: السيرة، ج1، ص142؛ اليعقوبي: تاريخ، ج2، ص11.

(9) المنمق، ص186.

(10) م. ن، ص53.

(11) السيرة، ج1، ص109.

(12) المنمق، ص189.

يعد الزبير بن عبد المطلب بن هاشم أول من تكلم فيه ودعا إليه وذلك ان الرجل من العرب أو غيرها من العجم ممن كان يقدم بالتجارة ربما ظلم بمكته، وكان الذي جر ذلك أن رجلاً من بني زبيد⁽¹⁾ قسّم بسلعة فباعها العاص بن وائل السهمي فظلمه ثمنها فنأشده الزبيدي في حقه فلم يعطه فأتى الزبيدي الأحلاف: بنو عبد الدار، بنو مخزوم، بنو جمح، بنو سهم، بنو عدي فأبو أن يعينوه وزجروه، فلما رأى الزبيدي الشر وافى على أبي قبيس قبل طلوع الشمس وقريش في انديتهم حول الكعبة وصاح⁽²⁾

يا للرجال لمظلوم بضاعته
ببطن مكة نائي الأهل والنفر
إن الحرام لمن تمت حرامته
ولا حرام لثوبي لابس الغدر

وقال أيضاً⁽³⁾:

يا آل فهر لمظلوم بضاعته
ببطن مكة نائي الأهل والنفر
ومحرم شعث لم يقض عمرته
با آل فهر وبين الحجر والحجر
هل مخفر من بني سهم بخفرته
أم ذاهب في ضلال مال معتمر
إن الحرام لمن تمت حرامته
ولا حرام لثوب الفاجر الغدر

قال ابن حبيب فمشى في ذلك الزبير بن عبد المطلب وقال: ما لهذا منزل، فاجتمعت بنو هاشم وزهرة وتيم في دار عبد الله بن جدعان⁽⁴⁾ وتعاقدوا وتعاهدوا بالله قائلين لنكونن مع المظلوم حتى يؤدي إليه حقه ما بل بحر صوفة، وفي التأسي في المعاش فسمت قريش ذلك الحلف حلف الفضول وقال الزبير بن عبد المطلب فيه شعراً⁽⁵⁾:

حلفت لتعقدن حلفاً عليهم
وان كنا جميعاً أهل دار
نسويه الفضول إذا عقدنا
يعز به الغريب لدى الجوار

فتحالفوا بينهم ألا يظلم بمكة أحد إلا كنا جميعاً مع المظلوم على الظالم حتى نأخذ له مظلمته ممن ظلمه شريف أو وضع منا أو من غيرنا، وقد حظي هذا الحلف بالرضا والقبول من رسول الله (ﷺ) إذ كان ممن حضره ودخل فيه وعنه قال: لقد حضرت في دار عبد الله بن جدعان حلفاً ما أحب أني نقضته وإن لي حمر النعم، ولو دعيت إليه اليوم لأجبت⁽⁶⁾.

وقد ساق ابن حبيب روايات عن أثر هذا الحلف من الناحية الإقتصادية فعنه أن رجلاً قدم من ثماله⁽⁷⁾ إلى مكة فباع سلعة له من أبي بن خلف بن وهب الجمحي فمطله حقه فأتى إلى أهل حلف الفضول فأخبرهم، فقالوا له اذهب إليه فأخبره إنك أتيتنا فإن إعطاك حقاك وإلا فارجع إلينا فأتاه فقال له إنني قد أتيت حلف الفضول فأمروني أن أرجع إليك فأخبرك إنني

(1) واسم ابي منيه بن ربيعه بن سلمه بن مازن من ربيعه بن منيه بن صعيب بن سعد العشيرة - ينظر - البلاذري: انساب، ج2، ص279.

(2) ابن حبيب: المنمق، ص52، 186 - 187.

(3) م. ن، ص52 - 53.

(4) هو عبد الله بن جدعان بن عمرو بن كعب بن سعد بن تيم بن مرة التيمي القرشي، يكنى أبا زهير، يضرب به المثل في كرمه حتى قيل إن جفنة ابن جدعان يأكل منها القائم والراكب لعظمها - ينظر - الزمخشري: الفايق، ج2، ص256؛ ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت، 852 هـ / 1448 م): الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1415 هـ)، ج4، ص33.

(5) المنمق، ص 279، 187.

(6) م. ن، ص53، ص188.

(7) بطن من بطون الأزدي اليمنية يرجع نسبهم إلى عوف بن أسلم بن أحجن... بن نصر بن أزد - ينظر - السمعياني: الأنساب، ج5، ص150.

قد أتيتهم وقد رجعت إليك فما تقول؟ فأخرج أبي حقه فأعطاه إليه⁽¹⁾. وفي رواية أخرى أن رجلاً تاجراً قدم من خثعم⁽²⁾ إلى مكة فعلمت إبنة له من قبل نبيه بن الحجاج بن عامر بن حذيفة بن سعد بن سهم فأشتكى إلى حلف الفضول فذهبوا إليه فقالوا: أخرج إبنة هذا الرجل فأخرجها وأعطوها أباه⁽³⁾ تدلل تلك الروايتين على أن حلف الفضول يعد بمثابة القوة الدفاعية عن مكة لمن دخلها من خارجها من التجار؛ وعليه فإن هذه القوة ستساعد على إستقطاب أكبر عدد من التجار إلى مكة وبالتالي سيزداد النشاط الإقتصادي بفعل الأمان الذي حققه حلف الفضول.

7. المطيبين:

حدث هذا الحلف نتيجة الخلاف بين بني عبد مناف وبني عبد الدار إبني قصي بن كلاب، وكان سببه الخلاف الناشب بين الأحفاد حول الأثر الاقتصادي لقصي بن كلاب الذي يعد أول رجل أصاب ملكاً وأطاع له قومه، وأول باني لمجد اقتصاد مكة بعد أن استنقذ مكة وولاية البيت من جرهم وخزاعة بعد حرب شديدة⁽⁴⁾، لقد عمل قصي بن كلاب جاهداً على إيجاد وظائف في مكة، فإبتدى دار الندوة ففيها كانت تكون أمور قريش فيما ينوبهم وفيما أرادوا من نكاح أو حرب أو مشورة⁽⁵⁾، وعن هذه الدار قال الأزرق⁽⁶⁾: "وهي دار قصي بن كلاب بمكة... فكان قصي لا يقضي أمراً إلا فيها ولا تخرج تجارة إلا منها"، كانت جميعها بيده هي الحجابة⁽⁷⁾، والسقاية⁽⁸⁾، والرفادة⁽⁹⁾ واللواء⁽¹⁰⁾ فلما كبر قصي ورق جعل هذه الوظائف الخمس لعبد الدار وكان أكبر ولده وكان ضعيفاً مسناً فخصه بذلك ليلحقه بأخوته⁽¹¹⁾، غير أن الأزرق قد ذكر بأنه قسم أمور مكة بين إبنيه عبد الدار وعبد مناف فكانت لعبد الدار الحجابة والندوة واللواء بينما أصبحت لعبد مناف السقاية والرفادة⁽¹²⁾، فيما قال اليعقوبي أن قصي بن كلاب قسم الوظائف بين ولده فجعل السقاية والرئاسة لعبد مناف والدار لعبد الدار والرفادة لعبد العزى فيما لم يشر إلى الحجابة⁽¹³⁾، غير أن البلاذري يؤيد ابن حبيب في روايته ويقول⁽¹⁴⁾: "كان قصي شديد الحب لعبد الدار وكان عبدالدار مضعوفاً فجعل له بعده دار الندوة، والحجابة، واللواء، والرفادة، والسقاية".

على أية حال احترم أبناء قصي رغبة أبيهم بما أثر به بكره عبد الدار عليهم، فلم ينازعه مكانه طوال حياته، على الرغم من أنهم يتقدمون عليه بالشرف⁽¹⁵⁾، وذكر أنه ربما المقصود بالشرف الغنى والنفوذ⁽¹⁶⁾، إلا إن الصراع دب بين أحفاد قصي من أجل توزيع هذه الوظائف وإستئثار بني عبد الدار بها دون سائر أحفاد قصي، وقد روى ابن حبيب عن هذا الصراع قائلاً⁽¹⁷⁾: "لما بنيت الكعبة جزأوها أربعة أجزاء فصار لبني عبد مناف ما بين الحجر الأسود إلى ركن الحجر فناء

(1) المنمق، ص54.

(2) هم من القبائل القحطانية ينسبون إلى خثعم بن أنمار بن أراش بن عمرو الغوث، أقاموا في منازلهم من جبال السراة وما والاها أو قاربها - ينظر - السمعاني: الأنساب، ج2، ص326؛ الحموي: معجم الأديباء، ج4، ص79.

(3) المنمق، ص55.

(4) ابن سعد: الطبقات، ج1، ص30..

(5) ابن حبيب: المنمق، ص32.

(6) أخبار مكة، ج1، ص109 - 110؛ وينظر - الثعالبي: ثمار القلوب، ج2، ص165.

(7) وتسمى السدانة وهي رعاية البيت والقيام على اعداده للزائرين فكان القائم بها يمتلك مفاتيح الكعبة لا يدخل إلا بأذنه - ينظر - الفراهيدي: العين، ج7، ص228؛ السهيلي: الروض الأنف، ج2، ص33.

(8) هي إحدى الوظائف الدينية يتولى صاحبها سقاية الحجيج بمكة ينظر ابن الأثير: النهاية، ج2، ص382.

(9) هي خراجاً تخرجه قريش من أموالها لضيافة الحاج، وقد ورد عن قصي بن كلاب أنه قال لقومه: يا معشر قريش إنكم جيران الله وأهل بيته وأهل الحرم، وإن الحجاج ضيف الله وزوار بيته، وهم أحق الضيف بالكرامة، فاجعلوا لهم طعاماً وشراباً أيام هذا الحج، حتى يصدروا عنكم، ففعلوا فكانوا يخرجون لذلك كل عام من أموالهم خراجاً تخرجه قريش في كل موسم فيدفعونه إلى قصي - ينظر - ابن حبيب: المنمق، ص33؛

الأزرق: أخبار مكة، ج1، ص195؛ السهيلي: الروض الأنف، ج2، ص55.

(10) الراية التي تستخدم في القتال - ينظر - ابن الأثير: النهاية، ج4، ص279.

(11) ابن حبيب: المنمق، ص32. اختلفت المصادر في أول من أوجد الرفادة والسقاية فالأزرق نسبها إلى ربيعة بن حارثة بن عمرو بن عامر وهو لحي الخزاعي الذي تقاسم مع أبناء إسماعيل (عليه السلام) على ادارتها - ينظر - أخبار مكة، ج1، ص95، 100؛ فيما قال المسعودي: كان عبد المطلب أول من أقام الرفادة والسقاية للحاج وكان أول من سقى الماء بمكة ذبياً - ينظر - أبو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت، 346 هـ/ 975 م): مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط2، (دار الكتاب العربي، بيروت، 2007 م)، ج2، ص134.

(12) أخبار مكة، ج1، ص110.

(13) تاريخ، ج1، ص206.

(14) أنساب الأشراف، ج1، ص59.

(15) ابن هشام: السيرة، ج1، ص107.

(16) الثعالبي: ثمار القلوب، ج1، ص139.

(17) المنمق، ص273 - 274.

البيت أجمع، وصار لأسد وبني عبد الدار وزهرة الحجر كله وصار لمخزوم وتيم دبر البيت، وصار لسائر قريش ما بين الركن اليماني إلى الركن الأسود، فلما بنوه وفرغوا منه تنافسوا في من يرفعه فقالت بنو عبد مناف هو حيزنا وقالت قريش ليس الركن مما إقتسمنا وأرادوا فيه الشر حتى حكموا أول من يطلع عليهم من قريش من باب السيل، فطلع عليهم رسول الله (ﷺ) فحكموه فأخذ رداؤه فوضعه ثم رفع الحجر بيده وقال لكل ربع: خذوا بطرف من أطراف الثوب فرفعه جميعاً ثم دخل رسول الله (ﷺ) تحت الحجر فبناه بيده فلما فرغوا من البنين وعمرو البيت والسقاية قالت بنو عبد مناف بيد إخواننا عبد الدار الرفادة واللواء والندوة والحجابه وليس بأيدينا إلا السقاية، فقالوا لهم هلم أعطونا بعض ما في أيديكم، فقال بنو عبد الدار: لا نعطيكم ما وراثته عن أبينا وجدنا...".

وروى أيضاً أن بني عبد مناف لما رأوا شرفهم وكثرتهم أرادوا أخذ البيت من بني عبد الدار فأبى بني عبد الدار وقالوا والله لنمنعنه وأصبحت عبد مناف فقلوا: والله لناخذنها منهم وأصبحت قريش في ذلك فرقاً⁽¹⁾ وكان مع بني عبد مناف (بنو أسد بن عبد العزى بن قصي، وبنو زهرة بن كلاب، وبنو تيم بن مرة بن كعب، وبنو الحارث بن بن مالك بن النضر)، وكان مع بني عبد الدار (بنو سهم بن عمرو بن هصيص بن كعب، وبنو جمح بن عمرو، وبنو مخزوم بن يقظة بن مرة، وبنو عدي بن كعب) فبنو عبد مناف يقال لهم المطيبون، وبني عبد الدار وحلفائهم يقال لهم الأحلاف وهؤلاء سموا لعقة الدم لأنهم نحرروا جزوراً فغمسوا أيديهم في دمها، ولعق رجل من بني عدي يقال له الأسود بن حارثة لعقة من الدم ولعقوا منه فسموا لعقة الدم⁽²⁾.

كل من الطرفين أعد العدة للقتال وعبيت كل قبيلة لقبيلة فعبيت بنو عبد عبد مناف لبني سهم، وبنو عبد الدار لبني أسد، وبني مخزوم لبني تيم، وبنو جمح لبني زهرة، وبنو عدي بن كعب لبني الحارث بن فهر⁽³⁾؛ غير أن الحرب لم تضع أوزارها؛ إذ أنهم تداعوا للصالح على أن تعطي بنو عبد مناف السقاية وبنو أسد الرفادة وتركت الحجابه والندوة واللواء لبني عبد الدار، ثم جرى بين القوم الشر حتى كادوا يقتتلون فصارت الحجابه واللواء لبني عبد الدار، وصارت الندوة لبني عبد مناف⁽⁴⁾، وثبت كل قوم مع من حالفوا حتى جاء الإسلام وهم على ذلك فقال رسول الله (ﷺ) ما كان من حلف في الجاهلية فإن الإسلام لم يزد إلا شدة⁽⁵⁾.

ولتحقيق التوازن بين حفدة قصي عمدت أم حكيم بنت عبد المطلب بن هاشم ويقال: بل عاتكة أثبتت من أم حكيم وهو المجمع عليه فأخذت جفنة عظيمة فملاؤها خلوقاً ثم أقبلت بها تحملها حتى وضعتها في الحجر فقالت: من تطيب من هذه الجفنة فهو منا فقامت أسد فتطيبت وقامت الحارث بن فهر فتطيبت وتطيبت زهرة بن كلاب وتيم بن مرة، فهذه خمس قبائل يسمون المطيبين (عبد مناف، وأسد بن عبد العزى، وزهرة، والحارث بن فهر، وتيم بن مرة)، وتعتمد بنو سهم فنحروا جزوراً ثم غمسوا أيديهم في دمها وقالوا من غمس يده فيه فهو منا فغمست جمح وسهم وعبد الدار ومخزوم وعدي بن كعب ثم دخلوا البيت وتحالفوا بالله أن لا يسلم أحدٌ منا أحداً فسموا الأحلاف وهم خمس قبائل (عبد الدار، وسهم، وجمح، ومخزوم، وعدي بن كعب)⁽⁶⁾.

ومن نافلة القول يرى الباحث إن الدوافع الرئيسية لحلف المطيبين إقتصادية، إذ إن الخلاف نشب حول وظائف مكة الإدارية (الندوة، الحجابه، السقاية، الرفادة)، فإذا نظرنا إلى الندوة فكانت لا يقضى أمراً إلا فيها ولا تخرج تجارة إلا منها وكانت قريش قد فرضت ضريبة العشر على كل من يدخل مكة من غير قريش⁽⁷⁾، وإذا نظرنا إلى الحجابه فإن هذه الوظيفة هامة جداً نظراً لمركز الكعبة عند العرب ولأن البيت الحرام هو الذي أعطى لمكة قدسيته ومكانتها، وجلب إليها الحجاج

(1) م. ن، ص 50.

(2) م. ن، ص 33؛ وينظر - ابن هشام: السيرة النبوية، ج 1، ص 107؛ ابن سعد: الطبقات، ج 1، ص 34؛ اليعقوبي: تاريخ، ج 2، ص 12.

(3) ابن حبيب: المنمق، ص 33، 190.

(4) م. ن، ص 34، 190.

(5) اليعقوبي: تاريخ، ج 2، ص 12؛ ابن الأثير: الكامل، ج 1، ص 351.

(6) المنمق، ص 50 - 51.

(7) ابن هشام: السيرة، ج 1، ص 94.

من كافة الأتحاء وعلى الحجاج تقوم حياة مكة الاقتصادية، لأن الحج يرافقه عقد أهم الأسواق التجارية في مكة لتصريف البضائع أو لتصديرها، يضاف إلى ذلك كان بجانب هؤلاء الحجاج أو ما يعرف بالسدنة كهان كانوا يدعون معرفة الغيب⁽¹⁾، وبالتالي فإن وجود هؤلاء الكهنة في الكعبة مما يضفي عليهم صفة القدسية الناتجة عن قدسية الكعبة نفسها ويجعل ما يتنبئون به يلقي تصديقاً أكثر من الآخرين، وإنه ربما كان لهؤلاء الكهنة دور كبير في الدعاية للحج الذي كانوا يحصلون بواسطته على الذنور والأضاحي التي تقدم في مواسم الحج من قبل القادمين إلى مكة للتجارة والحج.

وأما السقاية فإن لها دوراً كبيراً في إستقطاب الحجاج إلى مكة خصوصاً وإن مكة بلد فيه المياه شحيحة، وإن الحاج إليها يلقي عبئاً شديداً إذا لم تتوفر له المياه، وإن اعداد الوافدين إليها في تلك المواسم كبير جداً، ولتلافي هذه المشكلة حفرت قريش آباراً كثيرة بلغت أكثر من عشرة آبار وقد جعلت هذه الآبار لعامة الناس، ولأصحاب القوافل التجارية⁽²⁾. وأما الرفادة فإن لهذه الوظيفة سياسة بعيدة النظر؛ إذ أن الحجاج الذين يفدون إلى مكة من الأماكن البعيدة يجدون مشقة في حمل المؤن والزداد عن طريق الصحراء، لذلك فإن إعداد الطعام يشكل دافعاً لهم للقدوم إلى مكة، وقد يرافق الرفادة شراء الطعام من تجار قريش من قبل الحجاج الذين يظنون إن طعام الرفادة يصنع لمن لا يستطيعون الإنفاق.

الخلاصة:

بعد هذه الدراسة لأحلاف قريش في كتاب المنمق صار بالإمكان التوصل إلى النتائج الآتية:

1. تناولت روايات محمد بن حبيب الأحلاف التي عقدت بين الدول والأحلاف التي عقدت بين العشائر في حقبة تاريخية سابقة للإسلام؛ إذ كان لهذه الحقبة خصوصيتها من حيث الطبيعة الجغرافية لبلاد العرب الذي وصف بأنه في واديّ غير ذي زرع، وقد ساهمت هذه الطبيعة على تحديد نشاط أهلها بالتجارة، ونظراً لأن قريش في مرحلتها التجارية الأولى كانت لا تفارق حرمها لذلك عقدت الأحلاف لضمان وصول تجارات المناطق الخارجة عن مكة إليها.
2. أكد ابن حبيب على أن قريش كانت مقتصرة في نشاطها التجاري على مكة وما أن عقد الإيلاف حتى كان تجار قريش يجوبون البلاد ويسيرون القوافل التجارية إلى أماكن مختلفة وقد تحقق ذلك بفضل أبناء قصي بن كلاب حيث تحولت قريش من وسيط تجاري إلى تجار عالميين يسيرون القوافل التجارية من دار الندوة ولمختلف الإتجاهات، وكان أول من خرج منهم خارج مكة هو هاشم بن عبد مناف من خلال حصوله على الإيلاف من قيصر الروم، يليه حصول إخوته على مثل هذا الحلف من نجاشي الحبشة وملوك اليمن وكسرى في العراق؛ وبذلك أصبحت قريش ممسكة بزمام التجارة في بلاد العرب وتتعقد فيها وحولها أعظم الأسواق التجارية.
3. توضحت من روايات ابن حبيب بأن الخطوة التالية التي إتبعها قريش هي كسب ود جميع القبائل؛ إذ عقدت قريش مع سادات ورؤساء هذه القبائل الذين تمر التجارة بأراضيهم الأحلاف التي تمهد لتلك القوافل المرور بأراضيهم، إذ لولا هذه الأحلاف التي تمت معهم لبقيت تجارة قريش معرضة للنهب أو لربما لم تصل إلى الأماكن التي إتفقوا مع حكامها، كما إستعانت قريش بالأدلاء للقوافل التجارية من هذه القبائل الضاربة على طول الطرق التجارية كعتبة بن غزوان من بني سليم.
4. لا تقتصر مرويات ابن حبيب على الأحلاف في المجال التجاري، بل شملت أيضاً أحلاف ذات الميزة الزراعية يتضح ذلك من الحلف الذي عقد بين قريش وثقيف مما يدل على أن عرب ما قبل الإسلام عرفوا المزارعة وتعاملوا بها.

(1) ابن حبيب: المنمق، ص405.

(2) البلاذري: فتوح البلدان، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع، مؤسسة المعارف، بيروت، 1987 م، ص 65 - 69.

إشكاليات النسخ في القرآن الكريم عند العلماء

ماهيته وأثره في تفسير النص القرآني

أ.م.د. محمد عباس نعمان الجبوري

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

**The Problems of Invalidation in the Holy Quran According to Scholars:
Its Meaning and Effect on the Explanation of the Quranic Text
Asst. Prof. Dr. Mohammad Abbas Nu'man Al- Juboori
University of Babylon / College of Quranic Studies**

Abstract

Books have been written about the Holy Quran referring a lot to the invalidator / invalidated because it is one of the important subjects in the Islamic legislation. The Book of God is the center of Islamic religion because its verified verses order man to do what is required from him and the invalidated verses are not followed. To differentiate the two groups is a difficult task which a believer cannot achieve whatever knowledge he has in his mind unless he resorts to what truly narrated from the Prophet (pbuhh) and the Infallible Imams.

المقدمة :

لا شك أن القرآن الكريم هو أعظم رسالة سماوية وأعلاها مكانة، وأجلها معجزة، وأكملها نظاماً ومنهاجاً، وقد شرف الله تعالى بهذا الكلام المعجز نبينا محمداً (صلى الله عليه وآله وسلم) خاتم النبيين، فبينما أودع الله تعالى فيه علوم كل شيء وأبان فيه كل هدي، لذلك تعددت علومه بقدر ما تعددت صفحاته .

وقد ألفت الكتب في ذكر علوم القرآن الكريم وإحصائها وقد فاضوا أيما إفاضة في القول في الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم، إن هذا الموضوع من الموضوعات المهمة في الشريعة الإسلامية، لأن محور الدين الإسلامي، كتاب الله سبحانه وتعالى فهو كتاب أحكمت آياته فهذه الآيات المحكمة ينفذ ما طلب من الإنسان العمل به، وما كان منسوخاً منه لم يُعمل به، والوقوف على ذلك مهمة شاقة لا يستطيع المؤمن الحكم فيها بعقله مهما أتى به من علم إلا بالنقل الصحيح والمتواتر من صاحب الرسالة (صلى الله عليه وآله وسلم) ومن أودع الله تعالى علمه فيهم، ولا مجال للعقل أو الاجتهاد فيها، لذلك لا يجوز للإنسان أن يتصرف في مثل هذا الموضوع الحساس بأرائه وأفكاره غير المستندة إلى كتاب الله تعالى وسنة نبيه (صلى الله عليه وآله وسلم) والأئمة المعصومين (عليهم السلام) وأصحابه المنتخبين بسند صحيح ثابت خال من الجرح والعلّة.

التمهيد

لقد اهتم المفسرون، وعلماء القرآن منذ القدم بالناسخ والمنسوخ حتى ألقوا في ذلك مصنفات كثيرة منهم أبو عبيد القاسم بن سلام، وأبو داود السجستاني، وأبو جعفر النحاس، وابن الأثير، ومكي بن أبي طالب القيسي، وابن العربي وآخرون. (1)

وقيل أن بدء التدوين فيه يرجع إلى القرن الثاني الهجري، وكتب فيه : أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن الأصمعي، وهو من أصحاب الإمام جعفر الصادق (عليه السلام) (2)، وكان الصحابة وعلى رأسهم الإمام علي (عليه السلام) يرون أن معرفة الناسخ والمنسوخ شرطاً في أهلية المفسر للتفسير والمحدث للحديث. (قال الأئمة : ولا يجوز لأحد أن يفسر كتاب الله إلا بعد أن يعرف منه الناسخ والمنسوخ، وقد قال علي بن أبي طالب لقاص: أتعرف الناسخ والمنسوخ؟ قال: الله أعلم، قال هلكت وأهلك). (3)

وللمفسرين في الآيات المنسوخة آراء مختلفة تداخلت مع غيرها واشتبهت على كثير منهم . فظن بعض منهم أنه نسخ، ولو تمعنوا جيداً لوجدوها أنه ليس بنسخ، قال الزركشي (إنما نسا وتأخير، أو مجمل أخر بيان لوقت الحاجة، أو

خطاب قد حال بينه وبين أوله خطاب آخر غيره، أو مخصوص من عموم، أو حكم عام لخاص، أو لمداخلة معنى في معنى، وأنواع الخطاب كثيرة فظنوا ذلك نسخا وليس به...⁽⁴⁾ وللناسخ والمنسوخ الدور الكبير في استنباط الأحكام الشرعية، إذ به يعرف الحكم الثابت الباقي الذي يعمل به عن الحكم الزائل المتروك .

تعريف النسخ

النسخ لغة: رفع شيء وإثبات غيره مكانه، أو تحويل شيء إلى غيره، ومنه نسخ الكتاب ومنه: أمر كان يعمل به من قبل ثم ينسخ بحادث غيره 00 وكل شيء خلف شيئا فقد انتسخه، فيقال: انتسخت الشمس الظل، والشيب الشباب 00 ومنه نسخ الكتاب.⁽⁵⁾

وقيل النسخ في اللغة يطلق على معنيين: الأول بمعنى الإزالة ومنه قوله تعالى ﴿فَيَنْسَخُ اللَّهُ مَا يُلْفِي الشَّيْطَانَ ثُمَّ يُحْكِمُ اللَّهُ آيَاتِهِ﴾⁽⁶⁾ تقول العرب: نسخت الشمس الظل، أي أزلته حلت محله، والثاني نقل الشيء من مكان إلى مكان دون تغيير، ومنه نسخ الكتاب أي كتبت كتابا عن كتاب حرفا بحرف وكلمة بكلمة.⁽⁷⁾ وبمعنى التبديل، ومنه قوله تعالى ﴿وَإِذَا بَدَلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ﴾⁽⁸⁾. وبمعنى التحويل، كتناسخ المواريث، بمعنى تحويل الميراث من واحد إلى واحد. وبمعنى النقل من موضع إلى موضع، ومنه نسخت الكتاب، إذ نقلت ما فيه حاكيا للفظه وخطه⁽⁹⁾.

النسخ في الشرع (الإصطلاح): -

أجمع العلماء والمفسرون وكل من بحث في علوم القرآن أن اختصاص النسخ في العلوم القرآنية هو إبطال حكم آية قرآنية بأية قرآنية أخرى.

فقيل النسخ في الشرع: (إزالة ما كان ثابتا بنص شرعي، سواء عمل به أم لم يعمل به).⁽¹⁰⁾ وعرفه الراغب بأنه (إزالة مثل الحكم الثابت بالشرع بشرع آخر مع التراخي).⁽¹¹⁾ وعرفه السيد الخوئي (قدس) (هو رفع أمر ثابت في الشريعة المقدسة بارتفاع أمده وزمانه، سواء أكان ذلك الأمر المرتفع من الأحكام التكليفية أم الوضعية، وسواء أكان من المناصب الإلهية أم من غيرها من الأمور التي ترجع إلى الله تعالى بما أنه شارح).⁽¹²⁾

وهناك تعريف للنسخ في اصطلاح الشريعة جامع مانع وكل التعاريف التي قيلت تنصب فيه هو (رفع الحكم الشرعي بدليل شرعي متأخر عنه)⁽¹³⁾ وهذا المعنى الشرعي يتصل بالمعنى اللغوي الأول للنسخ.⁽¹⁴⁾

أهمية النسخ في التفسير

من أساسات علوم التفسير علم الناسخ والمنسوخ وهو من العلوم التي لا يقوم إلا بها وكذلك لا يمكن معرفة الأحكام الشرعية المستنبطة وتفسير تعارض النصوص إلا بمعرفته، ولذلك أفرد له علماء أصول التفسير وعلماء أصول الفقه مصنفات قديما وحديثا .

قال القرطبي: (معرفة هذا الباب أكيدة، وفائدته كبيرة، لا يستغنى عنه معرفته العلماء ولا ينكره إلا الجهلة أنصاف المتعلمين، لما يترتب عليه من النوازل في الأحكام ومعرفة الحلال والحرام روى البخاري قال: دخل علي رضي الله عنه المسجد، فإذا رجل يخوف الناس، قال: ما هذا؟ قالوا: رجل يذكر الناس. فقال: ليس برجل يذكر الناس، لكنه يقول: أنا فلان بن فلان اعرفوني . فأرسل إليه فقال: أتعرف الناس من المنسوخ؟ فقال: لا، قال: فأخرج من مسجدنا ولا تذكر فيه، وفي رواية: أعلمت الناس والمنسوخ؟ قال: لا، قال: هلكت وأهلكت . ومثله عن ابن عباس رضي الله عنهما).⁽¹⁵⁾

اهتم العلماء والمفسرون والباحثون منذ القدم بموضع الناسخ والمنسوخ، وهي من الأمور التي يسر الله تعالى بها على المؤمنين وقت تنزيل القرآن في تطبيق الأحكام والوقوف على الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم من الأمور الواجب

معرفتها عند كل من يريد أن يتصدى للتفسير القرآني، إذ يدخل في تحديد المراد من النصوص القرآنية وهذا ما أكده العلماء وقالوا (لا يجوز لأحد أن يفسر كتاب الله إلا بعد أن يعرف من الناسخ والمنسوخ وقد رويت كثير من الأخبار عن الصحابة)⁽¹⁶⁾.

ومن الكثيرين الذين بحثوا في الناسخ والمنسوخ أكدوا على أهمية هذا العلم في فهم مراد الله تعالى من نصوص القرآن الكريم وهو يعد علما من الواجب على العالم معرفته حتى يكون بحثه في هذا العلم رصينا وموافقا لما أمر به سبحانه وتعالى.

يقول مكي بن أبي طالب بهذا الخصوص (وأن من أكد ما عني أهل العلم والقرآن بفهمه، وحفظه والنظر فيه من علوم القرآن وسارعوا إلى البحث عن فهمه وعلم أصوله، علم ناسخ القرآن ومنسوخه فهو علم لا يسع كل من تعلق بأدنى علم من علوم الديانة جهله)⁽¹⁷⁾.

وللنسخ أهمية كبيرة في مجال العرض على القرآن الكريم فمع ثبوت النسخ في بعض من الآيات القرآنية لا يمكن الرجوع إليها في تفسير الآيات الكريمة الأخرى .

فالزركشي يقول في هذا الشأن: "إن العلم بالناسخ والمنسوخ عظيم الشأن وقد صنف به جماعة كثيرون".⁽¹⁸⁾ وقال الزرقاني: "أنه طويل الذيل، كثير التفاريع، متشعب المسالك..المسائل التي يتناولها دقيقة، إذن على الباحث الذي يتناول النسخ أن يكون يقضا ودقيقا وأن يتصف بحسن الاختيار..والنسخ يكشف النقاب عن مسيرة التشريع الإسلامي، ويصبح الإنسان مطلعاً على حكمة الله تعالى في تربيته للخلق وسياسته للبشر وابتلائه للناس وهذا ما يدل باليقين والتواتر على أن الرسالة الإسلامية هي من الله تعالى العزيز الحكيم.... إن معرفة الناسخ والمنسوخ يعد ركنا مهما عظيما في فهم الإسلام، وفي الاهتداء إلى صحيح الإسلام"⁽¹⁹⁾.

وقوع النسخ

النسخ: "العقل يجيزه، ولم نسمع أو نقرأ بأن خلاف بين المسلمين حصل حول وقوع النسخ وقد وقع في الشرائع السماوية وكذلك الوضعية، فإن كثيرا من أحكام الشرائع السماوية السابقة للشريعة الإسلامية نسخت بأحكام الشريعة الإسلامية وإن بعض الأحكام الإسلامية نسخت بأحكام لاحقة لها⁽²⁰⁾ وقد صرح القرآن الكريم بنسخ حكم التوجه في الصلاة إلى القبلة الأولى"⁽²⁰⁾.

وقال الزرقاني: بعد وضعه أدلة جوازه العقلي: أن النسخ لا محصور فيه عقلا، وكل ما كان كذلك جائز عقلا وقد وضع سؤال وقال فيه: كيف يكون محضورا عقلا ومصالح الناس تختلف باختلاف الأشخاص والأزمان والأحوال؟ أن النسخ لو لم يكن جائز عقلا وواقعا سمعا، لما جوزوا أن يأمر الشارع عباده بأمر مؤقت ينتهي بانتهاء وقته، إن ثبوت رسالة رسولنا المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) وهي ناسخة لكل الشرائع السابقة وهذا ما صرح به القرآن الكريم ولو لم يكن النسخ جائزا وواقعا لكانت الشرائع السابقة باقية ولو كانت باقية ما ثبتت رسالته (صلى الله عليه وآله وسلم) إلى الناس كافة⁽²¹⁾.

فإن النسخ، ضرورة تشريعية، يراد بها التدرج بالأحكام وتيسيرها على الناس، بما يناسب ظروفهم وواقعهم، وتوقيت بعض الأحكام بزمان معين أو ظروف خاصة مما هو أمر سائد في سائر التشريعات ويتقبله العقلاء دون تردد .

قيل: لا خلاف بين علماء المسلمين في أن الشرائع الإلهية السابقة نسخت أحكامها الفرعية بالشريعة الإسلامية لأن القرآن الكريم هو الدستور الإلهي الأخير جاء معدلا للسنن السابقة فألغى منها ما كان قابلا للإلغاء وأقر منها ما كان غير قابل لذلك كالأحكام الاعتقادية وآيات الأحكام التي تختلف باختلاف الزمان والمكان وأصبحت تلك الأحكام جزء من شريعة الإسلام.⁽²²⁾

إن النسخ لا يعني تكوين رأي جديد لاستحالة ذلك على الله تعالى فعلم الله تعالى أن لا يفوته شيئا أبدا فليس لعلمه تعالى تبديل، وهو العالم بحقائق الأمور من قبل ومن بعد وإنما النسخ في ظاهر الأمر وعند المكلفين، فالله تعالى

يعلم من قبل أن هذا التشريع المنسوخ مؤقت ومحدد من أول الأمر، ولكن ذلك قد يخفى على المكلفين لحكمة وابتلاء، فإذا جاء وقت انتهاء ذلك الحكم، يستبدله الله تعالى بحكم جديد وبذلك يرفع الحكم السابق وينسخ .

وهناك وجهة نظر للسيد محمد باقر الحكيم بقوله : إن تصورنا في النسخ، إن الله تعالى حين وضع الحكم المنسوخ وضعه من أجل مصلحة تقتضيه، وهو سبحانه يعلم الزمان الذي سوف ينتهي فيه الحكم وتتحقق المصلحة التي من أجلها شرع، كما أنه حين يستبدل الحكم المنسوخ بالحكم الناسخ استبدله من أجل مصلحة معينة تقتضيه، فكل من وضع الحكم ورفعها كان من أجل حكمة هي معلومة عند جعل الحكم المنسوخ .

فليس هناك جهل وبداء، كما أنه ليس هناك عبث لتوافر عنصر العلم والحكمة في الجعل والرفع 0 نعم هناك جهل الناس بواقع جعل الحكم المنسوخ حيث كان يبدو استمرار الحكم نتيجة للإطلاق في البيان الذي وضع الحكم فيه، ولكن النسخ إنما يكون كشفا عن هذا الواقع الذي كان معلوماً لله سبحانه من أول الأمر. (23)

الفرق بين النسخ والتخصيص

بعد مدة زمنية مضت على الدراسات القرآنية نرى بعض العلماء يحاول أن يميز بين النسخ والتخصيص وغيرها . قال ابن عطية : التخصيص من العموم يوهم أنه نسخ وليس به وعلل ذلك بأن المخصص لم يتناول العموم قط ولو ثبت قطعا تناول العموم لشيء ما ثم أخرج ذلك الشيء عن العموم لكان نسخا لا تخصيصا وصور النسخ تختلف. (24) ومن الجدير بالذكر أن الأمدي قد ردَّ الفروق التي أوردها المعتزلة فيما يخص الخلاف بين النسخ والتخصيص، فبعد أن ذكر آراءهم وهي: "إن التخصيص أعم من النسخ، فكل نسخ تخصيص وليس كل تخصيص نسخا، إذ النسخ لا يكون إلا بتخصيص الحكم ببعض الزمان، والتخصيص يعم تخصيص الحكم ببعض الأشخاص وبعض الأحوال وبعض الزمان، وقد ردَّ الأمدي على ذلك فقال: إن ثبت ما ذكر من صفات التخصيص الفارقة بينه وبين النسخ داخلها كلها في مفهوم التخصيص أو ملازمة خارجه، فلا وجود لها في النسخ ولذلك لا يكون التخصيص أعم من النسخ ؛ لأن الأعم لا بد وأن يصدق الحكم به مع جميع صفاته اللازمة لذاته، على الأخص، وذلك مما لا يصدق على النسخ، فلا يكون النسخ تخصيصا." (25)

فعند السلف نجد إطلاق النسخ على التخصيص وهذا ما مذكور في روايات ابن عباس وقد ذكر السيوطي أنهم أكثروا من إطلاق النسخ على ما هو نسخ وغيره، ومنه قسم هو من المخصوص لا من قسم المنسوخ، وقد اعتنى ابن العربي بتحريره فأجاد، كقوله تعالى " **﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ لَقِي خُسْرٍ﴾ (2) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا** " (26) و**﴿وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ ... إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا﴾** (27) و**﴿فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ﴾** (28)، وغير ذلك من الآيات التي خصت باستثناء آية، وأخطأ من أدخلها في المنسوخ.

أورد السيوطي آيات أخر ذُكرت في المنسوخ وهي ليست في المنسوخ، كل حكم أمر على وجوب امتثاله في وقت من الأوقات لسبب اقتضى ذلك الحكم، وعن طريق ذلك السبب ينتقل إلى حكم آخر، فهو ليس بنسخ إنما النسخ ترك ذلك الحكم بحيث لا يجوز العمل به، والسيوطي سماه المنسأ، كما في قوله تعالى **﴿أَوْ نُنسِئَهَا﴾** (29) ومن تطبيقات ذلك : الأمر حيث الضعف والقلة بالصبر والصفح (البقرة/109)، ثم الأمر بإيجاب القتال عند القوة (البقرة/215).

وقد ورد من الخطاب مشعرا بالتوقيت والغاية في قوله تعالى **﴿فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ﴾** (30) فهو محكم غير منسوخ، لأنه مؤجل بأجل والمؤجل لا نسخ فيه . وهذا ما أكده مكي عن جماعته 0

قسم رفع ما كان عليه الأمر في الجاهلية، أو في شرائع من قبلنا، أو في أول الإسلام ولم ينزل في القرآن، كإبطال نكاح نساء الآباء كما ورد في (سورة النساء آية/22) ومشروعية القصاص والدية، وحصر الطلاق في الثلاث كما في (سورة البقرة آية/229 وآية/230). قال ابن العربي : وهذا إدخاله في قسم الناسخ قريب، ولكن عدم إدخاله أقرب، وهو الذي رجحه مكي وغيره، ووجهه . بأن ذلك لو عد في الناسخ لعد جميع القرآن منه، إذ كله أو أكثره رافع لما عليه الكفار

وأهل الكتاب قالوا: وإنما حق النسخ والمنسوخ أن تكون آية نسخت آية . واستثنى السيوطي مما أورد ابن العربي النوع الأخير منه، وهو رافع ما كان في أول الإسلام، فأدخله أوجه من القسمين قبله. (31)

النسخ: اختصاص للحكم ببعض الأزمان، أما التخصيص: فهو اختصاص الحكم ببعض الأفراد، فذلك تخصيص زمني، وهذا تخصيص فردي، ولا يتشبه أحدهما بالآخر. (32)

وقد وضع الزرقاني فروقا أكثر إيضاحا بين النسخ والتخصيص فقال:

- النسخ : هو رفع الحكم الشرعي بدليل شرعي .0 التخصيص : هو قصر العام على أفراده 0ولما لهذين التعريفين من تقارب وتشابه وضع فروقا سبعة حتى تعصم الباحث القارئ من الوقوع في الاشتباه وتبعده عن الخطأ .

منها: العام بعد تخصيصه مجاز ؛ لأن مدلوله في بعض أفراد، مع أنه موضوع للكل، وقرينته المخصص . أما النص المنسوخ فباق استعماله فيما وضع له، فالغاية دلت على أن إرادة الله تعالى تعلقت ألا باستمرار هذا الحكم إلى وقت معين . ومنها: فحكم ما خرج بالتخصيص لم يكن من المراد بالعام أصلا، بخلاف ما خرج بالنسخ، فإنه كان مراد من المنسوخ لفظا .

ومنها: التخصيص لا يتأتى أن يأتي على الأمر لمأمور واحد ولا على النهي لمنهى واحد، بخلاف النسخ فيعرض لهذا كما يعرض لغيره.

ومنها: النسخ يبطل حجية المنسوخ إذا كان رافعا للحكم بالنسبة إلى جمع أفراد العام وبقي على بعض من حجيته ؛ إذا كان رافعا للحكم عن بعض أفراد العام . أما بالنسبة للتخصيص فلا يبطل حجية العام، بل العمل به قائم ما بقي من أفراد بعد تخصيصه.

ومنها: إن النسخ لا يكون إلا بالكتاب الكريم والسنة الشريفة، بخلاف التخصيص فإنه يكون بهما وبغيرهما كدليل الحس والعقل، فقوله تعالى ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا...﴾ (33) قد خصصه قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) " ولا قطع إلا في ربع دينار " (34) وكذلك في مثل قوله تعالى ﴿تُدْمَرُ كُلُّ شَيْءٍ بِأَمْرِ رَبِّهَا﴾. (35) قد خصصه ما شهد به الحس من سلامة السماء والأرض.

ومنها : النسخ لا يكون إلا بدليل متراخ عن المنسوخ أما المخصوص فيكون بالسابق واللاحق والمقارن .

ومنها: إن النسخ لا يقع إلا في الأخبار، بخلاف التخصيص فإنه يكون في الأخبار وغيره . (36)

شرائط تحدد النسخ في القرآن الكريم

حدث كثير من التداخل بين الآيات المنسوخة وغيرها، فذكر بعض العلماء كثير من الآيات وقالوا أنها منسوخة، وبعضهم الآخر قلل منها ؛ لذلك وضع قسم من العلماء شروطا، بلحاظها يتحدد النسخ في القرآن الكريم يتميز به عن غيره من النظائر وكما يلي:-

قال ابن الجوزي: هناك شروط للناسخ والمنسوخ يجب أن تتوفر حتى يؤخذ بهما وعلى النحو الآتي:

- أن يكون الحكم في الناسخ والمنسوخ متناقضا بحيث لا يمكن العمل بهما جميعاً .
 - أن يكون الحكم المنسوخ ثابتا قبل ثبوت حكم الناسخ وذلك عن طريق الرواية الصحيحة المتواترة.
 - أن يكون الحكم المنسوخ مشروعا أي ثبت بخطاب الشرع.
 - أن يكون ثبوت الحكم الناسخ مشروعا كثبوت المنسوخ .
 - أن يكون الطريق الذي ثبت به الناسخ مثل الطريق الذي ثبت به المنسوخ أو أقوى منه. (37)
- قال الأمدي : شروط النسخ منها متفق عليه ومنها مختلف به .

أما المتفق عليه :

- أن يكون الحكم المنسوخ شرعيا .
- أن يكون الدليل الدال على ارتفاع الحكم شرعيا متراخيا عن الخطاب المنسوخ حكمه.

- أن لا يكون الخطاب المرفوع حكمه مقيدا بوقت.

أما الشروط المختلف فيها :

- أن يكون قد ورد الخطاب الدال على ارتفاع الحكم بعد دخول وقت التمكن من الامتثال.
- أن يكون الخطاب المنسوخ حكمه مما لا يدخله الاستثناء والتخصيص .
- أن يكون نسخ القرآن بالقرآن .
- أن يكون الناسخ والمنسوخ نصين قاطعين .
- أن يكون الناسخ مقابلا للمنسوخ مقابلة الأمر بالنهاي والمضيق بالموسع .
- أن يكون النسخ ببديل .

وهذا كله مختلف فيه بين العلماء وإن هذه الأمور عنده غير معتبرة .⁽³⁸⁾

وقد ذكر ابن قدامه : أن من شروط الناسخ تأخره وإن كان الناسخ قبله لم يجز أن ينسخ بما قبله .⁽³⁹⁾

وذكر عبد الرحمن بن قدامه شروطا للنسخ تقريبا مكررة لما ذكره السابقون منها :

- من شروط الناسخ تأخره عن المنسوخ ؛ لأن الشيء لا ينسخ ما قبله .
- ومن شروط النسخ تعذر الجمع بين النصين .
- الناسخ لا بد أن يكون مساويا للمنسوخ أو راجحا عليه .⁽⁴⁰⁾

قال الشاطبي : الآيات المنسوخة يجب أن تتضمن أحكام جزئية، وليست من الآيات التي تحدد القواعد الكلية

للشريعة .⁽⁴¹⁾

وقد وضع محمد هادي معرفة شروطا للنسخ جامعة مانعة في خمس نقاط منها:⁽⁴²⁾

- وجود تناف متحقق بين حكمين تشريعيين وقعا في القرآن الكريم بحيث يتعذر اجتماعهما في تشريع مستمر، ويجب أن يكون هذا التنافي ذاتيا، كانت للعرب عادت قبل الإسلام وهي : أن الرجل إذا توفى وترك امرأة لا ترث من ميراثه شيء إلا النفقة حولا كاملا، شرط أن تعتد في بيت المتوفى، فإن خرجت قبل الحول سقطت نفقتها، وهذا ما أكدته الآية القرآنية ﴿وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبِّصْنَ أَنْفُسَهُنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾⁽⁴³⁾ والآية هذه إقرار صريح وإمضاء لما كان عليه العرب في حكم من مات زوجها، وقد حصل هذا الإمضاء في أول الإسلام 0 واتفق المفسرون والفقهاء على قول واحد على نسخ هذه الآية بآيتين : الأولى التي حددت عدة الوفاة بأربعة أشهر وعشرة أيام، وهي قوله تعالى (وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبِّصْنَ أَنْفُسَهُنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا)⁽⁴⁴⁾.

والثانية التي جعلت للزوجة نصيبا من تركت زوجها وهي قوله تعالى ﴿وَلَهُنَّ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَكُمْ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُمْ﴾⁽⁴⁵⁾ فيصبح إنفاق المرأة على نفسها من نصيبها .⁽⁴⁶⁾

- أن يكون التنافي بين حكم الآية المنسوخة وحكم الآية الناسخة كليا، لا جزئيا، فالتنافي الجزئي تخصيص في الحكم العام وليس نسخاً

- أن لا يكون الحكم السابق قد تم تحديده بأمر صريح حيث الحكم بنفسه يرتفع عند انتهاء المدة التي حُدد فيها، دون الحاجة إلى نسخه.

- النسخ يجب أن يكون بالتشريعات، فلا يمكن أن يكون النسخ بالأخبار، فلو أخذنا قوله تعالى ﴿ثَلَاثَةٌ مِنَ الْأُولَى (39) وَثَلَاثَةٌ مِنَ الْآخِرِينَ (40)﴾⁽⁴⁷⁾ لا تصح ناسخة لقوله تعالى ﴿ثَلَاثَةٌ مِنَ الْأُولَى (13) وَقَلِيلٌ مِنَ الْآخِرِينَ (14)﴾ (48) كما ذكره بعض المفسرين، كون الآية أخبار عن واقعة لا تتغير بالوجوه والاعتبار.

- التحفظ على الموضوع نفسه، فعندما يتبدل موضوع حكم إلى غيره فالحكم يتغير، كون الحكم قيد موضوعه، وهذا ليس نسخاً فلو أخذنا قوله تعالى ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُّوا﴾ (49) لا يمكن أن يكون نسخاً لقوله تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى﴾ (50) لأن الذي يبين غير الذي يكتُم .

إذن أي استثناء أو تقيدا أو تخصيص ورد على حكم عام لا يجوز أن يكون نسخاً.

فأكل لحم الميتة حكمه حرام وهو حكم ذاتي أولي ولكن من يخاف التلف إن لم يأكلها وهو حكم ثانوي اضطراري فيجوز أكلها أي أنه مضطر إلى ذلك لتوقف الحياة على ذلك فهذا لا يسمى نسخاً. (51)

الفرق بين النسخ والبداء

قبل أن نجلي الفرق بين النسخ والبداء، لا بد لنا من عرض رأيين متعلقين بالبداء إنكاراً وإثباتاً فيرى أصحاب الرأي الأول وبعد أن عرفوا البداء بما عُرف من قبل اللغويين وبمعنيين متقاربين هما 1- الظهور بعد الخفاء واستدلوا بما ورد في قوله تعالى ﴿وَبَدَأَ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ مَا لَمْ يَكُونُوا يَحْسَبُونَ﴾ (52) ﴿وَبَدَأَ لَهُمْ سَيِّئَاتٍ مَا عَمِلُوا﴾ (53) 2- نشأة رأي جديد لم يكن موجوداً. قيل في القاموس " ويدا له في الأمر بدوا، وبداء، وبداءة ؛ أي نشأ له رأي" (54) ومنه قوله تعالى ﴿ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا آيَاتٍ لَيْسَ جُنَّتْ حَتَّىٰ حِينٍ﴾ (55) أي نشأ لهم في يوسف رأي جديد هو أن يسجن سجننا وقتياً (56) وأضاف الزرقاني أن هذين المعنيين متقاربان للبداء، وكلاهما مستحيل على الله تعالى، لما يلزمهما من سبق الجهل وحدث العلم، والجهل والحدث على الله تعالى محالان ؛ كون الله تعالى أحاط بكل شيء علماً، وأنه لا تخفى عليه خافية مستندا على كثير من الآيات القرآنية منها قوله تعالى ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبُرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْفُطُ مِنْ رِزْقٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٌ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ﴾ (57).

وأضاف الزرقاني ما ذكره الجمهور من أن الشيعة أثبتوا النسخ ثم أسرفوا في إثبات البداء اللازم له ونسبوه إلى الله تعالى، ثم يختم كلامه بقوله: أن النسخ تبديل في المعلوم لا في العلم، وتغير في المخلوق لا في الخالق، والنسخ كشف لنا عن بعض ما سبق به علم الله تعالى القديم المحيط بكل شيء، ثم ذهب إلى ما ذكره علماءهم بأن النسخ هو بيان انتهاء الحكم الشرعي الذي تقرر في أوامنا استمراره بطريق التراخي وأكد أن هذا التعريف دفعا ظاهرا للبداء، وتقريرا لكون النسخ تبديلا في حقتنا، بيانا محضا في حق صاحب الشرع. (58)

قال الدكتور غانم حمدون : الفرق بين النسخ والبداء : النسخ معلوم عند الله تعالى وليس الأمر إن الله تعالى ينزل الآية أو الحكم، ثم ينظر بعد ذلك هل ينسخه أو يقره فهذا لا يجوز بحق الخالق سبحانه، بل أن الله تعالى ينزل الآيات ويعلم ما سينسخ منها ويعلم الآيات الناسخة لها، حتى قبل أن ينزل القرآن الكريم . أما البداء حسب رأيه : فهو أمر خاص بالبشر، كون الإنسان قد يرى اليوم رأياً، وبعد حين يبدو له أن ذلك الرأي غير صواب، فيرجع عنه، وحين طرح الرأي أولاً، كان يعتقد أنه هو الحق الذي لاحق غيره، ولكن بعد حين يتضح له أن اعتقاده لم يكن على صواب، وهذا خاص بالبشر لقصور العقل البشري عن الإحاطة والعلم بما سيقع في المستقبل، أما النسخ في القرآن الكريم فإنه واقع بعلم الله تعالى وتقديره، رحمة بالمؤمنين وتيسيراً عليهم. (59)

الرأي الآخر : وهو يمثل المثبتين ويمثله مفسر الشيخ المفيد (ت/413هـ) في البداء وهو يمثل رأي الأمامية في مسألة البداء بقوله: (أقول في البداء ما يقوله المسلمون بأجمعهم في النسخ) فالجواب يكون على الشكل الآتي : -

النسخ: عبارة عن رفع الحكم الشرعي الظاهر في الاستمرار بحيث لم يكن النسخ متوقعا.

والبداء : رفع الأمر التكويني الظاهر في الاستمرار وإظهار الواقع الجديد على خلاف المتوقع، فيشتركان في إظهاره تعالى أمراً على خلاف ما كان متوقعا .

ويختلفان في أن النسخ في الأمور التشريعية والبداء في الأمور التكوينية .

ما كان إظهار أمر على خلاف المتوقع مستلزماً لجهله (تعالى) يلزم نسبة الجهل إليه (تعالى) في البداء والنسخ،

وإن كان إظهاره غير مستلزم للجهل في النسخ فكذلك في البداء . ومن الجهل أن يقال بعدم استلزامه في النسخ واستلزامه

في البداء، ويقال بعدم المحذور في النسخ لوروده في القرآن الكريم واستلزامه في البداء لعدم وجوده فيه، وذلك لأن وروده في القرآن الكريم لا يصح نسبة الجهل إليه (تعالى) لأن القرآن الكريم لا يثبت ما يلزم نسبة الجهل إليه (تعالى) بل يدل على عدم لزوم الجهل فيه وفيما يشترك معه في الملاك، مضافاً إلى ما في مسألة تفدية إسماعيل بذبح عظيم من إثبات البداء في القرآن الكريم 0

ثم يضيف الشيخ المفيد : إن كان متعلق البداء هو الله تعالى بأن تقول بدا الله فحينئذ يكون البداء بمعنى الإبداء، وإن كان متعلقه الناس بأن نقول مثلاً (بدا للشيععة إن وصي الإمام الهادي (عليه السلام) هو ابنه الحسن بعد ما كان لا يشكون في أنه ابنه محمد) وكما في قوله تعالى ﴿وَبَدَأَ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ مَا لَمْ يَكُونُوا يَحْتَسِبُونَ﴾ (60) فالبداء بمعنى ظهور أمر خفي وأشار بقوله (وكل من فارقه في المذهب ينكره على ما وضعت من الاسم دون المعنى) إلى أن النزاع لفظي وإن منشأ إنكار البداء من المخالفين أولاً : عدم فهمهم لمعناه وثانياً: عدم دركهم إن بطلانه يقتضي بطلان النسخ(61) وهذه المسلك الذي سلكه الشيخ المفيد طريق حجته قوية ولا أخصر منه .

والطوسي وضع لنا شروطاً في البداء وهي: -

1. أن يكون الأمر به هو المنهى عنه بعينه .
2. أن يكون الوجه واحداً.
3. أن يكون الوقت واحداً.
4. أن يكون المكلف واحداً.

والنسخ بخلاف ذلكم، لأن الفعل الأمر به غير المنهى عنه، لأن إمساك السبب زمن موسى (عليه السلام) هو غير ما تناوله النهي عن إمساكه زمن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) . وإذا تغاير الفعلان لم تتكامل شروط البداء وكذلك إذا كان الوقتين متغايران (62) .

قال الإمام الصادق (عليه السلام) (إن الله علمين : علم مكنون مخزون لا يعلمه إلا هو ومن ذلك يكون البداء، وعلم علمه ملائكته ورسله وأنبيائه ونحن نعلمه). (63)

يقول السيد محمد باقر الحكيم (64) : المعروف من مذهب الأمامية أنهم يقولون بفكرة البداء وإخواننا من أهل السنة ينكرون ذلك ويحملون على إخوانهم الأمامية بشكل عنيف ويتهمونهم بالانحراف والضلال، وأضاف بالقول : لا بد من دراسة هذه الفكرة لكي يبين مدى صحة هذه التهم التي رُمى بها بعض المسلمين مذهب الأمامية نتيجة قولهم بالبدا من خطأها .

فالبدا يفهم تارة أن الله تعالى يعتقد شيئاً، ثم يظهر له أن الأمر بخلاف ما اعتقده، أي كأن يرى تعالى في الحكم مصلحة ثم يظهر له خلاف ذلك فهذا شيء باطل حسب رأي السيد وهذا لا يقبل به لا الأمامية ولا غيرهم بل حتى اليهود والنصارى أنكروا ذلك ونزهوا الله تعالى عنه .

ووردت روايات تؤكد هذا المعنى عن طريق أهل البيت (عليهم السلام) فقد روي عن الإمام الصادق (عليه السلام) قال: "من زعم أن الله عز وجل يبدو له في شيء اليوم لم يعلمه أمس فأبروا منه" (65) .

والبدا تارة أخرى يفهم على أساس آخر بأن نتصوره نسخاً في التكوين كما دُكر سابقاً على رأي المفيد فلا يجد فرق أساسي بينه وبين النسخ من حيث الفكرة، وإنما الفرق بينهما في الموضوع الذي يقع فيه النسخ أو البداء، فالنسخ : هو الإزالة والتبديل في التشريع، أما إذا وقع في الأمور الكونية في مثل الخلق والرزق والصحة والمرض وغيرها سميت بداء . إذن فكرة البداء عند الإمامية تقع في المجال التكويني مأخوذة من قوله تعالى ﴿بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ (66) وقوله تعالى ﴿يَمْحُو اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ وَعِنْدَهُ أُمُّ الْكِتَابِ﴾ (67) فالأمامية يؤمنون بعلم الله تعالى بما يقدمه ويؤخره، وما ينقصه ويزيده، وما يستبدل به . وهم مؤمنون بإيمان كامل بقدرته على ذلك .

وهناك روايات كثيرة وردت عن أهل البيت (عليهم السلام) تؤكد أن فكرة الإمامية عن البداء لا تتعدى حدود هذا المعنى ولا تحيد عنه .

- روي عن أبي عبد الله (عليه السلام) قال: " إن الله يقدم ما يشاء ويؤخر ما يشاء، ويمحو ما يشاء، ويثبت ما يشاء، وعنده أم الكتاب وقال: فكل أمر يريد الله فهو علمه قبل أن يصنعه، وليس شيء يبدو له إلا وقد كان علمه، إن الله لا يبدو له عن جهل". (68)

- روي عن الإمام الصادق (عليه السلام) قال: " ما بدا الله في شيء إلا كان في علمه قبل أن يبدو له". (69)

- روي عن الإمام الرضا (عليه السلام) " قال علي بن الحسين وعلي بن أبي طالب قبله ومحمد بن علي وجعفر بن محمد (عليهم السلام): كيف لنا بالحديث عن هذه الآية ﴿يَمْحُوا اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ وَعِنْدَهُ أُمُّ الْكِتَابِ﴾ فأما من قال بأن الله تعالى لا يعلم الشيء إلا بعد كونه فقد كفر وخرج عن التوحيد " (70). فالبداء لها سبب ملكوتي، فالأمامية البداء لديهم سببية ملكوتية وليست مادية، الصدقة تدفع البلاء، والدعاء يدفع البلاء وقد أبرم إبراما، والمريض يشفى بوجود سبب الطبيب والدواء ولكن بلحاظ السبب الملكوتي .

إن بعد طرح الآراء يظهر أن فكرة البداء عند الأمامية مطبقة على التكوين وليس على التشريع، وبهذا القول فيكون ما أتهم به الإمامية باطل وخير دليل على ذلك ما ذكر من أقوال متواترة نسبت لأهل البيت (عليهم السلام) .

أنواع النسخ

إن النسخ يقع في الأحكام في مثل: الأمر والنهي والحدود والعقوبات وكذلك أحكام الشرائع السابقة نسخت بأحكام الشريعة الإسلامية، وإن بعض من أحكام الشريعة الإسلامية نسخت بأحكام آخر من هذه الشريعة الإسلامية نفسها، والقرآن الكريم صرح بنسخ حكم التوجه في الصلاة إلى القبلة الأولى كما ذكر سابقاً، وهذا مما لا شك فيه. (71)

والنسخ لا يقع في الأمور التي تتضمن الإيمان، في مثل عقيدة التوحيد أو أسماء الله تعالى وصفاته الحسنى، ولا يقع فيما أخبرنا به الله تعالى حسب ما ورد في القرآن الكريم من أخبار خلق الإنسان وقصص الأنبياء والرسل وما حصل للأمم الماضية، وقيام الساعة وبعث الناس للحساب ومن ثم الجزاء بالجنة والنار. (72)

وقد قُسم النسخ إلى ثلاثة أقسام أي يتنوع بحسب تلك التقسيمات إلى ثلاثة أنواع وكما يلي

أولاً : نسخ التلاوة دون الحكم

والمعنى العام لهذا النوع نسخ آية من القرآن الكريم كانت تقرأ وهي ذات حكم تشريعي ثم نسيت ومحيت عن صفحة الوجود وبقي حكمها مستمرا غير منسوخ .

وقد وقع الخلاف بين المسلمين في وقوع النسخ بهذا الاتجاه وقد انقسموا في وقوع النسخ بهذا المعنى. فالأمامية قالوا بعدم وقوع هذا النوع من النسخ وذكروا أن مستند هذا القول أخبار آحاد وأن أخبار الآحاد لا أثر لها في مثل هذا المقام، وذكروا أن المسلمين أجمعوا على أن النسخ لا يثبت بخبر الواحد، إضافة أن القرآن الكريم لا يثبت به (73) فليس هناك آية كانت جزءا يتلى من

القرآن الكريم نسخت تلاوتها وبقي حكمها، وقد أقر جواز وقوع هذا النسخ فريق من أهل السنة.

فالفيومي الذي ينتسب لهذه المدرسة سبق وإن عرفه بقوله: ... ويكون في اللفظ والحكم أو في أحدهما، وكذلك عرفه الراغب بقوله: نسخ الكتاب: إزالة الحكم بحكم يتعقبه قال تعالى ﴿ مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا ... ﴾ قيل: معناه ما نزل العمل بها، أو نحذفها عن قلوب العباد ... " (74)

ذكر السيوطي أن ابن أشته: (أخرج في المصاحف عن الليث بن سعد: أول من جمع القرآن أبو بكر (رض)، وكتبه زيد وكان الناس يأتون زيد بن ثابت، فكان لا يكتب آية إلا بشاهدي عدل ... وأن عمر (رض) أتى بأية الرجم فلم يكتبها، لأنه كان وحده). (75)

قال الزرقاني :وأما نسخ التلاوة دون الحكم فيدل على وقوعه ما صحت رواية عن عمر بن الخطاب(رض) وأبي بن كعب أنهما قالوا "كان فيما أنزل من القرآن الشيخ والشيخة فارجموهما البتة"⁽⁷⁶⁾ ويضيف الزرقاني : وأنت تعلم أن هذه الآية لم يعد لها وجود بين دفتي المصحف ولا على ألسنة القراء مع أن حكمها باق على أحكامه لم ينسخ. وذكر أدلة أخرى على صحت وقوع هذا النسخ نذكر منها : ما ورد عن أبي موسى الأشعري أنهم كانوا يقرؤون سورة على عهد رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في طول سورة براءة، وإنها نسيت إلا آية منها وهي (لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى واديا ثالثا، ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب ويتوب الله على من تاب).⁽⁷⁷⁾ (78) قيل : والتدقيق في هذه الآية المزعومة ومقارنتها مع سياق بقية الآيات القرآنية نفسها وأسلوبها يؤدي إلى إنكار كونها قرآنا.

إضافة إلى ذلك أن الإمام علي(عليه السلام) قد أنكر بالملازمة وليس بالصرحة؛ كونها من القرآن الكريم : لما جلد شراحة الهمدانية يوم الخميس ورجمها يوم الجمعة قال (عليه السلام) : حُددتا بكتاب الله ورجمتها بسنة رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) (79). فلو كان (عليه السلام) يرى أن حكم الرجم ثابت بأية قرآنية ثم نسخت تلاوتها كما رأى الخليفة عمر(رض) لم يقل ذلك.⁽⁸⁰⁾

وقد ذُكرت ردوداً على هذه الروايات نذكر منها: ما ذكره السيد الخوئي(قدس) إن الأمور المهمة والتي تشيع بين الناس وانتشار خبرها على فرض وجودها لا تثبت بخبر الواحد وقد قيل أن عمر(رض) أتى بأية الرجم وقال أنها من القرآن فلم تقبل منه ؛ لأن نقل هذه الآية كان منحصراً به فلم تثبت في المصاحف، ولكن المتأخرين عدوها آية منسوخة التلاوة باقية الحكم⁽⁸¹⁾ وخير رد على هذه الرواية ما قاله الدكتور محمد حسين علي الصغير : لو أن الخليفة عمر بن الخطاب(رض) اعتقد أن آية الرجم آية من القرآن الكريم لأثبتها لأنه كان يحتل الموقع الأول في الدولة مع وجود الخليفة أبي بكر(رض) وأية قوة تقف في صدر الخليفة عمر(رض) إذا أراد شيئاً آنذاك⁽⁸²⁾

وقال الشيخ جعفر السبحاني : أن القرآن الكريم معجز بلفظه ومعناه متحد بفصاحته وبلاغته، وقد أدهشت فصاحة ألفاضه وجمال عباراته، وبلاغة معانيه وسموها وروعة نظمه وتأليفه وبداعة أسلوبه عقول البلغاء⁽⁸³⁾ وهذه الآيات المزعومة أنها من القرآن الكريم والتي بقي حكمها ليست إلا عبارات لا تداني آيات القرآن الكريم في الفصاحة والبلاغة والروعة والجمال، وقد نسج قوله الشيخ والشيخة على منوال قوله سبحانه وتعالى ﴿الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينٍ﴾.⁽⁸³⁾

وأما الآية المزعومة الثانية فأين أسلوبها من أسلوب القرآن الكريم الخلاب للعقول ؟ وهي ليس إلا عبارة متداولة بين الناس.⁽⁸⁴⁾

وخير ما نختم به هذه الفقرة بما قاله الزركشي نفسه (: لا خلاف أن كل ما هو من القرآن يجب أن يكون متواتراً في أصله وأجزائه... والبلاغ العام إنما هو بالتواتر، فما لم يتواتر مما نقل آحاداً قطع بأنه ليس من القرآن).⁽⁸⁵⁾ فالنصوص التي ذُكرت لا يمكن أن تكون من القرآن الكريم، كونها روايات آحاد ولو كانت مذكورة في الصحاح. وقد نقل الزركشي والسيوطي عن القاضي أبي بكر في الانتصار حكايته عن قوم أنه : لا يجوز القطع على انزال القرآن ونسخه بأخبار الآحاد لا حجة فيها.⁽⁸⁶⁾

وقد أنكر هذا النوع من النسخ جمع من المتأخرين منهم الدكتور صبحي الصالح⁽⁸⁷⁾.

ثانياً: نسخ التلاوة والحكم

ويقصد بهذا النوع أن تكون آية قرآنية ثابتة لفظاً ومعنى في وقت من أيام الشريعة ثم تنسخ تلاوتها ومضمونها وقد مثل على ذلك بأية الرضاعة المروية عن عائشة(رض).⁽⁸⁸⁾

حيث قالت (كان فيما أنزل من القرآن عشر رضعات معلومات يحرمن ثم نسخن بخمس رضعات معلومات فتوفى رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وهن مما يقرأ من القرآن)⁽⁸⁹⁾، تريد أن النسخ بخمس رضعات تأخر إنزاله جدا حتى

أنه توفي رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وبعض الناس يقرأ خمس رضعات ويجعلها قرآنا متلو ؛ لكونه لم يبلغه النسخ لقرب عهده فلما بلغهم النسخ بعد ذلك رجعوا عن ذلك وأجمعوا على أنه لا يتلى وهذا من نسخ التلاوة دون الحكم. (90)

وقد تحدث الزركشي عن هذا النوع من النسخ قال " وقد تكلموا في قولها : (وهي مما يقرأ) فإن ظاهره بقاء التلاوة، وليس كذلك، فمنهم من أجاب بأن المراد قارب الوفاة، والأظهر أن التلاوة نسخت أيضا ولم يبلغ ذلك كل الناس إلا بعد وفاة رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) فتوفى وبعض الناس يقرأها . وقال أبو موسى الأشعري : نزلت ثم رفعت . وجعل الواحدي من هذا ما روي عن أبي بكر (رض) قال: (كنا نقرأ " لا ترغبوا عن آبائكم فإنه كفر 000) وفيه نظر .

وحكى القاضي أبو بكر في " الانتصار " عن قوم إنكار هذا القسم؛ لأن الأخبار، فيها أخبار آحاد، ولا يجوز القطع على إنزال قرآن ونسخه بأخبار آحاد لا حجة فيها" (91) فنقول أن في هذا النوع من النسخ والذي سبقه أخباره أخبار آحاد لا يثبت به قولاً ولا عملاً والقرآن الكريم لا يثبت بخبر الآحاد ويثبت بالتواتر المقطوع به. والنسخ يجب أن يكون مجمعا عليه ورواية (مما يقرأ من القرآن) صريحة ومؤكدة عليها بأن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قد توفي فالكلام لم يجمع عليه وثبوته مفقود وكذلك نسخه .

ويؤكد السرخسي على بطلانه مستدلا على ذلك البطلان بقوله تعالى (إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون) (92) أي ليس المراد الحفظ لدى الله تعالى . فإنه تعالى يتعالى من أن يوصف بالنسيان والغفلة ؛ فعرفنا أن المراد بالحفظ لدينا، فالغفلة والنسيان متوهم منا وبه ينعدم الحفظ إلا أن يحفظه الله عز وجل وأنه لا يخلو شيء من أوقات بقاء الخلق في الدنيا عن أن يكون فيما بينهم ما هو ثابت بطريق الوحي فيما ابتلوا به من أداء الأمانة التي حملوها، إذ العقل لا يوجب ذلك وليس به كفاية بوجه من الوجوه (93).

وقد رد أيضا الجزيري في الفقه على المذاهب الأربعة (257/3) هذا النوع من النسخ عند علماء الشيعة الأمامية باطل، ربما يرمى به الشيخ الطوسي من أنه قال بنسخ التلاوة والحكم فهذا القول افتراء عليه، وإنما ذكره عن جانب القائلين به حيث قال : " الثالث ما نسخ لفظه وحكمه، وذلك نحو ما رواه المخالفون عن عائشة (رض) أنه كان فيما أنزل الله عشر رضعات تحرمين " (94) فمن قال بهذا النوع من النسخ فقد غفل عما يترتب عليه من المضاعفات (95) ونختتم كلامنا بما قاله الشيخ المظفر عن هذا النوع من النسخ، حيث قال : أن نسخ التلاوة في الحقيقة يرجع إلى القول بالتحريف لعدم ثبوت نسخ التلاوة بالدليل القطعي، سواء كان نسخا لأصل التلاوة أو نسخا لها، ولما تضمنته من حكم معا " . (96)

ثالثا: نسخ الحكم وبقاء التلاوة

أجمع المسلمون على وقوع نسخ حكم الآية مع بقاء التلاوة، فنقرأ الآية ولا يعمل بها، إذا ثبت نسخها، وهي جزء من القرآن الكريم يتلوه المسلمون، فالحكم معطل ؛ لاستبداله بحكم آخر ورد في آية لاحقة، ولكن هناك وجهات نظر مختلفة فيما يخص عدد النصوص التي خضعت للنسخ . فقسم من العلماء يقول : أن النسخ وجد في نصوص كثيرة والبعض الآخر لم يذكر إلا آيات معدودة والبعض من العلماء وهو الرأي الثالث يقف ما بين الرأي الأول والثاني .

ومن الأمثلة في هذا المجال أي على الرأي الثالث آية تقديم الصدقة أمام مناجاة الرسول المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) في الآية المسماة بأية النجوى، وهي الآية التي تأمر بأن يدفع كل من يناجي الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) صدقة وهي قوله تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَاجَيْتُمُ الرَّسُولَ فَقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَةٌ ﴾ (97) منسوخة بقوله تعالى ﴿ أَشْفَقْتُمْ أَنْ تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَاتٍ فَإِذْ لَمْ تَفْعَلُوا وَتَابَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاطَّبِعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ... ﴾ (98) أي أن حكم الآية الأولى منسوخ بحكم الآية الثانية، مع أن تلاوة كليهما باقية . وهو أمر التزم به الإمام علي (عليه السلام) حيث تذكر النصوص المفسرة أنه مارس السلوك المشار إليه مرات متعددة ثم نسخ هذا الحكم عبر آية قرآنية كريمة. (99)

وأحاديث آية النجوى وردت بطرق متعددة . منها ما روي عن ابن جرير بإسناده عن مجاهد . وكذلك ما ورد عن الشوكاني حيث قال: وأخرج عبد الرزاق وعبد بن حميد وابن المنذر وابن أبي حاتم وابن مردويه عنه . وأخرج سعيد ابن منصور وابن راهوية وابن أبي شيبة وعبد بن حميد وابن المنذر والحاكم وابن مردويه عنه حيث قالوا جميعا : قال يعني علي بن أبي طالب (عليه السلام) : " إن في كتاب الله لآية ما عمل بها أحد قبلي ولا يعمل بها أحد بعدي آية النجوى(إذا ناجيتم..).

كان عندي دينار فبعته بعشرة دراهم، فكنت كلما ناجيت رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) قدمت بين يدي نجواي درهما، ثم نسخت فلم يعمل بها أحد فنزلت (أشفتكم ..) (100) ويعقب السيد الخوئي (قدس) ننقل ما فيه معناه : إن تقديم الصدقة بين يدي مناجاة الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) هو خير وتطهير للنفوس وفيه مصلحة للعباد . فالعقل يحسنه والوجدان يحكم بصحته . وهو نفع للفقراء ؛ لأنهم هم المستحقون للصدقات . وفيه تخفيف عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ويبقى يناحيه من كان حبه لمناجاة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) أكثر من حبه للمال. (101)

قال الزركشي في عدد المنسوخ : " وهو في ثلاث وستين سورة كقوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا﴾ (102)، فكانت المرأة إذا مات زوجها لزمتم التريص بعد انقضاء العدة، حولا كاملا، ونفقتها في مال الزوج، ولا ميراث لها، وهذا معنى قوله : ﴿مَتَاعًا إِلَى الْحَوْلِ غَيْرِ إِخْرَاجٍ﴾ (103) فنسخ الله ذلك بقوله: ﴿يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا﴾ (104) وهذا النسخ مقدم في النظم على المنسوخ (105) وهناك من العلماء قد أشكلوا على من أكثروا إيرادهم من هذا النوع قال السيوطي : " وهذا الضرب هو الذي فيه الكتب المؤلفة، وهو على الحقيقة قليل جدا، وإن أكثر الناس من تعداد الآيات فيه، فإن المحققين منهم كالفاضي الفاضل أبي بكر بن العربي بيّن ذلك وأتقنه " (106)

ولنأخذ مثلا على ما ذكره السيوطي قال: " والذي أقوله : إن الذي أورده المكثر من أقسام : قسم ليس من النسخ في شيء ولا من التخصيص، ولا له بهما علاقة بوجه من الوجوه 000 في مثل قوله تعالى ﴿الَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمَ الْحَاكِمِينَ﴾ (107)، قيل أنها مما نسخ بأية السيف وهي قوله تعالى ﴿فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ﴾ (108)، وليس كذلك لأنه تعالى أحكم الحاكمين أبدا، لا يقبل هذا الكلام النسخ، وإن كان معناه الأمر بالتفويض وترك المعاقبة (109). أكد السيوطي على أن الآيات المنسوخة هي عشرون آية لا غيرها وقد نظمها في أبيات من الشعر لا مجال لذكرها (110) وهذا القسم من النسخ قيل فيه ثلاثا:

أ - نسخ الحكم الثابت في القرآن الكريم بالسنة القطعية أي المتواترة أو إجماع محقق قطعي كاشفا عن رأي المعصوم وقيل هذا القسم من النسخ لا إشكال فيه عقلا ونقلا فإن ثبت في مورد فهو المتبع وإلا فلا يلتزم بالنسخ. (111) كآية الامتناع إلى الحول فيما يخص المتوفى عنها زوجها (البقرة/ 240) فظاهر هذه الآية لا تتنافى وآية العدة والمواريث غير أنه استند في النسخ على السنة القطعية وإجماع المسلمين.

ب - أن ينسخ الحكم الثابت في القرآن الكريم بأية أخرى، بحيث تكون الثانية ناظرة إلى مفاد الأولى أي ناظرة في طريقة عرضها وبيانها إلى الحكم المنسوخ، كآية النجوى التي نسختها آية الإشفاق في سورة المجادلة 0

ج - أن ينسخ الحكم الثابت في القرآن الكريم بأية أخرى، غير ناظرة إلى الحكم المنسوخ ولا مبينة لرفعه وإنما يلزم النسخ على أساس التعارض بين الاثنين فيلتزم بنسخ الآية المتقدمة زمانا بالآية المتأخرة كآيات الصفح(الجاثية /14، والبقرة/109)

فالتباين ما بين الآيتين حاصل وهذا لا يشمل التخصيص للعام أو التقيد للمطلق .

إذن وجود النص الصريح والأثر القطعي المدعوم بإجماع القدامى شرط في هذا النوع من النسخ 0 كون الوقوف على زمان نزول الآية فيه من الصعوبة، والآيات القرآنية المثبتة في المصحف الشريف لم يكن ترتيبها حسب ترتيب نزولها. (112)

وقيل أن هذا القسم غير واقع في القرآن، كون لا يوجد هناك تنافٍ بين الآيات لأن الله تعالى قد نفى هذا التنافي كما في قوله تعالى ﴿ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا ﴾ (113) فقد وقع التوهم عند بعضهم في وقوع التنافي بين الكثير من الآيات وفي الحقيقة لم يكن هناك تنافي وإنما هناك عدم فهم المعنى إي لم يتأملوا المعنى للآية حق التأمل. (114)

وهناك بعض العلماء تحدثوا عن أدوات النسخ مشيرين إلى إشكاليات العلماء في ذلك ذكر السيوطي أثناء حديثه عن أدوات النسخ فقال : "واختلف العلماء، فقيل : لا ينسخ القرآن إلا بالقرآن لقوله تعالى ﴿ مَا نُنسخُ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلَهَا ... ﴾ (115) قالوا ولا يكون مثل القرآن، وخيرا إلا القرآن .

وقيل: بل ينسخ القرآن بالسنة، لأنها أيضا من عند الله : قال تعالى (وما ينطق عن الهوى) (116) وجعل منه آية الوصية.

والثالث: إذا كانت السنة بأمر الله تعالى من طريق الوحي نسخت، وإن كانت باجتهاد فلا . حكاها ابن حبيب النيسابوري في تفسيره.

وقال الشافعي: حيث وقع نسخ القرآن بالسنة، فمعها قرآن عاضد لها وحيث وقع نسخ السنة بالقرآن فمعها سنة معاضدة له، ليتبين توافق القرآن والسنة...". (117)

ويذكر لنا الشيخ الطوسي رواية أخذها من تفسير البلخي مفادها: أنه في بداية الأمر تهجم على الأئمة المعصومين (عليهم السلام) بقوله: أن الأئمة المنصوص عليهم بزعمهم مَفْوُضٌ إليهم نسخ القرآن وتديبهم، وأضاف أن بعضهم تجاوز حتى خرج من الدين بقوله : أن النسخ قد يجوز على وجه البداء - وقد تحدثنا عن البداء سابقا - وختم البلخي كلامه بأنهم قوم تعجرافوا فزعموا أن ما نزل بالمدينة ناسخ لما نزل في مكة (118)

وقد رد عليه الشيخ الطوسي وفند أقواله فقال ما في معناه: أن كلام البلخي يعني أصحابنا الأمامية، لأنه ليس في الأمة من يقول بالنص على الأئمة (عليهم السلام) سواهم، فإذا كان يعينهم فكلامه باطل وكله كذب ؛ لأنه لا يجيزون النسخ على أحد من الأئمة (عليهم السلام) ولا أحد منهم يقول بحدوث العلم، وكذلك لا يقولون : أن المتأخر ينسخ المتقدم إلا بالشروط التي يقولوها من أجازوا النسخ جميعهم، في مثل أن يكون هناك تضاد وتنافي لا يمكن الجمع بينهما وغيرها من الشروط الأخرى (118) وقال السيد محمد صادق الصدر: أن النسخ محصور في النصوص الصادرة عن الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) وليس النصوص الصادرة عن الأئمة (عليهم السلام) لأن عصر التشريع انتهى بانتهاج عصر الرسول المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) وإن النصوص الصادرة عن الأئمة المعصومين (عليهم السلام) هي بيانا لما شرعه نبينا (صلى الله عليه وآله وسلم) من الأحكام وما يتعلق بها. (119)

الحكمة من النسخ

أن الله سبحانه وتعالى أراد من النظام السماوي الخالد إسعاد البشرية، فما صدر منه من أوامر ونواهي، جاءت كلها لمصلحة الإنسان فالتغير والتبديل والنسخ كلها أصلا في علمه المكنون .
فظاهرة النسخ المجتمعات بحاجة إليها وهي توافق مسارها اليومي ؛ كون النسخ ظاهرة سماوية من جهة، وظاهرة حضارية من جهة أخرى .

فكون النسخ ظاهرة سماوية في كل تشريع ؛ لأن الله تعالى هو الذي خلق البشرية، وهو أدرى بمصالحها .
أما كون النسخ ظاهرة حضارية ؛ فلأنه ينظم علاقات أفراد المجتمع بعضهم ببعض الآخر. فحياة الإنسان تبدأ بحالة من الفطرة، وبعض المرات قد ينحرف بسبب عوامل معينة ونتيجة لمؤثرات الانحراف يبتعد عن الجوهر الأصيل، مبتعدا عن القيم والمثل، فتصبح المادة والشهوات مسيطرة عليه وعلى تفكيره. فهذا الاضطراب يستدعي ذلك التشريع بأقسامه وأطروحاته كلها. (120)

قال الشيخ هادي معرفة : "إن النسخ ضرورة واقعية تطلبها مصلحة الأمة ذاتها، ولم يكدر يُنكر ما لهذه الظاهرة الدينية من فائدة، ولم يخف على العلماء ما لظاهرة النسخ من حكمة واقعية وحقيقة ثابتة لا محيص عنها 0 ثم قال في معرض كلامه في آية الامتاع (والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجاً وصية لأزواجهم متاعاً إلى الحول)⁽¹²¹⁾ أنها منسوخة بالإجماع، نسختها آية ﴿وَالَّذِينَ يَتُوفُونَ مِنْكُمْ وَيُذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا﴾ (122).

ويرى الدكتور عبد الكريم زيدان أن "النسخ وقع فعلاً في الشريعة كما قلنا ؛ مراعاة لمصلحة العباد، ذلك أن المقصد الأصلي من تشريع العباد : تحقيق مصالح العباد ... فإذا رُئي أن المصلحة تقتضي في زمان ما تبديل هذا الحكم، كان هذا التبديل يتفق والقصد من التشريع، كما أن النسخ يتفق والأصل المقدر في الشريعة وهو التدرج في تشريع الأحكام رعاية لمصالح العباد، فمن ذلك : الصلاة شُرعت أولاً : ركعتين في الغداة، وركعتين في العشي، ثم جُعلت خمس صلوات في أوقاتها الحالية، وبركعاتها المعروفة، بعد أن تروُضت النفوس عليها، واطمأنت بها " (123).

أما الحكمة في نسخ الحكم الأصعب بما هو أسهل منه، فالتخفيف على الناس ؛ ترفيها عنهم، وإظهار لفضل الله ورحمته بهم، وفي ذلك إغراء لهم على المبالغة في شكره وتمجيده، وتحبيب لهم فيه وفي دينه .
وأما الحكمة في نسخ الحكم بمساو له في صعبته أو سهولته، فالابتلاء والاختبار، ليظهر المؤمن فيفوز، والمنافق فيهلك ليميز الله الخبيث من الطيب (124).

وأخيراً نقول : حكمة النسخ تكمن في مصلحة العباد، فإذا حصل نضوج في التشريع ونمو إلى مرتبة الكمال على وفق تطور الشريعة وتطور حياة الناس . اختبار المسلم وبيان امتثاله لأوامر الله تعالى ونواهيه، فالحكمة من النسخ هي دائماً في مصلحة الأمة وسعادتها فالحكم الناسخ إذا كان فيه مشقة فثواب من يعمل به كثير وإذا كان أخف ففيه سهولة ويسر على العباد.

نأخذ آية واحدة أدعي نسخها ثم نقوم بذكر آراء العلماء ومناقشاتهم ونترك الترجيح للقاري : قال تعالى ﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (125) . وقد روي جماعة من الصحابة والتابعين وغيرهم⁽¹²⁶⁾ بأن هذه الآية منسوخة بآية السيف وهي قوله تعالى ﴿فَاتَّبَعُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ (127)، فالآية الأولى تأمر بالعمو والصفح عن أهل الكتاب مع أنهم يودون من صميم قلوبهم أن يروا المؤمنين كفاراً، والآية الثانية تأمر بقتال أهل الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون، ولما كانت الآية الثانية متأخرة عن الأولى كان الالتزام بنسخ آية السيف لآية سورة البقرة أمراً لا مناص منه. (128)

وقال السيوطي في الإتقان بعد أن ذكر ما كتبه الشوكاني عن هاتين الآيتين: إن كلامه فيه نظر منها : أن قوله تعالى (حتى يُعطوا الجزية) مخصص للآية لا ناسخ⁽¹²⁹⁾ وقد ناقش السيد الخوئي (قدس سره) القول بالنسخ هذا بمناقشتين : الأولى : لا يمكن القول بنسخ الآية بالآية الثانية بعد أن كان الحكم في الآية المدعى نسخها له غاية ووقت، وإنهما وإن كانا مذكورين على سبيل الإجمال لا التعيين وهذا يكفي عدم الالتزام بالنسخ فيها؛ وعلل ذلك أن النسخ لا يكون في الحكم المؤقت الذي يرتفع بانتهاء وقته، وإنما يكون في الحكم الذي يكون ظاهره الاستمرار والتأبيد بحسب إطلاق اللفظ دون أن يكون صريحاً في ذلك . وعلى هذا الأساس يكون دور الآية الثانية هو بيان الوقت والغاية للحكم المذكور في الآية الأولى دون أن تكون ناسخة له .

الثانية: أن آية السيف لا تأمر بقتل أهل الكتاب بشكل مطلق حتى تصبح معارضة للآية الأولى، وإنما هي تأمر بقتالهم عند عدم دفعهم للجزية. (130)

إنما يجوز قتالهم إذا توفرت ثلاثة شروط وهي : (131)

1. مبادأة أهل الكتاب المسلمين بالقتال استنادا إلى قوله تعالى ﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ (132)

2. محاولتهم فتنه المسلمين عن دينهم ﴿... وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ...﴾ (133)

3. امتناعهم عن إعطاء الجزية للآية المتقدمة

عدا ذلك لا يجوز مقاتلة أهل الكتاب إنما يكفي بالصفح والعفو عنهم، كما جاء في الآية الأولى المُدَّعي نسخها؛ فتكون الآية الثانية مقيدة لإطلاق الآية الأولى لا ناسخة لها وهذا ما أكده السيوطي كما ذكر أعلاه.

وأخيرا نستنتج ما يلي:

- النسخ : هو عبارة عن رفع الحكم الثابت لانتهائه ضمن مدة وزمان محددين.
- إن النسخ لم يقع إلا في آيات محدودة بحدود العشرين ونيف .
- إن النسخ محصور فقط . وهو المجمع عليه . برفع الحكم مع بقاء التلاوة .
- إن الآيات المنسوخة تتضمن أحكاما جزئية بعيدة عن الآيات التي تتضمن القواعد الكلية للشريعة.
- يجب أن يكون النسخ آية بأية من كتاب الله تعالى فقط.
- إن الآية الناسخة يجب أن تكون قد جاءت موجهاً لنسخ الآية المراد نسخها. أما إذا كانت الآية اللاحقة مخالفة للآية الثانية؛ فلا تعد ناسخة لها .

الهوامش

1. ظ، الإتيقان / السيوطي / 51/3.
2. ظ، تلخيص التمهيد / محمد هادي معرفة / 1 / 417.
3. البرهان / الزركشي / 34/2.
4. المصدر نفسه / 2 / 34.
5. معجم مقاييس اللغة / مادة نسخ .
6. الحج / 52.
7. لسان العرب / ابن منظور / مادة نسخ.
8. النحل / 101.
9. ظ، الإتيقان / السيوطي / 3 / 51.
10. المصباح المنير / أحمد بن محمد الفيومي / مادة نسخ ص. 602
11. مقدمة جامع التفاسير / الراغب / ص. 82
12. البيان في تفسير القرآن / الخوئي / 307.
13. ظ، النسخ في القرآن / مصطفى زيد / 1/105، الإحكام في أصول الأحكام / الأمدي 98/3، الوجيز في أصول الفقه / عبد الكريم زيدان ص. 932
14. ظ، الإيضاح لناسخ القرآن ومنسوخه / مكي ابن أبي طالب / ص. 43
15. الجامع لأحكام القرآن / القرطبي / 2/62
16. ظ، فهم القرآن / الحارث المحاسبي ص 327 ظ، الناسخ والمنسوخ النحاس ص 504 ظ، تلخيص التمهيد / محمد هادي معرفة / 1/417.
17. الإيضاح / مكي طالب / 45 . 46.
18. البرهان / الزركشي / 2/33

19. مناهل العرفان في تفسير القرآن / الزر قاني/2.69. 70 .
20. البيان / الخوئي ص.316
21. ظ، مناهل العرفان / الزرقاني 70./2
22. ظ، التبيان لرفع غموض النسخ في القرآن / د. مصطفى الزلمي ص.19
23. ظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص.189.
24. ظ، المحرر الوجيز / ابن عطية 431./1
25. ظ، الأحكام في أصول الأحكام / الأمدي 114./3
26. العصر / 2-3.
27. الشعراء / 24- 27.
28. البقرة / 109
29. البقرة / 106.
30. البقرة / 109.
31. ظ، إتيان / السيوطي 55./3
32. ظ، تلخيص التمهيد / محمد هادي معرفة 422/1
33. المائدة / 38.
34. الخلاف / الطوسي 427. /5
35. الأحقاف / 25.
36. ظ، مناهل العرفان / الزرقاني 80/2. 81.
37. ظ، نواسخ القرآن / ابن الجوزي ص.45
38. ظ، الأحكام في أصول الأحكام / الأمدي 114./3
39. ظ، المغني / ابن قدامة 180./1
40. ظ، الشرح الكبير / عبد الرحمن بن قدامة 160. /1
41. ظ، الموافقات / الشاطبي 69. /3
42. ظ، تلخيص التمهيد / محمد معرفة 425./1
43. البقرة / 240.
44. البقرة / 234.
45. النساء / 12.
46. ظ، تفسير الكاشف / محمد جواد مغنية 370. 371.
47. الواقعة / 39-40.
48. الواقعة / 13 - 14.
49. البقرة / 160.
50. البقرة / 159.
51. ظ، المبسوط / الطوسي 284./6
52. الزمر / 47.
53. الجاثية / 33.
54. القاموس المحيط / الفيروزآبادي 302./4

55. يوسف / 35.
56. ظ، مناهل العرفان / الزرقاني 76./2
57. الأنعام./ 59
58. ظ، مناهل العرفان / الزرقاني 76/2 - 77 - 78.
59. ظ، فهم القرآن / الحارث المحاسبي ص360 وظ . الناسخ والمنسوخ ص9. النحاس نقلا عن علوم القرآن / غانم قدوري ص96..
60. الزمر / 47.
61. أوائل المقالات / الشيخ المفيد ص.256
62. الاقتصاد / الطوسي ص262
63. الاحتجاج / الطوسي 179/2
64. ظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص191 - 193.
65. كمال الدين وتمام النعمة / الصدوق ص.69
66. المائدة / 64.
67. الرعد / 39.
68. بحار الأنوار/العلامة المجلسي 4/121و، ظ، تفسير العياشي/العياشي2/218.
69. الكافي / الكليني 1/148.
70. الغيبة / الطوسي ص.430
71. ظ، البيان / الخوئي ص.316
72. ظ، الحارث المحاسبي/ فهم القرآن ص323 وظ، الناسخ والمنسوخ النحاس ص258 و ظ، الإيضاح لنسخ القرآن ومنسوخه / مكي طالب ص56. نقلا عن علوم القرآن / غانم قدوري ص96
73. ظ، البيان / الخوئي ص.317
74. المفردات / الراغب / كتاب النون .
75. الإتيقان / السيوطي 1/158.
76. ظ، السنن الكبرى/ البيهقي 8/211.
78. مناهل العرفان/الزرقاني 2/111 .
79. صحيح البخاري/ البخاري 7/174.
80. عدة الأصول / الطوسي 2/516.
81. ظ، البيان / الخوئي ص.217
82. ظ، تاريخ القرآن / د. محمد حسين علي الصغير ص.156
83. النور/ 2 .
84. ظ، المناهج التفسيرية في علوم القرآن / جعفر السبحاني ص249 - 250.
85. البرهان / الزركشي 2/133.
86. ظ، المصدر نفسه 2/47.
87. ظ، المباحث في علوم القرآن/ صبحي الصالح ص.265
88. ظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص.205

89. صحيح مسلم / مسلم 167./4
 90. ظ، سبل السلام / ابن حجر العسقلاني 216./3
 91. البرهان / الزركشي 47.-46/2
 92. الحجر / 9
 93. ظ، أصول السرخسي / السرخسي 79./2
 94. التبيان / الطوسي 13./1
 95. ظ، المناهج التفسيرية / السبحاني ص. 253
 96. أصول الفقه / الشيخ المظفر 49./2
 97. المجادلة / 12
 98. المجادلة / 13
 99. ظ، مناهل العرفان / 111/2 وظ، دراسات في علوم القرآن / د. محمود البستاني ص. 157
 100. ظ، تفسير الطبري / الطبري 15/28 وظ، فتح القدير / للشوكاني 191/5 وظ، البيان / الخوئي ص 420. - 421.
 101. ظ، البيان / الخوئي ص 415
 102. القرآءة / 234
 103. القرآءة / 240
 104. البقرة / 134
 105. ظ، البرهان / الزركشي 45./2
 106. الإتيقان / السيوطي 54./2
 107. التين / 8
 108. التوبة / 5
 109. الإتيقان / السيوطي 54./2
 110. ظ، المصدر نفسه 58/2 - 59
 111. ظ، البيان / الخوئي 318
 112. ظ، تلخيص التمهيد / محمد معرفة 438/1 وظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص. 196
 113. النساء / 82
 114. ظ، البيان / الخوئي ص 319
 115. البقرة / 156
 116. النجم / 3
 117. الإتيقان / السيوطي 52./3
 118. ظ، التبيان المقدمة / الطوسي ص 13 - 14
 119. ظ، تقارير بحوث السيد محمد باقر الصدر / محمود الهاشمي ص. 30
 120. ظ، النسخ بين المفسرين والأصوليين / د. عبد الرسول الغفاري ص. 30
 121. البقرة / 240
 122. البقرة / 234
 123. الوجيز في أصول الفقه / عبد الكريم زيدان ص 289.

124. مناهل العرفان / الزرقاني 2/92.
125. البقرة/109.
126. ظ، نواسخ القرآن / ابن الجوزي ص46 وظ تفسير مجمع البيان / الطبرسي 347./1
127. التوبة /29.
128. ظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص198.
129. ظ، الإتقان / السيوطي 2/61.
130. ظ، البيان / الخوئي ص320 وظ، علوم القرآن / محمد باقر الحكيم 198.
131. علوم القرآن / محمد باقر الحكيم ص199.
132. البقرة /190.
133. المصدر نفسه/190.

المصادر والمراجع

1. الإتقان في علوم القرآن/جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي(ت911هـ) ض، ط_محمد سالم هاشم،ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: فخر الدين 1380هـ .
2. الاحتجاج / أحمد بن علي الطبرسي (ت560هـ) ت: محمد باقر خرسان مط: منشورات دار النعمان للطباعة والنشر: العراق . النجف الأشرف 1268هـ.
3. الأحكام في أصول الأحكام /علي بن محمد الأمدي(ت631هـ)،ت: د.سيد الجميلي،ط2،بيروت،دار الكتاب العربي،1406هـ -1999م.
4. أصول السرخسي/محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي(ت490هـ)،ط1، 1414هـ دار الكتاب العلمية، بيروت، الناشر :لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر أباد الدكن بالهند.
5. أصول الفقه / محمد رضا المظفر(ت1388هـ)،ط4، 1370هـ، الناشر: مركز انتشارات دفتر تبليغات إسلامي حوزة علمية، قم.
6. الاقتصاد الهادئ إلى طريق الرشاد/ الشيخ محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ) ت : الشيخ حسن سعيد، الناشر : مكتبة جامع جهلستون -1400هـ، مطبعة : خيام قم.
7. أوائل المقالات / محمد بن محمد بن النعمان المفيد (ت413هـ) ت: إبراهيم الأنصاري، مط: دار المفيد، بيروت، ط2، 1414هـ -1993م، الناشر: دار المفيد، بيروت.
8. الإيضاح لناسخ القرآن ومنسوخه/ مكي بن أبي طالب القيسي، ط1 المحقق: أحمد حسن فرحات، الناشر: دار المنارة، 1406هـ - 1986م.
9. البرهان في علوم القرآن/ بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي(ت794هـ)،خرج حديثه وقدم له: مصطفى عبد القادر عطا، دار الفكر للطباعة والنشر، 1425هـ - 2005م لبنان، بيروت.
10. بحار الأنوار/ محمد باقر المجلسي(1111هـ) مط: مؤسسة الوفاء، ط2، 1403هـ - 1986م، الناشر مؤسسة الوفاء، بيروت.
11. البيان في تفسير القرآن/ السيد أبو القاسم الخوئي الناشر: مركز علوم القرآن - ديوان الوقف الشيعي، مط: دار الصنوبر، 1430هـ - 2009م بغداد.
12. تاريخ القرآن/د. محمد حسين علي الصغير/معاصر / ، 1420هـ - 1999م، دار المؤرخ العربي، بيروت.
13. التبيان لرفع غموض القرآن/مصطفى إبراهيم الزلمي / ط1، 2006م، دار وائل للنشر، عمان.

14. التبيان في تفسير القرآن / محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ)، تحقيق : أحمد قصير حبيب العاملي، 1409هـ، مط: مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، الناشر: مكتب الإعلام الإسلامي.
15. تفسير العياشي/ محمد بن مسعود بن عياش السلمي(ت320هـ) تحقيق:هاشم الرسولي، المكتبة العلمية الإسلامية، طهران د.ط.د.ت.
16. التفسير الكاشف/محمد جواد مغنية (ت1979م) الناشر: مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، 1424هـ-2003م، المطبعة: مطبعة أسوة، دار الكتاب العربي، مكتبة الصدر.
17. تقارير بحوث السيد محمد باقر الصدر/تعارض الأدلة/ محمود الهاشمي، المجمع العلمي للسيد الصدر، ط2، إيران ب.ت.
18. تلخيص التمهيد/ محمد هادي معرفة/ط2، مؤسسة النشر الإسلامي، 1415هـ.
19. جامع البيان عن تأويل آي القرآن / أبو جعفر محمد بن جرير الطبري(ت308هـ) ضبط وتخرىج وتوثيق : صدقي جميل العطار، ط، 1415هـ مط: دار الفكر، الناشر: دار الفكر بيروت.
20. الجامع لأحكام القرآن /محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت671هـ)، المطبعة: دار إحياء التراث العربي 1405هـ، الناشر: مؤسسة التاريخ العربي، بيروت.
21. الخلاف / محمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: سيد علي الخراساني، ط1، 1417هـ، مط: مؤسسة النشر الإسلامي . الناشر : مؤسسة النشر الإسلامي، قم.
22. دراسات في علوم القرآن الكريم/د. محمود البستاني، ط1، 1427هـ - 2007م، المطبعة: البقيع، قم.
23. سبل السلام/ محمد بن إسماعيل الكحلاني(ت1182هـ)، ط4، 1379هـ، المطبعة والناشر: شركة مكتبة ومطبع: مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.
24. السنن الكبرى/ أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (ت458هـ)، المطبعة والناشر: دار الفكر بيروت.
25. الشرح الكبير / عبد الرحمن بن قدامة(ت682هـ)، المطبعة والناشر: دار الكتاب العربي بيروت.
26. صحيح البخاري/ محمد بن إسماعيل البخاري (ت256هـ) مط: دار الفكر بيروت، 1401هـ، الناشر : دار الفكر بيروت.
27. صحيح مسلم /مسلم بن الحجاج النيسابوري(ت261هـ) الناشر: دار الفكر العربي، بيروت.
28. عدة الأصول /محمد بن الحسن الطوسي(ت460هـ)، الناشر: مؤسسة آل البيت للطباعة والنشر، 1089هـ، تحقيق:محمد مهدي نجف 0
29. علوم القرآن/د. غانم حمدون حمد، الناشر :مكتبة اللغة العربية/ شارع المتنبى، بغداد.
30. علوم القرآن / محمد باقر الحكيم (ت2003م) الناشر: مؤسسة تراث الشهيد الحكيم، مط: النخيل، ط5، النجف الأشرف 2019م.
31. الغيبة/محمد بن الحسن الطوسي/تحقيق : عبد الله الطهراني، مطبعة: بهمن، ط1، 1411هـ، الناشر: مؤسسة المعارف الإسلامية . قم .
32. فتح القدير / محمد بن علي بن محمد الشوكاني(ت1250هـ)، المطبعة والناشر: عالم الكتب.
33. فهم القرآن ومعانيه/الحارث بن أسد المحاسبي، تحقيق:حسين القوتلي، ط2، 1398هـ، الناشر: دار الكندي، دار الفكر، بيروت.
34. القاموس المحيط / الفيروزآبادي(أبو طاهر مجد الدين)(ت817هـ)المطبعة الأميرية، ط3، 1352هـ - 1933م.
35. الكافي/ أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني (ت382هـ) تحقيق: علي أكبر غفاري، المطبعة: حيدري، الناشر: دار الكتب الإسلامية . اخوندي، ط3، 1388هـ.

36. كمال الدين وتمام النعمة / الصدوق محمد بن علي بن عبد الحسين القمي (ت381هـ)، تحقيق: علي أكبر غفاري / الطبعة : محرم الحرام 1405هـ / الناشر : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم
37. لسان العرب / ابن منظور (محمد بن كرم) (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت.
38. المباحث في علوم القرآن / صبحي الصالح . ط10، بيروت، دار العلم للملايين، 1977م.
39. المبسوط في فقه الأمامية / محمد بن الحسن بن علي الطوسي (ت460هـ) تحقيق: محمد تقي الكشفي، الناشر: المكتبة المرتضوية، 1378هـ، المطبعة: الحيدرية، طهران.
40. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز / ابن عطية أبو محمد عبد الحق (ت546هـ)، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1422هـ - 2001م.
41. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي (أحمد بن محمد) (ت707هـ)، المكتبة العلمية، بيروت، د.ط.د.ت.
42. معجم مقاييس اللغة / ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكريا) (ت395هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، 1404هـ.
43. المغني / عبد الله بن قدامة (ت620هـ)، تحقيق جماعة من العلماء، المطبعة: دار الكتاب العربي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت 0
44. المفردات في غريب القرآن/ الراغب الأصفهاني أبو القاسم، ط1، بيروت، دار المعرفة، 1418هـ - 1998م.
45. مقدمة جامع التفاسير / الراغب الأصفهاني أبو القاسم، تحقيق : أحمد حسن فرحات، ط1، الكويت، دار الدعوة، 1405هـ - 1984م.
46. المناهج التفسيرية في علوم القرآن/ الشيخ جعفر السبحاني، ط2، المطبعة: اعتماد، 1422هـ، الناشر مؤسسة الإمام الصادق، قم.
47. مناهل العرفان في علوم القرآن/ محمد عبد العظيم الزرقاني، ط3، 1273هـ . 1953م، الطبع والنشر : دار إحياء الكتب العربية.
48. الموافقات في أصول الشريعة / أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي (ت790هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، ط1، بيروت، المكتبة العصرية 1421هـ - 200م.
49. الناسخ والمنسوخ / أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس (ت338هـ)، الناشر : محمد أمين الخانجي، مطبعة: مصر، القاهرة، 1938م.
50. النسخ بين المفسرين والأصوليين / د.عبد الرسول الغفاري، ط1، 1431هـ، الناشر: مركز المصطفى العالمي للترجمة والنشر، المطبعة : الزلال كوثر، قم .
51. نواسخ القرآن / جمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي (ت597هـ) الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت.
52. النسخ في القرآن الكريم/ د. مصطفى زيد، دار الوفاء، مصر، ط3، 1408هـ - 1987م.
53. الوجيز في أصول الفقه / عبد الكريم زيدان، ط6، دار النشر: مؤسسة قرطبة.

الإدغام والإظهار في القراءات القرآنية للتابعيين البصريين

أ.م.د. صلاح كاظم داود م. رياض حمود حاتم المالكي

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Assimilation and Revealing in the Quranic Readings for the Successive Readers of Basra

Asst. Prof. Dr. Salah Kadhim Dawood

Lecturer Riyadh Hamood Hatim Al-Maliki

University of Babylon / College of Quran Studies

Abstract

The Quran readings are a vast field and an indispensable source for the linguistic studies for they opened immense aspects to study the dominant Arabic dialects before the Holy Quran was inspired. This is why this research has been chosen. The successive readers of Basra are many so I have chosen only four who are considered forerunners of this art.

المقدمة

إنَّ القراءات القرآنية ميدان رحب ومَعِين لا يَنْضُب للدراسات اللغوية، صوتاً و صرفاً ونحواً ودلالة، إذ فتحت مجالاً واسعاً للدراسة ولا سيما دراسة اللهجات العربية السائدة قبل نزول القرآن الكريم. وقد نال القرآن الكريم وقراءاته اهتمام العلماء والدارسين وعنايتهم قديماً وحديثاً ولاسيما الحريصون على فهم دستور المسلمين وتعلم أمور الدين القويم، فسعوا إلى ضبط نصّ القرآن الكريم والقراءات التي أخذوها عن الرسول - ﷺ - وعن الصحابة والتابعيين - ، ولأنَّ القراءات القرآنية كانت تُثقل عن أشخاص معروفين بالصدق والأمانة وبطريقة الأخذ والمشاهدة والسماع بدقة وضبط فقد صارت من أوثق الشواهد اللغوية في اللغة العربية على اختلاف مستوياتها، ومن هنا تتجلى أهمية القراءات القرآنية في تراثنا اللغوي، لذلك أثرت أن يكون موضوع بحثي في هذا الميدان الرحب والرافد للدراسات اللغوية؛ وقد هداني ربّي تعالى إلى موضوع ((الإدغام والإظهار في القراءات القرآنية للتابعيين البصريين)). ولأنَّ التابعيين البصريين كثيرون فقد اخترت أربعة منهم؛ وذلك لأنهم متقاربون في الحقب الزمنية، وهم يتفقون في قراءات كثيرة، ويختلفون بأخرى؛ فضلاً عن أنهم بصريون، ويُعدّون من الرعيل الأول في هذا الفن، لأن بعضهم أقدم من السبعة وبعضهم الآخر معاصر لهم، وهذه كلها قواسم مشتركة بينهم دفعنتي إلى دراستهم، وهذا يدل على أن هذه الدراسة هي بحث تأصيلي لقراء هم أوائل في هذا المجال، وهم بمنزلة الرعيل الأول في هذا الفن، والتابعيون البصريون _ محلّ الدراسة _ هم:

- 1- أوس بن عبد الله الربيعي، أبو الجوزاء البصريّ ت 83هـ.
- 2- علي بن داود أبو المتوكل الناجي الساميّ البصريّ ت 102هـ.
- 3- مالك بن دينار الساميّ الناجي، أبو يحيى البصريّ الزاهد ت 120هـ، وقيل 123هـ، وقيل 127هـ، وقيل 130هـ.
- 4- عبد الملّك بن حبيب الأزدي، أبو عمران الجونيّ البصريّ ت 128هـ.

فعقدت العزم - بعد التوكل على الله تعالى - على النهوض بهذا الموضوع، وشرعت في جمع شتاتة واقتفاء آثاره في بطون كتب القراءات واللغة والتفسير وبخاصة تلك التي تهتم بذكر القراءات وتوجيهها نحوياً، أو لغوياً، وأفادتي بعض البحوث والدراسات الحديثة في القراءات القرآنية.

فانتظم هذه البحث في ثلاثة مباحث تسبقها مقدمة وتُعقبها خاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع، تناولت في المبحث الأول تعريف القراءات القرآنية وفاندها وأركانها، أما المبحث الثاني فعنوانه: التابعيون البصريون وأثرهم في كتب التراث العربي، ودرست في المبحث الثالث الإدغام والإظهار، وحوى مطلبين، الأول: قراءات مشتملة على الإدغام، والثاني: قراءات مشتملة على فك الإدغام (الإظهار).

وختاماً أقول: إنني قد بذلت جهداً في هذه الدراسة والله أسأل أن يجعله خالصاً لوجهه تعالى ولخدمة القرآن الكريم ولغته المقدسة. فإن وُفِّت في شيء منه فبتسديد من الله تعالى ومثمه، وإن كان فيه من تقصير فهو من نفسي؛ لأن البشر مجبول على النقص ومعرض للخطأ، فالكمال لله تعالى وحده وحسبي أنني أخلصت النية وأسأله تعالى أن يُقبل عثرتي ويغفر زلّتي إنه سميع مجيب وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين وصلى الله على خير خلقه أجمعين محمدٍ وآله الطيبين الطاهرين.

المبحث الأول

القراءات القرآنية

تعريفها وفائدتها وأركانها

هي علم يُعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله تعالى واختلافهم في الحذف والإثبات والتحريك والتسكين والفصل والوصل وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال وغيرها من حيث السماع (1).

فائدتها: صيانة القرآن الكريم من التحريف والتغيير والعلم بما يُقرأ به كل إمام من أئمة القراءة والتمييز بين ما يُقرأ به وبين ما لا يُقرأ به (2).

أركانها: ثلاثة هي:

أولاً: صحة السند إلى النبي الأكرم صلى الله عليه وآله وسلم.

ثانياً: موافقة العربية ولو بوجه.

ثالثاً: موافقة أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً. (3).

ويتأليف ابن مجاهد (ت 324هـ) كتابه (السبعة) وُصف ما خرج عن ذلك شاذاً؛ ذلك ما قاله ابن جني في مقدمة كتابه (المحتسب) حيث ذكر أن هناك ضربين من القراءات موجودين في عصره:

((ضرباً اجتمع عليه أكثر قراء الأمصار، وهو ما أودعه أبو بكر أحمد بن موسى بن مجاهد _ رحمه الله _ كتابه الموسوم بقراءات السبعة...))

وضرباً: تعدى ذلك، فسماه أهل زماننا شاذاً، أي خارجاً عن قراءة القراء السبعة المقدم ذكرها)) (4).

ويقوي هذه الفكرة أن ابن مجاهد أُلّف إلى جانب كتابه (السبعة في القراءات) كتاباً آخر في القراءات الشاذة وكأنه يريد إدراج القراءات التي لم يذكرها في كتابه الأول (5).

وبعد خمسة قرون من اختيار السبعة زاد ابن الجزري (ت 833هـ) ثلاثة رأى أن الأركان الصحيحة لقبول قراءاتهم متوافرة فيها، وبعد ثلاثة قرون على اختيار الثلاثة أضاف اليمياني (ت 1117هـ) أربعة قرأه رأى أن دواعي قبول قراءاتهم متوافرة، فصار القراء أربعة عشر أشهرهم السبعة ومن ثم الثلاثة فالأربعة الآخرون (6).

يتضح مما تقدم أن اختيار القراء اجتهد محض ومتى ما توافرت الأركان الثابتة لصحة القراءة عند قارئ ما فسيولد القارئ الخامس عشر وغيره. وأن كل قراءة تخالف ركناً من هذه الأركان الثلاثة فهي قراءة شاذة.

المبحث الثاني

تعريف التابعي:

التابعي فيه مذهبان:

أحدهما: الذي رأى صحابياً.

(1) إتحاق فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: 5.

(2) المهذب في القراءات العشر: 6.

(3) ينظر: النشر في القراءات العشر: 9/1.

(4) المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات: 32/1.

(5) ينظر: تاريخ القرآن: 220.

(6) ينظر: دراسات في لغة القرآن وقراءاته: 146-147.

والثاني: أنه الذي جالس صحابياً.

قال الله تعالى ﴿ وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴾ [التوبة: 100] (1).

وقد ورد في القاموس الفقهي أن التابعي هو من لقي أحد الصحابة مؤمناً بالنبي صلى الله عليه وسلم، ومات على الإسلام (2). وقد ورد تعريف آخر يذكر أن التابعي: هو من لقي الصحابي وهو مؤمن سواء سمع منه أم لا، سواء طال لقيه به أم لا (3).

التابعيون البصريون وأثرهم في كتب التراث العربي

القراءات القرآنية أحد علوم القرآن الكريم فإذا ما أردنا أن نتبين أثر القراء الذين تُعنى بهم الدراسة فأول المؤلفات التي من الممكن أن نتصفحها للبحث عن أسمائهم هي كتب التفسير ومعاني القرآن فقد كان لهم أثر كبير في هذه المؤلفات استشهاده بقرائهم وبحثاً في دلالاتها وسندها وصحتها وكل ما يتعلق بالقراءات القرآنية، فقد ورد ذكرهم عند الزمخشري، وابن الجوزي، وأبي حيان الأندلسي. وأكثر المفسرين ذكراً لهم هو ابن الجوزي (4)

ويُلاحظ أن حصة أبي المتوكل من حيث عدد القراءات التي وردت عنه أكثر من غيره من القراء الذي تعنى بهم الدراسة، ويأتي بالمرتبة الثانية أبو عمران الجوني، وبعده أبو الجوزاء، وبالمرتبة الأخيرة مالك بن دينار.

أما في كتب اللغة النحو فالشخصيات التي تعنى بها الدراسة هم مغيبون عن هذا الحقل العلمي استشهاده بقرائهم، ومن هذه القضية تتطرق أهمية الدراسة بوصفهم من طبقات القراء الأوائل ولاسيما القرن الأول الهجري وبداية الثاني، فبعض قراننا - محل الدراسة - هم أقدم من القراء السبعة، بل أن المشهورين من القراء أخذوا القراءة عنهم عرضاً أو عن تلاميذهم لذا فأنا أدرس رعيلاً أول في هذا الميدان.

المبحث الثالث

الإدغام والإظهار

يُعدُّ الإدغام (5) من أبرز الظواهر الصوتية في القراءات القرآنية، وقد عُني علماء اللغة العربية القدماء والمحدثون اهتماماً بالغاً بهذه الظاهرة، وقد عبّر عنه أبو عمرو بن العلاء بأنه ((كلام العرب الذي يجري على ألسنتها ولا يُحسنون غيره)) (6). ويبدل الإدغام في اللغة على معانٍ عدّة. قال الخليل: أدغمت الفرس اللجام: أدخلته فيه. والدغمة: اسم من إدغامك حرفاً في حرف (7). وهو: إدخال اللجام في أفواه الدواب (8).

وفي الاصطلاح يصف سيبويه الإدغام بقوله ((إن الإدغام يقع في الحرفين اللذين تضع لسانك منهما موضعاً واحداً لا يزول عنه)) (9)، وهو إدخال صوت ساكن في صوت متحرك فيصيران صوتاً مشدداً، وعرفه ابن السراج بقوله ((هو وصلك حرف ساكناً بحرف مثله من غير حركة تفصل بينهما ولا وقف، فيصيران بتداخلهما كحرف واحد، ترفع اللسان عنهما رفعة واحدة، ويشدّ الحرف، ألا ترى أن كل حرف شديد يقوم في العروض والوزن مقام حرفين، الأول منهما ساكن)) (10)، أو تقريب صوت من صوت (11)، وقد جمع مكي بن أبي طالب المعنيين اللغوي والاصطلاحي بقوله ((الإدغام

(1) تهذيب الأسماء واللغات: 14 / 1.

(2) القاموس الفقهي: 48.

(3) الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير: 56.

(4) ينظر: الكشف: 585/1 و 382/2 و 108/3 و 176/4 و 473/4، وغيرها، زاد المسير: 44/1 و 414/2 و 96/3 و 20/4 و 390/5 و 366/6 و 392/8 و 28/9، وغيرها، البحر المحيط: 289/2 و 413/4 و 340/6 و 215/7 و 411/8، وغيرها.

(5) الإدغام بتخفيف الدال من ألفاظ الكوفيين، والإدغام بالتشديد من ألفاظ البصريين. ينظر: شرح المفصل: 121/10، شرح شافية ابن الحاجب للرضي الأسترابادي: 235/3.

(6) النشر في القراءات العشر: 1 / 313.

(7) ينظر: العين: 395/4 مادة (دغم)، والكشف عن وجوه القراءات: 143/1.

(8) لسان العرب: 203/12 مادة (دغم).

(9) الكتاب: 437/4.

(10) الأصول في النحو: 405/3، وينظر: شرح المفصل: 121/10.

(11) الخصائص: 139/2.

معناه إدخال شيء في شيء، فمعنى أدغمت الحرف أو أدخلته فيه فجعلت لفظه كلفظ الثاني، فصارا مثلين والأول ساكن فلم يكن بدُّ من أن يلفظ بهما لفظة واحدة⁽¹⁾.

وقد أدرك العلماء العرب القدماء أهمية الإدغام، ومدى انتشاره على ألسنة العرب، حتى عدَّه ابن فارس من سنن العربية⁽²⁾.

أما الغرض من الإدغام فهو طلب التخفيف، ((وذلك لأنه يثقل عليهم أن يستعملوا ألسنتهم من موضع واحد، ثم يعودوا له، فلما صار ذلك تعباً عليهم أن يداركوا في موضع واحد ولا تكون مهلة، كرهوا وأدغموا؛ لتكون رفعة واحدة، وكان أخفَّ على ألسنتهم))⁽³⁾، فالإدغام أخفُّ نطقاً، لأن المتكلم يتخلص عن طريقه من عبء إعادة الصوت اللغوي المرّة تلو الأخرى، ومن ثقل تكراره.

وعلى ابن يعيش ميل العرب للإدغام بأنه سعي للتخفيف بالنطق، فقال ((والغرض بذلك طلب التخفيف، لأنه ثقل عليهم التكرير والعودة إلى حرف بعد النطق به، وصار ذلك ضيقاً في الكلام بمنزلة الضيق في الخطو على المقيد.... فلما كان تكرير الحرف كذلك في الثقل حاولوا تخفيفه بأن يدغموا أحدهما في الآخر فيضعوا ألسنتهم على مخرج الحرف المكرر وضعة واحدة، ويرفعوها بالحرفين رفعة واحدة لئلا ينطقوا بالحرف ثم يعودوا إليه))⁽⁴⁾.

وجدير بالذكر أن الإدغام انتشر في بيئات معينة؛ لأنه كان موافقاً لسمات لهجاتهم وطريقتهم في الكلام، فقد حدّد الدارسون البيئات التي تنتشر فيها هذه الظاهرة اللغوية فوجدوا أنها كانت منتشرة في أجزاء من الجزيرة العربية شرقها وغربها⁽⁵⁾.

وقد شاع الإدغام في القبائل الآتي ذكرها: تميم، وأسد، وبكر بن وائل، وكعب، ونمير، وغني وتغلب، وعبد القيس، وطيء، وعامر بن صعصعة. ونسب الإظهار إلى قریش، والحجاز، وثقيف وكنانة، والأنصار وهذيل⁽⁶⁾.

وذكر العلماء سبب اتجاه أهل البادية إلى الإدغام، وهو ميلهم إلى التخفيف والسرعة في الكلام، أما اتجاه أهل الحجاز إلى الإظهار فهو ميلهم إلى التأني في الأداء وإيضاح الأصوات وتجنّب اللبس⁽⁷⁾.

أقسام الإدغام:

ذكر القدماء أقسام الإدغام، واستندوا إلى أصول مختلفة في تقسيمهم:

أولاً: من حيث وجود الصائت القصير الفاصل أو عدم وجوده بين الصوتين المدغمين

جاء تقسيمهم في ذلك على نوعين: الإدغام الصغير، والإدغام الكبير.

1 - الإدغام الصغير:

وهو الذي يحدث إذا كان الأول من الصوتين المدغمين ساكناً والثاني متحركاً⁽⁸⁾.

2_ الإدغام الكبير:

وهو ما كان الصوت الأول من الصوتين المراد إدغامهما فيه متحركاً، ونسب هذا النوع من الإدغام إلى أبي عمرو بن العلاء⁽⁹⁾.

(1) الكشف عن وجوه القراءات: 134/1.

(2) ينظر: الصحابي: 15، واللهجات العربية في التراث: 314/1.

(3) كتاب سيبويه: 417/4.

(4) شرح المفصل: 10/121.

(5) ينظر: اللهجات العربية في التراث: 313/1.

(6) ينظر: في اللهجات العربية: 64، واللهجات العربية في القراءات القرآنية: 131، واللهجات العربية في التراث: 313، ولهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة: 114، ولهجة قبيلة أسد: 86.

(7) ينظر: في اللهجات العربية: 71_72، واللهجات العربية في القراءات القرآنية: 133، والدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: 170.

(8) ينظر: الجمل: 378، والإقناع: 164/، الممتع في التصريف: 2/613، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: 50، وظاهرة المماثلة الصوتية في القراءات القرآنية: 46.

(9) ينظر: الأصوات اللغوية: 187، واللهجات العربية في القراءات القرآنية: 126، وأبو عمرو بن العلاء جهوده في القراءات والنحو - د. غازي زاهد: 80.

ثانياً: من حيث كون الإدغام كلياً أو جزئياً: وهو على قسمين:

أ: الإدغام التام (الكامل):

وهو أن يتحول الصوت المدغم فيه ذاتاً وصفة، فيصير المدغم والمدغم فيه صوتين مشددين تشديداً كاملاً⁽¹⁾

ب: الإدغام الناقص:

وهو ذوبان المدغم في المدغم فيه ذاتاً لا صفة، وبذلك يصير المدغم والمدغم فيه حرفاً واحداً مشدداً تشديداً ناقصاً لبقاء صفة من صفات المدغم، نحو قراءة ﴿ أَحَطُّ ﴾ النمل 27 / 22، إذ بقيت صفتا الإطباق والاستعلاء اللتان في الطاء حينما أدغمت في التاء⁽²⁾.

ثالثاً: من حيث مدى تشابه المدغم والمدغم فيه مخرجا وصفة:

وهو على ثلاثة أقسام:

متماثلين، ومتجانسين، ومتقاربين.

أ: إدغام المتماثلين:

ويكون الصوتان المدغمان متفقين مخرجا وصفة، نحو التاءين في قوله تعالى ﴿ فَمَا رِبِحْتِ بِتِجَارَتِهِمْ ﴾ البقرة: 16/2 واللامين نحو ﴿ وَقُلْ لَهُمْ ﴾ النساء: 4 / 36 وسائر المتماثلين⁽³⁾.

ب: إدغام المتجانسين:

وهو الذي يحدث إذا اتفق الصوتان مخرجا واختلفا صفة كالدال والطاء، والذال والثاء، والصاد والزاي، والباء والميم⁽⁴⁾. فمثال الباء والميم قوله تعالى ﴿ اَرْكَبْ مَعَنَا ﴾ [هود/42/11] ومخرج كل منهما الشفتان، إلا أن الهواء يتخذ مخرجا في الفم مع الباء ومع الميم يجري من الأنف⁽⁵⁾.

1_ قبل الإدغام: اَرْكَبْ مَعَنَا = / عِر / كَب / مَ / عَ / نَ

2_ بعد الإدغام: اَرْكَمَعَنَا = / عِر / كَم / مَ / عَ / نَ

ج- إدغام المتقاربين:

وهو ما يمثله الصوتان اللذان بينهما تقارب في المخرج أو الصفة أو فيهما، كالدال والسين، والذال والزاي، واللام مع الراء⁽⁶⁾، وقد وردت قراءات في إدغام الراء في اللام من نحو قوله تعالى: ﴿ وَأَصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ ﴾ الطور 52 / 48 و﴿ يَغْفِرْ لَكُمْ ﴾ الأحقاف 46 / 31، ﴿ اشْكُرْ لِي ﴾ لقمان 31 / 14، إذ إن الراء حينما تدغم في اللام تصبح لأمًا، ولفظ اللام أسهل من أن تأتي براء فيها تكرير وبعدها لام⁽⁷⁾.

وقد وردت قراءات التابعيين البصريين بعضها بالإدغام وبعضها بالإظهار وهي الآتي:

أولاً: قراءات مشتملة على الإدغام:

أ- مردفين:

في قوله تعالى ﴿ إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبِّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُمْ بِالْفِ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ ﴾ الأنفال 9/8، قرأ أبو المتوكل الناجي (مُردِّفِينَ) بفتح الراء والدال مع التشديد⁽⁸⁾.

قال ابن جني: ((أصله مُردِّفِينَ من الرِّدْف، فأثر إدغام التاء في الدال فأسكنها وأدغمها في الدال، فلما التقى ساكنان وهما: الراء والدال حرَّك الراء لالتقاء الساكنين: فتارة ضمَّها إتباعاً لضمة الميم، وأخرى كسرها إتباعاً لكسرة الدال⁽¹⁾.

(1) ينظر: التمهيد في عالم التجويد: 144، وغاية المرید في عالم التجويد: 176

(2) ينظر: الرعاية لتجويد القراءة: 229 .

(3) ينظر: النشر في القراءات العشر: 32/2 .

(4) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 397، والمدخل إلى عالم أصوات العربية: 2432.

(5) ينظر: الحجة في القراءات السبع: 187، والتيسير في القراءات السبع: 37، والنشر في القراءات العشر: 12 / 2.

(6) إتخاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر: 21.

(7) ينظر: شرح المفصل: 10 / 143.

(8) ينظر: زاد المسير: 3 / 326.

وذكر ابن عطية: (وقرأ رجل من أهل مكة - رواه عنه الخليل - (مُرْدَفَيْن) بفتح الراء وكسر الدال وشدّها⁽²⁾، وروي عن الخليل أيضا أنها بضمّ الراء⁽³⁾ كالتي قبلها في غير ذلك وقرأ بعض الناس بكسر الراء⁽⁴⁾، حكى ذلك أبو عمر عن سيبويه وحكاه أبو حاتم كأنه أراد (مُرْتَدَفَيْن) فأدغم وأتبع الحركة⁽⁵⁾).

والذي أبعثه في هذا الموضوع أيّا كانت القراءة هو الإدغام، ونوعه ونظرة فاحصة إلى قراءة أبي المتوكل الناجي (مُرْدَفَيْن) بفتح الراء والدال مع التشديد تدلنا على أن أصل (مُرْدَفَيْن) هو (مُرْتَدَفَيْن) ولاتحاد مخرجي الدال والتاء حدث الإدغام بينهما، وبالنظر لقوة الدال - لأنها مجهورة - وضعف التاء - لأنها مهموسة - أثرت الدال في التاء، فأدغمت فيها وأصبح نوع الإدغام هنا رجعياً (مُدْبِراً) بحسب تقسيمات المحدثين للإدغام وهو الذي يكون التأثير فيه للصوت الثاني على الأول فأثرت الدال على التاء فأدغمت فيها ثم ألقى بحركة التاء على ما قبلها وهو الراء ففتّحت فصارت القراءة (مُرْدَفَيْن).
ب - مُدْخَلًا:

في قوله تعالى ﴿لَوْ يَجِدُونَ مُلْجَأً أَوْ مَغَارَاتٍ أَوْ مُدْخَلًا لَوَلَّوْا إِلَيْهِ وَهُمْ يَجْمَحُونَ﴾ التوبة 57/9 قرأ أبو الجوزاء وأبو المتوكل (مُدْخَلًا) بالتاء وتشديد الخاء⁽⁶⁾، ونلاحظ أن نوع الإدغام في هذه القراءة هو رجعي (مدبر)؛ ذلك أن الدال حرف مجهور والتاء مهموس فأثر الثاني (المجهور) في الأول (المهموس) فأدغما وأصبحت القراءة (مُدْخَلًا). ومثل هذه القراءة في التحليل الصوتي، قرأ أبو عمران الجوني (مُدْخَلًا)⁽⁷⁾ فصار الإدغام رجعياً (مدبراً)؛ وذلك لتأثير الثاني - وهو الدال لجهره - في الأول وهو النون وبالتالي أدغمت النون في الدال فصارت القراءة (مُدْخَلًا).
ج - لِنِعَارِفُوا:

في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ الحجرات 13/49، قرأ أبو المتوكل (لِنِعَارِفُوا)⁽⁸⁾، ونوع الإدغام في هذه القراءة هو إدغام متماثلين؛ وذلك لأن الصوتين متفقان مخرجاً وصفةً.
د - تَدَارِكُهُ:

في قوله تعالى ﴿لَوْلَا أَنْ تَدَارِكُهُ نِعْمَةٌ مِنْ رَبِّهِ لَنُبِذَ بِالْعَرَاءِ وَهُوَ مَذْمُومٌ﴾ القلم 49/68، قرأ أبو المتوكل (تَدَارِكُهُ)⁽⁹⁾ بتشديد الدال، مضارع، وأصله تتداركه فأدغم التاء في الدال.
وأرى هنا أن نوع الإدغام في هذه القراءة هو إدغام رجعي (مدبر)؛ وذلك لقرب مخرجي الدال والتاء يحدث الإدغام وبما أن الدال صوت مجهور والتاء مهموس لذلك أثر الثاني (الدال) في الأول (التاء) فصار الإدغام رجعياً. في حين يرى ابن عطية أن تشديد الدال على معنى (تتداركه) وهو أصلها⁽¹⁰⁾. ثم أبدلت التاء دالاً وأدغمت الدال في الدال⁽¹¹⁾.
هـ - فَنَحْطِفُهُ:

في قوله تعالى ﴿حُنَفَاءَ لِلَّهِ غَيْرَ مُشْرِكِينَ بِهِ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا حَرَّمَ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخِطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾ الحج 31/22، قرأ أبو الجوزاء وأبو المتوكل (فَنَحْطِفُهُ)⁽¹²⁾ بكسر التاء والخاء والطاء مشددة، وأرى أن نوع الإدغام هنا أيضا إدغام مدبر (رجعي) ذلك لأن أصل (نَحْطِفُهُ) هو (نَحْطِفُهُ) فأدغمت التاء في الطاء؛ لتأثير

(1) المحتسب: 273/1.

(2) البحر المحيط: 465/4.

(3) البحر المحيط: 465/4.

(4) البحر المحيط: 465/4.

(5) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 228/6.

(6) إعراب القرآن: 26/2، مختصر في شواذ القرآن: 53، والمحتسب: 296/1.

(7) معاني القرآن للأخفش: 333/2، إعراب القرآن: 26/2، المحتسب: 295/1.

(8) مختصر في شواذ القرآن: 144، والكشف عن وجوه القراءات: 314/1-315، التبيان في تفسير القرآن: 352/9.

(9) معاني القرآن للفرّاء: 178/3، إعراب القرآن: 493/3، مشكل إعراب القرآن: 400/2، إعراب القراءات الشواذ: 611/2.

(10) البحر المحيط: 317/8.

(11) روح المعاني: 46/29.

(12) الحجة في القراءات السبع: 253، الكشف عن وجوه القراءات: 76 4، التبيان في إعراب القرآن: 313/7.

الثاني وهو الطاء الأقوى؛ لأنه من حروف الإطباق والاستعلاء في الثاني وهو الأضعف لأنه من حروف الهمس والرخاوة؛ وبذلك حدث الإدغام الرجعي.

و- يَحِطَّمَنَّكُمْ:

في قوله تعالى ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِي النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ النمل 18/27، قرأ أبو المتوكل (يَحِطَّمَنَّكُمْ)⁽¹⁾ بفتح الياء مع كسر الحاء والطاء وشدّها، وأصله يحططنكم من الاحتطام، وأرى هنا أن الإدغام أيضا هو رجعي (مدبر)؛ ذلك لأن أصل قراءة (يَحِطَّمَنَّكُمْ) هو (يَحِطَّطَنَّكُمْ) ولتقارب مخرجي الطاء والتاء حدث الإدغام بينهما ولكن صفات الطاء - وهي الصوت الثاني - أقوى من التاء - وهي الصوت الأول - لذلك أثر الثاني في الأول فأصبح الإدغام رجعياً (مُدْبِرًا).

ثانياً: قراءات مشتملة على فكّ الإدغام أو الإظهار:

أ - يَتَذَكَّرُ:

في قوله تعالى ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ يَكْ شَيْئًا﴾ مريم 67/19 قرأ أبو المتوكل الناجي ((يَتَذَكَّرُ)) على الأصل⁽²⁾ وذكر ابن عطية في تفسير هذه الآية أن أبي بن كعب قرأ⁽³⁾ (أولا يتذكّر)، وإلى هذه القراءة أشار أبو جعفر النحاس، فقال (وفي حرف أبيّ (أولا يتذكّر)، وهذه القراءة على التفسير، لأنها مخالفة لخط المصحف في يَذَكَّرُ: (يَتَذَكَّرُ)، فأدغمت التاء في الذال⁽⁴⁾ ويقول أبو حيان: (و قرأ أبيّ: (يتذكّر) على الأصل⁽⁵⁾، وإلى ذلك ذهب السمين الحلبي⁽⁶⁾، وغيره⁽⁷⁾، ومثلها قراءة: يتذكر في قوله تعالى ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا﴾ الفرقان 62/25،

قال ابن عطية في مصحف أبي بن كعب ((يَتَذَكَّرُ))⁽⁸⁾، بزيادة التاء⁽⁹⁾، ويذكر القراء أن قراءة أبيّ (يتذكّر) حجة لمن شدد⁽¹⁰⁾، وبناءً على هذا فإن قراءة (يتذكّر) بالتاء جاءت على الأصل⁽¹¹⁾، أشار إلى ذلك الالوسي فقال: قرأ أبيّ (أن يتذكّر) وهو أصل ل (يَذَكَّرُ) فأبدل التاء ذالا وأدغم⁽¹²⁾.

نلاحظ هنا أن نوع الإدغام قبل فكّه هو رجعي (مدبر) وذلك لتأثير الصوت الثاني _ الذال _ في الأول لقوة الذال لجهرها مقارنةً بالتاء لهما فادغمت فيها.

ب - المَتَدَثَّرُ

في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾ المدثر 1/74، قرأ أبو عمران الجوني (المتدثر) بالتاء على الأصل⁽¹³⁾ وقراءة الجمهور (الْمُدَّثِّرُ)⁽¹⁴⁾ بشدّ الدال وأصله (المتدثر) فأدغم التاء في الدال. وذكر ابن عطية: (وفي حرف أبيّ بن كعب: (الْمُدَّثِّرُ)⁽¹⁵⁾، والملاحظ هنا أن قراءة أبيّ هي أصل قراءة الجمهور، أشار إلى ذلك القرطبي، حيث ذكر أن (الْمُدَّثِّرُ) أصله (الْمُدَّثِّرُ) فأدغمت التاء في الدال لتجانسهما. وقرأ أبيّ

(1) مختصر في شواذ القرآن: 108، المحتسب: 137/2، الكشاف: 447/2.

(2) معجم القراءات القرآنية: 385/5.

(3) ينظر: معاني القرآن للفراء: 171/2، مختصر في شواذ القرآن: 88، وزاد المسير: 187/5.

(4) إعراب القرآن: 23/3.

(5) البحر المحيط: 207/6.

(6) الدار المصون: 516/4.

(7) روح المعاني: 118/6.

(8) ينظر: معاني القرآن للفراء: 271/2، والكشاف 99/3، ومفاتيح الغيب (التفسير الكبير): 93/24، والبحر المحيط: 347/6.

(9) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 64/11.

(10) معاني القرآن للفراء: 271/2.

(11) البحر المحيط: 374/6.

(12) روح المعاني: 43/19.

(13) مختصر في شواذ القرآن: 164، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 171/15، وزاد المسير: 399/8.

(14) جامع البيان في تفسير القرآن: 473/2، والكشاف: 279/3، الجامع لأحكام القرآن: 59/19.

(15) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 171/15، زاد المسير: 140/8، والدر المصون: 401/6.

(المُنْتَرَّ) على الأصل⁽¹⁾. وما يلحظ هنا أن نوع الإدغام هنا هو إدغام رجعي، وذلك لتأثير الدال لقوة جهرها في التاء لضعف همسها فصارت (مُنْتَرَّ).

ج - المُنْتَرَّمَل:

في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الْمَرْمَلُ﴾ المُرَّمَلُ 1/73، قرأ أبو عمران الجوني (المُنْتَرَّمَلُ) بالتاء على الأصل⁽²⁾، وقراءة الجمهور (المُرَّمَلُ) بشد الزاي وكسر الميم، وأصله (المُنْتَرَّمَلُ) فأدغمت التاء في الزاي⁽³⁾. ونلاحظ هنا أيضا أن نوع الإدغام هو تقديمي؛ وذلك لتأثير الزاي لجهرها في التاء لهمسها.

وذكر السمين الحلبي: (المُرَّمَلُ): أصله المُنْتَرَّمَلُ، فأدغمت التاء في الزاي يقال: تَرَمَلُ يَتَرَمَلُ تَرَمَلًا. فإذا أريد الإدغام اجْتُلِبَت همزة الوصل: اَرَمَلًا فُلِبَت التاء زايًا وأدغمت الزاي في الزاي فسكن أول المثليين⁽⁴⁾.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة التي صحبنا فيها التابعيين البصريين، ودرسنا الإدغام والإظهار في قراءاتهم، نستطيع أن نجمل أبرز النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة بما يأتي:

1- تبيّن في المبحثين الأول والثاني الذي سلطت فيه الأضواء على التابعيين البصريين وقراءاتهم أن اختيار القراء السبعة والثلاثة المكملين للعشرة والأربعة بعدهم اجتهاد محض من ابن مجاهد، وابن الجزري، والدمياطي - رحمهم الله تعالى - استناداً إلى ثلاثة أركان ثابتة لصحة القراءة، فإذا ما توافرت هذه الأركان عند قارئ، فهذا يعني ولادة القارئ الخامس عشر وغيره؛ لأن باب الاجتهاد مفتوح وليس مقصوراً على العلماء السابقين الذين اختاروا القراء الأربعة عشر.

2- تعدّ قراءات التابعيين البصريين من شواذ القراءات؛ لأن القراءة الشاذة هي ما خالفت ركناً من الأركان الثلاثة للقراءة الصحيحة.

3- بيّنت الدراسة أنّ القراء - موطن البحث - هم رعييل أول في هذا الفن وبعضهم أقدم من القراء السبعة وبعضهم الآخر معاصر لهم، وهذا يعني أن السبعة يمكن أن يكونوا قد أخذوا عن بعض القراء الذين نحن بصدد دراستهم مما يزيد هذه الدراسة أهمية في ميدانها.

4- وفي المبحث الثالث الذي تناولت فيه الإدغام ذكرت أن بعض القراءات قرؤها بالإدغام، وبعضها بالإظهار، وبيّنت أن الإدغام في القراءات كان أكثر من الإظهار، فقد ورد مع الأولى ستّ مرات أما الثانية فلم يرد معها إلا ثلاثاً.

5- بيّنت أن سبب الإدغام، هو ميلهم إلى التخفيف والسرعة في الكلام، أما الإظهار فسببه التأني في الأداء وإيضاح الأصوات وتجنّب اللبس.

المصادر والمراجع

❁ القرآن الكريم

أولاً: الكتب المطبوعة:

- أبو عمرو بن العلاء، جهوده في القراءة والنحو، زهير غازي زاهد، مطبعة جامعة البصرة، 1987م.
- إتحاف فضلاء البشر في قراءات الأربعة عشر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدميّطي (ت 1117هـ)، تح: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، 1998م.
- الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة (ت 1403هـ)، مكتبة السنة، الطبعة الرابعة.
- الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999م.

(1) الجامع لأحكام القرآن: 40/19.

(2) معاني القرآن للأخفش: 512/2، وينظر: مختصر في شواذ القرآن: 164، وروح المعاني: 136/29.

(3) التبيان في إعراب القرآن: 1246/2، الكشاف: 279/3، البحر المحيط: 360/8.

(4) الدر المصون: 508/10.

- الأصول في النحو، محمد بن السري بن سهل النحوي أبو بكر ابن السراج (ت: 316هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- إعراب القراءات الشواذ، أبو البقاء العكبري (ت 616هـ)، تحقيق: محمد السيد أحمد عزوز، ط2، عالم الكتب، بيروت، 2010م.
- إعراب القرآن أبو جعفر النَّحَّاسُ أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت 338هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ.
- الإقناع في القراءات السبع، أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي، أبو جعفر، المعروف بابن الباذش (ت 540هـ)، دار الصحابة للتراث.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.
- تاريخ القرآن، د. عبد الصبور شاهين، دار القلم، الكويت، 1966.
- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري عبد الله بن الحسين بن عبد الله (المتوفى: 616هـ) تحقيق: علي محمد البجاوي، الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.
- التبيان في تفسير القرآن، أبو جعفر الطوسي محمد بن الحسن (ت460هـ)، تحقيق احمد حبيب قصير العاملي، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، 1989م.
- التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833هـ)، تحقيق: على حسين البواب، الناشر: مكتبة المعارف، الرياض، 1985م.
- تهذيب الأسماء واللغات، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، دار الكتب العلمية، بيروت.
- التيسير في القراءات السبع، أبو عمرو الداني عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر (المتوفى: 444هـ)، المحقق: اوتو تريزل، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1984م.
- جامع البيان عن تأويل القرآن، ابو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، ضبط وتوثيق وتخريج صدقي جميل العطار، دار الفكر، 1995م.
- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن احمد الأنصاري القرطبي (ت671هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1985م.
- الجمل في النحو، عبد الرحمن بن اسحق الزجاجي، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، 1984م.
- الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد ابن خالويه (ت:370هـ) تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، ط4، 1401هـ.
- الخصائص، عثمان بن جني الموصلي أبو الفتح ابن جني (ت: 392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1999م.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، أبو العباس، شهاب الدين السمين الحلبي (ت: 756هـ) تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط دار القلم دمشق، د.ت.
- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، الدكتور غانم قدوري الحمد، مطبعة الخلود، بغداد، 1986م.
- الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، 1980م.
- دراسات في لغة القرآن وقراءاته، الدكتور صالح كاظم عجبل، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014م.

- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: د. أحمد حسن فرحات، الطبعة الثانية، دار عمار، عمان، 1984م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألويسي (ت: 1270هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية - بيروت، 1415هـ.
- زاد المسير في علم التفسير: أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي البغدادي (ت: 597هـ)، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن عبد الله، دار الفكر، 1987م.
- شرح شافية ابن الحاجب، رضى الدين محمد بن الحسن الإستراباذي (ت: 686 هـ) تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد وآخرين، مطبعة حجازي، القاهرة، 1938م.
- شرح المفصل للزمخشري، يعيش بن علي بن يعيش، موفق الدين أبو البقاء الموصلي (ت: 643هـ)، قدم له ووضع هوامشه: أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 2011م.
- الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (ت: 395هـ)، محمد علي بيضون، 1997م.
- غاية المرید في علم التجويد، عطية قابل نصر، الناشر: القاهرة، الطبعة السابعة مزيدة ومنقحة.
- غرائب القرآن و رغائب الفرقان، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (المتوفى: 850هـ)، المحقق: الشيخ زكريا عميرات، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، 1416هـ.
- في اللهجات العربية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثامنة، 1992م.
- القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، الدكتور سعدي أبو حبيب، الناشر: دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1988م.
- كتاب سيويوه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر سيويوه (ت: 180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1988 م.
- الكشاف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل: أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت.
- الكشاف عن وجوه القراءات السبع، مكي بن أبي طالب القيسي (ت: 437هـ)، تح: محي الدين رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1974م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي ابن منظور (ت: 711هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- اللهجات العربية في التراث، د. أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 198 م.
- اللهجات العربية في القراءات القرآنية، عبده الراجحي، دار المعارف، مصر، 1969م.
- لهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة، غالب فاضل المطليبي، دار الحرية، بغداد، 1978م.
- لهجة قبيلة أسد، د. علي ناصر غالب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1989م.
- المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392هـ)، الناشر: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1999م
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: 542هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، 1422هـ.
- مختصر في شواذ القراءات من كتاب البديع لابن خالويه، عني بنشره برجستراسر، دار الهجرة، 1934م.
- مشكل إعراب القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب حمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (ت: 437هـ)، تحقيق: حاتم صالح الضامن، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1405م.

- معاني القرآن: الاخفش الاوسط الامام أبو الحسن سعيد بن مسعدة المجاشعي البلخي البصري (ت 215هـ)، تحقيق: فائز فارس، ط 2، 1981م.
 - معاني القرآن، يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء أبو زكريا (ت: 207هـ)، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (د.ت).
 - معجم القراءات القرآنية، عبد اللطيف الخطيب، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2002م.
 - مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري أبو عبد الله (ت: 606هـ)، دار إحياء التراث العربي- بيروت، الطبعة الثالثة، 1420هـ.
 - الممتع الكبير في التصريف، علي بن مؤمن بن محمد بن عصفور، الحَضْرَمِي الأشبيلي، أبو الحسن (ت: 669هـ)، مكتبة لبنان، 1996م.
 - المهذب في القراءات العشر وتوجيهها من طريق طيبة النشر، محمد محمد سالم محيسن، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1969م، (د.ت).
 - النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد بن يوسف، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري (ت: 833هـ)، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية].
- ثانياً: الرسائل الجامعية:**
- ظاهرة المماثلة الصوتية في القراءات القرآنية، خالد جواد جاسم العلواني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كربلاء، 2010م.

الجرس الصوتي - دراسة جمالية في ألفاظ غريب القرآن

أ.م.د. ياسر علي عبد الخالدي م.م. كاظم صافي حسين الطائي

كلية الآداب/ جامعة القادسية

The Phonetic Bell – An Aesthetic Study in the Weird Words of the Holy Quran

Asst. Prof. Dr. Yasir Ali Abd Al-Kalidi
Asst. Lecturer Kadhim Safi Hussein Al-Ta'i
College of Arts / University of Al-Qadisiya

Abstract

One of the primary features of a language is (phonetic bell) which means (a sort of music that indicates in the minds a certain meaning superior to the meaning denoted by the word). Arabic is one the languages which has this feature; one of the first scholars who paid attention to it is Ibn Jinni (393 Hegira).

Since the language is generally composed of sounds used to express the needs and requirements of the speakers, these needs are doubtlessly related to the psychological emotions such as sadness, happiness, wrath ..etc.

المقدمة

من خواص اللغة الفطرية (الجرس الصوتي)، ويقصد به ((نوع من الموسيقى يوجي إلى الأذهان بمعنى فوق المعنى الذي تدل عليه الألفاظ))⁽¹⁾، أو هو ((أن يأتي مسموع الأصوات على حذو محسوس الأحداث))⁽²⁾ واللغة العربية من اللغات التي تمتاز بهذه الخاصية، ومن أوائل الذين تنبهوا إليها من القدماء ابن جني(393هـ)، في قوله: ((كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمّت الأحداث المعبر بها عنها فيعدلونها بها ويحتذونها عليها))⁽³⁾، وقال في موضع آخر: ((فإن كثيرا من هذه اللغة وجدته مضاهيا بأجراس حروفه أصوات الأفعال التي عبر بها عنها ألا تراهم قالوا قِضِم في اليابس وخِضِم في الرطب وذلك لقوة القاف وضعف الخاء فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى والصوت الأضعف للفعل الأضعف))⁽⁴⁾.

ولما كانت اللغة بشكلها الإجمالي أصواتا تستخدم للتعبير عن الحاجات والأغراض عند الناطقين بها فإن هذه الحاجات والأغراض مرهونة بلا شك بالانفعالات النفسية عندهم من حزن أو فرح أو غضب أو أي لون من ألوان التأثير، وإن مثل هذه الانفعالات قد تؤدي ((بالباعث الصوتي على توليد الكلمات أو الأصوات إلى ما يكاد يكون اعتقادا غامضا في وجود مطابقة خفية بين الصوت والمعنى))⁽⁵⁾. وربما يكمن سر جمالية الجرس في هذه المطابقة الخفية إذ إنه يعد ((قيمة حسية في الألفاظ، فهو شديد الخفاء، ولكنه أسرع نواحي الجمال في الشعر إلى نفوسنا))⁽⁶⁾.

وإذا ما حاولنا التماس (الجرس) أو الدلالة الصوتية في ألفاظ القرآن الكريم وفقنا على حقيقة راسخة وهي إن القرآن الكريم قد ناسب بين أصوات ألفاظه، ومعانيها مناسبة عجيبة لفتت الأنظار، وأذهلت العقول حتى كأن اللفظة القرآنية ((تكاد تستقل - بجرسها ونغمها - بتصوير لوحة فيها اللون زاهيا أو شاحبا وفيها الظل شفيفا أو كثيفا))⁽⁷⁾. إذ وظف المبدع - جل وعلا- ((الجرس الموسيقي للكلمة وما تحويه من ظلال للمعاني في إثراء معنى الكلمة، والإيحاء بمضمونها قبل أن يوجي مدلولها اللغوي به))⁽⁸⁾

ولعل ألفاظ غريب القرآن الكريم خاصة كانت ميزانا رجا لمن أراد أن يقف على الدلالة الصوتية للألفاظ، ومن خلال العودة إلى المباحث التي كتبها الدارسون القدماء والمحدثون في هذا المجال وجدت أن جل امثلتهم إن لم تكن جميعها كانت من ألفاظ غريب

(1) التوجيه الأدبي د. طه حسين وآخرون 137.

(2) البلاغة الصوتية في القرآن الكريم، د. محمد زكي شادي 28 .

(3) الخصائص، ابن جني 2 / 159 .

(4) الخصائص 1 / 66 .

(5) دور الكلمة في اللغة، ستنف اولمان 81.

(6) جرس الالفاظ د. ماهر مهدي هلال 20.

(7) مباحث في علوم القرآن، د. صبحي الصالح 334.

(8) لغة القرآن - دراسة توثيقية فنية - د. احمد مختار عمر 141

القران، ما يعطي تصوراً إن العلماء الذين كتبوا في الغريب كانت الدلالة الصوتية بما تبعته من إشعاع جمالي من معاييرهم التي اعتمدها في تصنيف الألفاظ الغريبة.

ومن أجل ذلك كله سوف أقف على نماذج مختارة من تلك الألفاظ ومناقشتها مناقشة تحليلية معتمدة آراء الدارسين فيها.

أولاً: جرس الإدغام:

1- **اثأقلتم**⁽¹⁾: قال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا ما لكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله اثأقلتم إلى الأرض) (التوبة / الآية 38).

جاءت هذه الآية في خطاب للمؤمنين والمنافقين الذين تخلفوا عن غزوة تبوك على وجه العتاب لتباطئهم في إجابة الدعوة إلى الجهاد⁽²⁾. وربما جاء التعبير في قوله (اثأقلتم) على هذه الصيغة تحديداً من أجل المبالغة في تصوير التباطؤ والتعاس عند هؤلاء النفر، وكذلك لما تؤديه هذه اللفظة من صورة معبرة عن الحال التي هم فيها، ((إذ يتصور الخيال ذلك الجسم المتثاقل يرفعه الرافعون في جهد فيسقط من أيديهم في ثقل))⁽³⁾.

وإثأقلتم في الأصل (ثأقلتم)، ((إذا وصلتها العرب بكلام، ادغموا التاء في التاء لأنها مناسبة لها، ويحدثون الفا لم يكن ليبينا الحرف على الإدغام في الابتداء والوصل، وكان إحداثهم الألف ليقع بها الابتداء ولو حذفنا لأظهروا التاء لأنها مبتدأة))⁽⁴⁾. والحقيقة إن جرس هذه اللفظة بما تحمله من ثقل في النطق جعلها تكون أكثر ملاءمة لمعنى النص فهي ((تعبير عن نفس مثقلة بحب الحياة، رضيت بالدنيا بديلاً عن الآخرة، وتصور ظلال هذا المشهد الحي، وقد أوصقت بالأرض، وثأقلتم عليها بمقدار ما تحمله الأرض من أثقال))⁽⁵⁾. والذي يبدو أن ما أسهم في إظهار هذا المعنى في هذه اللفظة المفردة هو التشديد على التاء ((فإذا علمنا أن التشديد عنصرين أولهما تاء ساكنة والثاني تاء متحركة... أحسنا للسكون الذي في العنصر الأول إيحاء بالإخلاق إلى الأرض وعدم الرغبة في الخروج إلى الجهاد، مما يدل على أن الصوت يحكي الفعل أو على الأصح عدم الفعل))⁽⁶⁾ وكذلك فإن النطق بالتاء يلتصق طرف اللسان بالثنايا العليا، ولما تكرر الصوت نفسه على التوالي صار الالتصاق أشد مما لو كان غير مكرر، وهذا بدوره يوحي بشدة تقاعسهم وخلدهم إلى الأرض كما أن المقطع الصوتي الأخير من اللفظة نفسها (تم) قد أسهم في تخيل الصورة فأنت حتى تسمع هذا المقطع يتبادر إلى ذهنك وكأن شيئاً ثقيلاً قد وقع على الأرض فأحدث هذا الصوت، كما أن صوت المد الذي جاء في وسطها جاء ليصور ((أن هذا الثقال لا يتحرك ولا يمتد إلا في مكانه))⁽⁷⁾، إذ إن البنية المقطعية لها هي (إثْ ثَأْ قُلْ تَم) جاءت لتشعر بالثقل في أولها ثم جاء صوت المد ليعطيها شيئاً من الحركة والخفة وكأنما هو دعوة للنهوض، إلا إن هذا لم يدم طويلاً فسرعان ما تعود إلى الثقل نفسه في المقطعين الأخيرين، ومن ثم فإن الثقل يطبع هذه الكلمة الأمر الذي دعا سيد قطب إلى أن يرى ((أن في هذه الكلمة طناً على الأقل من الأثقال! ولو أنك قلت: ثناقلتم، لحف الجرس ولضاع الأثر المنشود، ولتوارت الصورة المطلوبة التي رسمها هذا اللفظ واستنقل برسمها))⁽⁸⁾.

وبذا تكون قد تضافرت أصوات هذه المفردة على رسم مشهد أولئك الذين خصتهم الآية المباركة رسماً دقيقاً حتى كأننا نراهم رأي العين، وقد أسهم ثقل الصيغة في الوصول إلى الإيحاء بالمعنى المطلوب فضلاً على إنه منح النص إيقاعاً عذبا في موضعه جذب الانتباه وشد المتلقي إليه بما يحمله من طاقة جمالية وقدرة على التأثير.

2- **ادارأتم**⁽⁹⁾:

ومن ألفاظ الغريب التي جاءت على هذه الصيغة (ادارأتم) في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْساً فَادْرَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَّا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ (البقرة / الآية 72). فقال: (ادارأتم) والأصل (تدارأتم) والمعنى ((اختلقتم واختصمتم فيها))⁽¹⁰⁾، ولو تأملنا اللفظ وحاولنا

(1) ينظر: تفسير غريب القرآن المجيد، للإمام زيد بن علي (ع) 108، وتفسير غريب القرآن، لابن قتيبة 140، وتفسير غريب القرآن، لابن الملقن 135.

(2) ينظر: البحر المحيط، لابي حيان 43/5.

(3) التصوير الفني في القرآن، سيد قطب 91.

(4) معاني القرآن، للفرأء 1 / 437.

(5) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم. خالد قاسم بني دومي 238، وينظر: الإعجاز الفني في القرآن. عمر السلامي 105.

(6) البيان في روائع القرآن - دراسة لغوية اسلوبية في للنص القرآني - د. تمام حسان 287.

(7) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم 239.

(8) التصوير الفني 91.

(9) ينظر: غريب زيد 47، وغريب ابن قتيبة 54، ومعجم غريب القرآن، لابن قطلوينا الحنفي 298، ومعجم غريب القرآن، محمد فؤاد عبد الباقي 55.

(10) تفسير الكشاف، للزمخشري 1 / 143، وينظر: تفسير مفاتيح الغيب، للرازي 3 / 132، واللباب في علوم الكتاب، لابن عادل الدمشقي 2 / 179، والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي 2 / 193.

التماس الدلالة الصوتية فيه وما أثاره الإدغام من إحياء بالمعنى المطلوب وقفنا على صورة معبرة لا تختلف كثيراً عما مر بنا في (اتفاقتم) إلا من جهة المعنى. فالمعنى في (ادارتكم) يبعث في الذهن صورة من خصتهم الآية الكريمة وهم في حالة شديدة من الاختصام والاختلاف، وهذه الشدة في الحال جاءت لتحاكي شدة الفعل وهو القتل، فلو جاء التعبير بقوله (تدارتكم) لكانت الدلالة الإيحائية أقل شدة، ومن ثم لا يكون هنا معادل لشدة الفعل وعليه فإن الإدغام جاء استجابة للمعنى والموسيقى، إذ إنه أفاض على النص بشحنة موسيقية صاخبة منسجمة مع سياق القوة والعنف والتهديد الذي جاء به النص الكريم.

3- ادراكوا⁽¹⁾:

قال تعالى: (كَلِمًا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَعَنَتْ أُخْتَهَا حَتَّى إِذَا ادَّارَكُوا فِيهَا جَمِيعًا قَالَتْ أُخْرَاهُمْ لِأَوْلَاهُمْ رَبَّنَا هَؤُلَاءِ أَضَلُّونَا فَآتَاهُمُ عَذَابًا ضِعْفًا مِّنَ النَّارِ قَالَ لِكُلِّ ضِعْفٍ وَلَكِن لَّا تَعْلَمُونَ) (الأعراف / الآية 38). فقال: (ادراكوا) والأصل تداركوا، والمعنى تلاحقوا⁽²⁾، أما وظيفة الإدغام - هنا - فقد تمثلت في اعطاء دلالة الفعل سرعة في الحركة، فكما هو معلوم لدينا أن الأفعال تدل على الحركة والاستمرار كما أن الأسماء تدل على الثبوت والاستقرار. ولما جاء الفعل على هذه الصيغة المدغمة أعطى تصورا عن الحال التي تلاحقوا فيها فكأنما كان بعضهم إثر بعض على وجه السرعة ولاسيما أن الموقف الذي هم فيه هو موقف حشر وحساب وشدة، فجاءت شدة الإدغام لتحاكي شدة الموقف.

4- يطوف⁽³⁾:

قال تعالى: ﴿إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِن شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَن يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة / الآية 158). فقد قال (يطوف) والأصل يتطوف وقد ((قلبت التاء طاءً، وأدغمت في الطاء، فاحتيج إلى همزة وصل لسكون أوله لأجل الإدغام فأتى بها فجاء مضارعه عليه (يطوف) فانحذفت همزة الوصل لتحصل الحرف المدغم بحرف المضارعة، ومصدره (التطوف) رجوعاً إلى أصل (تطوف))⁽⁴⁾، وتفسير الآية يشير إلى أن المسلمين كانوا يتخرجون من الطواف بين الصفا والمروة، لأن الناس في الجاهلية كانوا يتطوفون بهما عراً، فجاء النص الكريم ليرفع عنهم الحرج في ذلك. وإذا عدنا إلى المرتكز الصوتي في هذا اللفظ وهو الطاء لوجدنا أنه النظير المفخم للتاء⁽⁵⁾، وهذا يشر إلى أن قلب التاء طاءً كان من جهة المعنى من أجل التفخيم ليناسب شدة الأمر الذي هم فيه، فهم في حال بين الإقبال على الطواف والإدبار عنه. والحقيقة أن هذا الأسلوب ورد تكراراً في القرآن الكريم، فقد ذهب الدكتور فاضل صالح السامرائي في معرض حديثه عن قوله تعالى (تطيرنا) في سورة يس / الآية 18، (اطيرنا) في سورة النمل / الآية 48، إلى أن ((التطير في النمل أشد مما في (يس)، بدليل أنهم قالوا في (يس) ﴿لئن لم تنتهوا لنرجمنكم﴾ فهددهم بالرجم والتعذيب. أما في النمل فقد أقسموا وتعاهدوا على قتله وقتل أهله. ومعنى ذلك أن التطير بلغ عندهم درجة أكبر واشد مما في يس، فجاء بما فيه زيادة مبالغة))⁽⁶⁾. وقد أورد أمثلة أخرى كثيرة على هذا. وما أضفى على قوله تعالى (يطوف) قوة في الإحياء ما يتمتع به صوت الطاء من صفات، فقد جمع بين الإطباق والشدة والانفجار، وهذه الصفات كلها تصب في بودقة المعنى وإظهاره من خلال أصوات اللفظ. وبذلك يتجسد لنا ما في الدلالة الصوتية من طاقات إيحائية وجمالية، وقدرة فائقة على التأثير تتجاوز حدود الموسيقى وفنية الأداء لتدخل في روعة التعبير.

5- سيطوقون⁽⁷⁾:

قال تعالى: ﴿وَلَا يَخْسِبُنَّ الَّذِينَ بَيَّنَّوْنَا بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ هُوَ خَيْرٌ لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (آل عمران/ الآية 180).

سيطوقون بمعنى أنهم سيحملون عقاب ما بخلوا به، أي سيجعل الله لهم طوقاً من نار يوم القيامة⁽¹⁾. والحقيقة إن هذا اللفظ كان أكثر ملائمة لتمثل هذا المعنى ((لما فيه جلية على التضييق والحصار والملازمة التي لا مفر منها، عندما يقرأ القارئ هذا اللفظ يبرز صوت الطاء واضحاً وجلياً فيحس قوة انطباقه عليه))⁽²⁾.

(1) ينظر: غريب زيد 97، وغريب ابن قتيبة 167، ومعجم الحنفي 298، ومعجم عبد الباقي 55

(2) ينظر: اللباب، لابن عادل الدمشقي 9 / 108.

(3) ينظر: غريب ابن قتيبة 66، ونفس الصباح في غريب القرآن وناسخه ومنسوخه، لابي جعفر الخزرجي 199

(4) اللباب 3 / 97.

(5) ينظر: علم الأصوات كمال بشر 250، و الأصوات العربية بين التحول والثبات د. حسام النعيمي 74.

(6) بلاغة الكلمة في التعبير القرآن، د. فاضل صالح السامرائي 54.

(7) ينظر: غريب ابن قتيبة 116، والغريبيين في القرآن والحديث، للهروري 1187، ومعجم عبد الباقي 127

كما ان صوت السين الذي جاء في أول اللفظ هو من الأصوات المهموسة التي من إحياءاتها إثارة الروح في النفوس بما فيه من همس خفي، عمق لدى المتلقي الاحساس بشدة الموقف واقتراب العذاب فهي - كما نقل القرطبي عن المبرد - سين الوعيد أي: سوف يطوقون⁽³⁾.

ولعل طول هذه اللفظة التي تشكلت من ستة مقاطع صوتية جعلت المتكلم عند نطقها يشعر بضيق نتيجة اندفاع الهواء من الرئتين بشكل متوال مما يشعر بالاختناق وكأن هذا الطوق لف على أعناقهم دون سائر أعضائهم.

فالجمل الفني في هذا اللفظ قام على أساس معايير الانسجام والتلاحم والتناسق بين المعنى والتركييب اللفظي المعبر عنه، وهذه قد انعكست على الجانب النفسي للمتلقي فقد اعطته طاقة تأثيرية جعلته يعيش حالة من التوتر وهو يتخيل صورة ذلك الطوق.

6- يُدْعُونَ⁽⁴⁾

قال تعالى: ﴿يَوْمَ يُدْعَوْنَ إِلَىٰ نَارِ جَهَنَّمَ دَعَا﴾ (الطور / 13).

الدع هو الدفع بالظهر بعنف، و ((ويدعون، أي: يُدْعَوْنَ دُعَاً عَنِيفاً بجفوة وغلظة من كل مَنْ يقيمه الله لذلك، ذاهبين ومنتھين إلى نار جهنم، وهي الصيغة التي تلقاهم العبوسة والكرهية والتغنيظ والزيفر))⁽⁵⁾.

وقد جاء لفظ الدع جرسه الشديد ليصور الدفع في الظهور في ذلك الموقف الرهيب الذي يقف فيه الكفار أمام هول النار، وطغيانها، فلا تساعدهم أرجلهم على السير رهبةً وفزعاً ((فتدفعهم الزبانية في أعلى ظهورهم مما يوازي صدورهم ومن شأنه ذلك يُسمع لصدره صوت غير إرادي يتكون من هذا المقطع (إع)، ولهذا كانت هذه الكلمة مصورة للمعنى بجرسها ورنينها))⁽⁶⁾، إذ إن صوت الكلمة وموسيقاها يُسهِم في إظهار جزء من معانيها الدقيقة الخفية وذلك عندما ((يكون بين أصواتها وبين الموضوع ملائمة بحيث يكون فيها تقليد للشيء الموصوف، أو وحي إلى الخاطر يصعب تحديده لكنه محسوس))⁽⁷⁾، ولعل الملائمة كانت واضحة في هذا اللفظ، فالعين من الأصوات الحلقية الرخوة المجهورة التي تمتلك قيمة تعبيرية كبيرة في تصوير مشاعر التوجع والتألم.

كما إن مجيء الفعل مبني للمجهول أعطاه شدة وقوة من مجيئه مبني للمعلوم، فمتى ما كان الفاعل مجهولاً كان الأمر أشد وطأة على الذي يقع عليه الفعل، لأن في ذلك إشارة إلى قوة خفية أحدثت الفعل.

علاوة على ذلك فإن صوت الضمة في أول الفعل يعد من الأصوات الثقيلة، فلو جاء الفعل مبني للمعلوم لكان حركة أوله الفتح ولما كانت الدال مفتوحة فإنه سيكون توالي لصوت الفتح، وهذا سيعطيه سهولة وخفة، إذ إنه إذا ((توالى حركتان خفيفتان في كلمة واحدة لم تستقل وبخلاف ذلك الحركات الثقيلة فإنه إذا توالى منها حركتان في كلمة واحدة استنقلت))⁽⁸⁾، وعليه كان لنقل الصوت في الضمة ومن ثم بناء الفعل للمجهول إسهاماً في استتعار روح الشدة في (الدع). ولعل مجيء المفعول المطلق (دعاً) زاد ((في تأكيد ما للفظه من قوة في التصوير والنطق والإيحاء))⁽⁹⁾.

أما في قوله تعالى: ﴿فَدَلِّكَ الَّذِي يُدْعُ الْبَيْتِمْ﴾ (الماعون / 2) فقد جاء اسم الإشارة (ذلك) في موضع الضمير (هو) ليعطي للفعل قوة في التعبير والإيحاء، ففيه دلالة على التحقير أو الإشعار بعلّة الحكم⁽¹⁰⁾، فلو كان التعبير هنا بالفعل (يزجر أو يدفع) لاستعمل الضمير معهما دون اسم الإشارة.

والحقيقة إن جرس اللفظ ووقع تأليف الأصوات فيه كان من أهم المنبهات المثيرة للانفعال النفسي عند المتلقي ولاسيما في تحفيز مخيلته كي ترسم صورة معبرة عن إحداث الفعل، فجمايلته إن كانت منبعثة من جوانب نفسية أثارها الإيقاع العام للفظ الذي تمثل أولاً: في الموسيقى الناتجة من ترابطه مع غيره من الألفاظ - المفعول المطلق في الآية الأولى، اسم الإشارة في الآية الثانية - وثانياً: في توافق أصواته مع دلالاته.

7- تُجَاجَا⁽¹¹⁾:

- (1) ينظر: المحرر الوجيز، لابن عطية 547/1.
- (2) اللفظ القرآني بين المفهوم الدلالي والبعد البياني، فاطمة عبد الأمير، (رسالة ماجستير) 73.
- (3) ينظر: تفسير القرطبي 438/5.
- (4) ينظر: غريب زيد 245، وغريب ابن قتيبة 124، وغريب ابن الملقن 410.
- (5) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين البقاعي 10/19.
- (6) خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية، عبد العظيم إبراهيم، 266.
- (7) قواعد النقد الأدبي لاسل كرومبي 34.
- (8) المثل السائر، ابن الأثير 193/1.
- (9) دلالة الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم 242.
- (10) ينظر: روح المعاني 30 / 242.
- (11) ينظر: غريب زيد 293، وغريب أبي قتيبة 508، وغريب ابن الملقن 521، ومعجم الحنفي 281.

قال تعالى: (وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا) (النبا / 14).

ذهب المفسرون إلى أن معنى الثَجَّ: الصبّ والتدفق بكثرة و (ثجاجا: أي متدفقا، ويقال ثجاجا: سيالاً، ومنه قول النبي (صلى الله عليه وآله): (أحب الأعمال إلى الله عز وجل العجّ والثجّ)⁽¹⁾، فالعج التلبية، والثجّ إسالة الدماء من الذبح والنحر)⁽²⁾.

إن التركيب الصوتي لهذا اللفظ يتكون من ثلاثة مقاطع صوتية، الأول: مقطع طويل مغلق / ث - ج /، والثاني والثالث مقطع طويل مفتوح / ج - /، أما أصواته فهي ثلاثة (الثاء والجيم والمد الطويل)، والذي يحمل البحث على عرض البنيات الصوتية الصغرى والمقطعية لهذا اللفظ ما فيها من دلالات تصب في عمق المعنى وفي بعده الإيقاعي.

فالثاء صوت ينتج عندما طرف اللسان بالقواطع العليا سامحا للهواء المزفور بأن يمر من خلال مجرى ضيق، فتسمع حفيف عند النطق به ناتج عن احتكاك الهواء بالمجرى⁽⁴⁾، وهذا الحفيف كأنما يبعث إلى السمع صوت الماء المتدفق. والجيم صوت مجهور انفجاري، ومعلوم أن صفتي الجهر والانفجار يناسبان إلى حد ما شدة التدفق وذلك لأن التدفق بشدة يُحدث أصواتاً أثناء المرور أو الوقع على الأرض، وأما الادغام فقد أسهم في إظهار قوة هذا اللفظ على سبيل المبالغة فهو على زنة (فَعَال) وهذا الوزن من أبين صيغ المبالغة في العربية.

أما تكرار المقطع الصوتي المفتوح مرتين في اللفظ، كأنما هو جاء استجابةً للتساقت المتكرر والمتسارع لحبات المطر من السحب.

والذي يعطي مناسبة أكثر لهذا اللفظ في موضعه هو العدول عن ذكر لفظ السماء بذكر (المعصرات)، فالعصر من الألفاظ التي توحى بالشدة، والتي ينتج عنها رد فعل شديد ما جعل اللفظ يحقق انسجاماً وترابطاً نصياً. فكل هذه اجتمعت في اللفظ لتجعل من التعبير به يرتقي إلى مستوى التعبير الجمالي، إذ عمق في النفس شدة الاحساس بالمعنى بما فيه من قدرة تعبيرية عجيبة.

ثانياً: جرس التضخيف:

لقد وردت مجموعة من الألفاظ القرآنية التي تناولها أصحاب الغريب في مصنفاتهم رباعية مضغفة، أي إن أولها وثالثها من جنس، وثانيها ورابعها من جنس آخر، وقد توزعت هذه الألفاظ، فمنها ما جاء على صيغة الفعل الرباعي المضعف وهو الأكثر شيوعاً، ومنها ما جاء على صيغة الاسم الرباعي المضعف.

ولما كان للتضخيف أثر في إنكاء الدلالة الصوتية لهذه الألفاظ فقد ارتأى البحث أن يعرض لبعض منها بالتحليل والمناقشة.

1- زحج⁽⁵⁾:

قال تعالى: (كُلُّ نَفْسٍ دَانِقَةٌ مُمْتَةٌ وَإِنَّمَا تُؤْفُونُ أَجْرَكُمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ فَمَنْ زُحْجَ عَنِ النَّارِ وَأُدْجِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ) (آل عمران / الآية 185).

إن المعنى في قوله تعالى: (فمن زحج عن النار) هو التنحي والإبعاد، فمن نُحِيَ عن النار وأبعد منها فقد فاز⁽⁶⁾، وإنما جاء التعبير القرآني عن هذه التنحية والإبعاد بلفظ (زحج) من دون غيره من الألفاظ لما في هذا اللفظ من القوة في التعبير عن المعنى المقصود الدقيق، وقد اكتسب هذا اللفظ قدرته التعبيرية من جهتين: الأولى من جهة صوت الزاي الذي تكرر مرتين في اللفظ، ومعلوم لدينا أن هذا الصوت هو من الأصوات الصغرى المجهورة الذي يصاحبه حدوث زفير يخرج من الأوتار الصوتية عند النطق به⁽⁷⁾، ما جعل هذا اللفظ يكون أكثر مناسبة في تصوير (مشهد الإبعاد والتنحية بكل ما يقع في هذا المشهد من أصوات وما يصاحبه من زعر الذي يمر بحسيس النار ويسمعه ويكاد يصلاه)⁽⁸⁾.

أما الثانية فمن جهة تكرار المقطع الصوتي، فاللفظ يتكون من تكرار المقطع الصوتي الطويل المغلق نفسه الذي تكون من (صامتتين بينهما مصوت قصير)⁽⁹⁾ (ز - ح) + (ح - ح) وهذا التكرار في حقيقته أعطى للبنية الصوتية داخل التركيب بعداً إيحائياً قام

- (1) ينظر الحديث في المستدرک للحاکم النیسابوری 1 / 450، 451.
- (2) نزهة القلوب، للسجستاني 66-67، وينظر: روح المعاني للألوسي 11/30.
- (3) ينظر: التطور اللغوي رمضان عبد التواب 63، وينظر: بنية المقطع في القرآن الكريم 10.
- (4) ينظر: علم الأصوات د. روعة محمد 61.
- (5) ينظر: كتب غريب ابن قتيبة 116، والتبيان 134، ومعجم الحنفي 308.
- (6) ينظر: تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آل القرآن) 7 / 452.
- (7) ينظر: المختصر في أصوات اللغة العربية، محمد حسن حسن جبل 125.
- (8) مباحث في علوم القرآن 335.
- (9) أبحاث في أصوات العربية د. حسام النعيمي 9، وينظر: بنية المقطع في القرآن الكريم 10.

على أساس ((رصد العلاقة المتضمنة بين الشكل والدلالة))⁽¹⁾ وعليه فإن البنية الصوتية هنا التي قامت على التكرار المضاعف جاءت مكتنزة بالدلالة ما يجعل المتلقي يستطيع الوقوف عليها بأدنى تأمل.

فضلا على ذلك كله فإنه يمكن استشعار الانفعالات النفسية لدى المعنيين بالنص الكريم، وهم في حال الزحزحة عن النار، فهم - كما يبدو - بين حالين من الشدة والرخاء، أما الشدة فقد جاءت من قريهم من النار وكأنما ما زال في نفوسهم خوف منها، وقد جاء صوت الزاي الصفيري المجهور ليعادل هاجس الخوف لديهم، وأما الرخاء فقد جاء من دنوهم من الجنة واستبشارهم بها، وقد جاء صوت الحاء المهموس ليعبر عن تلك الحال.

2- زُلزلوا⁽²⁾:

قال تعالى: (هُنَالِكَ ابْتُلِيَ الْمُؤْمِنُونَ وَ زُلْزِلُوا زِلْزَالًا شَدِيدًا) (الأحزاب / الآية 11)، ذهب بعض المفسرين في تفسير هذا النص الكريم إلى ان الابتلاء هنا جاء بمعنى الاختبار والتمحيص ليعرف المؤمن من المنافق و (زلزلوا) بمعنى حُرِّكُوا وَخُوفُوا، أما (زلزالا) فتعني تحريكا شديدا⁽³⁾.

وفي هذا اللفظ تكوّن المقطع المكرر من صوتي الزاي واللام، وكلاهما صوت مجهور، والجهر في حقيقته زفير بصاحب الحرف عند نطقه، ((وسبب صدور زفير الجهر إن الهواء المنذع من الرئة... قد تتضابق أمامه فتحة المزمار.... فلا ينفذ إلا باحتكاك شديد بالوترين الصوتيين المكونين لجانبيها بسبب صغر الصدر من ورائه، وضيق المنفذ بين الوترين أمامه، فلذلك الاحتكاك تتذبذب الأوتار الصوتية بشدة فيصدر ذلك الزفير الذي هو الجهر))⁽⁴⁾. والحقيقة إن هذه العملية في نطق الأصوات المجهورة قد أخذت مداها الأوسع في هذا اللفظ، وذلك لأنها تتكرر مع كل صوت من أصواته بصورة متعاقبة، ما جعله يلقي بظلاله على المشهد المفرع لحدوث الزلزال وعليه فقد جاء اللفظ في غاية الإبداع في تصوير حركتهم الشديدة وعرضها بكل ما يصاحبها من ضجيج وانفعالات في ذلك الموقف.

3- حصص⁽⁵⁾

قال تعالى: ﴿قَالَ مَا خَطْبُكُمْ إِذْ رَوَدْتُمُنَّ يُوسُفَ عَن نَّفْسِهِ قُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ قَالَتْ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ (يوسف / الآية 51).

قال الألوسي: ((حصص: أي: ظهر وتبين بعد خفاء))⁽⁶⁾.

وإذا عدنا إلى التشكيل المقطعي لهذا اللفظ وجدنا أنه متكون من تكرار المقطع نفسه وهو من المقاطع الطويلة المغلقة / ح - ص + ح - ص، إذ تكون من صامتتين هما (الحاء والصاد) بينهما صائت قصير.

والحاء من الأصوات الرخوة المهموسة عند النطق به تتقبض فتحة المزمار من دون أن تحدث اهتزازا في الوترين الصوتيين⁽⁷⁾، وهذا ما يجعله مناسباً جداً للتعبير عن خفاء الحق قبل ظهوره الذي أشار إليه تفسير اللفظ.

ثم جاء الصاد بعد صائت قصير وهو من الأصوات ذات الجرس الصارخ إلى جانب السين والزاي - كما عبر عنها الدكتور محمد حسين الصغير - إذ ((يلحظ لدى استعراضها أنها تؤدي مهمة الإعلان الصريح عن المراد في تأكيد الحقيقة، وهي بذلك تعبر عن الشدة حيناً وعن العناية بالأمر حيناً آخر، مما يشكل نغماً صارماً في الصوت وأريزاً مشدداً لدى السمع))⁽⁸⁾.

وهنا يمكن القول أيضاً إن هذا الأريز المشدد الذي يحدثه صوت الصاد في السمع جاء ليعبر عن وضوح الأمر وانكشافه وبذلك يتجسد لنا جانب جمالي في هذا اللفظ ولاسيما في مجيئه للتعبير عن هذا المعنى، فلو تأملنا خفاء الأمر ثم انكشافه بهذه القوة وأمام المألا لما وجدنا عجباً في ((اختيار هذا اللفظ في أريزه ووضوح أمره مع القهر، فلا تردّ دلائله ولا تخبو براهينه))⁽⁹⁾. فقد أسهم بناؤه الصوتي في أداء الوظيفة البلاغية له وتقريب المعنى من المتلقي إذ منحه قدرة على الإيحاء والتصوير معاً.

(1) البنى الأسلوبية، حسن ناظم 98

(2) ينظر: غريب زيد 198، وغريب ابن قتيبة 348

(3) ينظر: الكشف والبيان للثعالبي 8 / 19، وروح المعاني 21 / 211.

(4) المختصر في أصوات اللغة العربية 56.

(5) ينظر: غريب ابن قتيبة 218، وغريب ابن الملقن 181، ومعجم الحنفي 289، ومعجم عبد الباقي 37

(6) روح المعاني 12 / 611.

(7) ينظر: علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، 62 - 63.

(8) الصوت اللغوي في القرآن 179.

(9) الصوت اللغوي في القرآن 181

4- ككبوا (1):

قال تعالى: فَكُكِبُوا فِيهَا هُمْ وَالْغَاوُونَ (الشعراء / الآية 94)، وككبوا هنا بمعنى قذفوا والضمير فيه يعود على المشركين، كما إن الضمير في قوله (فيها) يعود على الجحيم، أما الغاوون فهم الشياطين (2).

والذي يلفت هنا ان مادة (كَب) وردت في القرآن الكريم في غير موضع من دون تكرار للمقطع الصوتي، منها ما جاء في قوله تعالى: (فكبت وجوههم في النار) (النمل / الآية 90)، وكذلك في قوله تعالى: (أمن يمشي مكباً على وجهه اهدى) (الملك / الآية 22). والحقيقة إن المعنى الذي وردت فيه في الموضوعين لا يتطلب إثارة المبالغة في وصف أحوالهم فلذلك خلت من التكرير الذي يفيد المبالغة.

أما في سورة الشعراء فقد جاء التكرير في اللفظ محاكياً لدلالة الشدة والفرع فيه (3)، فقد ((جُجِلَ التكرير في اللفظ دليلاً على التكرير في المعنى كأنه إذا ألقى في جهنم ينكب مرة بعد مرة حتى يستقر في قعرها)) (4)، إذ إن واقع حال هؤلاء المشركين وهم في تدهور دائم بين القيام والسقوط على وجوههم أو مناخرهم مرة بعد أخرى لا يمكن ان يُستشعر عند المتلقي أو يُصور في ذهنه بهذا التمكن بغير هذا اللفظ (5).

ولعل الذي أضفى على هذا اللفظ نغماً صارماً وشدة في الدلالة وقدرة على التصوير صوتي (الكاف والباء) فكلاهما صوت انفجاري شديد، فضلاً على أنهما تكررا مرتين في اللفظ نفسه ما أعطاه شحنة انفعالية مضاعفة، ومن ثم جعل اللفظ يكون منسجماً مع المعنى الذي جاء به، وإن هذا الانسجام بين اللفظ والمعنى أعطى للنص الكريم كاملاً بعداً جمالياً محبباً لدى المتلقي، وقدرة هائلة على التأثير فيه.

5- صرصر (6)

قال تعالى: ﴿فَأرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً صَرْصِراً فِي أَيَّامٍ نَحِسَاتٍ لِنُذِقَهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلِعَذَابِ الْآخِرَةِ أَكْزَىٰ لَهُمْ لَا يُنصَرُونَ﴾ (فصلت/ الآية 16)، وقال في موضع آخر: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً صَرْصِراً فِي يَوْمٍ نَحْسٍ مُّسْتَمِرٍّ﴾ (القمر/ الآية 19)، وقال أيضاً: ﴿وَأَمَّا عَادٌ فَأَهْلَكُوا بِرِيحٍ صَرْصِرٍ عَاتِيَةٍ﴾ (الحاقة/ الآية 6).

وقد وردت مادة (صر) من دون تضييف في قوله تعالى: ﴿مَثَلُ مَا يُنْفِقُونَ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرَّتِ قَوْمٌ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَكِنْ أَنفُسُهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (آل عمران/ الآية 117).

وكما مر معنا إن تضييف الألفاظ يأتي من أجل إظهار معاني الشدة والمبالغة فيها، ولذلك قيل في تفسير الصرصر: - إنها ريح شديد السموم، والصر بفتح الصاد بمعنى الحر. وقيل أيضاً إن معناها: ريح باردة شديدة، والصر بكسر الصاد البرد (7).

ولما أراد المبالغة في شدة الصفة كرر المقطع، قال ابن جني: ((فلما كانت الأفعال دليلاً المعاني كروا أقواها وجعلوه دليلاً على قوة المعنى المحدث به وهو تكرير الفعل كما جعلوا تقطيعه في نحو صرصر وحقق دليلاً على تقطيعه)) (8)، وقال الطوسي: ((أرسل عليهم ريحا صرصر أي شديداً صوته واشتقاقه من الصرير ولذلك ضوعف اللفظ إشعاراً بمضاعفة المعنى)) (9). وقد كان لصعوبة الصفير لحرف الصاد والتكرار في حرف الراء أثر في قوة دلالة اللفظ على المعنى، فالتتابع الصوتي في اللفظة اكتسبها أثارة في استيحاء الموقف الذي عبرت عنه فقد يحدث ان تفقد الكلمات ذات المعنى المباشر فاعليتها في نقل الموقف كما أراد لها المبدع فيضطر الى الاستعانة بالفاظ أخرى ذات بعد موسيقي لها القدرة على نقل ذلك الموقف بصورة أكثر تأثيراً من شأنها ان تشد المتلقي للنص (10)

وصرصر من الالفاظ التي تصاقب معانيها، إذ تكون فيها أصوات الحروف على سمت الأحداث التي تعبر عنه، فهي تحمل شحنات دلالية موحية إلى حد كبير، ففيها من قوة الجرس وروعة الأداء ما يحمل النفوس إلى مستوى الاحساس بالمعنى الذي تحمله،

(1) ينظر: غريب زيد 180، وغريب ابن قتيبة 318، والتبيان 250، ومعجم الحنفي 177

(2) ينظر: تفسير القرآن العزيز، لابن أبي زمنين 3 / 279.

(3) ينظر: التبيان في علم المعاني والبدع والبيان، شرف الدين الطيبي، 474.

(4) الكشاف 3 / 368، وينظر زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي 6/ 132.

(5) ينظر: مباحث في علوم القرآن 336.

(6) ينظر: غريب ابن قتيبة 388، وغريب ابن الملقن 350، ومعجم الحنفي 324، ومعجم عبد الباقي 112

(7) ينظر: روح المعاني 498/24.

(8) الخصائص 2 / 155.

(9) التبيان في تفسير القرآن، للطوسي 9/ 111، وينظر: مجمع البيان، للطبرسي 2/ 380.

(10) ينظر: الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة - د. مصطفى سويف 132

فأنت ((تلمس فيها اصطكاك الأسنان وترديد اللسان، فالصاد في وضعها الصارخ والراء المضغفة، والتكرار للمادة في (صرصر) قد أضفى صيغة الشدة وجسد صورة الرهبة فلا الدفء بمستنزل ولا الوقاية متيسرة))⁽¹⁾.
وعليه فإن الانسجام التام بين المعنى وصفات الأصوات المكررة في هذا اللفظ قد انعكس على المتلقي وزاد من شدة التأثير فيه بما يمتلكه من قوة تعبيرية جعلته يكون جميلاً في مواضعه التي ورد فيها.
6- عسعس⁽²⁾:

قال تعالى: (والليل إذا عسعس) (التكوير / 17).

ذهب أهل اللغة إلى أن (عسعس) من ألفاظ الأضداد⁽³⁾، فيقال: عسعس الليل وسعسع، إذا أدير، ويقال أيضاً: عسعس إذا أقبل ظلامه. وعليه فقد انقسم المفسرون في تفسير اللفظ في الآية الكريمة. قال الفراء: ((اجمع المفسرون على أن معنى (عسعس) أدير، وكان بعض أصحابنا يزعم أن (عسعس) دنا من أوله))⁽⁴⁾، وذهب غير واحد من المفسرين إلى تحديد الصفة لا إلى تحديد الزمن، فقال: ((عسعس الليل: إذا كان غير مستحكم الإظلام))⁽⁵⁾، وهو على هذا التوجيه يحتمل إقبال الظلام وإدباره. والذي يترجح عندي ما ذهب إليه أكثر المفسرين وهو معنى الإدبار، وذلك إننا لو وقفنا وقفة بسيطة على الأقسام القرآنية بألفاظ الزمن نجد أنها جاءت في أعماها مراعية للتعاقب الزمني بينها، ففي سورة الشمس مثلاً قال تعالى: ﴿والشمس وضحاها والقمر إذا تلاها والنهار إذا جلاها والليل إذا يغشاها﴾ (الآيات من 1 - 4) وقال في سورة الضحى: ﴿والضحى والليل إذا سجى﴾ (الآيتان 1 - 2)، وقال في سورة الفجر: ﴿والفجر وليالٍ عشرٍ﴾ (الآيتان 1 - 2). وبناء على هذا يمكن القول إن ما ذهب إليه أحد الباحثين المحدثين في ترجيحه معنى الإقبال، إذ يرى أنه أنسب لتناسقه مع الآية الثانية⁽⁶⁾، رأي فيه نظر، إذ لو كان الأمر كذلك لتقدمت الآية الثانية على الأولى، والله تعالى أعلم.

والحقيقة إن الدلالة الصوتية في هذا اللفظ قد اختلفت تماماً عن الدلالات الصوتية الأخرى في الألفاظ الرباعية المضغفة، إذ انها جميعاً حملت معاني العنف والقوة والتهديد في بنائها الصوتي ما يعطي للقارئ تصوراً إن هذه الألفاظ جاءت مضغفة لإظهار هذه المعاني، إلا ان هذا التصور سرعان ما يتبدد مع (عسعس) بما يشيعه من أجواء راخية حاملة وهو يجسد (صورة الليل وهو يعس بالظلام بحركة وثيدة بطيئة، وصورة حية شاخصة على طريقة القرآن في التشخيص، لتحقق منتهى التأثير بهذه الصورة الشاخصة)⁽⁷⁾، كما اننا لو نظرنا إلى الأصوات المفردة التي تكون منها اللفظ واللذين هما صوتا العين والسين نجد أن تراوح صوت العين بين الجهر والرخاوة يعطي إحاء بدخول الصبح بما يحمله من أصوات هادئة، فالجهر يناسب الصبح. كما أن الهمس والخفاء في السين يناسب الليل وبذلك تكون هذه اللفظة بجرسها الصوتي قد رسمت مشهد الهزيع الأخير من الليل في وقت قد تداخل فيه ضوء الفجر الذي أقبل بقوة مع ظلام الليل الذي أدير بهدوء.

7- رُرف (8)

قال تعالى: (مُتَكِينٌ عَلَى رُؤْفٍ خُضْرٍ وَعَبْقَرِيٍّ حِسَانٍ) (الرحمن / 76).

قال الزمخشري: ((الررف: ضرب من البسط. وقيل البسط وقيل الوسائد، وقيل كل ثوب عريض ررف))⁽⁹⁾، ومنهم من ذهب إلى أنها رياض الجنة⁽¹⁰⁾. والذي يتسابق إلى السمع حين تردد هذا اللفظ ذلك الصدى الحالم الذي يتمتع به فأنت حين ترده تستشعر بالرخاء والهدوء، إذ تتجلى لك صورة الحياة هناك بأرق مظاهرها فهي ناطقة بمضمونها ((تؤدي معناها من خلال أصواتها))⁽¹¹⁾. فالراء صوت تكراري مجهور متوسط بين الشدة والرخاوة، أما الفاء فهو من الأصوات المهموسة المرفقة. ولعل الهمس والترقيق والرخاوة التي تتمتع بها هذه الأصوات جاءت متساوقة مع دلالة اللفظ وبالتالي جعلته أكثر سمواً وجمالاً في سياقه هذا الذي لا يمكن للفظ آخر أن

(1) الصوت اللغوي في القرآن 187

(2) ينظر: غريب زيد 300، وغريب ابن قتيبة 517، والتبيان 337

(3) ينظر: الأضداد في كلام العرب، أبو الطيب اللغوي 308

(4) معاني القرآن 3 / 242.

(5) المحرر الوجيز 444/5.

(6) ينظر: الإعجاز الفني في القرآن الكريم، عمر السلامي 261.

(7) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم 248.

(8) ينظر: غريب ابن قتيبة 443، وغريب ابن الملقن 437، والتبيان في غريب القرآن، لابن الهائم 309

(9) الكشاف 4 / 326.

(10) ينظر: غريب ابن قتيبة 443.

(11) الصوت اللغوي في القرآن 176.

يحلّ محله، لما فيه من قيمة جمالية دلالية⁽¹⁾، كما ان تكرر المقطع الصوتي فيه يبعث في النفس إبحاءً بتكرار المشهد إن تكرر المقطع يوحي بتكرار الحدث واستمراره⁽²⁾.

رابعاً: جرس صفات الأصوات:

1- يصطرخون⁽³⁾

قال تعالى: ﴿وَهُمْ يَصْطَرخُونَ فِيهَا رَبِّنا أَخْرَجْنا نَعْمَلْ صَليحاً غَيْرَ الَّذِي كُنّا نَعْمَلْ أَوْ لَمْ نَعْمَرْكُمْ ما يَتَذَكَّرُ فِيهِ مِنْ تَذَكَّرْ وَجاءَكُمْ النَّذِيرُ فَذَوْقُوا ما لِلظَّالِمِينَ مِنْ نَصِيرٍ﴾ (فاطر / 37).

إن(يصطرخون) هنا جاءت بمعنى يتصارخون بشدة ((والاصطراخ الصياح والنداء بالاستغاثة: افتعال من الصراخ، قلبت الناء طاءً لأجل الصاد الساكنة قبلها، وإنما فعل ذلك لتعديل الحروف بحرف وسط بين حرفين يوافق الصاد في الاستعلاء والاطباق ويوافق الناء في المخرج))⁽⁴⁾، ولعل التساؤل الذي يتبادر إلى الذهن - هنا - لماذا كان التعبير بهذا اللفظ دون يصرخون؟ وإذا عدنا إلى حقيقة المشهد الذي هم فيه علمنا أنه من أشد المشاهد فزعا فالضمير في (فيها) يعود على نار جهنم التي مر ذكرها في الآية السابقة، فهم بين لهيبها وحسيسها وكلاهما أفرغ من الآخر. فالمشهد إذن من مشاهد عذاب يوم القيامة تعالت فيه الأصوات تستغيث من النار، وعليه فقد جاء صوت الطاء ل((يضيف معنى الشدة في استغاثة الكافرين ليبدل على صراخ قوي نابع من نفوس محطمة بائسة))⁽⁵⁾، فضلا على ذلك فإن صوت الطاء دائما ما يكون للتعبير عن علو الأصوات، فالأطفال مثلا إذا أرادوا التعبير عن صوت العيار الناري رددوا صوت الطاء مع المد (طا طا) لما يمتلكه من قوة انفجارية عالية، كما تضافرت مع هذا الصوت أصوات (الصاد والحاء والراء) فهي أصوات مفخمة وعليه فقد كان ((توالي الصاد والطاء وتقاطر الخاء والراء والترنم بالواو والنون يمثل لنا رنة هذا الاصطراخ المدوي))⁽⁶⁾، وعليه فإن هذا اللفظ بصيغته وجرسه وشدة النطق به ترجم بدقة متناهية الحالة النفسية لهم وهم في حالة من الضجيج والانفعال والصراخ، فأنت ((تسمع كلمة (يصطرخون) في الآية فيخيل جرسها الغليظ غلظ الصراخ المختلط المتجاوب من كل مكان، المنبعث من حناجر مكتظة بالأصوات الخشنة))⁽⁷⁾. وإن هذا كله حقق تناسقا جماليا رائعا جعل من المتلقي يستشعر المعنى عن طريق تناسب الأصوات وانسجامها مع الدلالة.

2- ضيزرى⁽⁸⁾

قال تعالى: ﴿الْكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الأُنثى * تِلْكَ إِذاً قِسْمَةٌ ضِيزرى﴾ (النجم / 21-22).

لقد ذهب المفسرون إلى ان (ضيزرى) بمعنى جائرة أو ناقصة أو ظالمة، ويقال: (ضاز في الحكم إذا جار، وضيزرى وزنه (فُعلى)، فكُسِرت الصاد للياء وليس في النعوت (فعلى))⁽⁹⁾، ومن هذا نفهم أن هذه المفردة لم تكن غريبة في لفظها فقط، وإنما في صيغتها أيضاً وعليه فقد كانت هذه الغرابة ((أشدَّ الأشياء ملاءمة لغرابة هذه القسمة التي أنكرها))⁽¹⁰⁾. وما أراها على هيأتها هذه إلا مصداقا لما قاله الجاحظ ((إنما الألفاظ على أقدار المعاني))⁽¹¹⁾.

وإذا نظرنا إلى هذه اللفظة بلحاظ البناء الصوتي لها ومدى ملاءمته لمعناها نجد أنها تكوّنت من مقطعين صوتيين، الأول مدُّ ثقيل، والآخر مد خفيف، ومن المعلوم لدينا أن الكسر أثقل أصوات المد القصيرة، وقد جاء بعد صامت (الضاد)، أما الفتح فهو أخفها وقد جاء بعد صامت (الزاي)، وهذا التشكيل الصوتي للفظة يجعل المتأمل بها كأنه أمام كفتي ميزان، وهاتان الكفتان غير متوازنتين، فكانت اللفظة بذلك من مصاديق القسمة الجائرة، إذ إنها تمكنت في ((موقعها من ترسيخ المعنى في ذهن المتلقي من وصف حالة المتهمك في إنكاره))⁽¹²⁾.

(1) ينظر: في جمالية الكلمة د. حسين جمعة 54.

(2) ينظر: في النص القرآني وأساليب تعبيره، د. زهير غازي زاهد 98.

(3) ينظر: غريب زيد 206، وغريب ابن قتيبة 361، والغريبيين 1070.

(4) مجمع البيان 8 / 641.

(5) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم 235.

(6) الصوت اللغوي في القرآن 166.

(7) التصوير الفني في القرآن الكريم 79.

(8) ينظر: غريب ابن قتيبة 428، وابن الملقن 420، ومعجم الحنفي 329، ومعجم عبد الباقي 119.

(9) التبيان 304.

(10) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية - للرافعي 230، وينظر: لغة القرآن- احمد مختار عمر 144، والصورة الأدبية في القرآن الكريم - صلاح الدين عبد التواب 83.

(11) الحيوان 8/6.

(12) الصورة الأدبية في القرآن الكريم 84.

هذا من جهة المعنى، أما من جهة الموسيقى فقد جاءت على الحرف المسجوع الذي انتهت به فواصل السورة كلها، ما أعطاها قوة في موضعها، إذ لا يسد مسدها لفظ آخر⁽¹⁾.

وقد أشار إلى ذلك من السابقين ابن الأثير في معرض مناقشته لها، فهو يقول: ((إذا جئنا بلفظة في معنى هذه لفظة قلنا: (قسمة جائرة أو ظالمة)، ولا شك أن جائرة أو ظالمة أحسن من ضيزى، إلا أن إذا نظمنا الكلام قلنا: (لكم الذكر وله الأنثى * تلك إذن قسمة جائرة) لم يكن النظم كالنظم الأول، وصار الكلام كالشيء المعوز الذي يحتاج إلى تمام وهذا لا يخفى على من له ذوق ومعرفة لنظم الكلام))⁽²⁾.

ومن هذا يتبين لنا أن هذه اللفظة متى ما جاءت مفردة خارج النظم كانت غريبة وقبيحة في الوقت نفسه، ولكن فصاحتها وسر جمالها ينكشف واضحاً وجلياً في التركيب ولاسيما في السياق القرآني الذي وردت فيه، إذ جاءت ملبيةً للمعنى والإيقاع معاً، إذ إنها خلقت حالة من التناغم بينهما ألقى بظلاله على المتلقي في خلق حالة من الدهشة عنده وهو يتلقى النص قارئاً أو سامعاً.

3- أف (3)

قال تعالى: ﴿فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَتَّبِعْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ (الإسراء / 23).

قيل أن ((الأفّ وسخ الأذن، والتفّ وسخ الأظفار، ثم يقال لما يستنقل ويضجر منه: أفّ وتفّ))⁽⁴⁾. وقال ابن عطية: ((إنها اسم فعل، كأن الذي يريد أن يقول أضجر واتقذر وأكره، أو نحو هذا يعبر إيجازاً بهذه اللفظة فتعطي المعنى المذكور))⁽⁵⁾، ولعل مناسبة هذه اللفظة للمعنى الذي جاءت به يمكن ان تستشعر في أكثر من جانب واحد فيها. فقصر اللفظة أعطاها بعداً بيانياً فهي تستعمل كناية عن أقل الأذى ((ولو علم الله تعالى أوجز منها في ترك العقوق لأتى بها))⁽⁶⁾، ومن جهة أخرى فإن ما يحصل من طرد النفس من الصدر عند النطق بصوت الفاء جعل اللفظة تعبر عن الرفض وإرادة التخلص ((ولو أن الرفض بحث عن تعبير مناسب للرفض ما وجد أفضل من لفظ (أف) بسبب ما فيها من دلالة طبيعية تدعم دلالتها العرفية فهي تدل بجرسها على ما تدل عليه بوضعها))⁽⁷⁾.

هذا وقد ذهب بعض المفسرين إلى أن هذه اللفظة من الألفاظ التي توسع مجال الدلالة فيه ((وأصلها إنه إذا سقط تراب أو رماد فنفخ الإنسان ليزيله فالصوت الحاصل هو (أف) ثم توسعوا في الكلمة حتى أصبحت تقال لكل مكروه))⁽⁸⁾.

وبعبارة أخرى: إن جرس اللفظة جعلها تمتلك قيمة تعبيرية كبيرة على الرغم من قصرها، كما أنها كانت واحدة من السمات الجمالية في النص القرآني، إذ جاءت منسجمة مع الجو الصاخب في سياق الآية الكريمة الذي اصطبغ بألوان الرفض والتضجر.

4- أعطش (9)

قال تعالى: ﴿وَأَعْطَشَ لَيْلَهَا وَأَخْرَجَ ضَحَاها﴾ (النازعات / 29).

ذهب بعض المفسرين إلى أن (أعطش) من مرادفات (أظلم) أي إنهما بمعنى واحد، والمعنى: أظلم ليله، أي جعله مظلماً⁽¹⁰⁾. والذي يتراءى لمن يتأمل في اللفظين إنه لا وجه للترادف فيهما، وإنما جاء النص بهذا اللفظ للإشارة إلى معانٍ لا تؤديها كلمة (أظلم)، إذ إن (أعطش) ((تمتاز بدلالة أخرى من وراء حدود اللغة، فالكلمة تعبر عن ظلام انتشر فيه الصمت وعمّ الركود وبدت في أحنائه مظاهر الوحشة، ولا يفيد هذا المعنى كلمة (أظلم)، إذ تعبر عن السواد الحالك ليس غير))⁽¹¹⁾.

ولعل الذي جعل هذا اللفظ مكتنزاً بهذه المعاني كلها، الترتيب الصوتي لها ابتداءً من البناء العام للفظ وانتهاً بالوحدات الصوتية الصغرى فيه، فاللفظ من الألفاظ الغريبة التي تشعر بالوحشة والتي تنبئ منها الأسماع، فذلك قلّ استعماله في لغة العرب، وقد جاء هنا مقصوداً ليختزل التعبير عن مشهد مظلم خيم عليه الصمت وعمّ فيه الركود وبدت عليه مظاهر الوحشة، فهو على غرابته وكرامته جاء في موضعه على أحسن ما يمكن أن تأتي عليه الألفاظ، إذ ((إن أحسن الكلام ما كان قليلاً يغنيك عن كثيره ومعناه في

(1) ينظر: جرس الألفاظ 203، ومن بلاغة القرآن 73، وفي جمالية الكلمة 46.

(2) المثل السائر 162/1.

(3) ينظر: غريب زيد 135، والغريبين 82، والتبيان 212، ونزهة القلوب 29.

(4) نزهة القلوب 29.

(5) المحرر الوجيز 3 / 448.

(6) الحجة في القراءات السبع - ابن خالويه 125.

(7) البيان في روائع القرآن 355.

(8) ينظر: صفوة التفاسير 56/1، وينظر دلالات الظاهرة الصوتية 246.

(9) ينظر: غريب ابن قتيبة 513، وغريب ابن الملقن 526، ومعجم عبد الباقي 148.

(10) ينظر: غريب ابن قتيبة 513، والكشاف 4 / 541.

(11) مباحث في إعجاز القرآن، د. مصطفى مسلم 147.

ظاهر لفظه))⁽¹⁾، وربما يكون المعنى أوضح في تحليل التركيب الصوتي للفظ. فاللفظ تشكل من مقطعين / أ - غ / ط - ش، والمقطع الثاني أظهر وأبين من الأول عن النطق باللفظ مُقَطَّعاً، فهو يتكون من صامت الطاء زائداً مد قصير زائداً صامت الشين، والذي أعطاه قوة في الظهور صوت الطاء تحديداً - فهو كما مرّ - من أصوات الإطباق الشديدة، مما أعطى إيحاءاً بإطباق الليل وشدة ظلامه. أما صوت الشين فهو صوت رخو مهموس، وصفه الدارسون بالتفشي، لأن الهواء يتفشى عندما يرتفع طرف اللسان إلى مؤخر اللثة عند النطق به، وهذه الصفات تقرب إلى الذهن حالتي الصمت والركود التي تفتت في أنحاء الظلمة.

ومن لطيف ما يمكن ذكره هنا إن صوت الشين يستعمل في اللغة الدارجة وفي أكثر اللهجات العربية المتداولة اليوم للتعبير عن الصمت في صيغة دارجة تقترب في بنائها ومعناها من صيغة فعل الامر (ولعله اسم صوت) (اش) بمعنى اصمت، وهذا يعضد ما بدا لي في دلالة صوت الشين على الصمت والركود.

وعليه فإن لطافة هذا اللفظ تكمن في جرس أصواته ومدى مناسبتها للمعنى فهي تجعل المتلقي قريباً إلى استشعار المعنى من خلال إيقاعها المتماسك وجرسها المعبر.

5- جُدُد (2)

قال تعالى: ﴿لَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدُدٌ بَيْضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ﴾ (فاطر / 27).

ذكر المفسرون أن الجدد بمعنى القطع الصخرية أو الترابية، وقد خُلِقَتْ بألوان مختلفة⁽³⁾.

و(جدد) هنا من الألفاظ التي سُخِّرَ جرسها إيحاءاً بالمعنى الدقيق دون غيره من الألفاظ التي أشار إليها المفسرون، فهو يمتلك طاقة تعبيرية تتجاوز حدود المعنى المعجمي له ((فالشدة واقعة في كل حرف من حروفه مما يوحي بالقوة التي تتناسب مع تركيب الجبال))⁽⁴⁾، كما يرى احمد مختار عمر أنه ((كان يمكن لهذا المعنى أن يوصل إليه بواسطة استعمال لفظ (صخور) ولكن حروف هذه الكلمة هي: صاد رخوة ثم خاء رخوة أيضاً ثم راء تكرارية وفي الرخاوة رخاوة وفي التكرار تخلص))⁽⁵⁾. فالتشكيل الصوتي لهذا اللفظ جمع بين الشدة والانفجار، فالجيم صوت انفجاري يتراوح بين الشدة والرخاوة، والدال صوت انفجاري أيضاً خالص في الشدة⁽⁶⁾. ولعل هاتين الصفتين في أصوات هذا اللفظ جعلاه منسجماً مع ذكر لفظ الجبال، ليشكل معه إيقاعاً متناسقاً استنزفت فيه قدرات صفات أصوات الحروف في خلق نغمٍ حادٍ يتساق مع المعنى الذي جاء به النص.

5- طففا (7):

قال تعالى: ﴿فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سُوءُ غَيْبِهِمَا وَطُفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن رِّزْقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ (الاعراف / 22).

الآية الكريمة في معرض الحديث عن آدم وزوجه في قصتهما مع الشيطان الذي أغواهما فذاقا من ثمر الشجرة التي نهاهما الله عنها فنزلت بهما عقوبة الله تعالى بأن ((تهافت عنهما اللباس، فظهرت لهما عوراتهما، وكان لا يريانها من أنفسهما ولا أحدهما من الآخر))⁽⁸⁾، فجاء التعبير بقوله (طففا يخصفان) رد فعل منهما لستر عوراتهما بورق الجنة فجعله ورقة فوق ورقة⁽⁹⁾.

ولو حاولنا تصور هذا المشهد في الذهن لاستقراء الانفعالات النفسية التي انتابتها لكان أول ما يطالعنا من تلك الانفعالات هي حالة الفزع الشديد حينما تهافت عنهما اللباس في اللحظة الأولى، ومن بعد ذلك استشعار الحياء الشديد عندهما، فما نقله المفسرون يشير إلى ذلك بوضوح، قال ابن عطية: ((فلما واقع المعصية وبدت له حاله فر على وجهه، فأخذت شجرة بشعر رأسه، يقال إنها الزيتون، فقال لها: أرسليني فقالت: ما أنا بمرسلتك، فناداه ربه، أمني تقراً يا آدم؟ قال لا يا رب، ولكني استحييك))⁽¹⁰⁾، ولعل هذين الانفعالين يفسران لنا سبب انتقاء هذين اللفظين للتعبير عن هذا الموقف، لما فيهما من دلالة صوتية تعطي إيحاءاً بالمعنى،

(1) البيان والتبيين، للجاحظ / 1 / 83.

(2) ينظر: غريب ابن قتيبة 361، وغيب ابن الملقن 320، والنبيان 270، ومعجم الحنفي 284

(3) ينظر: تفسير ابن كثير 11 / 319، والبحر المحيط 7 / 296.

(4) البيان في روائع القرآن 353.

(5) البيان في روائع القرآن 353.

(6) ينظر: علم الأصوات وأصوات العربية د. روعة محمد 61، 64.

(7) ينظر: غريب ابن قتيبة 166، وغريب ابن الملقن 139، ومعجم عبد الباقي 46

(8) الكشاف 2 / 149.

(9) ينظر: الكشاف 2 / 149.

(10) المحرر الوجيز 386/2.

فاللفظ الأول تكوّن من صوتين شديدين انفجاريين هما (الطاء والقاف) بينهما صوت رخو مهموس مرقق هو (الفاء)، فأما الصوتان الانفجاريان فجاء محاكاةً لحالة الفزع التي نتجت من تهافت اللباس فجأة مرةً، ومن الشعور بالمعصية مرةً أخرى. وهذه الحال أكثر ما يناسبها الأصوات الشديدة الانفجارية ولاسيما صوت الطاء الذي من صفاته الأخرى الإطباق، وهذه تُعطي حالة من الترقب والخوف عندهما من الله سبحانه بأن يطبق عليهما عذابه. أما صوت الفاء برخاوته وهمسه وترقيقه فجاء ليرجم حالة الحياء من ربهما والتذلل بين يديه، وهذا الحياء قد خالطه حياء آخر هو حياء بعضهما من البعض.

ومن ثم فإن هذا اللفظ يشعر بقوة وسرعة الشروع بالفعل ما يمكن لأي: فعل أمر أن يشعر به، فلو جاء التعبير بالفعل (جعلاً يخصفان) لتبادر إلى الذهن أنهما كانا على مهل، وهذا لا يتلاءم مع شدة الحياء والخوف الذي استوجب السرعة في ستر عورتاهما. وبناءً على هذا فإنه يمكن القول إن هذا اللفظ بجرسه الصارم جاء معانفاً لسباق الجملة القرآنية التي ورد فيها، إذ أعطاه عمقاً دلاليّاً وجماليّاً في الوقت نفسه، من خلال التعاطي المتبادل بين أصواته وبين دلالاته.

6- انبجست⁽¹⁾:

قال تعالى: (وَقَطَعْنَهُمْ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا وَ أَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرِبَهُمْ وَ ظَلَمْنَا عَلَيْهِمُ الثِّمَمَ وَ أَنْزَلْنَا عَلَيْهِمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَ مَا ظَلَمُونَا وَ لَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ) (الأعراف / 160).

قال الراغب: ((يقال بجس الماء وانبجس: انفجر، ولكن الانبجاس أكثر ما يقال فيما يخرج من شيء ضيق، والانفجار يستعمل فيه وفيما يخرج من شيء))⁽²⁾. ولعل هذا التوجيه للمعنى كان له الأثر في توجيه بعض الدارسين وهم يحاولون الوقوف على حقيقة استعمال الفعل (انبجس) في هذه الآية المباركة، في حين استعمل الفعل (انفجر) في آية أخرى من سورة البقرة تناولت قصة الاستسقاء نفسها. قال تعالى: (وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرِبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللَّهِ وَ لَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ) (البقرة / 60). فقد ذهبوا إلى إن الانفجار بالماء أغزر من الانبجاس⁽³⁾، فلذلك جاء التعبير في سورة البقرة بالفعل (انفجر)، لأن موسى (عليه السلام) هو الذي استسقى فناسب إجابته بالانفجار، أما في سورة الاعراف فإن قومه هم الذين استسقوا، فناسب إجابتهم بالانبجاس، كما ان الضرب بالعصا في سورة البقرة جاء قولاً مباشراً من الله تعالى لموسى، أما في سورة الاعراف فقد جاء إيحاءً، والقول الصريح أتم وأكمل من الإيحاء. كما ان النص في سورة البقرة جمع بين الاكل والشرب، أما في الأعراف فقد ذكر الشرب فقط⁽⁴⁾.

فكل هذه الأشياء وغيرها - مما لا يتسع المقام لذكرها - دعت إلى اختلاف التعبير بين النصين الكريمين. إلا ان هذا كله لا يعني أن لفظ الفعل (انبجس) خالياً من القوة والغزارة، فاللفظة لمجرد سماعها تطبع في الذهن صورةً لتدفق الماء بقوة وغزارة والذي أسهم في إظهار ملامح هذه القوة في هذه المفردة جرس أصواتها التي كانت مناسبة للمعنى إلى حد بعيد، ويتجلى ذلك في تحليل البنية الصوتية لها.

فالهزة صوت انسداد، إذ تُسَدُّ عند النطق به فتحة المزمار بحيث لا يُسَمَح للهواء المزفور بالمرور من الحنجرة⁽⁵⁾. كما ان النون اللاحقة لها هي الأخرى من الأصوات الانسدادية، فعند النطق بها يلتصق طرف اللسان بأصول الأسنان العليا واللثة فيمنع الهواء من الخروج⁽⁶⁾، وإن هذا الانسداد الذي تكرر مرتين متواليين يعطيه قوة فيجعل المتلقي يستشعر شدة انحباس الماء في جوف الحجر، فكأنما قد ضاق به.

ثم يأتي بعد هذين الصوتين صوتان انفجاريان متواليان أيضاً، وهما الباء والحيم ليعبرا عن شدة الانفجار بعد ضرب الحجر بالعصا فيأتي تدفق الماء ضمن ممرات ضيقة وهذا الضيق - بطبيعة الحال - يعطيه شدة في الاندفاع تعادل شدة الانحباس. أما صوت (السين) فقد جاء موازياً في موقعه من هذه اللفظة لصوت (الراء) في الفعل (انفجر).

(1) ينظر: غريب زيد 101، وغريب ابن قتيبة 173، والتبيان 171، ومعجم عبد الباقي 11

(2) المفردات في غريب القرآن، للراغب الأصبهاني 58.

(3) ينظر: مجمع البيان 754/4، ومعترك الأقران 87/1، وبلاغة الكلمة في التعبير القرآني، د. فاضل صالح السامرائي 122.

(4) ينظر: بلاغة الكلمة 125.

(5) ينظر: علم الأصوات العام، بسام بركة 117.

(6) ينظر: علم الأصوات العام 119.

وبحسب ظني أن الفرق في الدلالة بين الفعلين يمكن في التباين بين صفات هذين الصوتين، فالسين صوت رخو مهموس مرقق، أما الراء فهو صوت تكراري مجهور جاء مفخما في لفظ الفعل المذكور في سورة (البقرة)، ما جعله يكون أكثر ملاءمة لدلالة الفعل على الغزارة في التدفق، كما إن الرخاوة والهمس في صوت السين ناسبا لدلالة ضعف التدفق في لفظ الفعل المذكور في سورة (الأعراف).

وفيما تقدم من دراسة تحليلية في بعض ألفاظ غريب القرآن بلحاظ ما توحيه أصواتها من معان، يمكن القول: إن من أبرز ملامح جمالية تلك الألفاظ هو مناسبة أصواتها لمعانيها إذ لا يمكن أن تجد هذه المناسبة العجيبة في نص لغوي آخر غير القرآن الكريم، ومن عجيب ما رأيناه هو التصرف بالأصوات بطريقة أنتزع فيها المبدع-جل شأنه-قيما جمالية من أكثر الأصوات ثقلا على الألسن، وكراهة في الأسماع.

المصدر والمراجع:

1. الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة: مصطفى سوييف، دار المعارف، مصر، 1983م.
2. أصوات العربية بين التحول والثبات، حسام سعيد النعيمي، بيت الحكمة، 4، بغداد، 1989م.
3. الأصوات اللغوية: د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ط.). 2007.
4. الأضداد في كلام العرب، أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي (351هـ)، تحقيق: عزت حسن، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط2، 1996.
5. الإعجاز الفني في القرآن، عمر السلامي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1980.
6. إعجاز القرآن والبلاغة النبوية - مصطفى صادق الرافعي دار الكتاب العربي، لبنان، ط9، 1973م.
7. البحر المحيط: محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1993 .
8. البلاغة الصوتية في القرآن الكريم، محمد إبراهيم شادي، مؤسسة الرسالة، 1988.
9. بلاغة الكلمة في التعبير القرآني، فاضل صالح السامرائي، دار عمار، ط5، 2008م.
10. البلاغة والأسلوبية: محمد عبد المطلب، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية لونجمان، 1994.
11. البنى الأسلوبية، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002.
12. بنية المقطع في القرآن الكريم، دراسة صوتية دلالية، دريد عبد الجليل عبد الأمير، كلية الآداب، جامعة القادسية، (اطروحة دكتوراه)، 2007.
13. البيان في روائع القرآن - دراسة لغوية اسلوبية في للنص القرآني، د. تمام حسان، عالم الكتب، 1993.
14. التبيان في تفسير القرآن: شيخ الطائفة أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (460هـ)، تحقيق: احمد حبيب قصير العاملي، مكتبة الإعلام الإسلامي، قم، 1409هـ.
15. التبيان في تفسير غريب القرآن: تصنيف شهاب الدين احمد بن محمد بن عماد المعروف بابن الهائم (812هـ)، تحقيق: د. ضاحي عبد الباقي محمد، دار الغرب الإسلامي، 2003.
16. التبيان في علم المعاني والبديع والبيان، شرف الدين حسين بن محمد الطيبي (743 هـ)، تحقيق: د. هادي عطية مطر الهلالي، عالم الكتب، مكتبة النهضة، بيروت، 1987م.
17. التصوير الفني في القرآن: سيد قطب، القاهرة، دار الشروق، ط 16، 2002.
18. التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه، رمضان عبد التواب. مكتبة الخانجي، القاهرة، 1983م.
19. التفسير البياني للقرآن الكريم: د. عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، 2005.
20. تفسير غريب القرآن: سراج الدين عمر بن الحسن المعروف بابن الملقن (804هـ)، تحقيق: سمير طه المجدوب، عالم الكتب، بيروت، 2011.

21. تفسير غريب القرآن: عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (276هـ)، تحقيق: السيد احمد صقر، المكتبة العلمية، بيروت، 2007.
22. تفسير غريب القرآن المجيد: الإمام أبي الحسين زيد بن علي بن الحسين (عليهم السلام) (122هـ)، حققه ورتبه: محمد يوسف نور الدين، الجامعة العثمانية، (د.ت).
23. تفسير القرآن العزيز، لأبي عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي زمنين (399هـ)، تحقيق: أبي عبد الله حسين بن عكاشة ومحمد مصطفى الكنز، والفاروق الحديثة للطباعة والنشر، شبرا، 2002.
24. تفسير القرآن العظيم ابو الفداء اسماعيل بن كثير (ت 774هـ)، تحقيق: مصطفى السيد محمد واخرين، مؤسسة قرطبة، 2000م.
25. التوجيه الأدبي د. طه حسين وآخرون، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1952.
26. جامع البيان في تأويل آي القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ) تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
27. الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، أبو بكر القرطبي (ت 571)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة.
28. جرس الألفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، د. ماهر مهدي هلال، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1980.
29. الحجة في القراءات السبع -الحسين بن أحمد بن خالويه، تحقيق: أحمد فريد المزدي. دار الكتب العلمية، بيروت، 1999.
30. الحيوان: الجاحظ (255 هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، عيسى بابي الحلبي، ط2، 1967.
31. خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية، عبد العظيم إبراهيم محمد المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة، 1992.
32. الخصائص، صنعة أبي الفتح عثمان بن جني (393هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، النهضة المصرية العامة للكتاب، ط 4، 1999.
33. دور الكلمة في اللغة، ستنف اولمان، ترجمة كمال محمد بشير، القاهرة، 1975.
34. دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم، خالد قاسم بني دومي، جدارا للكتاب العالمي، عمان، عالم الكتب الحديث، أريد، 2006.
35. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود الألوسي (ت 1270هـ)، دار إحياء التراث، بيروت، (د.ت).
36. روضة الفصاحة: زين الدين بن أبي بكر الرازي، تحقيق وتعليق: احمد النادي شعلة، دار الطباعة المحمدية.
37. زاد المسير في علم التفسير: عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (597هـ)، المكتب الإسلامي، بيروت، ط3، 1404هـ.
38. صفوة التفاسير، محمد علي الصابوني، جار القرآن الكريم، بيروت، 1981م.
39. الصوت اللغوي في القرآن: د. محمد حسين الصغير، دار المؤرخ العربي، بيروت، 1983م.
40. الصورة الأدبية في القرآن الكريم: صلاح الدين عبد التواب، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، 1995م.
41. علم الأصوات العام: د. بسام بركه، مركز الانهاء القومي، بيروت، (د.ت).
42. علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، د. روعة محمد ناجي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م.
43. علم الأصوات، د. كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.

44. غريب القران المسمى بنزهة القلوب: لأبي بكر محمد بن عزيز السجستاني، تصحيح لجنة من أفاضل العلماء، مطبعة محمد بن صبيح وأولاده، الأزهر، 1963.
45. الغريبيين في القرآن والحديث: أحمد بن محمد الهروي (401هـ)، تحقيق: احمد فريد المزيدي، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، 1999.
46. في جمالية الكلمة، حسين جمعة، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، 2011م.
47. في الشعرية، كمال أبو ديب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1987.
48. في النص القرآني وأساليب تعبيره، زهير غازي زاهد، دار صفاء، عمان، الأردن، مؤسسة الصادق الثقافية، الحلة، العراق، 2012.
49. قواعد النقد الأدبي، لاسل كرومبي ترجمة: محمد عوض محمد، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1936.
50. القيم الجمالية في الحديث النبوي الشريف: حازم كريم، جامعة القادسية، كلية الآداب (اطروحة دكتوراه)، 2012.
51. الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري، شرح وضبط يوسف الحمادي، مكتبة مصر، القاهرة، (د. ت).
52. الكشف والبيان المعروف بتفسير الثعلبي: الإمام أبو اسحاق احمد المعروف بالثعلبي (427هـ) دراسة وتحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2002.
53. اللباب في علوم الكتاب ن علي، عمر بن علي بن عادل دمشقي (ت880هـ) تحقيق: الشيخ عادل أحمد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
54. لغة القرآن، دراسة توثيقية فنية، احمد مختار عمر، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط2، 1997.
55. اللفظ القرآني بين المفهوم الدلالي والبعد البياني، فاطمة عبد الأمير راضي السلامي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، (رسالة ماجستير)، 2012.
56. مباحث في إعجاز القرآن: مصطفى مسلم، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، 1996.
57. مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، ط10، 1997.
58. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير أبو الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الموصللي، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية - بيروت، 1995.
59. مجاز القرآن: أبو عبيدة بن معمر التيمي (211هـ)، تحقيق: احمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، 2006.
60. مجمع البيان في تفسير القرآن، أبو علي الطبرسي (548هـ)، دار المعرفة للطباعة والنشر، 1986.
61. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن عطية، (ت 546) الأندلس، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001.
62. المختصر في أصوات اللغة العربية - دراسة نظرية وتطبيقية -، محمد حسن حسن جبل، مكتبة الآداب، القاهرة، ط4، 2006م.
63. المستدرک على الصحيحين: الحاكم النيسابوري (أبو عبد الله محمد بن عبد الله ت 405هـ)، دار الفكر، بيروت، (د. ت).
64. معاني القرآن: أبو زكريا يحيى بن زياد للفراء (207هـ)، عالم الكتب، ط3، 1983.
65. معترك الأقران في إعجاز القرآن: جلال الدين السيوطي (911هـ)، ضبط وتحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988.
66. معجم غريب القرآن: محمد فؤاد عبد الباقي، دار القلم، بيروت، ط2، (د. ت).
67. مفاتيح الغيب المشهور بالتفسير الكبير: أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (604 هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1981.

68. المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الاصفهاني (502هـ)، تحقيق: ابراهيم شمس الدين، مؤسسة الأعلمي للطبوعات، بيروت، 2009م.
69. نفس الصباح في غريب القرآن وناسخه ومنسوخه، أبو جعفر بن احمد بن عبد الصمد الخزرجي (582هـ)، تحقيق: محمد عز الدين المعيار، المملكة المغربية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1994م.
70. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين ابراهيم بن عمر البقاعي (885هـ)، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (د.ت).

الشهرة معياراً في كتب الاختيارات الشعرية

صبا عبد الستار سلطان

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Fame as a Standard in the Selection of Poetry Books

Saba Abdul Sattar Sultan

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research refers to one of the standards on which the most famous selected old Arabic poetry books relied which are (the Golden Odes, Jamharat Ash'ar Al-Arab, Hamasat Abi Tammam and Al-Buhtiri). The standard of fame has been chosen as a subject because it is one of the most important common standards which is reliable in the selection of poetry books.

الخلاصة

يرصد البحث احد المعايير التي قامت عليها اشهر كتب الاختيارات الشعر العربي القديم، وهي المعلقات والمفضليات والاصمعيات وجمهرة اشعار العرب وحماسة أبي تمام والبحتري، وخصص معيار الشهرة موضوعاً للبحث بوصفه احد أهم المعايير المشتركة التي قامت عليها كتب الاختيارات ويتفاوت في نسبة الاشتهار بين شعراء الاختيارات. الكلمات المفتاحية: اختيار، رواية، معيار، الشهرة.

عتبة

كان العرب يتميزون بصفاء الذهن وجودة القرائح، فسهل ذلك لهم القدرة على الرواية وحفظ العلوم وتناقلها، ولما جاء الإسلام أحدث انقلاباً كبيراً في رؤيتهم للحياة، وحث على طلب العلم، فازدهر العلم وكثر طلابه في بداية القرن الثاني الهجري، وبدأوا بجمع تراثهم اللغوي، الذي هو عمادهم في سائر العلوم الإسلامية.

وكان أولى هذا التراث بالجمع، هو شعر الأسلاف فهو مخلد آثارهم ومبرز مفاخرهم وسجل حياتهم ومصدر علومهم، فاستحق بذلك أن يسمى ديوان العرب، وكان لجمعهم الشعر عدة مناهج، فكانوا إما أن يجمعوا شعر كل شاعر على حدة، كجمعهم شعر امرئ القيس وزهير بن أبي سلمى، أو يجمعوا شعر كل قبيلة، كشعر هذيل، أو يجمعوا قصائد كاملة ذات معانٍ متناسبة ومناسبات متقاربة وأزمنة متجاورة، كالمعلقات، والمفضليات، والاصمعيات، وجمهرة أشعار العرب، أو يخضع جمعهم لذائقة العصر وتطوره فيكون جمعهم على شكل مقطعات أو أبيات مفردة كدواوين الحماسة. وكتب الاختيارات الشعرية واحدة من هذه المصادر، وتضم قصائد كاملة أو مجتزأة أو مقطعات أو أبيات مفردة، وقد عرفت المكتبة العربية هذه المصادر ولاتزال الى يومنا هذا تجود بعدد لا بأس به منه.

الاختيار يعني "الانتقاء والتخير"⁽¹⁾. وخار الشيء "انتقاه واصطفاه"⁽²⁾ وهو "ترجيح الشيء وتخصيصه وتقديمه على غيره"⁽³⁾.

وفي الاصطلاح الأدبي هو "ضربٌ من التأليف وليس كل أحد يجيد الاختيار"⁽⁴⁾ لذلك يقول الشاعر:⁽⁵⁾

قد عرفناك باختيارك إذ كما

ن دليلاً على اللبيب إختياره

- (1) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ت، د.ت: 257/4 ، مادة(خار).
 (2) تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، تحقيق: ابراهيم التريزي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 2000 : 194/3-195
 (3) كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان، ط1، 1996: 119/1.
 (4) شرح ديوان الحماسة، الخطيب التبريزي، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة حجازي، مصر، د.ط، د.ت: 6
 (5) بهجة المجالس وأنس المجالس وشذذ الذاهن والهاجس، ابن عبد البر القرطبي، تحقيق محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت: 542/1.

والاختيار "أفضل ما كتب مؤلف أو أكثر أو أنتجه عصر من عصور الأدب"⁽¹⁾.

والمختارات أو الاختيارات "مجموعة من القطع المختارة نثرية أو شعرية أو هما معا لمؤلف واحد أو أكثر يكون الغرض منها عادة تعريف القارئ بخير ما كتب مؤلف أو أكثر أو ما أنتجه عصر من عصور الأدب"⁽²⁾ وقيل قديما "اختيار الرجل قطعة من عقله، تدل على تخلفه أو فضله"⁽³⁾.

ويتبع لفظة الاختيار نجد أقدمها يحمل هذا الاسم في (اختيارات المفضل الضبي) ويتضح أن الاختيار مقصود بلفظه ومعناه ويقوم على أسس ترتبط بذائقة المؤلف وتكوينه الثقافي الذي استند إليه، وشيوع اسم "المفضليات" على الاختيار يعود لكثرة الاستعمال ولسهولته، وتختفي هذه اللفظة عن عنوانات كتب الاختيارات الشعرية التالية لهذا المؤلف وصولاً إلى القرن السادس الهجري عندما اطلق ابن الشجري (ت542هـ) اسم (مختارات شعراء العرب) عنواناً لمؤلفه الذي جمع فيه لشعراء من العصرين الجاهلي والإسلامي. ولم تخل هذه المختارات من بعض اخبار الشعراء، ولم يأتي مؤلف بعد هذين المؤلفين يحمل اسم (الاختيارات) في العصر القديم.

تخضع كتب الاختيارات هذه لمعايير عامة تكاد تكون مشتركة فيما بينها على الأغلب، وإن كان هناك تفاوت بنسبة هذا الاشتراك، ومن بين هذه المعايير معيار الشهرة.

وقد افرز اختيار أغلب أصحاب الاختيارات لقصائد ومقطعات ترجع في تصنيفها الزمني إلى العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام، إلى التفاوت في شهرة الشعراء المختارة قصائدهم، فمنهم من التزم بخط واحد في الاختيار ولم يتجاوز اختياره للمشهورين كحماد الراوية (ت155هـ) الذي عمد في اختياره إلى شعراء هم فحول الجاهلية وشكل كل واحد منهم ظاهرة أو رأس طبقة كأمروئ القيس الذي عدّه ابن سلام (ت232هـ) على رأس الطبقة الأولى من شعراء الجاهلية، ثم تلاه بالناطقة وزهير والأعشى وكلهم من أصحاب المعلقات وهم المقدمون عند غيره إذ "إن علماء البصرة كانوا يقدمون امراً القيس بن حجر، وأهل الكوفة يقدمون الأعشى وإن أهل الحجاز يقدمون زهيراً والناطقة"⁽⁴⁾ أما النابغة فيظهر أن هناك إجماعاً⁽⁵⁾ على تقديمه على سائر الشعراء منذ العصر الجاهلي حين جعل حكماً على الشعراء في سوق عكاظ.

فشعراء المعلقات كلهم من المشهورين ولم يختر حماد (ت155هـ) لمعلقاته شاعراً مغموراً أو مجهولاً بل على العكس عمد إلى شعراء شكلوا مدارس في وقتهم فهذا امرؤ القيس "سبق العرب إلى أشياء ابتدعتها واستحسنها العرب واتبعه الشعراء فيها كاستيقاف صاحبه والبكاء في الديار ورقة النسيب"⁽⁶⁾ وأما النابغة فكان "أحسنهم ديباجة وأكثرهم رونق كلام، وأذهبهم في فنون، الشعر وأكثرهم طويلة جيدة"⁽⁷⁾ و"أجزلهم بيتاً؛ كأن شعره ليس فيه تكلف"⁽⁸⁾ وأما زهير فهو "أفصحهم شعراً وأبعدهم سخفاً وجامعهم لكثير من المعنى في قليل من المنطق"⁽⁹⁾ ولبيد "أفضلهم في الجاهلية والإسلام وأقلهم لغواً في شعره"⁽¹⁰⁾ عدّه ابن سلام (ت232هـ) في الطبقة الثالثة مع النابغة الجعدي وأبي ذؤيب الهذلي والشماخ، إلا أنه فضله على الشماخ في سهولة المنطق"⁽¹¹⁾.

ولم يقصر حماد (ت155هـ) معيار الشهرة على أصحاب المعلقات كشعراء وإنما عمد إلى أن يكون للقصائد المختارة حظاً كبيراً من الشهرة، فكانت معلقة عنتره "من أجود شعره، وكانت العرب تسميها المذّهة بصيغة اسم المفعول من

(1) المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984 : 268.

(2) معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984 : 342.

(3) زهر الآداب وثمر الألباب، الحصري القيرواني، ضبط وشرح: د.زكي مبارك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، دبت: 36/1.

(4) طبقات فحول الشعراء: 39.

(5) ينظر: معايير الشعرية في كتاب طبقات فحول الشعراء لأبن سلام، د. سليمان الطعان، مقالة نت.

(6) طبقات فحول الشعراء: 55.

(7) العمدة: 99/1.

(8) طبقات فحول الشعراء: 17.

(9) العمدة: 98/1-99.

(10) جمهرة اشعار العرب: 86.

(11) طبقات فحول الشعراء: 45.

الإذهاب والتذهيب⁽¹⁾ يقول ابن قتيبة (ت276هـ) "فكان أول ما قال قصيدة: هل غادر الشعراء من متردم وهي أجود شعره وتسمى المذهبة"⁽²⁾ ويذكر ابن قتيبة (ت276هـ) معلقة طرفة بقوله "وهو أجودهم طويلة"⁽³⁾ ويورد قول أبي عبيدة "طرفه أجودهم واحدة"⁽⁴⁾ ومعلقة عمرو بن كلثوم "هي من جيد شعر العرب القديم وأحدى السبع"⁽⁵⁾ ويقول في عبيد بن الأبرص "وأجود شعره قصيدته التي يقول فيها: أقفر من أهله ملحوب وهي أحدى السبع".⁽⁶⁾

إذن فالشهرة لم تكن مقصورة عند حماد (ت155هـ) على الشعراء وإنما امتدت لتشمل القصائد ذاتها فكل معلقة هي من عيون قصائد الشاعر، بل من عيون الشعر العربي القديم، وبهذا فمعيار الشهرة والذيع استخدمه حماد بدقة فجعله يقدم أجمل وأروع ما قال الشاعر العربي في العصر الجاهلي إذ "يحوز شعراؤها بمكانتها هذه على قصب السبق بين أقرانهم واليهم الفضل في هندسة العمارة الفنية للقصيدة العربية"⁽⁷⁾ فشعراؤها قد تساوا بالشهرة بحكم عامل الاختيار.

أما المفضليات فقد سار فيها المفضل (ت164هـ) على ما اتفق عليه الرواة في اعتماده على المشهورين من الشعراء إذ لم تشمل اختياراته كلها إلا على ثلاثة مقاطع لشعراء مجهولين لم تنسب لأحد وأسندها لامرأة من بني حنيفة⁽⁸⁾ ورجل من عبد قيس⁽⁹⁾ ورجل من اليهود⁽¹⁰⁾، ولم يمنع هذا التوجه نحو المشهورين إلى الاختيار للمقلين إذ قام المفضل (ت164هـ) بلفت الانتباه إليهم من خلال اختياره لشعراء مقلين لهم حظ من الشهرة فأختار لأسماء أكثرها معروفة لدى خاصة الدارسين دون عامتهم لكن لشعرهم وزناً وعمقاً وفحولة في إطار من مقدرة القول وملكة الشعر، ومن هؤلاء: أفنون التغلبي⁽¹¹⁾ وبشامة بن الغدير⁽¹²⁾ وبشر بن عمر⁽¹³⁾ وتأبط شراً⁽¹⁴⁾ والشنفرى⁽¹⁵⁾ والحسين بن حماد المري⁽¹⁶⁾ وأبي ذؤيب الهذلي⁽¹⁷⁾ والحارث بن حلزة⁽¹⁸⁾ وذي الأصبع العدواني⁽¹⁹⁾ ومتمم بن نويرة⁽²⁰⁾ وعلقمة الفحل⁽²¹⁾ وعامر بن الطفيل⁽²²⁾ والمتعب العبدي⁽²³⁾ والمخبل السعدي⁽²⁴⁾ والمرقس الأكبر⁽²⁵⁾ والمرقس الأصغر⁽²⁶⁾ والمسيب بن علس⁽²⁷⁾.

(1) خزانة الأدب، عبد القادر البغدادي، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ط، 1980: 125.

(2) الشعراء والشعراء: 252/1.

(3) خزانة الأدب: 236/1.

(4) م.ن: 268/1.

(5) خزانة الأدب: 236/1.

(6) م.ن: 268/1.

(7) البناء الفني للمعلقات دراسة تحليلية للقصيدة العربية في مرحلة قبل الإسلام، عبد الحق حمادي الهواس، اطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، 1993: 4.

(8) ينظر: المفضليات: المفضلية 69: 23.

(9) ينظر: م.ن: المفضلية 13: 70.

(10) ينظر: م.ن: المفضلية 37: 179.

(11) ينظر: م.ن: المفضلية 65: 260.

(12) ينظر: م.ن: المفضلية 10: 37 والمفضلية 122: 406.

(13) ينظر: م.ن: المفضلية 70: 273.

(14) ينظر: م.ن: المفضلية 1: 27.

(15) م.ن: المفضلية 20: 108.

(16) ينظر: المفضليات: المفضلية 90: 316.

(17) ينظر: م.ن: المفضلية 126: 419.

(18) ينظر: م.ن: المفضلية 25: 132 والمفضلية 62: 255.

(19) ينظر: م.ن: المفضلية 29: 153.

(20) ينظر: م.ن: المفضلية 9: 48، والمفضلية 67: 263.

(21) ينظر: م.ن: المفضلية 199: 390.

(22) ينظر: م.ن: المفضلية 13: 260.

(23) ينظر: م.ن: المفضلية 76: 287.

(24) ينظر: م.ن: المفضلية 21: 119.

(25) ينظر: م.ن: المفضلية 45 و 46 و 47 و 48 و 49 و 50 و 51 و 52 و 53 و 54: 221-237.

(26) ينظر: م.ن: المفضلية 55 و 56 و 57 و 58 و 59: 241-250.

(27) ينظر: م.ن: المفضلية 11: 60.

وعلى الرغم من أن هذا التوجه نحو المقلين كان للمنصور رأي فيه كما مر بنا في فصل متقدم " لو عمدت إلى أشعار المقلين واخترت لفتاك لكل شاعر أجود ما قال لكان ذلك صواباً"⁽¹⁾ إلا أن أحد الباحثين يعد المفضل (ت164هـ) "رائداً في الاتجاه والمنحى النقدي".⁽²⁾

ومن الجدير بالذكر إن المفضل (ت164هـ) كان مدركاً إدراكاً تاماً لحدود عمله في اختيار المفضليات لهذا الصنف من الشعراء الذين أنصفهم لما قرره في نقده الموضوعي لهم وإنزالهم في مكان لا يقل عن أقرانهم من الشعراء المشهورين".⁽³⁾

ويعد توجه المفضل نحو الأقل الأجود الأنقى متوافقاً مع غايته التعليمية في اختياره المضامين التي يطل منها " على القيم والمثل والعادات القديمة التي صورها الشعراء، واختياره الألفاظ التي لم تخالطها هجئة فوجد في شعر المقلين ما يحقق له غايته على الرغم من كثرة الغريب فيه"⁽⁴⁾

فالشهرة معياراً اعتمده المفضل (ت164هـ) في اختياراته وتوافق مع القلة، فهو اختيار لشعراء معروفين لكن غلبت عليهم قلة كتابة الشعر، لكنهم في الوقت نفسه ليسوا مغمورين، بالإضافة إلى المجهولين ولكن بنسبة قليلة كالحصفي المحاربي⁽⁵⁾ والسفاح بن بكير⁽⁶⁾.

ويسير الأصمعي (ت216هـ) على منهج المفضل الضبي (ت164هـ) في التوجه نحو ما اتفق عليه السابقون في اختيار المشهورين وهو يخضع في أحسن حالاته " لذوق طبقة معينة من الأدباء على أيامه"⁽⁷⁾ فتوجه نحو المشهور من الشعراء ثم نحو المقلين المشهورين، ولم يتوجه إلى المغمورين لذلك لم يكن من مجموع اختياراته الإحدى والستين إلا سبعة مجهولين وهي نسبة قليلة جداً إذا ما قورنت بمجموع هذا الاختيار، ومن هؤلاء المجهولين غريفة بن مسافع العبسي⁽⁸⁾ وعبد الله بن جنح النكري⁽⁹⁾ ودوسر بن ذهيل القريعي⁽¹⁰⁾ ورجلٌ من غنى⁽¹¹⁾.

يضع أبو زيد القرشي (ت170هـ) معياره الأوضح في الاختيار في مقدمته التي جعلنا واثقين في توجيهه نحو المشهور من الشعراء دون المغمور، إذ يرد في مقدمة كتابة "فأخذنا من أشعارهم إذ كانوا هم الأصل غرراً هي العيون من أشعارهم وزمام ديوانهم"⁽¹²⁾ فحصر الشهرة بالقصائد يعكس بطبيعة الحال شهرة أصحابها، ثم يقول "فهذه التسع والأربعون قصيدة عيون أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، ونقّس شعر كل شاعر منهم"⁽¹³⁾ فالقصيدة التي هذا شأنها هي ما اجتمعت لها كل المشخصات الفنية التي تميز شاعراً وتكشف عن طاقته الإبداعية فالشهرة معيار مركزي في اختيار أبي زيد القرشي (ت170هـ) سواء كان ذلك بالنسبة للشاعر أو القصيدة المختارة وبعتراف صريح من مؤلفها. فكانت عناوين الأبواب السباعية هي فعلاً من عيون الشعر العربي يبدؤها بالسموط (المعلقات) التي وقفنا، والمجمهرات، والمشوبات، والمذهبات. وكلها أبواب تنطوي على شعراء مشهورين في الجاهلية والإسلام وحتى من كان مقلداً إلى درجة القصيدة الواحدة في حياته كلها كانت له شهرة واسعة كمالك بن الربيع الذي اشتهر بقصيدته الوحيدة التي يرثي بها نفسه.

ان اختيارات أبي تمام (ت231هـ) تتوافق وروحيته المتمردة الساعية إلى الجديد والتي تتوافق مع العصر الذي يعيش فيه، فكان باختياراته يمثل علامة فارقة في كسر النسق الثقافي الذي يقوم على المشابهة، الذي تؤسس عليه الهوية الثقافية

(1) الامالي: 130/3-132.

(2) دراسة جديدة لاختيارات المفضل ضبي المسماة المفضليات: 107.

(3) م.ن: 109.

(4) دراسة جديدة لاختيارات المفضل ضبي المسماة المفضليات: 108.

(5) ينظر: المفضليات: المفضلية 91: 319.

(6) ينظر: م.ن: المفضلية 92: 321.

(7) دراسة في مصادر الادب: 109.

(8) الاصمعيات: الاصمعية 26: 98.

(9) ينظر: م.ن: الاصمعي 30: 114.

(10) ينظر: م.ن: الاصمعية 50: 15.

(11) ينظر: م.ن: الاصمعية 12: 53.

(12) جمهرة أشعار العرب: 1.

(13) م.ن: 107.

السائدة، التي تتمثل بأن الهوية هي هوية التطابق، في حين إن أبا تمام (ت231هـ) في شعره واختياراته إنما كسر مفهوم الهوية القائم على المطابقة مؤسساً فكرياً ثقافياً مغايراً ومحققاً رؤية للهوية قائمة على الاختلاف، وعليه تكون حماسة ابي تمام مؤشراً على انحراف ثقافي يسجل الانتقال من الفكر البدوي الى الفكر المدني المتنوع والقائم على الاختلاط والتنوع والانتقال من هوية النسب الى هوية العمل والفعل فكانت قيمة النص ليس بقائلة وإنما بمضمونه ومدى توافقه مع عصره وزمنه. فعمد في مختاراته إلى "شعر مشمول بالبساطة وشيء غير قليل من العفوية والصدق العاطفي المباشر ثم انه لا يطلب ذلك فيما ذلله العلماء من شعر المشهورين وإنما يعمد في الأغلب؛ إلى أناس مغمورين من شعراء الجاهلية والإسلام؛ دون مثال يحتنيه سوى الاعتماد على الذوق الذاتي"⁽¹⁾ وهو منهج مخالف لما سلكه سابقوه الذين اعتمدوا في الاختيار للمشهور من الشعراء أو على ما اتفق الرواة على شهرته دون أن يخالفوه فكان "أبو تمام بذلك رائداً أكثر مقلدوه دون أن يبلغوا شأوه"⁽²⁾

فكان يختار الشعر الذي يروقه دونما اعتبار لمدى شهرة صاحبه⁽³⁾ إلى الحد الذي يصل فيه أحياناً إلى أن لا ينسب مختاراته إلى قائلها، مكتفياً بذكر (وقال آخر) أو (قالت امرأة) أو ربما نسب إلى مجهول أو مجهولة من قبيلة معينة فيقول (وقال رجلٌ من بني الحارث) أو (وقالت امرأة من طيء)، وقد ينسب إلى مجهول أو مجهولة من البدو فيقول (وقال أعرابي)، وهذا دليل على إن أبا تمام (ت231هـ) بثقافته الواسعة كان يهتم بالمعنى ويحتفي به، فإذا أعجبه اختاره دون النظر إلى شهرة صاحبه وهو تحول عن الطريقة التي اعتمدها سابقوه في السير على ما اتفق عليه الرواة والأخذ عن المشهورين "كأنما كانت غاية أبي تمام أن يدل على الشعر من حيث هو، أي بالنظر إلى قيمته الفنية الصرف"⁽⁴⁾ فأبو تمام (231هـ) "دائماً يحب أن يكون منفرداً في التأليف لا يبحث فيما سبق اليه ولا ينطق بما تحدث به غيره قبله"⁽⁵⁾ فأهتّم "بتقديم نماذج جديدة من الشعر الرائع الذي لم يُلتفت اليه من قبل"⁽⁶⁾.

إلا ان بعض النقاد أخذ على أبي تمام (ت231هـ) انه "لم ينسب بعض مقطعاته فيغفل القائل وينسب إلى مجهول ويرى بعضهم إن "أبا تمام لم يكن يعرف قائل هذه المقطوعات غير المنسوبة إما لأنه نقل من الكتب أشعاراً غير منسوبة لقائلها أو لأنه كان يشك في صحة نسبها، ورغم ذلك فإن من حقه أن يصنع صنيع جمهور العلماء والمؤلفين من القدماء الذين يهتمون بالشعر نفسه وتحقيقه بغض النظر عن معرفة قائلها"⁽⁷⁾ فأبو تمام (ت231هـ) "لم يرصد في حماسته أعلام مشاهير الشعراء كما تفعل الغالبية في عصره بل تناول كل من كتب في موضوعه ألا وهو الحماسة"⁽⁸⁾ فكانت حماسته "أهم اختيار شعري في التاريخ الأدبي إذ حفظت من شعر الشعراء المقلين والمجهولين في التاريخ الأدبي"⁽⁹⁾ لذلك قيل "إن أبا تمام في اختياراته أشعر منه في شعره"⁽¹⁰⁾ وتشير هذه المقولة "إلى مفارقة بين ما اختاره أبو تمام من شعر من سبقوه، وبين ما ألفه هو من أشعار، فبالرغم من إن أبا تمام كان صاحب نزعة جديدة في الشعر ... فإن هذا الاتجاه لم يؤثر في اختياره ولم يتعسف في البحث عن شعر سابق يعزز به نهجه الجديد الذي حمل لواءه، وفضل في اختياره أن يكون ناقداً محايداً يختار الشعر الجيد بغض النظر عن زمانه وصاحبه، وهو منهج علمي حمده عليه الكثيرون"⁽¹¹⁾ يقول المرزوقي "وهذا الرجل لم يعمد من الشعراء إلى المشتهرين منهم دون الأغفال، ولا من الشعر المتردد في الأفواه المجيب لكل داع ... وجمع ما يوافق

(1) تاريخ النقد الادبي عند العرب: 60.

(2) م.ن: 60.

(3) المصادر الادبية واللغوية: 93.

(4) المصادر الادبية واللغوية: 93.

(5) ابو تمام بين ناقديه قديماً وحديثاً: 203.

(6) تأملات في المصادر اللغوية والادبية بين الاصاله والمعاصرة، د. زكريا توفيق، دار الكتب المصرية، هبة النيل للنشر والتوزيع، د. ط، 2009: 114.

(7) تأملات في المصادر اللغوية والادبية بين الاصاله والمعاصرة : 116.

(8) ابو تمام في حماسته أشعر: مقالة نت، السيد نجم، 2014.

(9) ابو تمام في حماسته أشعر: مقالة نت، السيد نجم، 2014.

(10) مقدمة الحماسة للتبريزي: 10.

(11) موضوعية ابي تمام . مقالنت . 2014.

نظمه وبخالفه لأن دروب الاختيار لم تخفف عليه وطرق الاستحسان لم تستتر عليه⁽¹⁾ لقد كان أبو تمام (ت231هـ) حصيناً في نهجه ودقيقاً في اختياره وذلك بمنهجه على إن الرؤيا الموضوعية هي التي تصمد أمام الزمن وان نزعة تدمير الشعراء المخالف لرؤانا الأدبية لن تمحو الإبداع من التاريخ ولن تبقي ما ليس بإبداع وغايتها أن تكون نقطة سوداء في تاريخ صاحبها.⁽²⁾

ويعود البحتري (ت284هـ) ليسير على منهج القدماء من حيث الاختيار لشعراء مشهورين فكان "لا يختار شعراً لشعراء مغمورين، بل كان يدقق في اختياره"⁽³⁾ ولم يكتف بالركون إلى المشهور وإنما أكد ذلك " فقدم لكل واحد منهم عشرة نماذج ومنهم: الاحوص والفرزدق وحسان بن ثابت ولبيد وكثير عزة"⁽⁴⁾ ومع هذا التوجه نحو المشهورين؛ إلا إن البحتري (ت284هـ) "لم يخبتر لأحد من كبار الشعراء في عصره"⁽⁵⁾.

ولا شك في "إن إكثار البحتري من الاختيار لهؤلاء كانت توجهه القيم المعنوية والسلوكية التي شغل نفسه بها في معظم الحماسة"⁽⁶⁾ فهدفه من وراء حماسته " هدف خلقي، أراد من ورائه التأديب والتعليم في المقام الأول، وذلك إن هذا التفصيل للمعاني العامة إلى معاني جزئية وهذه العناوين الكثيرة، أراد ليؤكد بها على معان أرادها المؤلف لتظهر للأجيال أعمال وصفات وقيم وأخلاق الأجداد من قضايا شتى عاشوها ومن أحداث مرت بهم".⁽⁷⁾

مصادر البحث

- * أبو تمام في حماسته أشعر: مقالة نت، السيد نجم، 2014.
- * أبو تمام بين ناقديه قديماً وحديثاً، عبدالله بن احمد المحارب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1995.
- * - الاصمعيات، الأصمعي، تحقيق: احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، ط4، د.ت.
- * الامالي، ابو علي القالي، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت.
- * أوجه الاتفاق والاختلاف بين دواوين الحماسة، ابو تمام والبحتري، ابن الشجري، مقالة نت، 2004.
- * بهجة المجالس وأنس المجالس وشحن الذاهن والهاجس، أبن عبد البر القرطبي، تحقيق: محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت.
- * البناء الفني للمعلقات دراسة تحليلية للقصيدة العربية في مرحلة قبل الاسلام، عبد الحق حمادي الهواس، اطروحة دكتوراه، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، 1993.
- * تأملات في المصادر اللغوية والادبية بين الاصاله والمعاصرة، د. زكريا توفيق، دار الكتب المصرية، هبة النيل للنشر والتوزيع، د.ط، 2009.
- * تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، تحقيق: ابراهيم التريزي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، د.ط، 2000 .
- * تاريخ النقد الادبي عند العرب من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، د. احسان عباس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1993.
- * جمهرة اشعار العرب، ابو زيد القرشي، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1967.

(1) مقدمة شرح الحماسة، المرزوقي: 13-14.

(2) موضوعية ابي تمام. مقالة نت.

(3) تأملات في المصادر اللغوية والادبية: 120.

(4) م.ن: 120.

(5) م.ن: 122.

(6) المصادر الادبية واللغوية في التراث العربي: 104.

(7) اوجه الاتفاق والاختلاف بين دواوين الحماسة، ابو تمام والبحتري، ابن الشجري، مقالة نت، 2004.

- * خزانة الادب، عبد القادر البغدادي، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ط، 1980.
- * دراسة جديدة لاختيارات المفضل الضبي المسماة المفضليات، زكي ذاكر العاني، مجلة المورد، مج 19، ع2، 1990.
- * زهر الآداب وثمر الألباب، الحصري القيرواني، ضبط وشرح: د. زكي مبارك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، د.ت.
- * شرح ديوان الحماسة، التبريزي، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة حجازي، د.ط، د.ت.
- * الشعراء والشعراء، ابن قتيبة، تحقيق: احمد محمد شاكر، دار الحديث القاهرة، د.ط، 2003.
- * طبقات فحول الشعراء: ابن سلام، تحقيق: محمود شاكر، دار المعارف مصر، ط2، د.ت.
- * المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984.
- * العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، بيروت، ط4، 1979.
- * كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان، 1996.
- * لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ت، د.ت.
- * المصادر الادبية واللغوية في التراث العربي، عز الدين اسماعيل، دار غريب، مصر، د.ط، د.ت.
- * معايير الشعرية في كتاب طبقات فحول الشعراء لأبن سلام، د. سليمان الطعان، مقالة نت.
- * المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1984.
- * معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.
- * المفضليات، المفضل الضبي، تحقيق احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار العارف، مصر، ط8، 1963.
- * موضوعية ابي تمام . مقالات نت . 2014.

الطباق في شعر حكام الأندلس بين الفن والسياسة

د. هادي طالب محسن العجيلي

أ.م.د. زينة عبد الغني

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**Antithesis in the poetry of Al-Andalus' Rulers Between Art and Politics
Asst. Prof. Dr. Zeena Abdul Gani University of Babylon/College of Basic
Education****Dr. Hadi Talib Muhsin Al-Ajeeli University of Babylon/College of Education for
Human Sciences****Abstract**

Antithesis is considered one of the rhetorical devices which prominently exists in the poetry of Al-Andalus' rulers because it has an effect on specifying the meaning and charging the personality emotionally. Moreover, the special vision, which the literary man has and which has been formed by his interaction with the society and environment, produces contrastive devices in his literary products whether poetry or prose.

The research intends to clarify that when the poet employs antithesis in poetry he reflects his awareness of the conflict in life.

توطئة:

يعد الطباق من المظاهر البديعية التي تشكل حضوراً بارزاً ولاقياً في شعر حكام الأندلس، لماله من اثر في تحديد الدلالة المعنوية الواضحة و شحن النص بشحنات نفسية انفعالية كبيرة، زد على ذلك ان للرؤية الخاصة التي يمتلكها الأديب والمتشكلة من حصيلة تفاعله مع البيئة والعصر اللذين يعيش فيهما أثر في بروز العديد من المتضادات في أدبه شعراً ونثراً.

يحاول البحث أن ينطلق من رؤية مفادها أن الشاعر عندما يذهب إلى استخدام الطباق في شعره انما يكشف عن وعيه لجوهر الصراع في الحياة. وقد عني البحث بدراسة هذا الفن على وفق مستويين:

الأول: على مستوى المفهوم، فقد تناول البحث مفهوم الطباق وفوائده عند البلاغيين القدامى والمحدثين.

الثاني: على المستوى الموضوع لاسيما في مجال صراع حكام الأندلس مع الزمان والمكان والأحداث التي عاصرت حكمهم.

وقد عني البلاغيون بهذا الفن واستقصوا أنماطه فقد رأى ابن قتيبة (ت.276هـ) أن الطباق يندرج تحت موضوع الأضداد في علم اللغة، بعد ان عرفه بانة (يوصف الشيء بصد صفته للتطير والتقاؤل، وللمبالغة في الوصف كقولهم للشمس: جونه لشدة ضوئها...) (1). وفوائد الطباق أبعد من أن تحصر بهذه الامور التي ذكرها البحث، فالفائدة لا تحصل الا حينما يعاين المتلقي النص حيث يكتشف ثلاثة ابعاد الاول: نفسي، والثاني: نصي، والثالث: تأويلي (2). فيما ذهب ثعلب (ت. 291هـ) في قواعد الشعر بقوله: هو تكرير اللفظ بمعنيين مختلفين واستشهد بقوله تعالى (وَيَأْتِيهِ الْمَوْتُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَمَا هُوَ بِمَيِّتٍ (3)(4)). وقد علق عليه د. فايز الفرعان بقوله (يبدو من النص ان المطابقة لدى ثعلب هو ان تاتي بالشيء موجبا ثم تسلبه بالنفي او ما يفيد النفي...) (5)، ويأتي قدامة بن جعفر (337هـ) بما يسمى (بالتكافؤ) وهو (أن يوتى بمعنيين متكافئين والذي أريد بقولي متكافئين، في هذا الموضوع: متقاومان، أما من جهة المضادة أو السلب أو غيرها من

(1) تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة، تحقيق: احمد صقر، ط3، (د.ت) 1973: 185.

(2) ينظر: المذاهب النقدية الحديثة (مدخل فلسفي)، د. محمد شبل الكومي، تقديم د. محمد كناني، الهيئة العامة للكتاب، 2004: 103.

(3) ابراهيم: 17.

(4) ينظر قواعد الشعر: لابي العباس احمد بن يحيى ثعلب، شرحه وعلق عليه محمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة البابي الحلبي، ط1، مصر، 1948: 56.

(5) التقابل والتماثل في القرآن الكريم، د فايز عارف الفرعان، المركز الجامعي للنشر والدعاية، 1994.

اقسام التقابل⁽¹⁾. وعرف أبو الهلال العسكري هذا الفن على أنه (الجمع بين الشيء وضده في جزء من أجزاء الرسالة أو الخطبة أو البيت من بيوت القصيدة مثل الجمع بين السواد والبياض والليل والنهار والحر والبرد)⁽²⁾. في حين كان عبد القاهر الجرجاني(ت. 471هـ) أكثر عمقاً في بيان ماهية الطباق فيخاطب عقل المتلقي إثر ما يتركه هذا الفن من أثر نفسي (وهل تشك في أنه يعمل عمل السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر لك بعد ما بين المشرق والمغرب ويجمع ما بين المسئم والمعرق ويريك التئام عين الأضداد فيأتيك بالحياة والموت مجموعين والماء والنار مجتمعين)⁽³⁾، وبذلك يخلق حالة من التوتر نتيجة جعل مفهومي متضادين أو خلق صورتين أو أكثر متطابقتين في بنية واحدة أو نسق لغوي واحد والعلاقة التي تربط بينهما أو تقوم بذلك هي التي تحدد جوهر التجربة الشعرية لدى المبدع. وعلى هذا الأساس فإن لأسلوب التضاد الأثر النفسي والفني عبر نسقين متلازمين في النصوص الأدبية احدهما نسق ظاهري وهو ما ينتجه المبدع، وثانيهما نسق مضمرة في بنية النص. وقد تناوله الأستاذ أحمد الشايب عفره: (بأنه الجمع بين لفظين متقابلين في المعنى، وهما قد يكونان اسمين نحو قوله تعالى (هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ)(سورة الحديد:3) أو فعلين - نحو قوله تعالى (وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى) (سورة النجم: 34) أو حرفين نحو قوله تعالى (وَلَهُنَّ مَثَلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ) (سورة البقرة:228))⁽⁴⁾.

وقد أشار البلاغيون قديماً وحديثاً إلى أثره على أنه ضربان: طباق ايجاب وطباق سلب، فالأول: ما تم بين فعلين من مصدر واحد احدهما مثبت والاخر منف واحدهما أمر والاخر نهي، والثاني: هو ما تقابل المعنيين فيه بالتضاد⁽⁵⁾. وفي النقد الحديث أخذ مصطلح الثنائية المتضادة حيزاً في الدراسة والبحث مما يقابل الطباق في خصوصيته إلا أن مصطلح الثنائية كان التوسع فيه فلسفياً أكثر من كونه لغوياً فقد عرف المعجم الفلسفي الثنائية بأنها (الثنائي من الأشياء ما كان ذا شقين وهي القول بزوجية المبادئ للكون كثنائية الأضداد وتعاقبها)⁽⁶⁾، ويشير إلى وجود هذه الثنائية من ازليتها في تركيبية البشر في المنظور القرآني إذ قال تعالى (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى)(الحجرات: 13) وبذلك تمحور الطباق / الثنائية بوصفها فناً أو دقة انفعالية نفسية في اجواء اللغة ودلالاتها فحسب بل أنها فكرة فلسفية قائمة على الربط بين الأشياء والظواهر وإن كانت فالتضاد كالتماثل فالتضادان إذ اجتمعا في نفس المدرك نفسه كان شعوره بهما أتم وأوضح بغض النظر عن ماهية الشعور لذة وألماً، تعباً وراحة، وبالضد تتميز الأشياء⁽⁷⁾، فإظهار ضد الشيء إظهار معنى الشيء وبذلك يثير عقل المتلقي لاستيعاب المعنى لذا فالثنائية هي شبكة من العلاقات تظهر في النص الشعري⁽⁸⁾، يحتويها ذلك النص وتفك بعض غموضه بتناقضها، فحسن الخير لا يبدو إلا بقبح الشر وكذا الأمر في جمال النهار لا يبدو إلا بوحشة الظلام في الليل وينسحب الأمر على جمال الحق وقبح الباطل وهكذا الظالم والمظلوم والوفاء والخدر والإرادة والهوى وغيرها.

وأكثر الأمور أهمية في الأثر الفني والنفسي هو عندما يجمع بين النقااض في فهم واحد تحكمها علاقة جمالية تخلق مساحة للتوتر النفسي تترك أثرها على المتلقي من خلال الانسجام الإيقاعي لهذين المتضادين ليمنح النص حيوية

- (1) نقد الشعر: قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1978: 143.
- (2) كتاب الصناعتين: أبو الهلال العسكري (ت395هـ) تح: علي محمد بجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، دار الفكر العربي، ط2 (د. ت): 316.
- (3) اسرار البلاغة: عبد القاهر الجرجاني: قراءة وعلق عليه محمود محمد شاكر، القاهرة مطبعة مدني، ط1/1991: 32، وينظر كذلك: التلخيص من علوم البلاغة: عبد الرحمن القزويني الخطيب، شرحه عبد الرحمن البرقوقي ط2 / مصر / المكتبة التجارية الكبرى، 1932: 348.
- (4) ينظر: جواهر البلاغة: السيد احمد الهاشمي: ط3، مصر، مطبعة السعادة: 1990: 336.
- (5) المصدر السابق: 226 وما بعدها. وللمزيد من التفصيلات، ينظر في ذلك: التلخيص في علوم البلاغة: 248، وكذلك، الطراز المتضمن الأسرار البلاغة وعلوم حقائق التنزيل، يحيى العلوي اليمني، مؤسسة نصر 1914 ج2: 277 وقضايا الشعر في النقد العربي، د. ابراهيم عبد الرحمن ط3 بيروت، دار العودة، 1981: 48، والبلاغة والتطبيق: د.أحمد مطلوب ود.كامل حسن البصير، ط8، بغداد، 1410 هـ/1990م: 211.
- (6) المعجم الفلسفي: جميل صليبا دار الكتاب اللبناني، بيروت، د. ت، ج1: 279.
- (7) المصدر نفسه: 285/1.
- (8) ينظر: النقد الثقافي: عبد الله الغزالي، دار البيضاء، بيروت، ط2، 2001، 277.

وحراكاً⁽¹⁾، هذه الحيوية هي من تقود النص الشعري بشكل خاص إلى توجيه حركة الحياة فهي رؤية متوازنة يمنح الشاعر قدرة الموازنة بين الأشياء في النص فيؤدي التضاد (إلى حالة من التوتر تنشأ على المستوى التصويري في لغة الشعر بإتمام مفهوميين أو أكثر أو تصويرين أو موقفين لا متجانسين أو متضادين في بنية واحدة يمثل كل منهما مكوناً أساسياً وتتحدد طبيعة التجربة الشعرية جوهرياً بطبيعة العلاقة التي تقوم بينهما ضمن هذه البنية⁽²⁾، يحاول الشاعر الجيد أن يصنع من خلال انفعاله بهذه الثنائيات رؤياً خاصة ينتقل فيها بين الواقع والحلم والحياة والموت وهذه الرؤيا تشمل ما أحاط به ليس من خلال علاقات المشابهة وإنما من خلال العلاقات المتضادة فيها⁽³⁾، وبالتالي قد يتفرد عن بيئته ومجتمعه في هذه الرؤيا الخاصة، يصحح من خلالها ما كان خاطئاً في رؤى الآخرين.

وبذلك صار الطباق / الثنائية ليس فناً بلاغياً وحسب وإنما اكتسب شعريته وفاعليته من تقابلات غائبة وحاضرة مشحونة بإيحاءات نفسية، فلسفية، وحساً درامياً مؤثر زد على ذلك وظيفتها في تشكيل الصورة الشعرية كل ذلك عن طريق المزج بين غنائية النص ووجدانيته والدرامية التي تعبر عن صراع جدلي مستمر بين المتناقضات وأهمها صراع الذات والأخر في المدرك الانساني نفسه.

وهنا لا بد من التساؤل: وجود الطباق في النص الشعري ضرورة فنية فقط قادت إليه طبيعة الفن (شعراً ونثراً) وحاجة اللغة إلى التصوير من خلالها فصيرت حاجة جمالية فنية ولغوية أم أن وجوده في النص قادت إليه بيئة النص وانعكاساتها على اللغة والشاعر ونصه الإبداعي سواء بإدراك منه أم عدمه أو أن وجودها للأمرين معاً ضرورة الفن وانعكاسات البيئة وقد اجتمعا في مخيلة الشاعر فأنتج نصاً متخماً وهو جزء من تكوين الشاعر ووجوده وسط هذه البيئة؟

والدافع لهذه الأسئلة المتراكمة أننا نجد وفرة هذا الفن في بيئات شعرية فيما قل وجودها في بيئات أخر، وبيئة مثل الأندلس حملت النقائص وهي حبلى بها، فكان الشاعر الأندلسي مستجيباً لها لأنها رافقته فأظهر مشاعر متناقضة ترتبط بحياة الأندلس من لهو ماجن يقابله ورع صادق ولحن مطرب يناقضه صليل السيوف، وصدق وغدر، وكفر والحاد وبركة ماء وبركة دم.... وما إلى ذلك من تناقضات عبر عنها الشعراء بموقف فكري أو وجداني عززوه بهذا اللون البديعي.

من خلال استقراء شعر حكام الأندلس على مر عصورها نلاحظ توافر هذا اللون البديعي في قصائدهم الشعرية بشكل متناثر قلق يزجون به للربط بين موضوعاتهم ومضمنين منهجهم السياسي من خلاله، لذلك فهم الأقرب للبيئة بل هم صانعوها ويسهمون في خلق المتناقض أو العكس من ذلك، فهل انعكس ذلك على نصوصهم في كل نظرة من نظراتهم لأوجه الحياة؟ فالمتضاد من الألفاظ ودلالاتها حكمت الحياة بشكل عام قبل الشعر فأنقاد الحكام إليها لصياغة تلك المناهج والأساليب الخادمة للحكم والسلطة وربما صارت سلوكاً في الحياة. والشعر كان وسيلة الذبوع والاعلان عند الرعية مصورين عوالمهم وعوالم غيرهم توافقاً وتضاداً والربط بين اجواء النص واجواء الأندلس هي اللعبة التي يجيدها الحكام، ولكن لا بد لنا من معرفة لماذا هذا المصطلح (الحكام) وما مدلوله.

حكام الأندلس الشعراء:

دخل العرب المسلمون إلى الأندلس سنة 92هـ فشكّلوا دولة وحضارة إسلامية عربية مع تباين الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية لكل عصر من عصور العرب في الأندلس، ويكاد يجمع الدارسون على أن عصور العرب في الأندلس إنما تبدأ، بعصر الولاية 92-139هـ - وعصر بني أمية (139هـ-420هـ) وعصر دول الطوائف ودولة المرابطين 420هـ-542هـ وعصر دولة الموحدين (542-636هـ) ودولة بني الأحمر (636هـ-897هـ)⁽⁴⁾، والتاريخ الاخير هو تاريخ

(1) ينظر: في الشعرية: كمال أبو ديب، لبنان، مؤسسة الأبحاث العربية، ط1، 1987: 41.

(2) المصدر نفسه: 41.

(3) الثنائيات الضدية في شعر المعري: (أطروحة دكتوراه) علي عبد الامام مهلهل الاسدي، جامعة البصرة، كلية التربية، 2012.

(4) أتفق الدارسون على تسمياتها وحدودها وعرفت بكتب التاريخ والادب بهذه التسميات ينظر في ذلك دولة الاسلام في الاندلس: محمد عبد الله غنان: مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة = 196 ج 1 و ج 2، كذلك الادب الاندلسي من الفتح حتى سقوط غرناطة منجد مصطفى بهجت، وزارة التعليم العالي بغداد، 1987 - 18، 19، والادب العربي في الاندلس عبد العزيز عتيق/ دار الثقافة العربية بيروت ط2 / 86/1975 والشعر في عصر المرابطين والموحدين في الأندلس د.محمد مجيد السعيد وزارة الثقافة والاعلام دار الرشيد 11/1980، وملامح الشعر

سقوط غرناطة التي هي آخر معقل من معاقل الدولة العربية هناك. ولتكون مصطلح رأس الدولة في كل عصر من هذه العصور بدا لنا وكما يبدو للجميع أن الوالي في عصر الولاية هو الحاكم وينسحب ذلك على الأمير، والخليفة والحاجب (*) في عصر بني أمية والملك في عصر ملوك الطوائف، فيما سمي يوسف بن تاشفين نفسه أمير المسلمين في عهد المرابطين وكان لقب أمير المؤمنين معروفاً على رأس سلطة الموحدين واختص بنو الأحمر بلقب الحاكم بالسلطان في عهدهم فالحاكم أي رأس السلطة (والي، أمير، خليفة، حاجب، ملك، أمير مسلمين، وأمير مؤمنين، وسلطان) فالحاكم بعد هذا مدبر شؤون الناس وتملك أمورهم والرياسة عليهم وأنفاذ أمرهم (1)، فالحاكم لفظة أكثر اتساعاً وشمولية وتتطوي على مراتب ومنازل بحسب الرقعة المكانية والمسافة الزمنية التي يتواجد فيها الحاكم.

وليس كل الحكام شعراء، بل تباين وجودهم في الدولة العربية والاندلس على مدى عصورها وتباين كم هؤلاء الحكام الشعراء حسب عمر الدولة وهنا وهناك، وحسب توجه الدولة الثقافي أو الديني أو العسكري، وحسب بيئة كل دولة، وعلى ذلك تتعدد بيئات إنتاج النص الشعري ومثلما تباينت أعمار الدول تباينت نصوص حكامهم الشعراء وقوة الأبداع ودرجته فمنهم من كان شاعراً مبدعاً يشار إليه فيما كان البعض الآخر أقل أبداعاً وأقل نتاجاً .

ويمكن القول إن ظروف الدولة العربية الإسلامية هناك ربما أتسمت بالشبه الكبير لتكالب الجميع على السلطة فنجد أجواء الحرب والسلام أكثر الثنائيات المتواجدة في نصوصهم ومن جلاباب هذه الثنائيات تتوالد الثنائيات الأخرى. فأجواء الحرب والسلام طبعت نصوصهم بلامحها فأفرزت تناقضات بيئاتهم السياسية مثلما طبعت أجواء اللهو والمجون وما يقابلها من زهد وورع حياة العصر، ومثل ذلك يقال عن الوفاء والعذر وبركة دماء وبركة ماء وما إلى ذلك مما خلفت به نصوصهم الشعرية معبرين عن موقف فكري وسياسي أكثر منه أدباً خالصاً عزز الشعر وجود هذه المواقف. وبعد ذلك فالحاكم لا يعد مبتكراً لحالة الثنائيات فالوجود هو نسيج الأضداد (2) الذي استوعبه النص الشعري للحاكم الشاعر.

ففي عصر التأسيس الأول وما يتبعه ذلك من حالة بناء الدولة والاستقرار ومستقيماً من سيرة الذات الحاكمة عبر التاريخ العربي وجدت الثنائية المقلقة لحياة الحكام ووجودهم في شعر عبد الرحمن الداخل (*)، فصيرورة الحكم التي حكمتها ثنائية البقاء / الفناء، الطلوع / الأفول هي من طفت على سطح النص فقد عبر عنها الداخل بقوله (3):

إن الملوك مع الزمان كواكب نجم يظالغنا ونجم آفل

فطابق الداخل بين الطلوع / الأفول التي أصبحت ثنائية تؤرق مضاجع الحكام بل أصبحت جزءاً من الهواجس المخيفة للحكام تغزو مخيلتهم وسلوكهم قبل ان تغزو أشعارهم، فهي نسق حياتي دأب على استشعاره الحكام قبل أن يلجأ لهذا الطباق لجوءاً فنياً في النص لجمالية هذا اللون أو لغاية التلاعب اللغوي ولأنها سلوكاً ومنهجاً نفسياً انعكست بأشعارها على تصوير المعاني المراد أظهارها فأدت وظيفة جمالية في النص، وقد استثمرها الداخل لتفاعله مع حركة التاريخ، تاريخ السلطة، متمسكاً بهذا القلق لأنه بدا جلياً في سير ممن تقدم.

واليات هذا الطباق بين الطلوع / الأفول والفسحة الزمنية المقلقة بينهما تبدو معروفة في نظريهم لأنها تتعلق باليات القوة واللين أو الحرب والسلام وقد تكون اسباباً تولدت من جلابابه الثنائيات السياسية المتضادة التي تحمل مدلولاً سياسياً

الأندلسي د. عمر الدقاق، دار الشرق العربي بيروت (د. ت): 33 وما بعدها، وأيضاً الجامع في تاريخ الأدب العربي د. حنا فاخوري، دار ذوي القربي، 1424 هـ بيروت: 891 والأدب العربي في الأندلس محمد علي سلام الدار العربية للموسوعات، 1989: 16 وما بعدها.

(*) الحاجب: هو منصب كبير الوزراء في الدولة ولي أمر ومشورة وقيادة الجيش ومن أدبيات السياسة الحديثة فهو يناظر رئيس الوزراء.

(1) ينظر تاريخ الشعر السياسي إلى منتصف القرن الثاني: أحمد الشايب، دار القلم، بيروت لبنان ط5 / 1976: 1.

(2) ينظر البديع في تراثنا الشعري (دراسة تحليلية) عاطف جودة نصر، مجلة فصول مج4، مج2، 1984: 85.

(*) هو عبد الرحمن بن معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان: ولد سنة 113 هـ، وهو الداخل إلى الأندلس لقبه أبو جعفر المنصور (بصرق قريش)، هزم والي الأندلس يوسف الفهري سنة 138 هـ، حكم الأندلس (32) سنة توفي سنة (172 هـ)، كان من أهل التدبير والحزم، محارباً، أدبياً. تنظر أخباره في: جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس: الحميدي أبو عبد الله = محمد بن أبي نصر (488/420 هـ) حققه إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1989م: 37، 38/1.

(3) فنج الطيب: المقرئ التلمساني، تحقيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، مكتب البحوث دار الفكر، 1980: 318/3.

سلطويًا فقد عبر عن هذه الألفاظ المتطابقة / الثنائيات هشام بن الحكم وهو حفيد الداخل المعروف بالحكم الرضي^(*) نسبة الى تمرد واقعة الريض قاد هذا التمرد الذي عرف في التاريخ باسم (هيجة الريض) وجهاً وأعيان من فقهاء المالكية وانتهى بإبادة زعماء التمرد وسفك دماء المئات منهم وتشريد ما يقارب عشرين ألف عائلة خارج الأندلس) حتى أنه لقب بالحكم الرضي نسبة لهذه الواقعة فقد تغلغلت هذه الالفاظ في نفسه قبل شعره فما استطاع كبتاً لها فأظهرها في شعره منهجاً وسلوكاً ثم صيرها فن الألفاظ في شعره فيقول⁽¹⁾:

تفيض كفي في السلم بحر الندى

وفي سجل الحروب بحر دم

وبذلك فقد جمع النقيضين السلم / الحرب فالسلم = بحر الندى والحرب = بحر دم. فهو معطاء حين العطاء، ومحارب حين الحرب فهو الية سياسية أكثر منه فن قاده الإبداع في اللفظة او الصورة. وقد ورد هذا الطباق في شعر الحكام بأشكال كثيرة ووجوه عدة مجسدة لهذه الهواجس فبعد عصر بني الأمية وفي عصر الطوائف تحديداً ظل هذا المنهج قائماً فمؤسس دولة بني عباد أبو القاسم بن عباد^(*) برز هذا المعنى حين يفخر بنفسه قائلاً⁽²⁾:

اليكم فأنى في الوغى والندى فتى

هو البحر أعطى وإن صال فالدهر

وعلى ما يبدو فان عملية التضاد في هذا البيت لا يعتمد الضدية المباشرة كما يالفها المدلول المعجمي، بل اتخذ مسارا هندسياً يتمدد على مساحات العمل الفني⁽³⁾ والشكل الاتي يوضح تلك العملية:



أو يمكن توضيحه بشكل آخر:



وهذا يسمى الطباق التأويلي وهو (الطباق الذي يحصل فيه التقابل من جهة المعنى لا من جهة اللفظ)⁽¹⁾ وهذا النوع من الطباق يحتاج الى نوع من التأمل حتى يستطيع المتلقي الكشف عنه، ويمكن الكشف ان الشاعر في الحالتين هو فتى الندى والوغى على حد سواء، ويؤكد هذا المعنى الملك الشاعر ابن رزين^(*) من ملوك الطوائف يفخر بنفسه وقومه⁽²⁾.

(*) هو الحكم بن هشام بن عبد الرحمن الداخل - الملقب بالرضي - نسبة إلى وقعة الريض والريض من أعمال قرطبة وأهلها عرب مسلمون وفيهم العالم والفقهاء، ولي الأمير سنة 180 هـ وتوفي سنة 206 هـ كان فاتكاً، حازماً، وشاعراً. ينظر في أخباره: نفع الطيب: 262/1، وتاريخ الأندلس لمؤلف مجهول: دراسة وتحقيق د. عبد القادر بوبايا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1971.

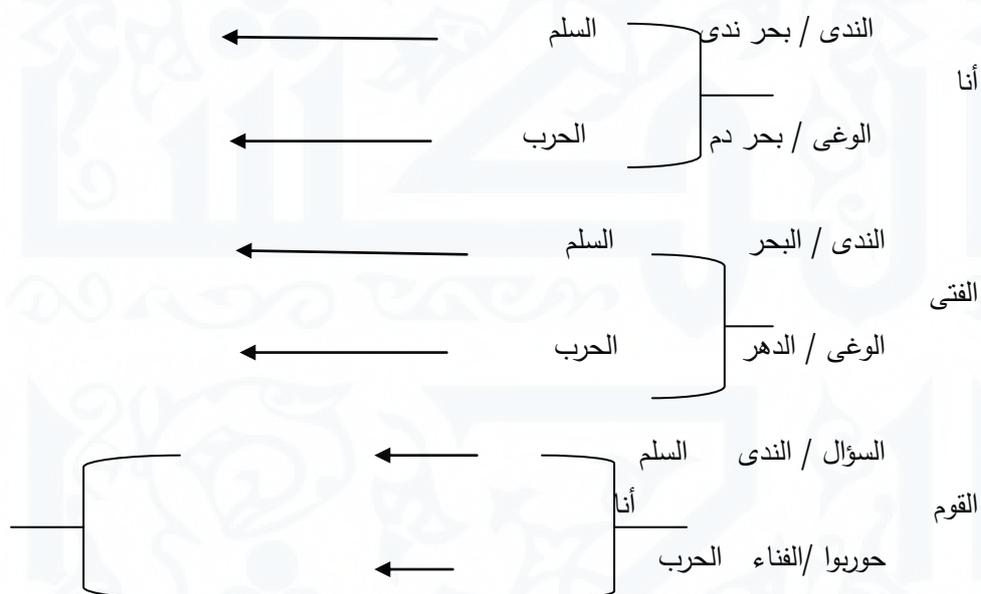
(1) الحلة السبراء: ابن الأبار القضاعي (595هـ، 658هـ) تحقيق: د. حسين مؤنس، الشركة العربية، القاهرة، ط1، 1963: 43/1.

(*) ينظر في سيرته وأخباره: الذخيرة، ق2، مج1، 81/41.

(2) الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة: لأبي الحسن علي بن بسام الشنتريني (542هـ)، تج، د. إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا / تونس 1975م. ق3 مج1: 121.

(3) ينظر: الاسلوبية وثلاثية الموائر البلاغية، د عبد القادر عبد الجليل، عمان، الاردن: 2001: 206.

شأوت أهل رزين غير محتفل
 وهم على ما علمتم أفضل الأمم
 قوم إذا حوربوا أفنوا وإن سئلوا
 أغنوا وإن سوبقوا حازوا مدى أكرم
 جادوا فما يتعاطى جود أنملهم
 مد البحار ولا هطالة الـديم
 وما ارتقيت إلى العليا بلا سبب
 هيهات هل أحد يسعى بلا قدم
 فمن يرم جاهداً أدراك منزلي
 فليحكني في الندى والسيف والقلم



والانا المباشرة او الصفة او الضمير الجمعي، انما هي معطيات نفسية تكشف الصراع فالكل يتصارع من أجل السلطة والبقاء وهي الية سياسية تجسد ما رسمه الداخل من ثنائية (الطلوع / الأفول) (البقاء / الفناء) وهي من نتائج الحرب والسلم وهو أمر تكويني في تفكير الحكام فهم من يصنع القرار خارج سياق الغيبات التي رسمها الله عز وجل فأشعارهم أوحى بذلك ورسموا ثنائيات متنافرة في صور شعرية متنافرة (تناظرية) يمكن لها أحداث تأثيرات خاصة لدى المتلقي وتعتمد على وجود المتناظرين طرفيها (3)، فعبد الرحمن الأوسط (*) يجسد هذا التكوين فيقول (4):

أنا ابن الهشامين من غالب

(1) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. احمد مطلوب: 257/2.
 (*) ولي الأمر على ملك بني رزين بعد أبيه في الثغر الأدنى لقرطبة سنة 436هـ وكان حليفاً لبني ذي النون توفي سنة 496هـ تغلب على يوسف بن تاشفين، شاعر وأديب له قصائد ومقطعات وهو أكثر الحكام الشعراء شعراً من غير أصحاب الداووين. تنظر أخباره في: الذخيرة: ق3 مج: 109 وما بعدها، والحلة السيرة: 108 /1.
 (2) الذخيرة: ق3 مج: 119.
 (3) ينظر: موسوعة المصطلح النقدي: عبد الواحدة لؤلؤة، بيروت، دار الفكر: 415.
 (*) هو عبد الرحمن (الأوسط) بن الحكم بن هشام بن عبد الرحمن الداخل ويكنى ب(أبي المطرف) وهو رابع خلفاء بني أمية في الأندلس ولي الخلافة سنة (206هـ) ودامت خلافته (31 سنة)، له أعمال جليلة، وفد في عهده إلى الأندلس زرياب، وعرفت أيامه بالعروس. وهو شاعر (ت/237هـ)، ينظر في أخباره جنوة المقتبس: 39/1، ونفح الطيب: 277/1.
 (4) نفح الطيب: 275/1

أشْبُ حروباً وإظفي حروباً

فالأوسط عبد الرحمن خلق صورة التنافر بين اشعال الحرب واطفائها لاشاعة الرعب لدى المتلقي بارادة تكوين الحرب واحداث الامر في ذلك وقد يقع في فخ ما صنع فهو يعي ما يفعل بارادة مدركة. وإذا ما أوغلنا في عصور الأندلس سنجد الحكام السلاطين من بني الأحمر يتواصلون مع المنظومة الفكرية والسلوكية لأقربانهم ممن سبقوهم في ذلك فيوسف الثالث الشاعر الحاكم في سلطان بني الأحمر(*) يوحى بمشهد تصويري فني يربط معالم حركة الصلاة بحركة الحرب مبرزاً الطباق بين السجود والركوع / أو القيام والعود وآلية الحركة والتضاد في نسقها توحي بالاستقرار وتغير في الاداء لكنها تتبو عن شجاعة وبطولة فيصور ذلك بقوله (1).

فأن لنا الخيل العتاق إذا أنبرت

تخال بأيدي الريح منها الشكائم

تخط بهامات الكماة محارباً

لها ساجد منهم وآخر قائم

ويبقى السؤال يتردد عن الثنائية المتضادة أو الطباق اللغوي البديعي منبثق عن رؤية فلسفية بلورتها صورة الفناء / البقاء أم عن انبثقت عن رؤية اجتماعية كانت حاضرة دائماً في اشعارهم تحاكي نسق التسلط والحكم والترف ؟ فبعض اشعارهم تحمل الهاجسين معاً فقول محمد عبد الله بن محمد الأمين (*) يصب في صلب هذا التساؤل (2):

أرى الدنيا تصير على فناء

وما فيها لشيء من بقاء

فبادر بالانابة غير لا و

على شيء يصير إلى فناء

كأنك قد حملت على سرير

وصار جديد حسنك بلاء

فنفسك فإبكيها أونغ عليها

فربما رحمت على البكاء

فهو شعور زهدي باطن استرشد إليه وهو حاكم شاعر من خلال النظرة المتولدة من حركة سير ما قبله حتى وصلت اليه فيما يطلب الناصر (***) البقاء وهو مدرك أن لا بقاء في الدنيا لكنه أثر البقاء مخلداً بعد الممات، ويضرب في ذلك رؤية بصرية لشواخص هذا البقاء فيقول (3):

إن البناء إذا تعاضم شأنه

أضحى يدل على عظيم الشأن

(*) هو بعد ويوسف الأول أبو الحجاج، واسمه يوسف الثالث يوسف بن يوسف أبيه يوسف الثاني بن محمد بن يوسف الأول بن إسماعيل بن فرج بن إسماعيل النصري وهو السلطان الثالث عشر من سلاطين بني الأحمر دام حكمه عشر سنين توفي سنة 820هـ وهو شاعر له ديوان شعر محقق مطبوع، ينظر في ذلك: ديوان ملك غرناطة يوسف الثالث: تحقيق عبد الله كنون، معهد مولاي حسن، تطوان، 1958: من المقدمة.

(1) ديوان يوسف الثالث: ص170

(*) محمد بن عبد الرحمن الأوسط: ولي الأمر سنة 238، وقيل عنه: (كان أئمن خلفاء بني أمية في الأندلس محباً للعلوم مؤثراً لأهل الفقه والحديث، حسن السيرة، يكنى ب(أبي عبد الله) مات سنة 273هـ. ينظر في أخباره جذوة المقتبس: 40/1، وتاريخ الأندلس لمؤلف مجهول: 190.

(2) الحلة السيرة: 122/1.

(**) هو هشام بن الحكم بن عبد الرحمن الناصر / الثالث، ولي الخلافة بعد أبيه الحكم وله من العمر عشر سنوات وأمه (صبح) زوج الحكم، تغلب المنصور حاجبه عليه، فتغيب ولم يزل كذلك لا يظهر ولا يسمع له أمر ولا مشورة خُلع من الحكم على يد محمد بن هشام عبد الجبار بن عبد الرحمن الناصر الملقب ب(المهدي) (ت/400هـ)، إلى أن مات في عام 403هـ، وفي عهده اشتعلت الفتنة، ينظر في أخباره: جذوة المقتبس: 46،47/1، وكذلك الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة: 1/ق/37/1 وما بعدها وأيضاً: نفع الطيب: 308/1 وما بعدها و23/2 وما بعدها.

(3) نفع الطيب: 35/2. المغرب في حلى المغرب: لعلي بن سعيد، نج. خليل منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1967: 120/2.

أو ما ترى الهرمين قد بقيا وكم

ملك محاه حوادث الأزمان

فالأهرام هي الشاخص البصري للخلود وهو بذلك يروم البناء والاعمار سبيلاً لهذا الخلود، ضمن أفق ثنائية الموت والحياة / الحرب والسلم الطلوع والأقوال / البقاء والفناء، لهذا هو يستحضر طباقاً بين الهدم / البناء كبديل للبقاء والفناء الجسدي، بالبقاء المعنوي للخلود.... وبالفناء الجسدي وهو منهج لا يغادر الاجواء النفسية لبيئة الشعراء الحكام وهي في الوقت نفسه رسالة للجمهور لا بد من ايصالها من الحكام، كما أوصلها ابن رزين حين يقول (1):

فأهدم بناء البخل ورفض له

من هدم البخل بنى مجده

ولا يقف الأمر على أشعارهم الموضوعية الجادة بل تغلغت الالفاظ المتضادة / الطباق إلى اشعارهم اللاهية التي تعبر عن مكنون باطن أظهوره في لحظة لاوعي كما يبين ذلك الحاكم الشاعر الأمين هاجيا آخاه في لحظة وفاته(2)

ذكر الصبح فظل مصطحباً

يستعمل الإبريق والقنطرة

مازال حياً وهو يشربها

حتى أماتته الكؤوس ضحى

فطابق بين الموت / الحياة واقفاً على حقيقة الحاكم المخمور هرباً من الموت ولذة بالبقاء فأماتته كؤوس البقاء التي يشربها من خلال المشهد التصويري للحالة المأساوية التي وصل إليها الحاكم. وقد ورد الطباق في شعر السخرية وشعر التوقعات على بعض ممن يطلب منهم كما فعل محمد الثاني(*) في رجل كتب في رقعة يسأله التصرف في بعض الشهادات ويلج في طلبها مستخدماً الطباق بين الموت والحياة فيقول (3):

يموت على الشهادة وهو حي

إلهي لا تمته على الشهادة

والمترادف لكل ثنائيات / الطباق الموت / الحياة...أو البقاء /الفناء والسلام / الحرب... هي العز / والذل، فالعز قرين الحياة والبقاء والسلم - والذل قرين الموت والفناء والحرب وكيفية هذا البقاء هي مدلول خاص للعز الذي ينعم به الحكام الشعراء فهي سلوك الحكم وتيجانه وقد لا يعرفهم عن هذا السلوك غير الذل أما في الحرب أو الحب الذي طالما وجدوا فيه ثغرة للنفاذ إلى المشترك الانساني مع الآخر / المرأة وليرسم صورة الحاكم العاشق الذليل لا المعشوق المدلل التي تتبادر دائماً إلى اذهان المتلقي فهي بحد ذاتها نقيضة من نقائص التفكير السلطوي فقد تعود القارئ أن يجد من في السلطة معشوقين معززين لا عاشقين مذلولين وهي صورة تحل النقيضتين العود واللين في طبع وسلوك الحاكم ومن هذا المعنى يقول المستعين بالله سليمان بن الحكم (*) الاموي (4):

لا تعذلوا ملكاً تذلل في الهوى

ذل الهوى عز وملك ثان

(1) الذخيرة: ق3 مج1: 119.

(2) الحلة السبيرة: 119/1.

(*) هو محمد الفقيه بن الشيخ أبي عبد الله محمد بن يوسف النصري / ابن الأحمر: تسلم الملك بعد أبيه سنة 672هـ وهو صاحب حزم ودهاء، وكان أدبياً وشاعراً توفي سنة 701هـ. ينظر غرناطة في = ظل بني الأحمر: يوسف شكري فرحات: المؤسسة الجامعية، بيروت، 1982: 35 وما بعدها.

(3) الاحاطة في اخبار غرناطة: لسان الدين بن الخطيب. تحقيق محمد عبد الله عنان، القاهرة مكتبة الخاجقي: ج1 / 545 النسخ 558/1 وغرناطة في ظل بني الاحمر: ص32.

(*) لقب بـ(المستعين بالله) وكذلك (الظافر). كانت له ولايتان وحروب مع المهدي توفي سنة 407 هـ، ثار عليه علي بن حمود الحسني، كان المستعين شاعراً فصيحاً وناثراً له رسائل وأشعار، ينظر في أخباره: جذوة المقتبس: 49/1، ونفح الطيب: 330/1.

(4) الحلة السبيرة / 2،9. النسخ 332/1.

ما ضر أني عبدهن صباية**وبنو الزمان وهن من عبداني**

فيستوقف القارئ صورة (وبنو الزمان وهن من عبداني) فترى أن عشقه ممنهج بنظرة استعلانية أراد من خلال تجريب الذل في العشق لكنه لا ينسى التعالي والكبر في نفسه.

وهذه النظرة المطابقة بين العز والذل تكررت في شعر محمد الثاني الفقيه فيقول (1):

أيا ربه الحسن التي اذهبت نسكي**على كل حال انت لا بد لي منك****فأما بذل وهو أليق بالهوى****وأما بعز وهو أليق بالملك**

ولذلك فهو قد رسم من خلال طباقه سلوك الهوى والحكم معاً من خلال ثنائية العز والذل فالذل للعشق أليق والعز للملك وقد جمعها في نفسه العاشقة الحاكمة في أن واحد على أن لا تتجاسر احداهما على الأخرى فهو عملية خلق لمعاذير العشق وذله والملك وعزه.

ونستطيع أن نلمح من خلال اشعارهم أهم لحظات الذل غير ذل العشق وهو الذل السياسي لجبروت الحكم وسطوته عندما يعجز الحاكم وقد ملك الدنيا أن يجد حلاً لمعضلة احيطت به هو لا بشعبه، هذه اللحظة رسمت قسوتها على المتعصم بن صمادح (*) حين أسرُ ابنه الملك المرابطي (أمير المسلمين) ابنه فيقول في ذلك مصوراً لحظة الذل (2):

عزيز علي ونوحى ذليل**على ما أقاسي ودمعي يسيل****لقطعت البيض أغمادها****وشقت بنود وناحت طبول****لئن كنت يعقوب في حزنه****ويوسف أنت فصير جميل**

تلك هي قساوة الذل السياسي أمام من لا يستطيع معه ولا يملك اتجاهه حلاً... غير النوح الذليل والبكاء العزيز وما انفك يوصيه بالصبر الجميل كما أقرن نفسه ببوسف وأبيه يعقوب (عليهما السلام) واستعمل بعض الحكام الشعراء وهم قلة الطباقه الزمني من خلال لفظتي الصباح /والمساء، والليل / والنهار، والشباب / والشيوخة والقديم / والحديث وهو استشعار بالزمن وقوة سطوته عليهم وهو بالوقت نفسه من مفردات ذلك المنهج الذي اصبح جزءاً من المنظومة الفكرية السياسية للحاكم الشاعر وعلى الرغم من أنهم استخدموا هذه الثنائية في مجالس أنسهم وفي مساجلاتهم الشعرية، ومن ذلك ما أرسله الحاجب المنصور بن أبي عامر (3) من أبيات للشاعر ابن شهيد الاندلسي تحمل مدلولاً ماجناً كان عامل الزمن

(1) الاحاطة: 558 /1

(*) المتعصم: هو محمد بن معن بن احمد بن عبد الرحمن بن صمادح وبنو صمادح عرب تجيبين ينتهي نسبه إلى ابن المهاجر جده الداخل إلى الأندلس وأمه بنت الناصر بن عبد الرحمن بن الحاجب المنصور بن عامر وبنو صمادح معروفون بالعلوم والأدب. ينظر في أخبارهم: الحلة السيرة: 78/2، والبيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب: لابن عذار المراكشي، تح، بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1929: 168/3.

(2) المطرب من أشعار أهل المغرب: لأبي خطاب عمر بن دحية الكلبي، ضبطه د.صلاح الدين الهوارى، المكتبة العصرية بيروت، ط1، 2008 / ص35 وكذلك الحلة السيرة: 120/2.

(*) المنصور بن أبي عامر: هو أبو عامر محمد بن عبد الله بن عامر بن عبد الملك المعافري وعبد الملك جده الأعلى الداخل مع طارق بن زياد، تسلم الحجابة في زمن هشام المؤيد واستولى على زمام الأمور، فقد كان حازماً، محارباً، أدار شؤون البلاد والدولة وأحسن تدبير أمورهما، مولع بفكرة الجهاد فخاض أكثر من خمسين موقعة حربية. توفي سنة (393هـ) تنظر أخباره في: جذوة المقتبس: 47/1، وكذلك: مطمح الأنفس ومسرح التأنس: الفتاح بن خاقان، تح، محمد علي شوابكة، دار عمار، مؤسسة الرسالة، ط1، 1983: 388 والنخيرة: ق4/مج56/1 وما بعدها، ونفح الطيب: 310/1 وما بعدها.

حاضراً ومن خلال لحظة استذكار للشباب في زمن الكهولة فالشيخوخة صحبتته لا مهرب من انبلاج الصباح في ذيل الليل فيقول (1):

فأجتهد وأتد فأنتك شيخ

به خفي الليل عن بياض النهار

بل أن بعضهم حاول أن يصور الليل والنهار وفقاً لوده الذي لا ينفد وشوقه واعجابه بمن يحب فيقول في هذا المعنى عبد الله بن محمد الأموي (*) (2):

قضب بان إذا تثنى

يدير طرفاً به احورار

وقف عليه صفاء ودي

ما اختلف الليل والنهار

وقد ترد ثنائيات تسهم في أن يكون وقع الكلام أكثر أيلاماً وقسوة عندما يشعر الحاكم بالسخط / الرضا تجاه خصومه ومناوئيه مثلما سخط الحاجب المنصور على الاديب والحاجب السابق المصحفي وهو شاعر وكاتب يتوجه له (3):

فأياس من العيش إذا قصرت في طبعي

إن الملوك إذا استنقموا نقموا

نفسى إذا سخطت ليست براحتة

ولو تشفع فيك العرب والعجم

ومن خلال المطابقة الثنائية استطاع الحاكم الشاعر ان يمتص الطباق بوصفه فنا ليعكس اشكالية السلطة بوصفها تناقضا بين الذات والمجتمع ويقدم تصوراً حول اشكالية السلطة ومنهجها بصور مختلفة للصراع مع الذات ومع المجتمع وصراع الدهر وسعوا إلى تأكيد سلطة القوة في ترشيح مبدأ السلطة انعكاساً لبيئات صنعوها بما رغبوا فيه والاعراض عما رغبوا عنه ضمن رؤاهم الخاصة لهذه الحياة وبذلك رفضوا الاخر تماشياً مع الذات في صراعها مع الحياة لأجل البقاء فالطباق شكل حالة مشتركة بين الشعر والواقع فاستلهموا مدلوله البلاغي في الواقع للبيئة السياسية والاجتماعية قبل أن يسلموها في فن اللغة وتتويعاتها والوانها.

مصادر البحث ومراجعته

- القرآن الكريم
- الاحاطة في اخبار غرناطة:لسان الدين بن الخطيب. تحقيق محمد عبد الله عنان، القاهرة مكتبة الخاجقي: تحقيق محمد عبد الله عنان، القاهرة مكتبة الخاجقي
- الادب الاندلسي من الفتح حتى سقوط غرناطة منجد مصطفى بهجت، وزارة التعليم العالي بغداد، 1987
- الادب العربي في الاندلس عبد العزيز عتيق/ دار الثقافة العربية ببيروت ط2 / 1975
- الأدب العربي في الاندلس محمد علي سلام الدار العربية للموسوعات، 1989 .
- اسرار البلاغة: عبد القاهر الجرجاني: قراءة وعلق عليه محمود محمد شاكر، القاهرة مطبعة مدني، 1991.
- البديع في تراثنا الشعري (دراسة تحليلية) عاطف جودة نصر، مجلة فصول مج4، مج2، 1984 .

(1) الحلة: 1/ 276.

(*) عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن الأوسط، يكنى بـ(أبي محمد) وهو سابع خلفاء بني أمية بويح له بعد أخيه المنذر سنة (275هـ) واستمرت خلافته إلى سنة (300هـ) وكان متهكاً يشرب الخمر امتلات أيامه بالفتن توفي سنة (300هـ)، ينظر في أخباره، جذوة المقتبس: 41/1، وتاريخ الأندلس لمؤلف مجهول: 197.

(2) الحلة: 1/ 122.

(3) نفع الطيب: 217/1.

- البلاغة والتطبيق: د.أحمد مطلوب ود.كامل حسن البصير، ط8، بغداد، 1410 هـ/1990م .
- البيان المغرب (قطعة من تاريخ المرابطين) تحقيق د. احسان عباس، بيروت، دار الثقافة، (د.ت).
- البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب (قسم الموحدين) تح.: إبراهيم الكتابي ومحمد بن تاويت، دار الثقافة، الدار البيضاء ودار الغرب الإسلامي، بيروت، (د.ت).
- البيان المُغرب في أخبار الأندلس والمغرب: لابن عذار المراكشي، تح، بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ج2، 1929.
- تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة، تحقيق: احمد صقر، ط3، (د.ت)1973.
- تاريخ الأندلس لمؤلف مجهول: دراسة وتحقيق د. عبد القادر بويابه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1971.
- تاريخ الشعر السياسي إلى منتصف القرن الثاني: أحمد الشايب، دار القلم، بيروت لبنان ط5 / 1976
- التلخيص من علوم البلاغة: عبد الرحمن القرويني الخطيب، شرحه عبد الرحمن البرقوقي ط2 / مصر / المكتبة التجارية الكبرى، 1932 .
- الثنائيات الضدية في شعر المعري: (أطروحة دكتوراه) علي عبد الأمام مهلهل الاسدي، جامعة البصرة، كلية التربية: 2012.
- الجامع في تاريخ الأدب العربي د. حنا فاخوري، دار ذوي القربى، 1424هـ بيروت.
- جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس: الحميدي أبو عبد الله محمد بن أبي نصر (488/420هـ) حققه إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبناني، ط2بيروت 1989م.
- جواهر البلاغة: السيد احمد الهاشمي: ط3، مصر، مطبعة السعادة: 1990: 336.
- الحلة السيرة: أبن الأبار القضاعي (595هـ - 658هـ) تحقيق: د. حسين مؤنس، الشركة العربية، القاهرة، 1963.
- دولة الاسلام في الاندلس: محمد عبد الله غنان: مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1996
- ديوان ملك غرناطة يوسف الثالث: تحقيق عبد الله كنون، معهد مولاي حسن، تطوان، 1958 .
- الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة: لأبي الحسن علي بن بسام الشنتريني (542هـ)، تح، د. إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا / تونس 1975م.
- الشعر في عصر المرابطين والموحدين في الأندلس د. محمد مجيد السعيد وزارة الثقافة والاعلام دار الرشيد 1980
- الطراز المتضمن الأسرار البلاغية وعلوم حقائق التنزيل، يحيى العلوي اليمني، مؤسسة نصر 1914
- غرناطة في ظل بني الأحمر: يوسف شكري فرحات: المؤسسة الجامعية، بيروت، 1982.
- في الشعرية: كمال أبو ديب، لبنان، مؤسسة الأبحاث العربية، ط1، 1987.
- قضايا الشعر في النقد العربي، د. ابراهيم عبد الرحمن ط3 بيروت، دار العودة، 1981.
- قواعد الشعر: لابي العباس احمد بن يحيى ثعلب، شرحه وعلق عليه محمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة البابي الحلبي، ط1، مصر، 1948
- كتاب الصناعتين: أبو الهلال العسكري (ت395هـ) تح: علي محمد بجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، دار الفكر العربي، ط2 (د.ت).
- المذاهب النقدية الحديثة (مدخل فلسفي)، د. محمد شبل الكومي، تقديم د. محمدكناني، الهيئة العامة للكتاب، 2004.
- المطرب من أشعار أهل المغرب: لأبي خطاب عمر بن دحية الكلبي، ضبطه د.صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية بيروت، ط1، 2008.

- مطمح الأنفس ومسرح التأنس: الفتح بن خاقان، تح، محمد علي شوايكة، دار عمار، مؤسسة الرسالة، 1983
- المعجم الفلسفي: جميل صليبا دار الكتاب اللبناني، بيروت، د. ت.
- المغرب في حلى المغرب: لعل بن سعيد، تح، خليل منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1967 .
- ملامح الشعر الأندلسي د. عمر الدقاق، دار الشرق العربي بيروت (د.ت)
- موسوعة المصطلح النقدي: عبد الواحد لولوة، بيروت، دار الفكر.
- نفع الطيب: المقرئ التلمساني، تحقيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، مكتب البحوث دار الفكر، 1980.
- النقد الثقافي: عبد الله الغزامي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2001.

القرينة الصوتية وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش (ت-643هـ)

د. قصي سمير عبيس

أ.م.د. فراس فخري ميران

كلية الامام الكاظم/الجامعة

كلية التربية/الجامعة المستنصرية

The Phonetic Evidence and its Effect on Directing Meaning According to Ibn Ya'eesh (d. 643 Hegira)**Asst. Prof. Dr. Firas Fakri Miran****College of Education / University of Al-Mustansiriya****Dr. Qusay Samir Ubais College of Imam Al-Kadhim / Al-Jami'a****Abstract**

The phonetic evidence is considered an important aspect of language for it is the art of uttering speech to clarify its pronunciation and unveil its meaning or it is "the art of affecting the addressee with all his auditory, emotional, and visual senses". It is likely that the first of what has reached us from the Arabic heritage is the book "Al-Ain" which affirmed the relationship between sound and its meaning. The ancient Arab linguists had found that there is a natural connection between the sounds and their meanings as stated by the advocates of the resemblance theory which is one of the theories of language development.

المقدمة

تمثل القرينة الصوتية جانباً مهماً من جوانب اللغة، فهي فنُّ النطق بالكلام على صورة توضح الألفاظ، وتكشف القناع عن معانيه، أو هي «فن التأثير في المستمع بكل حواسه السمعية والشعورية والبصرية»⁽¹⁾. ولعلَّ أول ما وصل إلينا من كتب التراث العربي هو كتاب العين الذي أكد على العلاقة بين الصوت ومدلوله، قال الخليل: «كأنهم توهّموا في صوت الجندب استنطالاً ومدّاً فقالوا: صرّ، وتوهّموا في صوت البازي تقطيعاً فقالوا: صرصر»⁽²⁾. وكذلك نجد أن ابن جنّي قد التفت إلى أهمية الجانب الصوتي من اللغة عندما وصفها بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽³⁾، وهذا دليل على أن علماء العربية القدماء لم يدرسوا اللغة العربية على أنها لغة مكتوبة؛ ولذلك لم تظهر عندهم علامات الترفيم، وإنما كانوا يدرسونها على أساس أنها لغة منطوقة قائمة على الأصوات المسموعة⁽⁴⁾. ويعود سبب تمسكهم في دراسة اللغة المنطوقة حسبما وضّح الجاحظ هو أن الصوت آلة اللفظ، وهو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً، ولا كلاماً موزوناً، ولا منثوراً إلا بظهور الصوت⁽⁵⁾. ولا بدّ أن يكون قصد به ليدلّ على معنى. وإلا كان من العبث النطق به إذا لم تدل على المعنى. وما وجده علماء اللغة العربية القدماء من أنّ هناك دلالة طبيعية للأصوات على معانيها قال به أصحاب نظرية المحاكاة وهي إحدى نظريات نشأة اللغة التي ترى وجود مناسبة طبيعية بين اللفظ ومعناه⁽⁶⁾. ولذلك قال ابن يعيش في الجانب الصوتي «هو أعلاها وأشرفها إذ كان مشتملاً على نكت هذا العلم وتصريفه، وأكثر الناس يضعف عن الإحاطة به لغموضه، والمنفعة به عامة»⁽⁷⁾. ومن الجدير بالذكر أن هذه النظرية كانت مترسخة عند فلاسفة اليونان مثل: أفلاطون (ت 322 ق.م)، وأرسطو (ت 348 ق.م)، وسقراط (ت 399 ق.م)، فقال إفلاطون وتبعه في ذلك سقراط: إنّ الصلة بين الأصوات ومدلولها حتمية، أما أرسطو فقال: بأنّها اصطلاحية عرفية تواضع عليها الناس⁽⁸⁾.

أما علم اللغة الحديث فكان يسمى الأصوات التي لها علاقة بالمعاني علم الأصوات الوظيفي (Phonology)، أو علم التشكيل الصوتي، أو علم الأصوات التنظيمي، أو علم وظائف الأصوات اعتماداً على أنه يدرس الأصوات من ناحية سلوكها في مواقعها، أو على أساس أنه يعنى بتنظيم المادة الصوتية وإخضاعها للتقنين والنقعيد⁽⁹⁾.

(1) الأداء الصوتي في العربية: 209.

(2) العين: 56 / 1.

(3) الخصائص: 34/1.

(4) يُنظر: الأداء الصوتي في العربية: 212.

(5) يُنظر: البيان والتبيين: 56/1، والأداء الصوتي في العربية: 212.

(6) يُنظر: دراسات في فقه اللغة: 150، وعلم الدلالة بين النظر والتطبيق: 96، أثر القرينة في توجيه المعنى عند الفراء: 15.

(7) شرح المفصل: 53/9.

(8) يُنظر دلالة الألفاظ: 47، 48، والقرائن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني: 132، وأثر القرينة في توجيه المعنى عند الفراء: 16.

(9) يُنظر: مناهج البحث: 111، وعلم اللغة العام/الأصوات: 28، وأثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط: 32.

بمعنى أن علم الأصوات بملاحظاته الحسية يكون مقدمة وتمهيداً لعلم الأصوات الوظيفي الذي هو تخطيط عقلي لقواعد الأصوات⁽¹⁾.

وعلم الأصوات الوظيفي يُعنى كلَّ العناية بأثر الصوت اللغوي في تركيب الكلام في الجانبين الصرفي والنحوي، فدراسة الصوت هنا تكشف عن مدى تأثير الأصوات بعضها ببعض عند تركيبها في الكلمات والجمل، فهو إذن يخدم بنية الكلمات وتركيب الجمل في لغة من اللغات⁽²⁾. وهذه الفكرة تتبَّه عليها الدكتور تمام حسان فهو يرى أنَّ الأصوات تعدُّ المظهر المادي للغة تجتمع بحسب نظام معين لتؤلف الكلمات التي هي موضوع علم الصرف، ثمَّ إنَّ هذه الكلمات تنتظم أيضاً فيما بينها لتؤلف التراكيب النحوية، فالنظام الصرفي لا يتألف إلاَّ من الأصوات، كما أنَّ النظام النحوي لا يتخذ أيَّ نوعٍ من المباني إلاَّ ما يقدمه النظام الصرفي⁽³⁾. ولذلك عرّفه موريس هيل بأنَّه: «فرع علمي موضوعه أصوات الكلام كوحدات تركيبية للغة»⁽⁴⁾.

وقد ورد عند ابن يعيش دراساتٌ صوتيةٌ مرتبطة بالمعنى في التنغيم، والوقف، والفواصل القرآنية، وغيرها⁽⁵⁾، فكان يُرجِّح ما كان منها صواباً، ورُيماً لا يُرجِّح بعضها⁽⁶⁾. وقد ناقش ابن يعيش قسماً من هذه الظواهر الصوتية من دون أن يُشيرَ إلى أثرها في المعنى، على حين بيَّنَ أهمية بعضها الآخر في الدلالة على المعنى بوصفها قرينة. ومظاهر القرينة الصوتية تتمثل عند ابن يعيش في (التنغيم)، و(التنوين)، و(الفاصلة القرآنية والوقف) و(أسماء الأصوات)، وهذه المظاهر هي التي قصد إليها الباحث بوصفها قرائن تساعد على تحديد المعنى.

أولاً: قرينة التنغيم

التنغيم في اللغة من النَّعَم، وهو جرس الكلمة، وحسن الصوت إذا كان حسن الصوت في القراءة، وسكت فلان فما نَعَم بحرف وما تَنَعَم مثله وما نَعَم بكلمة⁽⁷⁾.

وفي الاصطلاح: هو قرينة صوتية يستدلُّ بها في أثناء الكلام على معاني الجمل المختلفة عن طريق رفع الصوت (الصعود)، وخفضه (الهبوط). فهي الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في سياق معين⁽⁸⁾. كالجمل الاستفهامية، أو الجمل التعجبية، أو الجمل الندائية الحقيقية وغير الحقيقية، فمعظم اللغات يمكن أن تسمى لغات تنغيمية؛ لأنها تستخدم التنوعات الموسيقية في الكلام بطريقة تميّزها بفرق بين المعاني⁽⁹⁾، ولهذا قال الدكتور طارق الجنابي إنَّ هناك من المحدثين من جعل التنغيم أعلى قرينة في النحو العربي، فهو الذي يفصل بين الدلالات، وبين الأساليب⁽¹⁰⁾. ف«لكلِّ حالة تنغيمية نغمة معينة، وأداء يختلف عن غيره يفهم دون الحاجة إلى إضافة أي كلمة أخرى، ولا يعني هذا أن للكلمة الواحدة في الجملة أكثر من معنى بحسب تنغيمها، بل للجملة أكثر من معنى بحسب طريقة أدائها»⁽¹¹⁾. ومن هنا عرّف ماريو باي التنغيم بأنه «عبارة عن تتابع النغمات الموسيقية، أو الإيقاعات في حدث كلامي معين»⁽¹²⁾. وهذا الحدث الكلامي له أهميته الخاصة في النسبة للنظام الصوتي للجملة «فلا يمكن أن نتجاهل دوره في التعبير عن انفعالات المتكلم ومشاعره»⁽¹³⁾، وسماه إبراهيم أنيس (موسيقى الكلام)⁽¹⁾؛ لأنها تستخدم التنوعات الموسيقية في الكلام. والتنغيم عادة نطقية

(1) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 35، 47، 67.

(2) ينظر: الأصوات اللغوية: 7، وعلم الأصوات اللغوية: 26.

(3) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها: 185.

(4) دراسة الصوت اللغوي: 68.

(5) يُنظر: شرح المفصل: 127-116/8.

(6) يُنظر المصدر نفسه: 127-116/8.

(7) ينظر: العين: 426/4، والصاحح: 2045/5، ولسان العرب: 590/12، وتاج العروس، مادة (نغم): 704/17.

(8) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 226.

(9) ينظر: مقدمة لدراسة علم الدلالة في ضوء التطبيق القرآني والنص الشعري: 92، والدلالة اللغوية عند العرب: 178، والوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 103، ودراسة الصوت اللغوي: 194-195، وعلم الأصوات اللغوية: 134، والمدخل إلى علم الأصوات العربية: 243.

(10) محاضرة ألقاها الدكتور طارق الجنابي لمرحلة الدكتوراه بتاريخ: 2010/11/9.

(11) علم الأصوات اللغوية: 134.

(12) أسس علم اللغة، ماريو باي: 93، وينظر: إشكالات النص دراسة لسانية نصية: 437.

(13) وصف اللغة العربية دلاليًا: 161، وينظر: القرينة في اللغة العربية: 64.

للمجتمع الذي يتكلم اللغة، لذا قيل إنّه من الأمور التي يصعب على غير أصحاب اللغة أن يتعلموها، أو يتقنوها؛ ذلك لصعوبة قواعده، وتعدّها أحياناً، ولا سيما في اللغات التي تزخر بقوالب وأنماط تنغيمية كثيرة ومتنوعة كاللغة الانجليزية البريطانية⁽²⁾.

وحصيلة ما تقدم أنّ التنغيم: عبارة عن دلالات صوتية لها تأثير في المعاني تختصّ بالجمل تعبر عن انفعالات المتكلم ومشاعره، وتوضّح نوع هذا الانفعال سواء أكان استفهامياً أم تعجبياً، أم يقصد نداء الندبة، أو الاستغاثة، أو الترقيم...، فيحدث ارتفاع الصوت وانخفاضه في النغمة نتيجة التغيير في درجة رفع الصوت بحسب السياق الانفعالي الذي يشعر به المتكلم «وهكذا يتضح أن هناك نطاقات تنغيمية مختلفة يناسب كل نطاق تنغيمي منها حالة أو موقف للمتكلم يخص ما يرمي إليه»⁽³⁾.

ومما تحسن الإشارة إليه أن علماء اللغة لم يتفقوا فيما بينهم على أنّ التنغيم له جذور في التراث العربي، فذاك برجستراسر يتعجب من أن النحاة لم يذكروا هذه الظاهرة على الرغم من أهميتها، فنراه يقول في هذا الجانب: «فتعجب كل العجب من أن النحويين والمقرئين القدماء لم يذكروا النغمة، ولا الضغط أصلاً، غير أن أهل الأداء والتجويد خاصة رمزوا إلى ما يشبه النغمة»⁽⁴⁾. وأيد هذا القول محمد الأنطاكي نقلاً عن الدكتور صبحي الصالح في: «أن قواعد التنغيم قديماً مجهولة تماماً؛ لأن النحاة لم يسيروا إلى شيء من ذلك في كتبهم»⁽⁵⁾.

ولكننا نعارض هذا القول جملة وتفصيلاً، بدليل أن لهذه الظاهرة جذوراً متأصلة في التراث العربي، فكأنهم أغفلوا التراث العربي، أو تغافلوا عنه. والأمثلة كثيرة تعضد ما قلنا، ولعلّ من أقدم النصوص التي سبقت إلينا في تنغيم الجملة ما قاله أبو حاتم الرازي (ت322هـ) في كتابه الزينة عندما تناول لفظة (أمين) فيرى «أن تطويل الصوت يدلّ على معنى، فيربط بين الصوت والمعنى»⁽⁶⁾. وذكر السمرقندي (ت373هـ): «قال بعض المحققين: ينبغي أن يُقرأ القرآن على سبع نغمات: فيما جاء من أسمائه تعالى وصفاته فبالتعظيم والتوقير، وما جاء من المقتربات عليه فبالخفاء والترقيق، وما جاء في ردّها فالإعلان والتخيم، وما جاء من ذكر الجنة فبالشوق والطرب، وما جاء من ذكر النار والعذاب فبالخوف والرهب، وما جاء من ذكر الأوامر فبالطاعة والرغبة، وما جاء من ذكر المناهي فبالإنابة والرهب»⁽⁷⁾. وإلى هذا المعنى أشار ابن زيلة في أن «الانتقال إلى النغمة الواحدة يحاكي شمائل الغضب والانتقال إلى الثقيلة يحاكي شمائل الحلم والدرابية، والانتقال إلى هبط يتدرك بصعود راجع يعطي النفس همة شريفة مقوية مع شجي مخيل، وضدها يعطي هيئة لذيدة مائلة من الحق مع شجي»⁽⁸⁾. ومن النصوص القديمة أيضاً ما دونه ابن سينا (ت428هـ): «للنغم مناسبة ما مع الانفعالات المختلفة والأخلاق، فإن الغضب تتبعته منه نغمة بحال، والنغمة تتبعته منه بنغمة بحال أخرى، وانفعال ثالث تتبعته منه نغمة بحال ثالثة، ومن أحوال النغم: النبرات، وهي هيئات مدية غير حرفية...، وربما أعطيت هذه النبرات بالحدة والثقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل إنه متحير، أو غضبان، أو تصير به مستدرجه للمقول معه بتهديد، أو تضرع، أو غير ذلك. وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أن النبوة قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً وغير ذلك»⁽⁹⁾.

ولعلّ هناك من يُشكّل على نصّ ابن سينا فيقول: بأنه لم يفرّق بين التنغيم وظاهرة النبر بدليل أنه خلط بينهما. وعقب

- (1) ينظر: الأصوات اللغوية: 163.
- (2) ينظر: قضايا أساسية في ظاهرة التنغيم في اللغة العربية: 12، والتوجيه الصوتي في دراسة النحو العربي علامات الإعراب والبناء انموذجاً: 23.
- (3) في بنية الوقف وبنية اللغة: 363/2.
- (4) التطور النحوي: 72.
- (5) دراسات في فقه اللغة: 197، وينظر: ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 82.
- (6) كتاب الزينة: 28/2، نقلاً عن ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 82-83.
- (7) خلاصة العجالة في بيان مراد الرسالة في علم التجويد: 445.
- (8) الكافي في الموسيقى: 43، نقلاً عن القضايا النظرية في القراءات القرآنية: 164/1.
- (9) الخطابة: 128، نقلاً عن المعنى وظلال المعنى: 346.

على هذا الإشكال الدكتور عبد الحميد زاهيد موضحاً أنه «ليست دلالة النبرات هنا ما هو يعرف في علم الأصوات الحديث بنظرية النبر، بل ينضوي تحت هذا المصطلح في سياق ابن سينا كل الظواهر فوق المقطعية»⁽¹⁾. وكذلك من النصوص القديمة ما أثبتته أبو العلاء العطار (ت596هـ) في كتابه التمهيد في التجويد حيث يقول: «وأما اللحن الخفي فهو الذي لا يقف على حقيقته إلا نحارير القراء ومشاهير العلماء، لا تعرف كيفيته ولا تعرف حقيقته إلا بالمشافهة وبالأخذ من أفواه أولي الضبط والدراية وذلك نحو مقادير المدات، وحدود الممالات، والملطفات، والمشبعات والمختلصات، والفرق بين النفي والإثبات، والخبر، والاستفهام، والحذف والإتمام والروم والإشمام إلى ما سوى ذلك من الأسرار التي لا تتقيد بالخط»⁽²⁾.

ولنا تعليق على كلام العطار ففي السابق كان التنغيم يُعرف عن طريق المشافهة ولهذا أشار العطار إلى أنه يجب الأخذ من أفواه أولي الضبط والدراية، أما الآن فيقوم التنغيم في الكلام بوظيفة الترقيم في الكتابة، فنستطيع معرفة الجملة الاستفهامية من الجملة التعجبية من خلال علامة الترقيم الكتابية، على الرغم أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة؛ وربما كان ذلك؛ لأن ما تعلمه التنغيم من نغمات أكثر ما يستعمله التنغيم من علامات كالنقطة والفاصلة والشرطة وعلامة الاستفهام⁽³⁾. وقال المناوي موضحاً ما ورد في حديث الرسول (أقرؤوا القرآن بلحون العرب)⁽⁴⁾ «أي تطريبها وأصواتها؛ أي ترنيماتها الحسنة التي لا يختل معها شيء...، لأن القرآن لما اشتمل عليه من حسن النظم والتأليف البليغ اللطيف يورث نشاطاً للقارئ، لكنه إذا قرئ بالألحان التي تخرجه عن وضعه تضاعف فيه النشاط وزاد به الانبساط وحنّت إليه القلوب القاسية، وكشف عن البصائر غشاوة الغاشية»⁽⁵⁾. ومن هنا تبين أن التنغيم لا يقتصر على وظيفته الدلالية فحسب، وإنما له دوره الواضح في القرآن الكريم فإذا نغم القرآن زاد به الانبساط، وحنّت إليه القلوب القاسية، وكشف عن البصائر غشاوة الغاشية. وهذا ما حدا بالزرکشي إلى القول «فمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل؛ فليقرأه على منازل، فإن كان يقرأ تهديداً لفظ به لفظ المهديد، وإن كان يقرأ تعظيماً لفظ به على التعظيم»⁽⁶⁾. وهذه المنازل أطلق عليها السمرقندي النغمات وهي نغمة التفخيم، والشوق، والطرب، والعذاب والخوف، والرهب، والرغبة، وما جاء من ذكر المناهي فبالإنابة والرهبه⁽⁷⁾.

أما النحاة العرب فقد استعملوا مصطلحات تدل على التنغيم في أثناء حديثهم عن بعض القضايا النحوية التي تدرج في سياق التنغيم، كمصطلح الترنم، ومد الصوت، والتطريب ولا سيما عند سيوييه وابن يعيش⁽⁸⁾. ولهذا أشار علينا الدكتور صباح عطوي أن النحاة لم يضعوا قواعد التنغيم في كتبهم ولكن هذا لا يعني أنهم غافلون عنها وإشارة سيوييه بمثاله (كان والله رجلاً) و(سير عليه ليل) دليل على التنغيم وأثره في المعنى⁽⁹⁾. فنجدها تنطوي على دلالة تنغيمية. والقرينة فيه لا تخرج عن إطار الصورة النغمية للعبارة التي تؤكد مثلاً أن الكلام تعجبي أو ندبة أو استغاثة... «فهذه إشارات للغويي العرب القدامى، وهي ليست قليلة ولا نادرة، خاصة إذا أضيفت إليها أعمال النحاة المبسوطه في نطاق حقول معرفية أخرى، فصارت جزءاً منها، وإن كانت صادرة عن النحاة، وبخاصة في حقل الاحتجاج للقراءات القرآنية من قبيل أعمال أبي علي الفارسي، وتلميذه النجيب ابن جني، وابن أبي طالب القيسي...، وفي حقل إعراب القرآن من مثل أعمال الزجاج، والفراء، وابن خالويه، والنحاس، والعكبري»⁽¹⁰⁾.

ويذهب عبد الكريم مجاهد إلى أن ابن جني قد أدرك هذا الجانب فقال: «وبذلك يظهر فضل ابن جني بجلاء

(1) الصوت في الدراسات النقدية والبلاغية التراثية والحديثة: 85، وينظر: القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 163/1.

(2) التمهيد في التجويد: 119، وينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 567، وظاهرة التنغيم في التراث العربي: 84.

(3) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 226-227.

(4) الكامل في ضعفاء الرجال: 81/2، وينظر: ميزان الاعتدال: 459/1.

(5) فيض القدير: 65/2، وينظر: القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 182-181/1.

(6) البرهان في علوم القرآن: 450/1، وينظر: ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 82.

(7) ينظر: خلاصة العجالة في بيان مراد الرسالة في علم التجويد: 445.

(8) ينظر: الكتاب: 375/1، وينظر: شرح المفصل: 13/2.

(9) مقابلة شخصية معززة بإجابات موثقة أجراها الباحث مع الأستاذ الدكتور صباح عطوي عبود في كلية التربية بجامعة بابل. بتاريخ 25/

2012/11.

(10) القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 149/1.

ووضوح، ويثبت أنه قد طرق باب هذه الموضوعات التي تعد من منجزات علم اللغة الحديث وذلك تحفظ له أصالته ومساهمته»⁽¹⁾. ومن هنا ردّد باحثون كثيرون مقولة ابن جني المعروفة: «وقد حذفت الصفة ودلت الحال عليها. وذلك فيما حكاها صاحب الكتاب من قولهم: سير عليه ليل، وهم يريدون: ليل طويل. وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة لما دلّ من الحال على موضعها. وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك. وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملت»⁽²⁾. وقد حذفت الصفات ودلت الحال عليها مقول (سير ليل).

ونستنتج من هذا القول إن النحاة . ولا سيما ابن جني . لم يغفلوا بناتاً قرينة التنغيم، فالتطويح وكذا التطريح، والتفخيم، والتعظيم هي المرادفات لمصطلح التنغيم في الدرس الصوتي الحديث⁽³⁾. ولم يكتف ابن جني في بيان القرائن الصوتية، بل وضح القرائن غير اللغوية كتقطيب الوجه وتزويته للإشارة إلى شيء ما، وهذه القرائن تكمل الوحدات اللغوية عندما قال: «وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فنقول: كان والله رجلاً! فتزيد في قوة اللفظ بالله هذه الكلمة، وتتمكن في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها وعليها...، وكذلك تقول: سأله فوجدناه إنساناً! وتمكن الصوت بإنسان وتفخمه، فتستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنساناً سمحاً أو جواداً أو نحو ذلك. وكذلك إن ذمته ووصفته بالضيق قلت: سأله وكان إنساناً! وتزوي وجهك وتقطبه، فيغني ذلك عن قولك: إنساناً لثيماً أو لحرّاً أو مبخلاً أو نحو ذلك»⁽⁴⁾، ومن الملاحظ أن نصّ ابن جني يدلّ على التنبه على الوسائل الصوتية، والحركية غير اللغوية التي تضاف إلى الوحدات اللغوية⁽⁵⁾.

ولعل الكثير من الدارسين المحدثين يشاطروهم الباحث في أنهم رأوا أن التراث العربي لم يغفل عن ظاهرة التنغيم ومن هؤلاء: الدكتور رضوان القزمانى الذي استشهد بمقبوس ابن سينا في كتابه الشفاء، والدكتور عبد السلام المسدي، والدكتور سيد بحرأوي، والأستاذ سعيد الأفغاني، والدكتور غازي طليمات، والدكتور احمد قدور⁽⁶⁾؛ ولهذا يؤكد الباحث أن علماء اللغة القدماء لم يغفلوا عن هذه الظاهرة، فربطوا علاقتها الصوتية بالدلالة، ولكن بصورة مقيّدة وليست مطلقة تحدها القرائن الأخرى، لأننا لو قلنا مطلقة لجعلنا قرينة التنغيم القرينة الأساس للوصول إلى المعنى في كل المواطن، وبالمقابل من هذا هناك جملٌ تكاد تخلو من أي مؤشر تنغيمي، وهذا يتطلب الاعتماد على قرائن أخرى لتحديد المعنى، ولهذا السبب قيدها. ولكننا في نفس الوقت لا نستطيع القول بأن اللغة العربية من اللغات التنغيمية الموسيقية التي لا يُهتدى إلى معناها إلا من خلال تنغيم جملها موسيقياً وهذا نعده ضرباً من المبالغة ليس إلا، ولذا نختلف مع الدكتورة كوليزار في قولها: «تعد اللغة العربية من اللغات التنغيمية، فهي تحوي تنغيماً مقبولاً، اجتماعياً... ولم يجهل علماء اللغة القدماء هذه القرينة، وأثرها في توجيهها الدلالة»⁽⁷⁾. ولذلك كلّه ولغيره يمكن أن نسجل أثر القراءات القرآنية في قرينة التنغيم أمرين:

(1) إن للتنغيم أثراً في الدلالة الصوتية الإيقاعية؛ ولهذا فقد صانته القراءات الملامح التطريزية، وبخاصة منها الإيقاع الذي تتأزر الملامح التطريزية كافة في خدمته⁽⁸⁾.

(2) إن الغاية منه حصول معرفة كيفية تأليف الألحان، وهو في عُرف أهل التجويد أنغام مختلفة الحدة والثقل رتبت ترتيباً ملائماً، وقد يقال وقرنت بها ألفاظ دالة على معان محرّكة للنفس تحريكاً ملذاً⁽⁹⁾. «ومن هنا نقرر أن التنغيم ظاهرة صوتية مهمة في عملية الفهم والإفهام وتمطيط الجمل إلى أجناسها النحوية والدلالية المختلفة»⁽¹⁰⁾. ومن ثم يمكننا توزيع أثر قرينة التنغيم في المعنى عند ابن يعيش على ستة أقسام:

(1) الدلالة الصوتية والدلالة الصرفية عند ابن جني: 79، وينظر: ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 82

(2) الخصائص: 370، 371/2.

(3) ينظر: القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 148-149.

(4) الخصائص: 371 / 2

(5) ينظر: قضايا أساسية في ظاهرة التنغيم في اللغة العربية: 25، والقضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 148/1.

(6) مدخل إلى اللسانيات: 108، وينظر: ظاهرة التنغيم في التراث العربي: 82، والتفكير اللساني: 266، الإيقاع في شعر السياب: 26، في أصول

النحو: 93-94، في علم اللغة: 155.

(7) القرينة في اللغة العربية: 46.

(8) ينظر: القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 183/1.

(9) القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 183/1.

(10) علم الأصوات: 552.

1- **التغيم بالنداء الحقيقي:** النداء لغة بُعد الصوت، والانداء بُعد مدى الصوت والنداء ممدود: الدعاء بأرفع صوت وفلان أمدى صوتاً من فلان أي أبعد مذهباً⁽¹⁾، فهو «التصويت بالمنادى ليعطف على المنادي، والنداء مصدر يمد ويقصر وتضم نونه وتكسر فمن مدّ جعله من قبيل الأصوات كالصُراخ والبُكاء والدُّعاء والرُّغاء وكذلك من ضم؛ لأن غالب الأصوات مضموم، ومن قصر جعله كالصوت والصوت غير ممدود، ومن كسر النون ومد جعله كالعداد والشراء مصدر عادى وشارى... ومنه قيل للموضع الذي يفعل فيه ذلك ندى وناد وجمعه أندية وبذلك سميت دار الندوة بمكة»⁽²⁾.

أما اصطلاحاً فقد ذكره ابن يعيش في شرحه للمفصل بأنّه: ما «يصلح لكل حاضر والمراد واحد بعينه فقوي بالتنبيه؛ لتحريك النفس على طلبه بعينه إذا لم تكن علامة تعريف في لفظه وليس كذلك أنت لأن المخاطب خاصة لاشتماله على حرف الخطاب»⁽³⁾. وعليه فإنّ النداء يكون لتحريك النفس في طلب المخاطب، وهذا الأمر لا يكون إلا عن طريق صوت يصدره المتكلم لذلك المخاطب؛ ليستجيب له ويتتبع لمناداته، وهذا الصوت يسمى التغيم بالمنادى. ويذكر ابن يعيش أنّ النداء «ليس بإخبار، وإنما هو نفس التصويت بالمنادى ثم يقع الإخبار عنه فيما بعد فتقول ناديت زيداً»⁽⁴⁾. فلا يقصد من ورائه الإخبار، وإنما قصد نفس التصويت بالمنادى، ويقع الإخبار بعد ذلك تحصيل حاصل. أما الفرق بين النداء والمنادى ف«النداء حال خطاب، والمنادى مخاطب فالقياس في قولك: يا زيد أن تقول يا أنت والدليل على ذلك أن من العرب من ينادي صاحبه إذا كان مقبلاً عليه، ومما لا يلتبس نداؤه بالمكنى فيناديه بالمكنى على الأصل فيقول يا أنت»⁽⁵⁾. قال الشاعر⁽⁶⁾:

يا مُرُّ يا ابنَ واقِعٍ يا أُنْتَا أنت الذي طَلقتَ عاماً جُعْتَا

وهذه القاعدة لا تجوز إلا في القريب، أما إذا كان للبعيد فريماً إذا ناديته يا أنت لم يعلم أن الخطاب موجهاً له ولأجل هذا علق ابن يعيش بقوله: «غير أن المنادى قد يكون بعيداً عنك أو غافلاً فإذا ناديته يا أنت أو إياك لم يعلم أنك تخاطبه أو تخاطب غيره فجنّت بالاسم الذي يخصه دون غيره وهو زيد فوقع ذلك الاسم موقع المكنى فتبينه لم صار إليه من مشاركة المكنى الذي يجب بناؤه»⁽⁷⁾. ويبيّن ابن يعيش أن «حروف النداء ستة وهي: (يا وأيا وهيا وأي والهمزة ووا) والخمسة يبنه بها المدعو فالثلاثة الأولى يستعملونها إذا أرادوا أن يمدوا أصواتهم للمتراخي عنهم، أو الإنسان المعرض، أو النائم المستنقل وأي والهمزة تستعملان إذا كان صاحبك قريباً»⁽⁸⁾. ويعود السبب في ذلك أن الأحرف الثلاثة (يا، وأيا، وهيا)؛ لأنها تتأدى البعيد، أو النائم المستنقل في نومه أي يصعب عليه سماع أحدٍ من الناس فهذه الأحرف تساعد على امتداد الصوت؛ لأننا إذا أنعمنا النظر نجد أنها منتهية بألفات مد فاستعملت هذه الأحرف؛ لإمكان رفع الصوت ومدّه للتأثير في المخاطب. ومن هنا تتبّه ابن يعيش على أن «الغرض من حروف النداء امتداد الصوت وتبنيه المدعو فإذا كان المنادي متراخياً عن المنادى أو معرضاً عنه لا يقبل إلا بعد اجتهاد أو نائماً قد استنقل في نومه استعملوا فيه جميع حروف النداء ما خلا الهمزة وهي يا وأيا وهيا وأي يمتد الصوت بها ويرتفع»⁽⁹⁾.

أما إذا كان المنادى قريباً نادوه بالهمزة نحو قول الشاعر⁽¹⁰⁾:

أ زيد أ خا ورقاء إن كنت تائراً

وتفسير ذلك أنّ المنادي لا يحتاج إلى امتداد الصوت لقرب المدعو، فالهمزة تخلو من حرف مد؛ لذا لا يجوز نداء البعيد بها، ويجوز نداء القريب بسائر حروف النداء توكيداً. وقد عدّ ابن يعيش الحرف (يا) أم حروف النداء وأصلها، فيقول في ذلك: إن «أصل حروف النداء (يا)؛ لأنها دائرة في جميع وجوده؛ لأنها تستعمل للقريب، والبعيد والمستنقل والنائم والغافل والمقبل ويكون في الاستغاثة، والتعجب وقد تدخل في الندبة بدلا من وا فلما كانت تدور فيه هذا الدوران كانت لأجل ذلك أم الباب»⁽¹¹⁾. ولعلّ هناك من يشكك فيقول: إذا كانت ياء النداء تدلّ على تنبيه المدعو فكيف إذا ألحق بها لفظ الجلالة؟ فنرى أن ابن يعيش لم يغفل عن الإجابة عن هذا

(1) ينظر: لسان العرب، مادة (ن د ي): 314/15.

(2) شرح المفصل: 118/8.

(3) المصدر نفسه: 116/8.

(4) المصدر نفسه: 127/1.

(5) المصدر نفسه: 130-129/1.

(6) البيت من بحر الرجز للأحوص في ملحق ديوانه: 216، المعجم المفصل: 1120/3، شرح المفصل، تج. احمد السيد: 249/1.

(7) شرح المفصل: 130-129/1.

(8) المصدر نفسه: 118/8.

(9) شرح المفصل: 118/8.

(10) البيت للشاعر الجاهلي المخضرم حضرمي بن عامر الاسدي. ينظر: أمالي القالي: 67/1. وينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 41.

(11) شرح المفصل: 118/8.

السؤال فيقول: «أما قولهم يا الله، أو يا مالك الملك، أو يا رب اغفر لي فان هذا لا يجوز أن يقال إنه تنبيه للمدعو، ومعناه الدعاء لله عز وجل؛ ليقبل عليك بالخير الذي تطلب منه والذي حسن إخراج مخرج التنبيه البيان عن حاجة الداعي إلى إقبال المدعو عليه بما يطلبه، فقد وقف في ذلك موقفاً كأنه مغفول عنه وإن لم يكن المدعو غافلاً ألا ترى أنك تقول يا زيد اقض حاجتي مع العلم أنه مقبل عليك وذلك لإظهار الرغبة والحاجة وأنه قد صارت منزلته منزلة من غفل عنه»⁽¹⁾.

ومن خلال هذا القول يتبين أن نداء الخالق لا يعني تنبيهه (حاشا لله) على ذلك، وإنما لإظهار الرغبة والحاجة إليه. وقد يخرج أسلوب النداء إلى أساليب أخر تدل عليها طبيعة النغمة الصوتية، فقد ذكر سيبيويه أن الكلام ينتقل بواسطة التنغيم من أسلوب النداء إلى أسلوب الاستفهام وذلك من خلال تحليله لقول جرير⁽²⁾:

أعبدا حلّ في شعبي غريباً
ألوّما لا أبأ لك واغتراباً

فطبيعة النغمة الصوتية تنقل الكلام من النداء (أعبدا)؛ بكون الهمزة حرف نداء إلى الاستفهام بتأويل فعل محذوف تقديره (أتفتخر عبدا)⁽³⁾.

2- الإستغاثّة: تشتمل الإستغاثّة على قسمين: المستغيث والمغيث «فالمستغيث يصرخ طلباً للعون والنصرة، والمغيث يصرخ ليشعر المستغيث بمجيء الإغاثة، ووصولها إليه، فقد أصبح كلمة صارخ من الأضداد تطلق على المستغيث والمغيث»⁽⁴⁾. وهذا الصراخ سواء كان من المغيث أم من المستغيث يحوي صوتاً تنغيمياً يدلّ من خلاله على العون والنصرة.

وقال ابن يعيش «وقد تدخل على النداء (لام الاستغاثّة) نحو يا لزيد إذا استغثت به لغيره ودعوته لنصرته»⁽⁵⁾، فلام المستغاث له تعلق بما دل عليه ما قبله من الكلام؛ أي أن «اللام الداخلة في المستغاث له متعلقة بما تعلقت به اللام في المستغاث به، فمعنى يا الله للمسلمين: أخصّ الله بالدعاء لأجل المسلمين، وقد يستعمل المستغاث له بمن نحو: يا الله من ألم الفراق. وهو متعلق بما دل عليه ما قبله من الكلام، أي استغيث بالله من ألم الفراق»⁽⁶⁾. وإذا دققنا النظر نجد أن اللام أخذت معنى استغيث، ومن هنا جاء تسميتها بـ(لام الاستغاثّة). «وحق هذه اللام أن تكون مكسورة؛ لأنها لام الإضافة، ولام الإضافة تكون مكسورة مع الظاهر نحو قولك المال لزيد»⁽⁷⁾. وهذا القول لا خلاف فيه، لكن هنالك حالات يتوجب فتح اللام أشار إليها سيبيويه فقال: «وإنما يفتحون لام الجر مع المضمر في نحو (لك) و(لنا)، وفتحوها في الاستغاثّة إذا دخلت على الاسم المستغاث به؛ لأنه أشبه الضمير من حيث كان منادياً والمنادى يحل محل الكاف من نحو (أدعوك)»⁽⁸⁾.

ونخلص من ذلك أنه ينبغي فتح لام الاستغاثّة إذا دخلت على المستغاث به، لأن النداء يعامل معاملة الضمير. وينبغي كسر اللام إذا دخلت على المستغاث لأجله. ولتوضيح أكثر علينا أن نتأمل في معاني لام الاستغاثّة عند ابن يعيش فقال فيها: «غير أنه وقعت هذه اللام لمعنيين: أحدهما: المستغاث فيه وتركت المستغاث من أجله مكسورة بحالها للفرق فإذا قلت يا لزيد بالفتح علم انه مستغاث به، وإذا قلت يا لزيد بالكسر علم أنه مستغاث من أجله قال الشاعر»⁽⁹⁾:

تكفّني الوشاة فأزعجوني
فيا للناس للواشي المطاع

فتح اللام الأولى من الناس لأنهم مستغاث بهم وكسر الثانية؛ لأنه مستغاث من أجله. ومنه ما يروى أن عمر ابن الخطاب لما ضربه العالج* قال يا الله للمسلمين»⁽¹⁰⁾.

أما إذا لم تذكر اللام ويريد المتكلم أن يستغيث توجب عليه أن يلحق آخر المستغاث به ألف الاستغاثّة، ولا يصح الجمع بينهما فيرى الخليل بن احمد أن لام الاستغاثّة في (يا لزيد) هي بدل من ألف الاستغاثّة في (يا زيدا) إذا مددت الصوت تستغيث به؛ ولذلك تتعاقب اللام مع الألف في الاستغاثّة فلا يجوز الجمع بينهما⁽¹⁾، فإذا وقفت عليها لحقتها هاء السكت فنقول (يا زيدا)⁽²⁾.

(1) المصدر نفسه: 121/8.

(2) البيت من البحر الوافر، وهو لجرير. ينظر: ديوان جرير: 62.

(3) ينظر: الكتاب: 339/1، والقرينة في اللغة العربية: 47.

(4) أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 288.

(5) شرح المفصل: 130/1-131.

(6) ينظر: شرح الكافية: 134/1، وينظر: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 290.

(7) شرح المفصل: 130/1-131.

(8) الكتاب: 421/1، وينظر: الأشباه والنظائر: 323-322/1.

(9) البيت من الوافر لم يحدد قائله، فيعضهم نسبة لقيس بن ذريح، وبعضهم نسبة لحسان بن ثابت. (ينظر: الكتاب: 254/4).

* العالج: الرجل الضخم من الكفار العجم، وبعض العرب يطلق العالج على الكفار مطلقاً، والجمع علوج. (المصباح المنير في الشرح الكبير: 425/2).

(10) شرح المفصل: 130/1-131.

ونقل ابن يعيش رأياً آخرأ نسبته إلى الفراء⁽³⁾ في هذه المسألة فيقول: «أصل يا فلان يا آل فلان، وإنما خفف بال حذف»⁽⁴⁾. وما نراه أن هذا الرأي يدخله الضعف من وجهين: الوجه الأول: إن لام الاستغاثة لا تنحصر بأهل فلان أو فلان بعينه، وإنما الغريب يمكن أن يستغث فمثلاً عندما نقول (يا لزيد) فلا يجوز حصر اللام في بأهل زيد أو آله كما يرى الفراء. والوجه الآخر: لا يمكن أن نقول إن الأهل والآل واحد، فإن كان ذلك صحيحاً لجاز أن يتبادلا المواقع في الاستعمال، وهذا المعنى ذكره ابن يعيش عندما بين أن رأي الفراء ضعيف؛ في أن الآل والأهل واحد، ولو كان الأصل ما ذكره لجاز أن يقع موقعه الأهل في بعض الاستعمال⁽⁵⁾.

3- التعجب: هو «تعظيم الأمر في قلوب السامعين، لأن التعجب لا يكون إلا من شيء خارج عن نظائره وأشكاله»⁽⁶⁾. فله مواقع فاعلة في النفس و«طبيعة النغمة الصوتية هنا تنحو منحى صاعداً إذا كان في الأسلوب ما يدل على الدهشة من أمر مستحب، وهابطاً إذا دل التركيب على أمر مذموم»⁽⁷⁾. والتعجب له عبارات كثيرة غير منحصرة في العربية، ومن عباراته: تعجب ما لم يكن أصله استفهاماً، ولا نداءً، ولا موبياً*. ولهذا قال الدكتور طارق الجنابي إنَّ التعجب يأتي عفو الخاطر⁽⁸⁾ «بيد أن التنعيم يؤدي وظيفة دلالية في الجملة العربية حيث لاحظ أسلافنا أن الأسلوب الواحد يخرج إلى معانٍ عديدة ودلالات مختلفة، ولتشك أن التنعيم العامل الوحيد المتحكم في هذا التنوع الدلالي، مع ما يرافقه من ملامح تطريزية أخرى، أو ملامح اللسانيات الخارجية، أو ما سماه القدماء القرائن الحالية»⁽⁹⁾. ومن هذا القول نلاحظ أن التنعيم له الدور الأساس في معرفة أساليب العربية، فبالتنعيم أو بالتصويت كما يسميه ابن يعيش⁽¹⁰⁾ يميّز بين التعجب والاستفهام والنداء. وقد أقدم ابن يعيش على إيراد أمثلة جاء فيها أسلوب النداء ودلالاته التعجب، فاخص ذلك في حالة دخول لام التعجب على جملة النداء «نحو قولهم (يا للماء) كأنهم رأوا عجباً وماء كثيراً فقالوا تعال يا عجب ويا ماء فإنه إبانك ووقتك، وقالوا (يا للدواهي) أي تعالين فإنه لا يستكر؛ لأنه من أحيانكن وكل قولهم هذا في معنى التعجب»⁽¹¹⁾ ومثله قول الشاعر⁽¹²⁾:

لَحْطَابُ لَيْلِي يَا لَبْرَثُنْ مِنْكُمْ أَدْلُ وَأَمْضَى مِنْ سُلَيْكِ الْمَقَانِبِ

«كأنه رأى عجباً من كثرة خطاب ليلى وإفسادها عليه فقال يا لبرثن على سبيل التعجب أي متلكم من يدعى للعظيم»⁽¹³⁾. وإذا أنعمنا النظر في الأمثلة السابقة نجد أن ياء النداء تلحقها لام التعجب في كل المواضع، فيجب بقاء ياء النداء مع لام التعجب، وإن تغير الغرض من النداء إلى التعجب؛ لأننا لو حذفنا هذه الياء لما بقيت قرينة للنداء، فلا يجوز أن نقول (للماء) وأنت تريد (يا للماء) وسبب ذلك كما يقول الاسترابادي. إنه منادى مجازاً، ولا يقصد فيه حقيقة التنبية وطلب الإقبال كما في النداء المحض، فلما نقل عن النداء إلى معنى آخر مع بقاء معنى النداء فيه مجازاً، ألزم أداة النداء تنبيهاً عن الحقيقة التي نقل منها⁽¹⁴⁾. وأما ما جاء من ألفاظ غير موبية كقولهم: لله دره فارساً! وسبحان الله! والله دره! ويلمه مسعر حرب، وغير ذلك مما جعل⁽¹⁵⁾. ومن ذلك أيضاً لفظة (تالله) ردها سبويه إلى أسلوب التعجب، والمعروف غير ذلك؛ لأن تالله يفيد الحلف والتوكيد غير أن النغمة الصوتية تنقله إلى التعجب فيقول: «قد يقول الرجل (تالله!) وفيها معنى التعجب»⁽¹⁶⁾.

(1) ينظر: الكتاب: 218/2، وشرح المفصل: 131/1، وشرح الكافية: 134-133/1.

(2) ينظر: شرح قطر الندى وبل الصدى: 220-221.

(3) لم أعر على هذا النص في كتاب معاني القرآن للفراء، ولكن لا أستطيع أن أجزم أن قول ابن يعيش انتحال أو وهم، فربما هذا القول مذكور عند الفراء في كتبه الأخرى.

(4) شرح المفصل: 131/1.

(5) ينظر: شرح المفصل: 131/1، وينظر: شرح الكافية: 134-133/1.

(6) الكشف: 96/4، وينظر: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 273.

(7) في نحو اللغة وتراكيبها: 189، وينظر: القرينة في اللغة العربية: 65.

* نقصد بغير المبوب: أي لا يعرف التعجب من خلال صيغ الفعل التعجبية (ما أفعله، وأفعل به)، وإنما يعرف من السياق التنغييمي، وهذا المصطلح أطلقه الدكتور فاضل السامرائي. (معاني النحو: 238/4).

(8) محاضرة ألقاها الدكتور طارق الجنابي لمرحلة الدكتوراه بتاريخ 2010/11/9.

(9) القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 267/1.

(10) ينظر: شرح المفصل: 127/1.

(11) شرح المفصل: 131/1، وينظر: شرح الكافية: 134-133/1.

(12) البيت من الطويل، وهو لقرار أو فرار الاسدي. المعجم المفصل: 126/1.

(13) شرح المفصل: 131/1، وينظر: شرح الكافية: 134-133/1.

(14) ينظر: شرح الكافية: 160/1، وينظر: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 273.

(15) ينظر: معاني النحو: 238/4.

(16) الكتاب: 497/1.

ويتضح مما تقدم أن سيبويه لا يقصد أن اللفظة بعينها تفيد معنى التعجب، وإنما قصد أن النغمة التي ينطقها المتكلم تحمل معنى التعجب، ومن هنا نستدل من قول سيبويه أن النغمة لها الدور الأكبر في تحديد معاني الأساليب، إذ تنقل اللفظة من توكيد وحلف إلى معنى التعجب. ومن الألفاظ غير المبوية قوله تعالى «مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا»⁽¹⁾ كبرت كلمة تخرج من أفواههم قال الرازي وفيه معنى التعجب كأنه قيل ما أكبرها كلمة⁽²⁾. فقد وردت في هذه الآية قرينة التنغيم تدل على معنى التعجب.

وخلاصة ما تقدم نصل إلى النقطة التي ارتكز عليها تمام حسان وهي: « أن تمام المعنى وعدمه من ركائز دراسة التنغيم، لأن نغمة الكلام التام المعنى تنتهي في الإثبات بنغمة هابطة ونغمة الاستفهام تنتهي بنغمة صاعدة»⁽³⁾. وبمعنى آخر أن الأساس في تحديد تلك المعاني، وتعيين قيمها هو التنغيم الذي يصحب نطقها، ولا يناقض ذلك أن يكون تركيبها، أو أن تكون مكوناتها، عنصراً مساعداً في الوصول إلى هذا التحديد والتعيين⁽⁴⁾. وهذا ينطبق على قراء القرآن الكريم أيضاً «حيث يختلف كل قارئ للآية في تنغيمه لها، وحسب النغمة التي يصدرها القارئ يتحدد الوجه الإعرابي المقصود في الآية»⁽⁵⁾. وخلاصة الأمر أن التنغيم هو «النماذج الخاصة بتغيرات طبقة الصوت الممتدة امتداد الجملة ذاتها»⁽⁶⁾.

4- باب الندبة: يذكر ابن يعيش أن الندبة نوع من النداء فكل مندوب منادى، وليس كل منادى مندوباً. والندبة لما كانت بكاءً ونوحاً بتعداد مآثر المندوب وفضائله وإظهار ذلك ضعف وخور⁽⁷⁾، فيظهر مقدار التحسر والألم والتوجع على المندوب. ويفهم ذلك من خلال تعريف ابن مالك للمندوب بأنه «المذكور بعد (يا) أو (وا) تفجعاً لفقد حقيقته أو حكماً، أو توجعاً لكونه محل ألم أو سببه»⁽⁸⁾. وأما سبب إلحاق ألف الندبة بالمندوب ليمتد بها الصوت ويرتفع فيكون المندوب بين صوتين مديدين مبالغة في الترتم، لأنهم يترنمون في الندبة فإذا وقفت على الألف ألحقت الهاء محافظة عليها وتبيننا لها لحنائها وإن وصلت أسقطت الهاء؛ لأن خفاء الألف قد زال بما اتصل بها فتقول (وازيدا وعمراه) تسقط الهاء من الأول لاتصالها بالثاني، وتثبتها بالثاني؛ لأنك وقفت عليه⁽⁹⁾. فأصبح رفع صوت الندبة دلالة على الحزن والضجر، لذلك قال سيبويه «والندبة يلزمها يا، ووا؛ لأنهم يحتلطون* ويدعون ما قد فات وبعد عنهم، ومع ذلك أن الندبة كأنهم يترنمون فيها فمن ثم ألزمها المد، وألحقوا آخر الاسم المد مبالغة في الترتم»⁽¹⁰⁾، وهذا يعني أن المد قرينة ملازمة للندبة. ولم يغفل ابن يعيش عن علّة إضافة (الياء) أو (وا) في أول المندوب، وإضافة الألف آخرًا، فقال في هذا الجانب «ولما كان المندوب مدعواً بحيث لا يسمع أتوا في أوله بيا، أو وا لمد الصوت، ولما كان يسلك في الندبة والنوح مذهب التطريب زادوا الألف آخرًا للترتم كما يأتون بها في القوافي المطلقة وخصوصاً بالألف دون الواو والياء»⁽¹¹⁾.

ويعود الأمر في ذلك بحسب تحليل ابن يعيش إلى أن «المد فيها أمكن من أختيها... فتقول وا زيذا وإذا وقفت على الألف ألحقت الهاء في الوقف محافظة عليها لحنائها فتقول وا زيذا، ويا عمراه فإن وصلت أسقطت الهاء؛ لأن خفاء الألف قد زال بما اتصل بها فتقول وا زيذا وعمراه تسقط الهاء من الأول لاتصاله بالثاني وتثبتها في الثاني لأنك وقفت عليه»⁽¹²⁾؛ ولهذا السبب لا يحق لنا أن نندب نكرة ولا مجهولاً فلا يقال وا رجلاه ولا وا هذاه لإبهامهما. فوجب ألا يندب إلا بأشهر أسماء المندوب، وأعرفها لكي يعرفه السامعون فيكون عنراً عندهم ويعلم أنه قد وقع في أمر عظيم لا يملك التصبر عند مثله. ويسمح ابن يعيش بعدم مجيء ألف الندبة، وتجري لفظه مجرى لفظ المندوب، فقال في ذلك: «أن تأتي بألف الندبة وتجري لفظه مجرى لفظ المندوب نحو وا زيد ويا عمرو ولا يلبس بالمندوب إذ قرينة الحال تدل عليه، وتلحق علامة الندبة المضاف إليه فيقال وا أمير المؤمنين وواغلام زيده»⁽¹³⁾.

(1) الكهف: 5.

(2) ينظر: التفسير الكبير، 52/13، والقضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 266/1،

(3) مقالات في اللغة والأدب: 178.

(4) علم اللغة العام، الأصوات: 190، وينظر: التوجيه الصوتي في دراسة النحو العربي علامات الإعراب والبناء انموذجاً: 23.

(5) تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 40.

(6) مبادئ علم الأصوات العام: 151، وينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 40.

(7) ينظر: شرح المفصل: 14/2.

(8) تسهيل الفوائد: 185، وينظر: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين: 287.

(9) ينظر: الكتاب: 221-221/2، والمقتضب: 268/4، وأسرار العربية: 243، والأشباه والنظائر: 165/1. وأساليب الطلب عند النحويين

والبلاغيين: 285.

* يحتلطون: يجررون ويغضبون.

(10) الكتاب: 231/2.

(11) شرح المفصل: 14-13/2.

(12) شرح المفصل: 14-13/2.

(13) المصدر نفسه: 14-13/2.

ونفهم من قول ابن يعيش أمرين: الأمر الأول: يجوز حذف ألف الندبة إذا دلّت عليها القرينة الحالية كقولنا يا عمرو، ووا زيد. والأمر الثاني: جواز إلحاق ألف الندبة بالمضاف إليه؛ لأن المضاف والمضاف إليه يعملان معاملة الكلمة الواحدة والألف تلحق آخر الكلمة فألحقت في آخر المضاف إليه كقولنا: وا (أمير المؤمناه). ف«وا» فمختص به الندبة؛ لأن الندبة تقع بحزن والمراد رفع الصوت، ومدّه لاستماع جميع الحاضرين والمد الكائن في الواو والألف أكثر من المد الكائن في الياء والألف»⁽⁴⁾.

5- الترخيم: «الترخيم في اللغة هو التسهيل والتلين»⁽²⁾. وفي الإصطلاح «حذف أو آخر الأسماء المفردة تحقيقاً ولا يكون ذلك إلا في النداء... فأجود ذلك أن ترخم الاسم فتدع ما قبل آخره على ما كان عليه وتقول في حارث: يا حارٍ أقبل فتترك الرءاء مكسورة كما كانت»⁽³⁾.

وتعرض ابن يعيش إلى إبانة شروط الترخيم فقال: «والترخيم له شروط منها أن يكون منادى؛ وذلك لكثرة النداء في كلامهم وسعة استعماله والكلمة إذا كثرت استعمالها جاز فيها من التخفيف ما لم يجز في غيرها؛ فلذلك رخموا المنادى وحذفوا آخره كما حذفوا منه التتوين»⁽⁴⁾. ولا يأخذنا الوهم فقول إن كل منادى يخضع للترخيم، إلا إذا كثرت استعمالات الكلمة، وتوسعت في الاستعمال. «إن الترخيم في كلام العرب على ضربين ترخيم يكون في باب التحقير وهو حذف زوائد الاسم إن كانت فيه نحو قولك في أسود سويد وفي أزهر زهير وفي كتاب كتيب وفي حمراء وصحراء حمير وصحير... وترخيم يختص باب النداء وهو ما نحن بصدد تفسيره وشرحه وهو حذف آخر الاسم المفرد»⁽⁵⁾.

ولو أنعمنا النظر بين الترخيم في باب التحقير، والترخيم في باب النداء؛ لوجدنا أن الترخيم الذي يكون في باب التحقير تحذف الألف أو الهمزة منه في الكلمة وتوضع بدلها ياء قبل آخره، ويبقى الصوت الأخير على حاله في ترخيم التحقير، أما ترخيم النداء فيحذف منه الحرف الأخير من الكلمة. وللترخيم عند العرب لهجتان: أحدهما وهو الأكثر أن يحذف آخر الاسم، ويكون المحذوف مراداً في الحكم كالثابت المنطوق به تدع ما قبله على حاله في حركته وسكونه إيذاناً وإشعاراً بإرادته، وتسمى هذه اللغة لغة من نوى، أو لغة من ينتظر الحرف؛ أي أن يترك الاسم على ما كان عليه من حركة أو سكون، وكأنه لم يحذف منه شيئاً؛ لأنه ينوي ذلك المحذوف. والثاني أن يحذف من آخره ويبقى الاسم كأنه قائم برأسه غير منقوص منه فيعامل معاملة الأسماء التامة من البناء على الضم. وتسمى هذه اللغة لغة من لم ينو، أو لم ينتظر؛ أي أن يقدر الاسم بعد الحذف كأنه كامل. فيقال على الوجه الأول في حارث يا حارٍ، وفي أمامة يا أمام وفي برثن يا برث... ويقال على الوجه الثاني في حارث يا حارٍ وفي أمامة يا أمام وفي برثن يا برث كلّه بالضم⁽⁶⁾.

6- باب حذف حرف النداء من القريب: إذا حذفنا الأداة من جملة النداء لم يبق إلا قرينة التنغيم دالة على المعنى. نحو قوله تعالى ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا وَاسْتَغْفِرِي لِذَنبِكِ إِنَّكِ كُنتِ مِنَ الْخَاطِئِينَ﴾⁽⁷⁾. بتأويل يا يوسف اعرض عن هذا⁽⁸⁾. «حيث تتلى بالقالب التنغيمي للنداء، وهذا القالب قائم رغم حذف النداء»⁽⁹⁾، ونحو ذلك قوله⁽¹⁰⁾:

حار بن كعب ألا أحلام تزجركم

ولهذا قيل إن قرينة التنغيم من القرائن التي أغنت عن أداة النداء فجاز أن تخففي ولا تظهر⁽¹¹⁾. ومنه أيضاً الشاعر من بني أسد⁽¹²⁾:

إن كنت ازنتني بها كذبا جزء، فلاقيت مثلها عجلا

(1) المصدر نفسه: 120/8.

(2) شرح جمل الزجاجي: 113/2.

(3) التخمير وهو شرح المفصل في صنعة الإعراب: 201/1، وينظر: شرح المفصل: 21/2.

(4) شرح المفصل: 19/2.

(5) المصدر نفسه: 21/2.

(6) ينظر: شرح المفصل: 21/2، ينظر شرح جمل الزجاجي: 116/2.

(7) يوسف: 29.

(8) ينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 41.

(9) القضايا التطريزية في القراءات القرآنية: 266/1.

(10) البيت للشاعر الجاهلي المخضرم حضرمي بن عامر الاسدي. ينظر: أمالي القالي: 67/1. وينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في

تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 41.

(11) ينظر: قضايا أساسية في ظاهرة التنغيم في اللغة العربية (بحث): 22، والتوجيه الصوتي في دراسة النحو العربي علامات الإعراب والبناء نموذجا: 23.

(12) البيت للشاعر الجاهلي المخضرم حضرمي بن عامر الأسدي. ينظر: أمالي القالي: 67/1. وينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل أي القرآن: 41، ومقاييس اللغة: 432.

يريد يا جزء⁽¹⁾. يستقلّ التنغيم فيها بالدلالة ويكون القرينة الوحيدة في الكلام، فيُلقي عليه عبء الدلالة على المعنى والأسلوب في النص المنطوق، «وأكثر ما يكون ذلك عند حذف الأداة من الكلام ولاسيما أدوات الصدارة»⁽²⁾، وقد كثر حذف حرف النداء في المضاف نحو قوله تعالى: ﴿رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِي مِنَ الْمَلِكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنْتَ وَلِيَّ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحَقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾⁽³⁾. وقال تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوْ لَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَىٰ وَلَسَكِن لِيُظْمِنَنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ أَجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِيَنَّكَ سَعْيًا وَاعْلَمَنَّ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾⁽⁴⁾، وهو كثير في الكتاب العزيز. لم يرتض ابن يعيش في حذف حرف النداء وعده إجحافاً؛ لأن النداء هو في الأصل اختصار، والحذف من فوائده الاختصار، فلا يجوز اختصار المختصر عبر هذه الفكرة بقوله: «وفي جملة حذف الحروف مما يباه القياس؛ لأن الحروف إنما جيء بها اختصاراً ونائبية عن الأفعال فما نائبة عن أنفي، وهمزة الاستفهام نائبة عن أسقهم، وحرف النداء نائبة عن أنادي، فإذا أخذت تحذفها كان اختصار المختصر وهو إجحاف إلا أنه قد ورد فيما ذكرناه لقوة الدلالة على المحذوف فصار القرائن الدالة كالتلفظ به»⁽⁵⁾. ولا يجوز حذف حرف النداء من المستغاث به فلا تقول لزيد وأنت تريد يا لزيد؛ لأن المستغاث يبالغ في رفع صوته وامتداده لتوهمه في المستغاث به الغفلة والتراخي. فقال سيبويه «لا يجوز حذف حرف النداء منه لأنهم يختلطون ويدعون ما قد فات وبعد عنهم والاختلاط والاجتهاد في الغضب ولأنهم يريدون به مذهب الترنم ومد الصوت؛ ولذلك زادوا الألف أخيراً مبالغة في الترنم»⁽⁶⁾. إلا في حالة واحدة يجوز فيها حذف النداء من المستغاث به كما في قولهم (اللهم) فهو نداء والضمّة فيه بناء بمنزلتها في يا لزيد والميم فيه عوض من حرف النداء؛ ولذلك لا يجتمع (يا) مع (الميم) إلا في الشعر أنشده الكوفيون لا يعرف قائله ويكون ضرورة⁽⁷⁾ وذلك قوله⁽⁸⁾: إني إذا ما حدثتُ ألمّا دعوت يا اللهم يا للهما ويتضح من ذلك أن الكوفيين بنوا على جواز الجمع بين (يا) و(اللهم) في النداء⁽⁹⁾. وعلق الكثير من العلماء ولا سيما البصريين منهم على ما قاله الكوفيون، فوصف ابن الانباري هذا القول بالفاسد⁽¹⁰⁾، أما ابن يعيش وصفه بأنه (واه جداً)⁽¹¹⁾، وسخفه أبو حيان⁽¹²⁾، وقد منع النحاة نطق لفظ الجلالة (الله) ويراد منه الاستغاث أو الدعاء «فلا يجوز أن تقول (الله) وأنت تريد يا الله وتحذف منه الأداة إذا لحقته الميم المشددة في آخره فتقول (اللهم)»⁽¹³⁾.

أما أصل اللهم فقد «ذهب الفراء من الكوفيين إلى أن أصله (يا الله أمنا بخير) إلا أنه لما كثر في كلامهم واشتهر في ألسنتهم حذفوا بعض الكلام تخفيفاً»⁽¹⁴⁾.

ونستنتج من ذلك أن التنغيم يعد القرينة الأساس، وقد تكون الوحيدة في بعض الأحوال عندما تحذف الأداة، فهو ينفرد في تمييز الأسلوب ومعناه، والعامل الأبرز الذي تُعيّنه القرائن الأخرى ويعينها على الوصول إلى المعنى المراد. ولا يفوتنا أن نذكر وجهة نظر علم اللغة الحديث في التنغيم فهو لا يتقاطع مع التنغيم في التراث العربي، ولا سيما عند ابن يعيش. ويمكن أن تتوضح أهميته عند علم اللغة الحديث بمجموعة من العوامل:

أ) وجوب النظر إلى المنطوق بوصفه وحدة صوتية مكتملة. وهذا الأمر أكد عليه ابن يعيش ومن سبقه من علماء اللغة القدماء، فكان للدلالة الصوتية الأثر المهم في توجيه المعنى.

(1) ينظر: تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 41.

(2) القرائن النحوية، بحث: 50، وينظر: مقالات في اللغة والأدب: 259/1

(3) يوسف: 101.

(4) البقرة: 260.

(5) شرح المفصل: 15/2.

(6) الكتاب: 204/4، 299، وينظر: القرينة في اللغة العربية: 46.

(7) ينظر: شرح المفصل: 16/2.

(8) البيت لأبي خراش. (المعجم المفصل: 1258/3)، وقيل إنه لأمية بن أبي الصلت. (هامش شرح ابن عقيل: 120/3).

(9) ينظر: الأشباه والنظائر: 176-175/1.

(10) ينظر: أسرار العربية: 234-233.

(11) ينظر: شرح المفصل: 16/2.

(12) ينظر: الأشباه والنظائر: 157/2.

(13) شرح الكافية: 160/1، ينظر: همع الهوامع: 173/1.

(14) شرح المفصل: 16/2.

ب) يرى فان دايك أن وصف النصوص صوتياً لا يزال في بدايته بالرغم من أن المميزات الصوتية تعد في معظم الأحيان التعبير في العلاقات الدلالية⁽¹⁾. ومما تحسن الإشارة إليه أن جلّ ما وصل إليه العلماء المحدثون في وصفهم للنصوص صوتياً كان موجوداً في التراث العربي، بل كان أكثر عمقاً ودقة.

ت) يرى ديفيد برازل نقلاً عن (د. جمعان عبد الكريم) أنه من الأفضل أن يكون التنغيم مكوناً رئيسياً في وظيفة الخطاب في مستوى واحد مع النحو والمفردات المعجمية⁽²⁾. أما ما يراه العلماء العرب القدماء أن الدلالة الصوتية ومن ضمنها النغم تعد مكوناً أساسياً يرتبط بقرائن مع جميع مستويات اللغة النحوية والصرفية والدلالية والحالية.

ث) يرى هالدي أن المعنى النصي له وظيفتان أحدهما: التماسك عن طريق وسائل الربط، أما الوظيفة الثانية هي الإبراز التي تساعد على إظهار المعلومة الجديدة في إطار الوحدة النغمية⁽³⁾. وهذا الأمر أضحى واضحاً في كتب التراث وخصوصاً عند عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز، ومن هذا كلّه يتضح أن للنغمة دوراً في إقامة الفهم والتأثير، ولها أثرٌ في فصاحة المتكلم بما تعتمد من التلون الصوتي الذي يصطبغ به الكلمات؛ لأن تغيير النغمة يتبعه تغيير في الدلالة بما ي صاحبها من عاطفة وانفعال وموقف يخرج الكلام فيه عن مجراه الطبيعي؛ لوظيفة تؤدي في سياق مخصوص⁽⁴⁾.

ج) التنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة؛ وربما كان ذلك؛ لأن ما يستعمله التنغيم من نعمات أكثر ما يستعمله الترقيم من علامات كالنقطة والفاصلة والشرطة وعلامة الاستفهام⁽⁵⁾.

ولهذا اتكأت الدراسات القديمة للغة عموماً، وشرح المفصل لابن يعيش خصوصاً على القرينة الصوتية في معرفة أغراض الكلام، ولم تركز على الوظيفة الكتابية؛ لأنها لا تلي جميع مطالب الدلالة الصوتية في فهم المعنى المراد. توصل علماء اللغة المحدثون أنه يمكننا بالتنغيم التعبير عن مشاعرنا، ومواقفنا في الكلام، لما يضيفه من قيم تطريزية تسهم في بيان قيم التراكيب ودلالاتها، كالتعجب، والاستفهام، والنداء بأنواعه المجازية من استعانة وندبة، ولكل من هذه القيم أنماط تنغيمية تزود مع بنية الكلمة لترسم المعنى المراد⁽⁶⁾. فمن الصواب أن نعول على ظاهرة التنغيم؛ لأنها مهمة في خلق التواصل بين المنشيء والمتلقي، بل تؤثر في المستمع، وتبعث الشعور الملائم الدال على موقف المتكلم⁽⁷⁾. فضلاً عن ذلك أن هناك قرائن أخرى تتضافر مع الأنماط التنغيمية وبنية الكلمة؛ لرسم المعاني المطلوبة كقرينة الحال، والقرائن النحوية التي تعين في الوصول إلى معنى المراد.

ثانياً: قرينة التتوين

التتوين لغة « نَوْنُ الاسم أحقه التتوين، والتتوين أن تتَوَّنَ الاسم إذا أُجريتَه، تقول: نَوْنْتُ الاسم تَتْوِينًا»⁽⁸⁾. أما (التتوين) اصطلاحاً عند النحاة فهو: نون ساكنة زائدة، تثبت لفظاً بعد حركة الآخر لا خطأ، فلا تثبت فيه، استعناء عنها بتكرار الحركة عند الضبط بالقلم، فخرج بقولنا (لا خطأ) سائر النونات المزيدة ساكنة أو غيرها لثبوتها خطأ⁽⁹⁾. والتتوين قرينة صوتية مهمة لها علاقة بالمعنى، اهتم بها الدرس اللغوي القديم والحديث. ويرى الدكتور كمال بشر أن سبب هذا الاهتمام كونها دليل التكرير والإبهام، ودليل الشبوح في بعض الأعلام، كما أن من شأنها تعيين العلم وتحديده⁽¹⁰⁾. فهي تتصل بأنظمة اللغة المختلفة، ولذا نستطيع القول: إن التتوين دخل لمعنى ويزول بزوال ذلك المعنى. وعرف ابن يعيش التتوين بأنه: عبارة عن «نون تلحق آخر الاسم المتمكن ... يقال نونت الكلمة تتويناً، إذا أحقتها هذه النون، فالتتوين مصدر غلب حتى صار اسماً لهذه النون»⁽¹¹⁾. نخلص من التعريفات السابقة إلى أن التتوين يختص بالأسماء وتميزه من غيره من الكلمات، فالكلمة المنونة هي اسم منون، يلحقه تتوين، لا يكون من أصل الكلمة ولا يلحق بالأفعال، ولا يلحق بالحروف؛ ولأجل هذا عدّ التتوين خصيصة من خصائص الأسماء. ولم يغفل ابن يعيش عن توضيح الفرق بين النون التي تلحق بالأسماء (التتوين)، والنون الأصلية التي تكون آخر الاسم أو النون الجارية مجرى الأصل حيث قال: «وذلك أن

(1) ينظر: كتاب العلاماتية و علم النص، فان دايك، ترجمة منذر عياشي: 150، نقلاً عن إشكالات النص دراسة لسانية نصية: 439.

(2) ينظر: إشكالات النص دراسة لسانية نصية: 441.

(3) ينظر: علم اللغة النظامي، محمود أحمد نحلة: 66-67، وإشكالات النص دراسة لسانية نصية: 441.

(4) ينظر: دلالة الألفاظ: 47، والسياق وأثره في الكشف عن المعنى: 63.

(5) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 226-227.

(6) ينظر: دراسات في اللسانيات العربية: 60.

(7) المنهج الصوتي للنحو العربي في معاني القرآن: 110-111.

(8) لسان العرب، مادة (نون): 429/13.

(9) ينظر: شرح الحدود النحوية 135، والشكل أثره ودلالته في الدرس النحوي: 81.

(10) خواص صوتية تمتاز بها اللغة العربية: 41.

(11) شرح المفصل: 30/9-29/3.

التتوين ليس مثبتاً في الكلمة، إنما هو تابع للحركات التابعة بعد تمام الجزء جيء به لمعنى، وليس كالنون الأصلية التي من نفس الكلمة، أو الملحقة الجارية مجرى الأصل؛ ولذلك من إرادة الفرق لم يثبت لها صورة في الخط⁽⁴⁾. نستنتج من ذلك إلى أن هناك حالات نستطيع من خلالها التفريق بين التتوين والنون، والحالات هي:

- 1) إن التتوين يمكن حذفه من الكلمة، لأنه زيد عليها وليس من أصولها. أما النون الأصلية فلا يمكن حذفها؛ لأنها من أصل الكلمة.
- 2) إن التتوين جاء لزيادة معنى جديد إلى الكلمة مخالفاً عن معنى الكلمة الأصلي الخالي من التتوين.
- 3) للتتوين دلالة واضحة على معنى الجملة السياقي، أما النون الأصلية فليست لها علاقة بالدلالة السياقية، وإنما ترتبط بالدلالة المعجمية للكلمة.
- 4) إذا كان التتوين، والنون الأصلية يشتركان بلفظ واحد في النطق عند المنكلم، عالج النحاة ذلك بأنهم لم يثبتوا للتتوين لها صورة في الخط، بخلاف النون الأصلية.

وقد قسم النحاة - ومن بينهم ابن يعيش - التتوين على نحو ما ذكره سيبويه، وزاد بعضهم عليه، وأقسامه على خمسة أضرب، وهي على الآتي⁽²⁾:

الأول: تتوين التمكين⁽³⁾: يسمى أيضاً تتوين صرف⁽⁴⁾؛ وذلك لصرفه الاسم عن مشابهة الحرف والفعل وكذلك سمي الدال على المكانة؛ أي أنه باق على مكانه من الاسم⁽⁵⁾، وهو «أن يأتي للفرق بين ما ينصرف، وما لا ينصرف... لم يخرج إلى شبه الحرف فيكون مبنياً نحو الذي والتي، ولا إلى شبه الفعل فيمتنع من الصرف نحو أحمد وإبراهيم⁽⁶⁾. وكذلك أيضاً تتوين «رجلٍ وفرسٍ وزيدٍ وعمرٍ وأحمدٍ وإبراهيمٍ إذا أردت بهما النكرة، فإذا قلت: لقيت أحماً فقد أعلمته أنك مررت بواحد ممن اسمه أحمد وبينك وبينه عهد فيه وتواضع، والتتوين هو الدال على ذلك⁽⁷⁾؛ لأنه استمدّ دلالاته من طبيعة الاسم في حال كونه منصرفاً، أو مبنياً، نكرة كان أو معرفة.

الثاني: تتوين التنكير: «أن يكون دالاً على النكرة، ولا يكون في المعرفة البتة، ولا يكون إلا تابعاً لحركات البناء دون حركات الإعراب نحو صه ومه وإيه، فإذا قلت صه منوناً فكأنك قلت سكوتاً وإذا قلت صه بغير تتوين فكأنك قلت السكوت... فالتتوين علم التنكير وتركه علم التعريف⁽⁸⁾. بمعنى أن العرب وضعت للتعريف أداة تدخل أول الاسم، هي (أل) وجعلت للتنكير علامة تلحقه، وهي التتوين⁽⁹⁾. ومن هنا يتبين الفرق بين قولك: (سبويه) غير منون، وبينه منوناً، أنك في غير المنون تريد شخصاً بعينه، وفي المنون، تقصد أي شخص سمى بهذا الاسم⁽¹⁰⁾.

الثالث: تتوين العوض: وهو التتوين الذي يلحق الأسماء فيكون أما عوضاً عن المضاف إليه سواء أكان جملة أم مفرداً، أو عوضاً من حرف سواء أكان أصلياً أم زائداً. فالأول تتوين العوض عن المضاف إليه: ينقسم قسمين عند ابن يعيش: القسم الأول: تتوين العوض عن جملة «وذلك نحو إذ ويومئذ ويسمى هذا الضرب تتوين العوض؛ لأنه عوض من جملة كان الطرف مضافاً الذي هو إذ لأن إذ تضاف إلى الجملة فلما حذف تلك الجملة للعلم بموضوعها عوض منها التتوين اختصاراً⁽¹¹⁾.

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَأَنْتُمْ حِينِيذٍ تَنْظُرُونَ﴾⁽¹²⁾. التقدير: حين إذ بلغت الروح الحلقوم⁽¹³⁾، وقوله تعالى: ﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا﴾ وَأُخْرِجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا ﴿ وَقَالَ الْإِنْسَانُ مَا لَهَا ﴾ يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبَارَهَا ﴿⁽¹⁴⁾. «ومثله حينئذ وساعتئذ ويومئذ والمراد حين إذ كان كذا وكذا وساعة إذ كان كذا وكذا ويوم إذ كان كذا وكذا والأصل يومئذ تزلزل الأرض زلزالها وتخرج الأرض أثقالها ويقول الإنسان مالها فحذفت هذه الجمل الثلاث وناب منابه التتوين⁽¹⁵⁾. فدخل وهو ساكن، وكانت الذال قبله

(1) المصدر نفسه: 30/9-29/3.

(2) ينظر: شرح المفصل: 30/9، وأثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط: 75.

(3) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: 517/2، والشكل وأثره ودلالاته في الدرس النحوي: 86.

(4) ينظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 1/36، وحاشية الصبان على شرح الأشموني: 1/76.

(5) ينظر: شرح المفصل: 30/9.

(6) شرح المفصل: 30/9-29/3.

(7) المصدر نفسه: 30/9-29/3.

(8) المصدر نفسه: 30/9-29/3.

(9) إحياء النحو: 165.

(10) ينظر: الإيضاح في علل النحو: 99، ينظر: الشكل وأثره ودلالاته في الدرس النحوي: 86.

(11) شرح المفصل: 30/9-29/3، وينظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 1/38.

(12) الواقعة: 27/84.

(13) ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 11/1.

(14) الزلزلة: 30/4-3-2-1.

(15) شرح المفصل: 30/9، 29/3، وينظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 1/38.

ساكنة فكسرت الذال، لتفادي إلتقاء الساكنين فقبل يومئذ وليست الكسرة في الذال بإعراب وإن كانت إذ ههنا في موضع جر بإضافة ما قبلها إليها⁽¹⁾. والذي يدل على أن الكسرة في ذال إذ من قولك: يومئذ وحينئذ كسرة بناء لا كسرة إعراب قول الشاعر⁽²⁾:

نَهَيْتُكَ عَنْ طَلَابِكِ أَمْ عَمْرٍو بِعَاقِبَةٍ وَأَنْتَ إِذْ صَحِيحٌ

ألا ترى أن إذ في هذا البيت ليس قبلها شيء يضاف إليها فيتوهم أنه مخفوض به⁽³⁾، أما سبب عدولهم إلى النون؛ لأنه يجامع حروف اللين في الزيادة ويناسبها من حيث إنه غنة تمتد في الخيشوم⁽⁴⁾. وبإنعام النظر في النص الذي ذكره ابن يعيش ننتهي إلى أن النون تجامع حروف المد واللين من حيث خفتها، ومن حيث إنهما من أوضح الأصوات الساكنة في السمع ولهذا أشبهت أصوات اللين⁽⁵⁾. ويوجد في تنوين العوض قولان: فهناك من يرى «أن التنوين عوض من المضاف إليه كالذي في يومئذ وحينئذ قال: وإنما قلنا ذلك؛ لأن هذا لا يدخله تنوين التمكين من حيث كان في نية الإضافة، كما لا يدخله الألف واللام، فلما نون مع إرادة الإضافة علم أن التنوين عوض من المحذوف»⁽⁶⁾. بمعنى أننا عوضنا التنوين بالمحذوف، وهو (المضاف إليه)، ولما كان عوض عن المضاف إليه لا يدخله تنوين التمكين؛ لأن التمكين ليس به حاجة إلى المضاف إليه، ولا تدخله (أل)؛ لأنها تقاطع مع المضاف، ولهذا سمي بتنوين العوض. «وأما مذهب الجماعة فأنه التنوين الذي كان يستحقه الاسم قبل الإضافة، والإضافة كانت المانعة من إدخال التنوين، فلما زال المانع وهو الإضافة عاد إليه ما كان له من التنوين وتقدير الإضافة لا يمنع من إدخال التنوين؛ لأن المعاملة مع اللفظ»⁽⁷⁾.

وهذا القول يميل إليه ابن يعيش أكثر من القول الأول؛ لأنه عبر عنه بمذهب الجماعة ونستشف من قوله: إن التنوين هو موجود قبل الإضافة، ولما أضيف الاسم منعت الاسم من التنوين، وعندما قدرت الإضافة بمحذوف زال المانع من عدم تنوينه، وإن كانت الإضافة مقدرة؛ لأن معاملة التنوين هنا كان مع اللفظ.

والقسم الآخر التنوين العوض عن المضاف إليه مفرد «فأما قولهم مرتت بكل قائماً... وذلك أن منهم من جعله تنوين عوض كالذي في يومئذ ونظائره؛ لأن حق هذا الاسم أن يضاف إلى ما بعده فلما قطع عن الإضافة؛ لدلالة كلام قبله عليه عوض التنوين»⁽⁸⁾. ومنهم من جعله تنوين تمكين؛ لأن الإضافة كانت مانعة من التنوين فلما قطع عن الإضافة إليه دخله التنوين؛ لأنه اسم معرب حقه أن يدخله حركات الإعراب والتنوين⁽⁹⁾. وأيد هذا القول من المحدثين الدكتور عبد الرحمن أيوب، فقد رفض دلالة التنوين على التعويض، فلم يجد ضرورة للقول به، وهو عنده افتراض من النحويين: فنراه يقول «إن التنوين يأتي عند عدم وجود جملة تالية لـ (حينئذ) أو (بعند) أو نحوهما، أو عند عدم وجود اسم مضاف إليه بعد (كل) و(بعض)»⁽¹⁰⁾، وذهب كذلك إلى أن التنوين في هذين الأسمين، ينبغي أن يكون للتمكين، دون الإشارة كعادته، إلى أصحاب هذا الرأي من القدماء⁽¹¹⁾. فكلام الدكتور عبد الرحمن أيوب يشوبه نوع من الاضطراب في نظر الباحث؛ لأن حق هذه الأسماء الإضافة إلى ما بعدها، فلما قطع عن الإضافة؛ لدلالة كلام قبله عليه عوض التنوين، وهذه حجة ساطعة على علاقة التنوين بالمعنى، فلم يرفض لهذا النوع من التنوين وقد ذكر في القرآن الكريم؟! ولم إنكار استدلالات أهل اللغة والتفسير؟! وما هو البديل لفهم الجملة إذا ألغى المحذوف وجعل مكانه تنوين التمكين؟ ومما يعضد كلام الباحث انتقاد ابن يعيش لمن يسمي هذا النوع من التنوين تنوين التمكين، كما أنه أشكل على كل من أنكر تنوين العوض⁽¹²⁾.

والثاني تنوين العوض عن حرف أصلي «ذهب أبو إسحاق الزجاج إلى أن التنوين في جوارٍ وغواشٍ ونحوه بدل من الحركة الملقاة عن الياء في الرفع والجر؛ لثقلهما ولما دخل التنوين عوضاً حذف الياء لالتقاء ساكنين سكنوها وسكون التنوين ولا يلزم ذلك في النصب لثبوت الفتحة»⁽¹³⁾. ويصف ابن يعيش هذا الوجه بالضعف عبر عن ذلك بقوله: «وهذا الوجه فيه ضعف؛ لأنه يلزم أن يعوض

(1) ينظر: شرح المفصل: 29/3، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: 13/1.

(2) البيت من الوافر؛ لأبي ذؤيب الهذلي. ينظر: ديوان الهذليين: 68/1.

(3) ينظر: شرح المفصل: 30-31/9.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 30/3.

(5) ينظر: الأصوات اللغوية: 58، والنون من أقرب الصوامت إلى الصوامت: 7.

(6) شرح المفصل: 30/3.

(7) المصدر نفسه: 30/3.

(8) شرح المفصل: 32-31/9.

(9) المصدر نفسه: 32-31/9.

(10) دراسات نقدية في النحو العربي 17 – 18، وينظر: الشكل وأثره ودلالته في الدرس النحوي: 98.

(11) ينظر: دراسات نقدية في النحو العربي 17 – 18، والشكل وأثره ودلالته في الدرس النحوي: 98.

(12) ينظر: شرح المفصل: 32-31/9.

(13) شرح المفصل: 64-63/1، وينظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 234/2، وحاشية الصبان على شرح الأشموني: 360/3.

في نحو يغزو ويرمي»⁽¹⁾. وللباحث رأي في هذا القول: فالزجاج كان حديثه في باب التتوين الذي يخص الأسماء، وإن كانت القاعدة التي جاء بها تعام الأسماء والأفعال، فلما كان التتوين يخص الأسماء توجب استبعاد الأفعال من قاعدته جملة وتفصيلاً. ومن هنا فإن الباحث لا يرى قول الزجاج وجهاً ضعيفاً، وإنما هو كلام سديد. أما لات أو أن، فمن قول الشاعر⁽²⁾:

طَلَبُوا صُلْحَنَا وَلَاتٍ أَوَانٍ فَأَجَبْنَا أَنْ لَاتٍ حِينَ بَقَاءِ

فإن أبا العباس المبرد ذهب إلى أن كسرة أو أن ليست إعرابياً، ولا علماً للجر، والتتوين الذي بعده ليس الذي يتبع حركات الإعراب، وإنما تقديره عنده أن (أو أن) بمنزلة (إذ) في أن حقه أن يكون مضافاً إلى الجملة نحو قولك: جئتُك أو أن قام زيد، وأوان الحجاج أمير فلما حذف المضاف إليه من أو أن عوض من المضاف إليه تنويناً⁽³⁾. واختلف ابن يعيش مع هذا القول؛ لأن أو أن عنده من أسماء الزمان، والكسرة فيه إعراب، والتتوين فيه تمكين وليس عوض فبين ذلك عندما قال: وهو قول ضعيف لأن أو أناً من أسماء الزمان تضاف تارة إلى الجملة وتارة إلى المفرد، والذي عليه الجماعة أنه مخفوض والكسرة فيه إعراب، والتتوين تنوين تمكين والخافض لات وهي لغة قليلة لقوم من العرب يخفضون بها وقد قرأ عيسى بن عمر (ولات حين مناص) بجر حين⁽⁴⁾. وتتوين العوض عن الحرف الزائد كجندل، فإن تنوينه عوض من ألف جندل⁽⁵⁾. وهناك من يرى من الباحثين المحدثين أن تنوين العوض يقوم بوظيفة يمكن تسميتها بأنها وظيفة (بنائية)⁽⁶⁾، وهي منع عود الياء ثانياً على قاعدة عدم الجمع بين العوض والمعوض منه. وللباحث رأي في هذا القول فالوظيفة البنائية لها دور مهم في وحدة النص فيراعى فيه لغته، وأسلوبه، وتكامله احترازاً من التجزئة.

أما حذف حرف من كلمة، وتعويض بديل عنه، لا ينهض للقيام بوظيفة بنائية لوحده، وإن كان هذا التعويض له علاقة بالمعنى، فالوظيفة البنائية لها قدرة التأثير على سياق كامل، أو نصّ طويل، لذا نرى أن التعويض⁽⁷⁾، أو العوض⁽⁸⁾ حسب اختلاف النحاة في تسميته لا يمكن تسميته بالبناء الوظيفي، ولكن يمكن أن نجوز لأنفسنا فنقول هو جزء من ذلك البناء.

التنوين الرابع: تنوين الترتم: وهو اللاحق للقوافي المطلقة بدلاً من حرف الإطلاق، وهو الألف والواو والياء⁽⁹⁾، وهذا التنوين يستعمل في الشعر والقوافي للتطريب معاقباً بما فيه من الغنة لحروف المد واللين، وقد كانوا يستلذون الغنة في كلامهم، وقد قال بعضهم إنما قيل للمطرب مغن؛ لأنه يغنن صوته⁽¹⁰⁾. وقسمه ابن يعيش على ضربين: أحدهما: أن يلحق متمماً للبناء مكملاً للوزن، والآخر أن يلحق زيادة بعد استيفاء البيت جميع أجزائه نيافاً عن آخره بمنزلة الخرم في أوله⁽¹¹⁾. فالأول منهما نحو قول امرئ القيس من بني تميم⁽¹²⁾:

قفا نبك من ذكرى حبيبٍ ومنزلن

وأما الثاني فهو إلحاقها نيافاً عن آخر بمنزلة الخرم في أوله نحو قول روبة⁽¹³⁾:

وقاتم الأعماق خاوي المخترقن مشتبته الأعلام لمّاع الخفقن

النون في المخترقن زيادة؛ لأن القاف قد كملت وزن البيت؛ لأنه من الرجز فالقاف بمنزلة النون في مستعلن⁽¹⁴⁾. وجعله الأخفش والزمخشري والعروضيون تنويناً مستقلاً بنفسه ليس فرعاً من الترتم سموه الغالي وهو اللاحق لآخر القوافي المقيدة⁽¹⁵⁾. وسموا

(1) شرح المفصل: 1/ 64-63.

(2) البيت من الخفيف ينسب لأبي زبيد الطائي، وينظر: شرح الرضي على الكافية: 198/1.

(3) شرح المفصل: 9/ 32.

(4) المصدر نفسه: 9/ 33.

(5) مغني اللبيب عن كتب الأعراب: 2/ 5.

(6) ينظر: الشكل وأثره ودلالته في الدرس النحوي: 98.

(7) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: 11، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك: 1 / 13، والشكل وأثره ودلالته في الدرس النحوي: 98.

(8) ينظر: همع الهوامع: 2 / 517.

(9) مغني اللبيب عن كتب الأعراب: 2/ 6.

(10) شرح المفصل: 9/ 33.

(11) المصدر نفسه: 9/ 33.

(12) البيت من الطويل، وهو لإمرئ القيس من بني تميم. ينظر: ديوانه: 29.

(13) البيت من الرجز، وهو لرؤية بن العجاج. ينظر: خزنة الأدب: 1/ 78.

(14) شرح المفصل: 9/ 33.

(15) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعراب: 2/ 6، وشرح المفصل: 9/ 33.

الحركة التي قبلها الغلو؛ هل تجاوزه حدّ الوزن⁽¹⁾. ويرى بعض من الباحثين⁽²⁾. أن ما تسمى بـ(نون الترزم) لا تعد تنويناً، وإنما هي نون أخرى زائدة مغايرة للتنوين، يمكن إجمالها بثلاثة أسباب:

أ- إنها لا تختص بالأسماء.

ب- وتجامع الألف واللام في كلمة واحدة.

ج- تثبت بالوقف.

ويظهر للباحث أن هذا القول عين الصواب؛ لأن الذي يجب أن يطلق عليه تنوين هو ما يختص بالأسماء فقط، ويلحق بالانكرات، إذ إنه يعدّ دليلاً على تمكن الاسم في باب الاسميّة تمام التمكن، وبصرف النظر عن تفرعات الدرس النحوي للتنوين وتقسيماته له، فإن الصوت اللاحق للفاقية الشعريّة، يُعدّ مظهراً من مظاهر لغة الشعر التي لا تستجيب دائماً لما يراه النحاة من تحديد للظاهرة الواحدة، أو تصنيف لها، فنرى الصوت في تلك القوافي ساكنة كانت أم مطلقة، يتسق تماماً مع ما يفرضه الشعر من حاجة إلى الترّم، والتطريب، الأمر الذي أفرغ التنوين من وظائفه التي بيّنها النحاة؛ لتستبدّ به الوظيفة الصوتيّة، التي تتطلبها موسيقى الشعر، وتفرضها طبيعة إنشاده وفقاً أو وصلاً⁽³⁾.

التنوين الخامس: تنوين المقابلة: وهو قسم من أقسام التنوين ذكره أصحابنا وذلك أن يكون في جماعة المؤنث معادلاً للنون في جملة المذكر⁽⁴⁾ يلحق ما جمع بألف وتاء مزيدتين⁽⁵⁾، نحو (عرفات) الواردة في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيْتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْأَيْرُ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْأَيْرَ مَنِ اتَّقَى وَأَتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَأَتَقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾⁽⁶⁾، وذلك إذا سمي به نحو امرأة سميتها بمسلمات ففيها التعريف والتأنيث، فكان يجب أن لا ينون لاجتماع علتين فيه⁽⁷⁾.

ثالثاً: قرينة الوقف والفاصلة القرآنية

يعدّ الوقف أحد القرائن الصوتيّة، أو الخطائيّة المهمة في الدرس الصوتي؛ لتحديد المعنى. فالوقف لغة: هو الحبس، أو: المسك الذي يجعل للأيدي، والوقف: مصدر الفعل المتعدي وَقَفَ، كقولك: وَقَفْتُ الدابةَ ووقفتُ الكلمةَ وَقُفًا، ووقفتُهُ على ذنبه، أي أطلعته عليه. ووقفتُ الدار للمساكين وَقُفًا، والوقوف خلاف الجلوس. وقف بالمكان وَقُفًا ووقُفًا، فهو واقف⁽⁸⁾.

أما في الاصطلاح: فهو عند ابن يعيش «قطع الكلمة عما بعدها بسكتة طويلة، أو قطع الصوت بعد الكلمة زمناً يتنافس به عادةً بنية استئناف الكلام، إنما يكون على الساكن وتحريكها لحن وخرج عن كلام العرب»⁽⁹⁾. ولا يجوز القطع، أو الحذف، أو السكوت اعتباراً ويذكر العكبري أن من مسوغات «العرب لحذف الحركة الإعرابية وَقُفًا، أن الوقف ضد الابتداء؛ لأنه يكون عند انتهاء الكلمة، ولما استحال الابتداء بالساكن استحسنوا في ضده، وهو الوقف ضد الحركة وهو السكون»⁽¹⁰⁾.

ويرى الدكتور صباح عطوي أنّ كلام العكبري «هو صحيح ولكنه عليه ملحوظات، منها ما قاله النحاة إنّ الوقف تلبّث واستراحة وقطع النفس، وناسب ذلك أن تقطع الحركة عند الوقف وهو ما يسمى بالإسكان. ولكن العرب عندما يقفون على المنصوب غير المعرفّ بأل يقفون عليه بالألف، والألف عندهم ساكن، وعند المحدثين هو حركة طويلة لذلك لا يتناسب مع قولهم: هو قطع الحركة، أو وقوف بالإسكان. ثم إن التنوين هو نون ساكنة زائدة لفظاً، ولما كانت ساكنة كان عليهم أن يقفوا عليها طالما هم يقولون بالوقوف على الساكن، ولكنهم حذفوها عند الوقف فقالوا: حضر محمداً وإنّ هذا مما يفسر ضمن التخالف أو التناقض؛ لأن الوقف ضد الإبتداء، والابتداء لا يكون إلا بصامت يتلوه صائت، فمن الطبيعي عندهم أن يكون الوقف على الساكن»⁽¹¹⁾. فضلاً عن ذلك أننا نرى أن لغتنا العربيّة لا تبنى في تعليلاتها على الضد؛ لأنها تأسست على ذوق، وقبول، واستحسان، فذوق اللغة الرفيع نأى بها بالابتداء

(1) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعراب: 6/2، وشرح المفصل: 33/9.

(2) ظاهرة التنوين في اللغة العربية: 18.

(3) ينظر: الشكل وأثره ودلالته في الدرس النحوي: 117.

(4) ينظر: شرح المفصل: 68/1، وظاهرة التنوين في اللغة العربية: 15.

(5) ينظر: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: 13/1، وحاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 37/1.

(6) البقرة: 198.

(7) ينظر: شرح المفصل: 34/9.

(8) ينظر: العين: 224/5، وتاج اللغة وصحاح العربية (وقف): 468/24.

(9) شرح المفصل: 46/9.

(10) اللباب في علل البناء والإعراب: 192/2، وينظر: المعنى اللغوي دراسة عربية مؤصلة نظرياً وتطبيقياً: 94-96.

(11) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع الأستاذ الدكتور صباح عطوي عبود في كلية التربية بجامعة بابل. بتاريخ 25/11/2012.

بالسواكن، وليس للضد دور في ذلك، ولذا قيل إن هذه الظاهرة تعد مظهراً من مظاهر الذوق العربي⁽¹⁾. «فالوقف يؤدي دوراً مهماً في تغيير الدلالة في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، وينبغي أن لا يغيب عنا أن قرينة الوقف قرينة تخاطبية صوتية، وليست نحوية؛ لأن الوقف معاقب الكلام فهو من مستلزمات الخطاب»⁽²⁾.

ولنا كلام في هذا القول، فما نراه أن الوقف قرينة صوتية، ولها علاقة وثيقة بالنحو، بدليل قول أبي بكر الانباري: «فمن تمام معرفة إعراب القرآن ومعانيه وغريبه معرفة الوقف والابتداء فيه»⁽³⁾. ومن ذلك أنه قد تكون الكلمة بدلاً إذا وصلت، وتكون مبتدأ إذا فصلت. فالوقف يستدعي بداية جديدة وإعراباً جديداً؛ (ذلك نرى القراء يختلفون في تقدير الوقف في نص ما، لأن كلاً منهم قد يحاول في قراءته وجهاً مما يختلف لأجله المعنى، يباين ما يحاوله الآخرون»⁽⁴⁾. ونجد ذلك جلياً في باب تعانق الوقف* في القرآن الكريم، إذ إن لكل موضع للوقف معنى يختلف عن الموضع الآخر. ومن هنا عبّر عنه أحد الباحثين بأنه باب في قواعد اللغة معروف، وخاصة من خواص الأداء النحوي والصوتي في العربية⁽⁵⁾. فضلاً عن ارتباطه بالمعنى الدلالي للكلام، والانتجاز النطقي.

والأصل في الوقفة: «انقطاع الصوت بقصد أو من غير قصد والوقف المقصود له ذو وظيفة دلالية»⁽⁶⁾، والوقف غير المقصود يؤدي إلى التأنى في النطق بأواخر الكلمات والحرص على إعطائها كل حقها الصوتي، دون أن يسقط من حروفها شيئاً⁽⁷⁾، فضلاً عن ذلك لما له من تأثير على استعادة النفس واستقراره بعد انتهائه. ونستطيع أن نؤسس قاعدة في الوقف مفادها أن الوقف المقصود الذي يقف عليه المتكلم عمداً، وهذا مرتبط بالمعنى، والوقف غير المقصود أو الطاريء فإنه يساعد المتكلم على استعادة نفسه بعد فقده؛ ليمكّنه من النطق السليم. ويكون استعادة النفس من خلال استنشاق الهواء فيملاً به صدره، فإذا نطق تقلصت عضلات البطن إلى أن يشعر المتكلم أنه بحاجة إلى استراحة، فيحدث ما يدعى بالوقف⁽⁸⁾. ولا يغفل الباحث ما لهذه القرينة من جذور في التراث العربي فقد أدرك القدماء جيداً قيمة الوقف في فهم المعنى وتحسين التلاوة، فقال أبو حاتم السجستاني (ت248هـ) من لم يعرف الوقف لم يعلم القرآن⁽⁹⁾.

ومن هنا فإننا لا نستبعد أثر الوقف على الجانب الصوتي والنحوي والدلالي في القرآن الكريم. والوقف يعني بالحرف الأخير من الكلمة الموقوف عليها، والكلمة الموقوف عليها تحتمل أن تكون اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً؛ ولذلك للحرف الأخير أحكام تختلف عن أحكام الكلمة المبدوء بها، ويفصل ذلك ابن يعيش بقوله: «للحروف الموقوف عليها أحكاماً تغاير أحكام المبدوء بها فالموقوف يكون ساكناً والمبدوء لا يكون إلا متحركاً إذ من المحال الابتداء بساكن... والوقف على الساكن صنعة واستحسان عند كلال خاطر من ترادف الألفاظ والحروف والحركات وما هو يشترك في القبل الثلاث الاسم والفعل والحرف»⁽¹⁰⁾.

ومن الأمثلة التي ساقها «تقول في الاسم: هذا زيد، وفي الفعل زيد يضرب زيد ضرباً. ومثال الوقف في الحرف جيز وأن... فالحرف الموقوف عليه لا يكون إلا ساكناً كما أن الحرف المبدوء به لا يكون إلا متحركاً، وذلك لأن الوقف ضد الابتداء... والموقوف عليه لا يخلو من أن يكون اسماً أو فعلاً أو حرفاً»⁽¹¹⁾. وفي ضوء ما نصّ عليه ابن يعيش نلاحظ أن الوقف فن من فنون صنعة اللغة، ولا يستطيع أحد أن يستعمله إلا إذا كان من الحدائق في اللغة وله معرفة عميقة في علوم اللغة؛ لأن الوقف يتعامل مع المعنى، فإذا لم يقدر المتكلم الوقف المناسب وقع في خلل بالمعنى، وتعدّر الوصول عليه إلى المعنى المراد.

وللوقف ألفاظ متقاربة في معناه كالقطع والسكت. فالقطع يعني: قطع الصوت عن الكلمة زمناً، يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة، إما بما يلي الموقوف عليه أو بما قبله، فيكون عند الانصراف عن القراءة والانتهاؤها منها⁽¹²⁾، «فهو إذا آخر وقف في القراءة، أما السكت قطع زمن الصوت زمناً دون زمن الوقف من غير تنفس، والسكت والقطع كالوقف، عنصران صوتيان يؤديان ما يؤدي

(1) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 270.

(2) المعنى وظلال المعنى: 343.

(3) إيضاح الوقف والابتداء: 108/1، وينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 17.

(4) الوقف في العربية: 177.

* تعانق الوقف: ونعني به أنه إذا وقف على أحد الموضوعين لا نقف على الثاني، ويجوز عدم الوقف على أي الموضوعين. وعلامته في القرآن(؟؟) ومثال ذلك قوله تعالى ((ذلك الكتاب لا ريب فيه؟ فيه؟ هدى للمتقين)).

(5) ينظر: خواص صوتية تمتاز بها العربية: ع42/71، 1992.

(6) التحليل النحوي أصوله وأدلته: 188.

(7) ينظر: من أسرار اللغة: 191.

(8) ينظر: علم اللغة النفسي: 72-73.

(9) ينظر: لطائف وإشارات لفنون القراءات: 249/1، والوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 16.

(10) شرح المفصل: 67/9.

(11) المصدر نفسه: 67/9.

(12) ينظر: دراسات في اللسانيات العربية: 56.

التعظيم في الكلام»⁽¹⁾. وبهذا يمكن أن نخلص إلى مواطن الاختلاف بين القطع والسكت من جهة، والوقف من جهة أخرى فنكمن في ثلاثة أشياء:

أولها: «أنه لا يتنفس فيه، في حين أن التنفس ركن في الوقف. والثاني: أنه أقل من الوقف مدة. الثالث: أنه يرد في جزء الكلمة كما يرد في آخرها، كسكت حمزة (ت156هـ) على الساكن قبل الهمزة»⁽²⁾. نحو قوله: ﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا أَشْيَاعَكُمْ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾⁽³⁾ ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر في حين لا يأتي الوقف إلا في آخر الكلمة. وللوقف أقسام عدة عند علماء التجويد يضيق المقام عن ذكرها⁽⁴⁾:

الأغراض الدلالية في الوقف:

(1) أمن اللبس: يُفصل بين كلمة وأخرى، لدفع توهم تبعية الأخرى للأولى. ومن ذلك سكتة حفص على عوجا في قوله تعالى ﴿حَمْدٌ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا﴾⁽⁵⁾. فصل بين (عوجا) و(قيما) بالسكت، لدفع توهم تبعية الأخرى للأولى بالنعته، إذ المعنى: أنزل على عبده الكتاب قيما، ولم يجعل له عوجا⁽⁶⁾.

(2) توجيه النظر: كأن يوقف قبل كلمة احتفاءً بها، تتفرد بالذكر على ما لها من فضل ومزية في أداء المعنى نحو ما روي عن أبي بكرة (رضي الله عنه) أنه قال: قال رسول الله (ﷺ): « (ألا أخبركم بأكبر الكبائر؟). وكان متكئاً فجلس، فقال: (ألا وقول الزور). فما زال يكررها حتى قلنا ليته ييسكت»⁽⁷⁾. فقول الزور يفرد بالذكر، فيلقى من انصراف الذهن إليه ما لا يلقاه إذا نسق على غيره.

(3) التشويق: وهو أن يُشوّق السامع من خلال أنباء مجهولة لديه، ولكن كل نياً يتبعه وقفة محاكياً ما في خلاته من أسئلة يتشوق في معرفة إجابتها نحو قوله تعالى: ﴿فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَلَيْهِمْ سَيِّغُلُونَ ﴿٥٠﴾ فِي بَضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ ﴿٥١﴾ بِنَصْرِ اللَّهِ يَنْصُرُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ ﴿٥٢﴾﴾⁽⁸⁾، فإن المرء إذا سمع قوله تعالى (غلبت الروم) تساءل: أين وقع هذا؟ فيأتيه الجواب (في أدنى الأرض)، وإذا سمع (يومئذ يفرح المؤمنون) تساءل بم؟ فيأتيه الجواب (بنصر الله)، فيزداد ذلك إقبال السامع على ما يسمع⁽⁹⁾.

(4) قلب المعنى: وهو أن ينشئ الموقوف وقفاً يجعل الموقوف عليه من كلامه مخالفاً لمعناه إذا وصل، فإذا أتته نسخ الكلام الناقص ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ ﴿١﴾ الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٢﴾﴾⁽¹⁰⁾ بالوقف على المصلين للتبنيه على أن تأخير الصلاة عن وقتها إثم عظيم⁽¹¹⁾.

(5) التقسيم: ويراد به عرض الكلام مفصلاً بوقوف تعيين السامع على تفهم أجزائه واحداً فواحداً⁽¹²⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿ فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ ﴿٨﴾ وَطَلْحٍ مَّنْضُودٍ ﴿٩﴾ وَظَلِّ مَمْدُودٍ ﴿١٠﴾ وَمَاءٍ مَّسْكُوبٍ ﴿١١﴾﴾⁽¹³⁾. وذكر ابن يعيش بعضاً من مواضع الوقف في شرحه للمفصل، وهي:

(1) الزيادة التي تلحق الحرف الآخر في الاستفهام عند الوقف: يقول ابن يعيش «إن هذه الزيادة علماً على الإنكار وهو حرف من حروف المد»⁽¹⁴⁾. وليس من شك أنه قصد أن الزيادة التي يقف عليها تدل على معنى الإنكار، وترد في الاستفهام فقط. وقسمها على معنيين «أحدهما: أن تتكرر وجود ما ذكر وجوده، وتبطله كرجل قال: (أتاك زيد)، وزيد ممتنع إتيانه فينكر لبطلانه

(1) دراسات في اللسانيات العربية:56.

(2) النشر في القراءات العشر: 419/1، وينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات:40.

(3) سورة القمر: 51.

(4) ينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 146.

(5) الكهف: 1، 2.

(6) ينظر: دراسات في اللسانيات العربية:183.

(7) صحيح البخاري: 939/2، وينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات:184.

(8) الروم: 2، 3، 4، 5.

(9) ينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات:185.

(10) الماعون: 4، 5.

(11) ينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات:186-187.

(12) ينظر: المصدر نفسه:187-188.

(13) الواقعة: 27، 28، 29، 30، 31.

(14) شرح المفصل:50/9.

عنده، **والوجه الآخر** أن تنكر أن يكون على خلاف ما ذكر كقولك (أتاك زيد) فتتكر سؤاله عن ذلك وزيد من عاداته أن يأتيه⁽¹⁾. وذكر ابن يعيش أن في كلا الوجهين تقول (أزيدنيه). بهاء الوقف التي تدل على الإنكار سواء إنكار المجيء أم إنكار السؤال؟ فضلاً عن ذلك أن من العرب من يزيد بين الأول، وهذه الزيادة زيادة تفصل بينهما ... كأنهم أرادوا زيادة علم الإنكار للبيان والإيضاح فزادوا (إن) أيضاً توكيداً لذلك المعنى، وذلك قولك في جواب ضربت زيدا (أزيداً إنيه)⁽²⁾.

ونرى أن ما قاله أصحاب هذا المذهب فيه شيء من التكلف؛ لأن دلالة الإنكار واضحة، فلم هذا التعقيد بإضافة (إن) للتأكيد والبيان؟؛ فإن كان سياق الحال يتطلب ذلك فلا بأس من إضافتها، وإن كانت القرينة تشير إلى الإنكار فما الحاجة من إيضاحها وتأكيدها؟! وتقع هاء الوقف أو هاء الإنكار بعد ثلاثة مواضع: الأول بعد المعطوف فتقول مجيباً لمن قال لقيت زيدا وعمراً (أزيداً وعمريه)، والثاني: بعد المفعول فتقول جواب من قال ضربت عمر (أضربت عمراه) فألحقها المفعول ولم تلحقها الفعل؛ لأن المفعول منتهى الكلام متصلاً بما قبله وعلامة الإنكار لا تقع حشواً، والثالث: بعد النعت فتقول في جواب من قال ضربت زيدا الطويل (أزيداً الطويلاه) ألحقت الهاء الصفة لأنه منتهى الكلام⁽³⁾.

ونستشف مما سبق أنه يجوز الوقف على هاء الوقف التي تحمل معنى الإنكار، وهذه لا ترد إلا مع الاستفهام سواء أكان الاستفهام فيه أداة الاستفهام أم يخلو منها، حقيقياً أم مجازياً. ويشترط في الوقف عليها أن تكون بعد معطوف، أو بعد مفعول، أو بعد نعت كما أورد ذلك ابن يعيش في الأمثلة السابقة.

2) الاسم المختوم بتاء التانيث: «إذا كانت تاء التانيث في آخر الاسم المفرد، ووقف عليها قلبت هاءً نحو: شجرة، وفاطمة، ومدينة»⁽⁴⁾. هي في الوصل تاء، غير أنها سميت هاء باعتبار ما توول إليه في الوقف، وذهب القدماء إلى أنه إبدال وليس كل تاء تبدل في الوقف هاء ف«متى كان آخر الاسم تاء التانيث من نحو طلحة وحمزة وقائمة وقاعدة، وذلك في الرفع والنصب والجر والذي يدل أن الهاء بدل من التاء أنها تصير تاء في الوصل، والوصل مما ترجع فيه الأشياء إلى أصولها، والوقف من مواضع التغيير»⁽⁵⁾. ويحوق لمن يشكل فيقول: لماذا تبدل التاء هاءً عند الوقف؟ ولماذا لا تبقى التاء على حالها من دون إبدال؟ ويجيبنا أهل الصنعة فقالوا: «إنما أبدلوا من التاء الهاء لثلاث تشبه التاء الأصلية في نحو بيت وأبيات والملحقة في نحو بنت وأخت»⁽⁶⁾. وذكر سيبويه «أن ناساً من العرب يقولون في الوقف طلحت، كما قالوا في تاء الجميع قولاً واحداً في الوقف والوصل وهم قبيلة طي»⁽⁷⁾. وهذا الاستعمال اللهجي يوقع في لبس؛ لأنه لو سلمنا بذلك واعترفنا بصحة هذه اللغة لالتبس لدينا تاء التانيث الخاصة بالأسماء مع التاء الأصلية، فإذا بقيت شابهت التاء الأصلية في نحو بيت وأبيات، والملحقة في نحو بنت وأخت. واستوتت مع التاء التي تختص بالأفعال فثبتت عند الوقف، لأنها تعد دليلاً على تأنيث الفعل فيها«ولا خلاف بين النحاة في تاء التانيث اللاحقة للأفعال دليلاً على تأنيث الفعل، أنها تبقى في الوقف تاءً نحو هند قامت، فإنها لحقت الفعل دلالة على تأنيث فاعله، والتعبير بما هو أصل لتمكنه»⁽⁸⁾.

فتوجب إبدال تاء التانيث هاء لتفريقها عن التاء الأصلية، والتاء الملحقة، وتاء الأفعال التي تثبت جميعها في الوقف. ولإبدال تاء التانيث هاء نظائر في العربية، نحو: لانت ولاه⁽⁹⁾، واللات واللاه⁽¹⁰⁾ وقفاً. والتابوت والتابوه⁽¹¹⁾.

3) الوقوف على الأسماء غير المتمكنة: وهي الضمائر، ويسمي الكوفيون الضمير بالكنائية وهو اسم المتكلم في خطابه، إذا خاطب، واسم المخاطب في خطابه إذا خاطب، واسم الغائب بعد أن جرى ذكره⁽¹²⁾. ومن هذه الضمائر: «أنا» وهي من ضمائر الرفع وفيه لغات، منهم من يقول: (أن) بالقصر، ومنهم من يقول: (أنا) على مثال قفا وهي قراءة نافع⁽¹³⁾. ومن ينعم النظر يجد أن سبب تعدد اللغات في (أنا) هو اختلاف العلماء في الألف الأخير الموجودة في آخر اللفظة، ولم يفت ابن يعيش هذا المعنى، فقال: «وقد اختلف

(1) المصدر نفسه: 50/9.

(2) ينظر: المصدر نفسه: 50/9.

(3) ينظر: شرح المفصل: 51/9.

(4) المدخل إلى علم أصوات العربية: 253.

(5) ينظر: شرح المفصل: 81/9.

(6) الكتاب: 164/4، وينظر: شرح المفصل: 81/9.

(7) الكتاب: 167/4، والوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 110.

(8) شرح الرضي على الشافية: 289/2، وينظر: الوقف في العربية: 35.

(9) ينظر معجم القراءات القرآنية: 254/5.

(10) ينظر: المصدر نفسه: 12/7.

(11) ينظر: المصدر نفسه: 192/1.

(12) المصطلح النحوي: 174.

(13) حجة القراءات: 417، وينظر: الوقف في العربية: 100.

في هذه الألف الأخيرة، فقال الكوفيون: إنها من الكلمة، وليست زائدة فهذه الألف في كونها مجتنبية في الوقف لبيان الحركة. وذهب البصريون إلى أنها ليست من الأصل⁽¹⁾. ويرى ابن يعيش أن «الاسم فيه الألف والنون، والألف دخلت لبيان الحركة في الوقف يدل على ذلك أنك إذا وصلت سقطت الألف عند الوصل، فيقال: (أن فعلت). وعلى هذا القول أن الأصل في الكلام وفي الوصل هو (أن)، وعند الفصل أو الوقف يكون (أنا) وهذه الألف وضعت لبيان الحركة في الوقف»⁽²⁾. وذكر سيبويه أن من العرب من يثبت هذه الألف في الوصل فيقول: أنا فعلت، وقد قرأ به نافع في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ حَاجَّ إِبرَهُمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبرَهُمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبرَهُمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾⁽³⁾ فقد كثر ذلك عنهم⁽⁴⁾. ويحذفونها إجماعاً إذا كان بعدها همزة مكسورة، نحو قوله تعالى: ﴿قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي نَفْعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ وَلَوْ كُنْتُ أَعْلَمُ الْغَيْبِ لَاسْتَكْتَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ إِنْ أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾⁽⁵⁾، وأما عند الوقف فيراه ابن يعيش بأنه يثبت ولا يتخلف. وقد يجري الوصل مجرى الوقف... ومنه قوله تعالى: ﴿كِتَابًا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا﴾⁽⁶⁾ في قراءة ابن عامر بطرح الألف في الوصل، وإثبات الألف، والأصل أنا⁽⁷⁾. أصلها (لكن أنا) بقيت الألف في الوصل، وحذفت الهمزة فالتقى نونان فأدغمتا مع بعض فأصبحت (لكننا) وهذه القراءة استحسنتها الزجاج. وفي هذا المعنى يفسر لنا ابن يعيش قراءة (لكننا) فيقول: «ألقبت حركة الهمزة على نون لكن وحذفت الهمزة، وأدغمت النون في النون والقياس حذف الألف من أنا في الوصل؛ لأنها لبيان الحركة في الوقف كالهاء في (كتابيه وحسابيه) قال الزجاج إثبات الألف هنا جيد لأن الهمزة قد حذفت فصارت الألف عوضاً منها يريد في (لكننا)⁽⁸⁾. ومن الأسماء غير المتمكنة المضمرة (هو) فإن الأكثر الوقف عليها بالهاء؛ لبيان حركة الواو، وكذلك الوقف على هي تقول هبه ولا تحذف منه شيئاً كما تحذف المتمكن»⁽⁹⁾. فيزداد على الحرف هاء، إذا على (هو) و(هي)؛ لتبيين الواو والياء، لأنهما خفيان ولا يعربان⁽¹⁰⁾. قال سيبويه «وكثير من العرب يدعون الهاء في هذين الضميرين على حالها»⁽¹¹⁾ وهي اللغة العالية⁽¹²⁾، قال تعالى: ﴿وَأَنشَقَّتْ السَّمَاءُ فَهِيَ يَوْمَئِذٍ وَاهِيَةٌ﴾⁽¹³⁾، وقال: ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾⁽¹⁴⁾. ونستشف من ذلك أن ابن يعيش يدعو إلى الوقوف بالهاء في (هو) لتقرأ (هوه)؛ لكي تتبين حركة الواو الخفية غير المعربة، والحق أنه ليس ابن يعيش وحده من ذهب إلى هذا القول، وإنما شاطر سيبويه في ذلك، بل تبعه في سلامة هذه اللغة الفصحى⁽¹⁵⁾.

«فأما كافي الضمير من نحو أكرمتك وأعطيتك فلك فيه وجهان: الوقف بالسكون فنقول أكرمتك وأعطيتك، والوجه الآخر أن تقف بالهاء فنقول (أكرمتك وأعطيتك).... لأن الكاف مع المذكر مفتوحة، ومع المؤنث مكسورة، فالحركة فاصلة بين المذكر والمؤنث، فأرادوا الفصل والبيان في الوقف على حده في الوصل»⁽¹⁶⁾.

وأظن أن ابن يعيش يميل إلى الوجه الثاني؛ لأنه عندما أضاف الهاء ووقف عليها تيسر له تحريك الكاف للفصل بين المذكر والمؤنث، فلو وقف على الكاف تعدد معرفة المذكر من المؤنث وهذا يسبب إلتباس. ولهذا يذكر سيبويه: «أن بعض العرب تقول (خذ بحكمك) كرهوا أن يسكنوا الكاف، إذ لم تكن حرف إعراب من كلمة (حكمتك)؛ لأن حرف الإعراب هو الميم، فكانت خفية فيبينوها. وأما

(1) شرح المفصل: 83/9-84.

(2) المصدر نفسه: 83/9-84.

(3) البقرة: 258.

(4) ينظر: الكتاب: 164/4، وشرح المفصل: 83/9-84.

(5) الأعراف: 188.

(6) الكهف: 38.

(7) ينظر: شرح المفصل: 82/9-83، والوقف في العربية: 102.

(8) شرح المفصل: 82/9-83، والوقف في العربية: 102.

(9) شرح المفصل: 84/9.

(10) ينظر: التبصرة والتذكرة: 720/2-721، والوقف في العربية: 103.

(11) الكتاب: 151/4.

(12) ينظر: الوقف في العربية: 106.

(13) الحاقة: 16.

(14) الحاقة: 21.

(15) ينظر: شرح المفصل: 82/9-84.

(16) شرح المفصل: 84/9.

من رأى أن يسكن الكاف، فإنه لا يخلق الهاء؛ لأن ذلك أمرها في الوصل، فلم يحذف منها في الوقف شيء»⁽¹⁾. فثبتت الهاء في الوقف وبطرحها في الإدراج⁽²⁾. «ومنهم من يبالي في الفصل فيلحق الكاف مع المذكر ألفاً ثم يلحق هاء السكت، ومع المؤنث ياء فيقول في المذكر أكرمته، وفي المؤنث أكرمتيه؛ لأن الفصل بحرف وحركة أبلغ وأكد من الفصل بحركة لا غير»⁽³⁾، ونجد أن هذا القول لا يخلو من تكلف مجحف؛ لأن من عادة العرب انتقاء الألفاظ الميسورة على اللسان التي تخلو من التعقيد والتطويل والمبالغة في الفصل، ولذلك فإننا مع مقولة ابن يعيش في أن «أجود اللغتين أن لا تلحق الكاف المدّة، وإنما فعلوا ذلك بالهاء لضعفها وخفائها»⁽⁴⁾.

(5) **الوقف عند نون التوكيد الخفيفة**: هذا النوع من الوقف له آثار في اللغات السامية الأخرى «ومثل هذا ما في العبرية من صورة تأكيد الفعل بما يسمى (تحريض المتكلم)، نحو: esleha (لأرسلن)، إذ نجد أن (an) انتقلت إلى (a) في الوقف»⁽⁵⁾. أما في العربية فإن نون التوكيد الخفيفة تلحق في الفعل نحو قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَئِن لَّمْ يَنْتَهَ لَنْسَفَعْنَا بِالنَّاصِيَةِ﴾⁽⁶⁾، «فإنها تبدل في الوقف ألفاً كالتوتين لمضارعتها إياه؛ لأنهما جميعاً من حروف المعاني، ومحلها آخر الكلمة وهي خفيفة ضعيفة، فإذا كان قبلها فتحة أبدل منه في الوقف ألف كما أبدل من التوتين ووقفت عليها فقلت لنسفا واضربا»⁽⁷⁾. وفائدة الوقف عند نون التوكيد الخفيفة فإنه يقوم بمعالجة أنواع من الجمل الملبسة التي يعرض فيها اللبس من جهة بنيتها التركيبية⁽⁸⁾.

وهكذا نجد أن ظاهرة الوقف لها بعض خصوصية في الصوت اللازم لانجاز الحدث الكلامي فتقوم بتقسيم الحدث، أو قطع سلسلة الزمن اللازمة لانجازه⁽⁹⁾. ومن المعجب حقاً أن علماء القراءات إنما كانوا يبتغون في تقسيماتهم للوقوف على معاني الآيات، وقد جاء في الخبر عن ابن عمر أنهم كانوا يعلمون ما ينبغي أن يوقف عنده، كما يتعلمون القرآن⁽¹⁰⁾.

الفاصلة القرآنية: وهي قرينة صوتية لها أثر في التحليل النحوي والدلالي للتركيب. والمراد بالفواصل رؤوس الآي، ومقاطع الكلام في القرآن الكريم⁽¹¹⁾، فهي كقافية الشعر، وقرينة السجع⁽¹²⁾ وهي جزء من موسيقا الآيات «إلا أنها محكومة بالمعنى الذي يفرضه السياق أو الحالة النفسية التي يريد القرآن الكريم للسامع أن يكون عليها»⁽¹³⁾، ولهذا نجد أن ابن يعيش لم يغفل عنها فقد تناولها في باب الوقف ولحقها به؛ لأن الحرف الأخير من الآي يكون ساكناً، ويحسن الوقوف عليه، واشترط فيها التماثل في الفواصل تجري على أسلوب واحد «وذلك أنهم قد يطلبون منها التماثل، كما يطلب في القوافي والقافية يشترط فيها ذلك؛ ولذلك سميت قافية مأخوذ من قولهم قفوت أي تبعت كأن أواخر الأبيات يتبع بعضها بعضاً فتجري على منهاج واحد»⁽¹⁴⁾.

ونستطيع القول إن من مواطن معرفة الفاصلة القرآنية التماثل في أواخر الآي، فتجري على نسق واحد. بمعنى أنها تكون «بما يتشابه جرسه في الأذن، ولا يتطابق بالضرورة في الحرف»⁽¹⁵⁾، فيقع بها إلهام المعنى⁽¹⁶⁾. «ورعاية الفاصلة مرتبطة ببعض أغراض علم المعاني كالحذف والتقديم في صور متعددة على وجوه شتى»⁽¹⁷⁾. وهذا الارتباط يسوغ لنا القول إن الفاصلة لها علاقة واضحة بالمعنى فضلاً عن تأثيرها الجمالي على النص، «فتأتي الفاصل في نهاية الآية؛ لتحقق للنص جانباً جمالياً لا يخطئه الذوق السليم؛ لأنها مهما يكن من شيء نحس أنها تضيف على النص قيمة صوتية منتظمة»⁽¹⁸⁾. ويكثر الوقف في (الفواصل) في القرآن الكريم، وقد يحذفون من البيئات الأصلية والواوات ما لا يحذف في الكلام، وهذا القول له آثار في القرآن أيضاً فما جاء في الأسماء قوله تعالى:

(1) الكتاب: 163/4.

(2) ينظر: الوقف في العربية: 96.

(3) شرح المفصل: 85/9.

(4) شرح المفصل: 85/9.

(5) فقه اللغات السامية: 114-115.

(6) العلق: 15.

(7) شرح المفصل: 88/9.

(8) ينظر: نظرية النحو العربي: 81، ودراسات في اللسانيات العربية: 66.

(9) ينظر: التفكير اللساني في الحضارة العربية: 255-256، ودراسات في اللسانيات العربية: 67.

(10) البرهان في علوم القرآن: 1/342، وينظر: دراسات في اللسانيات العربية: 68.

(11) ينظر: شرح المفصل: 78/9.

(12) ينظر: أبحاث في أصوات العربية: 143.

(13) أبحاث في أصوات العربية: 143.

(14) شرح المفصل: 78/9.

(15) البيان في روائع القرآن: 192.

(16) ينظر: البرهان: 53/1، ودراسات في اللسانيات العربية: 20.

(17) دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية: 111-112.

(18) البيان في روائع القرآن: 193.

﴿وَيَقُومُ إِلَىٰ أَحَافٍ عَلَيْكُمْ يَوْمَ التَّنَادِ﴾⁽¹⁾، فحذفت الياء وكان فيها حسناً... ومثله: ﴿عَلِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرِ الْمُتَعَالِ﴾⁽²⁾.

ومما تحسن الإشارة إليه أن أغلب ما لا يحذف في الكلام قد يحذف في الفواصل والقوافي؛ لتحقيق الانسجام الموسيقي، ولإيضاح الجانب الجمالي الذي لا يخطئه الذوق السليم. ولهذا نجد الدكتور تمام حسان يصرح بأن الفاصلة لا ترتبط بالوظيفة الدلالية، وإنما ينظر إليها «قيمة صوتية ذات وظيفة معينة في القرآن، وهذه الوظيفة جمالية تستحق الرعاية ولو تعارضت رعايتها مع أنماط التراكيب النحوية، ومعنى هذا أن الفاصلة لا تدل بالضرورة على تمام المعنى، ومن ثم تصبح وظيفتها غير نحوية ولا دلالية»⁽³⁾.

ويسأل الدكتور تمام حسان نفسه فيقول: «فإذا لم يكن للفاصلة غرض نحوي، ولا غرض دلالي، فماذا يكون الغرض منها؟ أغلب الظن أن الغرض منها جمالي صرف... ترتبط أشد الارتباط بموسيقى النص القرآني»⁽⁴⁾. وبهذه المسألة نختلف مع الدكتور تمام حسان؛ لأن الفاصلة القرآنية ترتبط بعنصرين مهمين: ألا وهما: التراكيب الصوتية والصرفية، والنحوية، والعنصر الآخر ترتبط بالمعنى. وأشار إلى هذا المعنى الدكتور كمال بشر فنجدته يقول: «ترتبط الفاصلة بعنصرين مهمين من عناصر التوصيل اللغوي أولها: هيئات التراكيب وما تنظمه من قواعد وأحكام تحدد نوعيته وخواصها النحوية (الصوتية والصرفية والتركيبية).

وثانيهما: المعنى الذي يفصح عن هذا التركيب أو ذاك»⁽⁵⁾. ومن الفاصل قوله تعالى: ﴿إِذْ جَاءَكُمْ مِنْ فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنْكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الْأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونًا﴾⁽⁶⁾ «ألحقت الألف بالظنون؛ لأن مقاطع فواصل هذه السورة ألفت منقلبة عن تنوين في الوقف، فيزيد على النون هنا ألف التشاكل»⁽⁷⁾، ومثله ﴿رَبَّنَا آتِنَاهُمْ مِنْ أَعْدَابِ وَالْعَنُتُمْ لَعْنًا كَبِيرًا﴾⁽⁸⁾، و﴿يَوْمَ تَقَلَّبَ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَّا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ﴾⁽⁹⁾. ولعل الفائدة التي تسهم بها الفاصلة القرآنية جوز لها ما لا يجوز في الوقف، «ومنه ما قالوا في الفعل الناقص، نحو (يرمي) لا تحذف وقفاً؛ لأنه لم يثبت حذفها في الوصل؛ لأنها لو حذفت لالتبس بالمجزوم، إلا أنه يجوز حذفها في الفواصل القرآنية والقوافي»⁽¹⁰⁾، قال الله تعالى: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَسِرَ﴾⁽¹¹⁾، ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبِغُ فَأَرْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾⁽¹²⁾ ولا يجوز في الكلام زيد يرم (13). إلا أنهم قالوا: (لا أنز) في الوقف، لأنه كثر في كلامهم، فهو شاذ⁽¹⁴⁾.

الخاتمة

فقد جدت هذه الدراسة في التقيب والبحث عن القرينة بالاستمداد من مناهل القدماء والمحدثين، وسعيت جاهداً قدر الإمكان توضيح القرينة الصوتية وأثرها في المعنى في ضوء المستويات اللغوية. وفي نهاية هذه الرحلة مع ابن يعيش أقف عند ختامها؛ لأضع بين يدي القارئ أبرز النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث وأستطيع أن أجملها على النحو الآتي:

- أثبت البحث إن علاقة الصلة بين الأصوات، وبين مدلولها علاقة حتمية.
- توصل الباحث إلى أن الدراسات الصوتية المرتبطة بالمعنى عند ابن يعيش هي التنغيم، والتنوين، والوقف والفواصل القرآنية، وأسماء الأصوات، وهناك ظواهر صوتية ذكرها ابن يعيش، ولكن ليس لها علاقة بالمعنى كالإدغام مثلاً.

(1) غافر: 32.

(2) الرعد: 9.

(3) البيان في روائع القرآن: 201، وينظر: خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم: 134.

(4) البيان في روائع القرآن: 201-202، وينظر: خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم: 134.

(5) علم الأصوات: 553.

(6) الأحزاب: 10.

(7) البرهان: 61.

(8) الأحزاب: 67.

(9) الأحزاب: 66.

(10) الوقف في العربية: 39.

(11) الفجر: 4.

(12) الكهف: 64. ذكر ابن يعيش ما هو نصه (وذلك وما كنا نبغي)، وهذا القول يخالف ما هو مذكور في القرآن. شرح المفصل: 78/9-79.

(13) ينظر: شرح المفصل: 78/9-79.

(14) ينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات: 87.

- أثبت البحث أن التنغيم له تأثير على المعاني التي تختصُّ بالجمل، فهي تعبر عن انفعالات المتكلم ومشاعره، وتوضِّح نوع هذا الانفعال سواء أكان استفهامياً أم تعجبياً، أم يقصد نداء الندبة أو الاستغاثة أو الترخيم الخ، فيحدث ارتفاع الصوت وانخفاضه في النغمة نتيجة التغير في درجة الجهر بالصوت بحسب السياق الانفعالي الذي يشعر به المتكلم.
- إن دور القراءات القرآنية في قرينة التنغيم يكمن في أمرين، الأمر الأول: إن للتنغيم أثراً على الدلالة الصوتية الإيقاعية؛ ولهذا فقد صانته القراءات الملامح التطريزية، بالخصوص الإيقاع الذي تتأزر كافة الملامح التطريزية في خدمته. والأمر الآخر: إن الغاية والغرض منه حصول معرفة كيفية تأليف الألحان، وهو في عرف أهل التجويد أنغام مختلفة الحدة والنقل ترتباً ترتيباً ملائماً، وقد يقال وقرنت بها ألفاظ دالة على معان محرّكة للنفس تحريكاً ملذاً.
- استقصى الباحث المصطلحات المكافئة والمرادفة لمصطلح التنغيم في الدرس الصوتي الحديث، وهي: الترزم، ومد الصوت، والتطريب، والتطريح، والتفخيم، والتعظيم.
- انتهى البحث إلى حقيقة مفادها أن النون تجامع حروف المد واللين من حيث خفتها، وتتماز عن تلك الأحرف أنها ثابتة في كل الأحوال لا يؤثر فيها ما يسبقها من الحركات فتقلب كما يحدث ذلك في حروف المد واللين؛ ولذلك فضّلت النون بالعوض على أحرف المد واللين.
- استقصى الباحث أن أصوات المد تحتلُّ قمة المقاطع، وأن النون قد شاركتها في ذلك، إذ يمكن أن تقع قمة المقطع الصوتي، فهي أوضح الأصوات الساكنة في السمع.
- توصلَ البحث إلى أن العرب القدماء يعتبرون أن الألف ساكن فيقفون عليه في حالة النصب، ولا يقفون على التتوين مع العلم أن التتوين عندهم ساكن. أما المحدثون فالألف عندهم هي حركة طويلة، والتتوين هو الساكن.

المصادر والمراجع

- 📖 أبحاث في أصوات العربية، د. حسام سعيد النعيمي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1998م.
- 📖 أثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط، أحمد خضير عباس، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2010.
- 📖 أثر القرينة في توجيه المعنى عند الفراء (ت207هـ) في كتابه معاني القرآن، كاظم إبراهيم عيسى السلطاني، رسالة ماجستير، كلية التربية (صفي الدين الحلي)، جامعة بابل، 2011.
- 📖 إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، 1959.
- 📖 الأداء الصوتي في العربية، رشاد محمد سالم، كلية الآداب والعلوم، مجلة جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ع:2، مج:2، س: 2005.
- 📖 أسرار العربية، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد بهجة البيطار، دمشق، 1957م.
- 📖 أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين، د. قيس إسماعيل الأوسي، المكتبة الوطنية ببغداد، 1988.
- 📖 أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب القاهرة، ط3، 1983.
- 📖 الأشباه والنظائر في النحو، لجلال الدين السيوطي، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة، 1975، وطبعة دار الكتاب العربي، تحقيق: فايز ترحيني، بيروت، 1984.
- 📖 إشكالات النص دراسة لسانية نصية، جمعان بن عبد الكريم، النادي الأدبي بالرياض، 2009.
- 📖 الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2007.
- 📖 الأمالي، أبو علي بن إسماعيل بن القاسم القالي (ت356هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.
- 📖 أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، أبو محمد عبدالله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبدالله بن هشام الأنصاري (ت761هـ)، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار الجيل - بيروت، ط5، 1979م.
- 📖 الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي (ت337هـ)، تحقيق: مازن المبارك، مطبعة المدينة، مصر، 1959م.
- 📖 إيضاح الوقف والإبتداء، أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار الأنباري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الرحمن رمضان (ت328هـ)، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط5، 1971.

- الإيقاع في شعر السياب، سيد بحرأوي، نواراة للترجمة، مصر، 1996.
- البرهان في علوم القرآن، الإمام بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، منشورات البابي الحلبي، القاهرة، 1957.
- البيان في روائع القرآن، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000.
- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو الجاحظ (ت255هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، مصر، ط5، 1985.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محب الدين أبو فيض محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت1205هـ): دراسة وتحقيق: علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1994م.
- التبصرة والتذكرة، أبو محمد عبد الله بن علي الصِّميري (ت386هـ)، تحقيق: د. فتحي أحمد مصطفى علي الدين، دار الفكر، دمشق، 1982.
- التحليل النحوي أصوله وأدلته، فخر الدين قباوة، الشركة المصريّة العالمية للنشر. لونغمان، مكتبة لبنان ناشرون: 2002.
- التخمير وهو شرح المفصل في صنعة الإعراب للإمام الزمخشري، القاسم بن الحسين بن أحمد الخوارزمي المعروف بصدر الأفاضل (ت617هـ)، تحقيق: محمد السيد عثمان، دار الكتب العلميّة بيروت، 2011.
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك، (ت672هـ)، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1986م.
- التطور النحوي للغة العربيّة، برجستراسر، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي القاهرة، ط4، 2003.
- تعدد التوجيه النحوي عند الطبري في تفسيره جامع البيان عن تأويل آي القرآن، عبد المحسن أحمد الطبطبائي، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، 2001.
- تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، للإمام محمد الرازي فخر الدين (ت604هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1981.
- تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن محمد الزمخشري، وبحواشيه أربعة كتب: الأول: الإنتصاف للإمام أحمد بن المنير الإسكندري. الثاني: الكافي الشافي في تخريج أحاديث الكشاف للحافظ ابن حجر. الثالث: حاشية الشيخ محمد عليان المرزوقي على تفسير الكشاف. الرابع: مشاهد الإنتصاف على شواهد الكشاف للشيخ محمد عليان المذكور. رتبّه وضبطه وصححه: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، محمد علي بيضون، بيروت، ط5، 2009.
- التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، الدار العربية، ليبيا، تونس، 1981.
- التوجيه الصوتي في دراسة النحو العربي (علامات الإعراب إنموذجاً)، عقيل رحيم علي اللامي، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب جامعة بغداد، 2002.
- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، الشيخ محمد الدمياطي الخضري (ت1287هـ)، شرحها وعلّق عليها: تركي فرحان المصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- حاشية الصّبان على شرح الأشموني، محمد بن علي الصبان (ت1206هـ)، تحقيق: محمود بن الجميل، مكتبة الصّفا، القاهرة، 2002م.
- حجة القراءات، عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة الملقب بأبي زرعة (ت403هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1979.
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت1093هـ).
- الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 2010.
- خلاصة العجالة في بيان مراد الرسالة في علم التجويد، حسن بن إسماعيل بن عبد الله الموصلي (ت1327هـ)، دراسة وتحقيق خلف حسين صالح الجبوري، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، 2002.
- خواص صوتيّة تمتاز بها اللغة العربيّة، د. كمال بشر، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج: 71، س: 1992.
- خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- دراسات في فقه اللغة، د. صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1960م.

- دراسات في اللسانيات العربية (المشكلة . التنعيم . رؤى تحليلية)، د. عبد الحميد السيد، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009.
- دراسات نقدية في النحو العربي، عبد الرحمن محمد أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة مخيمر، القاهرة 1957م.
- دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية، عبد الجواد محمد طيق، دار الأرقم للطباعة والنشر، الزقازيق، مصر، 1993.
- دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 2004م.
- دلالة الألفاظ، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004م.
- الدلالة الصوتية والدلالة الصرفية عند ابن جنبي، عبد الكريم مجاهد عبد الرحمن، مجلة الفكر العربي، بيروت، ع: 26، س: 1982.
- الدلالة اللغوية عند العرب، د. عبد الكريم مجاهد، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، 1985.
- ديوان امرئ القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط4، 1984م.
- ديوان جرير بن عطية، تحقيق نعمان أمين طه، دار المعارف، مصر 1969م.
- ديوان الهذليين، تحقيق: أحمد الزين ومحمود أبو الوفاء، نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1965م.
- السياق وأثره في الكشف عن المعنى، دراسة تطبيقية في كتب معاني القرآن دراسة تطبيقية، خلود جبار عيدان، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، 2008.
- شرح الاشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد الأشموني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، 1955م.
- شرح جمل الزجاجي (الشرح الكبير)، لابن عصفور الإشبيلي، تحقيق: د. صاحب أبو جناح، عالم الكتب، بيروت، 1999.
- شرح الحدود النحوية، عبد الله بن أحمد بن علي الفاكهي (ت972هـ)، دراسة وتحقيق: زكي فهمي الألويسي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1988م.
- شرح الرضي على الكافية، الشيخ رضي الدين الاستربادي (ت688هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).
- شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (د.ت).
- شرح المفصل، موفق الدين بن يعيش النحوي (ت643هـ)، وضع فهرسه الفنيّة: الدكتور عبد الحسين المبارك، عالم الكتب . بيروت، مكتبة المتنبّي القاهرة.
- الشكل، أثره ودلالاته في الدرس النحوي، خالد عباس حسين السياب، أطروحة دكتوراه جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2005.
- الصاحح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حمّد الجوهري (ت400هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط4، 1990.
- صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري (ت256هـ)، تح: مصطفى ديب البغا، مطبعة الهندي.
- الصوت في الدراسات النقدية والبلاغية التراثية والحديثة: دراسة صوتية، عبد الحميد زاهيد، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش.
- ظاهرة التنعيم في التراث العربي، هايل محمد طالب، مجلة التراث العربي. جامعة البعث، سوريا.
- ظاهرة التنوين في اللغة العربية، عوض المرسي جهاوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر، القاهرة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1968.
- علم الأصوات اللغوية، د. مناف مهدي الموسوي، دار الكتب العلميّة للطباعة، بغداد، ط3، 2007م.
- علم الدلالة بين النظر والتطبيق، د. أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993م.
- العلاماتية وعلم النص، فان دايك، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2004.
- علم اللغة العام (الأصوات)، د. كمال محمد بشير، دار المعارف، ط4، مصر، 1975م.
- علم اللغة النظامي (مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليدي)، د. محمود أحمد نحلة، بدون دار نشر، ط2، 2001م.
- علم اللغة النفسي، عبد المجيد منصور، جامعة الملك سعود، الرياض، 1982.
- فقه اللغات السامية، كارل بروكلمان، ترجمة د. رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، 1977.
- في بنية الوقف وبنية اللغة، مبارك حنون، أطروحة دكتوراه الدولة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، مرقونة، 1997.
- في علم اللغة، غازي طليحات، دمشق، دار طلاس، 1997.

- فيض القدير، محمد عبد الرؤوف المناوي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، 1356هـ.
- القرآن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني، عدوية عبد الجبار الشرع، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2006م.
- القرآن النحوية وإطراح العامل والإعرابين التقديري والمحلي: مجلة اللسان العربي، المملكة المغربية، مج 11، 1974م.
- القرينة في اللغة العربية، الدكتورة كوليزار كاكل عزيز، دار دجلة، عمان، 2009.
- قضايا أساسية في ظاهرة التنغيم في اللغة العربية، محمد صالح الضالع، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ع: 67، مج: 17، س: 1999.
- القضايا التطريزية في القراءات القرآنية، أحمد البايبي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، اريد الأردن، 2012.
- الكامل في ضعفاء الرجال، عبدالله بن عدي بن عبدالله بن محمد الجرجاني، مراجعة: يحيى مختار غزاوي، دار الفكر، بيروت، 1988.
- الكتاب، كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1988.
- كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، دار الحرية للطباعة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1986.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق: غازي مختار طليمات، ود. عبد الإله النبهان، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دار الفكر المعاصر بيروت، ودار الفكر دمشق سوريا، 1995.
- لسان العرب، جمال الدين بن مكرم ابن منظور الأفرقي المصري، دار صادر، بيروت، (د.ت).
- لطائف وإشارات لفنون القراءات، شهاب الدين القسطلاني، تحقيق: عامر السيد عثمان، وعبد الصبور شاهين، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1972.
- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة. مصر، ط5، 2006.
- المدخل إلى علم أصوات العربية، د. غانم قُدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- مدخل إلى اللسانيات، رضوان القضماني، منشورات جامعة البعث، سوريا، 1988.
- المصطلح النحوي، عوض حمدي القوزي، مطبعة شركة الطباعة، الرياض، 1981م.
- معاني النحو، د. فاضل صالح السامرائي، دار إحياء التراث العربي، بيروت. لبنان، 2007.
- معجم القراءات القرآنية، د. أحمد مختار عمر وعبد العال سالم مكرم، مطبوعات جامعة الكويت، ط2، 1988.
- المعجم المفصل في شواهد اللغة العربية، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996م.
- المعنى اللغوي، د. محمد حسن حسن جبل، مكتبة الآداب، القاهرة، 2005 م.
- المعنى وظلال المعنى، د. محمد محمد يونس علي، دار المدار الإسلامي، ليبيا بنغازي، ط2، 2007.
- مغني اللبيب عن كتب الأعراب، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري (ت761هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، مطبعة شريعت، 1386 بالتاريخ الفارسي.
- مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، 2006.
- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد بن عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط3، 1994.
- مقدمة لدراسة علم الدلالة في ضوء التطبيق القرآني والنص الشعري، طالب محمد إسماعيل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- مناهج البحث في اللغة، الدكتور تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 1974.
- المنهج الصوتي للنحو العربي في معاني القرآن، د. محمد كاظم البكاء، مجلة المورد، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد. الجمهورية العراقية، ع: 4، مج: 7، س: 1988.
- ميزان الاعتدال، أبو عبد الله بن أحمد بن عثمان، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار المعرفة، لبنان. (د.ط).

- 📖 النشر في القراءات العشر، أبو الخير شمس الدين محمد بن محمد بن الجزري(ت833هـ)، تصحيح: علي محمد الضباع، دار الكتاب العربي.
- 📖 النون من أقرب الصوامت إلى الصوائت، الدكتور صباح عطوي عبود، بحث قيد النشر.
- 📖 همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي(ت911هـ)، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط2، 1427هـ - 2006م .
- 📖 وصف اللغة العربية دلاليًا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، محمد محمد يونس علي، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، 1992.
- 📖 الوقف في العربية، د. محمد خليل مراد الحربي، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، 2006.
- 📖 الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، د. عبد البديع النيرباني، دار الوثقائي للدراسات القرآنية، دمشق . سورية، 2008.

المروي له في قصص جاسم عاصي ورواياته

أ.م.د. ناهضة ستار جواد الباحث. محمد حليم حسن

The Addressee in the Stories and Novels of Jasim Asi

Asst. Prof. Dr. Nahidha Sattar Jawad

Researcher. Mohammad Haleem Hasan

Abstract

The addressee is very important in the narration because he is like a motivator who leads to continuity at the level of the text. The narrator narrates events to us in various images and aspects and the addressee receives these events and attempts their explanations. Then the narration model with its three aspects is complete (sender, message, receiver) for there must be an addressee whether real (explicit) or imaginary (implicit) because this enables the narrator to continue narrating events at various levels.

ملخص

إنَّ للمروي له أهمية كبيرة في الدرس السردي؛ فهو فهو بمثابة المحفز الذي يفضي الى الاستمرارية على مستوى القصة. فالراوي يروي لنا الأحداث بصور وأشكال مختلفة والمروي له يتلقى هذه الأحداث ويحاول تفسيرها وعندئذ تكتمل المنظومة السردية بأركانها الثلاثة (المرسل، المرسل، المرسل إليه)، إذ لا بد من وجود مروي له حقيقي (ظاهري) أو متخيل (خفي)، فهذا الأمر يساعد الراوي في مواصلة الأحداث وكتابتها وفق مستويات مختلفة.

إنَّ المروي له - سواء أكان ظاهرياً أم خفياً - موجود في قصص جاسم عاصي ورواياته لكن هناك تفاوت في نسب ظهوره، فالخفي أو المتخيل هو المسيطر على قصص عاصي ورواياته، وبصورة شبه مطلقة. في حين يظهر الظاهري أو الحقيقي في بعض قصصه ورواياته التي صدرت حديثاً. وعلى هذا الأساس يظهر لدينا في القصة نوعان وهما الظاهري والخفي، في مقابل ثلاثة أنواع في الروايات وهي الظاهري والخفي إلى جانب نوع آخر قليل الظهور وهو المروي له المختلط حيث يتم الجمع فيها بين المروي له الحقيقي والخفي.

المروي له (Narratee) .

إنَّ كل شيء في الكون لا يخلق كاملاً بل أنَّ هناك ما يكمله فالرجل تكمله المرأة أو العكس والشمس يكملها القمر في الليل وغيرها، فكل شيء مما يذكر يكمل الآخر وكذلك في العالم السردي فكما أنَّ هناك راوٍ يروي الأحداث، هناك مروي له يستقبل الأحداث وهو يختلف عن القارئ، (نحن مازلنا داخل النص) فليس هناك فائدة من وجود راوٍ يروي فحسب بل لا بد من متلقٍ يتلقى الخطاب ويفهمه ويساعد على تفسيره، لكي تكتمل العملية الإبداعية في هذا المجال .

لقد عكفت الدراسات النقدية الحديثة التي تتنصوي تحت باب السرديات أو علم السرد على دراسة مستويات البنية السردية وفحصها وتحليلها جميعها، فميزت بين المؤلف الحقيقي والضماني وبين القارئ الحقيقي والضماني، وبين المتن الحكائي والمبني الحكائي كما اهتمت بالراوي ودرسته والزمان والمكان كذلك، إلا أنَّ هذه الدراسات على غزارتها وتنوعها، لم تهتم بالمروي له أو المسرود له إلا في وقت متأخر، ويبدو أن (جيرالد برنس) - على ما يذهب إليه سيمور جاتمن - أول من أشاع هذا المصطلح ونظّر إليه في عدد من دراساته التي نشرها بين (1971 - 1973)، ومنها دراسته الموسومة (مقدمة لدراسة المروي له في السرد).⁽¹⁾

(1) ينظر الصوت الآخر: 129 . وينظر تقنيات السرد بين الرواية والسيرة الذاتية (دراسة موازنة): 62.

ويُعرّف المروي له بأنه :

1- السامع أو القارئ الذي توجه إليه القصة، وهو ليس مجرد فرد تقص عليه القصة إذ ينبغي أن يتضمن النص ما يشير إلى أنّ القصة موجهة فعلاً إلى جمهور أو قارئ معين مما يعني تضمين النص ما يوصي بذلك، حسبما يقول (برنس) و(برنس) يفرق بين من تحكى له الحكاية وبين القارئ، وكذلك بين هذين والقارئ الموصى به، وأشار إلى أنّ المحكي له قد يكون شخصية داخل العمل ومشاركة في الأحداث وهو يسميها (intra – Fictional narree).⁽¹⁾

2- هو الشخص الذي يروي له في النص، ويوجد على الأقل مروي له واحد (يتم تقديمه على نحو صريح نسبياً)، لكل سرد، يتموقع على المستوى الحكائي نفسه (diegetic level) الذي يوجد فيه الراوي الذي يخاطبه، ويمكن أن يوجد بالطبع أكثر من مروي له يتم مخاطبة كل منهم بوساطة الراوي نفسه أو بوساطة راوٍ آخر، إنّ المروي له شأنه شأن الراوي، يمكن أن يقدم كشخصية تلعب دوراً تتفاوت أهميته في المواقف والأحداث المروية.⁽²⁾

3- انه المقابل الخيالي للراوي، أي من يتوجه الراوي صراحةً أو ضمناً بالقصة إليه، وتكمن أهمية المروي له في انه يساعد على تحليل بنية النص بما أنّ النص موجه إليه كسلسلة من الإشارات الدالة.⁽³⁾

4- الراوي والمروي له صوتان سرديان يقدمان لنا من خلال الخطاب السردى.⁽⁴⁾

5- هو عنصر من العناصر الداخلية في القصة شأنه شأن الراوي.⁽⁵⁾

6- هو الذي يتلقى ما يرسله الراوي، سواء كان اسماً متيناً ضمن البنية السردية أم كائناً مجهولاً.⁽⁶⁾

إنّ المروي له يؤدي وظائف داخل البنية السردية منها: التوسط بين الراوي والقارئ والإسهام في تأسيس الإطار السردى، والمساعدة في تحديد سمات الراوي، وتوكيد بعض الموضوعات وتطوير السرد، وقد يصبح للناطق الرسمي باسم القيم الأخلاقية للعمل.⁽⁷⁾

وكما أنّ للراوي أنواعاً فإن للمروي له أنواعاً أيضاً وهي:

1- المروي له الظاهري أو الممسرح: هو شخصية موجودة داخل النص السردى بصفتها مشاركة في الأحداث ولديها معرفة كمعرفة باقي الشخصيات في القصة إن لم تكن أكثر منها، وتمتلك ملامح وصفات يعرفها بها المتلقي.⁽⁸⁾

2- المروي له الخفي غير الممسرح: هو المروي الذي لا يظهر في العمل، لا يمتلك أية ملامح أو صفات تحدده أو خاصة به، فهو لا يشارك في العمل؛ لأنّه شخصية خيالية في ذهن السارد يخاطبه السارد بين الحين والآخر.⁽⁹⁾

3- المروي له شبه الممسرح : وهو الذي يوجه له الخطاب بصيغة ضمير المخاطب كـ(أو يا أصدقاء) وما إلى ذلك.⁽¹⁰⁾

كما أنّ هناك تقسيمات للمروي له حسب ردة فعله إزاء الأحداث وهي :

(1) ينظر قاموس السريات: 120، 121. وينظر المصطلحات الأدبية الحديثة: 59 .

(2) ينظر قاموس السريات: 120 .

(3) ينظر دليل الناقد الأدبي: 191، 192 .

(4) ينظر المصطلح السردى في النقد الأدبي العربي الحديث: 80 . وينظر قال الراوي: 87، وما بعدها .

(5) ينظر نظرية الرواية (دراسة لمناهج النقد الأدبي في معالجة فن القصة): 167 .

(6) ينظر السردية العربية: 12 .

(7) ينظر التلقي والسياقات الثقافية: 9 .

(8) ينظر السرد النسائي (النشأة والتحول): 96، وما بعدها .

(9) ينظر البنية السردية في شعر الصعاليك: 176 .

(10) ينظر السردية في النقد الروائي العراقي من (1985، 1996): 212 .

1. المروي له الظاهري الايجابي أو السلبي .

2. المروي له الخفي الايجابي أو السلبي .

فالاجابي هو المروي له الذي يشارك في السرد برأي أو مناقشة أو ملحوظة أو ردة فعل معينة أمّا السلبي فهو على العكس من ذلك فهو لا يشارك في أي شيء فهو يتلقى السرد دون مشاركة بتعليق أو غير ذلك، أو يكون حضوره غير واضح (1).

إنّ أي المروي له يتخذ في الغالب خصائص الراوي فعندما يوجد راوٍ خفي يكون هناك مروٍ له خفي وعندما يكون هناك راوٍ ظاهري يكون هناك مروٍ له ظاهري هذا على سبيل إقامة علاقة بين الراوي والمروي له كما يرى (سيمور جاتمن)⁽²⁾ لكن هذا الكلام وليس شرطاً عاماً فهناك العكس منه في كثير من القصص والروايات، وحتى في أعمال عاصي لا يوجد تتطابق كبير مع هذا الكلام .

وبتطبيق ما سبق من أشكال المروي له على قصص جاسم عاصي ورواياته، نجد أنّ المروي له كان على ثلاثة أشكال: مروي له ظاهري ممسرح، ومروي له خفي غير ممسرح ومروي له مختلط يظهر في الروايات فقط وبشكل قليل، ويكون ايجابياً أو سلبياً حسب المشاركة في الأحداث .

أولاً: المروي له في قصصه .

ينقسم المروي له في قصص (جاسم عاصي) على قسمين: مروي له ظاهري (ممسرح) ومروي له خفي (غير ممسرح)، وقد يكون سلباً أو إيجاباً وكما يأتي :

أ - المروي له الظاهري / الممسرح:

هذا المروي له يكون شخصية محددة بوجه لها الخطاب داخل النص، وهو ظاهر للعيان معروف يساهم في فهم وتفسير الكثير مما يريده الراوي، ويُحدد من قبل الراوي أي يكشفه لنا الراوي في بداية الحديث أو مع توالي الأحداث، وفي قصص (جاسم عاصي) لا ظهور للمروي له الممسرح بنسبة كبيرة، إلا في مجموعة واحدة وهي (الليالي حكايات) حيث حدد فيها الراوي مرويّه من الوهلة الأولى أو من بداية الحديث في هذه المجموعة القصصية، أما باقي المجموعات فليس فيها تحديد أو تقديم أو علامات دالة على وجود مروي له ظاهري بل يبقى متخياً من قبل الراوي في مجاميعه القصصية كلها. أما مجموعة (الليالي حكايات) فإننا نلمس المروي له بشكل واضح حيث يبين لنا الحديث أنّ هناك مرويّاً له داخل النص، يقول: ((إتكا بمرفقه على وسادة وثيرة بينما اتسعت عيناها باتجاهه وحين نمت شفناه عن بدء الكلام خفتت من نظرها بارتخاء إنثوي مثير مصغية له ... وبينما بدأ هو سيد الكلام، تتثال من حافظته لآلى حيث انبرى قائلاً :

- ربما عزمت على الرحيل سيدتي، وتحكم فيك سلطان الفراق فلا اعتراض عندي على ذلك بقدر ما أمنحك فرصة العمر . فذا كان الفراق دواء لداء متحكم، فليكن، لكيما تطمئن النفس نفسك أنت...
- هي دورة الحياة...سيدتي، ولكل شيء وفعل حكمته، لكن ما يهمني هو استكمال دورة الفعل بدورة الكلام...
عندها انبرت مقاطعة:

- ما هو الكلام الذي تريد قوله...؟
- قال: قليل من كثير، وهو كلام مثير، فيه من العبر ما ينير .
- وهل من فائدة ترجى من حسن الكلام...؟
- للكلام فعل السحر، فان سمحت به فأليك، وان أعرضت فليكيف اللسان عن الاسترسال.

(1) ينظر المصدر السابق

(2) ينظر عناصر الفن الروائي عند طه حامد الشيبب: 108، 109 .

- لا اعتراض عندي عليه، وخذ معي إصغاء هادئاً... واسترسل في الكلام، لامرأة أحسنت الإصغاء،
عل فعله يوصل للوئام...))⁽¹⁾

قال: ((تلك حكاية رواها لي إباد بن حياوي جواد وها إنني أنقلها كما رواها فاتحة للوئام يا أحسن الأنام،
سيدتي...))⁽²⁾

إنَّ القارئ لهذا المقطع يدرك أنَّ هناك مروياً له على مستوى الحدث وهو (السيدة) التي يحاول (السيد) إقناعها بالبقاء معه عن طريق الكلام. بالإضافة إلى ذلك أُستعملت كلمة (مصغية) التي تعطي دلالة واضحة على أنَّ هناك من يسمع كلام الراوي (السيد) ويصغي إليه (السيدة) وعلى هذا الأساس يكون هناك مروى له ظاهري ممسرح ومشارك في الأحداث بين الحين والآخر في مجموعة (الليالي حكايات) التي تتواصل في قصصها كلها على نمط واحد من البداية إلى النهاية وكأنها جلسة واحدة رويت فيها قصصها كلها مرة واحدة.

وهكذا لا يكون للمروى له الظاهري الايجابي حضور قوي على مستوى الأحداث ماعدا في مجموعة (الليالي حكايات)، حيث ساد المروى له الخفي السلبي في المجاميع القصصية كلها معلناً عن سيطرته المطلقة في قصص جاسم عاصي .

ب- المروى له الخفي / غير الممسرح:

وهو شخصية أو كائن يتخيله الراوي في ذهنه، فهو صورة خيالية يرسمها الراوي لكي تحفزه نوعاً ما على إكمال السرد، وهذا الشكل يظهر في القصص التي نحن بصددنا وبنسبة عالية جداً، فهذا الشكل يظهر في السرد الموضوعي براويه العليم، حيث إنَّ الراوي خارجي يروي لنا الأحداث دون وجود احد بل هو يتخيل وجوده، فلا وجود حقيقي له يقول: ((حركة بطيئة، بل خطوات، ثم يكون الكهل أمام الباب الموارب أو ربما خطوات أولى تعقبها خطوة فتصبح خطوتين، ثم خطوات بطيئة لكنها ستوصل الرجل، حيث باب الصفيح الذي بهت لون طلائه، مشكلاً بقعاً غير متساوية، وهي أشبه بخريشة طفل في حين تقود هذه الفوضى بين تقوس الصفيح وشحوب اللون والانحسار عن مستطيل الحائط الذي تأكل الجدار الطيني وتهدمه...))⁽³⁾

ويقول: ((حين دخلت القفص، تأكد لها ما تداخل مع حاسة الشم عندها من رائحة، كما لو إنها تدخل البرج في سطح البيت، قالت في نفسها بعد إن أدركت إنها تدخل البرج في سطح البيت، أدركت إنها تدخل القفص الذي يحتوي على ضريح - ارزيج - الذي يرقد بسلام تحت هذه الدكة المحاطة بالمرمر اللامع... آه ... ما اشد عبث العصافير الذي لا تسلم منه حتى المقابر وراحت تمرر مكنسة الخوص، مزيلة أي اثر للأوساخ...))⁽⁴⁾

ويقول: ((وما بقي عند سامح غير وهج روحه من بعد أن قاوم ما ينم عن زحف نبت في داخله وتراكم ليصبح في هذا الرجوع أو ذاك، معتبراً أنَّ ليس هذا الشبل إلا من ذاك الأسد واضعاً نصب عينه انه هو يواجه الجميع، وهو مرآتهم التي لا تعكس سوى صفاء سريرتهم

ونقاءها، لذا توجب عليه قبل الإبحار ... إن يقنعهم بأمر إبحاره لوحده مع جثمان الأب ...))⁽⁵⁾

إنَّ الضمير المستعمل في هذه المقاطع هو ضمير الغائب، والسرد موضوعي يوجه فيه الخطاب إلى شخصية متخيلة في ذهن الراوي، فليس هناك ملامح للمروى له، وليس هناك حوار بين الشخصيات حتى نلاحظ اتجاه الخطاب والى من يوجهه، بل أنَّ السرد كان يدور على لسان الراوي فقط دون مروى له ممسرح

(1) لليالي حكايات: (حوار ما قبل القرار)، 5، 6.

(2) المصدر السابق: 9.

(3) رغبات: (خطوات)، 24.

(4) الحفيد: (الطيور)، 81 .

(5) ملكوت البراري: (مرايا السطوح)، 42 .

ظاهري، فالمروي له خفي سلبي في المقاطع السابقة. وهذا المروي له حاضر في ذهن الراوي فحسب، وهو الذي يتصوره، من دون ظهور علني له على مستوى النص.

إنَّ المروي له غير الممسرح يأتي على عدة صور تكشفه لنا وهي الخطاب بضمير يدل عليه وظهور صوت المروي له في الخطاب السردي، واللجوء إلى التفسير والتأويل والوسائل الإشارية والرسائل. (1)

وهذه الصور كلها لا تظهر عند جاسم عاصي بصورة واضحة أو تظهر لمرة واحدة أو مرتين فلا تشكل ظاهرة تستحق الوقوف عندها إلا الوسائل الإشارية، والوسائل الإشارية في السرد كثيرة ومنها النجمات (-♦-♦)، والخطوط (- - -) والنقاط (....)، وهذه كلها موجودة في قصص عاصي لكن للشكل فقط، فللهولة الأولى تصورت أن هذه المسألة سمة بارزة في قصصنا هذه، لكن بعد التدقيق تبين أنها جاءت للترتيب الشكلي للصفحة فقط ولا تحمل معنى يتصل بالمروي له.

وهكذا يكون المروي له من المكونات الأساسية والمهمة في هذه القصص فهو يُسهم في إكمال البنية السردية، ويطور الحكمة، كما انه يوصل العبر والحقائق إلى المتلقي بصورة واضحة ويسهم في تفسير الكثير من الأحداث التي قد لا يفهما القارئ إلا بتدخل المروي له الذي أصبح موازياً للراوي بعد أن كان غير موجود على خارطة السردية قبل عقود قليلة فالיום لا توجد دراسة عن السرد ومكوناته إلا وهي تقف وقفة طويلة عند المروي له وأنواعه لما يكشفه لنا من أمور فضلاً عن التلقي الذي يعد الوظيفة البديهية للمروي له. ثانياً: المروي له في رواياته.

ينقسم المروي له في روايات (جاسم عاصي) على ثلاثة أقسام - كما سبق في قصصه- هما: مروي له ظاهري، ومروي له خفي، ومروي له مختلط يجمع بين الاثنين في رواية واحدة ويكون هذا المروي له ايجابياً أو سلبياً حسب ردة فعله اتجاه أحداث السرد، وفيما يأتي بيان لذلك:

أ- المروي له الظاهري / الممسرح:

إذا كان المروي له الظاهري في قصص عاصي قليلاً جداً فهو شبه معدوم في رواياته ففي رواياته لا وجود للمروي له الظاهري بوضوح، لكن أحياناً وفي مرحلة من الأحداث يتكون راوي ومروي له ثم بعد انتهاء هذا الحدث يرجع المروي له إلى الاختفاء فليس هناك مروي له عام لكل الرواية. ففي رواية (مستعمرة المياه)، تكون (زليخا) زوجة مردان هي المروي له عندما يروي لها بعض الأمور التي حصلت له عند خروجه إلى (كوت حفيظ)، فتكون هي مصغية له يقول: ((ها أن مردان يحكي لزليخا عن ماضي الزمان، هات رأسك سأنقب فيه، ادخله، أفتش فيه كي يعنني على اكتشاف رؤاي، أصغي جيداً وأنت كالأرض التي تمنح عطاءها في القاديات من الأيام. كانت أمي تردد مراراً... لا تبدل مكانك دائماً فانك تخسر تاريخك...)) (2)

فهذا المقطع يبين أنَّ زليخا مروي له ظاهري ومشارك في الأحداث في قابل الرواية لكن ليس لكل الرواية بل في هذا المحور أو هذه المرحلة فقط فهو يقسم الرواية على عدة مراحل.

وكذلك الأمر في رواية (ما قيل وما) (3) حيث تخلو الرواية من مرٍ له لكن في مرحلة ما يظهر لنا مروي له، ثم يعود إلى الاختفاء في المرحلة التالية والأمر نفسه في رواية (انزياح الحجاب ما بعد الغياب) (4)، فالمروي له جاء لسد ثغرة في هذه الروايات وإكمال فني لعملية بنائها، يتم استبعاده ريثما يتم الحدث وتتدفق منه الحاجة.

(1) ينظر تقنيات السرد بين الرواية والسيرة الذاتية: 67، وما بعدها . وينظر بنية النص السردية: 58.

(2) مستعمرة المياه: 54، 55.

(3) ما قيل وما: 361، وما بعدها.

(4) انزياح الحجاب ما بعد الغياب: 430، وما بعدها.

ب - المروي له الخفي / غير الممسرح :

يظهر المروي له الخفي - كما في القصص - بوضوح في روايات عاصي حيث يتخيل الراوي سواء أكان موضوعياً أم ذاتياً مروباً له على مستوى الأحداث يروي له أحداث هذه الرواية أو تلك، ليسهم في النهاية في بناء نص يرتقي إلى الجودة المطلوبة في مثل هذه الحالات. يقول: ((... كان سعيد الناصري يسير على مهل أمام النعش الراقد داخله جثمان من يشيعه اسماً وخلقاً، مكشوف الوجه للسماء، يسير الهويناء والموكب يتبعه كما لو انه ثابت ينتظر كي يتجمع وتصف صفوفه. بل أراد للراقد تشييعاً مهيباً كهذا، لا تصدر عنه حركة ما سوى وقع الأقدام على الأرض، قال في نفسه يردد: ها هو سعيد الناصري راحلاً بهدوء وسكينة إلى جوار ربه، ساكناً في قلوب كل هؤلاء وضمايرهم، ومن سوف يحضر منهم، فقد انتشر المخبرون وممن يعلمون رؤساء القوم بتشييع اليوم...))⁽¹⁾

ويقول: ((لقد انتهيت قبل فترة ليست بالقصيرة، من إعداد كل مستلزمات السفر كنت على استعداد تام ومقنع لمغادرة الاتساع الخادع، اخلفه ورائي بحيث أدعه ينأى تدريجياً مستقبلاً الحيز الذي ينتظرني. ألم تكن كل الأماكن غريبة عني، وهكذا منذ أن وعيت الحياة، وعرفت أسرارها فقد تعددت صور الغربة، وتوغلت آثارها في ثيابا جسدي، تشعبت منها مخيلتي كالدّم ها إني أروي بعضاً عشت ورأيت، وابعث ما سمعته من الآخرين باستثناء الرواة النقاء...))⁽²⁾

نلاحظ في المقطعين السابقين أن لا وجود لمروي له يتدخل في سرد الأحداث أو يوجه له الخطاب بصورة مباشرة إنما الخطاب موجه من الراوي إلى مروي له خيالي في ذهن الراوي ليست له ملامح أو صفات محددة كما هو معتاد، بل يغفل هذا الجانب ليكون المروي له خفياً غير ممسرح كما انه مروي له سلبي لا يشارك في الأحداث في هذه المقاطع.

ت - المروي له المختلط :

إنّ هذا الشكل يظهر في رواية (مستعمرة المياه) فقط، إذ إنّ الراوي الذاتي يمسك زمام السرد في بعض المحاور وهي (التركة، الشروع، المداخلة، حوارية الهجر).⁽³⁾ فالقاص قسم هذه الرواية على عدة محاور كانت السالفة بلسان الراوي الذاتي والباقية وهي (نثار الذاكرة، استنهاض المعرفة، استئناف الوصل، وغيرها)⁽⁴⁾ كلها بلسان الراوي الموضوعي الخارجي الذي يعلم الكثير عن الشخصيات فينقل لنا ما يدور في نفوسها وعقولها دون أن يحدد مصدر معلوماته. فالمروي له في السرد الذاتي يكون ظاهرياً ايجابياً له ملامح وصفات محددة وواضحة، أمّا أن تكون (الجدة) أو احد أفراد العشيرة، أمّا في السرد الموضوعي يغيب المروي له ولا يشارك في السرد، ولا نلمس له حضوراً أو صفات كما في الذاتي، وبهذا تجمع هذه الرواية بين النوعين السالفي الذكر.

المصادر والمراجع

- انزياح الحجاب ما بعد الغياب : جاسم عاصي (ضمن في انتظار الضفاف البعيدة)، دار تموز للنشر والطباعة، دمشق، 2011.
- البنية السردية في شعر الصعاليك: ضياء غني لفته، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 1431، 2010.
- بنية النص السردية: حميد لمحمداني، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1983.

(1) انزياح الحجاب ما بعد الغياب: 415 .

(2) المكعبات الحجرية: 139.

(3) ينظر مستعمرة المياه: 12، 15، 27، 52.

(4) ينظر المصدر السابق: 66، 62، وما بعدها.

- تقنيات السرد بين الرواية والسيرة الذاتية (دراسة موازنة)، أحمد عزي صغير اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد 1425، 2004 .
- التلقي والسياقات الثقافية: عبد الله إبراهيم، دار الكتاب الجديد للمتحدة، بيروت، 2000.
- الحفيد: جاسم عاصي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1988.
- دليل الناقد الأدبي: ميجان الرويلي، وسعد البازغي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2007.
- رغبات : جاسم عاصي، (مخطوطة).
- السرد النسائي العراقي (النشأة والتحول من عام 1950 - 2003): عذراء نجم عبد الأمير جامعة بابل، رسالة ماجستير، 1432، 2011، 87.
- السردية في النقد الروائي العراقي من (1985 - 1996): أحمد رشيد الدرة، رسالة ماجستير كلية التربية/ للبنات، جامعة بغداد، 1997.
- الصوت الآخر(الجوهر الحواري للخطاب الأدبي): فاضل ثامر، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1992.
- عناصر الفن الروائي عند طه حامد الشيبب: قاسم كاظم محمد، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة القادسية، 1426، 2005.
- قال الراوي: سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997.
- قاموس السرديات: جيرالد برنس، تر: السيد إمام، ميريث للنشر والمعلومات، القاهرة، 2003.
- لليالي حكايات: جاسم عاصي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2001.
- ما قيل وما: جاسم عاصي (ضمن في انتظار الضفاف البعيدة)، دار تموز للنشر والطباعة، دمشق، 2011.
- مستعمرة المياه: جاسم عاصي (ضمن في انتظار الضفاف البعيدة)، دار تموز للنشر والطباعة، دمشق، 2011.
- المصطلحات الأدبية الحديثة: محمد عناني، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1996.
- المصطلح السردية في النقد الأدبي العربي الحديث: أحمد رحيم كريم، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة بابل، 2003.
- المكعبات الحجرية: لليالي حكايات: جاسم عاصي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2001.
- ملكوت البراري : جاسم عاصي، اتحاد الكتاب والأدباء، العراق، 2007.

المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء**للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو****أ.م.د. فاضل عبيد حسون الموسوي أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط****رشا محمد عبيد الكريطي****The Cognitive Skills Implied in the Questions and Activities of the Book of Physics for the Intermediate Stage in the Light of Morzano's Model****Asst. Prof. Dr. Fadhil Ubaid Hassoon Al-Mosawi****Asst. Prof. Dr. Abdul Ameer Kalaf Arit****Rasha Mohammad Ubaid Al-Guraiti****Abstract**

The research aims at identifying (The Cognitive Skills Implied in the Questions and Activities of the Book of Physics for the Intermediate Stage in the Light of Morzano's Model). The researchers adopted the classification of Morzano cognitive skills which are composed of a list of (8) classes of main cognitive skills and (21) classes of sub-cognitive skills according to which the questions and activities of the books of physics for the three intermediate classes in the year 2013-2014 have been analyzed. The researchers have used the descriptive method (content analysis). Among the results which the researchers have come up with is that the questions and activities of the book of physics for the first intermediate class has the highest repetitions of the cognitive skills which are (183) with a ratio (36.9%). The research has come up with some suggestions among which is to analyze the books of physics for the preparatory stage in the light of Morzano's model.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى تضمن أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة للمهارات العقلية المتضمنة في ضوء أنموذج مارزانو مما تطلب من الباحثان تبني أداة تصنيف مارزانو للمهارات العقلية وهي عبارة عن قائمة تتضمن (8) فئات من المهارات العقلية الرئيسية و(21) مهارة عقلية فرعية والتي تم بموجبها تحليل أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2013-2014 م. استخدمت الباحثان المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) واعتمدت الفكرة الصريحة وحده للتسجيل ومن النتائج التي توصل إليها البحث حصول أسئلة وأنشطة كتاب الصف الأول على أعلى التكرارات للمهارات العقلية بواقع (183) تكرار وبنسبة مئوية (36,09%) في حين حصلت مهارة الاستدلال في جميع الكتب على أعلى تكرار بواقع (167) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (32,94%) في أسئلة وأنشطة الكتب كافة، أما أبرز الاستنتاجات فتلخصت في أن أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء تعالج بدرجة كبيرة المعلومات الحسية والمهارات العقلية الخاصة بذلك وفي ضوء ذلك أوصى الباحثان بضرورة التوازن في نسب تضمين مهارات العقلية في كتب الفيزياء وخرج البحث بمقترحات منها تحليل كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية في ضوء أنموذج مارزانو.

الفصل الأول: التعريف بالبحث**أولاً: مشكلة البحث Problem of the Research**

انطلاقاً مما هذا يشهده العصر من قفزات كبيرة ونوعية وتغيرات متسارعة في كل المجالات مما ولد تسابق بين المجتمعات والأمم في الأطر المعرفية والتقنية الأمر الذي يتطلب ردم الهوة بين بلدنا العراق وبين بلدان العالم المتقدم واختزال الزمن المطلوب وذلك بإعادة النظر في المناهج التربوية من حيث الأهداف والمضمون والتخطيط والتنوير لما للمناهج من دور في تحقيق ما تسعى إليه الأمم في بناء إنسان واعي ومتطور لأنها تمثل مركز المشروع التربوي الأصيل.

وتعد مادة الفيزياء من بين أكثر المواد التربوية في المناهج المدرسية أهمية لما لها من دور في النمو المعرفي وتساعد على تنمية التفكير ومهاراته العقلية التي أصبحت تتميتها اتجاها تربويا حديثا يلح عليه الكثير من المربين والمعنيين في شؤون التربية والتعليم.

لذلك يمكن القول: أن هناك ضرورة علمية وتربوية ملحة تدعو إلى تقويم منهج الفيزياء في المرحلة المتوسطة باستخدام أنموذج تعليمي يُعنى بنمو المهارات العقلية للطلبة (عقليا، وجدانيا ومهاريا) كمحاولة لتلافي جفاف وصعوبة منهج الفيزياء والحد من ظاهرة عزوف المتعلمين عن دراسته إضافة إلى ذلك تحقيق أهداف التربية العلمية والتكنولوجية في هذه المرحلة.

بالإضافة إلى الدور الذي تؤديه الأنشطة والأسئلة في كتب الفيزياء من تنمية مهارات التفكير وثبيتها في ذهن المتعلم فإن الاهتمام بهذه الأنشطة وتطويرها يعد من بين الواجبات الرئيسة التي ينبغي أن يتصدى لها المعنيون في التربية والتعلم لاسيما مصممو المناهج والكتب المدرسية لذا تتجلى المشكلة في ((ما هي المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو؟)).

ثانيا: أهمية البحث Importance of the Research

أن أبرز ما يميز عصرنا الحاضر سرعة تزايد و انتشار المعلومات ذات التنوع المعرفي بسبب التقنيات وتعدد وسائل نقل المعلومات. وفي خلال هذا التطور الكبير للعلم والتعدد في المجتمع والبيئة أصبح من الضروري الحصول على أساسيات العلم وأنواع المهارات والمعرفة في التعامل واستثمار واكتساب الأسلوب العلمي في التفكير، وخاصة إن البشرية تعيش عصر عالمية التفكير، عالمية العلم والمعرفة، عالمية الأزمات والانجازات والحقوق والواجبات وعالمية الطموحات والقيم الإنسانية وهذا يتطلب وعي الأجيال وإن تتعلم كيف تفكر وتعمل، هذا يؤكد حاجتها للعلم حتى يستطيع الفرد أن يتحمل المسؤولية تجاه ما يواجهه من مشكلات ومتغيرات وأزمات لغرض التكيف والاستمرار بالحياة.

تحتل التربية في إي مجتمع مكانة متميزة بالنظر للدور الكبير الذي تنهض به في البناء الاجتماعي والاقتصادي التي يمثل فيه الإنسان موقع الصدارة، فهو الهدف الأسمى لعملية التنمية وأداتها الرئيسة، إذ تهدف التربية بمعناها الشامل إلى الاهتمام بالإنسان في جميع النواحي العقلية، الجسمية، الخلقية، الروحية، الوجدانية، الاجتماعية، العلمية، المهنية، الوطنية، القومية والإنسانية ليكون عضواً نافعا في مجتمعه (وزارة التربية، 2009: 5)

وهنا يأتي دور التربية العلمية فهي إحدى الأعمدة الأساسية التي تمكن الفرد من تتبع التطورات العلمية والقضايا المحلية والعالمية التي تنتج عنها، لذا عليها إن تعمل على إعداد جيل يتسلح بأكثر قدر من المعارف والمهارات لمواجهة الحياة وممارسة دوره بايجابية في خدمة المجتمع (علم الدين، 2007: 2)، ومن سمات تدريس العلوم نحتاج إلى أن نوجه الاهتمام إلى الجانب الفكري للمتعلم أي تعليم التفكير بشكل رئيسي ومهارات العلم وعملياته (عطا الله، 2010: 19).

إن التغيير بالمناهج يجعل العملية التربوية فعالة والتعلم أكثر متعة وجودة واستثمار ويجعل من المتعلمين يفكرون لجعل التعلم ممتعا وإن التغييرات والتطورات التي تحصل في مجال الفيزياء لها دور بارز في اكتشاف الكثير من الاختراعات، وعليه فإن عملية تطوير المناهج المدرسية تتضمن تطويرا للكتب من حيث أهدافها ومحتوياتها وطريقة عرض المادة والمعلومات وتسلسلها وتطويرا للرسوم والأشكال والأنشطة والأسئلة المتضمنة فيه من حيث العدد والنوع والشمولية لأن الكتاب المدرسي مرآة صادقة تعكس المناهج وتجسد أساليبها واتجاهاتها وأنشطتها (الوكيل، 1982: 187). حيث يأتي الكتاب المدرسي مترجما للمناهج ويعد الجزء الأهم ويشير ((إبراهيم، 2009) إلى أهمية الكتاب المدرسي كونه يحقق أهداف المجتمع ويعد مرجعا للطالب والمدرس ومنهج للتفكير ويرتبط بتراث المجتمع (إبراهيم، 2009: 517).

ويما إن الكتاب المدرسي نظام متكامل لعنصر المحتوى في المنهج الواسع الذي يشتمل على عدة عناصر تتمثل بالأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في مرحلة دراسية ما، وفي مادة دراسية محددة على تحقيق الأهداف المتوخاة والتي حددها المنهج تماما، ومن خلال ذلك يمكن التوصل إلى إن:

- الكتاب المدرسي منظومة رباعية تتكون من أربعة عناصر كما هو الحال في عناصر المنهج الواسع.
- الكتاب المدرسي احد عناصر المنهج الواسع، وهو المسؤول عن توفير عنصر المحتوى في هذا المنهج مع الاستفادة من بقية العناصر الأخرى.
- الكتاب هو المصدر الرئيس للتعلم، وهو مصدر مقروء، يجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي تقدم للمتعلمين.
- ما دام الكتاب المدرسي يتضمن نوعين من المعرفة المنظمة وغير المنظمة فهذا يتطلب أن يكون مفتوح النهاية ويسمح بالإثراء والتحديث والتعديل، لان المعرفة غير المنظمة هي ميزة أساسية يومية متجددة باستمرار ويجب أن تشكل الحد الأدنى من المعرفة المقصودة.
- يتضمن الكتاب المدرسي تصنيفات وتنظيمات للمحتوى ويتم ذلك في ضوء معايير تصنيف ومعايير تنظيم وترتيب محددة (مرعي ومحمد، ٢٠٠٠: 335)

من هنا تأتي عملية تحليل الكتب المدرسية، كعملية تشخيصية علاجية لتعرف نواحي القصور والثغرات في الكتاب لتحسين محتواه من خلال الحذف والإضافة والتعديل مما يزيد من كفاءة الكتاب وفاعليته، لهذا تعد عملية تحليل الكتب المدرسية ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها (إبراهيم، 2009: 517)

ويشير (عبد السلام، 2006) إلى أهمية مادة الفيزياء في تنمية التفكير العلمي إذ أن دراستها تعيننا على الفهم والتفكير، حيث يشكل علم الفيزياء مجالاً خصباً لذلك من خلال توافر الأنشطة العلمية والتطبيقية العديدة التي تسهم في تنمية المهارات العقلية ومهارات التفكير المختلفة، وهذا يؤكد أن الفيزياء من المواد الدراسية التي تتطلب مهارات وتستوجب أعمال التفكير وتوظيف القدرات العقلية لدى المتعلمين واستخدامهم للأنشطة والأسئلة لذلك برزت مشاريع متطورة في الفيزياء تم تقديمها بصورة مشوقة (عبد السلام، 2006: 20).

وتعد الأسئلة احد مكونات الكتاب المدرسي (كتاب الفيزياء) حيث تؤدي دوراً في تدريس العلوم وهي إحدى أدوات التواصل الرئيسية بين المعلم والمتعلم حيث تقود الأسئلة الجيدة إلى استثارة تفكير المتعلمين وتنويعها (امبوسعيد وسليمان، 2011: 402).

يعد من الضروريات تضمن المناهج الأنشطة التعليمية عنصراً مهماً من العناصر التي يتشكل منها نظام المناهج وتتضمن جهداً عقلياً ويدوياً يقوم به المدرسين والمتعلمين معا لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، حيث تمثل الأنشطة القلب النابض في المناهج لما لها من دور كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل أنماط سلوكه (الهاشمي ومحسن، 2009: 43). يجب أن تضمن المناهج الأنشطة التربوية التعليمية التي تتيح للمتعلم ممارسة التفكير والإبداع بهدف تحقيق نمو متكامل؛ وقد أكد العديد من العلماء والباحثين على أهمية الأنشطة التعليمية ومنهم (Newman) الذي يرى أن العلم هو نشاط يمارسه المتعلم وانه ليس مجموعة حقائق يكتسبها المتعلم يستحضرها في اختبار تحريري كما أنها ليست سلسلة تجارب ينبغي أداؤها في المختبر فقط (Newman، 1978:7).

وأن تعلم مهارات التفكير الفعال هو أهم عمل يمكن أن تقوم به أية مؤسسة تربوية لأنها تؤدي إلى أمور عدة منها رفع مستوى تفكير المتعلمين وتحسين مستويات التحصيل وإعطاءهم ثقة بأنفسهم لمواجهة المهام المدرسية والحياتية (الخليلي، 2005: 36-85). ويؤكد باير (Beyer، 1987) إذ يرى إن "احد الأسباب التي تؤدي إلى عدم نجاح المدرسين في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين يكمن في عدم صياغة محتوى المناهج بطريقة تساعد في تنمية التفكير إضافة إلى عدم وضوح المهارات التفكيرية المراد تدريسها" (قطامي، 2004: 376).

كما أكد (Newman، 1991) إن تتبع دراسات التفكير وتطورها يتم وفق مستويات عقلية التي افترضها علماء النفسانيين مستويات حسب العمليات الذهنية الموظفة في الموقف من بسيطة إلى متقدمة (عطية، 2013: 213).

إن المهارة البسيطة الفطرية تتحول إلى مهارة أكثر تعقيدا سواء نفس حركية أم عقلية أي هناك اتصلا بين المهارات البسيطة والمعقدة (المتقدمة) وبعض الدراسات أكدت أن تنظيم المهارات يتمثل بالمهارات البسيطة إلى المعقدة التي تحتاج إلى جهد ومثابرة لتحقيقها عن طريق خطوات متسلسلة ومتراصة (عبد الهادي ووليد، 2009: 151).

في ضوء الجهود التي تبذل لتعليم مهارات التفكير قدم روبرت مارزانو Marzano تصنيفا للمهارات العقلية بدعم من جمعية المناهج والإشراف الأمريكية باستخدام عدة معايير لاختيار المهارات ومن هذه المعايير:

1. أن تكون المهارة قد وثقت بالكثير من البحوث النفسية والتربوية للتحقق من مصداقيتها.
2. أن تكون المهارة قابلة للتعلم.
3. قابلية المهارة إلى التطبيق داخل غرفة الصف (أبو جادو و محمد، 2007: 78).

ويؤكد مارزانو وزملاؤه على أن تعليم مهارات التفكير يمكن أن يتم في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي، كما يؤكدون على ضرورة عدم تعليم أي مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى والهدف منها إن يصبح الطلبة قادرين على تطوير أنفسهم (مارزانو وآخرون، 2004: 87). لذا يعد أنموذج مارزانو مترجما بشكل تطبيق عملي لمجمل خصائص النظريات التربوية التي استمد النموذج أبعاده منها والتي تعد من مستحدثات الساحة التربوية من خلال ما أشار إليه العديد من التربويين إن هذا النموذج يمكن اعتباره إطار مرجعي وأهداف يسعى إي محتوى دراسي لتحقيقها الذي يحتوي على خمسة أبعاد للتعلم ويعتبرا البعدان الأول والأخير بمثابة قاعدة أو وسط يحدث فيها التعلم، وذلك من خلال القدرة على الحفظ والانتباه والإدراك وربط ما يتعلمه المتعلم بالسابق بالخبرة اللاحقة زد على ذلك فانه ينمي عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي يمارسها المتعلم من خلال المحتوى (مارزانو، 2000: 268).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان انه من الضروري أن يتم الكشف عن مدى تناول محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة للمهارات العقلية. وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

1. يقدم البحث أنموذجا لتحليل الأسئلة والأنشطة في ضوء تصنيف مارزانو، إذ أن هذه الكتب حديثة وبحاجة إلى التقييم بهدف الوصول إلى منهاج يلبي طموح المتعلمين.
2. قد يوجه البحث الحالي أنظار القائمين على المناهج والمختصين والتربويين إلى التركيز على المهارات العقلية.
3. توجه انتباه المدرسين إلى المهارات العقلية التي تتضمنها أنشطة وأسئلة المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.
4. قد يستفيد المشرفين من توجيه المدرسين لصياغة الأسئلة التي تتناول المهارات العقلية المختلفة.
5. الكشف عن نواحي القصور لعلاجها والقوه لتعزيزها في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.

هدف البحث Objective of the Research

يهدف البحث الحالي التعرف على:

مدى تضمين أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة للمهارات العقلية في ضوء تصنيف مارزانو.

حدود البحث Limitation of the Research

1. اقتصر البحث على تحليل أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة والمقررة من قبل وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج العراقية للعام (2012 - 2013).
2. اشتمل البحث الأسئلة والأنشطة التي تتخلل المحتوى والتي يتم تناولها خلال عملية التعلم.
3. يتم تحليل الأسئلة والأنشطة في ضوء المهارات العقلية (مهارات التفكير) المتضمنة في أنموذج مارزانو لإبعاد التعلم.

تحديد المصطلحات Definition of the terms

1. المهارات العقلية Mental Skills

• مارزانو، (1988، Marzano)

تلك المهارات الأساسية اللازمة في توظيف أبعاد أخرى عن التفكير، فهي يمكن أن تستخدم في خدمة عمليات ما بعد الإدراك، وعمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وهي وسائل لأهداف محددة (Marzano، 1988:86).

2. الأسئلة Questions

- (دروزة، 2000)

بأنها: عبارة عن مثير يستدعي رد فعل واستجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد على الإجابة الصحيحة (دروزة، 2000: 244).

3. الأنشطة Activities:

- (مينا، 2003)

بأنها: جزء أساسي من المنهج تندمج مع العملية التعليمية وتسهم في تحقيق أهداف المنهج وتؤدي وظيفة محورية بالنسبة إلى محتوى التعليم وطرائقه (مينا، 2003: 76).

4. أتمودج مارزانو: Marzano Model

- (مارزانو، 2000)

"أتمودج تدريسي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير - متمثلة في اكتساب اتجاهات وأدراكات ايجابية عن التعلم واكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلا، وتعميق المعرفة وتدقيقها للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة، واستخدام المعرفة استخداما ذا معنى، وتنمية استخدام العادات العقلية المنتجة - تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه " (مارزانو، 2000: 7).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة*** الكتاب المدرسي**

الكتاب المدرسي يعد الحليف الأول للمدرس والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة نموه المتكامل جسميا ونفسيا واجتماعيا وروحيا وعقليا، كما ويسهم الكتاب المدرسي إذا ما أحسن تأليفه وإخراجه في تنمية مهارات التفكير وقدراته وأنواعه لدى المتعلمين (سعادة وعبد الله، 2004: 275-276).

وبالرجوع إلى ما يمثله الكتاب المدرسي من ترجمة صادقة لغايات وأهداف ونوايا للمنهاج التربوي التعليمي الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع، وهذا الغرض يتحقق في اختيار محتوى المادة التعليمية وطرائق عرضها، توضيحها، تنظيمها و توظيفها للكفايات التعليمية والتدريبية المختلفة (الخالدة، 2004: 198).

*** الأنشطة: Activities:**

تعد الأنشطة التعليمية هي أداة فعالة لتعليم التفكير بصورة جيدة، سواء استخدم المدرس أسلوب مباشر أو غير مباشر في تعليم إي مهارة تفكير كما ان وضوح أسلوب المدرس في تنفيذ الأنشطة التطبيقية على محتوى المنهج، يعد شرط أساسي لا بد إن يحرص عليه قبل أن يبدأ في تعليم التفكير (السرور، 2005: 20).

يرى الحيلة (2002) إن محتوى إي منهاج دراسي يشمل إلى جانب المعلومات والأنشطة الخاصة بالمهارات وأنشطة عقلية الهدف منها تنمية أساليب التفكير لدى المتعلمين فالأنشطة لها علاقة وثيقة بالتفكير حيث تؤدي دورا مهما في تدريب المتعلمين على ممارسة المهارات العقلية المرغوبة فيكون دور الأنشطة كمثير للتساؤلات وحث المتعلمين على العمل وتطوير مستواهم العلمي والثقافي (السبيعي، 2009: 57).

1. خصائص الأنشطة التي تنمي التفكير:

أوضح جابر عبد الحميد جابر الخصائص التي تتميز بها الأنشطة التي تنمي التفكير منها:

1. أنشطة مفتوحة النهاية، حيث لا يوجد إجابة واحدة صحيحة نبحث عنها، ففي كثير من أنشطة التفكير نجد إن الإجابات مقبولة ومناسبة.

2. كل نشاط يتطلب تدريب وإتقان وظيفة عقلية عليا أو أكثر ففي نشاط التفكير يتطلب من المتعلمين إن يقرنوا، وإن يلاحظوا وإن يصنفوا وإن يضعوا فروضا..... الخ.
3. تؤكد أنشطة التفكير على توليد الأفكار من خلال استرجاع المعلومات، وفي نشاط التفكير يتطلب من المتعلمين إن يبينوا ما الذي يفكرون فيه، بدلا من إن يطلب منهم إن يتذكروا فكر الآخرين. (الربيعي ومازن، 2013: 137).
4. تهيئ أنشطة التفكير حقيقية للتلاميذ للتعبير عن قدراتهم التفكيرية. (جروان، 2010: 128) (الغريبي، 2007: 35).

*الأسئلة: Questions

تعد الأسئلة بمثابة أدوات شحذ لتفكير المتعلمين فهي تجعلهم يفكرون بمستويات ذهنية مختلفة بدءا بعمليات ذهنية بسيطة، كما يحدث في تحقيق مهارات المعرفة والفهم، والارتقاء إلى مستوى العمليات الذهنية المتقدمة الممثلة بتحقيق مهارات التحليل والتكريب والتقييم. وفي الوقت نفسه فإن هذه المهارات تشكل وسيطا مناسباً لتدريب المتعلم على ممارسة التفكير الإبداعي بشكل متميز (قطامي، 2013: 365). وهناك طرق إبداعية في طرح الأسئلة تساعد على معالجة أو تحويل أي شيء إلى فكرة جديدة، مع العلم إن أي شيء جديد ما هو إلا نتيجة لفكرة قديمة مطوره تم تحويلها (قطيبي، 2011: 281).

الأسئلة وتنمية المهارات العقلية

تشكل الأسئلة بنوعيتها: الأسئلة التي يطرحها المدرس في الموقف التعليمي أو الأسئلة التي تتضمنها الكتب المدرسية العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية لما تتطلب الإجابة عنها من توافر قدرات المتعلمين العقلية فإذا ركزت أسئلة الكتاب على مستوى معين وأهملت باقي المستويات الأخرى فإن المهارات العقلية التي ستنمو عند المتعلمين تكون عند هذا المستوى فقط ولا تصل إلى المستويات العليا الأخرى والأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا تعد أكثر فائدة من سواها لما تتطلبه من مستوى أعمق من التفكير والمعالجة الذهنية مما يؤثر إيجاباً في طبيعة التعلم ودرجته (الهاشمي ومحسن، 2011: 291)

ثالثاً: التفكير Thinking

أن التفكير مطلب شرعي وصى به القرآن الكريم من خلال الكثير من الآيات الكريمة فقد قال تعالى ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة آل عمران الآية: 191) ودعا للنظر العقلي بمعنى نتأمل ونفحص ونقلب الأمور لنفهمها ونذكرها وعاب على كل من تمسكه بتاريخه ولم يمعن ويفكر بالحقائق الألهيه الواضحة وان تعلم مهارات التفكير هي حل لكثير من المشكلات التي تواجهنا وخاصة المشكلات التربوية وتقلل من جهد المدرسين لتكرار وإعادة المعلومات بشكل نظري ولا تحرك لدى المتعلمين سوى المستويات الدنيا من التفكير كالحفظ والاستظهار مثلاً.

كما إن التفكير أصبح أداة فعالة في تحصيل المعرفة ولم تعد النظم التربوية الحديثة تهدف إلى ملء عقول المتعلمين بالمعارف والحقائق فقط بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير ليتمكن المتعلمين من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة. (أبو جادو ومحمد، 2007: 29)

*أنموذج مارزانو: Marzano Model

يستند هذا الأنموذج إلى الفلسفة البنائية، ان أبعاد التعلم هو برنامج تعليمي تطور (نما) نتيجة 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 ان يحددوا العناصر المحددة من التفكير التي تدعمها برامج دراسية معينه (Marazano، 1988: 92)

ساعد أنموذج مارزانو في تحديد إبعاد التفكير التي تعد بمثابة خيوط تتغلغل في البحوث والنظريات واعتبارها وجهات نظر يمكن الاستفادة منها لتحليل مناحي عديدة لتعليم التفكير فيما يتصل بتخطيط المناهج وتدريسها وحددها بخمسة إبعاد للتفكير وهي:-

- البعد الأول / التفكير في التفكير thinking thinking in
- البعد الثاني / التفكير الناقد والتفكير الإبداعي critical and creative thinking
- البعد الثالث / عمليات التفكير thinking process
- البعد الرابع / مهارات التفكير المحورية skills thinking care
- البعد الخامس / علاقة معرفة المحتوى بالتفكير the relationship of content area knowledge to thinking

وظهرت فكرت إبعاد التفكير المتمركزة على المستويات التعليمية بسبب عده أمور منها:

1. الاستناد إلى الحاجات المهنية والحياتية للمتعلم، وتحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار والأخطاء.
2. الاتجاه نحو جودة مخرجات التعليم والمنافسة العالمية في سوق العمل.
3. النظر إلى المعرفة على أساس أنها وسيلة لغايات إنتاجية.
4. ظهور الاتجاه السلوكي الذي يؤكد ضرورة تحديد الأفعال والسلوكيات التي تساعد المتعلم على أداء المهام من خلال ما تعلمه.
5. الشعور بعدم جدوى عملية التعليم والتعلم القائم على المعرفة النظرية، لأنها تؤدي إلى انفصال بين ما يتم تدريسه، وبين الأداء والممارسة في ميدان العمل والحياة.
6. الاهتمام بالتعليم الإجرائي التطبيقي من جانب المتعلم. (صالح وهدي، 2005: 189)

*المهارات العقلية (مهارات التفكير): Mental Skills

تعلم المهارات العقلية يقضي على ظاهرة عرضيه التعلم والتفكير إي دون قصد وتعزز جانب عمديه التعلم والتفكير بمعنى التدريب على المهارات العقلية التفكيرية يعزز لدى المتعلمين تعمد تنظيم التفكير عنده وتجزئته إلى خطوات إجرائية تبدأ بفكرة وتنتهي بمنجز ومرورا بخطوات معدة سلفا.

ومن دواعي الحاجة التربوية للاهتمام بتدريس المهارات العقلية نتائج اغلب التجارب العالمية التي أثبتت أن الأهمية الفعلية والتحسين النوعي المباشر في عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال دمج المهارات العقلية في استراتيجيات التدريس أو من خلال تطبيق منهج مستقل بالمهارات العقلية وتجاوزت حدود التطبيق بل نصت سياستها التعليمية على تنمية التفكير لدى المتعلمين وجعله مطلب أساسي يجب مراعاته عند بناء وتخطيط وتنفيذ المناهج التربوية (بدر، 1984: 58-60).

تحديد المهارات العقلية

اختلف المربون في تحديد المهارات العقلية وفي تصنيف هذه المهارات حسب أنواع التفكير المختلفة. فهناك من صنفها إلى مهارات أساسية وآخر ناقد وآخر إبداعي، وهناك من صنفها إلى مهارات تفكير فعال وغير فعال أو مهارات معرفية وفوق المعرفية، وهناك من يرى إن مهارات حل مشكلات واتخاذ القرارات هي أنواع من التفكير ويعيدا عن هذه التصنيفات (عبيدات وسهلية، 2005: 89)، فإننا سنحدد المهارات العقلية كما حددها مارزانو وزملاؤه إلى إحدى وعشرين مهارة فرعية وقد جمعها في ثمان فئات (مهارات مركزية) حيث استخدم مارزانو وزملاؤه معايير متعددة لاختيار المهارات العقلية التي يمكن تعلمها في غرفة الصف.

أولاً: مهارات التركيز (Focusing Skills):

تبدأ مهارة التركيز بالعمل عندما يشعر الفرد انه إمام مشكلة ما أو وجود مسالة أو نقص بالمعاني فمهارة التركيز تساعد بالاهتمام بجمع الجزئيات الصغيرة وإهمال المعلومات الأخرى (مارزانو وآخرون، 2004: 167) وتشمل مهارتين فرعيتين هي تحديد المشكلات و صياغة الأهداف.

1. تحديد المشكلات (Defining Problems): هي عبارة عن المهارة التي تعمل على توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة للتساؤل من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: ما المشكلة؟ من لدية مشكلة؟ ما الأمثلة عليها؟ متى يجب حلها؟ وهنا يجب إعطاء المتعلمين مشكلات حقيقية للتعامل معها. (قطامي ورعدة، 2007: 5)
2. صياغة الأهداف: (Setting Goals): وتتضمن بناء الاتجاهات والإغراض وتعني أيضا الوصول إلى النتائج التي يتوقع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية محددة. (قطامي ورعدة، 2007: 57).

ثانيا: مهارات جمع المعلومات (Information Gathering Skills):

هي مهارات إكساب المتعلمين معلومات تمكنهم من الحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها، سواء كانت المعلومات ناتجة عن استخدام الحواس والملاحظة البسيطة والمنظمة أو من خلال عمليات أكثر تعقيدا مثل البحث والتجريب والشك والتساؤل والتأمل (عبيدات وسهيلة، 2005: 90) وتتمثل بمهارتين هما:

1. الملاحظة (Observing): هي قدرة الفرد العقلية التي تمكنه من استخدام حاسة أو أكثر من حواسه في تفحص شيء ما أو حدث ما ثم وصفه وتسجيل نتائج ذلك مباشرة بدقة وموضوعية وهي مهارة أساسية لازمة للفرد تمكنه من تعلم وتطوير المهارات الأخرى (عطا الله، 2001: 279).
2. صياغة الأسئلة (Formulating Questions): وتتمثل بالبحث عن معلومات جديدة عن طريق الاستقصاء وطرح أسئلة هدفها فهم أوسع للظاهرة المدروسة (جروان، 2009: 51).

ثالثا: مهارات التذكر (Remember Skills):

هي أبسط مهارات التفكير، وهو القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة إليها، وتعتمد تنمية هذه المهارة على تسجيل المادة المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، ثم تصفح رؤوس الموضوعات للمادة المقروءة، ثم تلخيص الأفكار التي اشتملت عليها، ثم طرح على أنفسنا أسئلة بهدف تحديد ما أستوعبناها من معلومات. (أبو جادو ومحمد، 2007: 85). وتتمثل بمهارتين هما:

- 1- الترميز (Encoding): عملية ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها البعض للخرن في ذاكرة بعيدة المدى. (Marzano & Other، 111: 1988).
- 2- الاستدعاء (Recalling): هي هجرة منظمة وواعية لتخزين المعلومات بحيث يسهل استرجاعها وتعتمد هذه المهارة بدرجة كبيرة على الطريقة التي يخزن بها المتعلم المعلومات من حيث تنظيمها وترميزها (أبو جادو ومحمد، 2007: 87).

رابعا: مهارات التنظيم (Organizing Skills):

وتعني ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية وتشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر أو من خلال وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقا للمعيار المعطى والتحليل من خلال توضيح المعلومات والتمييز بين المركبات والصفات (خطاب، 2008: 3). وتتضمن أربع مهارات فرعية هي:

1. مهارة المقارنة (Comparing skill): يقصد بها القدرة على إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعات مثل: أفكار، أشياء، أشخاص وعندما نطلب من المتعلمين المقارنة بين الأشياء يتطلب وضعهم في موقف تفكيري، ويتاح لهم فرصة الملاحظة لنواحي الفروق والتشابه إي يفحصون شيئين أو أكثر أو فكرتين أو أكثر أو عمليتين أو أكثر بقصد إدراك العلاقات القائمة بين الواحدة والأخرى وتتفاوت المقارنة من حيث صعوبتها وتتطلب هذه المهارة التجريد والإمساك بهذا التجريد في العقل مع الانتباه إلى الشيين موضع المقارنة (جابر، 1999: 367).
2. مهارة التصنيف (Classifying skill): قدرة الفرد على وضع الأشياء في مجموعات مختلفة تبعا لخصائصها (الشامي، 2009: 174).
3. مهارة الترتيب (Ordering skill): هي مهارة تتضمن إخضاع العناصر أو المفردات إلى تنظيم تبعا لمعيار معين (الحويجي ومحمد، 2012: 67).

4. مهارة التمثيل (**Representing skill**): هي إعادة صياغة المعلومات والتعبير عنها بصورة تظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات أو جداول أو أشكال بيانية (الربيعي ومازن و مازن، 2013: 126)

5. خامسا: مهارات التحليل (**Analyzing Skills**):

هي مهارة تتجلي في عملية فحص الأجزاء في المعلومات والعلاقات فيما بينها وتوضح مهارة التحليل المعلومات المتوافرة بالتعريف والتميز بين المفردات والصفات ونحو ذلك (سليمان، 2011: 141) وتتضمن أربع مهارات فرعية.

1. مهارة تحديد السمات (الخصائص) والمكونات: (**Identifying attributes and Components skill**)

ويقصد بها التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها ان تحديد السمات والمكونات يتطلب من الفرد معرفة، وتوضيح الأجزاء التي تكون معا الكل (مارزانو وآخرون، 2004: 206).

2. مهارة تحديد العلاقات والأنماط: (**Identifying relationships and patterns skill**) يقصد بها التعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات (جروان، 2013: 53).

3. مهارة تحديد الأفكار الرئيسية: (**Identifying main ideas skill**) تعني القدرة على إدراك وظيفة الجزء وعلاقته بالأجزاء الأخرى (عبيدات وسهيلة، 2005: 92).

4. مهارة تحديد الأخطاء (**Identifying errors skill**): تستند هذه المهارة أساسا إلى اكتشاف الأخطاء أثناء العرض المنطقي الذي يتضمن مجموعة من الحسابات والإجراءات والمعلومات (أبو جادو ومحمد، 2007: 98).

سادسا: مهارات التوليد (**Generation Skills**):

وهي مهارة تتضمن استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية إذ يقوم المتعلم وفق هذه المهارة بالعمل على إقامة الصلات بين الأفكار الجديدة المولدة والأفكار السابقة من خلال إيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدة والأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم (الحويجي ومحمد، 2012: 69) وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي:

1. الاستدلال (**Inferring skill**): يقصد بهذه المهارة تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو إي شكل آخر للتعبير (الحويجي ومحمد، 2012: 70)

2. التنبؤ (**Predicting skill**): وهي التفكير في ما وراء المعلومات المعطاة للتنبؤ بما هو جديد وقادم (قطيط، 2011: 279)

3. التوسع (**Elaborating skill**): يقصد بهذه المهارة قدرة المتعلم على إيراد المزيد من التفاصيل والشرح والمعلومات ذات العلاقة بالمعرفة السابقة وتأتي أهمية مهارة التوسع من خلال توليد صورة عقلية أو عبارات لغوية جديدة تعمل على ربط الجديد بما هو متوافر في البناء المعرفي للمتعلم (الحويجي ومحمد، 2012: 71)

سابعا: مهارات التكامل (**Integrating Skills**):

هي عبارة عن وضع أو ترتيب الأجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة مع بعضها البعض بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات (الحويجي ومحمد، 2012: 71) وتتضمن مهارتين فرعيتين هما:

1. التلخيص (**Summarizing skill**): بأنها عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح (جروان، 2010: 175).

2. إعادة بناء (**Reconstructing skill**): وهي عبارة عن عملية تغير البنية المعرفية الموجهة من اجل دمج معلومات جديدة إذ يقوم المدرس وفق ما يستجد من أمور بنشاط يهدف من خلاله إلى تعديل أو توسيع أو إعادة تنظيم في المادة التي تعلم للطلبة بهدف التخلي عن المفاهيم السابقة، وتعد صوغ الأفكار جزءا رئيسا من عملية النمو المعرفي أي تغير بنية المعرفة الموجودة ليتم دمجها مع المعلومات الجديدة (غانم، 2009: 240).

ثامنا: مهارات التقييم: (Evaluating Skills))

هي عبارة عن تقدير معقولة النتائج أو الأفكار التي تم التوصل إليها، ويمكن النظر إليها على أنها عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات، بغرض معالجة جوانب القصور وبالتالي توفير متطلبات النمو السليم المتكامل وهذه المهارة تحكم مدى تحقق الهدف ودقة النتائج ومدى ملائمة الأساليب (أبو علام، 2010: 80) وتتضمن مهارتين هما:

1. **بناء معايير (Establishing Criteria skill):** وهي عبارة عن وضع مجموعة من المحكات للحكم على قيمة ونوعية الأفكار (الحويجي ومحمد، 2012: 74)
2. **التأكد (Verifying skill):** ونعني بها تأكيد دقة الادعاءات المقدمة حول قضية ما باستعمال معايير أو محكات التقييم (Marzano & Other، 1988: 117)

- دراسات سابقة.**1. دراسة عطية (2007):**

(المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بـفلسطين في ضوء أنموذج مارزانو) أجريت هذه الدراسة في فلسطين - الجامعة الإسلامية - غزة، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين أسئلة مقررات العلوم للمرحلة الأساسية بـفلسطين والمقررة من قبل وزارة التربية والتعلم بالسلطة الوطنية الفلسطينية للمهارات العقلية الواردة في أنموذج مارزانو لإبعاد التعلم.

حيث استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتب الثمانية وقام بإعداد قائمة بالمهارات العقلية المرغوب توافرها في منهاج العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال مناهج وطرائق تدريس العلوم لتحديد المهارات العقلية اللازم توفرها في كتب العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بهدف إعداد أداة الدراسة ثم قام الباحث ومجموعة من المدرسين بتحليل الأسئلة التي بلغ عددها (960) سؤالاً في ضوء المعايير التي اجمع عليها المحكمون لأداة الدراسة وقد استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في المعالجة الإحصائية.

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: انه لم يكن هناك توازن نسبي بين الأسئلة التعليمية والأسئلة التقويمية حيث بلغت نسبة الأسئلة التعليمية (60.52%) في حين بلغت الأسئلة التقويمية (39، 48%) من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية، وان الأسئلة ركزت على التذكير بنسبة (28، 02%) وان الاستدلال بنسبة (17، 92%) والملاحظة بنسبة (17، 19%) من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية وقلت نسبة تركيز الأسئلة على مهارات التوسع والمقارنة (6، 88%) والتصنيف (6، 67%) من مجموع الأسئلة وأهملت الأسئلة مهارات الترتيب والتنبؤ وتحديد الأخطاء وتحديد السمات والتمثيل بدرجات متقاربة حيث بلغت نسبة أسئلة الترتيب (4، 58%) والتنبؤ (3، 44%) وتحديد الأخطاء (2، 29%) وتحديد السمات (2، 29%) والتمثيل (1، 04%) وذلك من مجموع الأسئلة في الكتب الثمانية. (دراسة عطية، 2007)

2. دراسة الشامي (2009):

(مدى تضمن أنشطة وأسئلة كتب العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير الأساسية)

أجريت الدراسة في العراق هدفت إلى معرفة مدى تضمين أنشطة وأسئلة كتب العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير الأساسية، إذ تمثلت حدود البحث بكتب العلوم للمرحلة الابتدائية، إذ استعمل أسلوب تحليل المحتوى وقام الباحث بتحليل أنشطة وأسئلة الكتب، اعد الباحث أداة البحث وهي عبارة عن قائمة متضمنة مهارات التفكير الأساسية وبالباغة (11) مهارة عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين. وبعد التحليل توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها حصول أنشطة وأسئلة كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي على أعلى تكرارات لمهارات التفكير الأساسية إذ حصل على (174) تكراراً بنسبة مئوية (25%) في حين حصل كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي على (54) تكراراً وبنسبة مئوية (7.8%) في حين كان لمهارة الاستدعاء التكرار الأعلى من بين المهارات الأخرى في أنشطة وأسئلة الكتب كافة إذ بلغ

تكرارها (101) تكرار وبنسبة مئوية (14.5%) في حين لم تحتوي أنشطة وأسئلة كتب العلوم إلا على (6) تكرارات لمهارة الفرض وبنسبة (0.8%) وهي أدنى المهارات في توأجدها.

اما ابرز الاستنتاجات فهي إن أنشطة وأسئلة كتب العلوم تعالج بدرجة كبيرة المعلومات المتعلقة بالخبرات الحسية ومهارات التفكير الخاصة بذلك، وإما التوصيات التي خرج بها البحث هي ضرورة لتوازن في نسب تضمين مهارات التفكير الأساسية في وحدات كتب العلوم للمرحلة الابتدائية وخرج البحث بمقترحات منها تحليل محتوى صور ورسوم كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارة التفكير التي تتميزها. (الشامي، 2008)

3. دراسة حمزة (2011)

(المهارات العقلية المتضمنة في أنشطة وأسئلة كتب علم الإحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء نموذج مارزانو)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن أنشطة وأسئلة كتب علم الإحياء في المرحلة المتوسطة للمهارات العقلية في ضوء أنموذج مارزانو، حيث استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة والأنشطة في الكتب الثلاثة، وقامت بتبني أداة تصنيف المهارات العقلية المرغوب توأفها في كتب علم الإحياء للمرحلة المتوسطة وهي عبارة عن قائمة بثمان فئات للمهارات العقلية الرئيسية و(21) مهارة عقلية فرعية والتي تم بموجبها تحليل أنشطة وأسئلة كتب (الإحياء للمرحلة المتوسطة إذ عرضت على الخبراء لتحديد المهارات العقلية اللازم توأفها في أنشطة وأسئلة كتب علم الإحياء للمرحلة المتوسطة واستخدمت التكرارات والنسب المئوية في المعالجة الإحصائية.

توصلت الباحثان إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن أنشطة كتاب الصف الأول حصل أعلى تكرارات بالمهارات العقلية فقد تضمن (111) تكرار وبنسبة (49، 55%) مما ورد في قائمة المهارات العقلية توزعت على (6) مهارات عقلية رئيسية و(11) مهارة عقلية فرعية فيحين احتلت أنشطة كتاب الصف الثالث الترتيب الأخير بواقع (37) تكرارا بنسبة (16، 51%) مما ورد في قائمة المهارات العقلية توزعت على (6) مهارات عقلية رئيسية و(6) مهارات فرعية ونالت أنشطة كتاب الصف الثاني الاهتمام الأكبر بالمهارات العقلية بواقع (76) تكرار بنسبة (33، 92%) توزعت على (6) مهارات رئيسية و(12) مهارة فرعية وحصلت فئة مهارة التحليل الرئيسية أعلى تكرار بواقع (75) تكرار بنسبة مئوية (33، 48%) وحصلت مهارات التنظيم على اقل تكرار بواقع (11) تكرار ونسبة مئوية (4، 91%) بينما أهملت مهارات التركيز ومهارات التقويم وقد حصلت مهارة تحديد الأنماط والعلاقات الفرعية على أعلى تكرار بواقع (69) تكرار بنسبة مئوية (30، 80%) في حين نالت مهارتا التصنيف والتمثيل الفرعية على اقل تكرار بواقع (2) تكرار ونسبة مئوية (0، 89%) في أنشطة الكتب كافة كما وحصلت أسئلة كتاب الصف الثالث على أعلى تكرارات بالمهارات العقلية فقد تضمنت (232) تكرارا وبنسبة (47، 83%) مما ورد في قائمة المهارات العقلية فيحين احتلت أسئلة كتاب الصف الأول الترتيب الأخير بواقع (118) تكرار وبنسبة مئوية (24، 32%) مما ورد في قائمة المهارات العقلية وهي بهذا نالت الاهتمام الأكبر بالمهارات العقلية وقد نالت فئة مهارات التحليل أعلى تكرار بواقع (248) تكرار وبنسبة مئوية (1، 13%) ونالت مهارات جمع المعلومات على اقل تكرار بواقع (8) تكرار ونسبة مئوية (1، 64%) وأهملت مهارات التركيز بينما حصلت مهارة تحديد الأنماط والعلاقات على أعلى تكرار بواقع (175) تكرار ونسبة مئوية (36، 08%) وحصلت مهارتا الترتيب والتدقيق على اقل تكرار بواقع (1) تكرار وبنسبة مئوية (0، 20%) في أسئلة الكتب كافة. (حمزة، 2011)

* الأفاذه من الدراسات السابقة: في ضوء ما عرضه الباحثان من دراسات سابقة يمكن أن توجز ما أفادها منها بما يأتي:

- 1- بناء قائمة بالمهارات العقلية لنموذج مارزانو التي من المفترض أن تتضمنها أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة.
 - 2- بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعاده ومجالاته.
 - 3- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من أسئلة البحث.
 - 4- موازنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج البحث الحالي للوقوف على جوانب الاتفاق والاختلاف بين بحثها والدراسات السابقة.
- تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية البحث الحالي واستناده إلى قاعدة واسعة من البحوث في الميدان التربوي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:- Method of Research

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي (Descriptive Method) الذي يعني وصف ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة. يشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها. وهو عبارة عن أسلوب دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية بطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف البحث (الجبوري، 2012: 178 – 179).

ويعرف هولستي (Holsti) تحليل المحتوى بأنه: (أسلوب للاستنتاج عن طريق التشخيص الموضوعي المنهجي لخصائص محددة في المحتوى). (Holsti، 1968، p:601)

مجتمع البحث:-

شمل هذا البحث كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في جمهورية العراق، للعام الدراسي (2013-2014).

عينة البحث:-

أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة كما موضحة بجدول رقم (1)

جدول (1) كتب الفيزياء المقررة في المرحلة المتوسطة

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	عدد الأسئلة والأنشطة المحللة	عدد الصفحات المحللة	عدد فصول الكتاب
1	الفيزياء للصف الأول المتوسط	ط5 لسنة 2013	91	37	7
2	الفيزياء للصف الثاني المتوسط	ط 5 لسنة 2013	71	42	9
3	الفيزياء للصف الثالث المتوسط	ط4 لسنة 2013	103	61	9
المجموع					25

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأسئلة المحللة (255) سؤال ونشاط محللة (140) صفحة لـ (25) فصل من ثلاث كتب فيزياء محللة من قبل الباحثين.

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثان تصنيف مارزانو للمهارات العقلية يتم بموجبها تحليل محتوى كتب الفيزياء في المرحلة المتوسطة

ولهذا الغرض بُنيت قائمة المهارات العقلية بصورتها الأولية والمتكونة من (8) فئات من مهارات رئيسية، و(21) مهارة فرعية ثم رُتبت عناصر هذه القائمة لغرض استطلاع رأي الخبراء حيث عُرضت على مجموعة من الخبراء المختصين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس العام والقياس والتقويم ومدرسي الفيزياء وبعض من مشرفي لمادة الفيزياء، لبيان رأيهم في مدى مناسبة هذه المهارات للمرحلة المتوسطة لحذف المهارة الغير المناسبة وتعديل ما يروونه مناسباً ومهماً. اعتمدت الباحثان على نسبة 80% من الاتفاق بين الخبراء لإبقاء المهارة أو حذفها أو تعديلها وبذلك أصبحت القائمة جاهزة بصيغتها النهائية إذ تكونت من (21) مهارة فرعية.

الهدف من التحليل:-

الهدف من التحليل هو تحديد مدى تضمين أسئلة وأنشطة كتب فيزياء المرحلة المتوسطة للمهارات العقلية على ضوء أنموذج مارزانو التي ضُمَّنت في قائمة التحليل التي أُعدت سابقاً.

خطوات التحليل:-

اعتمد الباحثان الفكرة الصريحة كوحدة للتسجيل واستخدام التكرار كوحدة للتعداد لمعرفة الفكرة في كل مهارة عقلية بعد قراءة محتوى كل كتاب وتحديد الفقرات وتصنيفها ثم تفرغ النتائج في جدول التحليل بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مفهوماً من المهارات العقلية.

صدق التحليل:-

لقد اعتمد صدق التحليل عن طريق عرض نموذج من المادة المحللة على مجموعة من الخبراء المختصين بالفيزياء وفي مجال طرائق تدريس العلوم وبعض مشرفي المادة ومدرسي الفيزياء وذلك لإبداء آرائهم في مدى صدق تحليل أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء باستخدام هذه الأداة وقد حصل الباحثون على موافقة أكثر من (95%) من الخبراء مما أعده صدقاً للتحليل الذي قاموا به.

ثبات التحليل:

يعني الثبات أن يحصل الباحثان على النتائج نفسها للتحليل نفسه وإن اختلف المحلل والزمن. (Scott, 1969، 187). وللد من ذاتية الباحث بالحصول على ثبات مقبول، استخدم الباحثان نوعين من الثبات:

1. الثبات بين محللين خارجيين

2. الثبات عبر الزمن

وتم تحليل الأسئلة والأنشطة ثلاث مرات، مرتين من الباحثين وبفارق زمني (24) يوماً ومرة من قبل محلل آخر¹ وبعد تطبيق معادلة هولستي تم التوصل إلى معاملات الثبات الآتية:-

1. الثبات بين الباحثين ومحلل آخر (0، 86%)

2. الثبات عبر الزمن (0، 92%)

الوسائل الإحصائية والرياضية: and mathematical Statistical Means

استخدمت الباحثان وسائل إحصائية مختلفة بواسطة برنامج (Microsoft excel) في معالجة البيانات ماعدا النسب المئوية والتكرارات المستخدمة لنتائج تحليل المحتوى ومعادلة هولستي، وهذه الوسائل هي:

- معادلة هولستي (Holsti): استخدمت لحساب ثبات التحليل عبر الزمن.

$$C.R = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث $M =$ عدد الحالات اللاتي اتفق عليهما المحللين $N_1 =$ عدد الحالات التي رمزتها الباحثان $N_2 =$ عدد الحالات التي رمزها الباحثان بالتحليل الثاني (Holsti، 1969:140)

- التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل الأسئلة والأنشطة

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج التحليل التي قام بها الباحثان في ضوء أداة التحليل وكالاتي:

1. عرض نتائج تحليل الأسئلة والأنشطة في كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسطة:
بلغ عدد الأسئلة المحللة (66) سؤال و (25) نشاط محلل في هذا الكتاب والجدول رقم (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية ضمن المهارات الرئيسية.

جدول رقم (2)

ت	المهارات الرئيسية	ت	المهارات الفرعية	التكرارات الفرعية	النسب المئوية الفرعية
1	التركيز	1	تحديد المشكلات	2	1، 09%
2		صياغة الأهداف	7	3، 82%	
2	جمع المعلومات	3	الملاحظة	15	8، 19%

4	4	تحديد الأسئلة	4		
0	0	الترميز	5	التذكر	3
27، 32%	50	الاسترجاع	6		
1، 64%	3	المقارنة	7		
0، 55%	1	التصنيف	8	التنظيم	4
0	0	الترتيب	9		
2، 18%	4	التمثيل	10		
3، 83%	7	تحديد السمات والخصائص	11	التحليل	5
0	0	تحديد الأنماط والعلاقات	12		
0	0	تحديد الأفكار الرئيسة	13		
3، 28%	6	تحديد الأخطاء	14		
28، 42%	52	الاستدلال	15	التوليد	6
10، 39%	19	التنبؤ	16		
4، 92%	9	التوسع	17		
1، 64%	3	التلخيص	18	التكامل	7
0	0	التركيب	19		
0	0	بناء معايير	20	التقويم	8
0، 55%	1	التأكد	21		
100%	183	المجموع			

يتضح من الجدول (2) أن الكتاب حقق (15) مهارة فرعية بتكرار (183) توزعت بالشكل الآتي: أن مهارة الاستدلال حصلت على أعلى تكراراً بالمهارات الفرعية بواقع (52) تكراراً وبنسبة مئوية (28، 42%) وتليها مهارة الاسترجاع إذ حصلت على (50) تكراراً وبنسبة مئوية (27، 32%) ويرى الباحثان أن هذه النسبة المرتفعة مقارنة بالمهارات الأخرى قد جاءت بسبب كون هذه المهارات تعد لبنة أساسية في ممارسة أي نشاط أو ممارسة عقلية لاحقة، بينما توزعت المهارات الأخرى بنسب متفاوتة بينما أهملت مهارات (الترميز والترتيب وتحديد الأنماط والعلاقات وتحديد الأفكار الرئيسة والتركيب وبناء المعايير) لم تتل على أي تكرار.

2. عرض نتائج تحليل الأسئلة والأنشطة في كتاب الفيزياء لصف الثاني المتوسط

بلغ عدد الأسئلة المحللة (56) سؤالاً و(15) نشاطاً محلل في هذا الكتاب والجدول رقم (3) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية ضمن المهارات الرئيسة.

ت	المهارات الرئيسة	ت	المهارات الفرعية	التكرارات	النسب المئوية
1	التركيز	1	تحديد المشكلات	2	1، 37%
		2	صياغة الأهداف	3	2، 07%
2	جمع المعلومات	3	الملاحظة	14	9، 66%
		4	تحديد الأسئلة	1	0، 69%
3	التذكر	5	الترميز	1	0، 69%
		6	الاسترجاع	48	33، 10%
4	التنظيم	7	المقارنة	3	2، 07%
		8	التصنيف	0	0
		9	الترتيب	0	0
		10	التمثيل	5	3، 45%
5	التحليل	11	تحديد السمات والخصائص	3	2، 07%
		12	تحديد الأنماط والعلاقات	0	0

0	0	تحديد الأفكار الرئيسية	13	التوليد	6
2، 76%	4	تحديد الأخطاء	14		
33، 79%	49	الاستدلال	15		
3، 45%	5	التنبؤ	16		
2، 07%	3	التوسع	17		
2، 76%	4	التلخيص	18	التكامل	7
0	0	التركيب	19		
0	0	بناء معايير	20	التقويم	8
0	0	التأكد	21		
100%	145	المجموع			

يتضح من الجدول (3) أن الكتاب حقق (14) مهارة فرعية بتكرار (145) توزعت بالشكل الآتي: أن مهارة الاستدلال حصلت على أعلى تكراراً بالمهارات الفرعية بواقع (49) تكراراً وبنسبة مئوية (33، 79%) وتليها مهارة الاسترجاع إذ حصلت على (48) تكراراً وبنسبة مئوية (33، 10%)، بينما توزعت المهارات الأخرى بنسب متفاوتة بينما أهملت مهارات (التصنيف والترتيب وتحديد الأنماط والعلاقات وتحديد الأفكار الرئيسية والتركيب وبناء المعايير والتأكد) لم تتل على أي تكرار.

3. عرض نتائج تحليل الأسئلة والأنشطة في كتاب الفيزياء لصف الثالث المتوسط

بلغ عدد الأسئلة المحللة (80) سؤال و(23) نشاط محلل في هذا الكتاب والجدول رقم (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية ضمن المهارات الرئيسية.

ت	المهارات الرئيسية	ت	المهارات الفرعية	التكرارات	النسب المئوية
1	التركيز	1	تحديد المشكلات	0	0
		2	صياغة الأهداف	0	0
2	جمع المعلومات	3	الملاحظة	6	3، 36%
		4	تحديد الأسئلة	1	0، 56%
3	التذكر	5	الترميز	0	0
		6	الاسترجاع	51	28، 49%
4	التنظيم	7	المقارنة	6	3، 36%
		8	التصنيف	1	0، 56%
		9	الترتيب	0	0
		10	التمثيل	3	1، 67%
5	التحليل	11	تحديد السمات والخصائص	19	10، 61%
		12	تحديد الأنماط والعلاقات	3	1، 67%
		13	تحديد الأفكار الرئيسية	0	0
		14	تحديد الأخطاء	4	2، 23%
6	التوليد	15	الاستدلال	66	36، 88%
		16	التنبؤ	5	2، 79%
		17	التوسع	5	2، 79%
7	التكامل	18	التلخيص	8	4، 47%
		19	التركيب	1	0، 56%
8	التقويم	20	بناء معايير	0	0
		21	التأكد	0	0
	المجموع			179	100%

يتضح من الجدول (4) ان الكتاب حقق (14) مهارة فرعية بتكرار (179) توزعت بالشكل الآتي: ان مهارة الاستدلال حصلت على أعلى تكرارا بالمهارات الفرعية بواقع (66) تكرار وبنسبة مئوية (36، 88%) وتليها مهارة الاسترجاع إذ حصلت على (51) تكرار وبنسبة مئوية (28، 49%).

ويرى الباحثان ان هذه النسبة المرتفعة لهذه المهارات بالكتب الثلاث مقارنة بالمهارات الأخرى قد جاءت بسبب كون هذه المهارات تعد لبنة أساسية في ممارسة أي نشاط أو ممارسة عقلية لاحقة، بينما توزعت المهارات الأخرى بنسب متفاوتة بينما أهملت مهارات (تحديد المشكلات وصياغة الأهداف الترميز والترتيب وتحديد الأفكار الرئيسة وبناء المعايير والتأكد) لم تتل على أي تكرار. وهذا قصور واضح من قبل مؤلفي مناهج كتب الفيزياء لان المهارات التي أهملت مهارات تنمي التفكير وترفع مستوى المعرفة لدى المتعلمين وتزيد من النمو المعرفي والعلمي والثقافي لديهم.

4. نتائج الكتب مجتمعة

يتضح من الجدول (2) ان كتاب الصف الأول المتوسط هو أكثر اهتماما بالمهارات العقلية لحصوله على أعلى تكرارا للمهارات العقلية (183) تكرار وبنسبة مئوية (36.09%) وجاءت هذه النتيجة بسبب تعامل أنشطة وأسئلة الكتاب مع مواضيع شديدة التشعب وكانت محط إثارة تساؤلات الإنسان نفسه في اكتشافها والاستفادة منها والسيطرة عليها والوقاية منها إضافة إلى ما ورد ان موضوعات الكتاب من الأنشطة العملية والتي لم تكن مجرد خطوات مرتبة بل تضمنت مجموعة من المهارات العقلية بشكل مقصود.

واحتل كتاب الفيزياء الصف الثاني المتوسط على اقل تكرارات للمهارات العقلية بواقع (145) وبنسبة مئوية بلغت (28.59%).

بينما حصل كتاب الفيزياء الثالث المتوسط على (179) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (35.30%) من المهارات العقلية الواردة بالكتب الثلاثة

وبشكل عام فان الكتب حققت (18) مهارة عقلية من أصل (21) مهارة عقلية وبنسبة (85.71%) وهي نسبة معقولة بشكل عام ولكنها بالوقت نفسه لا تعطي صورة واضحة عن مستوى معالجة كل مهارة عقلية، اي ان كتب الفيزياء لم تهتم بالمهارات العقلية بشكل متوازن ومنسجم مع ما تستحقه من اهتمام ففي الوقت الذي ركزت على الاستدلال والاسترجاع وأهملت الترتيب وبناء المعايير وتحديد الأفكار الرئيسة إضافة إلى التذبذب الواضح والتفاوت في الاهتمام بالمهارات العقلية بين الكتب الثلاثة ففي الوقت التي حققت الاستدلال أعلى مستوى من الاهتمام والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) تكرارات ونسب المئوية للمهارات العقلية في كتب الفيزياء مجتمعة للمرحلة المتوسطة

المجموع	الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الأول		الصف المهارة	
	تكرار	%	تكرار	%	التكرار	%		
0,79%	4	0	0	1,37%	2	1,09%	2	تحديد المشكلات
1,97%	10	0	0	2,07%	3	3,82%	7	صياغة الأهداف
6,90%	35	3,36%	6	9,66%	14	8,19%	15	الملاحظة
1,18%	6	0,56%	1	0,69%	1	2,18%	4	تحديد الأسئلة
0,19%	1	0	0	0,69%	1	0	0	الترميز
29,39	149	28,49%	51	33,10%	48	27,32%	50	الاسترجاع
2,36%	12	3,36%	6	2,07%	3	1,64%	3	المقارنة
0,39%	2	0,56%	1	0	0	0,55%	1	التصنيف
0	0	0	0	0	0	0	0	الترتيب
2,36%	12	1,67%	3	3,45%	5	2,18%	4	التمثيل
5,72%	29	10,61%	19	2,07%	3	3,83%	7	تحديد السمات والخصائص
0,59%	3	1,67%	3	0	0	0	0	تحديد الأنماط والعلاقات

0	0	0	0	0	0	0	0	تحديد الأفكار الرئيسية
%2,76	14	%2,23	4	%2,76	4	%3,28	6	تحديد الأخطاء
%32,94	167	%36,88	66	%33,79	49	%28,42	52	الاستدلال
%4,11	29	%2,79	5	%3,45	5	%10,39	19	النتيجه
%2,41	17	%2,79	5	%2,07	3	%4,92	9	التوسع
%95,2	15	%4,47	8	%2,76	4	%1,64	3	التلخيص
%0,19	1	%0,56	1	0	0	0	0	التركيب
0	0	0	0	0	0	0	0	بناء معايير
%0,19	1	0	0	0	0	%0,55	1	التأكد
%99,98	507	%35,3	179	%28,5	145	%36,09	183	المجموع

أولاً: الاستنتاجات Ratiocinations

توصل الباحثان من خلال نتائج البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن أسئلة كتاب الفيزياء للصف الثالث أكثر اهتماماً بالمهارات العقلية من باقي كتب الفيزياء في ضوء نموذج مارزانو باعتبار متعلمين الصف الثالث أكثر نمو عقلي من الصفوف الأخرى في المرحلة المتوسطة، إما كتاب الصف الثاني المتوسط كان الأقل اهتماماً بالمهارات العقلية.
2. إما أنشطة كتب الفيزياء كتاب الصف الأول أكثر اهتماماً بالمهارات العقلية من باقي كتب الفيزياء الأخرى إما كتاب الثالث المتوسط كان أقل اهتماماً بالمهارات العقلية في ضوء مارزانو.
3. إن المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة الكتب الثلاث تتباين تأخذ بالتزايد مرة والنقصان تارة كلما تقدمنا بالمرحلة الدراسية تبعاً للتقدم بالعمر والزمني والقدرات العقلية والخبرة

ثانياً: التوصيات Recommendation

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تضمين كتب الفيزياء للمهارات العقلية التي نالت اهتماماً ضعيفاً وأهملت تماماً بما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية وقدرات المتعلمين العقلية.
2. تضمين أنشطة كتب الفيزياء للمهارات العقلية التي لم ترد والتي نالت اهتماماً ضعيفاً بما يتناسب وطبيعتها وقدرات المتعلمين العقلية.
3. إثراء الأسئلة والأنشطة بالمهارات التي تثير التفكير الحسي والمجرد عند المتعلمين.

ثالثاً: المقترحات Propositions

في ضوء هذا البحث وانطلاقاً من ضرورة إثارة مشكلات بحثية جديدة تحفز الباحثين ولأهمية المهارات العقلية في حياة المتعلمين لذا يقترح الباحثان مايلي:

1. إجراء دراسة مماثلة تعني بتحليل أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية.
2. تحليل كتب العلوم للمرحلة الابتدائية على ضوء نموذج مارزانو.
3. تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة والإعدادية ومدى مراعاتها للمهارات العقلية الواردة في نموذج مارزانو.

المصادر:

1. إبراهيم، لينا "محمد وفا" عبد الرحمن، (2009): أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى (النظرية والتطبيق)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
2. أبو جادو، صالح، محمد نوفل (2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
3. أبو علام، رجاء محمود، (2010): التعلم أسسه وتطبيقاته، (2ط)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4. امبو سعدي، عبد الله بن خميس، سليمان بن محمد البلوشي، (2011): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، (ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. بدر، احمد وآخرون، (1980): التفكير العلمي للمرحلة الثانوية، وزارة التربية، دار المناهج والوسائل والكتب المدرسية، الكويت
6. جابر، جابر عبد الحميد، (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر.
7. الجبوري، حسين محمد جواد، (2012): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2009): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، (ط4)، دار الفكر، عمان.
9. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2010): تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، (ط3)، دار الفكر العربي، عمان.
10. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2013): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، (ط6)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
11. حمزة، لينا عيد، (2011): المهارات العقلية المتضمنة في أنشطة وأسئلة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة القادسية / قسم العلوم النفسية والتربوية.
12. الحويجي، خليل إبراهيم، محمد سلمان الخراعة، (2012): مهارات التعلم والتفكير.
13. خطاب، ناصر جمال، (2008): تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
14. الخليلي، أمل عبد السلام، (2005): الطفل ومهارات التفكير، (ط1)، دار الصفاء للنشر والتوزيع - عمان.
15. الخوالدة، محمد محمود، (2004): أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
16. دروزة، أفنان نظير، (2000): النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
17. الربيعي، محمود داود، مازن عبد الهادي الشمري، مازن هادي كزار الطائي، 2013، نظريات التعلم والعمليات العقلية، دار الكتب العلمية، بيروت.
18. السبيعي، معيوف، (2009): الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
19. السرور، ناديا هائل، (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
20. سعادة، جودت احمد، عبد الله محمد إبراهيم، (2004): المنهج المدرسي المعاصر، (ط4)، دار الفكر، عمان.
21. سليمان، سناء محمد، (2011): التفكير (أساسياته وأنوعه.. تعليمه وتنمية مهاراته)، الناشر عالم الكتب.
22. الشامى، علاء احمد عبد الواحد، (2009): مدى تضمن أنشطة وأسئلة كتب العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير الأساسية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد (1) المجلد (8).
23. صالح، ماجدة، هدى بشير، (2005): استخدام نموذج لإبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (107)، القاهرة.
24. عبد السلام، مصطفى، (2006): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة.
25. عبد الهادي، نبيل، وليد عياد، (2009): استراتيجيات تعلم مهارات التفكير (بين النظرية والتطبيق)، دار وائل للنشر والتوزيع.
26. عبيدات، ذوقان، سهيلة أبو السميد، 2005، الدماغ والتعلم والتفكير، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان.
27. عطا الله، ميشيل كامل، (2010): طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
28. عطا الله، ميشيل كامل، (2001): طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
29. عطية، بسام زهدي، (2007): المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين في ضوء أنموذج مارزانو (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
30. عطية، محسن علي، (2013): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

31. علم الدين، أمل مروان، (2007): **مستوى التنور البيولوجي وعلاقته بالاتجاهات العلمية لدى طلبة كلية التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
32. غانم، محمود محمد، (2009): **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
33. الغريبي، سعدي جاسم عطية، (2007): **تعليم التفكير (مفهومه وتوجهاته المعاصرة)**، مكتبة المصطفى، دار الكتب والوثائق ببغداد.
34. قطامي، نايفة، (2004): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (ط2).
35. قطامي، نايفة، (2013): **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
36. قطامي، يوسف، رعدة عركني، (2007): **نموذج مارزانو لتعليم التفكير لطلبة الجامعيين**، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، (ط3).
37. قطيط، غسان يوسف (2011): **حل المشكلات إبداعيا**، (ط1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
38. مارزانو، روبرت وآخرون، (2000): **تقويم الأداء باستخدام أنموذج إبعاد التعلم**، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون، دار قباء، القاهرة.
39. مارزانو، روبرت وآخرون، (2004): **إبعاد التفكير - إطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، جمعية الإشراف والتطوير، فرجينيا، (ط2).
40. مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، (2000): **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، عمان، دار المسيرة للنشر.
41. مينا، فايز مراد، (2003): **قضايا في مناهج التعليم**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
42. الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، (2009): **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
43. الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، (2011): **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
44. وزارة التربية، (2009): **الأهداف العامة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة**، مديرية المناهج العامة، بغداد.
45. Holisti, Ole, R. (1968): **"Content Analysis" in Lindzey G. Handbook Social Psychology**, (2nd). II New York, Adison Wesley,
46. Marzano, J., Brandt, S., Hughes, S., Jpnese, F. presseisen, Z., Rankin, C., and subor, Charles (1988): **Dimensions of thinking, A frame work for curriculum and instruction**, Association for supervision and curriculum development, Virginia, U.S., Alexandria.
47. Neuman, E.P. (1978): **The Torrance tests of Creative thinking**, Technical norms manual
48. Scott, W.A. & Michorel.w. (1969) **"Introduction to psychological Research"** New York, Wiley.

النشاط المصري في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن (1869-1873)

أ.د. وليد عبود محمد م.م. أركان حرجان زايد

جامعة بغداد / كلية التربية - ابن رشد

The Egyptian Activity in the African Coast of the Red Sea and the Gulf of Aden (1869-1873)

Prof. Dr. Waleed Abboud Mohammad

Asst. Lecturer Arkan Herjan Zayid

University of Baghdad / College of Education-Ibn Rushd

Abstract

The African Coast of the Red Sea and the Gulf of Aden has gained a strategic importance because in addition to its natural resources, it is considered, for its geographic location, a connective area in navigation. Hence, many great powers tend to dominate it. The Egyptian government sent expeditions specialized in geography and exerted efforts to keep peace, security, and stability and to prevent violations such as slave trade. The area has later become one of the important centers for the Egyptian interests.

المقدمة

اكتسب الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن أهمية استراتيجية، فإلى جانب ثرواته الطبيعية وتنوعها، يُعد بحكم موقعه الجغرافي، حلقةً للمواصلات البحرية، فلا غرو والحال تلك أن تسعى عدد من القوى ذات الشأن للسيطرة عليه. وعلى وفق ذلك إستهلت الحكومة المصرية برغم دورها الحذر إزاء القوى الأوربية ذات المصالح الاستراتيجية هناك، نشاطاتها المتنوعة في المنطقة، وذلك من خلال إرسال البعثات المختصة بالكشوف الجغرافية التي واكبتها النشاطات العلمية والعمرانية وجهود سعت إلى حفظ الأمن والاستقرار فيها ومكافحة الممارسات المحذورة لاسيما تجارة الرقيق، بعد أن رسخت أقدامها في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن، حتى أضحت المنطقة لاحقاً إحدى المراكز المهمة للمصالح المصرية، وقد شهدت المدة موضوع البحث تطورات عدة، جسدت تلك الأهمية من جهة، وكشفت عن نشاط مصر في المنطقة من جهة أخرى.

إن الفرضية التي يُعالجها البحث هي محاولة تهدف إلى إستبانة النشاط المصري في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن (1869-1873)، ويُناقش فيه محاولات الخديوي إسماعيل باشا (18 كانون الثاني 1863-26 حزيران 1879) للتوسع في تلك المناطق ودوافعها؟ وما هو ردود الفعل البريطانية على ذلك، لاسيما في الساحل الإفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن؟ وهل ظلت بريطانيا منفردة بالمنطقة دون أن تتنافسها أطراف أخرى؟ وما هو موقف الخديوي من تجارة الرقيق، فضلاً عن النشاطات العلمية والعمرانية وإجراء الكشوف الجغرافية في المنطقة؟ وسيوضح البحث مدى إسهام نشاط الحكومة المصرية هناك في إدخال المدينة والحضارة الحديثة، ودعم المشاريع التنموية فيها وإنفاقها أموال طائلة لتنفيذ وإكمال خططها الإصلاحية، في الوقت الذي ضمت فيه مساحات واسعة إلى سيادتها.

وفقاً لما تقدم فإن البحث الحالي يُمثل إضافة جديدة إلى سلسلة الدراسات العربية التي تناولت بالبحث التاريخي، التوجهات التي مثلتها نشاطات بعض القوى العربية، لا سيما مصر ونشاطها الفاعل في الساحل الإفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن حتى عام 1873، مُستقصياً مجرياته ونتائجه وأبعاده فضلاً عن الجوانب التي لم تبحثها تلك الدراسات على نحو مُستقل، إذ غالباً ما إنصبَّ اهتمامها على دور ونشاط القوى الأوربية في المنطقة.

حُددت المدة الزمنية للبحث بين عامي (1869-1873)، وذلك لأن التاريخ الأول يُمثل الآفاق الجديدة في التطلعات المصرية خارج نطاق حدودها بعد فتح قناة السويس. أما التاريخ الثاني فيرتبط بالتطورات المهمة التي واكبت النشاط المصري في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن، وأثمرت في نهاية المطاف إلى تحقيق المدنية والحضارة الحديثة وإقامة المشاريع التنموية فيها وإكمال خططها الإصلاحية، في الوقت الذي إستطاعت فيه ضم مساحات واسعة إلى سيادتها.

يُعد ضم مينائي (مصوع Massawa) - مدينة إريتزية مطلة على ساحل البحر الأحمر - و(سواكن Suakin) - مدينة في شمال شرق السودان على الساحل الغربي للبحر الأحمر - إلى السيادة المصرية من العوامل التي شجعت لاحقاً على توسع النشاط المصري إلى الساحل الأفريقي للبحر الأحمر، إذ أن السيطرة على مصوع ستؤمن الطريق إلى الحبشة وتساعد مصر على مراقبة أو صد أي عدوان تتعرض له الحدود السودانية. أما سواكن فأنها تمثل المنفذ الوحيد على البحر الأحمر فضلاً عن كونها مركزاً لتخزين الحبوب والبضائع ونقلها من وإلى مصر وتأمين سرعة الانتقال إلى السودان. وعلى هذا الأساس توجهت مصر صوب الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن، كجهات زولا ورهيفة وبلهار وبريرة وبيلول وتاجورة⁽¹⁾، فضلاً عن جهات الساحل الصومالي المطل على المحيط الهندي والمتمثل ب(قسمايو، لامو، فرموزة)، إلى جانب بلاد شرق أفريقيا(العيسى، النولي، آوسة، هرهر، الجاديبورس)⁽²⁾، وذلك للقضاء على تجارة الرقيق، وإدخال التجارة المشروعة إليها، فضلاً عن النشاطات العلمية والعمرانية وإجراء الكشوف الجغرافية⁽³⁾. وفي أثر توحيد حوض النيل شهدت مصر في نهايه ستينيات القرن التاسع عشر تطورات مهمة، بدأت فيها التطلع إلى مواصلة نشاطها التوسعي إستناداً إلى نظرية الحدود الطبيعية للدولة⁽⁴⁾، التي تتيح إدخال منابع النيل وساحل البحر الأحمر وخليج عدن ضمن نطاق واحد⁽⁵⁾، ليتسنى لاحقاً دمج شمال شرق إفريقيا إلى مصر. وفي الوقت الذي سارع الخديوي إسماعيل⁽⁶⁾ في تنفيذ مشروعه⁽⁷⁾، سعى للحصول على إستقلاله من الدولة العثمانية بما يضمن تحقيق أهدافه⁽⁸⁾. وبرغم أن الدول الأوروبية والحال تلك، لم تشكل عائقاً أمام التوسع المصري بإستثناء بريطانيا التي إرتبطت بعلاقات مع سلطان زنجبار، إلا أن عدداً آخر منها حاول التدخل في بعض القضايا التي خصت المناطق الاستراتيجية في المنطقة، لاسيما فرنسا وإيطاليا⁽⁹⁾.

رأت الحكومة المصرية قبيل فتح قناة السويس كونها الممر المائي ذي الموقع الإستراتيجي المهم الرابط بين آسيا وأوروبا والأميركيتين⁽¹⁰⁾، إن من الواجب عليها دعم حقوق السيادة العثمانية في منطقة البحر الأحمر، وذلك لمواجهة النشاط البريطاني والإيطالي والفرنسي الذي بدأ بالظهور آنذاك⁽¹¹⁾، لاسيما أن الحكومة المصرية هدفت من وراء تلك الخطوة تمهيد السبيل لتوسع الدولة ووصولها إلى حدودها الطبيعية⁽¹²⁾، أي من ساحل البحر المتوسط شمالاً إلى خط الإستواء جنوباً،

(1) السيد رجب حراز، أفريقية الشرقية والإستعمار الأوربي، (القاهرة، دار النهضة العربية، 1968)، ص 189.

M.F Shakry, The Khedive Ismail and Slavery in the Sudan 1863-1879, (Cairo, N.pub., 1938), p.244.
للتفاصيل عن الساحل الأفريقي وأقسامه. ينظر: دريد عبد القادر نوري، تاريخ الإسلام في أفريقيا جنوب الصحراء 1004-1610م، (الموصل، جامعة الموصل، 1985)، ص 29-30.

(2) جميل بيضون وآخرون، تاريخ العرب الحديث، (عمان، دار الأمل، 1992)، ص 99 - 100.

(3) محمد إبراهيم الأسيوطي، السودان الشقيق، (القاهرة، مطابع الدار القومية للطباعة والنشر، 1960)، ص 57.

(4) "جريدة الأهرام"، العدد 10784، في 1 تموز 1932، ص 1.

(5) Mohammad Sabry, Le Soudan Egyptien (1821-1898). (Cairo, Imprimerie National, 1947), pp.132-133.

(6) هو إسماعيل بن إبراهيم بن محمد علي، ولد في القاهرة في الحادي والثلاثين من كانون الأول 1830، تعلم مبادئ العلوم العامة و الرياضيات واللغتين التركية والفارسية، سافر إلى فرنسا لإكمال دراسته، وعاد إلى مصر بعد وفاة عباس باشا، ليصبح ولي العهد بعد وفاة محمد سعيد باشا عام 1863. ينظر: هادي جبار حسون المعموري، الخديوي إسماعيل ودوره الإداري والسياسي 1863-1879، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية، جامعة ديالى، 2006)، ص 7-8؛ جرجي زيدان، أشهر الحوادث وأعظم الرجال، "مجلة الهلال"، ج 4، (آذار، 1895)، ص 259؛ محمد كمال الدسوقي، الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، (القاهرة، دار الثقافة، 1976)، ص 164.

(7) علي خضير عباس المشايخي، السياسة البريطانية في البحر الأحمر 1798-1882، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (كلية الآداب، جامعة بغداد، 1997)، ص 127-131.

(8) جلال يحيى ومحمد نصر مهنا، مشكلة القرن الأفريقي وقضية شعب الصومال، (القاهرة، دار المعارف، 1981)، ص 81.

(9) منال عباس كاظم الخفاجي، العلاقات المصرية البريطانية (1936 - 1952)، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2005)، ص 2 - 4؛ السيد يوسف نصر، الوجود المصري في أفريقيا في الفترة ما بين (1820 - 1899)، (القاهرة، دار المعارف، 1981)، ص 237.

(10) Lloyd H. Doop, Europe and Egypt, World Affairs, Vol.99, No.3, (September, 1936), pp.160-164;

" جريدة الأهرام"، العدد 17084، في 1 تموز 1932، ص 1.

(11) صبري كامل هادي، قناة السويس وأثارها السياسية والاقتصادية والاجتماعية في تاريخ مصر الحديث (1869 - 1936)، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية، جامعة ديالى، 2005)، ص 21 - 36؛

Log U.S. Government Documents, The Issue Egyptian, 1840-1900, File.24, Part NO.2, Index (191-1), pp.61-67.

(12) سامي صالح محمد الصياد، الصراع البريطاني-الفرنسي على مشروع قناة السويس (1854 - 1869)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (كلية الآداب، جامعة بغداد، 2006)، ص 268-284.

ومن ساحل البحر شرقاً إلى المحيط الهندي⁽¹⁾، ومنه إلى وسط القارة الأفريقية حتى البحيرات الإستوائية غرباً، وهذا ما دأبت على تحقيقه منذ أوائل عهد الخديوي إسماعيل⁽²⁾.

وفي إثر تأكيدها عزم الحكومة المصرية على فتح قناة السويس⁽³⁾، وما يشكله ذلك من تأثير في اختصار طريق الملاحة بين غرب أوروبا وبلاد الشرق، سعت فرنسا إلى السيطرة على ميناء (أوبوك Obock) على الساحل الشمالي لخليج تاجورة الموصل لسواحل الصومال بخليج عدن، واتخاذها قاعدة بحرية منفصلة عن القاعدة البريطانية في عدن، ما دفعها إلى استغلال حادثة مقتل نائب قنصلها في عدن⁽⁴⁾، إذ اتهمت حاكم (زيلع Saylac)-مدينة صومالية في الشمال الغربي على ساحل خليج عدن بالتواطؤ في هذه الحادثة، وبدأت تحقيقاتها التي انتهت بعقد اتفاقية مع مشايخ الصومال الذين تنازلوا عن ميناء أوبوك لفرنسا نظير عشرة آلاف ريال، فضلاً عن حرية دخول الرعايا الفرنسيين إلى البلاد⁽⁵⁾.

من جهة أخرى مثلت إيطاليا المنافس الجديد الذي ظهر بعد فرنسا، إذ سعت إلى إيجاد موطنٍ قدم لها في أفريقيا الشرقية⁽⁶⁾، فأخذت البحث عن ميناء قريب من البحر الأحمر، يسهل لها الدخول إلى القناة⁽⁷⁾، فوقع الاختيار على إنشاء محطة في عصب⁽⁸⁾، لتبدأ الخطوة الأولى بالتفاوض مع المشايخ المحليين لسواحل البحر الأحمر بشراء الأرض، وقد نجحت في ذلك⁽⁹⁾، في حين احتجت الحكومة المصرية على ذلك، دون جدوى ما اضطرها التوجه بقوة نحو رأس غردفوي جنوباً⁽¹⁰⁾. في الوقت الذي أكد فيه الخديوي إسماعيل على أهمية السيادة المصرية على ساحل البحر الأحمر الغربي، برسالته إلى ناظر البحرية في تشرين الثاني - كانون الأول 1869 بقوله: **إن البحر الأحمر في نظر الحكومة المصرية أكثر أهمية من سائر البحار، واكتساب المعلومات للسير والسفر فيه أمر واجب على ضباطنا البحريين... ولا بد من الوقوف على أحواله**⁽¹¹⁾، وهذا ما يفسر إمتداد النشاط المصري على طول ساحله الغربي وصولاً حتى شرق أفريقيا.

وفي نهاية تشرين الثاني 1869، إقترح حاكم عدن (إدوارد ليتشمير روسل Edward Lechmere Russell 1867 - 1870)، إلى حكومة الهند بإيفاد أحد الصوماليين المدعو (محمد محمود) للوقوف على إدعاءات المصريين في بربرة وبلهار⁽¹²⁾، في الوقت الذي كانت فيه الإدارة المصرية مُشغلة بمد خطوط التلغراف بين سواكن وكسلا وبربرة، وربط كل من عدن وسواكن ومصوع وموانئ البحر الأحمر مع الخرطوم وسنار بشبكة التلغراف⁽¹³⁾، وإيصال شبكة بين زيلع وسواكن. وبذلك أصبح من السهل الإتصال بهذه الموانئ من أي جهة بالساحل، كما تم إفتتاح مكتب بريد في مصوع⁽¹⁴⁾،

- (1) أحمد عزت عبد الكريم، مجمل تاريخ مصر من الحملة الفرنسية إلى نهاية حكم إسماعيل (1798-1879)، (بيروت، دار النهضة، 1970)، ص 5 - 17.
- (2) عبد المنعم يونس، الصومال، (القاهرة، مطبعة النهضة العربية، 1962)، ص 182-183.
- (3) نصير خير الله محمد جاسم التكريتي، التغلغل الأجنبي في مصر (1863-1879)، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية، جامعة تكريت، 2003)، ص 46-49.
- (4) جلال يحيى، البحر الأحمر والإستعمار، (القاهرة، دار القلم، 1962)، ص 36؛ أمال السبكي، الملاحة البريطانية في البحر الأحمر (1881-1888)، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985)، ص 13.
- (5) جلال يحيى، التنافس الدولي في بلاد الصومال، (القاهرة، دار المعرفة، 1959)، ص 39-42؛ محمود شاكر، الصومال، (دمشق، مكتبة دار الفتح، 1964)، ص 13-15.
- (6) زينب نايف أحمد الألوسي، النفوذ الإيطالي في القرن الإفريقي 1936-1941، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2004)، ص 7.
- (7) حمدنا الله مصطفى حسن، التطور الاقتصادي والاجتماعي في السودان 1841-1881، (القاهرة، دار المعارف، 1985)، ص 184-185.
- (8) أرسل الإيطاليون المبشر (سابيتو Sabito) في عام 1869، للتفاوض حول شراء أرض تصلح لإقامة محطة تجارية وعسكرية، بعيدة عن القاعدة البريطانية، حتى تمكن من إستئجار ميناء عصب ثم إحتلالها عام 1882، ما مهد لها إحتلال ميناء مصوع والزحف من جنوب وادي النيل صوب شمال أفريقيا. السبكي، المصدر السابق، ص 16؛ للتفاصيل عن الإحتلال الإيطالي لمينائي عصب ومصوع. ينظر: وليد عبود محمد شبيب الدليمي، التغلغل الإيطالي في المشرق العربي 1911-1943، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد، 1994)، ص 7-10.
- (9) يحيى، البحر الأحمر والإستعمار، المصدر السابق، ص 49.
- (10) السيد رجب حراز، التوسع الإيطالي في شرق إفريقيا وتأسيس مستعمرتي أرتيريا والصومال، (القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، 1960)، ص 53، 103.
- (11) محمد محمود السروجي، دراسات في تاريخ مصر والسودان الحديث والمعاصر، (القاهرة، دنا، 1988)، ص 315-316.
- (12) حراز، أفريقيا الشرقية والإستعمار الأوربي، ص 190.
- (13) دفتر رقم 2 عابدين- وارد تلغرافات 88، ترجمة التلغراف التركي نمرة 596- في 16 ذي القعدة سنة 1285 هـ. نقلاً عن: شوقي عطا الله الجمل، الوثائق التاريخية لسياسة مصر في البحر الأحمر 1863-1879، (القاهرة، مطبعة لجنة البيان العربي، دت)، ص 70.
- (14) شوقي عطا الله الجمل، تاريخ السودان وادي النيل، ج 1-2، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969)، ص 133-134.

وإيصال شبكة الإتصالات إلى غرب السودان نحو(فوجبة) بشرق الفاشر، وقد بلغ طول الخطوط التلغرافية التي أنشأت في السودان حتى عام 1870 نحو(2110) كم، أما الأسلاك المستخدمة فقدرت بنحو(48000) ميل⁽¹⁾.

وفي عام 1870 أرسلت الحكومة المصرية بعثة كشفية بقيادة (محمد الجمالي باشا)، إنطلقت من السويس شمالاً مارة بالمناطق الواقعة على طول الساحل الغربي للبحر الأحمر⁽²⁾، وقد تمكنت من كشف جميع المناطق التي مرت بها مجريةً كشوفها الجغرافية بشكل دقيق، فضلاً عن حلها للنزاعات المحلية القائمة آنذاك بين قبائل بربرة وبلهار⁽³⁾. وفي نيسان 1870 كتب رول إلى الجمالي باشا سائلاً إياه عن سبب قدومه إلى تلك المناطق، وهل أن هدفه هو الإستيلاء على مناطق جديدة في المنطقة، مايفسر تقليله من أهمية الوجود المصري ودوره في المنطقة⁽⁴⁾. على أن ذلك جاء في الوقت الذي كشف فيه رول عن تدخل الحكومة المصرية في الصومال، فما كان من وزير الخارجية المصري(بوغوص نوبار باشا 1858 - 1889)، إلا أن يردّ عليه بقوله: **أن حقوق مصر في هذه البلاد ثابتة ولاشك فيها**⁽⁵⁾.

لم تكن الحكومة المصرية بالرد على الإتهامات البريطانية، بل أمرت الجمالي باشا بإنزال الجنود المصريين في بلهار، لاسيما أن سكانها وفدوا إلى القائد المصري، مُعلنين خضوعهم للحكومة المصرية، ما شجعه على مواصلة التقدم صوب بربرة. وفي غضون ذلك طالب عدداً من شيوخ القبائل الصومالية من خلال رسالة بعثوا بها إلى الخديوي إسماعيل في التاسع والعشرين من أيار 1870 ضرورة دخول قوات الجمالي باشا إراضيهم⁽⁶⁾. وفي الأول من حزيران رفع نوبار باشا وزير الخارجية مذكرة إلى قنصل بريطانيا العام في القاهرة العقيد(إدوارد ستانتون Edward Stanton 1865-1867)⁽⁷⁾، أكد فيها سيادة مصر على كل ساحل البحر الأحمر الإفريقي⁽⁸⁾، بقوله: **إن الأراضي المذكورة ليست مُستقلة بل - وكما كانت دائماً - أراضي عثمانية، وهي ضمان البلاد التي تنازل عنها الباب العالي للحكومة المصرية بمقتضى فرمان سلطاني...**، واستمر قائلاً **"كما أن مصر لاتزال تدفع جزية سنوية مقابل ذلك، فلا يسع الحكومة المصرية أن تترك الحقوق الثابتة على هذه البلاد"**⁽⁹⁾.

وفي حزيران 1870 عيّنت الحكومة المصرية(أحمد ممتاز باشا)⁽¹⁰⁾، والياً على جميع سواحل أفريقية الشرقية من السويس إلى غردفوي، بما في ذلك بلهار وبربرة، في الوقت الذي رفض فيه الأهالي رفع العلم البريطاني وقرروا إنزاله في تلك المناطق، ما أدى إلى إمتعاض الإدارة البريطانيه في عدن. وفي غضون ذلك رفع جمالي باشا تقريراً أوضح فيه بأن باخرة تابعة لـ(شركة روباتينو للملاحة Rubatino Shipping Company)الإيطالية⁽¹¹⁾، دخلت حدود بربرة محاولة الرسو، إلا أن الأهالي والمشايخ وقفوا ضدها، مؤكدين تبعيه جميع الأراضي إلى الحكومة المصرية، وليس لأحد سلطة عليها⁽¹²⁾، كما أعلنوا عن إستعدادهم الإنضواء تحت الإدارة المنظمة الحديثة التي جاء بها المصريون⁽¹³⁾.

- (1) محمد صالح ضرار، تأريخ السودان البحر الأحمر إقليم البجة، (بيروت، دار الحياة، 1965)، ص107.
- (2) جوزفين كام، المستكشفون في أفريقيا، ترجمة السيد يوسف نصر، (القاهرة، دار المعارف، 1983)، ص326.
- (3) محمد صبري، الإمبراطورية السودانية في القرن التاسع عشر، (القاهرة، مطبعة مصر، 1948)، ص25؛ حراز، التوسع الإيطالي في شرق أفريقية، ص13-14.
- (4) عبد المنعم عبد الحليم، صوماليا، (القاهرة، مكتبة الشرق بالفجالة، 1960)، ص214.
- (5) يحيى جلال ومحمد نصرمنا، مشكلة القرن الإفريقي وقضية شعب الصومال، (القاهرة، دار المعارف، 1981)، ص82.
- (6) صلاح الدين علي الشامي، السودان دراسة جغرافية، (القاهرة، منشأة المعارف، 1972)، ص13-14؛ صبري، المصدر السابق، ص18-25.
- (7) سوّدد كاظم مهدي العبيدي، السياسة البريطانية تجاه منطقة القرن الإفريقي 1839-1914، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (كلية الآداب، جامعة بغداد، 2002)، ص36-44.
- (8) محمد فواد شكري، مصر والسيادة على السودان الوضع التاريخي للمسألة، (القاهرة، دار الفكر العربي، 1941)، ص49؛ حراز، أفريقية الشرقية والإستعمار الأوربي، ص191.
- (9) أنور زقلمة، مصر الكبرى أفريقيا للأفريقيين، (القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، 1954)، ص119؛ Shakry., Op. Cit., p.249.
- (10) ضابط مصري، عُيّن أول محافظاً لسواكن عام 1865، وبعد أمر فصل محافظات مصوع وسواكن وبربرة، عُيّن مدير عموم شرقي السودان ومحافظ سواحل البحر الأحمر، وأنجز عدة أعمال عمرانية في السودان، لاسيما في الزراعة، حتى انتهت مدة حكمه بسجنه في الخرطوم وموته. ينظر: لجمال، الوثائق التاريخية لسياسة مصر في البحر الأحمر، ص8-9.
- (11) وهي شركة سيرت بواخرها شهرياً بين السويس وجدة وسواكن ومصوع والحديدة وعصب، وقد تولى إدارة فرع الشركة شخص يُدعا محمد الشناوي بك. محمد لطفي جمعة، بين الأسد الأفريقي والنمر الإيطالي،(القاهرة، مطبعة المعارف، 1935)، ص84.
- (12) جلال يحيى، مصر الأفريقية والأطماع الاستعمارية في القرن التاسع عشر، (القاهرة، دار المعارف، 1967)، ص137؛ يحيى ومهنا، المصدر السابق، ص83.
- (13) حراز، التوسع الإيطالي في شرق إفريقيا، ص86.

وعلى أية حال مثلت تلك التطورات بداية لتحول الإيطاليين بشكل نهائي نحو إختيار عصب قاعدة لهم، في حين وصل أحمد باشا إلى بلهار في السادس عشر من كانون الثاني 1871 لرفع الراية المصرية، إيداناً بدخولها تحت السيطرة المصرية⁽¹⁾. وفي السابع عشر من شباط من العام نفسه توجه ممتاز باشا نحو ساحل الصومال لحل النزاع الناشب بين القبائل في بريرة، وإعادة الأمن والاستقرار إليها⁽²⁾.

وفي أعقاب صدور أمراً جديداً للحكومة المصرية بتعيين أحمد ممتاز باشا حكامراً على السودان في الخامس من شباط 1871، أرسل المُستكشف السويسري (فيرنر منزينجر Munzinger Werner 1832 - 1875) إلى بلهار، وذلك لإجراء كشوف جغرافية فيها. وبعد إكمال مُهمته قدم تقريراً مفصلاً أشار فيه إلى تمتعها بموقع ستراتيجي مُهم على الساحل الغربي للمحيط الهندي⁽³⁾، وخصوبه أراضيها وملائمتها للزراعة، فضلاً عن توفر المياه لري الأراضي⁽⁴⁾، إلى جانب ارتباطها بعلاقات تجارية وطيدة مع بريرة الواقعة إلى الشرق منها بمسافة أربعين ميلاً، كما تصل إليها السفن من عدن وحضر موت ومسقط واليمن، وترد إليها قوافل من الحبشة وهرهر مُحملة بمختلف البضائع⁽⁵⁾. وأكد منزينجر في تقريره على ضرورة تأمين طرق المواصلات معها - أرسلت الحكومة المصرية جمالي باشا للاهتمام بالموضوع -⁽⁶⁾، فضلاً عن قضائه على الخارجين على القانون، إثر أعمال السلب والقتل التي تعرضت لها القوافل التجارية، ما ضمن الأمن والاستقرار لتلك المناطق⁽⁷⁾. وفي المُدة نفسها أرسل ممتاز باشا بعثة كشفية إلى بريرة، تمكنت بعد إنجاز مُهمتها من إعداد تقريراً وصفت فيه ميناء بريرة بكونه أكبر الموانئ الموجودة⁽⁸⁾، في بلاد الصومال والمواجهة لعدن بمسافة نحو مائة وخمسين ميلاً، إلى جانب تمتعها بحركة تجارية بين مسقط واليمن وحضر موت وعدن والأقاليم الداخلية⁽⁹⁾. فضلاً عن ذلك زار الحمكدار تاجورة واطلع على أوضاعها، وأكد على مشاركتها مع بقية الموانئ الصومالية في حركة الإزدهار⁽¹⁰⁾، لاسيما بعد أن إهتمت مصر بالشؤون الملاحية والعُمرانية فيها، إلى جانب إصلاح الطُرق بين التاكا وبريرة، وإقامة محطات بين سواكن وبريرة، مُشدداً على ضرورة تأمين إدارتها لتحقيق استقرار البلاد ورفاهيتها⁽¹¹⁾.

وفي السادس والعشرين من آذار 1871، قدم أحمد ممتاز باشا، طلباً إلى الحكومة المصرية، بإرسال بعثة إلى بيلول وعصب وأمفيلا، وبعد أن أنجزت البعثة مُهمتها أعدت تقريراً مفصلاً عن بيلول وأبوك مؤكدة بأنها عبارة عن فُرى صغيرة غير صالحة للزراعة، بسبب شدة الرياح الحاملة للأتربة التي أدت إلى تلف المزروعات. أما عصب فمن الضروري إصلاح طرقها وربطها بالساحل لإنعاش تجارتها⁽¹²⁾، وبصدد رهيفة وأمفيلا، أكد التقرير بأنها مناطق تجارية وتتمتع بنشاط كبير مع اليمن، لتبادل البضائع والمنتجات، وختمت البعثة تقريرها على تأكيد أهالي تلك المناطق تمسكهم بتبعيتهم للحكومة المصرية⁽¹³⁾. وفي ضوء ماتقدم عقد ممتاز باشا إتفاقاً مع شركة روباتينو الإيطالية⁽¹⁴⁾، لتسيير بواخر النيل، فضلاً عن

- (1) وثائق عابدين: أمر كريم صادر لمحفظة سواحل البحر الأحمر إلى أحمد ممتاز باشا، في 23 صفر 1287 هـ. الموافق 1871 م. - نقلاً عن: أمين سامي، تقويم النيل (1863-1872)، مج2، ج3، (القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1936)، ص862-869؛ حمدي الطاهري، قصة الصومال، (القاهرة، مطابع دار الشعب، 1977)، ص30.
- (2) ديمتري نقولا، قبائل الزوج في أفريقيا الشرقية، "مجلة الهلال"، الجزء 1-3، في 1 تشرين الأول 1914، ص293؛ السيد يوسف نصر، جهود مصر الكشفية في أفريقيا في القرن التاسع عشر، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979)، ص116-117.
- (3) علي إبراهيم عبدة، مصر وأفريقية في العصر الحديث، ط1، (القاهرة، دار القلم، 1962)، ص99-102.
- (4) شوقي عطا الله الجمل، دور مصر في أفريقيا في العصر الحديث، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984)، ص91-92.
- (5) حسن جوهر، الحبشة، (القاهرة، مطبعة مصر، 1947)، ص139-140.
- (6) جورج يانج، تاريخ مصر من عهد المماليك إلى نهاية حكم إسماعيل، ترجمة أحمد شكري، (القاهرة، مكتبة مدبولي، 1990)، ص333.
- (7) عبد العليم خلاف، كشوف مصر الإفريقية في عهد الخديوي إسماعيل (1863-1879)، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999)، ص163-164.
- (8) يحيى، مصر الأفريقية والأطماع الإستعمارية، ص140.
- (9) خلاف، المصدر السابق، ص165.
- (10) الجمل، تاريخ السودان وادي النيل، ج2، ص191-192.

Robert O Collins , A History of Modern Sudan, 1st . ed., (London, (11) Cambridge University Press, 2008)..., Op. Cit., p.37.

(12) نصر، المصدر السابق، ص116-117.

(13) جوهر، المصدر السابق، ص123؛ خلاف، المصدر السابق، ص146-147.

(14) ضرار، المصدر السابق، ص142-143؛ حراز، التوسع الإيطالي في شرق إفريقيا، ص117.

اهتمامه بالجانب الزراعي وبناء المنازل للأهالي، وإصلاح النظام الضرائبي⁽¹⁾، والبريد وتطوير الجيش والاهتمام بالجانبين التجاري والتعليمي، من خلال بناء المدارس وإنشاء خطوط التلغراف، فضلاً عن الاهتمام بزراعة القطن وإنشاء عدد من المُستشفيات⁽²⁾.

وفي غضون ذلك عين الخديوي إسماعيل منزينجر حاكماً لمصوع، لملاحقة تجار الرقيق والقبض عليهم في السودان الشرقي⁽³⁾، وقد أنعم عليه برتبة بك من ثم لقب الباشوية. من جهة أخرى إتخذ منزينجر من مصوع نقطة إرتكاز للتوسع نحو الجهات الأخرى، وبما يدعم سيادة الحكومة المصرية في تلك المناطق⁽⁴⁾. ورأى منزينجر أن القضاء على تلك التجارة لا يتم إلا بالسيطرة على إقليم البوغوص أو سنهايت الواقعة بين التاكة ومصوع المتأخم لحدود الحبشة الشمالية، الخارجة عن سلطة الحكومة المصرية⁽⁵⁾. ويبدو أن تلك المناطق مثلت ملاذاً آمناً وميداناً للأحباش، من خلال إرسالهم العديد من الحملات لصيد الرقيق وسلب محصولات الأهلين وأموالهم، فضلاً عن نشر الفوضى في الحدود السودانية، لذلك أمر الخديوي بإخضاع إقليم البوغوص لسيادة مصر⁽⁶⁾. ولأهمية مصوع بكونها مفتاح الحبشة، قرر منزينجر التوجه بحملته نحوها في حزيران 1872، مغتتماً فرصة إنشغال ملك الحبشة (يوحنا الرابع 1872 - 1889) بالحرب ضد الجنوب، فدخلت الحملة (كيرن Kern) مركز الإقليم دون صعوبة تذكر، ثم أخذ بإنشاء حكومة لحفظ النظام في تلك الجهات النائية⁽⁷⁾.

وفي أعقاب إعتقال أحمد ممتاز باشا حكامدار السودان في تموز 1872 وذلك بسبب إتهامه بقضايا فساد مالي وإداري وفرض ضرائب غير قانونية تمت إقالته من منصبه في الأول من تشرين الأول من العام نفسه، وتعيين (أدهم باشا العريفي) في اليوم التالي حكمداراً على السودان. على أن ذلك لم يثن مواصلة الخديوي إسماعيل لجهود الإصلاحية، إذ أوصى منزينجر في الثاني عشر من كانون الأول 1872 بضرورة إقامة محطات عسكرية في الجهات الساحلية حتى باب المنذب، لاسيما التابعة منها إلى الدولة العثمانية منذ مدة طويلة، وذلك لمكافحة النشاطات التجسسية فيها التي تثير الفرقة بين القبائل⁽⁸⁾، والعمل على حفظ الأمن والاستقرار في تلك السواحل حتى بلهار وبربرة. وفي مجال تطور الإتصالات، مدت الشركة التلغرافية في العام نفسه خدمة البريد بين عدن وزنجبار، ما أمن إتصال الساحل بالعالم الخارجي⁽⁹⁾، حتى بلغ طول الخطوط بين مصر وتلك الجهات نحو (5582) كم، وطول أسلاكها (951،11) كم⁽¹⁰⁾.

وفي تموز 1873، بدأ الخديوي إسماعيل عمليات البحث عن معدن الملح في جهات السودان، لاسيما في البحر الأحمر مُعتماً في ذلك على إدارة خاصة بذلك عرفت ب(مصلحة الملح والنظرون) - يُستخدم الأخير في تجفيف وتحنيط الموتى - ومُهمتها الإشراف على الملاحات الموجودة بسواحل البحر الأحمر وإستغلالها والعمل على كشف ملاحات جديدة⁽¹¹⁾. في حين أصدرت الحكومة المصرية أمرها إلى(رضوان بك سوادي)، بالتوجه نحو بربرة لإقامة قاعدة عسكرية

(1) حسن، المصدر السابق، ص49؛ مكي شبكية، السودان عبر القرون، (القاهرة، مطبعة لجنة التأليف، 1964)، ص159.

(2) ناصر السيد، التعليم في السودان، (بيروت، دار القدس، 1975)، ص18-21.

(3) ميخائيل شاروبيم، الكافي في تاريخ مصر القديم والحديث، ج4، ط1، (القاهرة، المطبعة الكبرى الأميرية، 1900)، ص150؛ إلياس الأيوبي، تاريخ مصر في عهد=

= الخديوي إسماعيل باشا (1863-1879)، ج2، (القاهرة، مطبعة دار الكتب، 1923)، ج2، ص70-71.

(4) شكري، الحُكم المصري في السودان، ص74؛ يانج، المصدر السابق، ص350.

(5) محمد فؤاد شكري، الإمبراطورية الأفريقية صفحة من تاريخ مكافحة الرق والنخاسة في السودان، بحث في كتاب: إسماعيل بمناسبة مرور خمسين عاماً على وفاته، (القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1945)، ص210.

(6) شكري، مصر والسيادة على السودان الوضع التاريخي للمسألة، ص42؛ ضرار، المصدر السابق، ص90؛ علي إبراهيم عيدة، مصر وأفريقية في العصر الحديث، ط1، (القاهرة، دار القلم، 1962)، ص134.

(7) محمد محمود السروجي، دراسات في تاريخ مصر والسودان الحديث والمعاصر، (القاهرة، دنا، 1988)، ص335.

(8) سامي، تقويم النيل، مج2، ج3، ص987؛ الجمل، دور مصر في أفريقيا في العصر الحديث، ص117؛ كام، المصدر السابق، ص327.

(9) اللورد كرومر، بريطانيا في السودان، ترجمة عبد العزيز احمد غرابي، (القاهرة، مطبعة كوستافاس، 1960)، ص5؛ احمد حمود المعمرى، عمان وشرق أفريقيا، ترجمة محمد أمين عبد الله، (مسقط، وزارة التراث والثقافة، 1979)، ص34.

(10) عبد الرحمن الراجعي، عصر إسماعيل، ج2، ط2، (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1948)، ص15-16.

(11) الجمل، سياسة مصر في البحر الأحمر، ص178.

فيها⁽¹⁾، وطمأنة الأهالي بالوجود المصري على أراضيهم، فضلاً عن نشر السلام في البلاد. وعليه أعلن رضوان باشا، دخول البلاد رسمياً تحت حكم الإدارة المصرية⁽²⁾، وبعد أن رفعت الأعلام على طول الساحل، شرع رضوان باشا البدء بإجراء كشوفه الجغرافية للمنطقة، وإعتماد ماجاء في تقرير منزنجر الداعي إلى ضرورة إقامة شبكة لتوفير المياه العذبة بين بربرة وآبار دويار التي قدرت المسافة بينهما نحو ثمانية أميال⁽³⁾.

ونتيجة لعدد من المخالفات المالية صدرت الأوامر بإقالة أدهم باشا في الخامس من أب 1873، وتعيين (إسماعيل أيوب باشا) في الثامن من أب حكمداراً جديداً للسودان. وذهبت عدد من المصادر إلى أن إقالة أدهم باشا جاءت بسبب كونه غير تركي، فضلاً عن علاقاته المحدودة مع السياسيين في القاهرة. من جهة أخرى عين منزنجر محافظاً للسودان الشرقي في نهاية عام 1873، وقد شملت مسؤوليته إدارة شؤون مصوع في الشمال ورهيطة في الجنوب وكيرن وكسلا في الشرق، فضلاً عن مهمة القضاء على تجارة الرقيق⁽⁴⁾. فقام منزنجر بشراء مقاطعة قريبة من مصوع تعرف ب(أيليت Ayelet)، الواقعة بين هماسين ومصوع وأدخلها تحت الإدارة المصرية⁽⁵⁾، بعد أن أسست حكومة محلية فيها استطاعت من وضع حد للنزاعات القبلية بما دعم السلطة في سنهايت وسهل للإدارة المصرية هناك ربطها بسكة حديد بين كسلا ومصوع⁽⁶⁾.

الخاتمة:

يظهر إن الظروف الصعبة التي واجهتها التطلعات المصرية إثر فتح قناة السويس عام 1869 بتوجيه الخديوي إسماعيل باشا (18 كانون الثاني 1863-26 حزيران 1879) خارج نطاق حدودها في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن - لأهميتهما الاستراتيجية وثرواتها الطبيعية وتنوعها، وموقعهما الجغرافي الذي يعد حلقة للمواصلات البحرية - التي عكستها معارضة القوى الأوروبية، لاسيما البريطانية من جهة، والمشاكل والمعوقات الإدارية والمالية والطبيعية والعسكرية من جهة أخرى، لم تثنها عن مواصلة نشاطها في المنطقة وتحقيق أهدافها التي أسهمت في إدخال المدنية والحضارة الحديثة، فضلاً عن دعم المشاريع التنموية فيها بعد أن أنفقت أموال طائلة لتنفيذ وإكمال خططها الإصلاحية، في الوقت الذي استطاعت فيه إدخال مساحات واسعة تحت سيادتها حتى عام 1873م، فلا غرو والحال تلك أن تسعى عدد من القوى ذات الشأن للسيطرة عليه، وعلى وفق ذلك إستهلكت الحكومة المصرية برغم دورها الحذر إزاء القوى الأوروبية ذات المصالح الاستراتيجية هناك، نشاطاتها المتنوعة في المنطقة، وذلك من خلال إرسال البعثات المختصة بالكشوف الجغرافية التي واكبتها النشاطات العلمية والعمرانية وجهود سعت إلى حفظ الأمن والاستقرار فيها ومكافحة الممارسات المحذورة لاسيما تجارة الرقيق، بعد أن رسخت أقدامها في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن، حتى أضحت المنطقة لاحقاً إحدى المراكز المهمة للمصالح المصرية، وقد شهدت المدة موضوع البحث تطورات عدة، جسدت تلك الأهمية من جهة، وكشفت عن نشاط مصر في المنطقة من جهة أخرى.

(1) أحمد زكريا الشلق، معالم التأريخ المصري الحديث والمعاصر، (الدوحة، دار قطري بن الفجاءة للتوزيع والنشر، 1986)، ص 80؛ يحيى، مصر الإفريقية والأطماع الإستعمارية، ص 141.
(2) محمدرفعت بك، التيارات السياسية في البحر الأبيض المتوسط، (القاهرة، مطبعة لجنة البيان، 1949)، ص 311.
(3) خلاف، المصدر السابق، ص 166-167.
(4) شكري، الحكم المصري في السودان، ص 190؛ حراز، التوسع الإيطالي في شرق أفريقيا، ص 124.
(5) جمعة، المصدر السابق، ص 24؛ الأيوبي، المصدر السابق، ص 70-71.
(6) مراد كامل، الحبشة بين القديم والحديث، كتاب المحاضرات العامة، (القاهرة، مطبعة الرسالة، 1956)، ص 5-23.

إمكانية سرعة الرياح في العراق ودورها في إنتاج الطاقة الكهربائية (دراسة في جغرافية الطاقة)

م.د. سولاف عدنان النوري

أ.م.د. عيبر يحيى الساكني

كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية

The Possibility of Employing the Winds in Iraq in Producing the Electric Energy

(A Study in Geography of Energy)

Dr. Sulaf Adnan Al-Noori

Asst. Prof. Dr. Abeer Yihya Al-Sakini

College of Basic Education / University of Al-Mustansiriya

Abstract

The relationship between energy consumption and environment pollution has become clear due to the negative results so there must be a conversion from fuel consumption to the alternative or inventive energy resources such as (solar energy, ebb and flow energy, active mass energy). One of the least cost and suitable alternative resources is the energy of the winds. The Iraqi cities which have undergone shortage in electric power have speedy winds that can be utilized in producing electric power. The research adopts a method that suits the subject through exposing the importance of the wind energy, how it can be utilized, its features, and the factors influencing it.

المستخلص

العلاقة بين استهلاك الطاقة وتلوث البيئة باتت واضحة من جراء تفاقم النتائج السلبية الواسعة مثل التغير المناخي الذي تضمن ارتفاع درجات حرارة الكرة الأرضية ونسبة الرطوبة في الجو وانتشار الفيضانات والأعاصير المدمرة إلى غير ذلك من التغيرات التي يصعب السيطرة عليها، لذلك يتوجب التحول من استهلاك الوقود الاحفوري إلى مصادر الطاقة البديلة أو المتجددة مثل (الطاقة الشمسية، طاقة المد والجزر، طاقة الكتلة الحيوية) ومن أكثر مصادر الطاقة البديلة الأقل كلفة والأكثر ملائمة لإنتاج الطاقة الكهربائية هي طاقة الرياح، التي لها الأثر الأكبر في انتشار الإنسان في المعمورة، وبما إن المدن العراقية تشهد نقصاً في كمية الطاقة الكهربائية المنتجة من جهة وتوفر سرعة واتجاه للرياح ملائمة لاستغلالها في توليد الطاقة الكهربائية من جهة أخرى، لذلك تضمن البحث منهجية تلائم الموضوع، من خلال الكشف عن أهمية طاقة الرياح وكيفية استغلالها وبرز مميزاتا والعوامل التي تؤثر فيها فضلاً عن تحليل البيانات المناخية المتعلقة بسرعة واتجاه الرياح، التي يستفاد منها في الكشف عن كمية الطاقة الكهربائية المنتجة من الرياح مقاسه (واط/ متر مربع)، من خلال استخدام المعادلة الرياضية بالعلاقة مع سرعة الرياح وكثافتها، والتوصل إلى إمكانية توفر الحد الأدنى لاستغلال طاقة الرياح والذي يقدر (3.6كم/ ساعة)، وكذلك حساب طاقة الرياح لكل اتجاه وبيان الاتجاه الأكثر كمية في إنتاج الطاقة الكهربائية، ومن ثم التوصل إلى الموقع المفضل لإنشاء الطواحين الهوائية في منقطة الدراسة.

المقدمة

تعد طاقة الرياح من مصادر الطاقة المتجددة، حيث تتسم بالوفرة والنظافة وسهولة الاستعمال، وقد شاع استخدامها في مجال النقل المائي والزراعة والصناعة، كما تدل الآثار التاريخية على ان العراقيين القدماء قد استخدموا هذه الطاقة في عصور ما قبل التاريخ، حيث تم العثور على نموذج من الفخار لقارب شرعي في اريدو يرجع زمنه إلى الألف الرابع قبل الميلاد⁽¹⁾.

ويعد البروفيسور الدنمركي لاکور العالم الرائد في مجال توليد الطاقة الكهربائية بواسطة طواحين الهواء، حيث شاع استخدام الطواحين الهوائية في الدنمرك في القرن التاسع عشر بشكل واسع وبنانتشار كبير، حيث توصل العالم لاکور إلى

تركيب طاحونة هوائية لتوليد الطاقة الكهربائية. وفي عام 1915 تم تطوير مولدات كهربائية تعمل على الطواحين الهوائية بقدر 25 كيلوواط⁽²⁾

التطور التاريخي لاستخدام طاقة الرياح في العراق

تتمتع البلدان العربية ومن ضمنها العراق بسرعة وكثافة رياح عالية الا ان استغلال هذه الرياح واستخدامها لايزال مقتصرًا على بلدان محدودة منها مصر والتي تتميز برياح عالية السرعة خاصة المناطق الساحلية، ويأت العراق بالمركز السابع في معدلات سرعة الرياح على مستوى الوطن العربي⁽³⁾

ولا يوجد استثمار لطاقة الرياح على ارض الواقع بالرغم من توفر جميع المقومات، كما ان العراق من بين هذه الدول الأكثر حاجة لهذه الطاقة بسبب الحاجة المتزايدة والملحة للطاقة الكهربائية منذ عام 1991. وقد شهد عام 2004 افتتاح مركز الطاقة والوقود في الجامعة التكنولوجية بتركيزه على عدة اتجاهات ومنها اتجاهات الطاقة المتجددة وتطبيقات الطاقة الشمسية وطاقة الرياح ودراسة مصادر الطاقة المتجددة كطاقة بديلة في العراق⁽⁴⁾، كما قامت وزارة الكهرباء في نهاية عام 2010 بافتتاح مركز الطاقة المتجددة والبيئة بالتنسيق مع المنظمات والشركات العالمية والوزارات والجامعات العراقية بهدف إدخال الطاقات المتجددة في قطاعي الإنتاج والتوزيع لدعم الشبكات الوطنية وتوفير الطاقة الكهربائية للمناطق النائية البعيدة وبقدرات مختلفة.

العوامل المؤثرة على إنتاج الطاقة من الرياح

ان استغلال طاقة الرياح مرتبط كليًا بسرعتها والتي يجب الا تقل في المتوسط عن 8 ميل في الساعة ولا تزيد عن حد معين تحدد قيمته بحسب نوع الجهاز المستخدم في عملية التحويل وبحسب الارتفاع والمكان الذي سينصب فيه. وتتبع طاقة الرياح من اختلاف درجات تسخين الشمس للجو ومن عدم استواء سطح الأرض، وتتناسب القوة التي يمكن الحصول عليها من نظام طاقة الرياح مع مكعب سرعة الرياح، كما إن مورد طاقة الرياح متغير من حيث الزمان والمكان⁽⁵⁾. ان الشمس هي المصدر الاصيلي لطاقة الرياح واحد اهم العوامل المؤثرة في توزيعها الزماني والمكاني، حيث تختلف كمية الطاقة الشمسية الواصلة الى الغلاف الجوي من مكان لآخر مما يؤدي الى اختلاف كثافة الهواء والضغط الجوي في المناطق الباردة وينخفض في المناطق الدافئة وينتج عن اختلاف درجات الحرارة والضغط انتقال الهواء من المناطق الباردة ذات الضغط العالي الى المناطق الدافئة ذات الضغط الواطئ، وتؤثر على سرعة الرياح قوة انحدار الضغط وقوة الاحتكاك بسطح الارض والذي يقلل من سرعة الرياح ومقدار طاقتها.

والملاحظ ان الموقع الفلكي لمنطقة الدراسة يجعلها ضمن خلية هادلي مع خلية فرييل (دائرة العرض 30° شمالاً) اي ضمن منطقة نشوء الرياح العكسية المتجهة شمالاً. لاحظ الخريطة (1)

الضوابط المناخية المؤثرة في سرعة الرياح واتجاهاتها وتوزيعها الفصلي والمكاني

➤ اولاً :- الموقع الفلكي :-

يقع العراق في الجزء الجنوبي الغربي من قارة اسيا بين دائرتي عرض 2905-37022 شمالاً وحيث ان الموقع الفلكي هو المحدد لزاوية سقوط الاشعاع الشمسي وطول النهار على مدار السنة، لذا فان دائرة عرض اي منطقة على سطح الارض تشكل ضابطاً رئيسياً يقرر الظروف المناخية لاي منطقة في العالم. تبلغ فترة الاشعاع اليومي في تموز 14 ساعة تقريباً وهي بذلك تزيد بثلاث ساعات و48 دقيقة عن معدل الاشعاع الشمسي في شهر كانون الثاني مما جعل الصيف اكثر حرارة من الشتاء، وعليه تسجل المحطات المناخية في العراق درجات حرارية سنوية كبيرة ويزداد المدى بزيادة البعد عن خط الاستواء اي بالانتقال الى القسم الشمالي من القطر.

ثانياً :- الموقع بالنسبة للمسطحات المائية المجاورة :-

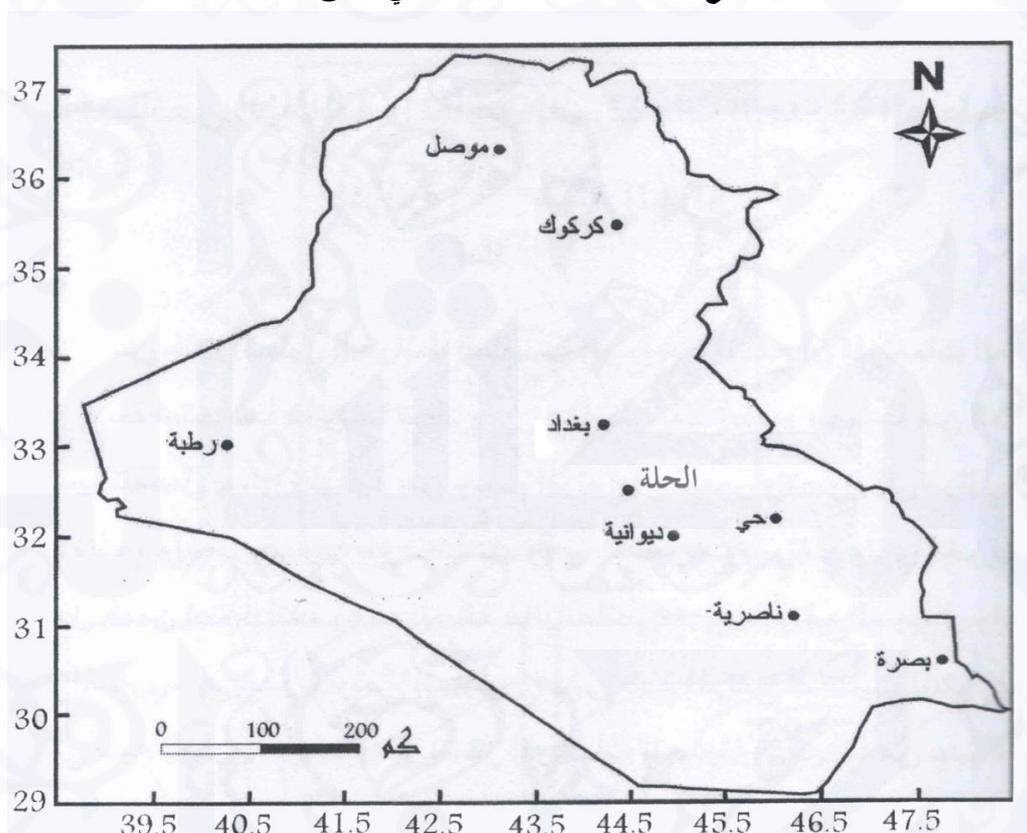
يحتل موقع العراق بالنسبة للبحار الموجودة القسم الجنوبي الغربي من قارة اسيا المرتبة الثانية بالاهمية باعتباره عاملاً مسيطراً على مناخه ومن المعروف ان المؤثرات البحرية تعتمد بشكل رئيسي على بعد المسافة عن المسطحات المائية واتجاه الرياح السائدة وعلى حركة الهواء التي تتحكم بها التضاريس اذ يعد الخليج العربي والبحر المتوسط اقرب تلك المسطحات المائية للعراق في حين يبتعد بحر قزوين والبحر الاحمر والبحر الاسود عنه كثيراً ويحول دون وصول تأثيرات السلاسل الجبلية او الهضاب العالية.⁽⁶⁾

ثالثاً السطح :-

تعد التضاريس من الضوابط المناخية المؤثرة في التباين المكاني لعناصر المناخ الرئيسية، بسبب الارتفاع والانخفاض عن مستوى سطح البحر علاوة عن الاختلاف في تباين الاشكال السطحية مما يؤثر على سرعة الرياح واتجاهاتها. ساهمت الاقاليم التضاريسية الكبرى في العراق بدور كبير في تشكيل مناخه، حيث اثرت جبال العراق الممتدة شماله في زيادة الامطار سواء من حيث رفع الرياح الرطبة الى مستويات التكاثف العليا او من خلال تأثير سرعة المنخفضات الجوية، كما ساهمت في تعديل خصائص الكتل الهوائية الباردة اثناء انحدارها على السفوح الجنوبية لتلك الجبال وجعلها تكتسب حرارة اضافية بتأثير ظاهرة الفوهن او ما يطلق عليها بالتسخين الاديباتيكي كما ساهمت الهضبة الصحراوية في خفض درجات الحرارة بصورة كبيرة بسبب ارتفاعها، حيث ان درجات الحرارة المسجلة في محطة الرطبة تقل كثيراً عن محطة بغداد على الرغم من انهما يقعان على نفس الدائرة.⁽⁷⁾

خارطة رقم (1)

مواقع المحطات المناخية الرئيسية في العراق



*المصدر: اطلس مناخ العراق، الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم المناخ، للمدة (1960-1990)، بلا تاريخ

رابعاً :- الكتل الهوائية :- Air masses

تعريف الكتل الهوائية بانها جزء كبير من الغلاف الغازي تكون فيها ظروف الحرارة والرطوبة متجانسة افقياً وراسياً وتكتسب تلك الخصائص من اقليم نشوئها والذي هو عبارة عن كتلة كبيرة من اليابس المتجانس او مسطح مائي حيث تظل تلك الكتل فوقها لفترة طويلة وتنتقل تلك الكتل خصائصها نحو المناطق التي تغزوها حالما تترك اقليم نشوئها. ويؤثر تجانس الخصائص الحرارية والرطوبة للكتل الهوائية في بقية العناصر المناخية، اذ تعتبر السبب في تغيرات الطقس اليومية والفصلية والتي من شأنها التأثير في سرعة واتجاه الرياح. وبما ان القطر يقع بين دائرتي عرض 29.5- 37.22 شمالاً فانه يقع تحت تأثير نفوذ الضغوط العالية شبه المدارية في فصل الصيف، وتحت تأثير الضغوط العالية القطبية والاضطرابات الجوية في فصل الشتاء اذ يكون ممراً لانخفاضات الجوية القادمة من الغرب الى الشرق، ومن اهم الكتل الهوائية المؤثرة على العراق هي:

1- الكتل الهوائية القطبية القارية (cp) (8)

2- الكتل الهوائية المدارية القارية (CT)

3- الكتل الهوائية المدارية البحرية (mT)

4- الكتل الهوائية القطبية البحرية (mp)

خامساً :- المنظومات الضغطية المؤثرة في مناخ العراق :-

يتأثر العراق بأنواع مختلفة من منظومات الضغط العالي والمنخفض بشكل متفاوت، فبعضها يستمر تأثيرها لأشهر مثل منخفض الهند الموسمي وبعضها يستمر تأثيرها لأسابيع مثل المرتفعات الجوية (السيبيرية والاوربية وشبه المدارية) والبعض الاخر يقتصر تأثيرها على ساعات او ايام قليلة مثل المنخفضات المتوسطة والسودانية، وكل نوع من هذه المنظومات يمتاز بظروف طقسية عن الاخرى، بل انه نادراً ما نجد الظروف المناخية تتشابه داخل المنظومة الواحدة. وعلى هذا الاساس يمكن تقسيم انواع المنظومات الضغطية (الرئيسية) المؤثرة على مناخ العراق الى قسمين

❖ اولاً :- منظومات الضغط العالي وتتمثل في :-

1- المرتفع السيبيري

ويسمى ايضاً بمرتفع منغوليا او المرتفع الاسيوي وهو اصلاً كتلة هوائية قطبية قارية، وهومن المرتفعات الحرارية المتكونة بتأثير الانخفاض الكبير في درجات حرارة الهواء في القطب الشمالي مما يؤدي الى انكماشها وارتفاع ضغطها.

يتأثر العراق بالمرتفع السيبيري في جميع فصول السنة ماعدا فصل الصيف، اذ يبدأ بالظهور من تشرين الاول ولغاية مايس (9) وهو المسؤول عن موجات البرد التي يتعرض لها العراق والامطار كما ان كتلة المرتفع السيبيري عند وصولها للقطر تكون معدلة اذ ترتفع درجة حرارتها ذاتياً نتيجة تعرضها لظاهرة الفوهن اثناء هبوطها على السلاسل الجبلية خلال مساراتها الطويلة الى العراق.

2- المرتفع الاوربي :-

وهو نوع من المرتفعات الحرارية التي تظهر شتاءً يتمركز وسط اوربا وتصل امتداداته الى غرب اسيا وشمال افريقيا وينحدر نحو بلاد الشام والعراق. يتكون هذا المرتفع البارد بتأثير برودة الهواء وانضغاطه، وهو اقل امتداداً من سابقه بسبب صغر مساحة اوربا مقارنةً باسيا، كما ان امتداد المرتفع السيبيري وجبال اورال الى الشرق منه تعيق توسع المرتفع الاوربي.

تعرض الكتلة القطبية للمرتفع الاوربي للتعديل (ارتفاع درجة حرارتها) اثناء وصولها للعراق بتأثير هبوطها على السفوح الجنوبية لجبال الالب وعلی مرتفعات شبه جزيرة البلقان ثم تحركها على المياه الدافئة لبحر ايجة والبحر المتوسط، ثم هبوطها مرة اخرى على السفوح الجنوبية لهضبة الاناضول والسفوح الشرقية لجبال سوريا ولبنان مما يجعل درجة حرارتها ادفا في حافاتھا الخارجية الواصلة الى العراق مقارنة بمركز المرتفع الاوربي لكن تبقى الكتلة القطبية للمرتفع الاوربي اكثر برودة من المرتفع السيبيري (10)

3- المرتفع شبه المداري :-

يطلق عليه احيانا المنظومة المولدة للصحاري بسبب جفاف كتلته الهوائية المدارية القارية (CT) بتأثير التيارات الهوائية الهابطة في داخله، وهو مرتفع حركي دافئ يتكون من هبوط الهواء الاستوائي العلوي حتى سطح الارض بين دائرتي عرض 30 و40 درجة وتحديدًا يكون على الاطراف الهابطة لخلايا هادلي، تصل امتدادته للعراق من الغرب والجنوب الغربي والجنوبي، يوجد هذا المرتفع فوق العراق في جميع شهور السنة مع اعلى تكرار شهري في شهر نيسان (11) وهو من المرتفعات التي تسبب الدفئ في الشتاء ترافقه حالات الضييب وتساعد الغبار وبخار خفيف وغبار عالق وفي حالات قليلة يصاحبه تساقط مطر قليل ويكون اتجاه الرياح اثناء وجوده جنوبية شرقية وجنوبية.

❖ ثانيا :- منظومات الضغط الخيف وتشمل :-

1- المنخفض الهندي الموسمي :-

وهو من المنخفضات الجوية الحرارية التي تتكون نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وتراجع المرتفع السيبيري، وهو المسؤول عن سحب الرياح الموسمية الرطبة من المحيط الهندي نحو شبه القارة الهندية، لذلك يتكون من كتلة مدارية بحرية (MT) في مناطق نشوئه ثم يتعدل الى كتلة مدارية قارية (CT) عند وصوله الى الشرق الاوسط بسبب مروره على مساحات من اليابسة.

2- المنخفض السوداني :-

وهو منخفض حراري يتكون من التقاء الرياح التجارية الشمالية الشرقية المدارية القارية شمال الصحراء الكبرى مع الرياح الجنوبية الشرقية في منطقة الضغط العالي شبه المداري جنوب القارة الافريقية ذات الحرارة العالية (12) وهو من المنخفضات الرطبة نتيجة تزوده بالرطوبة من البحيرات الافريقية ويعد هذا المنخفض ثاني منظومة ضغط واطئ مسؤولة عن امطار العراق بعد المنخفضات المتوسطة. وتتعدم الامطار من المنخفض السوداني خلال الفصل الحار في القطر بسبب ابتعاد الاخاديد القطبية من طبقات الجو العليا وتقدم الانبعاثات المدارية التي تمنع فرص حدوث التكاثر في الكتلة الرطبة للمنخفض.

3- المنخفض المتوسطي :-

وهو من المنخفضات المؤثرة في مناخ العراق ويطلق عليه احيانا المنخفضات الجبهوية، وهي بري الدكتور نعمان شحادة منخفضات سطحية تضاريسية والتي تتكون على المنحدرات الجنوبية لجبال الالب خاصة في شمال ايطاليا (خليج جنوة).

تبدأ المنخفضات المتوسطة بالوصول الى العراق مع بداية شهر تشرين الاول وتستمر مؤثرة فعليا حتى شهر مايس (13)، وتتفاوت سرع الرياح خلال مرور المنخفضات المتوسطة كما ان هناك نوع من المنخفضات يطلق عليها بالمنخفض المندمج الذي يتكون من اتحاد منخفضات البحر المتوسط مع المنخفض السوداني.

خصائص الرياح في منطقة الدراسة :-

تعهد الرياح عنصرا مهما من عناصر المناخ لما لها من اهمية كبيرة في الدراسات المناخية يظهر ذلك من خلال علاقتها الوطيدة مع عناصر المناخ الاخرى، حيث انها تنظم الغلاف الجوي وبسببها تحدث كافة

الظواهر الجوية، حيث تعمل على تجانس درجات الحرارة والرطوبة والضغط الجوي من مكان لآخر (14). ونظرا لامكانية انتاج الطاقة الكهربائية من الرياح، فانه من الضروري دراسة خصائص هذه الرياح من حيث السرعة والاتجاه ومعرفة تباين هذه الخصائص بين محطات الدراسة.

4- اولاً - اتجاهات الرياح الفصلية

تشهد محطات الدراسة تغيرات محسوسة في تكرار اتجاهات الرياح بين فصل واخر وان هذا التغير له ارتباط مباشر مع مسار درجات الحرارة الفصلية وتغير قيم الضغط الجوي، من خلال ملاحظة الجداول الخاصة بمحطات الدراسة يتضح لنا ان هناك تباين مكاني وزماني في نسب تكرار اتجاه الرياح يبين ذلك بيانات الجداول (1، 2، 3).

جدول (1)

النسب المئوية (%) التكرار المعدل الفصلي لاتجاه الرياح لمحطات الموصل، بغداد، البصرة

البصرة/الحسين				بغداد				الموصل				الاتجاه المحطة
الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	
				0.01				0.08	0.04	0.08	0.04	الشمال الشرقي
				0.01		0.04	0.01	0.11		0.12	0.34	الشرقي
0.07		0.1	0.08			0.04	0.12	0.17		0.03	0.22	الجنوبي الشرقي
		0.05	0.01								0.01	الجنوبي
							0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	الجنوبي الغربي
0.05	0.07	0.02	0.26	0.28	0.43	0.08	0.29	0.29	0.25	0.22	0.18	الغربي
0.84	0.9	0.76	0.65	0.66	0.57	0.54	0.57	0.34	0.66	0.53	0.2	الشمال الغربي
0.04	0.03	0.07		0.04		0.3			0.04	0.01		الشمالي
1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	المجموع

*المصدر : اعتمادا على بيانات الرياح للمدة (1980 - 2013)، الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية قسم المناخ،

بيانات غير منشورة.

جدول (2)

النسب المئوية (%) التكرار المعدل الفصلي لاتجاه الرياح لمحطات الرطبة وكركوك والحلة

الحلة				كركوك				الرطبة				الاتجاه المحطة
الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	الخريف	الصيف	الربيع	الشتاء	
				0.35	0.12	0.32	0.15				0.01	الشمال الشرقي
			0.01	0.01	0.02	0.08	0.1	0.01				الشرقي
0.02	0.01	0.18	0.26	0.12		0.23	0.5	0.11		0.01	0.08	الجنوبي الشرقي
0.02		0.01	0.01	0.03	0.02	0.09	0.15	0.14		0.01	0.05	الجنوبي
						0.01		0.05			0.16	الجنوبي الغربي
0.04		0.08	0.07	0.08	0.24	0.09	0.01	0.22	0.08	0.3	0.5	الغربي
0.6	0.67	0.45	0.53	0.28	0.56	0.14	0.07	0.37	0.72	0.58	0.2	الشمال الغربي
0.32	0.32	0.28	0.12	0.13	0.04	0.04	0.02	0.1	0.2	0.1		الشمالي
1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	المجموع

*المصدر: اعتمادا على بيانات الرياح للمدة (1980 - 2013)، الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية قسم المناخ،

بيانات غير منشورة.

جدول (3)

النسب المئوية (%) التكرار المعدل الفصلي لاتجاه الرياح لمحطات الحي الناصرية والديوانية

الاتجاه المحطة	الحي				الناصرية				الديوانية			
	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف
الشمال الشرقي												
الشرقي	0.03	0.01	0.04	0.04	0.04	0.02						
الجنوبي الشرقي	0.03	0.04	0.02	0.05	0.01	0.03	0.17	0.1				
الجنوبي							0.02					
الجنوبي الغربي												
الغربي	0.04	0.03	0.02	0.03	0.18	0.08	0.05	0.08	0.01			
الشمال الغربي	0.9	0.89	0.96	0.89	0.59	0.72	0.79	0.67	0.78	0.65	0.78	0.65
الشمالي		0.03	0.02	0.02	0.14	0.17	0.16	0.22	0.03	0.24	0.22	0.25
المجموع	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

*المصدر : اعتمادا على بيانات الرياح للمدة (1980 - 2013)، الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية قسم المناخ،

بيانات غير منشورة.

1- قطاع الرياح الشمالية الشرقية والشرقية :-

تتباين محطات الدراسة في تكرار هذا الاتجاه حيث نلاحظ ان اعلى تكرار للرياح الشمالية الشرقية سجل في محطة كركوك في فصل الخريف والموصل بينما لم تسجل بقية المحطات اي تكرار يذكر في هذا الفصل. كما تميزت محطة كركوك باعلى تكرار كذلك في فصل الربيع والموصل وانعدم تكرار هذه الرياح في بقية المحطات. ويرجع السبب في ان فصلي الربيع والخريف سجلا اعلى تكرار للرياح الشمالية الشرقية لكونهما فصلين انتقاليين تكثر فيهما المنخفضات الجوية سواء اكانت متوسطة او مندمجة او سودانية. اما الرياح الشرقية فان اعلى تكرار لها كان في فصل الشتاء في محطة الموصل تلتها محطة كركوك بينما لم تسجل البصرة والحلة والديوانية والرطبة اي تكرارات تذكر. كما حظيت محطة الموصل بأعلى تكرار ايضا في فصل الربيع.

اما فصل الصيف فقد سجلت محطة كركوك اعلى قيمة ويعزى السبب وراء تسجيل الرياح الشرقية اعلى معدل تكرار في فصل الشتاء الى مرور المرتفع السيبيري على القطر في هذا الفصل. بينما يرجع السبب الى انعدام تكرار الرياح الشرقية في فصل الصيف الى انقطاع المنخفضات الجوية المنفردة والمزدوجة والكتلة القطبية القارية (CP) عن القطر حيث يسيطر على المنطقة منخفض الهند الموسمي والكتلة المدارية القارية.

2- قطاع الرياح الجنوبية والجنوبية الشرقية :-

تتباين محطات الدراسة في تكرار هذا الاتجاه من الرياح، حيث تزداد نسبة تكرار الرياح الجنوبية الشرقية عن تكرار الرياح الجنوبية، حظي فصل الشتاء في محطة كركوك بأعلى تكرار تليها محطة الحلة ثم الموصل، بينما سجلت محطة الحي اقل تكرار، وتساوت محطتي الرطبة والبصرة. يليها فصل الربيع الذي سجل اعلى تكرار في محطة كركوك محطة الحلة وفي محطة البصرة والديوانية. اما فصل الخريف فقد جاء بالمرتبة الثالثة من حيث التكرارات حيث سجلت محطتي الموصل وكركوك اعلى تكرار تليها محطة الرطبة والديوانية، بينما لم تسجل محطة بغداد اي تكرار للرياح الجنوبية الشرقية. ويعزى السبب وراء تقدم فصل الشتاء بنسبة تكرار الرياح الجنوبية الشرقية نتيجة لحركة المنخفضات الجوية المتوسطة والسودانية والمندمجة وتكرار الكتلة المدارية البحرية (MT) فوق العراق وقلتها في فصل الصيف بسبب قلة المنخفضات الجوية وانحسارها وانقطاع

الكتلة البحرية (MT) وخضوع القطر لتأثير الكتلة المدارية القارية ومنخفض الهند الموسمي. اما الرياح الجنوبية فقد سجلت اعلى تكرار لها في فصل الشتاء لمحطة كركوك تليها محطة الرطبة، بينما تساوت محطات البصرة والموصل والحلة وسجلتا تكرارا واحد لكل منها.

جاء فصل الربيع بالمرتبة الثالثة في تكرار الرياح الجنوبية في محطة كركوك تلتها محطة الرطبة والبصرة، وانعدم تسجيل اي تكرار لمحطات الموصل، بغداد، الحي، الناصرية والديوانية.

اما في فصل الخريف فقد سجلت محطة الرطبة اعلى تكرار تلتها محطة كركوك، واخيرا ظهر فصل الصيف باقل نسبة تكرارات للرياح الجنوبية، حيث تساوت محطتي كركوك والحلة وسجلتا اعلى تكرار، بينما لم تسجل المحطات الباقية اي تكرار للرياح الجنوبية على الاطلاق.

3- قطاع الرياح الجنوبية الغربية والغربية :-

من ملاحظة تكرارات الرياح نجد تباينا واضحا في اتجاهات هذه الرياح حيث تقل نسبة الرياح الجنوبية الغربية لمعظم المحطات عن نسبة الرياح الغربية، حيث حظي فصل الشتاء بأعلى نسبة تكرار في محطة الرطبة وتكرارا واحدا في محطة الموصل وبغداد، بينما انعدمت التكرارات في بقية محطات منطقة الدراسة. ياتي الشتاء بالمرتبة الثانية في عدد التكرارات للرياح الغربية لمحطة الرطبة وبغداد، وانعدمت التكرارات في محطة الديوانية. استأثر فصل الخريف على المرتبة الثالثة وسجل اعلى نسبة لمحطة الموصل تليها محطة بغداد حيث سجلت والرطبة 22 تكرارا.

واخيرا جاء فصل الربيع باقل نسبة تكرار احتلت فيه محطة الرطبة مكان الصدارة تليها محطة الموصل وبغداد، بينما سجلت محطة الديوانية اقل نسبة تكرار بلغت تكرارا واحدا فقط. وترجع زيادة معدلات الرياح الغربية في القطر الى سيطرة منخفض الهند الموسمي وزيادة تكرار الكتلة المدارية القارية (CT) وقلة حالات هدوء الرياح. بينما ترجع قلتها في الربيع الى ازدياد مرور المنخفضات الجوية المتوسطة والسودانية والمندمجة والتي تقلل من فعالية هذه الرياح في منطقة الدراسة (15).

4- قطاع الرياح الشمالية الغربية والشمالية :-

يعد اتجاه الرياح الشمالي الغربي هو اكثر اتجاهات الرياح تكرارا في محطات منطقة الدراسة. استأثر فصل الصيف على اعلى نسبة تكرار لهذه الرياح حصلت فيه محطة الحي على اعلى نسبة تكرار تليها محطة البصرة والناصرية والديوانية والرطبة بينما سجلت محطة بغداد اقل نسبة تكرار تليها محطة كركوك.

والملاحظ للجداول السابقة يجد زيادة تكرارات الرياح الشمالية الغربية في المحطات الجنوبية والغربية مقارنة بالشمالية والشرقية وذلك بسبب قلة تأثير عامل التضاريس، كما ان المنطقة تصبح ممرا جويبا بين انظمة الضغط المتمركز حول القطر، كما تزداد معدلات الرياح الشمالية الغربية صيفا بسبب زيادة درجات الحرارة وتكون منخفضات محلية تعمل على زيادة حركة الهواء خلال هذا الفصل وسيطرة المنخفض الهندي الموسمي، فضلا عن عدم وجود اضطرابات اعصارية تقاطعها، لذلك تتسم بتواصل هبوبها باتجاه واحد اكثر مما هي عليه في بقية الفصول.

يأتي فصل الشتاء بالمرتبة الثانية في نسبة التكرارات للرياح الشمالية الغربية ولمحطة. الحي تليها محطة الديوانية. بينما اقل تكرار سجلته محطة كركوك والرطبة والموصل. تساوت تكرارات الرياح في فصلي الخريف والربيع لمحطة الحي تلتها محطة البصرة في فصل الخريف ولمحطة الناصرية، بينما سجلت محطة كركوك اقل نسبة تكرار لمحطة الرطبة والموصل. اما بالنسبة للاتجاه الشمالي فقد استأثر فصل الصيف على اعلى تكرار لهذه الرياح، حيث سجلت لمحطة الحلة اعلى نسبة تكرار تليها الديوانية والناصرية اما اقل تكرار كان من نصيب محطة الموصل وبغداد سجل صفر. كما تزداد تكرارات الرياح الشمالية في فصل الخريف الذي احتلت

فيه محطة الحلة مركز الصدارة تليها محطة الديوانية والناصرية. اما اقل معدل تكرار لهذا الفصل كان في محطة الموصل، والحي ومحطة بغداد.

اما في فصل الربيع فقد سجلت محطة الحلة اعلى تكرار للرياح الشمالية، تليها محطة الديوانية والناصرية، اما اقل تكرار حظيت به محطة الموصل، تليها محطتي بغداد والحي سجلتا 3 تكرارات لكل منهما. واخيرا جاء فصل الشتاء بالمرتبة الاخيرة وسجل 14 تكرارا في محطة الناصرية، تليها محطة الحلة 12 تكرارا بينما لم تسجل محطات الموصل، بغداد، الرطبة والحي اي تكرارات لوجود الرياح الشمالية. ويعود سبب انخفاض معدلات تكرار الرياح الشمالية في هذه الفصول الى سيطرة المرتفعات الجوية ومرور المنخفضات الجبهوية.

ثانيا : - سرعة الرياح الفصلية والسوية في محطات الدراسة :-

تعتبر سرعة الرياح عن المسافة التي تقطعها جزيئات الهواء المتحركة في وحدة الزمن، كما تعد سرعة الرياح مؤشرا للاحوال الجوية والنشاطات الاقتصادية المختلفة فضلا عن دورها في انتاج الطاقة، ويختلف التوزيع الجغرافي لطاقة الرياح في العراق مكانيا وزمانيا استجابة لاختلاف تركيب الرياح واتجاهاتها. وتمتاز الرياح في منطقة الدراسة بسرعه متباينة على مدار السنة بين محطة واخرى كما هو الحال في اتجاهات الرياح وذلك نظرا لوقوع القطر تحت تأثير منظومات ضغطية متباينة ومتعددة.

1- سرع الرياح الفصلية :-

تختلف سرعة الرياح في الصيف عنها في الشتاء فضلا عن تأثير الموقع والموقع، وسوف نسلط الضوء على سرعة الرياح في الفصول تباعا :-

يتضح من خلال الجدول (4) ان محطة الناصرية سجلت اعلى سرعة رياح بلغت 5.3 م/ثا تليها محطة الحي 5.3 م/ثا ثم محطة البصرة التي سجلت 5.1 م/ثا، بينما اقل سرعة رياح بلغت 1.7 م/ثا في محطة الموصل، تليها محطة كركوك 1.9 م/ثا. هذا بالنسبة لفصل الصيف، ويرجع سبب ارتفاع معدل سرع الرياح في هذا الفصل الى سيادة الحمل الحراري المرافق لشدة تسخين اليابس فضلا عن تعمق المنخفض الحراري الموسمي.

جدول (4)

المعدل الفصلي لسرعة الرياح (م/ثا) خلال فصل (الصيف)*

المحطة الشهر	فصل الصيف		
	حزيران	تموز	أب
الموصل	1.7	1.7	1.8
بغداد	3.9	4	3.4
البصرة	5.5	5.3	4.6
الرطبة	2.9	3.2	2.5
كركوك	2	1.9	1.8
حلة	2.5	2.6	2
الحي	5.5	5.5	5
الناصرية	5.7	5.7	4.9
الديوانية	3.6	3.6	2.8
المعدل العام	3.7	3.7	3.2

*المصدر : أعتمادا على بيانات الرياح للمدة (1980-2013) الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم

المناخ، بيانات غير منشورة.

يمتاز فصل الربيع بارتفاع معدل سرعة الرياح عنها في بقية الفصول مع بقاء الصدارة لمحطة الناصرية تليها محطتي الحي وبغداد، اما اقل سرعة سجلتها محطة الموصل وكركوك، لاحظ الجدول (5).

جدول (5)

المعدل الفصلي لسرعة الرياح (م/ثا) خلال فصل (الربيع) *

المحطة الشهر	فصل الصيف		
	مايس	نيسان	اذار
الموصل	1.8	1.5	1.4
بغداد	3.3	3.2	3.2
البصرة	4.2	4	4
الربطية	2.8	3.1	3.1
كركوك	2.1	1.9	1.7
حلة	2	1.9	2.1
الحي	4.2	4.1	4
الناصرية	4.5	4.3	4.1
الديوانية	2.9	3.2	3.1
المعدل العام	3.09	3.02	2.97

*المصدر: أعتامادا على بيانات الرياح للمدة (1980-2013)الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة.

حيث تزداد سرع الرياح في هذا الفصل بسبب الاضطرابات الجوية والمنظومات الضغطية القطبية ومنظومات البحر المتوسط، علاوة على نشوء الاخاديد الضغطية التي تعمل على زيادة سرعة الرياح (16). تتميز فصل الخريف بمعدلات اقل من الفصلين السابقين سجلت فيه محطة الحي اعلى معدل سرعة رياح، تلتها محطة الناصرية ومحطة البصرة، بينما سجلت محطة الموصل اقل معدل سرعة رياح فاصلي تلتها محطة الحلة وكركوك.

جدول (6)

المعدل الفصلي لسرعة الرياح (م/ثا) خلال فصل (الخريف)

المحطة الشهر	فصل الصيف		
	تشرين الثاني	تشرين الاول	الخريف
الموصل	0.7	0.9	1.1
بغداد	2.5	2.6	2.8
البصرة	3.1	3	3.8
الربطية	1.8	2	1.9
كركوك	1.3	1.5	1.4
حلة	1.1	1.2	1.5
الحي	3.5	3.6	4.2
الناصرية	3.1	3.3	4
الديوانية	2	2	2.2
المعدل العام	2.12	2.23	2.54

*المصدر: أعتامادا على بيانات الرياح للمدة (1980-2013)الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة.

وصولاً إلى فصل الشتاء الذي سجل معدل فصلي عام أعلى من فصل الخريف بينما تتأقست المعدلات الفصلية لسرع الرياح عنها في الفصل السابق، حيث احتلت محطة الحي مكان الصدارة تلتها محطة الناصرية والبصرة بمعدل 3.3م/ثا، بينما احتفظت محطة الموصل وكركوك بأقل معدل لسرع رياح فصلي لاحظ الجدول (7).

جدول (7)

المعدل الفصلي لسرعة الرياح (م/ثا) خلال فصل (الشتاء)

المحطة	الشهر	فصل الصيف		
		كانون الاول	كانون الثاني	شباط
الموصل		0.9	1.1	1.3
بغداد		2.5	2.6	2.9
البصرة		3	3.3	3.7
الربطبة		2	2.3	3
كركوك		1.2	1.2	1.6
حلة		1.3	1.4	1.8
الحي		3.3	3.4	4
الناصرية		3	3.2	3.7
الديوانية		2.2	2.4	2.8
المعدل العام		2.16	2.32	2.76

*المصدر: أعتامادا على بيانات الرياح للمدة (1980-2013) الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم

المناخ، بيانات غير منشورة.

سرعة الرياح السنوية :-

تمدنا المعدلات السنوية لسرعات الرياح بمعلومات عامة واسباسية عن القوى الكامنة في الرياح وقدرتها على انتاج الطاقة، مع العلم ان معدل سرعة الرياح السنوية لايعد مؤشرا حقيقيا على امكانية استغلالها لتوليد الطاقة الكهربائية، لان الرياح عنصرا متغيرا وسريعا ومرتبطا بتغيير الضوابط المؤثرة فيه. ومن خلال ملاحظة الجدول (8) الذي يعطي صورة واضحة عن سرع الرياح السنوية لمنطقة الدراسة يمكن تقسيم المنطقة الى (3) قطاعات يمكن من خلالها معرفة التوزيع الجغرافي لمعدلات سرع الرياح الهابة على منطقة الدراسة خلال السرعات العالية التي بالامكان استغلالها والاستفادة منها ومعرفة السرعات الدنيا للرياح والتي يكون استغلالها غير مجد، ومن خلال ذلك تقسم الرياح الى 3 قطاعات: -القطاع الاول :- من 1.3 م/ثا - 3.4 م/ثا

1- القطاع الثاني :- من 3.5 م/ثا - 5.4 م/ثا

2- القطاع الثالث :- من 5.5 م/ثا فاكثر

جدول (8)

المعدل السنوي لسرعة الرياح م/ثا

المحطة	الموصل	بغداد	البصرة	الربطبة	كركوك	حلة	الحي	الناصرية	الديوانية
م.السنوي	1.3	3.1	4	2.6	1.6	1.80	4.20	4.10	2.70

*المصدر: أعتامادا على بيانات الرياح للمدة (1980-2013) الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، قسم المناخ،

بيانات غير منشورة.

ويعد المقارنة بين محطات منطقة الدراسة، اتضح ان معدلات سرعة الرياح تتسم بالتفاوت من شمال المنطقة الى جنوبها بسبب تأثير الموضع والموقع لكل محطة اذ تراوحت سرعات الرياح من خفيفة الى معتدلة

السرعة من خلال مقارنتها مع مقياس بيوفورت (16) وكما هو مبين في الجدول (8) ان معدلات سرعة الرياح تصل في منطقة الدراسة الى (4.2) م/ثا عندما تتعرض المنطقة في بعض الاحيان لرياح سريعة وخاصة عند مرور المنخفضات الجوية او الجبهات الهوائية.

تحليل بيانات الرياح لتوليد الطاقة الكهربائية

اولا : التوزيع الفصلي لكثافة طاقة الرياح :-

يتسم التوزيع الجغرافي للمعدلات الفصلية لكثافة قدرة الرياح لمختلف محطات الدراسة بالتباين زمانيا ومكانيا بين فصول السنة، اذ يقع مكانيا تحت تأثير عدة عوامل ابرزها الدورة العامة للرياح، اما زمانيا فنلاحظ من خلال الجدول (9) ان سرعة الرياح وما تحتويه من كثافة كهروريحية متوافرة بشكل ملفت للنظر في اغلب محطات الدراسة في فصل الصيف.

تم احتساب طاقة الرياح من خلال المعادلة التالية :-

$$P = 1/2 DV^3 \quad \text{حيث ان :-}$$

$$P = \text{طاقة الرياح (واط)}$$

$$D = \text{كثافة الهواء (ويمكن اعتبارها قيمة ثابتة = 1.29 كغم /م³)}$$

$$V = \text{سرعة الرياح (م/ثا)}$$

نلاحظ بعد تطبيق المعادلة اعلاه ان فصل الصيف سجل اعلى كثافة لطاقة الرياح في جميع المحطات

من خلال الجدول (9)

جدول (9)

كثافة طاقة الرياح (واط/م²/سا) في فصل (الصيف)

المحطة	الشهر	فصل الصيف		
		حزيران	تموز	اب
الموصل		3.20	3.20	3.80
بغداد		38.30	41.30	25.40
البصرة		107.30	96.00	62.80
الربطية		15.70	21.10	10.10
كركوك		5.20	4.40	1.70
الحلة		10.10	11.30	5.20
الحي		107.30	107.30	80.60
الناصرية		119.50	119.50	75.90
الديوانية		30.10	30.10	14.20
المعدل السنوي		48.52	48.24	31.08

*المصدر : اعتمادا على جدول (4)

اما في فصل الربيع فقد تميز كذلك بقيم كثافة مرتفعة احتفظت فيها محطة الناصرية بمكان الصدارة

لاحظ الجدول (10)

جدول (10)

كثافة طاقة الرياح (واط/م²/سا) في فصل (الربيع)

كثافة طاقة الرياح	فصل الربيع			المحطة الشهر
	مايس	نيسان	أذار	
2.60	3.80	2.20	1.80	الموصل
21.10	23.20	21.10	21.10	بغداد
44.50	47.80	41.30	41.30	البصرة
17.40	14.20	19.20	19.20	الربطية
4.42	6.00	4.40	3.20	كركوك
5.20	5.20	4.40	6.00	الحلة
44.50	47.80	44.50	4.00	الحي
51.30	58.80	51.30	44.50	الناصرية
19.20	15.70	21.10	19.20	الديوانية
17.40	24.72	23.28	17.81	المعدل العام

*المصدر: اعتمادا على جدول (10)

بينما سجل فصلي الخريف والشتاء قيما متقاربة من كثافة طاقة الرياح. لاحظ الجدول (11)

جدول (11)

كثافة طاقة الرياح (واط/م²/سا) في فصل (الخريف)

كثافة طاقة الرياح	فصل الخريف			المحطة الشهر
	تشرين الثاني	تشرين الاول	ايلول	
0.47	0.20	0.50	0.90	الموصل
11.30	10.10	11.30	14.20	بغداد
23.20	19.20	17.40	35.40	البصرة
4.40	3.80	5.20	4.40	الربطية
1.80	1.40	2.20	1.80	كركوك
1.40	0.90	1.10	2.20	الحلة
35.40	27.70	30.10	47.80	الحي
27.70	19.20	23.20	41.30	الناصرية
6.00	5.20	5.20	6.90	الديوانية
7.80	6.00	6.90	10.10	المعدل السنوي

*المصدر: اعتمادا على جدول (6)

اما فصل الشتاء فقد بلغت اعلى قيمة لكثافة طاقة الرياح في محطة الحي. اما اقل كثافة فقد سجلتها

محطة الموصل وكركوك. لاحظ الجدول (12)

جدول (12)

كثافة طاقة الرياح (واط/م²/سا) في فصل (الشتاء)

فصل الشتاء				المحطة الشهر
كثافة طاقة الرياح	شباط	كانون الثاني	كانون الاول	
0.90	1.40	0.90	0.50	الموصل
12.70	15.70	4.40	10.10	بغداد
23.20	32.70	23.20	17.40	البصرة
8.90	17.40	7.80	5.20	الربطبة
1.40	2.60	1.10	1.10	كركوك
2.20	3.80	1.80	1.40	الحلة
30.10	41.30	25.40	23.20	الحي
23.20	32.70	21.10	17.40	الناصرية
10.10	14.20	8.90	6.90	الديوانية
8.90	14.20	7.80	6.90	المعدل السنوي

*المصدر :اعتمادا على الجدول (7)

استنادا لما تقدم من استعراض لنتائج الجداول الخاصة بكثافة طاقة الرياح الفصلية، اتضح ان فصلي الصيف والربيع تميزا بأعلى كثافة لطاقة الرياح في القطر مقارنة بفصلي الشتاء والخريف، حيث تميزت محطات الناصرية والحي والبصرة بانها محطات ذات كثافة عالية في انتاجها للطاقة الكهروريحية، اما محطات الموصل وكركوك والرطبة فقد تميزت بانها ذات كثافة كهروريحية واطئة جدا لا تؤهلها لاستخدام طاقة الرياح لتوليد الطاقة الكهريائية.

اما في فصل الخريف والشتاء فقد تميزت المحطات الناصرية والحي والبصرة بانها ذات كثافة كهروريحية اكبر مما سجلته المحطات الباقية، وقد سجلت محطات الموصل والحلة وكركوك والرطبة قيما متدنية من الكثافة الكهروريحية.

ويرجع السبب وراء ارتفاع قيم الكثافة الكهروريحية في فصلي الصيف والربيع الى سيادة ظاهرة الحمل الحراري الذي يزداد نشاطا خلال هذين الفصلين بسبب تسخين اليابسة فضلا عن زيادة المنحدر الضغطي بسبب تعمق المنخفض الحراري الموسمي (17) بينما يرجع سبب تناقص سرع الرياح في فصلي الخريف والشتاء الى قلة النشاط الحراري وتراجع المنخفض الموسمي وزيادة تأثير المرتفع السيبيري

التوزيع السنوي لكثافة قدرة طاقة الرياح في محطات الدراسة

اتسمت قدرة طاقة الرياح بالتباين بين محطات منطقة الدراسة خلال مدة البحث لكل محطة، فقد بلغت اعلى قيمة لها في محطة الحي تلتها الناصرية ثم جاءت محطة بغداد والديوانية، بينما سجلت محطات الموصل وكركوك والحلة قيما ضئيلة جدا. لاحظ الجدول (13)

جدول (13)

كثافة طاقة الرياح السنوية لمحطات الدراسة (واط/م²/سا)

المحطة	الموصل	بغداد	البصرة	الرطبة	كركوك	حلة	الحي	الناصرية	الديوانية
الكثافة	1.42	19.2	41.3	11.3	2.7	3.80	47.80	44.50	12.70

*المصدر : اعتمادا على جدول (8)

ان حساب كثافة الطاقة السنوية يساهم في معرفة وتحديد المناطق التي تتوفر فيها كميات مناسبة لتوليد الطاقة الكهربائية وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يمكن تقسيمها الى قطاعات وهي :-

القطاع الاول: يشمل المحطات الحلة، كركوك والموصل وهي محطات ذات انتاج سنوي قليل جدا لا يمكن الاستفادة منها في توليد الطاقة الكهروريحية.

القطاع الثاني: يشمل المحطات ببغداد، الديوانية والرطبة وهي محطات ذات انتاج سنوي قليل نسبيا لا يمكن الاستفادة منه في الوقت الحاضر بسبب قلة الطاقة المنتجة القطاع الثالث :- يشمل المحطات الحلي، الناصرية والبصرة وهي محطات ذات انتاج سنوي عالي من الضروري الاستفادة منه في توليد الطاقة الكهروريحية.

نخلص مما تقدم ان الطاقة الريحية المتوافرة في بعض محطات الدراسة يمكن استغلالها بصورة تتلاءم مع ما هو متوافر فيها من كثافة ريفية من خلال اقامة مزارع لإنتاج الطاقة الريحية لمختلف مجالات الاستعمال الكهربائي.

الاستنتاجات

- 1- يمتاز موقع منطقة الدراسة في السهل الرسوبي في العراق بانبساطه واستواء سطحه ما يجعله يتمتع بوجود حركة رياح سريعة.
- 2- سجلت محطة (الحلي) اعلى تكرار تمثل بسادة الرياح (الشمالية الغربية) في فصل الصيف في حين سجلت محطة (كركوك) اقل تكرار لهذا النوع من الرياح في فصل (الشتاء).
- 3- تميزت محطة (الحلة) بسيادة الرياح الشمالية عن باقي المحطات واقل نسبة لهذا الاتجاه كان من نصيب محطة (الموصل) و(الحلي) شتاء.
- 4- تميزت سرعة الرياح بالتباين بين فصل واخر من محطة لأخرى، اذ سجلت اعلى سرعة في فصل الصيف في جميع محطات منطقة الدراسة، في حين سجلت أوطأ المتوسطات في فصل الشتاء، كما اتسمت المتوسطات السنوية بالتفاوت في سرعة الرياح.
- 5- بعد تطبيق قانون كثافة قدرة طاقة الرياح تبين ان المحطات (ناصرية، الحلي، البصرة) سجلت اعلى كمية طاقة محتملة في فصل الصيف على الترتيب. واقل كمية طاقة محتملة في فصل الشتاء كان من نصيب المحطات (موصل، كركوك، الحلة).
- 6- اتضح من خلال البحث ان فصلي (الصيف) و(الربيع) من اكثر الفصول انتاجا للطاقة الكهروريحية بسبب كثافة سرعة الرياح، فضلا عن ان اغلب المحطات بعد تطبيق معادلة كثافة طاقة الرياح تتوفر فيها امكانية توليد الطاقة الكهروريحية بسبب تزايد سرعة الرياح في هذين الفصلين

التوصيات

- 1- العمل على اعداد كوادر علمية وتبنيها من قبل الدولة تعمل على بناء كادر وطني متخصص في طاقة الرياح تعمل على نقل الخبرة والتقنية اللازمة لاستغلال هذه الموارد وابداء سبل التعاون العلمي مع دول العالم للاطلاع على تجاربهم وتنقيف الجيل الصاعد حول اهمية الطاقة المتجددة.
- 2- الاستفادة من طاقة الرياح واستثمارها في مختلف المجالات مثل توليد الطاقة الكهربائية والاستخدامات الزراعية كضخ المياه وتحليلتها والتركيز على تطبيقاتها لتنمية المناطق الريفية، اضافة الى استخدامها في تطوير القطاع الصناعي.
- 3- تشجيع القطاع الخاص واصحاب رؤوس الاموال للاستثمار في مجال طاقة الرياح.

المصادر حسب ترتيبها في البحث :-

- 1- عبد العزيز محمد حبيب، طاقة الرياح في العراق، مجلة الجمعية الجغرافية، العدد 42، 1999.
- 2- عدنان فاضل صالح، مصادر الطاقة المتجددة، كلية الآداب جامعة بغداد، 2012، ص 12 حسين غازي جودة، تباين خصائص الرياح وامكانية استخدامها في انتاج الطاقة الكهربائية جنوب خط عرض 33 في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية كلية التربية / الجامعة المستنصرية، 2014.
- 3- حسين غازي جودة، تباين خصائص الرياح وامكانية استخدامها في انتاج الطاقة الكهربائية جنوب خط العرض 33 في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية كلية التربية/الجامعة المستنصرية، 2014.
- 4- حيدر ناصر شداد الجبارة، استخدامات الطاقة المتجددة (الطاقة الشمسية وطاقة الرياح) في محافظات جنوب العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية في كلية الآداب / جامعة البصرة، 2012.
- 5- عادل الراوي، قصي السامرائي، المناخ التطبيقي، المكتبة الوطنية، 1990.
- 6- عبدعلي الخفاف، شعبان كاظم خضير، الطاقة وتلوث البيئة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
- 7- علي حسين الشلش، مناخ العراق، ترجمة ماجد السيد ولي، عبد الاله زروقي كربل، كلية الآداب، جامعة البصرة.
- 8- حسين جبر وسمي، تكرار الحاجز الضغطي واثره في عناصر مناخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية الآداب /جامعة بغداد، 2007.
- 9- سالار علي خضر الديزي، التحليل العملي لمناخ العراق، 2010.
- 10- احلام عبد الجبار، الكتل الهوائية، تصنيفها، خصائصها، دراسة تطبيقية على مناخ العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية الآداب /جامعة بغداد، 1991.
- 11- ليث محمود زنكنة، التيار النفاث واثره في منخفضات وامطار العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية الآداب /جامعة بغداد، 1990.
- 12- شهلاء عدنان الربيعي، تكرار المرتفعات الجوية واثرها في مناخ العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد، 2001.
- 13- قصي مجيد السامرائي، احلام عبد الجبار، هدى علي، موجات البرد في العراق، مجلة الجمعية الجغرافية، العدد 29، 1995.
- 14- سالار علي خضر الديزي، ذبذبة شمالي الاطلسي، مفهومها وتأثيراتها المناخية والبحرية، مجلة الاستاذ/كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد، العدد 63، 2007.
- 15- تغريد احمد عمران القاضي، اثر المنخفضات الحرارية في طقس العراق ومناخه، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية الآداب /جامعة بغداد، 2006، ص56.
- 16- كاظم عبد الوهاب الاسدي، تكرار المنخفضات الجوية واثرها في طقس العراق ومناخه، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم الجغرافية /كلية الآداب /جامعة البصرة، 1991.
- 17- عبد الغني جميل السلطان، الجو عناصره وتقلباته، الجمهورية العراقية، منشورات وزارة الثقافة، السلسلة العلمية، 1985.
- 18- كاظم عبد الوهاب الاسدي، تكرار منخفض الهند الموسمي فوق العراق واثره في تحديد اتجاهات الرياح السطحية، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد 37، 1998.

برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية

أ.د. سعد علي زاير م. فارس مطشر حسن

جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الانسانية ابن رشد

A Suggested Program to Improve the Skills of the Systematic Thinking for the students of the Arabic Departments in the Colleges of Education

Prof. Dr. Saad Ali Zair Lecturer Faris Mutashar Hasan

University of Baghdad / College of Education / Ibn Rushd

Abstract

The higher education in the Arab Nation suffer a long-lasting problem which is to fill the learners' minds with what is possible of information instead of helping them improve their abilities and talents. The questions: Why? and How? are absent and this leads the graduate to be without a scientific will.

The educational field suffers a lot of troubles because of the traditional methods of teaching which are often presented in a rough and boring way without considering the learners' environment and needs.

الملخص

يعاني التعليم العالي في الوطن العربي من مشكلة مستديمة، هي حشو أدمغة المتعلمين بما امكن من المعلومات، بدل مساعدتهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم، وغياب السؤال: لماذا؟ وكيف؟ الامر الذي يؤدي الى ان يكون المتخرج بلا ارادة علمية (الجابري، 1996، ص23)

يعاني الحقل التربوي كثيراً من المشكلات بأساليب التدريس التقليدية التي تقدم في غالب الأحيان بنحو جاف وممل، من دون مراعاة لبيئة المتعلمين وحاجاتهم، فضلاً عن أنها لا تعبر الاعتناء بمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة وما تقتضيه من تنوع لطرائق التدريس، لمخاطبة كل فئة بما يلائم طريقتها في التعلم، الشيء الذي جعل غالب المتعلمين يتعلمون مع المواد الدراسية من دون تأثير او انفعال وجداني، مما يولد عندهم نفورا مملا من الجامعة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو مدرسيها (الخطيب، 2009، ص9).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يعاني التعليم العالي في الوطن العربي من مشكلة مستديمة، هي حشو أدمغة المتعلمين بما امكن من المعلومات، بدل مساعدتهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم، وغياب السؤال: لماذا؟ وكيف؟ الامر الذي يؤدي الى ان يكون المتخرج بلا ارادة علمية (الجابري، 1996، ص23)

يعاني الحقل التربوي كثيراً من المشكلات بأساليب التدريس التقليدية التي تقدم في غالب الأحيان بنحو جاف وممل، من دون مراعاة لبيئة المتعلمين وحاجاتهم، فضلاً عن أنها لا تعبر الاعتناء بمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة وما تقتضيه من تنوع لطرائق التدريس، لمخاطبة كل فئة بما يلائم طريقتها في التعلم، الشيء الذي جعل غالب المتعلمين يتعلمون مع المواد الدراسية من دون تأثير او انفعال وجداني، مما يولد عندهم نفورا مملا من الجامعة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو مدرسيها (الخطيب، 2009، ص9).

وبرزت مشكلة أخرى شخصتها عدد من الدراسات، وهي عدم قدرة المتعلمين في الجامعات على ممارسة مهارات التفكير كالتفكير المنطومي والاستدلالي والاستقصائي والتأملي والابداعي وحل المشكلات. ونظرا للتوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، وتبعها انتشار التعليم، وتطور مؤسساته، وتباين مستوياته وتنوع

اهدافه ومراميه، فكان لأبد من ايجاد مهارات واستراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشيط فكر المتعلم ليكون فاعلا بالعملية التربوية (الحصري، 2000، ص22).

لذا يرى الباحث أنّ تطور المعرفة وتتبعها والانجازات الحضارية الحديثة تتطلب من المدرسين ان يكونوا قادرين على المشاركة في حل المشكلات التربوية بما يمتلكونه من خبرة ودراية عن طريق تطوير المناهج وطرائق التدريس الحديثة. وأجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية في كليات التربية أقسام اللغة العربية من اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية لمناقشتهم حول مفردات مادة مناهج وطرائق التدريس والطرائق الخاصة بإيصال المادة العلمية وبطرائق تدريسية غير تقليدية في علمية التدريس وأكدوا جميعاً ضرورة البحث عن استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تتلاءم والتقدم العلمي الهائل في المعلومات والتطور التكنولوجي الحديث وبناءً على ما تقدم تبرز مشكلة البحث في النقاط الآتية:

1. ضعف المنهجية الواضحة لدى الطالب لتنظيم حياته اليومية واستعمال الاساليب الصحيحة للدراسة المستقلة والتعلم الذاتي.
2. عدم وجود أسس واضحة لتحديد مستويات الطلبة عند بناء الاهداف.
3. ضعف ارتباط الاهداف بواقع تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.
4. ضعف خبرة عدد من تدريسيي المادة بطريقة اشتقاق الاهداف السلوكية.
5. أملاء عدد من التدريسيين المحاضرة على الطلبة.

اهمية البحث

يشهد العالم المعاصر تطوراً واضحاً ومذهلاً في الميادين المعرفية والتكنولوجية كافة، التي أثرت في جوانب الحياة كلها، تلك التغيرات الى افرزها التقدم العلمي والتكنولوجي، مما جعل العملية التربوية امام تحديات هائلة تدعو الى اعادة النظر في عناصرها ومكوناتها كلها،

والتربية الحديثة التي تسعى إليها فلسفتنا التربوية في العراق هي بناء شخصية المتعلم من جوانبه كافة دون تركيز على جانب دون الجوانب الأخرى، فالتحصيّل الدراسي أصبح من خلال هذا المنظور الجديد لا يعني الجانب المعرفي فقط وإنما يشمل الجوانب الأخرى وهي الوجدانية والنفسحركية، (جمهورية العراق، 2008، ص 1-10) ويرى الباحث ان التربية عملية او منظومة شاملة تتناول الانسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره، وأسلوبه في الحياة وتعامله مع الاخرين، وعن طريق المدرسة والاجراءات الفعلية فيها تحل التربية مشاكلها او تحقيق اهدافها، لانها جزء مهم من المجتمع او المؤسسة الاجتماعية الواسعة التي تعمل على تحقيق هدف المجتمع.

واللغة هبة الله سبحانه وتعالى للبشر، وهي الفارق الأساسي بين الإنسان وغيره من الكائنات، ولقد فضل (الإنسان) خليفة الله في الأرض على سائر المخلوقات (باللغة).

قال تعالى: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿٣٠﴾ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣١﴾)).⁽¹⁾

فلغة كل أمة لسان حالها، وعنوان وجودها، ووسيلة التعبير عن ذاتها فلا غرابة أن يقال إن الأمة هي اللغة، واللغة هي الأمة، لأنها إنما تسمى أمة إذا ترابط أفرادها في وحدة التنظيم (السامرائي، 1961، ص 27).

واللغة العربية لغة العروبة والإسلام، نزل بحروفها القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾⁽¹⁾، فزاد حبها في قلب نبينا الكريم محمد الأمين " صلى الله عليه وآله" وعندما

(1) سورة الشعراء/ الآيات 193-195.

سأله رجل قائلاً: يا رسول الله... ما أفصحك! ما رأينا الذي هو أعرب منك، قال:- حق لي، فإنما أنزل عليّ القرآن بلسان عربي مبين (ابو الهيثم، 2001، ص1242).

واللغة العربية لغة حيّة متطورة تواكب التغييرات الحضارية ومطالب العصر، وأستجابت لكل فكر وأعانت على الإسهام في حضارة الأمم، وحملت أخلد المعارف وحركات من الثقافة العربية الإسلامية ونهضتها الحضارية إلى مشارق الأرض ومغاربها. (الحرمانية، 2005، ص 120 - 121).

ويرى الباحث ضرورة أن تتم إعادة النظر في المناهج المتبعة، وتمحيصها، وتشخيص نقاط الضعف الموجودة فيها على أسس علمية مدروسة، على وفق أهداف محددة، الغرض منها النهوض بالواقع التربوي التعليمي، بما يتلاءم مع المستجدات، والنظرة الحديثة لعناصر النظام التربوي جميعها.

ويرى الباحث انطلاقاً من توصيات المؤتمرات العلمية والبحوث والدراسات المتعددة، وبالنظر إلى واقع مناهجنا الدراسية التي أصبحت تعاني من كثرة المفردات والكم الهائل من المعلومات النظرية التي أصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً على عاتق الطلبة والمدرسين، مما انعكس على أساليب التدريس التي يلجا إليها المدرسون كالتلقين والسرد والإلقاء بهدف انجاز المنهج المقرر في الوقت المحدد فضلا على ذلك اعتماد الطلبة على أساليب الدراسة التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار، على حساب ممارسة مهارات التفكير، كل ذلك أدى إلى ضعف عام في مستوى الطلبة وخلق فجوة بين المنهج المستهدف المراد تحقيقه والمنهج المحقق فعلياً، فأصبحت مخرجاتنا التعليمية شخصية سلبية غير قادرة على مواجهة متطلبات الحياة، كل ذلك دعا إلى إعادة النظر في مناهجنا الدراسية وطرائق تدريسها والعمل على بنائهما بصيغة مترابطة ومتناسقة وجعلهما يلائمان متطلبات العصر الحالي والمستقبلي، كما إن قياس القدرات العقلية لدى المتعلمين يعد أمراً مهماً ضمن مجريات العملية التعليمية، ولاسيما وان التحصيل الدراسي هو المؤشر الوحيد والمأخوذ بنظر الاعتبار حالياً لمعرفة مدى تقدم الطالب أو تأخره في المقررات الدراسية .

لذا وجد الباحث أن تنمية القدرة على التفكير لدى الطلبة من الأمور المهمة التي نقف من خلالها على واقع مناهجنا الدراسية وبيان مدى إسهامها الفعلي في تميته ولاسيما مهارات التفكير المنطومي.

وتسهم الجامعات الحديثة لأهميتها في الحياة المعاصرة فهي تتحمل مسؤوليتها في قيادة النهضة العلمية للمجتمع باهتمامها بالبحث العلمي، وتصديها لمشاكل المجتمع القائمة ومحاولة تقديم الحلول لها، كما تقوم الجامعة بمهمة نشر المعرفة وتوسيع آفاقها في عالم يسوده التفجر المعرفي، إن مهمة الجامعة هي تشجيع عملية الإبداع التي تتمثل في اعداد جيل من الشباب للعمل في الوظائف الاجتماعية المتخصصة، فتبقى هذه العملية المنهل الذي يزود الطلبة بالخبرات المعرفية المتنوعة ويمنحهم فرصة تحقيق الذات لمواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، والتخلص من الاساليب التقليدية في التفكير (حسن، 2005، ص 24).

فالجامعة هي المجتمع الاكاديمي، أنشئت لاقتفاء اثر المعرفة، وهي مقسمة على دوائر معروفة وتعمل في المجالات كافة، ومما لا يخفي على احد ان انجازات الجامعة لها الاثر البالغ في تطوير العالم في جميع النواحي فضلاً عن تشجيعها للإبداع والابتكار في نتاجات الطلبة (المنظمة العربية، 1981، ص 23).

ولما سبق يمكن ان تبرز أهمية البحث من خلال:

(1) تطوير مقررات أو مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية كي تواكب التغييرات المعرفية العالمية المعاصرة ومتطلباتها.

(2) ترتيب وتنظيم محتوى مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

(¹) سورة الشعراء / الآيات 193-195.

- (3) يسعى هذا البحث في التغلب على سلبيات التنظيم الحالي لمحتوى أو مقررات المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لطلبة الصف الثالث اقسام اللغة العربية كلية التربية مما يجعله يقدم معلومات مجزية غير مترابطة قابلة للنسيان.
- (4) تنمية القدرات على مهارات التفكير المنطومي لدى الطلبة بحيث يكون الطالب قادر على الرؤية المستقبلية الشاملة والمنكاملة لأي موضوع دون ان يفقد جزئياته.
- (5) يساعد على دراسة المفاهيم والمصطلحات بشكل متكامل وذلك من خلال ربط هذه المفاهيم بصورة شبكية وايجاد العلاقة فيما بينها.
- (6) اهمية المرحلة الجامعية كونها مرحلة مهمة يتعلم فيها الطالب معلومات ومفاهيم وطرائق حديثة وجديدة لها علاقة بمرحلة لاحقة من حياة المتخرج.
- (7) أهمية إعداد مدرسين قادرين على قيادة المجتمع في المرحلة المستقبلية من خلال استخدام طرائق وأساليب حديثة في عملية التعلم.

هدف البحث

اثر التدريس بمهارات التفكير المنطومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الانسانية في مادة المناهج وطرائق التدريس

حدود البحث

1. كليات التربية للعلوم الانسانية في الجامعات العراقية.
2. طلبة اقسام اللغة العربية المرحلة الثالثة.
3. مادة المناهج وطرائق التدريس اللغة العربية.
4. العام الدراسي 2013-2014

مصطلحات البحث

• التنمية (Development)، يعرفها كل من:

1. محيي الدين: بأنها تغيير جوهري لأنماط الحياة التقليدية تتناول تغيير الاتجاهات نحو القيم الموروثة واتباع اهداف ووسائل جديدة (محيي الدين، 1978: ص17).
2. السالم ومرعي: بأنها التطوير والتغيير والنمو (السالم والمرعي، 1980: ص91).
3. الحياني أنها: عملية تكيف أو تفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وهي عملية طويلة الأمد ولا نهاية لها الا بانتهاء الحياة (الحياني، 2009: 360).

ولدى تحليل التعريفات السابقة للتنمية تبين أنها تحتوي الأفكار الآتية:

- تغييرا مقصودا أو موجها لغرض إحداث تطوير وتحسين في جميع المهارات في درجات معقولة.
 - تغييرا جوهريا لما هو تقليدي، والعمل بوسائل وأهداف جديدة تضاهي التطور الحاصل في المجتمع.
- ويعرف الباحث التنمية تعريفا نظريا بأنها: تحسن ونمو مهارات التفكير المنطومي لدى طلبة كليه التربية للعلوم الانسانية بعد تعريضهم للبرنامج المقترح، بهدف تطوير تلك المهارات.
- ويعرفها الباحث إجرائياً: التقدم الحاصل في مستوى الأداء العقلي لطلاب عينة البحث بعد دراستهم المادة المشمولة بتجربة البحث مقيساً بالدرجات التي يحصلون عليها في اختبار التفكير المنطومي البعدي.

• رابعا: - المهارة (Skill) عرفها:

1. معروف: كفاءة متقدمة يغلب عليها الأدائي والتطبيقي، وتكسب عادة بالممارسة والتدريب، ويكون من نتائجها مزيد من الإتقان في قليل من الوقت. (معروف، 2008، ص203)

2. عطية: القيام بعمل معين بدقة وسهولة وسرعة، فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد.(عطية، 2009، ص89)

ويعرفها الباحث نظرياً: تحسين ورفع مستوى مهارات الطلبة العقلية والحركية بعد تجاوزهم أو مرورهم بالمواقف التعليمية. التعريف الإجرائي: هي قدرة عقلية تمارس من طلبة المجموعة التجريبية لفحص الموضوع وتحليله وصولاً إلى أرقى مستويات الفهم.

• التفكير (Thinking):

التفكير لغة:

"فَكَرَ: الفَكْرُ والفِكرُ: إعمال الخاطر في الشيء ؛ قال سيبويه: ولا يجمع الفِكرُ ولا العلم ولا النظر، قال وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً. والفِكرَةُ: كالفِكرِ وقد فَكَرَ في الشيء وأفكر فيه وتفكّر بمعنى. ورجل فِكْير، مثال فِسْيق، وفَيْكِر: كثير الفكر ؛ التفكّر اسم التفكير. والجوهرية: التفكّر التأمل". (ابن منظور، 2004، ص2010).

التفكير اصطلاحاً:

عرّفه صالح بأنه: " العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحلّ مشكلة معينة، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين، أو بين عدة موضوعات، بغض النظر عن نوع هذه العلاقة ".(صالح، د.ت، ص504).

التفكير (Thinking) عرفة كل من:

1. السامرائي والعاني، بأنه: العملية العقلية التي تنشط عندما يواجه الإنسان مشكلة ما تتطلب منه المعالجة أو اتخاذ القرار والإجابة معتمداً على خبراته السابقة ودرجة تحسسه لهذه المشكلة.(السامرائي والعاني، 1990: ص5)
 2. العبايجي، بأنه: مجموعة من المهارات العقلية الناتجة من الموازنة بين العمليات الفلسجية المخية والانطباعات الذهنية الآتية من البيئة والتي يستدل على وجودها من خلال اللغة والمعرفة.(العبايجي، 2002: ص20)
 3. ملحم: وسيلة عقلية يستطيع الإنسان ان يتعامل مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.(ملحم، 2006، ص233)
- ويعرفه الباحث نظرياً: نشاط عقلي أو مجموعة مهارات عقلية يوظفها الفرد في مواجهة بعض المشكلات أو المواقف التي تواجهه وصولاً إلى حلها.

ويعرفه الباحث إجرائياً: نشاط عقلي يقوم به طلاب عينة البحث عندما يواجهون مشكلات أو مواقف جغرافية محيرة تتضمنها المادة المشمولة بتجربة البحث.

ولدى تحليل التعريفات السابقة يتضح أن التفكير:

- عملية عقلية أو نشاط عقلي يشمل العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً.
- عملية ذاتية داخلية لا تلاحظ وإنما يُستدل عليها من أشكال السلوك المختلفة.
- يقوم على استخدام الرموز ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله كالصور الذهنية والمعاني والمفاهيم والإشارات... الخ.
- يؤدي إلى إدراك الفرد أو فهمه موضوعاً ما أو جانباً منه.
- يتضمن عمليات عقلية كثيرة مثل الإدراك والتذكر والتخيل والحكم والاستدلال والتنبؤ والتأمل.
- يرمي إلى حل المشكلات حلاً ذهنياً.

• **مهارات التفكير Skill Thaniking:**

عرفها كل من:

1. أبو جادو ومحمد، بأنها: عمليات عقلية دقيقة وحسابية تتداخل مع بعضها بعضاً عندما نبدأ بالتفكير، وهي الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر . (أبو جادو ومحمد، 2007، ص 76).
 2. عبد الهادي وآخران، بأنها: مجموعة العمليات العقلية المعرفية التي نمارسها في مجال معين ومحدد.(عبد الهادي وآخران، 2009، ص54).
- التعريف الإجرائي: هي مهارات متعددة يعتمدها الباحث في تدريس مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للمجموعة التجريبية، لمعالجة المعلومات المتضمنة في موضوعات هذه المادة.

• **التفكير المنظومي (Systemic thinking) عرفه:**

1. عبيد: ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن إدارة عملية التفكير والتفكير في التفكير، كما أنه يتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرائق إعادة التركيب المنظم في ضوء المطلوب الوصول إليه ".(عبيد، 2002، ص5)
 2. المنوفي: تحليل الموقف وإعادة تركيبه ومكوناته بمرونة مع تعدد الطرق التي تتفق مع تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير والتفكير في التفكير.(المنوفي، 2002، ص48)
- ويعرفه الباحث نظرياً بأنه:

منظومة من العمليات العقلية العليا تقوم على تحليل الموقف إلى مكوناته الفرعية ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بغية إدراك علاقاته وصولاً إلى نتائج معينة.

دراسات تخص تنمية مهارات التفكير المنظومي

Studies pertaining to the development of systems thinking skills

سنة الدراسة	2004	2006	2007	2010
الدراسة	عفانة ونشوان	ابو عودة	عفانة وأبو الملوح	اليقوي

1- دراسة عفانة ونشوان (2004)

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى معرفة "أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة".

تكونت عينة البحث من (177) طالب وطالبة موزعة على مجموعتين منها (94) للمجموعة التجريبية، و(83) للمجموعة الضابطة، حيث تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وقد اعد الباحثان اختبار التفكير المنظومي، وطبق هذا الاختبار (قبلياً) أي قبل تدريسه للمقرر، و(بعدياً) بعد تدريسه لمقرر الرياضيات على عينة البحث.

وبعد الحصول على درجات المجموعتين واستخدام الوسائل الإحصائية أشارت النتائج إلى:

- وجود فروق ذوي دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير المنظومي البعدي ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذوي دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير المنظومي ولصالح نتائج الاختبار البعدي. (عفانة ونشوان، 2004، ص1 - 16)

2. دراسة أبو عودة (2006)

أجريت الدراسة بمدينة غزة في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع"

اختار الباحث فصلين من الصف السابع الأساسي بمدرسة دار الأرقم النموذجية للبنين وعددهم (67) طالباً ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (33) طالباً، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة (34) طالباً.

اعد الباحث اختبار التفكير المنظومي المتكون من (12) سؤالاً، وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث البعدي والمؤجل لقياس مهارات التفكير المنظومي، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام (t-test) و (man Whitney test) لغرض الحصول على النتائج. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل لقياس احتفاظهم بمهارات التفكير المنظومي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب (مرتفعي، ومتوسطي، ومنخفضي) التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

4. دراسة عفانة وأبو الملوح (2007)

أجريت الدراسة في فلسطين (جامعة الأقصى) وهدفت إلى معرفة "أثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف التاسع في موضوع وحدة الهندسة (الدائرة) في مادة الرياضيات.

تكونت عينة البحث من (126) طالباً توزعوا بالتساوي على ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبية، والثالثة ضابطة، كل مجموعة (42) طالباً، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية دورة التعلم، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية نموذج التعلم البنائي، أما المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

اعد الباحثان اختباراً لقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة في وحدة الهندسة، وقد تكون الاختبار من أربعة أسئلة يتضمن كل سؤال فرعين (أ- ب).

استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية للمقارنات الثنائية واختبار كروسكال- ويلس، بوصفها وسائل إحصائية لتحقيق النتائج، وكانت النتائج هي:

- توجد فروق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- لا توجد فروق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي.

(عفانة وأبو الملوح 2007، ص 5 - 76)

4- دراسته اليعقوبي 2010

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما البرنامج التقني الذي يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم

لدى طالبات الصف التاسع بغزة ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مهارات التفكير المنظومي المراد تنميتها من خلال البرنامج التقني الذي يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة ؟
 - 2- ما البرنامج التقني الذي يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,05 لطالبات المجموعة التجريبية التي تعزى لاستخدام البرنامج؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث ببناء أدوات الدراسة والتي تمثلت في الاختبار التحصيلي حيث تكون من 25 بدأ اختبارياً من نوع اختيار من متعدد، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين. ولغرض هذه الدراسة قام الباحث ببناء البرنامج التقني لتنمية مهارات التفكير المنظومي وعرضه على المحكمين للتأكد من سلامته، وصلاحيته للتطبيق.

واختار الباحث عينة قصدية مكونة من شعبتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى الضابطة، وقد بلغ عددهن (77) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدرسة حسن سلامة الأساسية للبنات بمحافظة غزة، واستخدم الباحث وفقاً لطبيعة الدراسة منهجين هما:

- 1- المنهج البنائي: وذلك من أجل بناء البرنامج التقني الذي يعتمد على إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والذي يهدف إلى تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف التاسع.
- 2- المنهج التجريبي: وذلك لدراسة أثر البرنامج التقني الذي يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في مناهج العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، حيث تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الذي أعده الباحث. (اليقوي 2010، ص3-45)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

Aspects of benefit from previous studies

يمكن القول أنّ الباحث قد أفاد من الدراسات السابقة التي سيتم استعراضها فيما يلي من خلال الجوانب الآتية:

1. تحديد منهجية بحثه.
2. بناء برنامجه وفق خطوات علمية منظمة.
3. بناء أدوات البحث واختيار التصميم التجريبي.
4. توظيف الوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق أهداف البحث.
5. تفسير نتائج بحثه وتوظيف أدبياته في هذا التفسير.

الفصل الثاني

أولاً: منهج البحث:

يتضمن هذا الفصل الاجراءات المتبعة في بناء البرنامج المقترح في ثلاث مراحل رئيسية: التحليل، والتركيب، والتقويم، ويتضمن اجراءات تطبيق البرنامج المقترح، من اختيار التصميم التجريبي للبحث، وتحديد مجتمع البحث وعينته وضبط المتغيرات الدخيلة، واداة البحث، ثم تحديد الوسائل الاحصائية المستخدمة في عملية تحليل نتائجه، وللوصول الى هدفى البحث اعتمد الباحث منهجين من مناهج البحث التربوي، هما:

1- المنهج الوصفي:

لتحقيق الهدف الاول للبحث الذي ينص على: تعرّف فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، فان اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي، والذي يعد المنهج الملائم لإجراء هذا البحث، فهو استقصاء عن الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الواقع، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، وبين ظواهر تعليمية وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية اجتماعية اخرى (الزويبي والفتاح، 1981، ص55).

2- المنهج التجريبي:

ولما كان هدف البحث الثاني نص على تعرّف معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، فلا بد من ان يتم اختيار هذا المنهج لتحقيق هدف البحث الثاني لذلك يعد المنهج التجريبي عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، اي تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث (داوود وانور، 1990، ص 250) وينبغي للباحث قبل اي دراسة اختيار تصميم تجريب ملائم لاختيار صحة النتائج المستنبطة من فروضه (فان دالين، 1993، ص391).

ثانياً: اجراءات البحث

تشمل اجراءات البحث: بناء البرنامج المقترح، وتطبيق البرنامج.

1. اجراءات بناء البرنامج المقترح: بعد تحديد مهارات التفكير المنطومي ملحق (3) التي تعد اكثر ملائمة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية، سيتم بناء البرنامج من خلال المرور بثلاثة مراحل هي: التحليل، والتركيب، والتقويم، وقبل ان يدخل الباحث بتفاصيل هذا المراحل لابد من تحديد مجموعة من الامور، وهي مبررات البرنامج المقترح، والاسس التي اعتمد عليها الباحث لبنائه، ثم توضيح معايير بناء البرنامج المقترح.

1- صياغة الاهداف السلوكية:

تعدّ الاهداف السلوكية الخطوة الرئيسية لأي برنامج تعليمي، اذ من طريقها يتمكن المدرس من اداء عمله بانتظام لتحقيق النتيجة المطلوبة (علام، 2007، ص17) ، وهي جمل او عبارات تصف ما يتوقع من الطلبة انجازها في نهاية الدرس (زيتون، 2001، ص240).

هذا ما يسمى بالأهداف السلوكية التي يسعى الى بلوغها القائمون على العملية التعليمية، فهو وصف للنتائج التي تقصدها عملية التعليم، وقد راعى الباحث في صياغتها الشروط الواجب توافرها في صياغة الاهداف السلوكية لتقيس المخرجات التعليمية المرغوب فيها. (علام، 2007، ص72).

وقد عرض الباحث تلك الاهداف السلوكية دفعة واحدة والبرنامج المقترح على مجموعه من المحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية.

2- تنظيم المحتوى التعليمي:

يتمثل بجميع المفاهيم، والمبادئ والاجراءات، والحقائق، التي من الافضل ان تسير بنحوٍ منطقي متسلسل من المحسوس الى المجرد، ومن السهل الى الصعب، بما يتفق مع حاجات الطلبة وقدراتهم ومستوياتهم المعرفية، ليكونوا قادرين على فهمه واستيعابه، والتفاعل معه، بطريقة فعالة (الحيلة، 2003، ص99).

3- تحديد الطرائق والاستراتيجيات:

يركز بياحيه في تحديد استراتيجيات التعليم التي تتلاءم مع مستوى تحصيل المتعلمين وقدراتهم العقلية واهتماماتهم (الحيلة، 2002، ص172).

ان لكل استراتيجية، أو طريقة، أو اسلوب التدريس، مزايا وعيوب، فنجد ان اختيار الاستراتيجية أو الطريقة التدريسية قد يكون السبب في نجاح أو فشل تدريس مادة معينة، ومن هنا يجب ان يتوافق اختيار الاستراتيجية أو الطريقة التدريسية

الملائمة مع طبيعة المادة وعناصر اخرى مثل: المستوى العمري للطلبة، والامكانيات المتوفرة، وسواها (سالم، 2004، ص162). لهذا كان تحديد الاستراتيجيات وطرائق التدريس المستعملة في هذا البرنامج المقترح على وفق المعايير الاتية:

❑ انسجام الاستراتيجيات والطرائق التدريسية وطبيعة مهارات التفكير المنظومي.

❑ تحديد الاستراتيجيات والطرائق بحسب مستوى الطلبة العقلي والعلمي.

❑ مراعاة الظروف الفزيقية.

وبناءً على ما سبق ذكره، وبعد تحديد محتوى البرنامج المقترح كان لا بد أن يتضمن عدداً من الاستراتيجيات والطرائق التدريسية التي تساعد على تحقيق اهداف البرنامج وتنمية مهارات التفكير المنظومي ملحق(9)، والشكل (22)، يوضح الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المستعملة في البرنامج، واختيرت من المحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، ملحق (4).

ملحق رقم (4)

ت	الاستراتيجية او الطريقة التدريسية	الموضوعات والمهارات التي درست على وفق الاستراتيجية او الطريقة التدريسية
1	روبنسون SQ3R	المنهج التقليدي والمنهج الحديث
2	النموذج البنائي	مراحل تصميم المنهج
3	استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	اسس تطوير المنهج، الفرق بين التغيير والتطوير
4	العصف الذهني	مهارات التدريس
5	استراتيجية المناظرة	الطريقة القياسية وطريقة الاستكشاف

4- الوسائل التعليمية:

تم تحديد بعض الوسائل التعليمية التي يمكن ان تسهم في جلب انتباه الطلبة وتقريب المادة الى اذهانهم من خلال توظيف اكبر قدر من الحواس لتسلم المعلومة وان الوسيلة هي الوسيط أو المساعد الذي ينقل المعلومات أو الرسالة التعليمية من المدرس الى الطلبة، وتتنوع هذا الوسائل من ابسط واقدم الاشياء كالسبورة التقليدية الى وسائل تكنولوجية حديثة، وان من اهم شروط فعالية الوسائل التعليمية البساطة والوضوح وامكانية الحصول عليها في البيئة التعليمية المحلية وتوفر الوقت والجهد، وتلائم اهداف البرنامج التعليمية (ابو النصر، 2009، ص69).

وحدد الباحث الوسائل التعليمية المستعملة في برنامجه المقترح - في تدريس مهارات التفكير المنظومي، بما يتلاءم واستراتيجيات وطرائقه التدريسية المستعملة في البرنامج، ومن هذه الوسائل المستعملة:

❖ السبورة البيضاء.

❖ اقلام الماچك البورد.

❖ شاشات بلازما.

❖ الحاسوب.

❖ بوستر يوضح فيه انواع التفكير.

❖ شواهد عن بعض العنوانات تقدم لكل الطلبة مطبوعة على ورق.

المرحلة الثالثة: التقييم

يعد التقييم جزءاً رئيساً في تصميم البرامج التدريسية وفي اثناء السير في عملية التدريس والتدريب، وهو العملية التي يؤديها التدريسي محاولة منه لاتخاذ الحكم اللازم على مدى التقدم في البرنامج وتحقيق الاهداف المرجوة فيه، وهو ايضاً عملية تشخيص وعلاج ووقاية (جامل، 2000، ص169).

1- إجراءات تطبيق التجربة

اتبع الباحث الإجراءات اللازمة لتطبيق التجربة منها التصميم التجريبي ومجتمع البحث واختيار عينه البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، وإداة البحث، وتطبيق التجربة، وأخيراً الوسائل الاحصائية المستعملة، وسيتم توضيح ذلك بالتفصيل كما يأتي:

1-1. التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي هو الاسلوب الامثل عند دراسة الظواهر الانسانية عامة، وكلما كان التصميم محكم ومناسباً للظواهر المراد دراستها، نجح منهج التجريبي للظاهرة وتأويلها، لذلك هو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، أي تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث (داود وانور، 1990، ص250).

وتحقيقاً لهدفي البحث الحالي والتحقق من فرضياته، تم اختيار واحد من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، ذات التطبيقين القبلي والبعدي، ليمت التأكد من مدى التنمية التي يمكن ان يحدثها البرنامج المقترح، وشكل (2) يوضح ذلك.

شكل (24)**يوضح التصميم التجريبي للبحث**

المجموعة	نوع الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	المتغير التابع	نوع الاختبار
تجريبية	قبلي	البرنامج المقترح	تنمية مهارات التفكير المنظومي	اختبار مهارات التفكير المنظومي	بعدي
ضابطة					

1-2. مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الافراد أو الاشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (ابو علام، 2007، ص160)، أو انه جميع الافراد الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (الصيرفي، 2002، ص185). ومن متطلبات البحث الحالي تحديد مجتمع البحث الكلي وقد شمل مجتمع البحث كليات التربية للعلوم الانسانية للجامعات العراقية جميعها، التي يتوفر فيها اقسام اللغة العربية، والبالغ عددها (24) كلية موزعة بين مختلف الجامعات العراقية ماعدا جامعات اقليم كردستان، لانها لم تدرس فيها هذه المادة وحسب معلومات الباحث

1-3 اختيار عينة البحث:

تعرف العينة بأنها جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها، على وفق قواعد لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ويتم الاختيار بسبب صعوبة اجرائها على جميع افراد المجتمع بسبب صعوبات عملية واقتصادية. (داود وانور، 1990، ص97)

وعرفها زيتون (1999) بانها: مجموعه افراد تأخذ من المجتمع الاصلي لدراستها (زيتون 1999، ص17)، ويتم

اختيار عينه ممثلة لمجتمع البحث وذلك لاعتبارين هما:

1- انتشار مجتمع البحث في اماكن متفرقة يصعب الوصول اليها

2- جمع بيانات عن مجتمع البحث كله فيه نوع من المشقة والتكلفة فضلاً عن ذلك انه يتطلب وقتاً اطول (المنيزل وغرابية، 2006، ص18).

لهذا عمد الباحث الى اختيار عينه ممثلة بخصائصها خصائص المجتمع الاصلي، اذ اختار الباحث كلية التربية للعلوم الانسانية جامعه بابل، وكان اختياره بحو قصدي، كون الباحث احد تدريسي هذه الكلية، ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعه بغداد كلية التربية / ابن رشد، ملحق(1)، علماً أن الكلية تحوي على قسم اللغة العربية المرحلة الثالثة للعام الدراسي (2013 - 2014)، ويضم شعبتين (أ وب) اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، واختيرت شعبة

(ب) لتكون المجموعة الضابطة لتدرس بالطريقة المتبعة، وبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (56) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد (6) طلاب أصبح عدد طلبة المجموعة التجريبية (50) طالباً وطالبة بسبب كونهم معلمين، اما المجموعة الضابطة فكان عددها (55) طالباً وطالبة واستبعد (5) طلبة منهم بسبب كونهم معلمين تربويون وبسبب الخبرة المتوافرة لديهم تم استبعادهم فاصبح عدد طلاب المجموعة الضابطة ايضاً (50) طالباً وطالبة والشكل (24) يوضح ذلك.

1-3. اداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي اعداد اداة لاختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي على ان تطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً

1-4. اختبارات مهارات التفكير المنظومي:

لما كانت المهارة هي الدقة والكفاءة في اداة العمل المطلوب فان تقويمها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخطوات اداء المهارة الفرعية المرتبطة بالمهارات الرئيسية، ويمكن قياس المهارة في جانبين (موسى، 2000، ص39)، الاول معرفي، والاخر يتعلق بالجانب الادائي المهاري، ليتم تعرف مستوى الطلبة في اداء المهارة عند التنفيذ العملي لها، ويتم قياس هذا الجانب عن طريق وضع محكات خاصة، فهي تعتمد على الملاحظة المباشرة لاشكال سلوك اداء المهارة على وفق محكات معينة لأداء الطلبة (الزهراني، 2004، ص40)، وعلى هذا الاساس فان اختبار قياس مهارات التفكير المنظومي يتكون من ثلاثة اسئلة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (60) درجة واتباع الباحث الاجراءات الآتية في بناء الاختبار:

☒ صياغة فقرات الاختبار:

أعدّ الباحث اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار المتعدد وهو مكون من (20) فقرة يلي كل فقرة (4) بدائل، واحد صحيح والثلاثة الاخرى خاطئة، والسؤال الثاني اكمل ما تراه ناقصاً في العبارات الآتية ويتكون من (20) فقرة، والسؤال الثالث اكمل المخططات الآتية بما يناسبها من (10) فقرات، وقد اختير هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لانه يمثل افضل انواع الاختبارات واكثرها صدقاً وثباتاً ووسعها استعمالاً وهو يغطي المادة الدراسية أي شامل للمادة الدراسية (ابو صالح واخرون، 2000، 139)، كما انها سهلة التصحيح وعنصر التخمين فيها ضعيف ومن الممكن تحليل نتائجها احصائياً بسهولة (البيهي، 2005، ص197).

واتباع الباحث عند اعداد البدائل ما يأتي:

- 1- ان تكون البدائل متجانسة في محتواها
- 2- التوزيع المتوازن لموقع الاجابة الصحيحة
- 3- تجنب الكلمات التي تحمل عدة معاني
- 4- ان تكون محددة وغير قابلة للتأويل
- 5- ان تكون مناسبة لغويّاً لأصل الفقرة. (ابو صالح واخرون، 2000، ص222)

1-5. الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المدرجة في أدناه في إجراءات بحثه وتحليل نتيجته.

1. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

$$S_1 - S_2$$

= ت

$$\frac{1 \ 1 \ 2 \ 2 \text{ع} (1-2\text{ن}) + 1 \ 2 \text{ع} (1-1\text{ن})}{(- + -) \text{—————}}$$

$$2\text{ن} \ 1\text{ن} \ 2 - (2\text{ن} + 1\text{ن})$$

إذ تمثل:

س1 = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س2 = الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن1 = عدد أفراد العينة الأولى.

ن2 = عدد أفراد العينة الثانية.

ع²₁ = التباين للعينة الأولى.

ع²₂ = التباين للعينة الثانية. (البياتي، 1977، ص260)

الفصل الثالث

يعرض الباحث في هذا الفصل نتيجة البحث، ويعرف دلالة الفرق الإحصائي بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث للتحقق من فرضية البحث،

أولاً: عرض النتائج:

لاختبار فرضية البحث الصفرية التي تنص على أنه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالبرنامج ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية).

ولأجل ذلك طبق الباحث الاختبار البعدي للمجموعتين وصحح إجابات الطلبة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الى أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي استعملت في تدريسه البرنامج بلغ (43، 50) درجة، في حين بلغ درجات ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (25، 56) درجة، وكانت القيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي (10.976) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1، 98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98). والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في مهارات التفكير المنظومي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة إحصائية عند مستوى 0.05	98، 1	976، 10	98	129، 7	50، 43	50	التجريبية
				096، 9	56، 25	50	الضابطة

الفصل الرابع

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات:

بعد عرض النتيجة وتفسيرها وموازنتها مع نتائج الدراسات السابقة يستنتج الباحث ما يأتي:

- 1 - أهمية مهارات التفكير المنظومي في بناء البرامج التعليمية.
- 2 - أيدت نتيجة البحث الحالي ما ذهب إليه الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية البرامج التعليمية للمناهج الدراسية كافة.
- 3 - إن استعمال الأنشطة المتنوعة التي احتوى عليها البرنامج زادت من حيوية الطلبة، وأن استعمال المخططات بالألوان حيب المادة للطلبة.

ثانياً / التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي:
- 1 - اعتماد البرنامج التدريسي المبني في تنمية مهارات التفكير المنظومي في تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة قسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية
 - 2 - عقد الندوات العلمية في كلية التربية خاصة، لتوضيح مفهوم التفكير وانواعه ومدى إمكانية الإفادة منه في مجال التعليم العالي، وتزويد التدريسيين بكتيب يوضح ذلك.
 - 3 - تأكيد استعمال الأنشطة التعليمية في مجال التعليم لأنها تزيد من دافعية الطلبة للتعلم.

ثالثاً/ المقترحات:

- اعتماداً على نتيجة الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث الآتية:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخر.
 - 2- إجراء دراسة لمعرفة أثر البرنامج في تنمية بعض المهارات والاتجاهات مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي غيرها.
 - 3- إجراء دراسة منفصلة على الإناث والذكور وإجراء مقارنة بين تحصيل الإناث والذكور في التنمية.

أولاً: المصادر العربية**القرآن الكريم**

- 1- الجابري، محمد عايد، (1996)، التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس
- 2- الخطيب، وفاء حمزة موسى، (2009)، فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعه ام القرى.
- 3- الحصري، علي منير، وآخرون، (2000)، طرائق التدريس العامة، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 4- اللامي، نشعه كريم، (2000)، إعداد برنامج إرشادي مقترح العدد (21)، جامعه الموصل
- 5- جمهورية العراق، وزارة التربية، (2008)، الفلسفة التربوية الحديثة المقررة من قبل وزارة التربية.
- 6- الحيلة، محمد محمود، (2008)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 7- السامرائي، فاضل ابراهيم، (1961)، دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد.
- 8- ابو الهجاء، فؤاد، (2001)، اساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالاهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
- 9- كوبران، عبد الوهاب عوض، (2001)، مدخل الى طرائق التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين.
- 10- حسن، فارس مطشر، (2005)، تقويم مستوى اقسام اللغة العربية لكليات الاداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعه بابل، كلية التربية الأساسية .
- 11- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1981)، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، المركز العربي للبحوث لدول الخليج العربي، الكويت.
- 12- بدوي، احمد زكي، (1977)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 13- كمب، جرولداي، (1985)، التصميم التعليمي وخطة التطوير الوحدة الدراسية، ترجمة: محمد خالدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

- 14- السامرائي، مهدي صالح، وآخرون، (1988)، معايير تطوير المناهج، مركز البحوث التربوية دار النفيس، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عمان، الأردن.
- 15- سالم، فيصل، ومرعي توفيق، (1980)، قاموس التحليل النفسي، الكويت.
- 16- الحياي، محمود، (2009)، التربية الوجدانية للطفل رؤية اسلامية، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلة 5، عدد 4، عمان.
- 17- العبايجي، زيدان ذنون، وندى فتاح، (2002)، اثر برنامج الكود التعليمي في تنمية بعض مهارات الادراك - التفكير الناقد - التفكير التقاربي لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى، جامعه الموصل كلية التربية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 18- ملحم، سامي محمد، (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 19- المنيزل، عبد الله وغرابية، عايش، (2006)، الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم والاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 20- فان دالين، ريمو بولد ، (1983)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الاغلو المصرية، القاهرة.
- 21- علام، صلاح الدين محمود، (2007)، القياس والتقويم التربوي، دار المسيرة، عمان.
- 22- زيتون، حسن حسين، (2001)، التصميم التدريسي "رؤيه منظومية"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 23- الحيلة، (2003)، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
- 24- الحيلة، (2002)، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 25- ابو النصر، مدحت محمد، (2009)، مراحل العملية التدريسية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريسية، القاهرة، المجموعه العربية للتدريب والنشر.
- 26- البهي، السيد فؤاد، (2005)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 27- ابو صالح، محمد صبحي وآخرون، (2000)، القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.
- 28- البياتي، عبد الجبار توفيق، وننا سيوس، زكريا، (1977)، الاحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- 29- ابو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر، (2007)، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 30- عبد الهادي، نبيل وآخرون، (2009)، استراتيجيات تعلم المهارات التفكير، دار وائل، عمان.
- 31- عبيد، وليم، (2002)، المعرفة وما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة، المؤتمر العلمي الرابع حول رياضيات التعليم العام في مجمع المعرفة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
- 32- المنوفي، سعيد، (2002)، فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات واثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجمعية العامة للمناهج وطرائق التدريس، المجلد الثاني، جامعه عين شمس.
- 33- عفانة ونشوان، عزو وتيسير نشوان، (2004)، اثر استخدام بعض استراتيجيات بعض المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير
- 34- اليقوبي، عبد الحميد صلاح، (2010)، برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 35- الزويجي، عبد الجليل، الفتاح، محمد احمد، (1981)، مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة جامعه بغداد.
- 36- داود، عزيز رضا، انور حسين عبد الرحمن، (1990)، مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطبع والنشر، بغداد.
- 37- الزهراني، عبد الله محمد مبارك، (2004)، برنامج حاسوب تقدم في التربية التقنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، جامعه الملك خالد، مادة الدراسات العليا، قسم المناهج وطرائق التدريس.

تاريخ النزاع العراقي - الكويتي**الباحث. قحطان حسين طاهر****History of Iraq-Kuwait Conflict
Researcher Kahtan Hussein Tahir****Abstract**

After the eastern Arab region was decolonized from the Othman domination and various countries were established, a sort of conflict among these countries remained regardless of the slogans which covered their relationship. The border-conflict between the countries that differ in area and resources continued; one of which is the Iraq-Kuwait conflict which was one of the most influential conflicts in the region and the world.

الملخص

إن صورة منطقة المشرق العربي بعد خروجها من السيطرة العثمانية وتشكل دولها، بقيت صورة ذات طابع صراعي بغض النظر عن الشعارات التي كانت تغلف هذه العلاقة في الظاهر العلني، إذ إن نزاعات الحدود بين دول تتفاوت في المساحة وإمكانيات القوة والموارد كانت مستمرة، ومن أهم هذه النزاعات كان النزاع العراقي - الكويتي الذي كان من أكثر النزاعات تداعياً على المنطقة والإقليم والعالم.

إشكالية البحث

تأتي إشكالية البحث من سؤال محوري مهم ألا وهو: لماذا تغلب سمة الصراع على العلاقات العراقية - الكويتية؟.

فرضية البحث

إن العراق والكويت محكومان بحتمية التصاق جغرافي ونزاع تاريخي تعددت فصوله ورواياته في التاريخ الحديث للدولتين، فمع تبدل الحكام تتغير العلاقة بين الطرفين وتتراوح ما بين التعاون والشك والنزاع والصراع.

أهمية البحث

إن أهمية البحث تأتي من محاولة التعرف على أهم الأحداث التي حدت ملامح النزاع العراقي - الكويتي ابتداءً من الصراع البريطاني - العثماني حول الكويت وصولاً إلى الغزو العراقي للكويت في 2 آب سنة 1990م.

منهجية البحث

اعتمد الباحث في محاور بحثه على المنهجين التاريخي والتحليلي للوصول إلى النتائج المطلوبة.

خطة البحث

يتكون الحث من ثلاث مباحث إذ يتناول في المبحث الأول الصراع البريطاني - العثماني على الكويت ويدرس في المبحث الثاني النزاع العراقي - الكويتي في العهد الملكي بينما يبحث المبحث الثالث في هذا النزاع في العهد الجمهوري.

المبحث الأول**الصراع البريطاني - العثماني على الكويت**

تشير المصادر التاريخية إلى إن تأسيس مدينة الكويت كان في بداية القرن الثامن عشر وبالتحديد في سنة 1716م، وقد كانت الكويت قبل هذا التاريخ مجرد مستوطنة عربية محمية بقلعة صغيرة وتسكنها قبيلة (العتوب) العربية التي تضم ثلاثة فروع رئيسة هي: الجلاهمة وآل خليفة وآل صباح⁽¹⁾.

تعود علاقة الدولة العثمانية بالكويت لسنة 1546م، عندما خضعت البصرة في تلك السنة للاحتلال العثماني، وقد كانت للبصرة صلات وروابط تجارية وجغرافية قوية مع الكويت، وإن المستوطنين الأوائل في الكويت من آل صباح لم

(1) جي. ج. لوريمر، الكويت في دليل الخليج، الجزء الأول، السفر التاريخي، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، 1981، ص 21-22.

يجدوا مناصباً من تأمين مركزهم، عن طريق الاعتراف بشيء من الولاية للسلطان العثماني الذي كانت له السيادة الروحية على مشيخات الخليج العربي على السواء مع مناطق العالم العربي الأخرى⁽¹⁾.

إن الحكومة العثمانية لم تفكر بشكل جدي في بسط نفوذها على شرقي الجزيرة العربية حتى سنة 1869م، وفي ذلك الوقت كانت بريطانيا تعدّ الساحل الجنوبي للخليج بمثابة منطقة نفوذ لها، وقد تزايد اهتمام الدولة العثمانية بشرقي بلاد العرب وجنوبها بعد سنة 1869م بفضل عاملين، الأول: هو فتح قناة السويس للملاحة في سنة 1869م، مما أتاح للأسطول العثماني العبور للبحر الأحمر والخليج العربي والربط بين ميناء الأستانة والبصرة بشكل مباشر، والثاني: تولي مدحت باشا ولاية بغداد بين سنتي 1869م و1872م، إذ تبنى مدحت باشا هدف بسط نفوذ الأستانة على المناطق التابعة لها اسماً، تعويضاً لها عما خسرت في أوروبا، لذلك رسم مدحت باشا خطة للاستيلاء على الكويت والبحرين وقطر ونجد والإحساء، ولم يواجه الوالي العثماني أية صعوبة في الكويت، لأن عائلة آل الصباح فيها كانت تميل دائماً إلى الاعتراف بسيادة السلطان العثماني عليها بشرط ألا يلزمها هذا الاعتراف بدفع الجزية⁽²⁾، إذ سبق أن اعترف شيخ الكويت بخضوعه للدولة العثمانية ودفعه الجزية لها وذلك في سنة 1829م⁽³⁾، كما إن (نامق باشا) الحاكم العثماني في العراق حاول في سنة 1866م أن يحول سيطرة الباب العالي الاسمية على الكويت إلى سيطرة فعلية وذلك في طلبه إرسال سفينتين مسلحتين من القسطنطينية⁽⁴⁾.

وبعد تولي مدحت باشا ولاية بغداد في سنة 1869م، استصدر فرماناً^(*) سلطانياً في سنة 1871م، تم بموجبه إعلان الكويت سنجقاً^(**) تابعاً لمتصرفية الأحساء، وكذلك حصول شيخ الكويت من آل الصباح على لقب قائمقام، كما تعهدت الكويت برفع العلم العثماني على السفن التابعة لها، وهو أمر جديد في الساحة الخليجية، إذ كانت كل السفن التابعة لسكان الإمارات العربية ترفع العلم البريطاني⁽⁵⁾، وفي السنة نفسها أي سنة 1871م رفعت الحكومة العثمانية مدينة البصرة من متصرفية إلى ولاية مستقلة عن بغداد، وصارت تضم سنجق الكويت و متصرفية الأحساء⁽⁶⁾.

ويعود التاريخ المدون لعلاقات بريطانيا بالكويت إلى سنة 1775م عندما احتل الإيرانيون البصرة وبدأ عندها إرسال البريد الانكليزي -التابع لشركة الهند الشرقية الانكليزية - إلى حلب يتم عن طريق الكويت بدلاً من الزبير، وفي سنة 1775م كانت شركة الهند الشرقية الانكليزية تنظر إلى الكويت على إنها تابعة للبصرة⁽⁷⁾.

وفي سنة 1898م جاءت الظروف التي أرغمت الحكومة البريطانية على اتخاذ إجراءات استبعاد النفوذ الأجنبي عن الكويت، وذلك بعد قيام روسيا بمحاولة إقامة مشروع للفحم في الكويت، والسعي للحصول على حق امتياز من الباب العالي لمد خط حديدي بين البحر المتوسط والخليج ينتهي بالكويت، مما دفع الحكومة البريطانية في 23 كانون الثاني 1899م إلى توقيع اتفاقية مع الكويت، تعهد فيها الشيخ مبارك (شيخ الكويت) هو وأبنائه وخلفاؤه من بعده، بعدم السماح لممثل أية دولة أو حكومة أجنبية بالإقامة في الكويت أو سواها من الأراضي التابعة لها، من دون موافقة مسبقة من الحكومة البريطانية، وألا يبيع أو يؤجر أو يرهن أو يعطي أو يتنازل، بغرض الاحتلال أو أي غرض سواه، عن أي جزء من أرضه لدولة أجنبية أو رعايا دولة أجنبية دون موافقة مسبقة من الحكومة البريطانية⁽⁸⁾. ولا شك إن هذه الاتفاقية غير شرعية من

(1) نورية محمد ناصر الصالح، علاقات الكويت السياسية بشرقي الجزيرة العربية والعراق العثماني، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1977، ص60.

(2) د.حسن سليمان محمود، الكويت، ماضيها وحاضرها، المكتبة الأهلية، بغداد، 1968، ص197.

(3) ج.ج. لوريير، مصدر سبق ذكره، ص60.

(4) المصدر السابق نفسه، ص68.

(*) فرمان: لفظ فارسي معناه "أمر أو حكم أو دستور موقع من السلطان". والفرمان العثماني هو قانون بأمر من السلطان العثماني نفسه وممهور بتوقيعه وهو نافذ من دون رجعة عنه.

(**) السنجق كان أحد التقسيمات الإدارية في الدولة العثمانية، ويعني المنطقة أو المقاطعة بالعربية.

(5) سالم مشكور، نزاعات الحدود في الخليج، معضلة السيادة والشرعية، مركز الدراسات الاستراتيجية، البحوث والتوثيق، ط1، بيروت، 1993، ص29-30.

(6) د.حسن سليمان محمود، مصدر سبق ذكره، ص199.

(7) المصدر السابق نفسه، ص24-25.

(8) نورية محمد ناصر الصالح، مصدر سبق ذكره، ص69، 70.

الناحية القانونية لأنه لا يحق للكويت عقد مثل هكذا اتفاقيات طالما أنها غير مستقلة عن الدولة العثمانية وهي تابعة لولاية البصرة.

وبعد توقيع الاتفاقية بين بريطانيا وشيخ الكويت سنة 1899م قامت السلطات العثمانية في البصرة ببذل جهود متواصلة لتأكيد سيادتها على الكويت، وفي شباط عام 1899م انتشرت أخبار بأن السلطات العسكرية العثمانية تطالب باستخدام العمل المسلح ضد الكويت، وهذا ما دفع السفير البريطاني في القسطنطينية حسب أوامر حكومة صاحبة الجلالة، إلى تقديم إنذار للباب العالي بأن أية محاولة من الدولة العثمانية لفرض سيطرتها على الكويت دون موافقة مسبقة من الحكومة البريطانية، سوف تؤدي إلى مشكلة خطيرة، وقد ردت الحكومة العثمانية على الإنذار البريطاني بعدم وجود نوايا عثمانية لإرسال حملة عسكرية إلى الكويت⁽¹⁾. ويبدو أن الشيخ مبارك (شيخ الكويت) لم يشأ أن يعلن استقلاله التام عن الدولة العثمانية بعد توقيعه اتفاقية الحماية مع بريطانيا سنة 1899م، إذ قام بالاتصال بولاة الأمور بالأستانة وأعلن لهم طاعته وانقياده لهم، وبذلك أصبح مرتبطاً بولاء مزدوج⁽²⁾.

لكن الحكومة العثمانية أرادت إنهاء دور الشيخ مبارك، إذ أصدرت في تشرين الثاني 1901م أمراً بنفي الشيخ مبارك نفيّاً اختيارياً وإلاّ سوف يتم إخراجهم من الكويت بالقوة، وقام السيد رجب النقيب (نقيب الأشراف في البصرة) بزيارة الكويت بصحبة الأمير (الاي نجيب بيك) شقيق مصطفى نوري باشا والي البصرة، وذلك بناءً على بريقة من الأستانة على ظهر الباخرة العثمانية (زحاف)، ليعرضوا على الشيخ مبارك قبول الحماية العثمانية أو تركه الحكم والتوجه إلى الأستانة كي يُعيّن عضواً في مجلس شورى الدولة أو يختار الإقامة في أحد بلدان الدولة العثمانية ويُخصّص راتب شهري له مقداره مائة وخمسون ليرة عثمانية، وفي حالة رفض الشيخ مبارك هذين الأمرين فستقوم الحكومة العثمانية بإخراجه من الكويت بالقوة⁽³⁾.

ولكن الشيخ مبارك رفض تنفيذ الأمر العثماني، وقام بطلب الحماية من بريطانيا التي أرسلت إحدى سفنها الحربية إلى ساحل الكويت وقام قائد السفينة بتهديد الوفد العثماني وطلب منه مغادرة الكويت وإلاّ سوف يقوم بإطلاق النار على سفينتهم، فاضطر الوفد إلى الرحيل، وفي محاولة لإسقاط حكم الشيخ مبارك قام عبد العزيز ابن الرشيد حاكم حائل بدعم مالي وعسكري عثماني، بشن هجوم على الكويت في تشرين الثاني سنة 1901م، وبالرغم من تحقيق ابن الرشيد نصراً على الشيخ مبارك إلاّ إنه لم يستطع الإطاحة بحكمه⁽⁴⁾.

وبعدما فشل العثمانيون في خططهم الرامية للسيطرة على الكويت، عملوا على محاصرتها من الخارج وتقليص نفوذ الشيخ مبارك، إذ أقاموا في سنة 1902م قواعد عسكرية لهم في صفوان وأم قصر وجزيرة بوبيان، وكان هدفهم هو السيطرة على خور عبد الله وشعابه، و أنشأت مراكز للبريد في بوبيان وأم قصر تحرسها فرقة حربية صغيرة، وعلى أثر ذلك قدم الشيخ مبارك احتجاجاً إلى الدولة العثمانية سنة 1902م مدعياً أن تلك المناطق هي من ضمن حدود الكويت، ولكن الدولة العثمانية لم تهتم بتلك الاحتجاجات، أمّا بريطانيا، فبالرغم من محاولتها الضغط على الحكومة العثمانية للانسحاب من تلك المناطق إلاّ أنها وعلى ما يبدو لم تكن جادة في محاولتها تلك، فظلت تلك المناطق تحت سيطرة العثمانيين إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى بمدّة قليلة⁽⁵⁾.

إن المحاولات المتكررة للسلطات العثمانية في بغداد والبصرة من أجل بسط السيادة العثمانية على الكويت، لاسيما بعد توجه الشيخ مبارك إلى بريطانيا منذ توليه الحكم، قد نتج عنها توقيع اتفاقية 1913م بين بريطانيا والدولة العثمانية تم الاعتراف فيها بالكويت ولاية عثمانية ذات سيادة داخلية⁽⁶⁾.

(1) جي.ج. لوريمر، مصدر سبق ذكره، ص152، 151.

(2) د. حسن سليمان محمود، مصدر سبق ذكره، ص203.

(3) نورية محمد ناصر الصالح، مصدر سبق ذكره، ص75.

(4) نجاة عبد القادر، التطور السياسي والاقتصادي للكويت بين الحربين 1914 - 1939، منشورات جامعة الكويت، 1973، ص21.

(5) نورية محمد ناصر الصالح، مصدر سبق ذكره، ص78، 79.

(6) نجاة عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص145، 146.

لاشك إن الكويت كانت عقدة في العلاقات البريطانية - العثمانية، فاعتراف حاكم الكويت الشيخ مبارك الصباح بولائه للسultan العثماني ورفع علم الدولة العثمانية، قد ترافق بمحاولته التملص من الإقرار بالسيادة الفعلية للعثمانيين على الكويت بوصفها قضاءً يخضع لحكمهم المباشر، مثلما أراد مدحت باشا بأن يكون الساحل عثمانياً من البصرة حتى قطر، وهذا ما عدته بريطانيا ثغرة أمنية لا يمكن قبولها، مما دفعها إلى إقامة روابط قوية مع الكويت تحدّها من هيمنة العثمانيين عليها.

واستمر الصراع البريطاني - العثماني على الكويت حتى سنة 1913م عندما تهيأت الظروف لتوقيع اتفاقية 1913م سُميت (باتفاقية الخليج) بالتزامن مع الانسحاب العثماني من الخليج إذ اعترف العثمانيون بموجب هذه الاتفاقية بالاتفاقيات التي سبق أن عقدها شيخ الكويت مع بريطانيا مقابل اعتراف بريطانيا بالسيادة الاسمية العثمانية على الكويت، إذ لا تتدخل في شؤون الكويت الداخلية والخارجية، وتضمنت اتفاقية 1913م أول ترسيم للحدود بين الكويت والعراق، وقد نصّت المادة السابعة من الاتفاقية على أن يبدأ خط إشارات الحدود من مدخل خور الزبير في الشمال ويمرّ مباشرة إلى جنوب أم قصر وصفوان وجبل سنام حتى وادي الباطن، إلا أن هذه الاتفاقية لم توضع موضع التنفيذ بسبب قيام الحرب العالمية الأولى، وفي سنة 1914م تلقى الشيخ مبارك تأكيداً من بريطانيا إنها ستعترف بالكويت دولة مستقلة تحت الحماية البريطانية، بشرط أن تتعاون في الاستيلاء على البصرة، وقد تم ذلك وأصبحت الكويت في الحرب العالمية الأولى خاضعة للسيطرة البريطانية وقاعدة عسكرية أساسية في حرب احتلال بريطانيا للعراق⁽¹⁾.

وبذلك رُسمت أول خريطة للكويت، وانتهت بذلك فصول الصراع على الكويت بين بريطانيا والدولة العثمانية، إلا أن عدم وضوح الحدود المتفق عليها بين الكويت وولاية البصرة، والخلاف الذي يحيط بقضية تبعية الكويت الحقيقية قد مهد لقيام نزاع عراقي - كويتي بعد تأسيس الدولة العراقية الحديثة في سنة 1921م.

المبحث الثاني

النزاع العراقي - الكويتي في العهد الملكي

استمرت الكويت قائمقامية تابعة للبصرة حتى سنة 1914م عندما اندلعت الحرب العالمية الأولى واحتلت القوات البريطانية العراق وقامت بفصل الكويت عنه بعد أن كانت خاضعة للسيادة العثمانية مع أنها تتمتع بنوع من الحكم الذاتي. ولقد ظلّ وضع الكويت غير مستقر إلى أن عُقدت معاهدة (لوزان) بين بريطانيا وتركيا الحديثة سنة 1923م والتي بمقتضاها تنازلت تركيا عن جميع ممتلكات الدولة العثمانية السابقة في الشرق العربي كلّها، لكن ذلك لم يمهّد التساؤل عن وضع مشيخة الكويت التي لم تكن تفصلها حدود عن جيرانها في تلك الحقبة⁽²⁾.

وفي سنة 1923م جرى تبادل للرسائل بين الوكيل السياسي البريطاني في الكويت (الميجر مور) وبين المندوب السامي البريطاني في العراق (بيرسي كوكس) تقرر فيها الحدود العراقية - الكويتية، بعد ما كان العراق قد خرج من دائرة النفوذ العثماني وأصبح تحت الانتداب البريطاني، وقد رسمت الحدود بين البلدين استناداً إلى ما أقرته اتفاقية 1913م المعقودة بين بريطانيا والدولة العثمانية، ولكن ذلك الترسيم لم يعط العراق منفذاً بحرياً على الخليج بما يتناسب مع مساحته وإمكاناته⁽³⁾.

وقد واجهت العلاقات العراقية - الكويتية بعد تأسيس الدولة العراقية الحديثة مشكلات كثيرة منها مشكلة تهريب البضائع والأسلحة بين الكويت والعراق، إذ اتهمت الحكومة العراقية الكويت بأنها تشجع عمليات التهريب التي تُضر بالاقتصاد العراقي، وقد دفعت عمليات التهريب القوات العراقية إلى استخدام القوة المسلّحة سواء البحرية أم البرية لوقف

(1) سالم مشكور، مصدر سبق ذكره، ص 64، 65.

(2) نجاة عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص 146.

(3) سالم مشكور، مصدر سبق ذكره، ص 98.

عمليات التهريب، مثلما حدث في نيسان 1934م عندما اعترض زورق عراقي مسلح قاربين كويتيين، ودخول سيارات عراقية مسلحة أرض الكويت في أيار 1934م وقيامها بتفتيش إحدى المناطق⁽¹⁾.

وهناك مشكلة المياه العذبة التي بدأ الكويتيون بجلبها من شط العرب منذ سنة 1908م، إذ أن الكويت بدأت تتهم العراق بإعاقه نقل المياه من شط العرب إلى الكويت لاسيما في ثلاثينيات القرن العشرين عندما ازداد توتر العلاقات بين البلدين بسبب مشكلة التهريب⁽²⁾، وظهرت مشكلة بساتين النخيل التي اشترتها العائلة الحاكمة الكويتية في مناطق الفداغية والفاو والبوشاية في سنة 1908م، إذ تسببت هذه البساتين في إثارة خلاف بين الحكومة العراقية والكويت فيما يتعلق باعتراف العراق بملكية هذه البساتين وفرض الضرائب عليها⁽³⁾، فضلاً عن ما سبق ظهرت مشكلة إثبات وجود جنسية للكويتيين مستقلة عن الجنسية العثمانية وانعكاس هذه القضية على حق ملكية شيخ الكويت لأراضي خاصة في العراق، وعلى تبعية الكويت للدولة العثمانية⁽⁴⁾.

إن تبادل الرسائل بين المندوبين البريطانيين في كل من العراق والكويت في سنة 1923م تضمن التأكيد على توضيح الحدود بين العراق والكويت والتي أشارت إليها اتفاقية سنة 1913م المعقودة بين بريطانيا والدولة العثمانية، إذ لم تواجه بريطانيا أية صعوبات في رسم الحدود بين البلدين بسبب خضوع كل منهما للسيطرة البريطانية، واستمر الوضع على حاله حتى سنة 1932م، عندما قررت بريطانيا منح الاستقلال للعراق والتهئية لقبوله في عضوية عصبة الأمم، فطلبت منه تحديد حدوده مع الكويت، فوافق العراق في رسالة بعثها رئيس وزرائه (نوري السعيد) في 21 تموز 1932م، على مراسلات سنة 1923م، ووافق الشيخ أحمد الجابر الصباح عليها في 3 آب 1932م⁽⁵⁾.

لكن العراق تراجع عن قراره بقبول ترسيم الحدود مع الكويت، إذ أعلن الملك غازي بعد اعتلائه عرش العراق في سنة 1933م، رفض الطلب البريطاني في ترسيم الحدود مع الكويت وطالب بضم الكويت إلى العراق⁽⁶⁾، وفي منتصف سنة 1938م دعا الملك غازي في إذاعته الخاصة في قصر الزهور إلى تأييد مطالبه بعض الصحف العراقية بضم الكويت لكونها أرضاً عراقية وإن العراق وريث الحكومة العثمانية وله الحق في امتلاك الكويت، لأن الانجليز قد سلبوا الكويت من العراق بالقوة، وعليهم أن يعيدوا هذا الجزء إلى الوطن الأم⁽⁷⁾، وقد لاقت دعوة الملك غازي لضم الكويت تأييداً من المجلس التشريعي الكويتي الذي قرّر في أحد اجتماعاته في سنة 1938م تقليص السيطرة البريطانية وطالب بالوحدة مع العراق، إلا أن الشيخ أحمد الجابر الصباح رفض ذلك وأمر بحل المجلس التشريعي بناءً على توجيه من بريطانيا، مما أدى إلى حدوث احتجاجات في الكويت وأعمال عنف، إلا أن الحكومة الكويتية سيطرت على الموقف بمساعدة بريطانية وأعدمت قائد المظاهرات (محمد المنيس) وهرب البقية إلى العراق⁽⁸⁾.

وهناك من يروي خروج تظاهرات شعبية في الكويت في شباط 1939م، مؤيدة لمطالبات الملك غازي بضم الكويت للعراق، وقد رفع المتظاهرون العلم العراقي ولافتات كتب عليها (الكويت جزء من العراق)⁽⁹⁾.

وشهد الموقف العراقي من ضم الكويت تراجعاً في أيلول سنة 1938م عندما اقترح وزير الخارجية العراقي إنشاء اتحاد كمركي بين البلدين بشرط تنازل الكويت عن المنطقة الشمالية إلى خط عرض 29,5 شمالاً، وهذا يعني تنازل الكويت عمّا يقارب ثلث مساحتها للعراق، إلا أن الحكومة البريطانية رفضت هذا العرض، وفي تموز 1939م أُجريت مباحثات بين

(1) نجاة عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص147-170.

(2) نجاة عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص176-180.

(3) المصدر السابق نفسه، ص180-185.

(4) المصدر السابق نفسه، ص185-188.

(5) أروى هاشم عبد الحسن، مشكلة الحدود العربية-العربية في منطقة الخليج العربي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1996، ص114-115.

(6) د. إسماعيل محمد الزيود، د. فاطمة سليم الطروانة، قضايا معاصرة، دار كنوز المعرفة، عمان، 2012، ص137.

(7) د. لطفي جعفر فرج، الملك غازي، مكتبة اليقظة العربية، بغداد، 1987، ص222.

(8) د. إسماعيل محمد الزيود، مصدر سبق ذكره، ص138.

(9) د. حسين علي عبود الطائي، حرب الخليج الثانية 1991، وثائق وحقائق، ط1، بغداد، ص11.

الحكومتين العراقية والبريطانية بهدف إعادة ترسيم الحدود بين العراق و الكويت استناداً إلى مراسلات 1923م والمذكرات المتبادلة بين الحكومتين البريطانية والعراقية في تموز وآب 1932م بمناسبة استقلال العراق وانضمامه إلى عصبة الأمم، ولم تأتِ عملية إعادة ترسيم الحدود سنة 1939م بجديد باستثناء الحدود الواقعة جنوب صفوان، إذ استقر الرأي على تعديلها لتكون على مسافة كيلو متر مربع واحد إلى الجنوب وإدخال منطقة (كعكاعي) الحدودية ضمن الأراضي العراقية طبقاً لخريطة وزارة الحربية البريطانية الصادرة سنة 1920م، و تقرّر وضع مراكز للمراقبة بين البلدين، وتوقيع معاهدة حسن الجوار بينهما⁽¹⁾.

وبقي الحال على ما هو عليه حتى تاريخ 18 أيلول 1951م عندما وجّهت السفارة البريطانية في بغداد نيابة عن الكويت مذكرة إلى الخارجية العراقية تدعوها لإجراء الترتيبات اللازمة لترسيم الحدود بين العراق والكويت وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مباحثات عام 1939م، إلا أن العراق ربط موافقته على ذلك بشرط موافقة الكويت على تأجير جزيرة (وربة) للعراق، إذ تمّ تضمين هذا العرض العراقي في مذكرة موجهة إلى السفارة البريطانية في بغداد بتاريخ 26 أيار 1952، و ما لبثت أن عادت مسألة تأجير جزيرة (وربة) إلى صدر المباحثات العراقية - الكويتية، عندما ربط العراق تجهيزه الكويت بالماء العذب بتأجير الجزيرة، ولكن لم يتم التوصل إلى اتفاق بهذا الشأن⁽²⁾.

أما المحاولة الثانية لضم الكويت بعد محاولة الملك غازي الأولى، فقد جرت عند تشكيل الائتلاف الهاشمي في شباط 1958م، عندما بُحِثْ شأن انضمام الكويت للاتحاد الذي تشكّل بين العراق والأردن، إذ طرح نوري السعيد رئيس الوزراء العراقي آنذاك فكرة انضمام الكويت للاتحاد، وأجرى اتصالات مع ملك السعودية سعود بن عبد العزيز لتأييد هذه الفكرة، ووافق الملك سعود عليها، كما أجرى نوري السعيد اتصالات مع الولايات المتحدة وأبدت موافقتها أيضاً⁽¹⁾.

إن مسودة اتفاقية تنظيم دخول الكويت إلى الاتحاد الهاشمي، تضمنت الاعتراف باستقلال الكويت على أن تتولى حكومة الاتحاد الشؤون الخارجية والعسكرية وأمور الجمارك وتشريعاتها وتنظيم العملة وتوحيد سياسة التعليم وأمور المواصلات، وأن تتشاور حكومة الاتحاد مع أمير الكويت في القضايا التي تتعلق بالشؤون الخارجية والدفاعية قبل اتخاذ قرار نهائي فيها، وبالمقابل تتعهد الكويت بالإسهام بنسبة معينة في ميزانية حكومة الاتحاد، إلا أن المحاولة الثانية توقفت بانحلال الاتحاد الهاشمي على أثر إعلان ثورة 14 تموز 1958م في العراق التي قابلها أمير الكويت عبد الله السالم الصباح بارتياح واضح، لأنها أنقذته من تبعة انضمام العراق إلى الاتحاد الهاشمي⁽⁴⁾.

ويمكن إجمال عناصر النزاع بين العراق و الكويت في العهد الملكي بالنقاط الآتية:

- النزاع حول عائدة أم قصر والخط الفاصل بين البلدين.
- مطالبات الكويت المستمرة بترسيم الحدود بين البلدين.
- مطالبة العراق بأحقّيته في جزيرتي (وربة وبوبيان).
- محاولة الملك غازي ضمّ الكويت إلى العراق.
- محاولة نوري السعيد ضمّ الكويت إلى الاتحاد الهاشمي.

(1) أروى هاشم عبد الحسن، مصدر سبق ذكره، ص117.

(2) المصدر السابق نفسه، ص118.

(3) Waldemer J. Gallman , Iraq Under General Nuri, The John Hopkins Press, United States,1964, P.148.

(4) إسماعيل العارف، أسرار ثورة 14 تموز و تأسيس الجمهورية في العراق، دار الحياة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص306.

المبحث الثالث

النزاع العراقي - الكويتي في العهد الجمهوري

بعد قيام ثورة 14 تموز 1958م، رحّب شيخ الكويت عبد الله السالم الصباح بها، لأنها وضعت حداً لمحاولة نوري السعيد ضمّ الكويت للاتحاد الهاشمي، وقد بعث الشيخ في 12 آب 1958م رسالة تهنئة إلى عبد الكريم قاسم بنجاح الثورة، فشكر قاسم الأمير على التهنئة، وفي 25 تشرين الأول 1958م زار شيخ الكويت العراق ليقدم التهنئة إلى قادة الثورة، ويبدو أن شيخ الكويت أراد أيضاً أن يلم بموقف قادة الثورة من الكويت فيما إذا كان لديهم نيّة في إثارة قضية الكويت من جديد كما فعل الملك غازي و نوري السعيد من قبل، أم لا، واستمرت العلاقات طبيعية بين العراق و الكويت في السنوات التي تلت ثورة 14 تموز 1958م، وتبادل البلدان الوفود التجارية والاقتصادية بشكل طبيعي⁽¹⁾.

وجاءت سنة 1961م لتشهد أول أزمة حقيقية بين العراق والكويت، إذ عادت المطالبة بالكويت كلّها، بعدما كانت قد تحوّلت إلى خلاف حول مناطق محددة، ففي 19 حزيران 1961م وقّعت بريطانيا اتفاقية جديدة مع الكويت أنهت بموجبها الحماية البريطانية القائمة على أساس اتفاقية 1899م، فأعلنت الكويت استقلالها في 19 حزيران سنة 1961م⁽²⁾، وبعد أن أصبحت الكويت مستقلة، وسارعت الدول الأخرى إلى إرسال برفقيات التهنئة، أرسل عبد الكريم قاسم إلى حاكم الكويت عبد الله السالم الصباح رسالة غامضة ترحب بإلغاء اتفاقية 1899م لكنها لم تتطرق إلى قضية الاستقلال، مما أثار شكوك حاكم الكويت فتشاور الحاكم مع السفير البريطاني حول الحصول على مساعدة بريطانية إذا اقتضى الأمر، وفي 25 حزيران 1961م، أعلن عبد الكريم قاسم في بيان إذاعي إنّ الكويت جزء لا يتجزأ من العراق وإنّ الكويت كانت منطقة تابعة لولاية البصرة الخاضعة للحكم العثماني، وأعلن عبد الكريم قاسم تعيين حاكم الكويت قائمقاماً لها، خاضعاً لسلطة متصرف البصرة⁽³⁾.

قامت بريطانيا في 1 تموز 1961م على اثر إذاعة البيان ويطلب من الكويت بإنزال قوات عسكرية على وجه السرعة في الكويت للدفاع عنها تجاه التهديدات العراقية، كما قام العراق من جانبه بحشد قواته بمنطقة البصرة، فوقعت بعض المناوشات بطريق الخطأ مع الدوريات البريطانية على الحدود، وأسرت القوات العراقية مدرعة وجنودها البريطانيين، وقدم العراق شكوى إلى مجلس الأمن بسبب إنزال البريطانيين قواتهم في الكويت وتهديدهم لسلامة أراضيه⁽⁴⁾، وفي الوقت الذي كان النزاع مطروحاً في مجلس الأمن قدّمت الكويت طلباً للانضمام إلى جامعة الدول العربية فقّبلت عضويتها في 20 تموز 1961م، فقام العراق بإيقاف كلّ أوجه التعاون مع الجامعة العربية، وقرّرت الجامعة العربية تشكيل قوات عربية لتحلّ محلّ القوات البريطانية في الكويت، إذ وصلت الفرقة الأولى منها إلى الكويت في 10 أيلول 1961م، وبقيت هذه القوات في الكويت حتى سنة 1963م حين بدا إن الخطر قد تلاشى، وفي 26 كانون الأول 1961م أعلن هاشم جواد وزير الخارجية العراقي، إن العراق سيعيد النظر بعلاقاته الدبلوماسية مع أي بلد يعترف بالكويت، وبما إن عدد الدول التي اعترفت بالكويت أخذ يتزايد، لذلك قام العراق بسحب سفرائه من جميع الدول التي اعترفت بالكويت، لكنّه لم يقطع العلاقات الدبلوماسية معها بشكل كامل⁽⁵⁾.

وبالنتيجة فشلت محاولة عبد الكريم قاسم في ضمّ الكويت فشلاً ذريعاً، وانتهى الأمر به إلى العزلة عن بقية العالم العربي، ورغم إن الاتّحاد السوفيتي قد أعاق انضمام الكويت إلى الأمم المتحدة في سنة 1961م، إلّا إنه غير موقفه بعد

(1) التطور السياسي لإمارة الكويت ومشكلاتها الحدودية للمدة من 1914 - 1963، متاح على الموقع الإلكتروني لموسوعة مقاتل من الصحراء <http://www.moqatel.com> :

(2) سالم مشكور، مصدر سبق ذكره، ص99.

(3) د. فبيي مار، تاريخ العراق المعاصر، العقد الجمهوري الأول، الجزء الأول، ترجمة مصطفى أحمد، دار مصر للطباعة، القاهرة، 2009، ص63.

(4) إسماعيل عارف، مصدر سبق ذكره، ص309.

(5) د. فبيي مار، مصدر سبق ذكره، ص64.

الإطاحة بـ(عبد الكريم قاسم) في سنة 1963م وصوّت بقبول الكويت في عضوية المنظمة العالمية⁽⁶⁾، وذلك في حزيران 1963م لتصبح العضو رقم 111.

وبعد قيام إنقلاب 8 شباط 1963م في العراق بقيادة عبد السلام عارف والتي أطاحت بـ(عبد الكريم قاسم)، تغير الموقف العراقي الرسمي إذ أعلن العراق في بيان مشترك مع وفد كويتي زار بغداد في 3 تشرين الأول 1963م، عن اعترافه باستقلال الكويت وسيادتها بحدودها المفصلة في الرسائل المتبادلة في سنة 1932م بين رئيس وزراء العراق وشيخ الكويت آنذاك، وتم في هذا البيان المشترك الاتفاق على إقامة علاقات دبلوماسية على مستوى السفراء بين البلدين⁽¹⁾، ولكن أجواء التوتر ما لبثت أن عادت إلى العلاقات العراقية والكويتية عندما بادر الرئيس العراقي عبد السلام عارف في سنة 1965م، إلى إحياء خطة عراقية قديمة تهدف إلى إنشاء مجرى عميق للمياه يربط ميناء أم القصر العراقي بخطوط البصرة وبغداد، واقترح الرئيس العراقي آنذاك على أمير الكويت أن يؤجر جزيرة (وربة) الكويتية لمدة (99) عاماً إذ إن المجرى لا بد أن يخترق أراضيها، لكن أمير الكويت رفض الطلب العراقي⁽²⁾.

وبعد وفاة الرئيس العراقي عبد السلام عارف في حادث تحطم طائرة في 13 آذار 1966م وتولّى أخيه الرئاسة، عادت العلاقات العراقية - الكويتية إلى التوتر من جديد، إذ حاول عبد الرحمن عارف إثارة أزميتين مع الكويت الأولى: في الأول من تشرين الأول 1966م، عندما اجتاحت قوات عراقية جزيرة (بوبيان) احتجاجاً على المفاوضات الجارية آنذاك بين إيران والكويت لتقسيم المجرى (القاري) بينهما من دون مشاركة العراق فيها، والثانية: حدثت في 18 نيسان 1967م، عندما بادرت الحكومة العراقية إلى توجيه إنذار رسمي إلى الحكومة الكويتية تطلب فيه إنزال العلم الكويتي عن جزيرتي (وربة وبوبيان) الواقعتين على بعد عشرة أميال تقريباً من الحدود⁽³⁾.

وعندما تمت الإطاحة بحكومة عبد الرحمن عارف في 17 تموز 1968م وتولّى حزب البعث بقيادة (أحمد حسن البكر) السلطة في العراق، كان التوجه العام للحكومة هو تهدئة الوضع مع الكويت، والتعايش مع الأمر الواقع، لكن من دون ترسيم للحدود بين البلدين، مع إيجاد صيغة يتمكن العراق في ضوءها من الانفتاح على الخليج بضم جزيرتي (وربة و بوبيان) إليه، أو على الأقل الحصول على حق استخدام شريط أوسع على الساحل⁽⁴⁾.

لقد أدى إلغاء إيران في سنة 1969م اتفاقية الحدود لسنة 1937م المعقودة بينها وبين العراق، إلى إضعاف موقف العراق في الملاحة بشط العرب، بعد مطالبة إيران بأن يكون خط الحدود بينها وبين العراق هو خط منتصف شط العرب، مما دفع الحكومة العراقية إلى الطلب من الكويت آنذاك السماح للقوات العراقية بالتمركز في مناطق شمال الكويت، تخوفاً من هجوم إيراني محتمل على ميناء أم قصر، إلا أن الحكومة الكويتية رفضت الطلب العراقي، فأقدمت الحكومة العراقية على توجيه الأمر لقواتها العسكرية باحتلال مخفر (الصامته) الحدودي وهي منطقة غنية بالنفط، وذلك في 20 آذار 1973م⁽⁵⁾، ولقد أثار هذا الحادث ردود فعل قوية من الكويت التي قامت بإعلان حالة الطوارئ، وغلق الحدود مع الدول المجاورة، وأخذت الصحف الكويتية تهاجم الحكومة العراقية، واتهمتها بالعمل على إقامة قاعدة للأسطول السوفيتي في الخليج العربي، ويبدو أن الصحف الكويتية أرادت بهذا الادعاء إثارة الدول الغربية ضد العراق⁽⁶⁾، وبالتزامن مع هذا الحادث أبلغ العراق جامعة الدول العربية أنه سحب اعترافه باتفاق سنة 1963م، ودعا إلى إجراء محادثات عراقية - كويتية لبحث

(6) هالة فتاح، فرانك كاسو، خلاصة تاريخ العراق المعاصر، ترجمة: مصطفى أحمد نعمان، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، 2011، ص79.

(1) أروى هاشم عبد الحسن، مصدر سبق ذكره، ص124.

(2) عدنان أحمد سلوم، د. أسامة مرتضى، الأفق المستقبلية للعلاقات العراقية الكويتية ما بعد نيسان 2003، ط1، دار مكتبة البصائر، بيروت، 2011، ص22.

(3) المصدر السابق نفسه، ص22، ص23.

(4) عدنان أحمد سلوم، د. أسامة مرتضى، السابق نفسه، ص24.

(5) المصدر السابق نفسه، ص24-25.

(6) صلاح العقاد، نزاع الحدود بين العراق والكويت، مجلة السياسة الدولية، مركز الأهرام للدراسات والبحوث، العدد (33) تموز 1973، ص111.

قضية الحدود، لكن الجامعة العربية استطاعت احتواء الأزمة وتطويقها، وعاودت الحكومة الكويتية اتصالاتها مع الحكومة العراقية إذ قام ولي العهد الكويتي آنذاك جابر الأحمد الصباح في آب 1973م بزيارة العراق للتباحث بشأن التوصل إلى تسوية لمشكلة الحدود بين البلدين، وقد طلب العراق في هذه المرة من الكويت تأجير جزيرة (وربة وبوبيان) لمدة 99 عاما مع بقاءهما تحت السيطرة الكويتية، وكالعادة رفضت الكويت هذا الطلب، وعاد المسؤول الكويتي دون أن يحقق الهدف من الزيارة⁽¹⁾.

واستمرت جهود الجامعة العربية في الوساطة بين الكويت والعراق، إذ نجحت بإقناع العراق في سحب قواته من مخفر (الصامتة) الحدودي، وذلك في سنة 1975م، وكذلك أسهمت الجامعة العربية في حل الخلاف بصورة مؤقتة لعدم التوصل إلى اتفاق في الرأي بين البلدين، و الواضح أن الأزمة بين الكويت و العراق في الحقبة 1968-1979م، اتسمت - حصراً - بوجود خلاف حول ترسيم الحدود بين البلدين، ولكن الحكومة العراقية لم تفلح في الإفادة من الفرص المتاحة أمامها لتحقيق مكسب بشأن جزيرتي (وربة و بوبيان)⁽²⁾، ورغم المباحثات التي كانت تجري بين العراق والكويت بين مدة وأخرى، فضلاً عن اللجان المشتركة التي شكّلت للنظر في قضية ترسيم الحدود بين الطرفين إلا أن جميع الجهود فشلت في التوصل إلى حل نهائي للنزاع وبقيت المسألة في طور الجمود، بسبب عوامل عدّة منها تنحي الرئيس أحمد حسن البكر عن منصبه ونجاح الثورة الإسلامية في إيران سنة 1979م واندلاع الحرب العراقية - الإيرانية سنة 1980م، فتوقفت المباحثات بين البلدين حول قضية الحدود طوال سنوات الحرب هذه.

ولم يُثر العراق أية مشكلة حدودية بينه وبين الكويت في الحرب العراقية - الإيرانية، بل سعت الحكومة آنذاك إلى تطبيع علاقاتها مع الحكومة الكويتية، وبعد انتهاء الحرب العراقية - الإيرانية في 8 آب 1988م، قام المسؤولون الكويتيون، بزيارات متكررة إلى العراق من أجل إقناع الحكومة العراقية بترسيم الحدود إلا أن الجانب العراقي لم يكن متحمساً لذلك، وكان مستمراً بالضغط على الكويت للحصول على جزيرتي (وربة وبوبيان)، وعندما طلبت الكويت من العراق آنذاك التوقيع على معاهدة عدم اعتداء معها، كان رد الحكومة العراقية: أنه على الطرفين الانتهاء من مشكلة ترسيم الحدود قبل البحث في مسألة معاهدة عدم الاعتداء⁽³⁾.

وفي 15 تموز 1990م تزايد التوتر بين العراق والكويت عندما اتّهمت الحكومة العراقية رسمياً الحكومة الكويتية بالتجاوز على الأراضي العراقية والاستيلاء على آبار من حقل الرميلة العراقي المحاذي للحدود الكويتية أثناء انشغال العراق بحربه مع إيران، فضلاً عن قيام الكويت والإمارات بإغراق السوق العالمية بالنفط مما أدى إلى تدهور الأسعار وخسارة كبيرة للاقتصاد العراقي⁽⁴⁾، و قد ردت الحكومة الكويتية على ما أسمته (ادّعاءات) الحكومة العراقية بالقول: إن الكويت قامت باستخراج النفط من آبار تقع ضمن أراضيها وعلى مساحة كافية من الحدود الدولية، وأشار الرد الكويتي إلى أن العراق لديه سجل حافل بالتجاوزات على الأراضي الكويتية وهو سجل مدعم بالوقائع لدى الجهات المعنية⁽⁵⁾.

الخاتمة

من خلال متابعة أحداث التاريخ يتبين إن العراق والكويت لهما تاريخ طويل من النزاع فمنذ كان البلدان خاضعين للاحتلال الأجنبي شكلا محورا للصراع مابين الدولة العثمانية التي كانت تسيطر على العراق وبين الدولة البريطانية التي كان لها نفوذ واضح في الكويت واستمر الصراع البريطاني-العثماني من اجل الهيمنة على الكويت عقود طويلة حتى سنة 1913م عندما وقعت الدولتان البريطانية والعثمانية على اتفاقية 1913م التي اعترفت فيها الدولة العثمانية بالاستقلال

(1) سالم مشكور، مصدر سبق ذكره، ص103.

(2) صلاح العقاد، مصدر سبق ذكره، ص121.

(3) عدنان أحمد سلوم، د. أسامة مرتضى، مصدر سبق ذكره، ص31، ص32.

(4) عدنان أحمد سلوم، د. أسامة مرتضى، مصدر سبق ذكره، ص34.

(5) أروى هاشم عبد الحسن، مصدر سبق ذكره، ص131.

الذاتي للكويت مقابل اعتراف بريطاني بتبعية الكويت الشكلية للدولة العثمانية، وبتأسيس الدولة العراقية في سنة 1921م بدأت مرحلة جديدة في فصول النزاع العراقي الكويتي عندما سعت الكويت في محاولات عدة إلى ترسيم الحدود مع العراق من خلال المراسلات مع المندوب السامي البريطاني والحكومات العراقية المتعاقبة ولكن دون جدوى، وخلال العهد الملكي في العراق ظهرت دعوات لضم الكويت للعراق كان أبرزها دعوة الملك غازي في سنة 1936م، وبسقوط النظام الملكي في العراق ومجيء العهد الجمهوري بدأ عبد الكريم قاسم بالمطالبة بضم الكويت للعراق خصوصاً بعد إعلان الكويت استقلالها في سنة 1961م، كما ان محاولات الكويت لترسيم الحدود بشكل نهائي مع العراق لم تثمر بنجاح واستمر الخلاف على حاله حتى قيام العراق بغزو الكويت في سنة 1990م مما مهد لدخول البلدين في حالة من التوتر والنزاع الحاد تولت الأمم المتحدة إدارته من خلال العديد من القرارات والنشاطات واللجان.

قائمة المصادر

- جي. ج. لوريمر، الكويت في دليل الخليج، الجزء الأول، السفر التاريخي، الطبع الأولى، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، 1981..
- نورية محمد ناصر الصالح، علاقات الكويت السياسية بشركي الجزيرة العربية والعراق العثماني، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1977.
- حسن سليمان محمود، الكويت، ماضيها وحاضرها، المكتبة الأهلية، بغداد، 1968.
- سالم مشكور، نزاعات الحدود في الخليج، معضلة السيادة والشرعية، مركز الدراسات الاستراتيجية، البحوث والتوثيق، بيروت، 1993.
- نجاة عبد القادر، التطور السياسي والاقتصادي للكويت بين الحربين 1914-1939، منشورات جامعة الكويت، 1973.
- أروى هاشم عبد الحسن، مشكلة الحدود العربية- العربية في منطقة الخليج العربي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1996.
- إسماعيل محمد الزويد، د. فاطمة سليم الطروانة، قضايا معاصرة، دار كنوز المعرفة، عمان، 2012.
- لطفي جعفر فرج، الملك غازي، مكتبة اليقظة العربية، بغداد، 1987.
- حسين علي عبود الطائي، حرب الخليج الثانية 1991، وثائق وحقائق، بغداد.
- إسماعيل العارف، أسرار ثورة 14 تموز و تأسيس الجمهورية في العراق، دار الحياة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012.
- فيبي مار، تاريخ العراق المعاصر، العقد الجمهوري الأول، الجزء الأول، ترجمة مصطفى أحمد، دار مصر للطباعة، القاهرة، 2009.
- هالة فتاح، فرانك كاسو، خلاصة تاريخ العراق المعاصر، ترجمة: مصطفى أحمد نعمان، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، 2011.
- عدنان أحمد سلّوم، د. أسامة مرتضى، الآفاق المستقبلية للعلاقات العراقية الكويتية ما بعد نيسان 2003، دار مكتبة البصائر، بيروت.
- صلاح العقاد، نزاع الحدود بين العراق والكويت، مجلة السياسة الدولية، مركز الأهرام للدراسات والبحوث، العدد (33) تموز 1973.

تجارة الكويت البحرية خلال المدة 1775-1859م

أ.م.د. عماد جاسم حسن الموسوي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ذي قار

Kuwait Naval Commerce Throughout the Period 1775-1859 A.D.**Asst. Prof. Dr. Imad Jasim Hasan Al-Mosawi****College of Education for Human Sciences\ University of Dhi Qar****Abstract**

Navigation and commerce have flourished in the Arab Gulf area from a long time. The Arabs generally and the Kuwaitis particularly have their own navigational and commercial activity which extended throughout various historical ages although Kuwait has not emerged in this name. But the historical records and documents had referred to it as Al-Kareen (its old name). They affirmed that its inhabitants transmitted goods, seafaring, and commercially bargaining with the other regions of the Arab Gulf and the far places so it became the commercial mediator of the region.

المقدمة

نشطت التجارة والملاحة في منطقة الخليج العربي بصورة عامة منذ وقت موغل في القدم وكان لعرب الخليج العربي عامة وعرب الكويت خاصة نشاطهم التجاري والملاحي الذي امتد في مختلف العصور التاريخية رغم عدم ظهور الكويت بهذا الاسم، لكن المدونات التاريخية والوثائق التي أشارت إليها كانت تطلق عليها القرين (اسمها القديم) وأكدت على قيام سكانها بنقل البضائع والإبحار والمتاجرة ليس مع مناطق الخليج العربي فحسب بل مع المناطق البعيدة أيضاً حتى إنها أصبحت الوسيط التجاري في المنطقة.

ونتيجة لذلك أصبحت الكويت من المناطق المهمة ذات التجارة الواسعة وهذا يعود لمجموعة من المحددات والعوامل التي أسهمت في ازدهارها منذ فترات تاريخية متقدمة وأصبحت تلك المميزات التي تمتعت بها علامة بارزة في ظهورها وأصبحت بفضلها احد المحطات التجارية في المنطقة.

يحاول البحث ان يسلط الضوء على تجارة الكويت البحرية خلال المدة (1775 - 1859) وتم اختيار عام 1775 بداية لموضوع البحث لأنه في هذا العام تعرضت التجارة الكويتية إلى نقلة كبيرة بسبب الحصار الفارسي للبصرة التي كانت تعد من أهم المراكز التجارية في الخليج العربي وبالتالي انقطاع تجارة البصرة وتحولها إلى الكويت، أما عن سبب توقف البحث في عام 1859 فهو نهاية حكم الشيخ جابر بن عبد الله الصباح ولكن ذلك لا يعني توقف التجارة الكويتية بل أنها استمرت لكن خطة البحث تقتضي التوقف في هذا التاريخ

ويبدو ان عنوان البحث يعطي صورة واضحة لمضمونه، اذ انه سوف يتناول التجارة البحرية ولا يتطرق إلى تجارة الكويت البرية، يبدأ البحث بتوضيح العوامل التي ساهمت في بروز الكويت وازدهارها وجعلها من المحطات التجارية المهمة في منطقة الخليج العربي ثم يتطرق البحث الى بدايات النشاط التجاري للكويت وتأسيس أسطولها البحري كذلك يبين البحث علاقات الكويت التجارية والتي تنقسم إلى قسمين الأولى مع مشيخات وأمارات ومناطق الخليج العربي والثانية مع المناطق البعيدة لا سيما الهند وشرق أفريقيا، وبيان السلع والبضائع التي كانت تصدرها وتستوردها الكويت من تلك المناطق وكذلك يتناول البحث تجارة الكويت من خلال كتابات وتقارير الرحالة والمسؤولين الأجانب الذين زاروا الكويت ولا سيما خلال فترة حكم الشيخ جابر بن عبد الله الصباح(1814-1859).

خصائص الكويت التجارية :

تمتعت الكويت بمجموعة من الخصائص والمميزات التي جعلتها تزدهر تجارياً، يأتي في مقدمتها الموقع الجغرافي، اذ أنها تقع في الزاوية الشمالية الغربية من الخليج العربي يحدها من الشمال العراق ومن الجنوب المملكة العربية السعودية

وتشترك حدودها الغربية مع العراق والسعودية ومن الشرق الخليج العربي الذي يتفرع منه خليج الكويت وتمتد على شكل مثلث⁽¹⁾. وتبعد الكويت عن البصرة 60 ميلا بحريا وعن بوشهر 80 ميلا وعن البحرين 280 ميلا وهي تتجه إلى الخليج العربي في موضع شمال الغربي حيث تطل على جون الكويت والذي هو منفذ كبير لمياه الخليج العربي⁽²⁾ وكان لموقعها على الجون أهمية خاصة، حيث ان المدينة تدين بوجودها كاملا الى موقعها على هذا الجون وبالتحديد إلى واجهتها البحرية عليه⁽³⁾ وتعد اغلب تجويفات جون الكويت اكبر وأعمق ميناء طبيعي في الخليج العربي⁽⁴⁾ وهو هادئ المياه وصالح للملاحة ورسو السفن وكان لذلك الأثر الكبير في توجه السكان نحو البحر ومزاولتهم للتجارة⁽⁵⁾ ان هذه الميزة التي تمتعت بها الكويت أشارت لها إحدى التقارير البريطانية في عام 1845 بالقول ((ان ميناء الكويت يستوعب جميع سفن الأسطول البريطاني دون ان تشعر تلك السفن بمضايقة من رسوها مجتمعة))⁽⁶⁾

وبذلك فان هذا الموقع المتميز في الخليج العربي جعل لها أهمية إستراتيجية للاتصال بالعالم الخارجي، اذ تمثل احد طرق التجارة الرئيسية في شرق آسيا وغرب أوروبا⁽⁷⁾

واستنادا إلى ذلك، فان موقعها في الركن الشمالي الغربي من الخليج العربي قد عزز أهميتها التجارية في الطريق التجاري المار بها ولذلك كثيرا ما كانت السفن التي تبحر في الخليج العربي وتتوقف على شواطئه لا سيما جزيرة فيليكا لتتزوّد بالماء ولاتقاء مخاطر الأنواء الجوية البحرية، وتتوكد الآثار التي عثر عليها في هذه الجزيرة على ان طرق التجارة البحرية كانت تمر بسواحل الكويت وبخاصة هذه الجزيرة⁽⁸⁾ وكان لموقعها بين الأقاليم قد اكسبها مزيدا من الأهمية ولعبت دورا هاما في تاريخ المنطقة التي لها تباينها الجغرافي الواضح ووزنها الاقتصادي أيضا فموقعها بين العراق وشرق شبه الجزيرة العربية جعلها تقوم بدور الوساطة التجارية بين هذين الإقليمين⁽⁹⁾، وبذلك فقد سيطرت الكويت على الحركة التجارية لا سيما تجارة النقل (الترانزيت) في تلك المنطقة⁽¹⁰⁾، بالإضافة إلى ذلك، تميزت الكويت بوجود بعض جزر ذات أهمية ملاحية وتجارية أيضا وهي بوييان، وريه، مسكان، فيلكا، عوهه، كبر، ام المرادم، قاروة، ام النمل، الشويخ⁽¹¹⁾، وكان لتلك الجزر أهميتها الكبيرة لان وجودها ساعد على هدوء حركة الماء وكذلك لها أهمية أخرى اذ أنها تستخدم كمحطات استراحة لصيادي السمك وملجئ لهم في وقت الضرورة وتستخدم كمراكز لصيادي اللؤلؤ أيضا وان بعضها يكون صالحا لاستقبال السفن⁽¹²⁾.

ومن الخصائص الطبيعية الأخرى التي تميزت بها الكويت هي تضاريس سواحلها بكونها أراضي رملية منخفضة وهي خالية من المرتفعات والتي أسهمت في ان تكون مركزا تجاريا هاما تنتشر على سواحلها الموانئ التي تتمتع بالحماية الطبيعية من الأمواج والأنواء الجوية الأمر الذي اثر في نشاطها التجاري وجعلها بأمن من العواصف الشديدة الهابة على سواحلها كما تمتد إمامها الاخوار⁽¹³⁾ والشعاب المرجانية⁽¹⁴⁾ التي تعيق عملية الملاحة بالنسبة للسفن الكبيرة، فان المراكب الصغيرة تستطيع اجتيازها نتيجة لصفاء مياهها، وبالتالي يمكن رؤية تلك الشعاب واجتيازها⁽¹⁵⁾ وللشعاب المرجانية فائدة كبيرة ساعدت في قيام النشاط التجاري للكويت وحركة السفن فيها اذ أنها عمدت كمصدات تحمي السفن عند دخولها إلى الموانئ وعند خروجها منها ومن أمواج البحر العاتية التي تدفعها رياح الشمال أمامها⁽¹⁶⁾.

ولعل من المفيد ذكره ان الملاحين العرب استفادوا من هذه الظواهر لمعرفتهم تلك السواحل معرفة تامة وإجادتهم الملاحة بقواربهم الصغيرة⁽¹⁷⁾ وقبل ان يتقدم فن الملاحة وتبنى السفن الكبيرة كان سكان هذه السواحل يستغلون سفنهم الصغيرة وزوارقهم في استخراج اللؤلؤ وصيد السمك كما كانوا يستغلونها في نقل التجارة بينها وبين السواحل الأخرى للمحيط الهندي⁽¹⁸⁾، ويبدو ان للظروف الطبيعية دورا مؤثرا في ان تصبح الكويت مركزا تجاريا، اذ إنها كانت تعاني من الظروف البيئية القاسية المتمثلة بالأرض الصحراوية وقلة الموارد المعيشية التي أثرت على الإنتاج الزراعي إضافة الى قلة سقوط الأمطار وارتفاع درجات الحرارة كل ذلك دفع سكانها بالتوجه نحو البحر للعمل فيه سواء في النقل والمتاجرة او الصيد والغوص على اللؤلؤ وكذلك تكيفهم للظروف المحيطة بهم واكتسابهم الخبرة في معرفة مواسم هبوب الرياح وحركة التيارات البحرية وحركات النجوم والشمس والقمر وما يمكن ان يفيد ربانية السفن⁽¹⁹⁾.

وهكذا كان ارتباط الكويت بالبحر ارتباطا قويا لأنه يمثل همزة الوصل الوحيدة التي تصل الكويت بالعالم الخارجي ويشكل المورد المهم لنطاق واسع من حياة سكانها، ولم تقتصر تجارتهم على مناطق الخليج العربي بل أنها وصلت إلى ابعدها من ذلك.

ومما لا شك فيه ان حركة الرياح كان لها اثر بارز في حركة النشاط التجاري، اذ استفاد الملاحون العرب من خواص الرياح الموسمية في المحيط الهندي وأوقات هبوبها في ممارسة نشاطهم التجاري فاكثروا الخبرة في حركة الرياح صيفا وشتاء واستخدام الشراع المربع المثبت في السفن الشراعية⁽²⁰⁾.

كما ساعدت الرياح الموسمية على دفع السفن القادمة من المحيط الهندي نحو الخليج العربي خلال الصيف وبالعكس ساعدت الرياح الموسمية او الرياح الشمالية الغربية شتاء في حركة السفن من داخل الخليج العربي الى مياه المحيط الهندي⁽²¹⁾، وساعدت ذلك على اتصال الكويت ببعض المناطق خاصة الهند والعراق وشرق إفريقيا، وانعكس ذلك على الكويتيين بتوسع العلاقات التجارية والخبرة الملاحية مع تلك الدول بالإضافة لمعرفتهم بالبحار وأعماقها وجزرها وبالأنواء الجوية⁽²²⁾.

ان امتهان الكويتيين للتجارة جعلهم بحاجة إلى السفن التي أصبحوا من امهر صناعها⁽²³⁾ وكان عاملا مساعدا في دفع التجارة الكويتية إلى الإمام، وبلغ عدد ما يصنعون منها بحدود 20-25 سفينة في كل عام وسهل ذلك ما كان يحصلون عليه من المستلزمات (القماش، الأشرطة، الحبال) من إقليم المليبار في الهند، وأخذت سفنهم تجر إلى الهند وزنجبار وشرق أفريقيا⁽²⁴⁾ وتحولت موانئهم الى مراكز تجارية نشطة في الخليج العربي وأصبحت الكويت مرسى مهما للسفن القادمة من الخليج العربي وكان لها دورا في الوساطة التجارية⁽²⁵⁾ التي بفضلها توسعت وتعززت علاقاتها التجارية مع المناطق الأخرى. ويبدو ان هذه الخصائص التي امتازت بها الكويت دفعت الرحالة الذين زاروها إلى الحديث عنها، ولذا كان بلجريف الذي زارها عام 1862 قال عنها ((ان البحارة في هذه المدينة يمتازون بالمهارة والشجاعة ومثانة الخلق... ان مدينتهم التي لم تكن شيئا يذكر منذ خمسين عاما قد أصبحت الآن أهم ميناء في شمال الخليج العربي، وجو الكويت طيب وصحي والسكان مسالمون، والضرائب ضئيلة، كل هذه العوامل مضافا إليها صلاحية الميناء للرسو جذبت الى الكويت مئات السفن التي كانت ترسو قبل ذلك في مينائي البصرة وبوشهر))⁽²⁶⁾.

بدايات النشاط التجاري للكويت

بعد دخول العتوب (آل صباح - آل خليفة - الجلاهمة) إلى الكويت عام 1716 عملوا بالتجارة لا سيما وإنهم كانت لديهم معرفة وخبرة بشؤون البحر، وفي عهد الشيخ صباح الأول 1752 - 1776 مؤسس حكم آل صباح في الكويت، بدأت المحاولة الأولى لنشأة الأسطول الكويتي⁽²⁷⁾ وكانت السفن صغيرة الحجم لا تستطيع الوصول إلا إلى المناطق القريبة من الكويت⁽²⁸⁾ ألا أنها تطورت فيما بعد وذلك بسبب السياسة التي اتبعها آل صباح في تشجيعهم للحركة الملاحية عموما والتجارية خصوصا من خلال بناء السفن التي أخذت تصل إلى الهند وإفريقيا⁽²⁹⁾ وأكد الرحالة الدنماركي نيبور (neibuhr) تلك الحقيقة أثناء زيارته لها عام 1765 وبين حالة الاستقرار والنمو السكاني والتطور التجاري فيها بالإشارة إلى ان عدد سكانها يبلغ عشرة آلاف نسمة وان هناك 800 مركب استخدمت للتجارة وصيد الأسماك والغوص على اللؤلؤ. وبذلك قام الكويتيون ببناء سفنهم بأنفسهم وأبدعوا في ذلك حتى أصبحت السفن التي يصنعونها ذات سمعة عالية في الخليج العربي او سواحل إفريقيا الشرقية⁽³¹⁾.

مرت التجارة أيام حكم الشيخ صباح الأول في دور البناء وبعد ان تولى ابنه عبد الله الحكم (1776-1814) فإنها تحسنت نوعا ما وكان لها شان غير الأول ويعود ذلك إلى كثرة المهاجرين إليها من الأثرياء والوجهاء العاملين بالتجارة لاسيما والد الشيخ احمد الرزق، وكذلك إنشائهم السفن الكبيرة فضلا عن ذلك، ان الكويت كانت مركزا تجاريا لبعض المناطق والبلاد كالشام ونجد الإحساء وارتياح أهل الكويت السفر إلى تلك المناطق للمتاجرة معها ويضاف إلى ذلك اهتمام آل صباح بحفظ الطرق التجارية وتأمينها من السلب والنهب ومعاقبة من يعترض القوافل التجارية بأشد العقوبات⁽³²⁾

وشهدت تجارة الكويت خلال حكم عبد الله بن صباح تطوراً هاماً، لاسيما ان الأحداث التي مرت بها المنطقة قد ساعدت على ذلك ومنها الحصار الفارسي للبصرة عام 1775، واحتلالهم لها في العام التالي⁽³³⁾ وقد انعكست نتائج ذلك الاحتلال على تجارة البصرة بانفراد الكويت فيها وزادت شهرتها على حساب البصرة، فعلاوة على الهجرة التي صاحبت تلك الأحداث⁽³⁴⁾ وخاصة التجار الذين استقروا فيها وأصحاب رؤوس الأموال الكبيرة زادت الإمكانيات التجارية وجددت عمرانها واتسعت الحركة التجارية فيها⁽³⁵⁾ بل وتحولت تجارة الهند من البصرة الى الكويت على اثر ذلك الحصار مما جلب الرخاء لها⁽³⁶⁾.

الواقع، ان السياسة التي اتبعتها الكويت في تلك المرحلة قد ساهمت في الازدهار الاقتصادي والتجاري الذي تميزت به الكويت وذلك باستخدام سياسة كمركية ناجحة تمثلت بتخفيض الرسوم والضرائب على السلع والبضائع الداخلة والخارجة عبر الكويت، وكان لذلك الأثر الواضح في ارتفاع أعداد السفن التي تصل موانئ الكويت⁽³⁷⁾ ومما ساعد على اتساع النشاط التجاري للكويت خلال عهد الشيخ عبد الله الأول هجرة عدد كبير من تجار البحرين إليها في عام 1783 وذلك عندما زحف الشيخ نصر ال مذكور بجيشه على الزبارة ودارت معركة بينه وبين آل خليفة لذا خشي التجار المقيمين في تلك النواحي من تطور الوضع واستمرار المعارك فقرروا الهجرة الى الكويت ونقل علاقاتهم التجارية إليها تأميناً لها من التلف، فرحب بهم أهالي الكويت وتجارها وفسحوا لهم المجال للعمل معهم بالتجارة⁽³⁸⁾.

وخلال ذلك أقام الشيخ عبد الله الأول علاقات تجارية مع الدول والشركات الأوربية والقوافل التجارية المتجهة نحو البحر المتوسط وبخاصة مع شركة الهند الشرقية البريطانية، وهذا ما زاد من الأهمية التجارية للكويت بل أنها أصبحت مركزاً لبريد تلك الشركة وفوق ذلك كله انتقال مقر الوكالة البريطانية إلى الكويت اثر في ازدهارها وازدياد أهميتها⁽³⁹⁾ وللتعرف على تجارة الكويت يجدر بنا التطرق الى علاقاتها التجارية لاسيما خلال عهد الشيخ عبد الله بن صباح.

علاقات الكويت التجارية خلال عهد الشيخ عبد الله بن صباح

بعد ان أصبحت الكويت مركزاً تجارياً هاماً في منطقة الخليج العربي للأسباب والعوامل الأنفة الذكر فقد ارتبطت بعلاقات واسعة سواء في منطقة الخليج العربي او خارجها، ويأتي العراق في مقدمة تلك المناطق التي أقامت معها الكويت علاقات تجارية واسعة وذلك بسبب صلة الجوار والتداخل الاجتماعي والأسري لا سيما مع سكان البصرة لتشجيع شيخ الكويت التجارة مع العراق⁽⁴⁰⁾ وكانت الكويت تعتمد اعتماداً أساسياً على البصرة في استيراد احتياجاتها الضرورية والكمالية، فتستورد منها الرز والقمح والشعير والتمر والخضر والفواكه والمنسوجات والأواني كما كان الكويتيون يبيعون اللؤلؤ في سوق بغداد⁽⁴¹⁾.

أما علاقاتها مع نجد، فقد شكلت الكويت بالنسبة لها المخرج الوحيد لجبل شمر وبخاصة ان الكويت الميناء الوحيد الذي يخدم منطقة نجد⁽⁴²⁾ وكذلك عدم استقرار الأوضاع السياسية في شبه الجزيرة العربية ومنها الإحساء، فالمشاكل القائمة بين الوهابيين وزعماء بني خالد أدت إلى المزيد من التطور في الكويت وكانت عاملاً مهماً على تحول طرق تجارة الهند إلى وسط شبه الجزيرة العربية عن مجراه المعتاد مروراً بالإحساء وأصبحت موانئ الكويت بدل القطيف والعقير تستخدم مدخلاً إلى داخل شبه الجزيرة العربية⁽⁴³⁾ وكانت جميع منتجات نجد كالخيول والأغنام والصوف وما شابه ذلك يصدر إلى الهند عن طريق ميناء الكويت⁽⁴⁴⁾ وارتبطت الكويت بعلاقات تجارية مع البحرين الذي ساعد على ذلك العلاقات الأسرية بينهما، إذ ان الطرفين يحكمان من قبل قبيلة العتوب، فضلاً عن ذلك فإنهم امتلكوا الجالوتات والبغلات والقوارب الكبيرة التي استخدمت في التجارة⁽⁴⁵⁾ كما ان الكويت امتلكت خمسة عشر مركباً آخر من نوع بتيل وبغلة تراوحت حمولتها ما بين 50 - 120 طن وكان لديهم ما يقارب 150 مركباً تجارياً عملت هذه السفن في تجارة الخليج العربي والبحر الأحمر وسواحل الهند وبنومباي⁽⁴⁶⁾، إذ إنها كانت تقوم برحلات لتلك المناطق ومن ناحية أخرى كانت الكويت تستورد من البحرين الأقمشة والتمور والسمك⁽⁴⁷⁾.

إضافة إلى ذلك، فإن البحرين شكلت نقطة مرور (ترانزيت) مرت عن طريقها تجارة الكويت ومرت من خلالها أيضا السلع المستوردة من بلاد الهند والصين مثل الزراقي السورتيه (الأقمشة) والبياضات والمخللات البنغالية والبن والسكر والفلفل والتوابل والحديد والرصاص، كما جلبت السفن الكويتية البضائع التجارية بكميات كبيرة مثل الأقمشة السورتيه واغزال القطن ومصبغات كايتي والبن والفلفل الذي كان يصدر منها إلى بغداد وحلب (48).

إن علاقات الكويت التجارية خلال هذه المرحلة لم تقتصر على مشيخات الخليج العربي فحسب بل أنها اتسعت لترتبط بعلاقات كبيرة مع الشركات والدول الأجنبية التي كانت لها مصالح في منطقة الخليج العربي وكان لها نفوذ ووجود في المنطقة، وتأتي شركة الهند الشرقية البريطانية في مقدمة تلك الأطراف إذ ارتبطت معها الكويت بعلاقات تجارية واسعة، وكان للظروف التي مرت بها البصرة أثرها في انتقال مقر الوكالة البريطانية إلى الكويت عام 1793 ويقائنها لمدة عامين، كما كانت له انعكاسه ايجابية على نمو وتطور الكويت (49).

وبسبب ذلك فإن سالدانها يصف ذلك الازدهار والحركة التجارية بالقول ((سفن العتوب قد صارت من العدد والحجم بحيث احتكرت جميع النقل البحري للبضائع المحمولة بين مسقط وساحل جزيرة العرب الغربي الواقع على الخليج العربي، وكذلك جزءا رئيسا من البضائع المحمولة بين مسقط والبصرة)) (50)، بالإضافة إلى ذلك، ارتبطت الكويت بعلاقات تجارية مع شركة الهند الشرقية الهولندية وعقدت عدة صفقات تجارية بينها واتخذت تلك الشبكة من تجار الكويت واسطة لهذا الغرض، كذلك حملت السفن الكويتية بضائع الشركة إلى الأسواق الأخرى من الجزيرة العربية والعراق الشام وأفريقيا (51).

فضلا عن ذلك، كان للكويت علاقات تجارية واسعة مع الهند إذ وصلت السفن الكويتية إلى موانئ الهند (كراتشي، كلكتا، بومباي) (52) وهي تحمل تمور العراق والإحساء إلى شبه القارة الهندية للحاجة الغذائية إليها ويتم مقايضة تلك التمور بمواد أخرى مطلوبة في صناعة السفن كالخشب والحبال المصنوعة من ألياف جوز الهند والخيوط والبسامير (53) كذلك تجلب السفن الكويتية معها بعض المواد الغذائية ومن أشهرها التوابل والرز الذي يسمى رز رانجون الذي يتميز برخص قيمته (54)، ولعل التمور هي المادة الأساسية التي نقلتها السفن الكويتية إلى الهند، وتحدث انستانس الكرمللي عن تجارة التمور بالقول ((إذا حان ميقات موسم التمر اشترى التجار كميات وافرة من هذا التمر وحملوها على متن السفن الشراعية وذهبوا بها إلى الهند فيقايضونها هناك بأموال أخرى من أسجة وأثاث وأدوات فرنجية ونحو ذلك ثم حملوها على نفس تلك السفن ورجعوا بها إلى مناطق الخليج العربي فيبيعونها بالدرهم)) (55)

ومما تجدر الإشارة إليه، ان الكويت كانت تصدر سلع أخرى اشتهرت بها منطقة الخليج العربي هي اللآليء التي تستخرج من أعماق المياه ثم تنظف وتجمع من قبل التجار لتكون بكميات كبيرة لغرض المتاجرة بها وبيعها في مناطق الهند (56)، وذلك لان لها رواج كبير في تلك المناطق، كذلك أقام الكويتيون علاقات تجارية مع شرق أفريقيا، إذ كان التجار الكويتيون يصدرون التمور العراقية إلى تلك المناطق (57) إذ يتم شحنها من البصرة نحو شرق أفريقيا مرورا بحضر موت وعدن والبحر الأحمر وخلال رحلتهم التجارية يتوقف التجار عند مدينة او مدينتين من تلك المدن الصغيرة المنتشرة على السواحل الجنوبية للجزيرة العربية لتبادل السلع مع سكانها إذ تباع هناك التمور العراقية التي عثت في البصرة وكذلك الحمولات الأخرى كحزم الأقمشة وأكياس السكر التي اشترت من أسواق الكويت وعدن (58).

وبالمقابل فإن السفن الكويتية تنقل معها عند عودتها خشب الجندل الذي يستخدم في تسقيف البيوت إلى جانب ذلك الفحم الصومالي وزيت الجوز والصمغ العربي (59) فضلا عن ذلك فإن التجار الكويتيين يجلبون معهم السجائر والأقمشة وعصير الليمون والأخشاب وزيت الهند (60).

يتضح مما سبق، ان علاقات الكويت التجارية قد اتسعت خلال عهد الشيخ عبد الله الصباح ولم تقتصر على منطقة دون أخرى بل أنها وصلت إلى مناطق بعيدة عن الخليج العربي وهذا يدل على مهارة البحارة الكويتيين ودورهم الكبير في التعامل التجاري مع تلك المناطق ونقل السلع والبضائع التي تنتجها المنطقة او التي تحتاجها المنطقة لجلبها من الهند او شرق إفريقيا

تجارة الكويت خلال المدة 1814- 1859 كما وصفها الرحالة والمسؤولين الأجانب

بعد ان تطورت التجارة البحرية للكويت في عهد الشيخ عبد الله فإنها توسعت بشكل كبير في عهد خلفه الشيخ جابر وأخذت تنمو بشكل سريع بسبب استخدامه سياسة كمركية معتدلة بلغت بحدود 2% على كل الواردات، وهذا الأمر كان عاملا حفز على جذب السفن التجارية القادمة من مختلف المناطق وكان لذلك أثرا واضحا على صادرات الكويت ووارداتها فقد بلغت الواردات بحدود 500 ألف روبية اما الصادرات فقد وصلت بحدود 100 ألف روبية عام 1839 وهذه المبالغ تعد كبيرة قياسا بقيمة العملة السائدة آنذاك كما توسع الأسطول الكويتي حتى بلغ عدد سفنه ما يقارب 35 سفينة منها 15 من نوع البقلة تراوحت حمولتها من 450 - 1000 طن، كذلك 20 سفينة أخرى من نوع بتيل حمولتها 50-120 طن⁽⁶¹⁾ ويبدو ان الرحالة الأجانب الذين زاروا الكويت خلال القرن التاسع عشر أعطوا صورة واضحة عن تجارتها، في ذلك يقول بكنجهام الذي زارها عام 1816 ((ان الكويت لها ميناء عظيم وان غالبية سكانها من التجار الذين يعملون في ميداني التجارة الداخلية والخارجية ولا يقتصر عملهم على صنف معين من التجارة بل هم يتاجرون بجميع أنواعها السائدة في الخليج العربي دون استثناء، اما السفن الكويتية التي تعمل في نقل التجارة فبلغ عددها نحو المائة بين الصغيرة والكبيرة)) فضلا عن ذلك فان بكنجهام يثني على تجارة السفن الكويتية وملاحيتها بالقول ((أنهم يتسمون بالحكمة والمهارة والحرص والشجاعة))⁽⁶²⁾ ويكاد بكنجهام يفرد نوعا معيناً من التجارة تميزت الكويت خلال تلك المدة وهو تجارة الخيول التي يقول عنها ((ان تجارة الخيول أخذت بالازدهار عندما اخذ الانكليز بينون إمبراطوريتهم في الهند ويحاربون أعدائهم في شمالها وذلك طوال النصف الأول من القرن التاسع عشر وخلال مدة طويلة من النصف الثاني، وان مجموع ما صدر من الخيول العربية من البصرة والكويت إلى بومباي ومدراس وكلكتا عام 1816 كان 2500 حصان، أما ثمن الحصان يصل الى 300 روبية وتكاليف نقله وعلفه ورعايته حتى يصل إلى نهاية الرحلة تصل إلى 200 روبية وتحمل السفينة الواحدة 80 حصان، وتصل أثمان الواحدة منها ولا سيما في البنغال إلى 1500 روبية))⁽⁶³⁾.

أما بالنسبة للكابتن بروكس الذي عهد إليه القيام بجولة إلى شواطئ الخليج العربي وأعداد تقرير عن سكانها من حيث العادات والتقاليد والتجارة ومصادر الثروة في تلك المناطق وجاء تقريره في 21 آب 1829 والذي تضمن معلومات قيمة بخصوص التجارة وأعداد السفن فيذكر ((ان سكان الكويت أحبوا الملاحة ولها تجارة عظيمة خاصة بها دون سواها ذلك أنها تزود البلاد البعيدة عن الشواطئ التي تمر بها بالحبوب والقهوة ومنتجات بلاد الهند وتملك الكويت خمسة عشر مركبا كبيرا من البغلات والداوات كما تملك 20 بتيلا وتملك أيضا 150 مركب تجاري آخر))⁽⁶⁴⁾ وبضيف بروكس عن تجارة الكويت قائلا ((أما واردات الكويت فهي بضائع هندية مختلفة، كالأقمشة والرز والسكر والخشب والبهارات والقطن وهذه كلها تستورد من الهند كما تستورد الكويت القهوة من البحر الأحمر (اليمن) وكذلك الفواكه المجففة من بلاد فارس والتمور من البصرة والأقمشة والسمك واللؤلؤ من البحرين))⁽⁶⁵⁾، بالإضافة إلى ذلك فان ستوكولير قد زار الكويت عام 1831 ووصفها بالقول ((ان موانئ الكويت دائمة الحركة التجارية وتتقاضى رسما كمركيا يصل إلى 2 % على جميع الواردات))⁽⁶⁶⁾، وفي عام 1839 زار الكويت الملازم فليكس جونز وهو احد ضباط البحرية الهندية واعد تقريراً جاء فيه ((ان الكويت تستورد الفواكه والبلح والرمان والبطيخ من البصرة وبوشهر كما ان الهند والبصرة تصدران إلى الكويت الحنطة والشعير وتحصل الكويت على العدس من البصرة والماشية من البدو وكانت أثمان الأخيرة تختلف بحسب توفرها، فحين تأتي القبائل إلى الكويت للتجارة وتأتي معها بالخراف فيبياع الخروف الواحد بدولار وحين ينذر وجود الخراف يصل ثمنه إلى ريالين وكانت الكويت تحصل على أخشاب الساج اللازم لبناء السفن من مدينة بومباي))⁽⁶⁷⁾

فضلا عن ذلك، فان حكومة بومباي طلبت من الكابتن هينيل - المقيم البريطاني في الخليج العربي - ان يتوجه إلى الكويت ليكتب تقريراً عن مدى صلاحيتها لتكون قاعدة عسكرية تستخدم لحماية مصالح حكومة الهند، وجاء في تقريره ((لدى سكان الكويت إحدى وثلاثون بقلة وبيتل وهي تتاجر مع الهند وهناك خمسون سفينة صغيرة تستخدم في التجارة الساحلية بالخليج العربي وحوالي خمسة وثلاثون قارب يعمل في الغوص على اللؤلؤ وصيد السمك))⁽⁶⁸⁾

ويبدو، ان السفن الكويتية عملت بجميع أنواع التجارة بما فيها تجارة العبيد وفي ذلك يذكر المقيم البريطاني في الخليج العربي كمبول ((ان السفن الناقله للعبيد عام 1841 هي مائة وسبعة عشر سفينة من بينها ست سفن كويتية وقد حملت على متنها أكثر من 103 من العبيد))⁽⁶⁹⁾

ومما تجدر الإشارة إليه، ان كمبول كتب تقريراً آخر عن تجارة الكويت في عام 1845 ذكر فيه ((ان الكويت مدينة نموذجية للنجاح التجاري ويوجد بها 31 بقلة و50 سفينة صغيرة تعمل في التجارة على سواحل الخليج العربي و350 قارب يعمل في صيد اللؤلؤ))⁽⁷⁰⁾. الواقع ان هذه الحركة التجارية قد زادت من أهمية الكويت وجعلتها محط أنظار الكثيرين لاسيما في خمسينيات القرن التاسع عشر ومن هؤلاء البريطانيين سوزرلاند (Sutherland) والجنرال جزني (Chesney) الذين كانا يرومان إنشاء سكة حديد من السواحل الشرقية للبحر المتوسط حتى راس الخليج العربي معتبرين ان كل من الإسكندرية والكويت تمتلكان مواصفات الميناء الممتاز، ولذلك عرضت بريطانيا عام 1856 فرض حمايتها على الكويت مقابل تعويضها عن تجارة البصرة بتجارة الموانئ الخاضعة للسيطرة البريطانية ألا أنها جوبهت برفض من الشيخ جابر الصباح⁽⁷¹⁾، ويتضح مما سبق، ان أهمية الكويت التجارية دفعت الرحالة والمسؤولين الأجانب للكتابة عنها وإعطاء صورة واضحة عن تجارتها خلال المدة 1814-1859 والتي حكم فيها الكويت الشيخ عبد الله بن جابر الصباح، وأوضحت تلك التقارير معلومات مفصلة عن تجارتها وعلاقاتها التجارية وأهميتها وأعداد سفنها والبضائع التي كانت تنقلها

الخاتمة :

- 1- تبين من خلال هذه الدراسة ان الموقع الجغرافي للكويت مارس دورا واضح في بروز نشاط سكان الكويت التجاري وتميز هذا الموقع بمجموعة من الخصائص والمميزات التي جعلتها مركزا تجاريا مهما منذ القدم اذ ارتبطت بها الخطوط التجارية المارة عبرها فأصبحت على اتصال دائم وعلاقات واسعة وصلت الى مناطق بعيدة من العالم
- 2- أثبتت الدراسة ان ازدهار الكويت التجاري دفع سكانها إلى قيامهم بتصنيع السفن لحاجتهم إليهم، فامتلكوا أعداد كبيرة وأنواعا مختلفة حسب ما تقتضيه عملية المتاجرة وأصبحت الكويت تبيع عددا من تلك السفن الى المناطق والإمارات المجاورة لها نتيجة ليراعة أهلها بتلك الصناعة
- 3- أوضحت الدراسة ان السياسة التي اتبعها شيوخ الكويت كان لها نتائج مثمرة في مسار تجارتها البحرية وذلك لارتباطها بعلاقات تجارية وثيقة مع الكثير من المناطق وأصبحت سفنهم تحمل مختلف البضائع والسلع الى تلك المناطق وبالمقابل تجلب ما تحتاج اليه المنطقة من بضائع يندر وجودها في الخليج العربي
- 4- تبين من خلال البحث ان عددا كبيرا من الرحالة والمسؤولين الأجانب زاروا الكويت وأعطوا معلومات تفصيلية عن تجارتها الأمر الذي يدل على أهميتها ومركزها التجاري في منطقة الخليج العربية خلال تلك المرحلة التاريخية

هوامش البحث ومصادره :

- 1- William bentony ency clopead Britannic, volum, 13, 1973, p339.
- 2- احمد مصطفى أبو حاكمة، محاضرات في تاريخ شرقي الجزيرة العربية في العصور الحديثة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1967، ص75.
- 3- احمد حسن الابراهيم، مدينة الكويت، دراسة في جغرافية المدن، جامعة الكويت، 1982، ص21.
- 4- محمد متولي، حوض الخليج العربي، القاهرة، 1970، ص25.
- 5- سيد نوفل، الخليج العربي او الحدود الشرقية للوطن العربي، بيروت، 1969، ص156
- 6- H. R.P.Dichson, Kuwait and her neighbours, London,1977,p37.
- 7- قدري قلعي، الخليج العربي، بيروت، 1965، ص 25
- 8- عبد المجيد مصطفى وعثمان فيض الله، دراسات من تاريخ الكويت والخليج العربي، مكتبة نهضة مصر، د.ت، ص180.
- 9- احمد حسن الابراهيم، المصدر السابق، ص27

- 10- عبد العزيز محمد المنصور، الكويت وعلاقتها بعربستان والبصرة 1896 - 1915، الكويت، 1980، ص22
- 11- سالم سعدون المبادر، جزر الخليج العربي، بغداد، 1981، ص163
- 12- عماد جاسم حسن الموسوي، نشاط البحرين الملاحي 1783 - 1914، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية، جامعة البصرة، 2005، ص17-18
- 13- الاخوار: السنة من البحر تتوغل في الأرض اليابسة وتمتد لبضع كيلو مترات: محمد متولي، المصدر السابق، ص35.
- 14- تتكون الشعاب المرجانية نتيجة لعدة أسباب منها قلة أعماق المياه، إذ لا يتجاوز عن عشرة أمتار وكذلك وجود الحرارة المناسبة حيث تتراوح بين 18 - 32 إضافة إلى توفر الأشعة الشمسية والضوء وحركات المياه والتيارات القادمة من الشمال. عماد جاسم حسن، المصدر السابق، ص19
- 15- Wellsted J.R, travels in Arabia, London, 1838, p256.
- 16- محمد صالح ربيع العجيلي، مدن الموانئ العربية، تحليل جيوسراتيجي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2002، ص21.
- 17- محمد متولي، المصدر السابق، ص286
- 18- عماد جاسم حسن، المصدر السابق وص19
- 19- عبد الكريم غرابيه، مقدمة في تاريخ العرب 1500 - 1918، ج1، دمشق، 1960 ص244
- 20- محمد متولي ومحمود ابو العلا، الموارد الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1975، ص21
- 21- المصدر نفسه، ص21
- 22- محمد رشيد الفيل، الجغرافية التاريخية للكويت، جامعة الكويت، 1972، ص97
- 23- عبد المالك خلف التميمي، ابحاث في تاريخ الكويت، دار قرطاس للنشر، الكويت، 1998، ص52.
- 24- حسين محمد القهوائي، دور البصرة التجاري في الخليج العربي، بغداد، 1960، ص146
- 25- احمد حسن الإبراهيمي، المصدر السابق، ص29
- 26- سيف مرزوق الشملان، تاريخ الغوص على اللؤلؤ في الكويت والخليج لعربي، ج1، 1975، ص196
- 27- يوسف بن عيسى ألقناعي، صفحات من تاريخ الكويت، الكويت، 1960، ص62.
- 28- احمد مصطفى أبو حاكمة، تاريخ الكويت، ج1، القسم 1، مطبعة الكويت 1973، ص153
- 29- عبد العزيز الرشيد، من تاريخ الكويت، مكتبة الحياة، بيروت، د.ت، ص56
- 30- Nibhur garsten, travel through Arabia and other countrie in the east translated English by rebort heron vol, 11, London, 1972, p288
- 31- عبد العزيز حسين، المجتمع العربي بالكويت، القاهرة، 1960، ص
- 32- عبد العزيز الرشيد، المصدر السابق، ص56 - 57.
- 33- لوريمر، دليل الخليج التاريخي، ج3، ص1503.
- 34- راشد الفرغان، مختصر تاريخ الكويت، القاهرة، 1960، ص51.
- 35- حسن علي الإبراهيمي، المصدر السابق، ص33.
- 36- لوريمر، المصدر السابق، ص1506.
- 37- جمال زكريا قاسم، الخليج العربي دراسة لتاريخ الإمارات العربية 1840 - 1914، القاهرة، د.ت، ص14.
- 38- حسين خلف الشيخ خزعل، تاريخ الكويت السياسي، ج1، 1962، الكويت، ص53
- 39- محمد عدنان مراد، صراع القوى في المحيط الهندي والخليج العربي دمشق، 1984، ص289
- 40- محمود بهجت سنان، الكويت زهرة الخليج، بيروت، 1965، ص131
- 41- عبد العزيز محمد المنصور، المصدر السابق، ص34

- 42-كوثر غضبان عبد الحسين نشاط الكويت الملاحى 1775 - 1914 رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005، ص36
- 43-لوريمر، المصدر السابق، ص1513.
- 44-حسين خلف الشيخ خزعل، المصدر السابق، ص27.
- 45-احمد مصطفى ابو حاكمة، تاريخ الكويت، ج2، القسم 1، ص33.
- 46- Bombay government selection from the records of Bombay government، wo. Xxlv، Bombay, 1856, p566
- وسيشار إليه مستقبلا بالاختصار الآتى (Bombay government selection)
- 47- Bombay government selection, p568.
- 48-احمد مصطفى أبو حاكمة، تاريخ الكويت، ج1، القسم 2، ص33
- 49-لوريمر، المصدر السابق، ص1507
- 50- Saldanha. J.A, précis of Bahrain affairs, 1854- 1904, simla, 1905, archivs edition, 1986, p409
- 51-ميمونة خليفة الصباح، علاقات الكويت الخارجية خلال القرن الثامن عشر مجلة المؤرخ العربي، العدد 34، 1988، ص75.
- 52-كوثر غضبان عبد الحسن المصدر السابق، ص54
- 53-يوسف بن عيسى القناعي، المصدر السابق، ص59.
- 54-انستاس الكرملى، الكويت، مجلة المشرق، العدد 11، السنة السابعة، بيروت، 1904، ص510.
- 55-جون كيلى، بريطانيا والخليج 1795 - 1870، ج1، ترجمة محمد أمين عبد الله، سلطنة عمان د0ت، ص58.
- 56-محمد رشيد القليل المصدر السابق، ص243
- 57-نجاة عبد القادر الجاسم وبدر الدين عباس الخصوصي، تاريخ صناعة السفن بالكويت وأنشطتها المختلفة، 1982، ص187.
- 58-حسن علي الابراهيم، المصدر السابق، ص111.
- 59-ريتشارد سانجر، صناعة السفن في الكويت، مجلة التراث الشعبي، العدد الأول، 1964، ص25.
- 60-لوريمر، دليل الخليج، القسم التاريخي، ج3، ص1510.
- 61-احمد مصطفى ابو حاكمة، المصدر السابق، ص224.
- 62-المصدر نفسه، ص234.
- 63- Bombay government selection, p565.
- 64- Bombay government selection, 557.
- 65-احمد مصطفى ابو حاكمة، تاريخ الكويت الحديث 1750-1965، مطبعة ذات السلاسل، الكويت 1984، ص292.
- 66-المصدر نفسه، ص293.
- 67- Bombay government selection, p558.
- 68- I bad, p.602.
- 69- Ibad, p.611.
- 70-صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص184

تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والأختصاصيين التربويين

أ.م.د حميد محمد حمزة الدهيمي الباحث: رحمان مسلم حمزه الخفاجي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

www.rahman@yahoo.com

**Evaluation of the Book of Physics for the First Intermediate Class
According to Teachers and Specialized Educationalists
Asst. Prof. Dr. Hameed Mohammad Hamza Al-Duhaimi
Researcher Rahman Moslem Hamza Al-Kafaji
College of Basic Education / University of Babylon**

Abstract

The aim of the research is the (Evaluation of the Book of Physics for the First Intermediate Class According to Teachers and Specialized Educationalists). The research is restricted to the male and female teachers of physics for the first intermediate class who have been teaching it for more than five years and who are graduates of the Colleges of Education as well as the specialized educationalists of physics in the Governorate of Babylon in the academic year 2012-2013.

ملخص البحث

هدف البحث الى تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط، من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين. اقتصر البحث على: مدرسي ومدرسات كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط والذين لا تقل خدمتهم عن خمس سنوات من خريجي كليات التربية وكذلك الاختصاصيين التربويين لمادة الفيزياء في محافظة بابل للعام الدراسي(2012-2013).

شمل مجتمع البحث:

أ. مدرسو ومدرسات مادة الفيزياء للصف الأول المتوسط من خريجي كليات التربية والبالغ عددهم (111) مدرسا ومدرسه في محافظة بابل.
ب. الأختصاصيون التربويون لمادة الفيزياء للصف الأول المتوسط والبالغ عددهم(5) إختصاصي تربوي. استخدم الباحث المنهج الوصفي وإستعمل الأستبانة أداة للبحث.

أهم النتائج:

1. أن مقدمة الكتاب لم تعطي فكره عن محتويات الكتاب.
2. أن مادة الكتاب لم تحقق الأهداف الوجدانية المتمثلة بتتمية التقدير لدى الطلبة لعظمة الخالق سبحانه وتعالى.
3. أن أسئلة الكتاب لم تتصف بالشموليه.

أهم التوصيات:

1. ضرورة إشارة مقدمة الكتاب الى عناوين الفصول التي يتضمنها الكتاب.
2. إعادة النظر في صياغة الأهداف وخاصة (الاهداف الوجدانية).
3. إعادة النظر في صياغة أسئلة الفصل.

أهم المقترحات:

1. إجراء دراسته مماثله للدراسه الحاليه وفق معايير الجوده الشامله.
2. إجراء دراسته مماثله للدراسه الحاليه لمراحل دراسيه أخرى.

الفصل الأول

مشكلة البحث

كيف يمكن أن يحقق التعليم دورا أكثر فاعليه في تطور المجتمع وانمائه ؟

وكيف يمكن أن يقدم نوعا من التعليم يرتبط بمطالب التنمية الشاملة للمجتمع بحيث يزود الافراد بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تلزم تحقيق هذه التنمية بصوره مستمره متصاعده ؟

إن محاولة الاجابه عن هذين السؤالين تقودنا الى البحث عن محتوى التعليم (مناهجه، ووجه النشاط المتاحة فيه) حيث تعتبر المناهج الدراسيه من اهم مشروعات التربيه التي تظهر فيها الناحيه الاجرائيه للاهداف التربويه اذ أن المنهج المبني على مميزات المنهج بمفهومه الحديث يعتبر اداة هامه في جعل التربيه قادره على تحقيق اهدافها في مجتمع يتسم بالتغير الثقافي الناشيء عن التطور العلمي والتكنولوجي ووفق منهج تربوي متكامل ومتوازن يأخذ في اعتباره المجتمع وكذلك نتائج الدراسات المتعلقة بالمتعلم وياخذ في اعتباره طبيعة النشاط أو الماده التي يقدمها لتلاميذه فالهدف الاسمي للتربيه هو تعديل سلوك المتعلم والمهم لواضع المنهج أن يعرف الطريقه التي يتعلم بها التلاميذ وأن يلم بمراحل نموهم المختلفه وارتباط هذه المراحل بالعملية التربويه حيث أن سيكولوجية المتعلم من ابرز العوامل المؤثره في المنهج المدرسي ونحن هنا في صدد تقييم كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط ففيها يتعلق النمو لتلاميذ المرحلة المتوسطه حيث أن التلميذ يمر فيها بنهاية الطفوله المتأخره وبداية المراهقه فيجب أن يواجه المنهج المدرسي خصائص نمو التلميذ في هذه المرحله وخاصه أن يهتم ويركز على وظيفة المعرفه والنشاط ويني على اساس من تنوع الخبرات والانشطه وتعددها بحيث يجد كل تلميذ فيها بما يتماشى مع استعداداته وقدراته والكتاب المدرسي احد العناصر الاساسيه للمنهج واحد الوسائل التي تعبر عن اهدافه العلميه والتربويه فهو شريك المنهج الى حد بعيد (عطيه، 2009، ص 315).

التقويم هو الوسيله التي يمكن بواسطتها تحديد نجاح الكتاب المدرسي في تحقيق اهداف المنهج التي وضع من اجلها، وعلى الرغم من أن كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط جديد ومضى على تطبيقه (5) سنوات الا أن وزارة التربيه لم تقم بتقويم هذا الكتاب ولم تقم اية جهة من الجهات التابعه لوزارة التربيه للقيام بمهمه تقويم الكتاب للوقوف على نقاط القوه والضعف فيه اذ أن الكتاب المدرسي من العناصر المهمه للعملية التعليميه وعليه يتوقف نجاحها وللحكم على جودته لا بد من وجود معايير واسس يتصف بها ويتم في ضوءها اصدار ذلك الحكم (التقويم) وسيقوم الباحث ببناء مقياس لتقويم هذا الكتاب في ضوء هذه المعايير عسى أن يضع يده على نقاط القوه والضعف فيه ومقترحات تحسينه من وجهة نظر مدرسي ومدرسات هذا الكتاب وكذلك الاختصاصيين التربويين لمادة الفيزياء اذ أن الباحث قد درس هذا الكتاب لفترة (3) سنوات متتاليه ولاحظ أن هناك جوانب سلبيه في الكتاب وهذا ماأيده المدرسين والاختصاصيين التربويين وكذلك عدم ميل الطلبة ورغبتهم في دراستها من خلال ماصرح به الطلاب الذين استجوبهم الباحث وكذلك انخفاض التحصيل في هذه الماده.

إذ أن هناك صيحات كثيره من عدم الرضا عن الكتاب المدرسي فقد سمعنا أن الطلبة يشكون من عدم ملائمة مواد دراسيه معينه وهناك صيحات اخرى مماثله صادرة من قبل المدرسين ويعتقد بعض المدرسين الذين يقومون بتقويم الكتب المدرسيه في تخصصاتهم أن كثيرمن محتواها غير مهم بينما حذ فت جوانب اخرى من المحتوى نعتقد انها ذات اهميه كبيره. (عطا، 2002، ص 185).

وهناك قول مأثور للأمام الشافعي يقول فيه:

(ابى الله أن يكون كتاباً سليماً غير كتابه) (www. Almekat.net/ books)

لذا فان مشكلة البحث الحالي تتلخص:

(ماوجه نقاط القوه والضعف في كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين

(التربويين).

اهمية البحث

إن ثورة الاقمار الصناعية جعلت بالامكان نقل كل ما يحدث في ثوان. ونقل كل ماهو مأ لوف وغير مأ لوف لهذا المجتمع ولم يقتصر الامر على ذلك بل حدثت تغيرات في النظم التربوية والتركيبات الاقتصادية والمهنية (الدوري، 2009، ص 47).

يقول سيسترو (Sastrow) منذ اكثر من الفي عام: (إن اعظم هبة يمكن أن نقدمها للمجتمع هي تعليم ابنائه. فاذا قيل أن مستقبل الامة ومصيرها يكمن في أيدي أو لئك الذين يربون اجيالهم الناشئة فلن يكون ذلك بعيدا عن الصحة وان يكن مطابقا لها) (ربيع، 2009، ص 19).

فالمجتمع يحتاج الى التربية لانها تساعده على الاحتفاظ بترائه الثقافي والاجتماعي والعلمي وافضل سبيل الى ذلك يكون بنقل هذا التراث الى الاجيال الناشئة وتقع مسؤولية اصلاح هذا التراث على ابناء الجيل الجديد عن طريق التربية والتعليم (Brubacher, 1966, p.38).. والمنهج هو احد المكونات الاساسية للنظام التربوي واهم الوسائل الفعالة في تحقيق اغراضه التربوية داخل المجتمع ونظرا لان التربية عملية انسانية اجتماعية ثقافية فالمناهج التربوية تمثل الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية (الحوالدة، 2007، ص 11).

والكتاب المدرسي يعد احد العناصر الرئيسية للمنهج ويمثل التطبيق العملي للمنهج وينبغي أن يعكس اسس المنهج المتمثلة بفلسفة المجتمع وحاجاته الثقافية ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم وعناصر المنهج ويمثل اهم مصدر تعليمي في المؤسسات التعليمية (عطية، 2009، ص 314).

وتعد مادة الفيزياء احد المواد العلمية الاساسية في المرحلة المتوسطة فأ لى جانب انها تفيد في تحقيق الاهداف العامة لتدريس العلوم مثل انماء التفكير العلمي وتنمية الميول والهوايات العلمية فانها تهدف الى مساعدة الطلبة على فهم الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وزيادة قدرتهم على اخضاعها للقياس والتقدير ودراسة القوانين العلمية التي تعبر عن العلاقات بين هذه الظواهر

(البيب، 1997، ص 85).

اذ يرى الباحثون أن المناهج في أي مرحلة دراسية والكتب المؤلفة تخضع للتقويم والتغيير كل خمس سنوات من تطبيقها ولا يمكن لاي قطر يريد من التربية أن تحقق اهدافه الاجتماعية أن يقف دون احدثات لتغيرات المبنية على تقويم شامل وسليم لمناهجه الدراسية

(الزالمي واخرون، 2009، ص 137).

تاتي اهمية الدراسة من اهمية المرحلة المتوسطة حيث أن صياغة مفردات المنهج لهذه المرحلة (مرحلة المراهقة) من اشق المهام التي تلقى على عاتق المربين عموما وواضعي المنهج على وجه الخصوص لذا يجب أن يراعى الترابط الافقي والرأسي في المنهج وضرورة صياغة محتوياته في صورة مشاريع تدرج في الصعوبة والاهمية حسب المستوى العقلي للتلميذ وقدراته الجسمية. وربط الدراسة النظرية بالتطبيقات العملية ومراعاة ميول التلاميذ وتوجيههم الى تخصصات وفق ميولهم وضرورة الاخذ برأي التلميذ والاهتمام بالمناهج التي تعتمد على حرية التعبير وجمع المعلومات من البيئة (ابو الضبعات 2007، 156).

وتاتي اهمية الدراسة لاهمية الدراسات والبحوث التربوية فالحاجه اليها اليوم اشد منها في أي وقت مضى. واذا كانت الدول المتقدمه تولي اهتماما كبيرا للبحث التربوي لانها أدركت أن عظمة الامم تكمن في قدرات ابنائها العلمة والفكرية والسلوكية (عباس وأخرون، 2012، ص 13).

هدف البحث:

هدف البحث الحالي الى: تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط، من وجهة نظرالمدرسين والاختصاصيين

التربويين.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على مدرسي ومدرسات كتاب الفيزياء في المدارس النهارية(المتوسطة والثانوية) التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل الذين لاتقل خدمتهم عن (5) سنوات وكذلك الأخصاصيين التربويين للعام الدراسي (2013-2014).

تحديد المصطلحات:

أولاً : التقييم (Evaluation): عرفه كل من:

1- (Bloom 1967) بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الافكار والاعمال والحلول والطرق والمواد وغيرها وان يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الاشياء ودقتها وفعاليتها (Bloom,1967,p.14) 2- (زيتون 2013) بأنه: عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن اصدار الاحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) الواقع المقيس (أي الحكم على نتائج القياس التربوي) وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع التي تم التوصل اليها عن طريق القياس مع معيار (أو اساس) جرى تحديده بدقة ووضوح (زيتون، 2013، ص 341).

التعريف الاجرائي للتقييم:

هو عملية منظمة الغرض منها الحصول على البيانات والمعلومات حول كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط بموجب معايير معينة للحصول على النتائج التي يمكن بموجبها معرفة مدى ماتحقق في جميع عناصر كتاب الفيزياء.

ثانياً: الكتاب المدرسي (Book) Text

1- عرفه (سمارة والعديلي، 2008) بأنه:

المواد التعليمية وتشمل مختلف الكتب والادوات المصاحبة التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المدرس في البرنامج التعليمي مثل: شرائط التسجيل والمطبوعات وكتاب دليل تقويم الطالب ويمكن اعتبار دليل المدرس ضمن حدود الكتاب المدرسي (سماره والعديلي، 2008، ص 135).

التعريف الاجرائي لكتاب الفيزياء:

هو كتاب معد لطلبة الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في العراق من قبل لجنة مختارة في وزارة التربية ويحتوي على (7) فصول (خصائص المادة، الكتلة والكثافة، القوة، الضغط وقاعدة أرخميدس، الحرارة ودرجة الحرارة، الخصائص الحرارية للمادة، تحولات حالات المادة) وعدد صفحاته (132) صفحة.

ثالثاً: المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وقبل مرحلة التعليم الاعدادي وضمن مرحلة التعليم الثانوي حيث ان التعليم الثانوي يكون على مرحلتين متتابعتين (متوسط وإعدادي) ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات (وزارة التربية، 1981، ص 4).

رابعاً: المدرس (Teacher):

هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية، وتوجيه السلوك لدى المتعلمين وتدريبهم على المهارات وشتى جوانب السلوك والأخلاق يخوض معركته ضد الجهل والتخلف سلاحه الايمان بالله تعالى ونور العلم الذي يتحلى به.(ربيع والدليمي، 2009، ص 13)

خامساً: الاشراف التربوي:

الأشراف التربوي:نظام تربوي يهدف الى تحسين العملية التعليمية التعليمية عن طريق تطوير طاقات المدرسين والتلاميذ وأستخدام أفضل السبل لتحقيق أهداف التربية (عطاري وآخرون، 2005، ص 15).

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

التقويم

إن المعنيين أصبحوا يولون أهمية للتقويم التربوي بوصفه جزءاً أساسياً للعملية التربوية ذاتها فبدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ماحققته العملية التربوية من أهداف (العجيلي والطريحي، 2004، ص24).

أغراض التقويم ووضائفه:

وتشير الدراسات التربوية على أن للتقويم أغراض ووضائف أهمها:

1. اعلام المتعلمين بمدى تحصيلهم وتقديم تغذية راجعة للقائمين بالتدريس.
2. تشخيص مواطن القوة والضعف وتقديم الاستراتيجيات العلاجية المناسبة.
3. التحقق من فاعلية وكفاءة المنهج لامكانية تنفيذه على المستوى القومي.

(محمد، 2012، ص270)

4. تقويم المناهج الدراسية واساليب التدريس ويتم ذلك من خلال تقويم ركائز المنهاج

(الاهداف، المحتوى، الاساليب والانشطة، التقويم) للوصول الى تغذية راجعة تسهم في تطوير العملية التربوية (عبد الهادي، 2002، ص37).

الخطوات الأجرائية للتقويم:

1. تحديد المعايير للجانب المراد تقويمه.
2. تحديد الادوات اللازمة أو اعدادها لجمع المعلومات والبيانات المناسبة.
3. جمع المعلومات بأستخدام الادوات المناسبة وبواسطة اشخاص مؤهلين.
4. تحليل البيانات للحصول على صورته للواقع المراد تقويمه.
5. تفسير النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تحليل البيانات.
6. اصدار الاحكام القيمية حول الموقف الذي جرى تقويمه.
7. أخذ القرارات اللازمة لاحداث التغيير أو التعديل أو التطوير أو المزيد من عمليات التقويم(الجعيفري، 2010، ص37).

الاسس التي يقوم عليها التقويم:

1. يجب أن يبنى التقويم على اساس المشاركة الفعالة لابد من اشترك كل من المهتمين بالعملية التعليمية.
2. يجب أن يبنى التقويم على اساس أنه عملية شاملة.
3. ينبغي أن يكون التقويم مستمرا يجب أن يكون التقويم عمليه دائرية وليس خطية من اجل تغيير المسار وبلوغ الهدف.
4. يجب أن يبنى التقويم على اسس علمية أي يتسم بالصدق والثبات والموضوعية ليكون سليما ومناسبا (العرنوسي واخرون، 2013، ص153).
5. ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا وبراغي الوقت والجهد والتكاليف
6. من الضروري أن يكون التقويم متناسقا مع الاهداف.
7. يجب أن يراعي التقويم الفروق الفردية بين الطلبة (حمادات2009ص211).

انواع التقويم وتصنيفاته:

ويصنف التقويم تبعا" للوضائف في مجال التربية والتعليم الى ما يأتى:

- 1.التقويم التكويني أو البنائي وهو عملية منتظمة تحدث أثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين العملية التعليمية.
- 2.التقويم النهائي ويستخدم للحكم على نتائج البرنامج التعليمي أو المنهج في ختام المنهج أو البرنامج التعليمي (عمر وأخرون، 2010، ص 24).
3. التقويم التتبعي ويهدف الى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية.
4. التقويم العلاجي ويهدف الى اتخاذ القرارات والاجراءات التي من شأنها الاصلاح والعلاج لنواحي الضعف والقصور في العملية التعليمية.
5. التقويم الانتقائي ويهدف الى إختيار افضل مدخلات العملية التعليمية للحصول على افضل المخرجات التعليمية (الحريري، 2011، ص 140).
6. التقويم التشخيصي ويهدف الى معرفة وتصنيف صعوبات التعلم. (العبسي، 2010، ص 23)

وسائل التقويم.

هناك وسائل عديدة للتقويم منها:

1. (المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، التقارير الذاتية) (الوكيل والمفتي، 2008، ص185)
2. (الوسائل الاسقاطيه، دراسة الحالة، السجلات المجمع، الاختبارات) (حمادات، 2009، ص223)

الكتاب المدرسي.

يعتبر الكتاب المدرسي أحد المصادر المهمة والمساعدة لعملية التعليم وأهدافه العامه وللكتاب المدرسي أهمية حيوية فهو من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية المتعلم وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءه (الكبيسي، 2006، ص83).

تزداد قيمة الكتاب للمعلم والمتعلم بمقدار ما يبذل فيه من جهد في التأليف والأخراج ونظرا" لاهمية الكتاب فقد أصبحت مسؤولية تأليفه وإخراجه في الوطن العربي من مسؤوليات وزارة التربية والتعليم (مرعي والحيلة، 2012، ص257).

مقترحات تساعد على فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.

1. الكتاب المدرسي كتابا" مقدسا ولذلك يجب تشجيع التلاميذ على نقده.
2. يجب على المعلم أن يهتم بتعليم التلاميذ لغة العلم ومصطلحاته حتى يتمكن الاستفادة من الكتب المدرسية بشكل إيجابي.

3. يجب أن يتوقع المعلم إن طلابه قد يختلفون في مدى فهمهم للكتاب ومدى مناسبته لمستواهم

4. الكتاب المدرسي يستخدم كوسيلة من وسائل التدريس في ضوء التخطيط الذي يضعه المعلم للدروس (الجعفر، 2011، ص 121).

دراسات سابقة

1. (دراسة القيسي 2005).

(تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق معايير محددة).

أجريت هذه الدراسة في العراق عام 2005م وكانت ترمي إلى تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني المتوسط في مختلف عناصر المنهج (الاهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة المصاحبة، الوسائل التعليمية، التقويم). وإختارت الباحثة عينه من مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط وكذلك الاختصاصيين التربويين لمادة الكيمياء في مديريات الأشراف التربوي في المديرية العامة للتربية الأربع في محافظة بغداد. إجريت الدراسة على عينه بلغت (150) مدرسا ومدرسه تم إختيارهم بالطريقه الطبقيه العشوائيه وعدد(9) إختصاصي تربوي وأعد الباحث إستبيان لهذا الغرض تم تقسيمه الى ست مجالات(الاهداف، المحتوى، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المصاحبة، التقويم) وإستخدمت

الباحثة الوسائل الإحصائية الأتية: (الوسط المرجح والوزن المؤي، معامل إرتباط بيرسون والنسبة المئوية) وأهم النتائج التي توصلت إليها إن مجال الأهداف يحتاج إلى إعادة النظر فيه وإن هناك ضعفا في مجال المحتوى وبخاصة المجال التطبيقي ويحتاج مجال الأنشطة المصاحبة إلى تطوير حيث ظهر إن هناك ضعفا في جانب الاستخدام والتطبيق ويحتاج مجال طرائق التدريس إلى إعادة النظر فيه حيث ظهر أن هناك ضعفا في الجانب التطبيقي. (القيسي 2005)

2. (دراسة نور 2006)

تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي على وفق معايير محده.

إجريت هذه الدراسة في العراق عام 2006م وكانت ترمي إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي وفق معايير محددة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي نقاط القوة والضعف في كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي؟

2. ما هي المقترحات لتطوير كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي؟

وإختارت الباحثة عينه من مدرسي ومدرسات الرياضيات في المدرس الاعداديه النهاريه التابعه الى المديه العامه للتربيه في محافظة بغداد وكذلك الأختصاصين التربويين للماده. إجريت الدراره على عينه بلغت (108) مدرس ومدرسه تم إختيارهم بالطريقة الطبقيه العشوائيه وكذلك الأختصاصين التربويين لكتاب الرياضيات وعددهم (13) إختصاصي تربوي وأعدت الباحثة إستبيان لهذا الغرض تم تقسيمه الى ست مجالات (المقدمه، المحتوى، الأهداف، الصور والرسوم، تقويم أسئلة الكتاب، الأخراج الفني للكتاب) وإستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الأتية: (النسبة المئوية، معامل الفا كرونباخ، الوسط الحسابي المرجح معامل فيشر، الوزن المؤي) اداة لبحته وتوصلت الباحثة الى النتائج الأتية: إن مقدمة الكتاب لم تكن متضمنة أهداف تدريس الرياضيات ولم تنبه الطالب لتتبع المفاهيم والمبادئ العامة وأن مادة الكتاب قد حققت بعض الأهداف المعرفيه الوجدانيه المهارية جيد وكانت مادة الكتاب مناسبة لمستوى النمو والنضج العقلي للطلبة وأن الصور والرسوم التوضيحية مناسبة لمستوى الطلبة وإن أسئلة الكتاب معظمها من النوع المقالي وكان إخراج الكتاب جيد من حيث مراعاة الدقة في تصميم الغلاف ولكن الكتاب لم يحتوي على قائمة من المراجع والمصادر المساندة. (نور 2006)

3. (دراسة الحار 2013) أجريت هذه الدراسة في العراق عام 2013م وكانت ترمي إلى: (تقويم كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة). عبر الإجابة على السؤال الآتي:

ما مستوى درجة توافر معايير الجودة في كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط؟

وإختار الباحث عينه من مدرسي ومدرسات كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط للمرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة النجف، إجريت الدراسة على عينه بلغت (62) مدرسا ومدرسه بالطريقة الطبقيه العشوائيه وأعد الباحث إسنبانه لهذا الغرض تضمنت ست مجالات(المقدمة، المحتوى، أسلوب عرض المادة، الأنشطة، التقويم الأخراج الفني للكتاب) وإستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الأتية (مربع كاي، والرزم الإحصائية SPSS، والوسط المرجح، والوزن المؤي). وتوصل الباحث الى النتائج الأتية:

أ. بالنسبة للمحتوى

تحقق معايير الجودة في مجال المقدمة بنسبة (80%) وفي مجال المحتوى بنسبة (83,33%) وفي مجال الأنشطة بنسبة (92,85%) ومجال التقويم بنسبة (100%). ومجال لغة الكتاب وإخراجه الفني بنسبة (100%) وعدم تحقق معايير الجودة في مجال أسلوب عرض المادة بنسبة (33,33%).

ب. بالنسبة للكتاب

تحقق معايير الجودة في كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط بنسبة (83,82) وهي نسبة أعلى من المحك المعتمد للتقويم. (الحار 2013)

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

1. إبتعت الدراسات المنهج الوصفي وهذا يتفق مع البحث الحالي.
2. أجريت الدراسات في العراق وهذا يتفق مع البحث الحالي.
3. تناولت الدراسات مراحل التعلم المختلفة فدراسة القيسي والحر تناولت المرحلة المتوسطة ودراسة نور تناولت المرحلة الإعدادية أما الدراسة الحالية فتناولت المرحلة المتوسطة.
4. اختلفت أحجام العينات إذ بلغت (150) مدرسا ومدرسة في دراسة القيسي وفي دراسة نور (108) مدرسا ومدرسة وفي دراسة وفي دراسة الحر (62) مدرسا ومدرسة أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينه (111) مدرسا ومدرسة.
5. إتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في أسلوب إختيار العينة بأعتمادها الأسلوب العشوائي.
6. إستخدمت الدراسات السابقة الأستبانة كأداة وهذا يتفق مع إجراءات البحث الحالي
7. إستخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة أما البحث الحالي فقد إعتد على (الوسط المرجح والوزن المئوي، معامل إرتباط بيرسون، النسبة المئوية).
8. توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفه فمنها ماتوصلت الى ضعف في مجال الأهداف ومنها ماتوصلت الى ضعف في مجال المحتوى وأخرى توصلت الى أن هناك خلل في اسئلة الكتاب، أما الدراسة الحالية فنتج عنها ضعفا" في مجال المحتوى ومجال الأهداف ومجال أسئلة الفصل.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة.

أفاد الباحث من إطلاع على الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة الحالية وهدفها.
2. الأطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
3. إختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لأجراءات الدراسة الحالية.
4. تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث.

أعتمد الباحث المنهج الوصفي لتقويم كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والأختصاصين التربويين. ويعد المنهج الوصفي المناسبا لأجراءات هذا البحث وهو أحد مناهج البحث العلمي المستخدمة في العلوم التربوية والنفسية.

والدراسات الوصفية لاتقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل تتجه الى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات وتحليلها وتفسيرها لأستخلاص دلالاتها وتحديدتها بالصورة التي هي عليها كميًا وكيفيًا بهدف الوصول الى نتائج نهائية يمكن تعميمها. (ربيع، 2006، ص62)

ثانياً: مجتمع البحث.

ولأجل معرفة مجتمع البحث إستعان الباحث شعبة الأحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل وذلك لغرض معرفة أسماء المدارس المتوسطة والثانوية ومواقعها حيث بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية (272) مدرسة. أ.مجتمع المدرسون والمدرسات: يتكون المجتمع الأصلي من جميع مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء الذين يدرسون كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط في المدارس (المتوسطة والثانوية النهارية) من خريجي كليات التربية بعد تأهيلهم لمهنة التدريس وقد حدد الباحث خدمة المدرس المؤهل لتقويم الكتاب ب (5) سنوات فأكثر.

ب. مجتمع الأخصائين التربويين.

يشمل المجتمع الأصلي جميع الأخصائين التربويين لمادة الفيزياء في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل والبالغ عددهم (7) إختصاصي تربوي.

ثالثاً: العينة الأستطلاعية.

أ. عينة المدرسين والمدرسات الأستطلاعية.

حددت عينة البحث الأستطلاعية بأختيار (50) مدرسة من المدارس المشمولة بالبحث أي بنسبة (20 %) من مجتمع البحث الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة وتشمل العينة مدرسا واحدا أو مدرسة واحده من كل مدرسة والملحق (1) يوضح ذلك.

يقترح عدد من المنظرين أن يكون عدد أفراد العينة الدراسية في الدراسات الوصفية (20 %) من أفراد المجتمع إذا كان صغير نسبيا. (بضع مئات) (ملحم، 2010، ص274)

ب. عينة الأخصائين التربويين الأستطلاعية

تم اختيار (2) اختصاصي تربوي من المجتمع الأصلي البالغ (7) اختصاصي تربوي في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

رابعاً: أداة البحث.

لاعداد أداة البحث أتبع الباحث الخطوات الآتية:

1. الدراسة الأستطلاعية حيث قام الباحث بدراسة أستطلاعية تمثلت في أعداد أستبيان مفتوح للمدرسين والأخصائين التربويين.

2. تحقيق مقابلة مع عدد من التدريسيين المختصين في الفيزياء وطرائق تدريس العلوم وعلم النفس لاستطلاع آرائهم وجمع المعلومات الأولية للاستبانة.

3. الأطلاع على الأهداف العامة والخاصة لتدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة.

6. الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع الذي يتم دراسته. ونتيجة لذلك بنى الباحث أداة بحثه بصورتها الأولية وقد احتوت أداة البحث على (86) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

خامساً: صدق الأداة: يعد الصدق من الامور التي ينبغي توفرها في الأداة كي تعتمد عليها أية دراسة. وإن أداة البحث تكون صادقة إذا كان بإمكانها أن تقيس الشيء الذي وضعت من أجله. (Guiford, 1976, p 4) وقد تم عرض أداة البحث بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الفيزياء والعلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس العلوم العامة وبلغ عددهم (25) خبيراً والملحق (2) يوضح، وقد اعتمد الباحث على نسبة (80%) من الاتفاق بين الخبراء كحد أدنى لقبول الفقرات كدليل للصدق الظاهري وبذلك أصبح عدد الفقرات (92) فقره والملحق (3) يوضح ذلك.

سادساً: ثبات أداة البحث:

يمكن القول أن معامل الثبات هو "درجة الأستقرار فيما يتحقق من أداة القياس مع الزمن (بدر وعباينه، 2010، ص25). ولثبات إستقرار الأجابه أستخدم الباحث طريقة إعادة الأختبار ويوجد عادة فاصل زمني بين المرتين، وإن هذه الطريقة تصف إتساق درجات الطلاب في مرتي تطبيق الأختبار نفسه (علام، 2011، ص243). إذ أشار (Adams) إلى أن الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني للأداة ينبغي لها أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع. (Adams, 1964, p.85). حيث إستخدم معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي درجات التطبيق الأول والثاني للأستبيان بأستثناء السؤال الحادي عشر المفتوح. ويوجد أن معامل الثبات (معامل الأرتباط) بالنسبة للمدرسين والمدرسات يساوي (93%) ويعد هذا الثبات مرتفع مقارنة بالميزان العام لتقويم دلالة معامل الأرتباط إذ يرى الكيلاني إذا كانت نسبة معامل الأرتباط (70-90) فإن معامل الأرتباط مرتفع والعلاقة قوية بينهما (الكيلاني، 2007، ص431).

سابعاً: تطبيق أداة البحث:

قام الباحث بتطبيق الاستبيان على مجتمع البحث البالغ عددهم (111) مدرس ومدرسة و(5) إختصاصي تربوي. ثامناً: الوسائل الحسابية والإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الحسابية والإحصائية الآتية:

عدد الموافقين

$$1. \text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{العدد الكلي}} \times 100\% \text{ (الأمام وآخرون، 1990، ص180)}$$

العدد الكلي

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

$$r = \frac{\sum (X \times Y) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[\sum X^2 - 2(\sum X)(\sum Y) + \sum Y^2]}}$$

(الطريحي وحمادي، 2013، ص102)

$$3. \text{الوسط المرجح} = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{1 + 2 + 3} \text{ (Fisher, 1975.p.327)}$$

مج ت

الوسط المرجح

$$4. \text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100\%} \text{ (الغريب، 1977، ص76)}$$

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

تم احتساب تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة على وفق مقياس ثلاثي التدرج ثم اعتمد الباحث على معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من مجالات الاستبانة، وتم إعطاء البديل الأول (متحققة الى حد كبير) ثلاث درجات، والبديل الثاني (متحققة الى حد ما) درجتين، والبديل الثالث (غير متحققة) درجة واحدة وبما أن متوسط درجات المقياس الثلاثي هو (2) فإنه عدّ محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة إذ تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (2) غير متحققة. ثم رتب الباحث فقرات الاستبانة ضمن كل مجال من مجالاتها السبعة، ثم رتبها ترتيباً تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي ثم ناقش الباحث الفقرات ضمن كل مجال من مجالات الاستبانة.

أولاً: نتائج إستبانة المدرسين والمدرسات

الجدول (1) يوضح نتائج المدرسين والمدرسات على مجالات الأستبانة حسب الوسط المرجح والوزن المئوي.

جدول (1)

ت	المجالات	اجابات المدرسين	
		الوزن المئوي	الوسط المرجح
1	مقدمة الكتاب	71,37	2,14
2	الأهداف	70,17	2,10
3	المحتوى	65,39	1,95
4	الأنشطة التعليمية	75,30	2,25
5	أسئلة الكتاب	68,91	2
6	الصور والرسوم التوضيحية	75,10	2,24
7	الأخراج الفني للكتاب	79,75	2,38
	معدل المجالات	72,28	2,15

من نتائج الجدول (1) نال مجال الأخراج الفني للكتاب على أعلى وسط مرجح (2,38) ووزن مؤوي (79,75) بينما حصل مجال المحتوى على أقل وسط مرجح (1,95) ووزن مؤوي (65,39) وتشير هذه النتيجة الى ضعف في مجال المحتوى (موضوعات الكتاب) أما باقي المجالات فتراوحت أو ساطها المرجحه ما بين (2-2,25) وأوزانها المؤويه ما بين (75,30-68,91).

ثانيا: نتائج إستبانة الأختصاصين التربويين

الجدول (2) يوضح نتائج الأختصاصين التربويين على مجالات الأستبانة حسب الوسط المرجح والوزن المؤوي.

جدول (2)

ت	المجالات	اجابات الاختصاصين التربويين	
		الوزن المؤوي	الوسط المرجح
1	مقدمة الكتاب	74,66	2,24
2	الأهداف	73,36	2,2
3	المحتوى	64,89	1,94
4	الأنشطة التعليمية	76,35	2,29
5	أسئلة الكتاب	70,03	2,10
6	الصور والرسوم التوضيحية	77,57	2,32
7	الأخراج الفني للكتاب	76,36	2,29
	معدل المجالات	73,31	2,19

نال مجال الصور والرسوم التوضيحية على أعلى وسط مرجح(2,32) ووزن مؤوي(77,57) بينما حصل مجال المحتوى على اقل وسط مرجح(1,94) ووزن مؤوي(64,89) وتشير هذه النتيجة الى ضعف في مجال المحتوى (موضوعات الكتاب) أما باقي المجالات فتراوحت أو ساطها المرجحه ما بين(2,1-2,29) وأوزانها المؤويه ما بين(70,03-76,36).

الفصل الخامس

الأستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أهم الأستنتاجات

بعد أن عرض الباحث النتائج التي توصل إليها إستنتج ما يأتي:

1. إن مقدمة الكتاب لم تعطي فكرة عامة عن محتوى الكتاب.
2. إن مادة الكتاب أغفلت بعض الأهداف الوجدانية المتمثلة بتنمية التقدير لدى الطلبة لعظمة الخالق سبحانه وتعالى.
3. إن أسئلة الكتاب إتسمت بعدم الشمولية ولم تغطي جميع الأفكار في الفصل.
4. إن البعض من الصور والرسوم غير واضحة وغير مؤشر على أجزائها.
5. إن إخراج الكتاب إفتقر الى قائمة بمحتوياته وغلافه لا يؤهله لكثرة الأستخدام.

أهم التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة إحتواء مقدمة الكتاب على عناوين الفصول التي يتضمنها الكتاب.
2. ضرورة وضع الأهداف العامة للكتاب في بدايته ومن الضروري أن يحقق الكتاب الأهداف الوجدانية المتمثلة بتنمية الشعور لدى الطلبة لعظمة الخالق.
3. من الضروري التوسع في طرح بعض المواضيع في الكتاب كحالة البلازما وقانون بويل والبيوت الزجاجية والكثافة النسبية وطريقة الأشعاع حتى يتمكن الطالب من فهمها وإستيعابها.

4. إعادة النظر في صياغة بعض أسئلة الفصل في نهاية الكتاب.

5. من الضروري توفر مختبر في كل مدرسة لما له من دور في تحقيق أهداف تدريس العلوم.

أهم المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسه مماثلة للدراسة الحالية وفق معايير الجودة الشاملة.

2. دراسه مماثله للدراسة الحالية لكتب الفيزياء للمراحل الدراسية الاخرى.

3. دراسه تحليلية لأسئلة كتب الفيزياء في نهاية الفصل لجميع المراحل الدراسية.

المصادر:

1. أبو الضبعات، زكريا أسماعيل، المناهج، أسسها ومكوناتها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2007م.

2. ابو زينه، زهير، معجم علماء الفيزياء (عرب وأجانب)، عمان، 2010 م.

3. الأمام، مصطفى محمود وآخرون: التقويم والقياس: دار الحكمة للطباعة والنشر، ط2، بغداد، 1990م.

4. بدر، سالم عيسى وعماد غضبان عباينه، مبادئ الأحصاء الوصفي والأستدلالي، ط2، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.

5. الجعافرة، عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي بين النشر والتوزيع، عمان، 2011 م.

6. الحار، علي محسن، تقويم كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2013م، رسالة ماجستير غير منشورة.

7. الحريري، رافده، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.

8. الخالدة، محمود ناصر، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.

9. الخالدة، ناصر أحمد ويحيى إسماعيل عبد، المناهج أسسها ومدخلاتها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، عمان، 2011م.

10. الدوري، علي حسين، أصول التربية في مفهومها الحديث، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، عمان، 2011 م.

11. ربيع، هادي مشعان وطارق أحمد الدليمي، معلم القرن الحادي والعشرين أسس أعداده وتأهيله، عمان، 2009م.

12. زيتون، عايش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2013م

13. سلامة، عادل ابو العز وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.

14. سمارة، نواف أحمد، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

15. الطريحي، فاهم حسين وحسين ربيع، الأحصاء الوصفي والأستدلالي في التربيه وعلم النفس، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، 2013م.

16. عباس، محمد خليل وآخرون، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط4، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013م.

17. عبد الهادي، نبيل أحمد، المدخل الى القياس والتقويم التربوي وأستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.

17. العبسي، محمد مصطفى، التقويم الواقعي في العملية التربوية، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.

18. العجيلي، صباح حسين، وفاهم حسين الطريحي، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دارالصادق للطباعة والنشر والتوزيع، بابل.

19. العرنوسي، ضياء عويد حربي وآخرون، الأدارة والأشراف التربوي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013 م.

20. عطا، إبراهيم محمد، ثوابت المنهج المدرسي، مركزالكتاب للنشر، عمان، 2002م.

21. علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
22. عمر، محمود أحمد وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
23. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977م.
24. القيسي، ليلي جاسم حمودي، تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني المتوسط على وفق معايير محددة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، 2005م، رسالة ماجستير.
25. الكبيسي، عبد الواحد حميد، القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
26. الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشرفين، مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
27. لبيب، رشدي، معلم العلوم، مسؤولياته وأساليبه عمله وإعدادة ونموه العلمي والمهني، ط4، القاهرة، 1977م.
28. محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.
29. ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
30. نور، انوار موسى محمد، تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي على وفق معايير محددة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، 2006م، رسالة ماجستير.
31. الوكيل، حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

ثانياً: المصادر الاجنبية

- Bloom B (ed): Taxonomy of educational objectives, David Mckoy Company Ine, New York, 1967
- Adams, Georgia Sach, Education Psvchology and Guidance, New York, Holt, 1964
- Brubacher, j.s (Ahistory of problems of education), 1966- p.381 – 393.
- Fisher,Eugence, National Measurement and Evaluation orm ative, Sam, 1975.
- Guiford j.p,Fundamental Statistics in psychology an Educacion, 4 th ed New york, Me Graw Hill,1976. p 381 – 393

ثالثاً: الانترنت

www.almesh.net/books.

ملحق (1) أسماء الخبراء والمحكمين

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. أحمد عبد الزهرة سعد	طرائق تدريس العلوم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
2	أ.د. ماجده إبراهيم الباوي	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بغداد/كلية التربية /ابن الهيثم
3	أ.د. وفاء عبد الهادي نجم	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة بغداد/كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية /ابن الهيثم
4	أ.م.د.أبتسام حسين فياض	طرائق تدريس العلوم	كلية التربية/ابن الهيثم
5	أ.م.د.زينب عزيز أمجد العامري	طرائق تدريس الكيمياء	كلية التربية للعلوم الصرفة/ابن الهيثم
6	أ.م.د. عباس عبد المهدي الماضي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات
7	أ.م.د. عباس مغير	علوم الحياة	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
8	أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط	الفيزياء	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

9	أ.م.د. عبد الرزاق شنين علوه	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات
10	أ.م.د. عبد السلام جودت	قياس وتقويم	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
11	أ.م.د. عماد المرشدي	قسم العلوم التربوية والنفسية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
12	أ.م.د. فاضل عبيد حسون الشمري	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة كربلاء/ كلية التربية
13	أ.م.د. فؤاد جواد عطية	الفيزياء	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الصرفة
15	أ.م.د. قحطان فضل راهي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات
16	أ.م.د. محمد جبر دريب	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات
17	أ.م.د. نعمه عبد الصمد الاسدي	طرائق تدريس العلوم	جامعة الكوفة/ كلية التربية المختلطة
18	م.د. عزيز حسن جاسم	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات
19	م.د. فؤاد شاكر هاشم	الفيزياء	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الصرفة
20	م.د. كامل كريم	طرائق تدريس الكيمياء	كلية التربية/ ابن الهيثم
21	م.د. محمد هادي شنين	الفيزياء	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
22	م.د. مازن ثامر شفيق	قسم العلوم التربوية والنفسية	جامعة القادسية/ كلية التربية
23	م.م. إبراهيم محي ناصر	طرائق تدريس العلوم	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
24	م.م. مهدي محمد جواد	طرائق تدريس العلوم	جامعة بابل / كلية التربية
25	م.م. وفاء عبد الرزاق	طرائق تدريس العلوم	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

ملحق (2) أعداد المدارس المشمولة بالعينة الاستطلاعية

مجموع المدارس	صنف الدراسة		الموقع الجغرافي	ت
	متوسط	ثانوي		
13	7	6	المركز	1
3	2	1	الكفل	2
2	1	1	أبي غرق	3
3	1	2	المحاويل	4
2	1	1	المشروع	5
2	1	1	حي الأمام	6
1	1	0	النيل	7
1	0	1	الهاشمية	8
1	0	1	الطليعة	9
5	3	2	القاسم	10
5	3	2	المدحتية	11
3	1	2	الثوملي	12
2	1	1	المسيب	13
3	1	2	السدة	14
2	1	1	الأسكندرية	15
2	1	1	جرف الصخر	16
50	25	25	المجموع	

ملحق (3)

الاستبانة بصيغتها النهائية

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الماجستير

استبانة تقويم كتاب الفيزياء بصيغتها النهائية للمدرسين والمدرسات والاختصاصيين التربويين.

السيد المحترم

السيدة..... الفاضلة

تحية طيبة ...

يروم الباحث لأجراء بحثه الموسوم (تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط، الطبعة الرابعة لسنة 2012 م، من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال. وبما إن لأرائكم في تقويم الكتاب دور فعال في الكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف وفق أسس علمية، ولغرض طرح بعض المقترحات أ والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير أو تحسين كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط لذا نأمل إجابكم عن أسئلة هذا الأستبان بدقه وصراحة وذلك بوضع علامة (√) أمام كل فقرة من الفقرات الواردة في كل سؤال والذي يمثل رأيك فيه.

طرائق تدريس العلوم العامة / الفيزياء

أولاً: مجال مقدمة الكتاب.

س ¹	إلى أي حد ترى ان مقدمة الكتاب مناسبة للطلبة من حيث	مناسبة لحد كبير	مناسبة لحد ما	غير مناسبة
1	تضمينها لأهداف الكتاب			
2	تبين أهمية الكتاب للمعلم والمتعلم			
3	تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي			
4	تبين المبادئ التربوية والنفسية التي روعيت في تأليف الكتاب			
5	تثير دافعية المتعلم نحو دراسة موضوعات الكتاب			

ثانياً: مجال الأهداف.

س ²	إلى أي حد ترى ان الأهداف التعليمية في الكتاب تحقق ما يأتي	تحقق لحد كبير	تحقق لحد مقبول	لا تحقق
1	ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها			
2	تثير دافعية المتعلم وتشجعه على الدراسة.			
3	مشتقة من الفلسفة التربوية للمجتمع وثقافته			
4	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
5	تكون مصاغه بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.			
6	تكسب الطلبة ميول واتجاهات نحو الفيزياء.			
7	تؤكد على دور العلماء وخاصة العرب المسلمون وإنجازاتهم علم الفيزياء وتقدمه.			
8	تمكن الطلبة من استخدام الاجهزه والأدوات المختبرة والمحافظة عليها			
9	تتمى التقدير لدى الطلبة لعظمة الخالق سبحانه وتعالى			
10	مرتبطة ومتكاملة مع أهداف المواد الأخرى			

ثالثاً: مجال المحتوى (موضوعات الكتاب).

س3:	إلى أي حد روعي في الكتاب:	روعي لحد كبير	روعي لحد ما	لم يراع
1	الأسلوب اللغوي البسيط والواضح لمادته بالنسبة للطلبة			
2	مناسبة موضوعاته مع مستوى النمو العقلي للطلبة.			
3	تناسب حجم موضوعاته مع عدد الساعات المقررة له في الخطة السنوية			
4	مراعاة موضوعاته للفروق الفردية للطلبة.			
5	ارتباط موضوعاته ببيئة الطالب.			
6	مسايرة موضوعاته للاتجاهات الحديثة في تدريس الفيزياء.			
7	تدرج معلوماً من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد			
8	تجنب التكرار لموضوعات سابقة بدون تغيير أو إضافة			
9	ارتباط موضوعاته باللاحقة بالسابقة منها.			
10	يربط الجوانب العملية بالجوانب النظرية.			
11	التكامل في محتواه مع محتوى الكتب الأخرى			
12	سلامته من الأخطاء العلمية والمطبعية			

س4:	إلى أي حد ترى ان محتوى الموضوعات التي وافٍ ويساعد الطلبة على الإلمام به.	وافٍ لحد كبير	وافٍ لحد ما	غير وافٍ
1	الحالة الرابعة للمادة (البلازما)			
2	قانون بويل			
3	الكثافة النسبية			
4	قوة الاحتكاك			
5	البيوت الزجاجية			
6	طريقة انتقال الحرارة (طريقة الإشعاع)			
7	الامتصاص والانبعاث			
س5	إلى أي حد ترى ضرورة احتواء الكتاب على الموضوعات التي علمياً بأن معظمها درست في الصفين الخامس والسادس الابتدائي.	ضروري لحد كبير	ضروري لحد ما	غير ضروري
1	حالات المادة.			
2	التغيرات التي تطرأ على المادة (الفيزيائية والكيميائية)			
3	حجم المادة			
4	تأثير الحرارة في المواد			
5	طرق انتقال الحرارة			
6	نسيم البر والبحر			
7	تحولات حالات المادة			

س6:	إلى أي حد تتيح مادة الكتاب المجال للمدرسين للقيام بالأنشطة العملية في الموضوعات التي	إلى حد كبير	إلى حد ما	لا تتيح
1	استعمال الميزان ذو الكفتين للمقارنة بين كثافة النحاس والألمنيوم			
2	دراسة قوة الاحتكاك			
3	القوة الدافعة للماء			
4	تمدد الماء بالحرارة			
5	المحارير وأسلوب استخدامها			
6	نقطة غليان الماء			
7	تأثير الضغط على نقطة غليان الماء			

رابعاً: " مجال الأنشطة التعليمية.

س7:	إلى أي حد ترى ان الأنشطة التعليمية تحقق ما يلي:	إلى حد كبير	إلى حد مقبول	لا تحقق
1	تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية			
2	تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي.			
3	تتصف بالكفاية والتنوع			
4	ترتبط بالحياة الفعلية للمتعلم			
5	تتوفر فيها عنا صر الجذب والتشويق			
6	مناسبتها للمرحلة العمرية للطلبة			
7	ذات قيمة علمية وفائدة للطلبة			
8	توفر للمتعلم التغذية الراجعة			
9	تواكب التغير والتطور في المادة العلمية			
10	تساعد على فهم مادة الكتاب			
11	تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية			

خامساً: " مجال أسئلة الكتاب في نهاية الفصل.

س8:	إلى أي حد ترى ان أسئلة الكتاب:	إلى حد كبير	إلى حد مقبول	لا أرى
1	متنوعة (موضوعية ومفالية) وشاملة			
2	تغطي جميع الأفكار الرئيسية التي وردت بالفصل			
3	توفر التغذية الراجعة للطلبة			
4	تتدرج من السهل إلى الصعب			
5	تمتاز بالوضوح والدقة العلمية			
6	تشمل مجالات التعلم الثلاث المعرفي والوجداني والنفسحركي			
7	تتوزع الأسئلة حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها			
8	تساعد الطلبة على فهم مواضيع الفصل المعدة له			
9	تشقق من الأهداف الخاصة بالوحدة			
10	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة			
11	تشجع الطلبة على التفكير العلمي			

سادساً: " مجال الصور والرسوم والأشكال التوضيحية.

س9:	إلى أي حد روعي في الصور والرسوم والأشكال التوضيحية ان تكون.	روعي لحد كبير	روعي لحد ما	لم يراع
1	ذات صلة بمحتوى الكتاب			
2	تكون جذابة وواضحة وملونة			
3	تثير التفكير عند الطلبة			
4	ملائمة لمستويات الطلبة وأعمارهم			
5	مرتبطة بالأنشطة الواردة بالكتاب			
6	مناسبة من حيث دقة التأشير على أجزائها			
7	تراعي علامات الترقيم			
8	تسهل في تسهيل عملية التعلم وإثرائها			
9	تحتل المكان المناسب لعرضها			
10	مناسبة من حيث حجمها			
11	متوافقة من حيث النص الذي يكتب تحتها لبيان موضوعاتها			

سابعاً: مجال الإخراج الفني للكتاب.

س10	إلى أي حد يعد الكتاب مناسباً للطلبة من حيث:	مناسب لحد كبير	مناسب لحد ما	غير مناسب
1	تصميم الغلاف الخارجي بشكل يعبر عن محتواه			
2	توضيح الأفكار الرئيسية بخطوط ملونة ولافتة للنظر			
3	جودة التجميع والتثبيت			
4	نوعية ورق الكتاب			
5	وضوح عناوين المواضيع			
6	سلامته من الأخطاء المطبعية واللغوية			
7	حجم الحرف المستخدم فيه			
8	المسافات بين الأسطر والكلمات			
9	احتوائه على قائمه مناسبة للمحتويات والفهرست			
10	سهولة حمله واستخدامه			
11	متانة غلافه يؤهله لكثرة الاستخدام			

تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين

أ.م.د هادي كطفان شون إكرام كامل المحنة

Ekram.almhana@yahoo.com**Evaluation of the Book of Physics for the Sixth Scientific Class According to Teachers and Specialized Educationalists****Asst. Prof. Dr. Hadi Kaftan Shon****Ikram Kamil Al-Muhanna****Abstract**

The research aims at (Evaluating of the Book of Physics for the Sixth Scientific Class According to Teachers and Specialized Educationalists). The society of the research consists of all the specialized educationalists and teachers of physics for the sixth scientific class in the academic year 2013-2014 in the General Directorate for Education in the Governorate of Babylon. They are (8) specialized educationalists and (187) teachers of physics for the sixth scientific class. The researchers have made a tool that involves a questionnaire containing (96) items to evaluate the book of physics; these items cover the seven levels which are (the introduction of the book, aims, content, learning methods, the questions at the end of each chapter)

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى (تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين). ويتكون المجتمع الاصلي للبحث من جميع الاختصاصيين التربويين وجميع المدرسين لمادة الفيزياء للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2013-2014م في المديرية العامة لتربية محافظة بابل حيث بلغ مجموع افراد مجتمع البحث من 8 افراد من الاختصاصيين التربويين و(187) مدرساً لمادة الفيزياء للصف السادس العلمي.

استخدم الباحثان لغرض البحث اداة قام بإعدادها وتطويرها على شكل استبانة واحدة خاصة بالاختصاصيين التربويين والمدرسيين واحتوت على (96) فقرة من الفقرات الخاصة بتقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي وقد شملت فقراتها المجالات السبعة الاتية: (مقدمة الكتاب، اهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الانشطة والاساليب والوسائل التعليمية، أسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل)، الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه، الصور والرسوم التوضيحية)

أما فيما يخص عرض النتائج فقد تم حساب الوسط المرجح والوزن المتوي بعد تفرغ استجابات المدرسين والاختصاصيين التربويين لكل فقرة من الفقرات.

وأسفر البحث عن نتائج من أهمها:

1. مجال محتوى الكتاب:

إن محتوى الكتاب يعرض على شكل فصول يتوفر فيه الدقة العلمية ويحتوي على أنشطة متنوعة تساعد الطلبة على تعزيز فهمهم للمادة ويوضح التطورات الحديثة في المعرفة الفيزيائية ويعد الطلبة للالتحاق بالدراسة الجامعية وأن مادة الكتاب مناسبة لمستوى النمو والنضج العقلي للطلبة وتخلو من الحشو والتكرار.

2. الانشطة والاساليب والوسائل

لم تتح الانشطة والاساليب والوسائل فرصة المشاركة لجميع الطلبة ولا يمكن اجرائها ضمن وقت الحصاة المقررة

واختتم البحث بتقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائجه ومن أهمها:

1. اعادة النظر في اختيار مواضيع فصول الكتاب من قبل الجهات المعنية فنلاحظ بأن الفصل العاشر (الفيزياء

النووية) اذ سبق تدريسها في كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي الفصل الرابع.

2. زيادة عدد الحصص المقررة الخاصة بمادة الفيزياء للصف السادس العلمي بحيث تكون خمسة دروس اسبوعياً بدل من أربعة دروس.

ومن اهم المقترحات التي توصلت اليها الباحثان هي:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتب الفيزياء للصفوف (الرابع العلمي والخامس العلمي).
2. دراسة تقييمية لطرائق تدريس الفيزياء المرحلة الاعدادية من وجهة نظر الطلبة.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث: (Problem of the Research)

تهتم الكثير من المؤسسات التربوية بتقويم المناهج الدراسية والأنشطة وتطويرها، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف فيها والتعرف على مدى مواكبتها للتقدم العلمي والاتجاهات المعاصرة والتغيرات الاجتماعية المختلفة ليتم تطويرها وجعلها ملائمة لمتطلبات وحاجات العصر ومن ثم يمكن التعرف على فاعليتها ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وليس من الضروري أن يتعلق التطوير بإنعكاس شيء جديد ولكن يمكنه أن يسلط الأضواء على ما يجري في هذه الميادين.

فالمرحلة الإعدادية تعد نقطة انطلاق الطالب نحو التعليم الجامعي، لذلك من الضروري أن تكون مناهج هذه المرحلة على درجة عالية من الكفاءة والجودة لتحقيق الهدف الذي وضعت لأجله، وتساير التطور العلمي الحاصل في عصرنا الحالي، لا بد أن تبنى المناهج وفقاً لأهداف واضحة، وان يتضمن محتواها أنشطة وطرائق تدريس وأساليب تقويم تتناسب احتياجات المجتمع ومتطلباته، واحتياجات الطلاب واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، ولضمان سلامة إعدادها لا بد أن تخضع لمراجعة وتقييم مستمرين من قبل القائمين عليها.

لذا كان من الضروري اعتماد آلية لتقويم المناهج بصورة مستمرة، لتلافي جوانب القصور وتدعيم جوانب القوة في هذه المناهج بحيث تصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تلبية احتياجات الطلاب الحالية والمتوقعة، أما ترك المناهج بدون تقويم فالنتيجة الحتمية جمود هذه المناهج ثم انهيارها، ولا حل حينئذ إلا التغيير الجذري ولا يخفى ما ينتج عن ذلك من إهدار للإمكانات وإرباك العملية التعليمية. (عطية، 2008، ص89).

ومن خلال تدريس الباحثان لمادة الفيزياء للصف السادس العلمي لسنوات عدة ولما يتمتعان من خبرة متواضعة، وتواصل الباحثان مع عدد من المدرسين، شكل ذلك دافعا للبدء بعملية تقييميه من وجهة نظر المدرسين الذين درسوا هذا الكتاب لما يمتلكونه من خبرة في هذا المجال، وكتاب الفيزياء للصف السادس العلمي المصمم من قبل المديرية العامة للمناهج والذي تم اعتماده فعلا في مدارسنا لم يتم تقويمه خارجياً، ولم تجر عليه أية دراسة تقييمية سابقاً (حسب علم الباحثان) فقد ارتأ الباحثان أن يقوموا هذا الكتاب من اجل الوصول إلى مستوى أفضل من جانبي الإخراج والمادة العلمية ليأبى حاجات الطلبة والمدرسين وطموحاتهم في التعلم والتعليم.

وسيقوم الباحثان كتاب الصف السادس العلمي من جوانب عدة وهي (مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية، أسئلة الكتاب في نهاية كل فصل، الشكل الفني وطريقة إخراجها، الصور والرسوم التوضيحية) وهذا ما سارت عليه العديد من الدراسات مثل: المشهداني (2002)، القيسي (2005)، نور (2006) وغيرها من الدراسات التي سبقت الباحثان.

وبذلك فقد تمحورت مشكلة هذا البحث حول تقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين وللوقوف على درجة مواءمته للتطورات الحديثة في مجال الدراسات العلمية وتوظيف مادته توظيفا علميا لخدمة طلاب هذه المرحلة المهمة.

ثانياً: أهمية البحث: (Importance of the research)

من أبرز سمات العصر الحاضر هو التقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي في مختلف مجالات الحياة وقد إتسم عصر العلم والتكنولوجيا بسيطرة الأسلوب العلمي على تفكير الانسان وعمله (الشريفي، 2004، ص2). وتعد التربية العامل الاساسي في التطور العلمي والتقني الذي يعيشه العالم في هذا العصر فهي تسعى الى تنشئة فرد منتج مسلح بالمعرفة والمهارات والقدرات الفردية التي تدفع به الى المشاركة الفعالة لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه وبذلك تعد المحرك الاساسي لكل تقدم وتطور يشهده العالم (العبايجي، 2002، ص111). وتعد التربية من الوسائل المهمة التي تنتبها الامم والشعوب لتنشئة ابنائها فالتربية ما زالت السلاح الاقوى الذي تلجأ اليه الامم لأعداد اجيالها (الربيعي، 2005، ص12). كون ان هدف التربية هو جعل كل فرد يعيش في هذا العصر مسلحاً بالعلم حتى يستطيع ان يعيش في مجتمع يزخر بالمخترعات العلمية ويعالج مشكلاته بالطرق السليمة. (الجبري، 2006، ص7).

نستنتج مما تقدم أن التربية هي عملية نمو مزدوجة لكل من الفرد والمجتمع ترمي الى التنمية الشاملة لكل منهما، والى مساعدة الفرد على تحقيق التعلم والتغيير المرغوب في سلوكه، على بناء خبراته وتجديدها وتعميقها وتوجيهه اللاحق منها، وعلى الانتقال من طور الفردية الى طور الاجتماعي وعلى تشكيل شخصيته وفق توقعات المجتمع وعلى اكسابه المعايير والتقاليد والقيم والاتجاهات السائدة في مجتمعه اضافة الى اللغة التي تيسر عملية الاتصال والتفاعل بينه وبين افراد مجتمعه (ربيع، 2008، ص17).

لذا إنشغلت معظم دول العالم بإيجاد احدث اساليب التعليم لمواطنيها واكثرها تطوراً بهدف اعدادهم للقرن الحادي والعشرين وذلك بتصميم مناهجها الخاصة وتوفير الامكانات اللازمة لصناع السياسة التربوية ومصممي المناهج للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذهم القرارات اللازمة بشأن محتوى التعليم الخاص بالأطفال والشباب مع جعل التعليم متوفراً للمجتمع من اجل تحقيق النتيجة المتواصلة والسلام العالمي. (الزويني واخرون، 2013، ص18).

إن تقويم التعلم في تدريس العلوم في مدارسنا العربية ما زال يركز كل ثقله على قياس مدى تحصيل الطلبة للمادة الدراسية إن كانت تقيس ذلك فعلاً، علماً بأن هذا لم يزد من كونه احد الأهداف التي يسعى تدريس العلوم الى تحقيقها، بينما يجب ان يكون التقويم شاملاً لجميع أهداف تدريس العلوم، ولا يقف الامر عند هذا الحد. ففي المدارس العربية يقتصر التقويم على اختبارات او امتحانات تعطي في نهاية العام او عند نهاية فترات دراسية معينة، وبهذه الصورة ينتفي الغرض الحقيقي من التقويم وهو التشخيص والوقاية والعلاج. فالامتحانات غالباً ما تكون عملية منتهية، يتقرر على ضوئها نجاح الطلبة او رسوبهم، دون ان يعرف هو او حتى المدرسة نواحي القوة والضعف في فهم وتحصيل المادة الدراسية. (عميرة والديب، 1994، ص313).

ولاشك أن ارتباط علم الفيزياء وتداخله مع مجالات الحياة المختلفة مثل الطب والصناعة والطاقة النووية والحرب وغزو الفضاء والاتصالات والمعلومات يحتم ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية (التعليمية) على امداد الطلبة بما يحتاجون اليه من معلومات فيزيائية تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية وذلك من اجل تحسين نوعية الحياة في مجتمعنا وجعل التعليم وظيفياً في حياة الافراد. (العمرائي واخرون، 2013، ص56، 57)

وتتضح أهمية هذا البحث من كونه يأتي في العام الثاني الذي يدرس فيه الكتاب وخاصة اذا علمنا ان الكثير من اراء المدرسين والاختصاصيين التربويين تنادي بان الكتب الجديدة والتي وضعت لحل الكثير من المشكلات وطرح كثير من المواضيع الجديدة هي بحد ذاتها مشكلة، وتحتاج الى تقويم واعادة بناء من جديد، وتكمن أهمية هذا البحث:

1. تقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي والذي لم تجري عليه عملية تقويم سابقة (حسب علم الباحثان).
2. مساعدة جميع اطراف العملية التعليمية من طلبة ومدرسين واختصاصيين تربويين ومنفذي المناهج من الكشف عن جوانب القوة والضعف في كتاب الفيزياء موضوع البحث.
3. قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير مواصفات الكتاب المدرسي في مدارسنا ومعايير تقويميه

4. قد تفتح نتائج هذا البحث الباب امام دراسات اوسع في مجالات اخرى من قبل متخصصين في مجال الفيزياء والعلوم الاخرى.

ثالثاً: هدف البحث (The research Aims)

يهدف البحث الحالي الى تقييم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والإختصاصيين التربويين في المجالات الآتية:

1. مقدمة الكتاب.
2. أهداف الكتاب.
3. محتوى الكتاب.
4. الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية .
5. أسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل).
6. الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه
7. الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب.

رابعاً: حدود البحث (The Research Limits)

1. كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي الطبعة الثانية _2013م.
2. مدرسو مادة الفيزياء للصف السادس العلمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل.
3. الاختصاصيون التربويون لمادة الفيزياء في المديرية العامة لتربية بابل.
4. العام الدراسي 2013، 2014م.

خامساً : تحديد المصطلحات: (Definition of Terms)

التقويم (Evaluation)

- عرفه ابو حرب (2011):

تقوم الشيء تعدل واستوى واستقام: اعتدل واستوى.

(ابو حرب، 2011، ص319)

- عرفه الخياط (2009):

لغةً من قوم أي صحح وازال الاعوجاج وقوم السلعة بمعنى سعرها.

(الخياط، 2009، ص35)

التعريف الاجرائي للتقويم:

هو عملية اصدار حكم حول كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي وفق النتائج التي سنحصل عليها من خلال البحث.

(الكتاب المدرسي: (Textbook))

عرفه ملحم (2011): هو مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون اعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها

او تدريسها ويعمل الطلبة على تعلمها او دراستها.(ملحم، 2011، ص460)

عرفه الشبلي (2000م): بانه يمثل احد الوسائل المتبعة في تنفيذ المقررات التفصيلية للمنهج الدراسي.(الشبلي، 2000، ص93)

اما كتاب الفيزياء قيد البحث فهو: هو الكتاب المقرر تدريسه للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2013، 2014م الطبعة

الثانية الصادر من المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية ويحوي على عشرة فصول وعدد صفحاته (312) صفحة.

الصف السادس العلمي: - (Sixth grade science)

وهو الصف الاخير في المرحلة الاعدادية التي مدتها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة.(وزارة التربية، 1984، ص4)

المدرسين: (Teachers)

عرفهم الجعافرة (2013): كل من يتولى التعليم او أي خدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية حكومية او

خاصة. (الجعافرة - 2013م، ص 470)

عرفهم البزاز (1989): إنهم العاملون في التعليم بمختلف مراحلهم والمسؤولون عن تربية الطلبة.(البزاز، 1989، ص 183)

التعريف الاجرائي

هم مدرسو مادة الفيزياء ومدرساتها للصف السادس العلمي والذين يقومون بتدريس الصف السادس العلمي في محافظة بابل والحاصلين على شهادة البكالوريوس في الفيزياء او ما يزيد عليها.

الاختصاصي التربوي: - (Educational Specialist)

عرفه مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي (2009) بأنه: هو الشخص الذي يتولى مهمة الاشراف التربوي وتحقيق اهدافه سواء كان هذا الاختصاصي للمرحلة الابتدائية ام الثانوية (مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، 1985، ص18) في (القاسم والزبيدي 2009)

عرفه العرنوسي (2008) بأنه: الشخص المسؤول عن تنسيق واثارة وتوجيه نمو المعلمين لغرض اثارة وتوجيه نمو كل طالب للمشاركة في المجتمع والعالم الذي نعيش فيه.(العرنوسي واخرون ، 2008، ص80)

الفصل الثاني**الاطار النظري والدراسات السابقة****المقدمة**

تتطلع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء الى التعليم على إنه القوة المؤثرة في التنمية البشرية للنهوض المجتمعات الى ارقى المستويات، لذلك تعد مناقشة قضايا التعليم وتطويره هي المدخل الحقيقي للتنمية الشاملة والمتكاملة، لذا سعت اغلب الدول المتقدمة للاهتمام بالعملية التربوية بلبلوغ اهدافها المنشودة والوصول الى مرتبة متميزة من التقدم. حيث يعد التعليم المحرك الهام للنظام الاجتماعي وهو بمثابة المرآة العاكسة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في أي مجتمع اذ لا قيمة لأي تعليم يبتعد عن الحياة ولا يخدم حاجات المجتمع وخطته التنموية ولا يعكس قيمه ومثله. (الخطيب والخطيب، 2007، ص202)

وفي السنوات القليلة الماضية أولى التربويون اهمية كبرى لعملية التقويم بهدف الاصلاح التربوي ففي تقرير عن المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العالمية للقياس والتقويم التربوي في البرازيل طرح رئيس المنظمة العالمية للقياس والتقويم توماس كالفان Thomas Kalvan قضية الاصلاح التربوي من خلال عمليات التقويم، حيث أكد أن معظم عمليات الاصلاح في الماضي كانت تركز على المدخلات التربوية، وفي السنوات العشرين الاخيرة من القرن العشرين ظهر توجه جديد في حركة الاصلاح التربوي يركز على المخرجات التربوية، أي ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وسلوكيات واتجاهات، وقد أكد كالفان أن التوجه الجديد في عملية الاصلاح يعود الى أن واقع الانظمة التعليمية في معظم الدول يؤكد أن الكثير من الطلبة لا يستفيدون من خبراتهم التربوية عندما يفكرون في الدخول الى سوق العمل، بسبب نقص الخبرات والمهارات اللازمة.(العيسي، 2010، ص26). لذا فقد توسع مفهوم التقويم خلال القرن الحالي نتيجة تأثره بالنظريات التربوية الحديثة في مجال التعليم والتعلم فضلاً عن تغيير النظرة لدور التقويم واستخدام النظم والبرامج التعليمية فيه، والذي أدى بدوره الى تطوير هذا المفهوم وإبراز اهميته في هذا المجال التربوي، مما ساعد العاملون فيه على الأخذ بالمعلومات الدقيقة والتهيئة اللازمة لها مما يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة للحكم.(Bouchamp، 1981، p134)

خصائص التقويم (Properties Evaluation)

يتميز التقويم بخصائص اساسية لعل اهمها

- 1- عملية واقعية: ، وتعني قدرة الطالب على تطبيق المعارف والمهارات التي لديه ليتوصل الى منتج يعبر عن حقيقة ادائه، أي ما يستطيع عمله بالفعل، كما إنه يطلب من الطالب انجاز مهمات لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية، كما إنه يتضمن حل مشكلات حقيقية وواقعية.(علي، 2011، ص375)

- 2- عملية هادفة: ، إن التقييم عملية هادفة أي تبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي، يكون التقييم عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.(سرحان ، 1985، ص 128)
- 3- عملية مستمرة: ونعني بالاستمرارية انها تتم في مختلف مراحل البرنامج الذي يتم تقييمه أي قبل او اثناء وبعد انتهاء البرنامج قيد الاهتمام (ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ)كما انها مقترنة بسير البرنامج ففي العملية التعليمية التعلمية لا بد ان يكون مواكباً ومستمرأ خلال التدريس ويتخلل معظم جزئياته كما يجب ان يكون ملازماً للنشاطات التي يقوم بها المتعلم.(المحاسنة، مهيدات، 2013، ص35)
- 4- الشمولية: وهذا يعني أن تكون عملية التقييم عملية عامة وشاملة لجميع الجوانب المراد تقييمها كتقييم شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية واخرى غيرها. (المياحي، 2010، ص49)
- 5- المعيارية: ويقصد بها الحكم على أداء الطالب ومدى نجاحه في انجاز المهام التعليمية المحددة له، وتحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه في اطار مجموعة من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات الاداء المقبول.(علي، 2011، ص 376)
- 6- الموضوعية: بمعنى أن يتجاوز التقييم الاحكام القبلية أو الموقعية وألا يتأثر بالهالة Hala effect أو بذاتية المقوم او المقوم.(الجعفري، 2010، ص 220)
- 7- عملية منطقية وصادقة: فهو يقوم على السياقات الحقيقة للعلم، كما انه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي.(علي، 2011، ص375)
- 8- تنوع الأساليب والأدوات: إن التقييم الأكثر شمولية والذي سبق توضيحه، فإنه يتطلب اساليب وأدوات متنوعة، فهذا المفهوم يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب وعن كيفية استخدام هذه المعلومات في تقييم ادائهم وتعلمهم، اذ من الصعب أن يتخذ المعلم قرارات تعليمية متنوعة إستناداً الى نوع واحد من أساليب وأدوات التقييم.(علام، 2009، ص 42)

مراحل التقييم (Stages Evaluation)

فقد أشار الخياط (2010)الى مراحل التقييم وهي:

- 1- القياس: أي جمع المعلومات حول الشيء او الصفة المراد قياسها، ويجب توخي الدقة عند جمع المعلومات.
- 2- التحليل: أي تحليل المعلومات أما بشكل منطقي أو بشكل احصائي.
- 3- التفسير: أي توضيح ما تم تحليله سابقاً.
- 4- إتخاذ القرار: أي إعطاء قيمة للشيء المقيم.

خطوات تنظيم الكتاب المدرسي

(Steps to organize textbook)

ويمكن التعبير عن هذه الخطوات بالاتي: -

- 1 - تحديد الأغراض التربوية التي يراد تحقيقها وهذا يتطلب معرفة مصادر واشتقاق الأهداف التربوية من حاجات المجتمع، وحاجات الطلبة والحاجات المعرفية وسيكولوجية الطلبة ثم صياغة الأهداف بشكل واضح قابل للقياس.
- 2 - اختيار المحتوى وهذا يتطلب معرفة المؤلف بطبيعة المادة وتحديد مدى ارتباطها بالأهداف، ومستوى فاعليتها في تحقيق أهداف الكتاب والمنهج.
- 3 - تحديد الكيفية التي تقدم بها المادة الدراسية للطلاب وتنظم على اساسها وفي هذا المجال اشار تايلر الى وجوب مراعاة

معيارى التتابع Sequence و التكامل Integration

4 - تحديد الكيفية التي يمكن اعتمادها للحكم على نجاح المحتوى في تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها ولما كانت العملية التعليمية في الأساس تهدف الى تحقيق التعلم، ونجاح الطالب في بلوغه فان فعالية المحتوى تقاس بمستوى مخرجات التعلم التي تتعكس على سلوك الطلبة. (الهاشمي وعطية، 2011، ص 91، 92) أهمية الكتاب المدرسي: ،

(The importance of textbook)

فقد اشارت (بحري، 2012) على أهمية الكتاب المدرسي ب:-

- 1- يعد الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة.
- 2- الكتاب يمثل عنصراً لا غنى عنه في أي برنامج تربوي فهو دليل اساسي لمحتوى البرنامج ولطرائق التدريس ولعمليات التقويم.
- 3- تزداد أهمية الكتاب المدرسي في المدرسة للطالب والمدرس عندما يصبح الكتاب المرجع الرئيسي والموحد لجميع المدارس في القطر الواحد، ونظراً لندرة الكتب المساعدة والوسائل والرسوم البيانية والنماذج والأفلام الثابتة والمتحركة. (بحري، 2012، ص 231)

دراسات سابقة

دراسة الجادر 2004.

(تقويم منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر الاختصاصيين والتربويين والمدرسين). اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية - ابن الهيثم هدف الدراسة.

الإجابة عن السؤالين الآتيين.

- 1، واقع منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية في المجالات الآتية. (الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم)؟.
- 2، ما المقترحات لتطوير منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية.

حدود الدراسة

أقتصر البحث الحالي على.

- 1، منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية للعام الدراسي (2002 - 2003).
- 2، مدرسي ومدرسات مادة الحاسوب في المدارس الإعدادية النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد والذين يقومون بتدريس المادة فعلاً للعام (2002-2003).
- 3، الاختصاصيون التربويون لمادة الحاسوب.

عينة الدراسة.

- ا. المدارس الإعدادية في مدينة بغداد وعددها (167) مدرسة.
 - ب. المدرسون والمدرسات لمادة الحاسوب وعددهم (137) مدرساً ومدرسة.
 - ج، الاختصاصيون التربويون لمادة الحاسوب وعددهم (3) اختصاصيين تربويين
- اداة الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والاستبانة أداة للدراسة.

الوسائل الاحصائية:

أستخدمت الباحثان الوسط المرجح والوزن المؤوي، معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية وسائل إحصائية لبحثها

اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة

- 1، ضعف العناصر الأساسية في المنهج وهي مجالات (الأهداف والمحتوى والأنشطة المصاحبة للكتابين).
- 2، جودة العناصر الأخر.

وهذا يدل على ضعف أساس في منهج الحاسوب للمرحلة الإعدادية. (الجادر، 2004)

دراسة أيوب (1998)

تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين اجريت هذه الدراسة في فلسطين اجامعة النجاح اكلية الدراسات العليا
هدف الدراسة : -

تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين.
حدود الدراسة:

1، كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي.

1 - معلمو ومعلمات المادة للصف الاول الثانوي.

2 - المشرفون الاختصاصيون الذين يشرفون على تدريس هذه المادة فعلاً.

3 - العام الدراسي 1997-1998م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين و (51) معلماً و (195) طالباً.

اداة الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي للدراسة، والاستبانة أداة للدراسة.

الوسائل الاحصائية: -

ان الوسائل الاحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي:

المتوسط الحسابي، النسبة المئوية، معادلة كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، استخدم البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS.

اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة: ،

1 - درجة تقويم المشرفين للكتاب كانت متوسطة بشكل عام وكانت متوسطة لجميع المجالات عدا المجال الاول (المظهر العام) فقد كانت عالية.

2 - إن التقديرات التقييمية للمعلمين كانت أعلى من المستوى المقبول تربوياً وبدلالة احصائية للمجالات الستة ككل ولكل مجال من المجالات الستة.

3 - لا يوجد فروق احصائية يعزى الى متغير جنس الطالب للمجالات الستة ككل ولكل مجال من المجالات الستة.

4 - يوجد فرق ذو دلالة احصائية يعزى الى متغير معدل الطالب في مادة الفيزياء للمجالات ككل يعود ذلك الى المجال الثاني والثالث والسادس وهي (مقدمة الكتاب، محتوى الكتاب، تنمية الاتجاهات). (أيوب - 1998)

موازنة الدراسات السابقة مع البحث الحالي: -**(Balancing previous studies with current research)**

من خلال عرض الدراسات السابقة وموازنتها بالبحث الحالي من حيث المنهج والوسائل التي استعملت في جمع المعلومات وما اسفرت منه هذه الدراسات من نتائج اتضح للباحثين ما يأتي:

- 1 - اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث الوصفي في اجراءاته، لأنه يتلائم وطبيعة موضوع البحث
- 2، استعملت غالبية الدراسات السابقة الإستبيان اداة لها وتم استعمال نفس الاداة في البحث الحالي

3 - اتفقت غالبية الدراسات السابقة على أن مجالات التقويم التربوي تشمل المقدمة، والأهداف، والمحتوى، ووسائل التقويم، والمظهر العام للكتاب. أما البحث الحالي فأن مجالات التقويم فيه تشمل (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، اسئلة الكتاب في نهاية كل فصل ، والانشطة والاساليب والوسائل التعليمية، الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه، والصور والرسوم التوضيحية).

4 - تباينت الدراسات السابقة في اختيارها الوسائل الاحصائية لتحليل بياناتها تبعاً لأهداف تلك الدراسات، ومن هذه الوسائل التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة هي النسبة المئوية، الوسط المرجح، معامل ارتباط بيرسون، الوزن المئوي، معادلة الفا كرونباخ، معادلة تصحيح سبيرمان براون.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة: (Aspects of benefit from previous studies)

1. الإفادة في تحديد منهجية البحث وإجراءاته إذ إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت منهج البحث الوصفي.
2. الاطلاع على طرائق اختيار العينة في بناء أداة لبحث الحالي وتطبيقها.
3. استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث الحالي واستخراج النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

(Research methodology and procedures)

يتناول هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اتبعتها الباحثان لتحقيق هدف بحثهما ووصفهما مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة بحيث تمثل بدقة المجتمع الأصلي الذي أخذت منه، وبناء أداة البحث وصدق وثبات الأداة، وتحليل الفقرات والوسائل الإحصائية التي أستخدمها الباحثان في تحليل النتائج. وسيعرضها الباحثان على النحو الآتي:

منهج البحث (Curriculum of Research)

حين يريد الباحث أن يدرس ظاهره ما فأن أول خطوه يقوم بها هي وصف الظاهرة التي يريد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقه عنها، والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً او تعبيراً كمياً، بمعنى اخر أن المنهج الوصفي هو من أكثر أنواع المناهج شيوعاً وإنتشاراً وهو أوسع إستعمالاً في دراسة الوقائع الاجتماعية والسياسية والتربوية وغيرها في مجتمع معين ولا سيما في مجال التربية (طباجة، 2007، ص329).

مجتمع البحث: (Research Population)

يعرف مجتمع البحث هو المجتمع الاحصائي الذي يمكن السيطرة على كل مفردة من مفرداته، ويمكن إستخدام أي أسلوب من أساليب جمع البيانات في هذا المجتمع الاحصائي سواء أسلوب المسح الشامل او أسلوب العينات.(شعبان، 2008، ص12).

ويتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الاختصاصيين التربويين وجميع مدرسي ومدرسات ماده الفيزياء للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2013، 2014م في المديرية العامة لتربية محافظة بابل حيث بلغ مجموع أفراد مجتمع البحث من 8 افراد من الاختصاصيين التربويين و(187) مدرس ومدرسة لماده الفيزياء للصف السادس العلمي

عينة البحث (Research Sample)

لقد قام الباحثان بإختيار عينة بحثهما طبقاً لمتطلبات تحقيق أهداف البحث وقد إجتهد الباحثان أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الاصلي فالعينة الممثلة "هي جزء صغير من المجتمع أو مجموعة جزئية صغيرة من المجموعة الكبيرة (المجتمع)"، (دودين، 2010، ص24)

وبذلك فقد إعتد الباحثان على إختيار العينة الطبقية للمدرسين في مركز المحافظة وأفضيتها وبما يعادل 70% من حجم المجتمع الأصلي، و اختار الباحثان جميع الاختصاصيين التربويين والبالغ عددهم (8) افراد.

أداة البحث (Research tool)

ومن الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات الوافية هو الإستبيان لذا فقد استعمل الباحثان الإستبيان كأداة لجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث. حيث قام بأعدادها وتطويرها على شكل إستبانة وهي أداة تتضمن مجموعة من الفقرات أو العبارات التقريرية حول مسألة ما تتطلب من الفرد الإجابة عنها بطريقة تحددتها الباحثان بحسب أغراض البحث (الشايب، 2009، ص70) وهكذا فقد تكونت أداة البحث من إستبانة واحده خاصه بالاختصاصيين التربويين والمدرسين واحتوت على (96) فقره من الفقرات الخاصة بتقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي وقد شملت فقرات المجالات السبعة الاتية(مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية، أسئلة الكتاب في نهاية كل فصل، الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه، الصور والرسوم التوضيحية)

صدق أداة البحث (Validity of the questionnaire)

الصدق من الأمور المهمة التي ينبغي لواضع الإستبيان التأكد منها، وصدق الإستبيان هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله، ويعرف بأنه (الدقة التي يقيس بها الإستبيان ما يجب أن يقيسه). (كوافحه، 2010، ص 109) ولأجل إكتساب الأداة سمة الصدق فقد عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين وعددهم (20) خبيراً واعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على موافقة (16) خبيراً فأكثر اي بنسبة 80% وذلك من حيث تعديل الفقرات التي تحتاج الى تعديل وحذف الفقرات التي لم تحصل على اتفاق الخبراء فكان من نتيجة هذه العملية التوصل إلى أداة بصياغتها النهائية ضمت بمجملها (96) فقرة موزعة على المجالات السبعة للاستبيان.

ثبات أداة البحث (Varibility of the questionnaire)

قد قام الباحثان بإستخراج معامل الثبات لعدة مرات حيث بلغ معامل الثبات العام (66، 86) وبذلك تكون هذه النسبة جيدة مما يدل على ثبات الاستبيان.

الوسائل الإحصائية (The statistical Procedures)

1. معامل ارتباط بيرسون: (Pearson)

لإيجاد معامل ثبات الاستبيان بطريقه التجزئة النصفية استعملت الباحثة

ن مج س ص - مج س ص

$$r = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مجم س ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س ص} - 2) (\text{مجم س ص} - 2)}}$$

حيث يمثل ر معامل

ن: تمثل عدد افراد ا

س: تمثل قيم المتغير الاول

ص: تمثل قيم المتغير الثاني،

(عودة وملكاوي ، 1987، ص225)

2. معادلة سبيرمان ، براون: (Spearman Brown)

استعملت الباحثان معادلة سبيرمان، براون في تصحيح معامل الارتباط بعد ما استخرجته بمعامل ارتباط بيرسون.

2 ر

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

صالح، 2000، ص 256)

1 + ر

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

أ. عرض وتحليل نتائج استجابات مدرسي ومدرسات كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي: النتائج المتعلقة بفقرات الإستبيان للمدرسين:

تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات كل مجال في الإستبيان للمدرسين وتم التوصل الى النتائج الأتية كما مبينة من الجدول (1) حيث يوضح نتائج الإستبيان بصورة عامة لمجالات تقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

جدول (1)

ت	المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	الصور والرسوم التوضيحية	3، 91	78، 27
2	الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه	3، 83	76، 78
3	اسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل)	3، 60	72، 02
4	محتوى الكتاب	3، 35	67، 03
5	مقدمة الكتاب	3، 31	66، 33
6	الأنشطة والأساليب والوسائل	3، 24	64، 863
7	أهداف الكتاب	3، 23	64، 66

ب. عرض وتحليل نتائج استجابات الاختصاصيين التربويين لكتاب الفيزياء للصف السادس النتائج المتعلقة بفقرات الاستبيان للاختصاصيين التربويين:

تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات كل مجال في الإستبيان للاختصاصيين التربويين وتم التوصل الى النتائج الأتية كما مبينة من الجدول (2) حيث يوضح نتائج الاستبيان بصورة عامة لمجالات تقويم كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر الاختصاصيين التربويين مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

جدول (2)

ت	المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	الصور والرسوم التوضيحية	3، 738	74، 76
2	الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه	3، 584	71، 688
3	اسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل)	3، 326	66، 53
4	محتوى الكتاب	3، 25	65، 02
5	الانشطة والاساليب والوسائل	3، 22	64، 41
6	مقدمة الكتاب	3، 09	61، 904
7	اهداف الكتاب	2، 875	57، 5

الاستنتاجات: (Conclusions)

توصل الباحثان من خلال تحليل إجابات أفراد عينة البحث إلى ما يلي:

1. مجال مقدمة الكتاب: إن مقدمة الكتاب لم تكن متضمنة أهداف تدريس الفيزياء (الأهداف الخاصة) ولم تتبها الطالب لتتبع المفاهيم والمبادئ العامة

2. مجال الأهداف: لم تحتوي أهداف الكتاب على المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي
3. مجال محتوى الكتاب: إن محتوى الكتاب يعرض على شكل فصول يتوفر فيه الدقة العلمية ويحتوي على أنشطة متنوعة تساعد الطلبة على تعزيز فهمهم للمادة
4. المجال الرابع: الأنشطة والأساليب والوسائل : إن معظم الأنشطة والوسائل التعليمية ارتبطت بالمحتوى، لكن لم تتيح الأنشطة والأساليب و الوسائل فرصة المشاركة لجميع الطلبة
5. المجال الخامس: اسئلة الكتاب (في نهاية كل فصل) اسئلة الكتاب تكشف عن مدى استيعاب الطلبة للمادة وتمتاز بالوضوح والدقة العلمية
6. المجال السادس: الشكل الفني للكتاب وطريقة اخراجه: يراعي اخراج الكتاب علامات الترتيم جيداً، لكن الكتاب لا يتميز بمتانة تجليده.
7. المجال السابع: الصور والرسوم التوضيحية: إن الصور والرسوم التوضيحية كانت لها صلة بالمحتوى والأهداف التعليمية وتتميز بتوافق النص الذي يكتب تحتها لبيان موضوعاتها وقدرتها في التعبير عن الأفكار التي يراد توصيلها للطلبة

التوصيات: (Recommendations)

- انطلاقاً من الحاجة التي دعت إلى اجراء هذا البحث وفي ضوء الاستنتاجات التي تم التوصل إليها لغرض تطوير كتاب الفيزياء للصف السادس العلمي يوصي الباحثان بما يأتي:
1. ضرورة أن تكون هناك أهداف لتدريس كتاب الفيزياء لكي يعتمدها المؤلفون عند تأليف الكتاب. إذ أن الأهداف هي التي تقدم المحتوى والإطار العام للكتاب كما أن من الضروري أن تدرج وتضمن الأهداف في مقدمة الكتاب، لكي يعرف المدرسون والطلبة الغاية والأسلوب في تدريس المادة.
 2. ينبغي أن يواكب الكتاب المقرر الفيزياء التطورات العلمية الحديثة ويكون ملبياً لأهداف المرحلة الإعدادية وأهداف تدريس المادة.
 3. اما الأنشطة (التجارب) ينبغي أن توضع في كتب خاصة، على أن تراعى في اجرائها داخل المختبر. مع تزويد المدارس بمتطلبات الأنشطة من ادوات واجهزة علمية.
- المقترحات: (Suggestion)** يقترح الباحثان اجراء الدراسات الآتية:
1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتب الفيزياء للصفوف (الرابع العلمي والخامس العلمي).
 2. دراسة مقارنة لكتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية في العراق بالكتب المماثلة المعتمدة في الدول العربية المجاورة.
 3. دراسة تقويمية لمنهج مادة الفيزياء في كليات التربية /قسم الفيزياء والذي يتولى إعداد المدرسين لتدريس هذه المادة.
 4. دراسة مشكلات تدريس الفيزياء في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين

المصادر

1. ابو حرب، يحيى حسين، توجهات في المنهج التربوي (فلسفته، انواعه، انواعه، معوقاته، تصميمه، ونماذجه، وتجربته وتقويمه وتطويره)، مكتبة الفلاح، مصر 2011.
2. ابو صالح، محمد صبحي، الطرائق الاحصائية، مطبعة روعة للطباعة والنشر، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
3. ايوب، عبد الكريم محمد عبد، تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين، جامعة النجاح، كلية الدراسات العليا، 1998م.
4. بحري، منى يونس، المنهج التربوي اسسه وتحليله، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان 2012م.

5. البزار، حكمت عبد الله، **اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (28)، السنة (9)، المكتب العربي لدول الخليج العربي، الرياض، 1989م.
6. توفيق، عبد الجبار واخرون، مبادئ البحث التربوي لمعاهد اعداد المعلمين، مطبعة تونس، بغداد، 2000م.
7. الجادر، هدى خورشيد شوكة، تقويم منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر الاختصاصيين والتربويين والمدرسين، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، 2004م
8. الجبوري، مجهول حسين عبود، اثر التدريس باستعمال الحاسوب في التحصيل وتنمية الميل لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الجغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 2006م.
9. الجعافرة، عبد السلام يوسف ، التربية والتعليم بين الماضي والحاضر، دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
10. الجعفري، ماهر اسماعيل، المناهج الدراسية، فلسفتها، بناؤها، تقويمها، دار اليازوري، الطبعة العربية، عمان 2010م.
11. الخطيب، احمد، رداح الخطيب، استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، 2007
12. الخياط، ماجد محمد، اساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية، عمان، 2009.
13. ربيع، هادي مشعان، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2008م.
14. الربيعي، نبأ ثامر خليل -تقويم تدريس مادة الصرف في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 2005م
15. الرفوع، عبد عاطف، مدخل في الاحصاء التربوي، دار الراية، 2012م
16. الزويني، ابتسام واخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م
17. سرحان، دمرdash عبد المجيد، المناهج المعاصرة، ط5، مكتبة الفلاح، الكويت، 1985م
18. الشبلي، ابراهيم مهدي، المناهج بناؤها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، 2000م.
19. الشريفي، صفوان غازي، اتجاهات مدرسي ومدرسات تاريخ الصف الخامس الادبي نحو تدريس التاريخ وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في كلية التربية، جامعة الموصل، 2004م
20. العبايجي، امل فتاح، دراسة موازنة الاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، الجامعة المستنصرية، العدد3، 2002م
21. العبسي، محمد مصطفى، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، 2010م.
22. العرنوسي، ضياء عويد واخرون، الادارة والاشرف التربوي، دار الصادق، الحلة، 2008 م.
23. عطية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج عمان، 2008.
24. علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، 2009 م.
25. علي، محمد السيد، اتجاهات وتطبيقات حديثه في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، 2011م
26. العمراني واخرون، عبد الكريم جاسم، عقيل امير الخزاعي، عباس جواد الركابي، تدريس الفيزياء المعاصرة (دراسة التتور الفيزيائي)، دار تيبور للطباعة والنشر، بغداد، العراق، 2013م
27. عميرة، ابراهيم بسيوني وفتحي الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، ط13، الكويت، 1994م.
28. عودة، احمد سليمان، فتحي حسن ملكاوي، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الزرقاء.
29. القاسم، بديع محمود مبارك، محمود عبد الكريم جاسم الزبيدي، الاشراف التربوي والاختصاصي في العراق (الواقع والافاق)، العدد الخامس، كانون الثاني، 2009م

- 30.كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010
- 31.المحاسنة، ابراهيم محمد، عبد الحكيم علي مهيديت، القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2013م
- 32.محمد، مصطفى عبد السميع واخرون، البحث الاجرائي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 33.ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، ط5، 2011.
- 34.المياحي، جعفر عبد كاظم، القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م
- 35.النجار، فايز جمعة واخرون، اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، ط2، الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 36.الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م
- 37.وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية ، رقم 2 لسنة 1977 المعدل برقم 23 لسنة 1982، مطبعة وزارة التربية رقم (3) بغداد 1984م
- 38.Bouchamp ،Gerge ،A cuiculum Theory ،4.Ined.F.Epeacock publishers.1981.Inc

تقويم مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال

أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري م.م. جنان مرزة حمزة

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Evaluation of the Practice of the Teaching Staff Members in the College of Basic Education to the Principles of Active Teaching

Asst. Prof. Dr. Hamdan Mahdi Al-Juboori

Asst. Lecturer Jinan Mirza Hamza

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The teachers have gained new tasks for they organize the educational process and encourage the students' self-education. Active teaching depends on the personality of the teacher, his wide knowledge of his field, and his skills of teaching. He must have the ability to convey information and help the students gain the various educational skills so that they become useful for their society. This is why this research is important for it diagnoses the active teaching in the College of Basic Education and whether the students are able to gain learning skills.

ملخص البحث:

لقد ادى تطور المجتمعات الى تطور الفكر التربوي السائد فيها ويتطور هذا الفكر تطورت النظرة الى المدرس والادوار التي يقوم بها فلم يعد المدرس ناقلاً للمعرفة الى المتعلمين، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين. ولقد ظهر للمدرسين مهام وادوار جديدة فقد اصبح منظماً للعملية التدريسية يشترك فيها مع الطلبة ويشجعهم على التعلم الذاتي. والتعليم الفعال يعتمد على شخصية المدرس وعلى درايته الواسعة بمادته التعليمية والمهارات التي يدرسها وينبغي ان تكون لديه القدرة على اعطاء المعلومات ومساعدة الطلبة على اتقان المهارات التعليمية المختلفة لكي يفيدوا مجتمعهم ويستفيدوا منها في حياتهم اليومية. ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي في كونه يشخص التعليم الفعال في كلية التربية الاساسية ومدى استفادة الطلبة في تعلم المهارات التعليمية.

هدف البحث:

ويهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي التاريخ، الجغرافية في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي 2007-2008 و يبلغ عددهم (84) طالباً وطالبة.

منهجية البحث وإجراءاته:

بلغ مجتمع البحث من الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل للعام الدراسي (2007-2008) (84) طالباً وطالبة. اما عينة البحث فقد اختار الباحثان جميع الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية (84) طالباً وطالبة.

اداة البحث:

لمعرفة مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال اعد الباحثان استبانة تضمنت (30) فقرة، وبعد التأكد من صدق اداة الاستبانة وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على افراد العينة.

الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة لطبيعة البحث وهي مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح والوزن

المثوي.

نتائج البحث: قد توصل الباحثان الى النتائج الآتية

- 1- ان استجابات الطلبة كانت عالية بالنسبة لفقرة الاستبانة (يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها) حيث حصلت على وسط مرجح قدره (2.963) ووزن مؤوي قدره (98.76)
- 2- ان استجابات الطلبة كانت ضعيفة بالنسبة لفقرة الاستبانة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) حيث حصلت على وسط مرجح قدره (1.527) ووزن مؤوي قدره (50.9).

التوصيات:

- 1- دعوة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية الى استخدام اساليب التدريس الحديثة ومنها، العصف الذهني، الطريقة الاستقصائية.
 - 2- دعوة عمادات كلية التربية الاساسية الى ادخال مادة التعليم الفعال كمادة اجبارية ضمن تخصصات المواد التربوية.
- المقترحات:** اجراء دراسة مماثلة على اقسام اخرى في كليات التربية الاساسية

الفصل الأول**مشكلة البحث:**

ان عالمنا المعاصر يشهد ثورة علمية وتقنية متسارعة ترافقها تغيرات في ميادين الحياة المختلفة، وفي مقدمتها ميدان بناء الانسان المواكب لهذه التغيرات، ونتيجة لذلك اصبحت النظم التربوية عاجزة عن تلبية متطلبات العصر وعدم كفاية التدريس التقليدي في زيادة مهارات وخبرات الطلبة.

وان نسبة كبيرة من الطلبة في شتى دول الوطن العربي دون مستوى المأمول من نامية امتلاكهم للمهارات الاساسية، فهناك ضعف عام نتج عن عدة عوامل اقتصادية وثقافية وسياسية، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين ومؤسسات الدولة الا انها لم تحقق النتائج المرجوة، ولرأب الصدع وانفاذ ما يمكن انقاذه وللحاق بالركب، لزم ان يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة، ومنها نوعية التدريس المقدم للطلبة أي اسلوب التعليم والتعلم، وجعل التدريس فعالاً قادراً على احداث التغيير ([http:// www. Moe](http://www.Moe)) (ولذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة التنوع في طرائق واساليب التدريس كي يلائم حاجات ومستوى نضجهم العقلي والاجتماعي. ومن هنا فقد اولت جميع دول العالم اهتماماً كبيراً بالتعليم الفعال القائم على تنمية التفكير العلمي للطلبة المبين على الملاحظة والتنظيم وتكوين المفاهيم وادراك العلاقات بين الاشياء، كما يقوم التعليم الفعال على التركيز على ايجابيات المتعلم ومشاركته الفاعلة بالعملية التعليمية من خلال اتباع استراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم و قدراتهم (محمد ومجيد، 1991، ص74)

لذلك كان هذا البحث محاولة للتعرف على افضل الاساليب التي يمكن استعمالها في التعليم الفعال في كلية التربية الاساسية، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال ؟

أهمية البحث:

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً، من اجل مواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع والعيش بين الجماعة عيشة ملائمة. والتربية بطبيعتها وكونها عملية هادفة غايتها الفرد ومساعدته للوصول الى أفضل ما يستطيع من الكمال المناسب له، فهي فن متطور، وعلم له اصوله وقواعده التي تطبق بحكمة ودراية. (ناصر، 2004، ص63-69)

وتتطور المجتمعات تطوراً سريعاً وعلى التربية ان تجاري هذا التطور وتساهم في تغذية واعداد العدة له، مستوحية اهدافها ومناهجها من العوامل التي تؤثر فيه.(شهلا، 1978، ص202) ، وقد ادى تطور المجتمعات الى تطور الفكر التربوي السائد فيها ويتطور هذا الفكر تطورت النظرة الى المعلم والادوار التي يقوم بها فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة الى المتعلمين، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين (حجازي وهاني، 2001، ص52)

فالمعلم مرشد وموجه، وكلما كان المعلم اكثر وعياً وادراكاً لخبرات الطلبة الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسية كان اكثر فهماً للقوى التي تعدد نفوسهم بها، وان المعلم الكفاء هو الذي يحدث التغيرات المرغوبة (في ضوء الاهداف التربوية في سلوك تلاميذه (ناصر، 2004، ص94-95)

ان المعلم فضلاً عن مؤهلاته العلمية والشخصية، لابد من اعداده اعداداً مهنيًا لمهنة التدريس لأن للأعداد فلسفة مهنية خاصة واتجاهاً تربوياً هادفاً. (حلاق، 2006، ص29)

وتعتبر كليات التربية الأساسية ودور المعلمين والمعلمات هي المسؤول الاول عن اعداد المعلمين في المدارس وان المسؤولية التربوية تقع على عاتقها من خلال برامجها التربوية، ومن خلال اعداد المعلم الصالح للتربية والتعليم(حلاق، 2006، ص18) وحث المعلمين لأستخدام افضل الاساليب التربوية لتعليم الطلبة، وان تعمل على التأكد من قدرات المعلمين ومهاراتهم والعمل على تطوهرهم وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم. (http: www. moe)

وتأتي أهمية هذا البحث من أهمية التعليم الفعال الذي يعتمد على شخصية المعلم، وعلى درايته الواسعة بمادته التعليمية والمهارات التي يدرسها، وينبغي ان تكون لديه الفكرة على اعطاء المعلومات ومساعدة الطلبة على اتقان المهارات المختلفة لكي يفيدوا مجتمعهم ويستفيدوا منها في حياتهم اليومية. (حجازي وعبيدات، 2001، ص52)

والمعلمون الفاعلون هم القادرون على الاتيان بتجارب وامثلة خارجية حية للتعلم المقصود، مما يمكنهم من تحقيق اهداف بناءه مع الطلبة. (الحيلة، 2002، ص24)

وقد وصف المعلم الفعال بأنه يملك الامان العاطفي والصحة النفسية وتوافقاً شخصياً معقولاً، وقادراً على ان يحتفظ بهدوئه في المواقف الصعبة ويستمتع باهتمام دون ان يكون دفاعياً او متسلطاً، ويحتفظ بأتجاه لحل المشكلات اكثر من كونه انسحابي. (ابراهيم، 2004، ص108)

وهناك معايير اساسية للاعتماد عليها في تقرير التعليم الفعال هي:

1- نتائج عملية التدريس: احسن اختبار لفعالية المعلم هو في مدى تحسن تعلم المتعلمين، وكلما ازداد تحصيل المتعلمين زادت فعالية التدريس

2- طريقة التدريس: ينصب الاهتمام على ما يعلمه المعلم في غرفة الصف، وكيفية تأثير طريقة التدريس على الطلبة، فالتركيز قائم على التفاعل بين الطلبة والمعلمين.

3- الصفات الشخصية للمعلم: تقييم كفاءة المعلم تتم بناء على توفر عدد من الصفات الشخصية للمعلم. (خضر، 2006، ص142)

والتعليم الفعال يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم التي تساعده في التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف المعلم وتوجيهه وتقييمه، ويقول نفل جونسون عن التعلم الفعال، من المتوقع من التعليم الفعال ان يربي الطلبة على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دون كل الطموحات الاخرى انه تعليم يرفع من مستوى ارادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه ان يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم .

وقال كولد ول ان التعليم الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الاشخاص. وهذا يعني ان التعليم الفعال يحول العملية التعليمية الى شراكة بين المعلم والمتعلم. (http: www. moe)

وتأسيساً على ما تقدم ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

1- تبحث في موضوع يتعلق بالتجديد التربوي وهو التعليم الفعال

2- اعداد قائمة بمبادئ التعليم الفعال التي يمارسها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية.

3- تبصير اعضاء هيئة التدريس بمبادئ التعليم الفعال بحيث يطورون انفسهم نحو الافضل.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لمبادئ التعليم الفعال.

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي التاريخ، الجغرافية في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2007-

2008 و يبلغ عددهم (84) طالباً وطالبة.

تحديد المصطلحات:

أ- التقييم:

1- عرفه هيلز (Hillis, 1982) بأنه (جمع المعلومات، واستعمالها لاتخاذ قرارات معينة تتعلق ببرنامج تربوي) (Hillis, 1982, P150)

2- عرفه بيبج (Bigg -1992) بأنه (جمع المعلومات واستعمالها لأصدار حكم بشأن التعليم). (Bigg, 1992, P6)

3- عرفه (اللقاني - 1996) بأنه (اصدار حكم تجاه شيء ما، او موضوع ما) (اللقاني، 1996، ص82)

التعريف الاجرائي:

التقويم: هو جمع المعلومات واصدار حكم عن مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال.

ب - التعليم الفعال:

1- عرفه (الزيود وآخرون - 1989):

(التعلم القائم على التفاعل بين اطراف عملية التعليم المعلم، المتعلم ومادة التعلم). (الزيود وآخرون - 1989)

2- عرفه (ابو حطب والسروجي - 1980): (التعليم الذي يربط بحاجات المتعلم واستعداده ومستواه التعليمي وحالته النفسية والانفعالية) (ابو حطب والسروجي-1980).

3- عرفه (عبد اللطيف - 1982):

(انه التعلم يكون فعالاً اذا كان مبنياً للمتعلم يشعره بالنجاح ويقوى فيه الثقة بقدرته ويصوب خطأه عقب حدوثه. (عبد اللطيف، 1982)

التعريف الاجرائي:

التعليم الفعال: قدرة عضو هيئة التدريس على تنظيم المواقف التعليمية واكساب المتعلمين المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات وتنميتهم بشكل متكامل.

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

تناول الباحثان دراسات سابقة منها:

1- دراسة (الطعان - 1998)

(ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة)

اجريت هذه الدراسة في الاردن على معلمي المرحلة الثانوية، وهدفت الى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة. تألف مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الثانوية في محافظة اربد للعام الدراسي 1996 - 1997 وكان عددهم (900) معلم ومعلمة.

اختار الباحث عينة البحث بصورة عشوائية، وبلغ حجم العينة (172) معلماً ومعلمة.

ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء استبانته بمهارات التعليم الفعال مكونة من (56) فقرة، وتحقق من صدقها وثباتها.

اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي وتحليل التباين.

وأظهرت نتائج الدراسة:

1- ان مهارة الانشطة الصفية احتلت المرتبة الاولى.

2- احتلت مهارة الارشاد التربوي المرتبة الاخيرة.

(الطعان، 1998)

3- دراسة (حجازي وهاني - 2001):

(مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال).

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال

من خلال استطلاع آراء الطلبة للعام الدراسي 2000-2001.

تألف مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال لمرحلة البكالوريوس وبلغ عددهم (1418) طالباً وطالبة، وتكونت عينة البحث الدراسة من (422) طالباً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء اداة الدراسة مكونة من (30) فقرة، وتحقق من صدقها وثباتها. اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي وتحليل التباين الاحادي. وظهرت نتائج الدراسة:

- 1- ان درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة.
 - 2- عدم وجود فروق دالة احصائية تعزى للجنس.
 - 3- لم تظهر نتائج تحليل التباين الاحادي اية فروق دالة احصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للكلية.
 - 4- لم تظهر نتائج تحليل التباين الاحادي اية فروق دالة احصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للسنة الدراسية.
- (حجازي وهاني، 2001)

الفصل الثالث

الوسائل الإحصائية

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث واجراءاته التي يقوم بها الباحثان لتحقيق اهداف البحث، ويتضمن وصف لمجتمع البحث وعينته، واسلوب تصميم اداة البحث ومراحل بنائها وطريقة تطبيقها، ويتضمن الوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وتفسيرها، وسوف يعرض الباحثان الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي لأنه ينسجم مع طبيعة البحث واهدافه، ولأنه يعد أكثر شيوعاً وانتشاراً إذ لا يمكن الاستغناء عنه، إذ ان هذا المنهج يهتم بوصف ما هو كائن من اجل التغيير نحو الأفضل. (داود، 1990، ص159)

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل للعام الدراسي 2007-2008، وقد بلغ عدد الطلبة (84) طالباً وطالبة.

عينة البحث:

اما عينة البحث فقد اختار الباحثان. جميع طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الاساسية (84) طالباً وطالبة.

ثالثاً: اداة البحث:

لمعرفة مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية لمبادئ التعليم الفعال ، اعد الباحثان استبانة تضمنت (30) فقرة، اعدت الاستبانة من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث. صدق الاداة:

قام الباحثان بعرض فقرات الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والمواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، وبلغ عددهم (10) خبيراً، من اجل ابداء آرائهم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة وقد تمت عملية تعديل، بحذف وإضافة للفقرات بما يتناسب مع اقتراحات وتوصيات المحكمين.

ثبات الاداة:

اعتمد الباحثان في قياس ثبات اداة البحث على طريقة اعادة تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة من (15) من الطلبة المرحلة الرابعة، وكانت المدة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني (15) يوماً، ولأيجاد معامل ثبات اداة البحث استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون كوسيلة احصائية، وقد كان معامل الثبات لفقرات الاستبانة (0.85).

تطبيق اداة البحث:

بعد ان تأكد الباحثان من صدق الاداة وثباتها، تم توزيع الاستبانة النهائية على افراد عينة البحث خلال الفترة الواقعة بين 2008/1/20- 2008/1/28 والبالغ عددهم (84) طالباً وطالبة.

وقد التقى الباحثان بأفراد العينة موضحين لهم اهداف البحث الذي يسعى الباحثان من اجل الوصول اليها وكذلك الاجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم. كما حرص الباحثان على متابعة افراد العينة وحثهم على الاجابة التي تتسم بالدقة والموضوعية. الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية:

مربع كا² (X²) لأستخراج صدق اداة البحث.

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج (ت-ت م)}}{2}$$

ت م

مج = المجموع

ت = التكرار الملاحظ

ت = التكرار المتوقع

(الغريب، 1970، ص712)

2- معامل ارتباط بيرسون: وذلك لحساب قيمة ثبات اداة البحث وفقاً للقانون الآتي:

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

(العادل، 1986، ص57)

(P 510، 1971، Gronlund)

3- الوسط المرجح: لتحديد درجة الارجحية في استجابات افراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً للقانون الآتي:

$$\text{وم} = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{N}$$

(عدس، 1978، ص131) (Fisher 6 1956، P327)

ت₁ = تكرار الاجابات على البعد الاول من مقياس الاجابة الى درجة كبيرة.

ت₂ = تكرار الاجابات على البعد الثاني من مقياس الاجابة الى درجة متوسطة.

ت₃ = تكرار الاجابات على البعد الثالث من مقياس الاجابة الى درجة ضعيفة .

ت ك = التكرار الكلي.

4- الوزن المثوي: لترتيب المهارات التعليمية بشكل عام.

$$\text{الوزن المثوي} = \text{الوسط المرجح} \times 100$$

الدرجة القصوى * (الغريب، 1970، ص77)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة وتفسيرها في ضوء الاهداف المحددة، وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

1- تم حساب تكرار استجابات الطلبة لكل فقرة من الفقرات الاستبانة

ان المقياس المستخدم مؤلف من ثلاث مستويات مجموع اوزانها (6) وان وسط المقياس لكل فقرة (2)، وعد هذا الوسط محكماً بين

الفقرات المتحققة والفقرات غير المتحققة، لذلك عدت كل فقرة حصلت على وسط مرجح قيمته (2) فأكثر ووزن مثوي نسبته (66.66)

فأكثر فقرات متحققة، اما اذا حصلت اقل من ذلك فأنها غير متحققة.

* يقصد بها اعلى درجة في المقياس الثلاثي يبدأ (3)، وينتهي بـ(1).

2- تمت مناقشة الفقرات غير المتحققة كل على انفراد بحسب ما هو محدد في الاستبانة. ان الوسط المرجح العام لمستوى استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية الأساسية، مقبول حسب المحك الذي تبنته الدراسة، اذ بلغ معدل الوسط المرجح (2.478) والوزن المثوي (82.61)، وهذا مؤشر على ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال والجدول (1) يوضح ذلك. وكانت استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية على فقرات استبانة على النحو الآتي (24) فقرة متحققة من اصل (30) فقرة، أي بنسبة (80 %) من المجموع الكلي لفقرات الاستبانة، وتراوحت قيم اوساطها المرجحة بين (2.963) و (2)، واوزانها المثوية بين (98.76) و(66.66) على التوالي، كما يتضح ذلك من الجدول (1). اما الفقرات التي كانت استجابات الطلبة فيها ضعيفة - أي دون المعيار المثني - فقد بلغت (6) فقرات، شكلت نسبة مقدارها (20%) من المجموع الكلي للفقرات، وجاءت قيم اوساطها المرجحة متراوحة بين (1.890) و(1.527)، واوزانها المثوية بين (63) و (50.9) على التوالي، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)

يبين الوسط المرجح والوزن المثوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المثوي
1	20	يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها.	2.963	98.76
2	8	يشجع الطلبة على المشاركة الايجابية اثناء عرض مادة الدرس	2.945	98.16
3	27	يشجع الطلبة على الضبط الذاتي.	2.918	97.26
4	11	يشجع الطلبة على القراءات الخارجية المتعلقة بموضوع المادة الدراسية.	2.9	96.66
5	19	ينمي القيم والاتجاهات التربوية الايجابية عند الطلبة خلال الدرس.	2.890	96.33
6	18	يؤكد على مشاركة جميع الطلبة في المناقشات الصفية	2.863	95.43
7	15	يشجع الطلبة على التفكير العلمي	2.836	94.53
8	21	يراعي صياغة وتوجيه الاسئلة الصفية	2.818	93.93
9	29	يقوم الطلبة شهرياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	2.790	93
10	9	يستخدم المصطلحات الملائمة لثقافة الطلبة	2.763	92.1
11	13	يحترم اجابات الطلبة مهما كانت بسيطة وغير دقيقة	2.745	91.5
12	24	يثير حب الاستطلاع عند الطلبة من خلال طرح الاسئلة المختلفة	2.709	903
13	2	يربط الدرس الحالي بموضوع الدرس السابق	2.690	89.66
ت	الرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المثوي
14	7	يراعي التدرج المنطقي اثناء عرض المادة الدراسية	2.672	89.06
15	14	يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم خلال عرض المادة	2.645	88.16
16	30	ينوع في الاختيارات اليومية والشهرية لمعرفة مدى تحقق اهداف المادة	2.618	86.26
17	5	يستعمل الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي	2.6	86.66
18	12	يستخدم الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات العلاقة بموضوعات الدرس	2.581	86.03
19	17	يؤكد على الدقة العلمية عند عرض المادة	2.545	84.83
20	26	يمارس الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريسه	2.445	81.5
21	6	ينوع في استخدام اكثر من طريقة تدريسية خلال الدرس الواحد	2.390	79.66
22	10	يربط بين الموقف التعليمي وحاجات الطلبة	2.3	76.66
23	25	ينمي مهارة النقد والتحميص في استقبال المعلومات لدى الطلبة	2.245	74.83
24	1	يوضح اهداف المادة الدراسية في بداية الفصل	2	66.66
25	3	يراعي القواعد العامة لأستخدام السبورة	1.890	63
26	22	يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة ومستوياتهم	1.854	61.8
27	16	يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة	1.8	60

28	12	يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	1.745	58.16
29	23	يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة	1.654	55.13
30	4	يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمية	1.654	55.13
		المعدل العام	2.478	82.601

ان الباحثان سوف يقومان بتفسير الفقرات غير المتحققة، والتي كانت اوساطها المرجحة اقل من (2)، واوزانها المئوية اقل من (66.66) والبالغ عددها (6) فقرات، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة غير متحققة مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	3	يراعي القواعد العامة لاستخدام السبورة	1.890	63
2	22	يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة	1.854	61.8
3	16	يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة	1.8	60
4	12	يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية	1.745	85.16
5	23	يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة	1.654	55.13
6	4	يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي	1.527	50.9

وسوف يقوم الباحثان بتفسير الفقرات غير المتحققة وعلى النحو الآتي:

ان استجابات الطلبة المرحلة الرابعة قسمة الترخ والجغرافية لفقرة (يراعي القواعد العامة لاستخدام السبورة) كانت ضعيفة، اذ نالت وسط مرجح قدره (1.890) ووزن مئوي قدره (63)، كما يشير ذلك الى جدول (2) وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من ان السبورة اداة من الادوات التي تساعد المعلم والطلبة في عملية التعليم والتعلم، وحسن استخدامها من قبل المعلم يزيد من تشوق الطلبة وجاذبيتهم نحو الدرس. (محمود، 2005، ص275)

ويرجع سبب ذلك الى قلة خبرة بعض التدريسيين بالقواعد العامة لاستخدام السبورة، او انهم لم يعيروا اهتماماً لأنهم لا يمتلكون مقومات استخدامها فلا معلومات جديدة ولا خط جميل.

اما فقرة (يجري امتحانات قبلية للتعرف على استعداد الطلبة) نالت وسط مرجح قدره (1.854) ووزن مئوي (61.8)، كما يشير الى ذلك جدول (2)، وهذا يؤكد وجود ضعف واضح في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من اهمية الامتحانات القبليّة التي تستخدم في بداية العام الدراسي للتعرف على مستوى الخلفية العلمية للطلبة وكذلك قياس مدى التقدم الذي اظهره الطلبة (السامرائي، 2005، ص138)

من خلال مقارنة نتائج الامتحانات القبليّة التي حصل عليها مع نتائج الامتحانات البعيدة وكذلك تحديد الجوانب التي هي بحاجة الى تركيز

ويرجع سبب ذلك الى اعتقاد البعض بأن الامتحانات القبليّة هي اقل فائدة لأنها تبين مستوى الطلبة بمواد دراسية اخرى درسها في اعوام سابقة وحقق فيها النجاح المطلوب.

وفقرة (يمارس النشاطات التطبيقية خلال عرض المادة) نالت هذه الفقرة وسطاً مرجحاً قدره (1.8) ووزن مئوي (60)، والجدول (2) يوضح ذلك، وهذا يؤكد ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة ويرجع سبب ذلك الى اعتقادهم بأهمية الجوانب النظرية في تدريس التاريخ والجغرافية باعتبارها تخصصات ادبية ولا تحتاج الى أنشطة تطبيقية والى مختبرات لأجراء التجارب مقارنة مع التخصصات العلمية التي تكون فيها الأنشطة التطبيقية موازنة للمعرفة النظرية، وكذلك قلة توافر الامكانيات بالجانب التطبيقي في الكلية وقلة توافر النشاطات التطبيقية التي تتناسب مع محتوى المادة الدراسية.

اما فقرة (يقوم الطلبة يومياً من خلال اجاباتهم على الاسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية) فنالت وسطاً مرجحاً قدره (1.745) ووزناً مؤوي (58.16)، هذا يؤكد وجود ضعف واضح في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة وعلى الرغم من اهمية التقييم باعتباره عملية مستمرة تسير الى جانب الموقف التعليمي بدايته وحتى نهاية موضحاً من خلال جوانب الضعف والقوة ويدعم جوانب القوة وتعززها ويعالج نقاط الضعف عن طريق التقييم المستمر (يومياً). (السامرائي، 2005، ص140) ويمكن ان يكون السبب في ذلك الى ضيق وقت الدرس مما يجعل عضو هيئة التدري لا يركز على التقييم اليومي، وكذلك التركيز على الاختبارات الاسبوعية او الشهرية وعدم التركيز على الاختبارات اليومية.

وفقرة (يستخدم التعزيز بعد حدوث الاستجابة من قبل الطلبة) نالت وسط مرجح قدره (1.654) ووزن مؤوي (55.13)، كما يشير الى ذلك جدول (2) وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة على الرغم من اهمية التعزيز الايجابي (الثواب والمكافأة) او التعزيز غير الايجابي (عدم تقديم مكافآت او العقاب) لتصحيح بعض السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها لدى الطلبة، والتأكيد على النواحي الايجابية في السلوك، والعمل على تمهيتها. (محمود، 2005، ص309) وان عمل المعززات لا يقتصر على زيادة التعلم فحسب، وانما ايضاً وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الطلبة في الانشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها الى زيادة التعلم. (جابر وآخرون، 1985، ص254) ويرجح سبب ذلك الى اغلب التدريسيين يركز على المادة الدراسية وطرائق واساليب التدريس والنشاطات التدريسية اكثر من التركيز على استخدام التعزيز.

اما فقرة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) نالت هذه الفقرة وسطاً مرجحاً قدره (1.527) ووزن مؤوي (50.9)، والجدول (2) يوضح ذلك، وهذا يؤكد وجود ضعف كبير في استجابات عينة البحث بالنسبة لهذه الفقرة، على الرغم من ان الوسيلة التعليمية تثير اهتمام الطلبة بما يدرسونه، وتثبت فيهم ميلاً الى الدراسة، وان اثاره اهتمام الطلبة بالدرس من شأنها ان تجعل انتباه الطلبة مستمراً، وتجدد ميلهم الى الدراسة، وتهبئ مجالات لأوجه نشاط متنوعة يقوم الطلبة بها في شوق وحماسة. (برهم، 2006، ص47). والوسائل التعليمية تضي على التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس او الذي يتضمنه الكتاب المدرسي جواً من الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيدا مادياً مشوقاً لما تتطوي عليه المادة من افكار ومؤسسات واماكن وعلاقات اجتماعية وارتباطات مكانية وعلاقات زمانية. (سعد، 1990، ص301)

ويمكن ان يكون السبب في ذلك الى عدم توفر الوسائل التعليمية في المؤسسات التعليمية، وكذلك الخوف من تشتت انتباه الطلبة حول الوسيلة التعليمية والابتعاد عن الهدف الذي وضعت من اجله الوسيلة التعليمية، او عدم ادراك بعض التدريسيين للقواعد العامة لاستخدام الوسائل التعليمية.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات:

- بعد الانتهاء من عرض نتائج البحث وتفسيرها، استنتج الباحثان ما يأتي:
- 1- ان تقديرات الطلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافية لمدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال كان مقبولاً.
 - 2- ان اعلى تقديرات الطلبة لمبادئ التعليم الفعال حصلت عليها فقرة (يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية ومناقشتها) ، اذ نالت وسطاً مرجحاً قدره (2.963) ووزن مؤوي (98.76)، اما ادنى التقديرات حصلت عليها فقرة (يحضر الوسائل التعليمية المتوفرة له حسب الموقف التعليمي) اذ نالت وسطاً مرجحاً قدره (1.527) ووزن مؤوي (50.9).
 - 3- بلغ عدد الفقرات المتحققة (24) فقرة من اصل (30).

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- دعوة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية الى استخدام اساليب التدريس الحديث ومنها، العصف الذهني، الطريقة الاستقصائية.
- 2- دعوة عمادات كلية التربية الاساسية الى ادخال مادة التدريس الفعال كمادة إجبارية ضمن تخصصات المواد التربوية

ثالثاً: المقترحات:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث واستكمالاً للجوانب التي لم يتناولها، يقترح الباحثان اجراء الدراسة الآتية:
- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اقسام اخرى من اقسام كلية التربية الاساسية.
 - 2- اجراء دراسة مماثلة لتقويم مدى ممارسة مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية لمبادئ التعليم الفعال في المرحلة الثانوية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1- ابراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ج1، (عمان- 2004).
- 2- ابو حطب فؤاد وآخرون، مدخل الى علم النفس التعليمي، مكتبة الأنجلو المصرية، (القاهرة - 1981).
- 3- برهم، نضال عبد اللطيف، طرائق تدريس الجغرافيا، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، (عمان - 2006).
- 4- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، (القاهرة - 1985).
- 5- حجازي، عبد الحكيم ياسين وهاني منمل عبيدات، مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، مجلة القادسية، المجلد (1)، العدد (4)، كانون 1-2، 2001-2002.
- 6- حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، (بيروت - 2006).
- 7- الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان - 2002).
- 8- خضر، فخري رشيد، طرائق التدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان - 2006).
- 9- داود، عزيز حنا وانور حسين، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، (بغداد - 1990).
- 10- الزبود، نادر فهمي وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، 1989.
- 11- السامرائي، نبيهة، اساسيات طرق تدريس العلوم واتجاهاتها الحديثة، دار الاخوة للنشر والتوزيع، (عمان - 2005).
- 12- سعد، نهاد، صبيح، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، جامعة البصرة، ط2، 1990.
- 13- شهلا، جورج وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، ط4، (بيروت - 1978).
- 14- الطعان، حسين، ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التعليم الفعال لأدارة المواقف التعليمية بكفاءة، مجلة ابحاث اليرموك، العدد (4)، 1998.
- 15- العادل، محمد ابو علام، مقاييس العلاقة في الاحصاء التربوي، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، ج(1)، (الرياض-1986)
- 16- عبد اللطيف، فؤاد ابراهيم، المناهج اسسها تنظيماتها وتقويم اثرها، مكتبة مصر، (القاهرة - 1980).
- 17- عدس، عبد الرحمن، مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس، مكتبة الاقصى، ج1، (عمان - 1978).
- 18- الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، مطابع سجل العرب، (القاهرة - 1970).
- 19- اللقائي، احمد حسين وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتب، 1996.
- 20- محمد، داود ماهر ومجيد مهدي، اساسيات طرائق التدريس العامة، مطابع وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل، كلية التربية، 1991.
- 21- محمود، صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، (القاهرة - 2005).
- 22- ناصر، ابراهيم، اصول التربية الوعى الانساني، مكتبة الرائد العلمية، (عمان - 2004).

ثانياً: المصادر الاجنبية

- 23- Bigg، J. ana Collis، K. F. " Evaluating the Quality of Leavning "، New York، Acadmic
- 24-F isher، E ugene C.: " Press، 1992.
- In: Yeuch، wilburA.: The Beginning Teacher: New Yerk، Holt، 1956.
- 25- Gronlund، N. E، " Measurements and evaluation in teaching " 2nd edition، New York، the Macmillan Company 1971
- 26- Hillis، P. J. " Adictionary of Education "، London Pout ledge & Kegan Polleltd، ltd، 1982.
- 27- <http://www.Moe.edum.KW/teacher-1/Science/chem..3/Pavt/education/research/active>.

دور المرويات الإسلامية في الإساءة إلى الإسلام

فلم (براءة المسلمين) أنموذجاً

د. عبد الزهرة جاسم الخفاجي

الكلية الإسلامية الجامعة

The Role of the Islamic Narratives in Offending Islam

The Film (Innocence of Moslems) as a Sample

Dr. Abdul Zahra Jasim Al-Kafaji

Collective Islamic College

Abstract

Dealing with the film (Innocence of Moslems) does not aim at defending the Prophet Mohammad (pbuh) because the Prophet is not primarily a defendant and the All Mighty God is the one who took the responsibility to defend him when He said "Surely We suffice you against the mockers" and said "Will not God suffice His bondman?"

The writer of the film (Innocence of Moslems) claims that he has read the Holy Quran and a lot of the Islamic books and come up with the scenario of the film. The one who sees the film realizes some validity in what the writer claims because a lot of its scenes have roots in the historical heritage and the Islamic Arab jurisprudence.

المقدمة:

ليس الهدف من تناول فلم (براءة المسلمين) الدفاع عن النبي محمد (صلى الله عليه وآله)؛ لأن النبي غير مُتهم من جهة، ومن جهة أخرى إن الله تعالى اسمه هو الذي تولّى الدفاع عنه، فقد قال عزّ من قائل: ﴿إِنَّا كَفَيْنَاكَ الْمُسْتَهْزِئِينَ﴾⁽¹⁾، وقال: ﴿الَّذِينَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ﴾⁽²⁾، كما لم يكن الهدف من البحث التعرّض للمرويات ونقدها لبيان صحتها من عدمه، وإنما الهدف هو الردّ على المسيء لغرض الوصول به إلى الحقيقة التي غابت عنه سواء بحسب قصور منه في الفهم، أو عدم تمكنه من الوصول إلى مصادرها، أو غيبها لأفكار مسبقة عنده منشأها الحقد والكراهية للإسلام والمسلمين.

وفي فلم (براءة المسلمين) موضوع البحث يدّعي كاتبه أنه قرأ الكثير من الكتب الإسلامية وقرأ القرآن. فخلص إلى كتابة سيناريو الفلم.

والذي يُشاهد ما عرض من الفلم، يتلمّس الكثير من الصدق فيما ادّعاه الكاتب ولم يبتعد كثيراً عن الحقيقة فيما قال؛ لأن ما طرحه الفلم في المشاهد التي عُرضت، لها جذورها وربما نصّ الحوار في العديد من المرويات في التراث التاريخي والفقه العربي والإسلامي التي ما تزال نجد لها صدى في الكثير من الكتابات السلفية ومحاضرات وفتاوى عدد من الفقهاء والدعاة.

وعلى ضوء ما تقدّم فإن مشكلة البحث تتحدّد من خلال الإجابة على التساؤل الآتي: هل إن كاتب الفلم اعتمد مرويات السيرة في إعداد فلمه؟ وكيف وظّف تلك المرويات لتحقيق أهدافه من خلال تقديم الفلم؟

ومن خلال الإجابة على السؤالين أعلاه يمكن الكشف عن حقيقة أنّ الكثير ممّا رُوي عن سيرة النبي (صلى الله عليه وآله) وخصوصياته في المصادر العربية الإسلامية التي تحظى باحترام يصل حد التقديس، إنما فيه الكثير من الإساءة إلى النبي (صلى الله عليه وآله) وإن كثيراً مما يظهر من إساءة إليه في مختلف وسائل الثقافة إنما مصدره المرويات المبنوثة في بطون الكتب؛ ولذلك فإنّ هذا البحث يمكن أن يكون رنة في جرس الإنذار الذي لم يزل يتردد صوته داعياً أهل العلم ومن يقفون على سدة تربية المجتمع أن يتقوا الله فيما يصفون به النبي (صلى الله عليه وآله).

(1) سورة الحجر، الآية 95 .

(2) سورة الزمر، من الآية/ 36 .

اقتصرت الباحثة على تناول المشاهد التي عُرضت من الفلم في وسائل الإعلام المُتاحة وتمّ التركيز على نسخة ناطقة باللغة العربية من خلال موقع You Tube بالرجوع إلى أصل الرواية الأقرب إلى مادة الحوار في كلّ مشهد. وبيان مدى تصرف كاتب الحوار بالرواية وتوجيهها بما يخدم الغرض الذي يرمي إليه، وتوضيح لرؤية المخرج الذي حاول فيها شدّ المشاهد (المُتلقي) إلى المشهد من دون التعرّض إلى الرواية ذاتها بالنقد من حيث صدقها من عدمه. وبناءً على ذلك فقد قسم البحث إلى:

المقدّمة. ومبحث تمهيدي تناول فيه الباحث التعريف بالإساءة، وما لحق النبي (صلى الله عليه وآله) منها بمسحة تاريخية تطرقت بشيء من الإيجاز إلى مُعانة الرُّسل الذين سبقوا نبينا (صلى الله عليه وآله) في المصادر التي تُعدُّ مقدّسة عند صانعي الفلم موضوع البحث، في قصدٍ من الباحث؛ لتوضيح الجذور الثقافية لهم، وأنّ الإساءة إلى الأنبياء (عليهم السلام) لم تكن جديدة عليهم.

كما تعرّض هذا المبحث إلى أهمية مختلف وسائل الإعلام في بناء ثقافة المجتمع والتأثير فيه، وتطرّق أيضاً إلى القيمة الفنيّة للفلم من خلال آراء المختصّين في هذا الميدان. ثمّ تناول الباحث الفلم على أساس المواضيع التي طرحها لا على أساس التسلسل الذي قدّمت به المشاهد، وعلى النحو الآتي:

- المبحث الأول: التخويف بالإسلام .
- المبحث الثاني: الرسول (صلى الله عليه وآله) والرسالة .
- المبحث الثالث: شبهة النساء في حياة النبي (صلى الله عليه وآله).
- المبحث الرابع: الإسلام والآخِر .

وقد اعتمد الباحث على عدد من المصادر الإسلامية التي تكوّن رواياتها مادّة الفلم، وكذلك استفاد البحث من عدد من الكتابات التي نُشرت في مواقع مختلفة على الشبكة العنكبوتية.

- تمهيد:

- تعريف الإساءة

الإساءة لغةً: "أساء الرجل إساءةً خلاف أحسن، وأساء إليه نقيض أحسن" (1). فالإساءة لفظٌ يُطلق على الفعل القبيح، ويُطلق على فعل المكروه بالغير وهي "اسمٌ جامعٌ للآفات والداء" (2).
- الإساءة اصطلاحاً:

لم يضع الفقهاء والمفسّرون اصطلاحاً مُحدّداً للإساءة على الرغم من كثرة ورودها مفردةً في القرآن الكريم، ولكنهم عبّروا عن معنى الإساءة في المعنى المُراد منها أيّما وردت.

وخلاصة القول في تعريف الإساءة هي: ((فعل أمر قبيح جار مجرى الشرِّ يترتّب عليه غمٌّ لإنسان في أمور دينه ودينياه، سواء أكان ذلك في بدنه أو نفسه أو فيما يحيط به من مال أو ولد أو قنية)) (3). وبهذا المعنى سوف يتناول البحث ما تعرّض إليه النبي (صلى الله عليه وآله) منذُ أن جهرَ بدعوة الإسلام، وإلى يومنا هذا. وإنه لم يكن أوّل من تعرّض للإساءة، فقد واجه الرسل الذين سبقوه، من أعدائهم الذين عجزوا عن مواجهتهم بالحُجّة والبرهان، مقاومةً حاولوا فيها الانتقاص من رُسلهم والنيل منهم بشتّى الوسائل، وقد قصّ علينا القرآن الكريم نماذج كثيرة ممّا تعرّض إليه الأنبياء من قومهم (4).

(1) ابن منظور . جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1/ 95 مادة سوى .

(2) المصدر نفسه .

(3) صالح بن حميد وعبد الرحمن بن ملح، نظرة النعيم في اخلاق الرسول الكريم، السعودية، دار الوسيلة، 1418هـ، 1998م، 9/ 3838.

(4) ينظر: سورة الذاريات، الايات/ 38-39، سورة ص، الاية/ 4، سورة البقرة، الاية/ 113، سورة الأعراف، الايات/ 65 - 66.

وفي الوقت الذي يستعرض فيه القرآن معاناة الرسل، فهو يُكرمهم ويثني عليهم، في حين نجد الكثير من النصوص الموجودة في كتب الديانات الأخرى المتداولة بين الناس والتي يعتقد بها أصحاب تلك الديانات، فعلى سبيل المثال يجد المتصفح (للكتاب المقدس) الكثير من النصوص التي تتهم الانبياء باقتراف الخطايا والذنوب الكبيرة، كالزنى، والزنى بالمحارم، بما لا ينسجم، بل يتعارض مع المهمة التي هيأ الله (تعالى ذكره) الأنبياء إليها، واختارهم من دون سواهم؛ ليكونوا مُبشرين ومُنذرين، وجعل منهم القدوة الحسنة التي تجسدت في أقوالهم وأفعالهم وفي كل ما كانوا يدعون الناس إليه. ومن المثل على ذلك:

((لِذَلِكَ هَكَذَا قَالَ رَبُّ الْجُنُودِ عَنِ الْأَنْبِيَاءِ: هَانَذَا أَطْعَمُهُمْ أَفْسَنْتَيْنَا وَأَسْقَيْهِمْ مَاءَ الْعُلُقَمِ، لِأَنَّهُ مِنْ عِنْدِ أَنْبِيَاءِ أُورُشَلِيمَ خَرَجَ نَفَاقٌ فِي كُلِّ الْأَرْضِ...))⁽¹⁾، وفي نص آخر: ((وَفِي أَنْبِيَاءِ أُورُشَلِيمَ رَأَيْتُ مَا يُشْعِرُ مِنْهُ. يَفْسُقُونَ وَيَسْلُكُونَ بِالْكَذِبِ، وَيَشْدُدُونَ أَيَادِي فَاعِلِي الشَّرِّ حَتَّى لَا يَرْجِعُوا الْوَأَحِدُ عَن شَرِّهِ. صَارُوا لِي كُلَّهُمْ كَسَدُومَ، وَسَكَأَتْهَا كَعْمُورَةَ))⁽²⁾.

وفي نص آخر: ((مِنْ أَجْلِ خَطَايَا أَنْبِيَائِهَا، وَأَنَامَ كَهَنَتَيْهَا السَّافِكِينَ فِي وَسْطِهَا دَمَ الصِّدِّيقِينَ...))⁽³⁾، وفي سفر حزقيال: ((أَنْبِيَاؤُكَ يَا إِسْرَائِيلَ صَارُوا كَالثَّعَالِبِ فِي الْخَرْبِ))⁽⁴⁾، وهناك الكثير من هذه النصوص، ويبدو أن الإساءة تكون أكثر وضوحاً عندما توجه لكل نبي بعينه، فقد جاء في الكتاب المقدس على نوح (عليه السلام): ((وابتدا نوح يكون فلاحاً وعرس كرمًا، وشرب من الخمر، فسكّر وتعزى داخل خبائه، فأبصر حام أبو كنعان عورة أبيه))⁽⁵⁾.

ولم يسلم نبي الله داود (عليه السلام) من الإساءة، فقد جاء فيه ((أن داود قام من سريره وتمشى على سطح بيت الملك، فرأى من على السطح امرأة تستحم، وكانت المرأة جميلة المنظر جداً، فأرسل داود وسأل عن المرأة... فأرسل داود رسلاً وأخذها فدخلت عليه، فاضطجع معها وهي مطهرة من طمئتها، ثم رجعت إلى بيتها وحبلت المرأة))، ويكمل النص سرد القصة بأن داود عالج الأمر بأن أرسل زوجها إلى جبهات القتال حتى يتخلص منه، ((اجعلوا أورياً في وجه الحرب الشديدة وارجعوا من ورائه فيضرب ويموت))⁽⁶⁾. وجاء فيه على سليمان (عليه السلام): ((وَكَانَ فِي زَمَانٍ شَيْخُوخَةَ سُلَيْمَانَ أَنَّ نِسَاءَهُ أَمَلْنَ قَلْبَهُ وَرَأَى إِلَهَةً أُخْرَى، وَلَمْ يَكُنْ قَلْبُهُ كَامِلاً مَعَ الرَّبِّ إِلَهِهِ كَقَلْبِ دَاوُدَ أَبِيهِ))⁽⁷⁾.

أمّا نبي الله لوط فيتحدث عنه الكتاب المقدس بأنه سقى خمرًا وزنى بابنتيه اللتين كانتا معه في المغارة ((فحبلت ابنتا لوط من أبيهما فولدت البكر ابناً ودعت اسمه موآب، وهو أبو الموابيين إلى اليوم، والصغيرة أيضاً ولدت ابناً ودعت اسمه بن عمي وهو أبو بني عمون إلى اليوم))⁽⁸⁾.

وهكذا لم يسلم نبي من الإساءة له في الكتاب المقدس؛ ولذلك فليس غريباً أن يتناول من كانت أسس عقيدته وأصول ثقافته الكتاب المقدس، على مقام النبي الكريم (صلى الله عليه وآله).

في الوقت الذي بدأ فيه النبي (صلى الله عليه وآله) إعلان دعوته إلى الإسلام، ووجدت قريش أن هذه الدعوة تمس آلهتها بسوء، وأن سقوط هذه الآلهة يعني انحسار مكانتهم بين قبائل العرب من وجهة نظرهم، وقفت للنبي (صلى الله عليه وآله) بالمرصاد، فكان عمه أبو لهب أول من ناصبه العداء، ولم تكدم تمضي السنوات الأولى حتى انتشرت الدعوة الإسلامية، وتجاوزت في انتشارها قدرات قريش، حيث باءت كل محاولتها بالفشل، وخرج الإسلام عن حدود مكة ليعلن قيام دولته في المدينة (يثرب).

ثم ما لبث أن انتشر الإسلام لتتهار أمام زحفه حضارة أكبر دولتين آنذاك، وهما: الدولة الساسانية في الشرق، ودولة الروم البيزنطية في الشمال والغرب. وما أن احتك المسلمون بالمجتمعات الغريبة خلال دخولهم إسبانيا وعلى حدود الدولة

(1) برنامج الانجيل بالتشكيل والبحث، الاصدار الثاني، كتاب كل العصور، ارميا: 15 / 10 .

(2) ارميا، 14 / 10 .

(3) ارميا، 4 / 13 .

(4) حزقيال، 13 / 4 .

(5) التكوين، 21 / 20 .

(6) صموئيل الثاني، 19 - 2 / 1 .

(7) الملوك، 6 - 3 / 11 .

(8) التكوين، 38 - 30 / 30 .

البيزنطية في الشام من قبل، بدأ العداء يُشكّل ظاهرة تتمثل بالنيل من شخص النبي محمد (صلى الله عليه وآله) في محاولة يائسة لإسقاط الإسلام من خلال إسقاط نبوة النبي محمد (صلى الله عليه وآله).

وكانت أهم محطات الإساءة إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله) من غير المسلمين؛ هو ما كتبه يوحنا الدمشقي (676 - 749م) في كتابه الذي سمّاه (الهرطقة المئة). وقد خصّص الهرطقة رقم (100) للحديث عن الإسلام ولذلك سمّاه (هرطقة الإسماعيليين) نسبة إلى إسماعيل بن إبراهيم (عليهما السلام) حيث ينتهي إليه نسب النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وفيها يقول: ((محمد نبيّ كذاب قابل رهبياً آريوسياً فاخترع بدعته))⁽¹⁾.

ثم جاء الراهب الألماني مارتن لوثر (1483 - 1546م) وقد بدأ عصر الإصلاح في أوروبا، وكان قد كتب في أحد مقالاته: ((إنّ محمداً هو الشيطان وهو أول أبناء إبليس)) وزعم ((أنّ الرسول كان مصاباً بمرض الصرع وكانت الأصوات التي يسمعها كأنها وحي جزءاً من مرضه))⁽²⁾.

ولعل أشهر محطات الإساءة في حقل الكتابة في العصر الحديث، رواية كُتبت تحت عنوان (آيات شيطانية) للكاتب البريطاني من أصول هندية (سلمان رشدي) التي صدرت في 26 أيلول من عام 1988م، وقد أخذت الرواية اسمها ومضمونها من رواية ابن اسحاق، وهي أن الرسول (صلى الله عليه وآله) في مرحلة من مراحل الصراع مع المشركين في مكة ((تمنى في نفسه أن يأتيه من الله ما يُقارب بينه وبين قومه وكان يسره مع حب قومه وحرصه عليهم أن يلين عليه بعض ما قد غلظ عليه من أمرهم، حتى حدث بذلك نفسه، وتمناه واحبه فأنزل الله عز وجل "وَالنَّجْمُ إِذَا هَوَىٰ (*) مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ (*) وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ" فلما انتهى إلى قوله: "أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّىٰ (*) وَمَنَاةَ الثَّالِثَةَ الْأُخْرَىٰ" ألقى الشيطان على لسانه كما كان يحدث به نفسه، ويتمنى أن يأتي به قومه: تلك الغرائيق العُلا وإن شفاعتهن لثرتجي" فلما سمعت ذلك قريش فريحو))⁽³⁾.

وقد تناولت رواية سلمان رشدي السيرة النبوية بأسلوب غير مؤدب، فهو يرمز إلى مكة بمدينة الجاهلية ويصفها على أنها ملأى بالمواعير والعاشرات حتى إن العاهرات تسمين بأسماء زوجات النبي ((وعندما انتشرت أبناء العاهرات في أرجاء المدينة... وإن كلاً منهن تدعي أنها واحدة من زوجات النبي))⁽⁴⁾.

ويمكن القول: إن رواية سلمان رشدي كانت انطلاقة الإساءة إلى النبي (صلى الله عليه وآله) في العصر الحديث، كذلك الحال فيما دونته الكاتبة الإيطالية أريانا فالانشي على صفحات الصحف في مختلف بلدان العالم، ولعل ذروة حقدتها على الإسلام ما سطرته في كتابها (الغضب والكبرياء) الذي كرسته لمهاجمة العقيدة الإسلامية، والعرب، والمسلمين بشكل عنيف ورذيل مُحتملة إياهم مسؤولية الإرهاب في العالم. أما كتابها الآخر (قوة العقل) فيه الكثير مما يُسيء إلى الإسلام والمسلمين ومنه ((عقيدة الإسلام تبنت الكراهية بدل المحبة، والعبودية بدل الحرية))⁽⁵⁾.

وما كتبه (كريك ونن) في كتابه (نبي الخراب: Profet of doom) لا يقلّ بذاءة عن غيره ممن أساء إلى النبي (صلى الله عليه وآله) فقد وصفه بقاطع طريق استخدم الإرهاب والبطش والغدر للوصول إلى السلطة⁽⁶⁾.

إنّ ما ذكّر لا يعدو أن يكون نماذج لظاهرة أدبية أخذت عنواناتها مساحات كبيرة من واجهات معارض الكتب. ولم يغفل المسيئون ما للصحف من أهمية وسعة انتشار، فوجهوا اهتمامهم صوبها ليسودوا صفحاتها بالكثير من المقالات والرسوم التي تسيء إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله) بشكل مباشر وللعقيدة الإسلامية وللمسلمين. فعلى سبيل المثال لا الحصر إن صحيفة (بلاندر بوستن) الدانماركية التي نظمت مسابقة الرسوم الكاريكاتورية في 6 أيلول 2006 خُصصت للإساءة إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وامتازت الرسوم الفائزة بالمسابقة وعددها (12) رسماً

(1) أسطورة الراهب بحيري في المصادر الإسلامية والمسيحية، سيمون جرجس، على موقع: www.annaged.

(2) لمحة من تاريخ الإساءة إلى الحبيب (ص) على موقع: www.islamweb.net.

(3) الطبري. أبو جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ)، تاريخ الطبري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، 338/2.

(4) سلمان رشدي. آيات شيطانية. pdf الموقع الإلكتروني 4shared، ص 192.

(5) محمد سيد شحاتة تاريخ الهجوم الحديث على شخص الرسول. الموقع الإلكتروني <http://drshehata.alhamuntada.com>

(6) انتقاد محمد، <http://ar.wikipedia.org/wiki>

تميّزت بشدة إساءتها للنبي ونشرتها على صفحاتها، وما أن حققت هذه الصحيفة نجاحها حتى أخذت صحف أخرى تحذو حذوها، وأصبحت الرسوم الكاريكاتورية مشروعاً في الإساءة إلى الإسلام، ولذلك سارعت شركة (كيرسنت مون بيلشنيك) إلى إصدار كتيب كاريكاتوري تحت عنوان (محمد صدق وإلا) من 26 صفحة يطرح السيرة النبوية بشكل رسوم كاريكاتورية مهينة⁽¹⁾. أما على صعيد السينما هذا الفن الذي يشكّل واحداً من روافد ثقافة الإنسانية، فقد قدّم الكثير من الأعمال التي خدمت الإنسانية من خلال تقديمها للنبي (صلى الله عليه وآله) والإسلام بصورته الناصعة والمشرقة، الأمر الذي يؤكد أنه الفنّ السينمائي الذي يمكن توظيفه ليؤدي الدور الذي يسعى المنتج لتحقيقه، وخير مثال على هذا النهج ما قدّمته شركة (PBS) التلفزيونية الأمريكية في فلم (محمد تراث نبي) الذي استغرق إعداده ثلاث سنوات، وتصل مدته إلى ساعتين، وقد عُرض على قناة (Pbc) يوم الأربعاء 18 ديسمبر 2002 على 340 محطة تلفزيونية، وشاهده أكثر من 97% من الشعب الأمريكي.

حاول الفلم أن يوصل صورة النبي محمد (صلى الله عليه وآله) بخطاب منطقي هادئ يُلامس العقلية الغربية ويجب على معظم التساؤلات والشبهات التي تُثار حول الإسلام والمسلمين معتمداً على أحداث السيرة النبوية ويطرح من خلالها القيم الإسلامية التي بُنيت عليها شخصية النبي محمد (صلى الله عليه وآله) ويستشهد بنماذج حية من الشخصيات الإسلامية ممن يعيشون في أمريكا على وفق هذه القيم وكأنما يريد أن يقول للناس: ((هذا محمد... وهؤلاء أتباع محمد))⁽²⁾.

أحداث أيلول 2001 غيرت العالم ككل، كما أنها وضعت المجتمع المسلم تحت الأنظار، وكوّنت الكثير من العدائية؛ ولذلك أصبح للسينما وجهٌ آخر يتمثل بما قدمته من أفلام، لم تكن فكرتها مبنية على وجهة نظر سليمة، وإنما كانت تقوم على أسس يبدو فيها الحقد واضحاً، فيما قدّمته من مواضيع تناولت حياة النبي (صلى الله عليه وآله) والعقيدة الإسلامية بطريقة ساخرة ومهينة، وقد عرض العديد من هذه الأفلام عبر وسائل العرض والاتصال المختلفة. والأمثلة على ذلك كثيرة، ففي فلم (الخشوع) وهو فلم قصير مدته (12 دقيقة) يقدم المخرج (ثيوفان جو) تصور الكاتبة (إيان حرزي علي)* لوضع المرأة في الإسلام. ويعرض بطريقة مهينة للعقيدة الإسلامية، حدّ الزنى، وضرب الزوجة، وموضوع قوامة الرجال على النساء، ثلاث نماذج، أما النموذج الرابع فيعرض امرأة تصلي؛ لأنها مرغمة على الصلاة، وقد عُرض الفلم في 29 آب 2004م في هولندا⁽³⁾.

ويُعد فلم فجر سبتمبر (September Dawn) من بين الأفلام التي أساءت بوضوح وبشكل مباشر إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وقد عرض في سنة 2006 والفلم يتحدث عن جريمة حقيقية وقعت في عام 1887م ارتكبتها طائفة من النصارى يُقال لها المورمان، بإبادة أكثر من 150 شخص بما في ذلك شوي الأطفال، من طائفة بروتستانتية مُهجّرين من ميسوري وأوركساس في طريقهم إلى كاليفورنيا، وصادف أن توفّقوا في ولاية يوتا معقل المورمان، وفي الفلم يظهر قائد المورمان وهو يقول: ((سأكون لهذا الجيل محمداً الثاني الذي كان مبدؤه في السلام هو القرآن أو السيف، ولهذا مبدؤنا سيكون جوزيف أو السيف))⁽⁴⁾. إلا أن الفلم الأكثر أهمية بسبب ما أثاره من ردود أفعال لدى المسلمين، هو الفلم الذي اشتهر باسم (براءة المسلمين: Innocence of muslims) وقد عُرف قبل ذلك باسم (براءة بن لادن) وأُخرج في أول الأمر تحت اسم (محاربو الصحراء Desert Warriors) وقد أنتج في أمريكا ولم تُحدّد هوية مُنتجه أو مُخرجه في بادئ الأمر، إلا أنّ الشبهات تحوم حول (نقولا باسيلي نقولا) مواطن أمريكي من أصل قبطي⁽⁵⁾.

(1) المصدر نفسه .

(2) ينظر: محمد تراث نبي (فيلم) ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، فلم/ ar.wikipedia /wiki .

* إيان حرزي علي: برلمانية هولندية من أصل صومالي معروفة بارتدادها عن الإسلام وعدائها الشديد له، كتبت سيناريو الفلم وشاركت في تمثيله. ينظر: www.alarabia.com/html/2004-9-6079-Net-articles .

(3) ينظر: الخشوع (فيلم) ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، الخشوع فلم/ ar.wikipedia /wiki .

(4) فيلم فجر سبتمبر، إساءة أخرى للرسول www.vb.eqla3.com

(5) ينظر: براءة المسلمين/ wiki/ ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، ar.wikipedia. org .

والفلم كما تحدّث عنه مُنتجه (باسيلي) مدّته ساعتان، وقد استغرق تصويره ثلاثة أشهر من صيف عام 2011م، وشارك فيه 57 من الممثلين، وبلغت كلفة إنتاجه خمسة ملايين دينار تمّ تغطيتها من تبرعات 100 يهودي من الذين يودّون فضح مساوئ الدين الإسلامي على حدّ قوله⁽¹⁾.

ومُخرج الفلم (ألان روبرتس Alan Roberts) مدير لإنتاج مواد إباحية، وعُرض الفلم في مسرح استُوْجر في كاليفورنيا في 23 حزيران من عام 2012 بحضور عشرة أشخاص، ثمّ حملت دعايته وعدد من مقاطعه على موقع (you tube) في حزيران من عام 2012، ولكنّ أحداً لم ينتبه لذلك سوى عدد قليل من الناس. حتى أيلول عام 2012 حيث قام مدوّن ألكتروني يُعرف بـ (موريس صادق Morris Sadik) يعيش خارج مصر، بترجمة الفلم إلى العربية، وأرسل الرابط إلى أحد الصحفيين، وفي 8 أيلول 2012 قامت قناة (الناس) الفضائية المصرية بعرض مقاطع من الفلم، الأمر الذي أدّى إلى إثارة المُسلمين في مختلف أنحاء العالم⁽²⁾.

والفلم من الناحية الفنية لا يتوقّر على أدنى الشروط الفنية التي يمكن من خلالها إطلاق صفة فلم عليه، فهو هزيل فنّيًا، ولا يمتلك مستوى جيّدًا من الإخراج مع رداءة أداء ممثليه، ولغته هزيلة واستفزازية تهدف إلى استفزاز الآخرين وإثارة مشاعرهم، فهي مزيج من عبارات السب والشتم والاحتقار، تكاد لا تختلف عن لغة (الآيات الشيطانية)⁽³⁾.

لقد قدم الفلم مجموعة من القضايا أراد منها النيل من نبي الإسلام والإسلام والمسلمين في عدد من المشاهد؛ ولذلك فإنّ البحث سيتعرّض لهذه المشاهد بحسب ما تناولته بغضّ النظر عن تسلسلها الذي عُرضت بموجبه، وهذه المواضيع كالآتي:

- 1 - التخويف بالإسلام من خلال تقديم أعمال جماعة إسلامية في مصر .
- 2 - محاولة تسقيط شخصية النبي محمد (صلى الله عليه وآله) والتشكيك في رسالته، ويمكن وضع هذا الموضوع تحت عنوان (الرسول صلى الله عليه وآله) والرسالة).
- 3 - محاولة الانتقاص من شخصية الرسول من خلال طرح موضوع الجنس والنساء (شبهة النساء في حياة النبي صلى الله عليه وآله).
- 4 - تعامل الرسول صلى الله عليه وآله مع الآخر، وأخلاقه في الحروب (الإسلام والآخر).

المبحث الاول : التخويف بالإسلام

على الرغم من أنّ فكرة الفلم تقوم على استدعاء التاريخ وتوظيف المرويات التاريخية لصنع مشاهد الفلم، لكنّ مُخرج الفلم ارتأى أنّ يبدأ من الحاضر، وكأنّه يريد أن يقول إنّ أحداث اليوم هي نتاج ثقافة الماضي، وإنّ المسلمين اليوم نتاج تربية بدأها النبيّ محمد (صلى الله عليه وآله) منذ أن بشر برسالة الإسلام. في هذا المشهد يُركّز المُخرج على مجموعة يوجي مظهرهم أنّهم مسلمون بما اعتاد الناس على رؤيته من لحى كثّة وأثواب بيضاء قصيرة، وهذه المجموعة تحمل هراوات و... تأتمر بإمرة رجل منهم كأنه شيخ جامع، يُوجّههم كيفما يريد ويوجي وضعه على أنه مصدر الفتوى للجماعة. ويبدو أنّ الجماعة في طريقهم لمهاجمة عيادة طبيب نصراني، وفي لقطة يركّز عليها المخرج يقتل أحدهم امرأة من المازة، تبدأ المجموعة بتدمير العيادة وصيدليتها وإتلاف محتوياتها، وفي هذه الأثناء يأمرهم الشيخ بحرق الصيدلية قائلا: ((احرقوا صيدلية الكافر النصراني)) كلّ ذلك يجري أمام أنظار الشرطة المصرية، والتي عندما حاول بعض أفرادها التدخل لمنع الاعتداء، منعهم قائدهم وأمرهم بعدم التدخل قائلا: ((حتى ينتهي الأمر أو تصل أوامر أخرى))

(1) مؤلف فلم براءة المسلمين، Com www.masrawy/news/press/en/2012/September .
 (2) براءة الإسلام - براءة المسلمين للكاتب شادي نايف، 21 أيلول 2012 . على موقع: <http://www.Cairosecurity.com> .
 (3) بنشليخة، براءة المسلمين هزيل فنّيًا، hespress.Com/art/culture-et/62443.html .

مما سبق يمكن التوقف عند أمرين أساسيين هما كالآتي:

الأول: تعريف الشيخ الإسلامي للنصراني بأنه (الكافر النصراني).

الثاني: موقف الشرطة المصرية وقت حدوث الواقعة.

فيما يتعلق بالأمر الأول: من الواضح أنّ مادة هذا المشهد تقوم أساساً على الفتاوى التي أطلقها - وما زال - مشايخ التكفير والتي تُحَرِّض على القتل، وهي سبب للكثير مما يحدث من عمليات قتل وتدمير في العديد من بقاع المعمورة ولاسيما التي ينتشر فيها الدين الإسلامي.

والمشهد على ما يبدو انعكاس لما يحدث في مصر من صراع بين الأقباط و(المسلمين) في مصر. وهذا الصراع لم يأت من فراغ وإنما هو استجابة مباشرة لفتاوى مشايخ التكفير ممن شغلت فتاواهم مساحات كبيرة من وسائل الإعلام المختلفة حيث يُكفرون فيها النصارى ومنهم الأقباط، ويدفعون أتباعهم لمحاربتهم وقتلهم، فعلى سبيل المثال: أصدر محمد بن صالح العثيمين الفتوى رقم (5665) يكفر فيها النصارى⁽¹⁾. ولما سُئل بنُ باز عن حكم من يُكفر اليهود والنصارى، فقد أجاب: هو مثلهم⁽²⁾. وفي الاتجاه نفسه كانت فتوى الشيخ علي باروس التي يقول فيها: ((من لم يكفر اليهود والنصارى أو شكَّ في كفرهم فهو كافر))⁽³⁾. وفيما يتعلّق بالقبط خاصة فقد صدرت العديد من فتاوى تكفيرهم، فقد صرّح الشيخ عبد المنعم الشحات لبرنامج القاهرة اليوم الذي تعرضه قناة أورينت الفضائية: ((أنّ القبطي كافر وان قلت غير ذلك سأخالف عقيدتي))⁽⁴⁾. وفي ذات المعنى جاءت فتاوى ياسر برهامي كان وقد وصف أقباط مصر بالكفار أكثر من مرة داعياً إياهم الى دفع الجزية⁽⁵⁾. ولو رجع أصحاب فتاوى تكفير القبط إلى مواقف النبيّ محمد (صلى الله عليه وآله) من القبط لوجدوا أنفسهم على النقيض مما أوصى به (صلى الله عليه وآله) فقد قال في وصية خاصة بالقبط: ((الله الله في أقباط مصر فإنكم ستظهرون عليهم ويكونون لكم عدّة وأعداء في سبيل الله))⁽⁶⁾. وفي رواية ((نَكُم سَنَقْتُنُونَ مِصْرَ؛ وَهِيَ أَرْضٌ يُسَمَّى فِيهَا الْقِبْرَاطُ، فَإِذَا فَتَحْتُمُوهَا؛ فَأَحْسِنُوا إِلَى أَهْلِهَا، فَإِنَّ لَهُمْ ذِمَّةً وَرَحِمًا. أَوْ قَالَ: ذِمَّةٌ وَصِبْرًا))⁽⁷⁾. والرحم الذي عناه رسول الله (صلى الله عليه وآله) كون هاجر أم إسماعيل (عليه السلام) منهم، والصهر كون مارية أم إبراهيم ابن رسول الله (صلى الله عليه وآله) منهم⁽⁸⁾.

وعليه فإنّ رسول الله (صلى الله عليه وآله) جعل للقبط حقوقاً، تضمن لهم سلامتهم وعيشهم الآمن في ظلّ الإسلام وكنف المسلمين، فقد جعل لهم الذمّة، أي عهد رسول الله وعهد المسلمين مما يتوجّب رعايته والحفاظ عليه ((وَحَقَّ الذِّمَّةُ أَنْ تُقْبَلَ مِنْهُمْ مَا قَبِلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ مِنْهُمْ وَلَا تَظْلَمَهُمْ مَا وَفَا اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ بِعَهْدِهِ))⁽⁹⁾.

لم ينس الذين فتحوا مصر وصية النبيّ بالقبط، وخير دليل على حسن تعامل المسلمين مع القبط في مصر الاتفاق الذي أبرم بين عمرو بن العاص قائد فتح مصر وبين المقوقس عظيم مصر: ((لما فتح عمرو بن العاص مصر صالح عن جميع من فيها من الرجال من القبط ممّن راهق الحكم إلى ما فوق ذلك، ليس فيهم امرأة ولا شيخ ولا صبي، فأحصوا بذلك على دينارين دينارين، فبلغت عدّتهم ثمانية آلاف ألف))⁽¹⁰⁾.

(29) حكم تكفير اليهود والنصارى، الموقع الإلكتروني نداء الإيمان، www.aleman.com

(2) عبد العزيز بن عبد الله بن باز، <http://www.binbaz.org.salamat/4086>

(3) الشيخ علي بارويس/ منبر علماء المسلمين، www.Olammaa.Yemen

(4) عبد المنعم الشحات، القبطي كافر، على الموقع الإلكتروني، الأقباط المتحدون www.coptsofegypt.com/Article.php?I=786&A=35318

(5) زعيم سلفي مصري اليهود والنصارى كفار، على الموقع الإلكتروني arabic.rt.com/.../574948

(6) الهيثمي، علي بن أبي بكر (ت 807 هج)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد تحقيق حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي، القاهرة، 63/10.

(7) مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري (ت 261 هج)، صحيح مسلم، بشرح النووي، بيروت، دار احياء التراث العربي، ط2، 2009م، رقم الحديث 2534.

(8) ابن عبد الحكم، أبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله (ت 257 هج)، فتوح مصر وخبارها، بغداد، مكتبة المثنى، ص 2؛ ينظر: النووي، ابو زكريا محيي الدين (ت 676 هج)، رياض الصالحين، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط3، 1419 هج، 1998م، ص 133.

(9) الصدوق، محمد بن علي بن الحسين (ت 381 هج)، من لا يحضره الفقيه، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 1426 هج، 2005م، ص 427.

(10) ابن عبد الحكم، فتوح مصر، ص 70.

وقد وجد المفوقس في الاتفاق ما يضمن سلامة رعيته؛ لذلك نجده يحتك ملك الروم أنه يرضى بالاتفاق هو الآخر قائلاً ولمن عارض الاتفاق من الروم: ((ويحكم أما يرضى أحدكم أن يكون آمناً في دهره على نفسه وماله وولده بدينارين في السنة))⁽¹⁾.

ممّا تقدّم فإنّ الإسلام لم يتعرض إلى القبط بسوء ولم يكفرهم؛ ولذا فإنّ أمر تكفيرهم لا يتعلّق بالعقيدة وإنما تكفيرهم ربما يكون منشؤه توظيف العقيدة لصالح السياسة ((لقد أفرغ تيار الإسلام السياسي الذي اكتشف المصريون مؤخراً أن الأصحّ تسميته التيار المتاجر بالدين على مدى أكثر من عام أكثر الأفكار عدوانية على مفهوم الوطن وحقوق المواطنة وتشويبهه شركاء الوطن من الأقباط))⁽²⁾. ولذلك فإنّ المتاجرة بالدين لتحقيق مصالح جزئية أو فتوية أدى إلى فرز طائفي هدام في المجتمع ليس بين مكونات المجتمع المصري فقط، بل تعدّى ذلك إلى مكونات المجتمع الإسلامي كله. وهنا يمكن تحديد المتغير الذي تركه الطبيب لابنته كي تكتشفه بنفسها والذي أراده المخرج أن يبقى مفتوحاً للمشاهد ليكتشفه بنفسه وكيف يمكن أن يتغير الإنسان من إنسان عادي إلى إرهابي، وجاءت المعادلة بعد أن مهّد لها المخرج بأحداث دموية هيّأ فيها ذهن المشاهد لأن يقول إن المتغير الذي يمكن أن يحلّ المعادلة هو الإسلام. والمعادلة كما دونها الطبيب على اللوحة أمام زوجته وابنته

$$\text{Man} + X = \text{BT}$$

وقد ترجمت في نسخة الفلم الناطق بالعربية إلى:

$$\text{إنسان} + X = \text{إرهابي إسلامي.}$$

وفيما يتعلق بالأمر الثاني من هذا المشهد وهو موقف الشرطة المصرية وعدم تدخلها لوقف ما يحدث من اعتداء على الأقباط، فإنّ هذا الموقف يجده المتابع للأحداث قد أشار إليه العديد من وسائل الإعلام، وربما وثّق بالصوت والصورة، فعلى سبيل المثال: ذكر فرانسوا باسيلي في مقالته الأقباط الذين لا يعرفهم أحد يصف حادثة وقعت في مصر: ((وكانت أكثر الأحداث دموية بعد ذلك هي الكشخ* الأولى والثانية... ثمّ الاعتداء غير المسبوق على كاتدرائية الأقباط بالقاهرة مع تقصير فاضح من جانب الأمن التي أظهرت الفيديوهات أن المعتدين على الكاتدرائية كانوا يقذفونها بالحجارة والرصاص وهم واقفون بجانب رجال الأمن دون أي ردع لهم))⁽³⁾.

إنّ تراكم هذا الكم الكبير من الأحداث على صفحات الشبكة العنكبوتية ووسائل التواصل الاجتماعي هي التي أعطت المسوغات المادية لهذا المشهد من الفلم، ولو كان المخرج سليم النية وواضح القصد في دفاعه عن الأقباط، لطرح الموضوع من زاوية السياسة لا من زاوية العقيدة؛ لأن موقف الإسلام كعقيدة من (الأخر) بشكل عام ومن القبط بشكل خاص سواء وهو ما جاء في القرآن الكريم فنظّم العلاقة مع الآخر كقوله تعالى في النصارى: ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدَاوَةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِيَسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ﴾⁽⁴⁾، كما أنّ القرآن الكريم قد وصفهم بأنهم ذوو رافة ورحمة، ﴿ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِم بِرُسُلِنَا وَقَفَّيْنَا بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا فَآتَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾⁽⁵⁾.

(1)المصدر نفسه،ص 71 .

(2)فرانسوا باسيلي، في 4/ 5/ 2013 (الأقباط الذين لا يعرفهم أحد) . على موقع:

Tanrirnews. Com /news /vew/aspe/cdate/ 040520 13 Id = 596513 F 13

* الكشخ الأولى: أعمال عنف واضطرابات وقعت في 31 ديسمبر 1999، في منطقة الكشخ بمركز البليبا بمحافظة سوهاج في صعيد مصر أدت إلى مقتل 20 شخصا كان 19 منهم من أتباع الكنيسة القبطية، وأصيب 33 آخرين بجروح، وسببه خلاف وقع بين تاجر قبطي وأحد الزبائن المسلمين عشية رأس السنة 1999 /12 /31 . حادثة الكشخ/ wiki /ar.wikipedia.org

(3) فرانسوا باسيلي، في 4/ 5/ 2013 (الأقباط الذين لا يعرفهم أحد) . على موقع:

Tanrirnews. Com /news /vew/aspe/cdate/ 040520 13 Id = 596513 F 13

(4) سورة المائدة، الآية/ 82 .

(5) سورة الحديد، الآية/ 27 .

المبحث الثاني: الرسول (صلى الله عليه وآله) والرسالة الإسلامية.

حين يكون الهدف الإسلام فإن العمل يجب أن يجري على أكثر من محور ولذلك اختار المخرج العمل على محورين أساسيين ظن أنه من خلالهما يستطيع تحقيق هدفه، كان المحور الأول هو استهداف شخص النبي (صلى الله عليه وآله) من خلال الطعن في نسبه ومحاوله إثبات مجهولية نسبه على أنه (ابن زنا) مما يعني فقدانه لأهلية النبوة، ولذلك جاء هذا المشهد الذي يصور رجلين يمثل أحدهما جد النبي (صلى الله عليه وآله) والآخر يمثل أحد أبنائه، يدور بينهما حوار هو:

الأب (عبد المطلب): عيل عمره ست سنين لأب مات من ست سنين، د مستحيل، د فضيحة.

الابن: اهدأ يا

الأب: اهدأ أراي ابني مش ممكن يكون له طفل عمره سنتين، احنا تزوجنا بنفس الليلة ابني حمزة عمرو دالوقت ست سنين، مصيبة إيه د.

الابن: بابا احنا مش اغيبا، أنا عارف وقاهم، لازم نداري الفضيحة، خذه، وربيه مع عبيدك.

الأب: أناديه إيه، انسه لمين؟

الابن: نسميه محمد وناديه محمد بن أبيه.

الأب: عندك حق يا ابني.

هكذا دار الحوار في المشهد الثالث من الفلم، ولا بد من القول إن الفلم لم يأت بجديد في هذه الإساءة ذلك أن الكثير من الفضائيات تستضيف بعض القساوسة الذين يحاولون دائما إثارة هذه الشبهة للنيل من النبي محمد (صلى الله عليه وآله). وهذا الطرح ليس غريبا عليهم؛ ذلك أنهم جُبلوا على هذه الثقافة، وليس بعيدا اتهام اليهود لعيسى (عليه السلام) بأنه ابن زنى وأنه وُلد من سفاح، وأن أمه لم تتزوج وأنها حملت به من سفاح من (يوسف النجار)⁽¹⁾.

وفيما يتعلق بما جاء في المشهد أعلاه فإن المخرج حاول توظيف روايات السيرة المتعلقة بزواج عبد الله والنبي، وزواج عبد المطلب، وعمر حمزة عم النبي ليصل إلى هدفه في إيجاد هذه الشبهة. دون تمحيص أو تحليل أو الأخذ بروايات أخرى.

الرواية الأولى:

عن محمد بن عمر بن واقد الأسلمي: ((كَانَتْ أَمْنَةُ بِنْتُ وَهْبِ بْنِ عَبْدِ مَنَافِ بْنِ زُهْرَةَ بْنِ كِلَابٍ فِي حِجْرِ عَمَّاهُ وَهَيْبِ بْنِ عَبْدِ مَنَافِ بْنِ زُهْرَةَ. فَمَشَى إِلَيْهِ عَبْدُ الْمُطَّلِبِ بْنُ هَاشِمِ بْنِ عَبْدِ مَنَافِ بْنِ فَصَيِّ بْنِ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ أَبِي رَسُولِ اللَّهِ - صَلَعَمٌ - فَخَطَبَ عَلَيْهِ أَمْنَةُ بِنْتُ وَهْبٍ فَزَوَّجَهَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ. وَخَطَبَ إِلَيْهِ عَبْدُ الْمُطَّلِبِ بْنُ هَاشِمِ فِي مَجْلِسِهِ ذَلِكَ ابْنَتُهُ هَالَةُ بِنْتُ وَهَيْبِ عَلَى نَفْسِهِ فَزَوَّجَهُ إِيَّاهَا. فَكَانَ تَزْوُجُ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ بْنِ هَاشِمٍ وَتَزْوُجُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ فِي مَجْلِسٍ وَاحِدٍ. فَوَلَدَتْ هَالَةُ بِنْتُ وَهَيْبِ لِعَبْدِ الْمُطَّلِبِ حَمْرَةَ بْنَ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ. فَكَانَ حَمْرَةَ عَمَّ رَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - فِي النَّسَبِ وَأَخَاهُ مِنَ الرِّضَاعَةِ. [و...]. لَمَّا تَزَوَّجَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ أَمْنَةَ بِنْتُ وَهْبٍ أَقَامَ عِنْدَهَا ثَلَاثًا. وَكَانَتْ تِلْكَ السَّنَةُ عِنْدَهُمْ إِذَا دَخَلَ الرَّجُلُ عَلَى امْرَأَتِهِ فِي أَهْلِهَا))⁽²⁾.

الرواية الثانية:

تتحدث عن استشهاد حمزة بن عبد المطلب: ((وَقُتِلَ. رَجَمَهُ اللَّهُ. يَوْمَ أُحُدٍ عَلَى رَأْسِ اثْنَيْنِ وَثَلَاثِينَ شَهْرًا مِنَ الْهَجْرَةِ وَهُوَ يَوْمَئِذٍ ابْنُ تِسْعٍ وَخَمْسِينَ سَنَةً. كَانَ أَسَنُّ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ - صَلَعَمٌ - بِأَرْبَعِ سِنِينَ))⁽³⁾.

الرواية الثالثة:

تُوفِّيَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ ((وَرَسُولُ اللَّهِ "صَلَعَمٌ" يَوْمَئِذٍ حَمْلًا، وَلِعَبْدِ اللَّهِ يَوْمَ تُوُفِّيَ خَمْسٌ وَعِشْرُونَ سَنَةً))⁽⁴⁾.

(1) متي 55/13 .

(2) ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع البصري (ت 230 هـ)، الطبقات الكبرى، بيروت، دار صادر 1957م، 94 / 1 - 95 .

(3) ابن سعد، الطبقات، 10 / 3 .

(4) ابن سعد، الطبقات، 99 / 1 .

الروايات الثلاث مصدرها الواقدي وفيها - كما يبدو - اضطراب، تزوج عبد الله وعبد المطلب في يوم واحد، وتوفي عبد الله في العام نفسه، فولدت آمنة محمداً (صلى الله عليه وآله) وولدت هالة حمزة ثم يأتي السؤال أن حمزة أسن من النبي بأربع سنين.

استغل المشككون في نسب النبي (صلى الله عليه وآله) هذا الاضطراب في الروايات وقالوا: لكي ننسف الروايات فإن محمداً يجب أن يكون قد ولد بعد زواج عبد الله من آمنة بأربع سنوات وإذا كان عبد الله قد توفي في العام الذي تزوج فيه فهو في هذه الحالة لا يمكن أن يكون من عبد الله بن عبد المطلب؛ ولذلك فهو ابن غير شرعي.

لقد كان مخرج الفلم ومن يرى هذا الرأي ممن سبقوه أو من جاؤوا بعده يعتمدون الانتقائية في اختيارهم للرواية المتعلقة بمولد النبي (صلى الله عليه وآله) ويقدمونها بالطريقة التي تخدم أغراضهم، ويصحب هذه الانتقائية كثير من التزييف والادعاء. ولكشف زيفهم وبيان طريقتهم بانتقاء الرواية التاريخية، يمكن تناول عدد من الروايات الأخرى التي تتعلق بذات الموضوع ومقارنتها مع بعضها وتحليلها للوصول إلى الرواية الأقرب للحقيقة والأكثر قبولاً، ناهيك عن اتباع نقد السند للتأكد من سلامة الرواية، فعلى سبيل المثال:

- ففي ما يتعلق بزواج عبد المطلب وابنه عبد الله في مجلس واحد، تجد رواية عباس بن هشام تقول: ((تزوج عبد المطلب هالة بنت أهيب بن عبد مناف بن زهرة، وهي أم حمزة ابن عبد المطلب، ولدته قبل مولد رسول الله صلى الله عليه وسلم وأبوه طالب وعبد أربع سنين أو نحوها. ثم زوج عبد المطلب ابنه عبد الله: آمنة بنت وهب بن عبد مناف بن زهرة، وكانت في حجر عمها أهيب بن عبد مناف، فولدت له رسول الله صلى الله عليه وسلم))⁽¹⁾.

وفيما ذكر عن نذر عبد المطلب أن ينحر أحد أبنائه قال: أخبرنا محمد بن عمر بن واقد الأسلمي أن عبد المطلب نذر ((لئن أكمل الله له عشرة ذكور حتى يراهم أن يدبح أحدهم. فلما تكاملوا عشرة. فهم: الحارث والزبير وأبو طالب وعبد الله وحمزة وأبو لهب والغيداق والمقوم وضراة والعباس. جمعهم ثم أخبرهم بنذره ودعاهم إلى الوفاء لله به))⁽²⁾.

وكان الوفاء بالنذر قبل أن يتزوج عبد الله من آمنة، فقد روي أنه بعد أن أنقذ عبد الله من الذبح بفدائه بمئة ناقة من الإبل ((انصرف عبد المطلب آخذاً بيد ابنه عبد الله، فمر - فيما يزعمون - ... فخرج به عبد المطلب حتى أتى به وهب بن عبد مناف بن زهرة - وهب يومئذ سيد بني زهرة سنا وشرفاً - فزوجه آمنة بنت وهب، وهي يومئذ أفضل امرأة في قريش نسبا وموضعا، وهي لبرة بنت عبد العزى ... فزعموا أنه دخل عليها حين ملكها مكانه فوقع عليها، فحملت بمحمد صلى الله عليه وسلم))⁽³⁾.

مما تقدم يتبين مدى الاختلاف في الروايات التي تتحدث عن زواج عبد الله والد النبي ووفاته وعن ولادة النبي (صلى الله عليه وآله) وعن زواج عبد المطلب بهالة أم حمزة، هذا الاختلاف هو الذي مكّن الذين في قلوبهم مرض من الانتقاء والتدليس والتزييف للوصول إلى أغراضهم في الإساءة إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله).

بعد أن حاول كاتب سيناريو الفلم النبيل من شخص النبي (صلى الله عليه وآله) يحاول في المشهد التعرض للرسالة الإسلامية والمراحل الأولى من الوحي. ويعرض المشهد أحداث المبعث النبوي ويركز على دور خديجة (عليها السلام).

يصور المشهد النبي (صلى الله عليه وآله) على شكل شاب، مهزوز وغير متوازن ينازع طفلة على قطعة من اللحم، أمام خيمة يظهر منها رجل يوحى مظهره بالغلظة والشدة أسود اللون ويصرخ بالنبي ويقول له: ستك بتدعوك فيجفل النبي خائفاً مردداً بهلع ستي؟ ويقول للرجل: بلال خذني الى ستي فيدخله إلى داخل الخيمة ثم يجلس منزويًا على أرض الخيمة فيبدو منه ما يعرضه لغضب خديجة وكأنه لم يرتد ملابس داخلية لتقول له خديجة: استر نفسك ثم تبدأ عملية اختبار الوحي فينتقل النبي تبعاً لتوجيهات خديجة من فخذها الأيمن إلى الأيسر ثم تسفر عن حجابها وهي تسأله في كل حالة هل تراه؟ يقول: نعم وعندما تزيل حجاب رأسها يقول لها اختفى ولم يغفل مخرج الفلم أن يعرض خديجة في هذه اللقطات بشكل

(1) البلاذري، أنساب الأشراف، 79 / 1 .

(2) ابن سعد، الطبقات، 88 / 1 .

(3) الطبري، التاريخ، 243 / 2 .

فاضح مستخدماً عنصر الإثارة لشدّ المشاهد. في هذا المشهد فإن المخرج يناقض نفسه في كونه قرأ كثيراً من الكتب الإسلامية ولكن فاتته وهو يصور النبي (صلى الله عليه وآله) غير محتشم أن: ((أول شيء رأى النبي محمد(صلى الله عليه وآله) من النبوة أن قيل له استتر وهو غلام، فما رُويت عورته من يومئذ))⁽¹⁾.

كما أنه في تصويره لشخصية الرسول بالشكل الذي عرضه أمام خديجة منافي لما جاء في مرويات الكتب التي يفترض أنه قرأها فقد كان (صلى الله عليه وآله) في نظر السيدة خديجة قبل زواجه منها يمتلك مقومات الشخصية ما أثار إعجاب خديجة كما صرّحت هي بذلك عندما بعثت إليه تعرض نفسها عليه بقولها: ((يا ابن عمّ. إني قد رغبْتُ فيكَ لِقْرَانَتِكَ، وَسِطَتِكَ فِي قَوْمِكَ وَأَمَانَتِكَ وَحُسْنِ خُلُقِكَ، وَصِدْقِ حَدِيثِكَ))⁽²⁾. وهي الشخصية المعروف عنها يومئذ بأنها ((أوسط نساء قُرَيْشٍ نَسَبًا، وَأَعْظَمَهُنَّ شَرَفًا، وَأَكْثَرَهُنَّ مَالًا، كُلُّ قَوْمِهَا كَانَ حَرِيصًا عَلَى ذَلِكَ مِنْهَا لَوْ يَقْدِرُ عَلَيْهِ))⁽³⁾.

كل ذلك والنبي لم يبعث بعد فأين هي أمانته في تقديم ما قرأه من الكتب. فضلاً عن ذلك فإن الكاتب قد فشل في أن يمرر تدليسه وكذبه في هذا المشهد من خلال تقديمه بلالاً غلاماً لخديجة، في مرحلة لم يكن لبلال أية علاقة تُذكر بالبيت النبوي، إذ كان بلال في المرحلة التي يتحدث عنها المشهد عبداً من عبيد أمية بن خلف⁽⁴⁾، في حين أن الذي كان في بيت محمد (صلى الله عليه وآله) مولاه زيد بن حارثة قدم به حكيم بن حزام بن خويلد في رقيق من الشام أهداه لعمته خديجة بنت خويلد ((وهي يومئذ عند رسول الله... فاستوبه منها، فوهبته له، فأعتقه رسول الله "ص" وتبناه، وذلك قبل أن يوحى إليه))⁽⁵⁾.

إن الرواية الأقرب إلى ما طرحه مخرج الفلم في مقطع اختبار الوحي الذي تبنته السيدة خديجة هي التي وردت في كتاب السيرة النبوية لابن هشام وتحت عنوان ((تثبيت خديجة رضي الله عنها من الوحي: قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: وَحَدَّثَنِي إِسْمَاعِيلُ بْنُ أَبِي حَكِيمٍ [5] مَوْلَى آلِ الزُّبَيْرِ: أَنَّهُ حَدَّثَ عَنْ خَدِيجَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنَّهَا قَالَتْ لِرَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله): أَيُّ ابْنِ عَمِّ، أَسْتَطِيعُ أَنْ تُخْبِرَنِي بِصَاحِبِكَ هَذَا الَّذِي يَأْتِيكَ إِذَا جَاءَكَ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَتْ: فَإِذَا جَاءَكَ فَأَخْبِرْنِي بِهِ. فَجَاءَهُ جَبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَمَا كَانَ يَصْنَعُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) لِحَدِيجَةَ: يَا خَدِيجَةُ، هَذَا جَبْرِيلُ قَدْ جَاءَنِي، قَالَتْ: فَمَنْ يَا بِنَ عَمِّ فَأَجْلِسْ عَلَيَّ فَخِذِي الْيُمْنَى، قَالَ فَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ فَجَلَسَ عَلَيْهَا، قَالَتْ: هَلْ تَرَاهُ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَتْ: فَتَحَوَّلَ فَأَجْلِسْ عَلَيَّ فَخِذِي الْيُمْنَى، قَالَتْ: فَتَحَوَّلَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) فَجَلَسَ عَلَيَّ فَخِذَهَا الْيُمْنَى، فَقَالَتْ: هَلْ تَرَاهُ؟ قَالَ: نَعَمْ. قَالَتْ: فَتَحَوَّلَ فَأَجْلِسْ فِي حِجْرِي، قَالَتْ: فَتَحَوَّلَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) فَجَلَسَ فِي حِجْرِيهَا، قَالَتْ: هَلْ تَرَاهُ؟ قَالَ: لَا، قَالَتْ يَا بِنَ عَمِّ، اثْبُتْ وَأَبْشِرْ، فَوَاللَّهِ إِنَّهُ لَمَلَكٌ وَمَا هَذَا بِشَيْطَانٍ))⁽⁶⁾.

إن مناقشة الرواية وتحليلها وإبداء الرأي فيها تقع خارج دائرة هذا البحث، والذي يهمنا هو أن كاتب الفلم، اعتمد رواية موثقة في المصادر الإسلامية، وحتى أنه لم يكلف نفسه في كتابة سيناريو المشهد؛ لأنه مكتوب وجاهز للتمثيل وهذا ما قام به المخرج. لم تكن الرواية من بنات أفكار المخرج لكن الرواية سهلت للمخرج عرضها بالشكل الذي مكّن المخرج من طرح شخصية الرسول (صلى الله عليه وآله) بوصفه متلقياً للوحي لم يستطع أن يُميّز فيما إذا كان الذي رآه وحيًا أم أصابه مسٌّ من الجن. وكل الذي أضافه المخرج لهذا السيناريو هو روايته لتقديم المشهد بإظهار السيدة خديجة بشكل غير لائق، يبدو الغرض منه هو شدّ المشاهد إلى الفلم باستخدام الإثارة، ولاشك أن في ذلك إهانة لمقام السيدة خديجة (عليها السلام) ولا نتوقع من مخرج قَدَم النبي محمد (صلى الله عليه وآله) بالصورة التي قدّمها أن يقَدّم خديجة بأفضل منها.

(1) ابن سعد، الطبقات، 1/ 157 .

(2) ابن هشام، ابومحمد عبد الملك(ت218هج)، السيرة النبوية، ضبط نصه خالد رشيد القاضي، دار صبح، طبعه 3، 2009 م، 1/ 161.

(3) المصدر نفسه .

(4) ابن هشام، السيرة، 1/ 264 .

(5) ابن هشام، السيرة، 1/ 210 .

(6) ابن هشام، السيرة، 1/ 203 .

ثم يتناول كاتب الفلم العنصر الأهم في موضوع نبوة محمد (صلى الله عليه وآله) ومعجزته التي جاء بها وهو القرآن الكريم والذي حاول أعداء الإسلام ومناوئوه منذ أن بعث به (صلى الله عليه وآله) أن يُشككوا أن مصدره على أنه ليس وحياً من الله وأن ما ألفه (محمد) بمساعدة من أحد القساوسة فتارة ينسبون ذلك إلى بحيرى الراهب وأخرى إلى ورقة بن نوفل، وقد رد القرآن على هذه الفرية بالآية الكريمة: ﴿وَلَقَدْ نَعَلْنَا أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾⁽¹⁾.

وقد ظل هذا الموضوع يتجدد، ولذلك فإن ما جاء به مخرج الفلم لم يكن جديداً كما أنه لم يكن من خياله، وإنما هو كعادته في المشاهد الأخرى، يعمل على توظيف المرويات الإسلامية ليفترها بها ليس فقط على النبي (صلى الله عليه وآله) وإنما قول السيدة خديجة ما لم نقل، كما أنه افتري على ورقة وانهمه دون وجه حق حسبما جاء في حوار الممثلين المدبلج إلى العربية ففي الحوار تخاطب خديجة ورقة: (يا ريت يابن العم تساعدنا) فيرد عليها: (سوف أساعدكم يا خديجة سوف أعمل لمحمد كتاب شوية من التوراة وشوية من الإنجيل وأخلطهم يعملوا آيات مضرورية)

في هذا المشهد يتجاوز كاتب الفلم الحدود التي اعتدنا الوقوف عندها في مشاهد سابقة، ولكن إدراك ذلك بالرجوع إلى طبيعة العلاقة بين ورقة والبيت النبوي كما وصفتها المرويات الإسلامية، لم تكن علاقة معلم بمتعلم، ولا يوجد في مرويات السيرة ما يفيد مثل هذه العلاقة، وفيما يأتي عدد من الروايات التي توضح العلاقة بين النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وبين ورقة:

عندما فكرت السيدة خديجة بالزواج من النبي محمد (صلى الله عليه وآله) استشارت ورقة بعد أن ذكرت له ما أخبرها به غلامها ميسرة الذي رافقه لتجارتها إلى الشام فقال لها ورقة: ((لَئِنْ كَانَ هَذَا حَقًّا يَا خَدِيجَةُ، إِنَّ مُحَمَّدًا لَنَبِيٌّ هَذِهِ الْأُمَّةِ، وَقَدْ عَرَفْتُ أَنَّهُ كَائِنٌ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ نَبِيٌّ يَنْتَظَرُ، هَذَا زَمَانُهُ))⁽²⁾.

كانت تلك بداية ظهور شخصية ورقة في حياة النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وهذه البداية ترتبط بخديجة لقراءة ورقة منها حتى ان بعض المرويات تذكر أن ورقة هو الذي تولى عقد زواج خديجة من النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وذلك يذهب بعض المشككين إلى أن زواج النبي من خديجة كان على الطريقة المسيحية؛ ولذا لم يتزوج عليها⁽⁴⁾. لقد بالغ المغرضون في شخصية ورقة بن نوفل، لا من أجل ورقة وإنما لتحقيق أغراضهم في التشكيك في رسالة الإسلام ونبوة محمد (صلى الله عليه وآله) وما كتبوه في هذا الميدان كبير يكاد المحصي لا يطيقه، ولو طرحنا نموذجاً على مثل هذه المؤلفات وليكن الكتاب الموسوم (قس أو نبي) لوجدنا فيه أن ورقة يكاد يكون هو من يتعهد رعاية محمد (صلى الله عليه وآله) وتربيته دون سواه، وذلك ما يمكن إدراكه حتى دون قراءة المتن، خذ مثلاً عنوانات مباحث فصل من فصوله (القس يزوج النبي، القس بدرب النبي، القس يعلم النبي، القس يعلن النبي خليفته)⁽⁵⁾.

وهناك من كان أكثر تصريحاً وأكثر تشكيكاً، فعندما يُطالعا عنوان (فترة التكوين في حياة الصادق الأمين) هذا يعني أننا أمام كتاب يبحث في البدايات الأولى للسيرة النبوية الشريفة، ولكن الغريب في الأمر أن مؤلف الكتاب يرى أن خديجة وورقة بن نوفل قد بذلا جهداً كبيراً ((في الاعداد والتصنيع والتهيئة والتأهيل حتى طرح ذلك العمل الصبور، الدؤوب المتاني المخطط والمرسوم بدقة متناهية ثمرته الناضجة))⁽⁶⁾.

هكذا وصفوا ورقة، فهل كان ورقة - كما وصفوه - لم تعط المرويات الإسلامية هذه الأهمية، وهذا الدور للقس ورقة، فقد كان واحداً من أربعة هم: ورقة بن نوفل، وعبيد الله بن جحش، وعثمان بن الحويرث، وزيد بن عمرو بن نفيل، لم تعجبهم ديانة قومهم، فقالوا لبعضهم: ((يَا قَوْمِ التَّمَسُّوا لِأَنفُسِكُمْ دِينًا، فَإِنَّكُمْ وَاللَّهِ مَا أَنْتُمْ عَلَى شَيْءٍ. فَتَقَرَّوْا فِي الْبُلْدَانِ

(1) سورة النحل، الآية / 103 .

(2) ابن هشام، السيرة، 163 / 1 .

(3) الحلبي، علي بن ابراهيم بن احمد(ت1044هج)، السيرة الحلبية، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1427، 202/1 هج .

(4) ابو موسى الحريري . قس ونبي، ص 22 .

(5) المصدر نفسه، ص 20 .

(6) خليل عبد الكريم، فترة التكوين في حياة الصادق الأمين، القاهرة، دار مصر المحروسة، ط4، 2002م ، ص 18 .

يَلْتَمِسُونَ الْحَنيفَةَ، دِينَ إِزْرَاهِيمَ. فَأَمَّا وَرَقَةُ بِنُ نَوْفَلٍ فَاسْتَحْكَمَ فِي النَّصْرَانِيَّةِ، وَاتَّبَعَ الْكُتُبَ مِنْ أَهْلِهَا، حَتَّى عَلِمَ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ⁽¹⁾.

يتبين مما تقدم أنّ ورقة لم يكن من دين نصراني وإنما بحث عن دين يدين به فوجد النصرانية وتصرّر، ولم تُشر الرواية إلى أنّ ورقة قد بشر بالنصرانية أو أسس لهذه الديانة في مكة؛ ولذلك لم يكن ورقة مبشراً حتى يكون معلماً وهذا ما يعترف به مؤلف كتاب قس ونبي ((ولسنا نجد في مكة في أيام النبي محمد، غير القس ورقة يلزم محمد طيلة الأربعين سنة))⁽²⁾، ونلاحظ أنّ المؤلف على الرغم من اعترافه بعدم وجود نصارى في مكة، إلا أنه يبالغ في علاقة القس ورقة بالنبي محمد (صلى الله عليه وآله).

ولذلك نجد أنّ كاتب الفلم يركّز على دور ورقة لا كمعلم فقط وإنما هو من وضع القرآن لمحمد، فهو في الوقت الذي يستمرّ في تشويه شخصية محمد (صلى الله عليه وآله) حيث يتناول واقعة الحمار يعفور ويقدمها بشكل يحاول فيه إظهار النبي محمد (صلى الله عليه وآله) غير متوازن في مشهد تبدو فيه خديجة إلى جوار ورقة والنبي يحدث الحمار، وهذا المقطع هو توظيف رواية تناقلتها كثير من المصادر⁽³⁾، وإن اختلفت في تفاصيل ذكر الحدث إلا أنها اتفقت على مضمون القصة، والرواية التي تتفق وما جاء في مشهد الفلم هي: ((فَكَلَّمَ النَّبِيُّ (صلى الله عليه وآله) الْحِمَارَ فَكَلَّمَهُ الْحِمَارُ، فَقَالَ لَهُ: مَا اسْمُكَ، قَالَ: يَزِيدُ ابْنُ شِهَابٍ، أَخْرَجَ اللَّهُ مِنْ نَسْلِ جَدِّي سِتِّيْنَ حِمَارًا كُلَّهُمْ لَمْ يَرْكَبْهُمْ إِلَّا نَبِيٌّ، لَمْ يَبْقَ مِنْ نَسْلِ جَدِّي غَيْرِي، وَلَا مِنْ الْأَنْبِيَاءِ غَيْرِكَ، وَقَدْ كُنْتُ أَتَوَقَّعُ أَنْ تَرْكَبَنِي... فَقَالَ النَّبِيُّ (صلى الله عليه وآله): سَمِيْتُكَ يَعْفُورُ، يَا يَعْفُورُ، قَالَ: لَبِيكَ، قَالَ: تَشْتَهَى الْإِنْتَا؟ قَالَ: لَا، فَكَانَ النَّبِيُّ (صلى الله عليه وآله) وَسَلَّمٌ يَرْكَبُهُ لِحَاجَتِهِ))⁽⁴⁾.

ومن الجدير بالقول: أنّ المصادر التي أوردت هذا الحديث هي ذاتها التي تنكره، فقد قال ابن الأثير: ((هذا حديث منكرٌ جداً إسناداً وممتناً، لا أحل لأحد أن يرويّه عني إلا مع كلامي عليه))⁽⁵⁾.

أما ابن الجوزي فيقول عن حديث يعفور: ((هذا حديث موضوع فلعن الله واضعه، فإنه لم يقصد إلا الفدح في الإسلام والاستهزاء به))⁽⁶⁾. أما كان من الأجدد بمن يروي هذا الحديث وغيره مما صار مادة للمسيئين أن تُحذف من المصادر العربية حتى تُقطع دابر الإساءة إلى الرسول والرسالة. ثم ينتقل المشهد إلى (خديجة) وهي تتوسل ورقة أن يساعد (محمد) فيعيدها ورقة بأنه ((سيعمل له قرآناً يجمعه له من التوراة والإنجيل)).

في هذا المشهد يُفترض أكثر مما كان عليه في المشاهد السابقة؛ ذلك أنّ خديجة لم تطلب من ورقة مساعدة محمد وإنما ذهبت إلى ورقة لتسأله عن طبيعة ما حصل له (محمد) كما جاء في روايات المبعث النبوي الشريف بعد أنّ حدثها النبي (صلى الله عليه وآله) عن الوحي الذي رآه، الأمر الذي دعا خديجة أن تذهب إلى ورقة ((فَأَخْبَرْتُهُ بِمَا أَخْبَرَهَا بِهِ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) وَسَلَّمٌ، أَنَّهُ رَأَى وَسَمِعَ، فَقَالَ وَرَقَةُ بِنُ نَوْفَلٍ: قُدُوسٌ قُدُوسٌ، وَالَّذِي نَفْسُ وَرَقَةَ بِيَدِهِ، لَنْ كُنْتُ صَدَقْتِنِي يَا خَدِيجَةُ لَقَدْ جَاءَهُ النَّامُوسُ الْأَكْبَرُ الَّذِي كَانَ يَأْتِي مُوسَى، وَإِنَّهُ لَنَبِيٌّ هَذِهِ الْأُمَّةُ))⁽⁷⁾.

وهنا يبدو واضحاً دور ورقة، فهو لم يتجاوز معرفته من خلال ما قرأه من كتب اليهود والنصارى وهي لا بد وأن تحوي أخباراً عن النبي (صلى الله عليه وآله) ذلك أنّ القرآن الكريم يخبرنا أنّ أهل الكتاب «يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ»⁽⁸⁾.

(1) ابن هشام، السيرة، 1/ 190 .

(2) قس ونبي، ص 22 .

(3) الكليني، محمد بن يعقوب (ت329هج)، اصول الكافي، 1/ 237؛ ابن الأثير، ابو الحسن علي بن ابي الكرم (ت 630 هج)، أسد الغاية في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد عوض، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1994م، ج 6 ص 298 رقم الحديث 6291؛ الذهبي، شمس الدين ابو عبد الله محمد (ت748 هج)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال . تحقيق: علي محمد الجبوري (بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر)، ط1، 1963م، 4/ 34؛ ابن كثير، ابي الفداء اسماعيل (ت774 هج)، البداية والنهاية، 6/ 158 .

(4) ابن كثير، البداية والنهاية، 6/ 166 .

(5) ابن الأثير، أسد الغاية، 6/ 304 .

(6) ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن بن علي (ت 597 هج)، تحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ط1، 1966م، 1/ 294 .

(7) ابن هشام، السيرة، 1/ 202؛ ابن سعد، الطبقات، 1/ 195 .

(8) سورة البقرة، الآية/ 146 .

ثم يحاول كاتب الفلم أن يعزّز دور ورقة على أنه مصدر (محمد) بربط حادثة (فتور الوحي) تأخر الوحي عن النبي (صلى الله عليه وآله) التي تناقلتها المرويات الإسلامية وذكرتها كتب التفسير.

في قول ابن إسحاق ((ثُمَّ فَتَرَ الْوَحْيُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) فَتَرَةً مِنْ ذَلِكَ، حَتَّى شَقَّ ذَلِكَ عَلَيْهِ فَأَحْزَنَهُ، فَجَاءَهُ جِبْرِيلُ بِسُورَةِ الضُّحَى))⁽¹⁾.

فقد فسر ابن كثير الآية: ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾⁽²⁾، وهي الآية التي بها ردّ الله تعالى على الذين قالوا للرسول (صلى الله عليه وآله): (ما أرى ربك إلا قد قلاك) فقد روي عن ابن عباس قوله: ((لما نزل على رسول الله "ص" القرآن أبطأ جبريل أياماً فقال المشركون ودّعه ربّه وقلاه فأنزل الله ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾))⁽³⁾.

وقد تزامن فتور الوحي مع وفاة ورقة بن نوفل، الأمر الذي هبّاً الفرصة لمن يربط بين الإسلام وبين ورقة، وقد تساءل أحد شخوص الفلم ((إيه علاقة موت ورقة بحضور الوحي)) وهذا سؤال يستحق الإجابة، ذلك أن تأخر الوحي عن رسول الله (صلى الله عليه وآله) ليس له علاقة بموت ورقة؛ لأنّ ورقة أصلاً لا علاقة له بالوحي لا من قريب ولا من بعيد كما في الصفحات السابقة، ولكن كاتب الفلم - جرياً على عادته - حدث فتور الوحي ليثير الشبهة في نبوة محمد (صلى الله عليه وآله)، وذلك أنه أظهر (محمدًا) جزعاً ومرتدداً يحاول الانتحار ((أنا طلعت الجبل مرتين، قبل الآن على شان انتحر، لن هذه المرة سوف انتحر واقتل نفسي)) وهذا الوصف يبدو تجسيداً لما جاء في المرويات الإسلامية، فقد ذكر ابن سعد في رواية ابن عمر: ((لَمَّا نَزَلَ عَلَيْهِ الْوَحْيُ بِجِرَاءِ مَكْتَأِ أَيَّامًا لَا يَبْرِي جِبْرِيلَ. فَحَزِنَ حُزْنًا شَدِيدًا حَتَّى كَانَ يَغْدُو إِلَى نَبِيٍّ مَرَّةً وَإِلَى جِرَاءِ مَرَّةً يُرِيدُ أَنْ يُلْقِيَ نَفْسَهُ مِنْهُ))⁽⁴⁾.

لقد حاول كاتب الفلم كغيره من الذين سبقوه أن يجدوا صلة بين رسالة الإسلام وبين ورقة كيما يقولوا: إنّ الذي علم محمد هو ورقة، والمروي في المصادر التي استل منها الكاتب مادة فلمه أن ورقة لم يلتق النبي إلا مرة واحدة في بداية نزول الوحي بعد أن أخبرته خديجة بالذي حصل لمحمد (صلى الله عليه وآله) فقد كان النبي (صلى الله عليه وآله) يطوف في الكعبة فيلقاه ورقة بن نوفل، فيقول له: ((يَا بْنَ أَخِي أَخْبِرْنِي بِمَا رَأَيْتَ وَسَمِعْتَ فَأَخْبِرْهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ لَهُ وَرَقَةُ: وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، إِنَّكَ لَنَبِيٌّ هَذِهِ الْأُمَّةِ، وَلَقَدْ جَاءَكَ النَّامُوسُ الْأَكْبَرُ الَّذِي جَاءَ مُوسَى وَلَتُكَدِّبْنَهُ وَلَتُؤَدِّبْنَهُ وَلَتُحَرِّجْنَهُ وَلَتُقَاتِلْنَهُ، وَلَيْنَ أَنَا أَدْرَكْتُ ذَلِكَ الْيَوْمَ لَأَنْصُرَنَّ اللَّهَ نَصْرًا يَعْلَمُهُ، ثُمَّ أَدْنَى رَأْسَهُ مِنْهُ، فَقَبَّلَ يَافُوحَهُ، ثُمَّ انْصَرَفَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) إِلَى مَنْزِلِهِ))⁽⁵⁾.

في كل ما تقدّم فإنّ ورقة كان مستفهماً، ومقارناً مع ما لديه ولم يكن في أية رواية من الروايات التي ذكرت في هذا المشهد معلماً، ولقد اتهم النبي في تلك المرحلة مثل هذا الاتهام ولكن ليس مع ورقة، بل مع غلام نصراني يُقال له - جبر - عبداً لبني الحضرمي لا يعرف العربية كما بين الله تعالى ذلك في القرآن الكريم رداً على اتهام قريش: ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾⁽⁶⁾، ويُقال إن الغلام اسمه بلغام وكان قيناً بمكة كان يعلمه رسول الله (صلى الله عليه وآله)⁽⁷⁾.

وهكذا تبين أنّ ما ذهب إليه كاتب الفلم في التشكيك بمصدر القرآن لم يكن صحيحاً على الرغم من محاولاته من

تدليس وتحريف.

(1) ابن هشام، السيرة، 1/ 205 .

(2) سورة الضحى، الآية/ 3 .

(3) ابن كثير، ابي الفداء اسماعيل (ت774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1914، 1، هج، 4/ 518 .

(4) ابن سعد، الطبقات، 1/ 169، البخاري، محمد بن اسماعيل (ت256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير ناصر، دار طوق النجاة، ط1422، هج، 9/ 30؛ والرجوع للموقع الإلكتروني: islamqo. info .

(5) ابن هشام، السيرة، 1/ 203 .

(6) سورة النحل، الآية/ 103 .

(7) ينظر: الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ)، جامع البيان في تاويل القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، ط2001م، 14/ 364؛ ابن كثير، التفسير، 4/ 518 .

شبهة النساء في حياة النبي (صلى الله عليه وآله):

يُلاحظ مما تقدم طريقة المخرج في تناول شخص النبي محمد (صلى الله عليه وآله) والعقيدة الإسلامية، فقد قدم النبي (صلى الله عليه وآله) بصور مختلفة متدرجة تصاعدياً في مستوى الإساءة إليه والانتقاص منه حتى وصل إلى تقديمه بصورة المهووس جنسياً، وقد رافق هذا التصعيد تصعيد في الإساءة إلى الإسلام الذي بشر به محمد (صلى الله عليه وآله) فقدّم المسلم بصورته التي أرادها له من خلال نموذج الإسلامي المتطرّف، وانتقل إلى محاولة التشكيك في أصول الإسلام، ثم قدّم الإسلام وكأنه من صنع (محمد) من خلال تقديمه النبي (صلى الله عليه وآله) وكأنه يُصدر الآيات القرآنية على هواه وحسبما تحتاجه مواقفه الشخصية، وقد وجد المخرج أنّ الجنس مدخّلٌ بالغ الأهمية للولوج إلى عقل المشاهد؛ لما فيه من إثارةٍ وسعة خيال. مهّد المخرج لهذا الموضوع من خلال الحوار بين العسكري المصري وصاحب الصيدلية، فقد تطرّق إلى عدد زوجات الرسول الذي يتباهى به العسكري المصري الذي يُفترض أنه مسلم؛ لأنه تحدّث إلى صاحب الصيدلية غير المسلم قائلاً له: لعلمك أن نبينا متزوج من 61 امرأة منهن 11 في وقتٍ واحد غير ملكات اليمين. طرح كاتب الفلم أرقاماً تمثل أعداد زوجات الرسول (صلى الله عليه وآله) وكأنها أمرٌ مُسلّمٌ به في الوقت الذي اختلفت فيه الأقوال عن ذلك العدد، فقد صنّف ابن سعد أزواج الرسول (صلى الله عليه وآله) إلى ثلاثة أصناف وضع كلّ صنف تحت عنوان خاص به فكان الأول (في ذكر أزواج رسول الله) ذكر فيه أسماء من تزوجهن رسول الله، وقد عدّد في هذا الباب اثنتي عشرة زوجة، ثم يذكر الصنف الثاني (من تزوّج رسول الله من النساء فلم يجمعهنّ ومن فارق منهنّ وسبب مفارقتها إياهن) ويعدّ في هذا الباب ستة أسماء، ثم يذكر الصنف الثالث (من خطب النبي (صلى الله عليه وآله) من النساء فلم يتمّ نكاحه ومن وهبت نفسها من النساء لرسول الله (صلى الله عليه وآله)) فيعدد تسعة أسماء⁽¹⁾. في حين يُنقل عن أهل البيت (عليهم السلام) أنّ رسول الله (صلى الله عليه وآله) ((تزوَّج ثمانى عشرة امرأة واتَّخذ من الإماء ثلاثاً))⁽²⁾.

إن الاختلاف في معرفة عدد زوجات الرسول (صلى الله عليه وآله) على وجه الدقّة وتعدد نوع العلاقة هيأ الفرصة للمسيء في أن يقدّم النبي بالصورة التي تحقّق أهدافه في الإساءة إلى النبي (صلى الله عليه وآله) ومن تعدّد الزوجات، إلى التي تهب نفسها إلى النبي، ففي واحد من المشاهد التي توظّف الإثارة لتعطي بها تزييف الحقيقة، يقدّم المخرج فتاة في وضع فيه شيء من الإثارة تُخاطب (محمد) وهو جالس بين عدد من أصحابه لنقول له: (زوجي ذهب مع القافلة) فيقول لها (محمد): اذهبي انتظريني في خيمتك سوف آتي إليك، لترد عليه امرأة كانت تجلس معهم يبدو أنها السيدة عائشة من خلال الرجوع إلى الروايات بقولها: ((أليس عيباً أن امرأة متزوجة تعرض نفسها على رجل غريب)) فيردّ عليها (محمد) : ((كأنك لم تقرئي القرآن، قال الله تعالى في القرآن للرسول الحق في أي امرأة يحبها إذا كان يريد، ثم يتلو الآية القرآنية: ﴿وَأْمُرْهُنَّ أَنْ يَكْفِيَنَّهُنَّ مِنْ ذُنُوبِهِنَّ لِنَبِيِّ إِذْ يُرَادُ النَّبِيُّ أَنْ يَسْتَنْكِحَهَا خَالِصَةً لَكَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ﴾⁽³⁾.

في هذا المشهد استند كاتب الفلم على واحدة من وقائع السيرة النبوية التي نزلت بموجبها الآية القرآنية الكريمة، فقد ذكر من فسّر هذه الآية أنّ سبب نزولها كان في ((امرأة من الأنصار أتت رسول الله (صلى الله عليه وآله)، وقد تهيأت وتزيّنت فقالت: يا رسول الله هل لك فيّ حاجة؟ فقد وهبت نفسي لك ... فقال لها رسول الله (صلى الله عليه وآله) ارجعي رحمك الله فأني أنتظر أمر الله، فأنزل الله الآية))⁽⁴⁾، وقد وردت الرواية عند البخاري بأسماء صريحة، فقد ذكر: ((كانت خولة بنت حكيم من اللاتي وهبن أنفسهنّ للنبي (صلى الله عليه وآله) فقالت عائشة، أما تسنحي المرأة تهب نفسها للرجل))⁽⁵⁾.

(1) ابن سعد، الطبقات، 52/8 – 160 .

(2) ابن شهر آشوب، رشيد الدين عبد الله بن محمد (ت 588 هـ)، مناقب آل أبي طالب، تحقيق: السيد علي السيد جمال اشرف الحسيني، قم، منشورات المكتبة الحيدرية، ط1، 1431 هـ، 1/159 .

(3) سورة الأحزاب، الآية/ 50 .

(4) القمي، الشيخ أبي الحسن علي بن ابراهيم (ت 329 هـ)، تفسير القمي صححه وعلق عليه: الطيب الموسوي الجزائري، دار الكتاب للطباعة والنشر، ط3، ج2 ص195 .

(5) صحيح البخاري، كتاب النكاح، باب هل للمرأة أن تهب نفسها لأحد: 4823

ما قام به المخرج هو تحريف بسيط وواضح من خلال مقارنة الرواية بالحوار الذي دار في المشهد. ولو كان النبي (صلى الله عليه وآله) يركض وراء شهوته كما قدمه المخرج لاستجاب لكل من وهبت نفسها له ولكن سوء الهدف الذي يسعى المخرج للوصول إليه قد دفعه لإساءة توظيف النص، فالتى تهب نفسها للنبي (صلى الله عليه وآله) ليست على ذمة زوج كما قدمها، كما أن ليس إلزاماً أن يقبل النبي (صلى الله عليه وآله) بمن تهب نفسها له، فقد رفض النبي (صلى الله عليه وآله) أم شريك غزية بنت جابر بن حكيم عندما وهبت نفسها له فلم يقبلها⁽¹⁾. كذلك خولة بنت حكيم بن أمية قد وهبت نفسها للنبي (صلى الله عليه وآله) لكنه أرجأها فتزوجها عثمان بن مضعون⁽²⁾.

ولذلك فإن (يستكحها) التي وردت في الآية الكريمة قد تعني أن يجد لها من يناسبها ويزوجها إياه بحكم أنه أصبح ولي أمرها، فقد روي عن سهل بن سعد أنه قال: ((جاءت امرأة إلى رسول الله (صلى الله عليه وآله) فقالت: إني وهبت من نفسي، فقامت طويلاً، فقال رجل زوجنيها إن لم تكن لك بها حاجة، قال: هل عندك شيء تصدقه قال: ما عندي إلا إزاري، فقال: إن أعطيتها إياه جلست لا إزار لك، فالتمس شيئاً فقال: ما أجد شيئاً، فقال: التمس ولو خاتماً من حديد، فلم يجد، فقال: أمعك من القرآن شيء؟ قال: نعم سورة كذا وسورة كذا لسور سمّاها، فقال: زوجناكها بما معك من القرآن))⁽³⁾.

وهكذا فإن الكاتب وظّف المرويات الإسلامية وجسدها بروية إخراجية تذهب بالحدث بعيداً عن حقيقته، بتحريف بسيط يختلف قليلاً عن الرواية، فبدل أن تقول الراهبة: (إني وهبت نفسي) قالت: (زوجي ذهب مع القافلة) فبدل الكاتب بهذه العبارة صفة الراهبة والقصد من هبتها حيث حول القصد من المشروع إلى اللامشروع.

وفي المشهد المتعلق بزواج النبي (صلى الله عليه وآله) من عائشة فإن كاتب السيناريو يعتبره نوع من الشذوذ ويبين الحوار بين من يفترض أنه أبو بكر وذريته أن أبا بكر يقول لزوجته: ((محمد بيده السلطة والقوة وسيتزوج ابنتك أن قلنا نعم او قلنا كلا))

من نص الحوار يتبين أن الكاتب يرى أن أبا بكر كان مكرهاً على تزويج عائشة من النبي محمد (صلى الله عليه وآله) وأن (محمد) ما دام يملك السلطة والقوة فهو يفعل ما يريد دون رادع وفي هذا تزييف للرواية وتوظيف سيئ القصد لها، فرواية زواج النبي (صلى الله عليه وآله) من عائشة: ((حَطَبَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) إِلَى أَبِي بَكْرٍ الصِّدِّيقِ عَائِشَةَ فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: يَا رَسُولَ اللَّهِ قَدْ كُنْتُ وَعَدْتُ بِهَا أَوْ ذَكَرْتُهَا لِمَطْعَمِ بْنِ عَدِيِّ بْنِ نَوْفَلِ بْنِ عَبْدِ مَنَافٍ لِأَبْنَيْهِ جُبَيْرٍ فَدَعَانِي حَتَّى أَسْأَلَهَا مِنْهُمْ. فَفَعَلَ. ثُمَّ تَزَوَّجَهَا رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) وَكَانَتْ بَكْرًا))⁽⁴⁾.

وفي رواية: ((أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) رَأَى عَائِشَةَ عَلَى أَرْجُوْحَةٍ فَأَعْجَبَتْهُ، فَأَتَى مَنْزَلَ أَبِي بَكْرٍ وَلَمْ يَكُنْ حَاضِرًا. فَقَالَتْ لَهُ أُمُّ رُومَانَ: مَا حَاجَتُكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: جِئْتُ أَخْطُبُ عَائِشَةَ. قَالَتْ: إِنَّ عِنْدَنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ مَنْ هِيَ أَكْبَرُ مِنْهَا. قَالَ: إِنَّمَا أُرِيدُ عَائِشَةَ. ثُمَّ حَرَجَ. وَدَخَلَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهُ، فَأَخْبَرَتْهُ أُمُّهَا بِمَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله). فَحَرَجَ، فَزَوَّجَهَا إِيَّاهُ. وَأَمَرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِقَطْعِ الْأَرَجِيحِ))⁽⁵⁾.

من الروايتين يستطيع من يريد الإساءة وتشويه صورة النبي يُظهر النبي (صلى الله عليه وآله) وكأنه أكره أبا بكر على تزويجه من عائشة. ففي الرواية الأولى كانت موعودة لجبير بن مطعم، فسألها أبو بكر منهم، وفي الثانية عرضت عليه أم رومان زوجة أبي بكر من هي أكبر من عائشة فلم يرض رسول الله وأصر على عائشة وعندما جاء أبو بكر أخبرته أم رومان فوافق دون أن يعترض، ثم يأمر رسول الله بقطع الأراجيح، كل ذلك يُوحى أن زواج رسول الله من عائشة وكأنه فرض بسلطته وهذا ما استثمره كاتب الفلم مصرحاً وعلى لسان أبي بكر أن (محمد) يمتلك السلطة والقوة التي تمكنه من إتمام هذا الزواج.

(1) ابن سعد، الطبقات، 8 / 154.

(2) ابن سعد، الطبقات، 8 / 158.

(3) صحيح البخاري، كتاب النكاح، باب هل للمرأة أن تهب نفسها: 3 / 164.

(4) ابن سعد، الطبقات، 8 / 101.

(5) البلاذري، احمد بن يحيى (ت279هـ)، انساب الاشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض زركلي، بيروت، دار الفكر، ط1، 1996م، 2/40.

وفي عرضه لموضوع زواج النبي (صلى الله عليه وآله) من زينب بنت جحش يحاول الكاتب التأكيد على أن النبي (صلى الله عليه وآله) ينطق عن هواه وينزل آيات القرآن متى شاء وحسب رغبته، كما يصور النبي (صلى الله عليه وآله) في وضع غير لائق مع زينب التي يقدمها المخرج في وضع فيه الكثير من الإثارة. ويبدو أن المخرج قد وظّف ما قرأه من روايات تتعلق بالموضوع مبنوثة في المصادر التاريخية وكتب التفسير والحديث، تتحدث بشكل يمكن المخرج من تجسيد المشهد بشكل يشد المشاهد إليه.

((كأنت زينب بنت جحش ممن هاجر مع رسول الله (صلى الله عليه وآله) إلى المدينة. وكانت امرأة جميلة فخطبها رسول الله (صلى الله عليه وآله) على زيد بن حارثة فقالت: يا رسول الله لا أرضاه لنفسي وأنا أيم قريش. قال: فإني قد رضيته لك. فتروجها زيد بن حارثة))⁽¹⁾.

فهي جميلة وقد اختار رسول الله (صلى الله عليه وآله) ابنه بالتبني زيد بن حارثة للزواج بزينب، وكان رسول الله يزور زيدا في بيته زيارة الأب لابنه، وفي واحدة من زيارته ((جاء رسول الله (صلى الله عليه وآله) بيّت زيد بن حارثة يطلبه وكان زيد إنما يقال له زيد بن محمد. فرأى فقده رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الساعة فيقول: أين زيد؟ فجاء منزله يطلبه فلم يجده وتقوم إليه زينب بنت جحش زوجها فضلا فأعرض رسول الله (صلى الله عليه وآله) عنها فقالت: ليس هو هاهنا يا رسول الله فادخل بأبي أنت وأمي. فأبى رسول الله (صلى الله عليه وآله) أن يدخل وإنما عجلت زينب أن تلبس لما قيل لها رسول الله (صلى الله عليه وآله) على الباب فوثبت عجلي فأعجبت رسول الله. فولى وهو يهيمهم بشيء لا يكاد يفهم منه إلا زيدا أعلن: سبحان الله العظيم سبحان موصرف القلوب. فجاء زيد إلى منزله فأخبرته امرأته أن رسول الله أتى منزله. فقال زيد: ألا قلت له أن يدخل؟ قالت: قد عرضت ذلك عليه فأبى. قال: فسمعت شيئا؟ قالت: سمعته حين ولى تكلم بكلام ولا أفهمه. وسمعته يقول: سبحان الله العظيم سبحان موصرف القلوب))⁽²⁾.

وعندما رجع زيد إلى بيته أخبرته زوجته بقدم رسول الله (صلى الله عليه وآله) وأنه رفض الدخول إلى المنزل سألها زيد: فسمعت شيئا؟ أخبرته بما قاله النبي (صلى الله عليه وآله) فجاء زيد حتى أتى رسول الله (صلى الله عليه وآله) فقال: ((يا رسول الله بلغني أنك جئت إلى منزلي فهلا دخلت؟ بأبي أنت وأمي يا رسول الله لعن زينب أعجبتك فأفارقها، فيقول رسول الله (صلى الله عليه وآله) أمسك عليك زوجك))⁽³⁾. ويلاحظ من الروايات السابقة أنها وصفت زينب بالجميلة وقابلت رسول الله (صلى الله عليه وآله) بوضع غير محتشم وتبين الرواية أنه تلفظ بعبارات توحى إلى إعجابها بها ثم يأتي زيد فتخبره زينب بالذي حصل ليذهب إلى رسول الله وفي نفسه أن زينب أعجبت رسول الله (صلى الله عليه وآله) وحاول أن يتأكد من ذلك، فطرح السؤال على رسول الله لعن زينب أعجبتك. وإذا كان زيد الذي ترمى في بيت رسول الله قد خامره الشك في أن رسول الله أعجبه زينب، فما عسى كاتب يتحين الفرصة للإساءة إلى رسول الله (صلى الله عليه وآله) أن يفعل؟ وهذا الذي حصل فإن مخرج الفلم تصرف بالرواية وانحرف بها بالاتجاه الذي يحقق له الغرض الذي يسعى من أجله وهو الإساءة إلى الرسول، أبرز مفاتن (زينب) بشكل يشد من رآها إليه؛ لأنها (جميلة) وبدلاً من أن يعرض عنها الرسول (صلى الله عليه وآله) ويرجع عن دارها، يدخل إلى الدار ويفرد بها، وبدلاً من أن يوصي زيد: ((أمسك عليك زوجك)) يقول لها: أنت لي ومن زيد الذي تعنين؟ ولأجلك ألغيت التبني وسأنزل بذلك قرآناً ﴿فَلَمَّا قَضَى زَيْدٌ مِنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَاكَهَا﴾⁽⁴⁾، ثم تأتي مقولة عائشة: ((والله ما أرى ربك إلا يسارع في هواك))⁽⁵⁾.

وفي مشهد آخر يظهر النبي (صلى الله عليه وآله) في موضع غير لائق تدخل عليه امرأة فتكيل له الإهانات وهو يتوسل إليها ثم تدخل أخرى لتشارك صاحبها الإهانة والضرب له.

(1) ابن سعد، الطبقات، 8/ 101.

(2) ابوجعفر، محمد بن حبيب (ت245هـ)، المحبر، تصحيح ايلزه ليختن، بيروت، دارالافاق الجديدة، ص 85.

(90) ابن سعد، الطبقات، 8/ 102.

(4) سورة الأحزاب، الآية/ 37.

(5) صحيح البخاري، 117/6 رقم الحديث 4788.

من خلال سير أحداث المشهد يمكن القول إنه اعتمد على حادثة من حوادث السيرة النبوية الشريفة، والحادثة تتعلق بحفصة بنت عمر بن الخطاب زوجة النبي (صلى الله عليه وآله) ورواية الحادثة: ((انطلقت حفصة إلى أبيها تحدث عندَهُ وأرسل رسولُ الله إلى ماريةَ فطلَّ معها في بيتِ حفصةَ وصاجعها. فرجعتُ حفصةُ من عند أبيها وأبصرتهما فَعَارَتْ غَيْرَةَ شديدةً، ثم إنَّ رسولَ الله أخرجَ سُرِّيتهُ فدخلتُ حفصةُ فقالت: قد رأيتُ ما كانَ عندَكَ وقد واللهِ سُؤْتِي. فقالَ النبيُّ: فإني واللهِ لأرضيكَ. إني مسيرٌ إليكِ سرًّا فأخفيه لي. فقالت: ما هو؟ قال: أشهدك أن سريتي عليَّ حرامٌ. يريدُ بذلكِ رضاَ حفصة))⁽¹⁾.

وقد ورد في الحوار الذي قدّمه المخرج في الفلم عبارة (أعين أباك خليفة للمسلمين) وفي هذه العبارة يختلف الرواة كثيراً وأكثر من اهتم بها كتب التفسير، التي تناولت الآية الكريمة: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضَاتَ أَزْوَاجِكَ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾⁽²⁾، فقد ذكر صاحب (كنز العمال) أن الذي أسره النبي لحفصة كان هو ((أن أباك وأباها سيملكان أو سيليان بعدي فلا تخبري عائشة))⁽³⁾، وعند البلاذري قال: ((أسر إلى حفصة أن أبا بكرٍ والي الأمر بعده، وأن عمراً واليه بعد أبي بكرٍ، فأخبرت بذلك عائشة))⁽⁴⁾.

هكذا وظّف المخرج الرواية الإسلامية؛ ليقدم محمداً (صلى الله عليه وآله) ضعيفاً أمام نساءه، فيحرم سريته طلباً لمرضاتهنّ ويعدهنّ بتولية آبائهنّ السلطة من بعده.

تعامل النبي مع الآخر:

فيما تقدم كان جهد القائمين على الفلم منصباً على النيل من شخص النبي (صلى الله عليه وآله) في محاولة لإثبات عدم أهليته لحمل الرسالة، كما لم تسلم الرسالة ذاتها من محاولة تجريدها من أصولها الإلهية بمحاولة إثبات دور ورقة بن نوفل في كتابة القرآن الكريم، وفي المشاهد الآتية يحاول كاتب الفلم أن يوظف المرويات لتهديم العلاقة بين الإسلام والديانات الأخرى من خلال توجيه المرويات التي تصف هذه العلاقة بغير الاتجاه الذي هي عليه. ففي الوقت الذي تتحدث فيه مرويات السيرة النبوية سموً أخلاق رسول الله (صلى الله عليه وآله) في الحروب التي فُرِضت عليه.

يظهر مشهد الفلم (محمداً) يوصي أصحابه وهو يحثهم على القتال بقوله: ((اقتلوا الرجالة واسروا النسوان، اغتصموا الغنائم، وكل حاجة لها قيمة، وتمتعوا بالعيال والباقي بيعوهم عبيداً فإرد عليه أصحابه والسيوف بأيديهم؛ محمد رسولنا والقرآن دستورنا الله أكبر))

من أين جاء الكاتب بهذه العبارات، ولو رجعنا إلى القرآن الكريم لوجدنا فيه قول الله تعالى يأمر النبي (صلى الله عليه وآله): ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾⁽⁵⁾، وكان النبي (صلى الله عليه وآله) قد قال لعلي بن أبي طالب (عليه السلام) وهو في طريقه إلى خيبر: ((انفذ على رسلك حتى تنزل بساحتهم، ثم ادعهم إلى الإسلام، وأخبرهم بما يجب عليهم، فوالله لأن يهدي الله بك رجلاً خيراً لك من أن يكون لك حُمز النعم))⁽⁶⁾.

وكان يوصي من يخرج للقتال من أصحابه (صلى الله عليه وآله): ((أخرجوا بسم الله تقاتلون في سبيل الله من كفر بالله، لا تغدروا، ولا تغلوا، ولا تمثلوا، ولا تقتلوا الولدان، ولا أصحاب الصوامع))⁽⁷⁾. كما كان (صلى الله عليه وآله) يوصي أصحابه: ((لا يقتلن امرأة ولا عسيفاً))⁽⁸⁾، ويبدو في هذا المشهد أن الكاتب تجاوز توظيف الرواية إلى تزييفها بل تعدى أكثر من ذلك، فقد نسخها وجاء بضدّها ونسبها إلى النبي (صلى الله عليه وآله).

(1) ابن سعد، الطبقات، 8/ 187؛ البلاذري، أنساب الأشراف، 2/ 55.

(2) سورة التحريم، الآية 1.

(3) الدار قطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت 385 هـ)، تحقيق: شعيب الانراؤوط وآخرون، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 2004م، 270/5، رقم الحديث 4302.

(4) البلاذري، أنساب الأشراف، 2/ 56.

(5) سورة النحل، الآية/ 125.

(6) صحيح مسلم، 4/ 1872، رقم الحديث (2406).

(7) ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد (ت 241 هـ)، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الانراؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م، 461/4، رقم الحديث 2728.

(8) أبو داود، سليمان بن الأشعث (ت 275 هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية، 3/ 53، رقم الحديث 2669.

وفي المشهد الذي يُقدّم فيه النبي (صلى الله عليه وآله) وهو يتحاور مع رجل من اليهود يضيق المخرج دائرة التعامل مع الآخر ليقترّب من المحور الذي يشكّل الهدف الأساسي للفلم وهو يتأمل النبي (صلى الله عليه وآله) مع اليهود. وقد كان النبي (صلى الله عليه وآله) يحاور اليهود كما كان يحاور غيرهم، غير أنّ المشهد في الفلم يظهر النبي (صلى الله عليه وآله) وكأنه فعل باليهود كما فعل بأريحا حيث قال الربّ يسوع: ((انظُرْ. قَدْ دَفَعْتُ بِيَدِكَ أَرِيحًا وَمَلِكَهَا، جَبَابِرَةَ الْبَاسِ)).⁽¹⁾، فبدخل يسوع وجنوده أريحا بأمر من الربّ ومباركته: ((وَحَزَمُوا كُلَّ مَا فِي الْمَدِينَةِ مِنْ رَجُلٍ وَأَمْرًا، مِنْ طِفْلِ وَشَيْخٍ، حَتَّى الْبَقَرِ وَالْعَنْمِ وَالْحَمِيرِ بِحَدِّ السَّيْفِ)).⁽²⁾، فكان ردّ الرجل اليهودي على (محمد) يلتبس العذر للربّ بأنّ الربّ ظل يعطي إنذارات قبل تدميرها لمدة 450 سنة، كما لم يطلب من أهلها أن يغيروا يهوديتهم. وكان كاتب الفلم يغمز إلى تعامل النبي مع يهود المدينة من (بني قينقاع وبني النضير وبني قريظة) وقد كان تعامل النبي معهم لا يُفاس بتعامل يسوع مع سكان أريحا. ما قتل النبي رجالهم ولم يسب نساءهم أو أطفالهم بل اكتفى برحيلهم إلى الشام جزاءً بما ارتكبوا من خيانة ونقض للعهد، ولعله يريد ما حلّ ببني قريظة في المرويات التاريخية التي تناقلتها كتب التاريخ والتي يرى الكثير من الباحثين أنها تخالف العقل والمنطق ((لأنها جاءت منافية لما ورد في النصوص القرآنية الكريمة))⁽³⁾.

وتتصاعد لهجة الحوار مع اليهود لتصل إلى أنّ اليهودي يطرح موضوع التوحيد أنه موجود قبل الإسلام فقد كانت كثير من الأمم السالفة توحد الله، ويبدو أنّ المخرج في تناوله الموضوع بهذه الطريقة يتناسى أو يتغافل عن وحدة المصدر للأديان وهو الله سبحانه وتعالى، لكنه أراد من هذا الطرح استفزاز (محمد) كي يقول له الذي قاله إن توحيد الله غير كافٍ ما لم تقل أشهد أنّ محمداً رسول الله وكان النبي (صلى الله عليه وآله) لم يأت بها من الله وإنما هي من نفسه يدعو بها لنفسه.

واحتجاج اليهودي على النبي في أنّ الربّ لم يطلب من أهل أريحا باتباع اليهودي في إشارة منه إلى رواية فتح خيبر حيث سأل عليّ بن أبي طالب (عليه السلام) النبي (صلى الله عليه وآله) يوم انتدبه لمقاتلة يهود خيبر ((يَا رَسُولَ اللَّهِ عَلَّامٌ أَقَاتِلُ قَالَ: «حَتَّى يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ فَقَدْ مَنَعُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلَّا بِحَقِّهَا، وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ»))⁽⁴⁾. فلم يدمّر النبي (صلى الله عليه وآله) خيبر ولا غيرها من مدن اليهود على عكس ما حلّ بأريحا حيث ((وَأَحْرَقُوا الْمَدِينَةَ بِالنَّارِ مَعَ كُلِّ مَا فِيهَا، إِنَّمَا الْفِضَّةُ وَالذَّهَبُ وَأَنْبِيَةُ النَّحَّاسِ وَالْحَدِيدُ جَعَلُوهَا فِي خِزَانَةِ بَيْتِ الرَّبِّ)).⁽⁵⁾، ولم يكتفِ الربّ بذلك، فقد منع يسوع من إعادة بناء المدينة قائلاً: ((مَلْعُونٌ قُدَّامَ الرَّبِّ الرَّجُلُ الَّذِي يَقُومُ وَيَبْنِي هَذِهِ الْمَدِينَةَ أَرِيحًا. بِبِكْرِهِ يُؤَسِّسُهَا وَيَصْغِرُهُ يَنْصَبُ أَبْوَابَهَا))⁽⁶⁾، في حين أنّ خيبر ((صالحهم رسول الله (صلى الله عليه وآله) على النصف))⁽⁷⁾. ويختتم (محمد) حوارهم مع اليهودي بقوله: ((اذهب واقرا القرآن، أو غور لفلسطين، أو ادفع الإتاوة)) ولم يشترط النبي (صلى الله عليه وآله) هذه الشروط على أيّ من القبائل التي كانت تسكن المسلمين في يثرب ولا حتى يهود خيبر. وفي الوقت الذي يقدم فيه المخرج النبي (صلى الله عليه وآله) هادئاً متماسكاً عندما ردّ عليه اليهودي (سوف أدوس القرآن... ويتف عليه) فإنه يقدمه قاسياً في عقابه لعجز ذكرته بسوء، حيث يربطها إلى بعيرين ويذهب كلُّ بعير باتجاه فتشقق نصفين.

استل كاتب الفلم مادة هذا المشهد من واقعة تتعلق بامرأة تُدعى أم قرفة ((وهي فاطمة بنت ربيعة بن بدر))⁽⁸⁾، وكما بيّن المشهد فإنها كانت تتال من النبي (صلى الله عليه وآله) وقد أراد كاتب الفلم أن يكون قتلها عقاباً لها على الإساءة إلى

(1) يشوع، 2/6 .

(2) يشوع، 21/6 .

(3) انظر: هادي عبد النبي التميمي، قراءة جديدة في معاقبة الرسول صلى الله عليه وآله لبني قريظة، وقائع المؤتمر العلمي السابع، إصدارات وحدة الدراسات والبحوث، 44، الكلية الإسلامية الجامعة / النجف الأشرف، ص115، 130.

(4) ابن سعد، 3/ 110 .

(5) يشوع، 6/ 24 .

(6) يشوع، 6/ 26 .

(7) ابن هشام، السيرة، 3/ 296 .

(8) الطبري، التاريخ، 2/ 642 .

النبي (صلى الله عليه وآله) وهذا تزييف للحقيقة وصرف الرواية عن مقصدها الأساس؛ ذلك أن واقعة أم قرفة وردت في غزوة زيد بن حارثة التي وقعت في رمضان من العام السادس الهجري ((حَرَجَ زَيْدُ بْنُ حَارِثَةَ فِي تَجَارَةِ إِلَى الشَّامِ وَمَعَهُ بَصَائِعُ لِأَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَلَمَّا كَانَ دُونَ وَادِي الْفُرَى لَفِيَهُ نَاسٌ مِنْ قَزَارَةَ مِنْ بَنِي بَدْرٍ فَضَرَبُوهُ وَضَرَبُوا أَصْحَابَهُ وَأَخَذُوا مَا كَانَ مَعَهُمْ، ثُمَّ اسْتَنْبَلُ زَيْدٌ وَقَدِمَ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَخْبَرَهُ فَبَعَثَهُ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) إِلَيْهِمْ فَكَمَتُوا النَّهَارَ وَسَارُوا اللَّيْلَ وَنَدَرَتْ بِهِمْ بُؤُ بَدْرٍ ثُمَّ صَبَّحَهُمْ زَيْدٌ وَأَصْحَابُهُ، فَكَبَّرُوا وَأَخَاطُوا بِالْحَاضِرِ وَأَخَذُوا أُمَّ قَرْفَةَ))⁽¹⁾. إلى أن تصل الرواية إلى الحالة التي قُتِلَتْ فيها أم قرفة والتي اعتمدها كاتب الفلم ووظفها للتشنيع بالإسلام ونبي الإسلام، وقد وردت الرواية في عدة وجوه، فعند ابن هشام: ((فأمر زيد بن حارثة قيس بن المحس أن يقتل أم قرفة فقتلها قتلا عنيفاً))⁽²⁾. ولم يوضح طبيعة القتل العنيف وماهية العنف الذي استخدم في قتلها.

أما ابن سعد فيقول: ((وعند قيس بن المحسر إلى أم قرفة فقتلها قتلا عنيفاً: ربط بين رجليها حبلاً ثم ربطها بين بعيرين ثم زجرهما فذهبا فقطعاهما))³. ويتفق الطبري مع ابن سعد في تفسير القتل العنيف لام قرفة: ((فأمر زيد بن حارثة أن يقتل أم قرفة فقتلها قتلا عنيفاً، ربط بين رجليها ثم ربطها إلى بعيرين حتى شفاها))⁴ من الروايات السابقة نجد أن كاتب الفلم قد وظف رواية القتل العنيف ليتهم فيها (صلى الله عليه وآله) ليومهم المشاهد أن النبي (صلى الله عليه وآله) هو الذي أمر بقتلها انتقاماً لنفسه؛ لأنها كانت تذكره بسوء في حين أن الذي أمر بقتلها زيد بن حارثة بعد أن أسرها فيمن أسره بالمعركة، ولا بد من التوضيح أن أم قرفة كانت تعد من المقاتلين؛ ولذلك تُعامل معاملة المقاتل في الحرب، وقد أكدت ذلك السيدة عائشة، بقولها: ((وكانت أم قرفة جهزت أربعين راكبا من ولدها وولد ولدها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ليقاتلوه فأرسل إليهم رسول الله (صلى الله عليه وآله) زيد بن حارثة فقتلهم وقتل أم قرفة وأرسل بدرعها إلى رسول الله (صلى الله عليه وآله) فنصبه بالمدينة بين رمحين))⁽⁵⁾.

يتصاعد إيقاع الإساءة إلى النبي محمد (صلى الله عليه وآله) ولرسالة الإسلام ومع هذا التصاعد يبدأ الكاتب بالكشف عن الأهداف الأساسية لمشروع الفلم، ويذهب باتجاه صفة بنت حيي بن أخطب زوجة النبي (صلى الله عليه وآله) ذلك أن صفة هي سبيّة من سبيّ خيبر. وأهمية صفة كونها من اليهود وأنّ زواج النبي منها لم يكن في ظروف طبيعية، أبوها حيي بن أخطب من وجهاء يهود ينتهي نسبه إلى هارون بن عمران، وأمها برة بنت سموأل من بني قريظة ينتهي نسبهم إلى يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم، كانت متزوجة من سلام بن مشكم القرظي ثم فارقها، فتزوجها كنانة بن الربيع النضري والذي قُتِلَ يوم خيبر⁽⁶⁾.

في هذا المشهد يبالغ الكاتب كثيراً في تزييفه للحقائق حيث صور مقتل كنانة بن الربيع زوج صفة بعيداً كل البعد عما تناقلته مرويات السيرة النبوية الشريفة، فكما جاء في المشهد أن الربيع مربوط على عمود وإلى جانبه يقف رجلٌ يحمل سيفاً، وهو يتحدث إلى صفة زوجته، يودّعها الوداع الأخير ويوصيها وصيته، وهذه الوصية يمكن اعتبارها هي المحور الأساسي لما عُرض من الفلم من مشاهد، وأهم ما جاء في الوصية:

أ - ربنا حيفتكم اليهود ويجمعهم في الأرض المقدسة.

ب - أتمنى ما ينسوش عظمنا وأن يدفعا أحفاد محمد تعويضات كافية عن دم جدودنا. واغتصاب نساننا، وأطفالنا، وبيوتنا وممتلكاتنا.

ولو قورنت هذه الوصية ومادة المشهد، بالروايات التي تحدّثت عن زواج النبي (صلى الله عليه وآله) من صفة، لتبيّن مدى الاختلاف الواسع والافتراء على النبي (صلى الله عليه وآله) عن ابن سعد ((لَمَّا عَزَا رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله)

(1) ابن سعد، الطبقات، 90 / 3 .
(2) ابن هشام، السيرة، 231 / 4 .
(111) ابن سعد، الطبقات، 90 / 3 .
(112) الطبري، التاريخ، 642/2، 643 .
(5) ابن سعد، الطبقات، 90 / 3 .
(6) الطبري، التاريخ، 643 / 2 .

وآله) خَيْرَ وَعَثَمَهُ اللَّهُ أَمْوَالَهُمْ سَبَى صَفِيَّةَ بِنْتُ حُيَيٍّ وَبِنْتُ عَمِّ لَهَا مِنَ الْقُصُوصِ فَأَمَرَ بِلَالًا يَذْهَبُ بِهِمَا إِلَى رَحْلِهِ فَكَانَ لِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَفِيٌّ مِنْ كُلِّ غَنِيمَةٍ فَكَانَتْ صَفِيَّةٌ مِمَّا اصْطَفَى يَوْمَ خَيْبَرَ وَعَرَضَ عَلَيْهَا النَّبِيُّ (صلى الله عليه وآله) أَنْ يُعْتِقَهَا إِنْ اخْتَارَتِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَالَتْ: اخْتَارَ اللَّهُ وَرَسُولَهُ وَأَسْلَمْتُ فَأَعْتَقَهَا وَتَزَوَّجَهَا وَجَعَلَ عِتْقَهَا مَهْرًا))⁽¹⁾.

ويلاحظ أن هذه الرواية لا تقترب من المادة التي قدمها المخرج، في حين أن ابن إسحاق قد ذكر رواية أوردها ابن هشام يمكن أن تكون هي الرواية التي اعتمدها كاتب الفلم لصنع المشهد وفيها يصف ابن إسحاق مقتل كنانة زوج صفيّة: ((وَأَتَى رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) بِكِانَةَ بْنِ الرَّبِيعِ، وَكَانَ عِنْدَهُ كَنْزُ بَنِي النَّضِيرِ، فَسَأَلَهُ عَنْهُ، فَجَدَدَ أَنْ يَكُونَ يَعْرِفُ مَكَانَهُ، فَأَتَى رَسُولَ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) رَجُلٌ مِنْ يَهُودٍ، فَقَالَ لِرَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) إِنِّي رَأَيْتُ كِنَانَةَ يُطِيفُ بِهِذِهِ الْخَرِيَةَ كُلَّ عَدَاةٍ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) لِكِنَانَةَ: أَرَأَيْتُ إِنْ وَجَدْنَاكَ عِنْدَكَ، أَفَتُكِّلُكَ؟ قَالَ: نَعَمْ، فَأَمَرَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) بِالْخَرِيَةِ فَحُفِرَتْ، فَأُخْرِجَ مِنْهَا بَعْضُ كَنْزِهِمْ، ثُمَّ سَأَلَهُ عَمَّا بَقِيَ، فَأَبَى أَنْ يُؤَدِّيَهُ، فَأَمَرَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الرَّبِيعُ بْنُ الْعَوَامِ، فَقَالَ: عَذَّبَهُ حَتَّى تَسْتَأْصِلَ مَا عِنْدَهُ، فَكَانَ الرَّبِيعُ يَدْفَعُ بِرِزْقٍ فِي صَدْرِهِ، حَتَّى أَشْرَفَ عَلَى نَفْسِهِ، ثُمَّ دَفَعَهُ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) إِلَى مُحَمَّدِ بْنِ مَسْلَمَةَ، فَضَرَبَ عُنُقَهُ بِأَخِيهِ مُحَمَّدِ بْنِ مَسْلَمَةَ))⁽²⁾.

إن رواية ابن إسحاق تكاد تقترب مما صوره المخرج، ولنا في موضع مناقشة الرواية من حيث صدقها من عدمه بقدر ما تبين أثر الرواية في توفير المادة التي مكنت من بريد الإساءة من القيام بعمله، فقد وظّف المخرج هذه الرواية توظيفاً يشد المشاهد ويهيئ ذهنه لتلقي ما يريد الفلم قوله وقبوله على أنه أمر مسلم به، والذي بدا واضحاً من وصية كنانة لزوجها صفيّة وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة. فقد أفكر الله اليهود بعد أن ساءهم (محمد) فجمعهم الله في الأرض المقدسة (فلسطين) وهذه شرعنة لاغتصاب اليهود فلسطين.

وتمنى كنانة على بني قوم أن يدفعوا أحفاد محمد تعويضات كافية عما لحق باليهود على يد (محمد) وبذلك فإن كل ما تفعله إسرائيل بالعرب إنما هو حق لهم وسداد لديون أجدادهم.

وفي رواية أخرى تدحض ما جاء به كاتب الفلم، ((لَمَّا ظَهَرَ النَّبِيُّ (صلى الله عليه وآله) عَلَى خَيْبَرَ صَلَّحَهُمْ عَلَى أَنْ يَخْرُجُوا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَهْلِيهِمْ لَيْسَ لَهُمْ بَيْضَاءٌ وَلَا صَفْرَاءٌ، فَأَتَى بِكِانَةَ وَالرَّبِيعِ، وَكَانَ كِنَانَةُ زَوْجَ صَفِيَّةَ، وَالرَّبِيعُ أَخُوهُ وَابْنُ عَمِّهِ، فَقَالَ لَهُمَا رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله): أَيَنْ أَيْتِكُمَا الَّتِي كُنْتُمَا تُعِيرَانَهَا أَهْلَ مَكَّةَ؟ قَالَا: هَرَيْنَا فَلَمْ تَزَلْ تَضَعُنَا أَرْضَ وَتَرْفَعُنَا أُخْرَى، فَذَهَبْنَا فَأَنْفَقْنَا كُلَّ شَيْءٍ، فَقَالَ لَهُمَا: إِنَّكُمَا إِنْ كُنْتُمَا نِيئًا فَاطْلَعْتُ عَلَيْهِ اسْتَحَلْتُ بِهِ دِمَاءَكُمَا، وَذَرَارِيكُمَا، قَالَا: نَعَمْ، فَدَعَا رَجُلًا مِنَ الْأَنْصَارِ... فَأَنْطَلَقَ فَجَاءَهُ بِالْأَيْتِ وَالْأَمْوَالِ فَضَرَبَ أَعْنَاقَهُمَا وَسَبَى أَهْلِيَهُمَا وَأَرْسَلَ رَجُلًا فَجَاءَ بِصَفِيَّةَ فَمَرَّ بِهَا عَلَى مَصْرَعِهِمَا، فَقَالَ لَهُ نَبِيُّ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «لِمَ فَعَلْتِ؟» فَقَالَ: أَحْبَبْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَنْ أَعْطِيَهَا. قَالَ: فَدَفَعَهَا إِلَى بِلَالٍ وَإِلَى رَجُلٍ مِنَ الْأَنْصَارِ فَكَانَتْ عِنْدَهُ))⁽³⁾.

مما تقدّم من الروايات لم نجد ما يشير إلى أن صفيّة شهدت مقتل كنانة مما يعني أن ما جاء في المشهد على أنه وصية كنانة لصفيّة هو مجرد خيال كاتب الفلم، ولا يمتّ إلى الحقيقة بصلّة.

تحمل لقطات المشهد الأخير من عرض الفلم الكثير من الرمزية والكثير من المغالطات، خروج (محمد) من الخيمة وهو ينظر إلى الأمام في صحراء مترامية الأطراف، وقد أراد المخرج من هذه اللقطة أن (محمد) لا يتوقف عند حدود جزيرة العرب، وإنما يمتدّ طموحه إلى ما وراء ذلك، وكأنه يرى مقاتليه يمتطون خيولهم ويشهرون سيوفهم؛ ويقرب المخرج اللقطة من أحدهم وهو ملطّخ بالدماء وسيفه يقطر دماً، وكأنّه يريد أن يقول: إن المسلمين متعطشون للدماء وهدفهم القتل، ثم يختم الفلم باندلاع نار كبيرة، أراد المخرج أن يقول فيها: هؤلاء هم المسلمون أوقدوا نار الحرب.

(1) ابن سعد، الطبقات، 8/ 121.

(2) ابن سعد، الطبقات، 8/ 120؛ البلاذري، أنساب الأشراف، 2/ 78.

(3) ابن سعد، الطبقات، 8/ 121.

من الواضح أنّ هذه النهاية للفلم تصل بالمشاهد إلى أنّ الإسلام دين أذاته السيف في فرض نفسه على الناس، فليس لهم اختيار سوى ذلك.

ويمكن القول: إن مادة هذا المشهد اعتمدت على ما نُقِلَ عن النبيّ (صلى الله عليه وآله) أنه قال: ((أَمَرْتُ أَنْ أُقَاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَقُولُوا: لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَيَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ، فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ عَصَمُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ، إِلَّا بَحَقَّ الْإِسْلَامَ، وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ))⁽¹⁾.

في هذا المشهد من مشاهد الفلم يتعافل كاتب الفلم عن المعنى الحقيقي لهذا الحديث، ويعتمد على المعنى المجتزأ؛ ذلك أنّ الحديث يتعلّق بموضوع القتال، أي إن موقف الرسول (صلى الله عليه وآله) أمر بقتال من يبدؤوه بقتال حتّى يُسلم، وأساس القتال في الإسلام قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾⁽²⁾، والإسلام ينظر إلى القتال على أنه كره؛ لقوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ﴾⁽³⁾.

فحديث رسول الله (صلى الله عليه وآله) الذي وظّفه كاتب الفلم ليعطي صورة عن الإسلام أنه يُوقد نار الحرب، هو حلقة في سلسلة طويلة موضوعها التعامل بين المسلم وغير المسلم مقيّد بكل حلقات هذه السلسلة بما يتّصل بفهم معناها الكلّي. وخير دليل عليه هو تعامل النبيّ (صلى الله عليه وآله) مع الآخر.

ولم يكن الإسلام في يومٍ هو من يوقد نار الحرب، بل كان دائماً هو الذي يُطفئها توكيداً لقوله تعالى: ﴿كُلَّمَا أَوْقَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَأَهَا اللَّهُ﴾⁽⁴⁾.

الخاتمة:

ليس دفاعاً عن النبيّ (صلى الله عليه وآله) فقد تعهّده الله تعالى فكفاه المشركين وردّ عنه كيد الطاعنين وقطع لسان المُسيئين، ولا محاولة لمناقشة المرويات أو نفيها؛ لأنها أثبتت من أن تُنفي، وإنما لتوضيح مسارات مشاهد الفلم وفضح مقاصد القائمين عليه بتضليلهم الرأي وتزييفهم الحقائق في محاولة منهم لم تكن الأولى ولن تكون الأخيرة.

وقد بيّن البحث أنّهم اعتمدوا في ما قدّموه مُتمثلاً على (سيناريوهات) جاهزة وموثّقة في مصادر عربية إسلامية، يدّعي صانع الفلم أنه قرأ منها أكثر من ثلاثة آلاف، وقد بيّن البحث أنه لم يكن بحاجة لقراءة مثل هذا العدد من الكتب وإنما ضالته في عدد قد لا يتعدّى أصابع اليد الواحدة.

لم تكن المرويات هي الأساس في الإساءة فقط وإنما تتأكد الإساءة من خلال توظيف الرواية، وتزييفها أحياناً، وتوجيهها باتجاه القصد الذي يسعى إليه من يريد الإساءة، وهذا ما فعله القائمون على فلم (براءة المسلمين)؛ ولذلك فإنّ الدفاع عن الإسلام ينبغي أن يكون خاضعاً لمنهجٍ علميٍّ رصين لا يعتمد ردود الأفعال مُحَرِّكاً له، وعلى هذا الأساس ومن خلال مُجريات أحداث الفلم يرى الباحث أنّ بعض الرد يمكن أن يكون:

1 - بالمُسلم النموذج، ذلك الذي يتّبع قول الله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾⁽⁵⁾، أي التأسّي برسول الله تعالى قولاً وعملاً في تعامله مع الآخر، حتى لا نجد النموذج الذي قدّمه القائمون على الفلم في المشهد الأوّل منه.

2 - العمل الجاد والعقلي بتهديب المصادر الإسلامية، فإذا كان ابن هشام قد أجاز لنفسه أن يتصرّف في مرويات ابن إسحاق؛ لأنّ ((بعضها يشنّع الحديث به، وبعض يسوء بعض الناس ذكره، وبعض لم يُقر لنا البكائي بروايته، ومُسْتَفْصِلٌ إن شاء الله تعالى ما سوى ذلك منه بمبلغ الرواية له، والعلم به))⁽⁶⁾، فلم لا ينتج من يعيد تدوين المرويات ويستعيد ما يسيء للرسول (صلى الله عليه وآله).

(1) ابن هشام، السيرة، 295/3؛ الطبري، التاريخ، 14/3.

(2) سورة البقرة، الآية/190.

(3) سورة البقرة، الآية/216.

(4) سورة المائدة، من الآية/64.

(5) سورة الأحزاب، من الآية/21.

(6) ابن هشام، السيرة، 11/1.

3 - لُوِحِظَ أَنَّهُ بَعْدَ عَرْضِ مَقَاطِعِ مِنَ الْفِلمِ - وَإِنْ كَانَتْ غَيْرَ مِتْرَابِطَةٍ - خَرُوجِ الْمَلَائِكِينَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ فِي تَظَاهِرَاتٍ تُنَدِّدُ وَتَسْتَنَكِرُ مَا جَاءَ فِي الْفِلمِ، فَهَلْ كَلَّ الَّذِينَ خَرَجُوا بِهَذَا الْحِمَاسِ شَاهِدُوا الْفِلمَ؟ أَمْ أَنَّهُمْ - كَمَا يَقُولُ الْإِمَامُ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ (عَلَيْهِ السَّلَامُ) - ((يَبْعُقُونَ وَرَاءَ كُلِّ نَاعِقٍ)) فَإِذَا كَانَ الَّذِينَ خَرَجُوا تَنْدِيدًا بِالْفِلمِ؛ لِأَنَّهُ أَسَاءٌ، فَهَنَّاكَ الْكَثِيرَ مِنَ الْأَفْلامِ أَشَدُّ إِسَاءَةً، وَهَنَّاكَ الْكَثِيرَ مِمَّا تُقَدِّمُهُ الْفِضَائِيَّاتُ فِي بَثِّ حَيِّ أَكْثَرَ إِسَاءَةً وَأَسْوَأَ أَلْفَاطًا عَلَى مَقَامِ النَّبِيِّ (صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ)، فَلَيْمَ لَمْ يَخْرُجْ أَحَدٌ مُنَدِّدًا بِهَا، أَمْ هُوَ هَدَفٌ مِنْ أَهْدَافِ عَرْضِ الْفِلمِ نَجْحِ الْقَائِمُونَ عَلَى الْفِلمِ فِي تَحْقِيقِهِ لِإِثْبَاتِ (بِرَاءَةِ الْمُسْلِمِينَ).

4 - وَفِي الْوَقْتِ الَّذِي تُعْرَضُ فِيهِ أَفْلامٌ تُسَيِّئُ لِلرَّسُولِ (صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ) فَإِنَّ هَنَّاكَ الْكَثِيرَ مِنَ الْأَفْلامِ الَّتِي تُتَّصِفُ الْإِسْلَامَ، وَتُعْطِي الرَّسُولَ (صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ) مَكَانَتَهُ الَّتِي تَعْتَرُّ بِهَا الْإِنْسَانِيَّةُ، وَتُقَدِّمُ لِلْمُشَاهِدِ الْمُسْلِمِ النَّمُودَجَ. فَلْتُشَجِّعْ وَنَدِّعْ مِثْلَ هَذِهِ الْأَفْلامِ، وَلْتَكُنْ رَدًّا عَلَى الْأَفْلامِ الْمُسَيِّئَةِ، وَلْتُخْرِجْ لَهَا كَمَا خَرَجْنَا عَلَى تِلْكَ. نَسْأَلُ اللَّهَ التَّوْفِيقَ وَالسَّدَادَ وَأَنْ يَحْتَسِبَ ذَلِكَ فِي مِيزَانِ أَعْمَالِنَا، وَلَهُ الْحَمْدُ حَمْدَ الشَّاكِرِينَ.

دور مصادر الطاقة في تحديد المواقع الصناعية ((دراسة نظرية))
 م.م. حنان عبد الكريم عمران م. باحث. أمير هادي الحسناوي
 جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**The Role of Energy Resources in Locating the Industrial Sites
 A Theoretical Study
 Asst. Lecturer Hanan Abdul Kareem Umran
 Asst. Researcher Ameer Hadi Al-Hasnawi**

Abstract

Industry is considered one of the reflections of the cultural development from which all the social and economic development processes emerged and are fortified in various fields. Industry has participated in changing all economic activities and aspects of life. Hence, industry is regarded as an indicator for the progress or backwardness of a country. It depends on various factors and features that specify the fields of industry and their sites. These factors vary in their vitality and importance from one industry to another and from one place to another. It is possible to say that industry flourishes in the place that has complete geographic factors which guarantee its future progress.

المقدمة

تعدُّ الصناعة مظهراً من مظاهر التطور الحضاري، التي منها تتطلق عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتتعرّز في المجالات المختلفة، وقد أسهمت الصناعة في تغيير كافة الأنشطة الاقتصادية، وإحداث تغييرات أساسية في جميع جوانب الحياة. لذلك تعدُّ الصناعة مؤشراً مهماً للبيان تقدم البلد أو تأخره. وتستند هذه الصناعة على عوامل أو مقومات تحدد فروع الصناعة القائمة ومواقعها، تختلف هذه العوامل والمقومات في مقدار فاعليتها بجذب النشاط الصناعي، وتختلف في أهميتها النسبية من صناعة إلى أخرى ومن مكان إلى آخر. وبهذا يمكن القول بان الصناعة تتجه لان تتوقع في المنطقة التي يتوافر فيها تكامل للمقومات الجغرافية بما يبرز توطنها وبما يكفل اتجاهات تطورها المستقبلي، ومن هذا المنطلق جاء موضوع هذه الدراسة. (دور مصادر الطاقة في تحديد المواقع الصناعية) موضوعاً للدراسة واقتضت طبيعة البحث تقسيمة الى ثلاثة مباحث مع نتائج وتوصيات. تناول المبحث الاول مفهوم الصناعة وأهميتها، أما المبحث الثاني فقد تطرق الى توضيح أو بيان مفهوم الطاقة وكذلك مفهوم الموقع الصناعي، وأشار المبحث الثالث الى مصادر الطاقة ودورها في تحديد المواقع الصناعية. كما وأختتم البحث بجملة من الاستنتاجات والتوصيات.

مشكلة البحث: تتمحور مشكلة البحث في السؤال الآتي: هل ان لمصادر الطاقة دور في تحديد المواقع الصناعية؟

فرضية البحث: تقوم فرضية البحث على أساس أن لمصادر الطاقة دور كبير وأثراً فعالاً في تحديد المواقع الصناعية.

هدف البحث: يهدف البحث الى التعرف على مقومات الصناعة ومنها مصادر الطاقة ودورها في تحديد المواقع الصناعية.

منهجية البحث: تبنى الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعماداً على مايتسر من مصادر مكتبية مختلفه في دراسته لموضوع البحث.

المبحث الأول/ مفهوم الصناعة وأهميتها**أولاً: مفهوم الصناعة**

تعتمد الصناعة على الآلات والأدوات الأخرى من أجل الحصول على السلع والمواد الجاهزة ووفق ذلك يمكن تعريفها بأنها المؤسسات التي تستعمل صنوفاً من الآلات والمكائن بما فيها المصانع والناجم وحقول النفط ومحطات توليد الكهرباء التي تقوم بإنجاز السلع الجاهزة الصنع والمواد نصف المصنعة⁽¹⁾ وقد كان للباحثين دور مهم ومميز في تعريف الصناعة إذ عرفها بعضهم بأنها عملية يتم بها تحويل مادة من المواد من حالتها الأصلية إلى حالة أو صورة جديدة تصبح حالتها معها أكثر نفعاً وإشباعاً لحاجات الإنسان ورغباته⁽²⁾ أو هي الأنشطة التي يغير بها الإنسان شكل أو طبيعة المواد الخام بمختلف أنواعها⁽³⁾ وللصناعة مفاهيم أخرى منها، أنها أحد فروع الاقتصاد الوطني التي يجري فيها إنتاج السلع والخدمات، إذ تتميز عن باقي فروع قطاعات الاقتصاد الوطني كونها تتولى استخراج الثروة المادية والطبيعية وتحويلها لغرض استعمالها في إشباع الحاجات الانتاجية والاستهلاكية⁽⁴⁾

وتعد الصناعة أيضاً فرع من فروع الجغرافية الاقتصادية تهتم بدراسة النشاط الاقتصادي كونه ظاهرة ناجمة من تفاعل الإنسان مع ظاهرات سطح الأرض الأخرى⁽⁵⁾ فللصناعة وظيفة لها أهميتها في المدينة والاقليم والدولة وإن هذه الأهمية تتنامى مع تنامي الصناعة وتطورها، الأمر الذي يوجب التفكير الجاد والعلمي في تطوير المناطق الصناعية وفي اختيار مواقعها وتدرس بغية الأيوا؟ الصناعات التي يجب أن تترك مناطقها القديمة وينبغي تخطيط هذه المناطق يتلاءم وتكنولوجيا الصناعات الحديثة ويضمن أحسن استثمار ممكن بين مناطق سكن الإنسان ومناطق عمله ومناطق الخدمات الضرورية الأخرى، والتي يحتاجها إنسان المدينة⁽⁶⁾ والصناعة في اللغة العربية يقصد بها الصناعة التحويلية وليس النشاط الانتاجي⁽⁷⁾ أي أن الجان الشكلي وليس الهدف، ويؤكد بعض الباحثين إلى أن أصل كلمة الصناعة لا يعود إلى اللغة العربية بوصف أن الكلمة مأخوذة أصلاً عن اللغة الفرنسية (بل) ومن أصل لاتيني ومعناها العمل باليد⁽⁸⁾

ويتضح مما تقدم أن الصناعة هي مفتاح الأساس للتطور الاقتصادي للمناطق التي نشأت فيها وكذلك أحد أهم مفردات التنمية الاقتصادية على المستويين الإقليمي والقومي، وقد تعددت المفاهيم العامة للصناعة والتي ذكرت سابقاً إلا أنها بشكل عام تتضمن النشاط الإنساني الذي يقوم بالتحويل الميكانيكي أو الكيميائي للمواد الأولية إلى منتجات جديدة وهذا لا يتم إلا عبر عدد من الجوانب⁽⁹⁾

الجانب الأول:

يؤكد هذا الجانب على أن الصناعة والتصنيع عملية أساسية تتعلق بأسلوب أو كيفية الإنتاج أو اكتشاف أو استغلال أو تحسين السبل اللازمة لإنتاج الثروة سواء أكان هذا النشاط متعلق بعملية التصنيع أم بالنشاطات اللازمة لاستخراج المواد أو الخامات الأولية.

- (1) عبد خليل فضيل الفضلي، دراسات في الجغرافية الصناعية، مديرية مطبعة التعليم العالي، كلية جامعة بغداد، 1989م، ص 5.
- (2) أحمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية، ج 1، مطبعة دار السلام، بغداد، 1976، ص 8.
- (3) محمد خميس الزوكة، جغرافية المعادن والصناعة، ط 2، القاهرة، ابلا تاريخ، ص 633.
- (4) حسن عبد القادر صالح، مدخل إلى جغرافية الصناعة، عمان دار السلام، الشروق والنشر، عمان، 1985م، ص 13.
- (5) محمد زهير سعيد السماك، عباس علسي التميمي، أسس جغرافية الصناعة وتطبيقاتها، مديرية دار الكتب.
- (6) عادل عبد الله خطاب، ((اختيار المناطق الصناعية في المدن))، مجلة كلية الآداب، العدد (14) 1979م، ص 51.
- (7) عباس علي التميمي، النمو الصناعي في الوطن العربي، مديرية مطبعة الجامعة، الموصل، 1985م، ص 11.
- (8) عبد خليل فضل الفضلي، مصدر سابق، ص 6 (1) نجلاء هاني عيد مجير الشمري، التوزيع الجغرافي للصناعات الملوثة في محافظات إقليم الفرات الأوسط واثارها البيئية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، ص 24.
- (9) نفس المصدر، ص 25.

الجانب الثاني:

للصناعات نظرية اقتصادية تتناول النشاط لمجموعة من الوحدات الإنتاجية المملوكة للأفراد أو القطاع العام أو التعاوني والتي تتضمن الفنون الإنتاجية في ظل الظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع لغرض انتاج مجموعه من المنتجات (سلع او خدمات) لئسد احتياجات السكان. (1)

ثانياً: أهمية الصناعة

تمثل الصناعة في عصرنا الحاضر فرعاً رئيسياً من فروع الاقتصاد الوطني في العالم المتقدم (2) وتتنضح أهمية الصناعة في تشغيل الأيدي العاملة العاطلة وتوظيفها لرفع مستويات الدخل الفردية والقضاء على البطالة وامتصاصها ولو بشكل بسيط، وكذلك تمثل الصناعة مصدراً من مصادر العملات الصعبة للبلاد، وإبراز الجوانب التاريخية والتراثية والدينية كما هو الحال في الصناعات الحرفية أو الصناعات الصغيرة (3) وتسهم الصناعة أيضاً بدور إيجابي فاعل في تقوية بنية الاقتصاد القومي والإقليمي وفي رفع مستويات العيش للشعوب التي نالت فيها الصناعة حصة مبكرة من الاهتمام والتطور (4). ويمكن تلخيص أهمية الصناعة بالنقاط الآتية؟

1. تعتمد الصناعة في توفير مستلزماتها السلعية على انتاج الحرف الأولية للزراعة والرعي والتجوير والتعدين، وجمع ثروات الغابات، وصيد حيوانات البر والبحر.
2. الصناعة توفر فرص عمل وتشغيل العمالة العاطلة.
3. وللصناعة دور هام في زيادة الناتج المحلي والإجمالي لدور عملياتها الصناعية بإضافة قيمه كبيره ومنفعة للمواد الداخلة في الانتاج مما يضيف ثروة وغنى للشعوب، فلا عجب ان نرى الشعوب في الدول الصناعية بمستوى عيش عال ورفاه. من جهة اخرى فأن ارتفاع مستوى العيش يزيد الطلب على السلع الصناعية والخدمات فيوفر حافزاً إضافياً لحركة الاقتصاد ونموه.
4. ولكثير من الصناعات روابط مع غيرها، فبعض مصانعها تنتج سلعا وسيطه وهذا يشجع على اقامة مصانع اخرى تزودها بالمواد الأولية الوسيطة ولهذا الترابط والتشابك دور ايجابي في التنمية الصناعية والاقتصادية عامة (5).
5. تنتج الصناعة سلعا نهائية: انتاجه تساعد في تطور قطاعات اقتصادية اخرى مثل الزراعة، والنقل، والطاقة، والخدمات الاخرى، وتنتج سلعا اخرى استهلاكية لها دور في رفع المستوى المعاشي والحضاري للسكن وخاصة عندما يتم تطوير هذه السلع تقنيا مع الزمن (6).
6. والنشاط الصناعي يسبقه وقد يلزمه ويليه تطوير البنى الارتكازية وخدمات راس المال الاجتماعي والتسهيلات المالية والمصرفية وتسهم في تحسين احوال السكان الاجتماعية والاقتصادية والسكانية.
7. وللصناعة تأثيرات غير مباشرة يحدث بعضها في الامد المتوسط او البعيد (اي الصناعة) توفر فرص عمل في قطاعات البناء والتشييد، نقل العاملين والتسويق والخزن، وتزيد في الطلب على السلع الزراعية والصناعية لاستهلاك العاملين فيه. (7)

(1) احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ص 9

(2) انتصار حسون رضا، الصناعات الحرفية في مركز قضاء الكاظمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية، 2003، ص22

(3) ابراهيم شريف، جغرافية الصناعة، جامعة بغداد، دار الرسالة للطباعة بغداد، 1976، ص2.

(4) د. ابراهيم شريف، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص 3

(5) د. عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، الطبعة الاولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص45

(6) مصدر سابق، ص 46

(7) د. عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، مصدر سابق ص47

8. تساعد الصناعة في استقرار الاقتصاد وحمايته من التقلبات المختلفة والتي قد يتعرض لها لأسباب شتى، لدورها في توزيع مصادر الدخل وتقوية العلاقات البينية بين قطاعات الاقتصاد.⁽¹⁾
9. تقوم الصناعة بتجهيز الاقتصاد القومي والمنجزات العلمية الحديثة والأجهزة العلمية المتطورة بما يوفر قاعدة علمية وتقنية.
10. التقدم الصناعي يسهم في ترسيخ الاستغلال السياسي والاقتصادي والقدرة على تحقيق الاكتفاء الذاتي.

المبحث الثاني

مفهوم الطاقة ومفهوم الموقع الصناعي

اولاً: مفهوم الطاقة: الطاقة هي القابلية الكامنة في اي مادة على اداء عمل. وهي لا ترى لكن تبدو اثارها في شكل او اخر، وتكون على شكل حرارة بالحرق المباشر لمصادرها، وتكون على شكل قدرة وحركة عند تحويل تلك المصادر الى طاقة بخارية، وتكون على شكل قدرة حرارية وقدرة محركية في ان واحد عند تحويلها الى طاقة كهربائية⁽²⁾ وتقسم الطاقة الى نوعين طاقة ناضبة ومتجددة. فالناضبة هي المصادر التي لا يتم تعويضها تلقائياً واحتياطاتها محدودة، وقد يأتي اليوم التي تنفذ فيه تلك المصادر كالنفط والغاز والفحم. اما المتجددة فهي التي تتجدد مصادرها ولا تنفذ بالاستخدام كالطاقة الشمسية وطاقة الرياح والماء⁽³⁾، استخدم الانسان في العصور القديمة عضلاته وعضلات الحيوان والخشب والرياح والماء كمصادر للطاقة ولا يزال يستخدمها حتى الان وفي القرن الثالث عشر استخدم الفحم كمصدر للوقود في توليد الحرارة، ولكن في اواخر القرن السابع عشر استخدم مصدر للطاقة في توليد البخار⁽⁴⁾.

ومن ثم في توليد الحركة ويعتبر هذا الاستخدام حداً فاصلاً في استخدام مصادر الطاقة لكونه جاء مرافقاً للثورة الصناعية، ومع نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين استخدم الانسان تباعاً النفط والغاز وثم الوقود الذري والنا فورات الحارة وحركة المد واشعة الشمس وطاقة باطن الارض⁽⁵⁾، وقد صنفت الصناعات من حيث تأثيرها بمصادر الطاقة الا بنسبة ضئيلة من اجمالي الكلفة وفي هذه الحالة سوف تكون حرة في اختيار موقعها بالقرب من السوق او مصادرها الاولية ان توفر الوقود ومصادر الطاقة بتكاليف منخفضة يعد من المقومات الضرورية لتطور الصناعة⁽⁶⁾، فالطاقة هي اذن القوة التي تثير المدن وتحرك المصانع وتحول المعدن الى مصهورات والتي تحول فيما بعد الى منتجات معدنية متنوعة ويمكن اعتبار الانقلاب الصناعي حداً فاصلاً بين انواع مصادر الطاقة هي القوة البشرية والحيوانية. ثم استخدم الانسان الاخشاب في الصناعات اليدوية. كما استخدم ايضا قوة الرياح وقوة المياه لإدارة الآلات⁽⁷⁾.

ثانياً مفهوم الموقع الصناعي

يقصد بموقع الصناعة، المنطقة او الاقليم الذي توجد فيه الصناعة اما المكان او الصناعة او المصنع ان تحديد الموقع الجغرافي من حيث كونه يتضمن اختيار الموقع الامثل للمنشأة الصناعية، وهو من اختصاص نظريات الموقع⁽⁹⁾ والواقع ان اختيار موقع الصناعة، لابد ان يكون مستندا الى دراسات علمية، شانه في ذلك شان اي مشروع اقتصادي، لان اختيار موقع الصناعة امر لا يمكن ان يكون عشوائياً وبدون تخطيط والا تعرض المشروع الى الفشل والواقع أن اختيار

(1) نفس المصدر، ص48.

(2) د. عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، مصدر سابق، ص 100

(3) د. إبراهيم شريف، جغرافية الصناعة، مصدر سابق ص45

(4) د. عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، نفس المصدر، ص100

(5) د. عبد الزهرة علي الجنابي، الجغرافية الصناعية، مصدر سابق، ص 100

(6) سميرة كاظم الشماع، مناطق الصناعة في العراق، دار الرشيد للنشر، الطبعة الاولى، لبنان، 1980م، ص70

(7) د. عباس عبيد حمادي العايز، الصناعة في محافظة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة بغداد 1989 م ص38

(8) احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص99

(9) احمد حبيب رسول، نفس المصدر، ص 99

الموقع الأمثل للمشروع الصناعي يعد من أهم مقومات نجاحه ويمر اختيار الموقع الصناعي بمرحلتين :

المرحلة الاولى: تحديد المنطقة الجغرافية التي سيقام فيها المشروع

المرحلة الثانية: تحليل الموقع داخل حدود هذه المنطقة، وفي جميع تلك المراحل يتم التركيز على اختيار الموقع الأفضل، وتختلف اعتبارات عوامل تحديد الموقع وفقا لطبيعة اعمال المشروع ونشاطه المقترح ومدى توفر المواد الخام، وان حدوث اي خطأ في اختيار الموقع يتسبب في اثار ضارة ليس للمشروع فقط بل للاقتصاد ككل في كثير من الاحيان⁽¹⁾ وبالنظر لتعدد وتداخل العناصر التي تلعب دور هام في اختيار او تحديد الموقع الصناعي، فقد أصبح تحديد الموقع المفضل او الموقع المثالي من الامور التي يجب ان ينال اهتمام كبيرا⁽²⁾

ان الموقع الصناعي يتضمن وجود علاقات وترابط مكاني تتبلور فيه انماط ونماذج لهذه العلاقات بين الفعاليات الصناعية ضمن حيز مكاني معين، اذ ان الموقع الصناعي يهتم بدراسة هذه الانماط والعلاقات المكانية والعوامل التي تتحكم في اختيار مواقع الفعاليات الصناعية، ونظرا لكون عرض عوامل الانتاج ومناطق توزيع الاسواق (الطلب) متباينة بين منطقة واخرى فان الموقع الصناعي يلعب دور كبير في تحديد كلف الانتاج وبالتالي التأثير في حجم الارباح⁽³⁾ وان من عناصر الموقع الصناعي الافضل هو علاقاته بالمجاورات بالذات بالنشاطات الصناعية المجاورة للسكان. بما يتضمنه من استعمالات الارض القريبة والتأثيرات المعكوسة لكل من الصناعة والمناطق السكنية الموجودة⁽⁴⁾.

ومن المفاهيم الاخرى للمواقع الصناعية هو ان دراسة المواقع الصناعية في اغلب الصناعات يدل على انها غالبا ما

تكون:

(أ) - صناعات خفيفة: اذ لا يوجد اتجاه معين لموارد معينة او لتحسين نقل الاسواق بعد ان قلل من اهمية العوامل القديمة

بالقرب من المواد والاسواق

(ب) - صغيرة او متوسطة الحجم التي توظف عددا قليلا من الناس

(ج) - صناعات قائمة تعتمد على النقل البري وخاصة لتوزيع المنتجات للمستهلك مباشرة.⁽⁵⁾

2- اهمية الموقع الصناعي:

ان للموقع الصناعية اهمية كبيرة للأقاليم من حيث دوره البارز في انشاء الطرق التي تربط مواقع المشاريع الصناعية ومشاريع المنطقة الصناعية بالأسواق بمناطق سكن العاملين، وتمتد الى مصادر المواد الاولية اذا كانت قريبة نسبيا من مواقعها ويؤدي ذلك الى تحسين شبكة النقل الحالية ضمن الاقليم باختلاف انماط ذلك التوطن، وبذلك فان النشاط الصناعي يسهم في توسيع وتطوير شبكة النقل في الاقليم. ان يعد الموقع الصناعي احد عوامل السيطرة على تلوث البيئة، اذا يصحب النمو الصناعي غير المخطط في⁽⁶⁾

اي دولة مشاكل عديدة تؤثر على البيئية، واهم هذه الاخطار هي المشاكل الصحية الناتجة عن تلوث البيئية وخاصة المناطق المجاورة للمواقع الصناعية، والامراض التي يمكن ان يتعرض لها الانسان والحيوان والنبات، اي ان هناك

(1) محمد عبد الفتاح الصيرفي، دراسة الجدوى الاقتصادية، وتقييم المشروعات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، 2002، ص25

(2) د. احمد حبيب رسول، مصدر سابق، ص100

(3) كامل كاظم بشير الكتاني، دراسات في نظريات الموقع الصناعي، جامعة بغداد، 2003م، ص2

(4) رقية مرشد حميد العنبي، تحليل مواقع الصناعات الملوثة في مدينة بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S)، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009 م، ص86.

(5) عامر جاعد حسين جاعد الغانمي، تحليل المواقع الصناعية في مدينة كربلاء المقدسة واتجاهاتها المستقبلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)،

كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012م، ص33-34

(6) عامر جاعد حسين جاعد الغانمي، نفس المصدر، ص34

علاقة بين عملية التوقيع الصناعي والبيئة ان المواقع الصناعي السيئ له تأثيرات سلبية مختلفة على البيئة وخاصة المحيطة به⁽¹⁾ لا شك في ان تحديد موقع الصناعة من اهم الموضوعات التي يعالجها التخطيط الصناعي لما لهذا الموضوع من اهمية كبيرة لان اختيار المكان لا بد ان يكون اختيارا ومعقولا ومنطقيا شأنه في ذلك شأن اي مشروع اقتصادي اخر، لان اختيار الموقع الصناعي امر لا يمكن الرجوع منه بعد تخفيفه الا انفق الكثير من الجهد والمال⁽²⁾.

3- مراحل تخطيط الموقع الصناعي: يمر تخطيط الموقع الصناعي بمرحلتين سواء كان ذلك في نظام الرأسمالي والاشتراكي:

(1) مرحلة اختيار الاقليم او المنطقة

(2) مرحلة اختيار المدينة

(3) مرحلة اختيار موضع المعمل⁽³⁾

3- نظريات الموقع الصناعي: ظهرت العديد من النظريات التي تناولت الموقع الصناعي واسباب اختياره وقد انحصرت

هذه النظريات في ثلاث محاور رئيسية هي:

(1) نظريات تناولت الموقع واهميته من خلال تقليل تكاليف الانتاج لأدنى حد ممكن ومنها نظرية ويبير

(2) نظريات ركزت تناولها على الموقع واهميته من خلال عوامل السوق بالذات الطلب على المنتجات الصناعية ومنها نظرية لوشن

(3) نظريات عملت على دمج النوعين السابقين معا ومنها دراسات ازرد وانه لطموح كبير في التعرض وبأسلوب شامل لجميع مظاهرات واتجاهات التحليل الحديث لنظرية الموقع الصناعي.⁽⁴⁾

المبحث الثالث/ مصادر الطاقة ودورها في تحديد المواقع الصناعية

مصادر الطاقة

1 . مصادر الطاقة القديمة:

كانت مصادر الطاقة قبل الانقلاب الصناعي هي القوى البشرية والحيوانية، ثم استخدم الانسان الاخشاب في الصناعات اليدوية، كما استخدم ايضا قوة الرياح وقوة المياه لأدارة الآلات واخيراً استخدم الفحم في الاغراض الصناعية منذ القرن الثالث عشر الميلادي.⁽⁵⁾

2- مصادر الطاقة الحديثة

أ . الفحم: في النصف الاول من القرن العشرين كان الفحم هو المصدر الاساسي للطاقة لذلك وقامت الصناعة الحديثة على استخدام الفحم في علم الصناعة في هذه الفترة للأسباب الأتية:

1. ليس هناك ما يمكن ان يعوض فحم الكوك من الناحية الاقتصادية في عمليات صهر الحديد، وبالنظر لكون تكاليف الفحم عنصراً رئيسياً بالنسبة للتكاليف الاجمالية لصناعة صهر الحديد، اصبح توفر الفحم عاملاً مهماً بالنسبة لاختيار موقع الصناعة التي أصبحت قريبة من مناجم الفحم في أغلبها.⁽⁶⁾

(1) عامر جاعد حسين جاعد الغانمي، مصدر سابق، ص 34

(2) فؤاد محمد الصقار، التخطيط الاقليمي، ط3، منشأة مصارف الاسكندرية، القاهرة، ص 1994، ص227

(3) د. احمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية، مصدر سابق، ص100

(4) عامر جاعد عامر الغانمي، مصدر سابق، ص 35

(5) د. احمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية، كلية الآداب . بغداد، الجزء الاول . مطبعة دار السلام، بغداد،

1976 م، ص35

(6) نفس المصدر السابق، ص35 . 38

2. لا يزال الفحم متوفر بكميات كبيرة رغم ان تكاليف استخراجة تزداد باستمرار التعدين. ثم انه يوجد غالبا في المناطق الفقيرة في احتياطي مصادر الطاقة مثل البترول والغاز الطبيعي. ففي امثال هذه المناطق يجري استغلال الفحم لاعتبارات سياسية واقتصادية خاصة، فهو يحافظ على الاقتصاد الوطني لأنه يعوض عن استيراد موارد الطاقة الاخرى، ثم انه يؤمن الفحم اللازم للاستهلاك المحلي⁽¹⁾

و يلعب الفحم دوره الاساسي في الحياة الصناعية، فأصبحت حقول الفحم هي مواطن الصناعات الكبرى في العالم، والحقيقة ان استخدام الفحم في الآلات البخارية واستخدام فحم الكوك في صناعة صهر المعادن لم يكن ثورة في عالم التكنولوجيا الصناعي فحسب وانما كان ثورة في عالم التوزيع الصناعي واختيار مواصفاتها، لان استخدام الفحم تسبب في نمو مناطق صناعية جديدة، وهكذا اثر استخدام الفحم في الصناعة تأثيرا كبيرا على حياة الانسان، اذ غير خريطة مراكز الصناعة وبالتالي من التوزيع الجغرافي للسكان، فبعد ان كان التركيز السكاني محصورا على المناطق الزراعية الرعوية اصبح السكان يتركزون في مناطق قريبة من حقول الفحم، وبعد ان كانت الصناعة تتجه نحو الاسواق والمناطق المائية، اصبحت تتركز عند حقول الفحم، ولا يزال الفحم من المقومات الرئيسية للتوطن الصناعي، لذلك كان من الاوفر للصناعات القديمة على الفحم التي تستخدم كميات كبيرة منه ان تقوم بالقرب من حقوله.⁽²⁾

ب . البترول:

بدأت معرفة العالم بأهمية البترول في الصناعة في القرن التاسع عشر وبالرغم من ان بعض المشتقات البترولية قد عرفت قديما واستخدم بعضها مثل الاسفلت في تحنيط الجثث في مصر القديمة وفي طلاء القوارب في بعض المناطق. ويرجع استخراج البترول على نطاق تجاري الى سنة 1859م، ومنذ ذلك الحين تطور انتاج واستخدام البترول وأصبح من مصادر الطاقة الرئيسية، وتبرز أهمية البترول في الصناعات الحديثة بالجوانب الآتية:

1. ان استخدام البترول قد ساعد على قيام مجموعات كبيرة من الصناعات التي تستخدم هذه المادة مصدر للطاقة او مادة اولية للصناعات البتروكيمياوية
 2. ان استخدام البترول قد سمح بتواجد مناطق صناعية جديدة بعيدة عن حقول الفحم، وهذا لم يكن ميسورا من قبل ايام الاحتكار الفحمي للصناعة
 3. ان البترول قد زود الصناعة الحديثة بقوة محركه رخيصة لوسائل النقل والمواصلات وهذا ساعد على امكانية نمو مناطق صناعية في مناطق بعيدة عن مواطن الخامات او مصادر الطاقة.⁽³⁾
- وهذا يعني ان استخدام البترول في هذه الصناعات قد شجع على قيام انماط صناعية جديدة وتبرز أهمية البترول في تحديد مواقع الصناعة اذ لم تعد هناك ضرورة لان تقام الصناعة المعتمدة على البترول قريبة من حقوله، بعكس الحال في الفحم الذي تتركز الصناعات المعتمدة عليه او بالقرب من حقوله.
- وعليه اصبح البترول السلعة الوحيدة التي تدخل في التجارة الدولية بكميات كبيرة، وهكذا لا نجد عند حقول البترول التركيز الصناعي الذي نجده عند حقول الفحم، وان استخدام البترول قد ساعد على قيام مجموعات كبيرة من الصناعات التي تستخدم هذه المادة مصدرا للطاقة او مادة خام اولية كالصناعات البتروكيمياوية، كما ان استخدام البترول قد سمح بتواجد مناطق صناعية جديدة بعيدة عن حقول الفحم، وان استخدام البترول قد زود الصناعة الحديثة بقوة محركه رخيصة

(1) د. احمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية، مصدر سابق، ص36

(2) د. احمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية مصدر سابق، ص 43 . 45.

(3) قاسم احمد عباس، النفط وازمة الطاقة، مجلة ((النفط والعالم))مجلة شركة النفط الوطنية العراقية، مايس 1973م،

لوسائل النقل والمواصلات، وهذا ما ساعد على امكانية نمو مناطق صناعية بعيدة عن مواطن الخامات او مصادر الطاقة، وهذا يعني ان استخدام البترول في الصناعة قد شجع على قيام انماط صناعية جديدة مثل الصناعات البتروكيمياوية، وصناعة الطابوق وغيرها من الصناعات⁽¹⁾.

ج . الغاز الطبيعي:

يشبه الغاز الطبيعي البترول من حيث كونه وقودا ذا حرارة عالية كما انه مصدر طاقة نظيف وسهل الاستعمال ولكنه يختلف عن البترول من حيث قابلية النقل الا ان اهمية هذا المورد كمصدر من مصادر الطاقة وقد ازدادت في الستينات من القرن الماضي بعد ان أصبح بالإمكان نقله وتصديره عن طريق تسييله وتصديره بواسطة ناقلات تبنى خصيصا لهذا الغرض أو عن طريق الانابيب الناقلة عبر الدول والقارات، وعلية فان اهمية الغاز الطبيعي ازدادت وستزداد في المستقبل وخاصة وأن هناك فكرة أمكانية لتحويله الى غاز (الميثان)⁽²⁾.

نحصل على الغاز الطبيعي من مصدري اساسين هما:

1. الغاز الطبيعي المنتج من مكامن غازية فقط. وهذه المكامن توجد عادة قرب المكامن البترولية

2. الغاز الطبيعي المصاحب للبترول

والواقع ان الغاز الطبيعي يمثل افضل مصدر للطاقة وهذا ناجم عما يتمتع به من مزايا كثيرة اهمها

أ . سهولة نقلة وتوزيعه في الانابيب والصحاريح.

ب . لا يحتاج الى عمليات معقدة (خاصة اذا لم يحتوي على كبريت) لجعله صالحا للاستخدام في الاغراض الصناعية والمنزلية

ج . نظافته بسبب احتراقه التام. وهذا مالا يسبب في تلوث البيئة

د . بالإضافة الى كونه مصدر مهم من مصادر الوقود والطاقة فهو مادة اولية رئيسيه في الصناعات البتروكيمياوية.⁽³⁾

د . الطاقة الكهربائية:

يرجع استخدام الطاقة الكهربائية الى نهاية القرن التاسع عشر المنصرم ولكنه لم يستخدم على نطاق واسع الا في

العقود الخمسة الاخيرة منه، واصبحت الكهرباء عماد الصناعة في وقتنا الحاضر وذلك لما تتمتع به من مزايا عديدة

تفضلها على غيرها من مصادر الطاقة، وتبرز اهمية الطاقة الكهربائية فيما يلي:

1. انها سهلة الاستخدام وانظف في الاستخدام

2. ان التيار الكهربائي اسهل في النقل من مصادر الطاقة الاخرى وذلك بواسطة خطوط نقل القدرة الكهربائية الحالية

3. انه لا يتطلب اي نوع من انواع الخزن الذي يكلف استثمارات اضافية لغرض بناء المخازن، ثم ان استخدم الطاقة

الكهربائية في الصناعة ساعد على نمو صناعات جديدة بما فيها الصناعات الكهربائية نفسها، وهناك بعض

الصناعات التي تتطلب كميات كبيرة من الطاقة الكهربائية، ومثل هذه الصناعات ارتبطت بطبيعة الحال بمواقع

توافر هذه الطاقة بأسعار مشجعة مثال ذلك: صناعة الالمنيوم وصناعة تكرير النحاس وصناعة الاسمدة⁽⁴⁾ فصناعة

الالمنيوم في البحرين قامت حيث تتوفر الطاقة الكهربائية الرخيصة وان استخدام الكهرباء قد احدث ثورة في

الصناعة الحديثة واصبحت الكهرباء عماد الصناعة في هذا العصر.⁽⁵⁾

(1) قاسم احمد عباس، النفط وازمة الطاقة، مصدر سابق، ص26 . 28

(2) د. احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص41-42

(3) د. احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص41-42

(4) د. احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص43-44

(5) د. احمد حبيب رسول، مبادئ الجغرافية الصناعية، كلية الآداب، بغداد، ج1، مطبعة دار السلام، بغداد، 1976م، ص48.

هـ. الطاقة الشمسية

نعني بالطاقة الشمسية الضوء والحرارة الصادرة من الشمس التي استخدمها الانسان على مر العصور، فمنذ القدم استخدمت في مجال التخطيط المدني والمعماري لدى اليابانيين والصينيين، وفي زراعة النباتات وتجفيف المحاصيل الزراعية والإضاءة والتسخين والتدفئة والتهوية وغيرها، ونستخلص من ذلك ان الطاقة الشمسية ضاربة بجذورها في اعماق التاريخ، وعلى الرغم من كونها مصدرا قديما للطاقة ولتوافرها الهائل على سطح الارض الا انه لم يتم استخدام سوى القليل منها في مجالات محددة⁽¹⁾ اما في الوقت الحاضر فأُن هناك توجهات عدة في الكثير من دول العالم بوجه عام لأستخدام الطاقة الشمسية لكونها مصدرا نظيفا جيدا ولا ينضب بالإضافة الى انها خالية من الاخطار والتلوث البيئي ولذلك فان معظم التقنيات والتكنولوجيا المستقبلية تعتمد من تخفيض استهلاك مصادر الطاقة الأخرى (مثل الفحم الحجري والنفط) لإشكالاتها البيئية عموما، ومن الجدير بالذكر انه بالرغم من هذه الاستخدامات للطاقة الشمسية الا انه لا يمكن القول حتى الان بوجود سوق للطاقة الشمسية وذلك بسبب وجود فرق كبير بين اقل سعر يقبل به المنتج واعلى سعر يرغب بدفعه المستهلك.⁽²⁾

و. الطاقة الذرية

الطاقة الذرية هي الطاقة التي يتم توليدها عن طريق التحكم في تفاعلات انشطار او اندماج الانوية الذرية، وتستغل هذه الطاقة في محطات توليد الكهرباء النووية لتسخين الماء لإنتاج بخار الماء الذي يستخدم بعد ذلك لإنتاج الكهرباء وينظر العلماء الى الطاقة النووية كمصدر حقيقي لا ينضب للطاقة. ومعايير المعارضة حول مستقبل الطاقة النووية هو التكاليف العالية لبناء المفاعلات ومخاوف عامة متعلقة بالسلامة، وصعوبة التخلص من المخلفات عالية الاشعاع.⁽³⁾

محطات الطاقة النووية: تعتبر محطات التوليد النووية نوعا من محطات التوليد الحرارية البخارية، حيث تقوم بتوليد البخار بالحرارة.

الماء المضغوط: والمفاعل النووية تتولد فيه نتيجة انشطار ذرات اليورانيوم بذرات النيوترونات. وتستغل هذه الطاقة الهائلة في غليان المياه في المراجل وتحويلها الى بخار ماء ذات ضغط عالي ودرجة حرارة نحو 480 درجة مئوية⁽⁴⁾ وبصورة عامة يمكن ان نصنف الصناعات من حيث اثر الطاقة في اختيار مواقعها الى ثلاثة اصناف:

الصنف الاول: ويشمل مجموعة من الصناعات التي تكون فيها تكاليف الوقود والطاقة ذات اهمية قليلة نسبيا في اختيار مواقعها وهذا يعني ان هذه الصناعات تستهلك كميات صغيرة نسبيا من الطاقة، ولهذا ارتبطت هذه المجموعات بمواطن خامات او بأسواقها الاستهلاكية. ومن امثلة هذا الصنف من الصناعات صناعة المواد الغذائية وصناعة الطباعة.⁽⁵⁾

الصنف الثاني: ويشمل مجموعة من الصناعات التي تلعب فيها الطاقة دورا كبيرا في اختيار مواقعها الجغرافية لانها تستهلك كميات كبيرة من الطاقة. مثل صناعة الالمنيوم والصناعات الكيماوية وصناعة صهر المعادن وصناعة تركيز وتنقية المعادن.

الصنف الثالث: ويشمل هذا مجموعة من الصناعات التي تتفاوت فيها اهمية عنصر تكاليف الوقود والطاقة في امر اختيار مواقعها، وتعتبر صناعة السمنت وصناعة الطابوق صناعة الورق وصناعة الزجاج امثلة نموذجية لهذا الصنف من الصناعات.⁽⁶⁾

(1) <http://www.taqaat.org/energy/172>

(2) نفس المصدر

(3) http://www.beatona.net/CMS/index.php?option=com_content&view=article&id=1599&lang=ar&Itemid=84

(4) نفس المصدر

(5) ابراهيم شريف، مصدر سابق، ص 55

(6) د. احمد حبيب رسول، جغرافية الصناعة، مصدر سابق، ص 40

الاستنتاجات

- بعد استعراض ما جاء في المباحث السابقة، وفقاً للدراسة النظرية، توصلنا الى جملة من النتائج والحقائق الآتية:
1. ان الصناعة هي المفتاح الاساس للتطور الاقتصادي للمناطق التي نشأت فيها الصناعة.
 2. تسهم الصناعة بدور ايجابي فاعل في تقوية نسبة الاقتصاد القومي والاقليمي ورفع مستويات المعيشة للشعوب التي نمت فيها الصناعة.
 3. توفر الصناعة فرص عمل وتشغل العمالة العاطلة.
 4. ان للموقع الصناعي اهمية كبيرة للإقليم من حيث دوره البارز في انشاء الطرق التي تربط مواقع المشاريع الصناعية ومشاريع المنطقة الصناعية بالأسواق بمناطق سكن العاملين.
 5. تمثل المقومات والمرتكزات الجغرافية، الطبيعية والبشرية والاقتصادية اطارا مساعدا ومؤهلا لتطور ونمو الصناعة.
 6. ان استخدام الطاقة الكهربائية قد أحدث ثورة في الصناعة الحديثة كما شجع على اقامة انماط صناعية جديدة واصبحت الكهرباء عماد الصناعة في العصر الحديث.

التوصيات

1. يجب ان يكون اختيار موقع الصناعة مستندا الى دراسات علمية لان اختيار موقع الصناعية لا يمكن ان يأتي اعتباطا والا تعرض المشروع للفشل.
2. العمل على احاطة المناطق الصناعية بالأحزمة الخضراء التي ستكون مرشحات للغازات الملوثة التي تطرحها الصناعات.
3. التأكيد على استعمال المرشحات في المصانع الملوثة للبيئة والتي من نواتجها الغبار المتطاير خاصة مصانع الاسمنت والطابوق اذ تعد هذه الملوثات من اخطر الملوثات على البيئة حيث يكون تأثيرها على خصائص الهواء والمياه.
4. يجب ان تكون المواقع الصناعية خارج حدود التصميم الاساسي للمدينة.
5. التأكيد على الاهتمام بالصناعة وتمييزها وتطويرها لأنها تمثل التطور الاقتصادي للمناطق الصناعية.
6. يجب ان تستغل مصادر الطاقة في الصناعة الاستغلال الأمثل، للحفاظ عليها وللاستفادة منها قدر المستطاع في الصناعة.
- 7- الأتجاه نحو استخدام مصادر أخرى بديلة للطاقة صديقة للبيئة وقليلة التكاليف وتتوفر فيها ميزة المرونة في النقل والاستخدام.

المصادر**الكتب:**

1. التميمي، عباس علي، النمو الصناعي في الوطن العربي، مديرية مطبعة الجامعة، الموصل، 1985م.
2. الجنابي، عبد الزهرة علي، الجغرافية الصناعية، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، 2013.
3. رسول، احمد حبيب، جغرافية الصناعة دار النهضة العربية، بيروت.
4. رسول، احمد حبيب، مبادئ الصناعية، كلية الآداب بغداد، الجزء الأول، مطبعة دار السلام، بغداد، 1976م.
5. الزوكة، محمد خميس، جغرافية المعادن والصناعة، ط 2، القاهرة، دار الجامعة المصرية القاهرة، بلا تاريخ.
6. السماك، محمد ازهر سعيد، عباس علي التميمي، اسس الجغرافية الصناعية وتطبيقاتها، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1987م.
7. شريف، د. ابراهيم، جغرافية اقتصادية، انتاج صناعي، دراسة مواقع الصناعات، دراسة تطبيقية لها عدد من الصناعات، بغداد، 1972م.
8. شريف، د. ابراهيم، جغرافية الصناعة، جامعة بغداد، دار الرسالة للطباعة، بغداد، 1976م.

9. الشماع، سميرة كاظم، مناطق الصناعة في العراق، دار الرشد للنشر، الطبعة الاولى، لبنان، 1980م.
10. صالح، حسن عبد القادر، مدخل الى جغرافية الصناعة، عمان، دار الشروق للنشر، 1985م.
11. الصفار، فؤاد محمد، التخطيط الاقليمي، ط3، منشأة مصارف الاسكندرية.
12. الصيرفي، محمد عبد الفتاح، دراسة الجدوى الاقتصادية وتقييم المشروعات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، 2002م.
13. الفضلي، عبد خليل فضل، دراسات في الجغرافية الصناعية، مديرية مطبعة التعليم العالي، كلية جامعة بغداد 1989م.
14. الكناني، كامل كاظم بشير، دراسات في نظرية الموقع الصناعي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 2003م.

ب- الرسائل والاطاريح:

1. رضا، انتصار حسون، الصناعات الحرفية في مركز قضاء الكاظمية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة المستنصرية، 2003م.
2. الشمري، نجلاء هاني عبد مجبر، التوزيع الجغرافي للصناعات الملوثة في محافظات اقليم الفرات الاوسط واثارها البيئية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
3. العايز، د. عباس عبيد حمادي، الصناعة في محافظة القادسية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب جامعة بغداد، 1989م.
4. العنكي، رقية مرشد حميد، تحليل مواقع الصناعات الملوثة في مدينة بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S)، اطروحة دكتورا (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2009م.
5. الغانمي، عامر جاعد حسين جاعد، تحليل المواقع الصناعية في مدينة كربلاء المقدسة واتجاهاتها المستقبلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012م.

ج- المجالات والدوريات

1. خطاب، عادل عبدالله، ((اختيار المناطق الصناعية في المدن)) مجلة كلية الآداب، العدد (14)، 1979م.
2. عباس، قاسم احمد، النفط وازمة الطاقة، مجلة النفط، مجلة النفط والعالم مجلة شركة النفط العراقية مايس 1973م.

د- المصادر الأجنبية

1. WWW.taggatorg lenergy/172.
2. ww.beatona.net /GMS/INDEX.PHP?OPTION=COM.CONTENT & view=article & id=1599& Lang =&itemed=84.

سجون مصر والقاهرة في كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار للمقريزي (ت: 845هـ)

أ.م.د. هيفاء عاصم محمد

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

Prisons in Egypt and Cairo in the Book "Al-Mawaiz wel Etibar Bidhkr Al-Kutat wel Athar" by Al-Maqreezi (d. 845 hegira)**Asst. Prof. dr. Haifa Asim Mohammad****University of Al-Mustansiriya / College of Education****Abstract**

Taqi el Deen Al-Maqreezi is considered one of the most prominent Moslem scholars in Egypt in the ninth century (hegira) / the fifth century A.D. He was able to form a cultural and scientific personality attracting the attention to him being an indispensable man of letters. He owned all the scientific, literary, and social attributes that enabled him to gain among scholars and statesmen a great position for he was well-read. He composed in various fields but he directed his interest to history. It was noticed that he was extremist in his love to his country (Egypt) for he dedicated all his efforts to her and chanted her beauty and glory.

المقدمة

يُعد تقي الدين احمد بن علي المقريزي (ت: 845هـ) من ابرز المفكرين المسلمين في مصر في القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي، فقد تمكن المقريزي من تكوين شخصيته العلمية والثقافية، بحيث لفت إليه الانظار منذ بدأ نجمه يلمع في اوساط القاهرة كفاضل لا يستغنى عنه وأديب استطاع ان يوجه الانتباه إليه، ملك كل المقومات العلمية والأدبية والاجتماعية التي اهلته لأن ينال لدى المفكرين ورجال الدولة والمسؤولين مكانة كبيرة وعناية خاصة فقد كان واسع القراءة والمعرفة والإطلاع ألفت في مختلف جوانب العلوم لكن أعظم اهتمامه كان موجها نحو التاريخ فالملفت للنظر بروز ظاهرة في حياته جديرة بالعناية والاهتمام تلك هي تعصبه لوطنه (مصر) وتكريس جهوده لها والتغني في محاسنها فقد نم ذلك عن حبه العميق لها الذي ملاً جوانحه كمؤرخ لذا عمل على تخليد هذا الوطن وتكوين محاسنه وسعاداته ورتاء مصائبه ومحنه من خلال تكريس جزءاً كبيراً من مؤلفاته التاريخية للتحدث عن مصر واخبارها والدول التي تعاقبت عليها، وكان من بين كتبه التي تحدثت عن ذلك كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار فهذا الكتاب أشبه بدائرة معارف شاملة عن مصر، وعد أيضاً من ابرز ما كتب في التاريخ العمراني فهو اثر فريد في موضوعه وطريقته ومادته الغزيرة التي سجل فيها المقريزي لتاريخ مصر العمراني، فضلا عما حواه من معلومات اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية وغيرها كان من بين موضوعاته السجون.

إن لمفهوم السجن لدى البشر صورة لا يمكن ان تتغير أو تتطور إلى الأفضل رغم تطور الحياة فهو في المجتمعات البدائية والمتحضرة مكان للحجز والحصر والتقييد وربما القتل.

ومن هنا فان السجن كبناء لا يشكل موضوعاً ذات قيمة يحرص المؤرخون والجغرافيون على وصف تصاميمه ولا يعتبرون المساجين فئة تستحق البحث في أخبارها باستثناء المشاهير منهم.

إن الباحث في مثل هذه المواضيع الخاصة في التاريخ المصري في العصور الوسطى يرجع في العادة أولاً إلى كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار للمقريزي، وبالجزء الثالث هناك فصل عن سجون القاهرة ومصر وعددها تسعة غير ان الوارد في ذلك الفصل بصدد السجون واصلها وتاريخها لا يشفي مطلب الباحث، فقد عرض المقريزي ما جمعه عن سجون مصر والقاهرة عرضاً مدرسياً دون ان يتخذ لعرضه خطاً زمنياً يؤرخ على مقتضاه أو خطة موضوعية يرتب عليها ما هو بصده مما جعل السجن بمصر والقاهرة تبدو كثيرة فعلا في هذا الفصل وحده مع العلم بانه لم ذكر به جميع ما قام بهاتين المدينتين من سجون مثلا سجون القضاة والاقاليم لذا تلمست ما كتبه المقريزي وحاولت جمعها في هذا البحث الموسوم (سجون مصر والقاهرة في كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار للمقريزي(ت: 845هـ).

أولاً: المقرئ وكتابه المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقرئية.أ- المقرئ ومسيرته العلمية:

هو احمد بن علي⁽¹⁾ بن عبد القادر بن محمد بن ابراهيم بن محمد بن تميم بن عبد الصمد بن ابي الحسن بن عبد الصمد بن تميم النقي ابو العباس بن العلاء ابن المخيوى الحسيني العبيدي⁽²⁾ وقيل احمد بن بن علي بن عبد القادر بن محمد ابن ابراهيم بن محمد بن تميم بن عبد الصمد بن ابي الحسن تميم الشهير بابن المقرئ الشافعي⁽³⁾ وجاء أيضاً التميمي⁽⁴⁾ وقيل الانصاري⁽⁵⁾.

أما والدته فهي السيدة اسماء⁽⁶⁾ بنت محمد عبد الرحمن بن علي بن ابي الحسن السعودي المعروف بابن الصائغ الحنفي⁽⁷⁾ لقب احمد بن علي بالمقرئ نسبة إلى حارة المقارزة بمدينة بعلبك⁽⁸⁾ إذ نزلها جده الاعلى ابراهيم بن محمد⁽⁹⁾ وبالتالي فهو من اسرة بعلبكية الاصل⁽¹⁰⁾ كني احمد بن علي بابي العباس⁽¹¹⁾، نزحت اسرته من بعلبك إلى مصر طلباً

- 1) هكذا ورد اسمه بخط يده على غلاف كتابه درر العقود الفريدة في تراجم الاعيان المفيدة، تحقيق د.محمود الجليلي، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 2002م، ج1، ص13.
- 2) السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (ت: 902هـ/1497م)، الضوء اللامع لاهل القرن التاسع، القاهرة، 1354هـ، ج2، ص21؛ الشوكاني، محمد بن علي (ت: 1250هـ/1834م)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، القاهرة، 1348هـ، ج1، ص79؛ عنان، محمد عبد الله، مؤرخو مصر الاسلامية ومصادر التاريخ المصري، القاهرة، 1969م، ص87 ان نسب المقرئ إلى العلويين قد صرح به بعض المؤرخين اما انتسابه إلى الفاطميين فقد اكده هو بنفسه عندما دخل هو ووالده إلى جامع الخليفة الحاكم بامر الله (386هـ/411هـ) بمصر إذ قال له والده (هذا جامع جدك...) ولم يكتف بما ذكره ولتأكيد نسبة الفاطمي نراه يؤكد ذلك من خلال ميله نحوهم في مؤلفاته بأسلوب يدل على اعجابهم بهم، فضلاً عن ذلك نراه يؤيد انتساب الفاطميين إلى آل بيت النبوة (ويرد على ابن حزم الاندلسي (ت: 456هـ) الذي نفى هذا النسب قائلاً: "وأما ما ذكره ابو محمد [يقصد ابن حزم] في انتسابهم إلى الحسين بن محمد بن اسماعيل قول افتعله معاديبهم فقد كان ابو محمد بقرطبة وملوكها بني امية وهم اعدى اعداء القوم فنقل ما اشاعه هناك ملوك بلده حتى اشتهر كما هي عادى الاعداء..." وأكثر من ذلك نراه اتخذ موقفاً معادياً للامويين اعداء العلويين. للمزيد ينظر: ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت: 852هـ/1449م)، انباء الغمر بابناء العمر في التاريخ، حيدر آباد الدكن، 1976م، ج9، ص172؛ المقرئ، اتعاط الحنفا باخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، ج1، تحقيق جمال الدين الشيبان، القاهرة، 1967م، ص16، امتاع الاسماع بما للرسول (ﷺ) من الابناء والاموال والحفدة والمتاع، صححه وشرحه محمود شاكر، القاهرة، 1941م، ج1، ص17، 55، 113، 187، 315، 405، 412، 411، 450، 502، الامام باخيار من بارض الحيشة من ملوك الاسلام، مصر، 1895م، ص22، النزاع والتخاصم فيما بين بني امية وبني هاشم، ليدن، 1888م، ص1، 3؛ السخاوي، التبر المسبوك في ذيل السلوك، بولاق، 1896م، ص23.
- 3) ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص255؛ المقرئ، درر العقود، ج2، ص517، 516 الترجمة 827 ذكر المؤرخون ان المقرئ ولد من اب حنبلي وام حنفية لكن ضيق الحال عند والده سمح له بالتربية لدى جده لامة ابن الصائغ الحنفي إلى ان توفي جده ابن الصائغ عام 776هـ وتوفي والده عام 779هـ تحول إلى المذهب الشافعي وهو في العشرين من عمره وبالتحديد عام 786هـ لكن المقرئ لم يوضح في كتاباته عن اسباب تحوله من المذهب الحنفي إلى الشافعية فهل ان هذا التحول جاء على اثر دراسة مقارنة بين المذاهب ام ان روح العصر اثرت عليه خاصة ان المذهب الشافعي هو المذهب الرسمي للدولة. ابن تغري بردي، ابو المحاسن يوسف الاتابكي (ت: 874هـ/1470م)، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، تحقيق محمد أمين، القاهرة، لا، ت، ج1، ص394، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مصر، لا، ت، ج15، ص491؛ ابن فهد المكي، عمر بن فهد (ت: 885هـ/1480م)، معجم الشيوخ، تحقيق محمد الزاهي، الرياض، دار النجار، 1982، ص64.
- 4) ذكر ذلك ابن حجر العسقلاني ولا يعقل انه قصده بذلك قبيلة تميم انما قصد جده تميم بن علي، للمزيد ينظر: رفع الاصر عن قضاة مصر، تحقيق حامد عبد المجيد وآخرون، القاهرة، 1961، 1957م، ج1، ص2.
- 5) اكد ابن رافع في ترجمة لجد المقرئ عبد القادر بانه انصاري أي من الانصار إلا أن المقرئ استنكر ذلك قائلاً: "من اين له ذلك" وقد علل قول جده بانه انصاري مستمد من قوله تعالى "يا ايها الذين امنوا كونوا انصار الله، وذلك بدافع التخفي والتستر ولم يعول على هذا النسب من المحدثين اهداً ما خلا الدجيلي. للمزيد ينظر: ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج9، ص172، الدرر الكامنة في اعيان المئة الثامنة، لا، م، 1966م، ج3، ص5؛ ابن فهد المكي، معجم الشيوخ، ص64، 63؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج2، ص23؛ عبد الصاحب عمران، اعلام العرب في العلوم والفنون، النجف، 1966م، ج2، ص259.
- 6) ينظر ترجمتها عند المقرئ، درر العقود، ج1، ص394 الترجمة رقم 319.
- 7) ينظر: ترجمته عند ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص339، 337، الدرر الكامنة، ج1، ص119؛ الطيار، هيفاء عاصم محمد، الجوانب الاجتماعية في خدمة الحج والحجيج في كتاب الذهب المسبوك في ذكر من حج من الخلفاء والملوك للمقرئ، بغداد، 2012م، ص7.
- 8) لمعرفة مدلول لقب المقرئ نذكر ما جاء عند الزبيدي بالقول: "... القرز قبضك التراب بطراف اصابعك والقرز والاكمة الغلظ من الارض والقرز بالضم مذهب الحجاج والقرزة بالضم نحو القبضة..." للمزيد ينظر: محمد المرتضى (ت: 1205هـ/1790م)، تاج العروس من جواهر القاموس، لا، م، 1306هـ، ج15، ص279.
- 9) ابو الحسن نور الدين علي (ت: 900هـ/1494م)، تحفة الاحباب وبغية الطلاب في الخطط والمزارات والتراجم والبقاع المباركات، القاهرة، 1937م، ص37؛ السخاوي، التبر المسبوك، ص21؛ البغداد، اسماعيل باشا (ت: 1339هـ//)، هدية العارفين في اسماء المؤلفين واثار المصنفين، لا، م، لا، ت، ص127.
- 10) ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج9، ص172؛ السخاوي، التبر المسبوك، ص23؛ الطيار، الجوانب الاجتماعية، ص7.
- 11) السخاوي، التبر المسبوك، ص21؛ الطيار، الجوانب الاجتماعية، ص7.

للرزق، فقد تولى والده القضاء بمصر وكتب التوقيع في ديوان الانشاء⁽¹⁾ فولد المقريري في القاهرة اذ اشار هو إلى ذلك قائلاً: "... وكانت مصر مسقط رأسي وملعب اترابي ومجمع ناسي..."⁽²⁾.

أما بالنسبة لتاريخ ميلاده فنرى من الغريب ان يسجل المقريري تواريخ ولادات معظم الذين ترجم لهم ويتردد في تسجيل تاريخ ولادته لكن ابن تغري بردي وهو تلميذ المقريري يؤكد ان استاذة المقريري ولد بعد الستين وسبعائة اذ اشار إلى ذلك قائلاً: "... سألت الشيخ تقي الدين رحمه الله عن مولده فقال: بعد الستين وسبعائة بسنيات..."⁽³⁾.

قال السخاوي: "... وكان مولده حسبما كان يخبر به انه رأى بخطه ما يدل على تعيينه بعد الستين فقال شيخنا ابن حجر انه رأى بخطه ما يدل على تعيينه في سنة ستة وستين وذلك بالقاهرة ونشأها نشأة حسنة..."⁽⁴⁾. أما السيوطي فيجعل من عام 769هـ تاريخاً لميلاد المقريري⁽⁵⁾.

يتضح مما تقدم اتفاق الجميع على ان ولادة المقريري كانت بعد عام 760هـ، نشأ المقريري نشأة قاهرة بناحية من اعظم نواحي القاهرة امتلاءً بال عمران والحياة ألا وهي حارة برجوان⁽⁶⁾.

اشتهرت أسرته باشتغالها بالعلم فولده كما ذكرنا قد تولى القضاء بمصر وعمل في ديوان الانشاء اما جده لاييه فهو الشيخ محي الدين ابو محمد عبد القادر كان محدثاً وفقهياً وقد تولى مناصب مهمة في دمشق وكان شمس الدين الذهبي احد تلامذته حيث ترجم له ي معجمه الخاص بالمحدثين⁽⁷⁾.

أما جده لأمه شمس الدين بن الصائغ الحنفي كان عالماً بارعاً في اللغة والنحو والفقهاء فقد قام بتعليمه فحفظ القرآن وأخذ ينشئه على أصول الحنفية، وحثه على الدرس والتحصيل تحت عنايته شيخ عصره فأبدى مهارة وقدرة فائقة⁽⁸⁾.

وقد اشار المؤرخون بان عدد من تتلمذ المقريري على أيديهم قد بلغوا ستمائة عالم⁽⁹⁾ لذا نرى السخاوي قال عنه: "... وطاف على الشيوخ ولقي الكبار وجالس الائمة فأخذ عنهم"⁽¹⁰⁾. نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر أبو محمد جمال الدين عبد الرحيم الأسنوي الشافعي النحوي العروضي (ت: 776هـ)⁽¹¹⁾ وجده لأمه شمس الدين محمد بن الصائغ الحنفي (ت: 776هـ) ومحمد بن عبد البر بن يحيى أبو البقاء السبكي (ت: 777هـ)⁽¹²⁾ وناصر الدين محمد بن يوسف بن يوسف بن علي الحراوي الكردي الطبرداد⁽¹³⁾ (ت: 781هـ) وشهاب الدين أبو العباس الازدعي (ت: 783هـ)⁽¹⁴⁾ ومحمد بن أحمد

(1) ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج9، ص170؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج2، ص21؛

(2) الخطط، بغداد، 1970م، ج2، ص2.

(3) النجوم الزاهرة، ج15، ص491، المنهل الصافي، ج1، ص394.

(4) الضوء اللامع، ج2، ص21.

(5) جلال الدين عبد الرحمن (ت: 911هـ/1605م)، حسن المحاضرة في اخبار مصر والقاهرة، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة، 1967م، ج1، ص557.

(6) من حارات القاهرة تنسب إلى الاستاذ ابو الفرج برجوان الخادم الذي تربى في دار الخليفة العزيز بالله وولاه امر القصور وقام بتدبير الامر فصار الوساطة بين الخليفة الفاطمي الحاكم بامر الله والناس، قتله الخليفة الحاكم بامر الله عام 390هـ. للمزيد ينظر: المقريري، الخطط، وضع حواشيه خليل المنصور، بيروت، لبنان، 1998م، ج3، ص607.

(7) ابو عبد الله محمد بن احمد بن عثمان (ت: 748هـ/1347م)، الذيل على طبقات الحنابلة، مصر، لا، ت، ج2، ص417، 416؛ العسقلاني، انباء الغمر، ج9، ص172.

(8) المصدر نفسه، ج1، ص170؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج2، ص21؛ الداودي، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد (ت: 945هـ/1538م)، طبقات المفسرين، مصر، 1972م، ص183؛ زيادة، محمد مصطفى، المؤرخون في مصر في القرن التاسع الهجري/ القرن الخامس عشر الميلادي، القاهرة، 1949، ص7، 8.

(9) السخاوي، الضوء اللامع، ج2، ص23؛ الشوكاني، البدر الطالع، ج1، ص10.

(10) التبر المسبوك، ص24.

(11) ينظر ترجمته عند ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، ج2، ص465، 463؛ السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة، 1964م، ص93، 92؛ ابن العماد الحنبلي، ابي الفلاح عبد الحي (ت: 1089هـ/1392م)، شذرات الذهب في اخبار من ذهب، بيروت، 1979م، ج6، ص224، 223؛ المحمدي، عثمان عبد العزيز صالح، علماء المغرب والاندلس في كتاب = المقفى الكبير للمقريري (دراسة في المنهجية والموارد)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية لعام 2006م، ص28.

(12) ينظر ترجمته عند الصفدي، خليل بن ابيك (ت: 764هـ/1363م)، الوافي بالوفيات، باعتناء ديدرينع، قيسبادان، 1974م، ج3، ص214، 210؛ ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص184، 183؛ السيوطي، حسن المحاضرة، ج1، ص37؛ بغية الوعاة، ج1، ص153، 152.

(13) ينظر ترجمته عند ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص208؛ الدرر الكامنة، ج4، ص216؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج11، ص200؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ج6، ص272؛ المحمدي، علماء، ص28.

(14) ينظر ترجمته عند ابن حجر، انباء الغمر، ج1، ص241؛ الدرر الكامنة، ج1، ص135؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج11، ص216، المنهل الصافي، ج1، ص276، 274.

بن عبد العزيز النويري (ت: 786هـ)⁽¹⁾ وناصر الدين المقدسي الصالحي الحنبلي (ت: 796هـ)⁽²⁾ وأبو محمد إبراهيم بن داود الأمدي (ت: 797هـ)⁽³⁾ وإبراهيم بن أحمد بن عبد الواحد التنوخي (ت: 800هـ)⁽⁴⁾، وعمر بن رسلان البلقيني (ت: 805هـ)⁽⁵⁾ وعلي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي (ت: 807هـ)⁽⁶⁾ وعبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت: 808هـ)⁽⁷⁾. أن دراسته على يد هؤلاء الثلاثة من العلماء الأجلاء فضلاً عن الخبرة التي اكتسبها من ممارسة عمله في الدولة المملوكية فقد عاصر المقرئ نهاية دولة المماليك البحرية⁽⁸⁾، وردحاً من عصر الجراكسة⁽⁹⁾، إذ إن معاصرتهم لتلك الدولتين لم يكن من بعد بل كان من أرباب الوظائف ومدخلته لأهل الحل والعقد⁽¹⁰⁾ قال السخاوي عنه: "...وحدث سيرته في مباشرته..."⁽¹¹⁾.

إن الدراسة العلمية والخبرة العملية قد اجتمعت معاً وساعدت المقرئ على أن يبرع في دراسته فدرس الفقه والحديث وعلوم القرآن والأدب وأجاد في اللغة وقال الشعر نقتطف منه في مدح مدينة دمياط.

سقى عهد دمياط وحياة من عهد فقد زادني ذكراه وجداً على وجد
ولا زالت الأنواء تسقى سجالتها دياراً حكمت من حسنها جنة الخلد
فيا حسن هاتيك الديار وطيبها فكم قد حوت حسناً يجلب عن العد⁽¹²⁾

ولما بلغ الخمسين من عمره وكان قد فقد كثير من شيوخه وأصدقائه فحن إليهم وأراد استنكار أيامهم فألف كتابه درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة استهله بمخاطبتهم شعراً نقتطف منه:

فَقَدْتُ لَعْمَرِي كُلُّ مَا كَانَ لِي يَحْلُو وَأَوْحَسَنِي قَوْمٌ بِهِمْ كَانَ لِي شُغْلُ
فلا غائب في الناس أرجو قُدُومَهُ ولا زائرٌ هَمِي بَرُورَتِهِ يَحْلُو
ولا مُسْعِفٌ بالرأي لي هُوَ مُرْشِدٌ إذا مَحَنَ الأيام ما حَطَّهَا سَهْلُ
ولا فارجٍ عني الهُوموم بانسه ولا مُنجد بالجاه قدري به يعلو⁽¹³⁾

- 1) ينظر ترجمته عند ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص296، الدرر الكامنة، ج3، ص415.
- 2) ينظر ترجمته عند ابن حجر، المصدر نفسه، ج4، ص292.
- 3) ينظر ترجمته عند ابن حجر، انباء الغمر، ج1، ص496؛ الدرر الكامنة، ج1، ص27؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ج6، ص347.
- 4) ينظر ترجمته عند ابن حجر، انباء الغمر، ج2، ص22،23؛ الدرر الكامنة، ج1، ص11،12؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج15، ص166؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ج6، ص362،363.
- 5) ينظر ترجمته عند ابن حجر، انباء الغمر، ج2، ص247،245.
- 6) ينظر ترجمته المصدر نفسه، ج2، ص310،309؛ السيوطي، حسن المحاضرة، ج1، ص362.
- 7) ينظر ترجمته عند ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج2، ص339،340؛ رفع الاصر عن قضاة مصر، ج2، ص334. وللزيد عن شيوخ المقرئ ينظر الفاسي، نقي الدين محمد بن احمد (ت: 832هـ/1428م)، العقد الثمين في تاريخ البلد الامين، تحقيق امين فؤاد سيد، القاهرة، 1964، ج3، ص149،150، ج5، ص270؛ ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص343،358،357،535، ج2، ص218،216،277،275؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج12، ص157؛ المنهل الصافي، ج1، ص=149؛ الصيرفي، علي بن داود(ت: 900هـ/1494م)، نزهة النفوس والابدان في تاريخ اهل الزمان، تحقيق حسن حبشي، القاهرة، 1971،1970م، ج1، ص169؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج1، ص19،105،100، ج4، ص178،171؛ السيوطي، حسن المحاضرة، ج1، ص360،397؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ج6، ص309،313،359.
- 8) المماليك البحرية: طائفة من المماليك جلبهم الملك الصالح نجم الدين ايوب واسكنهم في قلعة في جزيرة الروضة ونسبوا الى بحر النيل او سموا بذلك لأنهم قدموا من وراء البحار وقد حكموا مصر من عام 648،784هـ وقد بلغ عدد سلاطينهم 24 سلطاناً. ابن تغري بردي، النجوم، ج1، ص319،320؛ حسن، علي ابراهيم، مصر في العصور الوسطى من الفتح العربي الى الفتح العثماني، القاهرة، 1945م، ص203؛ عاشور، سعيد عبد الفتاح، مصر في عهد دولة المماليك البحرية، مصر، لايت، ص14.
- 9) المماليك الجراكسة: او المماليك البرجية طائفة من المماليك جلبهم المنصور قلاوون من بلاد الكرج(جورجيا) وهي البلاد الواقعة بين بحر قزوين والبحر الاسود وقد عرفوا ايضا بالمماليك البرجية لان المنصور قلاوون فرض في اول الامر عليهم ان يقيموا في ابراج القلعة حتى لا يختلطوا بغيرهم من المماليك والاهالي لكن الاشراف خليل سمح لهم بالنزول من القلعة نهاراً على ان يعودوا اليها قبل الغروب وقد حكموا مصر من عام 784الى 923هـ وبلغ عدد سلاطينهم 23 سلطاناً. ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص45؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج3، ص10.
- 10) التحق المقرئ في شبابه بعدد من الوظائف الحكومية فعمل اول ما عمل عام 788هـ موقفاً بديوان الانشاء ثم انتقل الى وظيفة اخرى فعين نائباً من نواب الحكم عن قاضي القضاة الشافعي ثم خطيباً بجامع عمرو بن العاص وفي مدرسة السلطان حسن وإماماً بجامع الحاكم ومدرساً للحديث بالمدرسة المؤيدية ثم اختاره السلطان بروق محتسباً للقاهرة والوجه البحري وقد ولي هذه الوظيفة وعزل عنها أكثر من مرة، للمزيد ينظر: ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج9، ص171؛ ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور في مدى الايام والشهور، تحرير وليم بير، كاليفورنيا، 1930م، ج1، ص138؛ الصيرفي، نزهة النفوس، ج2، ص486؛ السخاوي، الضوء اللامع، ج2، ص22.
- 11) المصدر نفسه، ج2، ص25،21.
- 12) المقرئ، الخطط، ج1، ص414.
- 13) ج1، ص62.

أما عن ولع المقرئ بالتاريخ، فقد كان شديد الولع بالتاريخ وصنف فيه كتاباً حتى غدا عالماً متبحراً فيه على اختلاف أنواعه فقد ظهرت فائدة علمه بالتاريخ في توفير مادة استقرائية كبيرة مما دفعه للتأليف في فنون شتى كعادة من يتبحر في التواريخ والأخبار قال السخاوي ((... قرأت بخطه أن تصانيفه زادت على مائتي مجلد كبار...))⁽¹⁾ هذه المصنفات الكثيرة كانت كده عمره ونتاج اشتغاله وتحصيله لتلك التواريخ والأخبار وباستعراض بعض تصانيفه يظهر طول باع المقرئ وتمكنه في التاريخ إذ كانت الغالب على مصنفاته في ذلك العلم، صنفت كتب المقرئ إلى عدة أنواع منها كتب ضخمة وأخرى صغيرة ورسائل، نستعرض بعضاً منها:

أ- صنف عني فيه المقرئ بمناقشة بعض مشكلات أو نواحي التاريخ الإسلامي العام منها :

1- ((كتاب النزاع والتخاصم فيما بين بني أمية وبني هاشم)).

2- ((كتاب ذكر ما ورد في بنیان الكعبة المعظمة)).

3- ((كتاب ضوء الساري في معرفة أخبار تميم الداري)).

ب- صنف عني فيه المقرئ بذكر عرض موجز لتاريخ بعض أطراف العالم الإسلامي، منها:

1- كتاب ((الإمام باخبار من بارض الحبشه من ملوك الإسلام)).

2- كتاب ((الطرفه الغربية في أخبار حضرموت العجبية)).

ج- صنف عني فيه بالترجمة المختصرة لمجموعة من الملوك منها:

1- كتاب ((تراجم ملوك الغرب)).

2- كتاب ((الذهب المسبوك في ذكر من حج من الخلفاء والملوك)).

د- صنف عني فيه بدراسة بعض النواحي العلمية البحتة أو بالتاريخ لبعض النواحي الاقتصادية والاجتماعية في العالم الإسلامي عامة أو في مصر الإسلامية خاصة منها:

1- كتاب ((النمل وما فيه من غرائب الحكمة)).

2- كتاب ((المقاصد السنوية لمعرفة الأجسام المعدنية)).

3- كتاب ((الإشارة والإيماء في حل لغز الماء)).

4- كتاب ((نحل عبر نحل)).

5- كتاب ((إزالة التعب والعناء في معرفة حل الغناء)).

6- كتاب ((البيان والاعراب عمن في ارض مصر من قبائل الاعراب)).

7- كتاب ((اغائة الامة بكشف الغمة)).

8- كتاب ((شذور العقود في ذكر النقود)).

9- كتاب ((الاكيال والموازين الشرعية)).

10- اخبار قبط مصر.

وللمقرئ مؤلفات صغيرة أخرى لا تدخل تحت عنوان المجموعات التي ذكرت منها:

1- كتاب ((تجريد التوحيد المفيد)).

2- كتاب ((معرفة ما يجب لأهل البيت من الحق على من عداهم)).

3- كتاب ((حصول الانعام والسير في سؤال خاتمة الخير)).

4- كتاب ((الأخبار عن الاعذار)).

5- ((مقالة لطيفة)).

6- ((شارع النجاة)).

(1) التبر المسبوك، ص24؛ الضوء اللامع، ج2، ص23.

7- (منتخب التذكرة)).

8- كتاب (قرض سيرة المؤيد لأبن ناهض)).

9- (ما شاهده وسمعه مما ينقل في كتاب)).

10- (البيان المفيد في الفرق بين التوحيد والتلحيد)).

أما مؤلفات المقريري الكبيرة فيمكن تصنيفها إلى أنواع منها:

أ- صنف منها ما عني فيه بتاريخ العالم، منها:

1- كتاب (الخبر عن البشر)).

ب- صنف منها ما عني فيها بالتاريخ الإسلامي العام، منها:

1- كتاب (امتاع الأسماع فيما للرسول من الحفده والاتباع))

2- كتاب (الدرر المضية في تاريخ الدولة الإسلامية)).

ج- صنف منها ما عني فيها بالتاريخ السياسي لمصر الإسلامية، منها:

1- كتاب (عقد جواهر الأسفاط في أخبار مدينة الفسطاط)).

2- كتاب (اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء)).

3- كتاب (السلوك لمعرفة دولة الملوك)).

د- صنف منها ما عني فيها بالتاريخ البشري، منها:

1- كتاب (المقفي الكبير في تراجم أهل مصر والوافدين عليها)).

2- كتاب (درر العقود الفريدة في تراجم الاعيان المفيدة)).

هـ- صنف منها ما عني فيها بالتاريخ العمراني لمصر، منها:

1- (المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المسمى بالخطط المقريرية)⁽¹⁾.

وصف صاحب هذه المؤلفات الكثيرة بصفات وخصال عدة، قال عنه ابن حجر العسقلاني: "... كان إماماً عالماً بارعاً متقفاً ضابطاً خيراً محبباً لأهل السنة يميل إلى الحديث..."⁽²⁾ ومدحه ابن تغري بردي بقوله: "... شيخنا الإمام العالم العلامة المتقي راس المحدثين وعمدة المؤرخين تقي الدين المقريري الشافعي واتقى من حرر تاريخ الزمان واضبط من ألف في هذا الشأن..."⁽³⁾ واثى عليه ابن العماد الحنبلي بقوله: "... كان عالماً من الأعلام ضابطاً مؤرخاً متقناً محدثاً معظماً في الدولة..."⁽⁴⁾ توفي المقريري في يوم الخميس السادس عشر من رمضان من عام 845هـ في مدينة القاهرة عن عمر ناهز الثمانين عاماً ودفن في مقابر الصوفية البيبرية خارج باب النصر⁽⁵⁾، بعدما قدم للأمة هذه الثروة الواسعة من المصنفات، فضلاً عن تقديمه لها مجموعة من العلماء الأجلاء الذين تتلمذوا على يده ونهلوا من معين علمه فأكملوا المسيرة من بعده وشهد لهم التأريخ بذلك، نذكر منهم على سبيل المثال محمد بن محمد بن محمد البازي (ت: 856هـ)⁽⁶⁾ ويوسف بن تغري بردي (ت: 874هـ)⁽⁷⁾ وابن ظهيره (ت: 885هـ)⁽⁸⁾ واحمد بن إبراهيم العسقلاني (ت: 886هـ)⁽⁹⁾ وغيرهم.

(1) المقريري: اتعاظ الحنفا، تحقيق محمد عبد القادر واحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م، ص18، 13(مقدمة المحقق)..

(2) انباء الغمر، ج2، ص172.

(3) منتخبات من حوادث الدهور، ج1، ص2..

(4) شذرات الذهب، ج7، ص255.

(5) ابن تغري بردي؛ النجوم الزاهرة، ج15، ص490 المنهل الصافي، ج1، ص339؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، ج7، ص255 بينما ذكر السيوطي انه توفي في عام 840هـ، حسن المحاضرة، ج1، ص557.

(6) ابن تغري بردي، المنهل الصافي، ج1، ص399.

(7) السخاوي، التبر المسبوك، ص418.

(8) زيادة، المؤرخون في مصر، ص26.

(9) السخاوي، الضوء اللامع، ج1، ص19.

ب- منهج وموارد كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار:**1- خطة الكتاب المنهجية:****أ- أهمية الكتاب:**

وضع المقريري في التاريخ العمراني أفرح مؤلفاته في تاريخ مصر ألا وهو كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريرية، فهذا الكتاب اشبه بدائرة معارف شاملة عن المكان الذي تناوله المؤلف، فالمقريري ذكر ما يتعلق بالموقع الذي ذكره بمعلومات تاريخية وجغرافية وسير وتراجم وعادات وتقاليده وحضارة وفنون ومعالم وأثار وغير ذلك⁽¹⁾. لذا فقد عد هذا الكتاب أثر فريد في موضوعه وطريقته ومادته الغزيرة فهو منجم تاريخي فيه تسجيل لتاريخ مصر العمراني والاجتماعي والفني والاقتصادي لا نجده في أي مؤلف آخر. إن هذا الكتاب قد حظي بعناية الكثير من العلماء القدامى وعمد بعضهم إلى اختصاره.⁽²⁾

ب- عنوان الكتاب:

سمى المقريري كتابه (المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار) وقد اشار إلى ذلك قائلاً: "... فأني لما فحصت عن أخبار مصر وجدتها مختلطة متفرقة فلم يتهيأ لي اذ جمعتها ان اجعل وضعها مرتباً على السنين لعدم ضبط وقت كل حادثة لاسيما في الأعصر الخالية ولا أن اضعها على أسماء الناس لعل أخر تظهر عند تصفح هذا التأليف فهذا فرقتها في ذكر الخطط والآثار فاحتوى كل فصل منها على ما يلائمه ويشاكله وصار بهذا الاعتبار قد جمع ما تفرق وتبدد من اخبار مصر... فلذا سميت (كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار...)".⁽³⁾

ج- نسخ الكتاب المخطوطة والمطبوعة:

حظي كتاب الخطط بموضع عناية المستشرقين منذ أكثر من قرن وقد وجدوا منه عدد من المخطوطات منها مخطوطة الأوقاف في استانبول في مجلدين ومخطوطة أحمد الثالث رقم 2946 في مجلد و2947 في ثلاثة مجلدات وعاشر ريس 693 وحكيم اوغلو 743-744، وايا صوفيا 3471-3477 مع نسختين آخريين وفيض الله 1537-1539 ودامار ابراهيم 914-915 والظاهرية بدمشق رقم 7004 و5696 و5697 وكلها نسخ كاملة عدا القطع المخطوطة من الكتاب وهي متفرقة في استانبول ومصر والظاهرية وغيرها⁽⁴⁾.

طبع كتاب الخطط مبكراً طبعت عديدة منها طبعة بولاق القديمة- القاهرة عام 1854م في مجلدين كبيرين ثم اعيد طبعه في مصر (المطبعة الأهلية) في اربعة أجزاء عام 1907م، كما أعيد طبع نسخة بولاق على الاوفست (مكتبة المثى - بغداد- دون تاريخ)⁽⁵⁾.

كما اعيد من قبل دار الكتب العلمية- بيروت لبنان عام 1998 وباربعة أجزاء حيث وضع حواشيه من قبل خليل المنصور ترجم كتاب الخطط إلى اللاتينية وقد طبعت هذه الترجمة عام 1724م ونقل شيء من الكتاب إلى الفرنسية وطبع في باريس عام 1895 وعام 1901م واستطاع المستشرق كازانوف ان يستخرج منه وصف لقلعة القاهرة وتاريخها واوضح ذلك بالرسوم والخرائط اذ طبع كتابه بالفرنسية عام 1894م وسنة 1897 في مجلدين كذلك قام بنحو هذا العمل المستشرق رافيس فتناول خطط القاهرة واوضحها بالخرائط اذ طبع ذلك عام 1888م وعام 1899 في قسمين كما ترجم المستشرق

(1) مبارك، علي باشا، الخطط التوفيقية لمصر والقاهرة ومدنها المشهورة، مصر، لا،ت، ج1، ص11(مقدمة المحقق).

(2) المقريري، اتعاط الحنفا، ج1، ص12، 11 (مقدمة المحقق). من هؤلاء العلماء محمد بن احمد بن محمد الحنفي الشبلي العلاني (اواسط القرن الحادي عشر للهجرة) الذي اختصر كتاب الخطط للمقريري وأصدر كتابه الذي حمل عنواناً (الروضة البهية في القاهرة المعتزلية) كذلك قام المؤرخ شمس الدين ابن السرور البكري الصديقي (ت:1060هـ/1650م) باختصار كتاب المقريري وأصدر كتابه الذي حمل عنواناً (قطف الأزهار في الخطط والآثار). للمزيد ينظر المصدر نفسه، ج1، ص12 (مقدمة المحقق).

(3) الخطط، ج1، ص9.

(4) المقريري، اتعاط الحنفا، ج1، ص12 (مقدمة المحقق).

(5) المصدر نفسه، ج1، ص12 (مقدمة المحقق).

وستفقد القسم الخاص بتاريخ الاقباط في مصر إلى الالمانية وطبعه مع الاصل العربي في توبنغن عام 1845م وترجم أيضاً ما يتعلق بوصف الممارسات في القاهرة نقلا عن مسودات غوطا وفيينا ونشرها في مجلة خلاصة العلوم⁽¹⁾.

د-الهدف من تأليف الكتاب:

هدف المقريري من تأليف كتابه الخطط أن يجمع ما تفرق من أخبار مصر وأحوال سكانها كي يلتئم من مجموعها معرفة جمل أخبار إقليم مصر والى ذلك اشار قائلاً: "... جمع ما تفرق من اخبار أرض مصر وأحوال سكانها كي يلتئم من مجموعها معرفة جمل أخبار اقليم مصر وهي التي اذا حصلت في ذهن إنسان اقتدر على ان يخبر في كل وقت بما كان في ارض مصر من الآثار الباقية والبائدة ويقص احوال من ابتدأها ومن حلها وكيف كانت مصائر أمورهم وما يتصل بذلك على سبيل الاتباع لها بحسب ما تحصل به الفائدة الكلية بذلك الأثر..."⁽²⁾. كما هدف المقريري من تأليفه لكتاب الخطط ان يستفاد منه كافة فئات المجتمع والى ذلك اشار قائلاً: "... واني لارجو ان يحظى إن شاء الله تعالى عند الملوك ولا ينبو عنه طباع العامي والصعلوك ويجله العالم المنتهي ويعجب به الطالب المبتدي وترضاه خلائق العابد الناسك ولايمجة سمع الخليع الفاتك ويتخذة أهل البطالة والرفاهية سمرأ ويعده أولو الرأي والتدبير موعظة وعبراً يستدلون به على عظيم قدرة الله تعالى في تعديل الابدال ويعرفون به عجائب صنع ربنا سبحانه من تنقل الأمور من حال بعد حال..."⁽³⁾.

ثم يحاول المقريري استدراج عطف القارئ ان هو اخطأ في هذا المؤلف والظروف الصعبة التي تم فيها تأليف الكتاب قائلاً: "... فان كنت احسنت فيما جمعت واصببت في الذي صنعت ووضعت فذلك من عميم منن الله تعالى وجزيل فضله وعظيم انعمه علي وجيل طوله وان ان اسأت فيما فعلت واخطأت اذ وضعت فما أجدر الإنسان بالإساءة والعيوب اذا لم يعصمه ويحفظه علام الغيوب

وما ابرئ نفسي أنني بشر.

أسهو وأخطئ مالم يحمني قدر

ولا ترى عذراً أولى بذني زلل

من أن قال مقراً أنني بشر

فليسبل الناظر في هذا التأليف على مؤلفه ذيل ستره ان مررت بي هفوة وليغض تجاوزاً وصفحا ان وقف منه على كبوة او نبوة فاي جواد وإن عنف ما يكبو واي غضب مهند فهذا لا يكل ولا يينو لاسيما والخطر بالافكار مشغول والعزم لالتواء الامور وتعسرهما فاتر محلول والذهن من خطوب هذا الزمن القطوب كليل والقلب لتوالي المحن وتواتر الاحن عليل..."⁽⁴⁾. لقد كان المقريري يدرك مكانة كتابه وانه سيكون عرضة للطعن فاشار إلى ذلك قائلاً: "... والله اسال ان يحلي هذا الكتاب بالقبول عند الجلة والعلماء كما اعوذ به من تطرف ايدي الحساد اليه والجهلاء وان يهديني فيه وفيما سواه من الأقوال والأفعال الى سواء السبيل..."⁽⁵⁾.

ه-سنة تأليف الكتاب:

ذكر محقق كتاب اتعاظ الحنفا الدكتور محمد عبد القادر ان المقريري لم يحدد سنة تأليفه لكتاب الخطط اذ ظهر من نصوص الكتاب انه استمر في تأليفه خمسة وثلاثين عاماً يبدئ فيه ويعيد فنرى صفحات كتبت عام 806هـ وأخرى صممت او اضيف اليها ما استجد عام 843هـ⁽⁶⁾.

(1) المصدر نفسة، ج1، ص12 (مقدمة المحقق).

(2) الخطط، ج1، ص9.

(3) المصدر نفسة ج1، ص6 (مقدمة المؤلف).

(4) المصدر نفسة، ج1، ص6،7 (مقدمة المؤلف).

(5) الخطط، ج1، ص7 (مقدمة المؤلف).

(6) ج1، ص11 (مقدمة المحقق)، بينما يشير سعيد عبد الفتاح عاشور الى سنة تأليفه عام 842هـ بينما يرى عنان نقلا عن حسنت عام 840هـ هي السنة التي انتهى منها المقريري للمزيد ينظر: اضاء جديدة على المؤرخ احمد بن علي المقريري وكتاباته، مجلة عالم الفكر، مج14، ع1983، ص2، ص169، محمد عبد الله، مصر الإسلامية، القاهرة، 1969، ص3.

ولتأكيد ما ذكره أعلاه وعند الرجوع إلى كتاب إغاثة الأمة بكشف الغمة للمقريزي والذي ألفه عام 808هـ وبالتحديد في الفصل الذي تحدث فيه عن النقود جاء فيه: "... وأما مصر من بين الأمصار فما برح نقدها المنسوب الذهب كما سنقف. إن شاء الله تعالى على تفصيله فيما انا عازم عليه من أفراد تأليف يحتوي على عامة أحوال خراج مصر منذ مصرت وعرفت اخبارها والى هذا الزمن الحاضر"⁽¹⁾.

صحيح ان النص اعلاه لا يوضح لنا ما هو الكتاب الذي قصده المقريزي بالتأليف ولكن عند الرجوع إلى كتاب المقريزي النقود الإسلامية نجده هو الفصل اعلاه الذي جاء في كتاب اغاثة الأمة مع بعض الزيادات ولما وصلنا للنص وجدناه كالآتي: "... وأما مصر من بين الأمصار مما برح نقدها المنسوب اليه قيم الاعمال واثمان المبيعات الذهب فقط وفي سائر دولها جاهلية وإسلاماً يشهد لذلك بالصحة ان خراج مصر في قديم الدهر وحديثه انما هو الذهب كما قد ذكرته في كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار فاني اوردت فيه مبلغ خراج مصر منذ مصرت بعد الطوفان إلى زماننا هذا..."⁽²⁾.

يتضح مما تقدم ان الكتاب الذي كان المقريزي عازماً على تأليفه هو كتاب الخطط .

2-محتوى الكتاب:

أ-المقدمة:

بدأ المقريزي كتابه بمقدمة جاءت في ثلاث صفحات استهلها بحمد الله سبحانه وتعالى ثم الصلاة على نبينا محمد (ﷺ) سيد البشر وافضل من مضى وغير الجامع لمحاسن الأخلاق والسير وعلى آله وصحابته والتابعين (ﷺ) بعدها أوضح معنى التاريخ لما يحويه من المواعظ والانداز بالرحيل إلى الآخرة عن هذه الدنيا وحث المقدمة على السبب الذي حدا بالمقريزي لتأليفه هذا الكتاب مع ذكر اسمه فضلاً عن ذلك حوت المقدمة على محاولة المقريزي لاستدراك عطف القارئ ان هو أخطأ في مؤلفه هذا وبين الظروف الصعبة التي تم فيها تأليف الكتاب وأخيراً سأل الله سبحانه وتعالى ان يحلي الكتاب بالقبول عند الجلة والعلماء كما انه تعوذ به من تطرق ايدي الحساد إليه والجهلاء⁽³⁾.

ب-متن الكتاب:

قسم المقريزي كتابه هذا لسبعة أجزاء.

- أولها يشتمل على جمل من اخبار أرض مصر وأحوال نيلها وخراجها وجبالها .
- ثانيهما : يشتمل على كثير من مدننا واجناس اهلها.
- ثالثها: يشتمل على اخبار فسطاط مصر ومن ملكها.
- رابعها: يشتمل على اخبار القاهرة وخالقها وما كان لهم من الاثار.
- خامسها: يشتمل على ذكر ما ادركت عليه القاهرة وظواهرها من الاحوال.
- سادسها: يشتمل على ذكر قلعة الجبل وملوكها.
- سابعها: يشتمل على ذكر الاسباب التي نشأ عنها خراب اقليم مصر⁽⁴⁾.

إن الجزء السابع لا وجود له في النسخ التي وصلت الينا مع ان المقريزي قد اشار إليه عدة مرات في كتابه الخطط⁽⁵⁾، وكذلك في كتابه اغاثة الامة أذ قال: "...وعزمي ان شاء الله تعالى ان افرد كتابا يتضمن ما حل بهذا النوع الانساني من المحن والكوائب منذ آدم (ﷺ) والى هذا الزمن الحاضر فاني لم اجد في هذا شيئاً مفرداً...."⁽⁶⁾.

(1) تحقيق محمد مصطفى زيادة وجمال الدين الشبال، القاهرة، 1957م، ص62.

(2) المسمى شذور العقود في ذكر النقود القديمة، تحقيق محمد السيد علي بحر العلوم، المطبعة الحديرية، النجف، 1967م، ص22، 21.

(3) الخطط، ج1، ص5، 7.

(4) المصدر نفسه، ج1، ص10.

(5) المصدر نفسه، ج2، ص155، 156، 161، 162 وغيرها.

(6) ص7.

وقد قدم مجموعة من الباحثين آراء حول الجزء السابع من كتاب الخطط فهذا كراتشكوفسكي قال: "أنه أما لم يكتبه إطلافاً أو فضل عدم ضمه إلى مصنفه⁽¹⁾ أما عنان نقلاً عن جست قال: "ان المقريري عدل عن عزمه في معالجة هذا الجزء"⁽²⁾ أما كاردوفو فقد اعتبر الجزء السابع وسماه اسباب الخراب هو كتاب اغائة الامة⁽³⁾.
لكننا نرى ان الفصل السابع قد كتبه المقريري وضمنه كتابه بين موضع وآخر اذ نرى انه قال ان أحد أسباب خراب إقليم مصر بسبب نقابة الجيش⁽⁴⁾.

3-موارد الكتاب:

استمد المقريري معلوماته في تأليفه لكتاب الخطط من ثلاثة مصادر، اذا اشار إلى ذلك قائلاً: "...وأما أي انحاء التعاليم التي قصدت في هذا الكتاب فاني سلكت فيه ثلاثة انحاء وهي النقل من الكتب المصنفة في العلوم والرواية عن ادركت من شيخة العالم العلم وجلة الناس والمشاهدة لما عاينتة ورايتة..."⁽⁵⁾.

أي أن مصادره قد تنوعت بين المكتوبة والمصادر الشفوية والمشاهدات الشخصية لكننا وجدنا بان المقريري قد استشهد بأيات كثيرة من آيات القرآن الكريم في كتابه فضلاً عن أبيات كثيرة من الشعر ربما تدخل ضمن مصادره المكتوبة أو الشفوية لكنه لم يشير إلى انه استمدها من أي كتاب لذا رأينا ان نفرد لها عنواناً خاصاً ضمن موارده.
أ-القرآن الكريم: استشهد المقريري في كتابه ببعض آيات من الذكر الحكيم⁽⁶⁾.

ب-المصادر المكتوبة: تنوعت هذه المصادر منها كتب الخطط والتاريخ والتراجم والسير والانساب وكتب اللغة والادب والتفسير والحديث والفلك والجغرافية والرحلات وبعض الكتب الادارية والاقتصادية والطبية وغيرها سنذكر بعضها منها على سبيل المثال لا الحصر.

1-كتب الخطط: وضع الكندي (ت:350هـ) كتاباً في الخطط لم يصل الينا بل حتى المقريري لم يشر إليه انما اخذ من مؤلفاته الاخرى ككتاب امراء مصر، والموالي، الجند الغربي، والخذق، وكتاب اخبار مسجد الراهية⁽⁷⁾.
وكذلك رجع المقريري كثيراً إلى خطط محمد بن سلامة القضاعي (ت: 454هـ) احد فقهاء الشافعية في العصر الفاطمي وكتابه المختار في ذكر الخطط والآثار⁽⁸⁾.

كذلك اقتبس المقريري بعض المعلومات من الشريف محمد بن اسعد الجواني (ت: 588هـ) في كتابه النفط بعجم ما اشكل من الخطط والروضة الانيسة بفضل مشهد السيدة نفيسة (رضي الله عنها)⁽⁹⁾ كذلك اخذ المقريري عن محي الدين عبد الله بن عبد الظاهر (ت: 692هـ) وكتابه الروضة البهية الزاهرة في خطط المعزية القاهرة وكتاب تمانم الحمام⁽¹⁰⁾ كذلك اعتمد المقريري على تاج الدين محمد بن عبد الوهاب المفرج (ت: 730هـ) وكتابه ايقاظ المتغفل واتعاط المترسل في اخبار مصر واحوالها وخططها⁽¹¹⁾.

(1) اعنابوس، تاريخ الادب الجغرافي العربي، نقله إلى العربية صلاح الدين عثمان، لام، لا، ت، ج2، ص481.

(2) مصر الاسلامية، ص54؛ مؤرخوا مصر الاسلامية، ص94.

(3) مفكروا الاسلام، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة، 1979، ص148..

(4) الخطط، ج2، ص156.

(5) المصدر نفسه، ج1، ص10.

(6) ينظر منها على سبيل المثال، المصدر نفسه، ج1، ص44، 45، 79 وغيرها.

(7) الخطط، ج1، ص150، 151، 294، 301، 303، 310، 377، 385، 386، 391، ج2، ص69، 81، ج3، ص245، 254، 269، 285، 317، 352، ج4، ص6، 7، 31، 151، 316، 335، 346.

(8) المصدر نفسه، ج1، ص31، 41، 61، 108، 110، 138، 218، 229، 233، 295، 307، 380، 382، 383، 324، 457، ج2، ص68، 69، 81، 86، 90، 128، 129، 149، 172، 176، 177، ج3، ص206، 254، 259، 270، 285، 313، ج4، ص9، 13، 14، 18، 21، 40، 280، 316، 329، 346، 348، 350.

(9) المصدر نفسه، ج1، ص142، ج2، ص69، 86، 149، 152، 161، 430، ج3، ص354، ج4، ص6، 88، 126، 272، 324، 326، 338.

(10) المصدر نفسه، ج1، ص235، ج2، ص202، 240، 247، 254، 283، 288، 289، 323، 341، 343، 352، 365، 378، 382، 385، 398، 401، 418، 421، 430، 432، 449، ج3، ص8، 48، 157، 167، 206، 222، 224، 232، 256، 257، 355، 356، 357، 403، ج4، ص38، 41، 54، 79، 216، 317.

(11) المصدر نفسه، ج1، ص230، ج2، ص66، 69، 90، 150، 173، 174، 176، 177، ج3، ص144، 157، 206، 223، 271، 484.

2- كتب التاريخ:

استمد المقرئ من معلوماته عن تاريخ العرب قبل الإسلام وعصر الولاة والعصور الفاطمية والايوبية والمملوكية من مجموعة من المؤرخين الذين ارخو لهذه الفترات نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر يزيد بن ابي حبيب (ت: 128هـ) (1) وابن اسحاق (ت: 151هـ) (2) وابن لهيعة (ت: 174هـ) (3) والليث بن سعد (ت: 175هـ) (4). وسيف بن عمر (ت: 200هـ) وابن الكلبي (ت: 204هـ) والواقدي (ت: 207هـ) وابن هشام (ت: 218هـ) وابن سعد (ت: 230هـ) وخليفة بن خياط (ت: 240هـ) وابن حبيب (ت: 245هـ) (5) وابن عبد الحكم (ت: 257هـ) (6) والبلاذري (ت: 279هـ) وابو حنيفة الدينوري (ت: 289هـ) (7)، والمسعودي (ت: 346هـ) (8) وابن يونس المصري (ت: 347هـ) (9) وابن الكندي (10) وابن زولاق (ت: 387هـ) (11)، والفاكهي (ت: 405هـ) (12) والمسبحي (ت: 420هـ) (13) وابو هلال الصابي وامية بن عبد العزيز الاندلسي ابو الصلت (528هـ) وابن عساكر (ت: 571هـ) (14) وابن المأمون (ت: 588هـ) (15) والقاضي الرشيد بن الزبير (ت: 593هـ) (16) والقاضي الفاضل (ت: 596هـ) (17) والعماد الاصفهاني (ت: 597هـ) (18) وابن الطوير القيسراني (ت: 617هـ) (19) وابن وصيف شاه (ت: القرن السابع الهجري) (20) وابن الاثير (ت: 630هـ) وابن دحية (ت: 633هـ) (21) وابن ميسر (677هـ) (22) والدواداري (ت: 736هـ)، وابو الفضل جعفر الادفوي (ت: 749هـ) وجمال الدين يوسف بن احمد اليعموري وعبد الله بن احمد بن سليم الاسواني في كتاب اخبار النوبة وابو الحسن عبد الله بن احمد في كتاب اخبار امير المؤمنين المعتضد وعلي بن بن حمزة الاصفهاني في كتاب اعياد الفرس وغيرهم (23).

- 1) الخطط، ج1، ص56، 57، 73، 144، 146، 309، 310، 387، وج2، ص82.
- 2) المصدر نفسه، ج1، ص47.
- 3) المصدر نفسه، ج1، ص46، 92، 149، 276، 299، 305، وج2، ص79، 82 وج3، ص221، وج4، ص7، 18، 29، 328.
- 4) المصدر نفسه، ج1، ص146، 147، 149، 371، وج2، ص82، وج4، ص6، 7، 18.
- 5) المصدر نفسه، ج1، ص39، 56، 181، 285، 303، 341، 387 وج3، ص385 وج4، ص7، 45، 436.
- 6) المصدر نفسه، ج1، ص39، 72، 92، 95، 108، 109، 132، 139، 140، 144، 145، 221، 235، 252، 255، 263، 264، 267، 274، 277، 295، 303، 307، 310، 314، 350، 361، 368، 377، 380، 384، 385، 461، وج2، ص68، 69، 71، 84، 85 وج3، ص270، 313، وج4، ص328، 424 وكذلك اعتمد المقرئ على كتاب فضائل مصر لعبد الرحمن بن عبد الله بن الحكم. للمزيد ينظر: الخطط، ج، ص233، 462.
- 7) المصدر نفسه، ج1، ص372، 377، وج3، ص254، وج4، ص47.
- 8) المصدر نفسه، ج1، ص36، 72، 74، 76، 77، 100، 111، 123، 125، 126، 135، 213، 216، 217، 242، 256، 270، 278، 290، 292، 297، 317، 327، 328، 343، 344، 346، 364=، 365، 272، 393، 430، 435، 444، 457، وج2، ص12، 29، 444، وج3، ص221 وج4، ص384.
- 9) المصدر نفسه، ج1، ص203، 384، 385، وج3، ص221، 245، 270، وج4، ص329.
- 10) المصدر نفسه، ج1، ص377.
- 11) الخطط، ج1، ص155، وج2، ص35، 151، 329، 366، 401، 441 وج3، ص48، 246، 318، وج4، ص353.
- 12) المصدر نفسه، ج1، ص335، 336، 417، وج2، ص393.
- 13) المصدر نفسه، ج1، ص125، 138، 155، 177، 317، 335، 382، 393، وج2، ص30، 252، 255، 257، 260، 290، 292، 329، 367، 377، 378، 379، 396، 401، 435، 444، وج3، ص8، 26، 53، 255، 257، وج4، ص13، 58، 66، 67، 87.
- 14) المصدر نفسه، ج1، ص31، 90، 253، وج2، ص33، 50، 443، وج3، ص273.
- 15) المصدر نفسه، ج1، ص206، 391، وج2، ص55، 257، 273، 274، 276، 288، 292، 299، 300، 310، 312، 314، 330، 339، 347، 352، 355، 365، 367، 368، 378، 380، 387، 391، 393، 396، 397، 399، 400، 402، 403، 404، 405، 406، 418، 421، 423، 425، 439، 442، 444، وج3، ص47، وج4، ص65.
- 16) المصدر نفسه، ج1، ص160، وج2، ص298، 304، 305، 306، 307، 378، 410، 416، 440.
- 17) المصدر نفسه، ج1، ص114، 120، 162، 197، 203، 343، 462، وج2، ص36، 58، 287، 299، 324، 342، 343، 443، 448، 450، 451 وج3، ص46، 223، 289.
- 18) المصدر نفسه، ج3، ص37.
- 19) المصدر نفسه، ج1، ص91، 393، وج2، ص250، 252، 271، 272، 276، 277، 291، 298، 305، 306، 314، 320، 330، 333، 340، 341، 345، 347، 351، 353، 373، 388، 390، 394، 399، 411، 418، 423، 425، 434، وج2، ص167، 254.
- 20) المصدر نفسه، ج1، ص61، 70، 98، 132، 141، 210، 233، 243، 253، 263، 270، 274، 326، 336، 349، 389، 394، 422، 429، 432، 436، 439، 444، وج2، ص35، 177، وج3، ص249، 312، وج4، ص266، 389.
- 21) المصدر نفسه، ج1، ص43، 142، 179، 197، وج2، ص292، 331، 435، 341، 351.
- 22) المصدر نفسه، ج1، ص113، 157، 177، 187، وج2، ص322، 331، 332، 349، 377، 396، 435، 441.
- 23) الخطط، ج1، ص350، 352، 355، 347، وج2، ص35، 273، 449، وج3، ص48، 159.

3- كتب التراجم: من بين كتب التراجم التي اعتمد عليها المقرئ في تأليفه لكتاب الخطط الفهرست لابن النديم (ت: 385هـ) وكتاب طبقات الامم لابن صاعد الاندلسي (ت: 462هـ) وكتاب الاشارة لمن نال الوزارة لمحمد بن منجب الصيرفي (ت: 542هـ) وكتاب المعجم المترجم للحافظ عبد العظيم المنذري (ت: 656هـ) وكتاب عيون الانباء في طبقات الاطباء لابن ابي اصيبعة (ت: 667هـ) وكتاب وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان لابن خلكان (ت: 681هـ) وكتاب اعيان العصر واعوان النصر للصفدي (ت: 764هـ)⁽¹⁾.

4- كتب السير: من كتب السير التي رجع إليها المقرئ في السيرة الطولونية⁽²⁾ والسيرة اليازورية⁽³⁾ والسيرة الصلاحية⁽⁴⁾ والسيرة التركية⁽⁵⁾ والسيرة الناصرية⁽⁶⁾ والسيرة الظاهرية⁽⁷⁾، لكن المقرئ لم يشر إلى مؤلف تلك السير.

5- كتب الانساب: استفاد المقرئ من مجموعة من كتب الانساب ككتاب للزبير بن بكار ولعمر بن شبة النميري (ت: 262هـ) والى ابو محمد الحسن الهمذاني (ت: 350هـ) صاحب كتاب الانساب والى ابن حزم الاندلسي (ت: 456هـ) والى محمد بن اسعد الجواني (ت: 588هـ) في كتابه الجوهر المكنون في ذكر القبائل والبطون وغيرها⁽⁸⁾.

6- كتب اللغة والادب: اعتمد المقرئ على مجموعة من كتب اللغة والادب نذكر بعض مؤلفيها على سبيل المثال لا الحصر في مجال اللغة كالأعشى وسيبويه (ت: 179هـ) والفراء (ت: 207هـ) وابن الاعرابي (ت: 231هـ) والمبرد (ت: 285هـ) والزجاج (ت: 310هـ) وابن دريد (ت: 321هـ) وابن خالويه (ت: 370هـ) وابن جني (ت: 392هـ) والجوهري (ت: 393هـ) وابن سيده الاندلسي (ت: 458هـ)⁽⁹⁾ ومن كتب الادب رجع إلى الجاحظ (ت: 255هـ) وابو الفرج الاصفهاني (ت: 356هـ) والى ابو علي اسماعيل القالي صاحب الامالي (ت: 356هـ)⁽¹⁰⁾.

7- كتب التفسير: من المفسرين الذين أخذ عنهم المقرئ في تفسيرهم لبعض آيات الذكر الحكيم كابن عباس (ت: 68هـ) ومحمد بن جرير الطبري (ت: 310هـ) والبغوي (ت: 510هـ) والزمخشري (ت: 538هـ) والقرطبي (ت: 671هـ) وابن عطية وغيرهم⁽¹¹⁾.

8- كتب الحديث: من كتب الحديث التي رجع إليها المقرئ الموطأ لمالك بن انس (ت: 179هـ) وصحيح البخاري (ت: 256هـ) وسنن ابي داود (ت: 275هـ) وغريب الحديث لابن قتيبة (ت: 276هـ) وسنن الترمذي (ت: 279هـ) وسنن الدارقطني (ت: 306هـ) وغيرهم⁽¹²⁾.

9- كتب الفلك: استقى المقرئ بعض معلومات كتابه من مجموعة من الكتب الفلكية للخوارزمي وابو معشر الفلكي وديمقراط وهروشيبوس وهو دسوس وهرمس وهردوشيش وبطليموس صاحب كتاب المجسطي وارسطو طاليس وكتابه الآثار العلوية وابن نويخت⁽¹³⁾.

- 1) المصدر نفسه، ج1، ص52، 70، 215، 401، 423.
- 2) اقتبس المقرئ من السيرة الطولونية لكنه لم يذكر اسم مؤلفها علماً ان هناك كتابان حول سيرة ابن طولون الاول لابن الداية (ت: 340هـ) والثاني للبلوي (من القرن 4هـ/10م). للمزيد ينظر: المصدر نفسه، ج1، ص317، 425، وج3، ص222، 312، وج4، ص350.
- 3) هي سيرة الوزير الفاطمي الحسن بن علي اليازوري وزير الخليفة المستنصر بالله الفاطمي (442، 450هـ) مؤلف هذه السيرة مجهول والكتاب مفقود، وقد اقتبس منه المقرئ. للمزيد ينظر: المصدر نفسه، ج1، ص156، 205، وج2، ص391.
- 4) مؤلف هذه السيرة هو ابن واصل لكن المقرئ لم يشير إليه فقد اقتبس منه بعض المعلومات، المصدر نفسه، ج4، ص694.
- 5) هي سيرة المعز ابيك التركماني اول سلاطين المماليك في مصر ولم يشير المقرئ إلى اسم مؤلفها وهو، وقد اقتبس المقرئ منها، المصدر نفسه، ج1، ص198.
- 6) هي سيرة السلطان الناصر محمد بن قلاوون احد سلاطين المماليك ومؤلفها هو موسى بن محمد بن يحيى وكتابه نزهة الناظر في سيرة الملك الظاهر، الخطط، ج3، ص255، 285، 348.
- 7) هي سيرة السلطان المملوكي الظاهر بيبرس، لم يشر المقرئ إلى مؤلفها وهو ابن عبد الظاهر وكتابه الروض الزاهر في سيرة الملك الظاهر، المصدر نفسه، ج2، ص334، وج4، ص55.
- 8) المصدر نفسه، ج1، ص94، 286، 385، وج2، ص17، 132، وج4، ص316.
- 9) المصدر نفسه، ج1، ص42، 44، 421، 352، 352، 380، 390، ج2، ص65، وج3، ص145، 172، 197، 205، 231، 232، 257، 269، 327، 351، وج4، ص199، 266، 272، 302، 391، 423.
- 10) المصدر نفسه، ج1، ص31، 72، 90، 253، 287، وج3، ص273.
- 11) المصدر نفسه، ج1، ص32، 43، 44، 285، 286، 293، 299، 452، وج4، ص13، 15.
- 12) الخطط، ج1، ص19، 95، 110، 118، 221، 380، وج2، ص86.
- 13) المصدر نفسه، ج1، ص19، 22، 24، 27، 29، 35، 61، 90، 100، 121، 127، 217، 253، 263، 268، 270، 287، 292، 299، 300، 391، 425، 441، 444، 457، وج2، ص9، 11، 19، 21.

10- كتب الجغرافية والرحلات: رجع المقرئزي إلى مجموعة من كتب الجغرافية والرحلات منها كتاب البلدان لليعقوبي (ت: 292هـ)، والمسالك والممالك لابن خردادبه (ت: 300هـ) والاكليل للهمذاني (ت: 350هـ)، والآثار الخالية عن القرون الخالية لاحمد بن محمد البيروني (ت: 440هـ)، ومعجم ما استعجم لابي عبيد الله بن عبد العزيز (ت: 487هـ) ونزهة المشتاق في اختراق الآفاق للادريسي (ت: 560هـ) والمشارك وضعاً والمفترق صقعا لياقوت الحموي (626هـ)، وتحفة الالباب لابي عبد الله محمد عبد الرحيم القيسي الغرناطي وكتاب عجائب البيان عن اللاهرام لناصر الدين شافع بن علي⁽¹⁾ ومن كتب الرحلات التي استسقى المقرئزي بعض معلومات عن الكتاب منها رحلة ابن جببر (ت: 614هـ) وكتاب الافادة والاعتبار لعبد اللطيف بن يونس البغدادي (ت: 629هـ)، ورحلة ابن سعيد المغربي (ت: 685هـ)⁽²⁾.

11- الكتب الادارية: من الكتب التي اعتمدها المقرئزي في كتابه، كتاب الاحكام السلطانية للماوردي (ت: 450هـ) وكتاب قوانين الدواوين لابن مماتي (ت: 606هـ)⁽³⁾.

12- الكتب الاقتصادية: من هذه الكتب التي أخذ منها المقرئزي كتاب الاموال لابي عبيد القاسم بن سلام (ت: 224هـ) وكتاب الفلاحة النبطية لاحمد بن علي بن قيس الملقب بابن وحشية (ت: 291هـ) وكتاب الخراج لقدامة بن جعفر (ت: 328هـ) وكتاب المنهاج في علم الخراج لابي الحسن بن علي بن القاضي المؤتمن المخزومي (ت: 585هـ)⁽⁴⁾.

13- الكتب الطبية: اعتمد المقرئزي على مجموعة من الكتب الطبية منها كتب ابقراط وجالينوس وابن سينا (ت: 425هـ) وابن رضوان الطبيب المصري (ت: 452هـ) وابن البيطار (ت: 646هـ) وابن النفيس (ت: 687هـ) وغيرهم⁽⁵⁾.

14- الكتب الأخرى: استمد المقرئزي معلومات كتابه من كتب الصوفية وكتب الطوائف غير الاسلامية اليهود والنصارى والصابئة خاصة عند حديثه عن كنائس اليهود واخبارهم وايضا فيما يخص النصارى⁽⁶⁾. وقد اشار في مواضع عدة من كتابه بالقول: "وفي تواريخ النصارى"⁽⁷⁾ "وذكر بعض الاقباط"⁽⁸⁾ "وذكر بعض كهنة القبط"⁽⁹⁾ "وقال القبط"⁽¹⁰⁾، فضلاً عن ذلك نراه يعتمد على كتب بعض مؤرخي الإسلام عند الحديث عنهم كالشابشتي صاحب الديارات⁽¹¹⁾.

ج- المصادر الشفوية: استمد المقرئزي بعض معلومات كتابه من مجموعة من الناس سواء أكانوا أناساً في السلطة أو شيوخ علم أو عامة الناس، فقد اتخذت تلك الإشارات لمصادر شفوية اشكالاً عدة نذكر منها على سبيل المثال: "قال لي القاضي يعقوب بن النعمان"⁽¹²⁾ "وقد حدثني الحافظ ابو عبد الله محمد بن احمد بن محمد الفريابي عن ابيه"⁽¹³⁾ "اخبرنا ابو الحسن علي بن ابراهيم الشرفي بالشرف"⁽¹⁴⁾ "وحدثني ابو الفضل يحيى بن دينار البغدادي"⁽¹⁵⁾ "انشدني القاضي فخر الدين عبد الوهاب المصري"⁽¹⁶⁾ "وحدثني محمد بن ابي يعقوب الكاتب"⁽¹⁷⁾ "وحدثني الامير ابو الحسن علي بن الحسن احد مقدمي

- 1) المصدر نفسه، ج1، ص21، 29، 35، 36، 41، 43، 70، 100، 103، 128، 186، 217، 225، 228، 233، 235، 238، 274، 299، 302، 303، 346، 365، 377، 390، 420، 425، 442، 446، وج2، ص14، 17، 47، 68، 440.
- 2) المصدر نفسه، ج1، ص216، 294، 389، 425، 443، وج2، ص68، 150، 153، 166، 167، 213، 427، وج3، ص54، 319.
- 3) الخطط ج1، ص111، 183، 184، ج3، ص257.
- 4) المصدر نفسه، ج1، ص100، 120، 182، 187، 284، 315، 458، وج2، ص47.
- 5) المصدر نفسه، ج1، ص116، 121، 123، 124، 126، 127، 457، وج2، ص35، 165، 212، 213، وج3، ص230، 288.
- 6) المصدر نفسه، ج4، ص363، 454.
- 7) المصدر نفسه، ج3، ص271.
- 8) الخطط نفسه، ج1، ص62.
- 9) المصدر نفسه، ج1، ص62.
- 10) المصدر نفسه، ج1، ص69.
- 11) المصدر نفسه، ج4، ص425.
- 12) المصدر نفسه، ج1، ص300.
- 13) المصدر نفسه، ج2، ص300.
- 14) المصدر نفسه، ج1، ص382.
- 15) المصدر نفسه، ج2، ص298.
- 16) المصدر نفسه، ج2، ص229.
- 17) المصدر نفسه، ج2، ص141.

الخيميين بالقصر" (1) "وحدثني ابو الحسن علي بن الحسن الخيمي" (2) "اخبرنا غير واحد" (3) "وقد اخبرني من طاف بالبلاد" (4) "ويقال" (5) "قال بعض الحكماء" (6) "ذكر بعضهم" (7)، "ذكر المؤرخون" (8) "قال قوم" (9) وغيرها من هذه الكلمات (10).

د-كتبه وملاحظاته الشخصية:

بالإضافة إلى المصادر المكتوبة والشفوية، اعتمد المقرئ على بعض كتبه ككتابه امتاع الاسماع اذ بين ذلك قائلاً: "وقد اوردت في كتاب امتاع الاسماع بما للرسول من الأبناء والأموال والحفده والمتاع (ﷺ)" وكذلك على كتابه تاريخ القبط (11). كما انه استقى بعض معلوماته من خلال ملاحظاته الشخصية عن بلاد مصر أي ما يراه بعينه وهذا من خلال وصفه للكثير من الجوامع والمدارس والشواخص الحضارية التي لازالت باقية إلى عهده (12).

هـ- الشعر:

أورد المقرئ نسبة كبيرة من الأبيات الشعرية في كتابه لشعراء على امتداد العصور التاريخية، فقد شكلت تلك الاشعار مورداً مهماً من موارده في كتابه الخطط، نذكر من هؤلاء الشعراء على سبيل المثال لا الحصر أبياتاً لكل من عز الدين ابو الحسن احمد بن علي بن معقل الازدي المهلبي وعدي بن زيد العبادي وأبو نواس وابن فضل الله العمري وابن قلاقس وتميم بن المعز وابو الحسن محمد بن الوزير وبشير الملك بن المنجم وابو العلاء المعري وابو الطيب المتنبى وعمارة اليميني وشهاب الدين احمد بن يحيى بن ابي حجلة التلمساني وابو الحزم المدني وشرف الدين محمد بن سعيد البوصيري والسراج الوراق والعماد الاصفهاني وشمس الدين محمد بن دينار وتقي الدين السروجي ونور الدين ابو الحسن علي بن عبد الله الينبيعي وجلال الدين ابو المعز بن ابي الحسن بن الصائغ المغربي وبهاء الدين ابو الحسن الساعاتي وغيرهم علماً ان قسماً منهم كانوا فقهاء ومؤرخين لكنهم أيضاً قالوا الشعر (13).

4- منهجية الكتاب:

اعتاد المؤرخون على إتباع نوعين من المناهج في كتابتهم، وهما: المنهج الحولي كالطبري في تاريخه، أو منهج الموضوعات كالمسعودي في كتابه مروج الذهب ومعادن الجوهر، أما المقرئ فقد استخدم في كتابته لكتابه الخطط منهج الموضوعات، لكننا نرى في الموضوع الواحد يعتمد التسلسل التاريخي منهجاً، فمثلاً عندما تكلم عن نهر النيل تتبعه منذ اقدم العصور حتى عصره وبالتالي فانه جمع بين المنهجين في آن واحد وفي بعض مواضع الكتاب (14). وقد بين المقرئ سبب اعتماده هذا المنهج قائلاً: "... فاني لما فحصت عن اخبار مصر وجدتها مختلطة متفرقة فلم يتهيأ لي ان جمعها ان أجعل وضعها مرتباً على السنين لعدم ضبط وقت كل حادثة لاسيما في الأعصر الخالية، ولا ان اضعها على اسماء الناس لعل آخر تظهر عند تصفح هذا التأليف فلهذا فرقتها في ذكر الخطط والآثار فاحتوى كل فصلا منها على ما يلائمه ويشاكله وصار بهذا الاعتبار قد جمع ما تفرق وتبدد من اخبار مصر ولم اتحاشى من تكرار الخير ان احتجت إليه بطريقة يستحسنها الاريب ولا يستهجنها الفطن الاديب كي يستغني مطالع كل فصل بما فيه عما في غيره من الفصول..." (15)

(1) المصدر نفسه، ج1، ص304.

(2) المصدر نفسه، ج2، ص308.

(3) المصدر نفسه، ج1، ص74.

(4) المصدر نفسه، ص240.

(5) المصدر نفسه، ج2، ص240.

(6) المصدر نفسه، ج2، ص74.

(7) المصدر نفسه، ج1، ص109.

(8) الخطط، ج1، ص133.

(9) المصدر نفسه، ج1، ص111.

(10) نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، المصدر نفسه، ج3، ص55، 191، 220، 221، 233، 384 وغيرها.

(11) المصدر نفسه، ج2، ص359، ج4، ص396-397.

(12) ينظر وصف تلك الاماكن في المصدر نفسه، ج2 وج3، وج4..

(13) المصدر نفسه، ج1، ص17، 42، 91، 119، 120، 222، 227، 229، وج3، ص37، 43، 44، 48، 49، 257، وج4، ص94.

306.

(14) الخطط، ج1، ص95.

(15) المصدر نفسه، ج1، ص9.

فيالنسبة للمصادر المكتوبة اتخذت الاشكال التالية:

- 1-الإشارة لاسم مؤلف الكتاب فقط مثلاً: " وذكر الحسن بن احمد الهمذاني" (1).
- 2-الإشارة لاسم المؤلف واسم كتابه قائلًا: "وقال ابو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن عبد الحكم في كتاب فتوح مصر واخبارها" (2).
- 3-الإشارة لاسم الكتاب فقط، قائلًا: "... وقال جامع السيرة الطولونية" (3).
- 4-الإشارة إلى المؤلف فقط قائلًا: "... وقال القاضي الفاضل" (4).
- 5-الإشارة للسلسلة السند قائلًا: "... وقال القاضي الجليل ابو عبد الله بن محمد بن سلامة القضاعي روي علي بن الحسين بن خلف بن مديد بن عثمان بن صالح عن محمد بن علي بن صخر التميمي" (5).
- 6-السند الجمعي مثلاً "وقد بين بقرط وجالينوس" (6).
- 7-الإشارة لمجموعة من الناس قائلًا: "ذكر بعض كهنة القبط" (7) وقال بعض الحكماء" (8).

أما مصادره الشفوية فقد اتخذت اشكالا عدة منها:

- 1-منها ما ذكر اسم الشخص الذي اخبره بالمعلومة قائلًا: "وقد اخبرني الوزير المشير الاستادار يلبغا السلمي رحمه الله" (9).
 - 2-أو يستخدم مصطلح "اخبرنا" (10) "واخبرني من طاف بالبلاد" (11) "ويقال" (12).
- بينما اتخذت كتبه وملاحظاته الشخصية أشكالا عدة منها: قائلًا: "وقد أوردت في كتاب إمتاع الأسماع" (13) "كما قد ذكرنا في تاريخ القبط" (14). كما استخدم عدة تعابير للإشارة إلى معطياته الشخصية مثلاً كلمة (أعلم) (15) و(وما ذكرناه) (16).

ثانياً: السجون في كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار:أ-لفظ السجن في آيات الذكر الحكيم:

وردت كلمة السجن في آيات من الذكر الحكيم، قال عز من قائل: **قَالَتْ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا إِلَّا أَنْ يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ** (17) **وَلَئِنْ لَمْ يَفْعَلْ مَا أَمَرَهُ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِنَ الصَّاغِرِينَ** * **قَالَ رَبِّ السِّجْنِ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ** (18) **وَدَخَلَ مَعَهُ السِّجْنَ فَتَيَانٍ** (19) **يَا صَاحِبِي السِّجْنِ أَرَبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمْ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ** (20) **يَا صَاحِبِي السِّجْنِ أَمَا أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبُّهُ خَمْرًا وَأَمَا الْآخَرُ فَيُصَلِّبُ فَتَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْ رَأْسِهِ فَضَيَّ الْأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ** (21) **فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ** (22) **قَالَ لَنْ اتَّخَذْتُ إِلَهًا غَيْرِي لِأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمُسْجُونِينَ** (23).

- 1) المصدر نفسه، ج، 1، ص 36.
- 2) المصدر نفسه، ج، 1، ص 39.
- 3) المصدر نفسه، ج، 1، ص 317.
- 4) المصدر نفسه، ج، 1، ص 114.
- 5) الخطط، ج، 1، ص 218.
- 6) المصدر نفسه، ج، 1، ص 121.
- 7) المصدر نفسه، ج، 1، ص 62.
- 8) المصدر نفسه، ج، 1، ص 74.
- 9) المصدر نفسه، ج، 1، ص 413.
- 10) المصدر نفسه، ج، 1، ص 74.
- 11) المصدر نفسه، ج، 2، ص 240.
- 12) المصدر نفسه، ج، 2، ص 360.
- 13) المصدر نفسه، ج، 2، ص 359.
- 14) المصدر نفسه، ج، 4، ص 396، 397.
- 15) المصدر نفسه، ج، 1، ص 96، 376، 377، 378 وغيرها..
- 16) المصدر نفسه، ج، 1، ص 87 وغيرها.
- 17) سورة يوسف: آية 25.
- 18) سورة يوسف: الآيتان: 32، 33.
- 19) سورة يوسف: آية 36.
- 20) سورة يوسف: الآية: 39.
- 21) سورة يوسف: الآيتان: 41، 42.
- 22) سورة يوسف: الآية 100.
- 23) سورة الشعراء: آية 29.

ب- لفظ السجن لغة واصطلاحاً:

عرف الفراهيدي السجن قائلاً: "... البيت الذي يُحبس فيه السجين"⁽¹⁾ وقال ابن منظور: "السُّجُنُ: الحَبْسُ: والسَّجْنُ بالفتح: المصدر سَجَنَهُ يَسْجُنُهُ سَجْنًا أي حبسه... والسَّجْنُ: المحْبُسُ... والسَّجَانُ: صاحب السُّجْنِ ورجل سَجِين مسجون وكذلك الاثنى بغير هاء والجمع سَجَنَاء وسَجِين..."⁽²⁾. وفي الحديث: "ماشي احق بطول سجن من لسان"⁽³⁾ فالسجن هو حجز الشخص في مكان من الأمكنة ومنعه من التصرف بنفسه حتى يتبين حاله أو لخوف هروبه لاستيفاء العقوبة، فالحبس أو السجن هي تلك المؤسسات المعدة خصيصاً لاستقبال المحكوم عليهم بعقوبات مقيدة للحرية⁽⁴⁾.

يتضح مما تقدم انه ليس من لوازم السجن ان يكون هنالك بنیان خاص معد لذلك فأحياناً يكون الربط في إحدى سوازي المسجد حبس أو الربط بالشجرة حبساً أو ان يجعل للسجن بيت خاص به، ومن الألفاظ ذات الصلة بمفهوم السجن هي (الاعتقال والحصر والأسر والصبر والترسيم) فقد عرف ابن منظور الاعتقال قائلاً: "...اعتقل: حُبِسَ وعقله عن حاجته يَعْقَلُهُ وعقله وتَعَقَلُهُ واعتقله: حَبَسَهُ... وعقله واعتقله: تَتَى وظيفه مع ذراعه وشدهما جميعاً في وسط الذراع..."⁽⁵⁾. عرف الجوهري الحصر قائلاً: "...هو ضيق الصدر يقال حُصِرْت صدورهم أي ضاقت..."⁽⁶⁾. قال ابن منظور: "... المحصور: المحبوس... أحصر: وفي الحبس اذا حبسه سلطان أو قاهر مانع... اذا حبس فقد حُصِر..."⁽⁷⁾. وعاد الجوهري ليعرف الاسر قائلاً: "...قتبه ياسره أسراً وهو القد ومنه سمي الاسير وكانوا يشدون به بالقد فسمي كل اخذ اسيراً وان لم يشد به..."⁽⁸⁾. أما الصبر فقد عرفه ابن منظور قائلاً: "... وأصل الصَّبْرُ الحَبْسُ وكل من حَبَسَ شيئاً فقد صَبَّرَهُ..."⁽⁹⁾. اما الترسيم فهو التضييق على الشخص وتحديد حركته بحيث لا يستطيع ان يذهب من مكان إلى آخر فكثير ما كان يرسم على الفقهاء او القضاة في مدرسة من المدارس ويقال رسم على فلان أي وضع تحت المراقبة بعد عزله بأمر من السلطة المختصة⁽¹⁰⁾. ويتضح مما تقدم أن الحبس الشرعي ليس هو السجن في مكان ضيق إنما هو تعويق الشخص ومنعه من التصرف بنفسه حيث شاء، وقد أشار المقرئ إلى ذلك قائلاً: "... فالحبس الشرعي ليس هو السجن في مكان ضيق وإنما هو تعويق الشخص ومنعه من التصرف بنفسه سواء كان في بيت أو مسجد أو كان يتولى نفس الخصم أو وكيله عليه وملازمته له ولهذا سماه النبي (ﷺ) اسيراً..."⁽¹¹⁾.

ج- لمحة تاريخية عن السجون:

بحكم حياة البادية التي كانت تعيشها القبائل العربية كانت تعتمد على الاسر لفترة زمنية محددة لذا لم يكن لها سجون ثابتة لكن هذا لا ينفي وجود أو معرفة للعرب قبل الإسلام بالسجون، فقد كان لملوك الحيرة سجون منها سجن الصينين⁽¹²⁾ وسجن الثوية الذي أشار إليه ياقوت الحموي قائلاً: "... الثوية: موضع قريب من الكوفة وقيل بالكوفة وقيل خريبة إلى جانب الحيرة على ساعة منها ذكر العلماء انها كانت سجن للنعمان بن المنذر يحبس بها من أراد قتله فكان يقال لمن حبس بها ثوى أي أقام فسميت الثوية بذلك"⁽¹³⁾. وأشار ابن حجر العسقلاني إلى ان لملوك الشام الغساسنة سجون فقد اعتقل سعيد بن العاص وعثمان بن الحارث وهما من أهل مكة قبل الإسلام⁽¹⁴⁾ في سجن ملك الغساسنة عمرو بن جفنه⁽¹⁾.

- (1) الخليل بن احمد (ت: 175هـ/791م)، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، لا،ت، ج6، ص56.
- (2) ابو الفضل محمد بن مكرم (ت: 711هـ/1311م)، لسان العرب، بيروت، 2010م، ج7، ص131.
- (3) الطبراني، سليمان بن احمد بن ايوب (ت: 360هـ/971م)، المعجم الكبير، تحقيق حمدي السلفي، القاهرة، لا،ت، ج9، ص149.
- (4) منصور، اسحاق ابراهيم، الموجز في علم الاجرام والعقاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص163.
- (5) لسان العرب، ج10، ص233 (مادة عقل).
- (6) اسماعيل بن حماد (393هـ/1022م)، صحاح اللغة وتاج العربية، تحقيق احمد عبد الغفور عطا، بيروت، 1984م، (مادة حصر).
- (7) لسان العرب، ج4، ص139 (مادة حصر).
- (8) الصحاح، (مادة أسر).
- (9) لسان العرب، ج8، ص193 (مادة صبر).
- (10) المقرئ، الخطط، ج3، ص328؛ دهمان، محمد احمد، معجم الألفاظ التاريخية في العصر المملوكي، بيروت، لا،ت، الموسوعة الفقهية الكويتية، دار السلاسل، الكويت، لا،ت، ج11، ص192.
- (11) الخطط، ج3، ص327.
- (12) الاصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسين (ت: 356هـ/966م)، الاغاني، مطبعة الكتب المصرية، القاهرة، 1952م، ج2، ص107.
- (13) ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (ت: 626هـ/1229م)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، لا،ت، ج2، ص87.
- (14) الاصابة في تمييز الصحابة، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، ج2، ص289.

كما عرف أهل اليمن السجون منذ أمد موغل في القدم، فقد أشار المسعودي إلى قيام شمر بن فريقس ملك اليمن بأسر وحبس كيكاس أحد ملوك الفرس الذي خرج بجيشه لغزو اليمن وقد وصف المسعودي كيف ان كيكاس قد حبس في مكان ضيق لمدة أربع سنين حتى انقذه القائد رستم بعد تغلبه على شمر وقتله⁽²⁾. أما في مكة فكان ساداتها يعاقبون المخالفين والخارجين عن الطاعة بحبسهم في بيوتهم وذلك بربط المحبوس بالسلاسل فلا يخرج ولا يغادر مكانه وخير مثال على ذلك حين حبس زعماء مكة من اسلم من شبابهم عقوبة لهم فهذان عبد الله وابو جندل ابنا سهيل بن عمرو⁽³⁾ فقد حبسهما والدهما حتى يرجعان عن الدين الجديد الاسلام والامثلة على ذلك كثيرة⁽⁴⁾.

اختلف العلماء في قضية هل ان الرسول (ﷺ) اتخذ سجنًا يسجن فيه المخالفين ام لم يتخذ سجنًا لكن النصوص اشارت ان النبي (ﷺ) قد احتفظ بالاسرى أو اصحاب القضايا من خلال احتجازهم بالمسجد فقد اشار البخاري الى ان الرسول الكريم (ﷺ) ارسل خيلاً قبيلاً لنجد فجاءت برجل من بني حنيفة يدعى ثمامه بن اثال⁽⁵⁾ فربط بسارية من سواري المسجد فخرج الرسول (ﷺ) وقال للصحابة (ﷺ) "اطلقوا ثمامه"⁽⁶⁾.

وأشار الخزاعي أن الرسول (ﷺ) احتجز عدد من السبابة في حظيرة أو مرید بباب المسجد⁽⁷⁾. وأشار الواقدي إلى قيام الرسول (ﷺ) باحتجاز سبابة غزوة هوازن والبالغ عددهن ستة آلاف في حظائر وقد تم إخلاء سبيلهن وإعادتهن مع الأطفال إلى قومهم وكانت فيهم الشيماء ابنة حليلة السعدية مرضعة الرسول الاكرم (ﷺ)⁽⁸⁾. وأشار ابن الجارود ان النبي (ﷺ) حبس رجلاً في المدينة في تهمة ساعة ثم خلى عنه⁽⁹⁾. وكان الرسول (ﷺ) يأمر صاحب الحق ان يحتفظ بغريمة حتى يقضي بينهما فقد روي البيهقي ان رجلاً استعدى رسول الله على غريم فقال (ﷺ): "ازمه ثم لقيه بعد ذلك فقال ما فعل اسيرك ياخا بني العنبر..."⁽¹⁰⁾. كان الاسرى المحتجزون عند المسلمين يعاملون معاملة إنسانية استجابة لأمر الله تعالى "وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا"⁽¹¹⁾. فذكر الطبراني ان عزيز بن عمير اخا الصحابي الجليل مصعب بن عمير كان من ضمن أسرى معركة بدر عام 2هـ وقد رأى معاملة المسلمين الإنسانية له قائلاً: "كنت في رهط من الأنصار حتى اقبلوا بي من بدر فكانوا اذا قدموا غذاؤهم وغشاءهم خصوني بالخبز وأكلوا التمر إكان الخبز عندهم احسن من التمر" [لوصية رسول الله ... إياهم بنا...]⁽¹²⁾. حرص الرسول (ﷺ) على عدم أخذ الناس بالقرف أي بالتهمة ولكن ينبغي أن يجمع بين المدعى والمدعى عليه فان كانت له بيعة على ما ادعى حكم بها وإلا أخذ من المدعى عليه كفيل وحلى عنه⁽¹³⁾. واستمر الحال في عهد ابي بكر الصديق (رضي الله عنه) كحالة على عهد النبي (ﷺ) اذ لم يكن له محبس معد لحبس الخصوم⁽¹⁴⁾ فد استمر الحبس في البيوت قبل ان يكثر الجناة فلما كثروا وخشي قوتهم اتخذوا لهم سجنًا⁽¹⁾، فهذا الخليفة

- 1) هو عمرو بن جفنه بن عمرو فريقياء الازدي الغساني يعد اول من لبس التاج من ملوك غسان بالشام قاتل الروم في ارض البلقاء، الزركلي، خير الدين، الاعلام، بيروت، لا، ت، ج، 5، ص75.
- 2) ابو الحسن علي بن الحسين (ت: 346هـ/957م)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، بيروت، 1990م، ج1، ص97.
- 3) وهو سهيل بن عمرو بن عيد شمس بن ود بن نظر بن مالك بن جد بن عامر خطيب قريش واحد ساداتها تولى امر الصلح بالحديبية. الزركلي، الاعلام، ج3، ص144.
- 4) ابن كثير، ابو الفدا الحافظ بن كثير الدمشقي (ت: 774هـ/1372م)، البداية والنهاية، تحقيق عبد الوهاب فيتح، القاهرة، 1994م، ج4، ص42.
- 5) هو ثمامه ابن اثال بن النعمان اليماني من بني حنيفة ابو امامه صحابي كان من اهل اليمامة ثبت على اسلامه عندما ارتد اهل اليمامة في فتنة مسيلمة وقاتل المرتدين من اهل البحرين قتل عام 12هـ/633م. ابن عمير، يوسف بن عبد البر النميري (ت: 463هـ/1070م)، الاستيعاب في معرفة الاصحاب، مصر، لا، ت، ج1، ص215.
- 6) ابو عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفي (ت: 256هـ/869م)، الجامع، المسند الصحيح المختصر في امور رسول الله وسنته وايامه، تحقيق محمد الناصر، دار طوق النجاة، 1422هـ، ج1، ص99.
- 7) علي بن محمد بن احمد بن موسى بن مسعود (ت: 789هـ/1387م)، تخریج الدلالات السمعية على ما كان في عهد الرسول الله من الحرف والصناعات والعمالات، تحقيق احسان عباس، بيروت، 1419هـ، ج1، ص322.
- 8) محمد بن واقد (ت: 207هـ/822م)، المغازي، تحقيق مارسدن جونس، بيروت، 2006م، ص627.
- 9) ابو محمد عبد الله بن علي النيسابوري (ت: 307هـ/920م)، المنتقى من السنن المسندة، تحقيق عبد الله عمر البارودي، بيروت، 1989، ج1، ص251؛ المقرئزي، الخطط، ج3، ص327.
- 10) احمد بن الحسين بن علي بن موسى (ت: 458هـ/1066م)، السنن الكبرى، تحقيق محمد عطا، بيروت، 2003م، ج6، ص53.
- 11) سورة الإنسان: آية 8.
- 12) المعجم الكبير، ج22، ص381.
- 13) سعيد محمد رأفت، المتهم وحقوقه في الشريعة الإسلامية، مكتبة المنارة، الاردن، 1983، ص39-38.
- 14) المقرئزي، الخطط، ج3، ص327؛ الزحيلي، وهبة، الفقه الاسلامي وادلته، دار الفكر، دمشق، لا، ت، ج8، ص109.

عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) لما كثر الجناة في عهده قام عامله على مكة نافع بن عبد الحرث بشراء داراً من صفوان بن أمية واتخذها سجناً⁽²⁾، ولكنه (رضي الله عنه) كان لا يسجن إلا بالحق فقد روي عنه انه قال: "...والله لما يؤسر رجل في الإسلام بغير العدول..."⁽³⁾.

ذكر وكيع ان عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) كان يسجن السارق اذا سرق للمرة الثالثة وقال: "لا يزداد السارق في القطع على قطع يده ورجله وان سرق بعد ذلك استودع السجن" وقال: "اني لاستحي من الله إلا ادع له يداً يستحي بها ويتوضأ بها للصلاة..."⁽⁴⁾. وفي خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) قد اتخذ السجن ايضاً لحبس الجناة، فقد حبس الخليفة عثمان (رضي الله عنه) الشاعر عبد الرحمن بن حنبل الذي هجاه في حصن القموص بخبير كذلك حبس الخليفة عثمان الشاعر ضابئ بن الحارث البرجمي الذي كان شريراً فقد حبس اكثر من مرة ومات وهو في سجنه⁽⁵⁾.

إن كان عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) اول من اوجد سجناً فان الامام علي (رضي الله عنه) في فترة خلافته يعد اول من بنى سجناً فقد بنى (رضي الله عنه) سجناً سمي يافعاً أو نافعاً⁽⁶⁾ لكن لم يكن مستوثق البناء لانه قد بني من القصب فلما رأى المسجونين يخرجون منه هدمه وبني آخرأ أكثر احكاماً سمي مخيساً⁽⁷⁾ كما عد الامام علي (رضي الله عنه) اول من خصص نفقات للمساجين تدفع من بيت المال ذكر ابو يوسف ان الامام (رضي الله عنه) كان اذا حبس رجلاً لديه مال انفق عليه من ماله واذا لم يكن له مال انفق عليه من بيت مال المسلمين قائلاً (رضي الله عنه) "يحبس عنهم شره وينفق عليه من بيت مالهم"⁽⁸⁾.

أما في العصر الاموي، فقد تطورت السجون تبعاً للتطور الإداري الذي شهده العصر، فضلاً عن الظروف السياسية في الدولة، وذلك من حيث ازدياد أعداد المساجين ويعد معاوية بن ابي سفيان اول من أوجد السجن بمعناه المعروف وخصص الحرس لحراسته وجعله داخل ابنية خاصة في مواقع هامة في الدولة⁽⁹⁾، حيث اشتمل قصر الخضراء بدمشق على الحبوس والشرطة⁽¹⁰⁾، ويعد سجن الديماس الذي اتخذها الحجاج بن يوسف الثقفي في مدينة واسط⁽¹¹⁾ من بين اشهر سجون العصر الاموي وقد سمي بالديماس لشدة ظلمته⁽¹²⁾، ويعتقد أن هذا السجن كان فيه مكانين الاول فوق الارض لم يكن له ظل لا من حرارة الشمس أو برودة الجو اذ كان يوضع كل اثنين من المسجونين في سلسلة اما المكان الآخر وهو تحت الارض كان المحبوس فيه لا يرى نوراً لشدة ظلمته⁽¹³⁾، فضلاً عن سجن الديماس هناك سجون أخرى للامويين منها سجن اللد فقد حبس فيه معاوية بن ابي سفيان مجموعة من قتلة الخليفة عثمان بن عفان (رضي الله عنه) عام 36هـ⁽¹⁴⁾ وسجن دوار

- 1) القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد (ت: 671هـ/1273م)، الجامع لاحكام القرآن - تفسير القرطبي، تحقيق احمد البردوني و ابراهيم اطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1964م، ج5، ص84.
- 2) المقرئ، الخطط، ج3، ص328.
- 3) الامام مالك، مالك بن انس (ت: 179هـ/795م)، الموطأ تحقيق محمد الاعظمي، مؤسسة زايد، ابو ظبي، 2004م، ج2، ص720.
- 4) ابو بكر محمد بن خلف بن حيان (ت: 306هـ/919م)، اخبار القضاة، تحقيق عبد العزيز المراغي، القاهرة، 1947م، ج3، ص21.
- 5) الجمحي، محمد بن سالم بن عبيد الجمي بالولاء (ت: 232هـ/847م)، طبقات فحول الشعراء، تحقيق محمود شاكر، جده، لا، ت، ج1، ص173؛ ابن عساکر، ابو القاسم علي بن الحسن (ت: 571هـ/1176م)، تاريخ دمشق الكبير، تحقيق عمرو بن غرامه العمري، دار الفكر للطباعة، بيروت، 1995م، ج34، ص322.
- 6) الزمخشري، ابو القاسم محمود بن عمرو بن احمد (ت: 538هـ/1144م)، الفائق في غريب الحديث والأثر، تحقيق علي البجاوي ومحمد ابراهيم، دار المعرفة، بيروت، لا، ت، ج1، ص405؛ الرحيبي، عبد الغفور بن محمد الحنفي (ت: 1184هـ/1770م)، فقه الملوك مفتاح الرجاج المرصد على خزانة كتاب الخراج، تحقيق احمد عبيد الكبيسي، بغداد، 1975، ج4، ص240؛ الكتاني، محمد عبد الحي، نظام الحكومة النبوية المسمى التراتيب الادارية، بيروت، 1990م، ج1، ص247.
- 7) الخزاعي، تخريج الدلالات السمعية، ج1، ص324.
- 8) يعقوب بن ابراهيم (ت: 182هـ/798م)، الخراج، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد وآخرون، المكتبة الازهرية، لا، ت، ص163.
- 9) عاشور، سعيد عبد الفتاح، نظم الحكم والادارة في عصر الايوبيين والمماليك، مطبوع ضمن موسوعة الحضارة العربية الاسلامية، مصر، 1987م، ص642.
- 10) المسعودي، التنبيه والاشراف، تحقيق عبد الله صادق، القاهرة، 1938م، ص261.
- 11) ابن عساکر، تاريخ دمشق، ج15، ص8.
- 12) الزبيدي، تاج العروس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، لا، ت، ج16، ص89.
- 13) ابن سعد، ابو عبد الله محمد بن سعد (ت: 230هـ/845م)، الطبقات الكبرى، تحقيق محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990م، ج2، ص285؛ ابن الجوزي، جمال الدين ابو الفرج عبد الرحمن (ت: 597هـ/1201م)، صفة الصوفة، تحقيق احمد بن علي، القاهرة، 2000م، ج3، ص92؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، 2006م، ج5، ص62.
- 14) الخطط، ج2، ص93.

وهو سجن باليمامة⁽¹⁾ وسجن الاهواز وغيرها من السجون⁽²⁾ وتظهر العناية الواضحة بامور المساجين في العصر الاموي من خلال الديوان الذي احده الخليفة عمر بن العزيز (99-101هـ) للإشراف على السجون⁽³⁾.

أما العباسيين فقد ادركوا أهمية السجون في فرض الاستقرار وردع معارضتهم، فقد اشار اليعقوبي إلى سجن المطبق الذي انشاؤه ابو جعفر المنصور عند بناءه لمدينة بغداد قائلاً: "... سكة المطبق وفيها الحبس الأعظم الذي يسمى المطبق وثيق البناء محكم السور..."⁽⁴⁾. وامتاز سجن المطبق بمتانة البناء ودقة التصميم، وصفه التميمي انه قد احتوى على طوابق وحجرات متعددة منها الواسعة ومنها الضيقة على حجم الشخص ومنها ما كان تحت الارض اسفل فيها آبار فوقها قباب يدلى فيها من يراد التضيق عليه كما وزع فيها المساجين تبعاً لجرائهم⁽⁵⁾.

فضلاً عن سجن المطبق كان هنالك سجون أخرى اتخذها العباسيون منها الحبس الجديد وحبس باب الشام وسجن بستان موسى واتخذوا أيضاً سجنين في سامراء بناها الخليفة المعتصم، هما الحبس الكبير أو مطبق سامراء والحبس الجديد الذي بني لاستيعاب أعداد اضافية من السجناء ممن ضاق بهم مطبق سامراء⁽⁶⁾، كما اشتهر في هذا العصر سجن نصر بن مالك⁽⁷⁾ وسجن الرقة⁽⁸⁾ وسجن النساء⁽⁹⁾ وعرفت الدولة العباسية نوع من السجون تسمى سجون المطامير⁽¹⁰⁾. وقد استمد هذا النوع من السجون اهميته من الموقع وطريقة البناء، فضلاً عن الإشراف المباشر للخلفاء على بناءها فهذه السجون بنيت تحت الارض داخل دار الخلافة ينفذ إليها من سراديب ودهاليز وبالتالي توفر لها حراسة محكمة وتكون بعيدة عن هجمات الثوار وبعيدة عن أعين الناس فهي بالمصطلحات الحديثة سجون سرية ويعد الخليفة المعتضد بالله اول من امر ببناء المطامير ووضع تصميمها⁽¹¹⁾.

وبما ان مصر كانت ولاية تابعة للدولة العباسية فكان بها أيضاً سجن مطبق مصر في عهد الطولونيين (254-292هـ) سجن في هذا السجن العديد من الشخصيات والأمراء، فقد ذكر المقرئ انه توفي في سجن احمد بن طولون⁽¹²⁾ أحد عمال الخراج ويدعى ابا ايوب عام 266هـ⁽¹³⁾، كما اشار ابن حجر العسقلاني ان احمد بن طولون قد اعتقل القاضي بكار بن قتيبة⁽¹⁴⁾ فكان بكار يغتسل كل يوم جمعة ويلبس ثيابه ويجي باب السجن فيرده السجن وقال له: "اعزني ايها القاضي فما اقدر على اخراجك... فقال [بكار] الله اشهد..."⁽¹⁵⁾. وقد اذن له ابن طولون ان يعلم تلاميذه وهو في الحبس بعدما شكا اليه اصحاب الحديث من انقطاع سماع الحديث من بكار فكان الاخير يحدثهم من طاق في السجن⁽¹⁶⁾.

وقد بين المقرئ ان السجون في عهد ابن طولون قد تآثرت بسياسته فبحكم اثاره من العيون والعسس داخل الدولة ادخل هؤلاء إلى السجون لمراقبة المساجين داخل السجن ونقل اخبارهم إليه⁽¹⁷⁾. أما في عهد الاخشيديين (323-358هـ)، قد انتشرت ظاهرة الترسيم بسبب كثرة المصادرات التي تعرض لها كبار موظفي الدولة فاستخدمت دور الاعيان أو موظفي

- (1) القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت: 682هـ/1283م)، اثار البلاد واخبار العباد، بيروت، لا،ت، ص134.
- (2) التتوخي، المحسن بن علي بن محمد (ت: 384هـ/994م)، نشوار المحاضرة واخبار المذاكرة، لا،م، 1391هـ، ج1، ص369.
- (3) احمد بن اسحاق (ت: 292هـ/905م)، البلدان، دار الكتب العلمية، بيروت، 1422هـ، ص28.
- (4) ابو يوسف، الخراج، ص149، 150.
- (5) ايمن سلمان، السجن في العصر العباسي 132، 334هـ رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، لا،ت، ص58.
- (6) التميمي، السجن في العصر العباسي، ص55، 63.
- (7) الطبري، محمد بن جرير (ت: 310هـ/922م)، تاريخ الرسل والملوك، دار التراث، بيروت، 1387هـ، ج9، ص262، 400 ج10، ص34.
- (8) ابن سعد، الطبقات، ج7، ص264.
- (9) الطبري، تاريخ، ج9، ص363.
- (10) عرف ابن منظور المطامير قائلاً: "طمرَ البئر طمراً: دفنها وطمَرَ نفسه وطمَرَ الشيء: خبأه حيث لا يدري... والمطمورة: حفيرة تحت الارض او مكان تحت الارض فقد هي خفياً يطمر فيه الطعام والمال أي يخبأ..."، لسان العرب، ج9، ص144 (مادة طمر).
- (11) التميمي، السجن في العصر العباسي، ص63، 65.
- (12) هو احمد بن طولون مؤسس الدولة الطولونية في مصر وبلاد الشام توفي 270هـ؛ الذهبي، سير اعلام، ج10، ص269.
- (13) الخطط، ج4، ص12.
- (14) القاضي ابو بكره بكار بن قتيبة الثقفي (حنفي المذهب) تولى قضاء مصر عام 248هـ احسنت سيرته وكان احمد بن طولون يدفع له كل سنة الف دينار فيتركها القاضي بختها ولا يصرف منها شيئاً فلما غضب ابن طولون عليه اعتقله وطالبه بالمبلغ الذي كان يعطي اليه سنويا فحملة القاضي اليه بخته وكان ثمانية عشر كيساً بقي في السجن لمدة عامين، ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج1، ص279.
- (15) رفع الاصر، ج1، ص107.
- (16) ابن خلكان، وفيات، ج1، ص279.
- (17) الخطط، ج1، ص594 و ج2، ص406، 405 طبعة بولاق 1270هـ..

الدولة للترسيم على المصادر من الامثلة على ذلك ما ذكره المقرئزي حول الترسيم على ابو بكر بن علي بن محمد بن رستم بن احمد ابو بكر المارداني مديبر مصر في ولاية هارون بن خماروية تدرجت به الامور فعندما تولى الاخشيديون مصر تنكر له الاخشيدي محمد بن طنج(1) وقبض عليه في سنة 331هـ ورسم في دار اعد له فيها من الفرض والالات والوانى والملبوس والطيب والطرائف وانواع المأكول والمشارب فلما بلغ فيه الغاية وتفقدوا بنفسه وطافها كلها فقيل له عملت هذا كله لمحمد بن علي المارداني فقال نعم: هذا ملك وأردت ان لا يحتقر بشيء لنا ولا يحتاج ان يطلب حاجة إلا وجدها فلم يزل المارداني معتقلا حتى اخرجه الاخشيدي معه للقاء امير المؤمنين المتقي لله فلما مات الاخشيدي اطلق سراح المارداني(2).

د- السجون في كتاب المواعظ والاعتبار: اشار المقرئزي في كتاب المواعظ والاعتبار إلى مجموعة من السجون وهي :

1- حبس المعونة بالفسطاط: المعونة هي الشرطة اذ كانت تطلق عليها بالمعونة أو الشحنة في عهد الدولة السلجوقية، وكذا الحال في الدولة الفاطمية(3). يقع حبس المعونة في الجهة الجنوبية الشرقية من جامع عمرو بن العاص(4)، وقد اتخذه الفاطميون منذ عام 381هـ سجنًا حيث حوله يانس الارمني(5) من دار للشرطة إلى سجن استخدم لسجن الولاة(6).

هذا السجن كان في الأصل منزلاً لسكن الولاة بعد الفتح الإسلامي لمصر عام 20هـ، وقد أخذ اسمه من اسباب بنائه أي بني بمعونة المسلمين وقد أشار المقرئزي إلى ذلك قائلاً: "... وأصله خطة قيس بن سعد بن عبادة الانصاري (رضي الله عنه) اختطها في أول الإسلام وقد كان موضعها فضاء وأوصى فقال : إن كنت بنيت بمصر داراً واستعنت فيها بمعونة المسلمين فهي للمسلمين ينزلها ولاتهم..."(7).

ثم حولت هذه الدار من دار ينزلها الولاة إلى دار للشرطة من قبل والي مصر عيسى بن يزيد الجلودي والي الخليفة المأمون (198-218هـ). وقد اشار المقرئزي إلى ذلك بالقول: "... فلما فرغ عيسى بن يزيد الجلودي من زيادة عبد الله بن طاهر في الجامع بنى شرطة في سنة ثلاث عشر ومائتين في خلافة المأمون ونقش في لوح كبير نصبه على باب الجامع الذي يدخل منه إلى الشرطة ما نصه: بركة من الله لعبده عبد الله الامام المأمون امير المؤمنين أمر باقامة هذه الدار الهاشمية المباركة على يد عيسى بن يزيد الجلودي مولى امير المؤمنين سنة ثلاث عشرة ومائتين..."(8).

بقي هذا السجن قائماً طوال العصر الفاطمي تنفذ فيه عقوبات التعذيب والقتل(9) وصف النبداري السجن بأنه كان حبساً ضيقاً شنيعاً يشم من قربه رائحة كريهة(10). وذكر المقرئزي بان هذا السجن هدم على يد صلاح الدين الايوبي عام 566هـ وفي اثناء وزارته للخليفة العاضد(11) لدين الله وبنى مكانه مدرسة للفقهاء الشافعية عرفت بالمدرسة الشريفة(12).

2- حبس المعونة بالقاهرة: حدد المقرئزي موقع هذا السجن في مدينة القاهرة قائلاً: "موقعه بالقاهرة بجوار الصاغة القديمة مقابل عقبة الصباغين وسوق القشاشين أو الخراطين وجوار دكة الحسبة ودار العيار ومكسر الحصى بجوار سوق

(1) هو ابو بكر محمد بن طنج الملقب بالاخشيدي ومعناه ملك الملوك لقبه الخليفة الراضي بالله (322،329هـ) لأنه كان ملك فرغانه وكل من ملكها يلقب بالاخشيدي فهو صاحب مصر والشام ودمشق والحجاز وغيرها توفي = عام 334هـ، الكندي، ابو عمر محمد بن يوسف (ت: 350هـ/961م)، كتاب الولاة وكتاب القضاة، تحقيق رفن كست، بيروت، 1908م، ص293،286.

(2) الخطط، ج3، ص277،276.

(3) ابن كثير، البداية والنهاية، ج11، ص28.

(4) سمي بالجامع العتيق وأيضاً بتاج الجوامع انشأه عمرو بن العاص بالفسطاط، القلقشندي، احمد بن علي (ت: 821هـ/1418م)، صبح الاعشى في صناعة الانشاء، مصر، لا،ت، ج3، ص337،340المقرئزي، الخطط، ج4، ص5،23.

(5) هو أمير الجيوش سيف الإسلام ابو الفتح يانس الارمني وزير الخليفة الحافظ لدين الله تولى الوزارة عام 526هـ عزل عنها في نفس السنة فكانت وزارته تسعة اشهر وايام. ابن ميسر، محمد بن علي بن يوسف بن جلب (ت: 677هـ/1278م)، أخبار مصر، اعتنى بتصححه هنري مارسيه، القاهرة، 1919م، ج2، ص118،117.

(6) المقرئزي، الخطط، ج3، ص328،329.

(7) الخطط، ج3، ص328.

(8) المصدر نفسة ج3، ص328،329.

(9) الينداري، قوام الدين الفتح بن علي (ت: 642هـ/1244م)، سنا البرق الشامي، مصر، 1979م، ص57.

(10) المصدر نفسة، ص57.

(11) العاضد: (567،555هـ/1171،1160م) هو عبد الله بن الامير يوسف بن الخليفة الحافظ لدين الله آخر الخلفاء الفاطميين ولد بمصر عام 1051هـ/1051م، ابو الفداء، عماد الدين اسماعيل (ت: 732هـ/1331م)، المختصر في اخبار البشر، مصر، لا،ت، ج3، ص37.

(12) الخطط، ج3، ص329.

القصابين والفحامين"⁽¹⁾. استحدثت في عهد الدولة الفاطمية وكان سجناً لارباب الجرائم⁽²⁾ ووصف بكونه سجن شنيع المنظر ضيقاً يشم المارة من قريه رائحة منكروه⁽³⁾، كان الملك المنصور قلاوون⁽⁴⁾ قبل ان يتولى سلطنة مصر كثير المرور عليه وهو ذاهب إلى داره في قلعة الجبل فكان يشم رائحة كريهة تنبعث منه ويسمع منه صراخ المسجونين وشكواهم من الجوع والعري والمرض فاقسم على نفسه ان مكنه الله جل وعلا من مصر ان يهدم هذا السجن ويبني عليه إحدى المنشآت التي يستفاد منها معظم الناس فلما صارت له السلطنة هدمه وبنى مكانه سوقاً سكنه باعي العنبر وذلك عام 680هـ⁽⁵⁾.

3-سجن خزنة البنود⁽⁶⁾: تعد خزنة البنود ضمن خزائن القصر الفاطمي انشاءها الخليفة الظاهر⁽⁷⁾ لاعزاز دين الله اختصت بصناعة الاسلحة والبنود⁽⁸⁾. حدد المقرئزي⁽⁹⁾ موقع هذه الخزنة قائلاً: "... كانت خزنة البنود ملاصقة للقصر الكبير ومن حقوقه فيما بين قصر الشوك⁽¹⁰⁾ وباب العيد..."⁽¹¹⁾. تغيرت وظيفة هذه الخزنة بعد احتراقها عام 461هـ حيث حولها الفاطميون إلى سجناً سياسياً أودع فيه الأمراء والأعيان وبقي طيلة عهد الايوبيين سجناً ومن بعدهم المماليك⁽¹²⁾.

أورد المقرئزي نصاً يفيد ان هذه الخزنة قد استخدمت كسجن قبل ان تحترق ففي عام 438هـ أي عندما كانت خزنة للسلاح قام الوزير الفاطمي ابو نصر صدقة بن يوسف الفلاحي⁽¹³⁾ باعتقال الوزير الحسن بن علي الانباري⁽¹⁴⁾ فيها ثم قتله ودفنه فيها ولكن الفلاحي لم تطل ايامه ففي عام 440هـ اعتقل وأودع في هذه الخزنة ثم نفذ فيه نفس الحكم الذي نفذ بالانباري ودفن في نفس المكان⁽¹⁵⁾. كذلك اعتقل به ابنا الجراح من امراء الشام الطائنين ثم اطلق سراحهما بعد عودتهما إلى كنف الدولة وكذلك اعتقل به منير الخادم عندما تصدى لجيوش الخليفة العزيز بالله⁽¹⁶⁾، ثم عفا عنه واطلق سراحه منها⁽¹⁷⁾ وصف المقرئزي هذا السجن بانه كان مظلماً سيئة التهوية⁽¹⁸⁾ ونستدل على ذلك شعر للقاضي المهذب⁽¹⁹⁾ بن الزبير يستعطف فيه الوزير الفاطمي الكامل بن شاور⁽²⁰⁾ نقطف منه:

- 1) الخطط، ج2، ص208، 388 ينظر الملحق رقم (1).
- 2) المصدر نفسه، ج2، ص388 وج3، ص186، 329.
- 3) المصدر نفسه، ج3، ص186، 329 .
- 4) هو السلطان ابو المعالي سيف الدين الملك المنصور قلاوون الالفى العلائي الصالحي النجمي ولد عام 620هـ جلس على دست السلطنة عام 678هـ وتوفي عام 689هـ كان له وقفات وحروب مع الصليبيين =لاجل =تحرير الارض العربية منهم، الطيار، هيفاء عاصم محمد، دور العراق القومي في الدفاع عن بلاد الشام خلال الحروب الصليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، 2001، ص254، 251.
- 5) الخطط، ج2، ص388، ج3، ص163، 186، 329.
- 6) قال المقرئزي: "البنود هي الرايات والاعلام"، المصدر نفسه، ج2، ص316.
- 7) هو ابو الحسن بن الخليفة الحاكم بامر الله بن العزيز بن المعز الملقب بالظاهر لاعزاز دين الله ولد عام 395هـ تسلم الخلافة عام 411هـ توفي عام 427هـ . للمزيد ينظر: ابن ظافر، جمال الدين الازدي (ت: 613هـ/1216م)، اخبار الدول المنقطعة (القسم الخاص بالفاطميين)، تحقيق اندريه فريه، القاهرة، 1972م، ص64، 63.
- 8) المقرئزي، الخطط، ج2، ص316 ينظر الملحق رقم (2).
- 9) المصدر نفسه، ج2، ص316، ويشير الفلقشندي إلى موقعها قائلاً: " هذه الخزنة بالقاهرة هي الآن زقاق يعرف بخط خزنة البنود على يمينه من سلك من رحبة باب العيد يريد درب ملوخيا وغيره"، صبح الاعشى، ج3، ص404. المقرئزي، الخطط، ج3، ص329.
- 10) من جملة القصر الكبير العائد للفاطميين كان منزلاً لبني غدره قبل بناء القاهرة يعرف قصر الشوك بصيغة التصغير، المصدر نفسه، ج2، ص283.
- 11) أحد أبواب القصر الكبير يخرج منه الخليفة الفاطمي للركوب لأداء صلاة العيد، المصدر، الفلقشندي، صبح الاعشى، ج3، ص395.
- 12) المقرئزي، الخطط، ج2، ص317.
- 13) هو صدقة بن يوسف الفلاحي من وزراء التنفيذ في خلافة المستنصر بالله الفاطمي تولى الوزارة عام 436هـ إلى عام 239هـ، الطيار، هيفاء عاصم محمد، مدينة القاهرة خلال عصر الخلافة الفاطمية (دراسة في النظم السياسية والمعالم الحضارية) 567، 358هـ/1171، 969م، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، 2005م.
- 14) هو الحسن بن علي الانباري من وزراء التنفيذ في خلافة المستنصر بالله الفاطمي تولى الوزارة لمدة اربع ايام فقط من 6 رمضان عام 436 إلى 10 رمضان في العام نفسه، المرجع نفسه، ملحق رقم 12.
- 15) اتعاظ الحنفا، ج2، ص194، الخطط، ج2، ص317، 318.
- 16) هو ابو منصور نزار بن المعز لدين الله الفاطمي خامس الخلفاء الفاطميين ولد عام 344هـ تولى المنصور عام 365هـ توفي عام 386هـ، ابن خلكان، وفيات، ج5، ص8، 12.
- 17) صالح، حسن محمد، التشيع المصري الفاطمي، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2003م، ج2، ص353، 354.
- 18) الخطط، ج2، ص317.
- 19) هو الحسن بن علي بن ابراهيم بن الزبير الغساني الاسواني ابو محمد الملقب بالمهذب شاعر من اهل اسوان توفي بالقاهرة عام 561هـ، موسوعة معجم شعراء العرب، موقع الكتروني معجم شعراء العرب، ص846.
- 20) هو الكامل شجاع بن الوزير شاور بن مجبر السعدي وزير الخليفة العاضد لدين الله تولى الكامل منصب نائباً عن الوزير الذي هو والده شاور، الفلقشندي، صبح الاعشى، ج10، ص327، 344.

ايا صاحبي سجن الخزانة خليا نسيم الصبا ترسل إلى كبد نفحا
وقولاً لضوء الصباح هل أنت عائد إلى ناظري ام لا أرى بعدها صباحا
ولا تبتسما من رحمة الله ان أرى سريعاً بفضل الكامل العفو والصفحاً⁽¹⁾

من الشخصيات التي اعتقلت في هذا السجن الحسن بن احمد بن عبد الواحد السلمي اذ اعتقل ثم قتل فيه بعد ذلك في عام 482هـ⁽²⁾. كذلك اشار اليونيني إلى اعتقال سنقر⁽³⁾ الاقرع في عام 663هـ وأودع في هذا السجن⁽⁴⁾ واعتقل فيه شهاب الدين غازي بن صاحب ميفارقين وقد سُمر مع مجموعة من المسجونين في هذا السجن لانهم اتفقوا على خطة للهروب من السجن عام 665هـ والأمثلة على ذلك كثير⁽⁵⁾.

استخدم هذا السجن أيضاً لاحتجاز الأسرى فيشير العيني إلى قيام الملك الناصر محمد بن قلاوون⁽⁶⁾ في عام 702هـ باحتجاز مجموعة كبيرة من ارمن بلاد الشام فيهم بقيامهم بإمداد المغول بالمساعدات اللازمة في معركة شقجوب⁽⁷⁾ التي أدت إلى انتصار المماليك على المغول فقد نقلوا هؤلاء الارمن من الشام إلى القاهرة وأودعوا في هذا السجن⁽⁸⁾.

بقي هذا السجن قائماً حتى حوله الملك الناصر محمد بن قلاوون عند توليه السلطنة للمرة الثالثة في عام 709هـ إلى منزلاً للأمراء الاسرى من الفرنج يسكنون فيه مع نساءهم وأولادهم وابطل السجن به لكن الفرنج اساءوا استعمال هذا المكان وتجاهروا ببيع الخمر وشربه وقيامهم بتنظيم اعمال البغاء واللواط وحماية الهاربين من أصحاب الجرائم فضلاً عن قيامهم ببيع لحم الخنزير فيه. وتوسعوا في ذلك فأصبح لخزانة البنود سوقاً منظماً عرف باسمها فضايق الناس بهم ذرعاً⁽⁹⁾، ذكر المقرئ انه على الرغم من اعمال اولئك الاسرى الفرنج التي كانت تتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف إلا أن الناصر محمد بن قلاوون كان يرفض المطالب المتكررة بابعادهم من خزانة البنود خوفاً من أن يؤثر ذلك الأجراء على العلاقات الطيبة مع ملوك الغرب⁽¹⁰⁾ وعندما آلت السلطنة إلى الصالح اسماعيل⁽¹¹⁾ تعرض سوق خزانة البنود إلى الهجوم من قبل العامة فنهبت وكسرت جرار الخمر وهتكت نساء الفرنج فما كان من الناصر بدلاً أن يهدم هذا المكان ويخليه من فواحش الفرنج بان اصدر مرسوماً يقضي بان من يتعرض من العامة إلى هؤلاء الاسرى سوف ينفذ فيه عقوبة الاعدام⁽¹²⁾. إن صمت اولئك السلاطين على أعمال الاسرى الفرنج التي لا تتلائم مع تعاليم الإسلام إنما حفاظاً على الضرائب التي كانت تجبى من البغاء وبيع خمورهم ولحم الخنزير، فقد ذكر سعيد عبد الفتاح عاشور ان المتحصل من تلك الضرائب كان مبلغاً كبيراً وخاصة من بيع الخمر حيث بلغ انتاج سوق خزانة البنود في سنة واحدة اثنان وثلاثون الف جرة خمر⁽¹³⁾.

(1) المقرئ، الخط، ج2، ص317؛ الصفي، الوافي، ج12، ص84.

(2) الذهبي، تاريخ الإسلام، حيدر آباد الدكن، 1337هـ، ج33، ص82.

(3) سنقر الاقرع شمس الدين احد ممالك المظفر غازي بن العادل صاحب ميفارقين عد من كبار الامراء في مصر توفي عام 670هـ. للمزيد ينظر الصفي، الوافي، ج15، ص297،

(4) قطب الدين موسى بن محمد (ت: 726هـ/1326م)، ذيل مرأة الزمان، دار المعارف العثمانية، 1955م، ج2، ص324..

(5) للاطلاع على الشخصيات التي اعتقلت في هذا السجن ينظر: ابو الفداء، المختصر في اخبار البشر، ج2، ص366، 367؛ النويري، احمد بن عبد الوهاب بن محمد (ت: 733هـ/1332م)، نهاية الارب في فنون الادب، القاهرة، 1423هـ، ج32، ص720؛ ابن الوردي، عمر بن مظفر (ت: 749هـ/1348م)، تاريخ ابن الوردي، بيروت، 1996م، ج2، ص331؛ المقرئ، السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق محمد مصطفى زيادة وسعيد عبد الفتاح عاشور، مصر، 1934، ج2، ق3، ص696، 798.

(6) هو الملك الناصر ناصر الدين ابو المعالي محمد بن قلاوون من ملوك الدولة القلاونية ولد بمصر عام 684هـ جلس على تخت السلطنة ثلاث مرات له آثار عمرانية وتاريخ حافل بجلال الأعمال توفي عام 741هـ، ابن الوردي، تنمة المختصر، ج2، ص23؛ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، ج4، ص144؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج8، ص11.

(7) عن هذه المعركة التي حدثت بين المماليك والمغول ينظر: طقوش، محمد سهيل، تاريخ المماليك في مصر وبلاد الشام، دار النفائس، 2010م، ص249، 252.

(8) محمد بن احمد بن موسى بن احمد بدر الدين (ت: 855هـ/1451م)، عقد الجمان في تاريخ اهل الزمان، تحقيق محمد امين، مصر، 1992م، ج4، ص50.

(9) المقرئ، الخط، ج2، ص318، 319، ج3، ص329.

(10) الحجي، حياة ناصر، احوال العامة في دولة المماليك 678، 784هـ/1382، 1279م، الكويت - لا، ص296، 295.

(11) هو السلطان الملك الصالح عماد الدين اسماعيل تولى السلطنة في يوم الخميس الثاني عشر من المحرم من عام 743هـ مات عام 746هـ فكانت مدته ثلاثة سنين وشهرين واحد عشر يوماً، المقرئ، الخط، ج3، ص418.

(12) المقرئ، السلوك، ج2، ق3، ص625.

(13) المجتمع المصري في عهد سلاطين المماليك، القاهرة، 1962م، ص231.

ويكمل لادبوس تعليل ما ذكره سعيد عبد الفتاح عاشور ويبين أن سبب تجاهل هؤلاء السلاطين عن تلك التجاوزات الأخلاقية لأن ارباح الخمر كانت تذهب إلى خزنة السلاطين⁽¹⁾.

لكن الله سبحانه وتعالى هيا الحاج إل ملك الجوكندار⁽²⁾ الذي تولى نيابة السلطنة للصالح اسماعيل فقد قام الحاج ال ملك في اوائل عام 744هـ بهدم سجن خزنة البنود وأمر ان يبني مكانه جامعاً سمي باسمه (جامع ال ملك) شغل قسم من مساحة ارض السجن، أما القسم الآخر من الأرض فقد خصص لإقامة دور سكنية وطواحين جديدة عليه⁽³⁾.

ذكر المقريري ان الناس قد امتنعوا عن الصلاة في ذلك الجامع عند اكتماله لكونه كان مكاناً للتعذيب والقتل عندما كان سجنًا ثم صار مكاناً لبيع الخمر ولحم الخنزير فاعتبروه شر بقعة من بقاع الأرض⁽⁴⁾. فكتب أحد الشعراء أبياتاً من الشعر ناطقاً عن لسان حال المسجد وأرسلها إلى الأمير آل ملك نقطف منها:

أنا مسجد سُميتُ بيتَ عبادةٍ عاري الملابس ليس فيه حصيرُ
هجر المؤذنُ والمصلي جاني وجفاني التهليلُ والتكبيرُ
الشمع في خلل المساجد مُشعلُ وفناء ربي مظلم مهجورُ
ما جاء في القرآن في عبارة واليوم للشيطان في عبورُ
هل من يبلغُ للأمير رسالتي فأنا الذي بين المساجدِ بُورُ⁽⁵⁾

4- حبس الصيار: لم يزودنا المقريري بمعلومات وافية عن هذا السجن سوى أنه من السجون التي استحدثها الايبويون بالفسطاط بعد هدم سجن المعونة عام 566هـ سمي بالصيار نسبة إلى رجل كان يعرف بمنصور الطويل الصيار الذي كان يبيع انواع الصير⁽⁶⁾ فهذا الرجل كان يمتلك دكاناً يبيع فيه الصير عند رأس الزقاق الذي بنى فيه هذا السجن وعرف هذا السجن أيضاً بحبس الولاية⁽⁷⁾.

5- سجن خزنة شمائل: حدد المقريري مكان هذا السجن قائلاً: "...هذه الخزنة كانت بجوار باب زويلة⁽⁸⁾ علي يسره من دخل فيه بجوار السور"⁽⁹⁾. إن مكان هذا السجن كان في الأصل مخازن للجلال خلال العصر الفاطمي⁽¹⁰⁾ انشأ في عهد الدولة الايوبية⁽¹¹⁾ وسمي نسبة إلى الأمير علم الدين شمائل⁽¹²⁾ والي القاهرة في عهد السلطان الكامل محمد بن العادل⁽¹³⁾ ويعتقد محمد كمال السيد انه من انشأه⁽¹⁴⁾. أطلق المقريري عليه سجن ارباب الجرائم⁽¹⁵⁾، اما السخاوي فقد اطلق عليه

- (1) ابراء، مدن إسلامية في عهد المماليك، ترجمة علي ماضي، بيروت، 1987م، ص 151.
- (2) هو الامير سيف الدين الحاج آل ملك اصله من اسرى الروم اسر عام 676هـ وهب إلى الامير سيف الدين قلاوون، للمزيد ينظر: ابن حجر العسقلاني، ج1، ص 411؛ المقريري، الخطط، ج4، ص 113.
- (3) المصدر نفسه، ج2، ص 320؛ ابن اياس، ابو البركات محمد بن احمد الحنفي (ت: 930هـ/1524م)، بدائع الزهور في وقائع الدهور، مصر، لا، ج1، ق1، ص 499-500.
- (4) وفي موضع آخر يشير المقريري إلى ان هذا الجامع بني عام 732هـ، الخطط، ج4، ص 112.
- (5) المصدر نفسه، ج2، ص 320؛ ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ق1، ص 499-500.
- (6) ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ق1، ص 500.
- (7) عرف ابن منظور الصيرُ قائلاً: "... السمكات المملوحة التي تعمل منها الصحنات...". لسان العرب، ج8، ص 314 (مادة صير)، الزبيدي، تاج العروس، ج2، ص 77.
- (8) الخطط، ج3، ص 329.
- (9) أحد أبواب القاهرة وضعها جوهر الصقلي وهي عبارة عن بابين متلاصقين وفي عام 485هـ بنى الوزير بدر الجمالي في خلافة المستنصر بالله باب زويلة الكبير، المقريري، المصدر نفسه، ج2، ص 98-100.
- (10) المصدر نفسه، ج3، ص 330 ينظر الملحق رقم (3).
- (11) محمد، محمد كمال السيد، اسماء ومسميات من تاريخ مصر، القاهرة، 1986م، ص 356؛ مبارك، الخطط التوفيقية / ج2، ص 128.
- (12) المقريري، الخطط، ج3، ص 330.
- (13) هو الأمير علم الدين قدم إلى القاهرة وهو من فلاحي بعض قرى مدينة حماة في ايام الملك الكامل محمد بن العادل فخدم جاندار في الركاب السلطاني إلى ان نزل الفرنج على مدينة دمياط عام 615هـ وملكوا البر وحسروا اهلها وحالوا بينهم وبين من يصل اليهم مكان شمائل هذا يخاطر بنفسه ويسبح في الماء بين المراكب ويرد على السلطان الخبير حظي بمكانة عند السلطان حتى جعله امير جاندار وجعله من اكبر امرائه وولاية ولاية القاهرة بقي بعمله إلى ان جاء الملك الصالح نجم الدين ايوب فنقم، للمزيد ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص 330.
- (14) هو السلطان الملك الكامل ناصر الدين ابو المعالي محمد تولى الأمر بعد ابيه سيف الدين ابو بكر محمد بن ايوب فاقام بالسلطنة عشرين سنة وخمسة واربعين يوماً مات بدمشق يوم الاربعاء الحادي عشر من رجب من عام 635هـ، الخطط، ج3، ص 410.
- (15) اسماء ومسميات، ص 356.
- (16) الخطط، ج4، ص 142، السلوك، ج2، ق2، ص 434 و ج3، ق1، ص 331.

تسمية الخزانة المعدة لذوي الجرائم⁽¹⁾. وصفه المقريري بأنه من أشنع السجون وأقبحها منظرًا يقاس فيه المساجين الشدائد من البق والبراغيث⁽²⁾. أما عن طبيعة مساجينه قال المقريري: "... يحبس فيها من وجب عليه القتل أو القطع من السراق وقطاع الطرق ومن يريد السلطان اهلاكه من المماليك وأصحاب الجرائم العظيمة..."⁽³⁾.

أشار المقريري إلى شخصيات قد اعتقلت في هذا السجن منها تم اعتقال رجل يدعى يوسف الكيماوي وذلك عام 731هـ بتهمة الاحتيال وقد توفي هذا الرجل من جراء التعذيب فسمروا وهو ميت وطيف به القاهرة على جمل⁽⁴⁾. وأشار ابن حجر العسقلاني انه في عام 782هـ اعتقل في هذا السجن نائب الاسكندرية صلاح الدين بن عرام وأمر السلطان برقوق⁽⁵⁾ تسميرة وضربه بالمقارع حتى مات وقتل في هذا السجن أيضاً والي القاهرة حسام بن الكوراني عام 797هـ⁽⁶⁾.

وأشار المقريري إلى اعتقال السلطان المؤيد شيخ المحمودي⁽⁷⁾ في هذا السجن عام 791هـ مع مجموعة من مماليك الظاهر برقوق فقد قاس المؤيد الشدائد فدعا الله سبحانه وتعالى ان يتيسر له ملك مصر والشام ان يجعل هذا المكان مسجداً يعبد به الله سبحانه وتعالى ومدرسة لأهل العلم⁽⁸⁾. وفرضت على مساجين خزانة شمائل وغيرها من السجون في العصر المملوكي ضريبة السجون سماها المقريري مقرر السجون وقد بلغت ستة دراهم عدا الغرامة التي تفرض على الجرم الذي ارتكبه السجين⁽⁹⁾. ونظراً لسوء الاحوال الاقتصادية لأكثر المسجونين لذا فقد اجبر السجين على التسول تحت الحراسة المشددة لجمع مال الضريبة التي تؤدي إلى الدولة وقد اشار إليها المقريري عند حديثه عن سجناء خزانة شمائل قائلاً: "... وكان السجنان بها يوظف عليه والي القاهرة شيئاً يحمله من المال في كل يوم وبلغ ذلك في ايام الناصر مبلغاً كبيراً⁽¹⁰⁾. وقد بين زيادة ان ضريبة السجون كان تؤخذ من كل سجين حتى لو حبس للحظة واحد كما انها كانت تؤخذ من المحكومين بالاعدام⁽¹¹⁾. ابطل السلطان الناصر محمد هذه الضريبة عام 714هـ بمرسوم سلطاني⁽¹²⁾.

استخدم مساجين خزانه شمائل احياناً كرهائن لدى الفرنج فقد ذكر المقريري انه في عام 764هـ عند وصلت رسل ملك قبرص إلى الاسكندرية لتجديد الهدنة طلبوا رهائن عندهم حتى ينزلوا من مراكزهم ويأمنون على أنفسهم ويسلموا رسائلهم التي يحملونها إلى السلطان. إن السلطنة المملوكية لم تجازف بارسال أناس من علية القوم لكنه استخدموا المحكوم عليهم والذين لا حول لهم ولا قوة فاخرجوا من سجن شمائل مجموعة من المساجين ممن وجب عليهم القتل فأمرهم بتنظيف انفسهم واكسومهم ثياباً جديدة وسفروهم الى الاسكندرية فاستقبلهم نائب الاسكندرية وأشاع انهم من الرؤساء وبعث بهم إلى الفرنج وسير خلفهم نساء وصبيان ليكون كأنهم عيالهم حتى تتطلي الحيلة على الفرنج⁽¹³⁾.

كذلك أشار المقريري إلى استخدام مساجين خزانة شمائل كوسيلة لارهاب الناس عند حدوث فتنة في البلد عن طريق إخراجهم وإعدامهم وإيهام العامة أنهم من الثوار حتى تسكن الفتنة كما حدث عام 779هـ فقد قام والي القاهرة حسام الدين الكوراني بإخراج جماعة من سجن خزانه شمائل ممن وجب عليهم القتل ونحروهم أمام الناس منادياً: " هذا جزء من يكتر فضوله ويتكلم فيما لا يعنيه..."⁽¹⁴⁾. وأشار ابن حجر العسقلاني إلى أنه في عام 802هـ كثر النهب داخل القاهرة فعمد

(1) وجيز الكلام في الذيل على دول الإسلام، تحقيق بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الرسالة، لا،ت، ج1، ص385.

(2) الخطط، ج4، ص142.

(3) المصدر نفسه، ج3، ص330؛ عاشور، سعيد عبد الفتاح، بحث في تاريخ الإسلام وحضارته، القاهرة، 1987م، ص97.

(4) السلوك، تحقيق محمد عبد القادر عطا، بيروت، 1997م، ج3، ص145.

(5) سيف الدين ابو سعيد برقوق بن انص العثماني الملك الظاهر اول من ملك مصر من الشركسة وانقادت اليه مصر والشام للمزيد ينظر: ابن العماد الحنبلي، عبد الحي بن احمد (ت: 1089هـ/1678)، شذرات الذهب، ج4، ص6؛ الزركلي، الاعلام، ج2، ص48.

(6) انباء الغمر، ج1، ص215، 417؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج11، ص184.

(7) هو السلطان الملك المؤيد ابو النصر شيخ المحمودي احد مماليك الظاهر برقوق تولى السلطة عام 815هـ توفي عام 824هـ فكانت مدته ثمان سنين وخمسة اشهر وستة ايام، المقريري، الخطط، ج3، ص425.

(8) المصدر نفسه، ج3، ص330؛ ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج7، ص171، 170.

(9) الخطط، ج3، ص330. بينما يشير ابن تغري بردي ان مبلغ الضريبة كانت 100درهم، النجوم الزاهرة، ج9، ص38.

(10) الخطط، ج3، ص330.

(11) السجون في مصر في العصور الوسطى، مجلة الثقافة، 1944، العدد279، ص17.

(12) المقريري، السلوك، ج2، ص496.

(13) السلوك، ج4، ص291.

(14) المصدر نفسه، ج5، ص29.

والي القاهرة إلى إخراج بعض المساجين من خزانه شمائل فقطع أيدي بعضهم وضرب بعضهم بالمقارع وشهر بهم ونادى بين الناس قائلاً: "... هذا جزاء من يذهب بيوت الناس..."⁽¹⁾.

بقيت خزانه شمائل سجناً إلى ان تولى السلطان المؤيد شيخ المحمودي سلطنة مصر والشام في عام 815هـ ووفاءً لنذره الذي نذره الله عز وجل عندما كان محبوساً في شمائل ان يهدم هذا السجن فشرع في هدمه يوم الأحد العاشر من ربيع الاول عام 818هـ وتم بمكانة بناء مسجداً ومدرسة لأهل العلم بعد ان ازيلت مواقع مجاورة أيضاً لهذا السجن لاقامة بناء تلك المنشآت، فقد ذكر المقرئ من المواقع التي ازيلت اضافة إلى السجن قيسارية سنقر الاشقر⁽²⁾ والدور المقامة في درب الصفيرة⁽³⁾ وقيسارية بهاء الدين ارسلان⁽⁴⁾ كما هدم بعد مباشرة البناء مسلك بجانب ريع الظاهر ببيرس⁽⁵⁾ اشتره الامير عبد العني بن ابي الفرج الاستادار⁽⁶⁾ ليعمل به مياضة⁽⁷⁾. ومما يجدر ذكره ان الفعلة وهم يهدمون السجن وجدوا في أساسه كثير من رمم القتلى ورؤوسهم⁽⁸⁾.

6- سجن المقشرة:

اتخذه المماليك كبديل لخزانه شمائل فقد اشار ابن حجر العسقلاني إلى ذلك قائلاً: "... وفيه يقصد ربيع الاول عام 820هـ] تهدمت الدور التي أحدثت فوق البرج الذي يجاور باب الفتوح⁽⁹⁾ واتخذوا هنالك مكان امر السلطان بحبس اولي الجرائم فيه عوضاً عن خزانه الشمائل..."⁽¹⁰⁾.

حدد المقرئ مكان هذا السجن في شمال القاهرة بين الجامع الحاكمي⁽¹¹⁾ وباب الفتوح عرف بهذا الاسم نسبة إلى دار قشر القمح التي كانت تشغل المكان قبل استخدامه كسجن⁽¹²⁾ ووصفه بأنه يتكون في موقعين الاول مقشرة القمح والثاني احد ابراج سور القاهرة⁽¹³⁾. وحول بدايات ومراحل استخدام السجن قال المقرئ: "... ومن جملته برج من ابراج السور على يمنة الخارج من باب الفتوح استجد باعلاء دور لم تزل إلى ان هدمت خزانه شمائل فعين هذا البرج والمقشرة لسجن ارباب الجرائم وهدمت الدور التي كانت هنالك في شهر ربيع الاول سنة ثمان وعشرين وثمانمائة وعمل البرج والمقشرة سجناً ونقل إليه ارباب الجرائم وهو من أشنع السجون واضيقها يقاس فيه المسجونون من الغم والكرب ما لا يوصف..."⁽¹⁴⁾. وصم المماليك من يسجن فيه بلقب مقشراوي وهذا اللقب دلالة على الاحتقار والإهانة⁽¹⁵⁾.

- 1) انباء الغمر، ج2، ص97.
- 2) هذه القيسارية على يسرة من يدخل من باب زويلة فيما بين خزانه شمائل ودرب الصغيرة انشاءها الامير شمس الدين سنقر الاشقر الصالحي احد المماليك البحرية، المقرئ، الخطط، ج4، ص158.
- 3) بتشديد الفاء هذا درب بجوار باب زويلة وهو من حقوق حارة المحمودية وكان نافذاً إلى المحمودية، المصدر نفسه، ج3، ص78.
- 4) هذه القيسارية فيما بين درب الصفيرة والحجازين، انشاءها الامير بهاء الدين ارسلان الدوادر، المصدر نفسه، ج4، ص158.
- 5) هو الملك الظاهر ركن الدين ابو الفتوح ببيرس بن عبد الله البندقاري الصالحي النجمي سلطان الديار المصرية والبلاد الشامية والاقطار الحجازية ولد عام 620هـ بصحراء الفقجان تولى السلطنة عام 658هـ توفي عام 676هـ، ابو الفداء، المختصر، ج4، ص10؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج13، ص232؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج7، ص94، 107.
- 6) وظيفته يتحدث صاحبها في الامور الخاصة ببيوت السلطان من المطابخ والشربخانة والحاشية والغلمان وهو الذي يمشي بطلب السلطان ويحكم غلمانه وباب داره وله كامل التصرف في استدعاء وما يحتاجه من بيت السلطان من نفقات وكساوي وما يجري مجرى ذلك للمماليك وغيرهم، القلقشندي، صبح الاعشى، ج5، ص457؛ المقرئ، الخطط، ج3، ص87.
- 7) المصدر نفسه، ج4، ص142؛ ابن حجر، انباء الغمر، ج7، ص170.
- 8) المقرئ، الخطط، ج4، ص142.
- 9) من ابواب القاهرة المعزية وضعه جوهر الصقلي عند بناء مدينة القاهرة وكانت من العوائد الشائعة عند الفاطميين ان تخرج منها الجيوش عندما تتوجه إلى الحرب للتقاؤل بالنصر. المصدر نفسه، ج2، ص241؛ حمادة، عبد المنعم، مصر والفتح الإسلامي، القاهرة، 1970م، ص167؛ زكي، عبد الرحمن، هذه هي القاهرة، مصر، 1943م، ص48.
- 10) انباء الغمر، ج7، ص272.
- 11) بناه الخليفة العزيز بالله عام 380هـ وباشراف وزيره يعقوب بن كلس وتم افتتاحه عام 381هـ وسمي جامع الخطبة وبعد وفاة العزيز قام ابنه الخليفة الحاكم بامر الله باكمال بنائه اذ بؤشر فيه عام 393هـ واكمل عام 403هـ فكتب اسمه عليه لذا نسب اليه وعرف ايضاً بالجامع الأنوار، المقرئ، الخطط، ج4، ص58، 66.
- 12) المصدر نفسه، ج3، ص330؛ مبارك، الخطط التوفيقية، ج2، ص76.
- 13) الخطط، ج3، ص330؛ السخاوي، وجيز الكلام، ج3، ص97 ينظر الملحق رقم (4).
- 14) الخطط، ج3، ص330.
- 15) ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور، ج1، ص176؛ النجوم الزاهرة، ج14، ص46.

استخدم هذا السجن لسجن ارباب الجرائم من القتلة واللصوص كما استخدم لحبس كثير من القضاة والأمراء بغرض اهانتهم وتحقيرهم فممن سجن من ارباب الجرائم ما ذكره مجير الدين العليمي انه سجن فيه لاصاً نقل من الرملة ببلاد الشام إلى القاهرة بعد ان ضبط وهو يسرق بقجة قماش من خيمة السلطان الاشرف فايتباي⁽¹⁾ اثناء وجوده بالرملة فعند عودة السلطان إلى القاهرة نقل معه اللص وادع بالمقشرة⁽²⁾.

وسجن لاصاً آخر اشتهر في عام 895هـ بكثرة سرقاته للامتنعة من اهالي القاهرة فاودع المقشرة وعذب بالضرب بالمقارح وقطعت يده واكمل ثم اطلق⁽³⁾.

أما من الأعيان الذين سجنوا بالمقشرة المحب أبو الهيثمي وهو من نواب الشافعية فقد تسلمه الوالي واعوانه وساروا به نحو سجن المقشرة وهو حاسر الرأس وقد ضرب ضرباً مبرحاً وكان السبب في سجنه هو الشك في صحة احكامه⁽⁴⁾.

وكذلك سجن في المقشرة القاضي امين الدين عبد الرحمن الديري بسبب اثارته الفتنة في القدس فقد حرض العامة على محاربة نائب السلطنة في القدس ترمز ونعته بالكفر ونادى القاضي باقفال ابواب المسجد الاقصى فاستقدم القاضي امين الدين إلى القاهرة وهو مقيداً بجنزير وادع فيه⁽⁵⁾. إن هؤلاء القضاة والفقهاء أودعوا سجن المقشرة بسبب اثارته للفتنة أو إصدارهم للفتاوى الخاطئة والاحكام التي لم يرض عنها السلطان أو بسبب الشكاوى من الناس والامثلة كثيرة وكانت ترافق عملية السجن والضرب والاهانة⁽⁶⁾.

كما استخدم السجن لسجن بعض الفرنج الذين قبض عليهم بتهمة التجسس لصالح بلادهم فقد اشار السخاوي إلى قيام السلطان جقمق بحبس عشرون رجلاً من رسل الفرنج قدموا إلى رودس اثناء حصار المماليك لها عام 847هـ وذلك للتفاوض منهم لكنه تبين للسلطان انهم جاؤوا للعمل كجواسيس لبلادهم وتتبع اخبار الحملة التي يقودها المماليك واخبار الامدادات المرسله للحملة⁽⁷⁾. ظل هذا السجن قائماً طوال العصر المملوكي حتى دخلت مصر تحت الحكم العثماني عام 923هـ⁽⁸⁾.

7- سجن الديلم:

لم يزودنا المقريزي بمعلومات وافية عن هذا السجن الذي استحدث في العصر المملوكي سوى انه يقع بحارة الديلم⁽⁹⁾ غربي الجامع الأزهر⁽¹⁰⁾ وقد عرف بهذا الاسم نسبة إلى حارة الديلم التي انشأ فيها⁽¹¹⁾.

ذكر علي باشا مبارك ان هذه الحارة قد تجزأت في العصر المملوكي إلى ثلاث حارات هي الاتراك والكعكيين وخوشقدم⁽¹²⁾. ويورد أيضاً بعض المعلومات عن سجن الديلم قائلاً: "...يوجد في حارة خوشقدم زقاق مشهور بحبس الديلم وهو كدهليز صغير ضيق عليه باب ولا زال فيه واليوم فتح باب منزل على يمين الداخل إليه..."⁽¹³⁾. وفي وصفه لأحد دور الكعكيين قال: "...وتجاه هذه الدار زقاق صغير مشهور بحبس الديلم يعرف الآن بعطف المعاييرجي بها دار كبير لها باب آخر في حارة خوشقدم..."⁽¹⁴⁾. من هذا الوصف يتضح ان المنزل بحارة خوشقدم والدار الكبيرة بحارة الكعكيين ما هو إلا

1) هو الاشرف فايتباي المحمودي الاشرفي ثم الظاهري ابو النصر سيف الدين ولد عام 815هـ تولى السلطنة عام 872هـ توفي عام 901هـ، ابن اياس، بدائع الزهور، ج2، ص90.

2)، ابو اليمن القاضي مجير الدين الحنبلي(ت: 927هـ/1521م)، الأوس الجليل بتاريخ القدس والخليل، بيروت، 1973م، ج2، ص316.

3. السخاوي، وجيز الكلام، ج2، ص112.

07) السخاوي، التبر، ص90

5) ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور، ج1، ص200.

6) من الامثلة على ذلك سجن مجموعة من عربان مصر يقدرون بثمانين شخص من جماعة ببيرس شيخ العربان بالشرقية كذلك سجن شيخ عربان الشرقية عيسى بن بقر بأمر الاشرف فايتباي وعذبوا بالضرب بالمقارح. للمزيد ينظر: المصدر نفسه، ج1، ص216، 220؛ الصيرفي، انباء الهصر بانياء العصر، تحقيق حسن حبشي، دار الفكر العربي، لا، ص289، 290.

7) السخاوي، التبر، ص63، 62.

8) زيادة، السجون، ص21.

9) سميت باسم جماعة الديلم الذين سكنوها عند قدومهم إلى القاهرة عام 358هـ، المقريزي، الخطط، ج3، ص16.

10) اول جامع بني بالقاهرة انشأه القائد جوهر الصقلي مولى الخليفة المعز لدين الله الفاطمي لما أخطت القاهرة شرع في بناءه عام 359هـ اكتمل بناءه عام 361هـ. للمزيد ينظر: المصدر نفسه، ج4، ص58، 51.

11) المصدر نفسه، ج2، ص207.

12) الخطط التوفيقية، ج2، ص119.

13) الخطط التوفيقية ج2، ص119.

14) المرجع نفسه، ج2، ص269.

بناء السجن وان فيه على الأقل بابين ودهليزين. كان سجن الديلم يتبع لإدارة القضاة لذا فان حوادث السجن فقد ارتبطت بدعاوى شرعية ضد القضاة انفسهم أو ضد كبار موظفي الدولة والامثلة على ذلك كثيرة نورد بعض منها، ما أورده المقريري عن اعتقال احمد بن تيمية في هذا الحبس عام 704هـ⁽¹⁾ وحبس فيه نائب القاضي الحنفي شهاب الدين احمد العبادي عام 797هـ بعدما دعوه اقامها ضده يلبغا السلمي⁽²⁾ ناظر خاتناه⁽³⁾ صلاح الدين متهماً اياه بالكفر والكلام بسوء بحق ملكين من الملائكة جبريل وميكائيل (عليهما السلام)⁽⁴⁾.

8-سجن رحبة⁽⁵⁾ باب العيد:

ذكر المقريري اسم هذا السجن ولكن لم ذكر عنه اية تفاصيل سوى انه من سجون مدينة القاهرة⁽⁶⁾، وأشار ابن حجر العسقلاني إلى ان المماليك قد اتخذوا هذا السجن وكان اختصاصه يشبه اختصاص سجن الديلم حيث ارتبطت عملية السجن فيه بدعاوى قضائية بتبعيتها المباشرة للقضاء كذا اطلق عليه مع سجن الرحبة اسم سجون القضاة⁽⁷⁾.

9-سجون القصور:

أشار المقريري في الخطط إلى مجموعة من القصور اتخذت اجزاء منها سجوناً يسجن فيه بعض الخلفاء أو الوزراء أو الامراء، منها:

أ-القصر الكبير:

والمسمى بالشرقي أو المعزي انشأه الفاطميون عند دخولهم مصر وبناءهم لمدينة القاهرة عام 358هـ⁽⁸⁾. حبس في أجزاء من هذا القصر نزار بن الخليفة المستنصر بالله فقد قام الافضل بعد انتصاره عليه بايداعه هنالك إلى ان توفي وقد اشار المقريري إلى ذلك قائلاً: "... فاما نزار فانه قتل في القصر بان اقيم بين حائطين بنيا عليه فمات بينهما..."⁽⁹⁾.

وفي سجن الديلم حبس القاضي المالكي شمس الدين محمد الديسطي بسبب دعوة اقامها عليه القاضي المالكي ناصر الدين بن المخطة يتهمه بالكفر وتعاطيه الرشوة وقد اخرج منه عام 854هـ⁽¹⁰⁾ بقي هذا السجن مأهولاً بالمساجين إلى نهاية دولة المماليك فاستخدمه السلطان العثماني سليم الاول لسجن مجموعة من المماليك فيه عندما دخل مصر⁽¹¹⁾ وظل العثمانيون وولاتهم على مصر يستخدمونه كسجن إلى ايام محمد علي باشا عام 1220هـ⁽¹²⁾. كما حبس في جانب من جوانب القصر وهي دار الضرب على زمان المقريري الخليفة الحافظ لدين الله⁽¹³⁾ من قبل وزيره ابو علي كتيفات⁽¹⁴⁾ بن الأفضل بن بدر الجمالي وقد بقي الخليفة في سجنه إلى ان قتل الوزير كتيفات عام 526هـ فأخرج الحافظ لدين الله من

(1) السلوك، ج2، ص401.

(2) هو ابو المعالي عبد الله الامير سيف الدين الحنفي الصوفي الظاهري كان اسمه في بلاده يوسف وهو حر الاصل وابطاه مسلمون فلما جلب من بلاد المشرق سمي يلبغا وقيل له السالمي نسبة إلى تاجر جلبية اسمه سالم للمزيد ينظر: المقريري، الخطط، ج4، ص81،82.

(3) هي كلمة فارسية معناها بيت واصلها خوتناه أي الموضع الذي ياكل فيه الملك أي الذي يتصرف في شؤون مالية الطعام الذي يقدم للملك، البقلي، محمد قنديل، التعريف بمصطلحات صبح الاعشى، مصر، لا،ت، ص165.

(4) ابن حجر العسقلاني، انباء الغمر، ج1، ص493؛ ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور، ج1، ص248.

(5) وهي رحبة واسعة كانت امام الباب الشرقي للقصر الكبير المسمى المعزي جرت العادة في العصر الفاطمي ان يطفى الجنود الخيالة والرجالة يوم العيد في كل عام ينتظرون خروج الخليفة الفاطمي من باب العيد ليبدأ موكبهم بالذهاب إلى الأزهر، المقريري، الخطط، ج3، ص89؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج4، ص94.

(6) الخطط، ج3، ص328 ينظر الملحق رقم (1).

(7) انباء الغمر، ج4، ص109.

(8) حول بناء هذا القصر ينظر المقريري، الخطط، ج2، ص253،246.

(9) المصدر نفسه، ج2، ص316.

(10) ابن تغري بردي، منتخبات من حوادث الدهور، ج1، ص252؛ السخاوي، التبر، ص305.

(11) ابن اجا، محمد بن محمود الحنفي (ت: 881هـ/1477م)، العراك بين المماليك والعثمانيين الاتراك مع رحلة الامير يشبك بن مهدي الدوادار، تحقيق محمد الدهان، دار الفكر، دمشق، 1984م، ص288؛ مبارك، الخطط التوفيقية، ج2، ص269.

(12) زيادة، السجون في مصر، ص21.

(13) هو ابو الميمون عبد المجيد بن محمد بن الخليفة المستنصر بالله لقب بالحافظ لدين الله ولد عام 467هـ تولى الخلافة عام 524هـ توفي عام 544هـ وبعد الحادي عشر من سلسلة الخلفاء الفاطميين، ابن حماد، ابو عبد الله محمد بن علي الصنهاجي (ت: 626هـ/1228م)، أخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، تحقيق جلول محمد البدوي، الجزائر، لا،ت، ص94،95.

(14) ابو علي احمد بن الأفضل بن بدر الجمالي تلقب بشمس المعالي كتيفات تولى الوزارة للخليفة الحافظ لدين الله عام 524هـ استبد بالسلطة وضرب السكة باسمه ونقش عليها (الله الصمد الامام محمد) قتل عام 526هـ فكانت وزارته سنة كاملة وشهرين، ابن خلكان، وفيات، ج3، ص235.

حبسه في السادس عشر من المحرم فاعتبرت الدولة الفاطمية ذلك اليوم عيداً سمي بعيد النصر دأبت على الاحتفال به سنوياً إلى أن زال أمرها عام 567هـ سمي بعيد النصر⁽¹⁾. كما حبس الخليفة الحافظ لدين الله الوزير رضوان⁽²⁾ بن ولخشي فيها ولما طال اعتقاله أخذ ينتقب ويحفر بحيث لا يدري به احد وكان طول ما نقبه خمسة وثلاثون ذراعاً فاستطاع الفرار إلى الجيزة عام 542هـ⁽³⁾.

ب- دار الضيافة:

ذكر المقرئ ان هذا الدار تعود في الاصل إلى الاستاذ برجوان⁽⁴⁾ حيث كان يسكنها في الموضع المعروف بحارة برجوان ولما تولى بدر الجمالي⁽⁵⁾ الوزارة الفاطمية اعاد بناءها وسكن بها وبعد وفاته عام 487هـ سكنها ابنه ابو محمد المظفر فأخذت تعرف بدار المظفر فلما توفي الاخير اعدتها الدولة الفاطمية داراً للضيافة ينزل بها الرسل الواردين على الدولة⁽⁶⁾.

عند سقوط الدولة الفاطمية عام 567هـ اتخذها صلاح الدين الايوبي سجنًا لحبس الامراء الفاطميين بعد وفاة الخليفة العاضد لدين الله، وقد اشار المقرئ إلى ذلك قائلاً: "ولما قبض [صلاح الدين الايوبي] على الامير داود بن الخليفة العاضد وكان ولي عهد ابيه ونعت بالحامد لله اعتقله وجميع اخوته وهم: ابو الامانة جبريل وابو الفتوح وابنه ابو القاسم وسليمان بن داود بن العاضد وعبد الوهاب بن ابراهيم بن العاضد واسماعيل بن العاضد وجعفر بن ابي الطاهر بن جبريل وعبد الظاهر بن ابي الفتوح بن جبريل بن الحافظ وجماعة فلم يزلوا في الاعتقال بدار المظفر إلى ان انتقل الكامل بن محمد بن العادل من دار الوزارة بالقاهرة إلى قلعة الجبل فنقل معه ولد العاضد واخوته واولاد عمه واعتقلهم بها..."⁽⁷⁾.

فذكر المقرئ ان عدد هؤلاء كانوا ثلاث وستين عندما نقلوا إلى قلعة الجبل عام 608هـ ولكن عددهم قد اصبح عام 624 هـ اربعون فقط بعد موت ثلاث وعشرون نفراً وكان الذي يتولى وضع القيود في ارجلهم والي القاهرة الامير فخر الدين الطينا ابو شعرة بن الدويك⁽⁸⁾.

كما أشار المقرئ إلى قيام الايوبيين بالسجن في هذه الدار الشيخ ابن الجباس⁽⁹⁾ فقد سجن معه صاحب له على دين وكان ابن الجباس يصلي بالليل فقرأ في بعض الليالي سورة الرحمن فسمعه الملك العادل ابو بكر بن ايوب⁽¹⁰⁾ فأمر بالافراج عنه وعن صاحبه⁽¹¹⁾.

ج- دار الوزارة الكبرى:

سميت بالدار الأفضلية والدار السلطانية نسبة إلى بانيتها الوزير الأفضل بن بدر الجمالي عام 487هـ موقعها مقابل الجزء الشمالي الشرقي للقصر الكبير تجاه رحبة باب العيد ظلت سكن الوزير الأفضل إلى ان قتل عام 515هـ فاستخدمت

- (1) الخطط، ج2، ص257، 286، 287 وج4، ص166.
- (2) هو رضوان بن ولخشي من وزراء التفويض في خلافة الحافظ لدين الله تولى الوزارة في 11 جمادى الاولى عام 531هـ ولغاية 14 شوال من عام 533هـ فكانت مدة وزارته سنتين وخمسة اشهر . المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج3، ص163، 174، 183، 184؛ الطيار، مدينة القاهرة، ملحق رقم 12.
- (3) المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج2، ص255، صالح، التشيع المصري، ج2، ص357.
- (4) هو الاستاذ برجوان الصقلي خدام الخليفة العزيز بالله تولى الوساطة للحاكم عام 387هـ قتله الخليفة عام 390هـ، ابن الصيرفي، ابو القاسم علي بن منجب بن سليمان (ت: 542هـ/1147م)، الإشارة لمن نال الوزارة، تحقيق عبد الله مخلص، بغداد، لا، ت، ص27؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج4، ص48.
- (5) هو بدر الجمالي الارمني وزير التفويض في خلافة المستنصر بالله تولى الوزارة عام 466هـ توفي عام 487هـ وصف بكونه رجلاً عزوف النفس شديد البطش عالي الهمة عظيم الهيبة، للمزيد ينظر: المقرئ، اتعاظ الحنفاء، ج2، ص329، 332.
- (6) الخطط، ج2، ص383 وج3، ص99.
- (7) الخطط، ج2، ص247؛ محمد، اسماء ومسميات، ص341، 342؛ مبارك، الخطط التوفيقية، ج1، ص46 وج2، ص52.
- (8) اتعاظ الحنفاء، ج3، ص347.
- (9) هو الصالح المقرئ ابو الحسن علي بن احمد بن جوشن المعروف بابن الجباس ولد عام 561هـ توفي عام 638هـ، المقرئ، الخطط، ج4، ص356.
- (10) هو محمد بن نجم الدين ايوب اخو صلاح الدين الايوبي ولد في بعلبك عام 564هـ نقل الحكم من اولاد صلاح الدين إلى اسرته تولى السلطنة عام 596هـ توفي عام 615هـ، ابو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن (ت: 665هـ/1227م)، الذيل على الروضتين، نشرة عزت العطار، بيروت، 1974م، ص111.
- (11) الخطط، ج4، ص356.

لدار للوزارة بعد الأفضل إلى ان سقطت الدولة الفاطمية عام 567هـ فسكنها الملك الكامل بن العادل ثم هجرها وسكن قلعة الجبل خارج القاهرة، حبس في بعض اجزائها بطريك الكنيسة القبطية في خلافة الظاهر باعداء الله⁽¹⁾ بسبب اعتراضه على تدخل الوزير في حالة تعيين المطران القبطي في بلاد الحبشة⁽²⁾.

د-الدار القبطية:

هذه الدار أصلاً هو القصر الغربي⁽³⁾ الذي بناه الخليفة الفاطمي العزيز بالله لابنته ست الملك⁽⁴⁾ بعد زوال الدولة الفاطمية عام 567هـ خصص للأمير فخر الدين جهاركس⁽⁵⁾ ثم لموسك الصلاحي⁽⁶⁾ وبعده صار للملك المفضل قطب الدين احمد⁽⁷⁾ بن الملك العادل ويقال لها بالقبطية نسبة إليه⁽⁸⁾. اتخذه الملك الصالح نجم الدين⁽⁹⁾ ايوب حبساً لابن اخيه المغيث عمر بن الملك العادل خوفاً على نفسه من فطنته وذكاءه بقي المغيث محبوباً إلى ان مات نجم الدين وتولى ابنه تورانشاه⁽¹⁰⁾ الحكم بعد زوجة ابيه شجرة الدر⁽¹¹⁾ فنقله تورانشاه إلى قلعة الشوبك⁽¹²⁾ وسجنه بها⁽¹³⁾.

هـ-سجن قصر الحجازية:

هذا السجن في الاصل هو قصر الزمرد في ايام الدولة الفاطمية⁽¹⁴⁾ اطلق عليه في عهد المماليك بقصر الحجازية نسبة إلى المدرسة الحجازية بخط رحبة باب العيد⁽¹⁵⁾، امتلك هذا القصر العديد من الملوك والامراء الايوبيين إلى ان اشترته خوندتتر الحجازية ابنة الملك الناصر محمد بن قلاوون وزوجة الامير ملكنتر الحجازي فعمرتة عمارة مملوكية وتألفت فيه تأنقاً زائداً⁽¹⁶⁾. وصف المقريري هيئة القصر الفاخرة وعمارته المملوكية قائلاً: "... واجرت الماء [يقصد خوندتتر] إلى اعلاه وعملت تحت القصر اصطبلاً كبيراً لخيول خدامها وساحة كبيرة يشرف عليها من شبابيك حديد..."⁽¹⁷⁾. ويكمل علي باشا مبارك وصفه لهذا القصر بانه قد احيط بسور عظيم ضخم عبارة عن حائطين سمك الواحد اربعة امتار وبينها فضاء مشغول بقناطر تربط الحائطين بسعة اربع امتار أي سمك الحائطين والفضاء اثني عشر متراً⁽¹⁸⁾.

استخدم هذا القصر سجناً على يد جمال الدين يوسف عندما اصبح استادار في عام 807هـ وذلك بحكم الصلاحيات الممنوحة لكبار موظفي الدولة في اتخاذ مواقع يسجونون فيها والى ذلك اشار المقريري قائلاً: "... فصار يجلس فيه [يقصد جمال الدين] برحبة هذا القصر والمقعد الذي كان بها وعمل القصر سجناً يحبس فيه من يعاقبه من الوزراء

- 1) هو ابو المنصور اسماعيل بن الخليفة الحافظ لدين الله لقب بالظاهر بالله او الظاهر لامر الله او الظاهر باعداء الله ولد عام 527هـ تولى الخلافة عام 544هـ قتل عام 549هـ/ ابن ظافر، اخبار، ص102،107؛ ابن حماد، اخبار ملوك، ص75،76.
- 2) البغدادي، محمد احمد، السجون في مصر من الفتح الاسلامي إلى الحكم العثماني، دار النهضة العربية -لا،ت، ص79.
- 3) حول بناء هذا القصر ينظر: المقريري، الخطط، ج2، ص376؛ الطيار، القاهرة، ص282،280.
- 4) ست الملك وتسمى ست الكل بنت الخليفة العزيز بالله ولدت عام 359هـ كانت اميرة جليلة القدر ذات نفوذ وسلطان، الطيار، هيفاء عاصم محمد، دراسات في سياسة الخلافة الفاطمية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، 2009م، ص65،90.
- 5) فخر الدين ابو المنصور جهاركس بن عبد الله الناصري الصلاحي كان من كبراء امراء الدولة الصلاحية توفي عام 806هـ، ابن خلكان، وفيات، ج1، ص381؛ الصفدي، الوافي، ج11، ص159،158.
- 6) هو الامير الكبير عز الدين موسك الصلاحي ابن خال صلاح الدين الايوبي، الذهبي، تاريخ الاسلام، ج49، ص240.
- 7) هو قطب الدين ابو العباس احمد بن السلطان الملك العادل سيف الدنيا والدين ابو بكر محمد بن ايوب توفي عام 619هـ، المصدر نفسه، ج44، ص442؛ الصفدي، الوافي، ج7، ص236.
- 8) المقريري، الخطط، ج2، ص378.
- 9) هو الملك الصالح ايوب بن السلطان الملك الكامل ولد عام 603هـ تولى الحكم عام 637هـ توفي عام 647هـ، سبط ابن الجوزي، ابو المظفر شمس الدين يوسف بن قزاو علي (ت: 654هـ/1256م)، مرآة الزمان في تاريخ الاعيان، حيدر اباد الدكن، 1951م، ج8، ص1، ص775.
- 10) هو الملك المعظم تورانشاه بن الملك الصالح ايوب تولى الحكم عام 647هـ قتل عام 648هـ اذ دام حكمه شهرين وبضعة ايام، سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج8، ص1، ص781،183.
- 11) هي شجرة الدر بنت عبد الله جارية السلطان الملك الصالح نجم الدين ايوب وزوجته وام ولده خليل حكمت مصر لمدة ثلاثة اشهر من عام 648هـ وخلعت نفسها وقتلت على يد المماليك المعزية يوم السبت الحادي عشر من ربيع الاول من عام 648هـ، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج6، ص379،373.
- 12) بلد صغير كثير البساتين على طرف الشام من جهة الحجاز، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج3، ص233.
- 13) النويري، نهاية الارب، ج29، ص392؛ اليونيني، ذيل، ج2، ص298،281.
- 14) المقريري، الخطط، ج2، ص377.
- 15) المدرسة الحجازية انشأتها خوندتتر الحجازية عام 761هـ بجواتر قصر الحجازية، المصدر نفسه، ج4، ص231،230.
- 16) المصدر نفسه، ج3، ص130؛ مبارك، الخطط التوفيقية، ج2، ص94،226.
- 17) الخطط، ج3، ص130.
- 18) الخطط التوفيقية، ج2، ص227.
- 19) الخطط، ج3، ص130.

قدر المقريري مساحة هذا السجن بعشرة أفدنة⁽¹⁾. وصف المقريري حال هذا القصر بعد استخدامه كسجن قائلاً: "... فصار موحشاً يروع النفوس ذكره لما قتل فيه من الناس خنقاً وتحت العقوبة من بعد ما اقام دهرأ وهو مغني الصبايات وملعب اتراب وموطن افراح ودار عز ومنزل لهو ومحل امانى النفوس ولذاتها..."⁽²⁾.

عطل السجن بعد وفاة جمال الدين يوسف الاستادار وقد عزم الملك الناصر فرج بن برفوق⁽³⁾ على بنائه رباطاً ثم عدل عن ذلك لكنه في عام 814هـ أوعز إلى الوزير صاحب سعد الدين ابراهيم بن البشيرى بقلع شبابيكه الحديدية لصنع آلات حربية يستخدمه في قتاله مع الامير شيخ والامير نوروز كما قام بقلع رخام القصر ايضاً وبذلك اصبح القصر بلا رخام وبلا شبابيك⁽⁴⁾.

واشار المقريري إلى انه في الفترة التي تلت ذلك جرت عدة محاولات لاعادة تأهيل هذا السجن واستخدامه ففي رمضان عام 820هـ لاحظ الامير فخر الدين عبد الغني بن ابي الفرج الاستادار ما يعانیه المسجونين في سجن المستجد⁽⁵⁾ عند باب الفتوح بعد هدم خزائنه شمائل من شدة الضيق وكثرة الغم فاختره ليكون سجناً لارباب الجرائم فاستاجر من جهة وقف جمال الدين الاستادار بمبلغ عشرة آلاف درهم فلوساً عن اجرة سنتين وشرع في تجهيزه وازال اكثر معالمه ثم تركه على ما هو عليه ولم يتخذة سجناً⁽⁶⁾.

قال علي باشا مبارك منذ تلك الفترة لم ترد إشارات إلى إعادة استخدامه كسجن ويبدو أنه تهدم شيئاً فشيئاً ولم يبق منه أواخر القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي سوى السور وحجارة كثيرة استخدم قسم منها في بناء بعض مؤسسات الدولة في القاهرة في القرن المذكور⁽⁷⁾.

10-سجون القلاع:

-سجن قلعة الجبل:

حدد المقريري موقعها قائلاً: "... وهذه القلعة على قطعة من الجبل وهي تتصل بجبل المقطم وتشرف على القاهرة ومصر والنيل والقرافة فتصير القاهرة في الجهة البحرية منها ومدينة مصر والقرافة الكبرى وبركة الحبش في الجهة القبالية الغربية والنيل الأعظم في غربيها وجبل المقطم من ورائها في الجهة الشرقية..."⁽⁸⁾.

بني القلعة بأمر من صلاح الدين الايوبي الذي عهد لبهاء الدين قراقوش الاسدي بتنفيذ عملية البناء عام 572هـ⁽⁹⁾ اشار المقريري بمجموعة من النصوص حول استخدام هذه القلعة سواء دورها أو ابراجها أو قاعاتها أو حوشها كسجون اذ اشار إلى قيام الملك الكامل محمد بن العادل بنقل اولاد الامراء الفاطميين عام 806هـ من قصره في دار الوزارة الكبرى إلى سجن قلعة الجبل⁽¹⁰⁾.

يشير المقريري انه في عام 663هـ ضيق الظاهر ببيرس على الخليفة الحاكم بأمر الله ابو العباس (660-701هـ)⁽¹¹⁾ وحجره في البرج الكبير في قلعة الجبل ومنعه من الاجتماع بالناس قائلاً: "... وما زال بالبرج إلى ان منعه السلطان [يقصد ببيرس] من الاجتماع بالناس في المحرم سنة ثلاث وستين فاحتجب وصار كالمسجون زيادة على سبع وعشرين سنة بقبية

(1) الخطط، ج3، ص130.

(2) المصدر نفسه ج3، ص130.

(3) هو الناصر فرج بن برفوق ولد عام 791هـ تولى عرش مصر عام 801هـ قتل عام 815هـ، السخاوي، الضوء اللامع، ج6، ص186؛ ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ق1، ص290، 258.

(4) المقريري، الخطط، ج3، ص130.

(5) يقصد بالسجن المستجد البرج الذي استخدم بفترة اسبق من سجن المقشرة بنظر: فقرة سجن المقشرة.

(6) الخطط، ج3، ص130.

(7) الخطط التوفيقية، ج2، ص247.

(8) الخطط، ج3، ص351، 352.

(9) البنداري، سنا البرق الشامي، ص119؛ المقريري، الخطط، ج3، ص355.

(10) المصدر نفسه، ج1، ص247.

(11) هو احمد بن حسين بن ابي بكر بن الامير علي القعب بن الراشد بن المسترشد الملقب الحاكم بأمر الله والمكنى ابو العباس تولى الخلافة في مصر عام 661هـ وبقي في منصبه إلى عام 701هـ للمزيد ينظر: ابو الفداء، المختصر، ج3، ص215؛ ابن دقماق، ابراهيم بن محمد بن ايدمر العلائي(ت: 809هـ/1406م)، الجوهر الثمين في سير الملوك والسلاطين، تحقيق محمد كمال الدين، بيروت، 1985م، ج1، ص229.

ايام الظاهر ببيرس وايام ولديه محمد بركة⁽¹⁾ وسلامش⁽²⁾ وايام قلاوون فلما صارت السلطنة إلى الاشرف خليل بن قلاوون⁽³⁾ اخرجته من سجنه مكرماً في يوم الجمعة العشرين من شهر رمضان سنة تسعين وستمائة...⁽⁴⁾.
كما أشار المقرئزي إلى سجن الاشرف كجك⁽⁵⁾ بن الناصر محمد الذي خلع بعد خمسة اشهر وعشرة ايام من تسلمه السلطنة في عام 742هـ فقد خلع يوم الخميس وأودع كسجين في إحدى دور القلعة⁽⁶⁾.
وعرفت قلعة الجبل نوع من السجون عرف بسجون الجباب فقد عرف ابن منظور الجيب قائلاً: "... نقرة في الجبل يجتمع بها الماء..."⁽⁷⁾.

ومن الاسماء التي اطلقت على الجب المظمورة فهي حفرة في الارض تضيق فتحتها وتتوسع في الاسفل⁽⁸⁾. اشار المقرئزي إلى الجب بقلعة الجبل بالقاهرة حيث بين انه كان مخصص لسجن الامراء وقد ابتداء الحبس فيه عام 681هـ وفي عهد الملك المنصور قلاوون وبقي ان هدمه الملك الناصر محمد بن قلاوون في يوم الاثنين السابع عشر من جمادى الاولى من عام 729هـ وبنى مكانه اطباق للمماليك السلطانية وذلك بعد نقل سجناءه الى بعض ابراج القلعة⁽⁹⁾. وصفه المقرئزي بالجب الشنيع يقاس المسجون فيه ما هو كالموت واشد منه⁽¹⁰⁾. وقد اورد المقرئزي سبب هدم الجب ما لخصه ان اثنين من غير المساجين وصفا ما شاهد فيه كان الاول هو شاد العمائر⁽¹¹⁾ والثاني شخص مزاحه بكنتم الساقى⁽¹²⁾ وانزله لمدة ليلة إلى الجب فخرج الاثنان وقد دهشا مما شاهدها من شدة الظلام وكثرة الوطاويط وما يعانیه المسجونين قائلاً: "... وذلك ان شاد العمائر نزل اليه ليصلح عمارته فشاهد امراً مهولاً من الظلام وكثرة الوطاويط والروائح الكريهة وانفق مع ذلك ان الامير بكنتم كان عنده شخص يسخر به ويمزحه فبعث به إلى الجب ودلى فيه ثم اطلعه من بعد ما بات به ليلة فلما حضر إلى بكنتم اخبره بما عاينه من شناعة الجب وذكر ما فيه من القبائح المهولة وكان شاد العمائر في المجلس فوصف ما فيه الامراء الذين بالجب من الشدائد فتحدث بكنتم مع السلطان في ذلك فامر باخراج الامراء منه وريم وعمر اطباق المماليك..."⁽¹³⁾.

لم يورد المقرئزي معلومات كثيرة عن هذا النوع من السجون ولكن حاله ربما يكون اصعب من غيره من السجون فهذا الجندي يبين ان مساجين الجب كانوا يدلون إلى الجب في قفة من فتحة في اعلاه ثم تغلق عليهم وكان الزاد يدلى اليهم في طاقة في سقف الجب⁽¹⁴⁾، يتضح مما تقدم ان مساجين الجباب كانوا يعانون من اوضاع نفسية قاسية حتى يصل بهم الحال إلى تمني الموت. من الذين حبسوا في جب قلعة الجبل ما اشار إليه الذهبي ضمن أحداث عام 617هـ هو الملك الناصر بن المنصور صاحب حماة فقد توفي في ذلك الجب لما كان يعانیه من أوضاع سيئة فيه⁽¹⁵⁾. وأشار المقرئزي انه في عام

- 1) هو محمد بركة ابو المعالي ناصر الدين بن الملك الظاهر ببيرس ولد عام 658 تولى الامر عام 676هـ مات عام 678هـ، ابن شداد، عز الدين ابو عبد الله محمد (ت: 684هـ/1285م)، تاريخ الملك الظاهر، قيسبا دن، 1983م، ص232.
- 2) هو الملك العادل سلامش بن الملك الظاهر ببيرس ولد عام 670هـ بوبع بالسلطنة بعد خلع اخيه الملك السعيد عام 678هـ توفي عام 690هـ، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج7، ص286
- 3) هو الملك الاشرف صلاح الدين خليل بن قلاوون الالفى ولد عام 666هـ تولى السلطنة عام 689هـ قتل عام 693هـ، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج8، ص3.
- 4) الخطط، ج3، ص422، 423.
- 5) هو كجك بن محمد بن قلاوون علاء الدين الملك الاشرف بن الملك الناصر ولد عام 734هـ كجك كلمة تركية ومعناها صغير نصب بعد مقتل اخاه المنصور ابا بكر عام 742هـ توفي عام 746هـ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، ج3، ص265.
- 6) الخطط، ج3، ص418.
- 7) لسان العرب، ج3، ص64 (مادة جبا).
- 8) الزبيدي، تاج العروس، ج12، ص433.
- 9) الخطط، ج3، ص330، 331، 371.
- 10) المصدر نفسه، ج3، ص358، 371.
- 11) صاحب هذه الوظيفة متكلماً في العمائر السلطانية مما يختار السلطان احداثه او تجديده من القصور والمنازل والاسوار، القلقشندي، صبح الاعشى، ج4، ص22.
- 12) هو بكنتم بن عبد الله الركني الساقى الناصري من مماليك المظفر ببيرس الجاشنكير ثم انتقل إلى الملك الناصر محمد بن قلاوون توفي عام 733هـ، ابن تغري بردي، المنهل الصافي، ج1، ص281.
- 13) الخطط، ج3، ص330، 331.
- 14) محمد بن يوسف بن يعقوب (ت: 732هـ/1332م)، السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق محمد الاكوع، صنعاء، 1995م، ج1، ص429.
- 15) تاريخ الاسلام، ج44، ص379.

698هـ قتل الأمير منكوتر نائب لاجين على باب الجب⁽¹⁾ اما الصفدي فقد بين انه في سنة 698هـ توفي الامير بدر بيسري الشمسي الصالحي وهو محبوس بالجب وكان شيخاً كبيراً⁽²⁾. وأشار المقرئ إلى انه في عام 719هـ توفي الاميران منكوتر الطباخي وسيف الدين ارکتمر في الجب⁽³⁾.

هناك مجموعة من سجون مصر لم يشر إليها المقرئ في خطه نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر سجن اللصوص بالفسطاط⁽⁴⁾

وسجن النساء (الحجرة)⁽⁵⁾ وسجن الجيزة⁽⁶⁾. ومن سجون أقاليم مصر سجن ابراج الاسكندرية⁽⁷⁾ وسجن ابراج دمياط⁽⁸⁾ وسجن اسوان⁽⁹⁾ وسجن قوص⁽¹⁰⁾ وسجن الفيوم⁽¹¹⁾ وسجن دار لقمان بالمنصورة وغيرها⁽¹²⁾.

الاستنتاجات

- 1- يعد تقي الدين احمد بن علي المقرئ (ت: 845هـ) من الشخصيات الاسلامية التي كان لها الاثر الكبير في علم التاريخ فهو من العلماء والموسوعيين نال شهرة واسعة من خلال تصنيفه للعديد من المؤلفات.
- 2- يعد كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار موسوعة غنية بالمعلومات الدقيقة عن ديار مصر فهذا المصنف معرض بديع وفريد اذ عرض المقرئ فيه للمجتمع المصري باثوابه الزاهرة والقائمة وصوره بدون تحيزا احسن تصوير وبالتالي فهو اشبه بدائرة معارف شاملة عن المكان الذي تناوله المقرئ (مصر) فهو يعرض للموقع الذي ذكره بمعلومات تاريخية وجغرافية وسير وتراجم وعادات وتقاليده وحضارة وفنون ومعالم وآثار وغير ذلك.
- 3- ان حالة السجون كانت حالة مأساوية فقد تمثلت بضيقتها ورائحتها الكريهة وعدم الاهتمام بالمساجين من خلال عدم مراعاتها للشروط الصحية فقد ذكر المقرئ انها كانت كثيرة البراغيث والوطاويط يقاسي فيها المساجين من الجوع والعري والمرض والتعذيب.
- 4- اشد انواع السجون كانت سجون الجباب حيث يودع السجين تحت الارض في جب عميق من خلال فتحة ضيقة في اعلى الجب، وبالتالي فالسجين يعيش في ظلام دامس مع انعدام الشروط الصحية لذا فكان سجين الجب يتمنى الموت في كل لحظة ليتخلص من ذلك العذاب.
- 5- استخدمت بعض السجون في مصر مكاناً لاحتجاز الاسرى من الافرنج.
- 6- هدمت اكثر هذه السجون وبنيت محلها مدارس أو اسواق أو اية منشأة عامة يستفاد منها الناس.

- (1) الخطط، ج4، ص240.
- (2) اعيان العصر واعوان النصر، تحقيق علي ابو زيد وآخرون، بيروت، 1998م، ج2، ص99.
- (3) السلوك، ج3، ص11؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج9، ص244.
- (4) ينظر: بيبرس الدوادر، بدر الدين بن عبد الله المنصوري (ت: 725هـ/1352م)، مختار الاخبار (تاريخ الدولة الايوبية ودولة المماليك البحرية حتى عام 702هـ، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، القاهرة، 1993م، ص77؛ النويري، نهاية الارب، ج30، ص109.
- (5) ينظر: الصفدي، نزهة النفوس، ج2، ص269؛ ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ص266؛ البغدادي، السجون، ص100؛ زيادة، السجون، ص21.
- (6) ينظر: ابن اياس، بدائع الزهور، ج2، ق1، ص456.
- (7) ابن عبد الظاهر، محي الدين عبد الله بن رشيد، تشریف الايام والعصور في سيرة الملك المنصور، تحقيق مراد كامل، مصر، 1961م، ج2، ص274، 277؛ بيبرس الدوادر، مختار الاخبار، ص99؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج14، ص270؛ ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ق1، ص303، 312.
- (8) النويري، نهاية الارب، ج29، ص268؛ المقرئ، السلوك، ج1، ق3، ص418؛ ابن اياس، بدائع الزهور، ج1، ق1، ص303.
- (9) الذهبي، العبر في خير من عبر، تحقيق ابو هاجر زغلول، بيروت، لا، ج4، ص71؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج14، ص134؛ ابن الوردي، تنمة المختصر، ج2، ص267.
- (10) خسرو، ناصر (ت: 481هـ/1088م)، سفرنامه، نقل إلى العربية يحيى الخشاب، بيروت، 1970م، ص116؛ ابن تغري بردي، المنهل الصافي، ج1، ص332، 333.
- (11) العمري، احمد بن يحيى بن فضل الله (ت: 749هـ/1348م)، مسالك الابصار في ممالك الامصار، لا، م، 2003، ج27، ص555؛ المنهل الصافي، ج1، ص332، 333؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج12، ص121.
- (12) ابن العميد، المكين جرجس بن العميد (ت: 672هـ/1273م)، أخبار الايوبيين، القاهرة، لا، ص38؛ اليونيني، ذيل مرآة الزمان، ج2، ص212.

ملحق رقم (1)

مخطط توضيحي لحبس المعونة والرحبة بالقاهرة



نقلا عن كمال / اطلس مدينة القاهرة /ص78

ملحق رقم (2)

مخطط توضيحي لحبس خزانه البنود



نقلا عن كمال/ اطلس مدينة القاهرة/ ص78

ملحق رقم (4)

مخطط توضيحي لحبس المقشرة



نقلا عن كمال / اطلس مدينة القاهرة/ ص78

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

المصادر :

-ابن اجا، محمد بن محمود الحنفي (ت: 881هـ/1477م).

1-العراك بين المماليك والعثمانيين الاتراك مع رحلة الامير يشبك بن مهدي الدوادر، تحقيق محمد دهمان، دار الفكر، دمشق - 1984م.

-الاصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسين (ت: 356هـ/966م).

2-الاعاني، مطبعة دار الكتب المصرية-1952.

-ابن اياس، ابو البركات محمد بن احمد الحنفي (ت: 930هـ/1524م).

3-بدائع الزهور في وقائع الدهور، مصر-لا-ت.

- البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفي (ت: 256هـ/869م).
- 4-الجامع المسند الصحيح المختصر في امور رسول الله وسننه وايامه، تحقيق محمد الناصر، دار طوق النجاة-1422هـ.
- البنداري، قوام الدين الفتح بن علي (ت: 642هـ/1244م).
- 5-سنا البرق الشامي، مصر-1979م.
- بييرس الدوادر، بدر الدين بن عبد الله المنصوري (ت: 725هـ/1352م).
- 6- مختار الاخبار [تاريخ الدولة الايوبية ودولة المماليك البحرية حتى عام 702هـ]، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، القاهرة-1993م.
- البيهقي، احمد بن الحسين بن علي بن موسى (ت: 458هـ/1066م).
- 7-السنن الكبرى، تحقيق محمد عطا، بيروت-2003م.
- ابن تغري بردي، ابو المحاسن يوسف الاتاكي (ت: 874هـ/1470م).
- 8-منتخبات من حوادث الدهور في مدى الايام والشهور، تحرير وليم بير، كاليفورنيا-1930م.
- 9-المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، تحقيق محمد امين، القاهرة-لا-ت.
- 10-النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مصر-لا-ت.
- التتوخي، المحسن بن علي بن محمد (ت: 384هـ/994م).
- 11-نشوار المحاضرة واخبار المذاكرة، لا-م، 1391هـ.
- ابن الجارود، ابو محمد عبد الله بن علي الجارود النيسابوري (ت: 307هـ/920م).
- 12-المنتقى من السنن المسندة، تحقيق عبد الله عمر البارودي، بيروت-1988م.
- الجمحي، محمد بن سالم بن عبيد الجمحي بالولاء (ت: 232هـ/847م).
- 13-طبقات فحول الشعراء، تحقيق محمود شاكر، جدة-لا-ت.
- الجندي، محمد بن يوسف بن يعقوب (ت: 532هـ/1332م).
- 14-السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق محمد الاكوع، صنعاء-1995م.
- ابن الجوزي، جمال الدين ابو الفرج عبد الرحمن (ت: 597هـ/1201م).
- 15-صفوة الصفوة، تحقيق احمد بن علي، القاهرة-2000م.
- الجوهري، اسماعيل بن حماد (ت: 393هـ/1002م).
- 16-صاح اللغة وتاج العربية، تحقيق احمد عبد الغفور عطا، بيروت-1984م.
- ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت: 852هـ/1449م).
- 17-انباء الغمر بأبناء العمر في التاريخ، حيد اباد-الدكن-1976م.
- 18-الدرر الكامنة في اعيان المئة الثامنة، لا-م، 1966م.
- 19-رفع الاصر عن قضاة مصر، تحقيق حامد عبد المجيد وآخرون، القاهرة-1957م.
- 20-الاصابة في تمييز الصحابة، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت-لا-ت.
- ابو الحسن، نور الدين علي (ت: 900هـ/1494م).
- 21-تحفة الاحباب وبغية الطلاب في الخطط والمزارات والتراجم والبقاع المباركات، القاهرة-1937م.
- ابن حماد، ابو عبد الله محمد بن علي الصنهاجي (ت: 626هـ/1228م).
- 22-اخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، تحقيق جلول محمد البدوي، الجزائر-لا-ت.
- الخراعي، علي بن محمد بن احمد بن موسى بن مسعود (ت: 789هـ/1387م).

- 23-تخريج الدلالات السمعية على ما كان في عهد رسول الله من الحرف والصنائع والعمالات، تحقيق احسان عباس، بيروت-1419هـ.
- خسرو، ناصر (ت: 481هـ/1087م).
- 24-سفرنامه، نقل إلى العربية يحيى الخشاب، بيروت-1970م.
- ابن خلكان، ابو العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابراهيم بن ابي بكر (ت: 681هـ/1282م).
- 25-وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق احسان عباس، دار صادر، بيروت-لا-ت.
- الداودي، شمس الدين محمد بن علي بن محمد بن احمد (ت: 945هـ/1358م).
- 26-طبقات المفسرين، مصر-1972م.
- ابن دقماق، ابراهيم بن محمد بن ايدير العلائي (ت: 809هـ/1407م).
- 27-الجواهر الثمين في سير الملوك والسلاطين، تحقيق محمد كمال الدين، بيروت-1985م.
- الذهبي، شمس الدين ابو عبد الله محمد بن عثمان (ت: 748هـ/1347م).
- 28-تاريخ الاسلام، حيدر اباد -الدكن-1337هـ.
- 29-الذيل على طبقات الحنابلة، مصر-لا-ت.
- 30- سير اعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة-2006م.
- 31-العبر في اخبار من غير، تحقيق ابو هاجر زعلول، بيروت-لا-ت.
- الرحبي، عبد العزيز بن محمد الحنفي (ت: 1184هـ/1770م).
- 32-فقه الملوك ومفتاح الرجاج المرصد على خزانة كتاب الخراج، تحقيق احمد عبيد الكبيسي، بغداد-1975م.
- الزمخشري، ابو القاسم محمود بن عمرو بن احمد (ت: 538هـ/1144م).
- 33-الفائق في غريب الحديث والاثر، تحقيق علي البجاوي ومحمد ابراهيم، دار المعرفة، بيروت-لا-ت.
- سبط ابن الجوزي، ابو المظفر شمس الدين يوسف بن قزاوغلي (ت: 654هـ/1256م).
- 34-مرآة الزمان في تاريخ الاعيان، حيدر اباد-الدكن-1951م.
- السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن(ت: 902هـ/1497م).
- 35-التبر المسبوك في ذيل السلوك، بولاق-1896م.
- 36-الضوء اللامع لاهل القرن التاسع، القاهرة-1354م.
- 37-وجيز الكلام في الذيل على دول الاسلام، تحقيق بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الرسالة، لا-ت.
- ابن سعد، ابو عبد الله محمد بن سعد (ت: 230هـ/845م).
- 38-الطبقات الكبرى، تحقيق محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-1990م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (ت: 911هـ/1605م).
- 39-بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة-1964م.
- 40-حسن المحاضرة في اخبار مصر والقاهرة، تحقيق محمد ابو الفضل، القاهرة-1967م.
- ابو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن(ت: 660هـ/1227م).
- 41-الذيل على الروضتين، نشرة عزت العطار، بيروت-1974م.
- ابن شداد، عز الدين ابو عبد الله محمد (ت: 684هـ/1285م).
- 42- تاريخ الملك الظاهر، فيسبادن-1983م.
- الصفدي، خليل بن ابيك (ت: 764هـ/1363م).
- 43-اعيان العصر واعوان النصر، تحقيق علي ابو زيد وآخرون، بيروت-1988م.

- 44-الوافي بالوفيات، باعتاء ديدريغ، قيسبادن-1974م.
-الصيرفي، علي بن داود (ت: 900هـ/1494م).
- 45-ابناء الهصر بابناء العصر، تحقيق حسن حبشي، دار الفكر العربي، لا-ت.
- 46-نزهة النفوس والابدان في تاريخ اهل الزمان، تحقيق حسن حبشي، القاهرة-1970-1971م.
-الطبراني، سليمان بن احمد بن ايوب(ت: 360هـ/971م).
- 47-المعجم الكبير، تحقيق حمدي السلفي، القاهرة، لا-ت.
-الطبري، محمد بن جرير (ت: 310هـ/922م).
- 48-تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، دار التراث، بيروت-1387هـ.
-ابن ظافر، جمال الدين الازدي (ت: 613هـ/1216م).
- 49-اخبار الدول المنقطعة : (القسم الخاص بالفاطميين)، تحقيق اندريه فريه، القاهرة-1972م.
- ابن عبد البر، يوسف عبد البر النميري (ت: 463هـ/1070م).
- 50-الاستيعاب في معرفة الاصحاب، مصر-لا-ت.
-ابن عساكر، ابو القاسم علي بن الحسين (ت: 571هـ/1176م).
- 51-تاريخ دمشق الكبير، تحقيق عمر بن غرامة العمري، دار الفكر للطباعة، بيروت-1995م.
-ابن العماد الحنبلي، ابو الفلاح عبد الحي (ت: 1089هـ/1392م).
- 52-شذرات الذهب في اخبار من ذهب، بيروت-1979م.
-ابن العميد، المكين جرجس بن العميد (ت: 672هـ/1273م).
- 53- اخبار الايوبيين، القاهرة-لا-ت.
-العيني، محمد بن احمد بن موسى بن احمد بدر الدين (ت: 855هـ/1451م).
- 54-عقد الجمان في تاريخ اهل الزمان، تحقيق محمد امين، مصر-1992م.
-الفاسي، تقي الدين محمد بن احمد (ت: 832هـ/1428م).
- 55-العقد الثمين في تاريخ البلد الامين، تحقيق ايمن فؤاد سيد، القاهرة-1964م.
-ابوالفدا، عماد الدين اسماعيل (ت: 732هـ/1331م).
- 56-المختصر في اخبار البشر، مصر-لا-ت.
-الفراهيدي، الخليل بن احمد (ت: 175هـ/791م).
- 57-كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال-لا-ت.
-ابن فضل الله العمري، احمد بن يحيى بن فضل الله (ت: 749هـ/1348م).
- 58-مسالك الابصار في ممالك الامصار، لا-م، 2003م.
-ابن فهد المكي، عمر بن فهد (ت: 885هـ/1480م).
- 59-معجم الشيوخ، تحقيق محمد الزاهي، الرياض، دار النجار-1982م.
-القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد (ت: 671هـ/1273م).
- 60-الجامع لاحكام القرآن (تفسير القرطبي)، تحقيق احمد البرودني وابراهيم اطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة-1964م.
-القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت: 682هـ/1283م).
- 61-اثار البلاد واخبار العباد، بيروت-لا-ت.
-القلقشندي، احمد بن علي (ت: 821هـ/1418م).

- 62-صبح الاعشى في صناعة الانشا، مصر-لا-ت.
- ابن كثير، ابو الفدا الحافظ بن كثير الدمشقي (ت: 774هـ/1372م).
- 63-البداية والنهاية، تحقيق احمد عبد الوهاب، القاهرة-1994م.
- الكندي، ابو عمر محمد بن يوسف (ت: 350هـ/961م).
- 64-كتاب الولاة وكتاب القضاة، تحقيق رفن كست، بيروت-1908م.
- مجبر الدين العليمي، ابو اليمين القاضي مجبر الدين الحنبلي (ت: 927هـ/1521م).
- 65-الانس الجليل بتاريخ القدس والخليل، بيروت-1973م.
- المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسن (ت: 346هـ/957م).
- 66-التتبيه والاشراف، تحقيق عبد الله صادق، القاهرة-1938م.
- 67-مروج الذهب ومعادن الجوهر، بيروت-1990.
- المقرئزي، تقي الدين احمد بن علي (ت: 854هـ/1442م).
- 68-اتعاظ الحنفا باخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، ج1، تحقيق جمال الدين الشبال، مصر-1967 ونسخة اخرى تحقيق محمد عبد القادر احمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-2001م.
- 69-اغائة الامة بكشف الغمة، تحقيق محمد مصطفى زيادة وجمال الدين الشبال، القاهرة-1957م.
- 70-امتاع الاسماع بما للرسول (ﷺ) من الابناء والاموال والحفدة والمتاع، صححه وشرحه محمود شاکر، القاهرة-1941م.
- 71-درر العقود الفريدة في تراجم الاعيان المفيدة، تحقيق محمود الجليلي، دار الغرب الاسلامية، بيروت-2002م.
- 72-السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-1997م. ونسخة اخرى تحقيق محمد مصطفى زيادة وسعيد عبد الفتاح عاشور، مصر-1934-1973.
- 73-الامام باخبار من بارض الحبشة من ملوك الاسلام، مصر-1941م.
- 74-المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، وضع حواشيه خليل المنصور، بيروت-لبنان-1998م.
- 76-النزاع والتخاصم فيما بين امية ويني هاشم، ليدن-1880م.
- 77-النقود الاسلامية المسمى شذور العقود في ذكر النقود، تحقيق واصافات محمد السيد علي بحر العلوم، المطبعة الحيدرية، النجف-1967م.
- مالك، مالك بن انس (ت: 179هـ/795م).
- 78-الموطأ، تحقيق محمد الاعظمي، مؤسسة زايد، ابو ظبي-2004م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت: 711هـ/1311م).
- 79-لسان العرب، بيروت-2001م.
- ابن ميسر، محمد بن علي بن يوسف بن جلب (ت: 677هـ/1278م).
- 80-اخبار مصر، اعنتى بتصحيحه هنري مارسيه، القاهرة-1919م
- النويري، احمد بن عبد الوهاب بن محمد (ت: 733هـ/1332م)
- 81-نهاية الارب في فنون الادب، القاهرة-1423هـ.
- الواقدي، محمد بن واقد (ت: 207هـ/822م).
- 82-المغازي، تحقيق مارسدن جونس، بيروت-2006م.
- ابن الوردي، عمر بن مظفر (ت: 749هـ/1348م).
- 83-تنمة المختصر في اخبار البشر المسمى تاريخ ابن الوردي، بيروت-1996م.
- وكيع، ابو بكر محمد بن خلف بن حيان (ت: 306هـ/1919م).

- 84- اخبار القضاة، تحقيق عبد العزيز المراغي، القاهرة-1947م.
 -ياقوت، ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (ت: 626هـ/1228م).
 85- معجم البلدان، دار صادر، بيروت-لا-ت.
 -اليقوبي، احمد بن اسحاق (ت: 262هـ/905م).
 86- البلدان، دار الكتب العلمية، بيروت-1422هـ.
 -ابو يوسف، يعقوب بن ابراهيم (ت: 182هـ/798م).
 87- الخراج، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد وواخرون، المكتبة الازهرية-لا-ت.
 -اليونيني، قطب الدين موسى بن محمد (ت: 726هـ/1326م).
 88- ذيل مرآة الزمان، دار المعارف العثمانية-1955م.

المراجع

1. احمد، احمد عبد الرزاق، تاري مصر الاسلامية من الفتح العربي حتى نهاية العصر الفاطمي، القاهرة-1999م.
2. البغدادي، اسماعيل باشا (ت: 1339هـ)، هدية العارفين في اسماء المؤلفين وآثار المصنفين، لا-م، لا-ت.
3. البقلي، محمد منديل، التعريف بمصطلحات صبح الاعشى، مصر-لا-ت.
4. التميمي، ايمن سلمان، السجون في العصر العباسي (132-334هـ) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى الجامعة الاردنية، لا-ت.
5. الحجى، حياة ناصر، احوال العامة في دولة المماليك (678-784هـ/1279-1382م)، الكويت-لا-ت.
6. حمادة، عبد المنعم، مصر والفتح الاسلامي، القاهرة-1970م.
7. الدجيلي، عبد الصاحب عمران، اعلام العرب في العلوم والفنون، النجف-1966م.
8. دهمان، محمد احمد، معجم الالفاظ التاريخية في العصر المملوكي، بيروت-1990م.
9. الزبيدي، محمد المرتضى (ت: 1205هـ/1790م)، تاج العروس في جواهر القاموس، لا-م-1306هـ وطبعة اخرى تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية-لا-ت.
10. الزحيلي، وهبة، الفقه الاسلامي وادلته، دار الفكر، دمشق-لا-ت.
11. الزركلي، خير الدين، الاعلام، بيروت-لا-ت.
12. زكي، عبد الرحمن، هذه هي القاهرة-مصر-1943م.
13. زيادة، محمد مصطفى، المؤرخون في مصر في القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي، القاهرة-1949م.
14. السجون في مصر في العصور الوسطى، مجلة الثقافة-1944م، العدد779.
15. سعيد، محمد رأفت، المتهم وحقوقه في الشريعة الاسلامية، مكتبة المنار، الاردن-1983م.
16. الشوكاني، محمد بن علي (ت: 1250هـ/1834م)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، القاهرة-1348م.
17. صالح، حسن محمد، التشيع المصري الفاطمي، دار المحجة البيضاء، بيروت-2003م.
18. طقوش، محمد سهيل، تاريخ المماليك في مصر وبلاد الشام، دار النفائس-2010م.
19. الطيار، هيفاء عاصم محمد، الجوانب الاجتماعية في خدمة الحج والحجيج في كتاب الذهب المسبوك في ذكر من حج من الخلفاء والملوك للمقريزي، بغداد-2012م.
20. دراسات في سياسة الخلافة الفاطمية، مؤسسة مصر مرتضى للطباعة، بغداد-2001م.
21. دور العراق القومي في الدفاع عن بلاد الشام خلال الحروب الصليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية-2001م.

22. القاهرة خلال عصر الخلافة الفاطمية (358-567هـ/968-1171م)، دراسة في النظم السياسية والمعالم الحضارية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية-2005م.
23. عاشور، سعيد عبد الفتاح، اضواء جديدة على المؤرخ احمد بن علي المقرئزي وكتابه، مجلة عالم الفكر، لا-م-1983، ج14، ع2.
24. بحوث في تاريخ الاسلام وحضارته، القاهرة-1987م
25. المجتمع المصري في عهد سلاطين المماليك، القاهرة-1962م.
26. مصر في عهد دولة المماليك البحرية، مصر-لا-ت.
27. نظم الحكم والادارة في عصر الايوبيين والمماليك، مطبوع ضمن موسوعة الحضارة العربية الاسلامية، مصر-1987م.
28. عنان، محمد عبد الله، مؤرخو مصر الاسلامية ومصادر التاريخ المصري، القاهرة-1969م.
29. مصر الاسلامية، القاهرة-1969م
30. كمال، احمد عادل، اطلس تاريخ القاهرة، القاهرة-2004م
31. كاردوفو، مفكروا الاسلام، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة1979م
32. الكتاني، محمد عبد الحي، نظام الحكومة النبوية المسمى التراتيب الادارية، بيروت-1990م.
33. كراتشكوفسكي، اغناطيوس، تاريخ الادب الجغرافي، نقله إلى العربية صلاح الدين عثمان، لا-م، لا-ت
34. لابدوس، ابراهم، مدن اسلامية في عهد المماليك، ترجمة علي، بيروت-1987م.
35. مبارك، علي باشا، الخطط التوفيقية لمصر والقاهرة ومدنها المشهورة، مصر-لا-ت.
36. منصور، اسحاق ابراهيم، الموجز في علم الاجرام والعقاب، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر - 1987م.
37. الموسوعة الفقهية الكويتية، دار السلاسل، الكويت-لا-ت.
38. موسوعة معجم شعر العرب، موقع الكتروني معجم الشعراء العرب.
39. محمد، محمد كمال السيد، اسماء ومسميات من تاريخ مصر، القاهرة-1984.
40. المحمدي، عثمان عبد العزيز صالح، علماء المغرب والاندلس في كتاب المقفى الكبير للمقرئزي (دراسة في المنهجية والموارد)، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية-الجامعة المستنصرية-2006م.

فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي

لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة

أ.د. فاضل ناهي عبد عون زيد بدر محمد العطار

The Effectiveness of Mental Imagination in Comprehending Reading and the Creative Thinking of the Female Students in the Fourth Preparatory Literary Class in Reading Lesson**Zeid Bader Mohammed AL-Attar Fadil Nahi Abd Aun****Abstract**

The research aims at identifying (The Effectiveness of Mental Imagination in Comprehending Reading and the Creative Thinking of the Female Students in the Fourth Preparatory Literary Class in Reading Lesson). To achieve the aim, the researchers has depended on a partial experimental design and a final test for the two groups, the experimental and the control. They have chosen randomly (Al-Kansa' Preparatory school for Girls) located in Al-Arba'een Street in the center of Babylon. They have chosen Section A to represent the control group which are 29 female students and section B to represent the experimental group which are 30 female students. They have made an equivalence between the two groups in the following variables (IQ, age up to months, the parents' educational acquisition, degrees in Arabic in the midyear exam in the year 2013-2014).

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، والى تعرّف فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

اختار الباحثان عشوائياً (إعدادية الخنساء للبنات) الواقعة في شارع 40، مركز محافظة بابل، وبالطريقة نفسها اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها تسع وعشرين طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها ثلاثين طالبة.

أجرى الباحثان تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013_2014).

صاغ الباحثان مائة هدفٍ سلوكيٍّ للموضوعات التي ستدرّس في أثناء مدة التجربة وأعدّاً خطأً يومية لتدريس مجموعتي البحث وعرضا اثنتين منها على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لطالبات الصف الرابع الأدبي.

أما أدوات البحث فقد أعدّاً اختباراً للفهم القرائي مكوناً من أربعة أسئلة، وأعدّاً اختباراً للتفكير الإبداعي مكوناً من خمسة أقسام.

طبق الباحثان الأداتين على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت ثمانية أسابيع، إذ بدأت في يوم الثلاثاء الموافق 2014/2/18، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق 2014/4/8، درّس أحد الباحثين مجموعتي البحث.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل

الباحثان إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة المطالعة باستعمال التصور الذهني، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء والتفكير الإبداعي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

- 1- ضرورة استعمال إستراتيجية التصور الذهني في تدريس المطالعة؛ لما لها من اثر ايجابي في تحسين تعلم الطلبة.
- 2- تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لتنمية القدرة على فهم المقروء ومنها فاعلية التصور الذهني.
- 3- ضرورة تطوير المناهج التعليمية في شتى المراحل، بما يتناسب مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها إستراتيجية التصور الذهني.

واقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع العلمي.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية فهم المقروء في مراحل دراسية أحر.
- 3- إجراء دراسة للتعرف على اثر إستراتيجية التصور الذهني في تحسين تدريس فروع اللغة العربية الأخر كالنحو أو البلاغة.
- 4- إجراء دراسة للتعرف على اثر إستراتيجية التصور الذهني في تنمية متغيرات تابعة أحر.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن الضعف القرائي واتساع رقعة الأخطاء القرائية لدى الطلبة بمراحلهم الدراسية المختلفة يعدُّ مظهرًا من مظاهر تدريس المطالعة، وأنعكس هذا على مستوى تحصيلهم الدراسي. ولا يقتصر هذا الضعف على الطلبة في أثناء حياتهم الدراسية، بل يلاحقهم إلى ما بعد تخرجهم، وهذا الضعف أصبح أمرًا شائعًا يعاني منه الطلبة والمدرسون على حد سواء، فازدادت الهوة بين المادة الدراسية والطلبة، ويقف المدرس حائرًا في كيفية معالجة هذا الضعف (السيد، 1980، ص150).

ولما كانت المطالعة من المهارات الرئيسة التي يتحقق بواسطتها الاتصال اللغوي، إلا أن هناك عقبات تحول دون أن تأخذ مكانها من بين فروع اللغة العربية، ويعد بعض المدرسين درس المطالعة من أسهل الدروس، إذ لا يكلفوا أنفسهم سوى قراءة النص قراءة جهرية، من دون أن يراعوا فيها دقة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، أو قراءة معبّرة عن المعنى، أما تحليل النص وما يتضمنه من معان وأفكار، وما وراء عباراته من معانٍ كامنة وقيم وتوجيهات ومدى استيعاب الطلبة للمفاهيم الواردة فيه فلا يعطي لها بعض المدرسين أية عناية (عبد الحميد، 2006، ص52)، وهذا يؤدي إلى تحجيم دور الطلبة ويعيق تفكيرهم الإبداعي ويجعل عملية التعاون والتفاعل والإبداع تصطدم بالعديد من العقبات (أبو جيبين، 2007، ص113)، ولم يعد هذا الأمر خافيًا فقد أكدته العديد من الدراسات منها: دراسة (محمود 1991) ودراسة (الأسدي 2011) اللتان توصلتا إلى أن أكثر الطلبة يعانون من ضعف في العلاقة اللفظية ويرجعان ذلك إلى الطرائق التدريسية التقليدية، وإهمال المدرسين الطرائق التدريسية الحديثة التي تنمي لدى الطلبة الفهم والاستيعاب.

وتأسيساً على ما تقدم وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي أولتها الدراسات والأبحاث التي تناولت فهم المقروء والتفكير الإبداعي لم يلقَ درس المطالعة العناية الكافية في مدارسنا الإعدادية الأمر الذي يتطلب دراسة هذا الموضوع دراسة علمية وموضوعية وهذا ما شجع الباحثان على إجراء هذه الدراسة محاولين التحقق من فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة.

أهمية البحث

تشكل اللغة مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً مهماً في حياة الفرد، ووسيلةً للتعبير والتخاطب، فهي تدخل في فروع المعرفة والعلوم كلها، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال، وتنتقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل لآخر (الجعافرة، 2011، ص146)، واللغة العربية من اشرف اللغات وأقدمها وأعظمها على الإطلاق فهي اللغة التي يفهم بها القرآن الكريم، وهي اللغة التي اختصها الباري عز وجل لتكون الرابط الذي يربط بينه وبين عباده في الصلاة (العامري، 2009، ص75).

وتتضح أهمية القراءة في كتاب الله -جل وعلا- إذ نادى رسوله الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} {العلق 1} فهي نعمة من نعم الله تعالى إلى الخلق، وتقوم إستراتيجية التصور الذهني على ربط المستمع أو القارئ أو حتى الكاتب بين المعلومات الجديدة المكتسبة وبين المعلومات القديمة أو الخبرات السابقة عن الموضوع الذي يستمع إليه أو الذي يقرأه، لذا يعد التصور الذهني لب عملية التفكير الناجحة وهو انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للفرد إدراكها (عبد الباري، 2011، ص315).

إن الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل يعد عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة، واتخذ الفهم أبعاداً جديدة واتسعت جوانبه لتشمل القدرات العقلية الدنيا منها والعليا لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر وانتهاءً بالإبداع (البصيص، 2011، ص61).

ويعد التفكير الإبداعي عملية ذهنية متقدمة، يعالج الفرد فيها المواقف بطريقة غير مألوفاً. ومن ثم تكون مهمة تدريب الطلبة على الإبداع مهمة حضارية من اجل مساعدتهم على التكيف مع القيم المعاصرة بطريقة ناجحة (قطامي ونايفة، 2001، ص445).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة علمية تعنى بتقديم طرائق وأساليب تدريسية حديثة تراعى فيها دور الطالب بدلاً من الاعتماد على المدرس فحسب وهذه الدراسة هي. فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة.

هدفاً للبحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- تعرف فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.
- 2- تعرف فاعلية تدريس المطالعة باعتماد التصور الذهني في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.

فرضيتا البحث

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المطالعة بإستراتيجية (التصور الذهني) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن المطالعة بإستراتيجية (التصور الذهني) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي.

حدود البحث

- 3- يقتصر البحث الحالي على: .
- 4- الحد البشري: طالبات الصف الرابع الأدبي.
- 5- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014.

- 6- الحد المكاني: إحدى المدارس الثانوية والإعدادية للنبات في مركز محافظة بابل.
7- الحد المعرفي: عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه من وزارة التربية للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2013-2014.

تحديد المصطلحات

أولاً: التصور الذهني

لغة: ((التصور من صورة والصور بكسر الصاد جمع صورة، وصوره الله صورةً حسنةً فتصوّر، وتَصَوَّرْتُ الشيء: توهمت صورته فتصوّر لي والتصاوير التماثيل)) (ابن منظور، 2005، ج8، صور، ص304)
((والذهن هو الفهم والعقل، والذهن أيضاً: حفظ القلب، وذهنتُ كذا وكذا أي فهمته)) (ابن منظور، 2005، ج6، ذهن، ص50).

اصطلاحاً:

- 1- عرّفها صادق وفؤاد بأنها: (حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له، ولا يكون له وجود فعلي لحظة تصوره) (عبد الباري، 2010، ص98)
2- عرّفها عبد الحميد بأنها: (العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلاً ويحوي التخيل بداخله وينشط الخيال الواعي لدى الفرد) (عبد الحميد، 2009، ص45).
3- عرّفها عبد الباري بأنها: (هي عبارة عن مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبينها القارئ عن الموضوع المقروء) (عبد الباري، 2010، ص98).

التعريف الإجرائي

في ضوء التعريفات السابقة يمكن صياغة التعريف الإجرائي بأنه مجموعة من الإجراءات العقلية التي تتبعها طالبات الصف الرابع الأدبي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص.

ثانياً: فهم المقروء

لغة: ((الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفهمتُ الشيء عقلته، ونفهمَ الكلام، فهمه شيئاً بعد شيء، وفهمتُ فلاناً أفهمته)) (ابن منظور، 2005، ج15، فهم، ص240).

اصطلاحاً:

- 1- عرّفه عبد الهادي وآخرون بأنه: (مجموعة من الدلالات التي تشير بان هناك تناسقاً بين الجانب القرائي والكتابي والجانب الاستيعابي والفهم) (عبد الهادي وآخرون، 2005، ص29).
2- عرّفه حراشة بأنه: (تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية) (حراشة، 2007، ص79).
3- عرّفه الحلاق بأنه: (عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية) (الحلاق، 2010، ص204).

التعريف الإجرائي

هو العمليات العقلية التي تؤديها طالبات (عينة البحث) في فهم معنى النص الذي أراده الكاتب، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص من حيث معاني المفردات والتراكيب، والأفكار الجزئية والرئيسية وانعكاس هذا الفهم في استجابات الطالبات (عينة البحث) لاختبار الفهم القرائي الذي يخضعن له في نهاية التجربة.

ثالثاً: التفكير الإبداعي

لغة: ((التفكير من فكر: الفِكْرُ والفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء، والفِكْرَةُ كالفِكْرِ وقد فكر في الشيء وأفكّر فيه، والتفكير اسم التفكير، التفكير التأمل)) (ابن منظور، 2005، ج11، فكر، ص210).
 وبدع: ((بدع الشيء يبدعه وأبدعه: أنشأه وبدأه، والمبتدع الذي يأتي أمراً على شبهه لم يكن ابتداءه إياه، وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه أحد، أبدعت الشيء اخترعته لا على مثال)) (ابن منظور، 2005، ج2، بدع، ص37).
 اصطلاحاً:

أ- التفكير

1- عرّفه سليمان بأنه: (ما يجول في ذهن من عمليات تسبق القول أو الفعل، تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره، أو ما نراه، وتتم بتقييم ما نفهمه حباً أو كرهاً (سليمان، 2011، ص33).

2- عرّفه جرار بأنه: (إحدى العمليات العقلية التي يستعملها الفرد في التعامل مع المعلومات) (جرار، 2013، ص33).

ب- الإبداع

1- عرّفه علي بأنه: (قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه) (علي، 2011، ص26).

2- عرّفه جرار بأنه: (ابتكار الشيء على غير مثال سابق) (جرار، 2013، ص62).

ج- التفكير الإبداعي

1- عرّفه الزيات بأنه: (سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق إحدى الحواس الخمس) (الزيات، 2009، ص25).

2- عرّفه أبو جادو ومحمد بأنه: (عملية متعددة الأبعاد نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته وهذا يقود إلى خلق وإيجاد نتائج وأفكار أصيلة) (أبو جادو ومحمد، 2010، ص134).

3- عرّفه أبو جبين بأنه: (نشاط ذهني أو عملية تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة في المجتمع ويتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات وهو القدرة على تكوين أبنية أو تنظيمات جديدة) (أبو جبين، 2011، ص67).

التعريف الإجرائي

مهارات عقلية عليا تقوم بها طالبات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) للوصول إلى أفكار جديدة لم تكن معروفة، أو منقولة من قبل، ويستدل عليها الباحث بالدرجات التي يحصلن عليها عند إجابتهن عن اختبار التفكير الإبداعي.

د- الصف الرابع الأدبي

هو الصف الأول ضمن المرحلة الإعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الإنسانية واللغات، وإعدادهم للحياة العملية، والدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه (العراق، وزارة التربية).

هـ - مادة المطالعة

القراءة (لغة)

قَرَأَهُ يَقْرُوهُ وَيَقْرُوهُ قَرَأً وَقِرَاءَةً وَقُرْآنًا. وَقَرَأْتُ الشَّيْءَ قُرْآنًا، جَمَعْتُهُ وَضَمَمْتُ بَعْضَهُ إِلَى بَعْضٍ، الْأَصْلُ فِي هَذِهِ اللَّفْظَةِ الْجَمْعُ، وَكُلُّ شَيْءٍ جَمَعْتُهُ فَقَدْ قَرَأْتُهُ، وَقَالَ بَعْضُهُمْ: قَرَأْتُ: تَفَقَّهْتُ، وَقَرَأًا: حَسَنُ الْقِرَاءَةِ مِنْ قَوْمٍ قَرَائِينَ (ابن منظور، 2005، ج12، قرأ، ص50).

اصطلاحاً

1- عرّفها السليتي بأنها: (عملية لغوية يعيد القارئ بواسطتها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه، ويحلله، ويفسره، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته) (السليتي، 2006، ص1).

2- عرّفها عبد الحميد بأنها: (إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادّة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيراً الاستجابة لما تملّيه هذه الرموز) (عبد الحميد، 2006، ص12).

3- عرفها الهاشمي بأنها: (عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام الإنسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانية). (الهاشمي، 2006، ص128).

التعريف الإجرائي

موضوعات محددة من كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي يُدرسها الباحث لطالبات الصف الرابع الأدبي باعتماد التصور الذهني ومعرفة أثره في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لديهن.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية

تقوم إستراتيجية التصور الذهني على مجموعة من النظريات التي تستند إليها والتي تفسر حدوث التصور الذهني لدى الفرد ومنها:

أولاً: النظرية المعرفية لـ (بياجيه)

تعدّ النظريات المعرفية الحالية النقطة التي ينطلق منها العلماء لتعليم عمليات التفكير ليؤدي الطلبة دوراً مهماً في التعلم، والطلبة بحاجة إلى فهم أن التعلم يتطلب الجهد العقلي، وأن استعمال الاستراتيجيات هي الوسيلة الفضلى التي يحدث فيها التعلم.

ثانياً: نظرية التمثيل المعرفي لـ (برونر)

ركز (برونر) على اللغة في نظريته وعلاقتها بالتفكير وأشار إلى أن التفكير عبارة عن لغة داخلية وان قواعد اللغة يمكن استعمالها في تفسير إتقان الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة، واستند على عملية التمثيل العقلي للعالم الخارجي، وفي هذه العملية يحول الطفل ما هو موجود في العالم الخارجي من معلومات إلى أشكال، أو صور ذهنية يمكنه تخزينها في بنائه المعرفي بحيث يستطيع من خلالها أن يدمج خبراته الجديدة بالخبرات القديمة الموجودة لديه بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي (بني خالد وزيد، 2012، ص114).

ثالثاً: نظرية معالجة المعلومات

تركز نظرية معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الغرفة الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، ويعتقد منظرو معالجة المعلومات أن الإنسان معالج نشط للمعلومات وان عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات، والمعرفة سلسلة من العمليات العقلية والتعلم عملية اكتساب للتمثيلات العقلية (أبو جادو، 2011، ص119-213).

رابعاً: نظرية المخططات العقلية

المخططات العقلية هي عمليات عقلية يستعملها الفرد وتساعد على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، وينظر (أوزيل) إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، وتسمح الاسكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزاً أقل ذاكرة، مما يسمح لها لمعالجة عناصر معرفية أكثر وبالتالي تعلم أوسع (عبد الباري، 2010، ص291).

خامساً: نظرية الشفرة الثنائية

التشفير عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل، وإذا ترك الناس إلى نزعاتهم الطبيعية، فإنهم دائماً ما يحاولون إكساب الأشياء معنى حتى يدمجوا الخبرات

الجديدة بنسج معلوماتهم الحالية، ويساعد التفسير على أن يجعل من الأشياء التي تم تجهيزها أشياء دائمة (أبو علام، 2010، ص118).

سادساً: إستراتيجية التصور الذهني

تتكون الصورة الذهنية من مجموعة من التمثيلات المبنية على المدركات، أي بناء المعلومات أو مظهرها، فالصور تعكس ما تملكه، أي تحافظ على الصفات الفيزيائية للبناء المكاني للمعلومات (البيلي وآخرون، 2009، ص264).

سابعاً: الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، واهم أهداف تعليمها، فهو يتضمن تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، كونه الأساس الذي تتمحور حوله العمليات كلها. وهو عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة جميعها (أسماعيل، 2013، ص91).

ثامناً: التفكير الإبداعي

التفكير الإبداعي تفكير متشعب يتصف بالأصالة كما مرّ معنا، وعادة ما يخرج عن المألوف ولا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه، ويتطلب وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد ويستعمل المستويات العليا من التفكير، واستراتيجيات التفكير المتبعة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وصياغة المفاهيم (جمل، 2008، ص39).

المحور الثاني: دراسات سابقة

أولاً: دراستان عربيتان

1-دراسة عبد الباري:

(فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية)

أجريت هذه الدراسة في مصر جامعة عين شمس، وهدفت إلى تعرف (فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية) تكونت عينة البحث من (83) تلميذاً اختيروا عشوائياً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وزعوا بين مجموعتين تجريبية مكونة من (41) تلميذاً وضابطة مكونة من (42) تلميذاً واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (معامل تمييز الفقرة، معامل الصعوبة، معامل ارتباط دال، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي، مربع ايتا).

وأُسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التصور الذهني على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (عبد الباري، 2009، ص30).

2-دراسة الاسدي:

(اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة)

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل، كلية التربية، صفي الدين الحلي وهدفت إلى تعرف (اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة واثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة).

وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبةً اخترت عشوائياً من طالبات الصف الرابع العلمي، في محافظة بابل، وزعت بين مجموعتين تجريبية مكونة من (34) طالبةً، ومجموعة ضابطة مكونة من (33) طالبةً للعام الدراسي (2009-2010)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي، مربع (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة، معادلة الصعوبة)، وأجرى الباحث تكافؤاً بين المجموعتين في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2008-2009)، ودرجات الاختبار القبلي في الفهم القرائي.

وأُسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درّست باستراتيجيات ماوراء المعرفة على طالبات المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية، وقد اعد الباحث مقياساً للفهم القرائي واستعمل مقياساً جاهزاً للتفكير الإبداعي (الأسدي، 2011، ص133).

ثانياً: دراستان أجنبيتان

1- دراسة جونيان وإيلينا (Janyan & Elena)

(دور الصور الذهنية في فهم التعبيرات الاصطلاحية غير المعروفة)

أجريت هذه الدراسة في بلغاريا، صوفيا، جامعة نيو، وهدفت إلى (استكشاف المسهلات لدور الصور الذهنية في فهم التعبيرات الاصطلاحية غير المعروفة)، على عينة مكونة من (80) شخصاً من الذكور والإناث وكان عدد الذكور (28) وعدد الإناث (52) وكانت العينة من المواطنين البلغاريين وطالب الجامعات وكانت ضمن الفئة العمرية (17- 28) سنة واستعملت الباحثتان الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار F) وأسفرت النتائج أن استعمال الصور الذهنية في التعبيرات غير المعروفة وبنائها تساعد في فهم المصطلح، ليس من حيث معالجة أسرع ولكن من حيث انخفاض نسبة الأخطاء في المعرفة وإعادة صياغة اللغة، وهذا التأثير ظهر بشكل خاص في معالجة التعبيرات الشفافة لغوياً، وأقوى عندما تتم مقارنة التعبيرات الاصطلاحية مع المجهول، علاوة على ذلك، مساهمة الصور الذهنية هو من النوع الذي يقلل من الخطأ في التعبيرات غير المألوفة (Janyan & Elena، 2007، p1).

2- دراسة جوفي وآخرون (Joffe & others)

(استعمال منهج تدريبي للصور الذهنية لتقييم فهم القصة)

أجريت هذه الدراسة في لندن، انكلترا، وهدفت إلى معرفة اثر (استعمال منهج تدريبي للصور الذهنية لتقييم فهم القصة)، على عينة مكونة من (18) طالباً في المدارس الابتدائية في ريف لندن، تم توزيعهم بين مجموعتين تجريبية مكونة من (9) طلاب ومجموع ضابطة مكونة من (9) طلاب، ضمن الفئة العمرية (9-16) سنة، وقد استعمل الباحث مجموعة من القصص للتدريس واعد اختباراً للفهم للموسمين الحرفي والاستنتاجي مكون من (28) فقرة، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة F) وأسفرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم وتذكر القصة (Joffe & others، 2007، p4).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1- هدف الدراسة

هدفت دراسة عبد الباري إلى معرفة فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية (عبد الباري، 2009)، في حين هدفت دراسة (الاسدي، 2011) إلى معرفة اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة واثار استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، كما هدفت إلى تعرف تأثير أساليب التقويم المستعملة في هذا البرنامج، وهدفت دراسة (جوفي وآخرون، 2007) إلى معرفة اثر (استعمال منهج تدريبي للصور الذهنية لتقييم فهم القصة)، بينما هدفت (دراسة جونيان وإيلينا، 2007) إلى استكشاف المسهلات لدور الصور الذهنية في فهم التعبيرات الاصطلاحية غير المعروفة، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع بعض الدراسات السابقة من حيث معرفة فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة.

2- مكان إجراء الدراسة

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، إذ أجريت دراسة (عبد الباري، 2009) في مصر، ودراسة (الاسدي، 2011) في العراق، ودراسة (جوفي وآخرون، 2007) في لندن، ودراسة (جونيان وإيلينا، 2007) في بلغاريا، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة التي أجريت في العراق من حيث مكان إجرائها.

3- حجم العينة

تباينت الدراسات السابقة في حجم عينة البحث على وفق طبيعة الدراسة وأهدافها المتغيرات المستقلة والتابعة والجنس، إذ بلغ حجم العينة (80) طالباً في دراسة (جونيان وإيلينا، 2007)، و(67) طالبةً في دراسة (الاسدي، 2011)، و(18) طالباً في دراسة (جوفي وآخرون، 2007)، أما الدراسة الحالية فقد تكونت عينتها من (59) طالبةً.

4- المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية المشمولة بالبحث، إذ شملت دراستي (جوفي وآخرون، 2007) تلاميذ المرحلة الابتدائية، وشملت دراسة (عبد الباري، 2009) الصف الثاني الإعدادي، وشملت دراسة (الاسدي، 2011) الصف الرابع العلمي،، وشملت دراسة (جونيان وإيلينا، 2007) طلاب الجامعات، أما الدراسة الحالية فقد شملت عينة من طالبات الصف الرابع الأدبي.

5- الوسائل الإحصائية

استعملت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل إحصائية متباينة فبعضها استعمل اختبار F كما في دراسة (جوفي وآخرون، 2007)، ودراسة (جونيان وإيلينا، 2007)، أما دراسة (عبد الباري، 2009) فقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع ايتا، أما دراسة (الاسدي، 2011) قد اعتمد في نتائجه الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا)، أما الدراسة الحالية سوف تستعمل الوسائل الإحصائية المناسبة، ويرى الباحثان أن الوسائل الإحصائية هي انعكاس لأهداف الدراسة وفرضيتها، فلا يمكن الوصول إلى نتائج دقيقة بدونها.

6- نتائج الدراسة

خرجت الدراسات السابقة جميعها بنتائج ايجابية لمصلحة المجموعة التجريبية، أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.

رابعاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- 1- تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه.
- 2- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
- 3- أسلوب تحديد العينة واختيارها.
- 4- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
- 5- اختيار المقياس المناسب لهدف البحث وإجراءاته.
- 6- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء البحث الحالي.
- 7- تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- التصميم التجريبي

يُعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يستطيع الباحث بواسطتها جمع المعلومات اللازمة، وضبط العوامل، أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات، والتصميم التجريبي يعني وضع خطة تجريبية، يروم الباحثان بها تحقيق فرضية، أو رفضها، وقياس مدى التغير الذي يطرأ على أحد المتغيرات نتيجة لتغير مدى مؤثر ما.

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة تجريبية	إستراتيجية التصور الذهني	فهم المقروء والتفكير الإبداعي	اختبار فهم المقروء والتفكير الإبداعي
المجموعة ضابطة	_____		
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار فهم المقروء واختبار التفكير الإبداعي			

يتضح من هذا التصميم، أن الباحثين استعملوا مجموعتين، إحداهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (استراتيجيات التصور الذهني)، والأخرى ضابطة لا تتعرض له، ومن ثم يجري الباحثان اختباراً نهائياً للمجموعتين في الفهم القرائي، والتفكير الإبداعي، وبحسب الفرق بين نتائج المجموعتين.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013 - 2014 م.

1- عينة البحث يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ضمن حدود محافظة بابل على أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع الأدبي فيها عن شعبتين. وتحقيقاً لذلك فقد استعان الباحثان بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضمن شعبتين أو أكثر للصف الرابع الأدبي وكان عدد تلك المدارس (9). منها مدرستان ثانويتان، وسبع مدارس إعدادية، اختار الباحثان إعدادية الخنساء للبنات بطريقة عشوائية^(*) لإجراء بحثه فيها.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أن طالبات العينة من منطقة سكنية واحدة، ويدرسن في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013 / 2014، درجات اختبار الذكاء).

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً، ويعدّ ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، حتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010، ص73).

خامساً: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي: ثمانية موضوعات من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2013/2014.

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحثان (104) مائة وأربعة أهداف سلوكية اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، وأصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (100) مائة هدف سلوكي، بواقع (32) هدفاً

(*) استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة التي تحمل اسم إعدادية الخنساء للبنات.

سلوكياً لمستوى المعرفة، و(25) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(16) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(8) أهداف سلوكية لمستوى التحليل، و(8) أهداف سلوكية لمستوى التركيب، و(11) هدفاً سلوكياً لمستوى التقويم.
سابعاً: إعداد الخطط التدريسية:

عرض الباحثان خطتين من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، ومدرسي اللغة العربية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

ثامناً: إجراء التجربة

بعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة، باشرا بتطبيق التجربة يوم الثلاثاء الموافق 2014/2/18، باشر أحد الباحثين من الحصة الأولى بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال إستراتيجية التصور الذهني، في حين درّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد انتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق 2014 / 4 / 8 م، وطبق الباحثان اختبار الفهم القرائي يوم الثلاثاء الموافق 2014/4/15، وطبقا اختبار التفكير الإبداعي يوم الثلاثاء الموافق 2014/4/22.
تاسعاً: أداتا البحث:

4. اختبار الفهم القرائي النهائي:

في اختبار فهم المقروء يعدّ الباحث مجموعة من مواصفات الاختبار التي تعنى بتفاصيل نوعية الموضوع الذي يتناوله النص، وكذلك طوله وصعوبته. زيادة على ذلك ينبغي لمواصفات اختبار فهم المقروء، أن تحدد أي مهارة فرعية في هذا المجال يراد اختبارها وقياسها، وكذلك نوعية الأسئلة التي ينبغي طرحها (دوايت وبيتر، 2005، ص78).

5. اختبار التفكير الإبداعي:

اطلع الباحثان على مجموعة من اختبارات التفكير الإبداعي (اختبار تورنس، واختبار سيد خير الله، واختبار بيمان) وأعدّا اختباراً للتفكير الإبداعي ليتلاءم مع طبيعة البحث الحالي ومع البيئة العراقية وحدد الباحثان زمن الإجابة لكل فقرة والبالغ (5 دقائق) لرؤية الباحثين أن اختبار التفكير الإبداعي يحتاج إلى بعض الوقت لإعمال العقل والتفكير في إجابات إبداعية وبذلك يكون الانتقال بصورة جماعية من فقرة لأخرى في أثناء الاختبار، ويتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم مكون من فقرتين اثنتين.

عاشراً: الوسائل الإحصائية:

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

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (درجات الاختبار القبلي، والعمر الزمني للطالبات، ودرجات الطالبات في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014، واختبار فهم المقروء النهائي، واختبار التفكير الإبداعي).

2- مربع كاي (χ^2) استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين

3- معامل ارتباط بيرسون: استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار والتجزئة النصفية) وحساب ثبات التصحيح.

4- معادلة معامل الصعوبة لل فقرات الموضوعية: لحساب صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي.

5- معادلة صعوبة الفقرة لل فقرات المقالية: لحساب صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي

6- معادلة تمييز الفقرة الموضوعية: لحساب قوى تمييز فقرات اختبار فهم المقروء:-

7- معادلة تمييز الفقرة المقالية: استعملت هذه الوسيلة في معرفة القوة التمييزية في اختبار فهم المقروء

8- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة: استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأول في اختبار فهم المقروء.

الفصل الرابع

عرض النتائج ونفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحثان بعد الانتهاء من إجراء التجربة لمعرفة (فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي) وعلى وفق إجراءات البحث وفرضياته، ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسطات للتحقق من فرضيات البحث.

أولاً: عرض النتائج

1. نتائج فرضية البحث المتعلقة باختبار فهم المقروء :

لمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار فهم المقروء للمجموعتين (التجريبية والضابطة) نصت الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن المطالعة بإستراتيجية (التصور الذهني) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في فهم المقروء) وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة الضابطة في اختبار فهم المقروء فظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بإستراتيجية (التصور الذهني) ويلحظ من الجدول (1) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ت المحسوبة) (2.752) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) البالغة (2.000) ودرجة حرية (57) وتعزى هذه الفروق لمنفعة المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهم المقروء.

جدول (1)

الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المقروء النهائي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	قيمة ت		الفرق	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	36.13	30.39	2.752	2.000	دالة	0.05
الضابطة	29	31.58	50.46				

نتائج فرضية البحث المتعلقة باختبار التفكير الإبداعي:

لمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار التفكير الإبداعي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) نصت الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن المطالعة بإستراتيجية (التصور الذهني) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المطالعة بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي) وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي فظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بإستراتيجية (التصور الذهني) ويلحظ من الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ت المحسوبة) (3.978) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) البالغة (2.000) ودرجة حرية (57) وتعزى هذه الفروق لمنفعة المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية

على طالبات المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي، وذلك لان الوسط الحسابي لها اكبر من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

جدول (2)

الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي النهائي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفروق
				المحسوبة	الجدولية			
التجريبية	30	136.36	858.44	2.607	2.000	57	0.05	دالة
الضابطة	29	119.03	437.24					

ثانياً: تفسير النتائج

في ضوء النتيجة التي تم عرضها يعتقد الباحثان أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة المطالعة باستعمال إستراتيجية (التصور الذهني) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء يعود إلى:

- 1- إن استعمال إستراتيجية التصور الذهني زاد من قدرة الطالبات على فهم ما يقرآن من نصوص.
- 2- وتساهم إستراتيجية التصور الذهني في زيادة قدرة الطالبات على تذكر الصور والجمل والأشياء.
- 3- إن استعمال إستراتيجية التصور الذهني في تدريس مادة المطالعة جعل الطالبات أكثر دراية بالعرض من القراءة.
- 4- تزيد إستراتيجية التصور الذهني من حيوية الطالبات ونشاطهن وتجعلهن وأكثر استمتاعاً بالقراءة.
- 5- تؤدي إستراتيجية التصور الذهني إلى جعل الطالبات أكثر إنتاجاً لأفكار غير مألوقة.
- 6- ساعدت إستراتيجية التصور الذهني الطالبات على اكتساب مرونة أكثر في التفكير.
- 7- أدى استعمال إستراتيجية التصور الذهني إلى جعل الطالبات أكثر فهماً لمواجهة المشكلات التي قد يتعرضن لها.
- 8- تشد إستراتيجية التصور الذهني الطالبات إلى الدرس وتجعلهن أكثر انتباهاً وفاعلية في الدرس وأكثر جرأة على المشاركة فيه.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

من خلال العرض السابق للنتائج وتفسيرها يستنتج الباحثان ما يأتي:

- 1- إن اعتماد إستراتيجية التصور الذهني أسهم في تنمية الفهم في القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.
- 2- إن اعتماد هذه الإستراتيجية مكن الطالبات من القدرة على ربط ما لديهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.
- 3- إن إستراتيجية التصور الذهني تسهم في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايته، من خلال زيادة حيوية الطالبات ونشاطهن.
- 4- إن إستراتيجية التصور الذهني أثبتت فاعليتها ضمن الحدود التي أجريت فيها الدراسة الحالية في استيعاب طلاب الصف الرابع الأدبي التفكير الإبداعي موازنة مع الطريقة التقليدية.
- 5- إن إستراتيجية التصور تحفز الطالبات على التفكير الإبداعي.

التوصيات

في ضوء نتيجة البحث واستنتاجاته، يوصي الباحثان بما يأتي:

- 4- ضرورة استعمال إستراتيجية التصور الذهني في تدريس المطالعة؛ لما لها من اثر ايجابي في تحسين تعلم الطلبة لهذا الفرع المهم من فروع اللغة العربية.
- 5- تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لتنمية القدرة على فهم المقروء لدى طلبة هذه المرحلة.
- 6- ضرورة تطوير المناهج التعليمية في شتى المراحل، بما يتناسب مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها إستراتيجية التصور الذهني.
- 7- إعداد دورات تطويرية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها، بإشراف أساتذة متخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، تطلعهم على التطورات والمستجدات في طرائق التدريس من أجل مواكبة التطور المعرفي والعلمي الذي يشهده العالم في هذا المجال.
- 8- حضّ مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على العناية بتضمين مهارات التفكير الإبداعي في دروس اللغة العربية، لما لها من تأثير على تنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم في حل المشكلات التي قد يواجهونها.
- 9- العناية بتدريس مادة المطالعة على أساس تغيير شامل في طبيعة الفهم لعمليات القراءة ووظائفها في حياة الطلبة الحاضرة والمستقبلية، وعدم الاقتصار على المفهوم الميكانيكي للقراءة.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية.

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع العلمي.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية فهم المقروء في مراحل دراسية أخرى.
- 3- إجراء دراسة للتعرف على اثر إستراتيجية التصور الذهني في تحسين تدريس فروع اللغة العربية الأخر كالنحو أو البلاغة.
- 4- إجراء دراسة للتعرف على اثر إستراتيجية التصور الذهني في تنمية متغيرات تابعة أخرى.

المصادر العربية

- 1- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. ط4، دار صادر، بيروت، 2005.
- 2- أبو جادو، صالح محمد. علم النفس التربوي. ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 3- أبو جادو، صالح محمد ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 4- أبو جبين، عطا محمد. أستراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية / تطبيقات عملية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر، 2007.
- 5- _____ . التفكير الإبداعي في اللغة العربية تطبيقات عملية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2011.
- 6- أبو علام، رجاء محمود. التعلم أسسه وتطبيقه. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 7- الأسدي، بسام عبد الخالق. (اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة). كلية التربية صفي الدين الحلي - جامعة بابل، 2011. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 8- إسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

- 9- البصيص، حاتم حسين. تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم. منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق، 2011.
- 10- بني خالد، محمد وزيد التح. علم النفس التربوي، المبادئ والتطبيقات. دار وائل للنشر، عمان، 2012.
- 11- الببلي، محمد عبد الله وآخرون. علم النفس التربوي وتطبيقاته. ط4، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2009.
- 12- الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011.
- 13- جرار، أماني غازي. إبداع التفكير بين البعد التربوي والفكر الخلاق. دار وائل للنشر، عمان، 2013.
- 14- جمل، محمد جهاد. تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. ط2، دار الكتاب الجامعي، العين - الإمارات العربية المتحدة، 2008.
- 15- حراشة، إبراهيم محمد علي. المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. دار الخزامي للنشر، عمان، 2007.
- 16- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.
- 17- دوايت، إلويد، وبيتر ديفيدسون. توجيهات لأعداد اختبار فهم المقروء. ترجمة: خالد عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005.
- 18- الزياد، فاطمة محمود. علم النفس الإبداعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 19- السليتي، فراس محمود مصطفى. التفكير الناقد والإبداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006.
- 20- سليمان، سناء محمد. التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. عالم الكتاب، القاهرة، 2011.
- 21- السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. دار العودة، بيروت، 1980.
- 22- العامري، عبد الله. المعلم الناجح. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 23- عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 24- عبد الباري، ماهر شعبان. تعليم المفردات اللغوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 25- عبد الباري، ماهر شعبان. (فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية). مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس. كلية التربية جامعة عين شمس، العدد 145، 2009.
- 26- عبد الحميد، شاكر. الخيال من الكهف الى الواقع الافتراضي. سلسلة عالم المعرفة، العدد 360، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2009.
- 27- عبد الحميد، هبة محمد. أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 28- عبد الهادي، نبيل وآخرون. مهارات في اللغة والتفكير. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 29- علي، لطفي محمد عبد الله. التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. دار البازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 30- قطامي، يوسف ونايفة قطامي. سيكولوجية التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

- 31- محمود، ثريا محبوب. (تنمية الذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثامن الإعدادي وأثر ذلك على قدراتهم على التعبير الكتابي). مصر، جامعة حلوان، كلية التربية، 1991. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 32- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 33- الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

المصادر الأجنبية

- 1- Janyan, Armina, Elena Andonova, The Role of Mental Imagery in Understanding Unknown Idioms, Department of Cognitive Science, New Bulgarian University, Montevideo St., Sofia, Bulgaria, 2007.
- 2- Joffe, V.L., Cain,K,& Maric,N used a mental imagery training approach to assess story,City University Northampton Square London, England,2007.

فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد**لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء****أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.م.د. عباس حسين مغير الباحث. مؤيد حسين محيسن****كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل****The Effectiveness of (Risk) Program in the Acquisition and Development of the Criticizing Thinking for the Students of Preparatory Fifth Scientific Class in Biology****Asst. Prof. Dr. Imad Hussein Al-Murshidi****Asst. Prof. Dr. Abbas Hussein Mgeer****Researcher Mu'ayyad Hussein Muheisen****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

The study aims at identifying (The Effectiveness of (Risk) Program in the Acquisition and Development of the Criticizing Thinking for the Students of Preparatory Fifth Scientific Class in Biology).

The researcher has used the partial experimental design with two groups; experimental and control. A sample was chosen randomly represented by (Al-Qasim Preparatory School for boys) which is subordinated to the Directorate of Education in Al-Hashmiya. The two groups were equivalent in the following variables (age, parents' education, previous education, criticizing thinking, and the scientific material). The behavioural aims are formed which are (165) aims. The tools are constructed represented by an acquisition test of (50) MCQ items.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي معرفة فاعلية التدريس ببرنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء،

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ(إعدادية القاسم للبنين) التابعة لمديرية تربية الهاشمية، كإفأ الباحث بين مجموعتي البحث في مجموعة من المتغيرات الآتية: العمر الزمني، تحصيل الوالدين، التحصيل السابق، واختبار التفكير الناقد، وحدد المادة العلمية وصاغ الأهداف السلوكية للمادة التعليمية إذ بلغ عددها (165) هدفاً سلوكياً، و عمّد الباحث إلى بناء أدوات البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير الناقد والذي تكون بصيغته النهائية من (72) فقرة على وفق المهارات التي حددها كل من واطسون وكلاسر للتفكير الناقد. وعند معالجة البيانات احصائياً أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج رسك (Risk) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختبائي التحصيل والتفكير الناقد.

الفصل الاول: التعريف بالبحث**أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research**

لقد شهد واقع التعليم في العراق خلال السنوات الأخيرة من الألفية الثانية تغيرات كبيرة ومُتسارعة لعل من أبرزها، اعتماد المناهج الدراسية المستحدثة والمواكبة للمناهج العالمية وتعدد شبكات الاتصال والانترنت مما ساهم في اتساع حجم المعرفة إلى حد كبير لكن هذا الحجم الهائل بات يشكل عبئاً يتقل كاهل المتعلمين في ظل بعض المشكلات التي لا زالت تلوح في أفق نظامنا التعليمي، من أهمها، ازدحام القاعات الدراسية بالمتعلمين وتدهور البني التحتية ونقص الأنفاق فضلاً

عن اعتماد معظم المدرسين على طرائق التدريس التقليدية التي أصبحت قاصرة عن مسايرة متطلبات العصر لأنها في الأغلب تركز علناشرح والسرد من جانب المدرس والاستقبال والحفظ من قبل المتعلم.

ومما لا شك فيه هذا مؤشراً على ضعف التفكير والإبداع من قبل الطالب بسبب استخدام الطرائق التقليدية إذ إن الموازنة بين هذا الكم الهائل من المعرفة الذي يجتاح العالم وطريقة إيصاله للمتعلم بشكل ميسر يتطلب تغييراً جوهرياً في طرائق التدريس التي من شأنها أن تنمي أساليب التفكير لدى المتعلم ومنها التفكير الناقد.

وعلى هذا الأساس سارعت العديد من الجامعات العراقية إلى عقد المؤتمرات والندوات العلمية للنهوض في الواقع التربوي في البلد فقد أوصى المؤتمر العلمي الخامس الذي عقد في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية (2012) باستخدام وسائل وبرامج وطرائق تدريس حديثة تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال الانتقال بالمتعلمين من منهج الذاكرة والحفظ إلى منهج التفكير (جامعة بابل، 2012:188). هذا ما دفع الباحث للتعرف على هذا النوع من التفكير والعمل على تنميته في مادة علم الأحياء ذات الصلة المباشرة بحياة المتعلم وكذلك التحصيل العلمي الذي يمثل الناتج النهائي للعملية التعليمية، لذا فإن الكشف عن فاعلية بعض مهارات برنامج Risk يعد مشكلة حقيقية تتمثل بالسؤال الآتي:

(ما فاعلية برنامج (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء؟).

ثانياً: أهمية البحث: Importance of the Research

يشهد العالم اليوم حركة سريعة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه انجاز معرفي هائل و مُتسارع بشكل غير طبيعي وأصبح الفرد بحاجة ماسة إلى أن يعمل جاهداً ليتكيف معه وان يشارك في الحياة بصورة ايجابية ويصبح قادراً على التكيف مع متطلبات هذا العصر، وهنا يبرز دور المؤسسات التربوية في إعداد الأجيال بصورة مستمرة ومساعدتهم على تنمية تفكيرهم والتسلح بسلاح العلم لكي يتمكنوا من مواجهة تحديات المستقبل بقوة عقلية وإنتاج فكري.

ويتجلى دور التربية كونها لازمة من لوازم الحياة الإنسانية، لا يمكن للفرد أن يؤدي دوره في صنع الحياة وقيادتها من دون التربية التي تطورت في أساليبها واتجاهاتها تبعاً لتطور الحياة وتعقيدها (عطية، 2013:12).

هذا الإعداد المستمر للأجيال يتطلب توعيتهم بأننا نعيش في عصر عالمية الفكر والمعرفة والانجازات والأزمات وعليه يجب أن نتعلم كيف نفكر عالمياً ونعمل محلياً وهذا يؤكد حاجة العالم إلى المواطن العالمي الذي يكون قادراً على مواجهة المشكلات المستقبلية (أبو أوفاء، 2008:7).

وتتبع أهمية تعليم التفكير كمطلب ملح في عملية التعليم والتعلم من خلال حاجة المدرس لمساعدة المتعلمين على عمل ترابطات في الذاكرة واستعمال المعرفة بشكل واسع في مواقف جديدة، لا تعتمد كلياً على الطريقة اللفظية بل تعتمد على مهارات التفكير في عملية التعليم (Hellerk et al:1991، 133)

لذلك فإن برامج تنمية التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة يمكن أن تستعمل في معظم المواد الدراسية ولمختلف الأعمار وفي المراحل الدراسية كافة فالهدف الأساسي من هذه البرامج هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين لكي يتمكنوا من تنظيم أفكارهم بطريقة مبدعة وناقدة(نوفل و الريماوي، 2010:41).

ويعد برنامج رسك (Risk)*¹ أحد برامج تعليم و تنمية التفكير الناقد، الخاضعة للبحث والتجريب، إذ يتم تعليم مهارات البرنامج بصورة مستقلة أو تدمج مع المنهج الدراسي(السرور، 2005:11).

ثالثاً: هدف البحث: Objectives Of The Research

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1 - فاعلية برنامج رسك (Risk) في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء.
- 2 - فاعلية برنامج رسك (Risk) في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء.

1 مختصراً لي (The Right Intelligent System) of Knowledge) النظام الذكي لمعالجة المعرفة

رابعاً: فرضيتا البحث: Hypotheses Of The Research

لغرض التحقق من هدفنا البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للذين يدرسون المادة الدراسية وفق برنامج رسك (Risk) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة الدراسية نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة الدراسية على وفق برنامج (Risk) ومتوسط فروق درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة الدراسية نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد.

خامساً: حدود البحث Limitation Of The Research:

اقتصر البحث الحالي على:

- 1 - الحد البشرية: عينة من طلاب الصف الخامس العلمي.
- 2- الحد المكانية: مدرسة من المدارس الإعدادية (الحكومية) في مركز قضاء القاسم التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل.
- 3 - الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013-2014).
- 3 - الحد المعرفية: الفصول الأربعة الأخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والإحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي، ط3، 1434 هـ / 2013 م.

سادساً: تحديد المصطلحات Definition Of The Terms :**أولاً: الفاعلية: Effectiveness**

- 1 - عرفها (دورون وياور، 1997) بأنها: (تعبير يدل بنحو عام على مردود وسلوك معيناً و على درجة تحقيق اثر فعل معين)(دورون وياور، 1997:387).
- ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: قياس مدى الأثر المتوقع أن يحدثه برنامج (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء ويقاس من خلال متوسط الفروق بين درجات مجموعتي البحث .

ثانياً: البرنامج: The Program

- 1- عرفه (فرج، 2005) بأنه: (خطة محكمة لعمل منسق، أو سلسلة من العمليات المعدة سلفاً التي تُشكل في مجموعها عملية تعليمية متكاملة)(فرج، 2005:150).

ثالثاً: برنامج رسك (Risk)

- 1- عرفته (السرور، 2005) بأنه: (أقدم برنامج في تعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الأجنبي لهارناتك Harnadek في التفكير الناقد، يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية، والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه) (السرور، 2005:12).
- ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه: برنامج لتنمية وتعليم التفكير الناقد يتم من خلاله تدريس مادة الأحياء لطلاب الصف الخامس العلمي (المجموعة التجريبية) عن طريق دمج مهارتي الباب الأول (الحفز الذهني، والمشكلات المتعددة الجوانب) من الجزء الأول (المهارات الحياتية) ضمن محتوى المادة الدراسية، وتقاس فاعليته من خلال اختبار التفكير الناقد ألبعدي الذي أعدها الباحث لهذا الغرض.

رابعاً: التحصيل: Achievement

1- عرفه (أبو جادو، 2008) بأنه: (محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات) (أبو جادو، 2008:425).

ويعرفه الباحثون إجمالاً بأنه: مقدار ما حققه طلاب عينة البحث من تعلم في مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي، مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

خامساً: التفكير الناقد: Critical thinking

1- عرفه (Watson & Glaser) 1994 بأنه: (فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتائج ويتمثل في القدرة على معرفة الافتراضات والتفسير والاستنتاج وتقييم الحجج والاستنباط.) (Watson & Glaser، 1994: 13)

ويعرفه الباحثون إجمالاً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس العلمي في اختبار التفكير الناقد الذي أعده الباحث لأغراض البحث الحالي بمهاراته الخمس التي حددها كل من واطسون وكلاسر وهي معرفة الافتراضات والتفسير وتقييم الأدلة أو الحجج والاستنباط والاستنتاج.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**المحور الأول: الخلفية النظرية****أولاً: برامج تعليم التفكير : Program of Thinking**

تنوعت برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير، وهذه البرامج تعكس العديد من المهارات التي ينبغي تنميتها والتي تمثل أنواع التفكير المختلفة التي تتدرج تحت مظلة التفكير، كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلة واتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي، (فتحي جروان، 20:1999-22).

1- برنامج (RISK) لتعليم التفكير الناقد: Right Intelligent System of Knowledge (2005)

ويعني برنامج النظام الذكي لمعالجة المعلومات، وهو برنامج لتعليم التفكير الناقد مطور عن البرنامج الأجنبي "لهارنادك" في التفكير الناقد، وقد جاء نتيجة لمسح جميع الأبواب الواردة في البرنامج الأصلي وتجريب تعليم مهاراته في مدارس مختلفة وصفوف تعليمية مختلفة ومستوى التعليم الجامعي ولفئات المعلمين والمعلمات ضمن برامج تدريبية مختلفة وقد طبقت أجزاء هذا البرنامج في كل من (الأردن، البحرين، السعودية، الكويت، الإمارات).

وبما إن الباحث قد اعتمد هذا البرنامج في البحث الحالي فلا بد من الحديث عنه بشيء من التفصيل، فقد خضع هذا البرنامج للتجريب والبحث وحقق نتائج إيجابية، وبناءً على التجريب تم اختيار المهارات والتدريبات المتوائمة والمناسبة مع طبيعة الثقافة ونظام التعليم في الدول العربية، وقد أبدى المتعلمون تفاعلاً جيداً مع بعض المهارات ويختلف هذا البرنامج المطور (Risk) عن البرنامج الأصل (لهارنادك)، إذ لا يوجد التزام في توزيع الأبواب ولا مسمياتها ولا في جميع المهارات ومضامين التمارين كما وردت في الأصل ولكن الالتزام بقي ثابته في الهدف والفكرة الأصلية للبرنامج ومدلول مهاراته فالبرنامج يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه وبالتالي فإن تفعيل استخدام التفكير الناقد، وتنشيط عمليات التفكير وأنواعه بشكل عام، يساعد على اليقظة الذهنية (السورر، 11:2005).

التفكير: Thinking

تعد نعمة العقل من أعظم النعم التي تُميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وبه يستطيع الإنسان إن يحدد هدف سلوكه، وقد أولى ديننا الإسلامي الحنيف اهتماماً كبيراً بالتفكير وحث على استخدام العقل في التفكير والتبصر، بل إن

موضوع التفكير من الأمور الرئيسية التي قامت عليها الدعوة الإسلامية، واکبر دليل على ذلك ما ورد في القرآن الكريم المصدر الأول والرئيس للشریعة الإسلامية من آيات کریمة تدعو إلى التفكير على سبيل المثال قوله تعالى ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾¹.

والتفكير بمعناه الشمولي والواسع يمكن عده سعياً وراء معنى في الموقف أو الخبرة على الرغم من وضوح هذا المعنى أو غموضه. الأمر الذي يتطلب من المفكر تأملاً وإمعان النظر في مكونات ذلك الموقف وتلك الخبرة. ويرى ماير Mayer بأن التفكير قد يحدث عندما يقوم الفرد بحل مشكلة تصادفها ما باربارا بريزن (Barbara Brisen) فترى بأن التفكير عملية معرفية معقدة بعد اكتساب معرفة ما (عبد العزيز، 2009:22).

• - مستويات التفكير : Thinking Levels

صنفت مستويات التفكير بتصانيف عديدة منها تصنيف (جروان، 1999)، إذ صنفها إلى نوعين هما:

1- التفكير الأساسي : (المستوى الأدنى) Basic thinking (Lower-Level) ويتضمن مهارات كثيرة منها المعرفة واكتسابها والملاحظة والمقارنة والتطبيق وهي مهارات يتفق الباحثون إن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال لمستويات التفكير المركب.

2- التفكير المركب (المستوى الأعلى) Complex thinking (Higher-Level)

وهو التفكير الذي يشتمل حلاً مركبة أو متعددة ويتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي، وتتفق اغلب المراجع المختصة على أنه يشمل خمسة أنواع هي (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي (الريماوي وآخرون، 2008:334).

التفكير الناقد: Critical Thinking

إن التفكير الناقد يتضمن القدرة على الاستجابة للمادة أو المثيرات المعروضة على الفرد من خلال تمييز الحقائق من الآراء، أو المشاعر الشخصية، وتمييز الأحكام والاستنتاجات من الجدالات الاستنتاجية، وتمييز الموضوعية من الأحكام الشخصية ويشتمل التفكير الناقد أيضاً القدرة على توليد الأسئلة، وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا، وتطوير أفكار الأشخاص، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ورؤية العلاقات، وتقييم المعلومات والبيانات من خلال وضع الاستنتاجات والوصول إلى خلاصات معقولة، والعمل على تطبيق الفهم والمعرفة على المشكلات الجديدة والمختلفة، وتطوير التفسيرات العقلانية من خلال دمج المعلومات الجديدة في الأبنية المعرفية (نوفل ومحمد، 2011: 135).

• - مكونات التفكير الناقد

يتوجب على الذين يمارسون التفكير الناقد التعرف على مكوناته (عناصره) الرئيسية وهي:

أولاً: المعرفة: عند تطبيق إي مهارة من مهارات التفكير الناقد يجب إن يعرف الفرد مجموعة الإجراءات الممثلة للخطوات والعمليات التي يستخدمها في تنفيذ المهارة ومجموعة المعايير التي تساعد على تحديد مهارة معينة ومجموعة القواعد التي تمثل خطوطاً عريضة ترشد منفذ المهارة حتى يمكن استخدامها.

ثانياً: الاتجاه:- هو مجموعة الاتجاهات والقيم التي يركز عليها التفكير الناقد، إذ يشير بعض الباحثين إلى إن التفكير الناقد يشمل عناصر من القيم والعواطف والأحكام الشخصية لأنه من الصعب الفصل بين الموضوعية والشخصية في إي عمل يستهدف المعرفة.

ثالثاً: المهارة: وتشير إلى عدم التركيز على حفظ المعلومات واستظهارها، وإنما إلى تلك العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقييمه (غانم، 2009:49).

• - خصائص (سمات) المفكر الناقد

- يتوقع من المفكر الناقد أن يتقن جميع مهارات التفكير الناقد الوارد ذكرها في التصنيفات السابقة. وقد قام جروان (2002) وبشارة (2003) بتلخيص أهم خصائص المفكر الناقد كما يأتي:
1. متفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة.
 2. لديه الاستعداد نحو التغيير عند ثبوت الخطأ او وجود الأدلة الكافية المقنعة.
 3. يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما، فهو مبتكر ومتجدد.
 4. يعرف إن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.
 5. واع لما يجري في أذهان الآخرين.
 6. يمتلك القدرة على تحدي أفكار الآخرين وعرضها وتدقيقها على محك العقل.
 7. يأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة من الموضوع.
 8. لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته. (العنوم، 2004: 218-219) (البرقعاوي، 2012:26).

• - اتجاهات في تعليم وتعلم التفكير الناقد

يلمس المنتبغ لاتجاهات تعليم وتعلم التفكير الناقد إن أنصار هذا النوع من التفكير قد ساروا في اتجاهين رئيسيين لتعليم وتعلم التفكير الناقد هما.

الاتجاه الأول: تعليم وتعلم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية

يرى أصحاب هذا الاتجاه ويتزعمهم كل من: نورس، ونيكول، ولي، وسميث، وانس، Lee (، 1998; Ennise، 1985; Smith، 1996; Norris، Nicoll، 2004)، أهمية تعليم التفكير الناقد عن طريق المواد الدراسية المختلفة بحيث تدمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى التعليمي - التعليمي للمادة الدراسية. Cotton (، 1999:8).

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة بذاتها

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه من أمثال: كليري، وشيفرد، وانتيبول، (Shepherd، Clary، 1991; 1998; Antepohl; 2003) بتعليم التفكير الناقد عن طريق بناء برامج خاصة بتنمية التفكير الناقد منفصلة عن محتوى المواد الدراسية ويرى منظرو هذا الاتجاه إن الارتقاء بمستوى تفكير المتعلمين يتعدى قضية التحصيل الدراسي لاكتساب مهارات التفكير الناقد (ابو جادو ومحمد، 2007:259).

• - تنظيم الصفوف والتدريس لتحسين التفكير الناقد

إن إيجاد بيئة ملائمة لحدوث التفكير الناقد والتفاعل الصفي هدف يسعى إليه المربون لكن هناك معوقات تعترض ذلك: كازدحام جداول الدروس، ومحدودية وقت الحصة، وكثرة عدد الطلاب، مما يستدعي إعادة النظر في دور المعلم ووقت التدريس المخصص للتفكير مقابل الوقت المخصص لتدريس المحتوى، وقد طرحت عدة أفكار على صعيد تنظيم الصفوف وتنمية التفكير الناقد وهي:-

1. الموازنة بين المحتوى والعملية التفكيرية

إن الطلب المتزايد على تعليم مهارات التفكير الناقد، والتدفق المستمر للمعلومات الجديدة في معظم فروع المعرفة يبرز التوتر القائم بين التركيز على المحتوى أو على العملية التفكيرية والمسألة لا تتطلب ترجيحاً لأحد الجانبين بقدر الحاجة إلى الأولوية والتوازن فمن الممكن تعليم كل من المحتوى والعملية التفكيرية من خلال اختيار محتوى أساسي وجوهري يحقق الأهداف والغايات المبتغاة وطرائق مناسبة لتقديمه.

2. الموازنة بين المحاضرة والتفاعل

إن الصيغ الفعالة من التواصل والتفاعل أمر لا بد منه لانتقال المتعلمين إلى أنماط تفكيرية جديدة لكن هذا لا يعني إن لا مكان لأسلوب المحاضرة الموضحة فالمحاضرة لها دورها في إثارة الانتباه وفي تقديم معلومات جديدة لكن ما نحتاج إليه في هذا المجال هو نوع من التوازن بين المحاضرة الموضحة والتفاعل.

3. توليد المناقشات الصفية

وفي هذا النوع من المناقشات يجب إن تكون الأسئلة المختارة ليست الأسئلة التي تحتاج إلى جواب بسيط و مباشر وإنما تلك التي تثير التفكير وتساعد المتعلمين على تكوين الفرضيات المتعلقة بالموضوع وتساعد على بلورة بدائل عديدة للإجابة (عتوم، 2012:39-40).

المحور الثاني: دراسات سابقة

سيتم خلال هذا المحور عرض الدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث ولغرض توضيحها عمَدَ الباحث إلى تقسيمها إلى قسمين:

أولاً: دراسات التي تناولت برنامج (Risk)

1 - دراسة (فقيه، 2005)

("برنامج Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية في جامعة طيبة)

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعرف على ماهية برنامج "Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية في جامعة طيبة وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة قُسمت بالتساوي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبة يدرسن على وفق برنامج "Risk" ومجموعة ضابطة تكونت من (30) طالبة يدرسن على وفق الطريقة التقليدية، واعدت الباحثة اختبار التفكير الناقد وفق مقياس واطسن - كلاسر اما الوسائل الإحصائية فقد استعملت اختبار (T-test) المبرمج على الكمبيوتر وفق نظام (SPSS) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05:0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني دراسات تناولت التفكير الناقد:-

1 - دراسة (Leirman، 1997)

(Effect of instructional methods up on the development of critical thinking in Baccalaureate nursing)

(أثر أساليب البرامج التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات بكالوريوس التمريض)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تهدف إلى التعرف على تأثير أساليب البرامج التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات بكالوريوس التمريض اللواتي تدرين على أسلوبين في برنامج تدريبي، الأول الذي خضعت له المجموعة الضابطة ويعلم مفاهيم البرنامج من خلال طريقة المحاضرة والثاني خضعت له المجموعة التجريبية ويعلم مفاهيم البرنامج من خلال طريقة الممارسة الموجهة وتضمنت العينة (91) طالبة متطوعة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستمرت التجربة (16) أسبوعاً إذ استخدم في الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد فضلاً عن استخدام بعض الردود المكتوبة بين المدرس والطالبات. واستخدم تصميم تجريبي نو ضبط جزئي نو الاختبارين القبلي والبعدي واستخدم تحليل التباين المصاحب لمقارنة متوسطات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

أفاد البحث من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:

1. التعرف على الإجراءات البحثية وكيفية اختيار العينة وإعداد الأدوات المستخدمة في البحث والوسائل الإحصائية التي عولجت فيها البيانات.
2. الاستفادة من الجانب النظري لهذه الدراسات وكيفية تبويب الباحثين للأطر النظرية لبحثهم في بناء الإطار النظري للبحث الحالي.
3. اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث الحالي وأهدافه.
4. إجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
5. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

يعد الإلمام بمنهج البحث والقواعد الواجب إتباعها بدءاً بتحديد المشكلة ووصفها إجرائياً مروراً بالاختبارات المنهجية محدد لجمع البيانات المتعلقة بها وانتهاء بتحليل البيانات واستخلاص النتائج من الأمور الهامة في كل من العلوم النظرية والتطبيقية إذ إن منهج البحث يُعنى بكافة خطوات مراحل البحث وما تتطلبه كل منها من تنفيذ وأدوات ومقاييس وعمليات احصائية تحليلية وتفسيرية (ملحم، 2010:47). أما التصميم التجريبي فهو موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس اثر المتغير المستقل على المتغير التابع لغرض التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سماره وعبد السلام، 2008: 58). اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق برنامج Risk وضابطة تُدرس على وفق الطريقة التقليدية) ذا الاختبارين القبلي والبعدي، ومخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي (المتغير التابع)
التجريبية	1. العمر الزمني بالأشهر 2. التحصيل الدراسي للوالدين 3. التحصيل السابق في مادة علم الأحياء	اختبار التفكير الناقد القبلي	برنامج رسك Risk	اختبار التحصيل واختبارا التفكير الناقد البعدي
الضابطة	4. التفكير الناقد		الطريقة التقليدية	

ثانياً: إجراءات البحث:-

1- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس النهارية الحكومية في مركز قضاء القاسم للعام الدراسي (2013-2014) والبالغ عددها ثلاث مدارس حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية بابل.

عينة البحث

اختار الباحث عشوائياً إحصائية القاسم للبنين واختار منها عشوائياً شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طلابها (40)، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طلابها (41) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (81) طالباً على نحو أولي وبعد إن تم استبعاد الطلاب الراسيين احصائياً من المجموعتين، إذ بلغ عددهم (7) طلاب (4) منهم في المجموعة التجريبية و(3) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهم في صفوفهم حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهم، ويعود سبب استبعادهم لامتلاكهم خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة

التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (74) بواقع (36) طالباً في المجموعة التجريبية و (38) طالباً في المجموعة الضابطة وكما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع طلاب مجموعتي البحث حسب الشعب

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب	المستبعدون	العدد النهائي للطلاب	المجموع الكلي
1	أ	ضابطة	41	3	38	74
2	ج	تجريبية	40	4	36	

2- تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرص الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة ومن هذه المتغيرات العمر الزمني بالأشهر، وتحصيل الوالدين، واختبار التفكير الناقد القبلي وتحصيل نصف السنة.

3- ضبط المتغيرات الدخيلة

وهي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع وتشارك المتغير المستقل في أحداث التغيير، ويتم عزل آثارها عن المتغير التابع وذلك بثبوتها أو تحييدها (عبد الرحمن وآخرون، 1991: 275). لذلك قام الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يرى أنها تؤثر في سير التجربة.

5- مستلزمات البحث

لغرض تطبيق البحث هيأ الباحث بعض المستلزمات منها:

- أ- **تحديد المادة العلمية (المحتوى):** تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي (ط3، 2013 م) وكما يأتي:
- صياغة الأهداف السلوكية:** إن تحديد الأهداف (التعليمية) السلوكية أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس وذلك لأنها تعد الأساس في كل خطوة من خطوات عملية التدريس (عطية، 2008:83)
- ب- **إعداد الخطط التدريسية:**

يعد التخطيط مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية - التعلمية وتحقيق أهدافها، والتخطيط إجرائياً يتضمن سلسلة من العمليات المحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، ومحتوى المادة، وطريقة التدريس، وأساليب القياس والتقويم)، والتخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه روية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون و الفتلاوي، 2011:237).

ثالثاً: أدوات البحث

1- بناء الاختبار التحصيلي.

2 - بناء اختبار التفكير الناقد.

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

1. تم الاتفاق مع مدير إعدادية القاسم للبنين على إن يتولى الباحث تدريس مادة الإحياء بنفسه حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية بابل.
2. بدأ الباحث التجربة وياشر بتدريس المجموعة التجريبية على وفق برنامج (Risk) والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في يوم السبت الموافق 2014/3/1 بواقع ثلاث دروس أسبوعياً
3. انتهت التجربة في يوم الخميس الموافق 2014/4/24

خامساً: تطبيق أداتي البحث

1- الاختبار التحصيلي

تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعي البحث في وقت واحد يوم الاثنين المصادف (5 / 5 / 2014) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار.

2- تطبيق اختبار التفكير الناقد

طبق الباحث اختبار التفكير الناقد يوم الأحد الموافق (4/5/2014) على المجموعتين في وقت واحد.

سادساً: الوسائل الإحصائية

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى عمَدَ الباحث إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، كما مبين في الجدول (2)

جدول (2)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	35.44	7.06	72	2.30	2	دالة
الضابطة	38	31.81	6.52				

يبين الجدول (2) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (44,35) بانحراف معياري بلغ (06,7)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (81,31) بانحراف معياري بلغ (52,6) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,30)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (72) ومستوى دلالة (05,0)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

ب- لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع (ابو حطب وصادق، 2010:441)، وكما موضح في جدول (3).

جدول (3)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس بمهارات برنامج (Risk)	التحصيل	54,0	متوسط

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر * والبالغ (54,0) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بمهارات برنامج (Risk) في تحصيل مادة علم الأحياء وفق التدرج الذي وضعه كوهين (1988) (Cohen, 1996: p 164)

2- النتائج الخاصة بتنمية التفكير الناقد:

أ - استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير الناقد وذلك من خلال البيانات التي يوضحها جدول (4).

جدول (4)

نتائج اختبار test -العينتين مترابطتين لمعرفة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الناقد

للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعات	العدد	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
					المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	36	القبلي	39,83	7	4,45	2,04	دالة
		البعدي	46,83				
الضابطة	38	القبلي	40,5	2	1,32	2,04	غير دالة
		البعدي	42,5				

توضح بيانات جدول (4) المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية والبالغ (7) وانحراف معياري قدره (43,9) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (4,45)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى معنوية (05,0) ودرجة حرية (35) والبالغة (04,2)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى تنمية التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي، أي حصول تنمية في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة وإدخال المتغير المستقل برنامج (Risk).

في حين تبين بيانات جدول (4) المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة الضابطة والبالغ (2) وانحراف معياري قدره (43,9) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (1,32)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى معنوية (05,0) ودرجة حرية (37) والبالغة (04,2)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، على الرغم من إن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي ولكن قيمة الفرق غير ذي دلالة إحصائية، وهذا يعني عدم حدوث تنمية في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ب - ولغرض حساب حجم الأثر يوضح جدول (5) قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير الناقد.

جدول (5)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير تنمية التفكير الناقد

المتغير المستقل	التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التدريس بمهارات برنامج (Risk)	التفكير الناقد	0,80	عالي
الطريقة التقليدية	التفكير الناقد	22,0	منخفض

وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (80,0) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار عالي لمتغير التدريس بمهارات برنامج (RISK) في تنمية التفكير الناقد، بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (22,0) وهو مقدار تأثير منخفض للطريقة التقليدية في متغير التفكير الناقد (kiess, 1996: p 164).

ثانياً: تفسير النتائج

1- تفسير النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل

إن تفوق التدريس على وفق برنامج رسك (Risk) على الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل يمكن ان يعزى الى ان هذا البرنامج يعد جديداً بالنسبة للمتعلمين بما يتضمنه من خطوات اجرائية يسمح لهم بالتفاعل مع بعضهم مع المادة التعليمية المصاغة بشكل مواقف ذات علاقة بحياتهم وهذا ما يزيد من دافعية المتعلمين للمشاركة فضلاً عن ان المتعلم كان مفكراً فاعلاً ضمن مجموعته دون الاعتماد على المدرس الذي كان دوره الارشاد والتوجيه، لقد جاءت نتائج البحث الحالي منقحةً مع نتائج دراسة (الجنابي، 2013) التي أظهرت أن برنامج Risk أداة جيدة في التعليم وقد ساهم في تحسين التحصيل في مادة الكيمياء بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية.

2- تفسير النتائج المتعلقة بتنمية التفكير الناقد

أن تفوق التدريس على وفق برنامج رسك (Risk) على الطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد البعدي يعزى إلى تعود المتعلمين على التفكير الناقد بسبب التناغم الحاصل بين خطوات مهارتي الحفز الذهني والمشكلات المتعددة الجوانب وبين المواقف التعليمية المصاغة والمرتبطة بحياة المتعلم، فضلاً عن إن طبيعة الأنشطة التي يقوم بها المتعلم سواء بشكل فردي زوجي أو جماعي أدت إلى إثارة تفكيرهم بطريقة ناقدة ومبدعة منظمة إذ كان المتعلم محور العملية التعليمية فهو يمارس عمليات عقلية كالتحليل والاستنتاج والاستدلال ووضع البدائل وتقويمها مما زاد من ثقته بنفسه وكان حصيلة ذلك قدرته على التفكير بطلاقة وإيجابية.

ثالثاً: الاستنتاجات

- 1- فاعلية التدريس ببرنامج Risk في التحصيل مقارنةً بالطريقة التقليدية.
- 2- فاعلية التدريس ببرنامج Risk في تنمية التفكير الناقد مقارنةً بالطريقة التقليدية.
- 3- التدريس على وفق برنامج (Risk) جعل الطلاب أكثر تشوقاً وتفاعلاً مع مادة علم الأحياء من التدريس بالطريقة التقليدية.

رابعاً: التوصيات

- 1- ضرورة اعتماد مدرسي مادة علم الأحياء في المراحل المختلفة بعض مهارات برنامج (Risk) في تخطيط وتنفيذ دروسهم بالإضافة إلى أساليب التدريس القائمة حالياً.
- 2- إقامة دورات في طرائق التدريس تخصص فيها موضوعات تتعلق ببرامج تنمية التفكير ومنها برنامج Risk .
- 3- تدريب الطلبة في كلية التربية والتربية الأساسية في الصفوف المتقدمة على كيفية تطبيق برامج التفكير

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث مايلي:-

- 1- إجراء بحث عن فاعلية برنامج (Risk) في متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي والتفكير البصري.
- 2- إجراء بحث عن فاعلية برنامج Risk في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.
- 3- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى مثل الرياضيات والاجتماعيات.
- 4- إجراء دراسة مقارنة لفاعلية برنامج (Risk) مع برامج أخرى للتعرف على أفضليتها في تنمية التفكير.
- 5- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي يتناول مهارات وأبواب أخرى من برنامج (Risk)

المصادر:

- القرآن الكريم

1. أبو الوفا، جمال محمد، وسلامه عبد العظيم حسين، (2008): التربية الدولية وعالمية التعليم، دار الجامعة الجديدة.
2. أبو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
3. أبو جادو، صالح محمد علي، (2008): علم النفس التربوي، ط 6، دار المسيرة، عمان.
4. البرقعوي، جلال عزيز فرمان، (2012): التفكير الناقد والإبداعي دراسات نظرية - ميدانية، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.
5. جامعة بابل /كلية التربية الأساسية (2012)المؤتمر العلمي الدولي الخامس للفترة من (13-14) تشرين الثاني
6. جروان، فتحي عبد الرحمن،(1999): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
7. دورون، دولان، وباور فرانس، (1997): موسوعة علم النفس، تعريب شاهين فؤاد، منشورات عويدات، بيروت.
8. ريان، محمد هاشم،(2012): مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
9. الريماوي، محمد عودة وآخرون، (2004): علم النفس العام، دار المسيرة، عمان.
10. السرور، ناديا هائل، (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
11. سماره، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي، (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
12. عبد الرحمن، انور حسين، وآخرون، (1991): مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
13. عبد العزيز، سعيد، (2009): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة، عمان.
14. العتوم، عدنان يوسف وآخرون،(2009): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
15. عتوم، كامل علي سليمان،(2012): التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبيه، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع اريد شارع الجامعة.
16. عطية، محسن علي،(2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
17. عطية، محسن علي، (2013): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
18. العفون، نادية حسين، و فاطمه عبد الأمير الفتلاوي، (2011): مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، بغداد.
19. علي، سليم توفيق، (2011):فاعلية العصف الذهني وحدائق الأفكار في تحصيل مادة الإحياء وتنمية التفكير الناقد والذكاءآت المتعددة لدى طالبات الصف الخامس العلمي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.
20. غانم، محمود محمد، (2009): مقدمة في تدريس التفكير، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع،
21. فرج، عبد الطيف بن حسين،(2005):التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان، دار المسيرة.
22. فقيهي، رانيا احمد علي، (2005): برنامج رسك وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم العلوم الاجتماعية، جامعة طيبة، جدة، السعودية.

23. ملحم، سامي محمد، (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
24. نوفل، محمد بكر، ومحمد قاسم سعيان، (2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
25. نوفل، محمد بكر ومحمد عودة الريماوي، (2010): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المصادر الأجنبية

26. Cotton، K. A. (1997): " **Teaching thinking skills school improvement research Series** "، Gruper (ED). Creative People at Work، New York، Oxford University Press، pp 33 – 46
27. Heller، A.Monks،FJ. passow،(1993):**Internationnal. handbook of research and development of giftedness and talent 1st edition**،Pevgamon Press،Ltd Int.Vol(41)no (4)، 1989
28. Watson، G. & Glaser، E.(1991)،Watson – Glaser: **Critical Thinking Appraisal form**، Harcourt.
29. Kiess،H.O. (1996): " **statistical concepts for Behavioral science** ". London، Sidney، Toronto، Allyn and Bacon.

كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي ودرجة توافر معايير الجودة فيه
 أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا م.م. علي يوسف عيسى الموسوي
 جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد

The Book "The Bases of Geography and Their Techniques" for the Fourth Class / Literary branch and the Availability of ISO in it
Asst. Prof. Dr. Najdat Abdel Ra'uf Abdul Ridha
Asst. Lecturer Ali Yousif Isa Al-Mosawi
University of Baghdad / College of Education, Ibn Rushd

Abstract

This study aims at identifying whether the ISO is available in the book "The Bases of Geography and Their Techniques" for the Fourth Class / Literary branch through answering the following question: What is the level of the availability of the ISO in the book "The Bases of Geography and Their Techniques" for the Fourth Class / Literary branch?

To achieve this aim, a descriptive method is followed in the study. The society of the research includes the male and female teachers who teach geography for the fourth literary class who are (310) teachers. The sample was chosen with the ratio of (20%) of the total number. The sample includes (62) male and female teachers. The level random sample is used to represent the society. The tool is a questionnaire including the ISO standards for the book "The Bases of Geography and Their Techniques" for the Fourth Class / Literary branch. It has been prepared after consulting the resources that have tackled the ISO for the scholastic book. The validity of the tool is verified by exposing it to some experts.

ملخص البحث

ترمي هذه الدراسة (تعرف مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي) عبر الإجابة عن السؤال الآتي:

– ما مستوى درجة توافر معايير الجودة في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي (المسحي) كمنهجاً للدراسة، وقد تكون مجتمع هذه الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية لصف الرابع الأدبي والبالغ عددهم (310) مدرس ومدرسة فقد تم اختيار عينة بنسبة (20%) من مجموع المجتمع الأصلي، وبلغ عدد عينة الدراسة (62) مدرس ومدرسة، وقد استعمل العينة الطبقية العشوائية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، أما أداة البحث فكانت استبانة تحتوي على معايير الجودة لكتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى المصادر التي تناولت معايير الجودة للكتاب المدرسي والدراسات والأدبيات، وقد تم التأكد من صدق الأداة (الاستبانة) عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء، وقد تم التأكد من ثباتها عن طريق إعادة تطبيق الاستبانة على عينة من المدرسين والمدرسات، وبعدها طبقت الاستبانة في صورتها النهائية إذ تكونت من (99) فقرة معيارية موزعة على ستة مجالات هي (المقدمة – المحتوى – الأنشطة – وسائل التقويم – لغة الكتاب – الإخراج الفني للكتاب)، وقد تم معالجة البيانات إحصائياً لاستخراج النتائج باستعمال الوسط المرجح والوزن المنوي، وقد تم الاعتماد محكاً قدره (80%) للحكم على مدى جودة كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

– أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي حقق نسبة (61، 61%) من معيار الجودة وهذه النسبة اقل من نسبة المحك (80%) المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم يتحقق فيه معيار الجودة.

وفي ضوء النتائج كانت هناك عدة استنتاجات منها:

أن معايير الجودة لم تتوافر في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي.

وفي ضوء النتائج كانت هنالك عدداً من التوصيات منها:

- 1 - ضرورة الاهتمام بتأليف كتب الجغرافية على وفق معايير الجودة.
- 2 - إعادة النظر بتأليف كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي وتحسينه لعدم مطابقتها لمعايير الجودة، وقد اقترح الباحثان استكمالاً لهذه الدراسة عدة مقترحات منها:
- 1 - إجراء دراسات ترمي إلى تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في ضوء معايير الجودة.
- 2 - تقويم أسئلة كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم.

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث:

يجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى عصر جديد يتميز بتطورات نوعية غير مسبوقه ويتطلب من العملية التعليمية مواكبة هذه التطورات بكل عناصرها ومن هذه العناصر هو الكتاب المدرسي ولما له من دور كبير في نجاح العملية التعليمية بوصفه المرجع الأساس الذي يستقي منه الطالب معلوماته أكثر من غيره من المصادر، والأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه الطلبة في الدرس. (اللقاني وآخرون، 1990، ص 73)، وأمام هذه التحديات تجد المؤسسات التعليمية أنها بحاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق وضع معايير حديثة تستطيع مواجهة متطلبات عصر الألفية الثالثة. (إبراهيم، 2007، ص 14)، ولما كانت الجودة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات فالحاجة إليها تكون أكثر إلحاحاً في العملية التعليمية بوصفها أم المهن وتصب مخرجاتها في مدخلات أنظمة المهن كلها. (عطية، 2008، ص 17)، وعلى ذلك فإن الكتاب المدرسي من الأدوات التعليمية المهمة، ولذلك يجب اتصافه بالجودة، وبما أن الجودة هي التوافق مع الاحتياجات والمواصفات وتشد على الرضا التام للإطراف الذين تقدم إليهم الخدمة أو المنتج، وهذا يعني ضرورة تطابق الكتاب المدرسي مع معايير الجودة، وإلا فإن هناك فجوة ستكون ما بين الطلبة والكتب المدرسية، وان هذه الفجوة سوف تؤدي إلى نفور الطلبة من هذه الكتب ومن ثم إحباط المدرسين والطلبة وعدم قدرتهم على أداء دورهم بشكل فعال وسيؤدي ذلك إلى ضعف في تحقيق أهداف الدرس وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور كثير من الظواهر السلبية التي تصبح مصدر للقلق والخوف ومنها تدني مستوى التعليم عموماً ومخرجاته على وجه الخصوص وهذا يؤدي إلى فشل في العملية التعليمية والأهداف التربوية، وقد لمس الباحثان عبر الزيارات الميدانية للمدارس الإعدادية والثانوية إن هناك بعض الشكاوى من كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها والتي تجسد صعوبة تعيق سير العملية التعليمية بشكلها الصحيح وعلى ذلك يؤكد اللقاني أن الكتب المدرسية لابد أن توضع لها المعايير التي تكفل أفضل النتائج التي تجعل منها أداة قادرة على بلوغ أهداف المنهج، وتحقيق الفائدة الحقيقية للطلاب، وذلك عبر فحص الكتب المدرسية وتقويمها للحكم على مدى صلاحيتها قبل الاستعمال. (اللقاني وآخرون، 1990، ص 81)، وأن هذه الدراسة تبحث في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي ودرجة توافر معايير الجودة فيه من أجل التعرف على مدى مواكبة هذا الكتاب للتطورات الحديثة التي تتعلق بمجال علم الجغرافية، وتوظيف المادة التعليمية توظيفاً فعلياً وعملياً لتخدم المستفيدين من الطلبة والمدرسين عبر التعرف والوقوف على معايير الكتاب وبنية التحتية، ومن هنا يحرص الباحثان على أن تكون هناك معايير علمية مستندة إلى الجودة يعتمد عليها في إصدار أحكام دقيقة على الكتب المدرسية.

ويمكن إيجاز مشكلة هذه الدراسة في السؤال الآتي:

- 1 - ما درجة توافر معايير الجودة في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي؟
- أهمية البحث والحاجة إليه:

يشهد العالم منذ مطلع الألفية الثالثة تغييراً كبيراً شمل كل مجالات الحياة فتظهر كل يوم معطيات جديدة أسهمت في تضاعف المعرفة إضعافاً مضاعفاً جعلت إنسان اليوم يعيش في عالم يتطور فيه العلم وتتمو الحضارة وتتغير بسرعة مذهلة تكاد لا تصدق، إذ تسهم كل من المعرفة والخبرة أسهماً كبيراً في تحديد أطار تلك التطورات الجذرية في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية، ولقد كانت التحديات الرئيسة المتمثلة بالعلومة والتقدم التقني السريع وراء التحول من التنافس في المنتج إلى التكلفة ثم إلى التنافس في القدرات بحيث لا يرتكز التنافس على الحد الأدنى لتكلفة تنفيذ الأعمال بقدر ما يرتكز على أعلى مستوى للكفاءة فيمكن وصف سمة هذا العصر البقاء للأدكي، وهو ما جعل عديداً من دول العالم تولي أولوية قصوى للتعليم. (الطاهر، 2011، ص 23)، ويعد التعليم العامل الاستراتيجي الهام الذي يقوم بتأكيد هوية أي مجتمع والحفاظ على مستقبله عن طريق إعداد القوى العاملة المؤهلة

والقادرة على التعامل مع ذلك المستقبل وخوض غماره بوصفه هدف التنمية. (مجيد ومحمد، 2008، 147)، ولذلك اهتمت معظم دول العالم المتقدم بجودة التعليم والارتفاع بمستواه وأصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر (الطناوي أ، 2009، ص5)، ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية المبدعة التي تستطيع أن تحدث التغيير نحو التطور وتقوده بفعالية وابتكار ولعل هذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بالتربية والتعليم.(البيلاوي، وآخرون، 2008، ص54)، وإن التربية أساس كل تقدم وإصلاح وعنوان كل تغيير ونهضة والطريق المؤدي إلى تهذيب النفوس وتنقيف العقول وبناء الأمم وما من دولة حرصت على التقدم إلا وكانت التربية وسيلتها وما من دولة حاقت بها هزيمة إلا وعملت على تطوير النظام التربوي لذلك اتجهت دول العالم جميعها إلى الاهتمام بالتربية لتحقيق الأهداف المنشودة منها. (الطحان، 2006، ص 11)، ومن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية هي الاتجاهات التربوية الحديثة ومن هذه الاتجاهات تبني مفهوم الجودة في التعليم والتعلم (عطية، 2008، ص190)، ولما كانت التربية هي عملية إعداد مستمر لإفراد المجتمع للحياة وإن هذا الإعداد الذي تتولاه المؤسسات التعليمية والتربوية يحتاج إلى مواكبة التطور الهائل عبر تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل عن طريق وضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته. (إبراهيم، 2007، ص 14)، وهذا المستقبل الذي نحاول تحديد ملامحه سيحتاج إلى تربية غير تقليدية كالتربية عهدنا وكنا نواصي بها حتى أمس القريب. (إبراهيم، 2007، ص31)، وفي عصر عولمة تنافسية وحراك بشري ومادي غير مسبوق وتكنولوجيا قادرة وسماوات مفتوحة للاتصال والتواصل تسعى كل دولة بل كل مؤسسة للتفوق على غيرها بنوع من التميز في جودة منتجاتها وإذا أضفنا ذلك إلى النزعة الطبيعية للارتقاء والترقي والسعي نحو التطوير والجودة في كل المجالات يمكننا القول إننا نعيش عصر ثقافة الجودة. (عبيد، 2009، ص 19)، وعدت الجودة صيحة القرن الحادي والعشرين في إدارة المؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل عام والتعليم ونظمه بشكل خاص حتى أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما يجب أن يؤسس لها في نظم التعليم وثقافة المجتمع لكي تكون جزءاً من معتقدات الأفراد وثقافتهم فضلاً عن أن التعليم بحد ذاته هو عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان ويشكل عنصراً رئيساً فيها كما يجب أن تكون المنتجات في المؤسسة الإنتاجية الصناعية أو الخدمة متميزة يجب أن يكون خريج المؤسسة التعليمية متميزاً وأن تكون الخدمات التي تقدمها للمتعلمين والمجتمع مميزة.(عطية، 2008، ص 19).

ويشير مصطلح الجودة إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنهج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق وأقل جهد وتكلفة ممكنة وتبني مفهوم عدم الخطأ أي الأداء السليم من دون أخطاء من المرة الأولى مما يقلل من الفاقد ويخفض الكلفة. (مجيد ومحمد، 2008، ص 31)، ويرى (كروسبي) وهو أمريكي الجنسية ومن الرواد الأوائل لمفهوم الجودة إنه من الممكن القيام بعمل خال من الأخطاء عبر اعتماد نموذج وقائي لمنع حدوث منتجات أو خدمات تحتوي على عيوب. (عطية، 2008، ص 33)، فالجودة معيار الكمال يتم الحكم عليها بمعرفة ما إذ أدينا ما عزمنا على تحقيقه في الوقت المحدد والكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا وأن مفهوم الجودة يشبه مفهوم الحرية والعدل مفهوم صعب تحديده تماماً كما أنه لا يوجد اتفاق على كيفية قياسها، والسبب في ذلك هو أن الجودة لا توجد بمعزل عن سياق استعمالها، والأحكام بشأنها تختلف بحسب منظور الشخص الذي يتطلب منه الحكم عليها وبحسب الغرض من إصدار الحكم.(مجيد ومحمد، 2008، ص 112)، وأن الجودة تعد وسيلة لا غاية إذا يتم التأكد من أن الأفكار والأهداف التي حددت ووثقت أخذت تتحول إلى واقع فعلي وأن الأمور تجري في المسار الذي رسم لها وتنتهي إلى الغاية التي حددت لها. (بن سعيد، 1997، ص 64).

والجودة هي الملائم للغرض، وأن التعليم المعتمد على منهج الجودة التعليمية هو بحد ذاته يركز على نوعية المعلومة ومدى ملائمتها لحاضر الطالب ومستقبله وكذلك سبل تنفيذ التعليم لكي يمكن في النهاية وضع آليات للتحقق من مدى إتقان ما تعلمه وهو ما يمارسه نظام الجودة. (الطاهر، 2011، ص 17)، وإن القرارات المتأنية لمبادئ (ديمنج) الذي يعد أبو الجودة تبنتنا بإمكانية تطبيقها في القطاع التربوي وأن ما يعزز ثقافتنا في إمكانية تطبيق تلك المبادئ هو نجاح عديد من المناطق التعليمية والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية والنهوض بالنظام التربوي برمته بعد تطبيق تلك المبادئ. (استيتية وعمر، 2008، ص 90)، وإن الجودة ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية بدءاً بالطالب والمدرس والإدارة ونظمها ولوائحها وتشريعاتها ووسائل التمويل ثم المادة التعليمية وطرائق التدريس.(شوقي، 2003، ص 177) وإن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظاماً تعليمية متقدمة أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفعالية

حيث يستحيل أن نجد مجتمعاً متقدماً ونظامه التعليمي متخلف وبنفس القدر يستحيل أن نجد مجتمعاً متخلفاً ونظامه التعليمي متقدماً وهذا يؤدي إلى كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي اليوم يقاس بمدى قدرته على اكتساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم وتحقيق نهضة أمتهم، وإن سبب تطبيق الجودة في عديد من الدول المتقدمة ونجاحها في تطبيق هذا الأسلوب على مستوى تحسين المنتج وزيادة الطلب على المنتجات في المجال الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي أوجد مسوغاً قوياً لتطبيق هذا الأسلوب بالمؤسسات التعليمية في عديد من الدول وذلك للتفوق الكبير الذي أحرزه هذا المفهوم في جميع المؤسسات. (البيلاوي وآخرون، 2008، ص 119).

إن تطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية يساعد على أحداث عملية التطوير والتحديث في النظام التعليمي وذلك لأن الجودة هي عملية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استعمالها أو توظيفها كآلية في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات كما وتركز مبادئ وعناصر مفهوم الجودة كعملية تطبيقية على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر والذي يعد من أبرز سمات نظام الجودة ويتجلى ذلك عبر عمليات التفتيش للتأكد من الجودة في المخرجات من النظم التعليمية الذي يعد صيغة علاجية ذات تكلفة عالية يمكن تلافيها بصيغة وقائية ذات تكلفة قليلة وذلك بإعطاء الأولوية في عمل المؤسسة التعليمية إلى التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم، ولذلك يجب الاهتمام بجودة المناهج الدراسية ومحتواها. (عطية، 2008، ص 76)، وفي ضوء ما تقدم فإن التعليم الذي يبراد له أن يتسم بالجودة يجب أن يشدد على معرفة احتياجات الطلبة، ومعرفة متطلباتهم بوصفها العنصر الأساسي في الجودة فبموجبها تتحدد متطلبات رضا الطلبة وكذلك التشديد على رضا الجهات والأطراف التي تستفيد من الطلبة المتخرجين وهي التي تمثل سوق العمل الذي سيعمل فيه الطلبة، وهكذا فإن لكل من المستفيدين الداخليين والخارجيين له قائمة من المتطلبات والحاجات يجب أن تعرفها المؤسسة التعليمية معرفة دقيقة وتحققها بكفاءة عالية وبفعالية تفوق توقع المستفيدين، وحيث يرى الخبراء أن الجودة في التعليم تمثل كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلبة. (عطية، 2008، ص 40-41) وترتبط الجودة بالخدمة وهي الشكل الذي تقدم به المنتجات وفي التربية عملية التعليم وعلى هذا الأساس يكون مفهوم الجودة مفهوماً متغيراً وليس حالة ثابتة وما هو جيد الآن قد لا يكون جيد في المستقبل وما هو جيد في مجتمع قد لا يكون جيد في مجتمع آخر وعلى هذا فمفهوم الجودة هو مفهوم نسبي يختلف باختلاف الأهداف والزمان والمكان. (احمد، 2007، ص 153).

والجودة تهدف إلى مساعدة النظام التعليمي عن طريق إصدار معايير الجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم ومتابعة نتائجها في مراحل متعاقبة، وذلك لأن ضبط العمل في أي مؤسسة يتطلب توفر معايير يقوم عليها ذلك الضبط وبناءً على ذلك فإن توافر هذه المعايير يعد عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد المؤسسة في تحقيق الجودة. (الجلبي، 2005، ص 355)، وارتبطت حركة المعايير تاريخياً بحركة الجودة وعدت حركة واحدة فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة ولا جودة بدون معايير والبحث في الجودة يعني البحث في المعايير في نفس الوقت. (البيلاوي وآخرون، 2008، ص 28)، أن دول العالم تختلف معاييرها حيث لكل دولة معايير خاصة بها مع ملاحظة أن المعايير نظام ايزو 9000 للجودة يعد معياراً دولياً، وكما أن هذه الدول تختلف في مخرجاتها لكن جميع هذه المخرجات تكون خاضعة لمراجعات وتفتيش دوري من قبل المنظمة العالمية للمعايير لتأكد استمرارية تطبيق معايير الجودة، والتي يتم على أساسها منحها الشهادة. (الطاهر، 2011، ص 17)

ولما كان نظام الجودة نظاماً متكاملًا يتناول جميع جزئيات النظام التعليمي فإن المنهج الدراسي يعد عنصراً مهماً من العناصر التي تقع في بؤرة نظام الجودة في التعليم فهو يتناول جميع مدخلاته ومخرجاته وما يرافقها من تقويم وضبط وتحسين وما يلزمها من معايير فإذا كان المنهج يبني في ضوء أهداف محددة فإن الجودة تتناول هذه الأهداف برؤية جديدة، وإذا كان المحتوى الدراسي يشكل عنصراً من عناصر المنهج فإن الجودة تتناول هذا المحتوى على وفق فلسفة الجودة، وهكذا الحال مع المدرس والطلبة وإدارة المدرسة وجميع عناصر المنهج بمفهومه الواسع. (عطية، 2008، ص 155) وعلى أساس ذلك تتطرق قناعتنا بضرورة تطوير المناهج من إيماننا بأن أي نهضة حقيقية محكومة بنوعية المناهج التي تشكل أبناء الأمة التي تعدهم للتناغم الناجح مع ديناميات المستقبل الذي يوجه المجتمعات. (شحاته، 2003، ص 257)

ويحرص خبراء المناهج دائماً على بيان العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي بوصف الأخير وعاء لمحتواه يمثل بعداً أو مكوناً من مكونات المنهج، فالمنهج حين يعد لا بد له من أهداف مستمدة من مصادرها وهذه الأهداف ما هي إلا موجّهات لمن يتصدون لبناء المنهج فعن طريقها وعبرها يمكن تحديد محتوى المنهج من المادة الدراسية التي يستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ

لتحقيق أو بلوغ تلك الأهداف. (اللقاني وآخرون، 1990، ص 71_73)، وأن الكتاب المدرسي الجيد يؤدي دوراً جوهرياً في تحقيق أهداف المنهج ويترجمه ويدفعه نحو تحقيق غاياته وذلك على أساس أن الكتاب المدرسي يعد احد جوانب العملية التعليمية التي لاغني عنها إلا إن إسهام الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف المنهج يعتمد على جودة الكتاب المدرسي، والكتاب يحدد بدرجة كبيرة مادة التعليم فالعملية التربوية تركز على الكتاب والمعلم والطالب وإن أي خلل في هذه الأركان يعني خلل في عملية التعليم والتعلم. (قطاوي، 2007، ص 76_82).

ويعد الكتاب المدرسي من أهم المصادر التي تعتمد عليها في التدريس على وجه خاص في الدول التي تعتمد الأنظمة التعليمية التي تقوم على المناهج المركزية. (الطيبي، 2002، ص 285)، كما يشكل الوسيلة الأولى للمعرفة في البلدان العربية وفي كثير من بلدان العالم ففي اليابان مثلاً وعلى الرغم من تفوقها العلمي والرياضي والتقني فإن الكتاب المدرسي يشكل حجر الركن بالنسبة للمنهج الدراسي وبالنسبة لطلبة والمدرسين وهو يأخذ جزءاً لا يستهان به من النشاط اليومي للمدرس والطالب ولهذا حظي الكتاب المدرسي من المهتمين على التربية والتعليم في مختلف العهود بما يستحق من الاهتمام فألفت اللجان وتقررت القوانين وصدرت القرارات والنشرات وبذلت الجهود المتواصلة لتحسين الكتاب المدرسي وتنظيمه وتوزيعه على الطلبة. (فتح الله، 2007، ص 77-80) وبالرغم من تعدد المصادر التربوية إلا إن الكتاب المدرسي سيظل محور المنهج ومصدر نشاط الطلاب حيث أن النص المطبوع لأي مادة دراسية يعد عنصراً أساسياً في العملية التعليمية ومن هنا يتبوأ الكتاب المدرسي مكانته في التعليم على جميع المستويات وفي هذا الإطار يقول (Black) وهو احد الخبراء في هذا الاختصاص ضعوا كل الوسائل التربوية مجتمعة فهي ليست سوى نقطة في وعاء إذا ما قورنت بالكتاب المدرسي. (مغراوي، 2009، ص 378).

والكتاب المدرسي واسطة المجتمع في استمرار ثقافته والمحافظة عليها وتجديدها والإضافة إليها ونقلها من جيل إلى جيل كما إنه يربط بين الماضي بترائه والحاضر بمشكلاته والمستقبل باحتمالاته ولا يقتصر في ذلك على ما وصل إليه مجتمع معين بل يتجاوز إلى ما وصلت إليه أمم وشعوب أخرى. (أبو سرحان، 2000، ص 194) وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن الكتاب المدرسي يعد مسرح عمليات المنهج في التصميم والتنفيذ والتقييم والتطوير فالعلاقة أذن بين المنهج والكتاب علاقة الروح بالجسد والجوهر بالمظهر فهو روح المنهج وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصاً وروحاً وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج. (عطية، 2009، ص 315)

ويؤكد قطاوي من الضروري إجراء دراسات ميدانية باستمرار بشأن الكتب المدرسية في مراحل الدراسات العليا والتأكيد على هذا الجانب الحيوي المهم في حياتنا العلمية والتطبيقية ومادام الكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية. (قطاوي، 2007، ص 79)، لذا فإنّ التقييم عملية ضرورية لكل كتاب مدرسي بل ولكل فصل من فصوله وهي عملية مستمرة تسير مع الكتاب كله كجزء لا يتجزأ منه ونقصد بالتقييم الكتاب المدرسي أن نحكم على درجة نمو الطلبة عبر استعمال الكتاب في ضوء الأهداف المرصودة وبعبارة أخرى إلى أي مدى كان تأثير الكتاب المدرسي في نقل المعرفة وحفز الطلبة لتعلق بها وطلب المزيد منها وتلمسها والاتصال بها في سجل التراث البشري وتوظيفها اجتماعياً. (أبو سرحان، 2000، ص 204)، وإن التقييم في إدارة الجودة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى تأكيد أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة بتوظيف تقنيات الجودة، وكما تهدف إلى إعادة النظر في العملية التعليمية والإدارية في ضوء نواتج التقييم وتهدف أيضاً إلى توجيه العملية التعليمية والإدارية في المدرسة بما يضمن تصحيح الأخطاء وتجنب الوقوع فيها ويؤدي إلى تطوير وتحسين مستمر في الأداء المعرفي والإداري. (عطية، 2008، ص 146)

ومن المؤلف أن المدرس في الصف يكون في موقع يستطيع عبره أن يتابع النتائج المترتبة على توظيف الكتاب المدرسي كما إنه يلاحظ مدى استجابة الطلبة له وتكيفهم مع مضامينه وهذا الموقع يستدعي منه أن يكون أول من يصدر أحكاماً تقييمية عليه تتعلق بمدى التزام الكتاب بالتوجهات التربوية المعاصرة كربط التعليم المدرسي بالحياة والعمل ووحدة الخبرة وتكامل المعرفة ومسارته لطبيعة العصر والعلاقة العضوية بين الكتاب وبين المرحلة التي يؤلف لها ومدى إسهامه في تحقيق أغراض المادة التي ينتمي إليها والحرص على الانفتاح على المواد الأخرى حفاظاً على ترابط الخبرات وتكاملها وإثارة دافعية الطلبة عبر تنظيمه وعرضه وحسن أخراجه وما يتضمن من رسوم توضيحية. (فتح الله، 2007، ص 82_83)

لذا فإن من الطبيعي الاعتماد على آراء مدرسي المواد الدراسية في تقييم كتب تلك المواد، ولذلك فقد اعتمد الباحثان على آراء مدرسي الجغرافية في تقييم كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأديبي.

مما لاشك فيه أن الحديث عن الكتاب المدرسي يقودنا إلى الحديث عن العلوم التي تتناولها هذه الكتب ومنها كتب الجغرافية. فالجغرافية تعد أحد فروع العلوم الاجتماعية علم يعنى بدراسة العلاقات بين الإنسان والبيئة الطبيعية وأساليب تفاعله مع هذه الأرض أو البيئة وأثار ذلك التفاعل وعلى هذا فهي إحدى العلوم التي تجمع بين الجانبين الطبيعي والبشري فالجغرافية الطبيعية تدرس المظاهر الطبيعية البيئية المحيطة بالإنسان وتوزيعها المكاني والعوامل المؤثرة وراء هذا التوزيع، أما الجغرافية البشرية فتدرس مظاهر الحياة البشرية وتجمعاتها وعلاقات تلك التجمعات وما يترتب عليها من آثار ايجابية أو سلبية ومدى تأثير هذه التجمعات بالظواهر الطبيعية وتأثير الإنسان فيها وعليه فان الجغرافية تدرس سطح الأرض بوصفها مسكناً للإنسان وعلاقات التأثير والتأثر بينهما فهي بذلك ذات صفة حية إذ تدرس حياة الإنسان وأعماله والآثار الناتجة عن جهوده في السيطرة على بيئته وتعديلها. (اللقاني وعودة، 1989، ص 19) وقد أشار جون ديوي إلى أهمية الجغرافية بقوله: الجغرافية محور تدور حوله بقية الموضوعات الأخرى، فمادة الجغرافية تشكل نقطة التقاء العلوم الإنسانية مع العلوم الطبيعية ويرى (Taylor) إنها تدخل مع العلوم جميعاً كعلم الفلك والفيزياء والجيولوجيا والاجتماع والسياسة وغيرها من العلوم وعلى ذلك يؤكد (Banks) بأن الجغرافية مفتاح العلوم الاجتماعية وجزءاً منها وفعالاً فيها. (، 1957، Taylor p.674)،

ومما سبق يمكن القول بأهمية تقويم كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الإعدادي باستعمال معايير الجودة، لما لهذا الكتاب من أهمية كبيرة في إعداد الطلبة.

هدف البحث:

ترمي هذه الدراسة (تعرف مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي) عبر الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما مستوى درجة توافر معايير الجودة في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي؟
حدود البحث : يقتصر هذا البحث على:

- 1 - كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (2010 - 2011).
- 2 - مدرسو ومدرسات مادة الجغرافية لصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (2010 - 2011) في مدينة بغداد.

تحديد المصطلحات:

أولاً: كتاب الجغرافية

أ- الكتاب المدرسي وعرفه

1 - **Good** : بأنه كتاب يتناول مادة دراسية محددة على وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد تستعمل فيه كمصدر أساس للمعلومات. (Good، 1973، p. 26)

2 ويعرف الباحثان كتاب الجغرافية إجرائياً: وهي الكتاب المنهجية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) للعام الدراسي (2010 - 2011) والتي أصدرتها وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق.

ب - الجغرافية وعرفها

4- **فليجه وغزال**: " أنها العلم الذي يدرس البيئة الطبيعية للإنسان والتفاعل المشترك بينهما على أساس أن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ". (فليجه وغزال، 1979، ص6)

ويعرف الباحثان الجغرافية إجرائياً: بأنها مجموعة الحقائق والمعلومات والبيانات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات الموجودة في الظواهر الطبيعية والبشرية بين مختلف الأماكن على سطح الأرض التي تؤثر ويؤثر بها الإنسان والتي توجد في كتب الجغرافية للصفوف الرابع الأدبي والخامس الأدبي والسادس الأدبي.

ثانياً: الصف الرابع الأدبي

" هو أول المراحل الدراسية الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة وتكون مدة الدراسة في المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات ويتم فيها التخصص علمي أو أدبي، وتتكون هذه المرحلة من الصفوف الآتية

أ - الصف الرابع (العلمي أو الأدبي)

ب - الصف الخامس (العلمي أو الأدبي)

ج - الصف السادس (العلمي أو الأدبي) " (جمهورية العراق، 2008)

ثالثاً: معايير الجودة

أ- المعيار

1 - المعيار (لغة)

" جاء في معجم الوجيز أن المعيار هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير ". (جمهورية العراق، 2010، ص 9)

2 - المعيار (اصطلاحاً): عرفه

1 - **Carter**: بأنه مجموعة من الشروط والإحكام التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي عبر مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة أو الضعف. Carter، 1973، (p. 135)

ويعرف الباحثان المعيار إجرائياً: وهي الخصائص الواجب توافرها في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي التي تضمنتها أداة البحث (الاستبانة) التي أعدها الباحثان في ستة مجالات، وأصدر في ضوءها حكماً على جودة هذه الكتب.

ب- الجودة

1 - الجودة (لغة)

- "وعرفه ابن منظور في معجم لسان العرب بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جودةً والجودة أي صار جيداً ". (ابن منظور، 1984، ص72)

2 - الجودة (اصطلاحاً): عرفها

1 - **Green, Katz (1992)**: أنها عملية تحديد ووضع معايير قياسية ومتابعة الممارسات العملية وتقويم ما ينشأ من هذه الممارسات من مشكلات لإيجاد الحلول لها. (استيتية وعمر، 2008، ص 84)

2 - هيئة المواصفات البريطاني **BSL**: بأنها مجموعة صفات وملامح وخواص المنتج والتي تقع على عاتقها تحمل عبء إرضاء الاحتياجات الضرورية. D.Deherly، 1994، (p. 260)، Geoffory،

ويعرف الباحثان الجودة إجرائياً: هي تكامل المواصفات والخصائص في كتب الجغرافية بالمرحلة الإعدادية بالنسبة إلى الطلبة والمدرسين والتي تتمكن من أن تنال رضاهم وتشبع حاجاتهم وتلبي طموحاتهم وبكفاءة عالية ومحقة أفضل ما يمكن تحقيقه من النتائج.

الفصل الثاني (دراسات سابقة)

- دراسة فوزي 1991

(تقويم كتب الجغرافية المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة)

أجريت هذه الدراسة في الأردن (الجامعة الأردنية) وهدفت إلى تقويم كتب الجغرافية المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن على وفق وجهتي نظر المعلمين والطلبة.

ولقد اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي ومعلمات الجغرافية للمرحلة الثانوية في مديرتي عمان الثانية وضواحي عمان، أما بالنسبة للطلبة فتكونت العينة من (325) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي و(311) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي موزعين على مدارس المديريتين، وقد أعد الباحث استبانة للمعلمين وأخرى للطلبة تم اشتقاقها من استبانة المعلمين لتتناسب مع الطلبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1 - كانت تقديرات المعلمين بشأن أبعاد كتب الجغرافية تقديرات متوسطة حسب مقياس التقدير التقويمي.
- 2 - كانت تقديرات طلبة المرحلة الثانوية بشأن أبعاد كتب الجغرافية تقديرات متوسطة أيضاً حسب مقياس التقدير التقويمي.
- 3 - كذلك أظهرت هذه الدراسة أن كتب الجغرافية تعاني بعض المشاكل أهمها
 - أ- افتقار كتب الجغرافية إلى تغليف متين وجيد يقاوم التلف.
 - ب - أن غلاف الكتاب غير مناسب وغير جذاب للطلبة.
 - ج - أن محتوى الكتاب لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة.
 - د - أن الوسائل والمعينات غير جذابة وغير مشوقة للطلاب. (فوزي، 1991، ص12-80)

- دراسة (Giannaanglo And Kaplan)1992)

(تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستعملة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس التابعة لولاية تنسي الأمريكية، وشملت عينة الدراسة الكتب وهي (تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، جغرافية العالم، الاقتصاد، الحكومة في أمريكا)، وتم تقويم كل كتاب باستعمال معايير تضمنت المجالات التالية مستوى الانقراضية وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلة وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي وأنماط التقويم في كل كتاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب الأربعة لم تراعى المعايير التي قورنت في ضوءها ألا جزئياً. (، 1992، Giannaanglo And Kaplan، p. 171)

الفصل الثالث (منهج البحث وإجراءاته)

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي اتبعها الباحثان من أجل تحقيق هدف هذه الدراسة التي ترمي إلى تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة حيث استعمل الباحثان المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته، وهو احد مناهج البحث العلمي المستعملة في العلوم التربوية والنفسية، والدراسات المسحية هي ذلك النوع من الاستقصاء الذي ينصب على ظاهرة أو قضية معينة كما هي قائمة في الواقع مثل (مدارس، تلاميذ، معلمين، وظائف، كتب، معدات، أبنية، مناهج، طرائق تدريس، الخ.....) بقصد تشخيص أوضاعها، وتفيد نتائج هذه الدراسات في حل الكثير من المشكلات التربوية بما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بهذه المشكلات. (الزويجي ومحمد، 1981، ص 53 - 56)، واستعمل الباحثان المسح التعليمي كنوع من أنواعه لأنه يتناسب مع ما ترمي إليه هذه الدراسة.

أولاً مجتمع البحث وعينته**أ - مجتمع البحث**

شمل مجتمع الدراسة المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية لطلبة الصف الرابع الأدبي للسنة الدراسية (2010 - 2011) في محافظة بغداد.

ومن أجل تحديد مجتمع الدراسة قام الباحثان بزيارة المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد قسم الإحصاء والتخطيط التربوي التابعة لها وهي ستة مديريات.

حيث بلغ عدد المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية في الصف الرابع الادبي في محافظة بغداد للعام الدراسي (2010 - 2011) (310) مدرس ومدرسة والذين يمثلون مجتمع هذه الدراسة.

ب - عينة البحث

العينة هي نموذج يشكل جانباً من وحدات المجتمع المعني بالبحث وممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة. (قندلجي، 1992، ص 112)

وبما أن مجتمع الدراسة كبير ومقسم على المديرية العامة للتربية السنة في محافظة بغداد، ولصعوبة شمول جميع أفراد المجتمع الكلي بإجراءات الدراسة لذا تطلب اختيار عينة ممثلة من المجتمع الكلي

بعد أن حدد الباحثان مجتمع الدراسة الكلي من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (310) مدرساً ومدرسة فقد اختار الباحثان نسبة (20%) من مجموع المجتمع الكلي كعينة للدراسة إذ بلغ مجموع العينة (62) مدرساً ومدرسة، وقد استعمل الباحثان العينة الطباقية العشوائية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وهذه الطريقة تعني تقسيم المجتمع الأصلي على عدة طبقات ثم بعد ذلك يتم اختيار عدداً من الأفراد من كل طبقة بطريقة عشوائية بحيث يتناسب هذا العدد مع العدد الكلي لإفراد الطبقة التي تم الاختيار منها

ثانياً أداة البحث

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى البحث في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي ودرجة توافر معايير الجودة فيه وما حققت هذه الكتب من معايير الجودة، ونظراً للحجم الكبير نسبياً للعينة المعنية بالدراسة، وانتشارها في مناطق متباعدة فقد ارتأى الباحثان أن تكون الاستبانة هي الأداة المناسبة لاستطلاع آراء أفراد العينة.

أ - صدق أداة البحث

يعد صدق الأداة شرطاً أساسياً من الشروط التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد عليها أي دراسة وصدق الأداة يعني مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله. (داود وأنور، 1990، ص 118)

ولما كان للصدق أنواع عدة فقد اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري منها، وقد أشار (Eble) إلى أن أفضل طريقة لتأكد من الصدق الظاهري هو أن يبين مجموعة من المحكمين (الخبراء) مدى تمثيل الفقرات للصفة المطلوب قياسها. (، 1972، p. 667 Eble)

ب - ثبات الأداة

يجب أن تتصف أي أداة بحث في قياس ظاهرة ما بالثبات لكي يمكن الاعتماد عليها لأن الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، ويتعين توافره في المقياس لكي يكون صالحاً للاستعمال. (الإمام وآخرون، 1990، ص 143) وتتصف الأداة بالثبات عندما يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم بعد مدة زمنية تحت الظروف ماثلة. (عبد الدايم، 1981، ص363)، ولما كان لإيجاد معامل الثبات طرائق عدة مثل التجزئة النصفية والصور المتكافئة وإعادة التطبيق فقد اعتمد الباحثان على طريقة إعادة تطبيق الاستبانة (Test – Re test)

ثالثاً- تطبيق الأداة

ويعد أن تأكد الباحثان من صدق الأداة وثباتها وبعد تحديد عينة الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية فقد وزع الباحثان الاستبانة على أفراد العينة من المدة (13 / 1 / 2011) إلى غاية (10 / 2 / 2011) عبر الزيارات الميدانية في المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة بغداد وقد ضمنت الاستبانة مقدمة وضح فيها الباحثان الهدف من الدراسة وأسلوب الإجابة عبر وضع علامة (✓) أمام كل فقرة معيارية في المكان الذي يرويه مناسباً إذ أن الإجابة عن كل فقرة معيارية يكون له خمسة احتمالات بمعنى (خماسي) أي (متحقق بدرجة كبيرة جداً)، (متحقق بدرجة كبيرة)، (متحقق بدرجة متوسطة)، (متحقق بدرجة قليلة جداً)، (غير متحقق) ولقد حرص الباحثان عبر اللقاءات مع المدرسين والمدرسات على توضيح وبيان أهمية هذه الدراسة، وإن دقتها معتمدة على دقة إجاباتهم.

رابعاً الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثان لتحقيق هدف دراسته الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون: لبيان ثبات الإجابات عند تطبيق الاختبار واستخرج ثبات كل مجال من مجالاتها ولكل صف وبحسب القانون الآتي:
- 2 - الوسط المرجح: لتقدير قيمة كل فقرة من فقرات الأداة وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن كل مجال واستعمل الباحثان الوزن المئوي كوسيلة حسابية
- 3- الوزن المئوي: لتوضيح كل فقرة من فقرات الاستبانة ومعرفة درجتها وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى.

الفصل الرابع (نتائج البحث)

سيتناول الباحثان في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها على وفق استجابات عينة الدراسة المكونة من مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية، إذ اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

- 1- حسب تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة على وفق البدائل الخمسة، وأفرغت في استمارة خاصة لغرض معالجتها إحصائياً.
- 2- اعتمد الباحثان على معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من المجالات الاستبانة، وتم إعطاء البديل الأول (متحققة بدرجة كبيرة جداً) خمسة درجات، والبديل الثاني (متحققة بدرجة كبيرة) أربع درجات، والبديل الثالث (متحقق بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل الرابع (متحققة بدرجة قليلة جداً) درجتين، والبديل الخامس (غير متحقق) درجة واحدة.
- 3 - احتساب متوسط درجات المقياس الخماسي الذي هو (3) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة، إذ تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (3) فما فوق فقرة متحققة، في حين تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح يقل عن (3) غير متحققة.

- 4 - رتب الباحثان فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مؤثي إلى اقل وسط مرجح ووزن مؤثي ضمن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي وبعد ذلك رتبها ضمن كل مجال من المجالات الستة.
- 5 - اعتمد الباحثان محكاً لتقويم كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي ولكل مجال من مجالاتها قدره (80%) بعد استشارة عدد من الخبراء في القياس والتقويم الذين اتفقوا على صلاحية هذا المحك في تقويم كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي على وفق معايير الجودة التي أعدها الباحثان.
- 6 - ثم ناقش الباحثان الفقرات غير المتحققة ضمن كل مجال من مجالات الاستبانة.
- وفيما يأتي عرضاً لنتائج البحث ثم تفسيرها.

المجال الأول: مقدمة الكتاب

تضمن مجال مقدمة الكتاب على (12) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (9) معايير وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (04,3) إلى (48,4)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (96,60) إلى (66,89)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (3) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (38,2) إلى (62,2)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (74,47) إلى (58,52)، والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

المعايير في مجال مقدمة الكتاب

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	2	تشير إلى عدد فصول الكتاب.	48,4	66,89	1	متحققة
2	3	تعطي فكرة موجزة عن محتوياته.	06,4	28,81	2	متحققة
3	4	تبين الرأي التربوي الذي بني عليه الكتاب.	7,3	18,74	3	متحققة
4	1	تتضمن أهداف تدريس المادة.	62,3	58,72	5,4	متحققة
5	9	تبين أهمية الكتاب للمدرس والطلبة.	62,3	58,72		
6	6	تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة وتوجه الطلبة إلى مراجعتها.	16,3	22,63	6	متحققة
7	8	تبين الجهود التي ينبغي أن يقوم بها المدرس والطلبة.	12,3	58,62	7	متحققة
8	5	تعرف بأسلوب تنظيم الكتاب.	08,3	6,61	8	متحققة
9	12	تتبع أسلوب الحوار المباشر بين المدرس والطلبة.	04,3	96,60	9	متحققة
10	7	تشير إلى إرشادات تساعد المدرس والطلبة في استعمال الكتاب.	62,2	58,52	10	غير متحققة
11	10	تتصف بالوضوح والابتعاد عن التعقيد.	58,2	6,51	11	غير متحققة
12	11	تثير دافعية الطلبة وتحفزهم.	38,2	74,47	12	غير متحققة

يتضح من الجدول (1) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال مقدمة الكتاب بلغت (75%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها لصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال مقدمة الكتاب.

المجال الثاني: محتوى الكتاب

تضمن مجال محتوى الكتاب على (22) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في مجال محتوى الكتاب قد بلغت (11) معياراً، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (04,3) إلى (09,4)، وإما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (96,60) إلى (92,81)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (11) معياراً، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (9,1) إلى (88,2)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (06,38) إلى (74,57)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المعايير في مجال محتوى الكتاب

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الملاحظات
1	7	يتصف بالحدائثة ومسايرته للتطورات العلمية.	09,4	92,81	1	متحققة
2	5	يضع الجداول والإشكال والخرائط والرسوم والصور التوضيحية في مكانها المناسب.	03,4	64,80	2	متحققة
3	11	يتجنب التكرار في المعلومات.	95,3	02,79	3	متحققة
4	19	يرتبط بالمنظومة البيئية الاجتماعية والواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع العراقي.	9,3	06,78	4	متحققة
5	6	يتميز بالصدق ودقة المعلومات.	85,3	08,77	5	متحققة
6	10	مناسب لعدد الحصص المخصصة لتدريسه.	82,3	44,76	6	متحققة
7	1	يسهم في تحقيق الأهداف العامة للمادة.	53,3	64,70	7	متحققة
8	14	يحقق توازناً بين النظري والتطبيقي.	16,3	22,63	8	متحققة
9	8	يهتم في توضيح المصطلحات والمفاهيم ويحتوي على قائمة بها.	14,3	9,62	8	متحققة
10	22	يكثر من الأمثلة التي تساعد على فهم المادة.	08,3	6,61	10	متحققة
11	3	يراعي تسلسل المعلومات وترابطها منطقياً.	04,3	96,60	11	متحققة
12	16	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	88,2	74,57	12	غير متحققة
13	13	يوازن بين المجالات المعرفية والوجدانية المهارية.	56,2	28,51	13	غير متحققة
14	12	ينمي أنواع متعددة من مهارات التفكير لدى الطلبة.	48,2	66,49	14	غير متحققة
15	21	يستعمل ما يناسب الطلبة من البيئة المحلية ومشاكلها.	46,2	34,49	15	غير متحققة
16	20	يشجع على التعلم التعاوني.	4,2	06,48	16	غير متحققة
17	9	تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.	11,2	24,42	17	غير متحققة
18	4	يتضمن الجداول والإشكال والخرائط والرسوم والصور التوضيحية.	09,2	92,41	18	غير متحققة
19	2	ينسجم مع محتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة.	96,1	34,39	5,19	غير متحققة
20	15	مناسب للمستوى العقلي للطلبة.	96,1	34,39		غير متحققة
21	17	يرتبط مع مستوى تأهيل الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم.	9,1	06,38	5,21	غير متحققة
22	18	يراعي الاحتياجات الفعلية للفرد والمجتمع.	9,1	06,38		غير متحققة

يتضح من الجدول (2) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال محتوى الكتاب بلغت (50 %) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80 %)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال محتوى الكتاب.

المجال الثالث: الأنشطة

تضمن مجال الأنشطة على (15) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (8) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (3) إلى (58,3)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (60) إلى (6,71)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (7) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (9,1) إلى (74,2)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (06,38) إلى (82,54)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المعايير في مجال الأنشطة

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المنوي	الرتبة	الملاحظات
1	2	ترتبط بالهدف الخاصة بالوحدة التعليمية.	58,3	6,71	1	متحققة
2	5	بعضها ينجز خارج الصف أو المدرسة.	35,3	08,67	2	متحققة
3	11	تثير دافعية الطلبة للتعلم الذاتي.	25,3	16,65	3	متحققة
4	10	قابلة للتطبيق والتنفيذ في أطارا لإمكانيات المتوافرة في بيئة الطلبة.	22,3	5,64	4	متحققة
5	3	مناسبة لمحتوى الكتاب.	2,3	18,64	5	متحققة
6	13	تتضمن دوراً للطلاب محدداً وواضحاً.	19,3	86,63	6	متحققة
7	6	تناسب مع المستوى العقلي للطلبة.	06,3	28,61	7	متحققة
8	4	مناسبة لوقت الدرس.	3	60	8	متحققة
9	14	توفر للطلاب التغذية الراجعة الفورية.	74,2	82,54	9	غير متحققة
10	8	تثير أنواع من مهارات التفكير لدى الطلبة.	66,2	22,53	10	غير متحققة
11	15	ترافقها تعزيزات متنوعة ومناسبة للطلبة.	58,2	6,51	11	غير متحققة
12	7	تسهم في تشويق الطلبة.	5,2	50	12	غير متحققة
13	12	تشجع الطلبة على التعلم التعاوني الجماعي.	45,2	02,49	13	غير متحققة
14	1	تتنوع في الدرس الواحد.	2,2	8,44	14	غير متحققة
15	9	تناسب مع اهتمامات وميول الطلبة.	9,1	06,38	15	غير متحققة

يتضح من الجدول (3) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأنشطة بلغت (33,53%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الأنشطة.

المجال الرابع: وسائل التقويم

تضمن مجال وسائل التقويم على (20) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (12) معياراً، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (01,3) إلى (43,4)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (32,60) إلى (7,88)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (8) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (04,2) إلى (88,2)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (96,40) إلى (74,57)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المعايير في مجال وسائل التقويم

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المنوي	الرتبة	الملاحظات
1	4	يتضمن أسئلة في نهاية كل فصل.	43,4	7,88	1	متحققة
2	5	يرتبط بمحتوى الكتاب.	09,4	92,81	2	متحققة
3	1	يتسم بالتنوع في أساليبه.	61,3	24,72	3	متحققة
4	12	يساعد المدرس للتعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية	5,3	70	4	متحققة
5	2	يرتبط بأهداف تدريس المادة.	38,3	74,67	5	متحققة
6	9	يغطي جميع الأفكار والمفاهيم الأساسية التي	25,3	16,65	6	متحققة

المرتبة	الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات المعيارية	ت المعيار في الاستبانة	ت
7	86,63	19,3	وردت في المحتوى.		
متحقق			يتميز بالوضوح والدقة.	3	7
8	54,63	17,3	يوفر التغذية الراجعة للطلبة بشكل مستمر.	8	8
متحقق			يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	18	9
9	22,63	16,3	ينمي تفكير الطلبة.	16	10
متحقق			يقيس الجوانب التطبيقية للمادة الدراسية.	7	11
10	28,61	06,3	يقيس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل متوازن.	6	12
متحقق			يساعد المدرس للتعرف على خبرات الطلبة السابقة.	13	13
11	96,60	04,3	يساعد الطلبة على الابتكار.	19	14
غير متحقق			يربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الجديدة.	14	15
12	32,60	01,3	يتضمن توجيهات لمراجعة مصادر خارجية.	15	16
متحقق			تتوافر عدد من الأسئلة في كل درس.	10	17
13	74,57	88,2	يتضمن أسئلة للتقويم الذاتي.	20	18
غير متحقق			ينمي حب الاستطلاع والمعرفة لدى الطلبة.	17	19
14	12,56	8,2	يحدد معياراً لإتقان اجتياز الوحدة التعليمية.	11	20
غير متحقق					
15	24,52	61,2			
غير متحقق					
16	28,51	56,2			
غير متحقق					
17	44,46	32,2			
غير متحقق					
18	18,44	2,2			
غير متحقق					
19	86,43	19,2			
غير متحقق					
20	96,40	04,2			
غير متحقق					

يتضح من الجدول (4) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال وسائل التقويم بلغت (60%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال وسائل التقويم.

المجال الخامس: لغة الكتاب

تضمن مجال لغة الكتاب على (9) معايير، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (6) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (35,3) إلى (96,3)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (08,67) إلى (34,79)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (3) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (64,2) إلى (98,2)، وأما أوزانها المئوية فقد تراوحت ما بين (9,52) إلى (66,59)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المعايير في مجال لغة الكتاب

المرتبة	الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات المعيارية	ت المعيار في الاستبانة	ت
1	34,79	96,3	خالية من الأخطاء اللغوية.	1	1
متحقق			تهتم بعلامات الترقيم.	3	2
2	12,76	8,3	مناسبة لحصيلة الطلبة اللغوية.	2	3
متحقق			تخلو من الحشو المخل بالمعنى.	4	4
3	64,70	53,3	سليمة من حيث بناء الجمل والعبارات وتراكيبها.	7	5
متحقق			تراعي توحيد المصطلحات العلمية.	9	6
4	34,69	46,3	تحمل أفكاراً متناسقة ومنظمة.	6	7
متحقق			تتميز بالسهولة والوضوح.	5	8
5	74,67	38,3	توفر عنصر التشويق.	8	9
متحقق					
6	08,67	35,3			
متحقق					
7	66,59	98,2			
غير متحقق					
8	06,58	9,2			
غير متحقق					
9	9,52	64,2			
غير متحقق					

يتضح من الجدول (5) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال لغة الكتاب بلغت (66,66%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال لغة الكتاب.

المجال السادس: الإخراج الفني للكتاب

تضمن مجال الإخراج الفني للكتاب على (21) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعايير المتحققة في هذا المجال بلغت (15) معياراً، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (03,3) إلى (51,4)، وأما أوزانها المثوية فقد تراوحت ما بين (64,60) إلى (32,90)، وأما عدد المعايير غير المتحققة قد بلغت (6) معايير، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (75,1) إلى (98,2)، أما أوزانها المثوية فقد تراوحت ما بين (16,35) إلى (66,59)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المعايير في مجال الإخراج الفني للكتاب

ت	ت المعيار في الاستبانة	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المثوي	الرتبة	الملاحظات
1	13	تعرض الصفحة الأولى منه عنوانه وأسماء المؤلفين والناشر ورقم الطبعة وسنة الطبع.	51,4	32,90	1	متحققة
2	15	طباعته جيدة.	43,4	7,88	2	متحققة
3	8	تتمايز العناوين الرئيسية والفرعية من حيث حجم الحرف واللون.	29,4	8,85	3	متحققة
4	20	يخلو من الأخطاء المطبعية.	27,4	48,85	4	متحققة
5	9	عناوينه الرئيسية والفرعية واضحة.	2,4	18,84	5	متحققة
6	7	تناسب حجم الحروف المستعملة في طباعته.	16,4	22,83	6	متحققة
7	17	يتضمن ثبناً بالمحتويات.	12,4	58,82	7	متحققة
8	10	استعملت ألوان مناسبة وجذابة في طباعته.	09,4	92,81	8	متحققة
9	6	تناسب فيه المسافة بين السطور والكلمات.	06,4	28,81	9	متحققة
10	11	فصوله وأبوابه منظمة ومتناسقة.	03,4	64,80	10	متحققة
11	14	يتميز بالمتانة من حيث التجليد.	9,3	06,78	11	متحققة
12	5	يتميز الورق المستعمل فيه بالجودة من حيث اللون والوزن والملمس.	88,3	74,77	12	متحققة
13	16	يتميز الغلاف الخارجي بالمتانة والقوة.	69,3	86,73	13	متحققة
14	2	عنوانه واضح ومختصر ويعبر عن محتواه.	64,3	9,72	14	متحققة
15	4	يتميز شكله بالجمالية والتشويق.	03,3	64,60	15	متحققة
16	3	الصورة الموجودة على الغلاف الخارجي تعبر عن موضوعه.	98,2	66,59	16	غير متحققة
17	1	يناسب حجمه العمر الزمني للطلبة.	48,2	66,49	17	غير متحققة
18	18	يتضمن أداة لتقويمه.	16,2	22,43	18	غير متحققة
19	21	تتوافر فيه الهوامش المساعدة على توضيح المفاهيم.	03,2	64,40	19	غير متحققة
20	12	يتضمن قائمة بأسماء المراجع والمصادر المستعملة فيه ومرتبته حسب الحروف الهجائية.	91,2	38,38	20	غير متحققة
21	19	كتبت على الواجهة الداخلية من غلاف الكتاب عبارة هادفة.	75,1	16,35	21	غير متحققة

ينضح من الجدول (6) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الإخراج الفني للكتاب بلغت (42,71%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الإخراج الفني للكتاب.

الفصل الخامس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

أولاً الاستنتاجات:

عبر النتائج التي عرضت في الفصل السابق توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- أن معايير الجودة لم تتوافر في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي.
- 2- أن الكتاب يفترق إلى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب وتعد هذه نقطة ضعف وقصور في الكتاب.
- 3- أن شكل الكتاب وإخراجه الفني بحاجة إلى الاعتناء بمظهره ومتانة تجليده وتصميم غلافه ليزيد من تشويق الطلبة وقراءته.

ثانياً التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1 - إعادة النظر بتأليف كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي وتحسينه لعدم مطابقته لمعايير الجودة.
- 2 - ضرورة الأخذ بأراء مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.

ثالثاً المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة اقترح الباحثان إجراء دراسات ترمي إلى:

- 1 - تقويم كتب الجغرافية للمرحلة المتوسطة والابتدائية في ضوء معايير الجودة.
- 2 - الموازنة بين كتب الجغرافية المقررة تدريسها في العراق وكتب الجغرافية المقررة تدريسها في الدول العربية في ضوء معايير الجودة.

المصادر

- 1 - إبراهيم، محمد عبد الرزاق، 2007، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- 2 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 1984، لسان العرب، ج2، ج3، ج9، أعداد وتصنيف يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، د.ت.
- 3 - أبو سرحان، عطية عودة، 2000، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.
- 4 - أحمد، حافظ فرج، 2007، الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- 5 - استيتية، دلال ملحس، وعمر موسى سرحان، 2008، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان.
- 6- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، 1990، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية الأولى، بغداد.
- 7 - بن سعيد، خالد، 1997، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، الرياض.
- 8 - البيلاوي، حسن حسين، وآخرون، 2008، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، تحرير الأستاذ الدكتور رشدي احمد طعيمة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 9- الجلي، سوسن شاكر، 2005، معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم "التعليم العالي: رؤى مستقبلية"، مطبعة كركي، بيروت.
- 10 - جمهورية العراق، 2008، وزارة التربية، الفلسفة التربوية، المديرية العامة للمناهج.
- 11 - جمهورية العراق، 2010، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتمادية للجامعات العراقية، أعداد قسم الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق مؤشرات ومقاييس اتحاد الجامعات العربية.
- 12 - داود، عزيز حنا، وأتور حسين عبد الرحمن، 1990، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد.
- 13 - الزويبي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام، 1981، مناهج البحث في التربية، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد.
- 14 - شحاته، حسن، 2003، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، الناشر مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- 15 - شوقي، عبد الله محمد، 2003، إدارة الجودة الشاملة مدخلاً لتطوير التعليم الفني، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (53) الجزء (1).

- 16 - الطاهر، مهدي، 2011، نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 17 - الطحان، مصطفى محمد، 2006، التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- 18 - الطناوي أ، عفت مصطفى 2009، معايير الجودة في تعليم العلوم، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، المنصورة.
- 19 - الطيبي، محمد حمد، 2002، الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 20 - عبد الدايم، عبد الله، 1981، التربية التجريبية والبحث التجريبي، ط4، دار العلم للملايين، بيروت.
- 21 - عبيد، وليم، 2009، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 22 - عطية، محسن علي، 2009، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 23 - عطية، محسن علي، 2008، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 24 - فتح الله، عبد الكريم، 2007، معلم الصف كفاياته، مسؤولياته، نموه المهني، مكتبة دار طلاس للنشر، دمشق.
- 25 - فليجة، احمد نجم الدين، وغزال عباس حسين، 1979، الجغرافية البشرية، منشورات جامعة بغداد.
- 26 - فوزي، عبد الله، 1991، " تقويم كتب الجغرافية المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة "، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.
- 27 - قطاوي، محمد إبراهيم، 2007، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- 28 - قندلجي، علي إبراهيم، 1992، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- 29- اللقاني، احمد حسين، وعودة عبد الجواد أبو سنيينة، 1989، تخطيط المنهج وتطويره، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- 30 - _____، وآخرون، 1990، تدريس المواد الاجتماعية، ط4، الجزء الأول، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 31 - مجيد، سوسن شاكر، ومحمد عواد الزيادات، 2008، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 32 - مغراوي، عبد المؤمن محمد عبده، 2009، اتجاهات حديثة في بحوث مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، الناشر شركة دلتا مكتبة بيروت، القاهرة.
- 33 - Carter , 1973 , **Dictionary of education** , New Yourk , , MC ,Graw Hill comp.
- 34 - Ebel, Robeit, 1972,; **Essentials of Educational and Measurement 2nd ed** Englwood Gliffs, N.Y,Printice Hall.
- 35 - Geoffory , D. Deherty, 1994, : **Developing quality Systems in education** , Doutldge , New York.
- 36 - Giann angelo and. Mary Kaplan , 1992 ,:" content analysis and critique of selected social studies text book" **apaper presented at tennesse University meeting an taxt book** ; U.S.A.
- 37 - Good , Carter, 1973 , V. **Dictionary of education 3rd Edition**, MC, Graw ,Book company. New Yourk.
- 38- Taylor, 1957, (**Geography in the Twentieth Century**).
- 39 - Ten brink , 1974 ,**Terry D- Evaluation** , New York , MC Graw – Hill

مادتا (خلف) و (خصم) في القرآن الكريم - دراسة دلالية -

د. رياض حمود حاتم المالكي م.م. رياض علي حسن

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل كلية الإمام الكاظم (عليه السلام)

The Words (Successor) and (Opponent) in the Holy Quran – A Referential Study

Dr. Riyadh Hammood Hatim Al-Maliki

College of Quran Studies / University of Babylon

Asst. Lecturer Riyadh Ali Hasan College of Imam Kadhim (pbuh)

Abstract

The Holy Quran was and is still the greatest, inexhaustible resource for all ages for the scholars in literature and linguistics. Among the reasons behind choosing the subject of the research is the connection between the word (successor) and the concepts and rules in jurisprudence. This is because it is closely related to one of the bases of Islam that is Al-Jihad (struggle) and the other word (opponent) which denoted conflict and opposition. So many words in the Holy Quran refer to disagreement. What is important to the research is the disagreement which denotes conflict and opposition, not in the sense that the human being are naturally different in characters and entities like the varieties of food.

المقدمة

إنَّ القرآن الكريم كان - ولا يزال - المعينَ الأعظم الذي لا ينضب - على مدِّ العصور - من مدِّ الدارسين بالعلوم والآداب واللغة، فمهما أُلّف المؤلفون من كتب وصنّفوا من تصانيف فلن يستطيعوا إيفاءه حقه من البحث والدراسة.

أما هذا البحث الموسوم بـ «مادتا (خلف) و (خصم) في القرآن الكريم / دراسة دلالية» فإن من بين أسباب اختياره موضوعاً للبحث ارتباط إحدى هاتين اللفظتين (خلف) بمفاهيم وأحكام فقهية؛ كونها على اتصال مباشر بشعيرة مهمة من شعائر الله تعالى: في ركن من أركان الإسلام وهو الجهاد، قال تعالى: ﴿إِنَّكُمْ رَضِيْتُمْ بِالْقُعُودِ أَوَّلَ مَرَّةٍ فَاقْعُدُوا مَعَ الْخَالِفِينَ﴾ (التوبة: 83)، فضلاً عن ارتباطها مع اللفظة الأخرى (خصم) بدلالة التنازع والخصام التي سلطت البحث الضوء عليها.

إذ تضافرت ألفاظ عديدة في القرآن الكريم لتدل على الاختلاف، بيد أن الجذر (خ ل ف) كان له الحظُّ الأوفر من بين الألفاظ الأخرى، حيث يأتي في مقدمة تلك المواد اللغوية؛ فهو الأكثر استعمالاً في القرآن الكريم من الجذر (خصم)، كما أن لهذا الفعل مفهوماً واسعاً، وما يهمننا في بحثنا هذا هو الاختلاف بمعنى النزاع والخلاف، لا بما هو سنة إلهية في الخلق كجعلهم متفاوتين في خلقهم وما هيأتهم كاختلاف الغذاء مثلاً، قال تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطْعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزُرْعٌ وَنَخِيلٌ وَصُنُوفٌ غَيْرٌ صِنُوفٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفْضَلٌ بَعْضُهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأَكْلِ﴾ (الرعد: 4)، أو اختلاف ظواهر الطبيعة، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ آيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران: 190)، أو الاختلاف في القدرات البشرية، قال سبحانه تعالى: ﴿وَلَوْ لَا دَفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ﴾ (البقرة: 251)، إلى غير ذلك من موارد الاختلاف الإيجابي (عدم التنازع).

المبحث الأول: مادة خ ل ف

الاختلاف لغةً: مصدر اختلف، والاختلاف أو الخلاف هو: المصادمة، وقد خالفه مخالفةً وخِلافاً، وتخالّف الأمران واختلفا، إذا لم يتفقا، وكل ما لم يتساو فقد تخالّف واختلف، قال تعالى: ﴿وَمَا ذَرَأْنَا لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ﴾ (النحل: 13)⁽¹⁾. فالاختلاف أو الخلاف ضدّ الاتفاق، وهو أعمُّ من الضدّ، قال الراغب الأصفهاني (الخلاف: أعمُّ من الضدّ؛ لأنَّ كلَّ ضدين مختلفان، وليس كل مختلفين ضدين)⁽²⁾.

(1) ينظر: لسان العرب، ابن منظور: 187/4-188.

(2) مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني: 156.

فدلالة الاختلاف أو الخلاف هو التضاد والتعارض لا عدم التماثل، وهو بذلك يجاري لغة القرآن في دلالاته على هذا المعنى، قال تعالى: ﴿وَلَكِنْ اٰخْتَلَفُوْا فَمِنْهُمْ مَنْ اٰمَنَ وَمِنْهُمْ مَنْ كَفَرَ﴾ (البقرة:253). أي: (أن يذهب كل واحد إلى خلاف ما ذهب إليه الآخر)⁽¹⁾.

أما الاختلاف في الاصطلاح، فهو (أن يأخذ كل واحد طريقاً غير طريق الآخر في حاله أو قوله)⁽²⁾، أو هو (منازعة تجري بين المتعارضين؛ لتحقيق حق أو لإبطال باطل)⁽³⁾.

(ولما كان الاختلاف بين الناس في القول قد يقتضي التنازع، استعير ذلك للمنازعة والمجادلة، قال تعالى: ﴿فَاٰخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ﴾ (مريم:37))⁽⁴⁾.

وقد أطبق أصحاب المعاجم على أن الاختلاف لا يخرج عن معان ثلاث جمعها ابن فارس بقوله: ((الخاء واللام والفاء أصول ثلاثة: أحدها: أن يجيء شيء بعد شيء يقوم مقامه، والثاني: خلاف قدام، والثالث: التغيير))⁽⁵⁾. والاختلاف في الرأي من الباب الأول؛ ((لأن كل واحد منهم يُحَيِّ قول صاحبه، ويُقيّم نفسه مقام الذي نحاه))⁽⁶⁾.

وقد فرّق بعض العلماء بين الخلاف والاختلاف في الاصطلاح، من أربعة وجوه ذكرها أبو البقاء الكفوي في كليّاته، وهي أن:

1- (الاختلاف): ما اتحد فيه القصد، واختلف في الوصول إليه، و(الخلاف): يختلف فيه القصد مع الطريق الموصل إليه.

2- (الاختلاف): ما يستند إلى دليل، بينما (الخلاف) لا يستند إلى دليل.

3- (الاختلاف): من آثار الرحمة، بينما (الخلاف): من آثار البدعة.

4- (الاختلاف): لو حكم به القاضي لا يجوز فسخه من غيره، بينما (الخلاف): يجوز فسخه⁽⁷⁾.

وخلاصة قوله: إنه إذا جرى الخلاف فيما يسوغ سمي اختلافاً، وإن جرى فيما لا يسوغ سمي خلافاً.

ولجذر (خ ل ف) في اللغة دلالات حسية تلقي بظلالها على الاستعمال القرآني، ومن ذلك:

مات عنها زوجها فَخَلَفَ عليها فلان إذا تزوجها بعده.

وَخَلَفَ له بالسيف: جاءه من خَلْفِهِ فضرب عنقه به.

وَأَخْلَفَ الله عليك: عَوْضَكَ ممّا ذهب منك خلفاً.

وفلان مُخْلَفٌ مُتْلَفٌ ومُخْلَفٌ مُتْلَفٌ.

وفلان يلبس الخليف وهو الثوب يبلي وسطه فيخرج ويُلقَق طرفاه.

وأثبت الله الخِلْفَةَ وهي النبات بعد النبات والثمر بعد الثمر.

وجلست خِلَافَ فلان وخَلْفَهُ أي بعده.

وَأَخْلَفَ الطائر: نبت له ريش بعد الريش⁽⁸⁾.

ويبدو أنّ ثمة علاقة بين المعنى الحسي والدلالة المعنوية للخلاف، تُستشَفُّ من المغايرة وتغيّر الحال بين كل تلك المعاني.

وقد وردت مادة (خ ل ف) ومشتقاتها في القرآن الكريم سبعاً وعشرين ومئة مرة بدلالات مختلفة، وجاءت دالة على

التنازع - موضوع البحث - عشرين مرة.

ومن مشتقات الجذر (خلف) الفعل (اختلف) على وزن افتعل، وهو مزيد بحرفين _ الألف و التاء _ ويشترك في

المعنى نفسه وهو تشارك شخصين أو أكثر في الخلاف - أي المشاركة، ويشترط في فاعل الفعل الذي على وزن افتعل

الذي يدل على المشاركة أن يكون متعدداً، أي متكوّناً من اثنين فأكثر⁽⁹⁾، قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً

فَاٰخْتَلَفُوْا﴾ (يونس 19).

(1) ينظر: المصباح المنير في غريب شرح الوجيز - أحمد بن محمد الفيومي : 179 .

(2) مفردات ألفاظ القرآن : 156 .

(3) التعريفات : علي بن محمد الجرجاني : 135 .

(4) مفردات القرآن : 156 .

(5) مقاييس اللغة : 210/2 .

(6) مقاييس اللغة : 210/2 .

(7) ينظر: الكليات ، أبو البقاء أيوب بن موسى الكفوي : 61 .

(8) ينظر : أساس البلاغة : 263/1 ...

(9) ينظر : شرح ابن عقيل : 264 / 2 .

إن الاشتقاق الأخير هو الأكثر تواتراً في القرآن الكريم، وقد ورد في صيغ متعدّدة: منها الماضي مفرداً، غائباً، وجمعاً، غائبين، ومخاطبين، قال تعالى: ﴿وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ﴾ (البقرة: 213)، وقوله تعالى: ﴿وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِي الْكِتَابِ لَفِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ﴾ (البقرة: 176)، وقوله تعالى: ﴿وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ﴾ (الشورى: 10). وأيضاً ورد في المضارع مع المخاطب الجمع قال تعالى: ﴿ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (آل عمران: 55). ومع الغائب الجمع، قال تعالى: ﴿فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (البقرة: 113). كذلك استعمل الفعل في صيغة المبنى للمجهول مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ فَاحْتَلَفَ فِيهِ﴾ (هود: 110).

ورود جذر (خ ل ف) بصيغة المضارع مع المتكلم من الفعل خالف مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ﴾ (هود: 88).

كما أن للجذر مشتقات نوات معنى سلبي (يفضي الى التنازع) على وزن اسم الفاعل وجمعه، والذي يحمل معنى التفاعل بين رأيين وبين سلوكين متضادين، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا رُزِيتُمْ بِالْقُرْآنِ أَوْلَٰى مَرَّةٍ فَاقْعُدُوا مَعَ الْخَالِفِينَ﴾ (التوبة: 83)، وقال تعالى: ﴿رَضُوا بِأَنْ يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ﴾ (التوبة: 87).

أما المشتق الأخير، فهو اسم الفاعل وقد ورد مفرداً كقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا لَفِي قَوْلٍ مُخْتَلِفٍ﴾ (الذاريات: 8)، وجمعاً، في قوله تعالى: ﴿الَّذِي هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ﴾ (النبا: 3).

ومما يلاحظ في هذه الآيات جميعها أن (الاختلاف) سواء ورد فعلاً أو اسم فاعل قد اتصل بمحاور عدة، وهي محور الطبيعة والنبات والحيوان والإنسان. أما ما كان فعلاً، فقد اتصل كله بالإنسان. أما اسم الفاعل، فقد تناول المحاور كلها.

والملاحظ أيضاً أن لفظ الاختلاف في القرآن الكريم متعلق في الحياة الدنيا، فلا مجال للخلاف في الآخرة، قال الله سبحانه وتعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ نَزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِي الْكِتَابِ لَفِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ﴾ (البقرة: 176)، والخلاف تارة يكون في أصل الكتاب كما في الآية السابقة، ويكون تارة ثانية في تحديد ما أمر الله به، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا جُعِلَ السَّبْتُ عَلَى الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ﴾ (النحل: 124)، وتارة ثالثة الاختلاف في أصل عيسى وبشريته ﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِنْهُ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا﴾ (النساء: 157).

والاختلاف في الآية العاشرة من سورة الشورى: ﴿وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ بمعنى النزاع، ولهذا المعنى ذهب المفسرون، قال الطبرسي: (إن الذي تختلفون فيه من أمور دينكم ودنياكم وتتنازعون فيه فحكمه إلى الله)⁽¹⁾، وكذا قال الرازي (وما اختلفتم فيه من شيء وتتنازعتم فتحاكموا فيه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم)⁽²⁾، فقد فسرا الاختلاف بالنزاع، لما يؤول إليه الأمر من النزاع والتخاصم.

ويفهم من الآية الكريمة أنه لا يجوز التحاكم إلى غير الشرع الحنيف، وقد أوضح تعالى: هذا المفهوم موبخاً للمتحاكمين إلى غير ذلك الشرع مبيناً بقوله: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْعُمُونَ أَنَّهُمْ آمَنُوا بِمَا نُزِّلَ إِلَيْكَ وَمَا نُزِّلَ مِنْ قَبْلِكَ يُرِيدُونَ أَنْ يَتَحَاكَمُوا إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُوا أَنْ يَكْفُرُوا بِهِ وَيُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُضِلَّهُمْ ضَلَالًا بَعِيدًا﴾ (النساء: 60)⁽³⁾.

ومما يلاحظ أن لفظ الاختلاف الوارد في جميع الآيات التي عني بها البحث لم يخرج عن الاستعمال القرآني في دلالة تلك؛ إذ وجدنا بعد الاطلاع على كتاب الأشباه والنظائر لمقاتل بن سليمان البلخي (ت150هـ)، وكتاب إصلاح الوجوه والنظائر للدماغاني - رحمهما الله تعالى: - أنهما لم يذكرنا دلالات قرآنية لمادة (خلف) مغايرة لدلالاتها اللغوية.

وإذا وقفنا على التراكيب اللغوية للآيات الكريمات - موضوع البحث - وجدنا أن الفعل (يختلفون) وقع صلة لاسم الموصول في أغلبها، ودلالة الاسم الموصول في هذه الآيات ومثيلاتها هي إرادة العموم؛ إذ أن مجيء الفعل على صيغة (يختلفون) في هذه الآيات الكريمات جميعها يدل على وقوع الحدث كثيراً، فهو يتكرر لا يحدث في وقت واحد، بل يقع في أزمان مختلفة متكررة، إذ

(1) مجمع البيان : 33 / 9 .

(2) التفسير الكبير : 415 / 13 .

(3) أضواء البيان في تفسير القرآن بالقرآن : 291 / 1 .

الاختلاف في القرآن، وفي النبوة، وفي البعث والنشور يكون كثيرا ومتكررا. ومما يدل على كثرته قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَفُصُّ عَلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ [النمل: 76].

المبحث الثاني: مادة خ ص م

وقد عبّر القرآن الكريم أيضا بما يحمل معنى الاختلاف بلفظ: خصم، وفي معناها قال ابن فارس: إن لهذه المادة أصلين (أحدهما المنازعة، والثاني جانب وعاء⁽¹⁾)، ويرى الراغب الأصفهاني أن الأصل الثاني هو الأساس، ومنه أخذت المخاصمة، حيث قال (وأصل المخاصمة أن يتعلّق كل واحد بخصم الآخر أي جانبه وان يجذب كل واحد خصم الجوارق من جانب)⁽²⁾. فدلالة المخاصمة انتزعت من طرف الشيء، فكلا المتخاصمين ينظر إلى سبب المخاصمة من طرف وجانب، ولذا يسعى لجذبه إليه.

(والمخاصمة: منازعة المخالفة بين اثنين على وجه الغلظة)⁽³⁾، ويقال في الاشتقاقات (خاصمته مُخاصمةً وخصاماً، والاسم الخصومة)⁽⁴⁾، (والخصومة الاسم من التخاصم والاختصام)⁽⁵⁾، و(الخصم معروف، يستوي فيه الجمع والمؤنث)⁽⁶⁾، وفرّق بين الخصم والخصيم بالقول (الخصم: العالم بالخصومة وإن لم يخاصم، والخصيم الذي يخاصم غيره)⁽⁷⁾، وجاء في الجمهرة (الخصم الفاعل والخصيم المفعول به)⁽⁸⁾.

استعمل الجذر (خ ص م) في القرآن الكريم ثماني عشرة مرة، جاءت كلها دالة على الاختلاف والتنازع، وكانت أحواله على الوجه الآتي:

1. ورد فعلا ماضيا (اختصم) في موضع واحد، في قوله تعالى: ﴿هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ فَالَّذِينَ كَفَرُوا قُطِعَتْ لَهُمْ نِيَابٌ مِنْ نَارٍ يُصَبُّ مِنْ فَوْقِ رُءُوسِهِمُ الْحَمِيمُ﴾ (الحج: 19).
2. ورد فعلا مضارعا مثبتا مرفوعا (اختصم - يختصمون) في ستة مواضع، في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عِنْدَ رَبِّكُمْ تَخْتَصِمُونَ﴾ (الزمر: 31)، وفي قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُفُونَ أَقْلَامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ﴾ (آل عمران: 44)، وفي قوله تعالى: ﴿قَالُوا وَهُمْ فِيهَا يَخْتَصِمُونَ﴾ (الشعراء: 96)، وفي قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ فَإِذَا هُمْ فَرِيقَانِ يَخْتَصِمُونَ﴾ (النمل: 45)، وفي قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِي مِنْ عِلْمٍ بِالْمَلَإِ الْأَعْلَىٰ إِذْ يَخْتَصِمُونَ﴾ (ص: 69)، وفي قوله تعالى: ﴿مَا يَنْظُرُونَ إِلَّا صَيْحَةً وَاحِدَةً تَأْخُذُهُمْ وَهُمْ يَخِصِّمُونَ﴾ (يس: 49).
3. ورد فعلا مضارعا منفيا بـ(لا) في قوله تعالى: ﴿قَالَ لَا تَخْتَصِمُوا لَدِيَ وَقَدْ قَدَّمْتُ إِلَيْكُمْ بِالْوَعِيدِ﴾ (ق: 28).
4. ورد صفة مشبهة من الثلاثي، على وزن (فعل) (خصم)، بصيغة جمع المذكر السالم، في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا أَلَّهِتُنَا خَيْرٌ أَمْ هُوَ مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلَّا جَدَلًا بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ﴾ (الزخرف: 58). ومما يلحظ في الآيات الكريمة أن لفظ الخصام ورد وصفا على وزن (فعل) (خصم)، بصيغة جمع المذكر السالم في موضع واحد فقط في هذه الآية - الثامنة والخمسين من الزخرف - التي جاءت في سياق الإخبار بالجمع (خصمون)، أي أن الخصومة شملت جميع من عنت الآية الكريمة بالجدال، وهذا يدل على شدة الخصومة واللدود وشمول جميع الأطراف المجتمعة للمثل والراضية به؛ إذ لم يقتصر على القائل وحده فحسب، فضلا عما تدل عليه صيغة الصفة المشبهة من زيادة في المعنى كما أن الإخبار جاء بالصيغة الإسمية ﴿بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ﴾، كل ذلك تضافر في إبراز الخصومة الشديدة.

(1) مقاييس اللغة : 2 / 187، وينظر : أساس البلاغة : 1 / 251 .

(2) مفردات ألفاظ القرآن : 150 .

(3) الفروق اللغوية : 488 .

(4) الصحاح : 5 / 1912 .

(5) لسان العرب : 4 / 187 .

(6) الصحاح : 5 / 1912 .

(7) تاج العروس : 32 / 102 .

(8) الجمهرة : 1 / 246 .

5. ورد مصدرا على صيغ متنوعة، وهي:

أ - على صيغة (فَعِيل) (خَصِيم) في ثلاثة مواضع، قال تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ﴾ (النحل: 4)، وقال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ﴾ (يس: 77)، وقال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ خَصِيمًا﴾ (النساء: 105).

ب - على صيغة (فَعَال) (خَصَام) في موضعين، في قوله تعالى: ﴿أَوْمَنْ يَنْشَأُ فِي الْحَيَاةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ (الزخرف: 18)، وفي قوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ﴾ (البقرة: 204).

ج - على صيغة (فَعَل) (الْخَصْم) في ثلاثة مواضع، بصيغة المفرد في موضع واحد، وفي موضعين بصيغة المثني، قال تعالى: ﴿وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ﴾ (ص: 21)، وقال تعالى: ﴿هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ﴾ (الحج: 19)، وقال تعالى: ﴿قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ﴾ (ص: 22).

د - على صيغة (تَفَاعَل) من الفعل (تَفَاعَلَ) في موضع واحد، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ذَلِكَ لَحَقٌّ تَخَاصُمُ أَهْلِ النَّارِ﴾ (ص: 64). حيث تأتي صيغة الفعل (تَفَاعَلَ) لعدة معانٍ منها:

- المطاوعة أي مطاوعة فاعل⁽¹⁾، إذا كان فاعل لجعل الشيء ذا أصله نحو: باعدته فتباعد ومعنى المطاوعة هنا يكون بمعنى التأثر وقبول أثر الفعل⁽²⁾. (سواء كان التأثير متعدياً نحو: علّمته الفقه فتعلّمه - فالتعليم تأثير والتعلّم تأثر وقبول لذلك الأثر وهو متعدّد كما ترى - أم كان لازماً نحو: كسرتة فانكسر أي تأثر بالكسر... فالمطاوع حقيقة هو المفعول به الذي صار فاعلاً نحو: (باعدت زيدا فتباعد، المطاوع هو زيد، لكنهم سموا فعله المسند إليه مطاوعاً مجازاً)⁽³⁾.

- وتأتي بمعنى التظاهر بالشيء، يقول ابن فارس: تفاعل يكون من اثنين نحو: تخاصما ويكون من واحد نحو: تراءى له ويكون إظهاراً لغير ما هو عليه نحو: تَغَاغَلَ: أَظْهَرَ عَقْلَهُ وَليْسَ بِغَاغِلٍ⁽⁴⁾.

- وتأتي بمعنى التدرّج⁽⁵⁾، أي حصول الفعل بالتدرّج شيئاً فشيئاً، نحو وورد الفعل تزاور في قوله تعالى⁽⁶⁾: ﴿وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَن كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ﴾ (الكهف: 17)، أي: تتحرف عن كهفهم بالتدرّج شيئاً فشيئاً.
- وتأتي بمعنى المبالغة⁽⁷⁾.

- وتأتي بمعنى التشارك، ومعناه: تشارك أمرين فصاعداً في أصل الفعل صراحة⁽⁸⁾، نحو: تضارب زيدٌ وعمرو، أي: تشاركا فيه أو هو التشارك في الفاعلية لفظاً وفيها وفي المفعولية معنى⁽⁹⁾.

وهذه المشاركة تكون أمراً معنوياً لا لفظياً، وأنها تكون ثابتة في (تضارب زيدٌ وعمرو)، وكذلك التعلّق إذ إنّ للمضاربة تعلّقاً صريحاً بعمرٍ في هذا المثال وأنّ زيدا وعمراً متشاركين صريحاً في الضرب⁽¹⁰⁾. وهذا المعنى هو ما دلت عليه صيغة (تخاصم) في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ذَلِكَ لَحَقٌّ تَخَاصُمُ أَهْلِ النَّارِ﴾.

وذكر الرضي أنه لا فرق من حيث المعنى إذ إنّ صيغتي (فاعل وتفاعل) تفيدان كون الشيء بين اثنين فصاعداً، وليس كما يتوهم من أنّ المرفوع في باب فاعل هو السابق بالشروع في أصل الفعل على المنصوب بخلاف باب تفاعل⁽¹¹⁾.

وقد فرّق بعض الباحثين بين معنى المشاركة الذي تدلّ عليه صيغة (فاعل) ومعنى التشارك الذي تدلّ عليه صيغة (تفاعل)، وذلك أنّ صيغة (فاعل) تدلّ على المشاركة بين اثنين أحدهما فاعل صراحة والثاني فاعل ضمنا، وأمّا صيغة (تفاعل) فإنّها تدلّ على

(1) ينظر: شرح المفصل: 159/7.

(2) ينظر: شرح الشافية: 103/1.

(3) شرح الشافية: 103 / 1.

(4) ينظر: فقه اللغة: الفصل 61، في أبنية الأفعال: 409.

(5) ينظر: أوزان الفعل ومعانيها: (103).

(6) ينظر: المعاني الصرفية للفعل الثلاثي: (72).

(7) ينظر: المصدر نفسه: 66.

(8) ينظر: شرح الشافية: 99/1.

(9) ينظر: حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك لمحمد علي الصبّان: 244/4.

(10) ينظر: شرح الشافية: 100/1.

(11) ينظر: شرح الشافية: 100/1.

أنَّ التشارك بين اثنين صراحة⁽¹⁾؛ لأنَّ (حقيقة صيغة التفاعل تفيد صدور معنى المادة المشتقة منها من الفاعل إلى المفعول وصدور مثله من المفعول إلى الفاعل)⁽²⁾، أي يتعدد الفاعل، إذ لا يكفي الفعل بفاعل فُرِدَ⁽³⁾، ومن أجل هذا كانت تنقص مفعولاً عن صيغة (فاعل)⁽⁴⁾.

واستخدام الصيغة الدالة على التشارك في الآية الأتفة الذكر جاء ليقرر حقيقة أخروية ثابتة وهي أن أهل جهنم كما أنهم مبتلون في هذه الدنيا بالخصام والنزاع والحروب، كذلك شأنهم يوم القيامة، تراهم يتنازعون فيما بينهم في جهنم⁽⁵⁾، وهذا يدل على (ما استقر في نفوسهم في الدنيا من ملكة التنازع والتشاجر)⁽⁶⁾. (فأصدقاء الأُمس أعداء اليوم، والتابعون في الأُمس صاروا معارضين اليوم، ويبقى . فقط . خطّ التوحيد والإيمان، خطّ الوحدة والصفاء في هذا العالم وذاك)⁽⁷⁾.

ومما يلحظ في سياق الآية إظهار المعادة باللسان، وهذا يتناسب معه استخدام دلالة المخاصمة في الآية محلّ الحديث، قال تعالى: ﴿هَذَا فَوْجٌ مُّقْتَحِمٌ مَعَكُمْ لَا مَرْحَبًا بِهِمْ إِنَّهُمْ صَالُوا النَّارِ (59) قَالُوا بَلْ أَنْتُمْ لَا مَرْحَبًا بِكُمْ أَنْتُمْ قَدَّمْتُمُوهُ لَنَا فَبئسَ الْقَرَارُ (60) قَالُوا رَبَّنَا مَنْ قَدَّمَ لَنَا هَذَا فَرِدْهُ عَذَابًا ضِعْفًا فِي النَّارِ (61) وَقَالُوا مَا لَنَا لَا نَرَى رِجَالًا كُنَّا نَعُدُّهُمْ مِنَ الْأَشْرَارِ (62) اتَّخَذْنَاَهُمْ سِخْرِيًا أَمْ زَاغَتْ عَنْهُمْ الْأَبْصَارُ (63) إِنَّ ذَلِكَ لَحَقٌّ تَخَاصُمُ أَهْلِ النَّارِ (64)﴾ (ص: 59-64)، جاء في الفرق بين المخاصمة والمعادة: ((أنَّ المخاصمة من قبيل القول، والمعادة من أفعال القلوب، ويجوز أن يخاصم الإنسان غيره من غير أن يعاديه، ويجوز أن يعاديه ولا يخاصمه))⁽⁸⁾.

ومما يلحظ في الاستعمال القرآني لمادة (خصم) انحصار استعمالها في الدلالة على المنازعة فحسب؛ إذ أننا لو تتبعنا هذه المادة في المعجم العربي لوجدناها منحصرة في معنيين اثنين أشار اليهما ابن فارس _ الخصومة والمنازعة، ولم يخرج القرآن الكريم في استعماله لهذه المادة عن المعنى اللغوي؛ إذ انحصر استخدامه لها على دلالة التخاصم والنزاع. ولم تشر كتب الأشباه والنظائر وإصلاح الوجوه والنظائر لدلالات قرآنية مخالفة للدلالات اللغوية لمادة (خصم). -والله تعالى: أعلم بحقائق الأمور-.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة من البحث التي نأمل أن تكون مثمرة، لا بد من الوقوف عند أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

1. شغلت مادتا (خلف) و (خصم) بمعنى الاختلاف السلبي حيزاً من كتاب الله، حيث بلغت ثمان وثلاثين لفظاً، وردت بصيغ واشتقاقات وتراكيب مختلفة ومتنوعة.
2. من خلال الوصف الصرفي لهذه الألفاظ تبين أنها كانت على نوعين: فعلية واسمية، وأن الفعلية منها جاءت على زنة الثلاثي المزيد وبصيغتي الماضي والمضارع.
- أما الصيغ الاسمية فقد تنوعت وتعددت وشملت المصادر والمشتقات كاسم الفاعل وصيغة المبالغة والصفة المشبهة مفردة ومثناة وجمعا، للغائبين والمخاطبين.
3. وقد كان لتراكيب هذه الألفاظ صور متعددة ومثلونة ضمت كثيرا من أبواب النحو العربي، إذ جاءت جميع الأسماء والأفعال فيها معربة، وضمت صوراً مختلفة من المفرد والمثني وجمع المذكر السالم، وكذلك النكرة والمعرفة. وضمت أيضاً صوراً متعددة من الإعراب كالمبتدأ والخبر، والمضاف إليه، والنعته. وهي في هذه المواضع الإعرابية المختلفة منسجمة في وحدة تركيبية محكمة ومعبرة جسدت صورة من صور الإعجاز القرآني.
4. يلحظ من خلال البحث أن مادتي (خلف) و (خصم) جاءت على محورين دلاليين وعلى النحو الآتي: أ - مادة (خلف) بمعنى الاختلاف السلبي اقتصر استخدامها في الحياة الدنيوية، فلم تستخدم في موارد الآخرة. ب - مادة (خصم) بمعنى الاختلاف السلبي تنوع استخدامها في الحياة الدنيوية والأخروية.

(1) ينظر : دروس التصريف: 77 .

(2) التحرير والتنوير : 16 / 14 .

(3) نحو إتقان الكتابة باللغة العربية : 165 .

(4) ينظر : دروس التصريف: 77 .

(5) ينظر : الامثل : 14 / 357 .

(6) الميزان : 221/17 .

(7) الامثل : 14 / 357 .

(8) الفروق اللغوية : 488 .

5. تتوّعت دلالة الأصل اللغوي لألفاظ الاختلاف التي وردت في القرآن الكريم، فقد ضمّت العديد من الدلالات، وكان من ضمن هذه الدلالات دلالة الاختلاف بالمعنى السلبي (التنازع والخصام).
6. ورود المادة (خصم) في القرآن الكريم دالة على الاختلاف المفضي إلى التنازع فقط.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. أساس البلاغة، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت 538 هـ)، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ/1998م.
2. أضواء البيان في تفسير القرآن بالقرآن، لمحمد بن أحمد بن محمد المختار الشنقيطي (ت 1322هـ)، مطبعة المدني، السعودية، 1400هـ/1980م.
3. الأمثل، العلامة الشيخ ناصر مكارم الشيرازي، الاميرة للطباعة والنشر، بيروت، 1426هـ/2005م.
4. أوزان الفعل ومعانيها، د. هاشم طه شلاش، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، 1971م.
5. تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي أبو الفيض محمد مرتضى الحسيني (ت 1025 هـ)، تحقيق عبد الستار احمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1385هـ/1965م.
6. التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، مطبعة الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ت)، 1984م.
7. التعريفات، علي بن محمد الجرجاني، الطبعة الأولى، 1416هـ - 1996م.
8. التفسير الكبير، الفخر محمد بن عمر الرازي (ت 606هـ) - المطبعة البهية المصرية، مصر (د. ت).
9. الجمهرة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد (ت 321 هـ)، تحقيق الدكتور رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
10. حاشية الصّبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الصّبّان (أبو العرفان محمد بن علي - ت 1206هـ) ومعه شرح الشواهد، العيني (بدر الدين محمود بن أحمد - ت 855هـ)، دار إحياء الكتب العربية، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، (د.ت).
11. دروس التصريف، محمّد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الثالثة، 1378هـ/1958م.
12. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لبهاء الدين عبد الله بن عقيل المصري (ت 769هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، (د. ت).
13. شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الاسترابادي (رضي الدين محمد بن الحسن - ت 688هـ)، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الفكر العربي، بيروت، 1395هـ/1975م.
14. شرح المفصل، ابن يعيش (موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش، ت 643هـ)، المطبعة المنيرية، مصر، (د. ت).
15. الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 400هـ)، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، 1990م.
16. الفروق اللغوية، الإمام الأديب اللغوي أبو هلال العسكري (ت 406هـ)، ضبطه وحققه حسام الدين القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (د. ت).
17. فقه اللغة وأسرار العربية، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي (ت 429هـ)، ضبطه وعلق حواشيه وقدم له ووضع فهرسه الدكتور ياسين الأيوبي، المطبعة العصرية، بيروت، الطبعة الثانية، 1420هـ/2000م.
18. الكليات، أبو البقاء أيوب بن موسى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1419هـ/1998م.

19. لسان العرب، للعلامة ابن منظور (711هـ) اعتنى بتصحيحها امين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1419هـ/1999م.
20. مجمع البيان في تفسير القرآن، الشيخ أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي، دار الفكر، ودار الكتاب اللبناني، بيروت، 1376هـ/1957م.
21. المصباح المنير في غريب شرح الوجيز، أحمد بن محمد الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت، (د. ت.).
22. المعاني الصرفية للفعل الثلاثي المزيد بحرفين في القرآن الكريم، رضا هادي حسون، البحث التكميلي الأول للماجستير، كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد، 1423هـ/2002م.
23. معجم مفردات ألفاظ القرآن، للحسين بن محمد الراغب الأصفهاني (ت 502هـ)، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، (د. ت.).
24. معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين احمد ابن فارس (ت 395هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، 1399هـ/1979 م.
25. الميزان في تفسير القرآن، العلامة السيد محمد حسين الطباطبائي (ت 1402هـ)، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1417هـ/1997م.
26. نحو إتقان الكتابة باللغة العربية، أ. د. مكي الحسني، (د. ط.)، (د. ت.).

مبررات الحماية الجنائية لملكية الأراضي الزراعية - دراسة مقارنة

أ.م.د. حسون عبيد هجيج الباحث. ثامر رمضان أمين

كلية القانون / جامعة بابل

**Reasons of the Criminal Protection for the Agricultural Lands Ownership
A Comparative Study****Asst. Prof. Dr. Hassoon Ubaid Hujaij
Researcher Thamir Ramadhan Ameen
College of Law / University of Babylon****Abstract**

The agricultural lands have a great importance and influence on the national economy being an indispensable natural resource because it is connected with the people's life and the society's welfare. It also participates actively in the stability of the state and its dominance. After the development of the state and its intervention in the political, social, and economic life, the crime is no longer a mere personal deed the effects of which lie in a restrictive circle but it represents an aggression on the economic interests of the society. In Iraq, the agricultural lands are still subjected to a number of aggressions and violations which justify the necessary availability of the criminal protection for them.

ملخص البحث:

للأراضي الزراعية أهمية كبيرة وتأثير واضح في الاقتصاد الوطني كثروة طبيعية لا يمكن الاستغناء عنها كونها مرتبطة بحياة الناس ومصلحة المجتمع فضلاً عن مساهمتها الفاعلة في استقرار الدولة وسيادتها، ويعد تطور مركز الدولة وتدخلها في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لم تعد الجريمة مجرد عمل شخصي تنحصر آثاره في دائرة ضيقة وإنما أصبحت تمثل عدواناً على المصالح الاقتصادية في المجتمع، تلك المصالح المهمة في الحفاظ على بقاء المجتمع واستمراره، ولم يعد دور القانون الجنائي دوراً عادياً بل أصبح أكثر اهتماماً وتعلقاً بمصالح المجتمع الرئيسية في ظل السياسة الجنائية المعاصرة وهو الاداة الفاعلة في حماية هذه المصالح من خلال كبح بواعث السلوك الاجرامي المضر بمصلحة المجتمع وتحقيقاً لذلك لا بد من لجوء المشرع الى النصوص الجنائية لتجريم أي فعل يمس النظام الاقتصادي في مجال الأراضي الزراعية ويُعاقب الجاني بالعقوبة العادلة الرادعة وفي العراق لم تزل الأراضي الزراعية تتعرض الى جملة من الاعتداءات والانتهاكات التي تُبرر ضرورة توافر الحماية الجنائية لها، ومن ابرز هذه المبررات هو حماية الانتاج الزراعي (اموال الدولة) وحماية الملكية الزراعية من التفتيت وكذلك حمايتها من البناء العشوائي (غير القانوني) والذي اصبح في العراق من المشاكل الصعبة جداً التي تواجه انحسار الرقعة الزراعية، كما ان الحماية المدنية المتوافرة في التشريع المدني العراقي والقوانين الزراعية لم تزل قاصرة عن توفير الحماية المطلوبة لملكية الأراضي الزراعية الامر الذي يجعل من تدخل القانون الجنائي ضرورة لازمة في استكمال صورة الحماية المطلوبة لهذه الأراضي من الناحيتين المدنية والجنائية.

المقدمة

للأراضي الزراعية دورها الاقتصادي وأهميتها الكبيرة في الثروة الزراعية الامر الذي يستوجب الاهتمام بحماية ملكيتها جنائياً لأسباب ومبررات عديدة، ونتناول مقدمة دراسة هذا البحث بالفقرات التالية:

أولاً: أهمية الدراسة وأهدافها:

ان حق الملكية هو من الحقوق الأساسية التي تُشكل مرتكزاً أساسياً في النظام القانوني وقد كفلته الشرائع والدساتير واعلانات حقوق الانسان، لكنه وبنفس الوقت لم يكن حقاً مطلقاً لا يمكن المساس به، فملكية الارض الزراعية مرتبطة بمقومات العيش ويقتضي التعامل معها بما يُحقق مصالح المجتمع حتى لو ترتب على ذلك التضحية بمصالح بعض

الافراد، ولذلك يتدخل المشرع في رسم للملكية الخاصة حدودها ويحدد وظيفتها الاجتماعية، فتدخل القانون ضروري لحماية الملكية الزراعية من الانتهاكات التي تتعرض لها من جراء الاعتداءات لا سيما تفتيت الاراضي الزراعية والبناء العشوائي عليها.

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة لبيان أهم المبررات لتدخل الحماية الجنائية في معالجة هذه الاعتداءات والانتهاكات الواقعة على الاراضي الزراعية والتي توسعت دائرتها في الآونة الاخيرة بشكل ادى الى هدر مساحات كبيرة منها وهي بلا شك تشكل جزءاً حيوياً من الاقتصاد الوطني، فالبناء العشوائي على هذه الاراضي وتفتيتها الى اجزاء صغيرة يجعل من هذه الاراضي الزراعية غير صالحة للاستغلال الزراعي المنتج فضلاً عن عدم تلبية هذا البناء العشوائي لضرورات تخطيط المدن عمرانياً وتوفير الخدمات اليها، ولم تزل مشكلة المعالجة قائمة بالرغم من توافر النصوص التشريعية في القانون المدني والقوانين الزراعية والخاصة وذلك لغياب الحماية الجنائية المطلوبة كصورة مكتملة للحماية المدنية مما أدى الى تفاقم هذه المشكلة في حين كان للتشريعات المقارنة دوراً أفضل مما هو عليه الحال في العراق كالتشريع المصري والليبي والاردني والفلسطيني على سبيل المثال ومن هنا جاء هذا البحث ليؤكد توافر المبررات لتفعيل الحماية الجنائية المطلوبة في الحفاظ على هذه الثروة الوطنية.

ثانياً: نطاق البحث:

يتحدد نطاق هذا البحث بالقواعد القانونية الواردة في التشريع العراقي وبعض التشريعات المقارنة لا سيما العربية منها والتي تناولت كيفية التعامل مع مشاكل ملكية الاراضي الزراعية وكيفية معالجتها ومن ثم استخراج اهم المبررات الضرورية لحماية هذه الملكية جنائياً لتسير جنباً الى جنب مع الحماية المدنية لها بغية الحفاظ على هذه الثروة الوطنية.

ثالثاً: منهجية البحث:

يعتمد هذا البحث المنهج التحليلي في عرض المشكلة ودراستها من خلال النصوص القانونية المتعلقة بها في التشريعات الجنائية والمدنية والزراعية ومدى معالجة هذه المشكلة من خلال هذه التدابير التشريعية كما يتبع البحث منهجاً قانونياً مقارناً بمواقف القوانين والتشريعات وسواء كان ذلك في القوانين الجنائية كقانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل وقانون العقوبات المصري المرقم 58 لسنة 1937 وقانون العقوبات الفرنسي لعام 1810 وقانون العقوبات اليميني المرقم 3 لسنة 1976 او في القوانين المدنية والزراعية ومن بينها القانون المدني العراقي المرقم 40 لسنة 1951 والقانون المدني المصري المرقم 138 لسنة 1948 المعدل والقانون المدني الفرنسي لعام 1804، ومن القوانين الزراعية، قانون الاصلاح الزراعي العراقي المرقم 117 لسنة 1970 المعدل وبعض القرارات الصادرة عن مجلس قيادة الثورة المنحل وقانون الزراعة المصري المرقم 116 لسنة 1983 وقانون الزراعة الليبي المرقم 33 لسنة 1970 وتعديلاته وقانون الزراعة الفرنسي المعدل بالقانون (60-808) لعام 1960 بالاضافة الى قانون الزراعة الفلسطيني المرقم 2 لسنة 2003 وغيرها من باقي القوانين والتشريعات.

رابعاً: خطة البحث:

استناداً لما تقدم نقسم هذا البحث الى ثلاثة مطالب نتناول فيها اهم مبررات الحماية الجنائية لملكية الاراضي الزراعية، حيث يتناول المطلب الاول حماية الأنتاج الزراعي (اموال الدولة) من خلال ايضاحه في فرعين، الأول للمنقول بحسب المآل وحمايته، والثاني لحماية اصل العقار الزراعي (الأرض الزراعية)، اما المطلب الثاني فقد خصص لحماية الملكية الزراعية من التفتيت في ثلاثة فروع، يبين الفرع الأول موقف المشرع العراقي من التفتيت واسبابه، أما الفرع الثاني فيتعلق بعيوب التفتيت ويتناول الفرع الثالث الحماية من التفتيت. أما المطلب الثالث فسيتناول حماية الملكية الزراعية من البناء العشوائي (غير القانوني) بفرعين يتعلق الفرع الأول بتعريف البناء العشوائي وموقف المشرع العراقي من البناء على الاراضي الزراعية، أما الفرع الثاني فيتعلق بالحماية المطلوبة في معالجة البناء العشوائي (غير القانوني)، وبعد ذلك نختم هذا البحث بأهم النتائج والمقترحات التي أفضت اليها هذه الدراسة.

المطلب الاول

حماية الانتاج الزراعي (اموال الدولة)

تعتبر الاراضي الزراعية العمود الاساسي في العملية الزراعية ونشاطها من حيث ارتباطها بأموال الدولة وكيانها الاقتصادي الامر الذي دفع بالتشريعات الى الاهتمام بها فضلاً عن انعكاس التأثيرات على النظام السياسي والامن الاجتماعي، ولصلة ارتباط هذه الثروة الوطنية بمصلحة المجتمع فأمن حمايتها جنائياً بات امراً ضرورياً لها، ولتوضيح هذه الحماية في هذا المطلب سنقسمه الى فرعين، يتعلق الفرع الاول بالمنقول بحسب المآل وحمايته اما الفرع الثاني فيتعلق بحماية الارض الزراعية كعقار زراعي مرتبط بمصلحة المجتمع واموال الدولة.

الفرع الاول

مفهوم المنقول بحسب المآل وحمايته

لأيضاح هذا الفرع يمكن تناوله بفقرتين:

اولاً: تعريف المنقول بحسب المآل:

ترتبط الاراضي الزراعية بمفهوم العقار والمنقول من خلال فكرة المنقول بحسب المآل، وهذه الفكرة تقابل بالنسبة للمنقول فكرة العقار بالتخصيص بالنسبة للعقار، وكما أن العقار بالتخصيص قد ورد استثناءً على الأصل العام بالنسبة للعقار كون المنقول يكتسب صفة العقار حكماً، فإن المنقول بحسب المآل هو الآخر يرد استثناءً على الأصل العام بالنسبة للمنقول حيث يصبح عقاراً بصفته منقولاً بالنظر الى ما سيؤول اليه في المستقبل، اذاً هناك نوعان من المنقول هما: منقول بطبيعته وهو الاصل ومنقول بحسب المآل وهو الاستثناء ولا توجد في القانون المدني الفرنسي ولا القانون المدني المصري ولا القانون المدني العراقي نصوص تضع نظرية عامة بشأن المنقول بحسب المآل وان كانت هناك نصوص متفرقة في حالات خاصة عامل فيها المشرع العراقي العقارات المعدة للأفصال عن أصل بقائها معاملة المنقولات⁽¹⁾ يترتب على اعتبار العقار منقولاً بحسب المآل عدم اخضاعه للقواعد التي تحكم العقارات وفي هذا وبلا شك فائدة كبيرة تظهر في عدم خضوع المنقول بحسب المآل لنظام العقار وما يحوطه من قيود⁽²⁾ والمنقول بحسب المآل هو عقار بطبيعته يكون معداً ليصبح منقولاً بأرادة الطرفين المتعاقدين، ولا بد من اتفاق المتعاقدين حيث ان العقار لا يصبح منقولاً بحسب المآل بحكم القانون⁽³⁾.

ثانياً: حماية المنقول بحسب المآل:

ان المنقول بحسب المآل لا يعد عقاراً بحكم القانون وانما يعد كذلك استثناءً بوجود الاتفاق بين طرفي التعاقد ويمكن تصور ذلك في عقود ايجار الاراضي الزراعية وعقود المغارسة وغيرها، فالمهم هو وجود عملية التعاقد والاتفاق، وحماية هذا النوع من المنقول هو في الحقيقة حماية مزدوجة للعقار (الارض الزراعية) وللمنقول (الانتاج الزراعي) في آن واحد، فالأرض الزراعية هي مادة الانتاج الاساسية وحمايتها هي حماية لذلك الانتاج الزراعي، كما ان حماية هذا المنقول هو حماية لما تجود به الارض الزراعية من عطاء وانتاج، وحماية الانتاج الزراعي هو الآخر يُسهم في حماية الارض الزراعية نفسها من حيث العناية بها وتفعيل خصوبتها وحمايتها من التبوير، وقد اوضح المشرع العراقي طريقة استغلال المستأجر للأرض الزراعية من خلال وجوب موافقة هذا الاستغلال لمقتضيات الاستغلال المألوف ولا يجوز له دون رضا المؤجر ان يدخل على الطريقة المتبعة في استغلالها أي تغيير جوهري يمتد اثره الى ما بعد انقضاء الاجارة⁽⁴⁾ كما عبّر المشرع

(1) محمد طه البشير و غني حسون طه، الحقوق العينية الاصلية والحقوق العينية التبعية، ج2، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1982، ص18.

(2) احمد عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، ج8، بلا ناشر، القاهرة، 1967، ص25 وما بعدها.

(3) محمد طه البشير و غني حسون طه، الحقوق العينية والتبعية، ج2، مصدر سابق، ص18.

(4) المادة(1/804) من القانون المدني العراقي المرقم 40 لسنة 1951 المعدل تقابلها المادة (1/613) من القانون المدني المصري المرقم 138 لسنة 1948 المعدل حيث نصت: "يجب ان يكون استغلال المستأجر للأرض الزراعية موافقاً لمقتضيات الاستغلال المألوف وعلى المستأجر بوجه خاص ان يعمل على ان تبقى الارض صالحة للانتاج"

العراقي أيضاً عن حماية هذا المنقول جنائياً بشكل غير مباشر⁽¹⁾ شأنه شأن باقي من التشريعات ومنها على سبيل المثال التشريع الليبي⁽²⁾ والتشريع المصري⁽³⁾ فالمفردات الواردة في نصوص هذه التشريعات تُعطي صورة العقار (الارض الزراعية) والذي سيؤول الى المنقول وهذه العبارات هي: (زرعاً غير محصود)، (حقلأً مبدور)، (مستنباتات)، (غيطاً مبدور) ولتوضيح صورة الحماية الجنائية غير المباشرة لهذا المنقول بالمآل بأن المشرع قد يلجأ بواسطة قانون العقوبات الى تجريم افعالاً معينة تُشكل مساساً ببعض الاموال والحقوق، وغاية المشرع حماية هذه الاموال (الارض الزراعية) بصورة اصلية ومباشرة، هذا من حيث الاصل ولكن بقليل من التأمل يمكن ملاحظة حماية الثروة الزراعية من ناحية ثانية من خلال الحماية لهذه الاموال والحقوق بحيث اصبحت محلاً غير اصلياً لهذه الحماية. ان المشرع قد عاقب من يتلف الزرع غير المحصود او أي نبات قائم مملوك للغير وكذلك من يتلف الحقل المبدور المملوك للغير الوارد في نص المادة (1/479) من قانون العقوبات العراقي بالرغم من وحدة النشاط المادي للحالتين ووحدة النتيجة الضارة، فالاختلاف الوحيد هو شخصية الفاعل، وهذه الشخصية هي معيار التفرقة بين التجريم والبراءة حيث ان المشرع اشترط لقيام جرائم الاتلاف ان يكون الفعل قد وقع على مال مملوك للغير وليس للفاعل⁽⁴⁾ ولما كان عطاء الارض الزراعية مرتبطاً بشكل او بأخر بمصلحة المجتمع وباقتصاد البلد نقترح على المشرع العراقي تجريم مالك الارض الزراعية ملكاً صرفاً عندما يتلف زرعه غير المحصود او حقله غير المبدور ونقترح اعادة صياغة المادة (1/479) من قانون العقوبات العراقي على النحو التالي: يُعاقب بالحبس وبالغرامة او بأحدى هاتين العقوبتين: أ- من اتلف زرعاً غير محصود او أي نبات قائم مملوكاً له او للغير. ب- من اتلف حقلأً مبدوراً مملوكاً له او لغيره او بث فيه مادةً او نباتاً ضارين.

و يتضح ان التجريم لم يكن وارداً بالأساس لحماية عطاء الارض الزراعية وانما جاء لحماية حق ملكيتها لكن يمكن ملاحظة ان الزراعة قد استفادت من هذا التجريم حيث تُحمى الانتاجية عبر حماية حق الملكية⁽⁵⁾ كما يتضح بأن المشرع قد وفر صورتين من الحماية للثروة الزراعية وان كانت غير كافية، صورة مباشرة يجرم فيها افعال معينة ويُعاقب عليها بهدف حماية هذه الثروة في ذاتها، وصورة اخرى غير مباشرة تتمتع فيها الثروة الزراعية بحماية غير مقصودة بها اصلاً وانما تحققت لها من خلال حماية القانون لحقوق واموال اخرى كانت هي المحل الاصلي للجريمة، وبهذا يوضح المشرع من خلال قانون العقوبات ويشكل غير مباشر اهمية صورة المنقول بحسب المآل (كعقار استثنائي على الاصل العام) في ابراز اهمية صورة الاصل العام (الارض الزراعية) من حيث الحماية وان كانت بشكل محدود⁽⁶⁾ حيث تلتنقي المصلحة المحمية في حماية المنقول بحسب المآل مع تلك المصلحة في حماية الارض الزراعية، فلا زراعة بدون ارض زراعية كما لا يكتمل وصف الارض الزراعية بدون زراعة فالمعيار المعتمد في معنى الارض الزراعية هو الاستغلال الزراعي للارض⁽⁷⁾ وسواء كانت ملكية الارض الزراعية خاصة ام عامة فأنها مرتبطة بمصلحة المجتمع وبمقومات عيشه واسباب امنه وتقدمه ومن

(1) نصت المادة (1/479) من قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل: "يُعاقب بالحبس والغرامة او بأحدى هاتين العقوبتين: أ، من اتلف زرعاً غير محصود او أي نبات قائم مملوك للغير. ب، من اتلف حقلأً مبدوراً مملوك لغيره او بث فيه مادة او نباتاً ضارين ج، من اقتلع او قطع او اتلف شجرة مملوكة للغير او طعمة في شجرة او قشراً ليميتها"

(2) المادة (457) من قانون العقوبات الليبي لسنة 1953 المعدل: "كل من اتلف او بعث او افسد مالا منقولاً او غير منقول او صيره غير نافع كلياً او جزئياً يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز سنة او بغرامة ... وتكون العقوبة الحبس مدة لا تقل عن سنة اشهر ... اذا اقترن الفعل بأحد الظروف التالية: 1...، 4، وقوعه على الكروم او اشجار الفاكهة او مزارعها او على الاحراش او الغابات او على المستنبات"

(3) المادة (367) من قانون العقوبات المصري رقم 58 لسنة 1937 المعدل: "يعاقب بالحبس مع الشغل: اولاً: كل من قطع او اتلف زرعاً غير محصود او شجراً نابتاً حلقه او مغروساً وغير ذلك من النباتات. ثانياً: كل من اتلف غيضاً مبدوراً او بث في غيط حشيشاً او نباتاً مضراً ثالثاً: كل من اقتلع شجرة او اكثر او أي نبات اخر او قطع منها او قشراً ليميتها وكل من اتلف طعمة في شجر ويجوز جعل الجانبين تحت ملاحظة البوليس مدة سنة على الاقل وستين على الاكثر"

(4) كما ان اعتقاد المتهم بأن المزروعات التي يتلفها هي ملكا له يحول دون قيام الجريمة .

Goyet, Dorit penal special, 7 eme Edition, sirey, paris 1959, p. 734: note 2

(5) محمود نجيب حسني، جرائم الاعتداء على الاموال في قانون العقوبات اللبناني، ط2، دار الطباعة الحديثة، بيروت، 1972، ص548 .

(6) المادة(1/479) من قانون العقوبات العراقي والمادة (367) من قانون العقوبات المصري والمادة (457) من قانون العقوبات الليبي

(7) قرار محكمة تمييز العراق المرقم 221/موسعة اولي/87، 88 في 1988/8/1، ابراهيم المشاهدي، المختار من قضاء محكمة التمييز، ج1، مطبعة الزمان، بغداد، 1999، ص37.

هنا قد توسعت مديات حماية المنقول بحسب المآل ولم تقتصر على قانون العقوبات حيث توسعت من خلال القواعد الخاصة الواردة في قوانين الزراعة والاصلاح الزراعي وكذلك في قوانين الجرائم الاقتصادية، ومن امثلة ذلك هو ما حصل في فرنسا حيث لم تلجأ الى قانون العقوبات مباشرةً عندما بدأت بتوسيع رقابتها على الثروة الزراعية عندما ازداد تدخل الدولة في عموم الحياة الاقتصادية وبدافع الحرص على ثرواتها الطبيعية استعانت فرنسا بالتشريعات الاقتصادية المتعلقة بالمجال الزراعي⁽¹⁾ وفي ليبيا فأن محدودية مواردها الطبيعية وتعرضها للأهمال وسوء الاستغلال كانت سبباً في اصدار قانون الجرائم الاقتصادية المرقم (2) لسنة 1979⁽²⁾ لزيادة كفاءة تلك الموارد، ان تشييد الركن الاقتصادي في المجتمع يقتضي بالضرورة حماية قانونية مسلحة بعامل الجزاء لردع المنحرفين او زجرهم او اعادتهم الى حضيرة المجتمع حسب مقتضى الحال⁽³⁾.

ومن القواعد الخاصة التي توسعت فيها مديات حماية المنقول بحسب المآل هو ما ورد في قانون الاصلاح الزراعي العراقي حيث اعتبر المشرع العراقي الارض الزراعية التي لم يتم زراعتها من قبل صاحبها او بغيره موسمين متتاليين فأنها تعد محلولة وتسجل بأسم وزارة المالية⁽⁴⁾ وفرض المشرع العراقي في ذات القانون الجزاء الجنائي لعدة حالات منها الاهمال في زرع الارض⁽⁵⁾ واضعاف الكفاءة الانتاجية لها⁽⁶⁾ فضلاً عن الانقطاع عن زراعة الارض بدون عذر قانوني صحيح⁽⁷⁾. ويتقارب التشريع العراقي مع التشريع المصري بهذا الصدد حيث حظر المشرع المصري على المالك او الحائز ايأ كانت صفته ترك الارض غير منزرعة لمدة سنتين من تاريخ آخر زراعة بالرغم من صلاحيتها للزراعة وتوافر مستلزمات الانتاج التي تُحدد بقرار من وزير الزراعة، كما يحظر عليه ارتكاب أي فعل او الامتناع عن أي عمل من شأنه تبوير الارض الزراعية او المساس بخصوصيتها⁽⁸⁾، وفرض المشرع المصري الجزاء الجنائي لمخالفة ذلك⁽⁹⁾، ومن سعة هذه النصوص المذكورة بالقياس الى تلك التي وردت في قوانين العقوبات تزداد معالم ارتباط صورة العقار الاستثنائي (المنقول بحسب المآل) مع اصله العام (الارض الزراعية) وتتوضح اهمية الحماية الجنائية وتوظيفها لخدمة المجتمع من خلال المحافظة على اسباب وجوده وكيانه الاقتصادي.

الفرع الثاني

حماية اصل العقار الزراعي (الارض الزراعية)

ان الهدف الاساسي من وراء التجريم والعقاب للحماية المباشرة للارض الزراعية كأصل عقاري يختلف بحسب التوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بين دولة واخرى، فهدف حماية حق الملكية التي يقوم عليها النظام الرأسمالي مثلاً ينأى عن التدخل في مجريات الحياة الاقتصادية الا في ضرورات مُلحة كالأزمات والحروب حيث تضطر الدولة الى اتباع سياسة اقتصادية محدودة في محاولة منها لأصلاح عيوب النظام الرأسمالي وحمايته من التدهور والانهيال دون ان يترتب على ذلك التخلي عن الاسلوب الاقتصادي الحر⁽¹⁰⁾ ويتم ذلك عادة بواسطة تشريعات خاصة ولفترات مؤقتة تنتهي

(1) صدرت في فرنسا تشريعات عديدة تتعلق بالقطاع الزراعي وجاءت كنتيجة حتمية للتدخل الذي لجأت اليه الدولة العصرية وبشكل متزايد بدءاً من مرحلة الرأسمالية الاحتكارية، ولقد كشفت هذه التشريعات حرص الدولة في التدخل بهذا القطاع الهام من القطاعات الاقتصادية، ومن امثلة هذه التشريعات القانون المرقم 129 الصادر في 1974/2/20 الخاص بتحديث الاستغلال الزراعي وتطوره، والقانون رقم 1140 في 1972/12/22 الخاص بأنشاء مناطق محمية لانتاج البذور والشتلات الزراعية، وكذلك القانون رقم 934 في 1975/10/14 الخاص بأنشاء المجلس الاعلى لتوجيه الانتاج الزراعي، وللمزيد من المعلومات راجع:

Voircoderial, code forestier, dalloz, 1976.

(2) نُشر القانون في الجريدة الرسمية بالعدد 23 السنة 17 (1979)، ص 1073.
(3) حميد السعدي، الحماية القانونية للمؤسسات الاشتراكية العامة، مجلة دراسات قانونية، جامعة قار يونس، بنغازي، العدد 10، السنة 1982، ص 360.

(4) المادة (13/ب) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي

(5) المادة (2/46) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي

(6) المادة (2/47) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي

(7) المادة (3/47) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي

(8) المادة (151) من قانون الزراعة المصري

(9) المادة (155) من قانون الزراعة المصري

(10) حميد السعدي، القانون الاقتصادي للمؤسسات الاقتصادية في ليبيا، كلية القانون، جامعة قار يونس، بنغازي، 1912، ص 221.

بأنتهاء الأزمة التي دعت إليها ولهذا يعتبر خروجاً عن الاسس التي يقوم عليها النظام الرأسمالي اذا استعان المشروع بقانون العقوبات لحماية الفعاليات الاقتصادية في المجتمع ومنها ما يتعلق بثروة الاراضي الزراعية ومن ثم يبقى قانون العقوبات يحرص على صيانة حق الملكية الفردية وتكون حماية الثروة الزراعية نتيجة مترتبة على حماية هذا الحق ووفر قانون العقوبات الفرنسي هذه الحماية حيث نص على بعض الجرائم الماسة ببعض الحقوق الزراعية التي تكون محلاً لهذا الحق⁽¹⁾ ونص على جرائم الأتلاف التي يكون محلها محاصيل زراعية او نباتات طبيعية او اشجار او اعشاب مراعي او حبوب او ادوات وآلات زراعية او حظائر للمواشي او عشش الخفراء وغيرها من القيم الزراعية المختلفة والتي تُشير في اغلبها ان لا تكون مملوكة للفاعل وتقررت الجزاءات الجنائية لها بحسب الجريمة ونوع المصلحة محل الاتلاف ويلاحظ في اغلب هذه الجزاءات قد قصدت ايضاً حماية الملكية الفردية⁽²⁾ وبمقارنة هذه النصوص مع نصوص المواد (477-481) الواردة في قانون العقوبات العراقي يلاحظ تشابه هذه القيم الزراعية كمحل لحق الملكية كما انها لا تكون مملوكة للفاعل ولكن ليست بالضرورة ان تكون ملكية فردية بل يمكن ان تكون ملكية عامة⁽³⁾.

كما تناول المشرع العراقي مفردة العقار والمنقول بمعناها العام دون اضافة صفة (عقار زراعي) او منقول بالمآل⁽⁴⁾ حيث يشملها النص ضمناً، وهذه العمومية للمفردة قد تفسح المجال للتداخل ولأكثر من تفسير في واقع التعامل القضائي في حين ان المشرع المصري قد خصص العقار (ارض زراعية) في قانون العقوبات المصري⁽⁵⁾ كما يُلاحظ ان نص المادة (477) من قانون العقوبات العراقي ان الحماية الجنائية قد وظفها المشرع لحماية المال العام فضلاً عن المصلحة الخاصة وبما يتماشى مع مفهوم الوظيفة الاجتماعية لحق الملكية كما ان المشرع العراقي قد ترك الباب مفتوحاً لتقرير هذه الحماية بأيراده عبارة (مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها القانون) في هذه المادة وكذلك المادة (478) من نفس القانون والتي جاءت بها العبارة المذكورة كظرف مشدد فضلاً عن اشارة هذه المادة الى (امكانية انتهاك الفاعلون لارتكاب الجريمة فرصة الهياج او الفتنة والكارثة)⁽⁶⁾ ونستنتج بأن المشرع العراقي قد تدخل بمجريات الحياة الاقتصادية بشكل محدود وعزز حمايته في ظروفها الخاصة بعكس المشرع الفرنسي الذي ينأى عنها الا في حالات الضرورة وبشكل مؤقت كنظام رأسمالي ولكن دون ان يفقد قانون العقوبات العراقي اتجاهه التقليدي في الحرص على حق الملكية الخاصة شأنه شأن معظم القوانين العربية⁽⁷⁾.

وقد تناولت المادة (479) من قانون العقوبات العراقي جرائم الاتلاف لذات القيم الزراعية التي تناولتها النصوص الفرنسية المذكورة حيث تناولت الزرع غير المقصود والحقل المبدور والاشجار والنبات، اما المادة (480) من نفس القانون قد تناولت بعض القيم الزراعية كأتلاف الشجرة او الخضرة النباتية ولكن لا يمكن عدها محلاً للأرض الزراعية باعتبار ان المكان المعد للعبادة او المنتزهات والحداثق والاماكن المخصصة للمنفعة العامة لا تدخل ضمن وصف الارض الزراعية وانما العقار بشكله العام، ومن الحقوق الزراعية التي جرّمها المشرع العراقي هي (تخريب السياج المتخذ من الشجر الاخضر كأسيجة وعلامات لضبط الحدود او الفصل بين الاملاك وشدد المشرع العقوبة اذا كانت بقصد اغتصاب الارض

(1) المواد (444،451) من قانون العقوبات الفرنسي لعام 1810

(2) les codes penaux Europeens Tom " – center francais de Droit s compare – paris، 1958

(3) نصت المادة (2/477) من قانون العقوبات العراقي: و" تكون العقوبة الحبس اذا نشأ عن الجريمة تعطيل مرفق عام او عمل من اعمال مصلحة ذات منفعة عامة او اذا ترتب عليها جعل حياة الناس او صحتهم او امنهم في خطر"

(4) نصت المادة (1/477) من قانون العقوبات العراقي: " يعاقب بالحبس ... من هدم او خرب او اتلف عقاراً او منقولاً غير مملوك له او جعله غير صالح للأستعمال او اضر به او عطله بأية كيفية كانت"

(5) المادة (115 مكرر) من قانون العقوبات المصري المعدل بالقانون رقم 4 لعام 1984 " كل موظف عام تعدى على ارض زراعية او ... وذلك بزراعتها او غرسها او اقامة انشاءات بها او شغلها او انتفع بها بأية صورة او سهل ذلك لغيره بأية طريقة ... يُعاقب بالسجن متى كان ذلك العقار يتبع الجهة التي يعمل بها او جهة الفصل بها بحكم عمله ...". المادة (372 مكرر) من قانون العقوبات المصري المعدل بالقانون رقم 4 لسنة 1984: "كل من تعدى على ارض زراعية ... وذلك بزراعتها او غرسها او اقامة انشاءات عليها او شغلها او الانتفاع بها بأية صورة يُعاقب بالحبس وبغرامة او بأحدى هاتين العقوبتين ..."

(6) المادة (3/478) من قانون العقوبات العراقي

(7) من امثلة ذلك على سبيل المثال لا الحصر المواد (255، 354، 367، 368..). من قانون العقوبات المصري والمواد (739،744) من قانون العقوبات اللبناني حيث تناولت الجرائم الزراعية المتعلقة بالتعدي على المزروعات او الحيوانات او الآلات الزراعية

المملوكة للغير⁽¹⁾، ان هذه الجرائم المذكورة تحمي بعضاً من صور الملكية المنقولة ذات الاهمية بالنسبة للاستغلال الزراعي وتنتج هذه الجرائم كذلك الى حماية الثروة الزراعية لكنها لاتحمي الثروة لزراعية في ذاتها وانما تحميها عبر حمايتها للملكية الزراعية⁽²⁾ ان القصور في حماية الثروة الزراعية في ظل النظرة التقليدية قد وضع الدول التي اخذت بالفكر الاشتراكي الى التفكير في كيفية نقاديه وذلك من خلال النظر للثروة الزراعية في ذاتها باعتبارها ركيزة مهمة من الركائز الاقتصادية في تقدم المجتمع وتطوره ولا بد من توافر الحماية المطلوبة لها وصيانتها من أي فعل يؤدي الى اضعافها او يعرقل تنميتها وبحول دون تحقيق اهدافها وهو مايتفق منطقياً مع اتساع الملكية العامة واعتبار العمل والانتاج حجر الزاوية لبناء المجتمع الاشتراكي في تزايد الاعتراف بالوظيفة الاجتماعية للملكية والقضاء على الملكية الخاصة الاستغلالية يؤدي الى تغيرات هامة في القيم القانونية والتجريم على وجه خاص⁽³⁾.

ونظراً لقيام المجتمع الاشتراكي بالأساس على الملكية العامة لوسائل الانتاج واعتماده على التخطيط القومي الشامل برزت ضرورة الاستعانة بالوسائل العقابية لتجريم تلك الافعال الماسة بهذه الركائز من اجل حماية العلاقات الاشتراكية القائمة فيه⁽⁴⁾ وكمحصلة لذلك فان قانون العقوبات قد لعب دوراً مهماً في الحماية التي يضيفها المشرع على المصالح الاقتصادية في المجتمع الاشتراكي وتأتي الثروة الزراعية في مقدمتها فضلاً عن ان الملكية العامة لوسائل الانتاج وادخال حق التملك الفردي هو من اهم العوامل التي جعلت هذه الحماية ان تتخذ طابعاً مباشراً في حماية الثروة الزراعية في ذاتها باعتبارها ركيزة من ركائز البناء الاشتراكي ان امتلاك الدول الاشتراكية لمعظم مصادر الثروة ووسائل الانتاج وضيق مجال الملكية الخاصة فيها هو سياسة ثانياً غير موقوتة بزمن او مرهونة بظروف معينة ومن الطبيعي ان تستعين هذه الدول بقانون العقوبات لتأمين هذه السياسة ولا مجال للاعتراض على اللجوء لقانون العقوبات من ناحية خصيصه الثبات المستمدة من ثبات السياسة الاقتصادية⁽⁵⁾.

ومن القوانين العربية الحديثة التي سارت على النهج الاشتراكي ويكاد يكون الوحيد في المجموعة العربية هو قانون الجرائم والعقوبات اليمني المرقم 3 لسنة 1976 حيث سعى المشرع اليمني الى اضافة حماية مباشرة على الثروة الزراعية ناظراً اليها في ذاتها وبصفتها جزء من الثروة الوطنية يتعين حمايتها والحفاظ عليها وقد ورد ذلك في عدة نصوص من هذا القانون⁽⁶⁾ وعن حماية اصل العقار الزراعي الواردة في القواعد الخاصة المتمثلة بقانون الاصلاح الزراعي فيمكن اعتبارها قد جاءت بشكل مباشر وغير مباشر في آن واحد بحسب مفهوم العقار الاصلي والعقار الاستثنائي ومن النصوص التي عبر عنها المشرع العراقي والتي تمس اصل العقار (ارض زراعية) هو ما ورد في قانون الاصلاح الزراعي بأيقاع الجزاء الجنائي⁽⁷⁾ لكل من قام بعمل من شأنه تعطيل احكام المادة الخامسة من نفس القانون والمتعلقة بوجوب تقديم صاحب الارض التي يتجاوز مساحتها الحدود المبينة في المادة الثانية من القانون المذكور اقراراً شاملاً عن اراضيه وفقاً لبيان يصدره وزير الزراعة وقد قصد المشرع العراقي في هذه المادة عدم التجاوز على الحد الاعلى لملكية الاراضي الزراعية ويلتقي المشرع المصري مع المشرع العراقي في هذا التحديد من حيث المبدأ ويختلفان من حيث التفاصيل بحسب المصلحة لكل منهما⁽⁸⁾ ومن النصوص التي تميز بها المشرع المصري في حماية اصل العقار (الارض الزراعية) هو ما يتعلق

(1) المادة (481) من قانون العقوبات العراقي

(2) محمود نجيب حسني، جرائم الاعتداء على الاموال في قانون العقوبات اللبناني، مصدر سابق، ص 548.

(3) علي حسن فهمي، الدولة والقانون والعقاب، المجلة الجنائية القومية، العدد الاول، المجلد التاسع، 1969، ص 100.

(4) حميد السعدي، الحماية القانونية للمؤسسات الاشتراكية، مصدر سابق، ص 33.

(5) محمود محمود مصطفى، خصائص قانون العقوبات في الدول الاشتراكية، مجلة المحاماة، ع 1، 2، 25، 1972، ص 100.

(6) ومن هذه النصوص المادة (107) من قانون العقوبات اليمني: "يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على خمسة عشر سنة مع مصادرة الاموال لكل من ارتكب فعلاً او امتناعاً... موجهاً نحو تخريب... او الزراعة..." ونصت المادة (243) من قانون العقوبات اليمني: "يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن سنتين من... او اتلف منسوجات زراعية او ما شابه ذلك من الاموال"

(7) المادة (1/47) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي

(8) المادة (2) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي: "لا يجوز ان تزيد مساحة الاراضي الزراعية المملوكة لشخص او المفوضة له بالطابو او الممنوحة له باللزومة عن الحدود التالية: أ، في الاراضي النديمة .. ب، في الاراضي المروية .." تقابلها المادة (37) من قانون الاصلاح الزراعي المصري: "لا يجوز لأي شخص هو واسرته التي تشمل زوجته واولاده القصر ان يحوز بطريق الاجبار او وضع اليد او بآية

بتجريف الارض الزراعية فقد حظرها لأول مرة لتعديل قانون الاصلاح الزراعي بالقانون رقم 59 لسنة 1977⁽¹⁾ في حين لم يتطرق اليها صراحةً المشرع العراقي في اصل قانون الاصلاح الزراعي مكتفياً بالأشارات الضمنية لهذا التجريم ومن خلال المواد (46، 47) من نفس القانون وبالرغم من استخدام وزارة الزراعة لهذه المفردة (تجريف الارض الزراعية)⁽²⁾ لذا نقترح على المشرع العراقي اضافة مادة جديدة الى قانون الاصلاح الزراعي تجرم التجريف ونقترح صياغتها على النحو التالي: (يحظر بغير موافقة وزير الزراعة تجريف الاراضي الزراعية ونقل الأتربة منها لأستخدامها لأي غرض من الأغراض ويعاقب المخالف بعقوبة الحبس مدة لا تقل عن سنة ولا تزيد على سنتين مع تضمينه تكاليف اعادة الارض الزراعية على ما كانت عليه)

والتجريف هو ازالة الطبقة السطحية للأرض الزراعية على نحو من شأنه الكشف عن الطبقة التحتية من تربتها والعلّة في حظر التجريف هي ان الطبقات السفلى من الارض الزراعية اقل خصوبة مما يعلوها لأنخفاض نسبة ما تحتويه من المادة العضوية والعناصر الرئيسية لغذاء النبات مما يؤثر في صلاحية التربة للأنبات ويؤدي بالتبعية الى تدهور قدرتها الانتاجية⁽³⁾ ويتضح بأن حماية اصل العقار الزراعي (الارض الزراعية) هو حماية لمليتها وسواء كانت الملكية فردية ام جماعية وسواء كانت في ظل النظرة الرأسمالية ام الاشتراكية كما ان حماية هذه الملكية بشكل مباشر انما تشمل في حمايتها ايضاً وبشكل غير مباشر العقار الاستثنائي (المنقول بحسب المأل)، ومن هذه التوأمة الثنائية في نظر العقار الزراعي سواء كان اصلياً ام استثنائياً تجد مبرراً قوياً لحمايتها جنائياً فهي اولاً واخيراً حماية للثروة الزراعية ولمقومات عيش المجتمع.

المطلب الثاني

حماية الملكية الزراعية من التفتيت

من مبررات الحماية الجنائية لملكية الاراضي الزراعية هو حمايتها من التفتيت، والتفتيت لغةً يعني التكرس، تفتت وانفت: تكَسَّرَ وانكسر⁽⁴⁾ وقد يقتصر التفتيت على فعل فاعل لوحده وقد لا يقتصر، وقد ورد التفتيت لأول مرة في العراق بقانون منع تفتيت ملكية الاراضي الزراعية الموزعة المرقم 136 لسنة 1963⁽⁵⁾ وتستخدم بعض التشريعات مفردات مرادفة لمعنى التفتيت منها التقسيم⁽⁶⁾ ويؤدي التفتيت الى تقليل المساحات القابلة للزراعة فضلاً عن التكاليف العالية ومن ثم يكون استغلال الارض الزراعية غير ذي جدوى، وكما أُعتبرت الملكيات الكبيرة جداً غير مرغوب فيها وقد حُددت بحدود قصوى فأن الملكيات الصغيرة تهبط بإنتاج الارض وتحول دون توفير مستوى المعيشة اللائق بالانسان⁽⁷⁾ وللاحاطة باهمية الموضوع سنقسم هذا المطلب الى ثلاثة فروع، يتعلق الفرع الاول منها بموقف المشرع العراقي من التفتيت واسبابه وفي الفرع الثاني نتناول عيوب التفتيت اما الفرع الثالث فيُخصص للحماية من التفتيت.

طريقة اخرى مساحة تزيد على خمسين فدان من الارض الزراعية ... " والمادة (37 مكرر) من قانون الاصلاح الزراعي المصري: " يعاقب بالحبس ... كل من يخالف احكام المادة (37) مع علمه بذلك"

(1) المادة (150) من قانون الزراعة المصري: " يحظر تجريف الارض الزراعية او نقل الاتربة لاستعمالها في غير الاغراض الزراعية.. " واما المادة (154) من قانون الزراعة المصري فقد عاقب المخالف لحظر التجريف: " يعاقب بالحبس وغرامة لا تقل عن عشرة الاف جنيه ولا تزيد على خمسين الف جنيه عن كل فدان او جزء منه من الارض موضوع المخالفة...."

(2) كتاب وزارة الزراعة / الدائرة القانونية المرقم (14286) في 2011/8/18 الى محافظة بابل الوارد اليها والمسجل بالعدد (31595) في 2011 /9/8 بعنوان (تجريف الاراضي الزراعية)

(3) معوض عبد التواب، الوسيط في التشريعات الزراعية من الناحيتين المدنية والجزائية، دار الفكر الحديث، القاهرة، 1984، ص1.

(4) كرم البستاني وآخرون، (القاموس المنجد في اللغة)، ط 39، دار المشرق، بيروت، 2002، ص567.

(5) نشر القانون في جريدة الوقائع العراقية بالعدد(877) في 1963/11/2

(6) من هذه التشريعات: المادة (152) من قانون الزراعة المصري، المادة (11) من قانون الجرائم الاقتصادية الليبي والمادة (11) من قانون الزراعة الفلسطيني المرقم 2 لسنة 2003

(7) المذكرة الايضاحية لقانون الاصلاح لزراعي المصري المرقم 178 لسنة 1952 المنشور في الجريدة الرسمية المصرية في 1952/9/9

الفرع الاول

موقف المشرع العراقي من التفتيت واسبابه

نتطرق في هذا الفرع الى موقف المشرع العراقي من التفتيت أولاً ومن ثم الى اسباب التفتيت ثانياً.

اولاً: موقف المشرع العراقي من التفتيت:

نظم المشرع العراقي حدود المساحة الاقتصادية للأرض الزراعية في عدة تشريعات منها قانون الاصلاح الزراعي رقم 30 لسنة 1958 (الملغي) حيث جعل الحد الاعلى لما يملكه الموزع عليه من الاراضي الزراعية هو (60دونم) للاراضي الزراعية المروية التي تُسقى سيجاً و(120 دونم) للارض الديمية التي تروى بماء الامطار ويلاحظ ان المشرع العراقي قد توقع من خلال هذه الحدود الدنيا ما يتناسب مع جهد العائلة المتوسطة، وقد منع المشرع العراقي تفتيت ملكية هذه القطع الزراعية الموزعة بالقانون المرقم 136 لسنة 1963 (الملغي) وجاء المنع حصراً لما تم توزيعه بموجب قانون الاصلاح الزراعي المذكور، واجاز المشرع لأي من ورثة الشخص الذي وزعت عليه الارض الزراعية اقامة دعوى التمليك لهذه الارض بشرط احتراف الزراعة من حصة الوريث غير محترف الزراعة واذا تعدد محترفوا الزراعة تُملك حصص الورثة الى احدهم ممن توافر فيه الافضلية لشروط التوزيع المنصوص عليها في المادة (12) من قانون الاصلاح الزراعي (الملغي) لمن يمتن الزراعة ولم يبين القانون حداً اقتصادياً معيناً بحيث اذا تم تجاوزه يعد غير اقتصادي، اما قانون الاصلاح الزراعي المرقم 117 لسنة 1970 النافذ فلم يبين هو الآخر الحدود الدنيا لكنه وبنفس الوقت منع افراز البساتين الى مساحات تقل عن (5 دونم) الا بموافقة المجلس الزراعي الاعلى⁽¹⁾ فضلاً عن بيان حدود توزيع الاراضي الزراعية على الفلاحين جماعياً وفردياً⁽²⁾.

واما قانون الحد الاقتصادي المرقم 137 لسنة 1976 (الملغي) فلم يجيز بعد نفاذه بقاء حالة الشيوع في الاراضي الزراعية التي تقل مساحتها العمومية عن الحدود التي رسمها القانون وعدّها حدوداً اقتصادية دنياً لملكية الاراضي الزراعية او حق التصرف، وشمل القانون كل الاراضي دون حصرها في نوع او جنس معين وقد بين القانون المذكور المقصود بالاراضي الزراعية⁽³⁾ وحدد المساحات الدنيا في نقل الملكية بالأرث حيث اوجب القانون على الشركاء في الاراضي الزراعية المشمولة بهذه الحدود الاتفاق فيما بينهم على ازالة التفتيت من خلال تمليك احدهم بقية السهام الشائعة او زيادة الحصة الناقصة وابلاغها الحد الاقتصادي الادنى المذكور⁽⁴⁾ من حصص بقية الشركاء وتسجيل ذلك في دائرة التسجيل العقاري خلال مدة لا تتجاوز سنتين من تاريخ نفاذ القانون او خلال سنة من تاريخ وفاة المورث في حالات التفتيت الحاصلة بعد نفاذه، واذا لم يتفق الشركاء على ازالة التفتيت رضاً يحق لأي شريك ان يطلب من اللجان المختصة خلال ثلاثة اشهر من تاريخ انتهاء المحصلة القانونية باتخاذ ما يلزم لأزالة التفتيت وفقاً لاحكام القانون، ثم الغي هذا القانون وتعديلاته بقرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 286 لسنة 1987 مبيناً حدود الافراز للاراضي الزراعية ويعد بديلاً للقانون السابق⁽⁵⁾ ان الحدود التي اوردها التشريعات العراقية بشأن المساحات الاقتصادية وبحسب فلسفة نظام الحكم اعتمدت جميعها على معايير موحدة مثل توافر المياه، نوع الانتاج، جنس المغروسات، خصوبة التربة، التضاريس الطبيعية، مناطق جبلية ضيقة،

(1) المادة (14ب) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي
(2) المادة (16) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي وقد ورد فيها حدود التوزيع للفلاحين: 1، في الاراضي الديمية (200،100دونم) 2، في الاراضي المروية (60،5دونم) وبحسب معايير وفرة الخصوبة وواسطة السقي ونوع الزراعة والموقع الجغرافي وغيرها
(3) المادة (1) من قانون الحد الاقتصادي العراقي الملغي: " المقصود بالاراضي الزراعية هي أي ارض تستغل بالفعل او تصلح في واقع حالها لانتاج المحاصيل الحقلية او العلفية او الأشجار غير الثمرية او تنمية الثروة الحيوانية "
(4) حدد قانون الحد الاقتصادي العراقي الملغي المساحات الدنيا: 3 دونم في البساتين المغروسة بالنخيل والاشجار بشرط توافر (40 شجرة ثمرية في الدونم) وفي الاراضي الزراعية المغروسة بالاشجار غير ثمرية (5 دونم) والاراضي التي تزرع شلباً ب (10دونم) والاراضي الزراعية التي تروى سيجاً او بالواسطة من غير الاراضي المذكورة (20 دونم) وللارض الزراعية الديمية (10دونم) والاراضي الزراعية المستغلة لتنمية الثروة الحيوانية (5 دونم)...
(5) جعل القرار المذكور الحد الاقتصادي في البساتين المغروسة بالاشجار المثمرة (5 دونم) شريطة توافر (40 شجرة في الدونم الواحد)... و(30 دونم) في الاراضي الاخرى التي تروى سيجاً وبالواسطة ومائة دونم في الاراضي الديمية ... واستثناءً من القرار المذكور قيد المشرع افراز الاراضي المخصصة للاستعمال الزراعي بموجب التصميم الاساسي لمدينة بغداد بأن لا يقل عن عشرين دونم وهي الحدود النافذة حالياً القرار منشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد(3152) في 1987/6/1

مناطق سهلية واسعة، وقد تتوافق اغلبها مع جهد العائلة الفلاحية المناسب لتلك المساحة، لكنها لم تصمد امام اسباب التفتيت المختلفة ومنها الارث والانتقال وتزايد الطلب نتيجة الكثافة السكانية فضلاً عن عدم تفعيل الدولة لهذه النصوص ولأسباب سياسية واجتماعية وغيرها ولكن الملاحظة الاهم هي افتقار هذه النصوص للحماية الجنائية المطلوبة بل وحتى الحماية المدنية كواقع حال تؤكد المحاكم العراقية.

ثانياً: اسباب التفتيت:

للتفتيت اسباب ارادية واخرى غير ارادية، ومن الاسباب الارادية هي التصرفات القانونية التي من شأنها نقل ملكية او حيازة الأرض الزراعية او جزء منها من شخص لآخر (1)، اما الاسباب اللارادية يمكن تلخيصها في الميراث، وقد يُنفذ هذا التقسيم باعتبار ان الارادة وان لم يكن لها دخل في حدوث واقعة الوفاة الا ان للارادة دور واضح في طلب قسمة التركة وخاصة في الاراضي الزراعية، ومن اسباب التفتيت ايضاً بعض التصرفات القانونية المتفرعة عن حق الملكية (2) وكذلك اسباب نزاع الملكية للمنفعة العامة فقد ينشأ التفتيت بسبب غير مباشر (3) وقد يعمد الفلاحون على تفتيت الملكية الزراعية قدر المستطاع بغية الهروب من الضرائب وتسجيلها بأسماء افراد الاسرة لتفادي الحجز عليها (4). ومن اشكال التفتيت الواقعية هو ما ينشأ مثلاً في عقود الايجار او الاعارة لمدة طويلة او في حالات الامتداد القانوني (5) فهذه العقود وخاصةً اذا اصابها استحداث منشآت فأن من شأنها تعطيل مساحات غير قليلة من الاراضي الزراعية (6) والى غير ذلك من الاسباب وبالرغم من تشابه حالات التفتيت القانوني والواقعي من حيث الاثر والتنمية الا ان التفتيت الواقعي هو الاكثر خطورة من التفتيت القانوني لكونه قد يستمر لزمان طويل وقد يعيق بعض التصرفات القانونية على الارض الزراعية، فمعالجة التفتيت مطلوبة لملكية الارض الزراعية وحيازتها ايضاً وائياً كان سبب التفتيت (7).

الفرع الثاني

عيوب التفتيت

التفتيت هو ظاهرة غير اقتصادية تُسهم في ضياع الوقت والمال والجهد المبذول، ويتركز مفهوم التفتيت على الانتاج النباتي باعتباره العطاء الاساسي المرجو من الارض والعملية الزراعية (8) وللتفتيت عيوب عديدة من اهمها هو ضياع مساحات زراعية كبيرة بسبب اقامة الاسيجة وقنوات الري وتبوير مساحات كبيرة في الاستخدام الشخصي وتربية الحيوانات (9) ومن العيوب المهمة ايضاً تشتت جهود الفلاح وامكانياته بين الاجزاء المفتتة والى الحد الذي قد لايمكن من انجاز اعماله الزراعية المطلوبة في الموسم الزراعي بسبب هذا التشتت (10) وقد يضطر الفلاح الى الاعتماد على عمال غير ماهرين ومن ثم تضيق جهوده المبذولة سابقاً في الارض (11) كما قد يعطل التفتيت استخدام الالات الزراعية لزيادة الانتاج بسبب كثرة الحدود والقنوات غير المنظمة حيث يتعذر على اصحاب المزارع الصغيرة استعمال المكننه على انفراد (12) وقد يحول التفتيت ايضاً دون وضع نظام امثل للري والصرف فبعض الاراضي تحتاج لمشاريع الري والبزل

(1) مثل البيع، الهبة، الوصية، الشركة وغيرها

(2) مثل حق الانتفاع، الاستعمال، السكنى، الحكر، حقوق الارتفاق كحق المجرى، حق المساقاة، حق المرور

(3) كانشاء بعض المشروعات العامة مثل اقامة الطرق او شق الجداول او المصارف او التعديل في أي منها، وللمزيد من المعلومات راجع: سيد مرعي، الاصلاح الزراعي ومشكلة السكان في مصر، سلسلة الكتب القانونية، القاهرة، 1957، ص182.

(4) محمد حسين منصور، اصول القانون الزراعي، منشأة المعارف، القاهرة، 1996، ص253.

(5) اشارت المادة (1/29) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي الى "عدم جواز اخراج الفلاح او المغارس من الارض او البستان دون رغبته ولا رفع واسطة السقي او تعطيلها الا عند الاخلال بالتزام جوهرى يقضى به العقد او القانون".

(6) مثال ذلك احواض تربية الاسماك، حظائر الحيوانات، اقامة الاسيجة لهذه المنشآت وغيرها

(7) نبيل ابراهيم سعد، القانون الزراعي، الملكية الزراعية، منشأة المعارف، القاهرة، 1986، ص273.

(8) يتفق خبراء منظمة الغذاء والزراعة الدولية التابعة لمنظمة الامم المتحدة (الفاو) على ان الزراعة في الارض تشمل جميع الفعاليات التي تغطي الحقل بهدف الحصول على الانتاج النباتي والحيواني والغلبه دائماً للانتاج النباتي ويظهر ذلك بوضوح في جميع الاحصائيات الزراعية. راجع: p.82، 1965، Rome.F.A.o program for the word dcensus of agriculter.

(9) سالم توفيق النجفي واسماعيل عبد حمادي، التخطيط الزراعي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1989، ص165.

(10) هاشم علوان السامرائي، ادارة الاعمال المزرعية، وزارة التعليم العالي، بغداد، بلا تاريخ، ص219.

(11) عبد الرزاق عبد الحميد شريف، المدخل الى التخطيط الزراعي، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، 1986م، ص110-111.

(12) بدر العناد واهم علوان السامرائي، مبادئ الاقتصاد والتخطيط الزراعي، مطبعة التعليم العالي، الموصل، 1989، ص141.

والصرف ولا يمكن من الناحية الاقتصادية التضحية بهذه المشاريع لأجل اراضي صغيرة مبعثرة وغير منظمة⁽¹⁾ ومن العيوب الاخرى ايضاً هو احتمال نشوب الخلافات القائمة على الميراث بسبب العائلة الواحدة وخاصة اذا تمسك الخلف العام بنصيبه العيني وقد يتسبب ذلك لهجر البعض للزراعة⁽²⁾ وهذا كثير الحدوث على صعيد الواقع العملي، كما يتسبب التفتيت والتبوير بتعطيل المساحات الخضراء ويتسبب بمشاكل بيئية بسبب عدم توافر الغطاء النباتي قياساً الى النشاط الصناعي والاحتراق الهائل للمشتقات النفطية⁽³⁾ ان الريح الكلي للدونم الواحد او الفدان في المزارع الكبيرة يكون اعلى من الانتاج في المزارع الصغيرة الناجمة عن التفتيت والذي قد لا يسد المصرف ويعكس ما يتصوره البعض من رفع للانتاج وحسن للاستغلال وخفض للمصروفات وعدم استغلال ايدي خارجية والزراعة المكثفة فأن ذلك كله ليس في جوهر الحقيقة وانما يكون على حساب جودة الارض والريح الكلي⁽⁴⁾.

الفرع الثالث

الحماية من التفتيت

لم تكن الحماية المدنية سواء كانت في القواعد العامة الواردة في القوانين المدنية او القواعد الخاصة الواردة في قوانين الزراعة والاصلاح الزراعي كافية لحماية الارض الزراعية من التفتيت فكان للحماية الجنائية دورها المهم في تأمين هذه الحماية فلو امعنا النظر في تفتيت الارض الزراعية بسبب الميراث مثلاً كسبب من اسباب كسب الملكية يُلاحظ ان معيار احترام الزراعة في المعالجة هو المعول عليه في معظم التشريعات لا سيما التشريع الفرنسي والمصري والعراقي وغيرها، فالمشرع الفرنسي قد "سمح للورثة بالاتفاق على ان يختص احدهم بالارض الزراعية بوصفه محترفاً للزراعة -على ان يعرض الاخرون نقداً عن فرق انصبتهم واذا ما تعذر الوصول الى هذا الاتفاق ودياً فيرفع الامر الى المحكمة المختصة التي تُقرر تسليم الارض لأقدرهم على الاستغلال"⁽⁵⁾ ويهدف الاستغلال السليم لعموم الاراضي الزراعية ذهب المشرع الفرنسي الى استخدام عدة وسائل باتجاه معالجة التفتيت منها وسيلة اعادة التنظيم العقاري⁽⁶⁾ كوسيلة من بين عدة وسائل لا مجال للدخول في تفاصيلها وقد تأثرت في تطبيقاتها بعض التشريعات التي خضعت للحماية الفرنسية⁽⁷⁾ مثل التشريع اللبناني والمغربي، ومن النص الفرنسي يلاحظ ان المشروع الفرنسي اعطى الاسبقية للاتفاق الودي بين الورثة ومن ثم اكد عزمه على المعالجة برفع الامر للمحكمة المختصة التي ستسلم الارض لمن هو اقدر على الاستغلال ومع قدم التشريع الفرنسي وانتظام سيره في المعالجة الدقيقة فأن المشرع الفرنسي قد اكد ضرورة توافر الحماية الجنائية بفرضه الجزاء الجنائي كعقوبة ايلام وردع للمخالف⁽⁸⁾ وفي ذات الاتجاه المستمر من هذه التشريعات ذهب المشرع المصري الى عدم السماح بتجزئة الاراضي الزراعية نتيجة البيع او المقايضة او الميراث او الوصية او غير ذلك⁽⁹⁾ ومع اختلاف الواقع المصري عن

(13) عبد الوهاب مطر الداهري، السياسة الزراعية، اقتصاديات الاصلاح الزراعي، مطبعة العاني، بغداد بلا تاريخ، ص ص492-493.

(1) سامال مجيد فرج، التفاوت الزراعي وسبل تطويره، مطبعة المعارف، بغداد، 1969م، ص ص230-233.

(2) عبد الرحمن الصراف، حماية البيئة بين الشريعة والقانون، الماء والنبات نموذجاً، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، كلية الحقوق، جامعة الموصل تحت عنوان: الحماية القانونية للبيئة، الواقع والاتفاق للفترة 25، 26 آذار، 2009.

(3) دورين وريزر، الاصلاح الزراعي بين المبدأ والتطبيق: ترجمة: خير الدين حسيب وحسن محمد سلمان ودار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1975، ص ص59، 60، 214.

(4) المادة (832) من القانون المدني الفرنسي لعام 1804

(5) "Laloi n 85, 1496 du 31 decemder 1958, revative alamengement foncier Rural", j, 03 janvier, 1986, etrev, j, c, p, 1985, 3 n 58142

ومن الوسائل الاخرى التي اعتمدها المشرع الفرنسي: التبادل الارادي للعقارات الزراعية وتجميع الملكية الزراعية وتنظيمها واستصلاح الاراضي غير المزروعة او القابلة للزراعة وتنظيم الغابات وللمزيد من المعلومات: اسامة محمد سعيد، التنظيم القانوني لمعالجة تفتيت الملكية الزراعية، اطروحة دكتوراه في القانون الخاص، كلية القانون، جامعة الموصل، 2009، ص ص124 وما بعدها.

(6) ومن هذه الدول هولندا بعد الحرب العالمية الثانية. سيد مرعي، الاصلاح الزراعي في مصر، مصدر سابق، ص ص185 وما بعدها.

(7) المادة (9/21) من لقانون الزراعة الفرنسي وتعديلاته بالقانون (85، 1496) في 1985/12/31 المعدل بالمرسوم (86، 1415) في 1986/12/31

(8) المادة (23) من قانون الزراعة المصري المرقم 178 لسنة 1952: "اذا وقع ما يؤدي الى تجزئة الارض الزراعية الى اقل من خمسة افدنة سواء كان ذلك نتيجة البيع او المقايضة او الميراث او الوصية او الهبة او غير ذلك من طرق كسب الملكية وجب على ذوي الشأن ان يتفقوا على من تول الى ملكية الارض منها فاذا تعذر الاتفاق رُفِع الامر الى المحكمة الجزئية " المادة (24) من قانون الزراعة المصري: "تفصل المحكمة الجزئية في ايلولة الارض غير القابلة للتجزئة الى من يحترف الزراعة من ذوي الشأن فان تساوا في هذه الصفة اقتصر

الواقع الفرنسي فأن عدم سماح المشرع المصري بتجزئة الاراضي الزراعية المذكورة قد جاء خالياً من الجزاء القانوني المترتب على المخالفة وامام عدم نص المشرع على جزاء البطلان لمخالفة ارادته انقسم الفقه على نفسه حول تعلق البطلان بالنظام العام من عدمه ومن ثم لم يجد التشريع ارضيه سليمة للتطبيق⁽¹⁾ ومن ناحية اخرى فأن عدم تطبيق هذا التشريع يعد من الامثلة الفريدة التي يكون فيها الواقع اقوى من القانون وتكمن اسباب صعوبة التطبيق في حب الفلاح المصري الشديد لارضه ورغبته في التملك فضلاً عن ضيق المساحة الزراعية بالنسبة لعدد السكان وعدم توافر المال اللازم للفلاح الوريث للأبقاء بباقي انصبه الورثة الباقين⁽²⁾ وفي تشريعات لاحقة ثم حظر تقسيم الارض فقد حظر المشرع المصري تقسيم الارض الزراعية ولاغراض البناء حصراً وفرض الجزاء الجنائي المخالف للنص⁽³⁾ وليس الحال في العراق بأفضل منه في مصر فبالرغم من ان المشرع العراقي قد اخذ بمعيار احترام الزراعة ووجوب استغلال الارض الزراعية⁽⁴⁾ الا ان الحماية الجنائية لتفتيت الارض وتجزئتها جاءت غامضة وغير صريحة مما يسمح للتداخل في التفسير والتأويل⁽⁵⁾ بالرغم من عدم تفعيل النص بالاساس في المحاكم العراقية⁽⁶⁾.

كما ان المشرع العراقي قد اخفق ايضاً في معالجة التفتيت من خلال الغاء قانون الحد الاقتصادي المرقم 137 لسنة 1976 حيث منع هذا القانون الملغي دوائر التسجيل العقاري من اجراء معاملة انتقال الارث دون مساحة (3 دونم) للفرد الوريث وعلى الورثة الاتفاق على هذا الاساس الا انه فشل في واقع الحال والغى بعد اجراء عدة تعديلات عليه وحل محله قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 286 لسنة 1987 والذي وضع حدوداً لأفراز الاراضي الزراعية والبساتين منها مثلاً (5 دونم) كحد ادنى لأفراز البستان و(30 دونم) في الارض الزراعية⁽⁷⁾ ولم يشهد واقع الحال تفعيلاً لهذا القرار وعلى قدر الاطلاع سوى في محكمة استئناف نينوى بصفتها التمييزية⁽⁸⁾ ويسجل لها ذلك كنهج صحيح موافق للقانون في حين لم يفعل هذ القرار في محاكم عراقية اخرى ومنها المحاكم في محافظة بابل على سبيل المثال وتم تملك امتار معدودة من العقار الزراعي في قسم من الدعاوى⁽⁹⁾ كما ان قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (286) المتعلق بالحدود الاقتصادية لأفراز الاراضي الزراعية لم يواكب الانماط السلوكية في التعامل الزراعي نتيجة التقدم العلمي للمعدات والاساليب اضافة الى ظهور مشاكل ومنازعات بشأن حقوق الورثة وبشكل يوسع من دائرة الخصومة، كما ان مجلس قيادة الثورة المنحل ذهب الى الغاء معيار محترف الزراعة في تشريع لاحق⁽¹⁰⁾ اضافة الى عدم الاكترتات لدور الحماية الجنائية الفاعلة في المعالجة سواء كانت في قانون الاصلاح الزراعي او في التشريعات الاخرى لا سيما قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل التي تميزت

بينهم على انه اذا كان سبب كسب الملكية بالميراث فضل من يشتغل بالزراعة من الورثة فأن تساوا في هذه الصفة فثم الزوج فالولد فأن تعدد الاولاد اقترح بينهم"

- (1) رضا عبد الحليم، الملكية الزراعية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999، ص79 وما بعدها.
- (2) رضا عبد الحليم، الملكية الزراعية، مصدر سابق، ص83-87.
- (3) المادة (152) من قانون الزراعة المصري المرقم 53 لسنة 1966 المعدل بالقانون رقم 116 لسنة 1983 "يحظر اقامة أية مباني او منشآت في الارض الزراعية او اتخاذ اية اجراءات في شأن تقسيم هذه الاراضي لانشاء مباني عليها". والمادة (156) من نفس القانون: "يعاقب على مخالفة أي حكم من احكام المادة (152) من هذا القانون او الشروع فيها بالحبس او بغرامة ... وتتعدد العقوبات بتعدد المخالفات ويجب ان يتضمن الحكم الصادر بالعقوبة الامر بازالة اسباب المخالفة على نفقة المخالف وفي جميع الاحوال لا يجوز الحكم بوقف تنفيذ عقوبة الغرامة".
- (4) المادة (2/26) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي: "اذا توفي الموزع عليه وفق المادتين (18، 19) من هذا القانون فعلى ورثته او منيقوم مقامهم قانوناً اخبار مديرية الاصلاح الزراعي في المحافظة بالوارث محترف الزراعة الذي يعتمدونه للتعامل مع الاصلاح الزراعي" ونصت الفقرة (3) من نفس المادة: "اذا لم يكن بين الورثة محترف للزراعة ولم يكن بينهم قاصر يقوم الوصي مقامه يسترد الاصلاح الزراعي الارض بعد دفع قيمة المغروسات والابنية فيها قائمة الى ورثة الموزع عليه المتوفي النظامين".
- (5) المادة (2/47) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي: "يعاقب بالحبس ... كل صاحب ارض ... تعدد اضعاف كفاءتها الانتاجية او افسد ثوابها بقصد تفويت الانتفاع بها ...". والمادة (2/46) من نفس القانون: "يعاقب بالحبس كل طرف من اطراف العلاقة الزراعية خالف عمداً او اهمل التزاماته في العناية بالارض او زرعها على وجه يؤدي الى نقص في كفاءتها الانتاجية".
- (6) حيث كان الفصل في الموضوع يتم من قبل رؤساء الوحدات الادارية قبل الغاء صلاحياتهم مؤخراً
- (7) البند (أ/أ، و) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 286 لسنة 1987
- (8) قرار محكمة استئناف نينوى بصفتها التمييزية المرقم 477/ت/ب/2006 في 12/ت/2006/2 (قرار غير منشور)
- (9) قرار محكمة بداءة الموصل المرقم 1555/ب/2006 في 25 / 5 / 2006 (قرار غير منشور)
- (9) قرار محكمة بداءة الحلة المرقم 622/ب/2011 في 31 / 5 / 2011 (قرار غير منشور)
- (10) المادة (1) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 803 لسنة 1987 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (3173) في 1987/10/26

بكثر عددها وكثرة تعديلاتها وبدون تخطيط دقيق وبمجموع الموضوع لم نرى رغبة طوعيه لأهل الريف تحول دون هجرتهم الى المدينة كما لم نجد حرصاً طوعياً من المواطنين العراقي في الحفاظ على هذه الثروة والمورد الطبيعي الفيض بنعمته في حين يتطلب تنامي هذا المورد بذل الجهود الحثيثة لتوفير مساحات نموذجية زراعية مناسبة كوحدة زراعية بالرغم من عدم وجود معيار محدد لذلك حيث ان الاعتماد يكون على عوامل عديدة منها كثافة السكان قياساً لنسبة الشخص الى الارض وتوافر المياه والمناخ السائد في المنطقة وكذلك قابلية استعمال التربة ومتطلبات السوق واساليب الانتاج ورأس المال والمستوى المعيشي وغيرها فهذه الاوضاع تختلف ليس بين بلد وآخر فحسب بل يمكن ان تختلف حتى في البلد الواحد المتباين في المناخ والتضاريس والعادات الاجتماعية⁽¹⁾ اما في العراق ومن الامثلة القليلة كانت هناك تجربة في عام 1971 قامت بها وزارتا الزراعة والري على اثر تقييم الاحصاء الزراعي لعام 1971 وضمن مشروع الاسحاقي والنهروان لتقرير مساحة المزرعة النموذجية وخُصت هذه التجربة الى تخصيص (70 دونم) للعائلة الفلاحية⁽²⁾ ولا ترى في الوقت الحاضر بل ومنذ وقت طويل هكذا تفعيل لهذه التجارب الحيوية ولاسباب عديدة ساهمت في تقنين الارض الزراعية في العراق ومن التشريعات التي تأثرت بالتشريع الفرنسي بأعتبره من التشريعات القديمة التي عالجت الملكية الزراعية المفتتة هو التشريع المغربي حيث تنبه المشرع المغربي مبكراً الى خطورة التقنين وعمل باتجاهين: الاول يعمل على ضم المساحات الزراعية المفتتة في مشاريع تجمع والثاني منع تجزئة الاراضي المجمععة او التي سقنت في المستقبل بسبب الميراث والوصية حيث نصّ المشرع المغربي على تحسين اساليب استغلال الارض الزراعية بضمها بعضاً الى بعض وفرض الجزاء الجنائي على عرقلة سيرها⁽³⁾ واما التشريع اللبناني كنموذج اخر من النماذج المتأثرة بالتشريع الفرنسي فلم يتوسع بالوسائل العلاجية وانما خصها بوسيلة واحدة (تجميع الاراضي الزراعية) حيث حدد المشرع اللبناني الية التجميع وفرض الجزاء الجنائي على عدم اطاعة الاوامر والقرارات التنفيذية.

في نفس القانون⁽⁴⁾ اما المشرع الليبي فقد عالج مشكلة التقنين للاراضي الزراعية بقانون الاصلاح الزراعي المرقم 46 لسنة 1975 الخاص بالاراضي المفتتة وسماها بالاراضي القزمية وباسلوب تجميع الملكيات المبعثرة في وحدة انتاجية نموذجية مع الحفاظ على حقوق الشركاء⁽⁵⁾ وبالرغم من اشارة المشرع الليبي لضرورة الاتفاق الودي على ايلولة الارض الزراعية الا انه اجاز ان تكون الابلولة هذه لاكثر من واحد او للغير شريطة الحفاظ على الوحدة المنتجة الصالحة للاستغلال الزراعي وتحسباً لما يقع من تجاوزات على الاحكام المنظمة بشأن الاراضي الزراعية المفتتة فرض المشرع الليبي الجزاء الجنائي في نفس القانون⁽⁶⁾. ونخلص مما تقدم ان التقنين خطورة بالغة الاهمية في تعطيل الانتاج للاراضي

(1) يمكن استعراض نماذج من مساحات الوحدات الاقتصادية لبعض الدول فمثلا المروج الامريكية والكندية نجد مزرعة الشخص الواحد تصل الى اكثر من الف دونم وتكون مناسبة لزراعة الحبوب بواسطة المكننة، وفي المزرعة الدنماركية التي تدار من شخصين يعملان بها طيلة ايام السنة حوالي (100 دونم) وثلاثم تأمين الاعلاف لانتاج المواشي وبالمزراعة الميكانيكية، والمزرعة اليابانية (5 دونم) لزراعة الرز ولفترة طويلة، وفي نيوزلندا حيث يكون مستوى الفلاح في مزارعها اعلى مستوى معاشي للفلاحين في العالم فان مساحة الوحدة المنزرعة النموذجية تصل الى (2000 دونم) وبشأن المساحة المعتمدة يمكن مراجعة ابحاث الدكتور دورين وريزر لحساب منظمة الغذاء والزراعة الدولية والتي شملت مقارنات بين المروج الامريكية والكندية والدنماركية مع المساحات المخصصة لزراعة الرز في اليابان ونيوزلندا والولايات الهندية وبعض المزارع في البوسنة وبلغاريا والمكسيك وفنزويلا ومصر وسوريا... دورين وريزر، الاصلاح الزراعي بين المبدأ والتطبيق، مصدر سابق، ص ص59-60، 214 وما بعدها.

(2) هاشم علوان السامرائي، ادارة الاعمال المزرعية، مصدر سابق، ص130.

(3) المادة (1) من الظهير الشريف المرقم 105 لسنة 1962: "ان الغاية الاساسية من ضم الاراضي الفلاحية بعضها الى بعض هي تحسين اساليب استغلالها بجمع واعادة ترتيب القطع المبعثرة والمجزأة او التي ليس لها شكل منظم. المواد (4،7،22) من الظهير الشريف المرقم 105 لسنة 1962 فرضت الجزاء الجنائي وبغفوية الحبس مدة تتراوح بين شهر واحد الى ستة اشهر وبغرامة تتراوح بين 12 درهم الى 500 درهم او بأحدى هاتين العقوبتين" الظهير الشريف: هو كل ما يصدر من البلاط الملكي من قوانين ومراسيم بشأن وضعها موضع التنفيذ.

(4) المادة (1) من القانون اللبناني المرقم 37 لسنة 1920 بشأن التحسينات العقارية في الاراضي الزراعية: "ضم الاملاك هو كناية عن عملية غايتها ابدال التقسيم السعي في اراضي القرى المتولد عن تجزئة القطع وكثرة تفرقها بعضاً عن بعض بتقسيم جديد يتفق مع احتياجات الزراعة ومن شأنه تأمين استثمار الارض بأفضل الشروط الاقتصادية واصلاح اقلية الري ومصارف الماء او انشائها"

(5) المادة (2) من قانون الاصلاح الزراعي الليبي " على ملاك الاراضي القزمية سواء كانت مفزرة او على الشيوخ ان يذوقوا اوضاعهم من حيث ادارة هذه الاراضي تعاونياً فيما بينهم او تأجيرها لواحد منهم او اكثر او للغير مع مراعاة ان لا يقل القدر المؤجر للفرد عن وحدة صالحة للاستغلال الزراعي المنتج "

(6) المادة (15) من قانون الاصلاح الزراعي الليبي: "مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد يقضي بها قانون العقوبات او أي قانون اخر، يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز سنة ولا تقل عن ثلاثة اشهر وبغرامة لا تتجاوز ثلاثة الاف دينار ولا تقل عن خمسمائة دينار او بأحدى هاتين العقوبتين كل من يخالف احكام هذا القانون"

الزراعية، فضلاً عن كثرة المشاكل الناجمة عنه لا سيما الاجتماعية ويؤثر تضرر المصلحة العامة وثروة البلد جراء عدم حمايته بشكل فاعل وعلى قدر تعلق المشكلة في العراق نقترح على المشرع العراقي ما يلي: 1- إعادة العمل بقانون الحد الاقتصادي المرقم 137 لسنة 1976 ونقترح تعديل البند أولاً من المادة الأولى من القانون وبفقرتيه أ، ب ونقترح صياغة هذا البند كما يلي: (ولاً: لاجوز بعد نفاذ هذا القانون بقاء حالة الشيوخ في الاراضي الزراعية والبساتين التي تقل مساحتها العمومية عن الحدود التالية باعتبارها الحد الاقتصادي الأدنى لملكية الارض الزراعية وحق التصرف فيها... أ- 5 دونم في الاراضي الزراعية التي تزرع بالتبغ... ب- 5 دونم في الاراضي الزراعية التي تزرع بالشلب... كما نقترح تعديل المادة (2) من نفس القانون ونقترح إعادة صياغتها على النحو التالي: يتمتع على دوائر التسجيل العقاري في تسجيل المعاملات التالية بعد نفاذ هذا القانون.

ولاً: معاملات الارث والانتقال اذا كانت سهام أي من الورثة او اصحاب حق الانتقال تقل عن الحد الاقتصادي (البالغ 5 دونم) الا اذا تم تملك السهام المذكورة الى بقية الشركاء والى الغير مع معاملة الارث والانتقال في وقت واحد وادى ذلك الى ازالة التقنين، و بغية تفعيل الحماية الجنائية لملكية الاراضي الزراعية من التقنين نقترح على المشرع العراقي إعادة صياغة المواد (46،47) من قانون الاصلاح الزراعي لتكون صياغتها على النحو التالي: المادة (2/46): مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها القانون يعاقب بالحبس... من خالف عمداً او اهمل التزاماته في العناية بالارض او زرعها او فنتها خارج الحد الاقتصادي ودون موافقة اصولية على وجه يؤدي الى نقص في كفاءتها الانتاجية. المادة (2/47) يعاقب بالحبس... كل صاحب ارض زراعية... تعمد اضعاف كفاءتها الانتاجية او فنتها خارج الحد الاقتصادي ودون موافقة اصولية او افسد نوابعها بقصد تقويت الانتفاع بها.

ومن الاساليب المهمة التي نعتقد بأنها ناجحة في معالجة التقنين وتحقيق موازنة بين حق الافراد في التصرف بملكياتهم من جهة وحق الدولة في تنظيم الملكية الزراعية من جهة اخرى هو اسلوب السماح بتأسيس شركات متخصصة في عمليات استثمار الاراضي الزراعية وكما هو متبع في فرنسا⁽¹⁾.

المطلب الثالث

حماية الملكية الزراعية من البناء العشوائي (غير القانوني)

ان ظاهرة البناء العشوائي (غير القانوني) على الاراضي الزراعية ونتيجة لتوسعها المستمر في دول عديدة⁽²⁾ قد استغرقت مساحات زراعية كبيرة من الاراضي الزراعية وبشكل آخر بالاقتصاد الوطني، كما ان تحويل هذه الاراضي الزراعية الى احياء سكنية يتطلب اعمال ودراسة عمرانية من حيث تهيئة الخدمات الماسة بحياة الناس من ماء ومجاري وطرق موصلات تأخذ بالاعتبار الهندسة المعمارية والتخطيط العمراني الحديث ومراعاة التقسيم الهندسي الى مناطق سكنية واخرى صناعية وتجارية ومنتزهات وحدائق ومدارس ومستشفيات وغيرها، وعليه فإن المصلحة العامة الجديرة بالحماية جراء هذه الانتهاكات لحرمة الاراضي الزراعية وبهذه الصورة تُشكل مبرراً قوياً لوجوب توافر الحماية الجنائية المطلوبة لمعالجة هذه المشكلة. وللاحاطة بالموضوع سنقسم هذا المطلب الى فرعين يتعلق الاول منها بتعريف البناء العشوائي ومن ثم بيان موقف المشرع العراقي من البناء على الاراضي الزراعية وفي الفرع الثاني نتناول الحماية المطلوبة لمعالجة هذا التجاوز.

(1) انشأت شركات التنظيم العقاري بموجب المادة (15) من قانون الزراعة الفرنسي المعدل بالقانون (60،808) في 1960/8/5 والخاص بالتوجهات الزراعية لغرض توجيه عمليات البيع والشراء للاراضي الزراعية ويمكن تلخيص فكرة الشركات هذه: تملك هذه الشركات وسائل وامكانيات لاستثمار الاراضي الزراعية بعد إعادة تنظيمها وتأهيلها ومعالجة تقنياتها وتحت اشراف الدولة ويمكن لأصحاب الاراضي الزراعية الاستفادة من اراضيهم بعد تنظيمها واصلاحها لقاء دفع تعويضات للدولة وبأجل مريحة ومن انتاج الارض نفسها او بأمكانهم بيعها الى الدولة او الى اشخاص آخرين اهلاً لزراعتها او ان الشركات نفسها تستوفي حقها من الاستثمار الزراعي لها وتكون هذه الشركات هي الحلقة الوسطية بين الافراد والدولة، ومن ثم يتم تأشير سجلات التسجيل العقاري بمنع التقنين او اجراء عمليات البيع والشراء خارج الحدود الاقتصادية ويحصن هذا الاسلوب المتبع بالحماية الجنائية المطلوبة لضمان عدم انتهاكها او التجاوز عليها، حيث ان المصلحة المحمية جديرة بالرعاية والاهتمام

(2) من هذه الدول: العراق، مصر، الاردن، ليبيا... وغيرها.

الفرع الاول

تعريف البناء العشوائي وموقف المشرع العراقي من البناء على الاراضي الزراعية

ويمكن تقسيم هذا الفرع الى فترتين في الاولى نتناول تعريف البناء العشوائي وفي الثانية نتطرق الى موقف المشرع العراقي من البناء على الاراضي الزراعية.

أولاً: تعريف البناء العشوائي:

البناء لغةً: هو المبنى جمع ابنية وهو ما يشيد لإقامة الانسان او الحيوان او لوضع الاشياء وسمي بناء من حيث كونه لازماً موضعاً لا يزول من مكان الى غيره⁽¹⁾ اما معنى العشوائي لغةً فيعني: التصرف بغير بصيره⁽²⁾. وعرف المشرع العراقي البناء بأنه: "كل انشاء جديد ويشمل حفر الاساس او ترميم بمادة واحدة او اكثر من مواد الانشاء سواء كان معروفاً او غير معروف وكل بياض وتطبيق واقامة ستارة او مظلة على وجهة الطريق او محركات او مايمثل ذلك"⁽³⁾ واما عن تعريف الفقه للبناء فهناك من يرى بأنه مجموعة من المواد مهما كان نوعها خشباً او حديداً او حجراً او كل هذا معاً او شيئاً غير هذا شيدتها يد انسان تتصل بالارض اتصال قرار ويستوي ان يكون البناء معداً لسكن الانسان او لأيواء حيوان او لايداع اشياء، فالبيوت وحظائر الحيوانات والمخازن تعتبر بناء، وقد لا يكون البناء معداً لشيء من ذلك، فالحائط المقام بين حدين بناء، والعمد التذكارية وما اليها من تماثيل مبنية على سطح الارض بناء، وكذلك القناطر والخزانات والسدود والجسور وكل ما مُشيد في باطن الارض، الا ان المقصود من لفظة (بناء) هو كل ما يقيمه الانسان على سطح الارض واياً كانت طبيعته القانونية واياً كانت صفته المادية⁽⁴⁾ وهناك من رأى بأن البناء المقصود من هذا البحث: هو كل شيء متماسك من صنع الانسان تم اقامته على الارض الزراعية ويتصل بها اتصال اقرار ويكون من شأنه الاقتطاع من مساحة الارض الزراعية بغض النظر عن المادة التي يتكون منها سواء كانت الطين او الاسمنت وعن مدة بقائه على الارض، فقد يكون مقاماً على وجه الدوام، وما اذا كان البناء مقام للسكن او لاقامة مخزن او مصنع او حظيرة⁽⁵⁾. ونحن بدورنا وبناءً على ما تقدم يمكن ان نستخلص تعريفاً للبناء العشوائي على الاراضي الزراعية، ويمكن ان نعرفه بأنه: (كل شيء متماسك مصنوع من مواد مهما كان نوعها سواء كانت من الاسمنت او الطين او الحديد او الخشب او الحجر تمت اقامته على الارض الزراعية ولم يكن مرصوداً لخدمتها واقتطع من مساحتها الزراعية بلا مسوغ او رخصة قانونية ودون مراعاة الحد الاقتصادي وساهم في انقاص كفاءتها الانتاجية).

ثانياً: موقف المشرع العراقي من البناء العشوائي على الاراضي الزراعية:

لم نجد في القانون المدني العراقي ولا في قانون الاصلاح الزراعي العراقي نصاً صريحاً يمنع من اقامة البناء على الاراضي الزراعية وسواء كانت للأغراض الزراعية ام لغيرها، لكن المشرع العراقي نظم حالة التجاوز التي تقع على الاراضي الاميرية والتي لا يكون للمتجاوز فيها حق تصرف في قانون بيع وتصحيح صنف الأراضي الاميرية المرقم 51 لسنة 1959⁽⁶⁾ والملغي بالقانون رقم 53 لسنة 1976 (قانون توحيد اصناف أراضي الدولة) مع بقاء أحكام المادة (10) من القانون الملغي سارية المفعول في القانون الذي حل محله، كما سمح المشرع العراقي للمتجاوز على الاراضي الاميرية الصرفة قبل نفاذ التشريع المطالبة بتملكه ببدل مثل⁽⁷⁾ ومن ثم فرض الجزاء الجنائي للمخالف بعد نفاذ التشريع⁽⁸⁾، وفي

(1) جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، معجم لغوي علمي، المجلد الاول، دار لسان العرب، بيروت، ص72.

(2) كرم البستاني وآخرون، (القاموس المنجد في اللغة)، مصدر سابق، ص 508 .

(3) المادة(1/ب) من قانون الابنية والطرق العراقي المرقم 44 لسنة 1935 المعدل.

(4) احمد عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، ج1، المجلد الثاني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام، ط3، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ص 1213.

(5) محمد عزمي البكري، التجريف والتبوير والبناء في الاراضي الزراعية، دار محمود للنشر والتوزيع، بلا مكان، ص167.

(6) القانون منشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (149) في 1959/4/1

(7) المادة (10/ب) من قانون توحيد اصناف الدولة العراقي: اجازت التملك اذا كانت المغروسات والمحدثات ذات قيمة اعلى من قيمة الارض.

(8) المادة (10/د) من قانون توحيد اصناف الدولة العراقي: " فرضت العقوبة الجزائية بالحبس مدة لا تقل عن شهر ولا تزيد على سنة وبغرامة

لا تقل عن مائة دينار لكل من تجاوز بعد نفاذ القانون بالغرس او بالبناء"

تشريع لاحق اعطى المشرع العراقي ايضاً الحق للأشخاص الذين انشأوا تجاوزاً ابنية سكنية قبل 1/1/1979 على اراضي مملوكة للدولة او البلديات وضمن حدود البلدية⁽¹⁾ بأن يتملكوا هذه الاراضي بقيمتها الحقيقية شرط ان تكون تلك الاراضي ضمن المناطق السكنية وان يكون البناء المشيد من مادة الطابوق او الحجر او الاسمنت وان يقدم طلب التمليك خلال مدة سنة من تاريخ نفاذ القرار المذكور مع اقرار خطي بعدم تملك المتجاوز هو او زوجته او الاولاد القاصرين لدار سكنية في نفس المحافظة وان يكون شاغلاً فعلياً لهذه الدار، كما فرض القرار المذكور جزاءً جنائياً لمن يتجاوز بالبناء بعد نفاذ القرار المذكور⁽²⁾ وفي قرار آخر لمجلس قيادة الثورة المنحل⁽³⁾ حمل المشرع العراقي رئيس الوحدة الادارية ومدير البلدية مسؤولية رفع التجاوز الذي يقع على الاراضي المملوكة للدولة والبلديات وسواء كان البناء موافقاً للتصميم الاساسي المقرر او مخالفاً له وفرض الجزاء الجنائي عليهم في حالة ثبوت عدم قيامهم بواجباتهم⁽⁴⁾ كما ان القرار المذكور منع اوصول الماء والكهرباء وسائر الخدمات الاخرى الى المناطق المشمولة باحكامه فضلاً عن تطبيق المادة (9) من القرار 548 سابق الذكر بحق المتجاوزين او اية عقوبة اخرى اشد ترد في أي قانون او قرار آخر. ثم صدر قرار آخر لمجلس قيادة الثورة المنحل⁽⁵⁾ حدد فيه الاجراءات الواجب اتباعها من قبل رئيس الوحدة الادارية او مدير البلدية لرفع التجاوز فعليه ان ينظم مخططاً بالمساحة المتجاوز عليها ويصدر قراراً برفع التجاوز على نفقة المتجاوز خلال مدة يحددها القرار وبعد اكتساب القرار لدرجة البتات يقوم رئيس الوحدة الادارية او مدير البلدية انذاراً الى المتجاوز برفع التجاوز خلال المدة المحددة بالقرار فأذا لم يرفعه يتم رفعه على نفقة المتجاوز وقد منع هذا القرار المحاكم من سماع الدعاوى بهذا الصدد⁽⁶⁾ والتي تقام على رؤساء الوحدات الادارية ومديري البلديات، ومن قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل الاخرى هو القرار الصادر بعدم جواز اقامة المنشآت الثابتة في الاراضي الزراعية العائدة للاصلاح الزراعي والدولة او القطاع الخاص واقتصار ذلك الجواز على حدود المصالح الزراعية بعد مباشرتها تنفيذ اعمال شبكات الري والبزل واستصلاح الاراضي دون اذن تحريري مسبق من المصلحة الزراعية المختصة⁽⁷⁾.

وفي قرار لاحق لنفس الموضوع اكتفى المشرع بالتنبيه لذوي العلاقة بعد احداث منشآت عند البدء بتنفيذ اعمال الاستصلاح الزراعي⁽⁸⁾ ودون أي ذكر للحماية الجنائية المطلوبة في حالة مخالفة النص في القرارين المذكورين.. وايضاً قرار مجلس قيادة الثورة المنحل بعدم جواز ان تزيد مساحة ابنية السكن المشيدة في الاراضي والبساتين ضمن مساحة (5 دونم) على (300 م²) بصرف النظر عن عدد الوحدات السكنية المشيدة⁽⁹⁾ كما اعطى المشرع الحق للمتعاقد على قطعة ارض زراعية مع الاصلاح الزراعي تشييد دار سكنية له ولأفراد عائلته المكلف بأعالتهم مشرعاً على الارض المتعاقد عليها واشترط المشرع ان لا تزيد مساحة البناء على (300م²) في الاراضي التي لا تتجاوز مساحتها (15 دونم) وان لا تزيد مساحة البناء على (400 م²) في المساحة التي تتجاوز (15 دونم)⁽¹⁰⁾ واثار المشرع في نفس القرار الى حالة الغاء العقد فأن تمت لأي سبب من الاسباب فأن مصير البناء يكون الخيار فيه لوزارة الزراعة والاصلاح الزراعي بين تملكه دون

- (1) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 548 في 1979/4/28 المنشور بجريدة الوقائع العراقية العدد 2711 في 1979/5/21
- (2) المادة (9) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 548 لسنة 1979: "يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ستة اشهر لا تزيد على سنتين وبغرامة لا تقل عن 300 دينار ولا تزيد على 2000 دينار كل من تجاوز بالبناء بعد نفاذ هذا القرار مع رفع التجاوز دون تعويض"
- (3) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1181 في 1982/9/15 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد 2904 في 1982/10/4
- (4) المادة (3) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 1181 لسنة 1982: "نصت على عقوبة رئيس الوحدة الادارية او مدير البلدية بالحبس مدة لا تقل عن ستة اشهر ولا تزيد على ثلاث سنوات في حالة ثبوت عدم قيامهم بواجباتهم برفع التجاوز"
- (5) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 398 في 1987/6/6 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد 3155 في 1987/6/22
- (6) المادة (3) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 398 لسنة 1987
- (7) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (673) في 1976/6/21 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد 2537 في 1976/7/5
- (8) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (42) لسنة 1987 بشأن اعادة تنظيم الملكية الزراعية في مشاريع الاستصلاح المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد (3152) في 1987/6/1، نصت المادة (5/اولا) من القرار: "على الجهة المنفذة للمشروع عند البدء بتنفيذ اعمال الاستصلاح تنبيه ذوي العلاقة بعدم زراعة الارض او غرسها او احداث أي منشآت فيها"
- (9) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1178 في 1983/10/29 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (2967) في 1983/11/14
- (10) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 53 في 1984/1/10 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (2978) في 1984/1/30

تعويض ان لم يكن في بقاءه ضرر على الارض او الطلب من المتعاقد ازالة البناء على نفقته⁽¹⁾ ثم عدّل هذا القرار بقرار آخر من نفس المجلس المنحل حدد فيه مساحة ابنية السكن المشيدة في الارض الزراعية بأن لا تزيد عن (240م²) بالنسبة الى المساحات المتراوحة بين (4 دونم - اقل من 5 دونم) و(180 م²) بالنسبة الى المساحة المتراوحة بين (3 دونم - اقل من 4 دونم) و(120 م²) بالنسبة الى المساحة المتراوحة بين (2 دونم - اقل من 3 دونم) و(100 م²) بالنسبة للاراضي الاقل من دونمين⁽²⁾ ثم اصدر المجلس المنحل قراراً آخر لمالكي الاراضي الزراعية واصحاب حق التصرف تشييد ابنية سكن فيها لهم ولأولادهم دون التقييد بالمساحات المنصوص عليها بقرار المجلس المنحل المرقم 1488 المذكور⁽³⁾ مع بقاء سريان هذا القرار والقرارات الاخرى السابقة له على الاراضي الزراعية والبساتين المملوكة للدولة المؤجرة للأشخاص او المتعاقد عليها او الموزعة بموجب قانون الاصلاح الزراعي⁽⁴⁾، وعدّل المجلس المنحل القرار السابق بتشريع جديد يحصر تطبيق احكام المادة (1) من القرار 297 على الاراضي الزراعية والبساتين الكائنة خارج حدود التصاميم الاساسية لأمانة العاصمة والبلديات⁽⁵⁾ ونص في هذا التشريع المعدّل على سريان القرارات النافذة الاخرى على الاراضي الزراعية والبساتين الكائنة ضمن حدود تلك التصاميم⁽⁶⁾ واستثناءً من احكام قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 344 لسنة 1987 اصدر نفس المجلس قراراً آخر اجاز فيه لمالكي الاراضي الزراعية والبساتين واصحاب حق التصرف بتشبيد دور سكنية لهم ولأولادهم البالغين فيما عد الاراضي والبساتين المخصصة مساحات خضراء وفقاً للتصاميم الاساسية لمدينة بغداد والبلديات الاخرى، وحدد هذا التشريع مساحة البناء بأن لا تزيد على (300م²) بالنسبة للمالك او صاحب حق التصرف وعن (200م²) لكل واحد من الابناء البالغين⁽⁷⁾ ومن قرارات مجلس قيادة الثورة المتعلقة بالتجاوز بالبناء على العقارات التابعة للدولة هو القرار رقم 40 لسنة 1999 (قرار التعديل الثاني لادارة الاوقاف)⁽⁸⁾ والقرار المرقم 154 لسنة 2001 الخاص باعتبارها بعض التصرفات تجاوزاً على العقارات العائدة للدولة والبلديات⁽⁹⁾ وتضمنت هذين التشريعين الجزاء الجنائي عند مخالفة المتجاوز لمضمونها، ان هذه النصوص التشريعية التي وردت تمثل اغلبية صور التشريع العراقي في مجال البناء على الاراضي الزراعية ونعتقد بأنها كافية لبيان موقف المشرّع العراقي.

الفرع الثاني

الحماية المطلوبة في معالجة البناء العشوائي (غير القانوني)

بعد ايضاح موقف المشرّع العراقي من موضوع البناء على الاراضي الزراعية يمكن تصور ضعف المعالجة التشريعية لمشكلة البناء هذه ويتضح من خلال عدم وجود معالجة تشريعية كافية لا سيما في قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل انعدام الحماية الجنائية لملكية الاراضي الزراعية فضلاً عن ضعفها في بعض القوانين الاخرى، من خلال قانون بيع وتصحيح صنف الاراضي الاميرية المرقم 51 لسنة 1979 يُلاحظ ان المشرّع العراقي قد كافأ المتجاوز على الارض الزراعية بالتملك وبمسوّغ ضعيف فنصت المادة (10/ب) من القانون المذكور: "...اذا كانت المغروسات والمحدثات ذات قيمة اعلى من قيمة الارض... وهل هناك قيمة اعلى من الارض نفسها؟ ونقترح على المشرّع العراقي اعادة صياغة نص المادة (10/ب) على النحو التالي: (... اذا كانت المغروسات والمحدثات قد عززت من قيمة الارض الزراعية...) ليكون المسوّغ منطقياً للملك وبمعكس ذلك يُفرض الجزاء الجنائي الوارد في المادة (10/د) من نفس القانون ولكن المشرّع لم يلتفت

(1) المادة (2) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 53 لسنة 1984
(2) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1488 في 1985/12/28 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد (3080) في 1986/1/13
(3) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (297) في 1987/5/5 المنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد (3150) في 1987/5/18
(4) المادة (2) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 297 لسنة 1987
(5) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (344) في 1987/5/19 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد (3152) في 1987/6/1
(6) المادة (2) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل 344 لسنة 1987
(7) قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم (734) في 1987/9/21 المنشور بجريدة الوقائع العراقية بالعدد (3170) في 1987/10/5
(8) المادة (1/3) من القرار المذكور: " يعاقب المتجاوز على العقار الموقوف بالحبس ... وبغرامة ...
(9) البند (اولاً) من القرار المذكور " يعد تجاوزاً التصرفات الاتية الواقعة على العقارات العائدة للدولة والبلديات ضمن حدود التصاميم الاساسية للمدن دون الحصول على موافقة اصولية 1، البناء سواء كان موافقاً ام مخالفاً للتصاميم الاساسية للمدن "

الى ذلك وجعل فرض الجزاء الجنائي بعد نفاذ القانون المذكور وبذلك عُدت التجاوزات بالبناء السابقة لنفاذ القانون وكأنها مكرمة من المشرع على حساب المصلحة العامة، مما فوّت غاية الردع المطلوب من الحماية الجنائية حيث يمكن للمتجاوز سواء كان مالكاً او صاحب حق تصرف في باقي الاراضي الزراعية ان يتساءل: اذا كانت الدولة قد مَلّكت المتجاوزين على اراضيها وهم ليسوا بأصحاب حق تصرف او ملكية فمن باب اولى عدم محاسبتنا ونحن اصحاب حق تصرف او مالكين وهو تساؤل يتفق مع المنطق رغم مساسه بالمصلحة العامة وهو مما شجّع على التجاوز لعدم تحقق الردع المطلوب وب نفس الطريقة يلاحظ ان المشرع العراقي قد كرر الاتجاه نفسه من خلال قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 548 لسنة 1979 حيث اعطى المشرع الحق للمتجاوز قبل 1979/1/1 ان يمتلك الدار السكنية المنشأة تجاوزاً⁽¹⁾ ويُلاحظ من ذلك ان المشرع لم يلتفت الى دور التخطيط العمراني الذي يفتقر التشريع العراقي الى وجود قانون خاص به بعكس المشرع المصري الذي اصدر قانون التخطيط العمراني المصري المرقم 3 لسنة 1982 والذي عزز من الحماية الجنائية عند مخالفة الاحكام الواردة فيه بشأن البناء على الاراضي الزراعية لذا تنمى على المشرع العراقي اصدار قانون جديد خاص بالتخطيط العمراني العراقي وعلى غرار ما معمول به في التشريع المصري المذكور .

ان المشرع المصري اعتمد اسلوب الحظر كأصل والبناء كأستثناء ومن ثم يقرر الجزاء الجنائي لمخالفة الحظر ويمكن ملاحظة ذلك من خلال المواد (152، 156) من قانون الزراعة المصري المرقم 53 لسنة 1966 المعدل بالقانون 116 لسنة 1983⁽²⁾ حيث عاقب المشرع المصري وكمظهر من مظاهر التشديد على مجرد الشروع في مخالفة حكم الحظر المنصوص عليه في المادة (152) المذكورة كما قيّد سلطة الحكم بمنع وقف تنفيذ العقوبة فضلاً عن تضمين الحكم الصادر بالعقوبة الامر بأزالة اسباب المخالفة على نفقة المخالف ولوزير الزراعة حتى صدور الحكم في الدعوى وقف اسباب المخالفة بالطريق الاداري على نفقة المخالف، ونستنتج بأن المشرع المصري قد جمع بين الجزاء الجنائي والجزاء المدني والجزاء الاداري بالنسبة لمخالفة حظر البناء في الاراضي الزراعية، حيث اضاف المشرع المصري الى العقوبة الجنائية الاصلية المذكورة جزءاً مدنياً في وجوب ان يتضمن الحكم الصادر بالعقوبة الامر بأزالة المخالفة على نفقة المخالف وهو يُبرز اهمية ما استحدثه المشرع للقضاء على ظاهرة اقامة المباني والمنشآت على الاراضي الزراعية، فيكون له اثر وقائي بجانب الاثر الجنائي للعقوبة الاصلية⁽³⁾ ويمكن ملاحظة تأثر المشرع العراقي بهذا التوجه التشريعي المصري وان كان بشكل محدود من خلال قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 154 من سنة 2001 والمتعلق بالتجاوزات الواقعة على العقارات المملوكة للدولة او البلديات والواقعة ضمن حدود التصاميم الاساسية للمدن⁽⁴⁾ كما ان المشرع الفلسطيني قد نص هو الآخر على هذا الحظر: "يحظر انشاء اية مباني عامة او خاصة او منشآت صناعية او تجارية او حرفية في الاراضي الزراعية..."⁽⁵⁾ وعاقب المشرع الفلسطيني على مخالفة هذا النص ايضاً: "يعاقب المخالف... بالحبس مدة لا تزيد على ستة اشهر وبغرامة..."⁽⁶⁾ ونص على هذا الحظر وعاقب على مخالفته ايضاً المشرع الليبي: "يحظر اقامة مباني على الاراضي الزراعية او تقسيمها بقصد البناء او تحويلها على أي نحو لأغراض البناء او أي غرض آخر غير الاستغلال الزراعي..."⁽⁷⁾ وعاقب المشرع الليبي على مخالفة هذا الحظر: "مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها قانون العقوبات او أي قانون آخر يُعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ثلاثين شهر وبغرامة لا تقل عن الف دينار ولا تزيد على خمسة

(1) الفقرة (1) من القرار المذكور والمنشور في جريدة الوقائع العراقية بالعدد(2711) في 1979/5/21

(2) المادة (152) من قانون الزراعة المصري: "يحظر اقامة اية مباني او منشآت في الاراضي الزراعية..."
المادة (156) من قانون الزراعة المصري: "يعاقب على مخالفة أي حكم من احكام المادة (152) من هذا القانون او الشروع فيها بالحبس وبغرامة لا تقل عن عشرة الاف جنيه ولا تزيد على خمسين الف جنيه، وتتعدد العقوبة بتعدد المخالفات..."

(3) نبيل ابراهيم سعد، القانون الزراعي، الملكية الزراعية، مصدر سابق، ص 318-319.
(4) البند (خامساً/2) من القرار المذكور: "تتولى اللجنة المنصوص عليها في الفقرة (1) من هذا البند ما يأتي: أ، اتخاذ الاجراءات الفورية لأزالة التجاوز الواقع بعد تاريخ نفاذ هذا القرار على نفقة المتجاوز خلال مدة (15) يوم من تاريخ ورود الابعاز اليها بأزالتها وفق احكام هذا القرار"

(5) المادة (11) من قانون الزراعة الفلسطيني المرقم 2 لسنة 2003

(6) المادة (79) من قانون الزراعة الفلسطيني

(7) المادة (1/3) من قانون الاصلاح الزراعي الليبي المرقم 4 لسنة 1973

الاف دينار...⁽¹⁾ ونحن بدورنا نؤيد اتجاه هذه التشريعات باعتماد اسلوب الحظر كأصل والبناء كاستثناء مرصود لخدمة الارض الزراعية وندعو المشرع العراقي ان يحدو حدو هذه التشريعات في المعالجة ونقترح عليه اضافة مادة جديدة لقانون الاصلاح الزراعي ونقترح صياغتها على النحو التالي: (المادة (49/5/1): يحظر بغير موافقة اصولية من الوزير المختص وبالتفاق مع وزير الزراعة ووزير العدل إقامة أية مباني او منشآت في الاراضي الزراعية اياً كان نوعها وجنسها او تفتيتها بأية كيفية كانت)، المادة (49/5/ب): (مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها القانون، يُعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ثلاثة سنوات كل من خالف احكام الفقرة (أ) من هذه المادة مع تضمينه ضعف اجر المثل عن فوات المنفعة بهذه الارض الزراعية وتكاليف اعادة الحال الى ما كان عليه).

ان فوات الردع المطلوب في التشريع العراقي قد شجع المتجاوزين بالبناء على الارض الزراعية وزاد من تعقيد المشكلة والى الحد الذي لم تتمكن الوحدات الادارية والبلديات من معالجة الموضوع وبالرغم من فرض المشرع العراقي للجزاء الجنائي على رؤساء الوحدات الادارية ومدراء البلديات في حالة ثبوت تقصيرهم وذلك من خلال قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1181 لسنة 1982، ومن مظاهر ضعف التشريع العراقي بخصوص البناء على الاراضي الزراعية وتقاطعته مع باقي القوانين ذات الصلة هو ما جاء في سلسلة من قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل الذي تعامل تعاملًا غير مدروس مع ظاهرة البناء على الاراضي الزراعية، ففي قرار المجلس المنحل المرقم 1178 لسنة 1983 حدد المشرع مساحة (300م²) ضمن مساحة (5 دونم) للأرض الزراعية بصرف النظر عن الوحدات السكنية المشيدة، حيث يتضح من هذا القرار بأن البناء بكل تفاصيله في هذه الـ (5 دونم) يجب ان يُحصر بـ (300 م²) وهو امر قد يبدو مقبولاً بأول وهلة ولكن بإمعان النظر يلاحظ بأن المشرع قد ساوى بين الارض الزراعية والبستان وهو بذلك يتقاطع مع نفسه بالرجوع الى قانون الحد الاقتصادي سواء الملغي المرقم 137 لسنة 1976 او النافذ حالياً والرقم 286 لسنة 1987، فالحد الاقتصادي للبستان هو (5 دونم) والحد الاقتصادي للأرض الزراعية هو (30 دونم) هذا من ناحية ومن ناحية اخرى فإن عدم توافر الحماية الجنائية والردع المطلوب لا يمنع المستفيد من القرار من عدم الالتزام بالمساحة المذكورة (300م²) فما الذي يمنعه من بناء (500 م²) مثلاً؟ وهكذا الحال مع باقي السلسلة من قرارات المجلس المنحل المذكورة وصولاً الى القرار المرقم 734 لسنة 1987 والذي سمح بالبناء للمالك او لصاحب حق التصرف بمساحة (300 م²) له ومساحة (200 م²) لكل واحد من ابناؤه البالغين حيث لم يُشر القرار المذكور الى مساحة الارض الزراعية او الى عدد محدود من الاولاد ولا الى الحد الاقتصادي ونحن بدورنا نرى ان علة التجريم متوافرة في هكذا تشريع غير مدروس، بل هو مبرر قوي للردع الجنائي المطلوب لأنتهاك حرمة الارض الزراعية فضلاً عن تقاطعه ليس مع قانون الحد الاقتصادي فحسب بل وحتى مع القانون المدني العراقي وما اورده المادة (1169) منه بالسماح بالبناء المرصود لخدمة الارض الزراعية فحسب، ومن ناحية اخرى فإن دوائر التسجيل العقاري ومن خلال اجراءاتها للمعاملات التصرفية بنقل الملكية الزراعية وعدم تفعيل قانون الحد الاقتصادي اعطت الحق لمن يشاء نقل أي عدد من سهامه الشائعة في الارض الزراعية المشاعة وبهذا المعنى يكون كل صاحب سهام سواء كانت قليلة او كثيرة هو بمقام المالك او صاحب حق التصرف ومن ثم يحق له ولاولاده التمتع بهذا القرار ومن هنا يمكن القول بأن هكذا قرار يُعد من القرارات المفتتة لملكية الاراضي الزراعية. واما بصدد ايجار الاراضي الزراعية والتعاقد عليها فقد سمح المشرع العراقي ومن خلال قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 53 لسنة 1984 للمتعاقد بأنشاء دار سكنية له ولعائلته ويشير هذا القرار غير المدروس الى انه في حالة الغاء العقد يكون لوزارة الزراعة الحق في الخيار بين تملك هذه الدار او المنشأ من دون تعويض اذا لم يكن هناك ضرر على الارض الزراعية او الطلب من المتعاقد بأزالته على نفقته الخاصة ويُلاحظ من خلال هذا القرار وضوح الضعف التشريعي حيث ان البناء في الاراضي الزراعية وبموجب القواعد العامة يجب ان يكون مرصوداً لخدمتها او لسكن فلاحها او المتعاقد عليها، والبناء يجب ان يُحسب في المقدمة لصالح الدولة والمصلحة العامة ويُثبت ذلك في شروط العقد وسواء استمر المتعاقد بتشديد عقده ام جاء

(1) المادة (8) من قانون الاصلاح الزراعي الليبي

متعاقد آخر وهذا ما يتماشى مع المنطق القانوني فلو فرضنا ان تعاقد شخص اخر على نفس هذه الارض الزراعية بعد انتهاء مدة المتعاقد الاول فهل من الصحيح ان يتم تكرار الحال بالقيام بالبناء وازالته على نفقته الخاصة ؟ فأن صح فمعنى ذلك سنكون امام افساد مستمر لمعدن هذه الارض بالبناء بينما يقضي المنطق القانوني بأن يكون البناء لخدمة الارض الزراعية ومن ضمن شروط العقد ويتم الاتفاق عليه مسبقاً ويحظر هذا البناء خلافاً لذلك ويُقرر الجزاء الجنائي للمخالف وهو ما لم يحصل في ارض الواقع الامر الذي شجّع الكثير من المتعاقدين على التجاوز لغياب الردع الجنائي المطلوب والى الحد الذي تم تحويل الكثير من الاراضي الزراعية المؤجرة الى احياء سكنية عشوائية وغير قانونية وهو ما نجد فيه مبرراً قوياً لحماية هذه الاراضي المنتهكة حرمتها جنائياً في سبيل الحفاظ عليها وعلى المصلحة العامة.

الخاتمة

تتضمن خاتمة هذا البحث اهم النتائج والمقترحات التي افضت اليها هذه الدراسة وكما يلي:

اولاً: النتائج:

- 1- ان ملكية الاراضي الزراعية مرتبطة بالاستغلال الزراعي المنتج لهذه الاراضي، وهو المعيار المعتمد في اعتبار الارض زراعية ولارتباطها بكيان الدولة الاقتصادي ومقومات العيش والتعامل معها بما يحقق مصلحة المجتمع في الحفاظ على هذه الثروة الوطنية الدائمة.
- 2- ارتباط الارض الزراعية بالعقار والمنقول على حدٍ سواء من خلال مفهوم المنقول بحسب المآل وهو ارتباط الارض الزراعية بعطائها ونتاجها مما يؤشر جدارة المصلحة المحمية برعايتها كجدارة رعاية تلك المصلحة المحمية للأُم وجنينها وسواء كان ذلك بصورة اصل العقار (الارض الزراعية) او العقار الاستثنائي (المنقول بحسب المآل) ولا بد من اعتبار هذه الحماية مزدوجة ومباشرة لكلا صورتَي العقار الزراعي لا سيما بعد توسع مديات حماية المنقول بحسب المآل من خلال القواعد الخاصة الواردة في قوانين الزراعة وقوانين الجرائم الاقتصادية وعدم اقتصار ذلك على قوانين العقوبات، وبهذا الصدد يؤشر بأن تدخل المشرّع العراقي بمجريات الحياة الاقتصادية في مجالها الزراعي كان محدوداً وفي ظروف خاصة بالرغم من كون الثروة الزراعية ركيزة من الركائز الاقتصادية المؤثرة في تقدم المجتمع وجديرة بالحماية الجنائية المطلوبة.
- 3- عدم كفاية الحماية الجنائية للعقار الزراعي الواردة في نصوص قانون العقوبات العراقي سواء كانت لأصل العقار او للعقار الاستثنائي وكذلك الحال في قانون الاصلاح الزراعي العراقي فضلاً عن غيابها ايضاً في قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل ذات الصلة بالاراضي الزراعية.
- 4- ضعف التشريع العراقي وغموضه في حماية ملكية الاراضي الزراعية حيث ترك المشرّع الموضوع مشتتاً بين عدة قوانين وقرارات غير مفعلة في اغلبها، فلم يُلاحظ نصاً صريحاً في قانون العقوبات العراقي يتعلق بالاعتداءات والانتهاكات الواقعة على الارض الزراعية الا بشكل غامض وغير صريح يقبل التداخل وتعدد التفسيرات من خلال استخدام المشرّع لمفردة (عقار) بمعناها العام في حين لوحظ مثلاً ان المشرّع المصري وفي تطور ملحوظ بتعديل قانون العقوبات المصري بالقانون 34 لسنة 1984 قد جرّم التعدي صراحةً على الاراضي الزراعية ومن خلال المواد (115 مكرر، 372 مكرر) من قانون العقوبات، كما ان القوانين الزراعية المقارنة كقانون الزراعة المصري والليبي والفلسطيني قد جاءت بحماية جنائية لحماية ملكية الاراضي الزراعية افضل بكثير من قانون الاصلاح الزراعي العراقي.
- 5- عدم تطرق المشرّع العراقي للنص صراحةً على تجريم تعريف الاراضي الزراعية والعقاب عليه من خلال قانون الاصلاح الزراعي في حين نرى ذلك وارداً على سبيل المثال في قانون الزراعة المصري بالرغم من ان التجريف هو من الجرائم الخطيرة التي الحقت ضرراً كبيراً بالاراضي الزراعية في العراق.

6- بالرغم من خطورة جريمة تفتيت الارض الزراعية ومن خلال اسباب التفتيت وعيوبه وموقف المشرع العراقي لم نرى نصاً صريحاً للتجريم والعقاب على هذه الجريمة في التشريع العراقي فضلاً عن تراجع آليات المعالجة المدنية ايضاً كألغاء معيار احتراف الزراعة في تجميع الملكية المشتتة بالmirاث مثلاً، بالرغم من كون هذا المعيار مُعتمد في معظم التشريعات ومنها التشريع الفرنسي والمصري والليبي بالاضافة الى الغاء قانون الحد الاقتصادي المرقم 137 لسنة 1976 واستبداله بالقانون المرقم 286 لسنة 1987 المتعلق بتعيين الحدود الاقتصادية لأفراز الاراضي الزراعية وهو اخفاق تشريعي فضلاً عن عدم تفعيله في حين ان التشريعات المقارنة قد نصت صراحةً على تجريم تفتيت الارض الزراعية ومعاقبة المخالف كما هو الحال في مصر وليبيا وفلسطين ومن خلال قوانين الزراعة وقوانين الجرائم الاقتصادية.

7- بالرغم من انتشار ظاهرة البناء العشوائي على الاراضي الزراعية في العراق لم يحظر المشرع العراقي ذلك البناء بشكل صريح ولم نرى دوراً فاعلاً للحماية الجنائية يتناسب مع خطورة هذه الجريمة الا بشكل محدود جداً من خلال بعض قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل منها مثلاً القرار المرقم 154 لسنة 2001 المتعلق بالتجاوزات على العقارات المملوكة للدولة او البلديات والواقعة ضمن حدود التصاميم الاساسية للمدن وكذلك قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 40 لسنة 1999 المتعلق بقانون التعديل الثاني لأدارة الاوقاف والذي عاقب المتجاوز على العقار الموقوف حصراً في حين ان المشكلة في العراق تتطلب بسط الحماية الجنائية لعموم ملكية الاراضي الزراعية سواء كانت هذه الاراضي مملوكة للدولة او ملكاً صرفاً للأفراد فكلا هاتين الملكيتين مرتبطة بقوت الشعب ومصصلحة المجتمع، في حين نرى ان التشريعات المقارنة قد جاءت بحماية جنائية افضل بكثير مما هو عليه الحال في العراق ومن هذه التشريعات: التشريع المصري والتشريع الفلسطيني والتشريع الليبي الذي تميز بأعتبار هذه الجريمة من نوع الجنابة معاقباً عليها بعقوبة السجن.

8- تعريف البناء العشوائي على الأراضى الزراعية بأنه: كل شيء متماسك مصنوع من مواد مهما كان نوعها سواء كانت من الأسمنت أو الطين أو الحديد أو الخشب أو الحجر تمت إقامته على الأرض الزراعية ولم يكن مرصوداً لخدمتها وأقتطع من مساحتها الزراعية بلا مسوّج أو رخصة قانونية ودون مراعاة الحد الاقتصادي وساهم في إنقاص كفاءتها الإنتاجية

9- عدم وجود قانون خاص بالتخطيط العمراني العراقي يتناول البناء العشوائي بالتجريم والعقاب من الناحية العمرانية وتخطيط المدن في حين نلاحظ ان المشرع المصري قد تنبه لذلك بأصداره قانون التخطيط العمراني المصري المرقم 3 لسنة 1983.

ثانياً: المقترحات:

1- تفعيل اعتماد معيار الاستغلال الزراعي المنتج للاراضي الزراعية لتجريم مخالفة التعامل مع هذه الاراضي كمعيار يحافظ على ملكيتها ويؤمن مصلحة المجتمع.

2- تفعيل الحماية الجنائية المطلوبة بشكل مزدوج ومباشر لأصل العقار الزراعي (الارض الزراعية) والعقار الاستثنائي (المنقول بحسب المأل) حفاظاً على اموال الدولة

3- عدم اقتصار تجريم فعل الفاعل على الاراضي الزراعية المملوكة للدولة او الغير ونوصي بتجريم المخالفة لمالك الارض الزراعية ملكاً صرفاً وذلك بأعادة صياغة المادة (1/479) من قانون العقوبات العراقي على النحو التالي: يعاقب بالحبس وبالغرامة او بأحدى هاتين العقوبتين: أ- من اتلف زرعاً غير محصود او أي نبات قائم مملوك له او للغير. ب- من اتلف حقلاً مبدوراً مملوكاً له او لغيره.....

4-أضافة مادة جديدة لقانون الاصلاح الزراعي العراقي تُجرّم تجريف الاراضي الزراعية ونقترح صياغتها على النحو التالي: يحظر بغير موافقة وزير الزراعة تجريف الاراضي الزراعية ونقل الاتربة منها لاستخدامها لأي غرض من

الاعراض ويعاقب المخالف بعقوبة الحبس مدة لا تقل عن سنة ولا تزيد على سنتين مع تضمينه تكاليف اعادة الارض الزراعية على ما كانت عليه.

5- اعادة العمل بقانون الحد الاقتصادي المرقم 137 لسنة 1976 ونقترح تعديل البند (اولاً) من المادة الاولى من القانون وبفقرتيه (أ،ب) ونقترح صياغة هذا البند على النحو التالي: اولاً: لا يجوز بعد نفاذ هذا القانون بقاء حالة الشيوخ في الاراضي الزراعية والبساتين التي تقل مساحتها العمومية عن الحدود التالية باعتبارها الحد الاقتصادي الادنى لملكية الاراضي الزراعية وحق التصرف فيها... أ-5 دونم في الاراضي الزراعية التي تزرع... ب- 5 دونم في الاراضي الزراعية التي تزرع... كما نقترح تعديل المادة (2) من نفس القانون بأعادة صياغتها على النحو التالي: يتمتع على دوائر التسجيل العقاري تسجيل المعاملات التالية بعد نفاذ هذا القانون، اولاً: معاملات الارث والانتقال اذا كانت سهام أي من الورثة او اصحاب حق الانتقال تقل عن الحد الاقتصادي البالغ 5 دونم الا اذا تم تملك السهام المذكورة الى بقية الشركاء والى الغير مع معاملة الارث والانتقال في وقت واحد وادى ذلك الى ازالة التفتيت.

6- تفعيل الحماية الجنائية لملكية الاراضي الزراعية من التفتيت بأعادة صياغة المواد (2/46، 2/47) من قانون الاصلاح الزراعي العراقي على النحو التالي: المادة (2/46): مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها القانون، يعاقب بالحبس... من خالف عمداً او اهمل التزاماته في العناية بالارض او زرعها او فنتها خارج الحد الاقتصادي ودون موافقة اصولية وعلى وجه يؤدي الى نقص في كفاءتها الانتاجية.

المادة (2/47): يعاقب بالحبس... كل صاحب ارض زراعية... تعمّد اضعاف كفاءتها الانتاجية او فنتها خارج الحد الاقتصادي ودون موافقة اصولية او افسد توابعها بقصد تفويت الانتفاع بها.

7- الغاء عبارة... اذا كانت المغروسات والمحدثات ذات قيمة اعلى من قيمة الارض... والواردة في نص المادة (10/ب) من قانون بيع وتصحيح صنف الاراضي الاميرية المرقم 51 لسنة 1979. والمتعلق بتمليك المتجاوز على الارض الزراعية ونقترح صياغة نص المادة (10/ب) المذكورة على النحو التالي: ... اذا كانت المغروسات والمحدثات قد عززت من قيمة الارض الزراعية...، ليكون مسوّغ التملك منطقياً ويعكس ذلك يفرض الجزاء الجنائي الوارد في المادة (10/د) من نفس القانون.

8- نقترح على المشرع العراقي اصدار قانون جديد خاص بالتخطيط العمراني العراقي على غرار ما معمول به في التشريع المصري.

9- نؤيد الاتجاهات التشريعية التي تعتمد اسلوب حظر البناء على الاراضي الزراعية كأصل واقامة هذا البناء كاستثناء شريطة ان يكون مرصوداً لخدمة الارض الزراعية ونقترح اضافة مادة جديدة لقانون الاصلاح الزراعي تكون صياغتها على النحو التالي: (مادة 49 /5/أ): يحظر بغير موافقة اصولية من الوزير المختص وبالاتفاق مع وزيرى الزراعة والعدل اقامة أية مباني او منشآت في الاراضي الزراعية اياً كان نوعها وجنسها او تفتيتها بأية كيفية كانت.

المادة (5/49/ب): مع عدم الاخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها القانون، يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ثلاثة سنوات كل من خالف احكام الفقرة (أ) من هذه المادة مع تضمينه ضعف اجر المثل عن فوات المنفعة بهذه الارض الزراعية وتكاليف اعادة الحال الى ما كان عليه.

المصادر

أولاً: المعاجم اللغوية:

- 1- كرم البستاني وآخرون، القاموس المنجد في اللغة، ط39، دار المشرق، بيروت، 2002.
- 2- جمال الدين ابو الفضل، محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، معجم لغوي علمي، المجلد الاول، دار لسان العرب، بيروت.

ثانياً: الكتب:

- 1- ابراهيم المشاهدي، المختار من قضاء محكمة التمييز، ج1، مطبعة الزمان، بغداد، 1999.
- 2- احمد عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، ج8، بلا ناشر، القاهرة، 1967.
- 3- احمد عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد، ج1، المجلد الثاني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام، ط3، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.
- 4- حميد السعدي، القانون الاقتصادي للمؤسسات الاقتصادية في ليبيا، كلية القانون، جامعة قار يونس، بنغازي، 1912.
- 5- دورين وريئر، الاصلاح الزراعي بين المبدأ والتطبيق، ترجمة: د. خير الدين حسيب وحسن محمد السلطان، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1975.
- 6- رضا عبد الحليم، الملكية الزراعية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999.
- 7- سالم توفيق النجفي واسماعيل عبد حمادي، التخطيط الزراعي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1989.
- 8- سامال مجيد فرج، التفاوت الزراعي وسبل تطويره، مطبعة المعارف، بغداد، 1969.
- 9- سيد مرعي، الاصلاح الزراعي ومشكلة السكان في مصر، سلسلة الكتب القانونية، القاهرة، 1957.
- 10- عبد الرزاق عبد الحميد شريف، المدخل الى التخطيط الزراعي، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، 1986.
- 11- عبد الوهاب مطر الداهري، السياسة الزراعية، اقتصاديات الاصلاح الزراعي، مطبعة العاني، بغداد، بلا تاريخ.
- 12- محمد حسين منصور، اصول القانون الزراعي، مطبعة المعارف، القاهرة، 1996.
- 13- محمد طه البشير وغني حسون طه، الحقوق العينية الاصلية والحقوق العينية التبعية، ج2، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1982.
- 14- محمد عزمي البكري، التجريف والتبوير والبناء في الاراضي الزراعية، دار محمود للنشر والتوزيع، بلا مكان، 1-2.
- 15- محمود نجيب حسني، جرائم الاعتداء على الاموال في قانون العقوبات اللبناني، ط2، دار الطباعة الحديثة، بيروت، 1972.
- 16- معوض عبد التواب، الوسيط في التشريعات الزراعية من الناحيتين المدنية والجزائية، دار الفكر الحديث، القاهرة، 1984.
- 17- نبيل ابراهيم سعد، القانون الزراعي، الملكية الزراعية، مطبعة المعارف، القاهرة، 1986.
- 18- هاشم علوان السامرائي، ادارة الاعمال المزرعية، وزارة التعليم العالي، بغداد، بلا تاريخ.

ثالثاً: القوانين

- 1- القانون المدني الفرنسي لعام 1804
- 2- قانون العقوبات الفرنسي لعام 1810
- 3- قانون التحسينات العقارية في الأراضي الزراعية اللبناني المرقم 37 لسنة 1920
- 4- قانون الأبنية والطرق العراقي المرقم 44 لسنة 1935 المعدل
- 5- قانون العقوبات المصري المرقم 58 لسنة 1937 المعدل
- 6- القانون المدني المصري المرقم 138 لسنة 1948 المعدل
- 7- القانون المدني العراقي المرقم 40 لسنة 1951 المعدل
- 8- قانون الأصلاح الزراعي المصري المرقم 178 لسنة 1952

- 9- قانون العقوبات الليبي لسنة 1953 المعدل
- 10- قانون بيع وتصحيح صنف الأراضي الأميرية المرقم 51 لسنة 1959
- 11- قانون الزراعة الفرنسي لسنة 1960 المعدل
- 12- الظهير الشريف المغربي المرقم 105 لسنة 1962
- 13- قانون منع تفتيت الملكية العراقية المرقم 136 لسنة 1963 (الملغي)
- 14- قانون الزراعة المصري المرقم 53 لسنة 1966 المعدل
- 15- قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل
- 16- قانون الإصلاح الزراعي العراقي المرقم 117 لسنة 1970 المعدل
- 17- قانون الإصلاح الزراعي الليبي المرقم 4 لسنة 1973
- 18- قانون الإصلاح الزراعي الليبي بشأن الأراضي القزمية المرقم 46 لسنة 1975
- 19- قانون العقوبات اليمني المرقم 3 لسنة 1976
- 20- قانون توحيد أصناف أراضي الدولة العراقي المرقم 53 لسنة 1976
- 21- قانون الحد الأقتصادي العراقي المرقم 137 لسنة 1976 (الملغي)
- 22- قانون الجرائم الأقتصادية الليبي المرقم 2 لسنة 1979
- 23- قانون التخطيط العمراني المصري المرقم 3 لسنة 1982
- 24- قانون الحد الأقتصادي العراقي المرقم 286 لسنة 1987
- 25- قانون الزراعة الفلسطيني المرقم 2 لسنة 2003

رابعاً: قرارات مجلس قيادة الثورة المنحل:

- 1-قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 673 لسنة 1976
- 2- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 548 لسنة 1979
- 3- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1181 لسنة 1982
- 4- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1178 لسنة 1983
- 5-قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 53 لسنة 1984
- 6-قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 1488 لسنة 1985
- 7- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 42 لسنة 1987
- 8- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 286 لسنة 1987
- 9-قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 297 لسنة 1987
- 10-قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 344 لسنة 1987
- 11- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 398 لسنة 1987
- 12- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 734 لسنة 1987
- 13- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 803 لسنة 1987
- 14- قرار مجلس قيادة الثورة المنحل المرقم 154 لسنة 2001

خامساً: البحوث:

- 1- علي حسن فهمي، الدولة والقانون والعقاب، المجلة الجنائية القومية، العدد الأول، المجلد التاسع، 1969.
- 2- محمود محمود مصطفى، خصائص قانون العقوبات في الدول الأشتراكية، مجلة المحاماة، العدد 26، السنة 25، 1972.

3- حميد السعدي، الحماية القانونية للمؤسسات الاشتراكية العامة، مجلة دراسات قانونية، جامعة قار يونس، بنغازي، العدد 10، 1982.

4- عبد الرحمن الصراف، حماية البيئة بين الشريعة والقانون، الماء والنبات نموذجاً، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، كلية الحقوق، جامعة الموصل، 2009.

سادساً: الأطاريح:

1- أسامة محمد سعيد، التنظيم القانوني لمعالجة تفتيت الملكية، أطروحة دكتوراه، كلية القانون، جامعة الموصل، 2009.

سابعاً: القرارات القضائية (غير المنشورة):

1- قرار محكمة بداءة الموصل المرقم 1555/ب/2006 في 2006/5/25

2- قرار محكمة استئناف نينوى الاتحادية بصفتها التمييزية المرقم 477/ت ب /2006 في 2006/11/12

3- قرار محكمة بداءة الحلة المرقم 622 /ب /2011 في 2011/5/31

ثامناً: الدوريات

1- أبراهيم المشاهدي، المختار من قضاء محكمة التمييز، ج1، مطبعة الزمان، بغداد، 1999.

2- جريدة الوقائع العراقية - العدد (149) في 1959/4/1

3- جريدة الوقائع العراقية - العدد (877) في 1963./11/2

4- جريدة الوقائع العراقية - العدد (2537) في 1976./7/5

5- جريدة الوقائع العراقية- العدد (2711) في 1979./5/21

6- جريدة الوقائع العراقية - العدد (2904) في 1982./10/4

7- جريدة الوقائع العراقية - العدد (2967) في 1983./11/14

8- جريدة الوقائع العراقية - العدد (2978) في 1984./1/30

9- جريدة الوقائع العراقية - العدد (3080) في 1986./1/13

10- جريدة الوقائع العراقية - العدد (3150) في 1987./5/18

11- جريدة الوقائع العراقية - العدد (3152) في 1987./6/1

12- جريدة الوقائع العراقية - العدد (3170) في 1987/10/5.

ثامناً: المصادر الأجنبية:

1-Goyt، Dorit penal special eme Edition، sirey، paris 1959 : note 2

2- Voircoderuleal – code forestier – dalloz –paris – 1976

3- les codes penanx Europeens Tom1 – center francaise Dorit s compare – paris – 1958

4- F.A.O program for the word dcensus of agriculter، Rome– 1965

5- La loi – relative alamengement foncier Rural" 6 – etrev – 1985

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
18-3	أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف م.م. علي يوسف عيسى	كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي ودرجة توافر معايير الجودة فيه
43-19	أ.م.د. حسون عبيد هجيج الباحث. ثامر رمضان أمين	مببرات الحماية الجنائية لملكية الأراضي الزراعية - دراسة مقارنة
52-44	أ.م.د. عماد جاسم حسن	تجارة الكويت البحرية خلال المدة 1859-1775م
78-53	أ.م.د. فؤاد طارق العميدي الباحث طارق مهدي	موقف الهند من القضية الكورية في الأمم المتحدة (1947-1964)
105-79	أ.م.د. فراس فخري ميران د. قصي سمير عبيس	القرينة الصوتية وأثرها في توجيه المعنى عند ابن يعيش (ت-643هـ)
111-106	Dr. Sadiya Ibrahim Ali	Process Approach of Writing
153-112	أ.م.د. هيفاء عاصم محمد	سجون مصر والقاهرة في كتاب المواعظ والاعتبار
176-154	د. عبد الزهرة جاسم الخفاجي	دور المرويات الإسلامية في الإساءة إلى الإسلام فلم (براءة المسلمين) أنموذجاً
183-177	أ.م.د. ناهضة ستار جواد الباحث. محمد حليم حسن	المروي له في قصص جاسم عاصي ورواياته
204-184	أ.م.د. محمد عباس الجبوري	إشكاليات النسخ في القرآن الكريم عند العلماء ماهيته وأثره
212-205	د. قصي منصور عبد الكريم	نص مسماري على طابوقة بناء من مدينة خُرسباد الاثرية
223-213	م.م. حنان عبد الكريم عمران الباحث. أمير هادي الحسناوي	دور مصادر الطاقة في تحديد المواقع الصناعية (دراسة نظرية)
235-224	أ.م.د. زينة عبد الغني د. هادي طالب محسن العجيلي	الطباق في شعر حكام الأندلس بين الفن والسياسة
269-236	م.م. وفية جبار محمد الياسري	أثر التساؤل الذاتي في القراءة الناقدة لدى طالبات
287-270	م.د. عروبة حاتم عبيد	أحلاف قريش قبيل الإسلام من خلال كتاب المنمق في أخبار قريش
302-288	أ.د. سعد علي زاير م. فارس مطشر حسن	برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنظومي لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية
338-303	م. رائدة حسين حميد	اثر استعمال ثلاثة مستويات للأسئلة في تحصيل طالبات الصف
349-339	د. إحسان فؤاد عباس	من خصائص المستوى الصرفي السامي (الجذر والاشتقاق) دراسة تطبيقية
356-350	صبا عبد الستار سلطان	الشهرة معياراً في كتب الاختيارات الشعرية
372-357	م.د. سولاف عدنان النوري أ.م.د. عبير يحيى الساكني	إمكانية سرعة الرياح في العراق ودورها في إنتاج الطاقة الكهربائية (دراسة في جغرافية الطاقة)
382-373	أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري م.م. جنان مرزة حمزة	تقويم مدى ممارسة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لمبادئ التعليم الفعال
389-383	أ.د. وليد عبود محمد م.م. أركان حرجان زايد	النشاط المصري في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن (1873-1869)

406-390	أ.م.د. كريم بلاسم خلف أ. عدي صبري عبد الرزاق	اثر أنموذج بايبي (5E's) في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء
422-407	د. محمد عباس محمد	مستوى طلبة الصف الاول متوسط في فهم المادة المقروءة
436-423	أ.م.د. هادي كطفان شون إكرام كامل المحنة	تقويم كتاب مادة الفيزياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين
447-437	أ.م.د. صلاح كاظم داود م. رياض حمود حاتم المالكي	الإدغام والإظهار في القراءات القرآنية للتابعين البصريين
463-448	أ.م.د. ياسر علي عبد الخالدي م.م. كاظم صافي حسين الطائي	الجرس الصوتي - دراسة جمالية في ألفاظ غريب القرآن
481-464	أ.م.د. حميد محمد حمزة الدهيمي الباحث: رحمان مسلم حمزه الخفاجي	تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والأختصاصيين التربويين
498-482	أ.م. رياض كاظم عزوز الكريطي الباحث: مرتضى عبد الحسين منهي	واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل
508-499	الباحث: قحطان حسين طاهر	تاريخ النزاع العراقي - الكويتي
522-509	أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.م.د. عباس حسين مغير الباحث: مؤيد حسين محيسن	فاعلية برنامج ريسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء
542-523	أ.د. شيماء حمزة كاظم الباحث: حسام الدين سعد محمد	أثر استعمال انموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية
561-543	أ.م. جوزر حمزة كاظم الفتلاوي الباحث: ثابت كامل هادي	أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي
580-562	أ.م.د. فاضل عبيد حسون الموسوي أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط	المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو
588-581	م.د. رياض حمود حاتم المالكي م.م. رياض علي حسن	مادتا (خلف) و (خضم) في القرآن الكريم - دراسة دلالية -
611-589	أ.د. عمران جاسم حمد الباحث: فراس غزال شعلان التميمي	أثر استراتيجية تحليل السمات الدلالية في القدرة اللغوية لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة
627-612	أ.د. فاضل ناهي عبد عون زيد بدر محمد العطار	فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة
648-628	أ.م.د. حميد محمد حمزة أ.م.د. عباس حسين مغير الباحثة. علياء محمد داود	اثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء
662-649	Nadia Hameed Hassoon	Discourse Analysis of Minorities' problems in Mosul
678-663	أ.م.د. كاظم حسين غزال م. عدي عبيدان سلمان الجراح	أثر استراتيجية (التعلم التماثلي) في التدوق الادبي عند طلاب الصف الخامس الادبي

مستوى طلبة الصف الاول متوسط في فهم المادة المقروءة

د. محمد عباس محمد

**The Comprehension Level of the First Intermediate Students in Reading
Dr. Mohammad Abbas Mohammad****Abstract**

the problem: It has become a real fact that the students' acquisition of Arabic has declined. The Educational officials, teachers, and students' parents complain about it. Because of the researcher's work in the educational field, he sees that there are many factors that influence the level of students so that suitable methods must be followed to avoid the impediments and improve acquisition reaching a satisfactory level.

الفصل الاول**1- التعريف بالبحث**

أولاً:- مشكلة البحث:

إن ظاهرة تدني مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية أصبحت حقيقة، ومعلقة، يشكو منها المسؤولون التربويون والمدرسون وأولياء الأمور على حد سواء ومن الملاحظ ان مهارة، فهم المقروء الاساسية في التحصيل، بدأت تضعف، ان واقع الطلبة في القراءة يثبت ان هنالك ضعفاً فيها وأن اختلفت صورته ودواعيه ونسبته من طالب الى آخر. (وزارة التربية والتعليم، 1997، ص73).

ويحكم عمل الباحث في المجال التربوي فإنه يرى بأن هناك عدة عوامل ومؤثرات ترتبط بمعرفة مستوى الطلبة أولاً، وبالعوامل المؤثرة عليها ثانياً، مما يمكن من معرفة ما يعيق تلك العملية وبالتالي استخدام الطرائق والاساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي الى درجة مرضية على الاقل.

وإذا القينا نظرة على طلبة اليوم نجد ان البرامج المتلفزة والانترنت والالعاب الحاسوب تلتهم جزءاً كبيراً ليس من وقت القراءة فحسب بل من وقت الدراسة والتحصيل الدراسي اذ ان مكنم الخطورة هنا لا يقتصر على مجرد التسلية واستنزاف الوقت، بل يمتد الى تعويد الطلبة على المتابعة البصرية السهلة والشغف بالاشكال والالوان، وكلها عادات معاكسة للقراءة وفهم المقروء ومعوقة لها، لان القراءة تتطلب تركيزاً عقلياً ومتابعة دقيقة ومن هنا يصعب على الطلبة الذين اعتادوا ذلك متابعة القراءة بجد وشغف. (حسان، 1994، ص67).

ومن هنا اصبح موضوع تطوير مهارات فهم المقروء واستيعابه امرأ مهماً في العملية التعليمية، من اجل التغلب على تدني مستوى التحصيل لدى المراحل المختلفة، وتشير الادبيات التي اطلع عليها الباحث والنتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات، ان الضعف القرائي لا يرجع الى عامل واحد، فهناك عوامل عديدة منها: العوامل التعليمية التي ترجع الى الكتب، ومحتوى المادة، وضعف قدرات الطلبة القرائية، واستغلال دروس القراءة لإكمال منهاج فروع اللغة العربية الاخرى (عمار، 2002، ص128).

يعد الضعف القرائي وكثرة الاخطاء القرائية مظهراً من مظاهر ضعف العناية بالقراءة ويسهم اسهاماً فاعلاً في صعوبة مادة اللغة العربية، واصبح الضعف القرائي عملاً شاقاً يعاني منه المدرسون والطلبة، فأزادت عملية التباعد بين المادة الدراسية والطلبة بسبب عدم اقبالهم بشوق ورغبة على تلك المادة (السيد، 1980، ص150).

ومن هنا ينبغي لمدرس المطالعة بذل الجهد الحقيقي بشكل علمي مخطط مدروس، والبحث عن طرائق واساليب واستراتيجيات حديثة وكل ماله صلة بتطوير العملية التعليمية مقتدياً بقول المتنبي:

تحفر عند همي كل مطلبٍ ويقتصر في عيني المدى المتناول

يستعملها في تنمية الميول للقراءة وتدوقهم للادب وتصميم اختبارات خاصة لقياس النواحي المختلفة للقراءة وتشخيص

عيوب القراءة والاستفادة مما تعلمه وتطبيق ذلك في جوانب الحياة المختلفة. (شاهين، 1990، ص76).

ثانياً:- أهمية البحث:

تعد اللغة العربية لغة حضارة وفكر وتاريخ وقد شرفها الله (سبحانه وتعالى) بأن جعلها لغة القرآن الكريم وقد تمتعت بخصائص كونت شخصيتها العلمية والمنطقية بين لغات العالم الأخرى التي سبقتها إذ انها انفردت بجملة خصائص ومزايا جعلتها تسمو على غيرها من اللغات، ومن مزاياها اختارها الله لها لغة لكتابة ودعا البشرية الى التفكير في ذلك وتعلقه، إذ قال تعالى(إنا انزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون) بالإضافة الى انها تتصف بثراء مفرداتها ودقت التعبير عن المعنى المراد، فهي لغة متطورة بقيامها وسماها ولغة عملية وأدبية شاعرة. (غزوان، 2000، ص1).

اكتسبت اللغة العربية بفضل الاسلام بعدا دينياً تجلى مظاهر الحياة الدينية عند العرب، وعند غيرهم من الاقوام والشعوب التي دخلت الاسلام، مما جعلها لغة عالمية تنتشر في ربوع المعمورة بانتشار الدين الاسلامي، واللغة العربية لغة ايجاز وابلغ ولغة تعبير وبيان ولغة افاضة، استطاعت ان تتغلب على حوادث الزمن التي تعرضت لها مر العصور وخرجت في كل معركة ثرية غانمة (أحمد، 1988، ص169).

وهي أدق اللغات تصوراً لما يقع تحت الحس ووسع تعبيراً عما يجول في النفس وذلك لمرونتها على الاشتقاق، وقبولها التهذيب، وسعتها في التقريب، وقد جعلها القرآن الكريم أكثر رسوخاً وأشد بيانا، وأقوى استقراراً، وبفضله صارت أبعد اللغات مدى، ووسعها أفقاً، وأقدرها على النهوض عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية (سمك، 1975، ص 31 9). ولتعليم اللغة - اية لغة - لابد من الاستعانة بالقراءة والتعبير والقواعد والخط، ومن هذه الدروس ما هو اساسي كالقراءة، والباقي ليس الا مساعدا فرعياً يرمي الى خدمتها (فايد، 1984، ص129).

تعد القراءة حاجة لازمة لحياة الفرد النامي والمجتمع الراقى فهي فن لغوي وافر العطاء، سابغ المدد، وهي المنبع الذي ينهل الفرد منه ثروته اللغوية والمفتاح الذي يدخل اي شخص به مجالات العلوم المختلفة (ابو مغلي، 1986، ص16).

للقراءة أهمية كبيرة، ومنزلة عالية. فأول اية قرآنية كريمة نزلت على سيدنا محمد صل الله عليه وعلى اله الطيبين الطاهرين في القرآن الكريم كانت " اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق " فقد جعلها الله سبحانه وتعالى فاتحة رسالة نبيه إذ يطالب بها نبيه المصطفى صل الله عليه وسلم، اقرأ وربك الاكرم الذي علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم، صدق الله العظيم (سورة العلق).

ان أهمية القراءة ازدادت واشتدت الحاجة اليها بزيادة التطور المعرفي والتكنولوجي، والتقدم الحاصل في الحياة الإنسانية بعد الثورة الصناعية فأصبحت ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الانسان، إذ انها اساس بناء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين ميوله واتجاهاته وتعميق ثقافته. (عطية، 2008، ص255).

وتكمن أهمية القراءة في تغذية الميول الأدبية والفكرية والفنية لدى الطلبة، لانها تستعرض نفائس النشر والشعر وروائع الفن، وفيما تأمل وتصوير وحب استطلاع. (الرحيم، 1964، ص35).

وتبرز أهمية القراءة من اثرها في حياة الانسان فهي التي تربط الاجيال الإنسانية بعضها بعض حيث يقول العقاد " لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لآزداد عمراً، ولكن أهواها لانها تعطيني اكثر من حياة وتزداد عمقا. (يونس والناقة، 1981، ص95).

ولأهمية الفهم في القراءة نجد ان هناك من يعرف القراءة بأنها " المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة. (عبده، 1990، ص15).

والفهم يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معانٍ ظاهرة، او خفية والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها. (عاشور محمد، 2003، ص63).

والفهم عملية معقدة تتضمن مستويات تفكير عليا ينبغي لنا ممارستها عند قراءة اي نص، وأن الاكتفاء بالمستوى الاول من مستويات الفهم يؤدي الى اجهاض القراءة، وذلك لان النص يبقى غامضا ما لم يدلف الى اعماقه وتعرف اسراره. (عاشور وحمد، 2003، ص62).

إن من النصوص ما يمتاز بمختلفة فهو لا يعرض اسراره لكل زائر اذ قد يخفق القارئ في فتح مغاليق النص بسبب ضعف ادواته القرائية، فلذلك يجب على القارئ أن يفهم المادة المقروءة فهما دقيقاً من خلال استعمال المهارة والمعرفة بشكل مترابط. (الدليمي ، 2009 ص43).

ان فهم المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم والوصول الى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج ونقد المادة المقروءة وهذا يتعدى الفهم العام الذي يعتمد على ادراك الكليات، الى فهم المعاني من سياق الجملة او العبارة الى الفهم الضمني الذي يتعدى الفهم الظاهر. (اسماعيل، 2005، ص106).

ولاهمية مهارة الفهم في عملية القراءة يجب ان نتجه عناية المعلم ليجعل من هذه المهارة عناية اهتمام الطالب وموضع عنايته اذ لا بد من لفت نظر الطلبة الى اهمية الفهم وتوسيع الافاق العقلية وتنمية الذوق وتعميق المشاعر والعواطف الانسانية واحتساب السرعة والدقة في القراءة واكتساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمهارات وترجمتها الى سلوك مرغوب فيه (الحسن، 2000، ص11).

ثالثاً: - هدف البحث:-

يهدف البحث الحالي الى معرفة مستوى طلبة الصف الاول متوسط في فهم المادة المقروءة في مادة المطالعة والنصوص للعام الدراسي 2013-2014 م.

رابعاً: - حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة الصف الاول المتوسط في محافظة بابل - قسم تربية الهاشمية للعام الدراسي 2013-2014 م.

خامساً: - تحديد المصطلحات:-

1- المستوى:- (لغة) سوى الشيء: قومه وعدله وجعله سوياً ، وجاء في القرآن الكريم (الذي خلقك فسواك فعدلك)، واستوى استقام واعتدل. (ابن منظور، 1970، ص47).

2- اصطلاحاً:- عرفه عاقل بأنه مستوى الانجاز الذي يرغب الفرد في الوصول اليه، او الذي يستطيع تحقيقه (عاقل، 1973، ص65)

3- عرفه (frank) بأنه مستوى الاداء في مهمة يتعهد الفرد بالوصول اليها (frank ، 1983، ص465).

التعريف الاجرائي:- هو الحد الذي يسعى الوصول اليه طلبة الصف الاول المتوسط في القدرة على فهم النص المقدم لهم واستيعابه وقراءته قراءة ناقدة متخصصة مميزة بين جوانب المادة.

الفهم لغة:-

جاء في لسان العرب معرفتك الشيء بالقلب فهمه فهماً، وفهماً، وفهامه، علمه، وفهمت الشيء عقلته وعرفته وفهمته فلاناً وافهمت وتفهم الكلام وفهمه شيئاً بعد شيء ورجل فهمٌ سريع الفهم. (ابن منظور، ج7، مادة فهم: 2003، ص420)

الفهم: (اصطلاحاً):-

1- عرفه شحاته:- بأنه / معرفة التفاصيل وتحديد الافكار الرئيسية وترتيبها على وفق تلمسها المنطقي وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقات بين الاسباب والنتائج ومهارة الاستدلال والاستنتاج والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال (شحاته، 1993، ص12).

2- عرفه سعاد: بأنه ((عملية ذهنية تهدف الى تسميات او تصنيفات للافكار (سعاد، 2002، ص84).

- 3- عرفه عطية:- بأنه ((القدرة على استيعاب المادة وتقديمها بأسلوب خاص)) (عطية، 2008، ص86).
- 4- عرفه السلطاني: بأنه ((الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق وتنظيم الفكرة المقروءة)) (السلطاني، 2010، ص5).
- التعريف الإجرائي:-** بأنه ((قدرة طلبة الصف الاول المتوسط على اعطاء معنى للمعلومات والربط الصحيح بين الالفاظ والمعاني وبين المجموعة والكلمات عن طريق النص المقدم لهم.
- المقروء:** لغة: قراءة يقرؤه: قراء وقراءة من قرأ: يكاد سنا بريقه يذهب بالأبصار. رأته الشيء قرأنا: اي جمعته وضممت بعضه الى بعض وقاراه مقاره وقراه بغيرها: دراسة واستقرأه: طلب إليه أن يقرأ (ابن منظور، 2003، ج1، ص283).
- 1- اصطلاحاً :-**

- 1- عرفه اسماعيل بأنه:- عملية تحويل الرموز المكتوبة على ماتدل عليه من معانٍ وأفكار عن طريق النطق وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعاً بل ربما يكون مهموساً في حالة القراءة الصامتة ولكن في كلتا الحالتين ولكن في كلتا يستخدم القارئ أسلوب تحليل هذه الرموز الى معانيها الذهنية " (اسماعيل، 2005، ص104)
- 2- عرفه عطية بأنه: - عملية عقلية تتضمن تفسيرها الرموز وفهم معانيها في ضوء الخبرات السابقة وتتطلب عمليات عقلية ونفسية معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقييم (عطية، 2008، ص252).
- 3- عرفه الدليمي بأنه:- عملية تحليلية بنائية تفاعلية تقوم على استيعاب المقروء، باستحضار المعنى، والاستنتاج والتفكير الناقد وتفسير المادة المقروءة وتقييمها (الدليمي، 2009، ص134).
- التعريف الإجرائي:-** هو عملية قراءة القطعة التي اعدّها الباحث من لدن الطلبة عينة البحث لتحديد الافكار الرئيسية وفهمها والقدرة على الاجابة عن الاسئلة المحدودة وتذكر تفاصيل معينة في النص وفهم العلاقة وتتبع تسلسل معين من الاحداث والاستدلال.

الفصل الثاني:-

جوانب نظرية ودراسات سابقة:-

اولاً:- جوانب نظرية:-

- فهم المقروء:- ويعني قراءة المادة المطلوبة قراءة ناقدة متفحصة مميزة بين جوانب المادة كاشفة مقدار الصواب والخطأ فيها مبرزة فيما اذا كانت موضوعية أم منحازة وينتج عن ذلك فهم للمادة المقروءة فهما صحيحاً تتطوي عليه القطعة المقروءة ومعانيها الضمنية والاستنتاجية الظاهرة او الخفية والقراءة بدون ذلك الادراك والتمحيص تفقد قيمتها وتصبح مجرد عملية الية قائمة على فك الرموز والحروف واخراج الاصوات. (علاونه، 2001، ص27).
- وهناك مجموعة من العوامل التي ينبغي توافرها لكي نضمن فهم المادة المقروءة أهمها:-
- 1- القدرة على معرفة الكلمات والتراكيب المقروءة، حيث لا يكفي بذلك مجرد التعرف على الصور والاشكال، وانما ينبغي المامهم بمعاني الكلمات قبل تقديم المادة المقروءة.
- 2- الذكاء العام للقارئ ؛ فاذا كان الطالب عاجزاً عن فهم شيء ما حينما يسمعه منطوقاً فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حين يقرأه مكتوباً.
- 3- خبرة القارئ السابقة ؛ فكلما زادت معرفتنا بموضوع ما سهل علينا ان نقرأ فيه، ومن السهل على الطالب ان يفهم ما يقرأ اذا كان ما يقرأه يعالج اشياء تقع في خبرته، ولهذا فإن الطالب المزود بخبرات سابقة يمتلك اساس يعينه على فهم ما يقرأ.
- والقراءة مجموعة من المهارات تستند الى اساس كبير من المعرفة وبخاصة معرفة معاني الكلمات المقروءة التي ينبغي ان يخزنها المتعلم في ذاكرته اذ من دون ذلك تصبح الكلمات لا معنى لها.

وهناك مجموعة من المبادئ التي يمكن اعتمادها لتنشيط الفهم القرائي لدى المتعلمين منها: أن الفهم القرائي عملية معرفية ولغوية عملية تفكير، يتطلب تفاعلاً مع المقروء، وأنه يعتمد على الطلاقة الذهنية (الدليمي، 2009، ص134).

مستويات الفهم القرائي ومهارته:-

لقراءة مستويات عدة تتضمن مهارات متنوعة، والقراءة عملية تفكير واستنتاج وتحليل وتصدر احكام وتفسير الرموز وتتصل بالرؤية والسمع. وهي:-

1- مستوى الفهم المباشر (الحرفي او السطحي):-

ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والافكار فهما مباشراً كما وردت في النص صراحة ومن مهاراته.

- تحديد المعنى المناسب.
- تحديد المترادفات، والاضداد والمعنى المشترك، والفكرة العامة والافكار الفرعية، وإدراك الترتيب المكاني والزمني، وترتيب الاولويات على وفق الاهمية.

2- مستويات الفهم التفسيري (الاستنتاجي):-

ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النص، ومن مهاراته.

- مهارة استنتاج اوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الافكار)
- مهارة ادراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما ورائها).
- مهارة تحديد افكار الكاتب ومقاصده.
- مهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة، والافكار الضمنية في النص

3- مستوى الفهم الناقد:-

ويقصد به قدرة القارئ على اصدار الحكم على النص المقروء، لغويا، ودلاليا، ووظيفيا على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة ومن مهاراته.

- مهارة التميز بين الافكار الرئيسة والفرعية.
- مهارة التميز بين المعقول وللامعقول، والحقائق والآراء.
- مهارة تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
- مهارة تكوين رأي حول الافكار الواردة في النص.
- مهارة الحكم على اصالة المادة المقروءة ومدى مناسبتها للعصر.

4- مستوى الفهم التدوقي:-

ويقصد به قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية، واحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره ومن مهاراته.

- مهارة احساس القارئ بما احسه الكاتب او الشاعر او الادييب.
- مهارة ادراك القيم الجمالية السامية او الابحاثية او الحالة الشعورية في النص.

5- مستويات الفهم الابداعي:-

وهو مستوى عالٍ من الفهم يتطلب من القارئ ابتكارات وأفكار جديدة غير مألوفة (المبادرة والابتكار والخروج عن المألوف، ومن مهاراته:-

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص.
- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص.
- بيان نهاية المقروء ما لم يحدد الكاتب نهاية له.

- تحديد عناصر المقروء وحبكته وأحداثه، وتمثيل المقروء ومسرحته
- القدرة على ترتيب أحداث النص المقروء بصورة إبداعية. (حراشنة، 2007، ص81).
- قدرات فهم المادة المقروءة:-**
- هناك عدة قدرات ينبغي على الطلبة ان يكتسبونها وهي:-
- 1- القدرة على معرفة الافكار الرئيسية في القطعة.
- 2- القدرة على فهم معاني الكلمات.
- 3- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الاهمية النسبية لكل جزء.
- 4- القدرة على معرفة الافكار التفصيلية للقطعة.
- 5- القدرة على القراءة لحل المشكلات.
- 6- القدرة على تذكر المادة المقروءة.
- 7- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.
- 8- القدرة على التصفح:-
- وتتضمن القدرة على الامام السريع بنقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض وتذكرها. (مصطفى، 1994، ص112).

ثانياً:- دراسات سابقة:-

1- دراسة التميمي (2001 م)

(قياس مستوى التدوق الادبي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية - ابن رشد، وهدفت الى تعرف قياس مستوى التدوق الادبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، استعمل الباحث اختباراً تحصيلياً كأداة لبحثه، بلغت عينة الدراسة (250) طالبا وطالبة من أصل المجتمع الكلي البالغ (468) طالبا وطالبة، واستعمل الباحث تحليل التباين الاحادي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ووسائل احصائية أخرى، وخلصت الدراسة الى ان هناك ضعفا في التدوق الادبي لدى طلبة كليات التربية، وختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات (التميمي، 2001، ص75)

2- دراسة العيساوي (2005 م)

(مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في تحليل النصوص الادبية)

أجريت الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية الاساسية وهدفت الى معرفة مستوى قسم اللغة العربية في تحليل النصوص الادبية. بلغت عينة الدراسة (54) طالبا وطالبة، اختيروا بصورة عشوائية من مجتمع البحث البالغ (69) طالبا وطالبة، أما أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً، اذ كان الاختبار نصاً شعرياً يحلله الطلبة، استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والنسبة المئوية ووسائل احصائية، توصلت الدراسة الى ضعف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية، وختمت الدراسة بعدد من التوصيات، والمقترحات. (العيساوي، 2005، ص88).

3- دراسة السلطاني (2010 م)

(مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء)

أجريت الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية - صفي الدين، هدفت الى معرفة مستوى قسم اللغة العربية في كلية التربية في فهم المادة المقروءة. بلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة بواقع (37) طالبا و(63) طالبة، اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث البالغ (160) طالبا وطالبة، اما أداة البحث فكان اختباراً لقياس مستوى الفهم اذ كان الاختبار نصاً قرآنياً استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والنسبة المئوية، وتوصلت الدراسة الى ضعف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية - صفي الدين، وختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات (السلطاني، 2010، ص15)

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:-**في ضوء استعراض الدراسات السابقة يمكن الوصول الى:-**

- 1- **المكان:** الدراسات جميعها اجريت في العراق فدراسة التميمي أجريت في جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد سنة (2001 م)، واجريت دراسة العيساوي في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية سنة (2005 م) ودراسة السلطاني أجريت في جامعة بابل - كلية التربية - صفي الدين سنة (2010 م)، اما الدراسة الحالية فقد أجريت على طلبة المديرية العامة لتربية بابل - الدراسة النهائية المرحلة المتوسطة وتتقف مع الدراسات.
- 2- **هدف الدراسة:** اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها اذ هدفت دراسة التميمي (2001 م) الى قياس مستوى التدوق الادبي في كليات التربية، وهدفت دراسة العيساوي (2005 م) الى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في تحليل النصوص الادبية، وهدفت دراسة السلطاني (2010 م) الى معرفة مستوى كلية التربية - صفي الدين في فهم المقروء. اما الدراسة الحالية فقد كان هدفها معرفة مستوى طلبة الصف الاول المتوسط في فهم المادة المقروءة وتتقف الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة السلطاني.
- 3- الدراسات جميعها أتبعته المنهج الوصفي وشاركتها الدراسة الحالية في ذلك.
- 4- **العينة:-** انحصرت اعداد العينات في الدراسات السابقة بين (54) طالبا وطالبة في دراسة العيساوي و(250) طالب وطالبة في دراسة التميمي، اما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (382) طالبا وطالبة.
- 5- **الوسائل الاحصائية:-** استعملت الدراسات السابقة وسائل احصائية متنوعة لمعالجة النتائج، اما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات التي استعملت معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والنسبة المئوية ووسائل احصائية بوصفها أداة لجمع البيانات.
- 6- أشارت الدراسات السابقة جميعها الى ضعف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في التدوق الادبي وتحليل النصوص وفهم المقروء، وستعرض هذه الدراسة في الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها.

- جوانب الافادة من الدراسات السابقة:-

- تحديد مشكلة البحث وهدفه
- اعداد اداة البحث
- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- النتائج التي توصلت اليها وكيفية عرضها وتفسيرها.

الفصل الثالث**منهج البحث وإجراءاته:-**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وتحديد المجتمع وعينة الدراسة وأداة البحث والإجراءات اللازمة والمعالجات الاحصائية اللازمة وعلى النحو التالي:-

منهج البحث:-

إتبع الباحث المنهج الوصفي ميدانياً يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها وتحديد أهدافها وتحليلها وربطها ومقارنتها.

مجتمع البحث:-

يتضمن مجتمع البحث الحالي بالمدارس المتوسطة في مركز قضاء الهاشمية وجدول (1) يمثل ذلك

جدول (1)

ت	اسم مركز القضاء والنواحي	الجنس	العدد	الشعب
1-	قضاء الهاشمية	ذكور	200	6
		إناث	258	6
2-	ناحية الطليعة	ذكور	193	4
		إناث	140	3
3-	ناحية المدحتية	ذكور	838	11
		إناث	574	13
4-	ناحية القاسم	ذكور	830	16
		إناث	756	15
5-	ناحية الشوملي	ذكور	184	4
		إناث	244	5

ويتضح من جدول رقم (1) ان مجتمع البحث اشتمل على (3817) طالبا وطالبة موزعين على (83) شعبة دراسية، وبذلك فإن عدد الذكور قد بلغ (1847) طالبا موزعين على (41) شعبة دراسية في حين بلغ عدد الاناث (1969) طالبة موزعات على (42) شعبة دراسية، وبلغت النسبة المئوية للطلاب (48.5 %) والنسبة المئوية للطالبات (51.5) وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	1848	48.5%
إنثى	1969	51.5%
المجموع	3817	100%

عينة البحث:-

اختار الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة تقدر ب(10 %) من مجتمع البحث فتكونت هذه العينة من (12) شعبة دراسية بلغ عددها (382) طالبا وطالبة. قسمت العينة الى ذكور وإناث فكان نصيب الذكور (6) شعب دراسية بلغ عددها (382) طالبا وطالبة ضمت صفوفها (188) طالبا اي ما نسبته (49.21 %) من حجم العينة وزعت بين مدارس المدحتية، اما نصيب الاناث فكان منها ((6)) شعب دراسية ضمت في صفوفها (194) طالبة اي ما نسبته (50.79 %) من حجم العينة موزعة بين مدارس المدحتية. وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

الجنس	التكرار	انسيبة المئوية
ذكر	188	49.21 %
انثى	194	50.79 %
المجموع	382	100 %

أداة البحث:-

ارتأى الباحث استخدام نص أدبي لاختباره التحصيلي كأداة للبحث رجع الباحث الى كتب اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها اختار الباحث نص ادبي يرى فيه مجموعة من العناصر منها التشويق والجذب اضافة الى مستواه اللغوي والادبي، وتناسب مفرداته للمرحلة العمرية. تم اعداد فقراته لقياس مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المادة المقروءة، بحيث ضمت هذه الفقرات لقياس المهارات الاربعة:-

- 1- مهارة تحديد التفاصيل وتناولت هذه الاداة سبع فقرات على هذه المهارة صيغت بمستوى الطلبة واعدت على اساس الاختيار من متعدد، لانه اكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا ويحظى باهتمام العاملين في مجالي القياس والتقويم. (سعاد، 1990، ص76). وكان نصيبها (20) درجة.
- 2- مهارة تطوير الثروة اللغوية:- اشتملت هذه المهارة على ست عشر فقرة تنوعت في صياغتها وصيغت بمستوى الطلبة فكانت على شكل المزاجية (أ- ب) بين المترادفات (الكلمة معناها) والكلمة عكسها وكان نصيبها (48) درجة.
- 3- مهارة اعادت تسلسل الاحداث:- واشتملت هذه المهارة على عمودين متقابلين احتوى الاول على ست احداث وقد وردت في النص في حين احتوى العمود الثاني على ستة اسطر تحمل ارقاما (1-6) ومهمة الطالب اعادت ترتيب الاحداث من العمود الاول الى الثاني، وكان نصيب المهارة (18) درجة
- 4- مهارة الربط بين السبب والنتيجة:- واشتملت هذه المهارة على اربعة اسباب في الاول يقابلها خمس نتائج في العمود الثاني وعلى الطالب ان يعود الى النص النجاح عملية الربط وكان نصيب هذه المهارة (12) درجة.

صدق الاداة:-

يعد الصدق من العوامل الاساسية التي ينبغي لمستخدم الاختبار او واضعه التاكيد منه، وصدق المقياس "هو ان الاداة تكون صادقة اذا كان بمقدارها ان تقيس فعلا الشيء التي وضعت من اجله". (السامرائي، 2000، ص52) وتم تحقيق الصدق للاختبار من خلال الاجراءات المتبعة في تصميمه واعداد فقراته، وحمل الباحث على صدق الاداة من خلال عرضها على الخبراء والمحكمين والموافقة على اختيار نصوص للاختبار ومناسبتها لمستوى الطلبة في المجالين العمري واللغوي والاتفاق على صلاحية الفقرات لقياس مستوى فهم المادة المقروءة.

ثبات الاداة:-

ان من سمات الاختبار الجيد ان يتصف بالثبات، لان اتصافه بالثبات يجعل بالإمكان الاعتماد عليه (السيد، 1971، ص413)

اجرى الباحث اختباره على عينة اختيرت من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث بلغ عدد افرادها (35) طالبا وطالبة بحث روعي في الاختيار ان لا تكون ضمن عينة الدراسة التي سيطبق عليها الاختبار، وقد طبق الاختبار على عينة الدراسة في جلسة واحدة، وضح الباحث أهدافه من وراء اجراء الاختبار قبل البدء بالإجابة. كما اعاد الباحث تطبيق الاختبار بعد اسبوعين لحساب معامل الثبات، وتم اجراء التحقق من ثبات الاختبار عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط (0.91) وهو كافٍ لأغراض الدراسة حسب الباحث الوقت المستغرق وقد بلغ (40) دقيقة.

تطبيق الاداة:-

طبق الباحث الاختبار على افراد عينة البحث في المدارس التي ينتمون اليها، وذلك في يوم الاحد المصادف (13 / 4) للعام الدراسي (2013- 2014) حيث اشرف الباحث نفسه في مهمة الاشراف على تطبيق الاختبار بحضور مرسى المادة ممن يعملون او يعملن في المدارس التي اجري فيها الاختبار.

الوسائل الاحصائية:-

استعمل الباحث الاتية في دراسته:-

1- معامل ارتباط بيرسون لايجاد ثبات الاداة عند اعادة التطبيق.

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

(البياتي، 1977، ص183)

2- الوسط الحسابي والنسبة المئوية:-

استعمل الباحث المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لتحديد مستوى طلبة الصف الاول المتوسط في فهم المادة المقروءة (عالي، وسط، ضعيف)

3- من اجل فحص الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس استعمل الباحث الاختبار التائي (لعينتين مستقلين) (T – test)

4- من اجل تحديد الفروق على المهارات والدرجة الكلية استعمل الباحث اختبار شيفيه (scheffe test)

الفصل الرابع:

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتحليلاً احصائياً للبيانات التي جمعت عن طريق اداة البحث، وتحقيق هدفى البحث والتعرف الى مستوى طلبة الصف الاول المتوسط في فهم المادة المقروءة في المطالعة والنصوص

وقد اظهرت النتائج مايتي:-

النتائج المتعلقة بمستوى طلبة الصف الاول المتوسط في فهم المادة المقروءة في المطالعة والنصوص (جيد، متوسط، ضعيف).

وللاجابة عن النتائج المتعلقة بمستوى الطلبة استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات فهم المقروء ودرجة الكلية للاختبار والجدول (4) يبين ذلك

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والترتيب لمهارات فهم المقروء في المطالعة والنصوص لطلبة الصف الاول

المتوسط

الترتيب	المستوى	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الدرجة	مهارات فهم المقروء
1	جيد	71,2	13,8	21	مهارة الربط بين السبب والنتيجة
2	متوسط	69,1	33,2	48	مهارة تطوير الثروة اللغوية
3	متوسط	62,5	7,1	12	مهارة تحديد التفاصيل
4	ضعيف	38,4	6,2	18	مهارة اعادة تسلسل الاحداث
	متوسط	60,3	60,3	100	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (4) أن مستوى طلبة الصف الاول المتوسط في فهم المادة المقروءة، جاء متوسطاً فكانت النسبة المئوية ومتوسطات اداء الطلبة في مهارات الاختبار على النحو الاتي:- الربط بين السبب والنتيجة (2,71%) وتطوير الثروة اللغوية (1,69%) وتحديد التفاصيل (5,62%) وفيما يتعلق بمهارة اعادة التسلسل الاحداث فقد كان المستوى ضعيفاً حيث وصلت النسبة المئوية (4,38%).

ان ترتيب مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الاول المتوسط في المطالعة والنصوص تبعاً لافضليتها جاء

على النحو الاتي:-

- المرتبة الاولى مهارة الربط بين السبب والنتيجة (2,71%).
- المرتبة الثانية مهارة تطوير الثروة اللغوية (1,69%).
- المرتبة الثالثة مهارة تحديد التفاصيل (5,62%).
- المرتبة الرابعة مهارة اعادة التسلسل الاحداث (4,38%).

* مجموع درجات الفقرات (99) وتم زيادة درجة واحدة لجميع الطلبة لتسهيل عملية الاجراءات الاحصائية والدرجة بالتساوي لا تؤثر على سير النتائج.

** الدرجة (70%) فأعلى مستوى جيد و(60%) فأعلى مستوى متوسط و(50%) مستوى ضعيف. إن مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الاول المتوسط في المطالعة والنصوص كانت ضمن المستوى حيث وصلت النسبة المئوية الى (3,60%). وللتأكد من هذه النتائج تم استخراج التكرارات والنسب المئوية تبعاً للمستويات الثلاث (جيد، متوسط، ضعيف) وكما في الجدول (5)

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الطلبة تبعاً لمستويات فهم المقروء

المستويات	التكرار	النسبة المئوية %
جيد 70% فأكثر	110	28,7
متوسط 60% فأكثر	115	30,1
ضعيفاً اقل من 50%	157	41
المجموع	382	100%

ويتضح من الجدول (5) ان اعلى نسبة للطلبة كانت من اصحاب المستوى المنخفض حيث وصلت نسبتهم الى 41% يليهم اصحاب المستوى المتوسط (1,30%) واخيراً اصحاب المستوى الجيد (7,28%) وتشكل المستويات الجيدة والمتوسطة معاً نسبة (8,58%) من مجموع الطلبة. ولهذا جاءت الغالبية ضمن المستوى المتوسط. اما النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني كالاتي:-

هل توجد فروق في مستوى الطلبة في فهم المقروء تعزى للجنس؟

استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ونتائج الجدول الاتي (6) يبين ذلك.

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فهم المقروء لطلبة الصف الاول المتوسط في المطالعة والنصوص تبعاً لمتغير الجنس

المهارة / الجنس	ذكر (ت = 188)		انثى (ت = 194)		مستوى الدلالة عند (0,05)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
مهارة الربط بين السبب والنتيجة	13,6	5,2	15,67	4,23	4,43
مهارة تطوير الثروة اللغوية	32,3	11,4	35,46	10,56	4,03
مهارة تحديد التفاصيل	7,11	3,36	7,8	3,41	1,22
مهارة اعادة تسلسل الاحداث	59,22	26,66	65,51	24,32	3,33

يتضح من الجدول (6) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05,0) في مهارتي تحديد التفاصيل واعادة تسلسل الاحداث تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05,0) على مهارتي الربط بين السبب والنتيجة وتطوير الثروة اللغوية والدرجة الكلية بين الذكور والاناث لمصلحة الاناث.

لقد اظهرت النتائج تفوق الاناث على الذكور في مهارتي الربط بين السبب والنتيجة وتطوير الثروة اللغوية، ويرى الباحث ان سبب هذا التفوق الى ان الاناث اكثر نشاطاً ومتابعة ومثابرة للدروس من الذكور الذين يهتمون بالهويات كاللعب بكرة القدم والهوايات الاخرى او قد يعود الى انشغالهم بالواقع الاقتصادي والانشغال بالعمل بينما تلازم الفتاة البيت وتعكف عن الدراسة او قد تمكن ارجاع هذا التفوق الى اسباب فسيولوجية لان الاناث ينضجن اكثر من الذكور في العهد الزمني وعليه فان الاستعداد القرائي لديهن يبدو واضحاً اكبر واعلى من الذكور.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً:- الاستنتاجات:

- 1- ضعف مستوى طلبة الصف الأول المتوسط في فهم المقروء.
- 2- عدم معرفة الطلبة بأهداف مادة المطالعة والنصوص مما ادلى الى الاهمال وعدم تمكن الطلبة من فهم المادة المقروءة.
- 3- الاقتصار على الطرائق التقليدية في تدريس المادة التي لا تنمي قدرات الطلبة على استخراج الفكرة والمعنى والصورة والقدرة التعبيرية.
- 4- غياب لمعنى التشويق في تدريس المطالعة.

ثانياً:- التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي:-

- 1- ضرورة اهتمام مدرسي ومدرسات بمادة المطالعة والنصوص واختيار نصوص ادبية تربي الذوق الادبي لديهم وتركز على المعنى والفكرة واستعمال المعاجم.
- 2- ضرورة التاكيد على القدرات العقلية للطلبة (كالتحليل والتطبيق والاستساخ في التدريس)
- 3- ضرورة الابتعاد عن الحفظ الاتي والاهتمام بعنصري القيم والمثل والعاطفة وبيان القيمة الجمالية للنص الادبي.

ثالثاً:- المقترحات:

- 1- اجراء دراسة مماثلة لمعرفة مستوى الطلبة في المرحلة الثانوية.
- 2- اجراء دراسة تقويمية لمنهج المطالعة والنصوص في المرحلة المتوسطة.
- 3- اجراء دراسة لمعرفة الطرائق التدريسية المناسبة التي تمكن الطلبة من فهم المادة المقروءة.

المصادر

- 1- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكارم، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج7، ج8،، 2003.
- 2- احمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم الادب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988م.
- 3- اسماعيل، زكريا، طرائق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005 م.
- 4- ابو مغلي، سميح، الاساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، ط2، مجلوي، للنشر والتوزيع، عمان، 1986م.
- 5- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي، ايناسيوس، الاحصاء الوصفي، والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، المؤسسة الثقافية العالمية، 1977م.
- 6- التميمي، ضياء عبد الله: قياس مستوى التدنوق الادبي لدى الطلبة اقسام لغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2001 ، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- 7- حراشيه، ابراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي، عمان، 2007م.
- 8- حسان، حسان محمد، تربية الامهات والاباء ضرورة النجاح الابناء مجلة التربية ع (94) الدوحة، مطابع قطر الوطنية، 1994.

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (05،0) ت الجدولية (1،96)

- 9- الحسن، هشام، طرق تعليم القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية للتوزيع والنشر، عمان 2000م.
- 10- الدليمي، طه علي حسين، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب الحديث، عمان، الاردن، 2009م.
- 11- الرحيم، احمد حسن، وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية للصف الامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات، ط8، مطبعة الصغري، وزارة التربية، العراق، 1997.
- 12- السامرائي، هاشم وآخرون، المناهج، اساسها، تطويرها، نظريتها، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، 2000م.
- 13- سعاد، احمد جودت، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، فلسطين، 2002 م.
- 14- سعاد، جودت احمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، طبعة بيروت، دار العلم للملايين، 1990م.
- 15- السلطاني، حمزة هاشم محييميد، مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء (بحث منشور) مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية صفي الدين، جامعة بابل، العدد (21) نيسان مجلد الاول ، 2010.
- 16- سمك، محمد صالح، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاته المسلكية وانماطه العلمية، مطبعة الانجلو المصرية، القاهرة، 1975م.
- 17- السيد، فؤاد البهي، علم النفس الاحصائي، وقياس العقل البشري، دار التأليف، القاهرة، 1971م.
- 18- السيد، محمد احمد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، لبنان، 1980م.
- 19- شاهين، محمد عبد الفتاح، نحو تحصيل دراسي افضل، مركز الابحاث، رابطة الجامعيين، الخليل، فلسطين، 1990 م.
- 20- شحاته، حسن، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993م.
- 21- عاشور، راتب قاسم، ومحمد حوامده، اساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الاردن، 2003م.
- 22- عاقل، فاخر، معجم علم النفس، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1973م.
- 23- عبده داوود، نحو تعليم اللغة العربية، وظيفياً، ط1، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1990م.
- 24- عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، 2008 م.
- 25- علاونه، عمر حلمو عبد الله، مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساس في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2001م.
- 26- عمار، سامر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2002م.
- 27- العيساوي، سيف طارق، مستوى طلبة قسم اللغة العربية، في كلية التربية الاساسية في تحليل النصوص الابدئية، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 2005م، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 28- غزوان، عناد، افاق النص وحرية الابداع، مجلة افاق عربية، العدد 26، 2000م.
- 29- فايد، عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1984م.
- 30- مصطفى، فهيم، مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة الشخيص والعلاج، ط1، القاهرة، 1994م.
- 31- وزارة التربية والتعليم والثقافة، رئاسة التوجيه التربوي، مجلة افاق، مجلة افاق تربوية، عدد خاص عن قراءة اللغة العربية والانكليزية، العدد العاشر، الدوحة، 1997م.
- 32- يونس، فتحي علي، وكامل محمود الناقا، اساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة والنشر، القاهرة، 1981م.
- 33- Frank, J. D. level of Aspire How teson. murroay Nrya Expiration in personality New york, Ox ford university press 1983.

ملحق (1)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراء بحثه

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. حسن علي العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
2	أ. د. رقية عبد الانمة العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
3	أ. د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
4	أ. د. عبد الحسين رزوقي الجبوري	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
5	أ. د. قيس حمزة الخفاجي	لغة عربية	جامعة بابل / كلية الاداب
6	أ. م. د. حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية صفي الدين
7	أ. م. د. خالد جمال	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
8	أ. م. د. عيسى سلمان	لغة عربية	جامعة بابل / كلية الدراسات القرآنية
9	أ. م. مشرق محمد الجبوري	طرائق تدريس لغة عربية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
10	م. ضياء عويد حربي العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

اخي المدرس / اختي المدرسة

تحية طيبة

الرجاء من حضراتكم توزيع النص المرفق على الطلبة وهو يتضمن اختبار ينبغي تطبيقه على الطلبة من اجل قياس مستوى فهمهم واستيعابهم في المادة المقروة في المطالعة والنصوص للصف الاول المتوسط في المديرية العامة لتربية بابل / قسم تربية الهاشمية مع ضرورة التأكيد على عدم قراءة النص او فقراته امام الطلبة ووان تكون الاجابة بكل دقة وامانه على فقرات الاختبار مع جزيل الشكر والتقدير...

التعليمات

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

- 1- اقرأ النص ثم الاسئلة جيداً.
- 2- اجب في المكان المحدد، عن جميع الاسئلة
- 3- زمن الاختبار ستون دقيقة.
- 4- اكتب الاسم، المدرسة، الجنس، مكان السكن في المكان المخصص

الاسم:..... الجنس:.....

المدرسة:..... مكان السكن:.....

اقلب الصفحة ثم ابدأ الاجابة

خطبة الامام علي (عليه السلام)

الجاهد باب من ابواب الجنة

أَمَّا بَعْدُ، فَإِنَّ الْجِهَادَ بَابٌ مِنْ أَبْوَابِ الْجَنَّةِ، فَتَحَهُ اللَّهُ لِحَاصَّةِ أَوْلِيَائِهِ، وَهُوَ لِبَاسُ النَّفْوسِ، وَدِرْعُ اللَّهِ الْحَصِينَةُ، وَجُنَّةُ الْوَثِيقَةِ، فَمَنْ تَرَكَهُ رَغْبَةً عَنْهُ أَلْبَسَهُ اللَّهُ تَوْبَ الدُّلِّ، وَشَمَلَهُ الْبَلَاءُ، وَدُبَّتْ بِالصَّغَارِ وَالْقَمَاءَةِ، وَضُرِبَ عَلَى قَلْبِهِ بِالْأَسْهَابِ، وَأُذِيلَ الْحَقُّ مِنْهُ بِتَضْيِيعِ الْجِهَادِ، وَسِيمَ الْخَسْفِ، وَمُنِعَ النَّصْفَ.

أَلَا وَإِنِّي قَدْ دَعَوْتُكُمْ إِلَى قِتَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَيْلًا وَنَهَارًا، وَسِرًّا وَإِعْلَانًا، وَقُلْتُ لَكُمْ: اغزُّوهم قَبْلَ أَنْ يَغزُّوكُمْ، فَوَاللَّهِ مَا غَزِيَّ قَوْمٌ قَطُّ فِي عَقْرِ دَارِهِمْ إِلَّا دَلُّوا، فَتَوَاكَلْتُمْ وَتَخَادَلْتُمْ حَتَّى شَنَنْتُ عَلَيْكُمْ الْغَارَاتُ، وَمَلِكْتُ عَلَيْكُمْ الْأُوطَانَ. وَلَقَدْ بَلَغَنِي أَنَّ الرَّجُلَ مِنْهُمْ كَانَ يَدْخُلُ عَلَى الْمَرْأَةِ الْمُسْلِمَةِ، وَالْأُخْرَى الْمُعَاهَدَةَ، فَيَنْتَرِعُ حِجْلَهَا وَقَلْبَهَا وَقَلَانِدَهَا، وَرِعَائِهَا، مَا تَمْتَنِعُ مِنْهُ إِلَّا بِالْإِسْتِزْجَاعِ وَالْإِسْتِزْحَامِ، ثُمَّ انصَرَفُوا وَافْرِينَ، مَا نَالَ رَجُلًا مِنْهُمْ كَلْمٌ، وَلَا أَرِيقَ لَهُمْ دَمٌ، فَلَوْ أَنَّ امْرَأً مُسْلِمًا مَاتَ مِنْ بَعْدِ هَذَا أَسْفًا مَا كَانَ بِهِ مَلُومًا، بَلْ كَانَ بِهِ عِنْدِي جَدِيرًا.

فِيَا عَجَبًا! عَجَبًا. وَاللَّهِ . يُمِيتُ الْقَلْبَ وَيَجْلِبُ الْهَمَّ مِنْ اجْتِمَاعِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ عَلَى بَاطِلِهِمْ، وَتَقَرُّفِكُمْ عَنْ حَقِّكُمْ! فُقُبْحًا لَكُمْ وَتَرَحًّا، حِينَ صِرْتُمْ غَرَضًا يَرْمَى: يُغَارُ عَلَيْكُمْ وَلَا تُغَيَّرُونَ، وَتُعْرُونَ وَلَا تَعْرُونَ، وَيُعْصَى اللَّهُ وَتَرَضُونَ! فَإِذَا أَمَرْتُمْ بِالسَّيْرِ إِلَيْهِمْ فِي أَيَّامِ الْحَرِّ قُلْتُمْ: هَذِهِ حِمَارَةٌ الْقَيْظِ أَمْهَلْنَا يُسْبِحُ عَنَّا الْحَرُّ، وَإِذَا أَمَرْتُمْ بِالسَّيْرِ إِلَيْهِمْ فِي الشِّتَاءِ قُلْتُمْ: هَذِهِ صَبَارَةٌ الْقَرِّ، أَمْهَلْنَا يَنْسَلِخُ عَنَّا الْبَرْدُ، كُلُّ هَذَا فِرَارًا مِنَ الْحَرِّ وَالْقَرِّ؛ فَإِذَا كُنْتُمْ مِنَ الْحَرِّ وَالْقَرِّ تَقْرُونَ فَأَنْتُمْ وَاللَّهِ مِنَ السَّيْفِ أَقْرُ! يَا أَشْبَاهَ الرَّجَالِ وَلَا رِجَالَ! حُلُومُ الْأَطْفَالِ، وَعُقُوفُ رِبَاتِ الْحِجَالِ، لَوَدِدْتُ أَنِّي لَمْ أَرْكُمُ وَلَمْ أَعْرِفْكُمْ مَعْرِفَةً وَاللَّهِ جَرَّتْ نَدْمًا، وَأَعْقَبَتْ سَدَمًا. قَاتَلْتُكُمْ اللَّهُ! لَقَدْ مَلَأْتُمْ قَلْبِي قَيْحًا. (شرح نهج البلاغة - ابن حديد، المجلد الاول، 164)

مهارة تحديد التفاصيل

ضع علامة دائرة حول رمز الاجابة الصحيحة في كل من العبارات الاتية:

- 1- قال الامام علي (عليه السلام) (الجهاد باب من ابواب الجنة من تركه رغبة عنه البسه الله:
 - أ- ثوب الذلة وشمله البلاء ب- ثوب العز وشمله الوقار ج- ثوب الصحة وذهب عنه المرض
- 2- دعا الامام علي (عليه السلام) الى قتال القوم:
 - أ- ليلاً ب- نهاراً ج- ليلاً ونهاراً
- 3- قال الامام (عليه السلام) في الخطبة فيا عجباً:
 - أ- والله يحيي القلب ب- والله يميت القلب ج- والله يمرض القلب
- 4- قال الامام (عليه السلام):
 - أ- يا اشباه الرجال ولا نساء ب- يا اشباه النساء ولا رجال ج- يا اشباه الرجال ولا رجال
- 5- قال الامام (عليه السلام):
 - أ- ملنتم قلبي قيحاً ب- ملنتم قلبي دماً ج- ملنتم قلبي برداً
- 6- قال الامام علي (عليه السلام)
 - أ- ربحوا ب- نلوا ج- قتلوا
- 7- قال الامام علي (عليه السلام): فأذا امرتكم السير اليهم ايام الحر قلتم
 - أ- هذه حمارة القَيْظِ ب- هذه حمارة القَرِّ ج- هذه حمار البر

مهارة الثروة اللغوية

صل بخط بين الكلمة في العمود الاول ومعناها الصحيح في العمود الثاني

الثاني	الاول
القرط	جنته
وقابته	رعنها
هماً وحزناً وفقراً	عقر الدار
وسطها واصلها	اديل
صارت الدولة للحق بدله المكافأة	ترحا

وفق بخط بين الكلمة في العمود الاول وعكسها في العمود الثاني

الثاني	الاول
الجنين	القوة
الاهان	الاسترجاع
الاستقدام	الشجاعة
الضعف	الشدة
الرخاء	

صل بخط بين المفردات في العمود الاول وما يناسبها في العمود الثاني مكون تركيباً

الثاني	الاول
الاطفال	الجهاد
الدم	عقول
باب من ابواب الجنة	حلوم
ضرب الاسهاب	اريق
ريات الحجال	

املاً الفراغات بما يناسبها من المفردات التالية:

- حجلها ، القلب ، اوليائه ، الشتاء ، وزيراً
- 1- الجاهد باب مو ابواب الجنة، فتحه الله -----.
 - 2- واذا امرتكم بالسير اليهم -----.
 - 3- فيا عجباً والله يميت -----.
 - 4- ان الرجل يدخل على المرأة المسلمة فينتزع -----.

مهارة الربط بين السبب والنتيجة

اربط بخط بين السبب في العمود الاول والنتيجة في العمود الثاني:

النتيجة	السبب
اغزوهم	كل هذا فراراً من
الحر والقر	قلنت لكم
الايوطان	ايدل الحق منه
تواكلتم	ملكتم عليكم
يتضيع الجهاد	

مهارة اعادة تسلسل الاحداث

اعد ترتيب الاحداث الاتية مسملة كما جاء في النص:

- 1- فيا عجباً يميت القلب ----- (1)
- 2- فو الله ما غزي قوم ----- (2)
- 3- فمن تركه رغبة عنه ----- (3)
- 4- ما تمتع عنه الا ----- (4)
- 5- قلتم هذه حجارة القر ----- (5)
- 6- والله جرت ندماً ----- (6)

من خصائص المستوى الصرفي الساميّ (الجذر والاشتقاق) دراسةً تطبيقيةً

د. إحسان فؤاد عباس

جامعة القادسية / كلية التربية

Among the Features of the Derivative Level in Semitic Languages (the Root and the Derivation) – A Practical Study

Dr. Ihsan Fu'ad Abbas

University of Al-Qadisiya / College of Education / Department of Arabic

Abstract

This study emerged from the interest of the predecessors in the Semitic languages particularly Benjamin Haddad. This study questions the common features at the derivative level, not the other levels so it moves to achieve two aims:

1. The root and its forms in the Semitic languages: presentation and analysis.
2. The derivation and its application in the Semitic languages: presentation and analysis.

This study adopts the comparative method to reach its aim and comes up with the fact that the common features of the Semitic languages indicate they are one language.

الخلاصة:

انبثقت هذه الدراسة من عناية السابقين باللغات السامية، ولاسيما بنيامين حدّاد في دراسة اللغات السامية، إذ يقول: ((تعد اليوم الآصرة اللغوية (الجذرية) بين اللغات السامية من النظريات التاريخية المسلّم بها... ومن الخصائص المشتركة بين تلك اللغات استنتاج الباحثون أنّ تلك اللغة الأم الأولى كانت منتشرة في منطقة متّسعة الأطراف، ثمّ نجمت عنها لهجات مختلفة))⁽¹⁾، فجاءت هذه الدراسة لتستطلع شيئاً من تلك الخصائص المشتركة في المستوى الصرفي دون بقية المستويات الأخرى، ولا تُنكر هذه الدراسة سابقتها من الدراسات في هذا العطاء الساميّ ممّن كان لها قبصُ السبق علماً، وفضلاً فيها⁽²⁾. وقد اهتمت هذه الدراسة بعينيتها عرضاً وتحليلاً دون التجانف للعرض فقط فسارت على مقصدين:

الأول: الجذر وصوره في اللغات السامية عرضاً وتحليلاً.

الأخر: الاشتقاق وتطبيقه في اللغات السامية عرضاً وتحليلاً.

لتخرج بحصيلة مهمة وضعتها في نهاية البحث. ولقد توخّت هذه القراءة المنهج المقارن في بيان مرادها، لأنّه: ((يختص بدراسة الظواهر اللغوية في لغات تنتمي إلى أسرة واحدة محاولاً من وراء هذه الدراسة))⁽³⁾ الوقوف عند السمات المشتركة للساميات بأنّها لغة واحدة في الأصل، ولعلّ أشهر اللغات السامية: (العربية، والعبرية، والسريانية، والحشبية بفروعها الكثيرة).

البحث:

يسعى اللغويون إلى معرفة: ((مدى الاتفاق والتشابه في الصيغ الصرفية بين اللغات... بهدف اثبات اتجاهات التغيير الصرفي))⁽⁴⁾ في المشترك الساميّ الأساس⁽⁵⁾ بوصف ما كان عليه في الدرس القديم، وما حازه في الدرس الحديث⁽⁶⁾. وهو ما دعا القسّ جبرائيل القرداميّ إلى القول: ((إنّ السريانية من أغنى اللغات بعد العربية نظماً ونثراً))⁽⁷⁾ بوجه المقارنة في المشترك الساميّ الذي هو: ((الكلمات التي توجد في معظم اللغات السامية وترجع إلى أصل اشتقائيّ واحد يُصاحبه تطابق في المعنى، أو وجود حقلٍ مُشترك في المعنى))⁽⁸⁾، ليكون أصغر وحدة صرفية من الصوامت⁽⁹⁾ دالاً على معنى يتخلّله: (التصريف والاشتقاق) والأول منهما يُفرق بين: (العدد، والجنس، والشخص، والجهة، والصيغة). وأمّا الآخر فيخلق صوراً من الجذر تلبيةً لحاجة المتكلّم⁽¹⁰⁾.

1- المقصد الأول: الجذر وصوره في اللغات السامية.

إنَّ الخلافَ التاريخيَّ بين الدارسين جعل الجذر نوعين: (الثلاثي، والثنائي) وفي حديثه: (اللغويّ والاصطلاحيّ) هو الأصل⁽¹¹⁾. وتأتي ذلك منبعه من اللغويين اليهود⁽¹²⁾ بأنه: ((ما يُبنى عليه غيره))⁽¹³⁾. وقد حدّه ابن جنّي (ت: 392هـ) في الصناعة الصرفية بقوله: ((عبارة عند أهل الصناعة عن الحروف التي تلزم الكلمة في كلِّ موضعٍ من تصرفها، إلا أن يُحذف شيء من الأصول تخفيفاً أو لعلّة عارضةٍ. فإنّه لذلك في تقدير الثبات))⁽¹⁴⁾، وهو الرتبة الأولى في المستوى الصرفي، إذ: ((تعرض اللغات السامية نظاماً للجذور السواكن (في الغالب ثلاثية السواكن) كلّ منها مرتبطٌ بالآخر بمعنى أساس مشترك بين أصوات ذلك الجذر: مثل: كَتَبَ (أي كتابة) وقبر (بمعنى دفن) وقرب (بنو الخ...))⁽¹⁵⁾. ولا تخرج هذه السواكن، أو الأصوات الصامتة في بنائها الجذر عن نوعيه، وما تعادها، فمولّد منها بالاشتقاق وفق هيكلية الجذر السامي⁽¹⁶⁾، بما سيأتي بيانه. وفي فرض الجذر الثلاثي، فإنَّ الميزة الأساسية للغات السامية إيضاحها المعنى المراد في كلّ كلمة، ومعظم الجذور السامية ثلاثية، فكلُّ حرفٍ منها يستقلُّ ببيان معنى خاصٍّ ما دام يستقلُّ بإحداث صوتٍ معيّن، وإنَّ لكلِّ حرفٍ ظلاً وإشعاعاً وصدى وإيقاعاً⁽¹⁷⁾. ويُعرف هذا بـ: ((الأونوماتوبيا (onomatopoeia) وهي عملية تجسيد الصوت للمعنى فيكون الشكل بذاته دالاً على مضمونه))⁽¹⁸⁾. وقد نقل المرحوم د. إبراهيم أنيس قول هـمبالت في علاقة الصوت بالمعنى، إذ يقول: ((أخذت اللغة للتعبير عن الأشياء طريق الأصوات التي تُوحى إلى الأذان نفسها أو بمقارنتها بغيرها أثراً مماثلاً لذلك الذي تُوحى تلك الأشياء إلى العقول))⁽¹⁹⁾ وبهذا: ((فإنَّ توالي الدال والراء والسين (د. ر. س) يكون جذراً افتراضياً لا حقيقة له إلا في ذهن أبناء اللغة ودارسيها، وهو يحمل إطاراً دلاليّاً عامّاً يُميّزه عن سائر الأطر الدلالية المرتبطة بسائر الجذور))⁽²⁰⁾. فالجذر الثلاثي يتكوّن من ثلاث مراتب ولو قُدّمت رتبة كلّ صوتٍ بين أقرانه، أو أُخرت ضمن القلب المكاني⁽²¹⁾ لم يختلف المعنى على رأي ابن جنّي⁽²²⁾ في العربية من بين الساميات، لأنَّ الحروف تلتقي في بيان المعنى الافتراضيّ الأول للجذر، ويبقى المعنى العام متعلّقاً فيها بصوتين فقط: ((أما الصوت الثالث فيُحدّد المعنى الخاص، ويوجهه وجهاتٍ خاصةً فالمعنى العام للفرقة فمثلاً يُؤدّي في العربية بصوتي (ف) (ر) ويضاف إلى هذين الصوتين صوتٌ ثالثٌ يُشار به إلى نوع الفرقة، والمادة التي حدثت فيها: (فري، فرم، فرض)، (...))⁽²³⁾ فالمشترك هما الفاء والراء في بيان المعنى العام والألف والميم والضاد. في هذه الجذور. هو الصوت الثالث الذي يوجهه الوجهة الخاصة بلحاظ تغير صورة الصوت تغييراً تامّاً ولا شأنٌ للترتيب فيه، فضلاً عن سمتٍ آخر يُعين الجذور بتعين دقّة المعنى المُخصّص (المعنى المقيد)⁽²⁴⁾ عمّن سواه ألا هي تلك الصوائت (الحركات)، فكانُ تقول: (دَرس)، و(دُرس). وهذا واضح في الجانب المقارن بـ: ((gatal (قَتَل) و (gitil) (قَتَل) في لهجاتٍ بدويّة كثيرة))⁽²⁵⁾ وبلحاظ الكتابة الصوتية العالمية للحركات فإنّها تُقابل في اللغة العربية (i)=(i)، (u)=(u)، (a)=(a) وهي صوائت علل قصار⁽²⁶⁾ ومع المثالين المذكورين، فإنَّ (ga) = (قا)، و (ta)=(ت)، و (gi)=(ق)، و (ti)=(ت) والصواب فيها على نية البناء للمجهول بضمّ الأول من الكلمة، لا بدّ أن تكون (gu)، أي: (gutil) بدلاً من: (gitil). وقد تُسمّى الضمّة في المبني للمجهول بالسابقة⁽²⁷⁾ عند (أوتوياسترو ارلانجن)⁽²⁸⁾ لعلّة التغيير في البناء. ولعلّها من الشبهة في المقطع فإنَّ فتح القاف وضمّها يُمثّل قمّة المقطع، أي: الصائت الذي يحتاج الصامت في وجوده، فلا يكون إلا بكون الصامت⁽²⁹⁾. وفي الأكادية. على سبيل التمثيل: ((أنت = أنت، أنت = أنت))⁽³⁰⁾ بأنَّ دلالة الحركات هي نفسها كما في العربية فالفتحة للمُخاطَب، والكسرة للمُخاطَبَة. وكلّ هذا بحسب مُراد المتكلم مع بقاء الصوامت برتبتها⁽³¹⁾، مع التنبيه لاعتداد اللغات السامية: ((في أنظمتها الكتابية بالصوامت أكثر من اعتدادها بالصوائت، بيد أنّ هذا لا يعني عدم تطويرها أنظمة الحركات))⁽³²⁾ في الجذر ويبقى المعنى الافتراضيّ بنوع الحروف التي ينشأ منها، وهي:

* ما كانت حروفه صحيحة، وهي نوعان⁽³³⁾:

. ما سلمت حروفه من التضعيف كما في: (كَتَبَ، دَرس، قَتَل) في العربية وفي الثمودية (kwm) (قوم) و (km) (قام)⁽³⁴⁾. ويُعبّر عن الفتحة بنقطة في أسفل الحرف للدلالة على تحركه، فيُنطق بالفتح و (w) يُقارب (الواو) في العربية. وقد أصابها الإعلال في العربية. وأمّا الثمودية فقد جرى عليها الحذف مع الإشارة إلى بقاء الفتحة مع مدّ الصوت.

. ما أصابه التضعيف كما في: (شَدَّ، هَدَّ، مَدَّ) في العربية. وفي اللغة السريانية نجد نظامها الكتابي يخلو من وجود علامة التشديد ويكتب الصوتان المُتماثلان برمز واحد⁽³⁵⁾. كما في: ((جَبَلٌ (جَبْرٌ): غير (بَدَلٌ))⁽³⁶⁾ ومنه أيضاً: ((نَجِبٌ (شَدَّتْ): سَدَدٌ (قَوْمٌ)، أقام أحداً على منصب أقم))⁽³⁷⁾. وقد يُكرَّر الحرف في كلمة: ((faššama مثللاً وتعني ختم أو أنهى تُكتب بصادٍ واحدة. ويبدو أنَّ التشديد سماعي))⁽³⁸⁾. ويُسمى هذا من شواذ الجذر الثلاثي⁽³⁹⁾، لأنَّ التشديد في النطق لم يكن إلا بالوقوف على مخرج الصوت الثاني بوقتٍ أطولٍ ممَّا في نظيره غير المشدَّد. وأراه النتيجة النهائية لبعض صور النبر أو الضغط على المقطع⁽⁴⁰⁾، فيكون أكثر كماً وطولاً في النطق من حيث الزمن عن الصوتين الآخرين في الجذر.

* ما كان أحد حروفه حرف العلة، كما في: (قال، وعد)، وفي السريانية: ((منججلا (م خ ي ب): يحكم))⁽⁴¹⁾ فحروف هذه الكلمة في السريانية، هي: (ه): تُقابل الباء في العربية، ونطق اسمها في السريانية (بوذ)، و(ي): تُقابل الحاء في العربية، ونطق اسمها في السريانية (حيث) بالإمالة، و(ح): هي حرف الكاف في العربية وينطق اسمها في السريانية (كاف) بلا نقطة في أسفله وهذه النقطة في أسفل الحرف تُقابل الكسرة بالمد والإمالة في العربية وتُنطق في السريانية: زلاما (رباص) فيشفاً شديد و(ج): تُقابل الميم في العربية وينطق اسمها في السريانية (الميم) بلا نقطة في أسفل الحرف أيضاً⁽⁴²⁾ (فإنَّها تتألف من صوتين ساكنين وصوت لينٍ أو نصف لينٍ))⁽⁴³⁾، ومثلها مثل: (بَيْت، يَوْم) في العربية. وأمَّا فرض الجذر الثنائي فهو الوجه الآخر للجذر بحسب النظريات اللغوية التاريخية. وقد أوجز د. زهير القيسي الأعلام الذين تناولوا هذا الوجه من الجذر قديماً وحديثاً في بحثٍ موجزٍ عنوانه: ((النظرية الثنائية بين العربية والسريانية))⁽⁴⁴⁾. وللجذر الثنائي صوراً، منها: الأولى: ((تلك الكلمات التي تدلُّ على قرابة، مثل: (أب/ أخ/ أم/...)) التي تُعدُّ منحدرَةً من لغة الأطفال على نحو ما))⁽⁴⁵⁾. وقد سماها د. علي عبد الواحد وافي بأسماء الذوات التي تدلُّ على الحياة⁽⁴⁶⁾، ويرى د. محمود فهمي حجازي أنَّ التطور أصابها، فنقلها من الثنائي إلى الثلاثي، لإحداث ضربٍ من التوازن بين الجذور⁽⁴⁷⁾. ومن ذوات الجذر الثنائي. على سبيل المقارنة. كلمة (اسم) يقع فيها إبدال السين والشين، ففي العربية (شِم) (shem)، والآرامية (شما) (shma)، والألف الأخيرة فيها أداة التعريف ففي الحبشية (سم) (sem) وفي الآرامية (شُم) (shuma))⁽⁴⁸⁾. ويرشدنا هذا النصُّ إلى أن:

1. السين في أصلها السامي شين وإنما أبدلت سينا في العربية⁽⁴⁹⁾.
 2. مضمون الكلمة من حيث الحروف في الفروع السامية نفسها، وإنما الاختلاف بين الفروع بالحركات، ففي العبرية والحبشية الكسرة، وفي الآرامية الضمة، وأمَّا الآرامية فمن قواعد تسكين الحرف الأول من الكلمة⁽⁵⁰⁾.
- وأما الصورة الأخرى من الجذر الثنائي فهي: ((ما يصدق على بعض الحروف عن، قد، بل، والضماير (هو، هم...)) وأسماء الشرط والموصول، والإشارة من، ذا))⁽⁵¹⁾. ويرى موسكاتي أنَّها شاذة عن نظام الجذور⁽⁵²⁾، لأنَّها ليست من ثلاثة حروف، وأراها شاذة من حيث البناء لا مادة التكوين التي وضعت منها وقد استبعدتها د. منير البعلبكي عن الجذور حتى ألحقها بصيغ التعجب⁽⁵³⁾ التي لا تقبل التشقق إلى صيغ أخرى، وأمَّا أسماء الحيوانات، فإنَّها من الجذور، ولكنها لا تقبل الاشتقاق، أي: أنَّها خارج التصريف من مثل: ((النمر، والذئب، والإبل، والثور، والحمار،...))⁽⁵⁴⁾، وغيرها... لذا ينقسم الجذر على قسمين:

الأول: ما استقلَّ بنفسه ويقبل الاشتقاق والتشطي على صيغٍ مختلفةٍ بحسب المعنى المرام.
الآخر: ما استقلَّ بنفسه ولا يقبل الاشتقاق، وحينئذٍ يُستعمل استعمالاً واحداً في اللغة.

2- المقصد الثاني: الاشتقاق وآلياته في المنظور السامي.

امتازت اللغات السامية بالاشتقاق، ومعناه نزع لفظٍ من آخر شريطة التوافق معني وتركيبياً، مع مغايرتهما الصيغة⁽⁵⁵⁾، لمواكبة تطورات العصر ولحفظ اللغة واستعمالها، فضلاً عن الاستفادة منه في إغناء المعجم⁽⁵⁶⁾، لأنَّ فكرة الاشتقاق في الساميات: ((ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود معني أساسي في الصوامت، أي: بطبيعة الوظيفة التي تؤديها

الصوامت، ثمَّ الصوائت))⁽⁵⁷⁾ علماً أنَّ المشتقَّ يقع ضمن نظام الفعل لطلبه المسند⁽⁵⁸⁾ في المستوى القاعدي التركيبي. وفي كلِّ الحالات يمتلك الاشتقاق آليات ينماز بها عن غيره من مطوّرات اللغة تُعرف بالزوائد الطارئة على الجذر، وهي: ((الفأم: وهي الزيادة مطلقاً في أيِّ مكان من الأصل. التصدير (prefix): وهي الزيادة في أوَّل الأصل الثنائي. الحشو (Infix): وهي الزيادة في وسط الجذر الثنائي. الكسع (Sufixe): وهي الزيادة في آخر الأصل الثنائي. المطرف (Affixe): وهي الزيادة في أوَّل الأصل وآخره))⁽⁵⁹⁾. ولو فرضنا أنَّ الجذر خطُّ مستقيمٍ يبدأ ب: (س) و ينتهي ب: (ص)، فإنَّ الزيادات الداخلة تستوطن الأماكن الآتية: بداية الجذر التصدير الحشو في وسط الجذر الكسع نهاية الجذر.



الفأم = (التصدير، والحشو، والكسع، المطرف).
المطرف = (التصدير + الكسع).

الحشو ليس جزءاً من المطرف. ولا أراها تختصّ بالجذر الثنائي، لأنَّه وجهٌ آخر للجذر الثلاثي، لهذا يشترك الجذران بهذه الطوارئ الداخلة عليهما وتُقابل بمفهومها الزيادة في الصرف العربي⁽⁶⁰⁾. وتُعرف في علم اللغة الحديث بالمورفولوجيا (Morphology)⁽⁶¹⁾ وتشترك الساميات بدخولها على الجذور للدلالات العرضية، وهي المعاني الثواني المختلفة باستعمال ثلاثة أنواع منها بحسب موضع كلِّ نوعٍ من الكلمة علماً أنَّ: ((لكلِّ لغةٍ وسيلتها الشكلية الخاصة بها، لإضافة اللواحق إلى الأصول الثابتة للكلمة))⁽⁶²⁾. ويرى دو سوسير أنَّ اللواحق عبارة عن: ((دمج عنصرين أو أكثر من العناصر الأصلية المتميزة التي كثيراً ما تستخدم بهيئة سنتاكنم في الجملة، فتصبح هذه العناصر وحدةً مطلقاً))⁽⁶³⁾، أي: تكون عنده بمفهوم الاختزال لا الزيادة وقد انفرد بهذا الرأي بلحاظ المستوى التركيبي والدلالات التي يشعها على عناصره في الجملة، ومنها السوابق كهزمة التعديّة في الفعل، وميم المصدر في الاسم، والدواخل أو الحواشي كتاء افتعل، وافتعال، ونون انفعّل، وانفعال، واللواحق كنون التوكيد، وعلامة التنثية⁽⁶⁴⁾ ودخول هذه الزوائد الطارئة على الاسماء والأفعال يتمثل ب:

1. الزوائد على الاسماء: وهي أكثر حظوةً من الفعل، مع التنبيه على ابتعاد أكثر اللغات السامية عن اشتقاق جديد الاسماء عمّا جادت به هذه اللغات سابقاً ولا تخرج هذه الزوائد عن كونها: ((الوحدة الصرفية الاشتقاقية (الداخلية والخارجية) التي تقوم بعمل اشتقاق الكلمة من الجذر ذاته. وفي ذلك يمكن أن تكون عناصر مورفولوجية معينة كلاً بحسب الدرج، والوحدات الصرفية، والوحدات الصرفية الاشتقاقية، لذا يستخدم التضعيف في (فلاح) من جذر (ف. ل. ح) وعلى العكس ذلك في (كُتَّاب) مفردها (كاتب...))⁽⁶⁵⁾. ووظيفة هذه الوحدة الصرفية الاشتقاقية زيادة البناء على الوحدة الصرفية الجذرية، أو نقصانه، لتوضيح المعنى.

إنَّ الحشو هو من طوارئ الزيادة وهو صوت المدّ الطويل، أو صوت المدّ المركّب في المقطع الأوَّل من اسم الفاعل، لتكون قمة المقطع بالحركة الطويلة كما في: (قَبِرَ) فقمهما حركات قصار، ومنها: (قَابِر) ⁽⁶⁶⁾، فتكون القمة الثانية بالحركة الطويلة على زنة (فَاعِل) في العربية، وأمّا الثمودية والسبئية فلا اشباع لسانتٍ قصيرٍ فيها لخلق الطويل، فمثلاً اسم الفاعل من الفعل (رعي) (r<y)(راع) ⁽⁶⁷⁾، إذ تبقى الصيغة الثمودية نفسها دون تغيير ويُعرف بين مستعمليها من خلال السياق، علماً أنَّ (<) هي الكسرة وتُسمّى في الثمودية (عكسه)⁽⁶⁸⁾. وفي الأكادية (مَالِك) بمعنى مستشار من: (مَلَك)، وفي العبرية (كَاتِب) من: (كتب) وفي السريانية فقد جاءت الصيغة النموذجية في اللغات السامية على ما حفظته اللغة العربية: ((لاسم الفاعل من الفعل الثلاثي المجرد (الوزن البسيط) فعلٌ يحتوي على حركة الزقاف على الحرف الأوَّل وحركة اليرباص

ت	مستوى الخطاب	اللاحقة في العربية	اللاحقة المرادفة لها في اللغات السامية الأخرى	الملاحظات
1.	المتكلم المفرد	أ	á	-
2.	المتكلم الجمع	ن	na	هي في السريانية للمذكر الغائب أيضاً يقولون في: (سيكتب): (تكتب) ويتساوى فيها المتكلم المفرد والجمع ⁽⁸⁹⁾ .
3.	المخاطب المفرد المذكر	ي	ya	ليست في المندائية موجودة إذ تكتفي ب: (أ، ن، ت) ⁽⁹⁰⁾ .
4.	المخاطبة المفردة المذكرة	ت	Ta	-
5.	الغائبة المؤنثة	ت	Ta ⁽⁹¹⁾	-

وتدخل الكسرة (i) في تلك المقاطع بدلاً من الفتحة (a) بسبب التحول الحركي في الأفعال اللازمة⁽⁹²⁾. أما الفعل الماضي فإنه يتصرف بنهاية الغائب المذكر المفرد (a) وتسقط هذه النهاية في العبرية والآرامية⁽⁹³⁾. ويُعرف هذا النوع من الفعل بالمدود ويُراد به مدّ الحركة فيه، ليكون من (فعل) (فاعل) الظاهر بوجه الخصوص في: ((العربية والحبشية وهو مشتق من المشدّد، أي: (فعل) بتعويض مدّ الحركة عن مدّ الحرف بعدها، أي: تشديده، ومعناه في العربية مفارق لما تُؤدبه الصيغ البسيطة في اللغات السامية))⁽⁹⁴⁾. وفي العربية يفترق الوزن من حيث البناء، إذ (فاعل) يأتي من تغيير المصوتات الطويلة بتغيير قمة المقطع الأول من الصائت القصير إلى الصائت الطويل (الألف) وفي (فعل) يكون بخلق مقطع جديد لا بتغيير المصوتات فقط وهو ما فُصد في النصّ أنفاً من التشديد، أي: مد الصوت بجنسه لا بحرف مدّ من حروف العلة. وأما من حيث المعنى فإنّ المعنى الأساس لـ(فاعل) هو المشاركة⁽⁹⁵⁾ ومن معاني (فعل) المتعدّدة (التكثير والمبالغة)⁽⁹⁶⁾، أي: المضاعفة في الحدث. ويشترك (فاعل) مع (فعل) بهذا المعنى⁽⁹⁷⁾ وبهذا فإنّ الاشتقاق مهادّ، لتكوين المعنى وفق هيكلية الجذر. وقاسمه المشترك بين اللغات السامية الجذر بمكوناته الأصوات الصامتة والصائتة.

الخاتمة:

تمكث في أنّ:

1. (الأصرة) هي الجذر اللغوي، أو المشترك السامي بين الساميات الذي يُبين خصائصها الحيّة والمفقودة.
2. ليست (الأصرة) من النظريات التاريخية فحسب، بل هي لما تزل حيّة في لغياتها المتفرقة تبعاً لتداولها، ووسطها التي هي فيه بحسب قوانينها الخاصة بها في ضوء المنظور السامي.
3. النظام الصرفي السامي مع اختلاف حروفه وحركاته بين لغوياته المتفرقة متوحّد في القالب، والحركات قسيمة الحروف في حيوان هذه اللغات.

الهوامش:

- (1) الجذور المماتة من المعجم السرياني. بنيامين حدّاد: 5.
- (2) أغلبها كانت مصادر هذه الدراسة. ينظر: المصادر والمراجع.
- (3) علم الدلالة المقارن. د. حازم علي كمال الدين: 31.
- (4) علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن: 120.
- (5) ينظر: فقه اللغات الساميات: 109
- (6) تأصيل الجذور السامي أثره في بناء معجم عربي حديث: 10
- (7) تعزيز الوشائج بين السريانية والعربية في الألف الثالث. د. يوسف حبّي: 19.

- (8) علم الدلالة المقارن: 49.
- (9) ينظر: دراسات في العربية وأصولها. فيشر تر: د. سعيد البحيري: 169.
- (10) ينظر: المصدر نفسه: 175.
- (11) ينظر: لسان العرب: 143/4، وكشّاف اصطلاحات الفنون: 554/1، و555.
- (12) ينظر: فقه العربية المقارن دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية. د. رمزي منير البعلبكي: 83.
- (13) المصدر نفسه: 83.
- (14) التصريف الملوكي. ابن جنّي تح: د. البدرأوي: 47.
- (15) مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن. مجموعة من المستشرقين. تر: د. مهدي المخزومي ود. عبد الجبار المطلبي: 123.
- (16) ينظر: علم اللغة العربية: 142.
- (17) ينظر: دراسات في فقه اللغة. د. صبحي الصالح: 142.
- (18) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم. د. خالد قاسم بني دومي: 13.
- (19) من أسرار اللغة. د. إبراهيم أنيس: 143.
- (20) فقه العربية. د. منير البعلبكي: 44.
- (21) ينظر: تأصيل الجذور السامية: 83، و87.
- (22) ينظر: الخصائص. ابن جني: 5/1.
- (23) فقه اللغة د. علي عبد الواحد: 17.
- (24) ينظر: التصوّر اللغويّ عند الأصوليين. د. السيد أحمد عبد الغفّار: 98.
- (25) دراسات في العربية: 343.
- (26) ينظر: دراسة الصوت اللغويّ. د. أحمد مختار عمر: 313.
- (27) ينظر: دراسات في العربية: 343.
- (28) الحضور الأكدي والآرامي والعربي الفصيح في لهجات العراق. علاء اللامي: 63.
- (29) ينظر: سرّ صناعة الإعراب. ابن جنّي، وينظر: فقه العربية. د. رمزي منير البعلبكي: 44.
- (30) اللهجة العربية الثمودية. د. أمنة صالح الزعبي: 222.
- (31) ينظر: أوزان الفعل وصيغته في الحظريّة. د. خالد اسماعيل علي: 85 وما بعدها.
- (32) بين السريانية والعربية: 311.
- (33) اللهجة العربية الثمودية: 317.
- (34) ينظر: في قواعد الساميات. د. رمضان عبد التّواب: 305، وينظر: أوزان الفعل وصيغته في الحظريّة: 81.
- (35) اللهجة العربية الثمودية: 317.
- (36) ينظر: المصدر نفسه: 331.
- (37) المعجم الفريد: 381/1.
- (38) تأصيل الجذور السامية: 150.
- (39) ينظر: المصدر نفسه: 331.
- (40) ينظر: دراسة الصوت اللغويّ: 220 وما بعدها.
- (41) العجم الفريد: 381/1.

- (42) ينظر: الميزان: 39ن والحروف الهجائية: 143.
- (43) تأصيل الجذور السامية: 150.
- (44) ينظر: مجلة مجمع اللغة السريانية.(ط1. مط: شركة التايمس.مج3. بغداد.1977): 255 وما بعدها.
- (45) فقه اللغات السامية: 93، وينظر: التطور النحوي للغة العربية. برجستراسر: 95.
- (46) ينظر: فقه اللغة. د. علي عبد الواحد وافي: 17.
- (47) ينظر: علم اللغة العربية. د. محمود فهمي حجازي: 206.
- (48) ملامح من تاريخ اللغة العربية. د. أحمد نصيف الجنابي: 18.
- (49) ينظر: العلم الديني المركب في آرامية الحظر. بحث مقارن القسم الأول. بنيامين حداد: 59.
- (50) ينظر: أوزان الفعل وصيغته في الحظرية: 78.
- (51) ملامح من تاريخ اللغة العربية: 18.
- (52) ينظر: مدخل إلى نحو اللغات السامية: 123.
- (53) ينظر: فقه العربية: د. منير البعلبكي: 83.
- (54) التطور النحوي: 98.
- (55) ينظر: كتاب التعريفات: 12، وهو ما ما وافق حدّه اللغوي، ينظر: لسان العرب: 1/184.
- (56) ينظر: اللغة السريانية ومواكبة تطورات العصر. د. بشير منّي الطوري: 62.
- (57) فقه العربية المقارن. د. رمزي منير البعلبكي: 45.
- (58) ينظر: دراسات في اللغة العربية وأصولها: 188.
- (59) تأصيل الجذور السامية: 125.
- (60) ينظر: اللغة السريانية ومواكبة تطورات العصر: 63.
- (61) ينظر: دلالة اللواحق التصريفية في اللغة العربية. د. أشواق محمد النجار: 27.
- (62) المصدر نفسه: 50.
- (63) علم اللغة العام. دي سوسير.(تر: د. يوثيل يوسف عزيز. مراجعة: د. مالك المطليبي): 199، و 200.
- (64) ينظر: فقه العربية المقارن: د. منير البعلبكي: 49.
- (65) دراسات في العربية: 169.
- (66) ينظر: مدخل إلى اللغات السامية: 133، و 140.
- (67) ينظر: اللهجة العربية الثمودية: 277.
- (68) ينظر: بين السريانية والمندائية: 312.
- (69) اسماء الفاعلين والمفعولين في آرامية الحظر. د. عادل هامل الجادر: 104، و 105.
- (70) لقاء مع أ. د. طارق عبد عون الجنابي بتاريخ: 2014/8/11.
- (71) ينظر: المعجم الفريد: 10/1 والميزان: 38.
- (72) ينظر: مدخل إلى نحو اللغات السامية: 133.
- (73) ينظر: فقه اللغات السامية: 120.
- (74) ينظر: اسم الفاعل في اللغة السريانية. د. عبد الستار الفتلاوي: 1.
- (75) ينظر: سر صناعة الإعراب: 34/1.
- (76) ينظر: فقه اللغات السامية: 120.
- (77) ينظر: التطور النحوي: 104.

- (78) ينظر: فقه اللغات السامية: 93.
- (79) ينظر: المنهج الصوتي. د. عبد الصبور شاهين:
- (80) ينظر: الخصائص. ابن جني: 313/3، وشرح المفصل. ابن يعيش: 4/7، والزمان في اللغة العربية والفكر. د. علي شلق: 89، وما بعدها.
- (81) ينظر: أوزان الفعل وصيغته في الحظرية: 77، وما بعدها.
- (82) ينظر: النحو عند غير النحويين. أ. د. سعيد جاسم الزبيدي: 31، وما بعدها.
- (83) ينظر: كتاب سيبويه: 14/1، و17.
- (84) اللهجة العربية الثمودية: 287.
- (85) الألفاظ المقارنة. د. خالد إسماعيل: 90.
- (86) المعجم الفريد: 160/1.
- (87) الميزان: 38
- (88) فقه العربية المقارن. د. رمزي منير البعلبكي: 128.
- (89) الميزان: 20.
- (90) ينظر: بين السريانية والمندائية: 316.
- (91) ينظر: فقه اللغات السامية: 116.
- (92) ينظر: المصدر نفسه: 116.
- (93) ينظر: المصدر نفسه: 118.
- (94) التطور النحوي: 92.
- (95) ينظر: المستقصى في علم التصريف: 328/1.
- (96) ينظر: كتاب سيبويه: 68/4.
- (97) ينظر: شرح الشافية (الرضي): 98/1، و99، والصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية: 369، و370.

المصادر والمراجع:

الكتب المطبوعة:

- ❖ تأصيل الجذور السامية أثره في بناء معجم عربي حديث. د. حسام قُدوري عبد (دار الكتب العلمية. بيروت. 2007)
- ❖ التصريف الملوكي. ابن جني (تح: د. البدرابي زهران. دار نوبار. القاهرة. 2001)
- ❖ التصور اللغوي عند الأصوليين. د. السيد أحمد عبد الغفار. (دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. د.س)
- ❖ التطور النحوي للغة العربية. برجستراسر. (ترجمة: د. رمضان عبد التواب ط4. مكتبة الخانجي. القاهرة. 2003)
- ❖ التعريفات. للعلامة علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (ت: 816هـ). (تح: عادل أنور خضر. دار المعرفة. بيروت. 2007).
- ❖ الحروف الهجائية أصلها. تطورها. انتشارها. محمود شكر الجبوري. (مط: المجمع العلمي العراقي. 2009).
- ❖ الحضور الأكدي والآرامي والعربي الفصحى في لهجات العراق. علاء اللامي. (دار المأمون. بغداد. 2012)
- ❖ الخصائص. ابن جني (تح: محمد علي النجار ط2. دار الهدى للطباعة. بيروت. د.س)
- ❖ دراسات في العربية وأصولها. فيشر تر: د. سعيد البحيري. (مكتبة الآداب. القاهرة. 2005)
- ❖ دراسات في فقه اللغة. د. صبحي الصالح (ط17. دار العلم للملايين. لبنان. 2009)
- ❖ دراسة الصوت اللغوي. د. أحمد مختار عمر (ط4. عالم الكتب الحديث. القاهرة. 2006)

- ❖ دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم. د. خالد قاسم بني دومي (عالم الكتب الحديث. أريد. 2006)
- ❖ دلالة اللواحق التصريفية في اللغة العربية. د. أشواق محمد النجار. (ط2. دار دجلة. عمان. بغداد. العراق. 2009)
- ❖ الزمان في اللغة العربية والفكر. د. علي شلق. (دار ومكتبة الهلال. بيروت. 2006).
- ❖ سر صناعة الإعراب. ابن جني. (تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل. دار الكتب العلمية. بيروت. 2000).
- ❖ شرح شافية ابن الحاجب. رضي الدين الاستريازي (ت: 688هـ). (تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد. د.ط. دار الكتب العلمية. بيروت).
- ❖ شرح المفصل. موفق الدين ابن يعيش النحوي (ت: 643هـ) (وضع فهارسه د. عبد الحسين الفتلي. عالم الكتب. بيروت).
- ❖ الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها. لأحمد بن فارس (ت: 395هـ) (تح: أحمد صقر. مط: الحلبي. القاهرة. 1977).
- ❖ علم الدلالة المقارن. د. حازم علي كمال الدين. (مكتبة الآداب. القاهرة).
- ❖ علم اللغة العام. دي سوسير. (تر: د. يوثيل يوسف عزيز. مراجعة: د. مالك المطليبي. ط2. دار الكتب للطباعة والنشر. الموصل. 1988)
- ❖ علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن. د. محمود فهمي حجازي (دار غريب. القاهرة).
- ❖ فقه العربية المقارن دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية. د. رمزي منير البعلبكي (ط1. دار العلم للملايين. بيروت. 1999).
- ❖ فقه اللغات السامية. كارل بروكلمان. (تر: د. رمضان عبد التواب. مط: جامعة الرياض. 1977).
- ❖ فقه اللغة د. علي عبد الواحد. (ط6. مط: نهضة مصر. القاهرة. 2008).
- ❖ في قواعد الساميات. د. رمضان عبد التواب. (مكتبة الخانجي. القاهرة. 1983)
- ❖ القاموس المقارن لألفاظ القرآن الكريم. أ.د. خالد إسماعيل علي. (دار المتقين. بيروت، 2009).
- ❖ كتاب سيوييه. لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت: 180هـ). (تح: عبد السلام محمد هارون. ط3. الناشر مكتبة الخانجي. القاهرة. 1988).
- ❖ كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. للباحث والعلامة محمد علي التهانوي (تقديم وإشراف ومراجعة د. رفيق المعجم. تح: د. علي حروح. نقل النص الفارسي إلى العربية. د. عبد الله الخالدي. الترجمة الأجنبية. د. جورج زينات. مكتبة لبنان ناشرون. 1996).
- ❖ لسان العرب. لابن منظور (ت: 711هـ). (تح: عامر أحمد حيدر. ط2. دار الكتب العلمية. بيروت. 2009).
- ❖ اللهجة العربية الثمودية. د. أمنة صالح الزعبي. (عالم الكتب الحديث. 2006)
- ❖ مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن. مجموعة من المستشرقين. (تر: د. مهدي المخزومي ود. عبد الجبار المطليبي. عالم الكتب. بيروت. 1993).
- ❖ المستقصى في علم التصريف. د. عبد اللطيف محمد الخطيب (مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع. الكويت. 2009).
- ❖ المعجم الفريد للفعل السرياني في العهد الجديد. د. ستار عبد الحسن جبار الفتلاوي (مراجعة: أ.د. يوسف مئي قوزي. مركز أكد للطباعة. أربيل. 2007).
- ❖ ملامح من تاريخ اللغة العربية. د. أحمد نصيف الجنابي. دار الرشيد وزارة الثقافة و الإعلام. العراق.
- ❖ من أسرار اللغة. د. إبراهيم أنيس. (ط6. مكتبة الأنجلو المصرية. 1978)
- ❖ المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي. د. عبد الصبور شاهين (د.ط. مؤسسة الرسالة. بيروت. 1980).

- ❖ الميزان معجم الأصول اللغوية المقارنة. سرياني عربي. بنيامين حدّاد. (مط: المجمع العلمي العراقي. بغداد. 2002).
- ❖ النحو عند غير النحويين. أ.د. سعيد جاسم الزبيدي. (دار كنوز المعرفة. عمّان. 2014)

3- البحوث:

- ❖ اسم الفاعل في اللغة السريانية. د. عبد الستار الفتلاوي. (بحث منشور. شبكة التواصل العالمي).
- ❖ أسماء الفاعلين والمفعولين في آرامية الحظر. د. عادل هامل الجادر. (بحث منشور. مجلة المجمع العلمي العراقي. العدد الخاص بهيئة اللغة السريانية. بغداد، 1995، مج3/15).
- ❖ أوزان الفعل وصيغته في الحظرية. د. خالد اسماعيل علي. (بحث منشور. مجلة المجمع العلمي العراقي. العدد الخاص بهيئة اللغة السريانية. مج: 14. 1993).
- ❖ بين السريانية والمندائية. بنيامين حدّاد (بحث منشور. مجلة مجمع اللغة السريانية. مط: شركة التايمس. بغداد. مج/3، 1977).
- ❖ تعزيز الوشائج بين السريانية والعربية في الألف الثالث. د. يوسف حبي (بحث منشور. وقائع ندوة الوشائج بين السريانية والعربية)
- ❖ الجذور المماتة من المعجم السرياني. بنيامين حدّاد (بحث منشور. وقائع ندوة الوشائج بين السريانية والعربية. مط: المجمع العلمي العراقي. 2000).
- ❖ العلم الديني المركب في آرامية الحظر. بحث مقارن القسم الأول. بنيامين حدّاد (بحث منشور. مجلة المجمع العلمي العراقي. العدد الخاص بهيئة اللغة السريانية. بغداد. 1995، مج15).
- ❖ اللغة السريانية ومواكبة تطورات العصر. د. بشير مكي الطوري. (بحث منشور. مجلة المجمع العلمي. العدد الخاص بهيئة اللغة السريانية. مج: 19. بغداد. مط: المجمع العلمي. 2002)
- ❖ النظرية الثنائية بين العربية والسريانية. د. زهير القيسي (بحث منشور. مجلة مجمع اللغة السريانية. (مط: شركة التايمس. مج3. بغداد. 1977)

موقف الهند من القضية الكورية في الأمم المتحدة (1947-1964م)

أ.م.د. فؤاد طارق العميدي الباحث. طارق مهدي الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Indian Attitude Towards the Korean Issue in the UN (1947-1964)

Asst. Prof. Dr. Fu'ad Tariq Al-Ameedi

Researcher Tariq Mahdi Al-Juboori

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

It is known that the historical political studies are considered important. This study deals with a very important period in the contemporary political history of India. It particularly sheds light on the Indian attitudes towards the policies of the great nations after the Second World War when India had emerged as a developing country under the regional and international variables.

The Korean issue is considered one of the important aspects of the conflict between the USA and the Soviet Union. It is also one the long-lasting issue the effects of which can be still traced up till now; the proof is the political maneuvers between the two Koreas at the present time. Accordingly, the subject of the study has been chosen to clarify the Indian attitude towards the Korean issue in the UN 1945-1964, i.e., from the establishment of the UN to the end of the reign of Jawaharlal Nehru.

المقدمة

من المعروف أن الدراسات التاريخية السياسية تعد من الدراسات المهمة، وان هذه الدراسة تبحث في مرحلة ذات أهمية كبيرة من تاريخ الهند السياسي المعاصر، لاسيما وانه يسلط الضوء على مواقف الهند من سياسات الدول الكبرى في أعقاب الحرب العالمية الثانية والتي برزت من خلالها الهند دولة ناشئة في ظل المتغيرات الإقليمية والدولية.

تكتسب الدراسات العربية الخاصة بتاريخ الهند أهمية كبيرة في دراستنا التاريخية لعدة اعتبارات يأتي في مقدمتها حاجة مكتبتنا لمثل هذه الدراسات للوقوف بشي من التفصيل حول طبيعة وفلسفة التوجه الهندي في المجال الإقليمي والدولي بعد الاستقلال، لاسيما وأن معظم الدراسات السابقة قد ركزت دراساتها على تاريخ الهند قبل الاستقلال، وهذه كانت إحدى الأسباب التي دفعت الباحثان إلى اختيار كتابة البحث في حقل تاريخ الهند المعاصر.

تعد القضية الكورية من أهم صور الصراع بين الولايات المتحدة الأمريكية من جهة والاتحاد السوفيتي من جهة أخرى، فضلاً عن أنها من القضايا المزمنة التي لا تزال آثارها حتى الساعة والدليل المناوشات بين الكوريتين في الوقت الحالي، ومن ثم فمن الطبيعي أن تنال اهتمام الدول الأعضاء البارزة التي لها ثقل في الأمم المتحدة، ومنها الهند لاسيما أنها قضية آسيوية. ومن هذا المنطلق جاء اختيار عنوان البحث ليكون موقف الهند من القضية الكورية في حياة الأمم المتحدة 1945-1964، أي منذ تأسيس هيئة الأمم المتحدة وحتى نهاية حكم جواهر لال نهرو.

تألف البحث من المقدمة وأربعة مباحث وخاتمة، تناول المبحث الأول تأسيس هيئة الأمم المتحدة 1941-1945 ومشاركة الهند فيها على الرغم من أنها لازالت مستعمرة بريطانية، إلا أن وجهة نظر الوفد الهندي كانت تمثل رؤية الشعب الهندي المستقلة. وعالج المبحث الثاني موقف الهند من القضية الكورية 1945-1949، لاسيما أن الهند كانت عضواً في لجنة الأمم المتحدة في كوريا. وخصص المبحث الثالث لدراسة موقف الهند من تطورات القضية الكورية والتدخل الإقليمي والدولي فيها 1950-1953، كونها مثلت مرحلة الاصطدام العسكري بين الكوريتين، وقد أدت الهند دوراً بارزاً في مساعيها لوقف القتال. أما المبحث الرابع فتطرق إلى موقف الهند من القضية الكورية إثر انتهاء الحرب الكورية 1953-1964 إذ

كان للهند حضوراً بارزاً في عمليات تبادل أسرى الحرب لاسيما وأن الهند قد نالت ثقة الأمم المتحدة لتكون على رأس اللجنة الدولية لتبادل الأسرى لأدوارها الحيادية من القضية، ومتابعة دورها في هيئة الأمم المتحدة لأجل حسم هذه القضية. اعتمد البحث على عدد غير قليل من المصادر الأساسية، سواء العربية أو المترجمة، يأتي في مقدمتها الوثائق العراقية غير المنشورة المحفوظة في دار الكتب الوثائق العراقية التي هي عبارة عن تقارير من المفوضيات العراقية في الهند، وأيضاً تقارير المفوضية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة المرسله إلى الحكومة العراقية، إذ شكلت مادة علمية قيمة. كما أضافت الوثائق الهندية المنشورة باللغة الانكليزية معلومات قيمة عن الموضوع، وأبرز تلك الوثائق: نهرو يتحدث 1946-1963 (Jawahar Lal Nehru Speeches 1946-1963)، والكتاب السنوي للهند في الشؤون الدولية (The Indian Year Book of Intonation Affairs).

وكذلك وثائق وزارة الخارجية الأمريكية (Foreign Relations of the United State)، وكذلك وثائق الأمم المتحدة، فضلاً عن الوثائق الأجنبية الأخرى والتي تحدثت بأجمعها عن الدور الهندي العام أو الدور الهندي في هيئة الأمم المتحدة من القضية الكورية لأجل الوصول إلى حل سلمي لهذه القضية. واكتسبت المصادر الانكليزية أهمية كبيرة في اعتماد البحث عليها ومنها: دور الهند في المشكلة الكورية (Shiv Dayl. India Role the Korean Question)، ودبلوماسية الهند (By Rossn. Beker and Mohinders Bed The Diplomacy of India)، إذ تضمنت معلومات تفصيلية وقيمة عن مواقف الهند من القضية الكورية في الأمم المتحدة، وتتجلى أهميتها أيضاً كونها معاصرة للأحداث.

وكذلك كتاب الهند في الشؤون العالمية 1950-1953 (P. Karan Nakaran. India in World Affairs) وكتاب الهند والصراعات في الأمم المتحدة 1946-1954: (1950-1953)، فضلاً عن كتاب الهند والصراعات في الأمم المتحدة 1946-1954: (B.V. Govandia Raj. India and Disputes in the United Nation 1946-1954).

كما اعتمد البحث على مجموعة من المصادر العربية المهمة، ومنها كتاب هيثم الأيوبي، تاريخ حرب التحرير في كوريا 1950-1953، وكتاب روبرت ليكي، حرب كوريا 1950-1953، وكتاب سليم طه التكريتي، حرب كوريا، وغيرها من الكتب. وأسهمت الرسائل والأطاريح الجامعية، ومنها أطروحتي حيدر عبد الرضا حسن التميمي، موقف الاتحاد السوفيتي من الحرب الكورية 1950-1953، وصلاح خلف مشاي، سياسة الصين تجاه القضية الكورية 1945-1953، مساهمة مهمة في رفد البحث بالمادة العلمية، فضلاً عن أخبار الصحافة العراقية، ولاسيما صحيفة الزمان، إذ شكلت أخبارها مادة علمية مهمة للبحث، لنقلها الأخبار العالمية يوماً بيوم. وفي الختام نرجو أن نكون قد وفقنا في كتابة هذا البحث المهم والخاص بالدراسات الآسيوية عامة، والهند والكورية بشكل خاص، ليستفيد منه المعنيين بالدراسات التاريخية، ومن الله العلي القدير التوفيق.

المبحث الأول

إسهامات الهند في تأسيس هيئة الأمم المتحدة 1941-1945

بعد فشل عصبة الأمم في الحفاظ على مبادئ السلام العالمي وقيام الحرب العالمية الثانية أخذ قادة الدول الكبرى البحث عن إيجاد منظمة بديلة لتوطيد الأمن والسلام العالميين.

ففي الرابع عشر من آب 1941 اجتمع كل من فرانكلين روزفلت F. Roosevelt (1882-1945)⁽¹⁾، رئيس الولايات المتحدة الأمريكية على البارجة برنت اوف ويلز مع رئيس الوزراء البريطاني ونستون تشرشل Winston

(1) فرانكلين روزفلت: هايد بارك لسبرنغ: رجل دولة أمريكي ورئيس الولايات المتحدة الأمريكية ولد في نيويورك عام 1882، تخرج من جامعة هارفرد 1904 عمل في المحاماة وفي عام 1910 أصبح عضواً في مجلس الشيوخ، وفي 1913 أصبح نائب لوزير البحرية وانتخب حاكماً لولاية نيويورك عام 1928 رشحه الحزب الجمهوري للرئاسة عام 1932 وكان قد اعترف بالاتحاد السوفيتي في نفس العام، تميزت سياسته بحسن الجوار مع الدول الأمريكية، وكان له دور في عقد المؤتمرات التي عقدت أثناء الحرب العالمية الثانية مثل مؤتمر واشنطن عام 1941، ومؤتمر دار البيضاء عام 1943 ومؤتمر طهران عام 1943، مؤتمر يالطا عام 1945، وكان له دور بارز في إيجاد منظمة هيئة الأمم المتحدة، انتخب للمرة الرابعة لرئاسة الولايات المتحدة الأمريكية في تشرين الثاني 1944، وتوفي في الثاني من نيسان عام 1945.

Churchill (1874-1965)⁽¹⁾، وقد أصدر تصريح عرف بتصريح الأطلنطي الذي دعا إلى ضرورة إقامة تنظيم دولي شامل لتأمين السلام العام ويعتمد على الشعوب المحبة للسلام⁽²⁾. وفي الأول من كانون الثاني 1942 وافقت على هذا التصريح ست وعشرين دولة⁽³⁾، وكانت الهند ضمن هذه الدول المؤيدة على الرغم من أنها لازالت تحت السيطرة البريطانية ولم تتل الاستقلال التام⁽⁴⁾. ولم يقتصر الدور الهندي على ذلك فعندما عقدت الدول الكبرى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والاتحاد السوفيتي والصين مؤتمر سان فرانسيسكو San Francisco ما بين الخامس والعشرون من نيسان حتى الخامس والعشرون من تموز عام 1945⁽⁵⁾. كانت الهند إحدى الدول التي وجهت لها الدعوة للحضور إلى المؤتمر والمشاركة فيه على الرغم من أنها تحت الوصاية البريطانية، وكانت هناك أسباب لتوجيه الدعوة منها إعلان الهند الحرب على دول المحور عام 1942، وكون الهند عضواً في عصبة الأمم⁽⁶⁾، وكان للهند دور مهم في نقاشات سان فرانسيسكو في سبيل إيجاد منظمة دولية ترعى وتحافظ على السلم العام ومن هذه المناقشات ما يتعلق بحق الفيتو Veto⁽⁷⁾، الذي أعطى للدول الكبرى صلاحيات واسعة في مجلس الأمن الدولي، في حين رأت الدول الصغرى، الذي بين وجهة نظرها وزير خارجية استراليا إيفات Evatt أن هذه الصلاحيات يترتب عليها تقليص سلطات الجمعية العامة، إضافة إلى أن حق الفيتو هو تمييز بين الدول غير مقبول ويؤدي إلى أحداث شلل في قدرة مجلس الأمن على اتخاذ القرارات التي تمكن الأمم المتحدة من القيام بدورها⁽⁸⁾. وكان موقف الهند مؤيد للرأي الاسترالي وبين المندوب الهندي كريشنا مينون Krishena Menon (1897-1974)⁽⁹⁾، انتقاده لمشروعية الفيتو، وأكد على ضرورة سيادة الدول وعدم تقييد حرياتهما للتغلب على الفوضى العالمية التي خلفتها الحرب العالمية الثانية وصولاً لشيوخ الأمن والسلام العالميين⁽¹⁰⁾.

ينظر: آلان بالمر، موسوعة التاريخ الحديث 1945، 1789، ترجمة سوسن فيصل السامر ويوسف محمد أمين، مراجعة محمد مظفر الأدهمي، ج2، دار المأمون للترجمة والنشر (بغداد 1992) صص 238، 240؛ عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1990) صص 843؛ رعد فيصل عبد الوهاب نقاوة، سياسة الولايات المتحدة الأمريكية تجاه أوروبا الغربية في عهد ترومان 1952، 1945 دراسة تاريخية سياسية، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005، صص 52.

(1) ونستون تشرشل: سياسي ورجل دولة بريطاني معروف ولد 1874 في لندن وينتمي إلى أسرة سياسية بريطانية فولده راندولف هنري سبنسر Randolph Henry Spencer (1849، 1897)، سياسي بريطاني ينتمي إلى حزب المحافظين والذي أصبح رئيس لمجلس العموم البريطاني عام 1887، درس تشرشل في مدرسة جورجيا وفي عام 1880 انتقل لمدرسة هارو Harrow لدراسة القانون، وفي عام 1908 انضم إلى حزب الأحرار وعمل وزيراً للتجارة من عام (1908، 1910) وكان له دور كبير في رسم السياسة الاقتصادية البريطانية، وفي عام 1911 عين وزير للحرب وقاد الجيش البريطاني في الحرب العالمية الأولى واستقال من هذا المنصب بعد فشل حملة الدردنيل عام 1915، وفي عام 1917 عين وزيراً للخزائر بعدها عين وزير للمستعمرات حتى عام 1922، وفي عام 1924 عين وزيراً للمالية مع حزب المحافظين حتى عام 1926، وأصبح رئيساً للوزراء في بريطانيا عام 1940 ووزيراً للبحرية أبان الحرب العالمية الثانية ولعب دور مهم في انتصار الحلفاء، استقال عام 1945 ثم أعيد انتخابه كرئيس وزراء عام 1951، 1955، بعدها تقاعد من الحياة السياسية، للمزيد ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1990)، صص 741، 742؛ محمد يوسف إبراهيم القرشي، ونستون تشرشل دوره في السياسة البريطانية حتى عام 1945، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2005.

(2) حسن نافعة، الأمم المتحدة في نصف قرن، المجلس الوطني للثقافة (الكويت 1978) صص 61.

(3) الدول الست وعشرين دولة هي: الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، الاتحاد السوفيتي، الصين، الهند، استراليا، بلجيكا، كندا، كوستاريكا، كوبا، السلفادور، هايتي، الهندوراس، لوكسمبورغ، هولندا، نيوزلندا، النرويج، بنما، بولندا، يوغسلافيا، الدومينيكان، اليونان، تشيكوسلوفاكيا، غواتيمالا، نيكاراغوا، جنوب أفريقيا. ينظر: محمد متولي، الأمم المتحدة والسلام العالمي، مطابع دار القومية القاهرة، 1963، صص 20؛ عبد الوهاب الكيالي وآخرون، ج2، المصدر السابق، صص 315.

(4) محمد متولي، المصدر السابق، صص 20.

(5) حسن نافعة، المصدر السابق، صص 25؛ محمد محمد صالح وآخرون، الدول الكبرى بين الحربين 1945، 1914، مطابع جامعة الموصل (الموصل 1984) صص 297، 298.

(6) B. V. Govinda. Raj, India and Disputes in the United Nation, 1946- 1954, Vorapuu Blishe Privateld, Bombay, 1959, P. 30.

(7) الفيتو Veto: هو حق نقض القرار في مجلس الأمن الدولي من قبل أحد أعضاء الدول الخمس الدائمة العضوية في المجلس وهي الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، الاتحاد السوفيتي، الصين، فرنسا، في حالة نقض القرار يعد غير نافذ، ينظر: حسن نافعة، المصدر السابق، صص 70.

(8) المصدر نفسه، صص 69.

(9) كريشنا مينون: سياسي هندي ولد عام 1897 في مدينة كاليبوت جنوب غرب الهند، في 1946 عين مبعوثاً خاصاً عن الحكومة المؤقتة الهندية لإجراء مباحثات مع الدول الأوروبية ثم عين مندوباً للهند في بريطانيا، في 1949 عين سفيراً في أيرلندا إضافة إلى منصبه الأول، بعدها أصبح الناطق الرسمي باسم سياسة الهند الخارجية، وفي 1957 تقلد منصب وزير الدفاع حتى 1962، أقاله نهرو بسبب سوء الخطط العسكرية في الحرب الهندية، الصينية 1962. ينظر:

Stanly Wolpret. Encyclopedia of India, Vharrless Scribenr Sons, Vol. 3, New York, 2006, P. 111.

(10) Govinda, Raj. Op. Cit., P. 34.

وكان للهند مع بعض الدول موقف من مسألة مراجعة نصوص ميثاق الأمم المتحدة، إذ رأت أن المراجعة تتم بموافقة ثلثي أعضاء الجمعية العامة وسبعة أعضاء في مجلس الأمن من دون شرط إجماع الدول دائمة العضوية⁽¹⁾، في حين رأت الدول الكبرى شرط إجماع الأعضاء الدائمين⁽²⁾، وكذلك أكد مينيون على أهمية أن تعمل الأمم المتحدة على حل المسائل الاقتصادية التي تواجه الأعضاء، وتقديم أفضل الخدمات في مسألة حقوق الإنسان⁽³⁾. وأما بخصوص طرد الأعضاء من المنظمة، فقد وقفت الهند ضد أي قرار لإقصاء أو حرمان أي من الأعضاء لأي سبب من الأسباب، لأنه سيحول المنظمة من منظمة تمثل جسد العالم إلى منظمة محددة تعمل ضمن مزاجات بعض الدول، وأن الهند ستصوت على الميثاق بشرط أن يعاد نقاشه بعد سنوات عدة⁽⁴⁾. إذاً يتضح من ذلك أن الهند قد برزت بصماتها بشكل كبير في سبيل الحفاظ على هيكلية المنظمة المنشودة محذرة من سطوة بعض الدول الكبرى.

وفي كلمة ألقاها مينيون في المؤتمر أوضح فيها أن الدول قد أحرزت خطوات متقدمة في سبيل السلام والحرية للشعوب، وتمنى أن تعقد اجتماعات المنظمة في أقرب وقت⁽⁵⁾. وفي السادس والعشرين من حزيران 1946 وقعت الهند على ميثاق الأمم المتحدة⁽⁶⁾، مع ست وأربعين دولة⁽⁷⁾، وبهذا أصبحت الهند من الأعضاء الأصليين في المنظمة⁽⁸⁾، يستنتج من ذلك أن القادة والسياسيين الهنود نجحوا ليس في الداخل فقط وتقدموا خطوات مهمة في نيل الاستقلال من الهيمنة البريطانية، بل وقفوا أيضاً في المساهمة لإيجاد منظمة دولية ترعى حقوق الشعوب ونشر مبادئ السلام العالمي، وتكون منبراً للصوت الهندي في سبيل طرح المشاكل الهندية أو الدول الأخرى التي تدار نقاشاتها تحت قبة حياة الأمم المتحدة.

المبحث الثاني

موقف الهند من القضية الكورية 1945-1949.

كانت كوريا خاضعة للسيطرة اليابانية لاسيما بعد التطورات التي شهدتها اليابان في سياستها التوسعية في أوائل القرن العشرين وانتصارها على روسيا عامي 1904-1905⁽⁹⁾، وظهورها كقوة كبرى في الشرق الأقصى وبقيت تحت السيطرة اليابانية من عام 1910 إلى عام 1945 بعد أن حررت من قبل القوات الأمريكية والسوفيتية واستسلام اليابان في الخامس عشر من آب عام 1945 في الحرب العالمية الثانية⁽¹⁰⁾.

دخلت القوات الأمريكية من الجنوب والقوات السوفيتية من الشمال ووقفت القوتين عند خط عرض (38) الذي يمر بكوريا ويشطرها إلى شطرين وأصبح الحد الفاصل بين القوتين. ثم عقد مؤتمر بوتسدام (15 تموز-2 آب 1945) الذي أكمل ما جاء في مؤتمر يالطا (4-11 شباط 1945) والذي عدّ هذا الخط الفاصل بين المنطقتين الشمالية والجنوبية⁽¹¹⁾.

(1) Ibid, P.35.

(2) حسن ناعفة، المصدر السابق، ص70.

(3) Govinda Raj. Op. Cit., P. 36.

(4) Govinda Raj. Op. Cit., PP. 33,35.

(5) Ibid, P. 36.

(6) يتكون ميثاق الأمم المتحدة من 111 مادة موزعة على تسعة عشر فصلاً، بالإضافة إلى النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية الذي يتكون من 70 مادة، ويحتوي على أهداف وغرض تشكيل هيئة الأمم المتحدة ومبادئها وفروعها وسبل تحقيق أهدافها. للمزيد من التفاصيل ينظر: حسن ناعفة، المصدر السابق، ص 75؛ هـ. وهارس، جمعية الأمم المتحدة تاريخها أغراضها تكوينها، تعريب: سليم اباريز، دار الطباعة المصرية (القاهرة د.ت) ص16، 18.

(7) الدول الست والأربعين: هي الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، الاتحاد السوفيتي، فرنسا، الهند، كندا، البرازيل، بلجيكا، تشيكوسلوفاكيا، الصين، شيلي، كولومبيا، كوبا، اليونان، أثيوبيا، هايتي، هندوراس، الهند، بنما، باراغواي، استراليا، البيرو، أورغواي، الدومينيكان، غواتيمالا، بنما، مصر، الفلبين، سوريا، العراق، السعودية، لبنان، تركيا، فنزويلا، يوغسلافيا، أكوادور، النرويج، كوستاريكا، بوليفيا، جنوب أفريقيا، البارغواي، السلفادور، الأرجنتين، الدانمارك، أوكرانيا، بيلاروسيا. ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، ج2، المصدر السابق، ص350.

(8) Govinda Raj. Op. Cit., PP. 37,38.

(9) كانت اليابان قد انتصرت على روسيا في حرب عام 1904، 1905 وكانت فاتحة بروز اليابان على المسرح العالمي بسبب النزاع حول منشوريا وأهميتها لليابان في سبيل الحصول على المواد الغذائية لزيادة أعداد سكانها، وانتهت الحرب عام 1905 بعقد معاهدة بورتسموث وحصلت اليابان على ميناء بورت آرثر ومناطق حيوية أخرى. للمزيد من التفاصيل ينظر: جورج سكولف، روسيا 1815، 1991، ج1، ترجمة: أنطوان حمص، منشورات وزارة الثقافة السورية (دمشق 1999) ص220؛ محمد علي القوزي وحسان حلاق، تاريخ الشرق الأقصى الحديث والمعاصر، دار النهضة العربية (بيروت 2001) ص24، 23، وص117؛ فؤاد طارق كاظم، التنافس الإقليمي على إقليم منشوريا حتى عام 1954، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد الأول، المجلد الأول، 2009، صص196، 194.

(10) ميلاد مقرحي، تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، منشورات جامعة قاريونس (بنغازي 2008) ص85.

(11) رياض الصمد، تطور الأحداث الدولية في القرن العشرين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (بيروت د.ت) ص520.

والجدير بالذكر أن هذا الخط هو خط وهمي موجود على الخريطة وأن القادة العسكريين الأمريكيين اقترحوه لمنع التوسع السوفيتي في كوريا، كذلك لمساعدة الدول الكبرى في إدارة كوريا، إذ تم تطبيق قرارات مؤتمر يالطا⁽¹⁾، فضلاً عن رغبة الولايات المتحدة في الاستفادة من الموانئ البحرية المهمة في هذا الجزء وهما مينائي أنشون ويوسان⁽²⁾.

أقام الأمريكيون في الثامن من أيلول عام 1945 حكومة عسكرية مؤقتة⁽³⁾، وبين السادس عشر والسادس والعشرين من الشهر نفسه عقدت الدول الأربع الكبرى⁽⁴⁾، مؤتمر موسكو وخصص لبحث القضية الكورية وتقرر أن توضع كوريا تحت الوصاية الدولية⁽⁵⁾، لخمسة سنوات وأن تؤلف حكومة مؤقتة لجميع أجزاء كوريا تخضع لإشراف لجنة أمريكية-سوفيتية مشتركة⁽⁶⁾، إلا أن مقررات موسكو لم يكتب لها النجاح لرفض اصر الوصاية بسبب التأثير السوفيتي⁽⁷⁾.

استمرت اجتماعات السوفيت والأمريكان لحل القضية الكورية، ففي السادس عشر من كانون الثاني عام 1946 اجتمعوا في سيئول وهناك تقدم الأمريكيين باقتراح عن إلغاء خط الحدود الفاصل بين الشمال والجنوب وتكوين هيئة دولية للإشراف على كوريا إلا أنهم فشلوا لتمسك السوفيت باتفاق موسكو، تواصلت الاتصالات بين الطرفين لكن دون جدوى، ففي السادس والعشرين من آب عام 1946 بعثت الولايات المتحدة الأمريكية مذكرة إلى الاتحاد السوفيتي تقترح فيها عقد مؤتمر من الدول الأربع الكبرى بشأن مسألة كوريا، إلا أن السوفيت رفضوا ذلك متهمين الولايات المتحدة بخرق اتفاق موسكو بتأليف حكومة مؤقتة في الجنوب دون استشارة موسكو⁽⁸⁾، فضلاً عن وجهات نظر مختلفة حول إجراء الانتخابات في كوريا ليستمر الوضع على ما هو عليه دون حل⁽⁹⁾. يتضح من ذلك أن كل من الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي يحاولان تثبيت رؤيتهما بما ينسجم مع مصالحهما الإستراتيجية في هذا الجزء المهم من العالم.

بعد ذلك رأت الولايات المتحدة الأمريكية أن تطرح المسألة على طاولة الجمعية العمومية⁽¹⁰⁾، وفعلاً قدم المندوب الأمريكي جون فوستر دالاس John Foster Dulles (1888-1959)⁽¹¹⁾، لدى الأمم المتحدة في السابع من أيلول عام 1947 اقتراحاً بالنظر في المسألة الكورية، وقررت الجمعية العامة في الثالث والعشرين من الشهر نفسه إدراج القضية

(1) Korea Journal, No. 7, 1 July 1967.

(2) Reper K. Sawyer. Military Advisers in Korea. Kmag in Peace and War, U.S Government Printing Office, Washington, 1962, P. 6;

صلاح خلف مشاي، سياسة الصين تجاه القضية الكورية 1945-1953، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2012، ص101.

(3) الحكومة العسكرية المؤقتة: وهي عبارة عن مجلس نيابي ديمقراطي قام بإنشائه الجنرال هودج Hodge، قائد القوات الأمريكية في الثامن من أيلول عام 1945، وكان أغلب أعضائه الأثني عشر من المحافظين برئاسة سنجمان ري Sngman Rhee، وكان هدف الأمريكيين كسب ثقة الشعب الكوري وإبعاده عن التأثير السوفيتي، وبقيت هذه الحكومة مرتبطة كلياً بالجانب الأمريكي حتى عام 1948 وانتخاب جمعية وطنية، وتأسيس الجمهورية الكورية. ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج5، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1993)، ص ص5،6.

(4) الدول الأربع الكبرى هي الولايات المتحدة الأمريكية، الاتحاد السوفيتي، بريطانيا، فرنسا.

(5) الوصاية الدولية: هي ان تخضع لإشراف مجلس الوصاية التابع للأمم المتحدة لإدارة الأقاليم التي تقرر وضعها تحت نظام الوصاية، ويقدم لها كل المساعدات للوصول إلى الحكم الذاتي أو الاستقلال التام. ينظر: حسن نافعة، المصدر السابق، ص 1، 6.

(6) سليم طه التكريتي، حرب كوريا، مطبعة الاتحاد (بغداد 1953) ص 18؛ Robert C. North, Moscow and Chinese Communists, Stanford University Press, Stanford, California, 1953, P. 215.

(7) نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، السياسة الخارجية الأمريكية 1939، 1960، دراسة تحليلية، مطبعة جعفر العصامي (بغداد 2009) ص168.

(8) F.R.U.S. The Far East, 1947. Vol. 6. Government Printing Office, Washington, 1972, P. 775;

(9) كانت وجهة النظر الأمريكية تقوم على أن تجري الانتخابات بالتصويت العام في كل من الجنوب والشمال، وان تنتخب هاتين المنطقتين حكومة مؤقتة لكل كوريا، بينما رأى الاتحاد السوفيتي عقد جمعية موحدة لكل البلاد تسمى (جمعية الشعب) وتمثل فقط الأحزاب الموافقة على اتفاق موسكو حول الوصاية وتضم أكثر من 10000 آلاف عشرة، يكون للشمال والجنوب أعداد متساوية فيها. للمزيد ينظر: ميلاد أ. مقرحي، تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، جامعة قاريونس (بنغازي 2008) ص168.

(10) سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص21؛ ميلاد مقرحي، المصدر السابق، ص168.

(11) جون فوستر دالاس: سياسي أمريكي ولد عام 1888 في واشنطن، درس في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم أكمل دراسته للقانون الدولي في سويسرا، بعد عودته عمل في المحاماة ثم التحق بإدارة الاستخبارات الأمريكية عشية الحرب العالمية الأولى، اختير عضواً في وفد بلاده المشارك في مؤتمر الصلح في باريس عام1919، عين مستشاراً في الوزارة الخارجية ومندوب للولايات المتحدة في الأمم المتحدة عام 1946 إلى عام 1953، حيث أصبح وزيراً للخارجية وكان له دور كبير في سياسة الولايات المتحدة ضد المد الشيوعي، وبرز عمله في إيجاد الأحلاف العسكرية الأمريكية وعرف بعدائه للشيوعية وحركة عدم الانحياز، واستمر في منصبه حتى وفاته. ينظر:

عبد الوهاب الكيالي وآخرون، المصدر السابق، ج2، ص644. Encyclopedia of America, Vol. 9, P. 463;

على جدول أعمالها، ونوقشت في الثامن والعشرين من تشرين الأول عام 1947، إذ استعرض دالاس تطور القضية وتعهدات الولايات المتحدة الأمريكية بشأنها ورغبتها في إيجاد حل مناسب لها⁽¹⁾.

وبعد ذلك قام جون فوستر دالاس بتقديم الاقتراح الأمريكي⁽²⁾، أما المندوب السوفيتي اندريه غروميكو Andrei Gromyko (1909-1992)⁽³⁾، فذكر أن مسألة كوريا لا تدخل ضمن اختصاص الجمعية العامة ومع ذلك قدم اقتراحه⁽⁴⁾. ويبدو أن الولايات المتحدة الأمريكية أرادت ان تجعل هيئة الأمم طرف في حل المسألة الكورية تمهيداً لكسب رأيها عند التصويت على الاقتراح المقدم، باستعمال نفوذها داخل المنظمة.

استمر الخلاف حول الموضوع وتباينت آراء الوفود حول الاقتراحين، فقد أيد المندوب الاسترالي ايفات Evatt الاقتراح الأمريكي، وكانت الهند من المؤيدين لوجهة النظر الأمريكية في سبيل حل الأزمة الكورية وإحلال السلام في المنطقة⁽⁵⁾. ولا بد من الإشارة أن الموقف الهندي هذا لم يأت متأثراً بجهة ما، بل اعتقادها بضرورة إشراف هيئة الأمم المتحدة على الحلول المطروحة بشأن كوريا، وفي جلسة الخامس من تشرين الثاني 1947 رفضت اللجنة السياسية الاقتراح السوفيتي بأغلبية عشرين صوت، ضد خمسة أصوات⁽⁶⁾، وامتناع سبعة أعضاء عن التصويت⁽⁷⁾.

وبعد ذلك وافقت الجمعية العامة على الاقتراح الأمريكي بأغلبية 46 صوت، القاضي بإجراء انتخابات عامة في كوريا بحلول شهر آذار من عام 1948⁽⁸⁾. ويبدو من ذلك أن الوفد الهندي كان يرى ضرورة إيجاد حكومة كورية منتخبة لتتحمل المسؤولية بعيداً عن التدخلات الأجنبية، بمساعدة هيئة الأمم المتحدة، في سبيل الحفاظ على مبادئ السلام التي أصبحت صفة السياسة الهندية بعد الاستقلال. في ظل هذه التطورات أعلن الاتحاد السوفيتي عدم مشاركته في أي لجنة تؤلفها الأمم المتحدة على ضوء الاقتراح الأمريكي ومقاطعته لجميع مناقشات الأمم المتحدة من جهة، ومن جهة أخرى قامت هيئة الأمم بتشكيل لجنة مؤقتة⁽⁹⁾، والذي برز فيها الوجود الهندي إذ انتخبت الهند رئيسة لهذه اللجنة وكلفت بأعداد تقارير دورية عن أعمال اللجنة إلى الجمعية العمومية⁽¹⁰⁾، وكان لها ثلاثة أهداف رئيسة وهي:

1. توفير الظروف الديمقراطية الملائمة لإجراء الانتخابات العامة في كوريا في مدة لا تتجاوز 1948/3/31.
2. التنسيق مع القوات السوفيتية والأمريكية من أجل تحديد جدول زمني لانسحاب القوات خلال ثلاثة أشهر.
3. تشكيل حكومة وطنية في كوريا⁽¹¹⁾.

(1) مصر في هيئة الأمم المتحدة 1947، تقرير عن أعمال الدورة العادية الثانية لهيئة الأمم المتحدة المعقودة في نيويورك من 6 أيلول، 29 تشرين الثاني 1947، مطبعة مصر (القاهرة 1948) ص172.

(2) تضمن الاقتراح الأمريكي: 1. أن تنتخب جمعية قومية كورية. 2. أن تؤلف هذه الجمعية حكومة كورية قومية تتولى شؤون المنطقتين الجنوبية والشمالية. 3. وأن تنسحب القوات العسكرية بعد ذلك. 4. تكون كل هذه الخطوات بأشراف هيئة الأمم المتحدة. ينظر: مصر في هيئة الأمم المتحدة، المصدر السابق، ص172.

(3) اندريه غروميكو: سياسي سوفيتي ولد عام 1909 في روسيا البيضاء، درس في جامعة مينسك لدراسة الاقتصاد والهندسة الزراعية عام 1926، وفي عام 1934 أصبح أستاذاً في معهد الاقتصاد التابع للمجمع العالمي السوفيتي، وفي 1939 أصبح المستشار الأول للسفارة السوفيتية في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم سفيراً عام 1943، وشارك في تحضير مؤتمرات طهران وبيالطا وبوتسدام بين الحلفاء، وترأس الوفد السوفيتي في مؤتمر سان فرانسيسكو عام 1945 ومن ثم أصبح مندوب الاتحاد السوفيتي في الأمم المتحدة بين أعوام 1946، 1949، في عام 1952 عين سفير في بريطانيا، وأصبح عام 1956 عضواً في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي و ثم عاد عام 1957 لتقلد وزارة الخارجية السوفيتية، وفي عام 1983 أصبح نائب رئيس الوزراء، ومن ثم رئيس السوفيت الأعلى (أي رئيس الدولة) عام 1985. ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج4، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1993) ص ص 338-339.

(4) تضمن الاقتراح السوفيتي: 1. أن تنسحب القوات الأجنبية من كوريا أوائل عام 1948. 2. أن تقوم فيها حكومة قومية بعيداً عن إشراف الأمم المتحدة. 3. رأى إن الاقتراح السوفيتي يجب أن تكون له الأولوية على الاقتراح الأمريكي. ينظر: مصر في هيئة الأمم المتحدة، المصدر السابق، ص172.

(5) المصدر نفسه، ص173.

(6) الأعضاء الذين صوتوا ضد القرار: الاتحاد السوفيتي، أوكرانيا، يوغسلافيا، تشيكوسلوفاكيا، بولندا.

(7) مصر في هيئة الأمم المتحدة، المصدر السابق، ص176.

(8) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، موقف الاتحاد السوفيتي من الحرب الكورية 1950، 1953، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2008، ص46.

(9) تألفت اللجنة المؤقتة من تسعة دول هي: الهند، الفلبين، استراليا، سوريا، الصين، فرنسا، السلفادور، كندا، أوكرانيا. نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، المصدر السابق، ص 169.

(10) رياض الصمد، المصدر السابق، ص522.

(11) المصدر نفسه.

على أساس ذلك باشرت اللجنة أعمالها في الخامس عشر من كانون الأول عام 1948 في العاصمة سيئول إلا أنها واجهت مشاكل عدة منها رفض الاتحاد السوفيتي الحضور لاجتماع اللجنة، وعدم السماح لها في الدخول إلى الجزء الشمالي، وأيضاً انسحاب أوكرانيا من اللجنة⁽¹⁾.

أخذ الاتحاد السوفيتي بالضغط على الحزب الشيوعي الكوري، وتحريضه ضد اللجنة المؤقتة، إذ وصف الحزب أعضاء اللجنة بأنهم رجال الامبريالية الأمريكية، وأمام هذا الوضع الخطر قام رئيس اللجنة الهندي كريشينا مينون بإلقاء خطاب على الشعب الكوري في الثامن والعشرين من كانون الثاني 1948 أكد فيه أن هدف اللجنة هو إجراء انتخابات حرة نزيهة، وطلب مساعدة الشعب الكوري في سبيل ذلك، وأمر بتشكيل ثلاث لجان واحدة لدراسة الرأي العام، والأخرى لدراسة نظام الانتخابات والثالثة هدفها تأمين الجو الديمقراطي المناسب لإقامة الانتخابات⁽²⁾.

عملت الجمعية العامة على تصديق مشروع قدمه الوفد الأمريكي تضمن إمكانية إجراء الانتخابات في الجزء الجنوبي تحت إشراف هيئة الأمم المتحدة والتخلي عن إقامتها في الشمال⁽³⁾. وبالفعل جرت الانتخابات في موعدها المحدد في العاشر من أيار 1948 وفاز حزب الاتحاد الوطني بزعامة سنجمان ري Syngman Rhee (1875-1965)⁽⁴⁾، الذي اختير في الخامس عشر من تموز أول رئيس لجمهورية كوريا الجنوبية⁽⁵⁾، أمام هذه التطورات أعطى الاتحاد السوفيتي الضوء الأخضر للجبهة الشعبية الشمالية لوضع دستور جديد تمهيداً لانتخاب حكومة شعبية للشمال وفي الثامن عشر من تشرين الأول عام 1948 أعلن رسمياً عن تأسيس حكومة كوريا الشمالية وتعيين كيم ايل سونغ (Kimm Il Sung)⁽⁶⁾، أول رئيس وزراء، وفي التاسع والعشرين من كانون الأول 1948 انسحبت القوات السوفيتية من الشمال، وبعد مدة قصيرة تبعها القوات الأمريكية بالانسحاب من الجنوب، بعد أن ضمن كل طرف مصالحه في كوريا⁽⁷⁾. وأصبح خط عرض (38) هو الحد الفاصل بين الشمال والجنوب ليبقى الوضع الكوري محفوف بالمخاطر خاصة وأن كل طرف يتهم الآخر بأنه صنيعة الاحتلال⁽⁸⁾. وأمام ذلك أخذت اللجنة التابعة للأمم المتحدة تحذر من مغبة انسحاب القوات وما ستتركة من فراغ يهدد بخطر الحرب الأهلية⁽⁹⁾. فأخذت الهند مهمة نقل هذه التحذيرات إلى أروقة الجمعية العامة للأمم المتحدة، محذرة من مغبة الوضع الكوري وناشدت القوى ذات الصلة بأن تكون كوريا موحدة، وأن الواقع الداخلي لكوريا قد ينسف في أي وقت لكن هذه التحذيرات لم تجد أذناً صاغية⁽¹⁰⁾.

(1) سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص26؛ نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، المصدر السابق، ص170.

(2) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص48.

(3) المصدر نفسه، ص49.

(4) سنجمان ري: سياسي كوري جنوبي ولد سنة 1875 من عائلة ملكية عائلة لي Li، درس في المدارس الصينية في ارساليات التبشيرية الإنكليزية، سافر عام 1910 إلى الولايات المتحدة للدراسة، حصل على شهادة الدكتوراه من جامعة برنستون، بعد عودته إلى كوريا، اشترك في حركة المقاومة ضد اليابان، بعد ذلك هرب إلى هاواي وأسس مركز ديني ميثودي غير أنه بقي على اتصال مع المقاومة الكورية، وفي عام 1919 انتخب رئيساً للحكومة الكورية المؤقتة في المنفى في شنغهاي، إلا أنه ترك المنصب سنة 1921 واستمر في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام 1945 عاد إلى كوريا، واختير ضمن المجلس الاستشاري الذي أقامته الولايات المتحدة الأمريكية في جنوب كوريا، وفي عام 1948 اختير أول رئيس لكوريا الجنوبية، بقي في منصبه إلى عام 1960، تنحى عن الرئاسة بعد الاحتجاجات الشعبية. ينظر: Encyclopedia Americana. Vol. 23, P. 455; عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 (بيروت 1983)، ص ص 415-416؛ www.wikipedia.org.

(50) F.R.U.S. The Far East and Australasia 1948, Vol. 6, United States Government Printing Office, Washington, 1974, P. 1183; ميلاد مفرحي، المصدر السابق، ص278.

(6) كيم ايل سونغ: مناضل ومفكر وسياسي ثوري كوري ولد عام 1912 في قرية سانغ غينونغ من عائلة فقيرة، في عام 1926 انتسب إلى مدرسة هواسونغ، وفي نفس السنة أسس منظمة ثورية سرية اسمها (اتحاد إسقاط الامبريالية) في عام 1928 قاد مظاهرات ضخمة ضد الوجود الياباني، اعتقل مرات عدة في عام 1931، استخدم أسلوب العصابات ضد اليابانيين، ومن ثم انضم إلى الجيش الثوري الكوري عام 1934، أعلن عن تأسيس الحزب الشيوعي الكوري، وفي عام 1947 انتخب رئيساً للجمعية الشعبية في كوريا الشمالية، وفي عام 1948 انتخب رئيساً لحكومة كوريا الشمالية الديمقراطية. ينظر: Encyclopedia New Britannica, Vol. 6, P. 863.

(7) سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص26؛ محمد علي القوزي وحسان حلاق، المصدر السابق، ص118.

(8) سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص27.

(9) رياض الصمد، المصدر السابق، ص523.

(10) Bipan Chndra, India After Independence, Delhi, P. 152; Lean Cordenker. The United Nation the Peaceful Unification of Korean, The Hague Nijoff, 1959, P. 35.

المبحث الثالث

موقف الهند من تطورات القضية الكورية والتدخل الإقليمي والدولي فيها 1950-1953

إن أهم الأسباب المؤدية إلى المشاكل والمنازعات العالمية هي الدول الكبرى المتحكمة في مصير الشعوب، ولا تتظر في حل مشاكلها إلا من أجل مصالحها الخاصة، فكوريا كانت تتكون من وحدة جغرافية واحدة يسكنها شعب واحد متجانس من ناحية العنصر واللغة والتاريخ، إلا أن مصلحة السوفيت من جهة وأمريكا من جهة ثانية اقتضت تقسيم البلاد إلى دولتين راح ضحيتها الشعب الكوري.

بعد انسحاب القوات الأجنبية من كوريا بقي الوضع الداخلي الكوري على حافة خطر الحرب الأهلية، لاسيما وأن كوريا الشمالية بقيت متمسكة بفكرة توحيد الجزيرة الكورية تحت لوائها⁽¹⁾. مستتدة في ذلك على المساعدات السوفيتية التي بفعلا استطاعت تقوية قوتها الاقتصادية والعسكرية⁽²⁾، إذ قدّم الاتحاد السوفيتي عام 1950 قرضاً مالياً لكوريا لأجل إعادة بناء جيشها، فضلاً عن الأسلحة العسكرية السوفيتية التي جهزت بها كوريا الشمالية سواء البرية أم البحرية أم الجوية⁽³⁾. بينما لم يلق القسم الجنوبي العناية الكافية من قبل الولايات المتحدة قياساً بكوريا الشمالية، ولاسيما الاقتصادية إضافة إلى فساد النظام القائم في كوريا الجنوبية أدت هذه الأمور إلى رجحان قوة النظام الشيوعي في الشمال⁽⁴⁾.

جاءت نتيجة هذا التفوق الشمالي من خلال البرقية التي أرسلتها بعثة الأمم المتحدة في كوريا في الخامس والعشرين من حزيران عام 1950 إلى السكرتير العام للجمعية العامة في الأمم المتحدة تطلعه بأن حكومة الجمهورية الكورية الجنوبية أفادت أنها تعرضت لهجوم قوي في نفس تاريخ البرقية من قبل كوريا الشمالية على طول الخط الفاصل (38)⁽⁵⁾، وفي الوقت نفسه أعلنت بعثة الأمم المتحدة التي كانت الهند عضواً فيها عن استعدادها لقاء ممثلين عن الكوريتين في أي مكان لإعادة النظر في الموقف الحالي والترتيب لوقف إطلاق النار وأكدت للجانبين بان الأمم المتحدة تساند الطرق السلمية القائمة على أساس العدالة لتوحيد كوريا⁽⁶⁾. وبهذا جاءت الحرب لتضع السياسة الهندية ومواقفها في إطار حياة الأمم المتحدة على محك الاختبار الحقيقي مع مبادئ ومواثيق المنظمة، لاسيما وان الحكومة الهندية قد أعلنت في وقت ليس ببعيد على لسان رئيس وزرائها جواهر لال نهرو⁽⁷⁾ من خلال خطابه في الثالث من تشرين الثاني عام 1949 لدى الجمعية العامة في الأمم المتحدة بان موقف الهند حكومةً وشعباً ثابتين كلياً لمبادئ وأغراض هيئة الأمم المتحدة وميثاقها⁽⁸⁾.

وأمام تطور الأوضاع العسكرية بين الكوريتين عقد مجلس الأمن جلسته وذلك في الخامس والعشرين من حزيران عام 1950 بناءً على طلب المندوب الأمريكي جون فوستر دالاس لمناقشة الهجوم الشمالي الذي حدث في اليوم نفسه، وقد قدمت الولايات المتحدة مشروعاً يدعو كوريا الشمالية لإيقاف الهجوم المسلح، وانسحاب القوات الشمالية إلى الحدود على طول خط (38) ، والطلب من بعثة الأمم المتحدة ملاحظة انسحاب القوات الشمالية وإبقاء مجلس الأمن على اطلاع بذلك،

(1) ميلاد مقرحي، المصدر السابق، ص ص 290، 289.

(2) د. ك. و، ملفات البلاد الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، المرقم 54/1154 في 3 أيلول 1950 و 20، ص 34.

(58) Hak Joon Kim. The Unification Policy South and North Korea, Seoul National University Press, Seoul, 1977, P. 81.

(4) د. ك. و، ملفات البلاد الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، المرقم 54/1154 في 3 أيلول 1950 و 20، ص 34؛ سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص 48.

(5) Shiv Dayal. India Role the Korean Question Astudy in the Settlement of Intermnation, Disput under the United Nation, Delhi, G.S Sharm, for chand 1959, P. 72; M. P. Srivastava. The Korean Conflict, Prentice Hall of India Privats limited, New Delhi, 1982, P. 37; ميلاد مقرحي، المصدر السابق، ص 289.

(6) Shiv Dayal. Op. Cit., P. 72.

(7) جواهر لال نهرو: ولد في عام 1889 في مدينة الله آباد من عائلة مرموقة، حصل على شهادة الحقوق عام 1912 من جامعة كامبردج، انضم إلى حزب المؤتمر الهندي برئاسة المهاتما غاندي، انتخب سكرتيراً لحزب المؤتمر الهندي عام 1928، تولى منصب وزير الخارجية عام 1941، أصبح أول رئيس وزراء للهند بعد استقلالها عام 1947، وظل بهذا المنصب حتى وفاته عام 1964. يُنظر:

Encyclopedia New Britannica. Vol. 3, P. 150; Encyclopedia of India. Vol. 3, P. P. 223-225.

(8) Jawahar Lal Nehru. India Foreign Policy Sected Speech's, September 1946, April 1961, The Publication, Division Ministry in formayion of India, 1961, p. 167.

ودعت كذلك جميع أعضاء الأمم المتحدة لتنفيذ المشروع والامتناع عن تقديم أي مساعدة لكوريا الشمالية⁽¹⁾. بينما رأت يوغسلافيا وجوب إعطاء الفرصة لكوريا الشمالية للاستماع لها في المجلس، وعموماً فقد صوت المجلس على مسودة مشروع الولايات المتحدة الأمريكية الذي حاز بدوره على سبعة أصوات مع امتناع يوغسلافيا عن التصويت والعضو الغائب (الاتحاد السوفيتي)⁽²⁾ الذي قاطع جلسات مجلس الأمن قبل هذا الوقت لاحتجازه على الولايات المتحدة والمطالبة بضرورة تمثيل الصين في مجلس الأمن الدولي⁽³⁾.

كانت الهند قد صوتت إلى جانب المشروع الأمريكي، رغبةً منها مع قرارات مجلس الأمن، إضافة إلى إعلانها رفض الهجوم الشمالي والدعوة لحل النزاع بالطرق السلمية، وجاء هذا التصويت بعد أن تأكدت من الهجوم الكوري الشمالي عن طريق مفوضها في بعثة الأمم المتحدة في كوريا⁽⁴⁾.

تسارعت وتيرة الأحداث وذلك بعد رفض كوريا الشمالية في اليوم التالي قرار مجلس الأمن المؤرخ في الخامس والعشرين من حزيران سالف الذكر، فاجتمع مجلس الأمن الدولي مرة ثانية وذلك في السابع والعشرين من الشهر نفسه بعد أن اقتنعت بعثة الأمم المتحدة أن كوريا الشمالية لم توافق حتى على فتح مكاتب لبعثة الأمم المتحدة، وأن الهجوم الكوري الشمالي نفذ وفق خطة معدة بشكل جيد⁽⁵⁾. وعلى أثر ذلك اتخذ مجلس الأمن قراراً يقضي بعدّ كوريا الشمالية معتدية ودعا إلى انسحاب قواتها إلى خط (38)، والطلب من أعضاء الأمم المتحدة تقديم كل المساعدات اللازمة لكوريا الجنوبية من أجل صد العدوان⁽⁶⁾.

جاء موقف الهند مؤيداً لهذا القرار ومع ذلك أعلنت الهند أنه على الرغم من خطورة الموقف في كوريا، لكنها تأمل وبشكل جدي وضع حل للقتال العسكري فيها⁽⁷⁾.

ولم يقتصر هذا التأييد فقط على أعضاء الوفد الهندي في هيئة الأمم المتحدة، إذ اجتمع مجلس الوزراء الهندي اجتماعاً خاصاً لبحث القضية الكورية، وذلك في التاسع والعشرين من حزيران عام 1950، وأعلن رئيس الوزراء جواهر لال نهرو "أن الحكومة الهندية وافقت على قرار مجلس الأمن الذي طلب من أعضاء هيئة الأمم المتحدة إبداء المساعدة اللازمة لجمهورية كوريا الجنوبية لرد الاعتداء الشيوعي وإن كوريا الشمالية هي المعتدية"⁽⁸⁾، "وأضاف أن هذه التطورات تهدد السلام العالمي وأن قبول الهند لم يأت متأثراً بأي جهة، بل برغبة الهند مساعدة الضحايا وإحلال السلام"⁽⁹⁾. وقد أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية في وقت سابق أنها أصدرت أوامرها للقوات الجوية والبحرية بتقديم كل المساعدات لكوريا الجنوبية⁽¹⁰⁾.

أخذت إجراءات الدول الكبرى تتقدم على أثر القرارين في الخامس والعشرين والسابع والعشرين من حزيران عام 1950 ومن أجل تنسيق مساعدات دول أعضاء هيئة الأمم المتحدة المقدمة إلى كوريا الجنوبية⁽¹¹⁾، قدمت كل من فرنسا وبريطانيا في السابع من تموز عام 1950 مسودة قرار إلى مجلس الأمن الدولي⁽¹²⁾، والتي تضمنت:

(1) United Nation. Security Council, Official Record, No. 82, 5/1501, 25 June 1950, New York, 1950, P. 3. Shiv Dayle. Op. Cit., P. 74 ; William Stueck, the Korean War University of Georgia Washington, P. 5.

(2) K.P. Karun Karan. India in World Affairs 1950-1953, Oxford University, Press, 1958, P. 100.

(3) ميلاد مقرحي، المصدر السابق، ص289؛ Robert H. Ferrell, Harry S. Truman and the Modern American Presidency, little Brown and Company, Poston, P. 122.

(4) Bipan Chandra. Op. Cit., P. 153.

(5) K. P. Karun Karan. Op. Cit., p. 110.

(6) روبرت ليكي، حرب كوريا 1950، 1953، ترجمة: محمد كمال عبد الحميد وعلي طه حبيب، دار النهضة العربية (بيروت) 1964، ص10.

(7) K. P. Karun Karan. Op. Cit., PP. 53-54.

(8) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي رقم الملف 311/4945، اسم الملف تقارير المفوضية الملكية العراقية في الهند 1950-1951، تقرير المفوضية الملكية العراقية في دلهي الجديدة، الموضوع موقف الهند من الحرب الكورية، المرقم 172/2/1 في 29 تموز 1950، دون رقم وثيقة، دون رقم صفحة.

(9) الملفة نفسها.

(10) سليم طه التكريتي، المصدر السابق، ص48؛ نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، المصدر السابق، ص172.

(11) K. P. Karun Karan. Op. Cit., P. 102.

(12) Shiv Dayle. Op. Cit., P.P. 83-84.

1. الترحيب بالدعم المقدم من قبل شعوب وحكومات الأمم المتحدة.
2. توكيل قيادة موحدة لرفع راية الأمم المتحدة في العمليات العسكرية ضد كوريا الشمالية.
3. الطلب من الولايات المتحدة الأمريكية ترشيح قائد لتلك القوات.
4. الطلب من الولايات المتحدة الأمريكية توفير تقارير عن عمل القيادة الموحدة إلى مجلس الأمن والجمعية العمومية⁽¹⁾.

وفي السابع من تموز عام 1950 أقر هذا المشروع من قبل مجلس الأمن الدولي، إلا أن الهند لم توافق على تشكيل قيادة موحدة تحت قيادة الولايات المتحدة الأمريكية وكانت هدفها حصر منطقة الصراع ومنع دخول قوى خارجية فيها⁽²⁾. ويبدو من ذلك أن الهند في مواقفها السابقة لم تكن منحازة لأي جهة من الدول الكبرى، وإنما محافظة على سياستها الحيادية.

وفي تطور آخر للمواقف الهندية تجاه القضية الكورية أرسل جواهر لال نهرو في الرابع عشر من تموز عام 1950 رسالتين شخصيتين إلى كل من جوزيف ستالين Josef Stalin (1879-1953)⁽³⁾، رئيس الاتحاد السوفيتي وأخرى إلى دين اتشون Dean Acheson وزير الخارجية الأمريكي، أوضح فيها وجهة النظر الهندية حول الصراع الكوري⁽⁴⁾، والتي تضمنت:

1. جعل الخلاف في كوريا محلي.
2. تسهيل حل الخلاف سلمياً في مجلس الأمن الدولي أو خارجه.
3. مساعدة ممثل الصين الشعبية للاشتراك في مجلس الأمن.
4. التوفيق بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي والصين لحل الخلافات بصورة عامة والمسألة الكورية بصورة خاصة⁽⁵⁾.

جاء رد ستالين في السادس عشر من تموز عام 1950 أن روسيا مستعدة لاستئناف نشاطها في مجلس الأمن إذا سمح للصين الشعبية المشاركة في نقاشات مجلس الأمن⁽⁶⁾. أما الجانب الأمريكي فوافق على النقاط الأولى- والثانية والرابعة وعارض مسألة تمثيل الصين الشعبية⁽⁷⁾. يستشف من ذلك أن هدف الولايات المتحدة الأمريكية هو عدم رغبتها أن يكون لها صوت معارض في مجلس الأمن عن طريق الفيتو الصيني أو السوفيتي. وفي الثلاثين من تموز أجابت الحكومة الهندية هيئة الأمم المتحدة بعدم استطاعتها إرسال قوات هندية مسلحة إلى كوريا الجنوبية تحت القيادة الموحدة لأعضاء

(1) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، الرقم 1154/4 في 8 تموز 1950، و57، ص73.

(2) Bipan Chandra. Op. Cit., P. 154.

(3) جوزيف ستالين: زعيم شيوعي بارز ولد عام 1879 في جورجيا، التحق بمعهد تفليس الديني إلا أنه طرد منه عام 1899 بسبب نشاطه الثوري، انضم إلى الحزب الاشتراكي الديمقراطي الروسي، بعد انشقاق الحزب عام 1903 بين البلاشفة والمناشفة وقف إلى جانب البلاشفة بزعامة لينين، في عام 1912 عين عضواً في قيادة الحزب الشيوعي البلشفي، في عام 1913 اعتقل من قبل السلطات القيصرية ونفي إلى سيبيريا حتى 1917، كان له دور في ثورة 1917، في عام 1922 أصبح الأمين العام في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي، استخدم سياسة النفي والأبعاد لمعارضيه وأهمهم تروتسكي عام 1929، وبين عامي 1934، 1938 نظم سلسلة من المحاكمات عرفت بمحاكمات موسكو، قاد الاتحاد السوفيتي في الحرب العالمية الثانية، وشهد عهده تفجير أول قنبلة هيدروجينية سوفيتية، إضافة إلى ما شهده الاتحاد السوفيتي من تطورات اقتصادية مهمة، توفي عام 1953. للمزيد ينظر: اسحاق دوشتر، ستالين سيرة سياسية، ترجمة: فؤاد الطرابلسي، د. مط، بيروت، 1972؛ محمد شفيق غريال وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، ج1، دار النهضة للطباعة والنشر (بيروت 1978) ص962؛ عبد الوهاب الكيالي وآخرون، المصدر السابق، ج3، صص137، 138.

(4) K. P. Karuna Karan. Op. Cit., PP. 102،103; Bipan Chondra. Op. Cit., P. 159.

(5) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311 /4945 اسم الملف تقارير المفوضية الملكية العراقية في الهند 1950، 1952، تقرير المفوضية العراقية في دلهي الجديدة الموضوع موقف الهند من الحرب الكورية، المرقم 172/2/1 في 29 تموز 1950 دون رقم وثيقة، دون رقم صفحة؛ Shiv Dayle. Op. Cit., P. 74.

(6) الملفة نفسها؛ ج. ب. دروزيل، التاريخ الدبلوماسي تاريخ العالم من الحرب العالمية الثانية إلى اليوم، ترجمة نور الدين حاطوم، ج2، دار الفكر، ط2 (دمشق 1978) ص295.

(7) Shiv Dayle. Op. Cit., P. 103; J.C. Kundra. Indian Foreign Policy 1947-1954, J.B. Wotters Co. Press, Cronigen Holand, 1955, P. 120.

هيئة الأمم المتحدة⁽¹⁾، وقد بينت الحكومة الهندية أن البنية التنظيمية للقوات الهندية أعدت على أساس الدفاع الوطني فقط، لاسيما وان الوضع على حدود كشمير لم يحل بعد⁽²⁾. إذاً يستنتج من ذلك أن الهند فضلت القيام بالمهام الدبلوماسية في المشكلة الكورية بما ينسجم مع سياستها الخارجية، وان لا تتحرج أمام الدول الآسيوية المحايدة.

أصبح موقف الهند حرج أمام هيئة الأمم المتحدة، حتى أن أحد أعضاء البرلمان الهندي انتقد موقف الحكومة، إلا أن نهرو أوضح ان هدف الهند هو الوصول إلى حل دبلوماسي وإيجاد السلام وحل الخلاف⁽³⁾. من خلال قرارات الأمم المتحدة في الخامس والعشرين والسابع والعشرين من حزيران والسابع من تموز 1950، رسمت الهند خريطة سياستها للتعامل مع المشكلة الكورية، وأطراف النزاع الخارجية في سبيل المحافظة على مبادئ سياستها الحيادية.

بعد فشل القوات الأمريكية من تحقيق شيء خلال الأسابيع الأولى من الحرب تعرضت إلى انتقاد لاذع في الصحف الأمريكية على أثر ذلك أصدر الرئيس هاري ترومان Harry Truman (1884-1972)⁽⁴⁾، قرار التعبئة الجزئية ودعوة مواليد 1930-1935 للتطوع في الجيش، وطلب من الكونغرس تخصيص عشرة ملايين دولار كميزانية إضافية لهذا الغرض، فأصبح عدد الجيش الأمريكي بعد التعبئة 2,103,000 جندي⁽⁵⁾، أما مساعدات الدول الأخرى التي تطوعت في هيئة الأمم هي بريطانيا 15000، استراليا 3000، تركيا 4500، تايلند 4000 إضافة إلى دول أخرى⁽⁶⁾.

يتضح من ذلك ان الولايات المتحدة الأمريكية كانت متحمسة بشكل غير اعتيادي للحرب الكورية بعد تعرض مصالحها سواء في كوريا الجنوبية أم في الجزر القريبة منها لاسيما في اليابان للخطر الشيوعي (الاتحاد السوفيتي).

انعكست هذه الاستعدادات على مسرح العمليات العسكرية إذ حققت القوات الأمريكية والدولية انتصارات مهمة على القوات الشمالية وأخذت تقترب من اجتياز خط (38) لكن كانت نتائجها وخيمة على تقاوم أزمة الحرب الكورية⁽⁷⁾.

وهنا حدثت اتصالات دبلوماسية بين الولايات المتحدة الأمريكية والهند لأجل تجنب اجتياز القوات الدولية خط (38) وتطور الأحداث العسكرية بشكل لا يحمد عقبا، ففي السادس عشر من أيلول 1950 اتصل سفير الولايات المتحدة الأمريكية في الهند السيد هندرسون (Henderson) ووزير الخارجية الهندي جيريجا باجيباي (Girija Pajapai)⁽⁸⁾ من جهة وبين السفير الهندي في بكين كافالام بانيكار (K.M. Panikkar)⁽⁹⁾ في الهند من جهة أخرى، وذلك للتعرف على

(1) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/4945، اسم الملف تقارير المفوضية الملكية العراقية في الهند 1950، 1952، تقرير المفوضية الملكية العراقية في دلهي، الموضوع موقف الهند الحرب الكورية المرقم 171/1/2 في 29 تموز 1950، دون رقم وثيقة، دون رقم صفحة.

(2) الملف نفسه.

(3) Govinda Raj. Op. Cit., P. 84.

(4) هاري ترومان: ولد عام 1884 في ولاية ميسوري وهو الرئيس الثالث والثلاثين للولايات المتحدة الأمريكية ينتمي إلى الحزب الديمقراطي، في عام 1934 أصبح نائب في مجلس الشيوخ، وفي عام 1944 نائب للرئيس روزفلت ومن ثم رئيس للجمهورية عام 1945، أيد فكرة الأمم المتحدة وأول من استخدم القنبلة الذرية في اليابان عام 1945، وفي عهده ظهر مشروع مارشال لإعادة بناء اقتصاد الدول المتخلفة، وحلف الناتو عام 1949 ضد المد الشيوعي في أوروبا وأيضاً مشروع النقطة الرابعة لمساعدة دول العالم الثالث، كان له دور مهم في الحرب الكورية. ينظر: روجر باركنس، موسوعة الحرب الحديثة، ترجمة: سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون للترجمة، ج 2 (بغداد 1990) ص 607.

(5) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، تقرير المرقم 54/1154 في 3 أيلول 1950، ص 20، ص 34؛ للمزيد من التفاصيل حول الاستعدادات العسكرية الأمريكية، ينظر: Trence Jough U.S. Army Mobilization and Logistices in Korean War, D.C. Washington, 1987.

(6) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، تقرير المرقم 54/1154 في 3 أيلول 1950، ص 20، ص 34.

(7) نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، المصدر السابق، ص 173، 174؛ صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص 208.

(8) جيريجا باجيباي: ولد عام 1891 في الهند وهو سياسي بارز تقلد عدة مناصب إدارية وسياسية أبرزها مدير البنك المركزي الهندي عام 1922، ثم تقلد منصب سفارة الهند في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1943، ثم استبزر للخارجية الهندية بعد استقلالها عن بريطانيا حتى عام 1952، ثم أصبح حاكماً لمدينة بومباي حتى وفاته عام 1954؛ Encyclopedia New Britannica, Vol. 5, Helen Hemingway Benton Publisher, 2003, P. 313.

(9) كافالام بانيكار: ولد عام 1895 في الهند في مدينة باراميسوران، تعلم في أكسفورد، ودرس في جامعة كلكتا في الهند، عمل صحفياً في صحيفة هندوستان تايمز ثم احترف السياسة عام 1940 كمستشار في قصور الأمراء في الهند، ثم شغل منصب سفير للهند في بعض الدول منها في الصين 1948، وفي مصر 1952، 1953 وفي فرنسا 1956، 1959 ثم عاد إلى الهند وعمل مستشاراً في جامعة ميسور حتى وفاته عام 1963. Encyclopedia New Britannica, Vol. 9, P. 114.

الموقف الصيني حيال الحرب على كوريا⁽¹⁾، فبين باجيباي لهندرسون أنه استلم رسالة من السفير باننيكار أخبره فيها أنه حدث لقاء بينه وبين وزير الخارجية الصيني شوان لاي⁽²⁾ فأخبره الوزير أن بلاده ضد التحركات الأمريكية في كوريا، وأن هناك حرب عالمية ستبدأ في حال اجتياز قوات الأمم المتحدة خط 38⁽³⁾، إذ أعلنت الصين الشعبية أنها لن تقف مكتوفة الأيدي إذا اجتازت القوات الدولية الخط الفاصل 38، وكان هذا التحذير قدم عن طريق الهند إلى الأمم المتحدة، إذ نقلت الهند هذا التحذير إلى أروقة هيئة الأمم محذرة هي الأخرى من خطورة الموقف⁽⁴⁾.

لكن القوات الدولية لم تهتم بذلك، ففي السابع من تشرين الأول 1950 عبرت الخط الفاصل لمطاردة القوات الكورية الشمالية⁽⁵⁾.

أما الصين فقد نفذت تحذيراتها، إذ بدأت في السادس عشر من تشرين الأول عام 1950 طلائع القوات الصينية بالعبور عبر منشوريا إلى كوريا الشمالية ومشاركتهم الحرب ضد القوات الدولية، باسم متطوعي الشعب⁽⁶⁾، والتي بلغ تعدادها حوالي المائة وخمسين ألف مقاتل⁽⁷⁾، وكان ذلك وبشكل سري بمساندة حكومة الاتحاد السوفيتي حتى أن الأخيرة أشارت على الصين أن تكون القوات المتدخلة قوات غير نظامية حتى لا تتعرض الحكومة الصينية إلى المسائلة الدولية⁽⁸⁾. ليبدأ بذلك طوراً جديداً من الأزمة الكورية، ومواقف الهند منها إذ أصبحت بعد ذلك وسيلة الاتصال الرئيسة بين الشرق والغرب. ففي الثالث من تشرين الثاني عام 1950 وبالضغط من الدول الكبرى تبنت الجمعية العامة قرار عرف باسم الاتحاد من أجل السلام⁽⁹⁾، والذي تضمن في حالة فشل مجلس الأمن الدولي التوصل إلى قرار حول المسائل التي تهدد السلم العام، بسبب الفيتو أو نقص أحد الأعضاء الدائمين، يسمح بإجراء اجتماع الجمعية العمومية على أساس حالة الطوارئ لاتخاذ التدابير اللازمة⁽¹⁰⁾.

وكانت الهند قد أبدت اعتراضها حول القرار، إذ أوضح رئيس الوفد الهندي بنغال راو Banjall Rau اعتراض الهند حول توقيت القرار وأبدى شكوكه حول توافقه مع ميثاق هيئة الأمم المتحدة، وأشار هناك ظروف ضرورية للقيام بمثل هذا العمل متسائل هل إن هذا الظرف يستحق ذلك⁽¹¹⁾، وكانت الولايات المتحدة وبعض أعضاء الجمعية لم يوافقوا على الرأي الهندي ورأوا أن الوقت كان ملائم⁽¹²⁾. إذاً يستشف من ذلك أن الهند ترى في مثل هذا الموقف الحرج من الحرب والتدخل الصيني لا ينبغي التركيز على الوسائل العسكرية بقدر التركيز في السعي إلى تحسين آلية الأمم المتحدة لمهمتها الرئيسة وهي إقرار السلام.

(92) F.R.U.S Korea. 1950, Vol. 7, Government Printing Office, Washington 1976. P. P. 742;

صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص 211، 210.

(2) شو أن لاي: سياسي صيني ولد عام 1898 في مدينة هوايان بمقاطعة جيغانغسو في الصين من أسرة ذات مكانة رفيعة، التحق بالمدارس الغربية في الصين، ففي عام 1913 درس بمدرسة نانكاي الثانوية التي تدرس وفق النموذج التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، سافر إلى اليابان لإكمال دراسته وعاد إلى الصين عام 1919، ثم سافر عام 1920 إلى أوروبا لإكمال دراسته، وبعد عودته إلى الصين أسس تجمع الشباب الشيوعي في مدينة شانغهاي، شغل عدة مناصب وزارية منها وزيراً للخارجية لعدة سنوات ثم رئيساً للوزراء حتى وفاته عام 1976، كان من أقطاب حركة عدم الانحياز. محمد شفيق غربال وآخرون، المصدر السابق، ج2، ص1109؛

Encyclopedia New Britannica, Vol. 12, P. 913.

(94) F.R.U.S Korea. 1950, Vol. 7, P. 742.

(4) K. P. Karuna Karan. Op. Cit., P. 105.

(5) روبرت ليكي، المصدر السابق، ص13.

(6) K. P. Karuna Karan, Op. Cit., P. 105;

محمد علي القوزي، العلاقات الدولية في التاريخ الحديث والمعاصر، دار النهضة العربية (بيروت 2002) ص266؛ هيلدا هوخام، تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين، ترجمة أشرف محمد كيلاني، المجلس الأعلى للثقافة (القاهرة 2008) ص375.

(98) Shu Guang Zhang. Mao's Military Romanticism, China and the Korea War 1950،1953, Kansas University, Kansas, 1995, P. 455.

(8) أسراعيان وآخرون، سياسة الاتحاد السوفيتي الخارجية، ترجمة دار التقدم، دار التقدم، ط2 (موسكو 1965) ص128؛ حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص 133.

(9) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص 164، 165.

(10) Shiv Dayal, Op. Cit., P. 115.

ج. ب. دروزيل، المصدر السابق، ص296، Ibid., P.115;

(12) Shiv Dayal. Op. Cit., P. 115.

في ظل هذه الأجواء قامت الهند بحركة دبلوماسية نشيطة من 12 إلى 14 كانون الأول عام 1950 داخل هيئة الأمم المتحدة نجحت من خلالها تحويل الأمم المتحدة من لغة استخدام القوة ضد الصين الشعبية إلى مبدأ المفاوضات والحوار ولو بشكل مؤقت لوقف إطلاق النار⁽¹⁾. قدمت الهند وبمساعدة دول الأفرو-آسيوية⁽²⁾، مسودة قرار إلى الجمعية العامة، تدعو فيه إلى تأليف لجنة دولية لتشريع المفاوضات مع الجانب الصيني⁽³⁾، وبالفعل صوت على مشروع القرار بأغلبية الأصوات، ما عدا الاتحاد السوفيتي الذي وصف اللجنة بغير الشرعية لعدم مشاركة الصين الشعبية فيها⁽⁴⁾. تشكلت لجنة من الهند-إيران-كندا وذلك في الخامس عشر من كانون الأول عام 1950⁽⁵⁾، ووكلت للجنة مهمة وضع شروط يقبلها الطرفان لوقف العمليات العسكرية، ولكن بسبب ضغط السوفيت رفضت بكين أي مبادرة دولية لوقف إطلاق النار⁽⁶⁾، وإعده شو آن لاي "أنه قرار مبهم تنقصه الكثير من التفاصيل"، ولاسيما فيما يتعلق بانسحاب القوات الأجنبية من كوريا⁽⁷⁾. وعلى الرغم من ذلك فقد أعلن المندوب الهندي، أنه وان فشلت المحاولة الأولى يجب أن تستمر اللجنة في اكتشاف كل وسيلة محترمة لتعزيز السلام الكوري⁽⁸⁾.

وعندما نوّقت مسألة التدخل العسكري الصيني في الحرب الكورية في بداية كانون الأول عام 1950 كان التحدي على أشده بين السوفيت والأمريكيين، إذ رأى المندوب السوفيتي السيد جاكوب مالك Jacob Malik⁽⁹⁾ الذي عاد لممارسة دوره في هيئة الأمم المتحدة، إن التدخل شرعي ما دام قامت به فرق متطوعة⁽¹⁰⁾، أما الولايات المتحدة الأمريكية كانت ترى ضرورة وصف الصين الشعبية بالمعتدية⁽¹¹⁾. وفي ضوء ذلك كان موقف الهند بغاية الدبلوماسية الذي جاء في تصريح جواهر لال نهرو في السادس من كانون الأول عام 1950، "نحن نعترف بأن هناك قوات من المتطوعين الصينيين قد عبروا الحدود إلى كوريا الشمالية، إلا أن الهند تعتقد من الحكمة تجنب الأسلوب المبني على المسؤولية والمشروعية التدخل الصيني"⁽¹²⁾، "وعلينا التمسك بلغة المفاوضات بين الدول الكبرى، ويمكن أن يكون من غير الجيد إذا عدت القضية الكورية في الأمم المتحدة من طرف لتمرير الإدانة على الطرف الآخر"⁽¹³⁾. يتضح من ذلك أن الهند ترى ضرورة إبقاء المفاوضات في المقام الأول لحل النزاع وأن يأخذ الجميع دوره في هيئة الأمم المتحدة بشأن القضية وصولاً إلى الأمن والسلام.

وقد قدمت اللجنة الثلاثية التي كانت الهند إحدى أعضائها مقترحاً وذلك في الثاني من كانون الثاني 1951 من خمسة مبادئ إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة وتضمنت:

(1) Byrossn, Berkes and Mohinders Bedi. The Diplomacy of Indian Foreign Policy in the United Nations, Stanford University of America, 1985, P.120.

(2) الكتلة الأفرو، آسيوية: نشأت بعد الحرب العالمية الثانية وكانت تعرف باسم المجموعة العربية، الآسيوية، ومن أبرز أعضائها الهند، ازداد نشاطها في هيئة الأمم المتحدة وخارجها في صعيد السياسة العالمية وعدم الانحياز لأي من المعسكرين الشيوعي والغربي رسمياً بعد مؤتمر باندونغ عام 1955، موافق الدول فيها متباين حسب ميول ومصالح الدولة العضو ويبلغ عدد الدول في الكتلة 61 دولة، ولعبت دور كبير في أحداث العالم مثل الحرب الكورية وأزمة السويس وغيرها من الأزمات. للمزيد من المعلومات ينظر: سردار بانتيكار، القرن العشرين في آسيا وأفريقيا والعالم، ترجمة: محمد عبد الفتاح، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة 1960) ص140؛ مصطفى عبد العزيز، المصدر السابق، ص322.

(3) Shiv Dayle. Op. Cit., P. 119.

(4) Byrossn Berkes and Mohinders. Op. Cit., P. 120.

(5) Ibid, P. 121.

(6) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص167.

(110) Alan Lawrance. China's Foreign Relation since 1942, London and Boston 1975. Doc. No. 10, P. 44.

(8) Shiv Dayle. Op. Cit., P. 121.

(9) جاكوب مالك: دبلوماسي سوفييتي ولد في أوكرانيا عام 1906 عمل في السلك الدبلوماسي عام 1937 وفي عام 1942 عين سفيراً في اليابان إلى عام 1945، وعين ممثل الاتحاد السوفيتي في الأمم المتحدة بين الأعوام 1952، 1948، قاطع جلسات مجلس الأمن عام 1950 احتجاجاً على عدم تمثيل الصين الشعبية في المجلس، بعدها عين سفير في بريطانيا وذلك عام 1953، وعاد ممثلاً للاتحاد السوفيتي في الأمم المتحدة من عام 1968 إلى عام 1976. ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، المصدر السابق، ج5، ص695، 694.

(10) Shiv Dayle. Op. Cit., P. 121.

(11) Ibid, P.117.

(12) كان نهرو يرى ضرورة الابتعاد عن الاتهامات والتراشقات بين أطراف النزاع حول شرعية أو عدم شرعية التدخل العسكري الصيني في الحرب، لا سيما أن هذا الوضع كان متوقع حسب الدلائل السابقة وعملية التركيز حول مشكلة عدم إيجاد الحلول السلمية لهذه الحرب والابتعاد عن مبدأ المفاوضات.

(13) Cited from: Shiv Dayle. Op. Cit., P. 118.

1. وقف إطلاق النار بشكل فوري.
 2. عندما يتحقق وقف إطلاق النار بدأ القيام بخطوات سليمة لاستعادة السلام.
 3. انسحاب جميع القوات الأجنبية من كوريا على شكل مراحل منسقة.
 4. القيام بتحضيرات مناسبة للإدارة الكورية لتعزيز الأمن والسلام.
 5. عندما يتوصل إلى وقف إطلاق النار يجب على الجمعية العامة وضع صيغة مناسبة تشمل ممثلين عن حكومات المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، الاتحاد السوفيتي، وحكومة الصين الشعبية لحل مشاكل الشرق الأقصى بما فيها مشكلة تايوان وتمثيل الصين الشعبية⁽¹⁾.
- في الثاني من كانون الثاني عام 1951 أعلن نهرو الذي شارك في اجتماع لندن لوزراء الكومنولث تأييده للمبادئ الخمس ورفض وصف الصين دولة معتدية⁽²⁾. وقد قبلت اللجنة السياسية والجمعية العمومية المقترح في الثالث عشر، والرابع عشر من كانون الثاني عام 1951⁽³⁾، وعندما أرسلت المقترحات إلى الصين الشعبية أعلنت رفضها لهذه المبادئ بوصفها أنها وضعت دون مشاركة ممثل الصين الشعبية⁽⁴⁾. وقدمت حكومة الصين الشعبية في السابع عشر من كانون الثاني عام 1951 اقتراحاً إلى الجمعية العمومية في سياق ردها على المشروع المقدم سابقاً من الجمعية تضمن:
1. المفاوضات يجب أن تتم بين الدول على أساس انسحاب جميع القوات الأجنبية من كوريا وتسوية المسائل الكورية الداخلية من قبل الشعب الكوري.
 2. موضوع المفاوضات يجب أن يكون أساس انسحاب قوات الولايات المتحدة الأمريكية من تايوان.
 3. الدول المشاركة في المفاوضات تشمل كل من جمهورية الصين الشعبية، الاتحاد السوفيتي، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، الهند، مصر.
 4. يجب أن يقام مؤتمر الدول السبع في الصين⁽⁵⁾.
- عدت الإدارة الأمريكية الرد الصيني رفضاً لكل مبادرة سلام تقدمت بها الجمعية العمومية للأمم المتحدة⁽⁶⁾. في حين رأت الهند أن رد الحكومة الصينية لا يختلف كثيراً عن مشروع السلام المقدم من هيئة الأمم المتحدة⁽⁷⁾. يستنتج من هذا أن الصين الشعبية لم تكن رافضة بشكل نهائي للسلام، وأن الولايات المتحدة الأمريكية قد أحست بالخطر على وجودها في الشرق الأقصى لاسيما في تايوان، في حين أرادت الهند الحفاظ على كياسة الإجراءات الأخيرة للجمعية العامة بشأن كوريا. وفي العشرين من كانون الثاني عام 1951 تقدمت الولايات المتحدة الأمريكية مشروع قرار إلى اللجنة السياسية في هيئة الأمم المتحدة طالبت فيه وصف الصين دولة معتدية⁽⁸⁾ بالنظر لمساعدتها كوريا الشمالية⁽⁹⁾، والذي تضمن:
1. مطالبة الصين بوقف عملياتها في كوريا وسحب جميع قواتها.
 2. الطلب إلى كافة دول الأعضاء في الأمم المتحدة تقديم كل المساعدات الممكنة لمواصلة الإجراءات في كوريا.

(117) United Nation. General Asimply Official Record, A/C.I./SR. 433, 27 January 1951, P. 563;

هيثم الأيوبي، تاريخ حرب التحرير الوطنية الكورية 1950، 1953 (بيروت 1973) ص284.

(2) Shiv Dayle. Op. Cit., P. 124.

(3) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص168.

(4) Shiv Dayle, Op. Cit., P. 125.

(5) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/ 5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، المرقم أ/م/11/9/9 في 29 كانون الثاني 1951، و20، ص21.

(6) هيثم الأيوبي، المصدر السابق، ص281.

(7) K. P. Karuna Karan, Op. Cit., P. 108.

(8) اجتازت القوات الصينية خط (38) في الحادي والثلاثين من كانون الأول 1950 وخلال اليومين الأولين من كانون الثاني 1951 تمكنت القوات العسكرية الصينية من تحطيم الدفاعات الأمريكية والتقدم داخل أراضي كوريا الجنوبية، وفي اليوم الرابع من الشهر نفسه دخلت القوات الصينية مدينة سيئول عاصمة كوريا الجنوبية. يُنظر: Rossol Spurr. Enter the Dragon, Chinas Undeclared War Against the U.S.A. in Korea 1950, Macmilian Company Press, New York, 1996, P. 266؛ لياو كاي لونغ، من بينان إلى بيكين حرب الشعب الصيني التحريرية، منشورات دار الفارابي (بيروت 1955) صص136، 137؛ صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص248.

(9) جريدة الزمان، العدد 4033، في 21 كانون الثاني 1951.

3. الامتناع عن تقديم أي مساعدة إلى الصين الشعبية.

4. تأليف لجنة خاصة للإشراف على المفاوضات في حالة وقف إطلاق النار⁽¹⁾.

وقد بين المتحدث باسم الحكومة الأمريكية أن حكومته لا تقصد سوى إحاطة الدول الأعضاء بما ستقترحه على الجمعية العامة، وليس في نيتها حمل أي دولة على إتباع سياسة معينة في هذه القضية⁽²⁾. وفي إطار موقفها من هذه التطورات أعلنت منظمة الدول الأفرو-آسيوية وعلى رأسها الهند معارضة المشروع الأمريكي، وطالبت بإجراء مفاوضات لتسوية مشاكل الشرق الأقصى، إذ صرح رئيس الوفد الهندي بنغال راو Banjall Rau الذي ترأس الوفود الأفرو-آسيوية "أن جواب الصين ليس رفضاً قاطعاً لمقترحات السلام، بل أنه يساعد على إجراء المفاوضات وأعلن أنهم بصدد تقديم مشروع جديد"⁽³⁾. هذا وقد أكد نهرو موقف الهند عندما صرح في نيودلهي أن الصين ترحب بكل مفاوضات تؤدي إلى السلام وكان ردها ليس بعيداً عن مقترحات الأمم المتحدة⁽⁴⁾. وفي الثاني والعشرين من كانون الثاني عام 1951 قدمت الهند مشروعها الجديد للسلام والذي احتوى:

1. على جميع ممثلي فرنسا، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الاتحاد السوفيتي، مصر، الهند، جمهورية الصين

الشعبية الاجتماع لبحث التدابير اللازمة لتسوية مشكلة كوريا ومشاكل الشرق الأقصى.

2. أن يحدد رئيس الجمعية العامة محل وموعد أول اجتماع للممثلين في الأمم المتحدة.

3. أن يرفعوا نتائج مباحثاتهم إلى الجمعية العامة في أقرب وقت⁽⁵⁾.

وفي الخامس والعشرين من الشهر نفسه أعلن السيد بنغال راو أن الصين الشعبية وافقت على المشروع الهندي⁽⁶⁾.

وهنا أصبح مشروعان أمام اللجنة السياسية المشروع الأمريكي الذي تؤيده من يسير في فلك السياسة الأمريكية والمشروع الآسيوي الذي تؤيده الدول المحايدة والاتحاد السوفيتي⁽⁷⁾. وعند إجراء التصويت على المشروعين وذلك في الثاني من شباط عام 1951، أقر المشروع الأمريكي بأغلبية 44 صوت ضد 7 أصوات وامتناع 9 أصوات⁽⁸⁾، وكانت الهند من المعارضين مع بورما والكتلة السوفيتية⁽⁹⁾، وبذلك تم رفض المشروع الآسيوي⁽¹⁰⁾. وقد أعلنت الهند موقفها بعد ذلك على لسان السيد بنغال راو، "أن الحرب الكورية ستستمر وستتوسع إلى بلدان أخرى نتيجة القرار الأمريكي وانه من الواجب مفاوضة الصين"⁽¹¹⁾، في "حين لو تم إقرار المشروع الآسيوي لكان بالإمكان حل النزاع الكوري في غضون أسبوع واحد"⁽¹²⁾.

وهنا يمكن القول إن الولايات المتحدة حصلت على ما أرادت بتجريم الصين⁽¹³⁾، وأنها قطعت كل فرص السلام سواء من الصين أم الدول المحبة للسلام. إذاً يمكن القول أن الهند على الرغم من جهودها الدبلوماسية التي بذلت على طول المرحلة السابقة لكنها لم تتجح في إيقاف مسلسل الحرب الكورية، ويعود ذلك لتمسك أطراف النزاع بمطالبهم.

(1) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة حول اجتماع وكيل وزارة الخارجية العراقية مع السكرتير الأول للسفارة الأمريكية، المرقم أم 11/9 في 21 كانون الثاني 1951، و، ص 17.

(2) الملفة نفسها.

(3) جريدة الزمان، العدد 4043، في 22 كانون الثاني 1951.

(4) المصدر نفسه.

(5) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5082، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقرير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، المرقم 19/81/8/9/4 في 10 شباط 1951، و، ص 18؛

K.P. Karuna Karan. Op. Cit., P.108

(6) جريدة الزمان، العدد 4038، في 26 كانون الثاني 1951.

(7) جريدة الزمان، العدد 4039، في 27 كانون الثاني 1951.

(8) Byrossn, Berkes and Mohder. Op. Cit., P.128.

(9) الكتلة السوفيتية (روسيا، أوكرانيا، يوغسلافيا، تشيكوسلوفاكيا، بولندا). ينظر: مصطفى عبد العزيز، المصدر السابق، ص 333.

(10) Bipan Chandra. Op. Cit., PP. 154، 155.

(11) جريدة الزمان، العدد 4041، في 2 شباط 1951.

(12) مقتبس عن: هيثم الأيوبي، المصدر السابق، ص 299.

(13) تمكنت القوات الأمريكية في السابع من آذار 1951 من شن هجوم عسكري أطلقت عليه (عملية ريبير) استطاعت به من دخول مدينة سينول في الرابع عشر من الشهر نفسه، وأجبرت القوات الصينية في الرابع والعشرين من آذار من التراجع عند خط عرض 38°. محمد علي الفوزي، العلاقات الدولية في التاريخ الحديث والمعاصر، ص 267؛ صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص 253.

وجدير بالذكر أن الحكومة السوفيتية قد قدمت في الثالث والعشرين من حزيران 1951، عن طريق مندوبها في الأمم المتحدة جاكوب مالك مشروعاً ينص على وقف إطلاق النار وانسحاب متبادل لجميع القوات عند خط عرض (38) ، وإجراء المفاوضات بين جميع الأطراف المتحاربة لوضع نهاية للحرب الكورية، وقد وافقت عليه الصين وكوريا الشمالية في الخامس والعشرين من حزيران 1951 والولايات المتحدة في السابع والعشرين من الشهر نفسه، وربما يرجع سبب ذلك لإدراك هذه الأطراف من عدم الوصول إلى نصر حاسم في المعارك الدائرة بينهما على الأراضي الكورية، فضلاً عن الخسائر المادية والبشرية التي تعرضت لها⁽¹⁾.

وأثناء مفاوضات الهند بين وفد الأمم المتحدة الذي ترأسه تورنر جوي (Turner Joy) قائد القوات البرية الأمريكية في الشرق الأقصى وبعض القادة العسكريين وبين الوفد الصيني- الكوري الشمالي الذي ترأسه الجنرال نام إيل (Nam Il) وبعض القادة العسكريين في العاشر من تموز 1951⁽²⁾، ظهرت مشكلة الأسرى الصينيين والكوريين الرافضين العودة إلى بلادهم، فقدم الجنرال ترنو جوي شرطاً في الأول من كانون الثاني عام 1952 الداعي بتعويض هؤلاء الأسرى بمبالغ من المال، غير أن الجنرال نام إيل وبقية الوفد رفضوا المقترح وأكدوا ضرورة عودة أسرى الحرب إلى بلادهم⁽³⁾. إلا أن صورة الهند الدبلوماسية عادت لتظهر في مسألة الهدنة بين المتحاربين وقضية تبادل الأسرى، وذلك بعد أن طرحت الولايات المتحدة الأمريكية وذلك في الخامس والعشرين من تشرين الأول عام 1952 مشروعاً يدعو إلى تأييد موقف القيادة الدولية فيما يخص معالجة قضية الأسرى والذي ناشد كوريا الشمالية بقبول عدم إرغام أسرى الحرب على العودة إلى بلادهم دون رغبتهم⁽⁴⁾. في حين طرح الاتحاد السوفيتي خلال شهر تشرين الثاني عام 1952 مشروعاً يتضمن تأليف لجنة جديدة من قبل الأمم المتحدة تتكون اللجنة من بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، سويسرا، الاتحاد السوفيتي، الصين الشعبية، الهند، بورما، تشيكوسلوفاكيا، كوريا الجنوبية وكوريا الشمالية. وكان موقف الوفد الهندي أن يؤلف مشروعاً ثالثاً يكون وسطاً بين هذين الاقتراحين⁽⁵⁾، في السابع من تشرين الثاني عام 1952 أعدت الحكومة الهندية مشروعها الجديد وأخذت رئيسة الوفد الهندي السيدة فيجايا لاکشمي بانديت Vijilaa Lakshmi Panded (1900-1991)⁽⁶⁾، إجراء لقاءات مع الممثلين البريطانيين والأمريكيين والسوفيت حول المشروع الهندي⁽⁷⁾، وقدمته في العشرين من الشهر نفسه 1952 إلى اللجنة السياسية للأمم المتحدة والذي تضمن⁽⁸⁾:

1. تأليف لجنة من أربع دول غير مشتركة في الحرب الكورية للإشراف على إعادة الأسرى.
2. يكون الأسرى أحرار في العودة إلى بلادهم أو عدمها.
3. الذين لا يريدون العودة إلى بلادهم يبحث في قضيتهم في مؤتمر سياسي يعقد بعد تسعين يوماً⁽⁹⁾.

(1) لياو كاي لونغ، المصدر السابق، ص140؛ صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص258.

(140) Walter G. Hermes. Truce Tent and Fighting Front, Center of Military History Department of the Army, Washington, 1992, P. 22; رياض الصمد، المصدر السابق، ص530.

(3) صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص267؛ Walter G. Hermes. Op. Cit., P. 64. (142) جريدة الزمان، العدد 4574، في 26 تشرين الأول 1952.

(143) Hak Joon Kim. Op. Cit., P. 132.

(6) فيجايا لاکشمي بانديت: من سيدات الهند اللواتي كان لهن دور مهم في السياسة الهندية وهي شقيقة جواهر لال نهرو، مثلت الهند في افتتاح الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1946، عينت أول سفيرة للهند في موسكو بعد الاستقلال من عام 1947، 1949، ثم سفيرة في الولايات المتحدة الأمريكية من عام 1949، 1952 وبعدها عادت لتكون ممثلة للهند في هيئة الأمم المتحدة من عام 1952، 1954 حيث انتخبت رئيسة للجمعية العمومية في عام 1954، وفي عام 1957 أصبحت سفيرة لبلدها في بريطانيا حتى عام 1962 ومن ثم عام 1969، 1964 عضواً في البرلمان الهندي.

Encyclopedia of India. Vol. 3, P. 237.

(7) جريدة الزمان، العدد 4579، في 8 تشرين الثاني 1952.

(8) جريدة الزمان، العدد 4590، في 21 تشرين الثاني 1952.

(9) K.P. Karuna Karan. Op. Cit., PP.116، 117; Peter Lawe. The Origin of Korean War, Second Edition, Wesley Limited, London, 1997, P. 244.

وفي اليوم التالي ألقى نهره خطاباً في البرلمان الهندي تطرق فيه لهذا المشروع وأوضح انه يرمي لحل مشرف للمشكلة، وأنه إذا لم يحظَ بقبول هيئة الأمم المتحدة فأن معنى ذلك تقدم العالم خطوة نحو الحرب، وأهاب بجميع الأعضاء لتبنيه لتحقيق السلام⁽¹⁾.

ويذكر أن الاتحاد السوفيتي أعلن رفضه للمشروع الهندي في الخامس والعشرين من تشرين الثاني أي قبل التصويت عليه إذ وصفه بأنه مشروع أمريكي مبطن⁽²⁾، وفي الثاني من كانون الأول 1952 وافقت هيئة الأمم المتحدة على المشروع الهندي⁽³⁾، بأغلبية 53 صوت ضد 5 أصوات وهو الوفد السوفيتي والكتلة السوفيتية⁽⁴⁾، وبعد إرساله إلى الصين الشعبية جاء الرد الصيني في السادس عشر من كانون الأول عام 1952 برفضها المشروع الهندي، إذ ووصفته بأنه مشروع أمريكي يرمي إلى استبقاء أسرى الحرب في الأسر. ويبدو من ذلك أن التأثير السوفيتي أخذ مأخذه في التأثير على الرد الصيني على الرغم من علاقتها الجيدة مع الهند. وفي نفس الإطار عبر نهره في نيودلهي عن أسفه لرفض الصين والاتحاد السوفيتي المشروع، وأعرب عن أمله أن تعيد الدولتان النظر في موقفهما، وأنه مشروع عادل وبعيد عن التحيز⁽⁵⁾.

وفي إطار ردود الأفعال الهندية أعربت رئاسة الوفد الهندي فيجايا لاکشمي وذلك في الثاني والعشرين من كانون الأول عام 1952 أثناء مناقشات الجمعية العمومية عن أسفها لرفض الصين والاتحاد السوفيتي المشروع، وأوضحت أن الهند ستستمر في سبيل السلام⁽⁶⁾. وفي تطور آخر صرحت فيجايا لاکشمي وذلك في الثامن والعشرين من كانون الأول عام 1952 "أن المفاوضات مع الصين كانت تبعث الأمل بشأن تبادل الأسرى، إلا أن تدخل الاتحاد السوفيتي المفاجئ كان صدمة لنا"، واستنتجت أن حكومة بكين لم تكن مستقلة كما كانت تعتقد، وأن الهند سوف لا تقوم بأي محاولة أخرى إذا استمر الموقف السوفيتي على هذا النحو⁽⁷⁾.

وبعد وفاة ستالين في الخامس من آذار عام 1953، ومجيء حكومة جديدة برئاسة مالينكوف جورجي Malenkov Gueorgui⁽⁸⁾، في السادس من آذار أصبحت هناك انفراجات في السياسة الخارجية السوفيتية لاسيما بعد أن أعلنت الحكومة الجديدة وذلك في الخامس عشر من آذار 1953 عن نيتها تخفيف التوتر بين الشرق والغرب لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية، فكان له تأثير إيجابي على الحرب الكورية وسير مباحثات الهدنة⁽⁹⁾، وبالفعل توصلت الأطراف الدولية والصين وكوريا الشمالية وذلك في السابع والعشرين من تموز 1953 إلى عقد الهدنة، وأهم ما جاء فيها:

1. وقف القتال بين الأطراف المتنازعة، سيحدد خط الهدنة من قبل لجنة الهدنة لمسافة 2 كيلومتر وتكون منطقة منزوعة من السلاح.
2. امتناع كل الأطراف من العدوان على هذه المنطقة.
3. أن يعقد مؤتمر سياسي دولي لمناقشة القضية الكورية، وتنفيذ الاتفاقية الهدنة خلال اثنين وسبعين ساعة من التوقيع⁽¹⁰⁾.

(1) د. ك. و: ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5005، تقارير المفوضية الملكية العراقية في نيودلهي، تقرير عام لشهر تشرين الثاني 1952 المرقم 388/1/2 في 4 كانون الأول، و19، ص7؛ جريدة الزمان، العدد 4591، في 22 تشرين الثاني 1952.

(2) جريدة الزمان، العدد 4594، في 26 تشرين الثاني 1952.

(3) جريدة الزمان، العدد 4599، في 3 كانون الأول 1952.

(4) الذين صوتوا ضد المشروع (روسيا، بولندا، يوغسلافيا، أوكرانيا، تشيكوسلوفاكيا) ينظر:

K. P. Karuna Karan. Op. Cit., P.119.

(5) جريدة الزمان، العدد 4610، في 16 كانون الأول 1952؛

K. P. Karuna Karan. Op. Cit., P.120.

(6) جريدة الزمان، العدد 4616، في 23 كانون الأول 1952.

(7) جريدة الزمان، العدد 4621، في 29 كانون الأول 1952.

(8) مالينكوف جورجي: سياسي سوفيتي ولد عام 1902، انخرط في العمل السياسي ففي عام 1934 عمل رئيساً لجهاز التطهير المعروف في الحزب الشيوعي ضد المعارضين، وفي عام 1937 شارك في عمليات التطهير في روسيا البيضاء وأرمينيا، شكل الحكومة السوفيتية بعد وفاة ستالين وذلك من عام 1953، 1955، شهد عهده انفراج في السياسة الخارجية السوفيتية، أزيح عن العمل السياسي في عام 1957، عمل في أواخر حياته مشرفاً على كنيسة بيكوفو الارثوذكسية. للمزيد من التفاصيل ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، المصدر السابق، ج 5، ص158.

(9) حيدر عبد الرضا حسن التميمي، المصدر السابق، ص233.

(10) للمزيد من التفاصيل حول بنود الهدنة. ينظر: ج. ب. دروزيل، المصدر السابق، ص336.

وفي اليوم نفسه عبر الوفد الهندي لدى الأمم المتحدة عن ارتياحه لتوقيع الهدنة، وأعرب عن أمله أن يساعد ذلك على إيجاد تسوية شاملة للمسألة الكورية⁽¹⁾، وأن الهند مستعدة للقيام بالتزاماتها الدولية لإعادة السلام إلى كوريا⁽²⁾. وإذا ما عدنا إلى قضية تبادل الأسرى ففي الحادي عشر من نيسان عام 1953 وقع الطرفان التحالف الدولي برئاسة الولايات المتحدة الأمريكية والطرف الصيني- الكوري على اتفاقية تبادل أسرى الحرب المرضى والجرحى، كما عهد إلى لجنة دولية تابعة للأمم المتحدة برئاسة الهند مؤلفة من بولندا وجيكوسلوفاكيا والسويد وسويسرا تكون مهمتها النظر في شؤون الأسرى القابلين بمبدأ التعويض ووقعت هذه الاتفاقية في الثامن من حزيران 1953⁽³⁾.

وفي إطار مساهمتها في حركة تبادل أسرى الحرب، وافقت الهند في الأول من تموز عام 1953 على إرسال وحدة عسكرية من جيشها إلى كوريا تكون تحت تصرف الأمم المتحدة⁽⁴⁾. وفي الخامس من آب عام 1953 غادرت بعثة الهند الاستطلاعية إلى كوريا برئاسة المستر اركي نهرو Arkei Nehru سكرتير وزارة الخارجية، وتكونت من ثمانية أعضاء ويكون واجبها دراسة الوضع العام وكيفية دخول القوات الهندية إلى المنطقة المحايدة على اعتبار أن الهند وكيلة اللجنة الدولية لإعادة الأسرى والأشراف على عملية إعادتهم ثم عادت البعثة إلى دلهي في الثامن من آب عام 1953⁽⁵⁾. وفي الرابع عشر من الشهر نفسه عام 1953 سافر حوالي 4000 شخص وهم أعضاء هيئة الإدارة لشؤون الأسرى مع الصليب الأحمر الهندي، وفي التاسع عشر من نفس الشهر غادرت الوحدة العسكرية وتقدر حوالي 3000 جندي⁽⁶⁾، وكانت معسكرات الوحدة الهندية على خط شريط يبلغ طوله 48 كيلومتراً، أما المراقبين السويديين والسويسريين على الجانب الدولي، ويكون البولنديين والتشييكوسلوفاكيين على الجانب الكوري الشمالي⁽⁷⁾. وبهذا حصدت الهند ثمار جهودها التي بذلتها في سبيل إنهاء الحرب الكورية في إطار هيئة الأمم المتحدة وميثاقها.

المبحث الرابع

موقف الهند من القضية الكورية أثر انتهاء الحرب الكورية 1953-1964

لقد برز بعد توقيع اتفاقية الهدنة الموقعة في السابع والعشرين من تموز 1953 موضوع المؤتمر السياسي الخاص بكوريا إذ كانت المادة 60 من الاتفاقية تشير أن يعقد مؤتمر سياسي لبحث القضية الكورية، والنقطة المهمة التي برزت للنقاش من يشترك في مباحثات هذا المؤتمر. فطرحت أمام اللجنة السياسية للأمم المتحدة في التاسع عشر من آب 1953 عدة مشاريع بشأن هذا الموضوع كان المشروع الأول يعرف باسم مشروع الدول الخمسة عشرة⁽⁸⁾، والذي ينطوي على من يشاء من الدول المحاربة في كوريا المشاركة في المؤتمر وكان من الواضح أن يهدف إلى عدم إفساح المجال لغير المحاربين بالاشتراك⁽⁹⁾. أما المشروع الثاني قدم من استراليا، النرويج، نيوزلندا، الدانمارك ويدعو إلى اشتراك روسيا

(1) وقعت اتفاقية نهاية الحرب الكورية يوم السابع والعشرون من تموز 1953 في مدينة بانموتجوم بين الجنرال مارك كلارك (Mark Clark) قائد القوات الدولية في الشرق الأقصى والجنرال كيم آيل سونغ (Kim Ill Song) قائد القوات الكورية الشمالية والجنرال بنغ دي هواي

Peng De Hual قائد متطوعي الشعب الصيني. صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص276.
(2) جريدة الزمان، العدد 4792، في 28 تموز 1953.

(3) K.P. Karuna Karan. Op. Cit., P. 125; Hake Joon Kim. Op. Cit., P. 132;

ج. ب. دروزيل، المصدر السابق، ص335؛ صلاح خلف مشاي، المصدر السابق، ص274.

(4) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5007، تقارير المفوضية الملكية العراقية في دلهي إلى الوزارة الخارجية تقرير لشهر حزيران المرقم 150/1/2 في 4 تموز 1953، دون رقم وثيقة، دون رقم صفحة.

(5) الملف نفسه، إلى الوزارة الخارجية تقرير لشهر آب المرقم 111/1/2 في 8 تشرين الثاني 1953، و20، ص64؛ Bipan Chandra. Op. Cit., P. 157.

(6) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5007، تقارير المفوضية الملكية العراقية في دلهي إلى الوزارة الخارجية تقرير لشهر آب المرقم 111/1/2 في 8 تشرين الثاني 1953، و20، ص64.

(7) جريدة الزمان، العدد 4815، في 24 آب 1953.

(8) الدول هي استراليا، بلجيكا، الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، كندا، فرنسا، الحبشة، اليونان، لكسمبورغ، هولندا، الفلبين، سيام، تركيا، نيوزلندا إضافة إلى كوريا الجنوبية.

K. P. Karuna Karan. Op. Cit., P. 123.

(9) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311 /4664، اسم الملف تقارير الممثلة العراقية الدائمة في الأمم المتحدة، تقرير لشهر آب المرقم 1/2/318 في 3 أيلول 1953، و4، ص6.

السوفيتية في المؤتمر⁽¹⁾. وكان المشروع الثالث الذي قدم باسم بريطانيا، استراليا، كندا، نيوزلندا يدعو إلى اشتراك الهند في المؤتمر لأهميتها في الشؤون الآسيوية⁽²⁾. أما المشروع الرابع فقد قدمه الاتحاد السوفيتي ويدعو أن يتألف المؤتمر من الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، فرنسا، الاتحاد السوفيتي، الصين الشعبية، الهند، بولندا، السويد، بورما، وكوريا الشمالية، كوريا الجنوبية، وتعد قراراته بحكم الصادرة في حال نجاحه وعقده من قبل أطراف الهدنة⁽³⁾. ويستشف من ذلك أن الاتحاد السوفيتي أراد أن يضع الولايات المتحدة الأمريكية أمام الأمر الواقع بخصوص المشاكل الآسيوية.

وكان موقف الهند قد أعلن في وقت سابق، إذ صرح جواهر لال نهرو أنه يجب الاطلاع على وجهات نظر الكوريتين والصين الشعبية قبل أن تقرر الجمعية العامة عقد المؤتمر، وإن تكون عضويته على نطاق ضيق كي لا تتعد فصول مناقشته وإن يبدأ بالمسألة الكورية⁽⁴⁾. وكانت الولايات المتحدة قد وقفت بشدة ضد اشتراك الهند في المؤتمر السياسي، ويعود ذلك إلى أن سنجمان ري Synagman Rhee الرئيس الكوري الجنوبي قد هدد المسؤولين الأمريكيين في حال إشراك الهند سترفض كوريا الجنوبية المشاركة في المؤتمر السياسي⁽⁵⁾.

وعلى الرغم من جهود دول الكومنولث والكتلة الآسيوية- الأفريقية استطاعت الولايات المتحدة الأمريكية أن تحصل على تأييد اغلب الأعضاء بعدم مشاركة الهند في المؤتمر⁽⁶⁾. وكان موقف الهند في غاية الحكمة السياسية، إذ قال المندوب الهندي كريشينا منون Krishena Menon أن الهند لم ترشح نفسها حتى يقال من الممكن انسحابها، وقد قدم مشروع يدعو السكرتير العام للجمعية العمومية أن ترسل محاضر الجلسات إلى الصين الشعبية وكوريا الجنوبية وقد قبل هذا الطلب بالإجماع⁽⁷⁾. ويستنتج من هذا أن آثار جهود الهند السياسية السابقة قد أثرت في بعض ساسة الدول الكبرى، وأنها محافظة على مكانتها في توازن العصا السياسية في الأمم المتحدة ومشاكلها.

إلا أن سطوة ونفوذ الولايات المتحدة الأمريكية غيرت ذلك، فعند إجراء التصويت في اللجنة السياسية وذلك في الثامن والعشرين من آب عام 1953 نجح المشروع الأمريكي، وأيضاً المشروع الذي يدعو إلى اشتراك الاتحاد السوفيتي في حين لم يحصل المشروع الذي يدعو إلى اشتراك الهند على موافقة ثلثي الأعضاء إذ نال 27 صوتاً ضد 21 صوتاً⁽⁸⁾. وفي الجمعية العمومية تكررت نفس نتائج التصويت فتكلم المندوب الهندي، ورجا من أصحاب مشروع إشراك الهند، عدم إلحاحهم في وجوب التصويت عليه، وطلب سحب المشروع من التصويت، وذلك في التاسع والعشرين من آب عام 1953⁽⁹⁾، وذلك لتجنب غبار معركة لا طائل منها ورغبة الهند أن يسود جو السلام وانجاح المؤتمر السياسي⁽¹⁰⁾. وشكر مندوب الولايات المتحدة الأمريكية موقف الهند ووصفه بالحكمة السياسية⁽¹¹⁾.

وعلى الرغم من أجواء مناقشات إشراك الهند في المؤتمر السياسي الخاص بكوريا، إلا أن ذلك لم يحد من نشاط الهند بخصوص القضية، ففي الثاني والعشرين من كانون الثاني عام 1954 اجتمعت الكتلة الأفرو- آسيوية لبحث القضية الكورية⁽¹²⁾، وقد كانت رئيسة الجمعية العامة السيدة فيجايا لاکشمي Vijayaa Lakshmi قد دعت في وقت سابق إلى عقد

(1) الملف نفسه، ص7.

(2) K.P. Karuna Karan. Op. Cit., P. 123.

(3) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5081، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، تقرير لشهر آب المرقم 1/2/318 في 3 أيلول 1953، و4، ص7.

(4) جريدة الزمان، العدد 4815، 24 آب 1953.

(5) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5081، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة تقرير لشهر آب المرقم 1/2/318 في 3 أيلول 1953، و4، ص11.

(6) الملف نفسه.

(7) الملف نفسه.

(8) The India Year Book of International Affairs, Vol. III, 1954, P.221.

(9) Ibid, P. 225.

(10) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/5081، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، تقرير لشهر آب المرقم 1/2/318 في 3 أيلول 1953، و4، ص ص11، 12.

(11) الملف نفسه، جريدة الزمان، العدد 4819، 29 آب 1953.

(12) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/4667، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، موضوع اجتماع الكتلة الأفرو، آسيوية تقرير 61/11/29 في 22 كانون الثاني 1954، و2، ص2.

اجتماع الجمعية العامة⁽¹⁾. ووضح المندوب الهندي في الاجتماع على أهمية عقد الجمعية العمومية لحفظ الهدنة في كوريا ومناقشة مشاكل الأسرى الأخيرة⁽²⁾. واستمر الدور الهندي في سبيل الوصول إلى حل المسألة الكورية لاسيما بعد عقد المؤتمر السياسي في جنيف في السادس والعشرين من نيسان عام 1954 إذ استمر بحث القضية الكورية إلى الخامس عشر من حزيران⁽³⁾، دون الوصول إلى نتائج لاختلاف وجهات النظر بين المجتمعين، إذ طالبت الدول الاشتراكية توحيد كوريا عن طريق انتخابات كورية عامة تجري تحت إشراف بعثة دولية مؤلفة من ممثلي الدول المحايدة مع الجلاء المسبق لكل القوات المسلحة الأجنبية، بما فيها المتطوعين الصينيين، أما الجانب الغربي فقد طالب بأن تجري الانتخابات تحت إشراف هيئة الأمم المتحدة، ولكن كلا الطرفين رفض المقترح الذي قدمه غريمه⁽⁴⁾. وفي الحادي عشر من تشرين الثاني عام 1954 قام الأعضاء الخمسة عشر الذين حضروا المؤتمر بتقديم تقرير عن أعمال المؤتمر إلى الأمين العام للأمم المتحدة داغ همرشولد Dog Hammarskjold (1905-1961)⁽⁵⁾، ووضحوا أن المؤتمر السياسي قد فشل في حل القضية الكورية، إلا أنهم أكدوا على مبدئين:

1. إن الأمم المتحدة بحكم ميثاقها تملك السلطة الكاملة للقيام بعمل جماعي لرد العدوان وإعادة السلم.
 2. لكي تقوم بكوريا دولة موحدة⁽⁶⁾، يجب إجراء انتخابات صحيحة تحت إشراف هيئة الأمم المتحدة⁽⁷⁾.
- وعندما بحثت القضية الكورية في الدورة التاسعة للأمم المتحدة وذلك في الأول من كانون الأول 1954 كان للهند دور مهم في المناقشة فبعد أن قدم الاتحاد السوفيتي مشروع قرار يتضمن دعوة مندوبين عن كوريا الشمالية والصين الشعبية للمشاركة في مناقشة المسألة الكورية، قامت الهند بتقديم تعديل له يقضي بدعوة كوريا الجنوبية أيضاً دون إعطائها حق التصويت فوافق الاتحاد السوفيتي على ذلك⁽⁸⁾. الذي يستتف من ذلك إن الهند تسعى أن تستمع هيئة الأمم المتحدة إلى جميع أطراف النزاع تحت قبة هيئة الأمم المتحدة لتقريب وجهات النظر للوصول إلى حل سلمي، وإن هناك تقارب بين وجهات النظر الهندية والسوفيتية، وفي الثاني من كانون الأول 1954 قدمت الهند مشروع قرار فحواه بما أن الجمعية العمومية تلقت التقرير الخاص بالمؤتمر السياسي عليها:

1. تؤكد من جديد أن أهداف الأمم المتحدة لازالت قائمة على أن تحقق بالوسائل السلمية في كوريا، وإنشاء دولة موحدة في كوريا وإعادة السلم والأمن إلى المنظمة.
2. تعترف بأن تلك الأهداف يجب تحقيقها بالطرق السلمية وبتكاتف الجميع.
3. تطلب إلى الحكومات التي يعينها الأمر أن تحيط علماً بالقرار.
4. يتم إدراج المسألة في جدول أعمال الدورة العاشرة⁽⁹⁾.

(1) جريدة الزمان، العدد 4935، في 12 كانون الثاني 1954.

(2) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311/4667، اسم الملف النزاع الكوري وعلاقته بالعراق، تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، موضوع اجتماع الكتلة الأفرو، آسيوية تقرير 61/11/29 في 22 كانون الثاني 1954، و2، ص2.

(3) The Indian Year Book. Op. Cit., P. 225.

(4) Shiv Dayl. Op. Cit., P. 278;

أسراعيان وآخرون، المصدر السابق، ص141؛ ميلاد أ. مقرحي، موجز تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، جامعة قاريونس (بنغازي 2008) ص106.

(5) داغ همرشولد: سياسي واقتصادي سويدي ودبلوماسي دولي، ولد في 26 تموز عام 1905 في مدينة بونكوبنغ السويدية، درس الحقوق، والاقتصاد في جامعتي أوبسالا وستكلهوم، دخل السياسي في عام 1936 مساعداً لوزير المالية السويدية، وفي عام 1947 عمل في السلك الخارجي مستشار اقتصادي لوزارة الخارجية، ثم أصبح عام 1951 وزير الخارجية وفي عام 1952 أصبح رئيساً لبعثة السويد في الأمم المتحدة، وفي السنة نفسها انتخب أميناً عاماً للأمم المتحدة، لعب دور كبير في جهود هيئة الأمم في الحرب الكورية، وأيضاً في أزمة السويس، أعيد انتخابه في عام 1957، بعدها كان له دور مهم في أزمة الكونغو عام 1960، وفي 18 أيلول من عام 1961 توفي على أثر تحطم طائرته في الكونغو. ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، المصدر السابق، ج2، ص135.

(6) ربط المجتمعون توحيد كوريا بإجراء انتخابات برعاية هيئة الأمم المتحدة بعيداً عن التدخلات السوفيتية خاصة في الشمال الكوري، والتأثير على نتائج الانتخابات بما ينسجم مع مصالحهم في هذا الجزء من كوريا مما يشكل عائق أمام ظهور دولة كوريا الموحدة بين الشمال والجنوب.

(7) The Indian Year Book. Op. Cit., PP. 125-126.

(8) د. ك. و، ملفات البلاط الملكي، رقم الملف 311 /4664، اسم الملف تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة، حول بحث قضية كوريا في اللجنة السياسية، تقرير رقم 19 المؤرخ في 11 كانون الأول 1954، و2، ص2.

(9) الأمم المتحدة، التقرير السنوي للأمم المتحدة عن أعمال المنظمة (1 تموز 1954-15 حزيران 1955)، الدورة 9، نيويورك 1955، ص11.

وأثناء المناقشة أوضح المندوب الهندي كريشنا مينون أن موقف الدول الخمسة عشر القاضي بوجوب إخضاع انتخابات كوريا لإشراف سلطة الأمم المتحدة إنما يمثل وجهة نظر طرف واحد⁽¹⁾، وليس من الحكمة أن تنقيد اللجنة بذلك لأنه يؤدي إلى زيادة الإضراب العام. وبعد إجراء التصويت فاز مشروع الدول الخمسة عشر الذي يتماشى مع المبدأين للتقرير عن المؤتمر السياسي وكانت الهند قد امتنعت عن التصويت وتم رفض المشروع السوفيتي والهندي⁽²⁾. وعندما قدمت وكالة إغاثة كوريا وإنعاشها، التابعة للأمم المتحدة تقريرها عن نشاطات الوكالة كان موقف الهند مع معظم الوفود تأييد هذا النشاط وضرورة استمراره لمساعدة الشعب الكوري⁽³⁾. وهكذا لعبت الهند دوراً مهماً من خلال مواقفها في حياة الأمم المتحدة من أجل القضية الكورية، فقد اتخذت الجمعية العامة في دورتها السادسة عشر المنعقدة من التاسع عشر من أيلول عام 1961 إلى الثالث والعشرون من شباط عام 1962، عدة قرارات كانت الهند قد دعت لها على طول المدة السابقة ومنها التأكيد على أن أهداف الأمم المتحدة في كوريا يجب أن تحقق بالوسائل السلمية، وحث الجميع على بذل الجهود في ذلك، والطلب إلى لجنة الأمم المتحدة لتوحيد كوريا وإنعاشها مواصلة عملها⁽⁴⁾.

وفي الستينات من القرن العشرين كانت جل مناقشات هيئة الأمم المتحدة بخصوص كوريا حول مواصلة عمل لجنة توحيد كوريا وإنعاشها، ففي السادس والعشرين من آب عام 1964 قدمت لجنة توحيد كوريا تقريرها حول نشاطاتها للمدة من الثالث والعشرين من آب عام 1963 إلى السادس والعشرين من آب عام 1964، إذ بينت أن اللجنة مستمرة في عملها وفق قرارات الأمم المتحدة السابقة لمساعدة الشعب الكوري من ناحية، ومن ناحية أخرى أن السلطات الشيوعية في كوريا الشمالية لازالت على موقفها السلمي مما أدى إلى تأخير قيام تسوية منصفة في كوريا⁽⁵⁾.

وهكذا كان للهند الدور الكبير في القضية الكورية من خلال مواقفها السياسية، وان لم تستطع إنهاء حالة الانقسام الكوري، إلا أنها أسست القواعد للمفاوضات السلمية.

الخاتمة

جذبت القضية الكورية أنظار الرأي العام العالمي بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وأصبحت مثار تدخل العديد من الدول الكبرى، نظراً لتداخل مصالحها السياسية والاقتصادية فيها من جهة، أو في المنطقة الآسيوية بشكل عام من جهة ثانية، وبحكم ارتباط تلك القضية بشكل مباشر بالدول الآسيوية الكبرى، ولاسيما الهند (التي كان لها دوراً كبيراً في هذه القضية وتعميقاتها، ولاسيما بعد اندلاع الحرب الكورية 1950-1953) لهذا سعت من خلال دورها في هيئة الأمم المتحدة ومشاركتها في العديد من لجانها الخاصة بالقضية الكورية إلى إيجاد حلول السلام فيها، وتشكيل حكومة كورية موحدة تمثل تطلعات الشعب الكوري وفقاً لمبادئ هيئة الأمم المتحدة. وعليه توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها:

أهمية الدور الذي اضطلعت به الهند بعد ان ظهرت كدولة مستقلة على الصعيد الإقليمي والدولي، وهي تحمل في حقائب سياستها الخارجية عسارات أفكار كفاحها السياسي المستقل والذي أنار لها طريق الاستقلال، وقد اجتهدت الهند من أجل تطبيقه وهي تتخبط في بناء علاقاتها الدولية، ولهذا أسهمت وأبدت آرائها على نصوص ميثاق الأمم المتحدة ساعيةً للحفاظ على هيكليتها ومحدرة من سطوة الدول الكبرى عليها، وداعيةً إلى أن تأخذ هيئة الأمم دورها الحقيقي في إيجاد الحلول السلمية لكافة الدول التي تعاني من المشاكل ولاسيما التي تمر في طور الاستقلال.

(1) Shiv Dayal. Op. Cit., P. 281.

(2) الأمم المتحدة، التقرير السنوي للأمين العام عن أعمال المنظمة (1 تموز 1954، 15 حزيران 1955)، الدورة 9، نيويورك 1955، ص13؛ Shiv Dayal. Op. Cit., P. 287.

(3) الأمم المتحدة، التقرير السنوي للأمين العام عن أعمال المنظمة (1 تموز 1954، 15 حزيران 1955)، الدورة 9، نيويورك 1955، ص13، 14.

(4) الأمم المتحدة، التقرير السنوي للأمين العام عن أعمال المنظمة (19 أيلول 1961، 23 شباط 1962)، الجمعية العامة الدورة 16، نيويورك، 1962، ص20.

(5) الأمم المتحدة، التقرير السنوي للأمين العام عن أعمال المنظمة (16 حزيران 1964، 15 حزيران 1965)، الجمعية العامة الدورة العشرين، نيويورك، 1966، ص86.

التزام الهند بمواثيق هيئة الأمم المتحدة كونه من الأمور المهمة سياسياً بالنسبة لها، وأن القضية الكورية جاءت كاختبار حقيقي لسياسة الهند الحيادية، فكان هدفها إيجاد حكومة كورية منتخبة من قبل الشعب الكوري تمثلها تمثيلاً صحيحاً، وبمساعدة هيئة الأمم بعيداً عن التدخلات الدولية وتأثيراتها سواء على صعيد الساحة الداخلية الكورية، أو داخل هيئة الأمم المتحدة، ولهذا لم تتأثر الهند في اتخاذ قراراتها بشأن القضية الكورية وتعقيدها بأي طرف من الأطراف الدولية، على الرغم من علاقاتها الطيبة معها وترابط المصالح بينهما، لهذا تارةً نجد الهند تقف إلى جانب الاقتراحات التي يطرحها الجانب الغربي وتارةً إلى جانب الاقتراحات التي يطرحها الجانب الشرقي، وكان رائدها في ذلك التصويت هو مصلحة الشعب الكوري بالدرجة الأساس وإبعاده عن شبح الحرب الداخلية، حتى لو أصبح موقفها حرجاً مع الدول الكبار المجاورة لها كالاتحاد السوفيتي أو الصين، أو في عدم إرسالها للقوات العسكرية الهندية إلى كوريا الجنوبية للمشاركة مع القوات الدولية التي تنزعها الولايات المتحدة الأمريكية التابعة لهيئة الأمم المتحدة على الرغم من أنها كانت عضواً في لجان الهيئة.

لهذا نجحت الهند في أن تتعامل مع القضية الكورية بعيداً عن تلك الانتماءات السياسية الخارجية رغبة منها في شيوع مبادئ الأمم المتحدة التي تركز على الأمن والسلام العالميين، وهي إحدى الركائز الأساسية في السياسة الهندية التي انتهجتها أثناء مدة البحث، مما شكّل نقطة مهمة في بروز الهند من خلال الأدوار الدبلوماسية والسياسية التي قامت بها وهي تحاول وضع لغة الحوار بين الأطراف المعنية في المقام الأول، فضلاً عن استفادة الهند من اكتساب سمعة سياسية عالية المستوى في هيئة الأمم المتحدة والشؤون العالمية الأخرى نتيجة مواقفها من القضية الكورية.

اعتراف هيئة الأمم المتحدة بالدور الذي لعبته الهند تجاه القضية الكورية نتيجة ثقلها السياسي في القارة الآسيوية أو خارجها وحيادها من القضية، وجاء هذا الاعتراف من خلال انتخابها لأكثر من لجنة تفاوضية تابعة لهيئة الأمم المتحدة أو ترأسها لتلك اللجان بخصوص القضية الكورية، بل وراحت الهند تتسق جهودها الدبلوماسية حتى مع منظمة الدول الأفرو-آسيوية داخل وخارج هيئة الأمم المتحدة لإنجاح مساعيها في وضع الحلول للقضية الكورية سواء أثناء الحرب الكورية أو بعدها.

على الرغم من الجهود الدبلوماسية الكبيرة التي بذلتها الهند في مواقفها من القضية الكورية، إلا أنها لم تستطع وضع حد نهائي للمشكلة في شبه الجزيرة الكورية، ويعود ذلك لأسباب خارجة عن إرادة الهند سواء كانت متعلقة منها بالحكومتين الشمالية أم الجنوبية، أم المتعلقة بمواقف الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي تجاه القضية، إلا أنها نجحت في تطبيع مبدأ سلمية المفاوضات بين الأطراف المعنية.

المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق غير المنشورة

1. الوثائق العراقية المحفوظة في دار الكتب والوثائق في بغداد

وثائق البلاط الملكي:

رقم الملف	عنوان الملف
311/4664	تقارير الممثلة العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة.
311/4667	تقارير الممثلة الملكية العراقية الدائمة في هيئة الأمم المتحدة.
311/5005	تقارير المفوضية الملكية العراقية في نيودلهي.
311/ 5007	تقارير المفوضية الملكية العراقية في دلهي.

311/5081 النزاع الكوري وعلاقته بالعراق.

311/5082 النزاع الكوري وعلاقته بالعراق.

ثانياً: الوثائق الأجنبية المنشورة غير المترجمة

1. الوثائق الهندية المنشورة باللغة الانكليزية من قبل الحكومة الهندية:

- Jawohar Lal Nehru, India Foreign Policy Sected Speech's, September 1946–April 1961, The Publication, Division Ministry information of India, Delhi, 1961.
- The Indian Year Book of International Affairs, Vol. III, the Indian Study Group of International Affairs, Madars, 1954.

2. وثائق وزارة الخارجية الأمريكية:

- F.R.U.S. The Far East 1947. Vol. 6, United States, Government Printing Office, Washington, 1972.
- F.R.U.S. The Far East and Australia 1948. Vol. 6, United States, Government Printing Office, Washington, 1974.
- F.R.U.S. The Far East and Australia 1949. Vol. 7, Part 2 United States, Government Printing Office, Washington, 1976.

3. الوثائق الصينية:

- Alan Lawrance. China's Foreign Relation Since 1949, London and Boston, 1975.

4. وثائق الأمم المتحدة:

- وثائق الجمعية العامة:

- United Nation. General Assembly Official Record, A/C.I/SR. 433, 27 January 1951.

5. وثائق مجلس الأمن:

- United Nation. Security Council Official Record, No. 82. S/1501, 25 June 1950, New York, 1950.

ثالثاً: الوثائق الأجنبية المنشورة المترجمة

1. وثائق الأمم المتحدة المنشورة:

- الجمعية العامة للأمم المتحدة، التقرير السنوي للامين العام عن أعمال المنظمة 1 تموز 1954-15 حزيران 1955، نيويورك، 1955.
- ، التقرير السنوي للامين العام عن أعمال المنظمة 16 حزيران 1964-16 حزيران 1965 الدورة العشرون، نيويورك، 1966.
- ، القرارات التي اتخذتها الجمعية في دورتها السادسة عشرة 19 أيلول 1961-23 شباط 1962، نيويورك، 1962.
- مصر في حياة الأمم المتحدة، تقرير عن أعمال الدورة العادية الثانية لهيأة الأمم المتحدة 16 أيلول-29 تشرين الثاني 1947، مطبعة مصر، القاهرة، 1948.

رابعاً: الرسائل والأطاريح الجامعية

- حيدر عبد الرضا حسن التميمي، موقف الاتحاد السوفيتي من الحرب الكورية 1950-1953، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2008.

- رعد فيصل عبد الوهاب نقاوة، سياسة الولايات المتحدة الأمريكية تجاه أوربا الغربية في عهد الرئيس هاري أس. ترومان 1945-1952، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005.
- صلاح خلف مشاي، سياسة الصين تجاه القضية الكورية 1945-1953، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2012.
- محمد يوسف إبراهيم الفريشي، ونستون تشرشل ودوره في السياسة البريطانية حتى 1945، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة بغداد، 2005.

خامساً: الكتب العربية والمعربة

- إسحاق دوشتر، ستالين سيرة سياسية، ترجمة فؤاد الطرابلسي (بيروت 1972).
- أسراعيان وآخرون، سياسة الاتحاد السوفيتي الخارجية، ترجمة دار التقدم، دار التقدم، ط2 (موسكو 1965).
- ج. ب. دروزيل، التاريخ الدبلوماسي تاريخ العالم من الحرب العالمية الثانية إلى اليوم، ترجمة نور الدين حاطوم، ج2، دار الفكر، ط2 (دمشق 1978).
- جورج سكولف روسيا 1815-1991، ترجمة أنطوان حمصي، منشورات وزارة الثقافة السورية (دمشق 1999).
- حسن نافعة، الأمم المتحدة في نصف قرن، المجلس الوطني للثقافة والفنون (الكويت 1978).
- روبرت ليكي، حرب كوريا 1950-1953، ترجمة محمد كمال عبد الحميد وعلي طه حبيب، النهضة العربية (بيروت 1964).
- رياض الصمد، تطور الأحداث الدولية في القرن العشرين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر (بيروت د. ت).
- سردار بانيكار، القرن العشرين في آسيا وأفريقيا والعالم، ترجمة محمد عبد الفتاح، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة 1960).
- سليم طه التكريتي، حرب كوريا، مطبعة الاتحاد (بغداد 1953).
- لياو كاي لونغ، من بينان إلى بكين حرب الشعب الصيني التحررية، منشورات دار الفارابي (بيروت 1955).
- محمد علي القوزي، العلاقات الدولية في التاريخ الحديث والمعاصر، دار النهضة العربية (بيروت 2002).
- محمد علي القوزي وحسان حلاق، تاريخ الشرق الأقصى الحديث والمعاصر، النهضة العربية (بيروت 2000).
- محمد متولي، الأمم المتحدة والسلام العالمي، الدار القومية (القاهرة 1963).
- محمد محمد صالح وآخرون، الدول الكبرى بين حربين 1914-1945، مطبعة التعليم العالي (بغداد 1984).
- ميلاد أ. مقرحي، تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، جامعة قاربونس (بنغازي 2008).
- ، موجز تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، جامعة قاربونس (بنغازي 2008).
- نعمة إسماعيل مخلف الدليمي، السياسة الخارجية الأمريكية 1939-1960، دراسة تحليلية، مطبعة جعفر العصامي (بغداد 2009).
- هـ وهارس، جمعية الأمم المتحدة تاريخها أغراض تكوينها، تعريب سليم اباريز، دار الطباعة المصرية (القاهرة د. ت).
- هيثم الأيوبي، تاريخ حرب التحرير الوطنية الكورية 1950-1953، د. مط (بيروت 1973).
- هيلدا هوخام، تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين، ترجمة أشرف محمد كيلاني، المجلس الأعلى للثقافة (القاهرة 2002).

سادساً: الكتب الأجنبية

- Bipan Candra. India After Independence, VikiG, New Delhi.
- B.V. Govandia Raj. India and Disputes in the United Nation 1946-1954, Voracpublish PRIV, Bombay2, 1959.

- BY Rossn. Berkensand Mohinder SBed, the Diplomacy of India Indian foreign policy the United Nation, Stan ford University Press, the United State of America, 1959.
- Hak Joon Kim. The Unification Policy South and North Korea, Seoul National University Press, Seoul, 1977.
- J.C. Kundra. Indian Foreign Policy 1947–1954, J.B. Watters Co. Press, Groningen, Holand, 1955.
- Lean Grdenher. The United Nation the peaceful Unification of Korean, the Hague Nijaff, 1959.
- M.P. Srivastaua. The Korean Conflict, Prentice Hall of India Private Limited, New Delhi, 1982.
- P.K Karun Nakaran. India in World Affairs1950–1953, Oxford University Press, London, 1958.
- Peter Lowe. The Origin of Korean War. Second Edition, Wesley Limited, London, 1997.
- Robert C. North. Moscow and Chinese Communists, Stanford University Press, Stanford, California, 1953.
- Robert H. Ferrell, Harry S. Truman and the Modern American Presidency, Little Brown and Company, Poston, N.T.
- Rossel Spurr. Enter the Dragon, Chinas Undeclared War Against the U.S.A. in Korea 1950–1951, Macmillan Company Press, New York, 1990.
- Shiv Dayal. Indias Role the Korean Question A study in the Settlement of International Dispute under the United Nation, G.S. Shama Forchand, New Delhi, 1959.
- Shu Guang Zhang. Mao's Military Romanticism, China and the Korea War 1950–1953, Kansas University, Kansas, 1995.
- Trryence Jough. U.S. Army mobilization and logistic in Korean War, D.C, Washington, 1987.
- Walter G. Herms. Truce Tent and Fighting Front, Center of Military History Department of the Army, Washington, 1992.
- William Stueck. the Korean War, University Georgia, New York.

سابعاً: الموسوعات العربية والإنكليزية

1. الموسوعات العربية:

- عبد الوهاب الكيالي وآخرون، الموسوعة السياسية، ج 1-2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1990).
- ، الموسوعة السياسية، ج3، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 (بيروت 1983).
- ، الموسوعة السياسية، ج 4-5، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 (بيروت 1993).
- محمد شفيق غربال وآخرون، الموسوعة العربية الميسرة، ج 1-2، دار النهضة للطباعة والنشر (بيروت 1978).

2. الموسوعات الأجنبية:**أ. المترجمة:**

- آلان بالمر، موسوعة التاريخ الحديث 1789-1845، ترجمة سوسن فيصل السامر ويوسف محمد أمين، مراجعة محمد مظفر الأدهمي، ج2، دار المأمون للترجمة والنشر (بغداد 1992).
- روجر باركنس، موسوعة الحرب الحديثة، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلي، ج2، دار المأمون، (بغداد 1990).

ب. غير المترجمة:

- Encyclopedia New Britannica, Vol. 3, 5, 6, 9, U.S.A. Helen Hemingway, Benton Publisher, 2003.
- Stanly Wolpert, The Encyclopedia of India, Vol. 3, Charles Scribner Sons, New York, 2006.
- The Encyclopedia Americana, Vol. 9, 23, Canada, 1979.

ثامناً: المقالات والبحوث

- فؤاد طارق كاظم، التنافس الإقليمي على إقليم منشوريا حتى عام 1954، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد الأول، المجلد الأول (بابل 2009).

تاسعاً: الصحف

- الزمان، 1951، 1952، 1953.
- عاشراً: شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)
- www.wikipedia.org.

نص مسماري على طابوقة بناء من مدينة خُرسباد الاثرية

د. قصي منصور عبدالكريم

كلية العلوم والتربية الأساسية بعقرة – جامعة دهوك

A Cuneiform Text on a Building Bricks from Khorsabad

Dr. Qusay M Abdulkareem

Faculty of Science and Education - Akre

University of Dohuk

Abstract:

The text we will show from the modern Assyrian period (the first millennium B.C), exactly belong to the reign of King "Šarrukin" (Sargon) (722 -704 B.C). The text contains four lines of cuneiform writing in Akkadian -Assyrian.

Researchers have nominated a period of a brick text writing of the modern Assyrian era or what was known the rule dynasty of Sargon second (721-612 B.C), exactly during the reign of Assyrian King "Šarrukin".

As for where to find the brick was in the city called "Dur- Šarrukin" (Khorsabad), exactly in the king's palace ground "Šarrukin", where sources mentioned that the king wanted to build a unique palace, described as a "palace which was incredible".The brick was discovered by accident, in the palace place building with three other bricks, was given to the Archaeological office in Nineveh in the spring of 2012.

The brick that was discovered, with dimensions 33 cm long, 33 cm wide and 10 cm thick, it means a square brick building.

المقدمة:

تتنوع الكتابات المسمارية التي يتم تدوينها كنماذج تذكارية في الأبنية الملكية التابعة للدولة كالقصور والمعابد، ومن بين تلك الكتابات النصوص المنقوشة على طابوق البناء، أو ما يعرف بـ "طابوق التذشين"، وعادة ما توضع نماذج لهذا الطابوق بين صفوف البناء في المبنى الواحد مرات عديدة، والنموذج الذي سنعرضه من فترة العصر الآشوري الحديث (الألف الأول قبل الميلاد)، وتحديدًا يعود لفترة حكم الملك "شروكين" (Šarrukin) (722 . 704 ق.م) ويحوي النص أربعة أسطر من الكتابة المسمارية الآشورية على طابوقة بناء مربعة الشكل.

أولاً – استخدام الحجر في البناء:

استخدم الحجر في العمارة العراقية القديمة منذ فترات مبكرة تعود إلى الألف العاشر ق.م تقريباً، إذ عثر في قرية زاوي جمي⁽¹⁾ على بقايا أسس دائرية الشكل معمولة من الحجارة،⁽²⁾ واستمر في العصور التالية استخدام الحجر في أسس المباني وتغليف بعض أسوار المدن الآشورية وواجهات جدران القصور⁽³⁾، أو لاستخدامات معينة كالحجارة التي بين أيدينا

(1) زاوي جمي: يقع موقع القرية بالقرب من كهف شانده ده ر على نهر الزاب الأعلى في كردستان العراق ويغطي مساحة قدرها 275×215 م وجدت بقايا جداريه خشنة من أحجار وحصى نهري تشير إلى أكوخ دائرية قطرها 4 م شهدت دورين بنائيين ووجدت مواقد للنار وتزيينات منزلية ينظر: صباح عبود الجاسم، مرحلة الانتقال من جمع القوت إلى إنتاج القوت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1975، ص61.

(2) عادل عبدالله الشيخ الدليمي، بدء الزراعة وأولى القرى الزراعية في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد- كلية الآداب، 1985، ص111.

(3) حسين ظاهر حمود، "المنحوتات الجدارية من وسائل الإعلام عند الآشوريين"، مجلة آداب الرافدين، ع31، بغداد، 1998، ص291.

والمعلقة بنصب تذكري، وقد تنوعت الأحجار المكتشفة في أنحاء متفرقة من بلاد آشور، فمنها الرخام والمرمر والحجر الكلسي.⁽¹⁾

ويعود سبب استعمال الحجر في القسم الشمالي من بلاد الرافدين أكثر من منطقة السهل الرسوبي إلى وفرته في المناطق الشمالية ولما يمتاز به من قوة وصلابة ومقاومته للتغيرات المناخية، بسبب احتوائه على المعادن والمركبات الأخرى التي تتماسك مع بعضها البعض مكونة الحجر نفسه⁽²⁾. وعرف الحجر في اللغة السومرية بالمصطلح "NA₄" ويقابله في اللغة الاكدية كلمة "abnum"⁽³⁾

ثانياً - الكتابة على الطابوق الاشوري:

تتشابه الكتابة على طابوق البناء مع الكتابات التي عادة ما تدون على صنارات الأبواب في فترات مختلفة لملوك وحكام مدن مختلفين، ونصوص الكتابات المسمارية التي يتم تدوينها كنماذج تذكارية عن اعمال وانجازات الملوك العمرانية من هذا النوع تحديدا تعرف بلوحات التدشين⁽⁴⁾، ولغرض تدوين هكذا أعمال استعمل الطابوق المهندم ذو الاشكال المربعة او المستطيلة في كافة العصور لاسيما الاشورية.⁽⁵⁾

أن اغلب العلامات المسمارية دونت كما يبدو للقارئ بالمقطعية السومرية، وما هي في الواقع سوى علامات كتبت بخط آشوري وسيط ليس إلا، وهي طريقة استخدمها الكتبة الآشوريون خصوصا في العصر الآشوري الوسيط، وهذا النوع من الكتابة المتبعة عبارة عن تقليد في بلاد الرافدين القديمة، حيث لا يتم كتابة الكلمات بالمقاطع الصوتية الاكدية ولكن يتم اختزالها بعلامات مرادفة يرمز كل مقطع منها إلى كلمة اكدية من عدة مقاطع، وعلى قارئ المسماريات أن يعرف قراءة تلك العلامات ومرادفاتها، أو أن يكون مقطع مختزل يعني كلمة مكونه من عدة مقاطع، وهذا شائع في الكتابات المسمارية ويتعارف عليه بين أوساط المختصين بالدراسات المسمارية بطريقة (Ideography) سواء بالنسبة للكتابات على الطابوق السومرية او البابلية او الاشورية.⁽⁶⁾

ثالثاً - لغة النصوص:

عُرف عن الآشوريين ومن جاورهم من الحثيين وغيرهم استخدامهم اللغة السومرية إلى جانب اللغة الاكدية (الآشورية) التي كانت لغة المراسلات والمعاهدات والعلاقات الدولية خلال الألف الثاني قبل الميلاد (القرن الرابع عشر قبل الميلاد بشكل مؤكد)⁽⁷⁾، وقد درست اللغة السومرية واللغة الآشورية جنبا إلى جنب في العاصمة الحثية "حاتوشا"⁽⁸⁾، وأظهرت التنقيبات وجود معاجم لغوية بهذا الخصوص⁽⁹⁾، ومن خلال دراسة نصوص الكتابات الآشورية تبين أن معظم

(1) يوسف شريف، تاريخ العمارة العراقية القديمة في مختلف العصور، بغداد، 1983، ص172.

(2) حميد محمد حسين، اثر البناء على عمارة البيت العراقي عبر العصور، مجلة بين النهرين، العددان 50، 49، بغداد، 1985، ص72.

(3) Labat R Manuel D Épigraphe Akkadienne (= MAD), 2002, Paris, no.229, p.125.

(4) Hallo W.W, Royal Inscription of the Early Old Babylonian, BIOR, vol.18, 1961, P.4 ff.

(5) Walker C.B.F, Cuneiform Brick Inscriptions, British Museum, 1981, p.11.

(6) لمزيد من المعلومات حول طبيعة وقواعد الكتابة على الطابوق، انظر: عثمان غانم محمد، الكتابات المسمارية على الأجر من الألف الأول قبل الميلاد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - قسم الآثار بجامعة الموصل، 2003.

(7) دوبلهوفر، ارنست، رموز ومعجزات دراسات في الطرق والمناهج التي استخدمت لقراءة الكتابات واللغات القديمة، ترجمة وتقديم عمار حاتم، (ليبيا، تونس، 1983)، ص224.

(8) "حاتوشا" (Hattusha) عاصمة الامبراطورية الحثية، التي تم الكشف عنها، تحت أنقاض موقع بوغازكوي (Bogazkoy) في شمالي وسط الأناضول، اكتشفت المدينة منذ منتصف القرن التاسع عشر، وعثر فيها بنهاية القرن المذكور على أول الرُفم المسمارية للغة الحثية، بدأ التنقيب الأثري في الموقع في مطلع القرن العشرين من قبل جمعية الاستشراق الألمانية، واستمر بفترات متقطعة على امتداد القرن المشار إليه. انظر:

أنطون مورتكارت، تاريخ الشرق الأدنى القديم، ترجمة توفيق سليمان - علي أبو عساف، دمشق، 1967.

(9) أحمد زيدان خلف صالح الحديدي، علاقات بلاد آشور مع الممالك الحثية الحديثة في شمال سورية (911، 612 ق.م)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل - كلية الآداب - قسم التاريخ، 2005، ص86.

الكلمات السومرية ذات مقطع صوتي واحد وكثير من المقاطع التي ترتبط بالعلامات المسمارية هي كلمات سومرية في الأصل يراد من خلال كتابتها التعبير عن المقطع والمعنى الآشوري، وعلى ما يبدو فإن استخدام مثل هكذا طريقة بالنسبة للكتابة على الأحجار والنصب التذكارية يتلاءم مع طبيعة الكتابة على الحجر باستخدام طريقة الحفر، على العكس من الكتابة على الطين باستخدام طريقة الطبع بالضغط على الطين الطري، حيث يمكن للكاتب أن يوفر الوقت الذي سيقضيه في كتابة الكلمة الآشورية الطويلة التي تتكون من عدة مقاطع صوتية بمقطع لعلامة سومرية واحدة، كما تختزل هذه الطريقة المساحة المتوفرة للكتابة على سطح الحجر، لذا عُمد إلى استبدال الكلمة الآشورية برمز لعلامة مسمارية واحدة للتعبير عن الكلمة بكلمة ذات مقطع واحد باللغة السومرية.⁽¹⁾ لذلك فإن على قاري الكتابات المسمارية أن يلم باللغة السومرية وعلاماتها المسمارية مثلما عليه بنفس الوقت أن يكون عارفاً باللغة الاكديّة.

وفيما يخص مدينة آشور المذكورة في النص فإنها الموطن الأول للآشوريين خلال عصورهم المختلفة، كما انها مقر عبادة كبير آلهتهم آشور، وقد ورد اسمها في النصوص المسمارية مكتوباً بعدة صيغ سومرية واكديّة،⁽²⁾ وقد وردت في النص مطابقة لذكر اسم المدينة في الكتابات الاكديّة من العصر الآشوري القديم والوسيط والحديث ففي العصر الأكدّي كتب الاسم بصيغة "aš-šur.ki" (مدينة آشور) وجاءت صيغة الاسم في نصوص "أبيلا" (تل مردوخ) بصيغة "a-šur.ki" مرة،⁽³⁾ وبصيغة "aš-šur-ki" مرة أخرى.⁽⁴⁾ أما في العصر الآشوري القديم والوسيط فكتب الاسم بصيغة مقطعية "a-šu-ur.ki" أو بصيغة "a-šur.ki"،⁽⁵⁾ والغالب في كتابة الاسم في العصر الآشوري الحديث هو الشكل المقطعي بتضعيف الحرف الصحيح الأول "šš" لتصبح الصيغة المتعارف عليها خلال العصر الآشوري الحديث وعلى النحو التالي "aš-šur.ki"، وظل اسم مدينة "آشور" شائعاً فقد أشارت المصادر العربية والآرامية إلى المدينة بصيغة "آشور - آقور".⁽⁶⁾

رابعاً . فترة كتابة النص :

تعارف الباحثون على تسمية فترة كتابة نص الطابوقة بالعصر الآشوري الحديث او ما يعرف بفترة حكم السلالة السرجونية الثانية (721-612 ق.م)، وتحديدًا خلال فترة حكم الملك الآشوري "شروكين"⁽⁷⁾، والذي لم يكن يفكر في بناء عاصمة جديدة للآشوريين في ايامه الأولى التي اعتلى فيها العرش، حيث تشير المصادر إلى انه أقام في مدينة "آشور" خلال السنوات الأولى من حكمه، ثم انتقل إلى مدينة "نينوى" العاصمة الآشورية المهمة وبعد ذلك اختار الانتقال إلى مدينة "كالخ" (نمرود) كأحد أهم المدن والعواصم الآشورية الأربعة، ثم قرر أخيراً بناء عاصمة جديدة تليق باسمه ومكانته وسلالته السرجونية الجديدة، وبعد أن قضى خمس سنوات في الحكم، قرر أن يضع حجر الأساس في موضع جديد عام 717 ق.م،

(1) جرنى، ا.ر، الحثيون، (لندن، 1952)، ترجمة محمد عبد القادر، مراجعة فيصل الوائلي، بغداد، 1963، ص175، 177.

(2) رياض إبراهيم محمد أحمد الجبوري، نصوص مسمارية غير منشورة من العصر الآشوري الحديث، مدينة آشور، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2004، ص17، 16.

(3) فوزي رشيد، آشور أفق السماء، بغداد (1985)، ص ص10، 8.

(4) Michalowski P, Third Millennium Contacts: Observation on the Relationships Between Mari and Ebla, JAOS, 1985, 105, part.2, p.297.

(5) طالب منعم حبيب، سنحاريب سيرته ومنجزاته (681، 705 ق.م) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1986، ص6.

(6) الحموي، ياقوت، معجم البلدان، طبعة طهران، (1965)، ص119.

(7) من المعروف أن اسم الملك "شروكين" والذي اشتهر كثيراً بالاسم "سرجون" لم يكن اسماً آشورياً ولم يسبق أن ذكر هذا الاسم في حوليات الملوك الآشوريين من قبل اسمه، ويرى كثيراً من المختصين أن للاسم علاقة بقوة أقدم ظهرت على مسرح الأحداث السياسية في تاريخ العراق القديم وهو الملك الذي أسس أول إمبراطورية في التاريخ وبنى أول عاصمة لإمبراطورية حملت اسمه ولقبه وهي مدينة "اكّد" ومؤسسها "سرجون الاكدي" (2316، 2371 ق.م)، فأراد "شروكين" الآشوري أن يخلد اسمه من خلال الانجاز المعماري المتمثل ببناء مدينة كعاصمة جديدة تحمل اسمه، أسوة بمدينة "اكّد" العاصمة التي بناها "شروكين الاكدي" لتتنطق بعظمته مثلما هو الحال مع الشهرة والهيبة والعظمة التي احتلتها مدينة "اكّد" على مر العصور. انظر: فوزي رشيد، سرجون الاكدي أول امبراطور في العالم، ط1، الموسوعة الذهبية (1) وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1990.

بعد أن كان تاريخ اعتلائه العرش في شتاء سنة 722 ق.م.⁽¹⁾ وقد عرفت المدينة التي اكتشفت الطابوقة في قصر ملكها باسم "دور.شروكين".⁽²⁾

وتجدر الإشارة الى ان عصر الملك "شروكين" الآشوري يمثل بداية لحكم سلالة ملكية جديدة أسست لقيام آخر عهد من عهود العراق السياسي في شمال بلاد الرافدين فقد خلفه ملوك لم يكونوا بنفس القدر من القوة والعظمة.⁽³⁾ كان آخرهم الملك "سين - شار - أشكن" والذي سقطت نينوى وانهارت المدن الآشورية والإمبراطورية بانتهاء حكمه في عام (612 ق.م).⁽⁴⁾ ومن خلال تتبع النصوص المسمارية، نجد إشارات متعددة وفي مصادر مختلفة تؤكد اسم المدينة "دور-شروكين" (Dur-Šarru-kin)،⁽⁵⁾ بالمقاطع الثلاثة لعلامات مسمارية ثلاث، فالمقطع الثاني والثالث هو الاسم الآشوري اللغوي الصحيح لأسم الملك "شروكين" والذي عادةً ما يلفظ خطأً "سرجون" في حين أن لفظه الصحيح هو "شروكين" (Šarrukin) أما المقطع الأول من الاسم فهو الإشارة إلى المدينة بصفتها "حصن" أو سور والذي يلفظ في اللغة الاكدية "dūru" يقابله "BAD₂" في اللغة السومرية،⁽⁶⁾ وإذا ما عدنا إلى اسم المدينة المتضمن لأسم الملك الآشوري "شروكين" فإننا نجد أن المقطع الأخير من الاسم هو (kenu/kinu) ويعني الثابت أو العادل أو الأكيد.⁽⁷⁾ اما الاسم الشائع للمدينة فهو "خرسباد"، وتذكر المصادر انه محرف من لفظ آخر أطلق على المدينة وهو "خسر آباد" وهو اسم سماه بها الساسانيون، (وهم أقوام من الفرس حكموا العراق وبلاد فارس ردحا من الزمن (226-637م)⁽⁸⁾ وهم الذين بدلوا الاسم من "دور شروكين" أو مدينة "سرجون" إلى "خسر آباد"، وذكرها "ياقوت الحموي" في المائة السابعة للهجرة تحت اسم "خُرُسْتَابَاد" بضم الخاء والراء وسكون السين المهملة والتاء فوقها نقطتان،⁽⁹⁾ ومن هذا الاسم حَزَفَ إلى "خُرْسباد" الذي تعرف به اليوم.⁽¹⁰⁾

اما مكان العثور على الطابوقة فهو المدينة المذكورة وتحديدا في ارضية قصر الملك "شروكين" في مدينته "دور.شروكين"، حيث تذكر المصادر بان الملك أراد أن يكون قصرا فريدا من نوعه، حيث وصف بانه "قصر لا مثيل له" وذلك في نص تركه على أجرة كانت قد وجدت في أنقاض القصر محتواها هو:

"شروكين الثاني ملك العالم بنى المدينة مدينة دور شروكين وأسمى اسمها وقصرها ليس {له} مثيل، بناه في داخلها".⁽¹¹⁾

سادسا. وصف الطابوقة:

الآجره (Brick) المكتشفة في ارضية قصر الملك "شروكين"، ذات أبعاد هي: 33 سم طولاً و33 سم عرضاً و10 سم سما، دون عليها نص مسماري من أربعة اسطر مدونة باللغة الاكدية . الآشورية، (انظر شكل رقم 2).

- (1) ايفا كانجيك - كير شباوم، تاريخ الآشوريين القديم، ترجمة فاروق اسماعيل، دار الزمان، ط1، دمشق، 2008، ص69.
- (2) Rawlinson H.C. The Guneiform Inscription of Western Asia, II, Pl.50, col.I, II, 26.
- (3) اعقب الملك شروكين ثلاثة ملوك هم (سين - أخي - أريبا (704،681) والملك اشور - أخي - ادن (680،669) والملك اشور باني - أبلي (668،627) للمزيد انظر: معاذ حبش خضر العبادي، الحوليات الملكية في العصر الآشوري الحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الموصل، 2006، ص51.
- (4) طه باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، الجزء الأول، دار البيان، 1973، ص 515 وما بعدها .
- (5) Ebling and Meissne, Realexikon der Assyriology, Vol.I, p.249.
- (6) Labat R, op.cit, No.152.
- (7) Ibid, No.85.
- (8) فرج بصمةجي، كنوز المتحف العراقي، مديرية الآثار العامة، بغداد، 1972، ص 69 .
- (9) شهاب الدين ياقوت الحموي، مصدر سابق، ص358 .
- (10) قحطان رشيد صالح، الكشف الأثري في العراق، المؤسسة العامة للآثار والتراث، بغداد، 1987، ص31.
- (11) محمد عجاج الجميلي، نموذج تخطيط وبناء العواصم الآشورية الأربعة - دراسة في تاريخ المدن القديمة وتخطيطها، أطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى مجلس معهد التاريخ العربي والتراث العلمي للدراسات العليا، بغداد، 2008، ص407 .

واسطر النص الاربعة التي نحن بصدد دراستها من بين كتابات الأجر والتي عادة ما توضع بين صفوف جدران أبنية القصور والمعابد كما ذكرنا سابقا، وهذا النوع من الكتابات المسمارية يتم تدوينه كنماذج تذكارية لطابوق البناء.⁽¹⁾ أما ما يخص طريقة ومكان العثور على الطابوقة، فانها اكتشفت عن طريق الصدفة عند زيارة الباحثة الأثرية "شذى المشهداني" لاطلال مدينة "خرسباد" (انظر خارطة رقم 1). حيث وجدت الطابوقة في مكان بناء القصر مع ثلاث طابوقات أخرى، تم تسليمها الى دائرة آثار نينوى.⁽²⁾

سابعا - قراءة وترجمة وتحليل نص الطابوقة:

1. قراءة اسطر الطابوقة الثانية:

E₂. GAL D^ŠMAN. GIN,
GAR d^hBAD NU. EŠ₃ aš - šur,
MAN dan- nu MAN šu₂,
MAN KUR aš - šur .

II . ترجمة الاسطر باللغة العربية:

قصر شروكين،

الحاكم (المعين من قبل) الإله انليل، صاحب المقام الرفيع⁽³⁾ (د) آشور،

الملك القوي، ملك العالم (الكون)،

ملك بلاد آشور .

والترجمة العامة: "قصر الملك شروكين، الحاكم المعين من قبل الإله انليل، الوجيه والمبجل في آشور، الملك القوي، ملك بلاد آشور".

III . تحليل وترجمة اسطر الطابوقة حسب الاسطر:

1 - É.GAL مفردة سومرية تتكون من مقطعين لعلامتين استخدمت بكثرة في النصوص السومرية لاسيما الملكية، والمقطع الأول É يقابله bit في اللغة الاكدية بمعنى بيت أو معبد،⁽⁴⁾ والمقطع الثاني GAL بمعنى عظيم أو كبير يقابله rabû في اللغة الاكدية، وجمع المقطعين يكون المعنى "القصر".⁽⁵⁾ D^ŠMAN مفردة سومرية تعني ملك يقابلها في اللغة الاكدية "šarru"،⁽⁶⁾ والمفردة الثانية GIN وتعني مخلص أو وفي، ويرادفها باللغة الاكدية المفردة kinu وترد هذه الكلمة عادة مع اسماء الاعلام،⁽⁷⁾ وبذلك يكون معنى السطر الاول "قصر الملك الوفي او الملك المخلص" والمقصود هنا الملك "شروكين".

(1) Hallo W.W, Royal Inscription of the Early Old Babylonian, BIOR, vol.18,1961,p.4 ff.

(2) شذى ضياء محمد سليمان المشهداني،مدينة خرسباد دراسة تاريخية اثرية، رسالة ماجستير غير منشورة - معهد التاريخ العربي والتراث العلمي للدراسات العليا، بغداد، 2012،ص103 ومابعدھا.

(3) تجدر الإشارة إلى أن العلامتين "NU. EŠ₃" والتي تقابلها الكلمة "nêšakku" لقد اختلف في ترجمتها فيبينما يرى رينيه لابات أنها تعني "كاهن"، ينظر: Labat R (MAD),op.cit,no.75,p.73، يرى آخرون أنها تعني كاهن إذا ما سبقتها العلامة "LU"، وفي الغالب تأتي لوحدها كعنوان ملكي يرتبط بالخصوص في ذكر الملك شروكين الثاني، كدلالة على التمجيل والتقدير والمنصب الرفيع،انظر تحت كلمة:"nešakku"

Jeremy B and Others,op.cit,p.251; CAD, N,II,pp.190، 191.

(4) MAD, op.cit, no.324, p.129

(5) MAD, Ibid, no.343,p.157.

(6) CAD, S/Z, P. 76:b.

(7)CAD, K,p.391:b

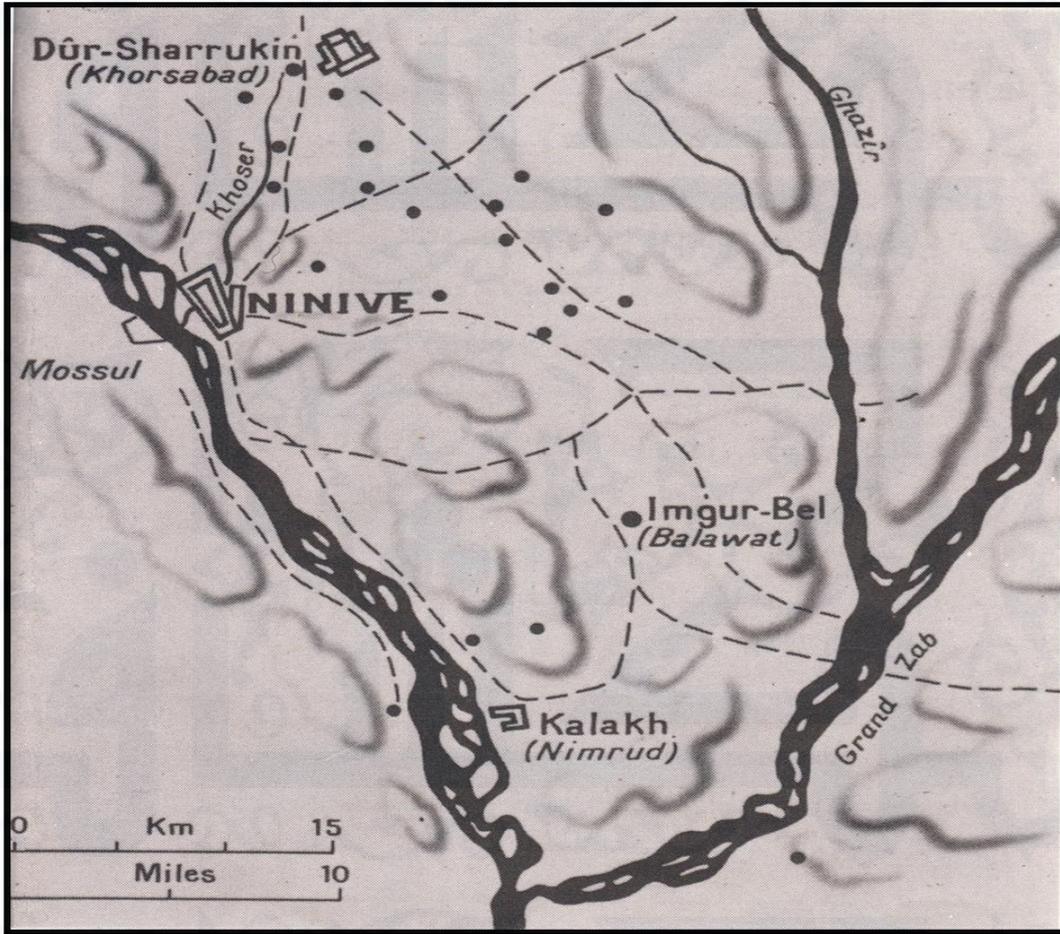
- 2- GAR مفردة سومرية تعني الحاكم ويرادفها باللغة الاكدية "šaknu".⁽¹⁾
- ^dBAD مفردة تشير الى الاله اينليل، والقراءة الحديثة للعلامة هي "IDIM" وبشكل دقيق فان المفردة تستخدم كلقب يطلق على كل من الاله اينليل (اله الهواء) والاله "بيل" (Bel)، والاله "أيا" (Ea).⁽²⁾
- ²NU.EŠ مصطلح سومري يعني الوجيه، الرفيع المقام، ويقابله في اللغة الاكدية "nešakku"،⁽³⁾ ولعلها ذات الكلمة العربية "الناسك" لفضا ومعنى.
- aš-šur مدينة آشور المشهورة والتي اخذ الآشوريون اسمهم منها على الأرجح، وقد جاءت صيغة اسم المدينة بعلامتين عرفت بهما خلال العصر الآشوري القديم والوسيط مع صيغ أخرى مشابهة بعض الشيء، بالإضافة إلى علامة ki الدالة على المدينة والتي لم يدونها الكاتب لانتهاء السطر او للشهرة التي تكتسبها مدينة آشور بحيث لا يوجد داعي لتدوين علامة دالة على المدينة في نهاية الاسم.
- 3- dan - nu كلمة اكدية ترد كثيرا في النصوص والكتابات الملكية في وصف الملوك والحكام، وتعني القوي، يقابلها المصطلح GA- KAL باللغة السومرية.⁽⁴⁾
- ²ŠU مفردة سومرية يقابلها كلمة kiššatu في اللغة الاكدية وتعني الكون او السيادة.⁽⁵⁾
- 4- KUR مفردة سومرية يقابلها كلمة "مات" (mātu) في اللغة الاكدية وتعني بلاد.⁶

التوصيات:

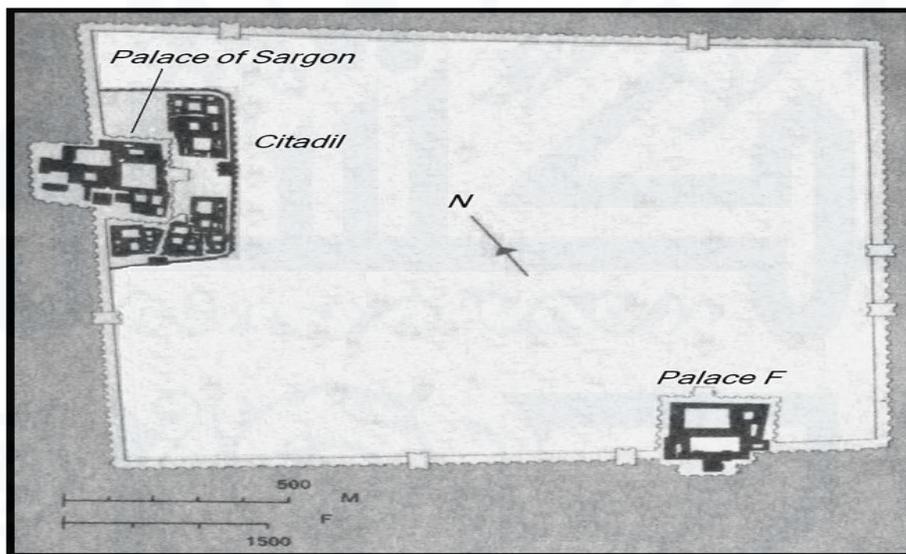
اهمية (الطابوقة) تكمن في إنها أكدت لنا اهمية آخر عاصمة آشورية بكامل مرافقها تضاهي المدن الآشورية العريقة السابقة لها مثل نينوى وكالغ تثير الاهتمام، والتي انفرد ببنائها أعظم ملوك العصر الآشوري الحديث ومؤسس آخر سلالة آشورية حملة اسمه وهي السلالة السرجونية، والذي من المرجح انه كان اختيارا ذو دوافع اقتصادية وسياسية حول اختيار الملك شروكين عاصمة جديدة لمملكته، وقد اكدت الطابوقة بشكل قاطع ان بناء القصر هو للملك شروكين، باني المدينة والرجل المبجل من قبل اعظم الالهة العراقية القديمة وهو الاله اينليل. فمن الضروري البدء باعادة تنقيب المدينة بكافة اقسامها ومن بينها قصر الملك الذي اكتشفت في ارضيته الطابوقة عن طريق الصدفة أيضا.

(1)Ibid,S/1, p.180:a
 (2)MAD, op.cit, p.67, no.69.
 (3) CAD, N/2, p.190:b
 (4)MAD, op.cit, no. 319,p.145.
 (5) Ibid, no.545,p.227.
 (6)MAD, op.cit, no.366, p.167.

ملحق الخرائط والأشكال:

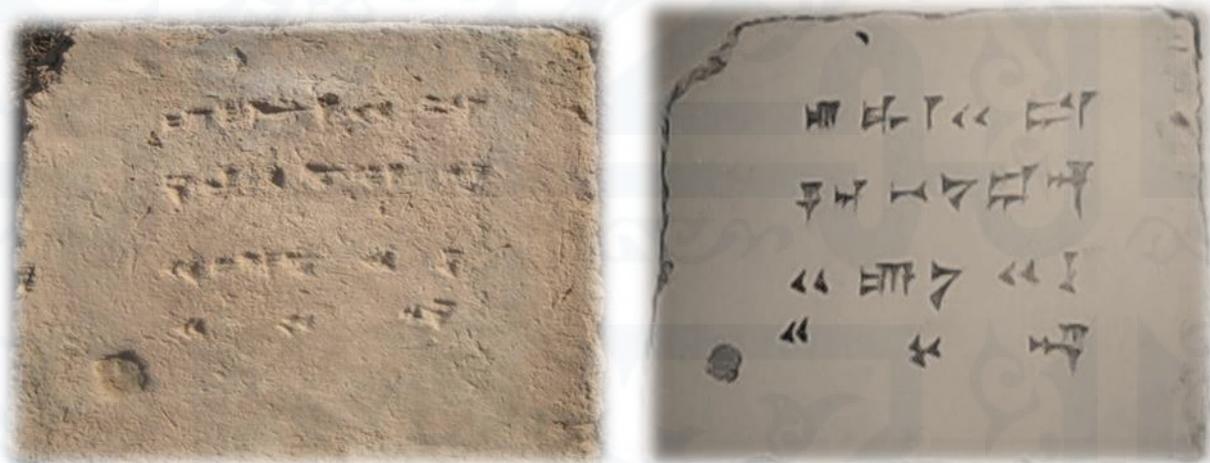


خارطة رقم 1. موقع مدينة دور شروكين (خرسباد) على نهر الخوصر، حيث اكتشفت الطابوقة الثانية، نقلا عن : اندريه بارو، بلاد آشور، ترجمة عيسى سلمان وسليم طه التكريتي، دار الرشيد، بغداد، 1980، ص18.



شكل رقم (1) مخطط لقصر الملك "شروكين" بالنسبة لباقي اقسام المدينة حيث اكتشفت الطابوقة الثانية في ارضية القصر. بتصريف من:

انطوان مورنكات، الفن في العراق القديم، ترجمة وتعليق عيسى سلمان وسليم طه التكريتي، مطبعة الاديب البغدادية، 1975، ص 403.



شكل رقم (2) كتابة الطابوقة واستنساخها بالعلامات المسمارية.

واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل

أ.م. رياض كاظم عزوز الكريطي الباحث. مرتضى عبد الحسين منهي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Reality of Using the Educational Techniques in the Classes of the Special Education in the Governorate of Babylon**Asst. Prof. Riyadh Kadhim Azooz Al-Kurati****Researcher Murtada Abdul Hussein Manhi****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

The study aims at identifying (The Reality of Using the Educational Techniques in the Classes of the Special Education in the Governorate of Babylon According to Male and Female Teachers).

The two researchers have constructed a tool to measure the Reality of Using the educational techniques in the classes of the special education in the Governorate of Babylon and they have made sure of its validity and reliability. Then they have applied the tool upon the basic sample which is composed of (39) male and female teachers.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وقد قام الباحثان ببناء أداة بحثهما لقياس واقع استخدام التقنيات التربوية في الصفوف الخاصة في محافظة بابل، إذ تأكد الباحثان من الصدق والثبات، ومن ثم قاما بتطبيقه على عينة البحث الأساسية البالغ حجمها (39) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في مركز محافظة بابل، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

1. عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدارس.
 2. ضعف القدرة على إنتاج التقنيات التربوية.
 3. عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم.
 4. عدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المدرسة.
- وقد أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات لعل من أهمها:
1. التوجيه بضرورة دراسة معلمي التربية الخاصة في عملية التدريب لهذه التقنيات بصورة عملة، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري، مما ينعكس بشكل إيجابي على عملية التعليم.
 2. ضرورة وضع استعمال التقنيات التربوية في تدريس تلاميذ التربية في أولويات الخطط التربوية الموضوعية.
- كما اقترح الباحث مجموعة من المقترحات لعل من أهمها:
1. إجراء دراسة مماثلة على مراحل و صفوف أخرى.
 2. إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فعالية التقنيات التربوية الخاصة، كجهاز كازويل وبرايل الناطق في تحصيل تلاميذ صفوف التربية الخاصة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يتميز عصرنا الحالي بالتطور السريع الهائل في شتى نواحي الحياة حيث شهدت البشرية تقدماً سريعاً في المجالات المختلفة في حياة الانسان بصفة عامه والجانب التربوي بصفه خاصة هذا ما دعا التربويين الى اعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي والسياسات التربوية كي تتجم مع هذه التحولات السريعة وتواكب عصر الانفتاح المعلوماتي والعولمة والثروة التقنية.

ان استعمال التقنيات الحديثة وتوظيفها بشكل يجعلها جزءاً اساساً من التعليم بناءً على امكانية التلميذ وقدراته يتطلب توافر عناصر مهمة كالمعلم الكفؤ والوسائل التقنية الهادفة والدعم المادي والفني وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدام التقنيات في تدريسهم.

وفي هذا الصدد تؤكد جمعية الاطفال غير العاديين على ان معلمي التربية الخاصة يجب ان تتوفر لديهم المهارات في استخدام التقنيات التعليمية الخاصة والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تهتم في بناء اتجاهات ايجابية نحو استخدام التقنيات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة كما يؤثر على ان يقوم المعلمون بمساعدة التلاميذ على استخدام وسائل التواصل المختلفة التي تسهم في دمج تلك الفئة بالمجتمع الخارجي (www.shif:ce)

وجد الباحثان اثناء فترة المشاهدة والتطبيق ان هناك ضعف في واقع استعمال التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة رغم التأكيد عليها من خلال دراسته في قسم التربية الخاصة اثناء فترة الاعداد ودورها في عملية تعليم هذه الفئة من التلاميذ مما يؤثر بشكل سلبي على هذه العملية وبغية معرفة هذا الواقع بشكل علمي وعملي مدروس وعدم الاكتفاء بالجانب النظري جاءت الدراسة الحالية لمعرفة واقع استعمال التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة لوضعها امام المعنيين بشأن التربوي واتخاذ الحلول المناسبة بشأنها.

اهمية البحث

اصبحت التربية الخاصة من الموضوعات التي اخذت اهتماماً كبيراً في ميدان التربية وعلم النفس في العصر الحديث ويعود الاهتمام بها الى النصف الثاني من القرن العشرين اذ ركز التربويين على الافراد غير العاديين الذين لا تتناسبهم البرامج التي تقدم للفراد العاديين وتتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم مما يتطلب من القائمين على الميدان التربوي الاهتمام بهذا الفئة وضرورة ان يكون لهم برامج خاصة بهم، وعلى هذا الاساس فالتربية الخاصة هي مجموعة برامج التربية المتخصصة التي تقدم لفئات من الافراد غير العاديين وذلك بهدف مساعدة وتنمية قدراتهم الى اقصى مستوى ممكن اضافة الى مساعدة تهم في تحقيق ذواتهم ومساعدة تهم التكيف (العيسي، 2010 : 15).

تعد تنمية العناية بالاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أي مجتمع من المجتمعات احدى الدلائل على تقدم المجتمع، ولقد بدأت رعاية هؤلاء الاطفال نتيجة تطورات الفكر الانساني للتعامل مع الاحتياجات الخاصة لا تعني بالضرورة عجز الانسان كلياً، فكل فرد له سمات قوة وسمات ضعف ويتسم الانسان بطبعه كائناً اجتماعياً ينشأ في جماعة فيتم على اثر ذلك العطاء بينه وبينهم، اما المعوقون جسماً هم الافراد المصابون بإعاقات في حواسهم تعوقهم عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع حتى ولو يقترن بعجز ظاهري عند الانسان عن طريقها تعمل المؤثرات الحسية المختلفة الى المخ الذي يقوم بدوره بترجمة هذا المؤثر الانطباعات وتحليلها لتفهم طبيعة الاشياء المحيطة به (الطائي، 2008 : 69)

لذا فإن تلاميذ التربية الخاصة في اشد الحاجة الى انواع خاصه من التقنيات التربوية لتأهيلهم واعادة تدريبهم وتنمية قدراتهم رغم قصورها واعتماد تقنيات مناسبة لكل فئة لتحقيق اهداف وبرامج التربية الخاصة بالمكفوفين والمعاقين عقلياً وسمعيأ (عبيد 2009 : 21).

وان توظيف التقنيات ينبغي ان يناسب مع طبيعة كل اعاقاة فالاعاقاة البصرية تتطلب ادوات قراءة خاصة مصممة بالغة برايل ومطبوعة بأحرف كبيرة والاعاقاة السمعية تتطلب توظيف معينات سمعية واستخدام اللغة الاشارة والاعاقاة الجسمية تتطلب استخدام معدات خاصة وفئة الاضطرابات الانفعالية تتطلب صفوف صغيره ذات تنظيم عالي (جبروان واخرون، 2013 :41).

وتساعد التقنيات على توضيح المعنى او المفهوم في المناهج الدراسية وتفسير الخبرات التعليمية وتحقيق ابعاد ومعاني ضرورية التي قد تكون من الصعب تتاسيها من دون هذه التقنيات كما تعطي للدرس حرية مما يجعله مهتمين في الموقف الصفّي التعليمي كما تعمل على تركيز انتباههم وإزاحة الملل كما تعمل التقنيات على فهم المعاني المجردة على المتعلمين وتساعد على تنمية قدرات المتعلمين وعلى ملاحظة والثقة في ثباتها في جميع المراحل المختلفة وللجميع الفئات المستهدفة من المتعلمين وعلى اختلاف مستوياتهم العقلية والنضج (علوان واخرون، 2011 : 70).

ويرى البعض ان التقنيات من اساسيات أي نظام تعليمي لذلك اصبح الاعتماد عليها ضرورة من الضروريات لضمان نجاح تلك النظم وسوء كونها من المدخلات التربوية ولتعدد فوائدها لما لها من اهمية بالغة لدى معلمي والمخططين التربويين التي تؤدي الى استثارة اهتمام التلاميذ واتباع ودعمه لتعلم، يمكن عن طريق استخدامها وتنوع الخبرات التي تهويها المدرسة من المهارات والتأمل والتفكير والمدرسة بذلك حقلاً لنمو التلاميذ في جميع الاتجاهات وتعمل على اثراء مجالات الخبرة التي يمر بها وبذلك تشترك مع جميع حواس التلميذ في عملية التعلم وتسريع التعلم وتساعد على تكوين علاقات مترابطة ومفيدة راسخة بين كل ما يتعلمه التلاميذ وذلك عندما تشترك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة (العودة، 2008: 18).

ولهذا يؤدي بالفائدة على المتعلم وتثري في تعلمه ومن الشروط التي تساعد على التعلم هو وجود حاجب الى التعلم فلا شك ان التقنيات التعليمية المختلفة كرحلات والنماذج والافلام تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها التلاميذ ما يحقق ويثير اهتمامه فاذا تنوعت التقنيات فأن للفظ يكتب ابعاداً ذو المعنى يقربه من الحقيقة كما يؤدي تنوع الوسائل الى تكوين وبناء مفاهيم سليمة فيزداد فهمها للمعاني التي توصل اليها حتى يصل الى تكوين تعميمات التي تساعده على اتمام عمليات الاتصال والتفاهم وتعالج الفروق الفردية وتؤدي الى الاستعانة بالوسائل الى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات جديدة وتجعل الخبرات التعليمية اكثر فعالية ويبقى اثراً وقل احتمالاً للنسيان فقد اثبتت التجارب ان التعلم بالتقنيات التعليمية يوفر الوقت والجهد على المتعلم (عبيد، 2011: 53).

وبناءً على ماسبق ذكره، جاء البحث الحالي للتعرف على واقع استعمال التقنيات التربوية في مدارس محافظة بابل ووضعها امام المسؤولين عن الشأن التربوي للتعرف على الجوانب الايجابية والعمل على تشجيعها والتعرف على الجوانب السلبية ومعالجتها.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية للصفوف الخاصة في محافظة بابل

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على

- 1- عينة من معلمي التربية الخاصة في مركز محافظة بابل
- 2- العام الدراسي 2013-2014م

تحديد المصطلحات

التربية الخاصة عرفها كل من

- 1 - عوده (2009) بأنه التعليم المخطط خصيصاً للتلبية الحاجات الفردية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (عوده، 2009: 255)،

2 - اليونسكو انها التربية التي تستهدف داخل صفوف خاصة ومجموعة مؤسسات خاصة اطفالاً يمثلون حالات استثنائية في العديد من البلدان(عبيد، 2009)،

3 - عرفها الوقفي انها سلسلة من الخدمات الفردية لتلبية الحاجات الخاصة المختلفة ذوي الصعوبات طبية متوسطة وحادة (الوقفي، 2009: 175).

التعريف الاجرائي لسلسلة من الخدمات الضرورية التي تقدم لتلاميذ ذوي الاحتياجات في محافظة بابل بهدف تسهيل عملية التعليم والتعلم بالنسبة لهم.

التقنيات التربوية

عرفها كل من

1- يحيى (2006م) انها "الوسائل التعليمية التي صممت لتناسب حاجات للاطفال ذوي الحاجات الخاصة حسب الفئة التي ينتمي اليها" (يحيى 2006 :262).

2- سليم (2009) أنها "ادوات ترميز الرسائل التعليمية من لغة لفظية مكتوبة هيئة نصوص مسموعة ام منطوقة كذلك الرسومات الخطية بكافة انماطها من رسوم بيانية ولوحات تخطيطية ورسوم توضيحية" (مسلم، 2009، ص9)

3- مرزوق (2010) أنها "أي مادة او قصة او نظام منتج او شي مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية والوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة" (مرزوق 2010 : 44)

التعريف الاجرائي للتقنيات التربوية وهي وسائل واجهزة يستعملها معلم التربية الخاصة في مدارس محافظة بابل بهدف تسهيل عملية التعليم والتعلم واختصار الوقت والجهد (الكريطي، 2015).

الفصل الثاني

جوانب النظرية

ودراسات سابقة

اولاً - جوانب نظرية

تمهيد

مما لا شك فيه إن التقدم العلمي والاختراعات التقنية قد غير وجه عالم عصرنا، لكن الإنسان نفسه الذي أحدث هذه التغييرات لم يتغير في غرائزه الدفينة، كما أن الوجه الإنساني في المشاكل السياسية والاجتماعية لم يتغير منذ أقدم العصور ففعل سنن التاريخ التي ما زالت تتحكم بحياة ونشاط شعوب اليوم ما زال مسيطراً والطبائع النفسية للمجتمعات لم تتبدل قط منذ ما قبل التاريخ فالمعارف قلما تخترق الطبائع إذ هي تبقى وكأنها طافية" (Merion)، والتقدم ليس إلا في شروط الوجود. "وإذا ما كان العقل قد تقدم مع مرور الأزمنة فالعواطف المسيطرة على الناس تبقى على حالها، ولا تستطيع أي ثقافة أن تمحو الميول الموروثة عن الأسلاف ان جهل هذه الحقائق الرئيسة يزعجنا في حسابات خاطئة. فأحداث الماضي تظهر بوضوح أن خرق سنن التاريخ لا يبقى بدون عقاب، وأن كل عمل انساني مخالف لهذه السنن لا بد وان ينقلب أو يتحطم عاجلاً أم آجلاً.

مفهوم التقنيات التربوية

مصطلح التقنيات التربوية في اصله مصطلح معرب أي تم تعريبه وادخاله في اللغة العربية، وقد بدء ظهور هذا المصطلح تقريباً في النصف الاخير من القرن العشرين حيث كان ظهوره مواكب للثورة التقنية العارمة التي شملت نواحي الحياة الانسانية على كوكب الارض وامتدت لتشمل النظم التعليمية، وإذا كان مصطلح التقنيات بمعناها العلمي الدقيق لم يظهر الى منذ سنوات معدودة فأن هذا لا يعني مطلقاً انه امر حديث بل ان له جذوراً تاريخية قديمة ترجع بدايتها الى نشأة الانسان على الارض فهناك من يؤكد ان استخدام الانسان للتقنيات سابق وان تفاعل هذا الانسان مع ما اتيه له من

معدات والآلات ومواد في بيئة بهدف تسخيرها لخدمة وحل المشكلات وهو امر ثابت ومؤكد خلال جميع المراحل تطور الحياة الانسان وهذا التفاعل بين الانسان والاله الا ركيزة تنطلق منها التقنيات بمعناها الحديث ومن هذا ان التقنيات التعليم تستند على الاساس النظري أي يتم توجيهها من خلال النظرية كما انها تيسر وفقاً لنظام المحدود وان عناصرها تتفاعل في منظومة واحدة لكي تحقق في النهاية الاهداف العملية التعليمية.

القواعد التربوية الواجب مراعاتها عند استخدام التقنيات التربوية

هنالك بعض القواعد العامة التي يجب على المعلم التربية الخاصة تباعها عند استخدامه للتقنيات التعليمية وهذا القواعد لا تخرج في الواقع عن القواعد العامة المعلمين التعليم العالي عند استخدام الوسائل التعليمية واهم تلك القواعد فهناك مرحلة الاعداد وهي تعني اعداد الوسيلة لتقنيه ورسم خطه للدرس ثم تهيئة الازهان قبل هذا كله اعداد الزمان والمكان المناسبين لاستخدام هذه التقنيات واهم هذه الشروط والقواعد ما يأتي:

- 1- تحديد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية
- 2- مناسبة الوسيلة لهدف الدرس
- 3- ان تتناسب امكانيات المكانية في الصف و امكانية استخدامها
- 4- ان تستخدم في الوقت المناسب
- 5- التأكد من امكانية استخدامها
- 6- اعتبار المعلم الوسيلة جزءاً مكملاً للتعليم حيث ان الوسيلة جزء مكمّل لعملية التعليم
- 7- مناسبة الوسيلة مستوى المتعلمين
- 8- التأكد من صحة البيانات التي تتضمنها الوسيلة وما يتعلمها التلميذ من الوسيلة
- 9- توفر اليقظة الدائمة لدى المعلم لأثر الوسيلة التعليمية على تعلم التلاميذ واثارة اهتمامهم وميولهم
- 10- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة. (يوسف ماهر اسماعيل، 1990: 215-216)

اهمية استعمال التقنيات التربوية

- 1- استثارة الطالب
- 2- تغلب على اللفظية وعيوبها
- 3- ترسيخ المعلومة
- 4- التنوع والتعدد
- 5- التغلب على الحدود الزمنية والمكانية
- 6- تحويل المعلومات النظرية الى معلومات سلوكية
- 7- توفير الجهد والمال
- 8- تقوية العلاقة بين المتعلم والمعلم
- 9- المساعدة على ترتيب الحواس وتنشيطها وتأثير عملية التعلم
- 10- تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ
- 11- تسهيل المعلومات تيسير عملية التعلم
- 12- مساهمتها في معالجة انخفاض المستوى العملي لدى المتعلمين
- 13- المساعدة على استمرارية المعلومات حسب وبشكل واضح في اذهان التلاميذ
- 14- الوسيلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية
- 15- تساهم في تعليم اعداد متزايدة من التلاميذ (عبيد، 2006 : 29).
- 16-

خصائص وصفات الوسائل التعليمية الجيدة

- 1- مدى ملائمة هذه الوسيلة لخصائص التلاميذ وهذه الخصائص تشمل النواحي الجسمية والانفعالية والمعرفية على الوسيلة ان تربط في مفهومها وانشطتها بفكر الطلاب وخبراتهم السابقة وان تتناسب قدراتهم على الادراك الحاسة التي يفضلها المعلم في هذا الادراك فبمعنا التلاميذ يفضل الادراك عن طريق حاسة النظر او السمع او ان القدرة الجسمية تضع عليه ادراك هذه الحاسة او تلك
- 2- قدرتها على إيصال الرسالة المراد نقلها وصلة محتواها بالموضوع فلا يكفي ان تعتمد عنوان موضوع احدي الوسائل مثلاً برنامجاً تلقائياً يحمل عنوان حياة السكان في العراق قد يتناول البرنامج من جوانب حياة الاسكان في العراق كالعادات والتقاليد الاجتماعية بينما موضوع الدرس اهم الصناعات اليدوية فيكون اختيارنا للبرنامج غير مشوق :
- 3- المعيار الخاص بالمنهج وارتباطها بالهدف
- المنهج كنظام يتكون من المحتوى، الطريقة والاهداف والانشطة والوسائل التعليمية وحتى يكون الاختيار للوسيلة التعليمية ناجحاً على الوسيلة ان تلبى وتلائم محتوى المنهج وانشطة وطريقة التدريس وتحقيق اهدافه التعليمية حتى تساعد في تحقيق التعلم السهل والممتع والا خرجت من الاهداف الاساس من استخدامها.
- 4- ان تعمل الوسيلة التعليمية على جذب الطلاب وتثير اهتمامهم يتم ذلك بأستخدام الالوان وان تكون الطريقة التي يتم عرض المعلومات بها جيد وتقريب لتلاميذ لموضوع واستخدام الوسائل المتحركة التي تضع المتعلم في موقف مثير للتفكير إذ أن للتفكير اهمية كبيرة في عصرنا الحاضر واحد المتغيرات التعليمية التي ينبغي الانتباه بها.
- 5- المعيار الخاص بالمعلم المستخدم للوسيلة
- ويقصد بهذا المعيار الميول والاتجاهات للمعلم الذي يختار الوسيلة لاستخدامها ومدى فاعلته بالاختيار والاستخدام ويبعد عن الشكلية والروتين حيث يرى بعض ان المعلمين يميلون الى استخدام بعض الوسائل رغم عدم فاعلته بذلك ولعل يعود هذا لعدم تحضيره لدراسة لذا يريد ان يملى الوقت باكملة في استخدام التلفزيون والمسجل واي وسيلة او ربما الا انه يقلد بعض المعلمين المشهود لهم بالجودة من استخدام الوسيلة التعليمية
- 6- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة

الاجابة على أي استفسار ضروري للمتعلم حول الوسيلة (يوسف ماهر واسماعيل، 1990 : 115- 116).

ثانياً الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية

1- الدبسي (2012)

"واقع تقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في مختبرات المدارس للتعليم الاساسي بالحسكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات واتجاهاتهم نحوها"

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في مختبرات المدارس للتعليم الاساسي بالحسكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات واتجاهاتهم نحوها.

تكونت عينة الدراسة من 49 معلم ومعلمة، (25 معلم 24 معلمة) تم اختيارهم عشوائياً من مدراس العينة، التي شملت على (13 مدرسة) اختيروا بطريقة مقصودة من قرى مركز الحسكة التابعة لمديرية تربية محافظة الحسكة ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة تكونت (96)بنداً، موزع على خمس مجالات، وكانت ذات صدق وثبات كافي لأغراض هذه الدراسة.

وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- اكثر المواد التعليمية توافراً من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم هي الرسومات واللوحات المصورة، بينما كانت الافلام حلقية والافلام المتحركة اقل المواد التعليمية توافراً

- وأكثر الاجهزة التعليمية توافراً من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم هي اللوحة الوبرية والصبورة البيضاء، بينما كان جهاز عرض البيانات داتا شوب والانترنت اقل الاجهزة التعليمية توافراً
- تدني مستوى استخدام المواد التعليمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم حيث بلغ متوسط استخدام العام (1,65) بنسبة (33%) وهي قيمة تعني الندرة في الاستخدام
- تدني مستوى استخدام الاجهزة التعليمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم حيث بلغ متوسط الاستخدام العام (1,49) بنسبة (29,80%) هي قيمة تعني الندرة في الاستخدام
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم للمواد التعليمية
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم الاجهزة التعليمية
- أجهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام التقنيات التعليم بشكل عام كانت ايجابية - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام تقنيات التعليم (الدبسي 2012 : 133)

2- دراسة الوعاني (2009)

"واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعلمي في تدريس الرياضيات با المرحلة الابتدائية" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعلمي في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية في مدينة جازان وفق متغير الخبرة والتدريس، وذلك من خلال تحديد مدى توافر التقنيات الاساسية والمعينات الاخرى اللازمة لتنفيذ الانشطة المعملية في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية ثم تحديد مدى استخدام المتوافر منها ولتحقيق اهداف الدراسة اعد الباحث استبانة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (89) معلمه في المدارس الابتدائية التابعة لمدينة جازان،

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية

- تدني مستوى توافر التقنيات والمعينات الاخرى اللازمة لتنفيذ الانشطة المعملية في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائي
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اجابات افراد عينة الدراسة عن مدى استخدام التقنيات التعليمية، ومعينات التدريس المعلمي باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.
- اوصت الدراسة بالعمل على توفير المقومات المادية لتنفيذ الانشطة المعملية وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين في ما يتعلق بالتدريس المعلمي للرياضيات بالمرحلة الابتدائية (الدبسي، 2012 : 135)،

ب - الدراسات الاجنبية التي تناولت واقع استخدام التقنيات التربوية

1-دراسة رواند (1999)

استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الالية والانترنت بنكليف من المركز القومي لإحصائيات التعليم في الولايات المتحدة الامريكية وتهدف هذه الدراسة الى وصف واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الالية والانترنت وكيفية توجيههم لطلابهم لاستخدام الحاسب الالي وقد تم عمل دراسة مسحية باستخدام نظام الدراسة المسحية سريعة الاستجابة في عام 1999 وكان من اهم نتائج هذه الدراسة

1- ان 39% من معلمي المدارس الحكومية استخدم الحاسب الالي والانترنت كوسيلة في ادارة فصولهم او صنع مواد تعليميه، 34% لأموار ادارية، 66% لتوجيه والارشاد، 41% يكلف المعلمون طلابهم عمل تطبيقات من خلال برامج معالجه النصوص والبرامج الحاسوبية،

2- المعلمون الذين نقل خبرتهم عن تسعة اعوام كانوا اكثر استخداما للحاسب الالي والانترنت من الذين تزيد خبرتهم عن عشرين عاما

3- المعلمون ذوي الخبرة الاقل وذوو التدريب الاكثر جاهزية في استخدام الحاسب الالي والانترنت في التعليم (الدوي، 2008، ص224)

2- دراسة باركر (1997)

"استخدام كلية التربية للتقنية في التدريس وفي اعداد المعلمين " وتهدف هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام اعضاء هيئة التدريس في جامعة اويزانا بمدينة نيو اورلتر بالولايات المتحدة الامريكية الحاسوب في تخطيط الدروس وفي التدريس كما هفت الى تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الالي وقد تكونت العينة من جميع اعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية البالغ عددهم 42 عضواً وقد ظهرت الدراسة نتائج ان معظم اعضاء الهيئة التدريسية يستخدمون برمجيات النصوص وخدمات البحث الفوري في اعداد الدروس وقليل من اعضاء الهيئة التدريسية يستخدمون البرمجيات التعليمية وان من اهم معوقات استخدام الحاسب الالي قلة الوقت ونقص البرمجيات (الدوي 2008ص226)

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية

المكان

تتباين الدراسات السابقة من حيث المكان اجرائها فقد اجريت كل من دراسة الدبسي (2012) ولوعائي في سوريا اما دراسة كل من باركر (21997) ورواند(1999) فقد جريت في الولايات المتحدة الامريكية من حيث اجريت الدراسة الحالية في العراق

الهدف

تتباين الدراسات السابقة من حيث اهدافها فقد هدفت دراسة الربي (2012) الى معرفة واقع مقتضيات التعليم الخاصة في العلوم ومختبرات مدارس التعليم الاساسي المسكة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحوها وهدفت دراسة الوعائي (2009) الى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية مما بينات التدريب لمعلمي تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان وفق متغيرات الجرة وتدريب اما دراسة باركر (1997) هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام اعضاء هيئة التدريس في لويز يانانيو او لنيتر بالولايات المتحدة الامريكية الحاسوب في تخطيط الدروس وفي التدريس كما هدفت التحديد المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسبة الالي اما دراسة رواد (1999) هدفت كما وصف واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسبات الاليه والانترنت وكيفية توجيههم لطلابهم لاستخدام الحاسب الالي في حيث هدفت الدراسة الحالية الى معرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في الصفوف الخاصة

العينة

تباينت الدراسات السابقة من حيث احجام عيناتها اذ بلغ اصغر حجم للعينة في دراسة رواد(39) من معلمي المدارس المتوسطة واكبر حجم للعينة في دراسة الوعائي (2009) (89) من مدرس المراحل الابتدائية في حين بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (30) معلما ومعلمه من معلمي التربية الخاصة من المراحل الابتدائية

الاداة

تتباين الدراسات لسابقة من حيث الوسائل الحسابية استخدمه الربي (2012) الاستبانة تكونت (96) ابتدئا موزعا على خمسة مجالات في حين استعمل الوعائي (2009) استبياناه لجميع البيانات وتكونت عينة الدراسة من(89) معلما في المدارس الابتدائية التابعة لمدينة جازان فدراسة رواد (1999) استخدمه نظام اما دراسة اما الدراسة المعنية سريعة وانتاجيه (frss)

الوسائل الإحصائية

لم تشر الدراة السابقة إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في حين استعملت الدراسة الحالية معامل ارتباط بيرسون الوسط المرجح والوزن المنوي

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث المتمثل بالمنهج الوصفي والاجراءات التي اعتمدها الباحثان لتحقيق هدف بحثهما وتشتمل على تحديد مجتمع البحث واختيار عينته وبناء اداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها ومن ثم تطبيقها على عينة البحث الاساس كما يتضمن الوسائل الاحصائية التي استعملت في تحليل النتائج وفي ما يأتي عرض لتلك الاجراءات وعلى النحو الاتي :-

منهج البحث

اعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي لان يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية ويحقق أهدافها،

مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية التي تضم العناصر التي يسعى الباحث لها ان يصمم عليها النتائج التي لها علاقة بالمشكلة (زينون 2005 ص138)

يتكون مجتمع البحث الحالي من معلمي ومعلمات التربية الخاصة والبالغ عددهم 39 معلم ومعلمة في مدارس مركز محافظة بابل.

اداة البحث

لعدم وجود اداة جاهزة لتعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة قام الباحثان ببناء اداة بحثهما على النحو الاتي -

1 - الاستبانة الاستطلاعية

وجه الباحثان استبانة استطلاعية الى عينة البحث الحالي تضمنت سؤالاً مفتوحاً جاءت صياغته بالشكل الاتي:
س / ما هي الجوانب التي يمكن من خلالها التعرف على واقع استعمال واقع التقنيات التربوية في مدارس محافظة بابل

2 - الاستبانة النهائية

وقد اعتمد الباحث على نتائج هذه الاستبانة والاطلاع على الاستبيانات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في بناء اداة البحث الحالي (الاستبانة) التي تكونت من (30) فقرة بصيغته الاولية (ملحق 1)
الصدق

بعد الصدق من اكثر المؤثرات القياسية المهمة الاداة لا نه يشر الى قدرة الاختيار على قياس ما وضع لقياسه (داود عبد الرحمان 1990 : 188)

للتأكد من الصدق اعتمد الباحثان الصدق الظاهري الذي يتحقق من خلال عرضه على الخبراء المتخصصون لذا قام الباحث على عرضها على مجموعة من التدريسين في قسم العلوم التربوية والنفسية (ملحق 2)
واعتمد الباحثان معيار تمثل بنسبة (80%) كأساس لقبول الفقرة وقد حصلت الفقرات جميعها على النسبة المطلوبة لذا تم ابقاؤها جميعاً ولم يتم حذف أي منها لكن تم تعديل بعض الفقرات في ضوء اراء الخبراء.

الثبات

يعد الثبات من الخصائص الضرورية التي ينبغي التحقق منها من الاختبارات التربوية والنفسية وحساب الثبات بمعنى موضحاً على وجه الدقة اداة الاستبانة وتجانسها في قياس الخاصية (احمد 1981 ص189)، ولاستخراج ثبات الاداة استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة الأداة الى نصفين اذ تم اختيار 14 استمارة من خلال وضع الفقرات ذات تسلسل الارقام الفردية (8060402) في النصف الثاني، اذ استخرج معامل ارتباط بيرسون فبلغت معامل الثبات (77) وبالتصحيح باستعمال معادلة سبيرمان براون بلغ (88) وهي معامل ثبات عالي وجيد لاغراض البحث الحالي.

تطبيق اداة

طبق الباحثان اداة البحث الرامية الى التعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في يوم 2014/4/15م على عينة البحث الاساس البالغ عددها 30 معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة وقد طلب منهم الباحثان الاجابة بدقة والموضوعية لتوقف نتائج البحث على دقة إجاباتهم،

الوسائل الإحصائية

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استعمل في حساب معامل ثبات اختبار أداة البحث

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{(\sum (X - \bar{X})^2)(\sum (Y - \bar{Y})^2)}}$$

= ر

إذ إن :

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة الأولى

س: درجات المجموعة الأولى

ص: درجات المجموعة الثانية (عودة، 2006م : 276)،

2- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات

$$r_s = \frac{r + 1}{2}$$

= س

ر + 1

إذ أن ر = معامل ارتباط بيرسون (مهرنز وليهم، 2003 : 343)

3- معادلة الوسط المرجح

لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها لغرض تفسير النتائج :

$$و = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{3}$$

ت ك

إذ أن :

1 = تكرار الاختيار (موافق جداً)

2 = تكرار الاختيار (موافق)

3 = تكرار الاختيار (غير موافق)

ت ك = مجموع التكرارات

4-الوزن المنوي

لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الأداة للإفادة منها في تفسير النتائج

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المنوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100} \times \text{الدرجة القصوى}$$

الدرجة القصوى

والدرجة القصوى تساوي (3) في المقياس الثلاثي البعد (الكبيسي، 2010 : 246-247).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل اليها الباحثان في ضوء الهدف الرامي الى معرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في التربية الصفوف الخاصة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة لتحقيق هدف البحث اعد الباحثان استبانة تتكون من 30 فقرة واعتمدا وسط مرجح افتراضي مقداره 2 أي ما يقارب الوزن المنوي 66,66 كأساس لقبول الفقرة من عدمه وقد بلغ عدد الفقرات التي تجاوزت الوسط الافتراضي (29) من اصل (30) شملها البحث الحالي وجدول (1) يوضح ذلك

ت	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
1	24	عدم توافر اجهزة خاصة للمعاقين	2.8	93.3
2	20	عدم توافر الة كراول لتعليم القراءة	2.6	86.6
3	3	عدم توافر اخصائي لصيانة التقنيات التربوية	2.53	84.3
4	12	عدم توافر مختبرات خاصة للتقنيات التربوية	2.53	84.3
5	26	عدم توافر المادة التعليمية المتطورة التي تقدم في مجال الاعاقة البصرية واور السمعية التي يتم توظيفها من خلال الانترنت	2.5	83.3
6	9	عدم وجود اماكن مخصصة داخل القاعة الدراسية	2.46	82
7	22	عدم توافر الة برايل لتعليم القراءة والكتابة للمعاقين بصرياً	2.46	82
8	23	عدم توافر اهمية خاصة للمعاقين بصرياً	2.46	82
9	15	عدم توافر جداول ينظم استعمال التقنيات التربوية	2.4	82
10	20	عدم استعمال مصادر التعليم البيئية للمعلمين في الصفوف الخاصة	2.4	80
11	30	عدم المام معلمي التربية الخاصة بجميع انواع التقنيات التربوية	26..2	75.3
12	1	عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدرسة	2.26	72.3
13	19	عدم استعمال التقنيات السمعية البصرية في عملية التعليم	2.23	74.3
14	2	ضعف القدرة على انتاج التقنيات التربوية	2.23	74.3
15	3	عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف بعض التقنيات التربوية في عملية التعليم	2.53	373.
16	14	عدم تنظيم وحفظ اعداد التعليمية والتقنيات التربوية داخل المدرسة	2.2	73,3
17	21	عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف بعض انواع التقنيات	2.2	73.3
18	4	عدم صيانة التقنيات التربوية داخل المدرسة	2.16	72
19	8	عدم وجود دورات لمعلمي التربية الخاصة تتعلق بالتقنيات التربوية	2.16	72
20	10	قلة وجود التشجيع من ادارة المدرسة لمعلمي التربية الخاصة في استخدام التقنيات التربوية	2.16	72
21	18	عدم استعمال التقنيات البصرية في عملية التعليم	2.16	72
22	27	عدم توافق المدارس المروضة عن طريق الحاسوب والانترنت مع المنهج المقرر	2.16	72
23	16	عدم استعمال الانترنت في التدريس	2.13	71

71	2.13	عدم استعمال التقنيات السمعية في عملية التعليم	17	24
71	2.13	مدى تواجد الكتب المبرمجة لتعليم المعاقين بصرياً المكتوبة بطريقة برايل	28	25
70	2.1	عدم الرغبة في توظيف بعض التقنيات لدى معلمي التربية الخاصة	6	26
70	2.1	مدى ملائمة اساليب توظيف الحاسوب مع المنهج المقرر	29	27
70	2.1	شعور بعض معلمي التربية الخاصة بلغة الصمت في توظيف التقنيات التربوية	7	28
68.3	2.6	ضعف قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على استخدام التقنيات التربوية	11	29
63.3	1.9	عدم ملائمة بعض التقنيات المتوفرة داخل المدرسة مع المناهج المقررة	5	30

سيفسر الباحثان نتائج للثلاث من الفقرات (33%) وعلى النحو الآتي

حصلت فقرة (عدم توافر اخصائي لصيانة التقنيات التربوية داخل المدرسة) على وسط مرجح قدره (2,56) ووزن مئوي (85,3) وكما هو مبين في جدول (1)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى ادراك معلمي التربية الخاصة في عينة البحث الحالي بأهمية توافر اخصائي لصيانة التقنيات التربوية داخل المدرسة في حالة عطلها مما يسهم في استخدامها لهم باطمئنان،

حصلت فقرة (عدم توافر مختبرات خاصة للتقنيات التربوية داخل المدرسة) على وسط مرجح قدره (2,53) ووزن مئوي مقداره (84,3) كما هو مبين في جدول (1) وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى شعور معلمي التربية الخاصة من عينة البحث الحالي بضرورة توافر المختبرات كونها تمثل الاساس لعملهم فهو يحفظ هذا التقنيات التربوية وبإمكانهم استعمالها وتوظيفها حسب الدرس،

حصلت فقرة (عدم توافر آلة كاويزيل لتعليم القراءة للمعاقين بصرياً) وسط مرجح قدره (2,6) ووزن مئوي (26,6) وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى شعور معلمي التربية الخاصة بأهمية الجهاز ودوره في تعليم المعاقين بصريا كونه يساعد في التغلب على المشكلات التي يعانون منه

حصلت فقرة (قلة وجود التشجيع من ادارة المدرسة لمعلمي التربية الخاصة على استخدام التقنيات التربوية) بوسط مرجح قدره (2,16) ووزن مئوي مقداره (72) % وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى ادراك معلمي التربية الخاصة من عينة الدراسة الحالية بضرورة تشجيعهم على استعمال التقنيات التربوية وتوظيفها في الدرس،

حصلت فقرة (عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة في توظيف بعض انواع التقنيات التربوية) على وسط مرجح قدره (53,2) ووزن مئوي (73,3) % وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى شعور معلمي التربية الخاصة من عينة البحث الحالي بقلّة معلوماتهم المتعلقة بتوظيف التقنيات التربوية نتيجة عدم اطلاعهم على الاتجاهات المعاصرة في هذا الجانب،

حصلت فقرة (عدم وجود اماكن لعرض التقنيات التربوية داخل قاعة الدرس) على وسط مرجح قدره (2,46) ووزن مئوي (82) % كما هو مبين في جدول (1) وقد يعود السبب الى شعور معلمي التربية الخاصة بأهمية هذه الاماكن للتقنيات التربوية في تقديم موضوع الدرس مما يفعل عملية التعليم والتعلم ولا يؤثر على سير الدرس،

حصلت فقرة (عدم توافر جدول ينظم استعمال التقنيات التربوية في الدرس الاسبوعي بحيث تتضارب في استعمالها) على وسط مرجح قدره (2,43) ووزن مئوي مقداره (81) %.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى إدراك معلمي التربية الخاصة بأهمية تنظيم جدول الاستعمال الاسبوعي مما ينظم من توظيفها والتعاون في ما بينهم في استعمالها بحيث لا يؤثر احد على الآخر.

حصلت فقرة (توافر اجهزة خاصة للمعاقين سمعياً) على وسط مرجح قدره (2,80) ووزن مئوي مقداره (93,3) %

وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى إدراك معلمي التربية الخاصة بأهمية توظيف اجهزة خاصة بالمعاقين سمعياً. ان اهمية هذه الاجهزة تكمن في تساعد في زيادة خبرة التعليم نتيجة لدقتها وشمولها واهميتها في الجانب الروحي والديني نتيجة لتعليم لفظ الكلمات والتجويد في القران الكريم وفق احكامه المعروفة وزياداً على ذلك تتوفر تطبيقات متنوعة للمجالات العلمية المتعلقة نتيجة تعددها ونتيجة استعمالها (الكريطي، 2015).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

- 1- ان واقع التقنيات التربوية المستخدمة في تدريس تلاميذ التربية الخاصة لينسجم مع الاهداف التربوية الموضوعية التي تؤكد اهمية هذا التقنيات ودورها في عملية التعليم والتعلم
- 2- عدم مواكبة واقعنا التربوي للتطورات العلمية للتكنولوجيا التي يشهدها عالمنا المعاصر بسبب عدم استعمالها وتوظيفها لهذ التقنيات
- 3- واقع التقنيات التربوية المستخدمة في تدريس التلاميذ التربية الخاصة بعيدة كل البعد عن المواد التربوية التي درسها الطلاب قسم التربية الخاصة وذات علاقة بهذا الموضوع

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي
- 1- توصية بضرورة دراية معلمي التربية الخاصة في التدريب لهذه التقنيات بصورة علمية وعدم الاكتفاء بالجانب النظري مما ينعكس بشكل ايجابي على عملهم التعليمي
 - 2- ضرورة وضع استخدام التقنيات التربوية في تدريس تلاميذ التربية الخاصة من أولويات الخطط الموضوعية
 - 3- العمل على انشاء مختبر للتقنيات التربوية في المدارس التي يوجد فيها صفوف التربية الخاصة

المقترحات

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي ويقترح الباحث ما يأتي
- 1- اجراء دراسة مماثلة على مراحل و صفوف اخرى
 - 2- اجراء دراسات تجريبية لمعرفة فعاليات التقنيات التربوية الخاصة كجهاز كراويل وبرابل الناطق في تعليم طلاب صفوف التربية الخاصة
 - 3- بناء برنامج تدريس لمعلمي التربية الخاصة يتعلق بالتقنيات التربية الخاصة للتطوير مهاراتهم في هذا الجانب

المراجع والمصادر

القران الكريم

- 1- احمد، محمد عبد السلام (1981م) القياس النفسي، ط3، القاهرة، مكتبة لانجلو المصرية.
- 2- الامام مصطفى، محمود وآخرون (1990م) التقويم والقياس مطبعة دار الكتب، جامعة بغداد.
- 3- البياتي، عبد الجبار توفيق 1977، الحساء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة المؤسسة الثقافية.
- 4- جبروان، فتحي وآخرون (2013م) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 5- داود، عزيز وعبد الرحمان، انور حسين (1990م) منهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

- 6- الدبسي احمد عصام (2012م)، واقع التقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في المختبرات مدارس التعليم الاساسي من وجهة نظر المعلمي والمعلمات واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة دمشق م28 ع 4.
- 7- الدوبي، باسم ابن طلحه، عبد الرحمان (2007م) واقع استخدام الحاسوب الالي في العملية التعليمية للصفوف الولىة في المراحل الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ومشرفي الحاسوب الالي في مدينة مكة المكرمة، 2007-2008.
- 8- زيتون، محمد (2005 م) اساليب البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، عالم الكتب.
- 9- سليم، عبدالله (2009م) التدريس بتكنولوجيا والوسائط المتعددة للفناة الخاصة للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، عمان، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر.
- 10- السيد، ماجدة (2009م) مدخل الى التربية الخاصة، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 11- الطائي، عبد المجيد حسن (2008م) طرق التعامل مع المعوقين، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 12- الطوجي، حسين محمود (2000م) وسائل الاتصال والتكنولوجية، الكويت، دار العلم.
- 13- العبسي، محمد مصطفى (2013م) طرائق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 14- عبيد، ابراهيم (2006م) الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 15- عبيد، ماجد السيد (2011 م) الوسائل التعليمية ونتاجها للعادين وذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 16- علوان، عامر ابراهيم منير فخري واخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، عمان، درر اليازوري العلمية.
- 17- العود، خالد محمد (2008م) تكنولوجيا ووسائل التعليم وفعاليتها، مكتب المجتمع العربي، عمان.
- 18- عوده، بلال احمد (2009 م) اشراف التربية الخاصة، عمان، دار الشروق للنشر.
- 19- غالب، طارش (2011م) الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- 20- الكبيسي وهيب مجيد (2010م) الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، بيروت.
- 21- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2015 م) تقنيات التربية الخاصة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 22- الوقفي، راضي (2009م) صعوبات التعليم النظري والتطبيقي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 23- المرزوق، سماح عبد الفتاح (2010م) تكنولوجيا التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 24- مهزني، وليام وليهم (2003 م) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة: هيثم كامل الزبيدي وماهر ابو هلاله، الامارات، العين.
- 25- فرج، صفوف (1980) القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- 26- يحيى، خوله احمد (2006م) البرامج التربوية للافراد ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 27- اليعقوبي، طارش ابن غالب (د.ت) الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- 28- يوسف، ماهر اسماعيل (1999) من الوسائل التعليمية الى تكنولوجيا التعلم، الرياض، مكتبة الشقري.

(الملاحق)

ملحق (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الاستبانة بصيغتها الأولى

الاستاذ الفاضل،

الاستاذة الفاضلة،

يروم الباحثان اجراء بحثهما الموسوم (واقع استخدام التقنيات التربوية في الصفوف الخاصة في محافظة بابل) لذا يتوسم الباحثان من حضراتكم والخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن صلاحية او عدم صلاحية هذا الفقرات او تقديم مقترحاتكم ان وجد ولكم فائق الاحترام والتقدير

العبارات	صالحة	غير صالحة	تعديل إن وجد
1- عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدرسة			
2- ضعف القدرة على انتاج التقنيات التربوية التي تفعل الدرس			
3- عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم			
4- عدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المديرية			
5- عدم ملائمة بعض التقنيات المتوافرة داخل المدرسة مع المناهج الدراسية			
6- عدم الرغبة في توظيف التقنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة			
7- شعور بعض معلمي التربية الخاصة بقلّة اهمية توظيف التقنيات في خدمة عملية التعليم			
8- عدم وجود دورات لمعلمي التربية الخاصة تتعلق بتقنيات التربية			
9- عدم وجود اماكن دراسية مخصصة لعرض التقنيات التربوية داخل القاعة			
10- قلّة وجود التشجيع من ادرأه المدرسة للمعلمين التربية في استخدام التقنيات التربوية			
11- عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على استخدام التقنيات التربوية			
12- عدم توافر مختبرات خاصة للتقنيات التربوية			
13- عدم توفير اخصائي لصيانة التقنيات التربوية داخل المدرسة			
14- عدم تنظيم وحفظ المواد التعليمية والتقنيات التربوية داخل المدرسة			
15- عدم توافر جداول ينظم استعمال التقنيات التربوية في الدروس الأسبوعية بحيث لا تقرب في استعمالها			
16- استخدام الانترنت في التدريس			
17- يستعمل تقنية سمعية في عملية التعليم			
18- يستعمل تقنية بصرية في عملية التعليم			
19- يستعمل تقنيات سمعية بصرية في عملية التعليم			
20- يستعمل مصادر التعليم في البيئة المحلية في صفوف خاصة			
22- عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف بعض انواع التقنيات التربوية			
23- عدم توافر الة برائل لتعليم القراءة والكتابة للمعاقين بصرياً			
24- عدم توافر اجهزة خاصة بالمعاقين بصريا			
25 - عدم توافر اجهزة خاصة بالمعاقين سمعيا			
26- عدم توافر الة كراويل لتعليم القراءة للمعاقين بصرياً			
27- توافر المادة التعليمية المنظورة التي تستخدم في مجال الاعاقة البصرية والسمعية التي يتم			

			توظيفها من خلال الانترنت
			28- توافق المواد المعروضة عن طريق الحاسوب والانترنت مع المنهج المقرر
			29- مدى تواجد الكتب المبرمجة لتعليم القراءة والكتابة للمعاقين بصرياً المكتوبة بطريقة برايل
			30- مدى ملائمة طرائق تدريس الحاسوب مع المنهج المقرر

ملحق (2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

م. الاستبانة بصيغتها النهائية

الاستاذ الفاضل،

الاستاذة الفاضلة،

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم (واقع استخدام التقنيات التربوية في الصفوف الخاصة في محافظة بابل) وتتوقف نتائج البحث على تعاونكم لذا يرجو الباحث تعاونكم معه خدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العراق وتكون الاجابة بالشكل الاتي (موافق جداً، غير موافق)
ولكم فائق الاحترام والتقدير

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل إن وجد
1- عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدرسة			
2- ضعف القدرة على انتاج التقنيات التربوية التي تفعل الدرس			
3- ضعف قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم			
4- عدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المديرية			
5- عدم ملائمة بعض التقنيات المتوفرة داخل المدرسة مع المناهج الدراسية			
6- عدم الرغبة في توظيف التقنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة			
7- شعور بعض معلمي التربية الخاصة بقلة اهمية توظيف التقنيات في خدمة عملية التعليم			
8- عدم وجود دورات لمعلمي التربية الخاصة تتعلق بتقنيات التربية			
9- عدم وجود اماكن دراسية مخصصة لعرض التقنيات التربوية داخل القاعة			
10- قلة وجود التشجيع من ادرأه المدرسة للمعلمين التربية في استخدام التقنيات التربوية			
11- عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على استخدام التقنيات التربوية			
12- عدم توافر مختبرات خاصة للتقنيات التربوية			
13- عدم توفير اخصائي لصيانة التقنيات التربوية داخل المدرسة			
14- عدم تنظيم وحفظ المواد التعليمية والتقنيات التربوية داخل المدرسة			
15- عدم توافر جداول ينظم استعمال التقنيات التربوية في الدروس الأسبوعية بحيث لا تقرب في استعمالها			
16- عدم استخدام الانترنت في التدريس			
17- عدم استعمال تقنية سمعية في عملية التعليم			
18- عدم استعمال تقنية بصرية في عملية التعليم			
19- عدم استعمال تقنيات سمعية بصرية في عملية التعليم			
20- عدم استعمال مصادر التعليم في البيئة المحلية في صفوف خاصة			
22- عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف بعض انواع التقنيات التربوية			
23- عدم توافر الة برايل لتعليم القراءة والكتابة للمعاقين بصرياً			

			24- عدم توافر اجهزة خاصة بالمعاقين بصريا
			25 - عدم توافر اجهزة خاصة بالمعاقين سمعيا
			26- عدم توافر الة كراويل لتعليم القراءة للمعاقين بصريا
			27- توافر المادة التعليمية المتطورة التي تستخدم في مجال الاعاقة البصرية والسمعية التي يتم توظيفها من خلال الانترنت
			28- توافق المواد المعروضة عن طريق الحاسوب والانترنت مع المنهج المقرر
			29- مدى تواجد الكتب المبرمجة لتعليم القراءة والكتابة للمعاقين بصريا المكتوبة بطريقة ابرايل
			30- ملائمة طرائق تدريس الحاسوب مع المنهج المقرر

ملحق رقم (3)

اسماء وأراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية فقرات الاستبانة

ت	اسماء التدريسين	مكان العمل	الاختصاص
1	أ.م.د. عبد السلام جودت الزبيدي	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي
2	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي
3	م. صلاح مهدي عبود	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
4	م. هاشم راضي جثير	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
5	م. جنان مرزة حمزة	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية
6	م. خالد راهي الفتلاوي	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
7	م.م. حيدر طارق السلطاني	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي
8	م.م. علاء ابراهيم رزوقي	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية