Exploring Iraqi EFL Intermediate School Teachers' Perception of Task-Based Language Teaching

Asst. Prof.Dr. Shaima' Abdul Baqi AL-Bakri
University of Baghdad\ College of Education- Ibn Rushd

استكشاف ادراك مدرسي المتوسطة العراقيين لطريقة التدريس القائمة على المهمات

أ.م.د. شيماء عبد الباقي البكري
كلية التربية – ابن رشد/ جامعة بغداد

الملخص

تهدف الدراسة الحالية الى تحديد المعرفة النظرية لمدرسي اللغة الانكليزية العراقيين في المدارس المتوسطة لطريقة التعليم القائمة على اداء المهمات والى البحث فيما اذا كان المدرسون يطبقون هذه الطريقة في صفوفهم الدراسية وكيفية تطبيقها . كما وتهدف الدراسة الى استكشاف المعوقات التي تعيق التطبيق الناجح في المدارس العراقية والى استكشاف فيما اذا كانت استجابات المدرسين تختلف باختلاف الجنس و مستوى الخبرة والكلية التي تخرج منها.

وقد تألف مجتمع البحث من مدرسي اللغة الانكليزية في المرحلة المتوسطة في الصفوف (الاول– الثاني– والثالث). ولأجل تحقق اهداف الدراسة تم اختيار 265 مدرس من 78 مدرسة متوسطة في بغداد / الرصافة. وقد تم بناء استبانة مغلقة لتكون اداة الدراسة. وبعد التأكد من ثبات وصدق الاداة تم تطبيقها على عينة الدراسة.

وقد دلت النتائج على ان عددا كبيرا من المدرسين على معرفة بالجانب النظري للطريقة ولكن عدد اللذين يطبقونها اقل من ذلك وذلك لمعوقات يوجهونها بالتطبيق. اما بخصوص سنوات الخبرة فقد اظهرت النتائج وجود فوارق ذات دلالة احصائية.

Abstract

Task Based Language Teaching is an approach to teaching a foreign language that seeks to engage learners in interactional authentic language use by having them perform a series of tasks. It implies providing learners with authentic sources of meaningful materials, ideal situations for communicative activity, and supportive feedback allowing for much greater opportunities for language use.

The present study puts forward the following questions:

1- How do Iraqi intermediate school EFL teachers perceive TBLT?
2- What are the Iraqi EFL teachers' views on the implementation, procedures, and constraints of TBLT?
3- Do the variations in gender, teaching experience, and the grade teachers teach affect EFL teachers' perceptions of the TBLT?

On the basis of the above questions the following hypotheses have been hypothesized:

1. Iraqi intermediate school EFL teachers do not well perceive TBLT.
2. There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to their gender.
3. There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to their teaching experience
4. There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to the grade they teach.

The population of the present study consists of Iraqi Intermediate School EFL Teachers (1^{st}, 2^{nd}, 3^{rd} year classes) of the three General Directorates of Education in Baghdad / Al-Rusafa. The sample of the study consist of (265) Iraqi Intermediate Schools EFL Teachers from 78 Schools.

The Instrument of the study consists of a closed questionnaire which comprises four fields and 53 items. The validity of the closed questionnaire has been insured, and the

reliability has been secured for the four sections and for the over all 53 items of the questionnaire.

The findings show that:

1- The majority of teachers have satisfactory and a good level in the fields of theoretical knowledge, views of implementing, procedures of implementing, and the constraints.

2- There is no statistical significant difference between male and female intermediate school teachers' perception in the four fields as well as the overall 53 items.

3- There is no statistical significant difference between the perception of inexperienced teachers and experienced teachers with respect to the fields of theory level, views on implementing, and the constraints.

4- There is statistical significant differences in the perception of inexperienced teachers and experienced teachers with respect to the procedures teacher used in implementing TBLT; and

5-There is no statistical difference in the perceptions of Iraqi Intermediate School EFL Teachers according to the grade teachers teach and with respect to the four fields.

I. Introduction

1.1 The Problem and Its Significance

Language learning has eluded its lifeless role and emerged into the daylight when its communicative and living side was discovered since 1980s.To reach the creative and personal developmental dimension of language, there have been many attempts in education world via the efforts of strengthening "learner-centered teaching "which lifted the lid off a new world called as "Task Based Language Teaching"(Yaman and Gokce,2012:1).

Task based language teaching (TBLT) has attracted the attention of second language acquisition researchers, curriculum developers, educationalists, teacher trainers and language teachers worldwide. To a great extent, the introduction of TBLT into the world of language education has been a "top-down "process. The term has been coined and developed by second language researchers and language educators, largely in reaction to teacher-dominated classroom practice.

Willis & Willis (2007:1) claim that the most effective way to teach a language is by engaging learners in real language use in the classroom. This is done by designing tasks-discussions, problems, games, and so on- which require learners to use the language for themselves. However, TBLT has become a dominant approach to language teaching worldwide.

For the last ten years, a new ELT curriculum has been approved for Iraqi schools and curriculum designers set new standards that match the modern attitudes in language teaching. The Ministry of Education in Iraq has strongly encouraged language teachers to use communicative and task based teaching since the new curriculum explicitly states that English classes are to be student-centered, activity-centered, and should be conducted in English.

Thus, the problem of the present study is expressed through these questions:

1-How do Iraqi intermediate school EFL teachers perceive TBLT?

2-What are the Iraqi EFL teachers' views on the implementation, procedures, and constraints of TBLT?

3- Do the variations in gender, teaching experience, and the grade teachers teach affect EFL teachers' perceptions of the TBLT?

1.2 Aims

The study aims at:

1-Exploring and identifying Iraqi Intermediate school EFL teachers' perceptions of TBLT, according to: theoretical knowledge, views and procedures of implementation and the constraints that act against a successful application in Iraqi schools.

2-Finding out whether teachers' perceptions differ according to gender, teaching experience, and the grades they teach.

1.3 Hypotheses of the Study

It is hypothesized that:

1. Iraqi intermediate school EFL teachers do not well perceive TBLT.
2. There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to their gender.
3- There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to their teaching experience
4. There is no statistical significant difference in the perception of Iraqi Intermediate school EFL teachers according to the grade they teach.

1.4 Limits of the Study

This study is limited to Iraqi Intermediate School EFL Teachers' of the first, second, and third grade classes in Baghdad, Al-Rusafa sector in the academic year 2010-2011.

1.5 Value of the Study

It is believed that this study will be beneficial for educational policy makers, curriculum developers, teacher trainers, and language teachers. The study sends a clear message to the EFL teachers in charge of graduating professional teachers about the real demands and requirements of EFL teaching in Iraq. It will also contribute in facilitating EFL teachers' practical use of TBLT techniques thereby improving the learners' communicative abilities.

The present study is also useful for textbook designers because it shows what kind of textbooks are really required for EFL teachers to work on. Moreover, the study is useful for supervisors in charge of ELT in Intermediate schools in regard to their observations and evaluations of EFL teachers and the kind of training they need.

II. Literature Review

2.1 Background of TBLT

Task-based language teaching is not a new concept. Prabhu (1987) used a task-based approach with secondary school classes in Bengalore, India, in his Communicational Teaching Project, beginning in 1979. American Government Language institutions switched to task-based instruction (TBI) for foreign language for adults in the early 1980s. Other teachers and institutions throughout the world are following the TBLT (Shehadeh, 2005:37). Why, then, are teachers making this change to TBLT? Shehadeh believed that the answer to this question is often because they realize that most language learners taught through methods that emphasize mastery of grammar do not achieve an acceptable level of competency in the target language. Language learning in the classroom is usually based upon the belief that language is a system of wordings governed by a grammar and a lexicon. However, it is more productive to see language primarily as a meaning system.

Most learners working within a structure-based approach fail to attain a useable level of fluency and proficiency in foreign language (FL) even after years of instruction (Skehan, 1996: 44). In India, Prabhu (1987: 11) notes that the structure-based courses required "a good deal of remedial re-teaching which, in turn, led to similarly unsatisfactory results". American government language institutions found that with task-based instruction and authentic material, learners made far more rapid progress and were able to use their new foreign language in real-world circumstances with a reasonable level of efficiency after quite short courses. They were able to operate an effective meaning system, i.e. to express what they wanted to say, even though their grammar and lexicon were often far from perfect (Lever and Willis, 2004:13).

In recent years a number of researchers, syllabus designers and educational innovators have called for a move in language teaching toward task-based approaches to instruction (Prabhu, 1987; Nunan, 1989, Long and Crooks, 1991; Ellis, 2003).

Since the advent of communicative language teaching and the belief that language is best learned when it is being used to communicate messages, the communicative task has ascended to a position of prominence as a unit of organization in syllabus design. Nunn (2006:70), for example, proposed a task-based unitary framework because it “leads to

student-led holistic outcomes in the form of written reports, spoken presentations and substantial small-group conversations that lead to decision-making outcomes". This interest in the task has been motivated to a considerable extent by the fact that 'task' is seen as a construct of equal importance to second language acquisition (SLA) researchers and to language teachers (Pica, 1997:50).

2.2 Defining Language Learning Tasks

In the literature, various definitions have been offered to define language learning tasks that differ quite widely in scope and formulation (Bygate et al., 2001; Ellis, 2003; Shehadeh, 2005), up to a point where almost anything related to educational activity can now be called a 'task'. Some of the differences in the available definitions arise from the fact that, as a concept, the word 'task' can be used for different purposes (Bygate et al., 2001:65). The definitions of 'task' that are most informative are listed .They emphasize that tasks are activities ('things people do') and that these activities are goal-directed

Author	Definition
Long(1985)	A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form.... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. 'Tasks' are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists.
Crookes (1986)	A piece of work or activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research
Carroll (1993)	Any activity in which a person engages, given an appro-priate setting, in order to achieve a specifiable class of objectives.
Bachman & Palmer (1996)	An activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation.
Bygate et al. (2001)	An activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.

.

Thus, there has been a multiplicity of definitions of task from different point of views as a "concept". However, Bygate, Skehan and Swain identifies task as " an activity which requires learners to use language with emphasis on meaning, to attain an objective." emphasizing the process aspect of task (cited in Liang & Ying, 2007:53) while Willis (1996) suggests that task is an activity involving the use of language but in which the focus is on the outcome of the activity rather than on the language used to achieve that outcome (cited in Seedhouse, 1999:338).

Clark et al., (1994) get together all the facets of task and summarize 5 key elements of tasks:

A purpose, or underlying real-life justification for doing the task,

A real, stimulated or imaginary context in which the task takes place,

A process, of thinking and doing required in carrying out the task,

A product or the result of thinking and doing that can be tangible or intangible.

A framework of knowledge, strategy and skill used in carrying out the task (cited in Careless, 2001:88)

2.3 Key Features of Tasks

A number of the definitions are presented in Table 2 to emphasize or suggest that there should be a close link between the tasks performed by learners in the language classroom and in the outside world. The things learners do with the target language in the classroom (i.e. the classroom tasks) should be related to, or derived from, what the learners are supposed to be able to do with the target language in the real world (target tasks). In this respect, a preliminary needs analysis for establishing course content in terms of the real-world target tasks that learners need to be able to perform constitutes a necessary step in designing a TBLT curriculum or syllabus (Long & Crookes, 1991:38).

In order to specify the kind of language use that classroom tasks should give rise to, the following definitions of classroom tasks are presented that emphasize the primacy of meaning, and i.e. the learner's attention should primarily be directed towards meaning

Breen (1987)	Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.
Prabhu (1987)	An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a task.
Candlin (1987)	One of a set of differentiated, sequencable, problem- posing activities involving learners' cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.
Nunan (1989)	A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning rather than form.
Willis (1996)	Activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.
Skehan (1998)	An activity in which: • meaning is primary • there is some communication problem to solve • there is some sort of relationship to comparable real- world activities • task completion has some priority • the assessment of the task is in terms of outcome.
Lee (2000)	(1) A classroom activity or exercise that has: (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans.
Bygate et al. (2001)	An activity, susceptible to brief or extended pedagogic intervention, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.
Ellis (2003)	workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate prepositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

2.4 Basic Assumptions of TBLT

Feez (1998: 17) summarizes the following basic assumptions of TBLT:

- The focus of instruction is on process rather than product.
- Basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning.
- Learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in meaningful activities and tasks.
- Activities and tasks can be either those that learners might need to achieve in real life, or those that have a pedagogical purpose specific to the classroom.
- Activities and tasks of a task-based syllabus can be sequenced according to difficulty.
- The difficulty of a task depends on a range of factors including the previous experience of the learner, the complexity of the tasks, and the degree of support available. (Richards and Rodgers, 2001: 224).

2.5 Types of Tasks

Ellis (2003) classified tasks into the following types:

1. Unfocused Tasks

An unfocused task is one that encourages learners to use English freely without concentrating on just one or two specific forms (i.e., a replication activity).

2. Pedagogic (rehearsal, activation)

Pedagogical tasks have a psycholinguistic basis in SLA theory and research but do not necessarily reflect real-word tasks. For example, four students are given pictures and must describe them to the rest of the class. The other students ask the four students questions about their pictures, and a student then tries to tell a story.

3. Real-world tasks

Tasks are everywhere in everyday life. Washing our face is a task, as is preparing breakfast, going to work by car, etc. Tasks are a part of our lives to such an extent that there is hardly any activity that cannot be called a task.

4. Focused Tasks

A focused task (Ellis, 2003) is either a consciousness-raising activity that focuses on examining samples of language to explore particular features. These are sometimes called "meta-cognitive" activities.

Willis (1996: 149) listed the following types of tasks of TBLT:

1. Listing: Including a brainstorming and fact-finding, the outcome is a completed list or draft mind map. This type of task can help train students' comprehension and induction ability.
2. Ordering, sorting: Including sequencing, ranking and classifying, the outcome is a set of information ordered and sorted according to specific criteria. These types might foster comprehension, logic and reasoning ability.
3. Comparing: This type of task includes matching, finding similarities, or differences. The outcome can be appropriately matched or assembled items. This type of task enhances students' ability of differentiation.
4. Problem solving: This type of task includes analyzing real situations, reasoning, and decision-making. The outcome involves solutions to the problem, which can then be evaluated. These tasks help promote students' reasoning and decision-making abilities.
5. Sharing experience: These types of tasks include narrating, describing, exploring and explaining attitudes, opinions, and reactions. The outcome is usually social. These tasks help students to share and exchange their knowledge and experience.
6. Creative tasks: These include brainstorming, fact finding, ordering and sorting, comparing and many other activities. The outcome is an end product that can be appreciated by a wider audience. Students cultivate their comprehensive problem-solving abilities as well as their reasoning and analyzing abilities.

These tasks are listed from easy to difficult, and all of them reveal the recognition process of students. The tasks in TBLT should be applicable to real life to help students accomplish the tasks and show their communicative competence in classroom teaching and real life situations (Willis, 1996: 149).

Ellis (2003) asserts that the design of a task-based lesson involves consideration of the stages or components of a lesson that has a task as its principal component. Various designs have been proposed (for example, Prabhu, 1987; Skehan 1996). However, they all have in common three principal phases, these phases reflected the chronology of a task-based lesson. Thus the first phase is 'pre-task' and concerns the various activities that teachers and students can undertake before they start the task; such as whether students are given time to plan the performance of the task. The second phase, the 'during task' phase, centers on the task itself and affords various instructional options, including whether students are required to operate under time pressure. The final 'post-task' phase involves procedures for following up on the task performance.

III. Methodology and Procedures

3.1 Population and Sample Selection Procedures

The population of the present study consists of Iraqi Intermediate Schools EFL teachers (1^{st}, 2^{nd}, 3^{rd} year classes) of the three General Directorates of Education in Baghdad Al-Rusafa. The First General Directorate in Al-Rusafa consists of (90) Intermediate Schools and (230) English Teachers, the Second General Directorates in Al-Rusafa consists of (100) Intermediate Schools and (380) English Teachers while the third General Directorate in Al-Rusafa comprises (70) Intermediate Schools and (280) English Teachers .See Table 1

Table 1
Population of the Study

General Directorate of Education	Number of Schools	Numbers of Teachers
Al –Rusafa. 1	90	230
Al –Rusafa.2	100	380
Al –Rusafa.3	70	280
Total	260	890

In order to achieve the aims of the study, 265 intermediate school Teachers of the ("1^{st}, 2^{nd}, 3^{rd}") year classes have been randomly chosen from the three mentioned directorates. This represents %30 of the whole population and (78) intermediate schools have been chosen randomly from the total number of those three directorates. See Table 2.

Table 2
Sample of the Study

General Directorate of Education	Number of Schools	Numbers of Teachers
Al –Rusafa. 1	27	69
Al –Rusafa.2	30	112
Al –Rusafa.3	21	84
Total	78	265

The sample includes variation in teaching experience (Inexperienced teachers : short period teaching experience which is less than 5 years) and (Experienced teachers: long period teaching experience which is more than 10 years); in gender; and in grades teachers teach:1^{st},2^{nd},3^{rd} intermediate grades (See Table 3).

Table 3
Sample's Teaching Experience, Gender, and Grade they Teach

Sample	Experience		Gender		Grade teachers teach		
	Inexperienced	Experienced	Male	Female	1^{st}	2^{nd}	3rd

	162	103	114	151	97	87	81
Total	265		265		265		

3.2 Instrument of the study

The Instrument of the study consists of a closed questionnaire. A questionnaire is a means of gathering information for specific purposes and an attempt to elicit feelings, beliefs, experiences or activities of respondents. It may be structured or unstructured as the situation demands (Sax, 1979:244-246).

Wiersma (1969: 274) defines the questionnaire as a list of questions or statements to which the subject is asked to respond by a written response. A response may range from a check mark to an extensive written statement.

In order to construct the closed questionnaire, an open questionnaire which consists of five questions has been constructed first to check teachers' theoretical knowledge of TBLT. It also investigates their views on implementing the way they implement it and the constraints that hider its application.This open questionnaire has been administered to (70) teachers who are asked to respond freely without mentioning their names.

Then a closed questionnaire has been constructed. This closed questionnaire has been developed relying on the following sources:

1. Related literature: they are sources, books, journals.
2. Consulting specialists in the field.
3. Reviewing the ready made checklists in the field .
4. Results of the open questionnaire.

However, the closed questionnaire in its initial form consists of (31) items distributed under (4) fields:

1. Theory level ---7 items;
2. Views on implementing TBLT----- 8 items;
3. Procedures for Implementing TBLT----10 items;
4. Constraints ---- 6 items.

3.3 Face Validity of the Questionnaire

In order to check the face validity of the closed questionnaire, its initial form is exposed to a number of jurors and experts specialist in ELT Methodology and Linguistics. The jurors are requested to check whether the items are clear and appropriate, and to notice the content of each item and whether the items fulfill or cover what they are intended to.

After collecting the responses and in the light of those experts' views some modifications have been made by using the percentage of their agreement, some items have been added.

Therefore, the final form of the questionnaire has been developed(see Appendix A) which consists of (53) items as the following:

1-Theory level ---16 items

2-Views on implementing TBLT----- 10 items

3-Procedures for Implementing TBLT----19 items

4- Constraints ---- 8 items.

3.4 Pilot Administration of the Questionnaire

Thirty teachers have randomly been selected from the three directorates in Al-Rusafa for the sake of conducting a pilot administration of the questionnaire. This sample of teachers is excluded later when choosing the main sample of the study. The pilot administration has been done in order to;

1. Check the clarity of the items.
2. Compute the reliability of the questionnaire.

Consequently, no serious ambiguity is found concerning the questionnaire items.

3.5 Reliability of the questionnaire

Reliability is determined when the same questionnaire is administered to the same pilot study after a period of time. The same pilot sample is asked to respond to the questionnaire after 10 days. The statistical manipulation of the data has been obtained from the two administrations. Reliability has been checked by using Person's Correlation Formula which is then corrected by applying Spearman-Brown Formula. It is found that the reliability of;

1. The first field (Theory Level) is (0.852);
2. The second field (Views on TBLT Implementation) is (0.777);
3. The third field (Procedures used on TBLT Implementation) is (0.860);
4. The forth field, (Constraints that act against the application of TBLT) is (0.743); and,
5. The reliability coefficient of the total items of the questionnaire is (0.883).

Then Alpha Cronbach Formula 1 (Space saver) for the four fields and of the total of (53) items of the questionnaire is used to find out the external reliability coefficient. It is found that the external reliability of;

1. The first field (Theory Level) which consists of 16 items is (0.8378);
2. The second field (Views on TBLT Implementation) consists of 10 items is (0.7601);
3. The third field (Procedures used on TBLT Implementation) which consists of 19 items is (0.8531);
4. The forth field (Constraints that act against the application of TBLT)

Which consists of 8 items is (0.7501);

5. The reliability coefficient of the total items of the questionnaire which consists of 53 items is (0.8554) (See Table 4).

Table 4
Reliability Coefficient

No.	Fields of the Questionnaire	Reliability Coefficient	
		Person's	Alpha Cronbach1.
1.	Theory Level	0.852	378
2.	Views on TBLT Implementation	0.777	601
3.	Procedures used on TBLT Implementation	0.860	631
	straints	43	601
	total Items of the Questionnaire	43	654

3.6 Final Administration of the Questionnaire

After ensuring the reliability and validity, the closed questionnaire has been administered to the sample of teachers in the first of December to the end of January of 2010-2011. The aims of the questionnaire are explained to teachers.

3.7 Scoring Scheme

The scoring scheme comprises of five points likret scale, which was used to measure Iraqi EFL Intermediate school teachers' perceptions of TBLT. The scale consists of five points and each option is assigned marks as follows: strongly agree =5, agree =4, rarely agree =3, disagree=2, and strongly disagree=1.

IV. Results

4.1 Results Related to the First Aim

Mean, standard deviation, and t- Test value are found for all of the four fields; Theory Level, Views on Implementing of TBLT in classroom, Procedures teachers employ in implementing TBLT, Constraints, as well as for the total (53) items that are included in the questionnaire (See Table 5).

Table 5
Mean, Standard Deviation, and t-test Values of the Four Fields and the Whole Items of the Questionnaire

Field	Sample	Mean	Standard Deviation	Theoretical Mean	T –test value		Level of Significance 0.05	df
					Calculated	Table		
Theory level	265	54.8189	10.89539	48	10.188	1.96	Not Sig	264
Views on Implementing of TBLT in Classroom		34.6113	6.92355	30	10.842		Not Sig	264
Procedure Teacher Used in Implementing of TBLT		71.5057	6.82249	57	34.611		Not Sig	264
Constraints		31.8340	4.05301	24	31.465		Not Sig	264
All Items of the Questionnaire		192.7698	19.54239	159	28.130		Not Sig	264

The results shown in Table (9) indicate that Iraqi intermediate school EFL teachers possess a satisfactory and a good level of perception of the TBLT at the four indicated fields as well as in general since all the mean scores are higher than the theoretical means. The calculated t-test values are higher than the table t-values at 0. 05 level of significance and under 264 degree of freedom. Thus, the first null hypothesis which states that Iraqi Intermediate school EFL teachers do not well perceive TBLT according to theory level, views and procedures of implementation, and the constraints that act against its successful application in Iraqi schools is rejected.

For the sake of a detailed description of the results, the items in each field are arranged according to their ranks. The results indicate the following:

4.1.1 Theory Level.

The results shown in Table 6 reveal the teachers' responses that indicate their perception of the theory level of TBLT.

Table 6
Mean and Standard Deviation for the Theory Level

Rank	Theory Level Items	N.	Mean	Standard Deviation	Theoretical Mean	No. of Item
1	In TBLT, the priority is not the bits and pieces of language, but rather the functional purposes for which language must be used.	265	3.9698	1.18347	3	11
2	In TBLT, learners' abilities, needs and interests are important.		3.8226	1.19447	3	15
3	Activities and tasks of a task-based syllabus are sequenced according to difficulty.		3.7887	1.27054	3	13
4	A task should motivate learners to be engaged in language use.		3.7811	1.25122	3	16
5	TBLT is consistent with the principles of communicative language teaching.		3.7434	1.16214	3	1
6	A Task involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language.		3.6528	1. 2969	3	8
7	A Task involves a non-linguistic product as outcome.		3.6453	1.2772	3	12
8	A task is any activity in which		3.5660	1.28872	3	4

	the target language is used by the learner.					
9	TBLT offers the opportunity for natural learning inside classroom.		3.5170	1.28533	3	14
10	A Task includes a particular objective, an appropriate content, a specified working procedures and a range of outcomes.		3.4340	1.34713	3	9
11	TBLT focuses on whole set of real-world tasks.		3.2981	1.35882	3	10
12	TBLT is based on the student-centered instructional approach.		3.2302	1.349765	3	6
13	A Task is an activity which requires learners to arrive at an out come from given information through some process of thought, and which allows learners to control and regulate that process.		2.9472	1.41590	3	7
14	A task has a clearly defined outcome.		2.8820	1.39991	3	3
15	TBLT includes three stages: pre-task, task implementation, and post task.		2.8226	1.32096	3	5
16	A task involves a primary focus on meaning.		2.7170	1.29359	3	2

Table 6, shows that the items no. (11, 15, 13, 16, 1, 8, 12, 4, 14, 9, 10, 6) that occupy the ranks (1- 12) respectively are found to be well perceived since their mean scores are higher than the theoretical mean (3).

While items (7, 3, 5, 2) yield ranks (13-16) respectively since their mean scores are below the theoretical mean (3). This indicates that Iraqi EFL teachers do not grasp well that a task is an activity which requires learners to arrive at an out come from given information through some process of thought, and which allows learners to control and regulate that process. They do not perceive well that a task has a clearly defined outcome and a task involves a primary focus on meaning. They also do not recognize well that the TBLT includes three stages: pre-task, task implementation, and post task

4.1.2 Views on TBLT Implementation

The results illustrated in Table 7 show the teachers' responses that indicate their perception concerning their views on TBLT implementation.

Table 7

Mean and Standard Deviation of Views on TBLT Implementation

Rank	Views on TBLT Implementation	Sample	Mean	Standard Deviation	Theoretical Mean	No. of Item
1	TBLT offers an innovative way to language learning and completely changes teachers' roles in language teaching.	265	3.7698	1.25674	3	22
2	TBLT provides a relaxed atmosphere to promote the target language use.		3.6868	1.22630	3	18
3	It is widely applicable as it is suitable for learners of all ages and backgrounds.		3.6491	1.32053	3	25
4	TBLT can promote the learners creativity and ability of doing					

	things.		3.6377	1.22972	3	21
5	I have interest in implementing TBLT in the classroom.		3.5472	1.29343	3	17
6	TBLT improves learners' interaction skills.		3.5170	1.22501	3	23
7	TBLT emphasizes the cultivations of the students' integrated ability of using the language		3.5094	1.28250	3	20
8	The Pre-task activities are important because they give a chance to introduce new language and push learners to interpret tasks in more demanding ways.		3.4302	1.24462	3	19
9	TBLT creates a collaborative learning environment.		2.9660	1.43111	3	24
10	TBLT requires resources beyond the textbooks.		2.8981	1.46195	3	26

As shown in Table 7, the items no. (22, 18, 25, 21, 17, 23, 20, 19) that occupy the ranks (1- 8) respectively are found to be well perceived since their mean scores are higher than the theoretical mean (3).

While items (24 and 26) yield ranks (9 and 10) respectively since their mean scores are below the theoretical mean (3). This indicates that Iraqi EFL Teachers do not grasp well that TBLT creates a collaborative learning environment as well as it requires resources beyond the textbooks.

4.1.3 Procedures Used for TBLT Implementation

The results indicated in Table 8 show the teachers' perception regarding the procedures used for implementing TBLT.

Table 8

Mean and Standard Deviation of the Procedures Used on TBLT Implementation

Rank	Procedures Used on TBLT Implementation	Sample	Mean	Standard Deviation	Theoretical Mean	No. of Item
1	In task cycle phase, learners work in pairs or groups and use whatever linguistic resources they posses to achieve the task.		4.1962	1.20886	3	38
2	In pre-task phase, the teacher, helps the learners to recall some language that may be useful for the task.		4.0981	1.13058	3	33
3	In pre-task phase, the teacher instructs the learners to do the task and be sure that all the learners understand the task instruction.		3.9811	1.23231	3	34
4	Post task phase contains also practice stage in which the teacher conducts practice of the new words, phrases, or patterns which occurred in the analysis activity, the task text or, the report phase.	**265**	3.9585	1.15231	3	44
5	In task phase cycle, learners work with the teacher to improve their language while planning the reports of the task		3.9509	1.29446	3	40
6	In pre-task phase, the teacher introduces the topic and gives the learners clear instruction on what they will have to do.		3.9472	1.17625	3	32
7	In post phase task, some of the specific		3.9420	1.20488		43

	features of the language, which occurred naturally during the task, are identified and analyzed.				3	
8	In task cycle phase, the learners present spoken or written reports of the work done in the task.		3.9245	1.32071	3	39
9	1n reporting stage, the learners have to conclude and make inferences		3.8113	1.25615	3	37
10	Teacher's role in post task phase is a language guide.		3.8000	1.30616	3	45
11	In planning stage, the learners have to make decision, agreeing, suggesting.		3.7811	1.33045	3	36
12	In pre-task phase, the teacher's role is an instructor		3.7434	1.20377	3	31
13	The teacher's role in planning stage is that of language adviser, helping learners shape their meaning and express more exactly what they want to say.		3.7245	1.30106	3	42
14	In pre-task phase ,the teacher activates topic- related words, phrases and target sentences that will be useful in carrying out the task and in the real world.		3.5811	1.32931	3	28
15	In pre-task phase, the teacher introduces and creates interest in doing a task on the chosen topic.		3.1623	1.30271	3	27
16	In pre-task phase ,,the teacher devises enabling tasks to help students communicate as smoothly as possible.		3.1660	1.37716	3	29
17	In pre-task phase, the teacher exposes learners to language in use by having them listen to a recording of other people doing the task, or by having them read a text related to the task topic.		3.0113	1.38849	3	30
18	Task cycle includes three stages: task, planning and reporting.		2.8717	1.15411	3	35
19	The teachers, in task cycle, just monitor the learners' activities and encourage them.		2.8491	1.26426	3	41

Table 8, shows that the items no. (38, 33, 34, 44, 40, 32, 43, 39, 37, 45, 36, 31, 42, 28, 27, 29, 30) that occupy the ranks from (1-17) respectively are found to be well perceived because their mean scores are higher than the theoretical mean (3).

While the items no. (35, 41) yield ranks (18-19) respectively since their mean scores are found to be below the theoretical mean (3). This indicates that Iraqi EFL teachers do not know very well that a Task cycle includes three stages: task, planning and reporting and the teachers in task cycle just monitor the learners' activities and encourage them.

4.1.4 Constraints

The results shown in Table 9 indicate teachers' perceptions about the Constraints that act against the application of TBLT

Table 9
Mean and Standard Deviation of the Constraints

Rank	Constraints	Sample	Mean	Standard Deviation	Theoretical Mean	No. of Item
1	Materials in textbooks are not proper for using TBLT.	265	4.4189	0.90140	3	46
2	I have difficulty in assessing learners' task-based performance		4.1019	1.00047	3	48
3	I don't have enough time to implement TBLT		4.0566	1.22807	3	52
4	Large class size is an obstacle to use TBLT		3.9811	1.10252	3	47
5	I don't have enough resources to implement TBLT.		3.9472	1.24812	3	53
6	I have difficulty in designing tasks that correspond with the classroom materials.		3.8604	1.30534	3	50
7	It is difficult to ensure the systematization and sequence of tasks.		3.7962	1.27772	3	51
8	I have limited target language proficiency.		3.6717	1.25293	3	49

Table 9, shows that the items no. (46, 48, 52, 47, 53, 50, 51, 49) that occupy the ranks from (1-8) respectively are found to be well perceived because all of the teachers seem to be agree on the main constraints that act against their application of TBLT in their classrooms.

4.2 Results Related to the Second Aim

4.2.1Verifying the Second Null Hypothesis

Mean, standard deviation and T- values for two independent samples are found for all the four fields: Theory Level, Views of Implementing, Procedure for Implementing, Constraints as well as all the 53 Items of the Questionnaire (See Table 10).

Table 10
T-test Values of Two Samples

Field	Gender	Number	Mean	Standard Deviation	T –test value		Level of Significance 0.005	df
					Calculated	Table		
Theory Level	Male Female	114 151	54.122 55.3444	10.88957 10.90630	0.903	1.96	Not Sig	263
Views on Implementing TBLT in Classroom	Male Female	114 151	34.4474 34.7351	7.38462 6.57642	0.334		Not Sig	263
Procedure Teacher Use in Implementing TBLT	Male Female	114 151	71.5157 71.4967	6.90034 6.78614	0.025		Not Sig	263
Constraints	Male Female	114 151	32.0439 31.6755	3.56579 4.39022	0.732		Not Sig	263
All items of the questionnaire	Male Female	114 151	192.1316 193.2517	19.27560 19.79165	0.461		Not Sig	263

As shown in Table 10, it is found that the calculated t-values for each field and for the whole items are below the table t-value 1.96 at 0.05 level of significance and under 263 degree of freedom. This reveals that there is no statistical significant difference between male and female intermediate school teachers' perception of the TBLT with respect to the four fields as well as their whole perception of the overall items. Thus, the null hypothesis which states that there is no statistical significant difference in the perception of Iraqi intermediate school teachers according to their gender is accepted.

5. 2.2 Verifying the Third Hypothesis

In order to identify the statistical difference among Iraqi intermediate school EFL teachers' perception of TBLT according to their teaching experience. Mean, standard deviation and t-test value of two independent samples are found for all the four fields: Theory Level, Views of Implementing, Procedure of Implementing, Constraints as well as all the 53 Items of the Questionnaire (See Table 11).

Table 11

Mean, Standard Deviation, and t –test Value of Two Samples According to Teaching Experience

Field	Year of Teaching Experience	No.	Mean	Standard Deviation	T –test Values		Level of Significance 0.05	df
					Calculated	Table		
Theory Level	Inexperienced Experienced	162 103	55.6049 53.5825	11.17026 10.38147	1.476	1.96	Not Sig	263
Views on Implementing of TBLT in Classroom	Inexperience	162 103	35.1852 33.7087	7.46106 5.90386	1.698		Sig Not	263
Procedure Teacher Used in Implementing of TBLT	Inexperience Experience	162 103	72.3148 70. 2330	7.1681 6.33107	2.444		Sign in favor of Inexperienced	263
Constraints	Inexperience Experience	162 103	31.8580 31.7961	3.94507 4.23653	0.121		Not Sig	263
All items of the questionnaire	Inexperience Experience	162 103	194.9630 189.3204	20.64425 17.20762	2.310		Sign in favor of Inexperienced	263

The results shown in Table 11 indicate that there is no statistical significant difference between the perceptions of Inexperienced Teachers and experienced Teachers with respect to the fields of Theory Level, Views on Implementing of TBLT in classroom, and the Constraints. The calculated t-test values of the above fields are found to be less than the table t- value at 0. 05 level of significance and under 263 degree of freedom.

While it has be found that there is statistical significant differences in the perception of Inexperienced teachers and experienced teachers with respect to the procedures teachers use in implementing TBLT and their over all perception of the whole 53 Items. That is because the calculated t-values of the Procedure field and the over all perceptions are found to be higher than the table t- value and in favor of the inexperienced teachers. Thus, the third null hypothesis is rejected.

4.2.3 Verifying the Fourth Hypothesis

In order to find out the statistical difference among Iraqi intermediate school EFL teachers' perception of TBLT according to the grade they teach and with respect to the four fields: theory level, views of implementing, procedure of implementing and constraints. Mean and standard deviation have been found to determine the significance difference and one-way analysis of variance is used to trace the differences for each field.

4.2.3.1 Theory Level

In order to find out the statistical difference among teachers' perceptions of the theory level according to the grade they teach. Mean and standard deviation are found (See Table 12).

Table 12

Mean and Standard Deviation of the Theory Level for the Grade Teachers Teach

No.	Grade of Teaching	Number	Mean	Standard Deviation
1	1st	97	55.0619	10.81936
2	2nd	87	54.8161	11.32247
3	3rd	81	54.5309	10.64435

In order to compare the teachers' perception of the theory level according to different grade they teach, one way-analysis is used (See Table 13).

Table 13

F-Ratio for the Difference among Teachers of the Grade Teachers Teach in the Field of the Theory Level

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F*Ratio	Level of Significance 0.05
Between groups	12.446	2	6.223	0.052	Not Sig
Within groups	31326.859	262	119.568		Not Sig
Total	31339.306	264			

As indicated in Table 13, the result has revealed that there is no statistical significant difference in teachers' perception of this field according to the grade they teach as the calculated f-ratio (0.052) is less than the table f-ratio (3.04) at 0.05 level of significance and under 2, 262 degree of freedom.

4.2.3.2 Views of Implementing

In order to find out the statistical difference among teachers' perception of the views of implementing TBLT according to the grade they teach. Mean and standard deviation are found (See Table 14).

Table 14

Mean and Standard Deviation of Views of Implementing

No.	Classes of teaching	Number	Mean	Standard deviation
1	1st	97	34.9588	6.77298
2	2nd	87	34.2184	6.79676
3	3rd	81	34.6173	7.29138

In order to compare the teachers' perception of the views of implementing according to different grades they teach, one way-analysis is used (See Table 15).

Table 15

F-Ratio for the Difference among Teachers of the Grade Teachers Teach in the Field of the Views of Implementing

Source of Variance	Sum of Squares	df	Square Mean	F *	Level of Significance 0.05
Between groups	25.145	2	12.572	0.261	Not Sig
Within groups	12629.821	262	48.205		Not Sig
Total	12654.966	264			

As indicated in Table 15, the result has revealed that there is no statistical significant difference in teachers' perception of this field according to the grade they teach as the calculated f-ratio (0.261) is less than the table f-ratio (3.04) at 0.05 level of significance and under 2, 262 degree of freedom.

4.2.3.3 Procedures of Implementing

The results indicated in Tables 16 and 17 have revealed that there is no statistical significant difference in teachers' perception of this field according to the grade they teach as the

calculated f-ratio (0.906) is less than the table f-ratio (3.04) at 0.05 level of significance and under 2, 262 degree of freedom.

Table 16
Mean and Standard Deviation of Procedures of Implementing

No.	Classes of teaching	Number	Mean	Standard deviation
1	1st	97	72.0206	6.98209
2	2nd	87	71.7011	6.80990
3	3rd	81	70.6790	6.64798

Table 17
F-Ratio for the Difference among Teachers of the Grade Teachers' Teach in the Field Procedures of Implementing

Source of Variance	Sum of Squares	df	Square Mean	F *	Level of Significance 0.05
Between groups s	84.399	2	42.199	0.906	Not Sig
Within groups	12203.843	262	46.580	0.906	Not Sig
Total	12288.242	264			

4.2.3.4 The Constraints

The results indicated in Tables 18 and 19 have revealed that there is no statistical significant difference in teachers' perception of this field according to the grade they teach as the calculated f-ratio (1.392) is less than the table f-ratio (3.04) at 0.05 level of significance and under 2, 262 degree of freedom.

Table 18
Mean and Standard Deviation of Constraints

No.	Classes of teaching	Number	Mean	Standard deviation
1	1st	97	31.4021	4.19737
2	2nd	87	32.3908	3.74587
3	3rd	81	31.7531	4.17292

Table 19
F-Ratio for the Difference among Teachers of the Grade Teachers' Teach in the Field of the constraints

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F*Ratio	Level of Significance 0.05
Between groups	45.600	2	22.800	1.392	Not Sig
Within groups	4291.094	262	16.378		Not Sig
Total	4336.694	264			

However, all the above results related to the fourth hypothesis have indicated that there is no statistical significant difference in the perception of Iraqi intermediate school EFL teachers according to the grade they teach. Thus, the fourth null hypothesis is accepted.

V. Findings and Conclusions

5.1 Findings

The findings show that:

1-The majority of teachers have satisfactory and a good level in the fields of theoretical knowledge, views of implementing, procedures of implementing, and the constraints.

2- There is no statistical significant difference between male and female intermediate school teachers' perception in the four fields as well as the overall 53 items.

3- There is no statistical significant difference between the perception of inexperienced teachers and experienced teachers with respect to the fields of theory level, views on implementing, and the constraints.

4- There is statistical significant differences in the perception of inexperienced teachers and experienced teachers with respect to the procedures teacher used in implementing TBLT; and

5-There is no statistical difference in the perceptions of Iraqi Intermediate School EFL Teachers according to the grade teachers teach and with respect to the four fields.

5.2 Conclusions

The current study aims to paint a general picture of EFL teachers' TBLT perception within the sample of 265 intermediate school teachers under the dimension of some variables as; gender, experience and school grade. The overall findings of this study reveal that EFL teachers have well perceived of TBLT due to a higher level of understanding of tasks and TBLT concepts

The gender variable resulted with no difference in perception between females and males. The school grade variable also resulted with no difference in understanding between those who teach the 1st, 2nd, and 3rd grades. While teaching experience variable resulted in significant differences between the perception of experienced and inexperienced teachers and in favour of inexperienced teachers. This can be due to the fact that newly graduated teachers are well versed in the latest and modern activities and methods of teaching. They possess up-to-date knowledge that could be brought to the task of teaching.

However, Iraqi intermediate school EFL teachers believe that task-based learning benefits learners' communication skills and interaction. Accordingly, language tasks can be used in communicative approach to arouse learners' motivation for learning a foreign language. These tasks don't just give variety to the language teaching methodology but also make the classroom much more fun and interesting; besides, they can produce a lively atmosphere in the classroom which gives language instruction more creativity.

Concerning the findings of this study, using flexible and interactive teaching tasks in English classes have many positive results, such as TBLT encourages learners' academic progress; improves learners' interaction skills; encourages learners' inherent motivation; creates a collaborative learning environment; and is suitable for small group work.

Language tasks are tools of communicative approach in language teaching which can increase students' use of target language by providing collaborative as well as competitive problem solving tasks as mentioned by teachers who took part in this study.

References

1. Breen, M. P. (1987)." Learner contributions to task design". In C. N.Candlin and D. Murphy (Eds.). *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall.
2. Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: appraising the developing language of learners.
3. In J. Williams and D. willis (Eds), *Challenge and Change in language teaching* .London: Heinemann,
4. ----------; Skehan, P.; and Swain. M. (Ed.). (2001). Researching pedagogical tasks in second language learning, teaching, and testing. New York: Newbury House.
5. Candlin, C. (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International.
6. Carless, D. V., (2001). *Factors in the Implementation of Task-Based Teaching in Primary School*.Hong Kong: English department, Hong Kong Institute for Education.
7. Clark, J., Scarino, A., Brownell, J., 1994. *Improving the Quality of Learning: A*
8. *Framework for Target- Oriented Curriculum Renewal*. Institute of Language in Education, Hong Kong.
9. Crookes, G. (1986). *Task classification: a cross-disciplinary review*. Honolulu: university of Havaii at Manoa, social Science Research Institute, Center for second Language Classroom Research.
10. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching.*Oxford: Oxford University Press.

11. Feez, S. (1998). Text-Based Syllabus Design. Sydney: National Center for English Teaching and Research.
12. Halliday, M. K. (1975). Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language.London: Edward Arnold.
13. Liang, L., & Ying, G. (2007). "Managing tasks and task sequences for balanced or improved language production in language classrooms". US-China *Foreign Language*. 5(5), 56-61.
14. Leaver, B. L. and Willis, J. (2004). *Task-Based Instructions in Foreign Language Education: Practices and Programs.* Washington: Georgetown University Press.
15. Long,M.H. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: task- based language teaching". In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language development*. England: Multilingual Matters.
16. ---------- and Crooks, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly, 26(1),* 27-56.
17. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* New York: Cambridge University Press.
18. Nunn, R. (2006). Designing holistic units for task-based teaching. *Asian EFL Journal, 8(3),*69-93.
19. Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research, 1,*48-72.
20. Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.
21. Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *'Approaches and Methods in Language Teaching.* (2nd ed.). Cambridge. Cambridge University Press
22. Sax,Gilbert. (1979). *Foundation of Educational Research*. New Jersey: Prentice Hall.
23. Seedhouse, P. (1999). Combining meaning and form. *ELT Journal* 51, 336-344.
24. Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In Edwards, C and J. Willis (Eds*).Macmillan.*
25. Skehan, P., (1996). 'A framework for the implementation of Task-based instruction \ *Applied Linguistics,* 1996, 17/1:38-62.
26. ---------- (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: O.U.P.
27. Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning.Harlow: Longman.
28. Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: O.U.P.
29. -Wiersma,William. (1969). *Research Methods in Education*.USA: Cornell University.

Appendix A
The Final Form of the Questionnaire

2. Views on Implementation						
17.	I have interest in implementing TBLT in the classroom.	**Strongly agree**	**agree**	**Rarely agree**	**Dis agree**	**Strongly disagree**
18.	TBLT provides a relaxed atmosphere to promote the target language use.					
19.	The Pre-task activities are important because they give a chance to introduce new language and push learners to interpret tasks in more demanding ways.					

No.	**Questionnaire Items**	**Strongly agee**	**agree**	**Rarely agree**	**Dis agree**	**Strongly disagree**
1.	**Theory level**					
1.	TBLT is consistent with the principles of communicative language teaching.					
2.	A task involves a primary focus on meaning.					
3.	A task has a clearly defined outcome.					
4.	A task is any activity in which the target language is used by the learner.					
5.	TBLT includes three stages: pre-task, task implementation, and post task.					
6.	TBLT is based on the student-centered instructional approach.					
7.	A Task is an activity which requires learners to arrive at an out come from given information through some process of thought, and which allows learners to control and regulate that process.					
8.	A Task involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language.					
9.	A Task includes a particular objective, an appropriate content, a specified working procedures and a range of outcomes.					
10.	TBLT focuses on whole set of real-world tasks.					
11.	In TBLT, the priority is not the bits and pieces of language, but rather the functional purposes for which language must be used.					
12.	A Task involves a non-linguistic product as outcome.					
13.	Activities and tasks of a task-based syllabus a-e sequenced according to difficulty.					
14.	TBLT offers the opportunity for natural learning inside classroom.					
15.	In TBLT, learners' abilities, needs and interests are important.					
16.	A task should motivate learners to be engaged in language use.					

20.	TBLT emphasizes the cultivations of the students' integrated ability of using the language.					
21.	TBLT can promote the learners creativity and ability of doing things.					
22.	TBLT offers an innovative way to language learning and completely changes teachers' roles in language teaching.					
23	TBLT improves learners' interaction skills.					
24	TBLT creates a collaborative learning environment.					

25	It is widely applicable as it is suitable for learners of all ages and backgrounds.					
26	TBLT requires resources beyond the text books.					
3.	**Procedures for implementation**					
3.1	**pre- task: in pre-task phase the teacher,**					
27	Introduces and creates interest in doing a task on the chosen topic.					
28	Activates topic- related words, phrases and target sentences that will be useful in carrying out the task and in the real world.					
29	Devises enabling tasks to help students communicate as smoothly as possible.					
30	Exposes learners to language in use by having them listen to a recording of other people doing the task, or by having them read a text related to the task topic.					
31	Role is an instructor					
32	Introduces the topic and gives the learners clear instruction on what they will have to do.					
33	Helps the learners to recall some language that may be useful for the task.					
34	Instructs the learners to do the task and be sure that all the learners understand the task instruction.					
3.2	**task cycle (task implementation**)					
35	Task cycle includes three stages: task, planning and reporting.					
36	In planning stage, the learners have to decision-maker, agreeing, suggesting.					
37	In reporting stage, the learners have to conclude and make inferences.					
38	In task cycle phase, learners work in pairs or groups and use whatever linguistic resources they posses to achieve the task.					
39	In task cycle phase, the learners present spoken or written reports of the work done in the task.					
40	Learners work with the teacher to improve their language while planning the reports of the task.					
41	The teachers ,in task cycle,just monitor the learners' activities and encourage them.					
42	The teacher's role in planning stage is that of language adviser, helping learners shape their meaning and express more exactly what they want to say.					
3.3	**post-task**					
43	In this phase, some of the specific features of the language, which occurred naturally during the task, are identified and analyzed.					
44	This phase contains also practice stage in which the teacher conducts practice of the new words, phrases, or patterns which occurred in the analysis activity, the task text or, the report phase.					
45	Teacher's role in this phase is a language guide.					
4.	**Constraints**					
46	Materials in textbooks are not proper for using TBLT.					
47	Large class size is an obstacle to use TBLT.					
48	I have difficulty in assessing learners' task-based performance.					
49	I have limited target language proficiency.					

50	I have difficulty in designing tasks that correspond with the classroom materials.					
51	It is difficult to ensure the systematization and sequence of tasks.					
52	I don't have enough time to implement TBLT.					
53	I don't have enough resources to implement TBLT.					

Iraqi Preparatory Schools Learners Use of Summarization Strategies on the Development of Writing Ability

Lacurer: Fareeda Khalid Raheem
Technical Institute of Babylon

استعمال طلبة الدراسات الاعدادية العراقية لستراتيجيات التلخيص في تطوير قابلية الكتابة

م. فريدة خالد رحيم
المعهد التقني بابل

الملخص

تناول هذا البحث استعمال طلبة الدراسة الاعدادية لستراتيجيات التلخيص في تطوير مهارة الكتابة، ولتحقيق هدف هذه الدراسة صممت تجربة اذا اختيرت مجموعتان وان احدى المجموعتين اختيرت لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس ستراتيجيات التلخيص والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة والتي لاتدرس ستراتيجيات التلخيص، واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في تحصيلها في كتابة الملخصات لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract

This study deals with Iraqi preparatory schools learners use of summarization strategies on the development of writing ability.

To fulfill the aim of the study, an experiment is designed. One of the two groups is assigned to be the experimental group, which taught summary writing strategies and the other one is the control group which is not taught summary writing strategies.

The results appeared that there are statistically significant differences between the two groups in their achievement in summary writing in favor of experimental group

Iraqi Preparatory Schools Learners Use of Summarization Strategies on the development of writing ability

1-Introduction:

Good writing skills usually develop from extensive reading, some training, and a good deal of practice.

Most students through their academic life have to condense information from lessons and other bibliographical sources in order to fulfill certain assignments in their own field of study (Palmer, 1998: 7).

Summarize information is an essential skill for preparatory schools students learning English as a foreign language. It is a technique that intends to highlight the main points of a writer's work written in the students 'own words. It is one of the most useful strategies in how to write in English (Meyers, 2006: 232).

It has been found out that Iraqi preparatory school Learners have not been trained to use summary writing. Thus, most of them face difficulties in summarizing the contents of a given passage.

To fulfill the aim of the present study, the researcher attempts to test the following hypothesis:

1-There are no statistically significant difference between the experimental group, which is taught summarization strategies, and the control group, which is not taught summarization writing.

2-Iraqi preparatory schools learners face difficulties in writing a good summary.

2-Summary writing

Summary writing helps the students to increase their abilities to understand the main ideas in a text and explain those ideas in a written form. Therefore, if we teach our students how to sum up a text and how to condense its information, we will similarly enhance their reading and writing abilities.

Langan (2001: 395) mentions that summarization can be a real aid to understanding; one must "get inside" the material and realize fully what is being said before one can reduce its meaning to a few words.

The first step in preparing summary writing is to search for the topic sentence. The development of the central idea of the paragraph usually follows the topic sentence logically (Wishon and Burks, 2005: 395).

A summary is a way to demonstrate the students understanding of a reading and of getting to the main points and rejecting the less important material. So, it begins with reading and ends up with writing.

Summarizing shows the full comprehension of the source text, because only those who comprehend the original text will be able to create a new version of it by condensing the gist of the text using their own words (Winograd, 1984:404).

Creating a summary is also identified with the development of the organizing abilities, based on the rearrangement of the information in a way that should be both clear and appealing (Donin etal., 1992:209).

The characteristics of a good summary are:

1- Be brief.
2- Describe the main topic or theme of the selection.
3- Include only the important information.
4- Omit minor or irrelevant details.
5- Organize the information in clear way.
6- Restate the meaning in the reader's own words. (AL-Hamash, 1981:143)

2-1 A Topic Sentence

When one reads the topic sentence, one knows what to expect in the paragraph

A good topic sentence often has a controlling idea.

Words or phrases that help guide the flow of ideas in the paragraph as in the following:

1-The best season for kids is winter

2- People from many different cultures live in Los Angeles (Folse etal., 1999:37).

Chaplen (1970:1) points out that the controlling idea is developed in a paragraph. It is a restricting idea because it limits the information that can be included in its paragraph.

Most topic sentences have three distinct parts, subject, verb and controlling idea. The main function of the controlling idea, then, is to focus or narrow the subject (Gallo and Rink, 1985:2-3).

So, we must exclude material that does not develop the controlling idea.

2-2 Support

Each sentence in a good paragraph may be classified into one of two groups: major support sentences or minor support sentences. A major support sentence has only one job, it develops the controlling idea of a paragraph by telling the reader something new or different about that idea. It directly supports the controlling idea by making that idea more easily understood.

A minor support sentence has two jobs, it develops its major support sentence by telling the reader something new or different about sentence and it helps its major support sentence develops the controlling idea (Chaplen , 1970:14).

The controlling idea, the major support sentence and the minor support sentence are all clear and easily understood (ibid).

Gallo and Rink (1985:74) mention that each major support sentence directly supports the controlling idea by telling the reader something new about it. Each minor support sentence directly supports its major support by developing it and making it more easily understood and indirectly supports the controlling idea by helping its major support sentence develops that idea.

2-3 Organization

If one takes time before he writes to think about the relationships between ideas, one can save oneself sometime frustration.

Outlining is the key to organization. In organizing a successful summary, one first needs to outline the points s/he wants to make and arrange them in order of importance. If one plunges in and tries to handle too many ideas at once, one is likely to place small ideas where large ones belong and vice versa.

The structure of the outline represents the proper positioning of smaller ideas in relation to larger, more significant ones. The thesis or topic sentence contains the dominant idea, the larger idea and it is expressed in the form of a generalization .The primary support is also a generalization, but it is narrower and more focused than the thesis it supports .The secondary and tertiary support represent the specifics, the small ideas, that develop the larger thoughts (Gallo and Rink (1985:98)).

2-4 The relationship between the Summary Writing Method and Communicative Approach

One of the most important characteristics of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language. Communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. Language that is meaningful to the learner supports the learning process. Learning activities are consequently selected according to how well they engage the learner in meaningful and authentic language use (rather than merely mechanical practice of language patterns (Richards and Rodgers) 2001:155).

According to palmer (1996:123), summary writing is also a communicative activity which focuses on integrating the skills of reading and writing. In summary writing the students should first read the text and understanding it with the meaning of the new word, and then write down on a sheet of paper the main ideas using their own words and the main sentences using paraphrasing. After that, the students start to write their first draft of the summary, next check the language of the written summary. Finally, the students should write their final versions of the summary.

Brown (2001:43) says that students are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning.

So both communicative approach and summary writing use integrated skills and both of them encourage students to use an interactive process inside the classroom.

3. The procedures

In order to fulfill the aim of the study and test its hypothesis an experiment is conducted. These procedures include Sample Selection, Pilot administration, the post-test and Statistical Tools.

3-1 The Experimental Design

Christensen (1980:150) states that the design of any experiment is very important and should be an appropriate one because it determines the possibility of obtaining valid, objective and accurate answers to research questions.

So it is necessary to choose an appropriate design to determine whether or not valid objective and accurate the results which will be obtained.

Brown (2001:211) declares the following design:

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

The experimental group is taught by using summarization strategies, while the control group is taught by using the traditional method. The experiment is lasted two months. The scores of both groups are compared to see if there is any significant difference between the two groups or not.

3-2 Sample Selection

The sample of the present study is the pupils of sixth year preparatory schools in Iraq. They are native speakers of Arabic who have similar EFL background and their average age is eighteen years old. Sample selection procedures are considered as one of the most important variables that can affect experimental research. This variable has been controlled by the random selection of the groups.

Huitt etal. (1999:2) clarify that the subjects in the comparison groups should be functionally equivalent at the beginning of the study. If they are, then observed the difference between the groups as measured by the performances of the dependent variable, at the end of the study. If the comparison groups are different from one another at the beginning of the study the results of the study are biased.

3-3 Pilot Administration

Before making the main administration of the test, a pilot study has been administrated involving preparatory schools learners. They are selected randomly. The test is intended to estimate the time required for answering the test and to know whether the questions are clear to the subjects, to find out which of them need modification and to evaluate item analysis. The pilot test has revealed that the time required to answer the whole items of the test is one hour. In addition all the results got from the pilot administration have helped the researcher in making the final administration.

3-4 The Post-test

The primary role of an achievement test is to determine acquisition of a course objective at the end of period of instruction. An achievement test should support the teaching to which they relate (Brown, 2001:391).

So, a written test is prepared to measure the student's ability to write in English by using the summary writing.

The subjects of the control group and experimental group were post-tested on 4/1/ 2014.

The whole tests were applied by the researcher.

3-5 Statistical Tools

The following statistical tools were used in this study:

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

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1){s_1}^2 + (n_2 - 1){s_2}^2}{(n_1 + n_2) - 2} \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Where:

x_1 = the mean of the experimental group

x_2 = the mean of control group

n_1 = the number of experimental group

n_2 = the number of control group

s_1 = the variance of the experimental group

s_2 = the variance of the control group (Brown and Rodgers, 2002:208)

2-One – sample-t-test of two tailed for correlated samples to test the difference between the pre-test and post-test within each group, i.e. experimental and control group.

$$t = \frac{\overline{D}}{SD/\sqrt{n}}$$

$\overline{D}$: Mean of difference between scores.

SD : Standard deviation of difference between scores.

N : Number of subjects.

4- Discussion of the Results

The statistical analysis of the results indicates that the mean value of the experimental group was found to be (67.2) which is higher than the mean value of the control group, in the post-test which was found to be (40.7). This means that the achievement of learners in the experimental group is significantly higher in the average than the achievement of learners in the control group in the total scores of the post test. This indicates that summarization strategies have a positive effect on the student development in writing.

The results of the present study are in agreement with those of Slimary (1992), which shows that there are significant differences between the achievement of the preparatory schools learners experimental group, who were instructed according to summarization strategies and the achievements of their colleagues in the control group, which is not taught summarization strategies, in their achievements scores in summary writing.

5- Conclusions

The study has investigated the efficiency of using summarization strategies in the development of writing ability of the preparatory school learners. The following conclusions can be drawn:

1- The results of the pre-test of the subjects indicate that preparatory schools learners face difficulties in writing a summary since they have got low marks.

2- The results of the post-test for two independent samples show that there is a significant difference between the subjects of the groups. This difference is in favor of the subjects of the experimental group who is taught summarization strategies. Therefore, the previous hypothesis which states that there are no statistically differences between the experimental group and the control group in their achievement in summary writing is rejected and an alternative hypothesis is accepted which states that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group in their achievement in summary writing.

3- Summary writing strategies enable learners to comprehend and improve their writing ability and make them less independent on the teacher.

4- Summary writing is proved to be more effective and offers an attractive alternative to the traditional way of teaching writing.

6- Recommendations

In the light of the results, the following recommendations may be helpful for students, teachers, and syllabus designers:

1- Teaching of summarization strategies as skill in preparatory schools is the best way for developing the reading and the writing ability.

2- Syllabus designers should stress the implementation of summary writing in the curriculum for the subjects of the preparatory schools.

3- The teachers are recommended not to use traditional methods of writing, such as writing composition. So, they advised to teach summarization strategies to enhance students writing ability.

Experimental Group	Control Group

Appendix-1-
The Test

Three thieves broke into a rich man's house and took his money. They carried all his money to a lonely room where they lived. They sent the youngest of them to the nearest village to buy some food. When he was away his friends thought of killing him to have all the money. He also thought of killing his friends. He bought the food and put poison into it. When he returned to the room, the others jumped upon him and killed him. Then they sat down and ate the food the result was that all of them died.

Q1: Summarize the following passage in clear and correct English. Your summary must not exceed 40 words.

Q2: Answer the following questions using information found in the above passage.

1- Where did the thieves live?
2-Why did they break into the rich man's house?
3-What did the youngest thief put into the food?
4-What did the others do to the youngest thief?
5- What was the result?

No.	Scores	No.	Scores
1	80	1	35
2	51	2	42
3	58	3	45
4	60	4	36
5	85	5	30
6	70	6	31
7	80	7	35
8	65	8	29
9	72	9	45
10	72	10	58
11	58	11	45
12	65	12	62
13	73	13	30
14	71	14	52
15	70	15	44
16	73	16	52
17	60	17	35
18	74	18	40
19	63	19	54
20	61	20	41

Appendix-2-
Learner's post-test Scores

$x_1 = 68.1$	$x_2 = 42.5$
$\sum yi_1 = 1360$	$\sum yi_2 = 850$
$\sum yi_1{}^2 = 93520$	$\sum yi_2{}^2 = 38755$
$\sum(yi_1)^2 = 186225$	$\sum(yi_2)^2 = 719216$
SD = 8.352	SD = 8.580
$S^2 = 70.460$	$S^2 = 73.693$

Reference

1- AL-Hamash, Khalil.1981. **College Composition.** Baghdad: AL-Qadisiya Press.

2- Brown, D, 2001. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 2^{nd} ed. New York. Addison Wesley Inc.

3- Christensen, Larry B. 1980. **Experimental Methodology.** 2^{nd} ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

4- Chaplen, Frank. 1970. **Paragraph Writing.** Britain, Oxford: Alden Press.

5- Donin, J., R. J. Bracewell, C.H. Frederiksen, and M. Dillinger. 1992. **Students' Strategies for Writing Instruction: Organizing Conceptual Information in Text. Writing communication, 9(2),:209-236.**

6- Folse, Keith S., A. Muchmore-Vokoun, and E. Vestri Soloman. 1999. **Great paragraphs**. New York: Boston, Houghton Mifflin Company.

7-Glass, G.V. and J.C. Stanley. 1970**. Statistical Methods in Education and psychology**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, Inc.

8- Gallo, Joseph D. and Henry W. Rink. 1985. **Sharping college Writing**. Cambridge University press.

9- Huitt, W., J. Hummel, and D. keack. 1999. **Internal and External Validity**. Internet, Educational Psychology Interactive.

10- Langan, John.2001. **College Writing Skills with Readings**. 5^{th} ed. New York: McGraw-Hill, Inc.

11- Meyers, Allan. 2006. **Composing With Confidence**. 7^{th} ed. New York: Pearson Education, Inc.

12- Palmer, J. C. 1996. **The Use of Summarization Strategies in the Development of the Linguistic Competence of Business English Students**. Colecci-Microfitxex. Castell-N: University Juame I.

13- Palmer, J. C. 1998**. A Product-Focused Approach to Text Summarization**. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No.1.

14- Richards Jack C. and Theodore S. Rodgers. 2001. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

15- Winograd, P.N. 1984. **Strategic Difficulties in Summarizing Text**. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

16- Wishon, George E and Julia M. Burks. 2005. **Let's Write English**. New York: McGraw-Hill, Inc.

أبنية الفعل بين التعدي واللزوم الفعل اللازم- انموذجاً-

م. محمد احمد زكي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Forms of the Transitive and Intransitive Verbs

Lect. Muhammad Ahmad Zaki
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The Transitivity and the intransitivity of verbs is very important in studying morphology and grammar. The intransitive verb is the verb that does not take an object.

المقدمة

لظاهرة التعدي واللزوم جانب مهم في حقل الدراسات الصرف6ية والنحوية، فاذا كانت الافعال تعبّر عن تلبُّس الفاعل بصفة من الصفات، او عن اجرائه بعض الاحداث الذاتية التي تتضح بالتركيب، فهذه الافعال اللازمة.

والفعل اللازم عند علماء العرب هو الذي لا يتعدى اثره فاعله او هو الذي لا يتجاوز اثره الفاعل الى المفعول به، ويكتفي بمرفوعه.

تقوم خطة البحث بالتعريف بالفعل في اللغة والاصطلاح، في ضوء المحاور الآتية، ومنها: الفعل اللازم بين البنية الصرفية والاثر النحوي، وعلامات اللازم، وطرق معرفته، ثم ضوابط الفعل اللازم، ووسائل تغيير اللازم الى متعدٍ، ومن الجدير بالذكر ان علماء العربية قد وضعوا لأفعال العربية علامات، وحصروا ما ورد منها من صيغ في كلام العرب، وميّزها من غيرها، فإنهم وضعوا لها ضوابط معينة سنذكرها بين طيات هذا البحث. والله نسأل التوفيق والسداد خدمة للغة الضاد التي شرفها القرآن الكريم بكتابه العزيز.

اولاً: الفعل في اللغة والاصطلاح

الفعل في اللغة: كناية عن كل عمل متعدٍ، وغير متعدٍ[1].

وفي الاصطلاح: ما دل على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة[2] والافعال ابنية صرفية تدل على تقييد الحدث الذي اشتقت منه بزمن معين، وقد قسمها علماء العربية من حيث العمل الى افعال لازمة، واخرى متعدية، ومبحث التعدي واللزوم صرفي نحوي، فالبنية الصرفية للفعل لها علاقتها بالتركيب النحوي، لأن الصرف يدرس العلاقات الجدولية، من حيث عنايته باصول ابنية الافعال، وتغيير حركتها، وبالزوائد واماكن زيادتها، واثر ذلك كله في التركيب النحوي الذي يدرس العلاقات السياقية، فليس للنحو من المباني الا ما يقدمه له الصرف، فالفاعل يحتاج الى فعل يعمل فيه الرفع ولا يجاوزه، والمفعول به يحتاج الى فعلٍ يتجاوز الفاعل الى المفعول به.

ان تحديد البنية الصرفية للفعل يُعدّ امراً ضرورياً في طريق شرحها، لأنه لا يمكن الربط بين الفعل ومعناه الا اذا عُرفتْ بنيته الصرفية، ومن ثمّ يُحدد المعنى الوظيفي للفعل، فإذا وردت بنية الفعل منفردة فقد تحتمل عدة معانٍ، أمّا إذا وضُعتْ في سياق معين، فإنها تفيد معنى واحدٍ معنياً[3].

لذا فالبنية الصرفية للفعل ذات علاقة بالتركيب النحوي، فتغيير حركة عين الفعل قد تجعله لازماً او متعدياً، وتعدي الفعل ولزومه له أثره في قياس مصادر الأفعال وفي الاشتقاق والمشتقات، والزيادة في البنية الصرفية للفعل تحدث اثرها في خلق بنية صرفية جديدة.

(1) ينظر: لسان العرب 43/14 (فعل)، والتعريفات: 96.
(2) ينظر: شرح الكافية الشافية، لأبن مالك: 22، وشرح كافية ابن الحاجب: 3/4.
(3) ينظر: المنهج الصوتي للبنية الصرفية- رؤية جديدة في الصرف العربي: 13، ومدخل الى دراسة الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية للمعاصرة: 17-18-19.

وفي المعنى والوظيفة ايضاً، فقد تجعل الفعل اللازم يتعدى الى مفعول به واحد، او الى مفعولين، او الى ثلاثة/ كما تجعل المتعدي لازماً، وقد يشترك المتعدي واللازم في بنيةٍ واحدةٍ.

ثانياً: الفعل اللازم بين البنية الصرفية والاثر النحوي

أ- **حدّ اللازم:** لظاهرة التعدي واللزوم حيزٌ مهمٌ في حقل الدراسات الصرفية والنحوية، فإذا كانت الأفعال تعبّر عن تلبُّس الفاعل بصفة من الصفات، او عن اجرائه بعض الاحداث الذاتية التي تتضح بالتركيب، فهذه هي الأفعال اللازمة.

والفعل اللازم عند علماء العربية هو الذي لا يتعدى اثره فاعله، او هو الذي لايتجاوز اثره الفاعل الى المفعول به، ويكتفي بمرفوعه[1]. وقال سيبويه: (وهذا باب الفاعل الذي لم يتعدّه فعله الى مفعول... فأمّا الفاعل الذي لايتعدّاه فعله فقولك: (ذَهَبَ زيدٌ) و(جَلَسَ عمرٌ)[2]. ويرى ابن يعش أنّ الفعل اللازم لايتجاوز الفاعل الى محلّ غيره[3]. أما ابن هشام فيقول: (اللازم ما لايطلب مفعولاً البتة)[4]. ويرى بعض النحاة ان الفعل اللازم هو الذي لايتعدى الا بقرينة[5]، أي بوسيلة من وسائل التعدية، ويشمّى قاصراً، وغير واقعٍ، وغير مجاوز، وغير متعدٍ[6] ولازماً، وذلك للزومه فاعله، لأن الفعل إنّما جاء لسببين هما: رفع الفاعل، والدلالة عليه[7].

ب- علامات اللازم، وطرق معرفته

ذكر علماء العربية أنّ الفعل اللازم علاماته وطرقه التي يُعْرَفُ بها هي:

1- **معنى الفعل:** قال ابن النظام: (من اللازم ما يُستدَلّ على لزومه بمعناه)[8] ويُحكم على لزوم الفعل البتة إذا دلَّ على معنى من المعاني الآتية:

أ- أن يدل على سجيّة، أي طبيعة، قال الأشموني: (والمراد بأفعال السجايا ما دلَّ على معنى قائمٍ بالفعل لازمٌ له[9]. نحو (حَسُنَ، وشَجُعَ، قَبُحَ، وطالَ، وجَبُنَ، ولؤمَ).

ب- أن يدلّ على لون، نحو (أَدُمَ، وخَمُرَ، ابْيَضَّ، ادهامَّ، أوحلية، أي صفة من الصفات التي يمتحدح بها، حسية كانت أو معنوية، نحو (دَعُجَ، بَلِثحَ، وكَحُلَ، وبجُلَ)، او عيب، نحو (عَوِرَ، حَوِل، عَمِش) أو على نظافة، نحو (طَهُرَ، ونَظُفَ) او على دَنَسٍ، نحو (نَجُسَ، وقَذُرَ).

ت- أن يدلّ على مطاوعة لفعل متعدٍ الى واحد، نحو (كسرتُ الزجاج فانكَسرَ).

ث- أن يدلّ على عَرَضٍ، أي: على وصفٍ غير لازم، نحو (كَسُل، ونَشُطَ، حَزُن) [10].

2- **بنية الفعل (صيغته):** ذكر الصرفيون أنّ مِمّا يدل على لزوم الفعل (صيغته)، وأشهر الصيغ الدالة على لزوم الفعل، ما يأتي:

أ. صيغة (فَعُلَ) بضم العين، نحو (ظَرُفَ، وشَرُفَ).

ب. صيغة (فَعَلَ) بفتح العين، او (فَعِلَ) بكسر العين، ووصفها على فَعيل، نحو (ذَلَّ، وقَوِيَ).

ت. صيغة (إنْفَعَلَ) نحو (انْكَسرَ، انْشَعَبَ، وانْطَلَق).

ث. صيغة (افْعَلَّ) نحو (اغْبرَّ، وازْوَرَّ).

ج. صيغة (افْعَالَّ) نحو (اقطارَّ، وادْهَامَّ).

---

(1) ينظر: الأصول في النحو: 277/2، وشرح الحدود النحوية: 80.
(2) كتاب سيبويه: 33/1.
(3) شرح المفصل: 33/1.
(4) شرح شذور الذهب: 366.
(5) ينظر: الفصول في العربية: 22، واوضح المسالك: 15/2.
(6) ينظر: شرح الأشموني: 439/1، وحاشية الصبان: 87.
(7) ينظر: كشف المشكل: 385/1.
(8) شرح الفية ابن مالك: 100.
(9) شرح الأشموني: 439/1.
(10) ينظر: مغني اللبيب: 160/2، والاشباه والنظائر: 155/2.

ح. صيغة (افْعَلَلَّ) نحو (اشمأَزَّ، واطمأَنَّ، اقْشَعَرَّ).

خ. صيغة (افْوَعَلَّ) نحو (اكْوَهَدَّ).

د. صيغة (افْعَنْلَلَ) نحو (احْرَبَجْمَ).

ذ. صيغة (أَفْعَنْلَى) نحو (أَحْرَبْبى).

ر. صيغة (تَفَعْلَلَ) نحو (تَدَحْرَجَ).

ز. صيغة (اسْتَفْعَل) عند دلالتها على التحول، نحو (اسْتَحْجرَ الطينُ) [1].

س. تضمين الفعل معنى فعل لازم، نحو: الفعل (يُخَالِفُ) في قوله تعالى: (فَلْيَحْذَرِ الذين يُخالفُونَ عن أمرِهِ) [2] (يُخَالِفُ) ضُمِّنَ معنى الفعل (يَخْرجُ) فصار لازماً[3].

ج- ضوابط الفعل اللازم: اذا كان علماء العربية قد وضعوا لهذه الأفعال علاماتٍ، وحصروا ما ورد منها من صيغ في كلام العرب، وميّزوها من غيرها، فإنهم قد وضعوا لها ضوابط معينة ايضاً نذكرها على النحو الآتي:

1- ألاّ يتصل بالفعل هاء ضمير غير المصدر، وغير الظرف، فلا يقال: (زيدٌ خَرَجَهُ عَمْرو) وإنّما يقالُ (الخروجُ خَرَجَهُ عَمْرو).

2- ألا يبنى من الفعل اللازم اسم مفعول تامّ، أي، غير مقترن بطرفٍ، او حرف جرّ، فلا يقال في الفعل (خَرَجَ) (مَخْروج)، وانّما يقال: (مخروجٌ به) [4]. قال ابن عصفور: (فالذي لا يتعدّى هو الذي لا يبنى منه اسمُ مفعولٍ، ولا يصحُ السؤال عنه بأي شيءٍ وقع) [5].

ذكر بعض النحاة أنّ الضابط الصحيح هو حكم اللغة بمفرداتها وتراكيبها الواردة عن اهلها العرب، فلا بدّ من الرجوع الى المصادر اللغوية الوثيقة الامينة[6] كي نُدرك صلاحية هذين الضابطين[7].

د- وسائل تحويل اللازم الى متعدٍ:

اذا كان علماء اللغة العربية قد حدُّوا الفعل اللازم بافتقاره الى الفاعل، فإنّهم قد ذكروا بعض الوسائل التي بها قد يصير اللازم متعدياً الى مفعول به واحد، او في حكم المتعدي اليه[8]، فزيادة حرف او اكثر في الفعل قد يكون سبباً لتغير عمله[9]. فهذه احدى الوسائل التي بها يتحول اللازم متعدِّياً، على الرغم من توحَّد الوسائل في العمل، الاّ أنّها تختلف في المعنى فلكلّ وسيلةٍ معناها الخاص بها، الذي لاتؤدِّيه وسيلةٌ أخرى[10].

1- همزة التعدية:

وتُسمّى همزة النقل[11]. أي الهمزة التي تنقل معنى الفعل الى مفعوله ويصير بها الفاعل مفعولاً واطلق عليها ابن هشام همزة (أفْعَل) [12] فزيادة الهمزة في أوّل الفعل الثلاثي المجرد، تحدث تغيراً في بنيته الصرفية، نحو الفعل)(ذَهَبَ)، فبزيادة الهمزة يتحول الى ابنية الثلاثي المزيد بحرف، نحو (أَذْهَبَ) كما تُحدث تغيراً في عمله، فبعد ان كان الفعل لازماً، يصير متعدياً، قال سيبويه: (فأكثر ما يكون على (فَعَلَ)، اذا اردت انّ غيره أدخله في ذلك يبنى الفعل منه على (أَفْعَلْتُ))[13].

---

(1) ينظر: شرح الفية ابن مالك: 100-101، ومغني اللبيب: 2/158-159.
(2) سورة النور: 63.
(3) مغني اللبيب: 2/159.
(4) ينظر: شرح الاشموني: 1/438، وضياء السالم: 2/92، والنحو الوافي: 2/152 وفي تصريف الافعال: 171.
(5) شرح جمل الزجاجي: 1/305.
(6) أي لابد من الرجوع الى المعجمات (لسان العرب، والقاموس المحيط والمحكم...).
(7) ينظر: المقتصد في شرح الايضاح: 1/348، والنحو الوافي: 2/158.
(8) ينظر: النحو الوافي: 2/153.
(9) ينظر: في علم الصرف، لأمين السيد: 51.
(10) ينظر: النحو الوافي: 2/158.
(11) ينظر: كشف المشكل: 2/386، وضياء السالك: 2/104.
(12) ينظر: مغني اللبيب: 2/160.
(13) كتاب سيبويه: 4/55.

فالفعل (ذَهَبَ)، مثلاً في قوله تعالى: (ذَهَبَ اللهُ بِنورِهِمْ) [1]. فعل لازم، نجده نفسه عُدِّي الى المفعول به. بزيادة الهمزة في قوله تعالى: (قالُوا الحمدُ للهِ الذي أَذهبَ عنّا الحَزَنَ)[2]. هذه الزيادة قد أحدثت تغييراً في البنية الصرفية للفعل، اذ تحوَّل من بنية (فَعَلَ) الى (أَفْعَلَ) أمّا من حيث العمل فقد أصبح يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً به، ومن حيث المعنى نقل معنى الفعل الى مفعوله. وقد تُزاد الهمزة على الفعل الثلاثي، فتحدث تغييراً في بنيته الصرفية، وفي معناه، لكنها لاتؤثر في عمله، نحو الفعل (سَرَى)، و (أَسْرَى)، يقال: (سريت بالقوم)، (وأسريت بهم) [3]. ومنه قوله تعالى: (سبحانَ الذي أَسْرَى بِعَبْدِهِ ليلاً مِنْ المسْجِدِ الحَرامِ إلى المسْجِدَ الأقْصى الذي بارَكْنا حَوْلَهُ) [4] وقول امرئ القيس:

سَرَيتُ بِهِمْ حتى تكِلَّ مَطِيُّهمْ

حتى الديادُ يُقَدْنَ بأرسانِ[5]

وقد تزاد الهمزة على الفعل المتعدي وتجعله يتعدى الى مفعولين، او ثلاثة، وقد يكون لها أثرٌ عكسيّ فتجعل المعدي لازماً، نحو (أَقْشَعَ الغيمُ وقَشَعَتْهُ الريحُ) [6].

2- تضعيف عين الفعل:

من الزيادات المؤثرة تضعيف عين الفعل اللازم، هذا التضعيف يحدث تغييراً في البنية الصرفية للفعل اللازم، إذ به يتحول الفعل الثلاثي المجرد الى مزيد بالتضعيف، نحو (فَرِحَ)، يتحول الى (فَرَّحَ) ويحدث تغييراً في عمله، ومعناه، اذ يتحوَّل الفعل من اللزوم الى التعدي قال ابن القطاع: (فإذا أردتَ أنْ تُعَدِّيَ ما لايتعدَّى عدَّيته... بتشديد عين الفعل) [7].

ومنه قوله تعالى: (هو الذي يُسَيِّرُكم في البرِّ والبَحرِ) [8].

فالفعل (يُسَيِّرُ)، مضعّف العين، وهذا التضعيف له أثَرُهُ في البنية، والإعمال، والمعنى، ويتضح ذلك في الآتي:-

- تحويل البنية الصرفية للفعل (يَسيرُ) من الثلاثي المجرد، الى الثلاثي المزيد (يُسِّيرُ)، أي تحول بنية (فَعَلَ) الى (فَعَّلَ).
- تحويل عمل الفعل (يسيرُ)، من الاكتفاء برفع الفاعل الى نصب المفعول به، أي من اللزوم الى التعدّي، نحو (يُسَيِّركُمْ) فالكاف ضمير في محل نصب مفعول به.
- تضعيف عين الفعل يدل على التكثير والمبالغة.

وذهب بعض النحاة إلى التضعيف في الفعل (يُسيِّرُ) للمبالغ لا للتعدية، فالفعل (سَارَ) عندهم متعدٍ في الأصل، نحو (سِرْتُ الرجلَ وسِيْرَ به) [9]. ومنه قول الشاعر:

فلا تَجْزَعَنْ من سِيرةٍ أنتَ سِرْتَها

فأولُ راضٍ سيرةً من يَسِيْرُها[10]

ومن النحاة من يرى أنّ الفعل (سَارَ) يتعدّى ولا يتعدّى[11]. قال ابن سيدة: (سارتِ الدابةُ سيراً وسَيرْتَها)[12]. في حين ذهب ابن هشام الى أنّ الفعل (سارَ) لازم اذ قال: (وفيه نظرٌ لأنّ (سرتَهُ) قليلٌ و (سيّرتَهُ) كثير، بل قليل: أنّهُ لا يجوز (سِرتُهُ) وأنّه ورد في البيت على اسقاط الباء توسّعاً) [13]. أي أنّ الفعل (سَيَّرَ) يتعدّى الى المفعول بالتضعيف.

---

(1) سورة البقرة: 17.
(2) سورة فاطر: 34.
(3) ينظر: فعلت وأفعلت، للسجستاني: 100.
(4) سورة الاسراء: 1.
(5) امرؤ القيس، ديوانه: 93، وفعلت وأفعلت للسجستاني: 101 والمخصص: 121/14.
(6) ينظر: في علم الصرف: 53.
(7) الأفعال، لأبن القطاع: 17/1.
(8) سورة يونس: 22.
(9) ينظر: الخصائص: 213/2-214، والمخصص: 154/15، وارتشاف الضرب: 54/3.
(10) المخصص: 54/15.
(11) البيت من شواهد الخصائص: 212/2، ومغني اللبيب: 161/2، وروح المعاني، للآلوسي: 96/11.
(12) روح المعاني: 96/11.
(13) الخصائص: 54/15.

وللتضعيف أثره في تعدية المتعدّي، اذ يجعل المتعدّي الى مفعول به واحد، يتعدّى الى مفعولين، نحو (عَلَّمْتُهُ النّحوَ) ولايتعدّى الى ثلاثة[1]. وقيل: يجوز عند تضعيف (عَلِمَ) المتعدّية الى مفعولين ان يتعدّى الى ثلاثة مفاعيل[2].

3- ألف المفاعلة:

ومن وسائل تعدية اللازم زيادة الألف في الفعل الثلاثي، بين الفاء والعين، وتُسمىّ الف المفاعلة[3]. قال سيبويه: (إعلمْ أنّك قلتَ: فاعَلْتُهُ فقد كان من غيركَ مثل ما كان منك اليه حين قلتَ: فاعَلْتَهُ) [4].

إنّ هذه الزيادة تحدث تحولاً في البنية الصرفية للفعل، إذْ يتحول الفعل من بنية (فَعَلَ) الى بنية (فاعلَ) نحو (جَلَسَ) يتحولّ الى (جالسَ)، يحدث تحولاً في العمل اذ يتحوّل من اللازم الى المتعدّي، نحو (جالستُ العلماءَ)، فالفعل (جلسَ) لازمٌ لايتعدّى عمله الفاعل، وبزيادة الف المفاعلة امتدّ عمله الى المفعول به، كما تؤدي هذه الزيادة الى تحوّلٍ في المعنى اذ تجعل الفعل يفيد التشارك بين اثنين فظاكثر أي أَنْ يفعل احدهما بصاحبه فعلاً، فيقابله الآخر بمثله، فتُنسبُ الفاعلية للبادئ، والمفعولية للمقابل[5] وقد تجعل الفعل يفيد التكثير، وفي هذه الحالة يكون بمعنى (فَعّلَ) مضعّف العين، نحو (ضاعفتُ الشَيءَ) [6]. وربما لا يكون فيها معنى زائدٌ على الأصل فتظلُّ كما هي لازمة، نحو (سافَرَ) و (هَاجَرَ)، او متعدية، نحو (سَامَحَ اللهث التائبَ) [7].

4- زيادة الهمزة والسين والتاء:

يزاد الفعل الثلاثي المجرد اللازم بالهمزة والسين والتاء في أوّله، هذه الزيادة تحدث تغييراً في البنية الصرفية للفعل، وفي المعنى، والعمل، ومنه الفعل (اسْتَخرج) في قوله تعالى(فَبَدَأَ بِأَوعِيَتِهِم قَبْلَ وعاء أَخيهِ ثمَّ اسْتْخرجها من وعَاءِ أخيهِ) [8]. فالفعل (خَرَجَ) زيد بثلاثة احرف، هذه الزيادة أدّت الى امور متعدِّدة، هي:

أ- تغيير البنية الصرفية للفعل، اذ يتحوّل الفعل الثلاثي المجرد الى مزيد بثلاثة احرف.

ب- التغيير بالمعنى، اذ يحوّل المعنى من الاخبار الى الدلالة على طلب الفعل.

ت- التغيير في العمل، اذ تحوّل من اللازم الى المتعدي، وقد اشترط النحاة في ذلك دلالة الفعل على الطلب. او على النسبة الى شيء[9]. قال سيبويه (وتقول: استعطيتُ أي طلبت العطية واستعْبْتُهُ أي طلبتَ العنبى) [10]، وبهذه الزيادة قد يُنقَلُ ذو المفعول الواحد الى مفعولين نحو (اسْتكتبتُهُ)، ونحو الشاعر:

استغفرُ اللهَ ذنباً لستُ مَحْصِهِ

ربَّ العبادِ اليهِ الوَجْهُ والعَمَلُ[11]

وقد اختلف النحاةُ في تعدية الفعل (اسْتَغْفَرَ) الى مفعولين، فمنهم من يرى انّ تعديته الى المفعول الثاني يكون بإسقاط حرف الجر، والتقدير: استغفرُ الله من ذنبي[12]، ومنهم من يرى أنّهُ يُحمَلُ على تضمين معنى (اسْتَتَبْتُ) [13] وربما لا يؤثر الفعل بهذه الزيادة من حيث العمل، اذا لم يدل على الطلب، او بالنسبة الى الشيء، نحو (اسْتَحْجَرَ الطينُ)، ففي الفعل (اسْتحْجَرَ) تحوّلَ في البنية الصرفية، لكنه لم يؤثر بالزيادة من حيث العمل لكنه دَلَّ على الصيرورة[14]. ومن هنا

(1) مغني اللبيب: 161/2.
(2) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 143/4.
(3) ينظر: في علم الصرف: 55.
(4) كتاب سيبويه: 64/4.
(5) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: 97/1-98.
(6) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: 99/1.
(7) ينظر: كتاب سيبويه: 68/4، وفي علم الصرف: 55.
(8) سورة يوسف: 76.
(9) كتاب سيبويه: 70.
(10) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب: 110/1، ومغني اللبيب: 161/2، والنحو الوافي: 166/2.
(11) البيت من شواهد كتاب سيبويه: 37/1، والخصائص: 247/3، وشرح جمل الزجاجي: 12/1.
(12) ينظر: تأويل المشكل: 405/1، وشرح جمل الزجاجي: 312/1.
(13) ينظر: مغني اللبيب: 161/2.
(14) ينظر: كتاب سيبويه: 71/4، والمنصف: 77/1.

يتضح أنّ الأثر النحوي الذي تحدثه الصيغة الصرفية يرتبط بالمعنى الذي تؤديه الصيغة في السياق اذا كان للصيغة اكثر من دلالة صرفية.

5- صوغ الفعل على (فَعَلتُ) بفتح العين، و (أفْعُلُ) بضم العين بقصد المغالبة[1]

قال الظفري: (وباب المغالبة يبنى كثيراً- وإن لم يكن قياسيّاً- على فعلته، أفعلته، بالضم، فإن لم يكن من باب فَعَلَ- يفعُل نقلته اليه[2]. ومنه (كرَمْتُ عليّاً أكرمُهُ) فتحويل حركة عين الفعل من اللازم المضموم العين الى المفتوح العين، له أثره في البنية الصرفية للفعل، وفي دلالته، وفي عمله، فالفعل (كَرُمَ) لازم على وزن (فضعُلَ) يدلّ على صفة ملازمة لصاحبها[3] وتحويل حركة عينه الى الفتح (كَرَمَ) يحدث له تحولاً في بنيته الصرفية، اذ ينتقل من بابل (فَعُلَ) الى باب (فَعَلَ) اما في دلالاته فقد اصبح دالاً على المغالبة، وفي وظيفته ايضاً، اذ اصبح متعدياً الى المفعول بعد ان كان لازماً[4].

6- التضمين:

التضمين عند علماء العربية يعني: اشراب لفظ معنى لفظ آخر، واعطاؤه حكمة[5]. حتى يؤدّي الفعل مؤدّى فعل آخر[6].

والفعل اللازم قد يحدث له تغييرٌ في تضمّنه معنى فعل آخر متعدٍ نحو قوله تعالى: (ولا تَعْزِمُوا عقْدَةَ النِّكَاحِ حتى يَبْلُغَ الكتابُ أَجَلَهُ) [7]. فالفعل (عَزَمَ) في الأصل لازم لايتعدّى الى المفعول به إلاّ بحرف الجر، لكنّه في هذه الآية تضمَّن معنى فعلٍ آخر وهو (نَوَى)، المتعدّي لذا تغيَّر عملُه فصار متعديًّاص الى مفعول به مباشرة[8].

وينفرد التضمين عن غيره من الوسائل النحوية المألوفة في التعدية بأنّه ينقل الفعل الى أكثر من درجة، فقد يجعل الفعل يتعدى الى مفعولين نحو الفعل (يَأْلُوْ) الذي يتعدى الى مفعولين، في قوله تعالى: (يا أيُّها الذينَ آمَنُوا لا تَتَّخذُوا بِطانَةً من دُنكُمْ لا يألُونَكُم خَبَالا) [9]. وذكر النحاة أنّ الأفعال (أخْبَرَ، وخَبَّرَ، وحَدَّثَ، ونَبَّأَ) تتعدّى الى ثلاثة مفاعيل لمّا ضُمِّنت معنى (أعْلَمَ) و (أَرَى) [10].

7- ادخال حرف الجر:

ذكر النحاة أن الفعل اللازم يتحوّل الى متعدٍ بإدخال حرف الجر المناسب للمعنى على الاسم الذي يُعدُّ في الحكم مفعولاً بهِ معنوياً للفعل اللازم[11]. نحو الفعل (ذَهَبَ)، في قوله تعالى: (ثُمَّ ذَهَبَ الى أهلِهِ يَتَمَطَّى)[12]. فكلمة (أهل) في حكم المفعول به من الناحية المعنوية، لكنها ليست مفعولاً به حقيقياً.

إنّه لا خلاف بين النحاة في كون الفعل اللازم لايتعدّى الى المفعول به بحرف الجر[13]، ولا يجوز نصب شيء، من توابعه ما دام حرف الجر موجوداً، وذكر بعض النحاة أنّهُ قد يعطف على موضع الجر والمجرور بالنصب، نحو قوله تهالى: (يا أيُّها الذينَ آمَنُوا إذا قُمْتُمْ إلى الصلاةِ فَاغْسِلُوا وَجوهَكمْ وأيْدِيكُم إلى المَرَافِقِ وامْسَحُوا برؤُسِكُمْ وأَرْجُلَكُمْ إلى

(1) أي: تغليب احد الامرين على الآخر في معنى الصدارة.
(2) المناهل الصافية في شرح معاني الشافية. لطف الله بن محمد الغياث الظفيري، تح: احمد عبد العزيز، رسالة ماجستير: 210/1.
(3) ينظر: النحو الوافي: 154/2.
(4) ينظر: مغني اللبيب: 161/2، ودروس التصريف: 202، وضياء السالك: 104/2.
(5) ينظر: الاشباه والنظائر: 1/ 248.
(6) ينظر: النحو الوافي: 2/ 169-170.
(7) سورة البقرة: 235.
(8) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 141/4، دروس التصريف: 202.
(9) سورة آل عمران: 18.
(10) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 141/4، مغني اللبيب: 162/2.
(11) ينظر: الجمل في النحو، للزجاجي: 31، وأسرار النحو: 239، والنحو الوافي: 159/2، وتصريف الافعال: 185.
(12) سورة القيامة: 33.
(13) ينظر: كشف المشكل: 386/1، وشرح كافية ابن الحاجب: 138/4، وشرح شذور الذهب: 367.

الكَعْبيْنِ)[1]. أي بنصب (أرْجُلَكُمْ) [2] وهي قراءة (نافع) و(الكسائي) و (حفص)، وذهب بعضهم الى أنّ النصب لم يكن عطفاً على رؤوسكم، وإنما عطفاص على الوجوه والأيادي[3].

وقد يحذف حرف الجر، وينصب الاسم المجرور، فقد وردت من ذلك امثلة قليلة مسموعة، حذف فيها حرف الجر، ونُصب الاسم المجرور، نحو: (تَمُرُّونَ الديارَ) و (ذهبتُ الشامَ) و (دخلتَ البيتَ) [4] فهذه الاسماء كما يذكر النحاة منصوبة بنزع الخافض، وتسمى الافعال العاملة فيها، الافعال المتعدية بالحذف والايصال[5]. والحف يكون على ثلاثة اقسام:

1- سماعي جائز للكلام، نحو (نصَحْتهُ) و (شَكَرْتُهُ) [6]، والأكثر ذكر حرف الجر، نحو قوله تعالى: (فَتَوَلَّى عنهُمْ وقالَ يا قَومِ لقد أَبْلَغتُكمْ رسالةَ رَبّي ونَصَحْتُ لكمْ ولكنْ لا تُحِبُّونَ الناصحينَ) [7].

2- سماعي خاص بالشعر، كقول الشاعر:

آليتُ حَبَّ العراق الدهرَ أطعَمُهُ

والحَبُّ يأكلُهُ في القريةِ السوسُ[8]

فالأصل فيه: (آليتُ على حبِّ العراق) فحذف حرف الجر، ونُصِبَ ما كان مجروراً، وهذا من ضروريات الشعر[9].

3- قياسيً في (أنَّ، وأنْ، وكي) أي: يكون الحذف قياساً حينما يكون مصدراً مؤولا، وذلك لطول الأحرف المصدرية بالصلة، لأن دخول الحرف الظاهر على موصول حرفي غير مستساغ[10].

وقد اختلفت النحاة في محل المصدر المؤول بعد الحذف، فمنهم من يرى النصب، ومنهم من يرى الجر، ومنهم من جوّز الأمرين، قال الرضي: (ولا يجوز حذف الجار في اختيار الكلام إلاّ مع (أنّ) أو (أنّ) وذلك فيهما ايضاً، بشرط تعيُّن الجار، فُيحْكَمُ على موضعها بالنصب عند سيبويه، وبالجر عند الخليل والكسائي) [11] وذكر ابن هشام أنْ ما نقله جماعة من النحاة، أنّ الخليل يرى أنّ الموضع جرٍّ، وسيبويه يرى أنّه نصب فذلك سَهوٌ، فسيبويه جَوز أن يكون المحلُّ جراً بعد ما حكى قول الخليل: ولو قال إنسانٌ به جر لكان قولاً قوياً[12].

ومما حُذِفَ فيه حرف الجر قوله تعالى: (شَهِدَ اللهُ أنّهُ لا إله إلاّ هو) [13] وقوله تعالى: (أوَ عجِبتُمْ أنْ جاءكَمْ من ربكُمْ)[14]. وقوله تعالى: (كيْ لا يكُونَ دُولَةً بين الأغنياء منكُمْ) [15]. أي (بأنّه) أو (مِنْ أنْ جاءكم) و (لكي لا) إذا قُدِّرتْ (كي) مصدرية[16]، ويشترط في ذلك أمن اللبس[17] قال الأشموني ((فإن خيف أمن اللبس امتنع الحذف، كما في (رَغِبْتُ في أنْ تَفْعَلَ) لإشكال المراد بعد الحذف)) [18]. لذلك قال ابن مالك:

وعدِّ لازماً بحرفِ جرٍّ وإنْ حُذفْ فالنصبُ للمُنجرِّ

---

(1) سورة المائدة: 6.
(2) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 139/4.
(3) ينظر: القراءت المتواترة واثرها في الرسم القرآني والاحكام الشرعية، لمحمد الحيش: 243.
(4) ينظر: المقتضب: 338، والانتصار: 47، وعلل النحو لأبن الوراك: 409، والنكت في تفسير كتاب سيبويه: 168/1، وشح ابن عقيل: 420/2.
(5) شرح ابن عقيل: 420/2.
(6) النحو الوافي: 161، والهامش.
(7) سورة الاعراف: 79.
(8) البيت من شواهد كتاب سيبويه: 38/1، والانتصار: 48.
(9) ينظر: ألفية ابن مالك لابن النظام: 101، وشرح الاشموني: 441/1، وضياء السالك: 94/2.
(10) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 140/4، وضياء السالك: 96/2.
(11) ينظر: المصدر نفسه: 139/4.
(12) ينظر: مغني اللبيب: 163/2.
(13) سورة آل عمران: 18.
(14) سورة الاعراف: 63.
(15) سورة الحشر: 7.
(16) ينظر: ضياء السالك: 97/2.
(17) ينظر: شرح الفية ابن مالك: 101.
(18) الأشموني: 440/1.

نقلاً وفي أنّ، وأنْ يطَّردُ مع أمنِ لبسٍ كعجبتُ أنْ يدوا[1]

وقد يُحذف حرف الجر، ويبقى الاسم المجرور مجروراً شذوذاً[2] وحكم عليه بالشذوذ لضعف حرف الجر عن العمل مضمراً[3] ومنه قول الشاعر:

اذا قيلَ أيُّ الناسِ شرٌّ قبيلةٍ

أشارتْ كليبٍ بالأكفِّ الأصابعُ[4]

وتقديره أشارت الى كليبٍ.

إنّ التعدية بحرف الجر سواءً من حيث كونُهُ مثبتاً، او محذوفاً لايقتصر على اللزوم فقط، وإنّما قد يكون الفعل متعدياً الى مفعول به واحد، فيتعدّى بحرف الجر الى مفعولين، وقد يكون الفعل متعدياً الى مفعولين فيتعدّى بحرف الجر الى ثلاثة مفاعيل.

الخاتمة

إن مباحث التعدي واللزوم صرفية نحوية، فالبنية الصرفية للفعل ذات علاقة بالتركيب النحوي، وتحديد البنية الصرفية للفعل أمرٌ ضروريّ في طريق شرحها، فلا يمكن الربط بين الفعل ومعناه إلاّ اذا عُرفت بنيته الصرفية، ومن ثم تُحَدّدُ المعنى الوظيفي للفعل، لأن تغيير حركة عين الفعل قد تجعله لازماً، او متعدياً/ كذا الزيادة في بنية الفعل يحدث أثرها، في المستوى الصرفي، والمستوى النحوي، اذ تؤدي الى خلق أبنية صرفية جديدة، وتجعل اللازم متعدياً، والمتعدي الى مفعول يتعدّى الى مفعولين، أو ثلاثة.

إن الزيادة في البنية الصرفية قد لا تجعل الفعل اللازم متعدياً، لأنّ الأثر النحوي الذي تحدثه الصيغة الصرفية مرتبط بالمعنى الذي تؤديه الصيغة في السياق.

لأنّ زيادة الهمزة– مثلاً– في أول الفعل الثلاثي إنّما تكون لوظيفة نحوية تُؤكد العلاقة بين الصيغة الصرفية والتركيب النحوي ولكن هذا لا يقرُّه الواقع اللغوي دائماً، فقد ينعدم هذا الأثر في كثير من استعمالات صيغة (أفعل) والملاحظ أنّ القاعدة قد أقرّت على وفق الشيوع والاطراد في المسموع.

هناك أبنية مشتركة تأتي على وفقها متعدية واخرى لازمة. ومنها موضوع البحث هذا– ولا يتضح اثرها النحوي إلاّ في سياق الكلام فصيغ هذه الافعال مرتبطة بالدلالة التي تؤديها الأفعال في السياق، وهذه اهمية الترابط بين المستويات اللغوية جميعها.

المصادر والمراجع

1- ارتشاب الضرب من لسان العرب، لأبي حيان الاندلسي، ت 745هـ، تحقيق: مصطفى احمد النماس، مطبعة المدني، ط1، القاهرة، 1989م.

2- أسرار النحو، لابن كمال باشا (شمس الدين احمد بن سليمان، ت: 940هـ)/ تحقيق: احمد حسن حامد، منشورات دار الفكر، عمان، بلا تاريخ.

3- الأشباه والنظائر في النحو، للسيوطي (جلال الدين، ت 911هـ)، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1406هـ - 1985م.

4- الأصول في النحو، لابن السراج(أبي بكر محمد بن سهل– ت 316هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط3، بيروت، 1988م.

5- الأفعال، لابن القطاع (ابي القاسم علي بن جعفر السعدي، ت 515هـ)، ط1، دائرة المعارف العثمانية، 1360هـ.

(1) ينظر: شرح الفية ابن مالك: 101، وشرح ابن عقيل: 49/2.
(2) ينظر: شرح الاشموني: 132/2.
(3) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب: 139/2.
(4) البيت للفرزدق في ديوانه: 420، وشرح كافية ابن الحاجب: 140/2، وتخليص الشواهد: 504.

6- الانتصار لسيبويه على المبرد، لابن ولاد (ابي العباس احمد بن محمد – ت 332هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1416هـ – 1996م.
7- أوزان الفعل ومعانيها، هاشم طه شلاش، مطبعة الآداب، النجف، ط1، 1971م.
8- اوضح المسالك الى الفية ابن مالك لابن هشام الانصاري (ابي محمد عبد الله بن جمال الدين، ت 761هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الندوة الجديدة، ط6، بيروت، 1980م.
9- تخليص الشواهد وتخليص الفوائد، لابن هشام (جمال الدين أبي محمد عبد الله بن يوسف، ت 761هـ)، تحقيق: عباس مصطفى الصالحي، المكتبة العربية، ط1، بيروت، 1406هـ – 1986م.
10- التعريفات، للجرجاني (علي بن محمد الجرجاني، ت 816هـ)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
11- الجمل في النحو، للزجاجي (ابي القاسم عبد الرحمن بن اسحاق، ت340هـ)، تحقيق: علي توفيق الحمد، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1404هـ – 1984م.
12- حاشية الصبان على شرح الأشموني، للصبان (محمد بن علي الصبان، ت 1206م)، القاهرة، دار احياء الكتب العربية.
13- الخصائص، لابن جني (ابي الفتح عثمان بن جني، ت 392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، ط4، بغداد، 1990م.
14- دروس في علم الصرف، عبد الله درويش، مكتبة الشباب، القاهرة.
15- دروس التصريف، محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، ط3، مصر، 1958م.
16- ديوان امرئ القيس، تحقيق: محمد ابي الفضل ابراهيم، دار المعارف، ط4، القاهرة، 1994م.
17- ديوان الفرزدق، تحقيق: عبد الله الصاوي، القاهرة، 1936مز
18- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لابي الفضل محمد الالوسي، ت 1270هـ، دار احياء التراث العربي، بيروت، بلا تاريخ.
19- شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك، لابن عقيل (قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقي، ت 769هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، مطبعة باقري، 1414هـ – 1994م.
20- شرح الاشموني على الفية ابن مالك(أبي الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى، ت 929هـ)، تحقيق: حسن محمد، ط1، دار الكتب العلمية، 1419 هـ – 1998م.
21- شرح الفية بن مالك، لابن الناظم (ابي عبد الله بدر الدين محمد بن الامام جمال الدين، ت 686هـ)، المطبعة العلوية، النجف، 1342هـ.
22- شرح جمل الزجاجي، الشرح الكبير، لابن عصفور(علي بن مؤمن بن علي، ت669هـ)، تحقيق: صاحب ابي جناح، عالم الكتب، ط1، بيروت، 1419هـ، 199م.
23- شرح الحدود النحوية، للفاكهي (عبد الله بن احمد بن علي، ت 972هـ)، تحقيق: زكي فهمي الالوسي، دار الكتب للطباعة والنشر، ط1، الموصل، 1988م.
24- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام (ابي محمد عبد الله جمال الدين، ت 761هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ط1، بيروت، 1416هـ، 1995م.
25- شرح كافية ابن الحاجي، للرضي (رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي، ت 686هـ)، تحقيق: اميل بديع يعقوب، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ، 1998م.
26- شرح الكافية الشافية، لابن مالك (جمال الدين محمد بن عبد الله، 672هـ)، تحقيق: عبد المنعم هديدي، دار المأمون للتراث، مكة المكرمة.
27- شرح المفصل، لابن يعيش (موفق الدين بن يعيش النحوي، ت643هـ)، عالم الكتب، بيروت.

28- ضياء السالك الى اوضح المسالك، محمد عبد العزيز النجار، مطبعة السعادة، ط3، القاهرة، 1393هـ، 1973م.
29- علل النحو، لابن الوراق (محمد بن عبد الله، ت 381هـ)، تحقيق: محمود جاسم الدرويش، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2002م.
30- عمدة الصرف، كمال ابراهيم، مطبعة الزهراء، ط3، بغداد، 1957م.
31- الفصول في العربية، لابن الدهان (أبي محمد سعيد بن المبارك، ت 569هـ)، تحقيق: فائز فارس، ط1، دار الامل، الاردن، ومؤسسة الرسالة، بيروت، 1409هـ، 1988م.
32- فعلت وافعلت، للسجستاني (سهل بن محمد بن عثمان، 255هـ)، تحقيق: خليل ابراهيم العطية، ساعدت جامعة البصرة على نشره، 1979م.
33- في تصريف الافعال، عبد الرحمن محمد شاهين، مكتبة الشباب، ط1، مصر، 1993م.
34- في علم الصرف، امين علي السيد، دار المعارف، ط3، مصر، 1985م.
35- القراءات المتواترة واثرها في الرسم القرآني للاحكام الشرعية، محمد اتلحبش، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت، دمشق، 1419هـ، 1999مز
36- كتاب سيبويه (ابي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، ن180هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، عالم الكتب، بيروت، 1403هـ، 1983م.
37- كشف المشكل في النحو، (علي بن سليمان الحيدرة اليمني، ت 599هـ)، تحقيق: هادي عطية مطر، مطبعة الارشاد، بغداد، 1404هـ، 1984م.
38- لسان العرب، لابن منظور(محمد بن مكرم، ت 711هـ)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.
39- المخصص، لابن سيدة (ابي الحسن علي بن اسماعيل النحوي، ت 458هـ)، دار الفكر، بيروت، 1398هـ، 1978م.
40- مدخل الى دراسة الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، مصطفى النحاس، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1401هـ، 1981م.
41- مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، لابن هشام (الامام ابي محمد عبد الله بن جمال الدين، ت 761هـ)، تحقيق: ابي عبد الله علي عاشور الجنوبي، دار احياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1421هـ، 2001م.
42- مفتاح العلوم، للسكاكي (ابي يعقوب يوسف بن ابي بكر، ت 626هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1356هـ، 1937م.
43- المقتصد في شرح الايضاح، للجرجاني (عبد القاهر ابي بكر بن عبد الرحمن بن محمد، ت 471هـ)، تحقيق: كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، 1982م.
44- المقتضب، للمبرد (ابي العباس، ت 285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، دار الفكر، بيروت.
45- المناهل الصافية في شرح معاني الشافية، للظفري (لطف الله بن محمد الغياث، ت 1035هـ). تحقيق: حسين احمد عبد الله عزيز، دراسة ماجستير، كلية الآداب، جامعة صنعاء، 1999م.
46- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1400هـ، 1980م.
47- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، 1961م.
48- النكت في تفسير كتاب سيبويه، للأعلم الشمنتري (ابي الحجاج يوسف بن سليمان، ت 476هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ط1، ط1، الكويت، 1407هـ، 1987م.

أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي

م.د. مهدي جادر حبيب
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Negotiation Strategy on the Performance of the Preparatory Fifth Class / Literary Branch in Modern European History To Develop their Comprehensive Thinking

Lect. Ph.D. Mahdi Jader Habeeb
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the effect of negotiation strategy in on the students of the fifth literary year performance in modern European history in developing their comprehensive thinking. The sample of the study consists of (59) students of the fifth literary year. The test is applied on two section one of them is the experimental group and the other is the controlling one. The results of the study show the preeminence of the experimental group in the achievement test. Depending on the results of the study, the researcher gives some conclusions , recommendations and some suggestions for further studies.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف" أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي".

أجريت الدراسة الحالية في العراق/ محافظة بابل، وقد اختار الباحث المنهج التجريبي واعتمد التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي. وكان مجتمع البحث المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة بابل (مركز مدينة الحلة). واختار الباحث طلاب الصف الخامس الادبي عينة للبحث الحالي وبلغ عددهم (59) طالبا بواقع شعبتين تجريبية وضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في أثر التجربة وكانت النتائج ان المجموعتين متكافئتين احصائيا. واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الملائمة لاجراءات البحث منها (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل السهولة، ومعامل التمييز، وفعالية البدائل).

اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الشمولي. وعلى ضوء نتائج البحث خرج الباحث بمجموعة استنتاجات وتوصيات ومقترحات لبحوث مكملة للبحث الحالي.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

للتاريخ أهمية عظمى في بناء الأمم والحضارات والمحافظة على هويتها بل وعلى قوتها وقدرتها على الشموخ والاستطالة والاستمرار، وإذا أردنا ان نصدر حكما على مدى رقي وتقدم اى مجتمع من المجتمعات فعلينا ان نرى مدى حرص هذا المجتمع على الاهتمام بتاريخه، فالتاريخ علم يتم فيه معرفة أحداث الماضي من طريق التعرف على الحقائق التاريخية والتمعن والتفكير بها وفهم وإدراك العلاقات التي تحكمها، والهدف الحقيقي من دراسة مادة التاريخ تتمثل في الفهم والتدريب على أساليب البحث والتفكير العلمي والإفادة من خبرات الماضي في تفسير الحاضر واستشراف المستقبل.

إلا إن دراستنا لمادة التاريخ تواجه الكثير من الصعوبات والمشكلات تجعل منها دراسة جافة تبعث الشعور بالملل والضجر(الجبر، 2000: 95)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الطرائق النظرية والتقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب

المدرس واستظهار المعلومات وحفظها من جانب الطلبة (إدوارد، 1962: 263) الأمر الذي أدى الى ضعف مستواهم العلمي(الفتلاوي، 2006: 45)

وإذا كان معيار النجاح لأي مادة هو مدى تحقق أهدافها المنشودة وهو أمر يعتمد بطبيعة الحال على نظرة المدرسين والطلبة إليها واتجاهاتهم وميولهم نحوها وأساليب التفكير فيها فإن مادة التاريخ على وفق هذا المعيار قد تكون قاصرة وعاجزة عن الوفاء بدورها، ومن مظاهر هذا القصور نفور الطلبة وعزوفهم عنها.

ومن الجدير بالذكر إن الكثير من المهتمين بدراسة التاريخ قد أكدوا إن مشكلة تدريس التاريخ ترجع إلى عاملين أساسيين الأول: عدم الفهم الواعي لطبيعة مادة التاريخ والأخر الطرائق والأساليب التدريسية (التقليدية) التي يستخدمها المدرس. (سعادة، 1985: 12).

ووقوفاً على واقع تدريس مادة التاريخ الأوربي الحديث للمرحلة الإعدادية نجد أن هناك ضعفاً في مستوى الطلبة وتدني في تحصيلهم الدراسي، فقد أكدت دراسة الجيزاني (2012) على أن محتوى موضوعات مادة التاريخ الأوربي الحديث لا ترتبط بحياة الطلبة بشكل دقيق ولا تساعد على تنمية تفكيرهم (الجيزاني 2012)، أما دراسة (العزاوى 2012) فقد أكدت على إن الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في تدريس المادة لا تهتم بالفهم والاستيعاب الكافي للطلبة واكتفائهم بحفظ الحقائق والمفاهيم بشكل آلي دون معنى. (العزاوي2012).

ويرى الباحث إن مشكلة دراسة مادة التاريخ تكمن في إنها مشكلة كَيفْ (الاستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس) وليس مشكلة كم (زخم مفردات المادة الدراسية)، لذا فان من أهم السبل التي يمكن من خلالها فهم طبيعة المادة التاريخية وتنمية التفكير بها هو الأخذ باستعمال الإستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي تتيح للطلبة الفرص الكثيرة والمنوعة أمامهم في استخدامهم الأمثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث ومعالجة، وإبراز نشاطاتهم ومنحهم حرية التفكير واستقلال الرأي ومن ثم تحقيق أهداف الدرس بأقل وقت وأيسر جهد، الأمر الذي دفع بالباحث إلى تجريب إستراتيجية تدريسية حديثة منبثقة من النظرية البنائية وهي إستراتيجية التفاوض لمعرفة مدى أثرها في تدريس مادة التاريخ الأوربي الحديث.

وبذلك يسعى الباحث للإجابة عن السؤال الأتي: (ما أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي؟)

أهمية البحث:

التربية عملية مخططة ومقصودة تهدف الى إحداث تغييرات ايجابية مرغوبة (تربوياً واجتماعياً) في سلوك المتعلم وتفكيره ووجدانه، وفي ظل التطور العلمي و التكنولوجي تقع على عاتق التربية مسؤولية إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم المتسارع في شتى مجالات الحياة(زيتون، 1999: 5)

ويعد المنهج وسيلة من وسائل التربية تؤكد على أهمية المتعلم وايجابيته ويحثه على التعاون ويمرنه على النقد مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ويدربهم على الأساليب الديمقراطية وينمي لديهم الميول والمهارات والاتجاهات(إبراهيم، 1984: 25) والمواد الاجتماعية احد مجالات المنهج تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها إبعاد زمنية ومكانية تسهم في تنمية العديد من المهارات التفكير لدى الطلبة لأنها تقوم التحليل والمقارنة والربط والتفسير العلمي للقضايا الجدلية وتساعدهم في التدريب على الموازنة بين الآراء المتباينة (السيد وعبد الحميد، 2007: 56) ويعد التاريخ احد المواد الاجتماعية يحاول إدراك مغزى الاحداث ودراسة العوامل والظروف التي تكمن وراء سير تلك الاحداث ولا يكتفي بالمعلومات والحقائق والمعرفة التاريخية التي يحفظها الطلبة فقط بل وتدريبهم على مهارات التفكير التاريخي واستعمال العديد من المهارات التعليمية مثل القدرة على ربط السبب بالنتيجة والقدرة على أدراك ومعرفة الدوافع الداخلية والخارجية وتأثيرها على سير الاحداث وتفسيرها وتحليلها، وهذا يعني ان التدريس الجيد للتاريخ يعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي (الفقي وفايد، 2007: 12) وينظر الى عملية تدريس التاريخ على انها عملية اجتماعية تطبيقية تتنوع في

صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف الى آخر، ويتوقف تنفيذ طرائق تدريس التاريخ ونجاحها على المدرس باعتباره المسؤول عن تحقيق الأهداف المرجوة (السكران، 2000: 5) الأمر الذي يتطلب من مدرس مادة التاريخ الأخذ بالاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي تساعد الطلبة على فهم وإدراك طبيعة المادة التاريخية الى الحد الأقصى او الممكن والابتعاد عن الطرائق التقليدية السائدة والتي تعتمد على الحفظ والتلقين ولا تخاطب القدرات العقلية للمتعلمين، وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماما كبيراً بالاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة المستمدة من النظرية البنائية ومنها (إستراتيجية التفاوض) فالعديد من المربين المعاصرين يشيرون الى أهمية النظرية البنائية كنظرية مقبولة وفاعلة في تفسير عملية التعلم "وتنطلق هذه النظرية من قاعدة أساسية مؤداها ان الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص او معرفته بالاعتماد على خبراته الذاتية ويستخدم هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة به وحل المشكلات التي تواجهه" (قطامي: 2013: 725)

ويُعد التفاوض (Negotiation) من أقدم مظاهر السلوك الإنساني الشائعة سواءً كان على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو الدول أو التكتلات العالمية السياسية والاقتصادية والعسكرية. فنحن نعيش عصر المفاوضات سواء بين الأفراد أو الشعوب حيث أن كافة جوانب حياتنا هي سلسلة من المواقف التفاوضية. ويستمد التفاوض أهميته من كونه الطريق الوحيد الممكن استخدامه لمعالجة القضايا الخلافية والوصول إلى حل المشكلة المتنازع عليها. فكل فرد مشارك في العملية التفاوضية لديه درجة معينة من السلطة والنفوذ لكنه في الوقت نفسه ليس لديه كل السلطة والنفوذ لإملاء إرادته على الطرف الآخر، ومن ثم يصبح التفاوض هو الأسلوب الوحيد المتاح لكل الأطراف للوصول إلى حل للمشكلة المتنازع عليها.(عرفة، 2005: 56)

ولأهمية التفاوض دعت جامعة هارفارد الأمريكية الى مشروعها "مشروع جامعة هارفارد للتفاوض" دعت اليه العديد من الأساتذة المهتمين بالتنظير للتفاوض وكان الهدف منه تطوير طرق ووسائل ومهارات التفاوض المختلفة وكان لمجال التدريس والتدريب نصيبا كبيرا منه فقد عقدت دورات خاصة لتدريب طلاب الجامعات ومرحلة الدراسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية على مهارات التفاوض.(وجيه 35: 1994)

ويمثل التفاوض أحد الاستراتيجيات الحديثة في عملية التدريس، فهو يركز على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم؛ لأنه يحرر الطلبة من الأساليب التقليدية في التفكير والتعبير عن أنفسهم، ويتيح لهم فرص التعبير بحرية ويشجعهم على التفكير والإبداع والابتكار (رجب، 2005: 93). والتعلم بالتفاوض كأحد أساليب التعلم الذاتي يُعطي قدراً أكبر لمراعاة الميول والقدرات، حيث يُعطي الحرية التامة للطالب في اختيار بدائل عديدة في التعلم، قد يكون منها المحتوى وأسلوب تقديمه والوسائل المعينة وطريقة التدريس والأنشطة التي يقوم بها لتدعيم تعلمه، هذه الحرية من شأنها أن توفر جواً يُساعد على مراعاة الميول والقدرات (عطية، 2005: 16)، والتفاوض باعتباره إستراتيجية للتعليم والتعلم لا يختلف في معناه عن التفاوض في السياسة والاقتصاد والقضايا الاجتماعية حيث يجتمع أطراف أصحاب المصلحة معاً ولكل طرف وجهة نظره والتي تحمل رغباته وطموحاته وربما تُقابل برفض أو معيقات، ثم يعمل الجميع معاً للوصول إلى اتفاق يؤدي إلى نتائج مرضية للجميع وفي مجالنا التربوي يركز التفاوض على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم من " تعليم " المعلم وما يوفره من مصادر للتعلم (عبيد، 2009: 204)، فضلاً عن ذلك فان النظرة الحديثة الى استراتيجيات التعليم والتعلم وفق النظرية البنائية تركز على المستويات العليا من التفكير والفهم القائم على التحليل والنقد بدلاً من التركيز على الحفظ والتذكر وإكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة والتي تزودهم باليات المعالجة والقدرة على استخلاص النتائج من المحتوى الذي يتعاملون معه مما يعود عليهم بالفوائد الايجابية والثقة بقدراتهم وعملياتهم الذهنية التى بدا يمتلكون زمامها ويستطيعون توظيفها مهما اختلفت محتويات المادة التعليمية (قطامي، 2013: 676) ويحفزهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة، واختيار الحل الأنسب للمشكلات التي يواجهونها في إثناء الدراسة مما يحسن من عملية التعلم لديهم ويزيد من تحصيلهم (Christine، (19 :1999) ويعد التفكير الشمولي نمط من التفكير يستخدم فيه الدليل من اجل

الوصول الى نتائج نهائية عملية قابلة للتكرار والاختبار والتحقق والتحليل (سعادة، 2003: 44) ويشير بلوزر Blosser أن التفكير الشمولي هو قدرة لدى الفرد ويمكن للمعلمين والمدرسين تنمية هذه القدرة لدى الطلبة من أجل تنمية التعليم لديهم وأن الطلبة الذين يصنفون بأنهم ذوو تفكير شمولي يكونون فاعلين ضمن مجموعة أقرانهم ويمتلكون عوامل عديدة لمساعدة الآخرين على حل المشكلات التي تواجههم (Blosser، 2002، P.18). وفي دراسة أجراها روجر كروس Roger Cross في استراليا على (100) طالب توصل فيها إلى وجود علاقة بين التفكير الشمولي وتوليد الأفكار أذ أظهرت هذه الدراسة أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي لديهم القدرة على توليد الأفكار و إنتاج الأفكار الإبداعية (Cross، 12992.

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالاتي:

1. الصعوبات التي يواجهها الطلبة في استيعاب مادة التاريخ، وقد يُعزى السبب في هذه الصعوبات إلى أن تدريسها يتم بالطريقة الاعتيادية من دون الاهتمام بالاتجاهات الحديثة للتدريس، وهذا الأمر أثار اهتمام الباحث بالتفكير بإستراتيجيةأخرى للتدريس.
2. توجيه نظر القائمين على التعليم بوجه عام وتدريس التاريخ بوجه خاص إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس كالتي تعتمد الحوار والتفاوض.
3. قد يُساهم البحث في إيجاد حلول لمشكلة تدني مستوى التحصيل الطلبة بشكل عام وطلبة الصف الخامس الأدبي بشكل خاص في مادة التاريخ من خلال عرضها بأساليب أخرى وقدرة الطلاب على التفكير الشمولي.
4. محاولة الإسهام بالنهوض بمستوى تدريس مادة التاريخ نحو الأفضل، من خلال إتباع أساليب حديثة في التدريس.
5. قلة البحوث في هذا الموضوع (على حد علم الباحث).
6. مساعدة المدرسين على إثراء تدريس مادة التاريخ بإستراتيجيات حديثة و متنوعة.

هدف البحث وفرضياته:

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي.

ومن خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الأوربي الحديث قي التحصيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الأوربي الحديث و متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

رابعا: حدود البحث:

يقتصر البحث على:

1- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

2- موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الخامس الأدبي (الفصل الرابع، الفصل الخامس، الفصل السادس، الفصل السابع)، (ط 6) للعام الدراسي (2014-2015) والتي تُدرس للعام الدراسي (2014- 2015).

خامسا: تحديد المصطلحات (Defimition of The Terms): -

إستراتيجية التفاوض (Negotiation Strategy)

عرفها كل من:

1. **اللقاني والجمل (1999)** بأنها: " إتفاق بين المتعلم والمعلم أو بين الشخص وجهة ما تشرف على تعلمه، وقد يكون هذا الإتفاق شفوياً أو مكتوباً، وتُحدد فيه الأهداف ومسؤولية كل طرف من الأطراف، ويكون هذا الإتفاق بين المعلم وكل تلميذ أو بينه وبين مجموعة من التلاميذ ".(اللقاني والجمل، 1999: 209)
2. **أحمد (2003)** بأنها: " إستراتيجية تدريسية تعتمد على أن يتحمل فيها التلميذ مسؤولية أشكال وأنماط تعلمه، ويتخذ بشأنها قراراً، وذلك بمساعدة المعلم ".(أحمد، 2003: 23)
3. **زيتون (2008)** بأنها: " إحدى إستراتيجيات التدريس في التعلم الإنساني (الخبراتي) وهو الإتفاق مع المتعلمين على وحدة عمل ذات معنى ".(زيتون، 2008: 116)

ومن خلال التعاريف النظرية السابقة خرج الباحث بالتعريف النظري الآتي لإستراتيجية التفاوض (مشاركة الطلاب في إتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمهم، ويكون ذلك بالإتفاق بين المدرس وطلابه حول أشكال تقديم المحتوى، وطرائق تدريسه، والزمن اللازم، والمصادر المتاحة، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم).

ويعرف الباحث إستراتيجية التفاوض إجرائياً (إتفاق بين الباحث (المدرس) وطلاب الصف الخامس الأدبي وبين الطلاب بعضهم مع بعض بشأن تقديم مادة التاريخ وطرائق التدريس والأنشطة والمصادر التعليمية والزمن اللازم وأساليب التقويم).

التحصيل: Achievement

التحصيل لغة: (حصل: الحاصل من كل شيء، ما بقي وثبت وذهب ما سواه، والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة).(إبن منظور، 153: 1956).

التحصيل اصطلاحا

. عرفه كود(Good,1973): (أنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة).(Good,1973,p.7).

. عرفه الكلزة (1989): (مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي). (الكلزة، 1989: 102)

. عرفه الخليلي، 1997): (النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالبة ودرجة تقدمها في ما يتوقع منها أن تتعلمه). (الخليلي، 1997: 6).

أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو:

الدرجات التي تحصل عليها طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث بعد دراستهن للفصول الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الأوربي الحديث بعد ان امتلكوا القدرة على تحليل المعلومات التاريخية وتركيبها والتوصل إلى تقويمها.

4 . التاريخ: History

أ . عرفه ابن خلدون (1332 . 1406م): (ذكر الأخبار الخاصة بعصر أو جيل).(ابن خلدون، د.ت: 257).

ب . عرفه زريق (1959): (السعي لإدراك الماضي البشري وإحيائه).(زريق، 1959: 49).

ج . عرفه الدوري (1960): (عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه أو جواز متصل بين الماضي والحاضر).(الدوري، 1960: 7).

أما التعريف الإجرائي للتاريخ: يعرفه الباحث بأنه المحتوى المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار المتضمنة في الفصول الرابع والخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسة من وزارة التربية على طلاب الصف الخامس الإعدادي.

التفكير الشمولي Global Thinking:

وقد عرفه كل من:

1- أبو علام (1986):

((هو قدرة عليا يمتلكها الأفراد وتمكنهم من التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها بصورة شاملة)) (أبو علام، 1986 :60).

2-هارمان (2003) Harman:

((هو قدرة الفرد ومنظوره الخاص في التغيير من النظرة التقليدية في التعلم إلى الطريقة الكلية الشمولية)). (**Harman**، 2003،P.16)

3- الفلو 2005: ((هو قدرة ومتوازنة لتنمية قابلية الفرد وتعزيز الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي ليدرك أنه جزء من عالم تتشابك فيه القضايا المختلفة)). (الفلو، 2005: 10)

4- مشرف 2007: ((هو قدرة الفرد على التفكير بالمسائل من جميع جوانبها ويكون التفكير شاملاً لجميع العلاقات المتصلة بالموضوعات أو المسائل)). (مشرف، 2007: 3).

أما التعريف الإجرائي للتفكير الشمولي فيتمثل ((بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الشمولي المعد في البحث الحالي)).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:

النظرية البنائية

تعد النظرية البنائية مبدئياً نظرية في المعرفة او الابستومولوجيا ومن ثم تحولت الى نظرية في التعلم، فالمتعلم من وجهة نظر البنائية يكو ن نشطاً في (بناء) أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ولا تبنى معرفته الجديدة من خلال أنشطته الذاتية التي يكون عن طريقها معان خاصة في عقله فقط، بل مناقشة هذه المعاني ومحاورتها ومفاوضتها مع الآخرين من خلال ما يسمى التفاوض (التفاعل) الاجتماعي Social Negotiation) (مما يؤدي نموه وتعديل في أبنيته المعرفية (زيتون، 2007: 41)

الأسس الفلسفية لإستراتيجية التفاوض

تقوم إستراتيجية التفاوض على ثلاثة افتراضات أساسية قائمة على نظرية بياجيه في النمو المعرفي هي:

1- تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية تيسر على المدرس والمتعلم انجاز أهداف التعلم.

2- الخبرات التي تتضمن تحدياً لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه الأفكار عن العالم الخارجي المحيط به وتعمل تلك الأفكار كدوافع تلازم المتعلم باستمرار (يعقوب، ب.ت: 66)

3- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى (زيتون، 2007: 33)

مبررات استخدام إستراتيجية التفاوض في التدريس

يشير(عبد الله، 2003) ان هناك عدة أسباب تدعو إلى استخدام التفاوض في التدريس منها:

1- أساليب التفاوض التقليدية القائمة على مبدأ المعارضة والجدل المتصلب الذي يفتقر الى المرونة او تقديم التنازلات والتي تؤدي الى ضياع الوقت والجهد وتدمير العلاقات بين المتعلمين.

2- التحول الذي طرأ على أنظمة التعليم مثل تطوير الأنظمة المدرسية لإفساح المجال في المشاركة وتحمل المسؤولية.

3- الاهتمام بتنمية العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة ومديري المدارس.

4- الفكر الجديد الذي يأخذ في الاعتبار المسائل المهمة والأخطر في مجال التعليم (العولمة، الغزو الثقافي، الفكر المنحرف...) (عبد الله، 2003: 215).

مراحل إستراتيجية التفاوض:

تمر الإستراتيجية في ثلاث مراحل يتفاوض فيها المعلم مع المتعلمين وهي:

1. مرحلة الاندماج (Engagement):

وفيها يدرك المتعلمون الصورة العامة لما سيدرسونه وماهو مطلوب منهم تعلمه والقيام به، ويعني ذلك أن يدرك المتعلم ماالذي عليه أن يعرفه مسبقاً ليبني عليه وتتضمن هذه المرحلة تفاوضاً بين المتعلمين وبعضهم البعض. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

أ. تحديد الأهداف والمهارات المستهدف تعلمها.

ب. تنمية إحساس الطلاب بملكية ما سيقومون بعمله.

ت. تعرف الطلاب بالقيود والصعوبات التي يمكن أن تعترضهم لتفهمها وتقبلها وكيفية التعامل معها.

2. مرحلة الاستكشاف (Exploration):

وفيها يستكشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون فيه عبر الموضوعات والمكونات الفرعية كما يتعرفون على مصادر التعلم المستهدف (كتاب مقرر أو قرص مليزر أو موقع أنترنت أو تجارب معملية أو ملزمة أو كتاب إثرائي)، وترتيبها حسب أهميتها لدى الطلاب ترتيباً تنازلياً. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

أ. خلق جو من الديمقراطية والحب والتسامح بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم.

ب. خلق معاني جديدة لأنفسهم.(عوض، 2009: 63)

3. مرحلة التأمل (Reflection):

وفيها يتأكد المتعلم من بلوغه النتائج المستهدفة وأنه تعلم ماهو متوقع منه، وأن يعي جوانب الإستفادة مما تعلمه. كما يتجاوز ذلك إلى التعرف على تحديات جديدة يثيرها لما تم تعلمه فتتكون لديه دافعية التعلم المستمر كدافعية ذاتية لبحث "ماذا بعد". ويُراعى في المرحلة مايلي:

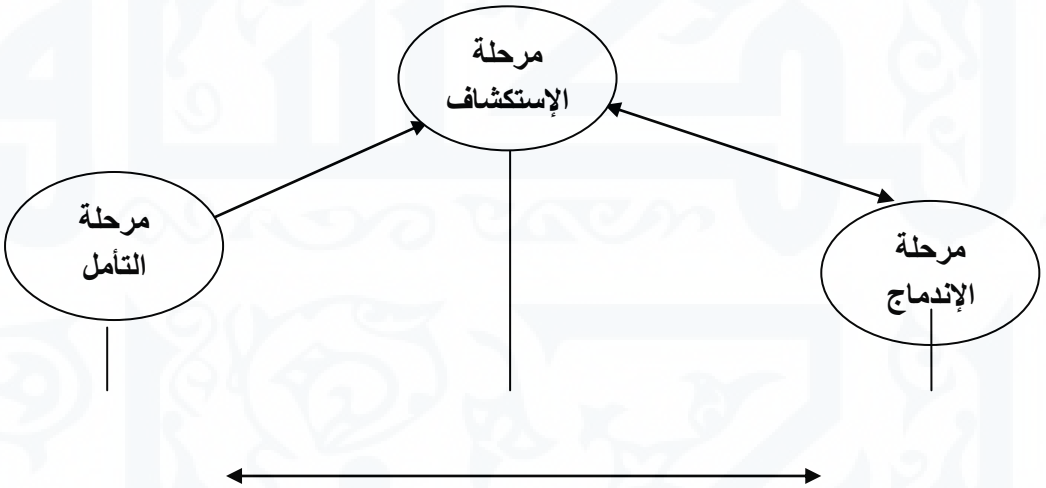
أ. توضيح ما تعلمه الطلاب من المهارات المستهدفة.

ب. استيعاب وفهم المعارف الجديدة وكيفية استخدامها في مواقف جديدة.

ت. الوعي بما تم إنجازه.

والشكل (1) يوضح مراحل الاندماج والاستكشاف والتأمل في إستراتيجية التفاوض:

شكل (1) مراحل إستراتيجية التفاوض



تفاوض	تفاوض	تفاوض
- بين المعلم والمتعلمين للإندماج والمزج بين مقاصدهم. - بين المتعلمين لتأكيد التعلم التعاوني. - لتحديد ماذا يتم تعلمه ولماذا وكيف ولمن ؟ - لتنمية إحساس المتعلمين بملكية ما سيقومون بعمله. - لتعرف المعلمين والمتعلمين بالقيود والمعيقات التي قد تعترضهم لتفهمها وتقبلها وكيفية التعامل معها.	- بين المتعلمين والمعلم، ذلك أنهم معاً يعملون على إعداد معاني جديدة لأنفسهم.	- بين المتعلمين والمعلم، ذلك أن المتعلمين يحاولون أن يوضحوا ويبينوا ما تعلموه.

دور المعلم والمتعلم في التعلم بالتفاوض:

إن دور المعلم والمتعلم في التعلم بالتفاوض يختلف عن دورهما في التعلم التقليدي، والمتمثل في إلقاء المعلومات والمعارف من جانب المعلم، وتلقي المعلومات من جانب المتعلم، وتقويم المعلم للمتعلم في هذه المعارف والمعلومات، أما في التعلم بالتفاوض فالأمر يختلف تماماً، ويمكن توضيح دور كل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم بالتفاوض فيما يلي:

أولاً: دور المعلم:

المعلم في التعلم بالتفاوض هو الميسر أو المسهل للتعلم الذي يكون علاقات شخصية مع المتعلمين سعياً لتحقيق نموهم وتنميتهم، كما أنه يعين المتعلمين على إستطلاع وإستكشاف أفكار جديدة و يعمل على تهيئة الموقف التعليمي ومنظومته على النحو الذي يستثير دوافع المتعلم نحو التعلم، ويزيد من قدرته في الإعتماد على نفسه في تعلمه متفاعلاً مع مصادر الخبرة المختلفة، ويوفر له قدراً أكبر من المشاركة الفعالة في إختيار مادة تعلمه ويعينه على إكتساب المهارات.(الطناوي، 2002: 155)

ويمكن إبراز دور المعلم في التعلم بالتفاوض في النقاط الآتية:

1. **دور المعلم كمرشد وموجه:**

حيث يقوم المعلم في التعلم بالتفاوض بدور المرشد والموجه للطلاب في مواقف كثيرة منها:

1- عند التفاوض مع الطلاب.

2- عند الإنخراط في دراسة المواد التعليمية.

3- عند تقديم المساعدة والعون.

2. **دور المعلم كمفاوض:**

حيث يقوم المعلم بدور المفاوض مع الطلاب، مع مراعاة مصلحة المتعلمين، موضحاً لهم المزايا والعيوب والمشكلات التي تواجههم عند إختيار بديل معين مثل الوسائل والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التقويم.

3. دور المعلم في إختيار وإعداد المواد التعليمية:

يقوم التعلم بالتفاوض على تعدد بدائل التعلم من محتوى وأنشطة وطرق تدريس، ومن ثم يلزم لهذا التعدد توافر عدد متنوع من المواد التعليمية التي يختار منها الطالب ما يناسبه، ولذا يقع على المعلم إختيار هذه المواد ليقدمها للطلاب بما يتناسب معهم، أو إعداد بعضها إن لزم الأمر، ولذا فإن دور المعلم في هذه الصيغة أصبح كبيراً، إذ يقع على عاتقه إعداد مواد علمية وأنشطة مناسبة للتعلم، والتخطيط لعدد أكبر من طرائق التدريس وليست طريقة واحدة كما في بعض الصيغ الأخرى. (عطية، 2005: 55)

4. دوره كمنفذ ومطور للدروس:

إزاء تعدد طرائق التدريس، وإزاء تفصيلات الطلبة المتنوعة لها فإن المعلم يقع على عاتقه تنفيذ الدروس داخل حجرات الدراسة وفق طرائق التدريس المختلفة التي قد يشترك في اختيارها الطلبة.

1. **دوره كمقوم ومقدم للتغذية الراجعة:**

يقوم التعلم بالتفاوض (التفاوض) على أساس تقديم التغذية الراجعة والتقويم المستمر، وذلك تفادياً لأخطاء سوء اختيارات الطلبة، حتى يتم تعديل مسارهم التعليمي وفق أوعلى أساس التقويم الجيد المحكم، ومن ثم فإن المعلم يقوم بدور المقوم والمعد لأدوات التقويم باستمرار، ويقدم تغذية راجعة فورية لطلابه تساعدهم على تصحيح مسارات تعلمهم.

(شحاتة، 2008: 217)

ثانياً: دور المتعلم:

ويمكن تلخيص الدور الذي يقوم به المتعلم في التعلم بالتفاوض في النقاط الآتية:

1. دور المتعلم كمفاوض:

يقوم المتعلم بدور المفاوض مع المعلم من أجل إختيار أفضل بدائل تحقق له التعلم، وتسهل له تحقيق الأهداف المنشودة من مروره بخبرة التعلم، ولذا فإن على الطالب أن يكون على وعي تام بقدراته، وأن يفهم توضيحات المعلم لمزايا وعيوب البدائل المقدمة

2. دور المتعلم في تنفيذ الأنشطة:

يقوم المتعلم بدور نشط وفاعل في تنفيذ أنشطة التعلم المطلوبة، والإلتزام بها في الجدول الزمني الذي يحدده لنفسه بمساعدة المعلم، كما عليه أن يجيب عن الواجبات والتكليفات التي يُكلف بها، وأن يلتزم بمواعيد الحضور، وتلقي الاختبارات، وتفهم التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم، وتعديل مسار تعلمه.

3. دور المتعلم في مساعدة زملائه:

حيث يتفق المعلم مع المتعلم على أن يقدم عوناً لزملائه في بعض الأوقات، وعليه أن يلتزم بهذا الدور، كما أنه يتلقى مساعدات وتسهيلات من زملائه تساعده على التعلم وتحقيق الأهداف.(عطية، 2005: 56 – 57)

أهمية التعلم بالتفاوض

إن التعلم بالتفاوض كأحد أساليب التعلم الذاتي له العديد من المميزات التي تجعله متميزاً عن غيره من الأساليب والإستراتيجيات الأخرى، حيث وأهم مميزات التعلم بالتفاوض:

1. التأكد على بناء المعرفة وليس اعادة انتاجها.
2. تسمح للطالب بأن يُركز اهتمامه على بدائل التعلم التي تُناسب قدراته واهتماماته.
3. تسمح للمتعلم بالتأكد من أنه يسير في الاتجاه الصحيح وبالتتابع المطلوب خلال عملية التعلم، بانتقاله تدريجياً من وحدة فرعية إلى وحدة أخرى، مع تقويم مستمر لأدائه عند كل وحدة منها قبل إنتقاله للوحدة التالية.
4. تحتفظ للطالب بدافعية نحو التعلم بصورة مستمرة، نظراً لوجود التعزيز والتغذية الراجعة.
5. عملية التفاوض وما تتضمنه من مناقشات وتبادل الاراء تقوي الروح النقدية للطلبة وتقلل احتمال الوصول الى الاستنتاجات والاستدلالات غير الدقيقة.
6. تكوين علاقات ايجابية بين الطلبة وزيادة تقدير ذاتهم.(شوقي، 2006: 6)
7. لا تستغني عن المعلم تماماً، كما تفعل بعض أساليب التعلم الذاتي الأخرى، بل له دور لكنه يختلف عن دور المعلم التقليدي، حيث أنه مُيسر للتعلم ومرشد وموجه ومفاوض ومقوم ومُعد لمصادر التعلم.
8. تتيح للطلبة انتاج قرارات جديدة وتقديم حلول لمشكلات معقدة وتقديم حجج مقنعة (عبد الله وآخرون، 2004: 26 – 27)

ويرى لباحث من خلال ما سبق إن المتعلم وفق إستراتيجية التفاوض لا يقتصر على مصدر واحد من مصادر التعلم بل له الحرية في اختيار المصادر التي يتعلم من خلالها، ويكون ذلك بالتفاوض مع المدرس، فالمدرس يتفاوض مع المتعلم حول أشكال تقديم المحتوى وحول طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم، وتحديد زمن التعلم والاستعانة بالمدرس، وبذلك فهو يرفع من شأن المتعلم، ويضع فيه الثقة ويجعله يتحمل مسؤولية تعلمه مما يحفزه على التعلم وتحمل المسؤولية، كما أنه ينمي لديه القدرة على اتخاذ القرارات وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة.

التفكير الشمولي

يعد التفكير الشمولي اتجاهاً حضارياً معاكساً للتركيب الداخلي للتربية التقليدية والوسائل التي تتبعها والمتعلم ذو التفكير الشمولي ينظر إلى العملية التدريسية بشكل مختلف أذ يسعى ليكون متعلما" جيدا" في المجتمع الذي يوجد فيه وهو قادر على توظيف المهارات والمواقف العلمية لحل المشكلات التي تواجهه.

ويشير ستيرنبرك Sternberg ان التفكير الشمولي ((بأنه قدرة معرفية تركز على أدراك الموقف بشكل عام والتعامل مع العموميات دون البحث عن التفصيلات والجزئيات (**Sternberg**، 1993، (P.120.

ويعرفه جانيه Gagne (بأنه قدرة كلية لدى الفرد يمكن أن يتعامل من خلالها مع المواقف التي تواجهه في الحياة وتساعده على تخطي هذه المواقف وفهمها) ويرى جانيه Gagne أن قمة الهرم المتمثلة بتعلم حل المشكلات وتوليد الأفكار هي عملية إبداعية وهي عملية ترتبط بشكل غير مباشر بالقدرة الشمولية لدى الفرد والمتمثلة بالتفكير الشمولي (Bourne، & etal، 1986، (P.13) ويؤكد بلوزر (2002) Blosser إلى أن للتفكير الشمولي له علاقة بالسلوك التنظيمي إذ أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي تكون لديهم القدرة على النجاح في الأعمال التي توكل إليهم ويكون لديهم سلوك تنظيمي ويتكيفون بطرائق إبداعية لحل المشكلات التي يتعرضون لها في عملهم (Blosser، 2003، (P.8. وذكر هازراد Hassard أنه يمكن قياس التفكير الشمولي من خلال الاختبار اللفظي وبطريقة الاختيار المتعدد وأنه أسلوب مناسب أذ يرى أن هذا الأسلوب يعطي الفرصة للفرد بأن يفكر في أختياره وأن البديل الذي سيختاره يكون مطابقاً لتفكيره (Hassard، 2007، (P.18 فالتفكير الشمولي يستند ألى الأنموذج الكلي تاركاً التفاصيل والجزيئات يطور القدرة على التخيل وتوليد

الأفكار التي تساعد في حل المشكلات وتنمية الإنتاج المبدع للأفراد. (Springer، 1993 ويرى هازارد Hassard أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي يتصفون بالصفات الآتية:

1 – لديهم القدرة على التدريب والتعليم.

2 – لديهم المهارات الكافية للنجاح في الاتصالات الاجتماعية.

3 – لديهم القدرة على استكشاف المشكلات وحلها.

4 – يتميزون بالتساؤل وطرح الأسئلة.

5 – يتعاملون مع العموميات (Hassard، 2007، 12 –P).

دراسات سابقة

1–دراسة كاندلر (Candier)(2002)

دور المناقشات والتفاوض (اعادة التفكير في القراءة) حول محتوى القصص المدرسية على عينة من التلاميذ تتراوح اعمارهم مابين (9–14)سنة

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، والتي هدفت الى التعرف على دور المناقشات والتفاوض حول محتوى القصص المدرسية وذلك على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين(9–14)سنة وكانت عينته تبلغ (80) تلميذاً اجرى تكافؤاً في المستوى الثقافي والاقتصادي للمجموعتين حيث تمت الموازنة بين طريقتين يتبعهما المعلم الطريقة الأولى بعيدة عن التفاوض؛ حيث يقوم المدرس بقراءة أجزاء من القصة وشرحها مع التركيز على الكلمات وكتابتها ونطقها. أما الثانية فتتم من طريق المناقشة والتفاوض بين التلاميذ وبعضهم مع البعض الآخر وبين المعلم الذي يقود ورشة القراءة والكتابة، وبعد انتهاء التجربة اجرى اختباراً نهائياً استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار الزائي، ومعامل ارتباط بيرسون) ولقد توصل الباحث إلى أفضلية الطريقة الثانية القائمة على المناقشة والتفاوض حيث تؤدى إلى فهم أكثر لأحداث القصة وعلاقة الشخصيات ببعضها البعض.

1. دراسة (رجب، 2005):

أجريت في مصر، وهدفت تعرف أثر إستخدام المدخل التفاوضي وإسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيم عينة الدراسة على ثلاث مجموعات مجموعتين منهما تجريبيتين الأولى دُرست التعبير الإبداعي بإستخدام المدخل التفاوضي، وإسلوب الحافظة والثانية دُرست التعبير الإبداعي بإستخدام المدخل التفاوضي، وإسلوب التقويم التقليدي والثالثة ضابطة دُرست التعبير الإبداعي، وتقويمه بالطريقة التقليدية وبواقع (32) طالباً لكل مجموعة. وقد قامت الباحثة بإعداد:

1– قائمة بمهارات التعبير الإبداعي.

2– إعداد تصور مقترح لتدريس موضوعات التعبير الإبداعي في ضوء المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة.

3– بناء إختبار مهارات التعبير الإبداعي. وإستُخدم في تحليل النتائج الوسائل الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين الأحادي، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة كوبر. وتوصلت الدراسة إلى:

4– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

5– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

6– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في إختبار مهارات التعبير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. (رجب، 2005)

2. دراسة (حسام الدين، 2010):

أجريت في مصر، وهدفت معرفة فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة كلية البنات، تم تقسيم عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (19) طالبة من طالبات شعبة التأريخ الطبيعي والأخرى ضابطة مكونة من (16) طالبة من طالبات شعبة العلوم. وقد قامت الباحثة بإعداد:

1- إعداد إختبار طبيعة العلم.

2- إعداد مقياس تقدير العلماء.

وتم تحليل بيانات الدراسة بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مترابطتين ومعامل إرتباط بيرسون

وتوصلت الدراسة إلى:

1-وجود تحسن دال إحصائياً في أبعاد طبيعة العلم (ماعدا أوجه العلم) لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بطالبات المجموعة الضابطة.

2-وجود تحسن دال إحصائياً في أبعاد طبيعة العلم لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدي.(حسام الدين، 2010)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من إطلاعه في الدراسات السابقة في أمور عدّة، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

1- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
2- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
3- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
4- إعداد الخطط التدريسية الملائمة لمجموعتي البحث.

الفصل الثالث

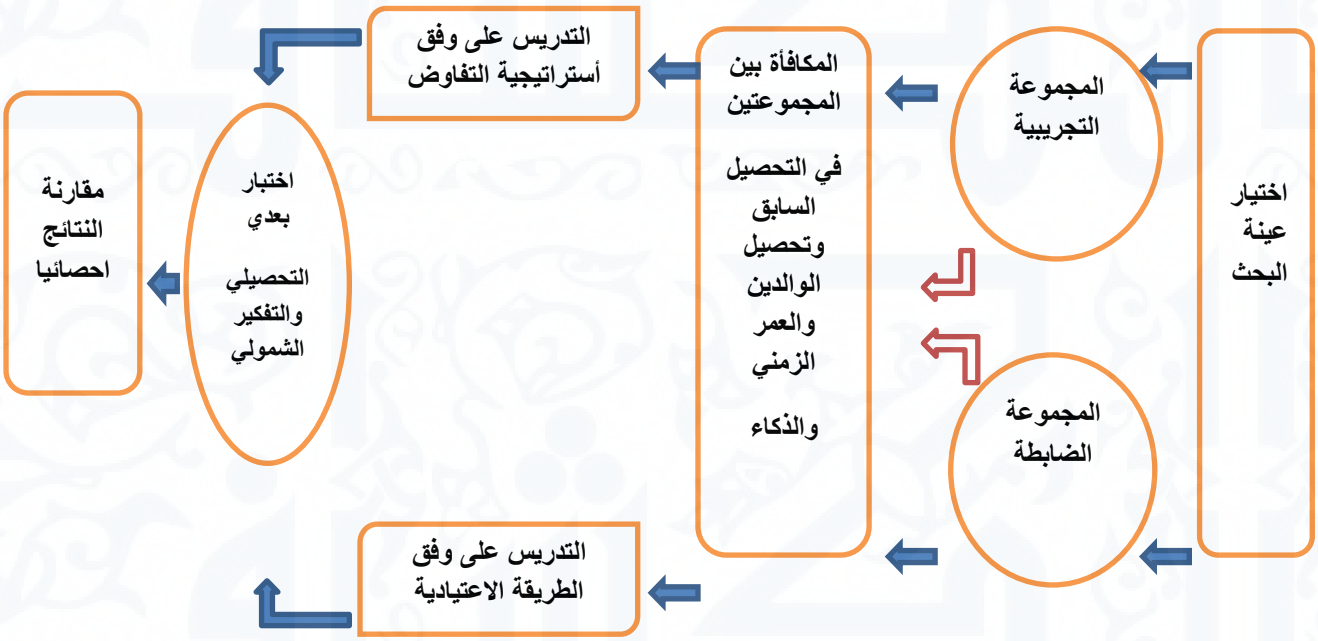
منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: -

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتعرّف: (أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي) لأنّه المنهج المناسب لطبيعة البحث، وقد اعتمدته دراسات عدّة، ويُمثّل أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في البحوث التربوية والنفسية.

ثانيا: التصميم التجريبي:

اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه، وكما مبين في الشكل (2)



التصميم التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

يقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (إستراتيجية التفاوض)، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادة التأريخ الأوربي. في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي بعدي يعده الباحث بنفسه، لمعرفة أثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة.

ثالثا: مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للسنة الدراسية (2014- 2015).

رابعا: عينة البحث

ان نجاح الباحث في اختيار العينة الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم للوصول الى النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث (النجار، 2009: 85). ومن اجل ذلك كان لابد من إجراء ما يأتي:

- اختيار عينة المدارس.
- اختيار عينة الطلاب.

1 . عينة المدارس:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل، والتي يجب أن يتوافر فيها:

- الفرع الأدبي.
- شعبتان فأكثر للخامس الأدبي.

اختار الباحث ثانوية ابن سينا للبنين الواقعة في مركز محافظة بابل بطريقة عشوائية، من بين المدارس التي تتوافر فيها شعبتان أو أكثر ضمن مجتمع البحث.

2 . عينة الطلاب:

بعد أن حدد الباحث الإعدادية التي سيطبق فيها التجربة، وهي إعدادية ابن سينا، زار الباحث الإعدادية المذكورة مصطحبا معه الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ووجد انها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام (إستراتيجية التفاوض)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية)، وبلغ عدد طلاب المجموعتين (65) طالباً بواقع (31) طالباً في شعبة (أ) و (32) طالباً في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (4) طلاب، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (59) طالباً وبواقع (29) طالب في المجموعة التجريبية، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة، وكما مبين في الجدول (1)

جدول (1)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	31	2	29
الضابطة	ب	32	2	30
المجموع		63	4	59

ان سبب استبعاد الطلاب الراسبين كونهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في إثناء التجربة، و ابقي عليهم في داخل الصف حفاظا على النظام الدراسي.

خامسا / تكافؤ مجموعتي البحث: –

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أنّ طلاب العيّنة من منطقة واحدة، ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي: –

(العمر الزمني للطلاب، درجة نصف السنة في مادة التاريخ الأوربي للصف الخامس الأدبي، الذكاء، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات)

وقد اظهرت النتائج ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين احصائيا في المتغيرات المذكورة بعد استعمال الوسائل الاحصائية الملائمة.

سادسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

لغرض الحفاظ على سلامة التجربة، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة النتائج وهذه المتغيرات هي: – (الحوادث المصاحبة، *الاندثار التجريبي*، اختيار أفراد العينة، أداتا القياس)

الإجراءات التجريبية:

لقد حرص الباحث على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك من خلال (سرية البحث، المدرس(نفسه للمجموعتين وهو(محمد عبد الهادي حسن))، مدة التجربة (تسعة اسابيع للمجموعتين)، توزيع الحصص، بيئة الصف).

سابعا- تحديد المادة العلمية

حدد الباحث قبل البدء بالتجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي البحث، وقد تضمنت الفصول(الرابع، والخامس، والسادس، والسابع) من كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2014 / 2015. وجدول(2) يوضح ذلك

جدول (2)

المادة العلمية في كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2014 . 2015

ت	الفصل	عنوان الفصل ومحتوياته
1	الرابع	**توحيد ايطاليا والاتحاد الألماني وظهور نظام الاستعمار:**
2	الخامس	**الحرب العالمية الأولى 1914 1918 م:**
3	السادس	**الأوضاع الدولية بين الحربين العالميتين:**
4	السابع	**الحرب العالمية الثانية (1939- 1945 م)**

ثامنا: صياغة الأهداف العامة والسلوكية:

أ. تحديد الأهداف العامة:

حصل الباحث على نسخة من الأهداف العامة لكتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي للسنة الدراسية 2014 -2015 م من مديرية المناهج العامة في وزارة التربية.

ب. صياغة الأهداف السلوكية:

فقد صاغ الباحث الأهداف السلوكية وبما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية المحددة بتجربة البحث، وبلغ مجموع الأهداف السلوكية ب (90) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وهي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وعرضت هذه الأهداف على عدد من الخبراء المتخصصين في بطرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم والمناهج، لبيان رأيهم في صحة صياغة الأهداف السلوكية ومدى شمولها لمحتوى المادة، وملاءمتها للصف الخامس الادبي، وفي ضوء الملاحظات التي ابدأها الخبراء عُدل بعضا منها ملحق (1).

تاسعاً: إعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستدرس في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (إستراتيجية التفاوض) في المجموعة التجريبية، وفي ضوء المتغير المستقل الثاني (الطريقة التقليدية) في المجموعة الضابطة، وعرض انموذجين(احدهما للتجريبية والأخرى للضابطة) من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في التاريخ الحديث، وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (1) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض تعديل تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها، .

عاشرا: إعداد الاختبار التحصيلي:

ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، لذا صمم الباحث اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث.

إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

أعد الباحث خارطة اختبارية اشتملت على الفصول الأربعة الاخيرة لمادة التاريخ الأوربي المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الأدبي، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم

(Bloom)، وحدد الباحث عدد الفقرات الاختبارية إذ بلغت عددها (40) فقرة، وزعت على المستويات المذكورة، وقد تم تحضير جدول للمواصفات وفقاً لما يأتي:

جدول (3)

الأهمية النسبية للموضوعات وعدد الفقرات الاختبارية في كل مستوى من المستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (الخارطة الاختبارية)

الموضوعات	الأهمية النسبية	مستويات الأهداف						
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
		%32	%22	%18	%12	%9	%7	
الفصل الرابع	%32	4	3	2	2	1	1	13
الفصل الخامس	%24	3	2	2	1	1	1	10
الفصل السادس	%24	3	2	2	1	1	1	10
الفصل السابع	20%	2	1	1	1	1	1	7
المجموع	%100	12	8	7	5	4	4	40

ث . تحديد نوع فقرات الاختبار

أعد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ الأوربي من الاختبارات المقالية والموضوعية، لأن تنويع الاختبار يمكن أن يقيس جميع مستويات المجال المعرفي كما أنها تتلاءم مع المستوى التعليمي للطلاب وكان نوع الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بواقع (27) فقرة موضوعية (13) فقرات مقالية ليكون المجموع (40) فقرة اختبارية ملحق (2).

صدق الاختبار : –

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

أ . الصدق الظاهري: .

لغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار، وتحقيقه للأهداف التي وضع من اجلها، عرض الباحث فقرات اختباره مع الأهداف السلوكية، على عدد من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ الحديث ومدرسي المادة ملحق (1) لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء، فأصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بفقراته البالغة (40) فقرة.

ب . صدق المحتوى: –

يشير صدق المحتوى إلى الصفات الداخلية للاختبار، ويعد بناء الخريطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى (غانم، 1997: 102). وهذا ما حققه الباحث من طريق إعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطلاب، من طريق الاهتمام بالموضوعات جميعا ومستويات الأهداف كافة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

يستعمل التطبيق الاستطلاعي لمعرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عنه وللتحقق من وضوح فقراته وتعليماته، طبق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (38) طالب في (إعدادية الكندي للبنين) في مركز محافظة بابل بعد أن تأكد الباحث من أنهم قد درسوا المادة العلمية التي درسها طلاب مجموعتي البحث، وقد هدف الباحث من ذلك إلى:

1 . التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته.

2 . تحديد الزمن المناسب للإجابة عن للاختبار.

3 . تحليل فقرات الاختبار واحتساب الآتي:

أ . مستوى صعوبة الفقرات.

ب . قوة تمييز الفقرات.

ت . فاعلية البدائل.

ث . حساب معامِل الثبات.

وفيما يأتي ايجاز ذلك

1 . إعداد تعليمات الاختبار: -

بعد أن تأكد الباحث من سلامة الفقرات وصلاحيتها، تم إعداد التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة عنها.

2 . تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبّق الباحث الاختبار على عيّنة استطلاعية مكونة من (38) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الكندي للبنين وفي ضوء تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية، تبيّن للباحث أنَّ متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (46) دقيقة، فتّم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية.

3 . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أجرى الباحث تصحيحا للإجابات العينة الاستطلاعية، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفراً للإجابة الخاطئة، ومعاملة الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها أكثر من علامة، معاملة الفقرات الخطأ هذا بالنسبة للفقرات الموضوعية اما الفقرات المقالية فقد أعطى الباحث خمس درجات لفقرة مقالية والبالغ عددها(13)فقرة اختبارية، وبذلك تكون درجة الاختبار النهائية هي(27+65=92) وهي الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي.اما الفقرات المقالية فقد اعُد محكا خاصا لتصحيحها وقد تضمن درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة.ثم حسب مستوى الصعوبة، وقوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي:

أ . معامل الصعوبة

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد ان قيمتها تتراوح بين (0,35 . 0,77) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً حيث يرى بلوم (Bloom) ان الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذ تراوح مستوى صعوبتها بين(0,80.0,20).(Bloom، 1971: 66)

ب . **قوة تميز الفقرة**

وقد تبين ان فقرات الاختبار تراوحت قوتها التميزية بين (0,32 . 0,61) للفقرات الموضوعية، و(0,32. 0,50) للفقرات المقالية لذا فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تميزية مقبولة.

ت . فاعلية البدائل الخطأ:

تم ترتيب إجابات الطلاب عن فقرات الاختيار من متعدد على مجموعتين (عليا) و(دنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة، وجد إن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه.

ث . ثبات الاختبار (Test Reliability)

يعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء الاختبارات، لذا استخدم الباحث لحساب معامل الثبات طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد مضي أسبوعين عن الاختبار الأول حيث بلغ معامل الارتباط (83,0) وهذا يدل على ان معامل ثبات الاختبار جيد.

احد عشر : . تطبيق الاختبار التحصيلي:

بعد أن أعد الباحث الاختبار بشكله النهائي حيث احتوى على حقول خصصت لكتابة (اسم الطالب، الشعبة). كما تضمن الاختبار بعض التعليمات لطريقة الإجابة عن فقراته، مثل (وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة الذي يرى أنها صحيحة) عند الإجابة على فقرات الاختيار من متعدد، (والإجابة يجب أن تكون ضمن المكان المحدد) للأسئلة المقالية.

حدد الباحث موعد إجراء الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل أسبوع من إجرائه، وذلك لكي يستعد الجميع للاختبار. ثم طبق الاختبار على طلاب المجموعتين في الموعد المحدد لإجرائه، فقد أجري الاختبارفي يوم الاحد 2015/5/3 في الساعة 9، 35 صباحاً في قاعة الامتحانات الكبرى في المدرسة وتحت اشراف الباحث نفسه ومساعدة بعض المدرسين العاملين في المدرسة.

اثنا عشر : اختبار التفكير الشمولي:

اعتمد الباحث مقياس التفكير الشمولي الذي أعده (حمود، 2008) ملحق (3) وهو معد للبيئة العراقية ويتناسب مع اعمار عينة البحث الحالي وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس وذلك من طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين بالمقاييس، وتحقق ايضا من ثباته بتطبيقه على عينة من الطلاب وباستعمال طريقة اعادة الاختبار ووبعد جمع النتائج وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كان معامل الارتباط (0.87) وهذا مؤشر على ثبات الارتباط بشكل جيد جدا.

ثلاثة عشر : تصحيح الاختبار

طبق الباحث الاختبار الشمولي على عينة البحث (التجريبية و الضابطة) يوم الاربعاء 2015/5/6 وصحح الاختبار بنفسه واعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة فكانت درجته الكلية (36) درجة لكونه يتكون من (36) فقرة ولكل فقرة ثلاث بدائل وواحدة من هذه البدائل صحيحة والبديلان الاخران خطأ.

اربعة عشر : الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (T-Test) لعينيتين مستقلتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

(درجات الطلاب في نصف السنة، العمر الزمني للطلاب، الذكاء، الاختبار التحصيلي البعدي)

$$ت = \frac{(\bar{س}_1 - \bar{س}_2)}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right] \frac{(ن_1 - 1)\,ع^2_1 + (ن_2 - 1)\,ع^2_2}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$

حيث إن:

$س_1$ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_2$ = الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$ = عدد أفراد العينة الأولى.

$ن_2$ = عدد أفراد العينة الثانية.

$ع^2_1$ = التباين للعينة الأولى.

$ع^2_2$ = التباين للعينة الثانية. (البياتي وزكريا، 1977: 260)

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار وثبات التصحيح:

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

حيث إن:

ر= معامل ارتباط بيرسون.

ن= عدد أفراد العينة.

س= درجات المجموعة التجريبية.

ص= درجات المجموعة الضابطة.

(البياتي وزكريا، 1977: 183)

3. مربع كاي (Chi– Square)

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

$$كا^2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

حيث إن:

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (داؤد وأنور، 1990: 156)

4. معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

استخدمت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموعة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، 1981: 75).

5. معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية:

$$ص = \frac{م ع + م د}{2 ن س}$$

حيث إن:

ص = معامل الصعوبة

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد احدى المجموعتين

س = الدرجة المخصصة للسؤال (عودة، 1998: 288)

6. معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية:

استخدمت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{2/1 \times (\text{ع} + \text{د})}$$

حيث ان:

مج ص ع = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

2/1 × (ع + د) = نصف مجموع الطلاب في كل من المجموعتين العليا والدنيا (الامام، واخرون، 1990: 115).

7. معادلة معامل التمييز للفقرات المقالية:

$$\text{ت} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{ن س}}$$

حيث إن:

ت = قوة تمييز الفقرة

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا

ن = عدد إفراد احدى المجموعتين

س = الدرجة المخصصة للفقرة (عودة، 1998: 288)

8- فعالية البدائل الخاطئة: -

استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها الاختبار.

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

حيث إن:

ت م = معامل فعالية البديل الخاطئ.

ن ع م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة العليا.

ن د م = عدد الذين اختاروا البديل من الفئة الدنيا.

ن = العدد في إحدى المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1985: 125) (الظاهر واخرون، 1999: 91).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث وتفسيرها وكما يأتي:

اولا: عرض النتائج

أ- عرض نتيجة التحصيل الدراسي

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسن مادة تاريخ الأوربي الحديث قي التحصيل ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية).

بعد تطبيق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتصحيح الاجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، و بإستعمال الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، وقد ظهر ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية **(70.138)** والتباين **(222.837)**، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة **(57.067)** والتباين **(225.237)**، وكانت القيمة التائية المحسوبة **(3.353)** أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2، 000) وبدرجة حرية (57) والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	70.138	14.9278	222.837	57	3.353	2، 000	دالة إحصائية
الضابطة	30	57.067	15.008	225.237				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ باستراتيجية التفاوض على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، مما يدل ان استراتيجية التفاوض كان لها أثرا ايجابيا في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة التاريخ.

تفسير النتيجة

من خلال نتيجة البحث الحالي يمكن للباحث ان يفسر سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية للأسباب الآتية:

1- ظهرت زيادة في مستوى التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية لان إستراتيجية التفاوض أعطت حرية تفكير للمتعلمين اكبر من الطرائق التقليدية.
2- تعد إستراتيجية التفاوض من الاستراتيجيات التي تجذب الطلاب وهذا مما ساعد على زيادة التحصيل الدراسي.
3- الحرص الشديد من الباحث في إعداد الخطط والأهداف السلوكية للتجربة ساعد على زيادة تحصيل الطلاب.
4- المساعدة التي أبداها مدرس المادة في تنفيذ التجربة كانت عاملا آخر في تحسين مستوى الطلاب وزيادة التحصيل.

ب- عرض نتائج اختبار التفكير الشمولي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسن مادة التاريخ الاوربي الحديث و متوسط درجات التفكير الشمولي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية)

طبق أختبار التفكير الشمولي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وبعد تصحيح اجابتهم، استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وبأستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية الجدولية فاتضح ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (24.2989) والتباين (23.892)، وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (19.6889) والتباين (25.026)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (3.579) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (57) والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الشمولي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	24.2989	4.888	23.892	57	3.579	2، 000	دا لة إحصائيا
الضابطة	30	19.6889	5.003	25.026				

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية وتقبل البديلة، مما يدل على ان استراتيجية التفاوض لها أثر في في اختبار التفكير الشمولي.

تفسير النتيجة

من خلال نتيجة البحث الحالي يمكن للباحث ان يفسر سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية للأسباب الآتية:

1- ان إستراتيجية التفاوض ساعدت الطلاب على زيادة تفكيرهم الشمولي وهذا سبب تفوقهم في الاختبار الخاص بالتفكير الشمولي.
2- حب الطلاب للتفكير الشمولي وتأثير إستراتيجية التفاوض ساعد على زيادة اندفاعهم للتعلم مما ساعد في تفوقهم بالاختبار.
3- ان التفاوض بمعناه الواسع أدى بالطلاب الى استعمال جميع قدراتهم وقابلياتهم العقلية من طريق طرح البراهين والحجج التأريخية وهذا بدوره أدى الى استعمال العديد من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والإبداعي والمنطقي والشمولي.

الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث الحالي يضع الباحث الاستنتاجات الاتية:

1- إن إستراتيجية التفاوض ساعدت في التغلب على بعض صعوبات مادة التاريخ الأوربي الحديث.
2- توجد علاقة بين إستراتيجية التفاوض والتفكير الشمولي مما ادى الى تحسن مستوى الطلاب التحصيلي والتفكيري.
3- ان إستراتيجية التفاوض تعطي للطلاب القدرة الكافية في تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات في التحصيل والرغبة في التعلم بأسلوب علمي دقيق.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أوجدها الباحث في البحث الحالي يوصي بما يأتي:

1-تدريب مدرسي مادة التأريخ على إستراتيجية التفاوض في التدريس لما لها من أهمية في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الشمولي.

2-إعداد دروس نموذجية تعليمية مبنية على إستراتيجية التفاوض على شكل كراس ليتسنى لمدرسي التأريخ الرجوع اليها ومساعدة الطلاب في التدريس لمادة التأريخ.

3-إقامة دورات تدريبية لتعليم المدرسين والطلبة على أساليب التفاوض وأهميتها في العملية التعليمية وخاصة في تدريس مادة التأريخ.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مادة التأريخ في المرحلة الابتدائية او المتوسطة.

2-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تشمل الجنسين الذكور والإناث.

3-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المواد الاجتماعية الأخرى مثل الجغرافية او الاقتصاد او علم الاجتماع.

المصادر العربية:

1. إبراهيم، عبد الطيف فؤاد: المناهج أسسها، تنظيمها، تقويم أثرها، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1984.
2. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط2، لجنة البيان العربية، القاهرة، د.ت.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد السادس والحادي عشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1956م.
4. أبو علام، رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، الطبعة الرابعة.، 1986.
5. أحمد، عصام محمد: " فاعلية بعض ستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 2003.
6. ادوارد، كار: ما هو التاريخ، ترجمة احمد حمدي، مطبعة سجل العرب، القاهرة، 1962.
7. الامام، مصطفى محمود وآخرون: التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس: الإحصاء ألوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ، مطبعة مؤسسة الثقافية، بغداد، 1977.
9. الجبر، سليمان محمد سر الختم عثمان علي: اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ، الرياض، 2000.
10. الجيزاني، فراس زبون شلش: تقويم محتوى كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين الاختصاص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، بغداد 2012.
11. حسام الدين، ليلى عبد الله: " فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 154، يناير، القاهرة. 2010.
12. حمود، مثنى فلحي: التفكير الشمولي وعلاقته بتوليد الافكار لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، 2008.
13. الخليلي، خليل يوسف، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1997م.
14. داود، عزيز حنا، وأنور حسين: مناهج البحث التربوي، بغداد، دار الحكمة، للطباعة والنشر، 1990.

15. الدوري، عبد العزيز، بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1960م
16. رجب، ثناء عبد المنعم: " أثر إستخدام المدخل التفاوضي وإسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد100يناير، القاهرة، 2005.
17. زريق، قسطنطين، نحن والتاريخ، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1959م.
18. الزوبعي، عبد الجليل .الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1981م.
19. زيتون، عايش محمود: اساليب تدريس العلوم، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
20. زيتون، عايش محمود: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
21. زيتون، حسن حسين: "ستراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم"، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
22. سعادة، جودت احمد: تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
23. سعادة، يوسف جعفر: دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ، مؤسسة الخليج العربي للنشر، القاهرة، 1985.
24. السكران، محمد: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 2002.
25. السيد، جيهان كمال وعبد الحميد صبري عبد الحميد: استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007.
26. شحاتة، حسن: "ستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008.
27. شوقي، طريف: المحاجة طرق قياسها وأساليب تنميتها، مركز تطوير الدراسات العليا، القاهرة، 2006.
28. الطناوي، عفت مصطفى: " أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية" مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 2002.
29. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، 1999، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999.
30. عبد الله، سهير محمود: سيكولوجية التفاوض، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد التاسع العدد الثالث، القاهرة، 2003.
31. عبد الله، سامي محمود وآخرون: "تدريس اللغة العربية – إتجاهات معاصرة في التدريس والتقويم"، مؤسسة الإخلاص، بنها، 2004.
32. عبيد، وليم: إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
33. عرفة، صلاح الدين: " تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق "، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
34. العزاوي، محمد عدنان محمد: تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، 2012.
35. عطية، عطية السيد " التعلم بالتعاقد، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، إتجاهات حديثة في التدريس "، وزارة التعليم العالي، القاهرة، 2005.
36. عودة، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل للنشر و التوزيع، اربد، 1998.
37. عوض، فايزة السيد: مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار الجزيرة للطباعة والنشر، القاهرة، 2009.
38. غانم، محمود محمد (1997)، القياس والتقويم، دار الأندلس، بيروت، لبنان
39. الفتلاوي، سهيلة كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

40. الفقي، عبد الرؤوف محمد وسامية المحمدي فايد: إستراتيجية تدريس مقترحة باستخدام النصوص التاريخية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، مصر، 2004.
41. الفلو، اسعد: فاعلية برنامج تدريبي في التعلم التعاوني وفق مفاهيم التربية الشمولية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 2005.
42. قطامي، يوسف: استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.
43. الكلزة، رجب احمد، وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط 1، الكويت، مكتبة دار لعلم.1989.
44. اللقاني، أأحمد حسين وعلي أحمد الجمل: " معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس "، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
45. مشرف، أحمد: (2007)، الذكاء والتفكير. http: //www.Huaral-Kema.com.
46. النجار، فايز جمعة واخرون (2009)، اساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
47. وجيه، حسن محمد: مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1994.
48. يعقوب، غسان: الطفل عند بياجيه، دار الكتاب المصري، القاهرة، ب.ت.

المصادر الاجنبية:

49. - Bloom ،B.S Hastings ،J.T ،and Maolaus G.F. Hand **book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning** ،New York Mc Grow Hill ،(1971).
50. Blosser ،P.E.: **Using cooperative Learning in science education** ،the science outlook ،Columbus ،OH: ERIC. Clearing house for scince methematics ،and Environmental Education(2002).
51. Bourne ،E.L. etal: ،**Cognitive processes** ،prentice- Hall- Inc ،Englewod ،Newgersy ، Second edition(1986).
52. Candier ،K. R The role of discussion and negotiation ،(2002).
53. Christine ،C.: **Learning in science** ،**How do deep and surface Approaches Differ**? Paper presented at the Annual Association Montereal ،Canada ،April(1999) ،19-23.
54. Cross ،Roger ،T. & Price ،R.F: **Teaching scince for social responsibility** ،Sidney: st. Louis press(1992).
55. Good ،G.V. ،**Dictionary of Eduction** ،2nd ed ،New York ،1973.
56. Harman ،W.: **Thinking styles** ،New york(2003).http: //www.Norton.com
57. Hassard ،Jack: **Teaching students to think globally** ،Georgia state university ،Journal of Humanistic psychology Vol. 37 ،No. 1. (2007).
58. Sternberg ،R.J. & Gvigorenko ،F.: ،**Thinking and the gifted** ،Rocper ،Review vol. 16 ، Cambridge university pres(1993).

اثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري
في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط

م.م. محمد فاضل خيال م.م. رضا طعمة عبيد

Effect of the Use of the Periodical Investigation Model in the Acquisition of the Lesson of History for the First Intermediate Students

Asst. Lecturer. Mohammad Fadhil Kayal
Asst. Lecturer. Ridha Tu'ma Ubaid

Abstract

The research is important because the present society calls for searching for the suitable modern educational methods and models to convey the information for the student due to the increase in knowledge. Hence, it is necessary to find modern strategies that activate the learner's mentality and make him vital in the educational process. One of these models is the periodical investigation model which works on arranging ideas and meanings and clarifying the relations between concepts.

الملخص:

تمثلت أهمية البحث الحالي في كونه جاء نتيجة لما يدعو آليه المجتمع في الوقت الحاضر الى البحث عن انسب الطرائق والنماذج التدريسية الحديثة لإيصال المعلومات للطالب نظرا للزيادة الكبيرة في المعرفة والمفاهيم المتراكمة، لذا لابد من إيجاد استراتيجيات حديثة تنشط فكر المتعلم وتجعله فعالاً في العملية التعليمية ومن هذه النماذج نموذج الاستقاء الدوري التي تعمل على تنظيم الافكار والمعاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي يشتمل عليها موضوع ما من المنهج المقرر وتساعد الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم موضوع معين، ويهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الأثر، نموذج الاستقصاء الدوري، التحصيل، التاريخ.

الفصل الاول:التعريف بالبحث

أولاً:- مشكلة البحث (problem of the research)

يرى بعض التربويين إن من ابرز المشاكل التي تواجه المؤسسات التربوية هي انخفاض مستوى التحصيل ويرون ان هناك عوامل متعددة وراء هذا الانخفاض منها الطرائق التقليدية التي تبث الرتابة في نفوس المتعلمين لاعتمادها على الحفظ والتلقين (العاني، 1988: 38).

وعند النظر إلى أهداف المواد الاجتماعية نجد أنها تهدف إلى إعداد الطلبة لحياة مستقبلية تساعدهم على التعلم مدى الحياة وتطوير القدرات العقلية المتمثلة بالتفكير العلمي فقد غيبت هذه الأهداف في ظل الطرائق والأساليب القائمة على الحفظ والتلقين (خضر، 2006:19).

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث ان الغالبية العظمى من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة لا يستعملون الاستراتيجيات الحديثة التي تعد أساسا مهماً في تنمية التفكير العلمي وزيادة التحصيل الدراسي ومنها نموذج الاستقصاء الدوري وذلك لقلة خبرتهم ومعلوماتهم عن هذا النموذج وكذلك كيفية استعماله

وقد تبين ذلك من خلال الاستبانة الاستطلاعية[1] (ملحق 3) لعينة من مدرسي مادة التاريخ فظهر ان نسبة (90%) منهم لا يعتمدون استراتيجيات ونماذج حديثة ومنها نموذج الاستقصاء الدوري في تدريسهم للمادة، فهم لا يعرفون

1- اعد الباحث استبانة استطلاعية و قدمها الى عينة من مدرسي مادة التاريخ التي بلغت (20) مدرس في مركز محافظة بابل للصف الاول متوسط للمدارس المتوسطة لمعرفة آرائهم حول الاستراتيجيات والطرائق ونماذج التدريس التي يتبعونها في تدريس المادة.

خطوات هذا النموذج مما يؤكد على عدم استعمالهم لهذا النموذج في التدريس، واقتصارهم على الطرائق التقليدية التي تشغل وقت الطلاب بالحفظ والواجبات الروتينية مما يؤدي إلى حرمان المتعلم من الوقت الكافي لكي يفكر ويبدع.

وبالتالي فقد كان من الضروري استعمال استراتيجيه تدريس تعالج الضعف والقصور والمستوى المتدني الناشئ عند الطلاب وتراعي الفروق الفردية وتزودهم بالمهارات اللازمة للنجاح لذلك تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الأتي:

ما أثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

ثانياً:- أهمية البحث (Importance of the Research)

لا يختلف اثنان في ان التربية تؤدي دوراً مهماً في المحافظة على تراث المجتمعات، إذ أنها تمثل أداة تقدم هذا التراث، وتطويره، واغنائه، وعن طريق التربية يتم توفير أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه، وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة (التل وآخرون، 1993:27).

ومع الاهتمام بالتربية والإيمان بقدرتها على بناء الإنسان والمجتمع وارتباطها بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية أصبح ضروريا النظر إلى التعليم بصفته الأداة التي يمكن عن طريقها أن تحقق التربية أهدافها، فالتعليم في اضيق حدوده هو التربية الفعلية، اذ يتفاعل فيه عقل الناشئ مع المواد التعليمية تفاعلاً يؤدي إلى اكتساب المعرفة اكتساباً حقيقياً يؤدي إلى النمو العقلي وسلامة التفكير واتساع الأفق، لذا يعد التعليم احد أساليبها ووسائلها وأدواتها الفعالة (جامل، 2007:16)، والتعليم هو أفضل المهن الإنتاجية في المجتمع، لأنه ينتج القوى البشرية الضرورية لبناء المجتمع وتطوره (الربيعي، 2006:274-277) وادراكاً لأهمية المعلم في العملية التربوية فقد حوى التراث العربي الإسلامي مآثر زاخرة تمثلت بالعديد من الدراسات التي أولت عناية خاصة واهتماماً كبيراً بالمعلم وأهميته بالتعليم وتوصيفه وحسن اختياره، وسمو مهنة التعليم في المجتمع الإسلامي وذلك باعتبار أن مهنة التعليم كانت رسالة الأنبياء، ففي قوله تعالى (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ)[1] وقد قال الرسول محمد (ص) (إنّما بُعثت مُعلّما)، (الشحود،2009: 10).

ويمثل المنهج الوسيلة الفاعلة بين وسائل التعلم المختلفة التي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية الى واقع حياتي، فهو العنصر الوسيط بين المعلم والطالب، ويمثل بحد ذاته مجموع السلوكيات المطلوبة والمرغوبة لهذا فقد اختلفت أساسيات بنائه من مستوى لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى (الزند وعبيدات، 2010: 17). وقد ورد ذكر المنهج في القرآن الكريم في قوله تعالى: (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً)[2]

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس، لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج وتحقيق ما تصبو إليه المدرسة من خلق عادات، وميول واتجاهات، وقيم عند طلبتها، والتعليم معادلة، احد طرفيها الطالب، والطرف الثاني المنهج فان طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين لأنها تساعد على خلق نوع من الألفة والتفاعل القوي بين هذين الطرفين، فالمنهج لا يمكن ان يخرج إلى حيز التنفيذ ما لم تكن هناك طريقة تدريس، لأن طريقة التدريس تتضمن كيفية توجيه الانشطة والفعاليات توجيهاً صحيحاً وتزويد الطالب بخبرات يكون من خلالها قادراً على مواجهة مختلف المواقف (رضوان واللقاني، 1973: 139).

وللمواد الاجتماعية منزلة بارزة في المناهج الدراسية لما لها من اهمية وأثر فعال في اعداد الاجيال ثقافياً وعلمياً ومهنياً وجعلهم اعضاء نافعين لمجتمعهم ولامتهم وللبشرية عامة (الفتلاوي، 2004: 22)

فضلاً عن ذلك فأن لهذه المواد دوراً كبيراً في تنظيم السياق التاريخي والاجتماعي لحياة الافراد وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لهم ومساعدتهم ليستطيعوا التعامل بفعالية فيما بينهم بالإضافة الى تحقيق تكيفهم مع مجمعاتهم (بار، 1986: 11-23).

1- (سورة الجمعة/ آية: 2).
2- (سورة المائدة،/ آية: 48).

والتاريخ مادة منهجية اساسية في منظومة المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة وقد حددت وزارة التربية الهدف من تدريسه بتعزيز وعي الطلبة القومي، وكشف طبيعة التحرك الذاتي للامة عبر تاريخها،وكشف جذور اهدافها القومية والحضارية، وابراز انتصاراتها،وتعزيز ثقة الطالب بنضاله (وزارة التربية، 1979: 60).

فاستعمال المدرس لطريقة التدريس الملائمة لمادة التاريخ هي الوسيلة التي تساعده في نقل ما تتضمنه المادة من معرفة ومهارات وترجمتها بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة وتحقيق الاهداف التعليمية بكل سهولة ويسر (علوان وآخرون، 2011: 112).

فضلا عن ذلك فقد اولى المربون والمشتغلون في الحقل التعليمي اهمية كبيرة لطرائق التدريس فراحوا يبحثون عن طرائق ونماذج واستراتيجيات تعلم من شأنها تسهيل عملية تعليم الطلاب للمواد الدراسية فضلاً عن زيادة مقدرتهم العقلية على خزن المعلومات واسترجاعها بشكل صحيح.

وبناءً على ما مره ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بالأتي:

1- ان البحث الحالي استجابة للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي في العالم في جميع المجالات وخاصة في مجال أساليب تدريس التاريخ والتي تطورت بشكل كبير.
2- ان تعليم التاريخ يجب ان يتعدى حدود تحفيظ الطلاب وتلقينهم بل يجب ان يكون هناك دور مهم للطلاب أنفسهم في عملية التعليم وعليه فأنه يجب تفعيل دور المتعلم ليتحقق الهدف من تعليم مادة التاريخ
3- يعد هذا البحث مهماً للتطبيق في المرحلة المتوسطة لأنها بداية مرحلة المراهقة، اذ تصاحبها تغيرات نفسية جسمية للطلاب ويحتاج الطالب الى رعاية كاملة نظراً لوجود مشكلات مصاحبة لهذه المرحلة.

ثالثا: هدف البحث:- (objectives of the research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على (اثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

رابعا: فرضية البحث:- (hypotheses of the research)

(لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق (نموذج الاستقصاء الدوري) ومتوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية).

خامسا: حدود البحث:- (Limitation of the research)

يقتصر البحث الحالي على:

1- **الحد البشري:**- طلاب الصف الأول المتوسط.
2- **الحد الزماني:**- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2012 – 2013).
3- **الحد المكاني:**- المدارس المتوسطة (الدراسة النهارية) الخاصة بالبنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة).
4- **الحد المعرفي:**- الفصول الثلاثة الأخيرة (الفصل الرابع، الفصل الخامس، الفصل السادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط من قبل وزارة التربية، ط4، لسنة(2012 – 2013)

سادسا: تحديد المصطلحات:- (Defimition of the terms)

أولا: الأثر:- Effect

1- عرفه ابن منظور (2003) بأنه:

" الأثر بالتحريك: ما يعني بقية الشيء:والتأثير إبقاء الأثر في الشيء: أي تَرَكَ فيه أثراً والآثار الإعلام والأثِيرَة من الدَواب العظيمة الأثر في الأرض"(ابن منظور، 2003: 6).

اما التعريف الاجرائي Operational Definition

فهو معرفة هل هناك تأثير في استخدام نموذج الاستقصاء الدوري مقارنة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانيا: نموذج الاستقصاء الدوري: Cyclic Inquiry model عرفه:-

1-Bruce & Bishop ،(2002) بأنة:

نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة مراحل متتابعة تؤكد على إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح التساؤلات والاستفسارات حولها بهدف اكتشاف معارف جديدة بنفسه، وهذه المراحل تتخذ مساراً دورياً تبدأ بمرحلة التساؤل، ثم الاستقصاء، وتكوين الأفكار الجديدة، والمناقشة، وأخيراً التأمل في نتائج مراحل الاستقصاء السابقة Bruce & Bishop،2002:P25)).

اما التعريف الإجرائي Operational Definition

نموذج تدريسي يعتمده الباحث في تدريس موضوعات التاريخ، يشترك طلاب (المجموعة التجريبية) فيه على شكل مجاميع تعاونية ومن خلال مراحل متتابعة لتعلم تلك الموضوعات إلى صور مبسطة لتحقيق أهداف تعليمية.

ثالثا: التحصيل:- achievement

1- عرفه العبادي (2006) بأنه:-

"مقدار ما يكتسبه الطلاب من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع أو وحدة او مقرر دراسي" (العبادي، 2006:11).

اما التعريف الإجرائي Operational Definition

الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث وفقاً للمحتوى المعرفي للفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط في جمهورية العراق، ط4، لسنة (2012 – 2013).

رابعا: التأريخ:- History

1-عرفه عبد الهادي (2007) بأنه:-

"التاريخ ليس هو الحوادث انما هو تفسير هذه الحوادث واهتداء الى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع بين شتاتها وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات متفاعلة الجزيئات ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان" (عبد الهادي، 2007:2).

اما التعريف الاجرائي Operational Definition

هو المحتوى المعرفي من الحقائق والافكار والمفاهيم والمعلومات التاريخية التي تتضمنها الفصول (الرابع والخامس والسادس) من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق للعام الدراسي (2012-2013) لطلاب الصف الاول المتوسط

خامسا:الصف الاول المتوسط:

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

الفصل الثاني: نموذج الاستقصاء الدوري خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية:

لقد ظهرت عدة نماذج للتعلم القائم على الاستقصاء تركز على ايجابية المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم من خلال استخدام قدراته العقلية في عملية التقصي والاكتشاف، وقيامه بالأنشطة والتجارب العملية كعالم ناضج يمارس طرق العلم ومهارات التفكير المختلفة بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة لهذه الأنشطة، ومن هذه النماذج: نموذج الاستقصاء الدوري.

وقد أعد بيرت رام بروس Bertram Bruce وزملائه بجامعة الليونوي بالولايات المتحدة الأمريكية هذا النموذج بهدف تطوير تدريس العلوم ليكون الدور الأكبر للمتعلم في اكتشاف المعرفة بنفسه خلال مراحل الاستقصاء المختلفة حيث يتم إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو – مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسارات حولها، ثم الإجابة عنها من خلال جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى اكتشاف المتعلم المعارف الجديدة بنفسه (Bruce & Davidson، 1996؛ p 64).

وتتمثل مراحل هذا النموذج فيما يلي(Bruce & Bishop، 2002)

1- المرحلة الأولى: اسأل Ask

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم بإثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال تعريضهم لمشكلة أو حدث أو ظاهرة، ثم يعرض مقدمة شاملة للمفاهيم والأفكار الرئيسة المتضمنة بموضوع الدرس والتي ينبغي أن يكتسبوها لفهم أبعاد المشكلة كما يطلب من الطلاب القيام بما يلي:-

1- التفكير في المفاهيم والأفكار جيداً، مع إعطائهم الوقت المناسب للقيام بذلك، -

2- إثارة وطرح الأسئلة والاستفسارات عن هذه المفاهيم والأفكار. -

ثم يقوم المعلم بإعداد قائمة تتضمن كافة الأسئلة التي يطرحها الطلاب، واختيار الأسئلة التي ترتبط مباشرة بموضوع الدرس، وعرضها أمام الطلاب لكي يقوموا بالإجابة عنها من خلال الأنشطة الاستقصائية.

2- المرحلة الثانية: استقص Investigate

وفيها يقسم المعلم الطلاب إلى عدة مجموعات تعاونية يتراوح عدد كل منها ما بين (4 – 6) طلاب، ثم يطلب من كل مجموعة القيام بالإجابة عن الأسئلة السابقة، وتشجيعهم على العمل الجماعي في إطار مجموعات متعاونة، بهدف جمع المعارف والمعلومات التي – يمكن أن تسهم في الإجابة عن الأسئلة المطروحة في المرحلة السابقة أو إعادة صياغة الأسئلة مرة أخرى وبالتالي اتخاذ مسارات تجريبية أخري للإجابة عنها. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة تدوين كافة الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها.

3- المرحلة الثالثة: كون أفكاراً جديدة Create

وفيها يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بدمج المعلومات التي توصلوا إليها في – المرحلة السابقة وتكاملها مع بعضها البعض، وتحديد العلاقة فيما بينها، بهدف استنتاج وتوليد –أفكار جديدة. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة كتابة تقرير يتضمن كافة الأفكار والمعارف والمعلومات المكتشفة، وكذلك أهم الاستنتاجات الجديدة التي قد تسهم في الإجابة عن الأسئلة الرئيسة، مع توضيح مدى العلاقة بين المعارف والأفكار المكتشفة وبين الأسئلة المطروحة في المرحلة الأولى.

4- المرحلة الرابعة: ناقش Discuss

وفيها تعرض كل مجموعة تعاونية المعلومات الأفكار والاستنتاجات التي توصلت إليها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتهم فيها، كما توجه كل مجموعة بعض الأسئلة التي ترتبط – بالمعلومات والأفكار الجديدة للمجموعات الأخرى. ويتحدد دور المعلم فيما يلي:- –

1- تشجيع الطلاب على ممارسة بعض العمليات النشطة مثل:، المناقشة، وطرح الأسئلة، وتبادل الخبرات بين المجموعات.

2- متابعة المجموعات خلال عرضها للمفاهيم والمعلومات والأفكار والاستنتاجات الجديدة. –

3- كتابة قائمة على السبورة تتضمن كافة المفاهيم والمعارف والأفكار العلمية التي عرضتها – المجموعات والتي ترتبط بشكل مباشر بالأسئلة الرئيسة.

5- المرحلة الخامسة: تأمل Reflect

وفي هذه المرحلة يعطي المعلم الطلاب وقتاً للتفكير فيما تم إنجازه في المراحل السابقة من حيث:

تحديد الأسئلة الرئيسة عن موضوع الدرس، والطريقة التي تم القيام بها للإجابة عن هذه الأسئلة – مثل إجراء الأنشطة الاستقصائية،وكذلك مدى العلاقة بين الاستنتاجات المستخلصة – وبين الأسئلة الرئيسة. كما يقوم المعلم بعدة أدوار تتمثل فيما يلي:-

1- توجيه بعض الأسئلة للمجموعات لتنشيط قدراتهم الذهنية واستثارة تفكيرهم مثل ما يلي:-

•هل توصلتم إلى إجابة علمية ومقنعة للأسئلة الرئيسة؟

•هل ظهرت لديكم تساؤلات واستفسارات جديدة ذات علاقة بموضوع الدرس؟

•ما الأسئلة التي يمكنكم طرحها في هذه المرحلة للإجابة عنها؟

2- توجيه الطلاب الذين لديهم أسئلة جديدة للإجابة عنها وبحثها من خلال اتباع مراحل الاستقصاء (Bruce & ؛ p74 Bishop،2002).

ثانيا: دراسات سابقة

1- دراسة (المياحي، 2013)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام نموذج الاستقصاء العادل في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

تكونت عينة الدراسة من (57 طالب) و بواقع (29 طالب) تمثل المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج الاستقصاء العادل و(28 طالب) مثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وقد استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي واستغرقت مدة التجربة (12 أسبوعا) و قد تكونت أداة البحث من الاختبار التحصيلي)

و قد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال برنامج (SPSS) الإحصائي المتمثل بمعادلة الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، و معامل ارتباط بيرسون و معادلة معامل الصعوبة، و قوة التمييز، و فاعلية البدائل، و معادلة الفاكرونباخ).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج الاستقصاء العادل على اقرأنهم في المجموعة الضابطة الذين درسو وفق الطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باستخدام نموذج الاستقصاء العادل في تدريس مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. (المياحي، 2013: ث-ح).

2- دراسة كينج واخرون (&Qing،Yan & Jing ،2010)

أجرى كينج واخرون(&Qing،Yan & Jing ،2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من(42) طالباً من الطلاب المعلمين قبل الخدمة بجامعة شانكسي بالصين، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس التجارب العملية وفق التعلم الاستقصائي، والأخرى ضابطة تدرس نفس التجارب بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة (&Qing،Yan & Jing ،2010:p1-200).

الفصل الثالث

منهجية البحث و اجراءاته:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحثان من اجل التحقق من هدفي البحث وفرضيتاه الصفريتين وكما في الشكل الأتي:-

❖ **:منهج البحث والتصميم التجريبي:**

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي لأنه أكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث وهو المنهج المناسب لتحقيق هدفه، اذ يعد المنهج المناسب الذي يستطيع الباحثان عن طريقه اختبار الفروض التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة (عبد الحفيظ و مصطفى، 2000: 107) لذلك اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ملائما لظروف البحث الحالي فجاء التصميم وفق الجدول (1)

الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	نموذج الاستقصاء الدوري	التحصيل	اختبار بعدي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التحصيل	اختبار بعدي

اجراءات البحث:

اولا: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الرسمية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2012 – 2013) ولغرض التعرف على اعداد المدارس زار الباحثان المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، اذ بلغ مجموعها الكلي (31) مدرسة بواقع (16) مدرسة متوسطة و (15) مدرسة ثانوية وبالأسلوب العشوائي البسيط[1] اختيرت مدرسة (متوسطة الرافدين) لتكون عينة البحث الحالي ومجالا لتطبيق التجربة، فوجدها الباحثان تحتوي على اربع شعب للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (2012 – 2013) و هي (أ – ب – جـ – د) وبطريقة السحب العشوائي[2] اختار الباحثان شعبتي (أ) و (جـ) لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختار الباحثان شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (35 طالبا) والتي سيدرس طلابها بالطريقة التقليدية من دون التعرض لمتغير مستقل، ومثلت شعبة

1- استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتب الباحثان أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب واحدة منها،فكانت تحمل أسم متوسطة الرافدين).

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

(ج) المجموعة التجريبية وعدد طلابها (33 طالبا) والتي سيتعرض طلابها الى المتغير المستقل (نموذج الاستقصاء الدوري).

وبلغ المجموع الكلي لطلاب عينة البحث مبدئيا (68 طالبا) وتم الحصول على معلومات حول الوضع الدراسي للطلاب من السجلات الرسمية فوجدت حالات رسوب سابقة في الصف الاول المتوسط ضمن مجموعتي البحث، اذ وجد (3) حالات رسوب ضمن طلاب المجموعة الضابطة، و (1) حالة رسوب ضمن طلاب المجموعة التجريبية، اذ بلغ مجموع الطلاب الراسبين ضمن مجموعتي البحث (4 طلاب) وقد عولجت مثل هذه الحالات باستبعاد الطلاب الراسبين احصائيا واستمرار تدريسهم حفاظا على نظام المدرسة، وبذلك اصبح العدد النهائي لعينة البحث (64 طالبا) كما هو موضح في الجدول (2).

(جدول 2)

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعدة

المجموعة والشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية(ج)	33	1	32
الضابطة (أ)	35	3	32
المجموع	68	4	64

2 – تكافؤ مجموعتي البحث:

قام الباحثان بتوزيع استمارة تحتوي على المعلومات المراد اجراء التكافؤ فيها، فضلا على الاعتماد على البطاقة المدرسية في الحصول على بعض المعلومات، اذ تمت عملية التكافؤ بين افراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الاتية: العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر، اختبار رافن للذكاء.

3 – ضبط المتغيرات الدخيلة

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

ويقصد بالضبط تثبيت جميع العوامل ما عدا العامل الذي يراد معرفة اثره وهو من العناصر المهمة في سيطرة الباحثان على عمله وانجاح تجربته، وبها يكسب ثقة عالية بدراسته وتؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحثان ان يتعرف على المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (رؤوف، 2001: 22).

4 – متطلبات البحث:

1– تحديد المادة العلمية:

قبل بدء التجربة حدد الباحثان المادة العلمية التي سيدرسها اثناء التجربة وكانت ثلاثة فصول من كتاب تاريخ الحضارات القديمة وهي الفصل الرابع (حضارة بلاد النيل) والفصل الخامس (حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة) والفصل السادس (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية) وهي فصول مخططة للدراسة في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2012 – 2013).

2– تحديد و صياغة الاهداف السلوكية:

يعرف الهدف السلوكي بانه عبارة محددة تصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب ان يكون قادرا على ادائه بعد الانتهاء من نشاط تعليمي معين (قطامي، 1989: 95). وبعد اطلاع الباحثان على الاهداف العامة لتدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط اعد الباحثان اهدافا سلوكية بلغ عددها (134) هدف سلوكي

موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة من تصنيف بلوم للأهداف وهي (التذكر، الفهم، التطبيق) التي اعتمدها الباحثان لأنها تلائم الطلاب في هذه المرحلة الدراسية وتلائم مستوى نضجهم ولبيان صلاحيتها وسلامة صياغتها ومدى تغطيتها للمادة العلمية المقررة (الفصول الثلاثة الاخيرة) عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، واعتمد الباحثان نسبة (80 %) من آرائهم معيارا لصلاحيتها ومدى ملائمتها وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف اربعة اهداف وتعديل بعض الاهداف الاخرى حتى اصبحت بشكلها النهائي (130) هدف سلوكي بواقع (51) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة، و (56) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و (23) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق و جدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

عدد الاهداف السلوكية للفصول الرابع و الخامس و السادس المقرر تدريسها في مدة التجربة و توزيعها على مستويات المجال المعرفي الثلاث الاولى لتصنيف بلوم

المادة العلمية	مستويات المجال	المعرفي		المجموع
	معرفة	فهم	تطبيق	المجموع
الفصل الرابع (حضارة بلاد النيل)	12	22	4	38
الفصل الخامس (حضارات شبه الجزيرة العربية القديمة)	21	19	10	50
الفصل السادس (الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية)	18	15	9	42
المجموع	51	56	23	130

3- اعداد الخطط التدريسية:

ولما كانت الخطط التدريسية ركنا فاعلا من اركان التدريس الناجح اعد الباحثان خطط تدريسية للموضوعات الدراسية التي تم تدريسها للصف الاول المتوسط من مادة تاريخ الحضارات القديمة للفصول (الرابع و الخامس و السادس) (ملحق 1) المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الثاني وقد تم عرض نموذجين من الخطط الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجموعة من الخبراء و المحكمين لبيان مدى صلاحيتها للتدريس

5 - اداة البحث:

استعمل الباحثان اداة واحدة لقياس تحصيل الطلاب وهو الاختبار التحصيلي اذ يعرف بانه اداة قياس تعد وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا من خلال الاجابة على عينة من الاسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (السعداوي، 2007: 52) لذلك اتبع الباحثان الخطوات الاتية في اعداد الاختبار:

أ. اعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) (Tables of Specifications):

اعد الباحثان (جدول المواصفات) لمحتوى الفصول الثلاثة الاخيرة التي درسها للطلاب في مدة التجربة وللمستويات المعرفية الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) وقد تم حساب الاهمية النسبية لكل فصل من المادة الدراسية استنادا الى عدد الحصص الكلي المقررة لكل فصل على وفق القانون الاتي:

وتم استخراج اهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية وعدد فقرات الاختبار في الخريطة الاختبارية كالاتي

$$\text{أ – نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{زمن تدريس كل فصل}}{\text{الزمن الكلي}} \times 100$$

$$\text{ب- النسبة المئوية لكل مستوى} = \frac{\text{مجموع الاهداف لكل مستوى}}{\text{مجموع الاهداف الكلي}} \times 100$$

ج- عدد الفقرات لكل مستوى = الوزن النسبي × عدد الفقرات الكلي

د – عدد الفقرات لكل مبحث = عدد الفقرات الكلي × نسبة اهمية المحتوى

عدد الفقرات لكل خانة = عدد الاسئلة في كل فصل × الاهمية النسبية لكل هدف / 100 (صفوت، 1980: 83).

جدول (4)

جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

المحتوى	عدد الحصص	زمن المحتوى بالدقائق	نسبة المحتوى %	مستوى الاهداف السلوكية			المجموع	فقرات الاختبار ألبعدي			المجموع % 100
				% 39	43 %	% 18		معرفة	فهم	تطبيق	
				معرفة	فهم	تطبيق					
الفصل الرابع	4	160	28	12	22	4	38	5	5	2	12
الفصل الخامس	5	200	36	21	19	10	50	5	6	3	14
الفصل السادس	5	200	36	18	15	9	42	6	6	2	14
المجموع	14	560	100	51	56	23	130	16	17	7	40

2- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:

لأجل الابتعاد عن الاحكام الذاتية في التصحيح فقد اختار الباحثان احد انواع الاختبارات الموضوعية وهو اختبار الاختيار من متعدد الذي يتصف بمزايا عدة منها المرونة الكبيرة التي يتميز بها هذا الاختبار وقدرته على قياس العديد من مخرجات التعلم، ويتميز بانه من الاختبارات الصادقة والموضوعية والثابتة (الامام واخرون، 1990: 87).

صدق الاختبار (Test Validity):

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

تعليمات الاختبار:

وضع الباحثان تعليمات للاختبار التحصيلي وهي:

أ- **تعليمات الاجابة:**

- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الاجابة.
- امامك اختبار يتكون من (40 فقرة)، المطلوب الاجابة عنها جميعها من دون ترك اية فقرة منها.
- ارسم دائرة حول حرف الاجابة الصحيح.

ب- تعليمات التصحيح:

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون اجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل اكثر من اجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة.

تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على العينة الاستطلاعية:

طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (100 طالب) من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة (صفي الدين للبنين) يوم الاربعاء المصادف (11 / 4 / 2013) بعد ان ثبت للباحث دراستهم للمادة العلمية التي درسها طلاب مجموعتي البحث، وهدف الباحثان من ذلك:

1- تحديد الزمن المناسب للاختبار.

2- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار واحتساب الاتي:

أ. مستوى صعوبة الفقرات.

ب. قوة تمييز الفقرات.

ج. فاعلية البدائل الخاطئة.

3- احتساب معامل الثبات: و فيما يلي تفصيل ذلك:

1- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وجد الباحثان ان اسرع طالب اكمل اجابته بـ(35 دقيقة)، اما ابطأ طالب فقد استغرق (45 دقيقة) وتم حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار بالمعادلة الاتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالب + زمن ابطأ طالب}}{2} = \frac{35 + 45}{2} = 40$$

فاتضح ان مدى الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (40 دقيقة).

2- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هي عملية اختبار استجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة او سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فاعلية البدائل الخاطئة في الفقرات لا سيما فقرات الاختيار من متعدد (العجيلي و اخرون، 2001: 67)، ثم حسب الباحثان مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل الخطأ وعلى النحو الاتي:

أ. معامل صعوبة الفقرات (Item Difficulty):

يشير معامل صعوبة الفقرة الى النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرات من الطلبة الذين ادوا الاختبار (العجيلي واخرون، 2001: 68).

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ذات الاختيار من متعدد وجد الباحثان ان معامل الصعوبة يتراوح بين (0.40 – 0.68) و بذلك تعد قابلة وصالحة للتطبيق

ب. قوة تمييز الفقرة: Item discriminating power

هي مدى قدرة الفقرات الاختبارية على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا في الصفة التي يقيسها الاختبار (ابو صالح، 2000: 215) وعند حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أن قيمتها تتراوح بين (0،35 و 0،65).

جـ - فعالية البدائل الخاطئة Options Effectiveness

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من إنها تؤدي الدور الموكل أليها في تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة، والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه (عودة، 2002: 120).

ثبات الاختبار:Test Reliability

الاختبار الثابت هو "الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة" (عبيدات وآخرون، 2000: 195).

ولحساب ثبات الاختبار استعمل الباحثان طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات بين النصفين(0،68)، صحح بمعادلة سبيرمان–براون فبلغ (0،81) وهو يعد معامل ثبات جيد قياساً إلى الاختبارات غير المقننة(عودة،2002: 104).

6 – اجراءات تطبيق التجربة

بعد تهيئة مستلزمات التجربة وضبط بعض المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في التجربة، وبعد تقسيم الطلاب الى مجموعتين تجريبية وضابطة باشر الباحثان بتدريس مجموعتين البحث (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين الموافق 15 / 2 / 2013 وانتهى يوم الاثنين المصادف 16 / 4 / 2013 وتم تقديم (14) حصة وبمعدل حصتين لكل مجموعة في الاسبوع وفيما يلي توضيح الاجراءات الاتية:–

أولا: – تطبيق الخطط الدراسية المخصصة لكل مجموعة وعلى النحو الاتي:–

- **المجموعة التجريبية:** درست هذه المجموعة وفق نموذج الاستقصاء الدوري بموجب الخطوات الاتية

1– تقسيم الطلاب الى (6) مجموعات كل مجموعة تضم (5) طلاب.

2– شرح الباحثان الدرس بنموذج الاستقصاء الدوري.

3– يبدأ الباحث باثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال تعريضهم لمشكلة او حدث ثم بعد ذلك يبدا بعرض شامل للمفاهيم والافكار الرئيسة المتضمنة بموضوع الدرس واطلب من الطلاب التفكير في المفاهيم جيدا وطرح اكثر عدد ممكن من الأسئلة

4– ثم اقوم بكتابة قائمة تتضمن كافة الاسئلة التي يقوم الطلاب بطرحها وتدوينها على السبورة امام الطلاب ليتم الإجابة عنها وابدأ بإثارة الاسئلة

5– بعد ذلك تكتب كل مجموعة تقرير وبشكل مختصر عما فهمت من الدرس وعرضه امام المجاميع الاخر للمناقشة فيما بينهم.

6– من خلال المناقشة يتم الكشف عن الأسئلة الخاطئة المكتوبة لدى كل مجموعة وتصحيحها من خلال المناقشة.

7– وعند الانتهاء من شرح الدرس يعطي المدرس فرصة للطلاب للتامل فيما تم انجازة في المراحل السابقة وهل ظهرت لديهم اسئلة جديدة مرتبطة بموضوع الدرس للاجابة عنها

8– يحدد الباحث الواجب البيتي المطلوب من الطلاب تحضيره الدرس القادم.

- **المجموعة الضابطة:** درست هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية ووفقا للخطوات الاتية:–

1– تحديد الاهداف السلوكية

2– تهيئة الوسائل التعليمية

3– شرح الدرس بطريقة المناقشة

4– خطوات سير الدرس

أ – المقدمة

ب– عرض الدرس

5– تقويم الطلاب من خلال طرح مجموعة من الاسئلة عليهم لمعرفة مدى فهمهم لموضوع الدرس

6– تحديد تحضير الدرس القادم.

تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي:

قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي في يوم الاثنين الموافق 2013/4/16، وقد تم أخبار الطلاب بموعد الاختبار التحصيلي البعدي قبل أسبوع من إجرائه وذلك ليتهيأ الطلاب له وقد أشرف الباحثان بنفسه على عملية الاختبار وبمساعدة بعض المدرسين، وخصص الباحثان الصفحة الأولى لتعليمات الاختبار وكتابة اسم الطالب والصف

والشعبة والمدرسة، ومثالاً توضيحياً للإجابة، وتضمنت الصفحات الأخرى فقرات الاختبار البالغ (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وبعد تطبيق الاختبار صححت فقراته وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي تحتوي أكثر من إجابة معاملة الفقرات غير الصحيحة.

7- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

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

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

إذ إن:

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1-1)ع^2_1 + (ن_2-1)ع^2_2}{ن_1+ن_2-2}\left(\frac{1}{ن_1}+\frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل:

$س_1$ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_2$= الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$= عدد أفراد العينة الأولى.

$ن_2$= عدد أفراد العينة الثانية.

$ع^2_1$ = التباين للعينة الأولى.

$ع^2_2$ = التباين للعينة الثانية. (البياتي، 2008: 260).

2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)

لغرض حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

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

حيث تمثل:

ر= معامل ارتباط بيرسون.

ن= عدد أفراد العينة.

س= قيم المتغير الأول.

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

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

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

$$رث ت = \frac{2 ر}{1+ر}$$

إذ تمثل:

رث ت= معامل الثبات الكلي للأختبار.

ر= معامل الثبات النصفي للأختبار. (علام، 2009: 235).

4- اختبار مربع كآي (Chi– Square)

استعمل لمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأبوين.

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

إذ تمثل:

ل= التكرار الملاحظ.

ق= التكرار المتوقع. (العاني، 1982: 39).

5- معادلة معامل الصعوبة (Item Difficulty)

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

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل:

ص= صعوبة الفقرة.

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

ك= مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (الزوبعي، 1981: 75).

6- معادلة معامل قوة تميز الفقرة (Item Discrimination)

استعملت في حساب قوة تميز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

$$\text{ت} = \frac{\text{ع م} - \text{د م}}{\text{ك} \times 2/1}$$

إذ تمثل:

ت= قوة تمييز الفقرة.

ع م= مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

د م= مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

ك × 2/1= نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزوبعي، 1981: 79).

7- فعالية البدائل (Effectiveness of Distracters)

استعملت لإيجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار:

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

إذ تمثل:

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

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

ن= عدد طلاب إحدى المجموعتين العليا والدنيا (إبراهيم، 1989: 77- 78).

الفصل الرابع

اولا: عرض نتائج التحصيل الدراسي:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج الاستقصاء الدوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي الأول على طلاب مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم إيجاد القيمة التائية. فاتضح أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (62) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (519,16)، اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، كما هو مبين في جدول (5)

جدول (5)

الاختبار التائي لمجوعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	35.78	2.90	8.41	62	16.519	2.000	دالة إحصائية
الضابطة	32	19.90	4.59	21.06				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي دُرست باستعمال نموذج الاستقصاء الدوري على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانيا: تفسير نتائج التحصيل الدراسي:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في (التحصيل) حيث كان لاستخدام نموذج الاستقصاء الدوري الاثر الايجابي في رفع مستوى تحصيل الطلاب وقد يعزى سبب ذلك الى:

1. إن نموذج الاستقصاء الدوري اتاح المجال الكافي للطلاب للاعتماد على أنفسهم من حيث تحديد الأسئلة والإجابة عليها مما ولد لديهم متعة في العمل جعلت من درس التاريخ أكثر حيوية.
2. يعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية لكونهم أكثر تقبلا وميلا إلى الأساليب الحديثة في عملية التدريس لان فضولهم قد يدفعهم إلى تقصي جوانب الأسلوب الجديد الذي يدرسون فيه مادة التاريخ، ويشوقهم لمتابعة الدرس مما يزيد في فهمهم أكثر من الأسلوب التقليدي الذي اعتادوا عليه في سني دراستهم الماضية.

ثالثا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الاتي:-

1. إن استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في عملية تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول المتوسط كونهم اكثر تقبلاً للتجديد في عملية التعلم بخاصة إذا كان ذلك يتعلق في مادة التاريخ وطرائق تدريسها وتنوع الأساليب.

2. ان استعمال نموذج الاستقصاء الدوري يتماشى مع التأكيد على الدور الإيجابي للمتعلم لأنه المحور الأساسي في العملية التربوية الذي تدعو اليه التربية الحديثة من خلال المشاركة الفعالة للجميع لهذه الاستراتيجيات في الدروس.

رابعا: التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:-

1. تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استخدام نموذج الاستقصاء الدوري، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ، واستخدام استراتيجيات ونماذج حديثة في التدريس.
2. اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينه استراتيجيات ونماذج تدريسيه حديثه في التعلم بما فيها نموذج الاستقصاء الدوري.

خامسا: المقترحات:

استكمالا لما توصل اليه البحث الحالي وتطويرا له يقترح الباحث الآتي:

1. دراسة اثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في متغيرات اخرى، مثل التفكير الناقد، التفكير الابتكاري، التفكير البصري، الادراك البصري.
2. دراسة فاعلية نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس مواد دراسية أخرى غير مادة التاريخ و لمراحل تعليمية مختلفة

المصادر والمراجع العربية

1. القران الكريم

2. ابراهيم، عاهد وآخرون: **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، مطابع الدستور التجارية، عمان، الأردن،1989م.
3. ابن منظور، جمال الدين ابي الفضل محمد بن مكرم، **لسان العرب**، ط1، دار الكتب العلمية، ج3، بيروت – لبنان، 2003 م.
4. أبو صالح، محمد صبحي وآخرون (2000م)، **القياس والتقويم**، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء
5. الإمام، مصطفى محمود واخرون، **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، بغداد، 1990م.
6. بار، روبرت، **طبيعة المواد الاجتماعية**، ترجمة فاطمة ابراهيم، ط1، دار الشباب للطباعة والنشر، القاهرة – مصر، 1986م.
7. البياتي، عبد الجبار توفيق، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان – الاردن، 2008م.
8. التل، سعيد واخرون، **المرجع في مبادئ التربية**، ط1 دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، 1993م.
9. جامل، عبد الرحمن، **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط2، دار المناهج عمان – الاردن، 2007م
10. الجمهورية العراقية، وزارة التربية والتعليم، **اصول تدريس التربية الوطنية والاجتماعية**، بغداد – العراق، 1979م.
11. خضر، فخري رشيد، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط1، دار المسيرة، عمان – الاردن، 2006م.
12. الربيعي، محمود داوود سلمان، **طرائق واساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديثة، اربد – عمان، 2006م.
13. رضوان، برنس أحمد، أحمد حسين اللقاني، **تدريس المواد الاجتماعية**، ط1، مطبعة مخيمر، القاهرة، 1974م.
14. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (2001م)، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية**، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. الزند، وليد وخضر وهادي حتمل عبيدان، **المناهج التعليمية – تصميمها – تنفيذها – تقويمها – تطويرها**، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، 2010م.

16. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، واحمد الغنام، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، مطبعة العاني، بغداد، 1981م.
17. الشحود، علي بن نايف، **الاساليب النبوية في التعليم**، دار المعمور للنشر والتوزيع، ماليزيا، 2009م.
18. صفوت، فرج، **القياس النفسي**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة- مصر، 1980م.
19. الضامن، منذر، **اساسيات البحث العلمي**، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان – الاردن، 2009م.
20. العاني،صبري سليم اسماعيل، **الطرق الاحصائية**،دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 1982م.
21. العبادي، رائد خليل، **الاختبارات المدرسية**، ط1، مكتبة المجتمع، عمان – الاردن، 2003م.
22. عبد الحفيظ، اخلاص محمد، ومصطفى حسين باهي، **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية**،دار القلم،الكويت،2000م.
23. عبد الهادي، جمال، **قراءة التاريخ**، سلسلة مقالات تربوية، الرياض، 2007م.
24. عبيدات، ذوقان، وآخرون،**البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
25. العجيلي، صباح حسن، وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتب احمد الدباغ، بغداد، 2001م.
26. علام، صلاح الدين محمود (2009م)، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**،ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان – الاردن.
27. علوان، عامر ابراهيم واخرون، **الكفايات تدريسية وتقنيات التدريس مفاهيم وتطبيقات**، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان – الاردن 2011م.
28. عودة، أحمد (2002م)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط5، دار الأمل، عمان – الأردن.
29. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، 2004م
30. قطامي، يوسف، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، 1989م.
31. ملحم، سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010م.
32. المياحي، حسنين علي، **اثر استعمال نموذج الاستقصاء العادل في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، 2013م.

المصادر الاجنبية:

33. Bruce، B. & Bishop، A.(2002). Using The Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. Journal Of Adolescent And Adult Literacy،45(8)،706-714.
34. Bruce، B.& Davidson، J.(1996). An Inquiry Model for Literacy Across The Curriculum.Journal Of Curriculum Studies، 28(3)، 281-300.
35- Qing، Z. & Jing، G، & Yan، W. (2010).Promoting Preservice Teachers' Critical Thinking Skills by Inquiry-Based Chemical Experiment.Procedia Social and Behavioral Sciences.2، 597-603

ملحق (1)

أنموذج خطة لتدريس طلاب المجموعة التجريبية باستعمال نموذج الاستقصاء الدوري

المدرسة: المادة: تاريخ الحضارات القديمة

الموضوع: العرب في شبه الجزيرة العربية **الصف والشعبة:** الاول المتوسط (ج)

وأهم المراكز الحضارية الشمالية **اليوم والتاريخ:**

الوقت: 40 دقيقة

اولا: الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على ان:

1- يعرف شبه جزيرة العرب.
2- يسمى سكان شبه جزيرة العرب.
3- يؤشر على خريطة الوطن العربي شبه جزيرة العرب.
4- يعدد المراكز الحضارية الشمالية.
5- يعرف دولة الحضر.
6- يؤشر على خريطة الوطن العربي موقع دولة الانباط.
7- يبين سبب تسمية دولة الغساسنة بهذا الاسم.

ثانيا: الوسائل التعليمية.

1- السبورة + أقلام سوفت ملونة.
2- خريطة الوطن العربي + خريطة العراق.
3- أقلام رصاص، اوراق.

ثالثا: نموذج التدريس:-، نموذج الاستقصاء الدوري.

رابعا:- خطوات سير التدريس.

أ-المقدمة (3دقائق)

يبدأ المدرس بتهيئة اذهان الطلاب وإثارة دافعيتهم لمادة الدرس الجديد من خلال اعطاء نبذة مختصرة عن الموضوع السابق، ومن ثم يبدأ المدرس بإثارة بعض الاسئلة وعلى النحو الأتي:-

المدرس: كيف كان نظام الحكم في حضارة مصر القديمة؟

احد الطلاب: كان نظام الحكم في مصر القديمة يعتمد على الاسر الحاكمة التي تدير الشؤون الداخلية والخارجية ويرأسها الفرعون.

المدرس: جيد

المدرس: ما الالهة التي عبدها المصريون القدماء؟

احد الطلاب: عبد المصريون القدماء الهة تمثل الظواهر الطبيعية، كالشمس والرياح والامطار وغيرها.

ويضيف طالب آخر: وقد وحد اخناتون الالهة في اله واحد وهو (أتون) المتمثل بقرص الشمس.

ب-عرض الدرس (30دقيقة)

بعد تهيئة الموضوع من لدن المدرس للطلاب من خلال ربطه بالموضوع السابق، يوضح لهم خطوات التدريس على وفق نموذج الاستقصاء الدوري.

- **المرحلة الاولى: اسال Ask**

وفي هذه المرحلة ابدا باثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال تعريضهم لمشكلة او حدث او ظاهرة وكالاتي:

المدرس: برأيكم كيف كان سيكون حال العرب الساكنين في شبة الجزيرة العربية لو كانت الأرض خصبة ووجود الأنهار والجداول التي تخترقها مع كثرة الإمطار فيها؟

- ثم ابدا بعرض شامل للمفاهيم والافكار الرئيسة المتضمنة بموضوع الدرس والتي ينبغي ان يكتسبوها لفهم ابعاد المشكلة وكالاتي:اعزائي الطلاب سنتحدث اليوم عن المفاهيم او المواضيع الاتية راجيا منكم اثارة اكبر عدد ممكن من الاسئلة وهذه المواضيع هي:

- العرب في شبة الجزيرة العربية، المراكز الحضارية الشمالية، دولة الحضر، دولة المناذرة، دولة الغساسنة، دولة تدمر، دولة الانباط.

- بعد ذلك اقوم باعداد قائمة تتضمن كافة الاسئلة التي يثيرها الطلاب وعرضها امامهم على السبورة ليقوموا بالاجابة عنها وهي كالاتي:

س/ ما تعريف شبه جزيرة العرب؟

س/ ما أهم ما يميز شبه جزيرة العرب؟

س/ ممن يتكون سكان شبه جزيرة العرب؟

س/ ما اهم المراكز الحضارية الشمالية

س/ ما تعريف دولة الحضر؟

س/ من اشهر ملوك دولة تدمر؟

س/ لماذا سميت دولة المناذرة بهذا الاسم؟

س/ ما تعريف دولة الانباط؟

س/ ما اصل دولة الغساسنة ولماذا سموا بهذا الاسم؟

س/ ما تعريف دولة تدمر؟

س/ من اشهر ملوك دولة كندة؟

❖ **المرحلة الثانية: استقص Investigate**

وفيها اقوم بتقسيم الطلاب الى مجاميع تعاونية كل مجموعة تحتوي على (5) طلاب وتوزيع المهام بينهم واشجعهم على العمل الجماعي في اطار مجموعات متعاونة وتدوين كافة الملاحظات والاستنتاجات التي توصلوا اليها.

❖ **المرحلة الثالثة: كون افكارا جديدة Create**

وفي هذه المرحلة اطلب من الطلاب ان يقوموا بدمج المعلومات التي توصلوا اليها في المرحلة السابقة مع بعضها البعض بهدف استنتاج وتوليد افكارا جديدة وكالاتي

المدرس: ما تعريف شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: هي المنطقة التي تقع في الجزء الغربي من قارة اسيا وشكلها عبارة عن هضبة مستطيلة مرتفعة من جهة الغرب.

ويضيف طالب آخر: وتحيط بها المياه من ثلاث جهات هي الشرق والغرب والجنوب وان العرب هم السكان الاصليون لهذه المنطقة.

المدرس: احسنتم، بارك الله فيكم.

المدرس: ما أهم ما يميز شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: ان اهم ما يميز شبه جزيرة العرب انها منطقة خصبة وذلك لكثرة سقوط الامطار فيها.

المدرس: ممن يتكون سكان شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: يتكون سكان شبه جزيرة العرب من الحضر والبدو.

المدرس: جيد.

المدرس: ما اهم المراكز الحضارية الشمالية؟

احد الطلاب: دولة الحضر ودولة المناذرة في العراق ودولة الانباط ودولة تدمر والغساسنة في بلاد الشام.

طالب آخر: ودولة كندة في وسط شبه الجزيرة العربية.

المدرس: جيد جداً.

المدرس: ما تعريف دولة الحضر؟

احد الطلاب: وهي المنطقة التي تقع جنوب غرب الموصل بحوالي (110 كم) وقد ظهرت بحدود القرن الثاني قبل الميلاد

المدرس: من أشهر ملوك دولة الحضر؟

احد الطلاب: سنطروق الأول و سنطروق الثاني الذي لقب (بالمظفر ملك العرب).

المدرس: أحسنت ممتاز.

المدرس: لماذا سميت دولة المناذرة بهذا الاسم؟

احد الطلاب: لان اكثر من ملك حكم فيها يسمى بالمنذر.

المدرس: ما تعريف دولة الانباط؟

احد الطلاب: وهي المنطقة التي تقع في الجنوب الشرقي من شبه الجزيرة العربية وقد ظهرت في حدود عام 4ق. م.

طالب آخر: وكانت عاصمتهم تسمى بطرا (البتراء).

المدرس: ممتاز احسنتم.

المدرس: ما اصل دولة الغساسنة ولماذا سموا بهذا الاسم؟

احد الطلاب: الغساسنة اصلهم من جنوب شبه الجزيرة العربية.

طالب آخر: وسبب تسميتهم بالغساسنة كانت نسبة الى عين ماء تسمى (غسان) بالقرب من دمشق قد اجتمعوا عندها فسموا بها.

المدرس: ما تعريف دولة تدمر؟

احد الطلاب: وهي الدولة التي قامت في وسط شبه الجزيرة العربية ثم توسعت الى اطراف العراق وبلاد الشام.

المدرس: من اشهر ملوك دولة كندة؟

احد الطلاب: أشهر ملوك دولة كندة هو الملك (حجر بن عمرو) الذي تمكن من مد نفوذه بين العرب من خلال عقد التحالفات بين القبائل العربية.

المدرس: احسنت.

❖ **المرحلة الرابعة: ناقش Discuss**

وفيها تعرض كل مجموعة تعاونية المعلومات والافكار التي توصلت اليها امام المجموعات الاخرى ومناقشتهم فيها من خلال المناقشة يتم الكشف عن الافكار والمفاهيم والمعلومات الخاطئة المكتوبة لدى كل مجموعة وتصحيحها من خلال المناقشة.

❖ **المرحلة الخامسة:تامل Reflect**

وتكون هذه المرحلة بمثابة التقويم بالنسبة للطلاب وكذلك للمدرس اذ اعطي فيها فرصة للطلاب للتامل فيما تم انجازه في المراحل السابقة من حيث تحديد الاسئلة وطريقة الاجابة عليها والاستنتاجات التي توصلوا اليها واسالهم هل ظهرت لديكم تساؤلات جديدة ذات علاقة بموضوع الدرس حتى تتم الاجابة عنها.

خامسا: التقويم (5دقائق)

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها، أوجه بعض الاسئلة المتصلة بأهداف الدرسة للتعرف على مدى فهم الطلاب لمحتوى المادة واكتسابهم للاهداف التدريسية السلوكية.

س/ ما تعريف شبه الجزيرة العربية؟

س/ ما أهم ما يميز شبه الجزيرة العربية؟

س/ ما أهم المراكز الحضارية الشمالية؟

س/ ما اصل دولة الغساسنة ولماذا سموا بهذا الاسم؟

سادسا: الواجب البيتي (دقيقتان)

1- يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم والذي يتمثل بأهم المراكز الحضارية في بلاد العرب الجنوبية من صفحة 88 – 99.

المصادر //

1- لجنة من وزارة التربية، تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط، ط4، وزارة التربية – جمهورية العراق، 2015 م.

2- باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، دار الوراق للنشر، بغداد – العراق، 1951 م.

انموذج خطة لتدريس طلاب المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الاعتيادية

المدرسة: المادة: تاريخ الحضارات القديمة

الموضوع: العرب في شبه الجزيرة العربية **الصف والشعبة:** الاول المتوسط (أ)

وأهم المراكز الحضارية الشمالية **اليوم والتاريخ:**

الوقت: 40 دقيقة

اولا: الاهداف السلوكية: كما في المجموعة التجريبية:

ثانيا: الوسائل التعليمية.

1- السبورة + أقلام سوفت ملونة.

2- خارطة الوطن العربي.

3- خارطة العراق.

ثالثا: طريقة التدريس:- المناقشة والاستجواب الهادف.

رابعا:- خطوات سير التدريس.

أ- المقدمة (3دقائق)

يبدأ المدرس بتهيئة اذهان الطلاب واثارة دافعيتهم لمادة الدرس الجديد من خلال اعطاء نبذة مختصرة عن الموضوع السابق، ومن ثم يبدأ الباحث بطرح عدد من الاسئلة التمهيدية التي تتعلق بالمعلومات والمهارات التي سبق لهم تعلمها وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد وعلى النحو الاتي:-

المدرس: كيف كان نظام الحكم في حضارة مصر القديمة؟

احد الطلاب: كان نظام الحكم في مصر القديمة يعتمد على الاسر الحاكمة التي تدير الشؤون الداخلية والخارجية ويرأسها الفرعون.

المدرس: جيد

المدرس: ما الالهة التي عبدها المصريون القدماء؟

احد الطلاب: عبد المصريون القدماء الهة تمثل الظواهر الطبيعية، كالشمس والرياح والامطار وغيرها.

ويضيف طالب آخر: وقد وحد اخناتون الالهة في اله واحد وهو (أتون) المتمثل بقرص الشمس.

ب- عرض الدرس (30دقيقة)

بعد التهيئة للدرس من خلال ربط الخبرات التعليمية السابقة باللاحقة يقوم المدرس بطرح مجموعة من الاسئلة على الطلاب والتي تخص موضوع الدرس.

المدرس: ما تعريف شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: هي المنطقة التي تقع في الجزء الغربي من قارة اسيا وشكلها عبارة عن هضبة مستطيلة مرتفعة من جهة الغرب.

ويضيف طالب آخر: وتحيط بها المياه من ثلاث جهات هي الشرق والغرب والجنوب وان العرب هم السكان الاصليون لهذه المنطقة.

المدرس: احسنتم، بارك الله فيكم.

المدرس: ما أهم ما يميز شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: ان اهم ما يميز شبه جزيرة العرب انها منطقة خصبة وذلك لكثرة سقوط الامطار فيها.

المدرس: ممن يتكون سكان شبه جزيرة العرب؟

احد الطلاب: يتكون سكان شبه جزيرة العرب من الحضر والبدو.

المدرس: جيد.

المدرس: ما اهم المراكز الحضارية الشمالية؟

احد الطلاب: دولة الحضر ودولة المناذرة في العراق ودولة الانباط ودولة تدمر والغساسنة في بلاد الشام.

طالب آخر: ودولة كندة في وسط شبه الجزيرة العربية.

المدرس: جيد جداً.

المدرس: ما تعريف دولة الحضر؟

احد الطلاب: وهي المنطقة التي تقع جنوب غرب الموصل بحوالي (110 كم) وقد ظهرت بحدود القرن الثاني قبل الميلاد

المدرس: من أشهر ملوك دولة الحضر؟

احد الطلاب: سنطروق الأول و سنطروق الثاني الذي لقب (بالمظفر ملك العرب).

المدرس: أحسنت ممتاز.

المدرس: جيد.

المدرس: لماذا سميت دولة المناذرة بهذا الاسم؟

احد الطلاب: لان اكثر من ملك حكم فيها يسمى بالمنذر.

المدرس: من اشهر ملوك دولة تدمر؟

احد الطلاب: الملكة زنوبيا وكانت وصية على ابنها (وهب اللات) الذي كان قاصراً.

طالب آخر: وتتصف الملكة زنوبيا بالطموح والقوة وحسن ادارتها لأمور الدولة.

المدرس: احسنتم.

المدرس: ما اصل دولة الغساسنة ولماذا سموا بهذا الاسم؟

احد الطلاب: الغساسنة اصلهم من جنوب شبه الجزيرة العربية.

طالب آخر: وسبب تسميتهم بالغساسنة كانت نسبة الى عين ماء تسمى (غسان) بالقرب من دمشق قد اجتمعوا عندها فسموا بها.

المدرس: جيد.

المدرس: ما تعريف دولة تدمر؟

احد الطلاب: وهي الدولة التي قامت في وسط شبه الجزيرة العربية ثم توسعت الى اطراف العراق وبلاد الشام.

خامسا: التقويم (5دقائق)

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها، أوجه بعض الاسئلة المتصلة بأهداف الدرس للتعرف على مدى فهم الطلاب لمحتوى المادة واكتسابهم للأهداف التدريسية السلوكية.

س/ ما تعريف شبه الجزيرة العربية؟

س/ ما أهم ما يميز شبه الجزيرة العربية؟

س/ ما أهم المراكز الحضارية الشمالية؟

سادسا: الواجب البيتي (دقيقتان)

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم والذي يتمثل بأهم المراكز الحضارية في بلاد العرب الجنوبية من صفحة 88 – 99.

المصادر //

1- لجنة من وزارة التربية، تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط، ط4، وزارة التربية – جمهورية العراق، 2015 م.

2- باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، دار الوراق للنشر، بغداد – العراق، 1951 م.

اثر المتغيرات السياسية الدولية والإقليمية على العلاقات التركية- الإيرانية للمدة (1918- 1939م)

م.د. محمد رسن دمان السلطاني م.د. أحمد جاسم إبراهيم ألشمري

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسيةجامعة بابل/ مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية

The Effect of Political Variables on the Turkish- Iranian Relations (1939-1918)

Dr. Muhammad Rasan Daman Al-Sultani \ Babylon University / College of Basic Education

Dr. Ahmad Jasim Ebraheem\ University of Babel / Babylon Centre for Studies of cultural and historical

Abstract

The research studies the effect of the variations that took place all around the world in general and in the Middle East in particular which played a role in improving the Turkish-Iranian relations, The Research also studies the political circumstances that led to rebuilding turkey and Iran. Turkey was found after defeating the Othman Empire in WWI and the liberation war (1923-1919). While Iran passed a transitional phase between (1923-1919) during which Russia and Britain controlled the political decision. This phase ended when Redha Pahlawy became the king of Iran. The research studies the essential problems that obstructed developing the relations between the two countries especially the problem of borders and the Kurds. After the agreement of year 1937 the relations between the two countries developed and they had the convention of Sa'ad Abad in 1937 which developed to defense convention that included Iraq and Afghanistan.

ملخص البحث

يتناول البحث بالدراسة تأثير المتغيرات التي حدثت في العالم بصورة عامة ولاسيما التي حصلت في منطقة الشرق الأوسط ولعبت دورا مهما في تحسين وتطوير العلاقات التركية الإيرانية، وارتبطت المتغيرات الدولية بشكل كبير مع المتغيرات الإقليمية، ودرس البحث الظروف السياسية لإعادة تأسيس وبناء تركيا و إيران، فتركيا تأسست بعد هزيمة الدولة العثمانية في الحرب العالمية الأولى وخاضت حرب التحرير من اجل الاستقلال للمدة 1919–1923م، أما إيران فمرت بمرحلة انتقالية تميزت بهيمنة روسيا وبريطانيا على القرار السياسي في إيران وامتدت للمدة 1921–1923م،وانتهت بتولي رضا بهلوي عرش الملكية في إيران،فكانت النتيجة في البلدين متشابهه، إذ وصل إلى السلطة حكومات قومية ذات طابع علماني، وحلل البحث أهم المشاكل التي كانت تمثل عائقا امام تحسين العلاقة بين البلدين، من أهم المشاكل مشكلة الأكراد التي مثلت عاملا أساسيا في التوتر بين البلدين، ولم تحل الا بعد مفاوضات طويلة بين البلدين، ودرس مشكلة الحدود التي شهدت قبل توقيعها العديد من الاتفاقيات، وأدت دورا أساسيا في التوتر في العلاقات بينهما، وتمكنا من الوصول إلى واتفاقية للحدود بعد أن استمر التفاوض حتى عام1937م، بعد أن حلت جميع المشاكل دخلت العلاقات بين تركيا وإيران طور الصداقة والتعاون في كافة المجالات، وتم التوقيع بينهما على ميثاق سعد آباد 1937م، الذي طور فيما بعد معاهدة دفاعية ضمت العراق وأفغانستان.

المقدمة:

أثرت المتغيرات الإقليمية والدولية على العلاقات التركية الإيرانية للمدة (1918–1939م)، فبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى انتهت مرحلة مهمة من العلاقات بين الدولتين اتسمت بالصراع وفقدان الثقة بين الطرفين، وهو ما لم تستطيع الدولتين التخلص منه، الا بعد انتهاء حكم الأنظمة ذات الصبغة الدينية وتأسيس الأنظمة ذات التوجه القومي العلماني، وكانت العلاقات العثمانية الإيرانية إرثا ثقيلا تمثل بفقدان الثقة وتبادل السيطرة على بعض المناطق المهمة

للطرفين والاحتفاظ بها رغما على الطرف الآخر، ولم تستطيع أي من الدولتين التخلص من المشاكل الا بعد تغير الأنظمة الحاكمة في البلدين، من الأهمية معرفة تأثير التغيرات السياسية في إيران وتركيا وتأثيرها على العلاقات السياسية بين الدولتين من جانب وتأثيرها على الوضع الإقليمي في الشرق الأوسط بشكل خاص.

مرت تركيا و إيران بعد الحرب العالمية الأولى بمرحلة اعادة التأسيس على اسس قومية علمانية، فانتهى العهد القديم في كلتا الدولتين وأسست على أعقابه دول تبنت الفكرة الوطنية القومية، بعد أن اجتازتا ظروفا سياسية واقتصادية وعسكرية معقدة، فتركيا شهدت بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى الاحتلال العسكري ومن بعدها اندلاع حرب التحرير والاستقلال والتي شهدتها تركيا تحت قيادة زعيمها (مصطفى كمال 1881- 1938م) والذي استطاع من إجراء التغير الذي شهدته البلاد بإلغاء السلطنة عام 1923 والخلافة العثمانية 1924 ومن ثم إعلان الدولة التركية الحديثة، وبذات الاتجاه شهدت ايران تحولاً هاماً بحصول انقلاب حوت الذي قاده العقيد رضا خان المازندراني عام 1921م، وما تبعه من تتويجه ملكا لبلاد إيران، وعلى أثر ذلك التحول في البلدين تباينت مستوى العلاقات بينهما.

ركزت هذه الدراسة على أهم المعوقات التي أثرت على العلاقات بين الطرفين، وكان اول عائق وقف في طريق تحسين العلاقات السياسية بين البلدين هو حالة العصيان أو التمرد الكردي في كلا البلدين الذي استمر لمدة طويلة نسبيا وحركة القبائل الكردية في ثوراتها وحركاتها العسكرية على الحكومتين الإيرانية والتركية واستخدامها لأراضي الإيرانية في مناورتها وهجومها على الدولة التركية الحديثة والانسحاب بعد خسارة المعركة إلى إيران مما أدى سوء فهم بين الدولتين نتج عنه التأزم في العلاقة بين الطرفين واستمر لمدة طويلة، وكان ذلك مصدره سوء الفهم في رسم الحدود بين البلدين التي إرثا قديما من العلاقات العثمانية الإيرانية، وبذلت الدولتين جهودا كبيرة من اجل تجاوز مشكلة الحدود، وبعد الانتهاء منها تم وضع حجر الأساس للصداقة بين البلدين وتوقيع عدة اتفاقيات سواء في التعامل الاقتصادي أو الأمني .

وشهدت العلاقات تطورا كبيرا وتجاوز لكثير من المشاكل وتبادل للزيارات بينهما على أعلى المستويات لاسيما زيارة الشاه رضا بهلوي إلى تركيا التي كانت من أهم العوامل التي عززت الصداقة الإيرانية – التركية ونتج عنها عقد ميثاق سعد آباد بينهما. وكان موقف كل منهما من الحرب العالمية الثانية موقفاً محايدا الا ان سياسة الحياد التي اتبعتها ايران أثناء الحرب الثانية لم تجدي نفعا و لم تؤدي إلى سلامة الأراضي الإيرانية التي أصبحت ساحة حرب- رغماً عنها- بين الأطراف المتحاربة، وربما يكون سبب ذلك إلى عدم جديتها في تطبيق سياسة الحياد التي أعلنتها بصورة واضحة، عكس الحكومة التركية التي نجحت في البقاء على الحياد رغم دقة موقفها السياسي من الأطراف المتحاربة.

قسم البحث إلى خمسة محاور أساسية تناولت كل واحدة احد جوانب البحث، فدرس الأول العلاقات الإيرانية العثمانية حتى انتهاء الحرب العالمية الأولى عام1918م، وبحث المحور الثاني التطورات السياسية في الدولتين أثناء مرحلة التأسيس التي مرت بها،تركيا في حرب التحرير و إيران بعد انقلاب حوت، وجاءت النقطة الثالثة لتبحث في تأثير الحركات الثورية للعشائر الكردية على العلاقات بين الطرفين والتدابير التي اتخذتها إيران وتركيا للتخلص من هذه المشكلة، ودرست النقطة الرابعة في مشكلة الحدود بين البلدين وتطوراته التاريخية والعوامل التي ادت إلى التوصل إلى اتفاقية للحدود شاملة انهت جميع المشاكل بين الطرفين.وأتت النقطة الخامسة لتوضح التطور الايجابي للعلاقات بين الطرفين واسباب توقيع ميثاق سعد آباد عام 1937م، واحتوى البحث على خلاصة واستنتاجات وقائمة للهوامش والمصادر.

أولا: العلاقات العثمانية الإيرانية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى

يعُدّ النصف الثاني من القرن التاسع عشر مرحلة التهديد الاستعماري لجميع الدول الإسلامية وفي الربع الأخير منه حصل تطور سريع في العلاقات العثمانية – الإيرانية، إذ فقدت الدولة العثمانية دعم الانكليز لها وبقيت وجهاً لوجه مع التحديات الروسية، أما ايران فكانت تعاني من صراع إنكليزي – روسي من أجل السيطرة عليها، وقد ظهرت في هذه المدة ضرورة إيجاد حالة من التوافق بين هاتين الدولتين الإسلاميتين، وكان السلطان عبد الحميد الثاني هو من أراد أيجاد حالة التوافق بينهما من أجل الوقوف أمام التحديات الأجنبية، فوضعت مشروع الجامعة الإسلامية، ضد الاستعمار الخارجي. لقد

شعرت كل من فرنسا وروسيا وانكلترا في حالة من عدم الارتياح لسياسة السلطان عبد الحميد الثاني([1])، وسعوا إلى وقفها. بالرغم من أن روسيا أعطت منطقة (كونور) إلى ايران إلا أن الدولة العثمانية قررت أقامة علاقات جيدة مع ايران، وتم إرسال فخري بيك إلى طهران ليمارس عمله كسفير للدولة العثمانية[2]. لوحظ إن إيران كانت لديها بعض المخاوف من الاتحاد الإسلامي، إذ أنها كانت تخشى من انضمامها إلى الوحدة الإسلامية وبالتالي فإنها سوف تفقد هويتها الشخصية في داخل هذا التجمع الإسلامي السُنُي[3].

لعبت عدة عوامل على توتر العلاقات في السنوات 1894 – 1896 من مشكلة الأرمن الذين بدئوا استغلال الحدود الإيرانية في نشاطاتهم وعملياتهم ضد الدولة العثمانية، وقد استغلت ايران في أوقات معينة هؤلاء هذه الحركة كأداة للتأثير على الدولة العثمانية![4]، فضلاً عن ذلك اغتيال جمال الدين الأفغاني([5])، في عام 1896م، على يد أحد طلابه مما زاد في توتر العلاقات بينهما وقد طالبت ايران بتسليم جثة الأفغاني إلا أن السلطان عبد الحميد الثاني رفض هذا الطلب[6]، كذلك في عام 1905 بدأ في ايران حالة صراع داخلي وذلك بسبب قيام الثورة الدستورية، ففي بداية القرن العشرين أثرت الدول الغربية كثيراً على ايران من الناحية الاقتصادية والعسكرية من خلال الأفكار الغربية التي أثرت بصورة عامة على ايران، بالمقابل نلاحظ أن المفكرين في الجانب الإيراني كانوا يتابعون الأحداث التي تقع في الدولة العثمانية عن قرب ! فبدأت، جمعيات متعددة مثل حقوق الإنسان وجمعيات سياسية واجتماعية تعمل بصورة نشطة في ايران ونتيجة لهذه الجمعيات تم تشكيل مجلس ودستور جديد في البلاد، وتم افتتاحه في 7 كانون الثاني 1906م، باسم مجلس الشعب، ودخل الدستور حيز التنفيذ بعد مصادقة الشاه محمد علي[7] عليه، إن ايران التي عاشت طول مدة حياتها في نظام ملكي دخلت أخيراً إلى عالم الدستورية والبرلمان، إلاّ أن هذا المجلس لم يدم طويلاً فقد تم إغلاقه بعد عام واحد من افتتاحه[8].

([1]) السلطان عبد الحميد الثاني ولد عام 1841م، وأصبح سلطانا للدولة العثمانية عام 1876م، وبعد عام من توليه الحكم تم إعلان الدستور العثماني وعقد البرلمان أولى جلساته، في حكمه فقدت الدولة العثمانية الكثير من ممتلكاتها لصالح الدول الأوروبية، أجبر على قبول معاهدة سان ستيفانو مع روسيا، كما وقع على معاهدة برلين التي تنازل بموجبها عن أراضي في القوقاز والبلقان، وفقد تونس والجزائر ومصر، حاول الاستفادة من فكرة الجامعة الإسلامية التي دعا إليها السيد جمال الدين الأفغاني لتوحيد الشعوب الإسلامية، لتقوية الوازع الديني في الدولة العثمانية لمواجهة النفوذ الداخلي والغزو الخارجي الأوروبي، فضلا عن جمع شمل العالم الإسلامي لمواجهة التحدي الاستعماري، في عام 1908م، قام بتعطيل الدستور والبرلمان فقامت ثورة شعبية ضده وعملت جماعة تركيا الفتاة بانقلاب ضده فعزل وولي أخيه محمد رشاد، وضع تحت الحراسة المشددة حتى توفي في عام 1918م. ينظر. عبد الحميد الثاني المذكرات الشخصية،ط2،مؤسسة الرسالة، بيروت، 1979؛ إبراهيم بك حليم،تاريخ الدولة العثمانية العلية،دار المختار،القاهرة،2004،ص 371؛ نوران برهان علي،العلاقات العثمانية الفارسية في عهد القاجاريين(1795-1896)، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة المستنصرية،2014،ص 211-214؛ أنور الجندي،السلطان عبد الحميد والخلافة الإسلامية،القاهرة،1407ه،ص112.

([2]) Cezmi Eraslan, Islam Birligi Siyasete Ger Geve side II. Abdulhamit' in il Kyillarinda Osmanli-iranmunasebetleri (1878-1882), Istanbul , 1991,S-226.

(3) Mehmet saray, Turk- Iran iliskileri, Ankara, 1999, S.93-96; Mehmet Saffetsarkaya, " Dinivesiyasi Bakimaan Osmanli-Iran Munasebetleri", Turk Kulturu, Temmuz 1993, C.xxxI , sayi"363, S-421.

(4)Gökhan Çetinsaya, "Türk Dişpolitikasindairankaynaki Geleneksel Tehdit Algilamalariveşii Jeopolitiği", Avrasyo- Dosyasi Dergisi, Ankara 2007, C. 13, sayi: 3, s. 166

([5]) ولد في مدينة أسد آباد في أفغانستان سنة1838م، يرجع نسبه إلى بيت النبوة الطاهر، درس وتعلم على أكابر علماء المسلمين، أصبح من أكبر فلاسفة الإسلام في عصره وحاز منزلة عظيمة في أوساط المسلمين في جميع طوائفهم وطبقاتهم الاجتماعية، اشتهر برحلاته الكثيرة بين البلدان الإسلامية داعيا الوحدة والتقدم والثورة على الواقع، العدو الأول للاستعمار من أشد الدعاة إلى الوحدة الإسلامية التي دعا إليها وفق اسس منطقية وبسيطة مقبولة من الجميع، اكتسب الإطلاع العميق والتبحر الواسع واستبطن غوامض كثيرة أعانته على القيام بجلائل الأعمال، أيقن بخطر السيطرة الاستعمارية على الشرق الإسلامي، وضع نظرية متكاملة لمواجهة السيطرة الاستعمارية على العالم الإسلامي تقوم على عدة مبادئ من أهمها الوحدة الإسلامية، والعودة إلى الإسلام الصحيح، وتبني فكرة مشاركة الجماهير في الحكم والقضاء على استبداد الحكام في البلاد الإسلامية، اضطهد كثيرا من بريطانيا، ومن أنظمة الحكم المستبدة، كانت له مساهمات فكرية كبيرة في الثورات التي حدثت في البلدان الإسلامية في إيران ومصر والدولة العثمانية وغيرها، توفي مسموما في الأستانة عام 1897م.للمزيد ينظر. سعد صابر التكريتي،جمال الدين الأفغاني وأثره في الفكر السياسي العراقي،أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية الآداب،جامعة بغداد،1990،ص 10-39؛ محمود أبو رية،جمال الدين الأفغاني تاريخه ورسالته،القاهرة(د.ت)،ص 28-30؛

(6) Carl Brockelmann, Islam Uluslari re DevletteriTarihi, Ser.N.Sagatay, Ankara, 1992, S.358.

(7) محمد علي شاه:ولد في تبريز عام 1872م، أصبح وليا للعهد 1896م،وحاكما على أذربيجان، تلقى تعليمه على مستوى عال وأتقن اللغات العربية والانجليزية والأذرية والروسية، يوصف بأنه متغطرس ومتعالي وطاغية شرقي ومحب للسلطة المطلقة، الا انه ضعيف في إدارته للبلاد، تولى الحكم للمدة(1907-1909م)، أزيح عن السلطة عندما دخلت قوات الثورة الدستورية إلى طهران ونفي إلى روسيا.ينظر.حسين عبد زاير الجوراني،حركات المعارضة في ايران1904- 1925م،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية الأساسية،الجامعة المستنصرية،2009،ص 79.

(8) Ender Yldlrim, Turkiye- Iran ILiskileri (1918-1960), YuksekLisanstezi, Istanbul, 2009, S.15.

كما أن توقيع معاهدة برلين وضغوطها وما نتج من مشاكل الحدود اضطر السلطان عبد الحميد الثاني إلى استخدام القوة العسكرية، واسترجاع الأراضي المتنازع عليها منذ عام 1850م وتم أعادتها من قبل الدولة العثمانية في خريف 1905م، واستغلت الدولة العثمانية النزاعات الداخلية في ايران فتقدمت ودخلت إلى الأراضي الإيرانية، واستمر هذا الوضع حتى بعد وصول حزب الاتحاد والترقي للحكم في الدولة العثمانية عام 1908م، لم تسحب الدولة العثمانية قواتها من الأراضي الإيرانية التي استولت عليها سابقاً، ولم تنسحب القوات العثمانية من الأراضي الإيرانية بسبب ألحاق البوسنة والهرسك بإمبراطورية النمسا والمجر والتوسع الروسي في الأراضي الإيرانية[1]، والاتفاق الروسي البريطاني في 31 آب 1907 الذي تم بموجبه تقسيم ايران بينهما فأصبح الجزء الشمالي من إيران تحت النفوذ الروسي أما الجزء الجنوبي منها خضع للنفوذ البريطاني، وسبب هذا الاتفاق يعود أساساً إلى تنامي النفوذ الألماني في الشرق الأوسط[2].

فضلا" عن مساعدة إيران الأذريين النستوريين، دفع هذا الأمر حكومة الاتحاد والترقي لبقاء الوضع على ما هو عليه، ولما شعرت روسيا وانكلترا بعدم الارتياح من هذا الوضع مارست ضغوطات قوية على الدولة العثمانية التي قاومت الضغوطات السياسية في البداية، ولكن في عام 1911م، اندلعت حرب طرابلس الغرب (ليبيا) التي احتلت من قبل ايطاليا فاضطرت الدولة العثمانية إلى تعويض المتضررين، ووقعت اتفاقية استانبول بين ممثلي أربع دول في 17 تشرين الثاني 1913[3].

عندما بدأت الحرب العالمية الأولى أعلنت ايران الحياد، ولكن الروس بدؤوا بتحريك الأرمن والأكراد والنستوريون الموجودين بين حدود كل من الدولة العثمانية والإيرانية واستغلال الأراضي الإيرانية ليقوموا بنشاطات معادية ضد الدولة العثمانية مما أثر على العثمانيين كثيراً[4]، الا انه في عام 1917م حدثت الثورة البلشفية في روسيا مما اضطرها إلى أن تعلن انسحابها من الحرب العالمية، ووقعت اتفاقية (بريست ليتوفسك) مع الدولة العثمانية، هذه الحالة تطلبت إجراء مباحثات جديدة، فقد دخل الجيش العثماني في حالة من التحالف مع الجيش الأذربيجاني وهذا سبب مشكلة في داخل ايران[5]، إذ تحرك في كانون الثاني 1918م الجيش العثماني باتجاه أذربيجان واستمر ذلك حتى شهر حزيران ووصل في زحفه إلى (باكو)، وأعلن استقلال أذربيجان، ولكن هذهِ الاستقلالية لم تستمر لأن دول التحالف وقعوا على اتفاقية سحب القوات وتم أرغام الدولة العثمانية على الانسحاب إلى ما قبل إعلان الحرب العالمية الأولى حسب بنود هدنة "مودروس" التي وقعتها الدولة العثمانية مع بريطانيا في 30 تشرين الأول 1918م، التي سميت نسبة إلى ميناء يحمل هذا الاسم في جزيرة لمنوس. ونصت كذلك على انسحاب القوات العثمانية المتواجدة في شمال ايران[6].

ثانيا: التطورات السياسية في مرحلة التأسيس وتأثيره على العلاقات بينهما

1 – تركيا من حرب الاستقلال حتى إعلان الجمهورية(1919–1923م).

بعد توقيع هدنة مودروس تم احتلال وتقسيم فعلي لما تبقى من الإمبراطورية العثمانية، فاستولت بريطانيا على كامل ولاية الموصل (شمال العراق حالياً) واستولت ايطاليا وفرنسا على جزء من منطقة المتوسط من تركيا الحالية (قونيا وافيون وانطاليا، واضنه)، واستولت اليونان على سميرنا(أزمير) وضواحيها[7]. من جهة أخرى، فإن أثينا، التي كانت تعّد اللحظة مناسبة لتنفيذ مشروعها الفكرة العظمى(اليونان الكبير Megali Idea)، الذي كان يضم نظريا القسطنطينية أيضا، تقدمت

(1) Ismail HakkiGoksay,GagadasislamUlkeleriTarihi, Isparte, 1997, s.112 ; Ismail SafaUstun, " Iran , Safeviler " den Gunumuzekadar", TurkiyeDiyanetVakfiuskanAnsiklopedisi , C.22 , Istanbul, 2000, S.402.
(2) Saray, Op.Cit., S.102.
(3) G. Setinsaya, Op.cit., S.166-167.
(4)BarişCin, Türkiye- iransiyasiilişkileri (1923-1938), istanbul 2007, s. 36-37.
(5)Saray, Op.Cit., S.104-106.
(6) Ibid.;
عبد العزيز محمد الشناوي، الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها، مكتبة الأنجلو- المصرية، ج1، القاهرة، 1994، ص245.
(7) حميد بوزرسلان، تاريخ تركيا المعاصر، ترجمة حسين عمر، دار كلمة والمركز الثقافي العربي، بيروت، 2009، ص38؛ مصطفى الزين، ذئب الأناضول، رياض الريس للكتب والنشر، لندن، 1991، ص114؛ احمد نوري النعيمي، الحياة السياسية في تركيا الحديثة 1919-1938، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1990، ص13.

سريعاً نحو الأناضول الداخلي، وهي الأراضي التي لاقت صعوبة في السيطرة عليها، وفي 16 آذار 1919م، سيطرة القوات الانكليزية والفرنسية والايطالية على العاصمة استانبول[1].

في المرحلة الأولى، كانت المقاومة العثمانية للاحتلال ضعيفة ووحده جيش الشرق بقيادة الجنرال كاظم قرة بكر، كان قادراً على مقاومة نشيطة فقط في المنطقة الحدودية مع القوقاز. بالمقابل تشكّلت في معظم المناطق العثمانية (منظمات محلية مختلفة، لم تضم، مهما بلغت حيويتها، سوى ثلة من الوجهاء هم في الغالب من ألمسؤولين المحليين السابقين للاتحاد والترقي))[2]. في عام 1919م، نصب مصطفى كمال[3] مفتشاً عاماً على الجيش الثالث في صمصون، وأوكلت إليه مهام نزع سلاح القوات العثمانية، بسبب انتشار الفوضى وخشية السلطان من حدوث مجازر بين الأقليات والطوائف في المناطق ذات التركيبات السكانية والاثنية المتعددة، وبدلاً من نزع سلاح القوات العثمانية وتسريح الجيش، استطاع مصطفى كمال أن يجري إعادة تنظيم للقوى المبعثرة الرافضة لعودة اليونانيين والأرمن، لاسيما بعد أن استطاعت القوات اليونانية دخول سميرنا(أزمير) في 5 أيار 1919م[4].

أعلن مصطفى كمال المقاومة المسلحة ضد القوات المتحالفة واحتلالها لأراضي بلاده، وفي 22 حزيران 1919م، أطلق من أماسيا نداء التمرد على حكومة استانبول، وتلقته بحرارة غالبية السكان في الأقاليم الأناضولية. وأصبح مؤتمرا ارض روم في 23 تموز و سيواس في 4 أيلول 1919م، المنظّمان من قبل وجهاء محليين، أولى منابر المقاومة التي كانت ضعيفة التنسيق الا إنهما رسّخا مكانة مصطفى كمال كزعيم للمقاومة. الذي أتخذ من أنقرة مركزا وقاعدة استراتيجيه لتحركاته السياسية[5]. من جانب آخر، رفض مصطفى كمال مشروع فرض انتداب أمريكي على ما تبقى من الإمبراطورية العثمانية، وهو المشروع الذي كان بعض القوميين يعده الفرصة الوحيدة لإنقاذ الأمة التركية[6].

وقعت معاهدة سيفر في 10 أب 1920م، التي فرضت تجزأت الإمبراطورية العثمانية، إذ مُنح جزء كبير من تراقيا الغربية لليونان، فضلاً عن منطقة أزمير، وحصلت فرنسا على العديد من الولايات الجنوبية، وفرضت سيطرة دولية على المضايق، ونصت المعاهدة على إقامة دولة أرمنية، ومنطقة كردية ذات حكم ذاتي، من الممكن ان تحصل على الاستقلال، ووصف مصطفى كمال المعاهدة بأنها"حكما" بالإعدام على تركيا".[7] أدت ضغوطات حكومة استانبول برئاسة رئيس الوزراء الجديد داماد فريد باشا، المؤيد للتعاون مع القوات المحتلة، والتي تمثلت هذه الضغوطات في الحكم بالاعدام على مصطفى كمال، والفتاوى الصادرة بحقّه، وإرسال قوات لمقاتلة أنصاره وكذلك التشجيع على حالات التمرد "المناهضة للكمالية" إلى المزيد من تشدد الكماليين فاسسو في 23 آذار 1920، مجلساً جديداً في أنقرة يأتمر بأوامر حكومة أنقرة

(1) بوزرسلان، المصدر السابق، ص38؛ الزين، المصدر السابق، ص114.

(2) P. Dumont, Mustafa Kemal inventeIa Turguie modern Bruxelles, complexe, 1983, P.39.

([3]) ولد في مدينة سالونيك في تركيا عام 1881، تخرج من الكلية الحربية في استانبول عام 1905 وفي عام 1910 سافر إلى فرنسا ضمن بعثة عسكرية، ثم قاتل في طرابلس الغرب خلال الحرب الايطالية عام 1911، شارك في حرب البلقان عام 1913، وعين ملحقا عسكريا في صوفيا فيما بعد. أصبح قائدا للفرقة (19) في الجيش العثماني خلال الحرب العالمية الأولى، ولتميزه في القتال عرب بـ(كمال باشا). قاد حرب الاستقلال الوطنية فيما بعد وتأسيس دولة تركيا الحديثة بعد عقد معاهدة لوزان عام 1923، ثم أصبح رئيسا للجمهورية، اجرى اصلاحات كثيرة في البلاد ذات طابع غربي هدفت إلى فصل تركيا عن ماضيها العثماني، وكان متطرفا في ذلك، إذ دعم الاتجاه التحديثي في تشريعات قانونية وصلت لحد الملبس. استمر حكم مصطفى كمال الذي لقب بـ(أتاتورك) أي أبو الأتراك، حتى وفاته عام 1938. للتفاصيل ينظر: مصطفى الزين، أتاتورك وخلفاؤه، ط1، بيروت، 1982، ص111-113؛ تأليف ضابط تركي سابق، الرجل الصنم، ترجمة عبد الله عبد الرحمن، مطبعة الرسالة، ط2، بيروت، 1978، ص57؛ محمد زكي عبد القادر، الحرية والكرامة الإنسانية، القاهرة، 1959، ص234؛
Ismet Bozbag, Bitmryehkavga: Ataturk- Inonu, Inoni- Bayar, Istanbul, 1993, ss. 11-78.

(4) الشناوي، المصدر السابق، ص24؛ وليد رضوان، العلاقات العربية – التركية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1، بيروت، 2006، ص63.

(5) بوزرسلان، المصدر السابق،ص39؛ الزين، المصدر السابق، ص105-114؛ النعيمي، المصدر السابق، ص22.

(6) بوزرسلان، المصدر السابق،ص39؛ ساجلار كيدار، " تركيا الحديثة"، في كتاب تركيا بين البيروقراطية والحكم العسكري، مؤسسة الابحاث العربية، ط1، بيروت، 1985، ص17-18.

(7) بوزرسلان، المصدر السابق،ص38؛ سيار كوكب الجميل، العرب والاتراك، الانبعاث والتحديث من العثمنة الى العلمنة، د.ت، ص111-112.

وليس بأوامر حكومة استانبول وفي 23نيسان 1920م، عقد المجلس الوطني التركي الكبير (البرلمان) للمرة الأولى في أنقرة، وانتخب مصطفى كمال رئيسا له[1].

تحولت المقاومة إلى "حرب استقلال" واجهت في المرحلة الأولى الحركة الأرمنية التي كانت تهدد القوى القومية، انطلاقاً من القوقاز، وأعلنت قيام جمهورية وانضمت إلى الاتحاد السوفيتي في 20 كانون الأول 1920م، سمح ذلك الوضع السياسي لمصطفى كمال توقيع "معاهدة الصداقة والأخوة" مع الإتحاد السوفيتي في آذار 1921م، فأمن لحكومة أنقرة جبهة مهمة سهل عليها الحصول على السلاح ونقل قواتها إلى الجبهة الغربية لمهاجمة القوات الفرنسية والإيطالية بقوة وتكبيدها خسائر كبيرة، أجبرها على التفاوض ومغادرة الأناضول[2].

استطاع مصطفى كمال القضاء على جميع حركات التمرد والمعارضة في الأناضول، والسيطرة على مدينة استانبول بدون مقاومة انكليزية حقيقية، وعمل بعدها على حشد معظم قواته ضد الجيش اليوناني، في الوقت الذي انتهى مؤتمر لندن الذي منح حكومة أنقرة، وضعية المفاوض التركي الوحيد من أجل إعادة النظر في شروط معاهدة سيفر، وكان من نتائجه عزل اليونان على الصعيد الدبلوماسي، ووجدت حكومة الاحتلال اليوناني أن القوى العظمى، التي نفذت احتلال الأناضول معها، قد تخلّت عنها وتركتها وحيدة في مواجهة حكومة أنقرة[3]، التي قامت بشن أكبر هجوم بقيادة مصطفى كمال، ضد القوات اليونانية لاستعادة أزمير في 26 آب1922م، وتمكنت القوات التركية هزيمة اليونانيين والسيطرة بشكل نهائي على أزمير في 9 أيلول 1922 [4]، الأمر الذي أدى إلى فرار الجيش اليوناني وجلاءه عن الدردنيل واستانبول وتراقيا الشرقية دون قتال في 19 تشرين الأول 1922م[5].

ألغيت السلطنة في الأول من تشرين الثاني 1922م، وتم فصلها عن الخلافة ولم يعد الخليفة يتمتع بأي سلطة دينية أو روحية[6]، ورسخت معاهدة لوزان الموقعة في 23 تموز 1923 انتصار قوات مصطفى كمال، الذي استعاد جزءاً كبيراً من الاراضي التي طالب بها الميثاق الوطني عام 1920م، كما لم يعد مطروحاً في هذه المعاهدة أمر دولة أرمنية، وحصل الأرمن واليونانيون واليهود على وضعية "أقليات"، في حين لم يحصل الأكراد على حكم ذاتي كردي[7]، فضلاً عن ذلك سجلت المعاهدة إلغاء نظام الامتيازات الأجنبية المعمول به أيام العثمانيون، وبموجب ذلك تم استقلال تركيا بحدودها الحالية استقلالاً تاماً [8].

أصدر المجلس الوطني الكبير قانون نص على أن تكون أنقرة العاصمة الرسمية لتركيا بدلا من استانبول وأعلن دستورا جديدا للبلاد نص على أن تكون تركيا دولة جمهورية تستمد سيادتها من الشعب، وفي 29 تشرين الأول 1923م، أنتخب مصطفى كمال أول رئيس للجمهورية التركية، وعصمت اينونو أول رئيس وزراء لها([9])،وفي 3آذار1924م، ألغيت الخلافة ووزارة الأوقاف والشريعة ونفي الخليفة وأفراد عائلته وتم مصادرة أمواله وممتلكاته وحرم من الجنسية التركية([10]).

2 – ايران من نهايات الحرب العالمية الأولى حتى تتويج رضا بهلوي.

إن سياسة الحياد التي أتبعتها إيران أثناء الحرب العالمية الأولى لم تجدي نفعاً[11]، لأنها أصبحت ساحة حرب بين كل من القوات الانكليزية والروسية من جهة والعثمانية من جهة أخرى[12]، وعلى أثر الاتفاقية التي عقدت بين روسيا

(1)الزين، المصدر السابق، ص105-114؛ بوزرسلان، المصدر السابق، ص40.
(2) بوزرسلان، المصدر السابق، ص40.
(3) الزين، المصدر السابق، ص73-181.
(4) الشناوي، المصدر السابق، ص265- 291.
(5) بوزرسلان، المصدر السابق، ص40 ؛ رضوان، المصدر السابق، ص68.
(6)بوزرسلان، المصدر السابق، ص44.
(7) المصدر نفسه، ص23.
(8) المصدر نفسه، ص44؛ الشناوي، المصدر السابق، الشناوي، ص292- 304.
([9])أحمد عبد الرحيم مصطفى،في أصول التاريخ العثماني،ط3،دار الشرق،القاهرة،2003، ص 312.
([10])سيف الدين الكاتب،أطلس التاريخ الحديث،دار الشرق العربي،دمشق،2006،ص 127.
(11) Karl Kruger, KemalistTurkiyeveortadogu, sev.Nihalonol, Istanbul, 1981, S.164.
(12) Peter Mansfie, OsmanlisonrasiTurkiyeveArapDunyasi, Ser.Nuranulken, Istanbul , 1975, S.108.

البلشفية والدولة العثمانية انتهت حالة الحرب بينهما، وقررت الحكومة الروسية والعثمانية الانسحاب من ايران ما عدا القوات الروسية القوقازية التي لم تعترف بالحكومة الروسية الجديدة والتي بقيت داخل أراضي إيران، بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى انشغلت الدولة العثمانية بالتطورات السياسية الداخلية لبلادها وفي علاقاتها مع الحلفاء الذين احتلوا مساحات واسعة من أراضيها ولم تهتم كثيرا بما كان يحصل خارج حدودها لاسيما بلاد إيران، وهذا الوضع أفاد بريطانيا كثيراً التي بقيت القوة الوحيدة المسيطرة في ايران، وأرسلت ايران في عهد حكومة فيروز ميرزا([1])، وفداً للمشاركة في مؤتمر الصلح في باريس عام 1919م، وطالبت بإنهاء النفوذ الروسي والانكليزي فيها[2]، لم تكن إيران طرفا في الحرب العالمية الأولى، إلا أنها تضررت كثيراً لأنها أصبحت ساحة للقتال بين أطراف الحرب وتعرضت أراضيها للاحتلال المباشر، ووعدتها بريطانيا بتنفيذ الكثير من المطالب في حال انتهاء الحرب بانتصارها، وعندما انتهت الحرب بانتصارها لم تعر أي أهمية للمطالب الإيرانية، وإنما العكس استغلت فرصة انسحاب القوات الروسية وبدأت تخطط لعقد اتفاقية جديدة مع إيران[3].

قام السير برسي كوكس المندوب السامي البريطاني بالضغط على الحكومة الإيرانية للتوقيع على اتفاقية في 9 آب 1919[4]، لحماية المكاسب التي حققتها بريطانيا في الحرب العالمية الأولى في المجالات السياسية والعسكرية والاقتصادية، وعدت هذه الاتفاقية انتكاسة لنظام الحكم في إيران لأنها انتقصت كثيرا من سيادة الحكومة الإيرانية[5]، ولم تستطيع الحكومة البريطانية والإيرانية تمرير هذه الاتفاقية بسبب عدم مصادقة البرلمان عليها[6].

كانت الفوضى الاقتصادية والمالية السمة المميزة لإيران بعد الحرب، وأن سلطة الحكومة المركزية كانت شبه مفقودة أو معدومة، وكانت سلطة أحمد شاه[7] – أخر حكام ايران من "القاجار"– الذين حكموا ايران منذ عام 1779[8]، لا تتعدى حدود مدينة طهران وأصبحت الدولة فاقدة للسلطة والمسئولين الموجودين في السلطة لا سلطات حقيقية لهم، فضلاً عن ذلك انغماس الشاه بالملذات والملاهي الموجودة في أوروبا وكان يعيش حياة البذخ والترف[9]، ويصف رضا خان الوضع الداخلي قائلاً "أننا لا نشبه باقي حكومات العالم، أننا أصحاب حضارة عريقة منذ الأزل ولكن لا توجد لدينا حكومة عندها هذه المسؤولية، اذ نجد أن جزء كبير من ايران يدار من قبل رؤساء عشائر تلك المنطقة والولاء المقدم لحكومة أحمد شاه هو ولاء غير حقيقي وهو عبارة عن تصريف أعمال فهذه الحكومة تتحرك وفق إرادتها وليس وفق مطالب شعبها، مما يبعد المسافة بين الشعب والحكومة، ولا توجد هناك قوة عسكرية لها ولاء للوطن وإنما ولاءها للحكام، ولا توجد هناك قوانين أو أنظمة ولا يوجد محاكم، الموجودون هم فقط عبارة عن رجال دين، ومحاكم قبلية، وهي أقوى قانون في البلاد، الفساد منتشر في البلاد والشعب يعيش في حالة من المعاناة[10].

سبب محاولة توقيع وفرض اتفاقية عام 1919م، ولادة حركة قومية جديدة في ايران، فأصبح في جميع أجزاء ايران حالة من حالات المقاومة ضد هذه الاتفاقية وظهرت حالات عصيان ومسيرات منها، تمرد مقاطعتي جنكل ومازندران وأدت هذه الاحتجاجات والمسيرات إلى إسقاط الحكومة، وعدت الحكومة الجديدة المتشكلة هذه الاتفاقية ملغاة دون أخذ موافقة

([1])فيروز فرمانفرما(نصر الدولة) ولد عام1889م، عين بارز وسليل أسرة معروفة وأحد أحفاد فتح علي، ترأس عدة وزارات بعد الحرب العالمية الأولى، ويعد من أهم الشخصيات السياسية التي ساعدت رضا شاه على تأسيس حكم مركزي قوي في إيران، سجنه الشاه نهاية المطاف ثم قتله عام 1937م.ينظر.آرنولد إبراهيميان،تاريخ إيران الحديثة،ترجمة:مجدي صبحي،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب،الكويت،2014،ص 276.

(2) Yildirm , Op.cit, S.24.

(3) Ibid.

(4) Brockelmann ,Op.cit , S.420.

(5) IskenderGokalp , KemalizmveislamDunyasi , Istanbul, 1990.

(6) Getinsaya , Op.cit., S.770.

(7) احمد شاه:ولد عام 1896م، ورث عرش القاجاريين عام 1909م، وهو لازال حدثا، وصل سن البلوغ عام1914م، آخر ملوك القاجار، كان يفتقر إلى السلطة خائفا على حياته، غادر البلاد بعد انقلاب حوت عام 1921م، توفي في باريس ودفن في كربلاء عام 1929م.ينظر.احمد شاكر عبد العلاق:إيران في عهد احمد شاه1909-1925م،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب،جامعة الكوفة،2008.

(8) Yildirm , Op. Cit., S.25.

(9)Ibid.

(10) Cin, Op.Cit., S.39.

مجلس الشعب عليها، وبإلغائها خففت إيران من نفوذ بريطانيا[1]، وهذا يثبت إن وزير الخارجية البريطاني لم يوفق في سياسته مع إيران ولكن الحكومة البريطانية لم تيأس، ففي عام 1920م جاء الجنرال آدموندابروسنيد بدلاً من اللورد كروزن، الذي انتهج سياسة مختلفة عن سياسة خلفه، فسعى إلى تشكيل حكومة مركزية ذات سلطة قوية في ايران تسعى إلى حماية مصالح الانكليز في المنطقة، ولكي يصل الانكليز إلى ما يريدونه فقد استغلوا (كزاك توغاي) الذي كان ذا حركة وحدوية والذي تم إعداده من قبل روسيا عام 1879 ليكون شاهاً في ايران[2]، إلا أنه تم عزله بعد مدة قصيرة من القيادة وحل محله ضابطاً صغيراً في مقاطعة كازاك اسمه رضا خان، وكان رجلاً حريصاً ويحب أن يعمل مع الانكليز، تم سحبه إلى صفوف الانكليز وقام بتنفيذ السياسة التي طلبها الانكليز منه وقد وصل الأمر إلى تهيئة كوادر أدارية لكي يساهموا في هذه الخطة وبدأ الانكليز يفكرون بالصحفي سيد ضياء الدين الطباطبائي، فقد قام الانكليز بإلغاء اتفاقية عام 1919 التي لم يوافق عليها الشعب وقاموا بإعداد حكومة وطنية موالية للانكليز توافق على التعديلات التي أجراها الانكليز على بعض بنود الاتفاقية السابقة، وبدؤا باستغلال الطباطبائي في أول الأمر، ومن ثم استعدوا للقيام بحركة انقلابية بقيادة رضا خان وكانوا في شعاراتهم ينددون بروسيا البلشفية وما لديها من نيات استعمارية، وقد فكر الانكليز بعد الانتداب أن يكون فيروز ميرزه رئيساً للوزراء في الحكومة الجديدة، ولكن بسبب أنه كان مفاوضاً من جانب ايران عند إبرام اتفاقية 1919م، مما شوه صورته أمام الشعب وفضل الانكليز مجيء سيد ضياء الطباطبائي بدلاً منه[3].

قدم رضا خان الذي كان آمراً مسؤولاً عن منطقة كازاك إلى السيد ضياء دعماً عسكرياً، وظهرت علنا موافقاته لمطالب الانكليز، وبدأ بالتحرك العسكري وكان يؤيد الانقلاب بدون إراقة الدماء، بعد نجاح الانقلاب في إيران التقى رضا خان بسيد ضياء وأفراد من القوات المسلحة ضمن خطة عمل، أعلن سياسة العداء لروسيا البلشفية وكان يرى أن من واجب الحكومة المركزية هو التصدي للأعداء والتهديدات الداخلية والخارجية، وبعد عَلِم رضا خان بعدم تدخل القوات الانكليزية عند خلع الشاه من الحكم بدأ يتحرك بحرية تامة، وفي شباط 1921م قاد القوات الموجودة في كازاك إلى منطقة قزوين شمال ايران ومن ثم تحركت باتجاه طهران في 16شباط وعند عَلم احمد شاه بما يقوم به رضا خان طلب من جنوده ضرورة الدفاع عن المدن الإيرانية ولكن قوات رضا خان لم تواجه أية مقاومة تذكر ودخلت قواته إلى المدن بدون أية مقاومة وخلال مدة قصيرة تمكنت قواته من السيطرة على طهران[4].

بعد نجاح الانقلاب في عام 1921م، نصب رضا خان نفسه وزيراً للدفاع وقائداً للقوات العسكرية كما تم تعيين ضياء الدين الطباطبائي رئيسا للوزراء[5]، أن الانقلاب الذي نجح في البلاد كان بمساعدة الانكليز، وبدأ رضا خان يعمل معهم بكل أخلاص ووضع نظام مراقبة لعمل الوزارات و على الأشخاص المهمين في البلاد، لكن ضياء الدين رئيس الوزراء لم يستطيع أن يجري إصلاحات حقيقية على أرض الواقع الأمر الذي اضطره أن يقدم استقالته بعد مرور ثلاثة أشهر من استلامه المسؤولية ومن ثم ترك البلاد[6].

بدأ رضا خان خلال المدة من 1921–1925 ببناء مؤسسات الدولة والحكومة شيئا فشيئاً حتى أصبحت قوية، إذ وصلت إلى درجة سمح له أحمد شاه بمهمة تشكيل الحكومة وأصبح رئيساً للوزراء، وإزاء توزيع المسؤوليات ترك الشاه أدارة الدولة إلى رضا خان ثم بدأ بجولته إلى أوروبا لغرض السياحة، وبعد أن ثبَّت وجود الدولة وسلامتها أخذ رضا خان يجس نبض الشارع الإيراني لمدى قبولهم لسياسة النظام الجديد، وكان على عَلِم بضرورة أجراء إصلاحات جديدة قبل البدء بسياسة النظام الجديد، وفي 30 تشرين الأول 1923م نشرت جريدة رسمية بياناً عن لسان رضا خان جاء فيه " أنني لحد هذه اللحظة مشغول بالشؤون العسكرية للبلاد فقط، لأنني على قناعة بأن القوة العسكرية تضمن نجاح أي أدارية أخرى،

(1)Yildirm , Op. Cit., S.26.
(2) Mansfield , Op. cit., S.108 ; Kruger , Op.cit , S.165.
(3) Cin, Op.Cit., S.46-47.
(4)Yildirm , Op. Cit., S.27.
(5) Ibid, S.28.
(6) Ibid .

وعليكم أن تفهموا أن رضا خان يريد نظام جمهوري وأن اللذين يخشون ان تكون هذه الجمهورية مثل حال تركيا وخاصة العلماء أقول لهم كلا، وعليه فأن رضا خان قد التقى مع علماء مشهورين في البلاد وأصدر البيان التالي: " أن التجارب قد أثبتت أن على وزراء الحكومة أن لا يكونوا في حالة تعارض أو تضاد لتطلعات شعوبهم، نعم هذا هو المبدأ الذي تنطلق منه هذه الحكومة وفق رغبات شعوبها ومهما يكون الثمن، في النهاية نريد أن نعرف رأي الشعب عن فكرة الجمهورية وما يتحدث عنه بعض الأطراف، وعلى الجميع أن يبذلوا جهودهم من أجل الإصلاحات وعليهم أن يزيلوا جميع العراقيل وأن يساعدوننا في نهوض البلاد وتأمين حرمة الدين في البلاد وتأمين استقلال البلاد وتقويتها، وهكذا نجد أن جميع المواطنون المخلصون يحرصون على هذه النقاط وعلينا أن نعمل سوياً لتحقيق هذه المطالب"[1]. إلا ان رضا خان قد اضطر للتخلي عن فكرة إعلان النظام الجمهوري بسبب ضغوطات العلماء، وإبقاء النظام على ما هو عليه.

كانت أحدى أجزاء البلاد وهي خوزستان لم تخضع للإدارة المركزية للبلاد، وفي عام 1924 حدثت فيها انتفاضة كبيرة، وأستطاع رضا خان من إخماد هذه الانتفاضة وفرض النظام المركزي فيها، مما زاد من شعبيته، وفي 14 شباط 1925 قرر مجلس النواب الإيراني منح رضا خان صلاحيات واسعة من خلال قانون صدر في هذا الخصوص، وبذلك يكون رضا خان اثبت وجوده وزاد من نفوذه في الحكومة على حساب شاه احمد آخر ملوك الكاجار، وفي عام 1925م، تم تنصيب رضا خان بدرجة شاه وذلك عندما كان شاه احمد في جولته السياحية في أوروبا[2].

انعقد مجلس النواب في 28 تشرين الأول 1925م، وقرر ضرورة عزل الكاجاريون من السلطة وإعطاء صلاحيات واسعة إلى رضا خان بإعداد دستور جديد للبلاد، وبعد مدة قصيرة قرر المجلس إزالة سلطة الكاجار وتعيين رضا خان نائباً للشاه وتكليفه بتشكيل الحكومة وعندما أجتمع المجلس في 12 كانون الأول 1925م، أتفق المجتمعون على منح رضا خان تاج الشاهنشاه وتنصيبه في 13 كانون الأول 1925م، وتنصيبه شاها على إيران، وفي الوقت نفسه أمر رضا خان بإعفاء ولي العهد محمد حسن ميرازي من مسؤولياته وطرده من القصر ومن ثم نفيه عن طريق قزوين إلى بغداد[3]، وفي 25 نيسان 1926 لقب بملك الملوك وأصبح أول شاه بهلوي يجلس على العرش في إيران، منهيا حكم الكاجار الذين حكموا ايران منذ عام 1777م[4].

ثالثاً: تأثير المشكلة الكردية على العلاقة بين البلدين:

بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى عاشت إيران حالة من الاضطراب السياسي والاجتماعي، وكان في اغلب أجزاء البلاد حركات تعمل لأجل استقلال البلاد، وسد الفراغ الذي أحدثته القوات البريطانية والروسية والعثمانية بعد انسحابها من البلاد[5]. من خلال اتفاقية سيفر في 9 آب 1920 م، عزم الانكليز التدخل في ايران وتركيا، والذي بسببه أصبح لديهما هم مشترك وتقاربا لبعضهما أكثر، فظهرت سواء في ايران أو في تركيا حركات قومية تناهض الاستعمار، وبسبب حالة عدم الاستقرار والفوضى أصبحت الحكومات كانت في حالة من عدم الاستقرار، وكانت الحكومة المتشكلة في عام 1918-1919م، تعاني بسبب التمرد في منطقة جيلان و أذربيجان والمنطقة الكردية[6].

كانت تركيا وبسبب حربها مع اليونان في عام 1920م، حاولت تعزيز علاقاتها أكثر مع الدول الإسلامية لاسيما إيران وأفغانستان، بدوافع ومشاعر دينية، وان السبب الذي دفع تركيا لتعزيز علاقاتها مع إيران نتيجة لموقف بريطانيا، لأنها سعت إلى تحطيم الدولة العثمانية أثناء الحرب العالمية الأولى، وأخذت تدعم اليونان في حربها مع تركيا من الناحية المادية والمعنوية، لكل ذلك تحاول تركيا إلحاق الضرر في المصالح البريطانية في إيران، وبالرغم من عدم استطاعة تركيا من

(1)Cin, Op.Cit., S.50-51.
(2)Yildirm , Op. Cit., S.29
(3)Brockelmann, Op. cit. , S.423-424.
(4)Yildirm , Op. Cit., S.29.
(5) Salahi R. Sonyel, Turk Kurtulus Savasiredispolitik a si , II, Ankara , 1991, S.231.
(6) Baskin Oran, Türk Dişpolitikasi, kurtuluşsavaşindan Bugüneolgular, Belgeler, Yormlar (Cilt-I- 1919-1980), Istanbul 2001, s. 205-207.

تعزيز علاقاتها بالدرجة المطلوبة مع إيران، الا أن هناك دوافع مشتركة تجعل من الضروري إيجاد نوع من التفاهم في العلاقات بين الدولتين، فوصف سكرتير الوفد الإيراني خلال مقابلة مع احد الشخصيات التركية علاقة مصطفى كمال مع حكومة إيران قائلا: "نحن الآن في علاقة صداقة مع إيران، إن سفير الدولة العثمانية السابق في ايران بقي لحد الآن في طهران، ولو أن هذا السفير قد فَرّ من منصبه ولكن سكرتيره وأصدقاؤه وموظفوه أعلنوا ولائهم لحكومة أنقرة، ومن خلال هؤلاء سوف تقيم علاقة صداقة جيدة مع طهران بالرغم من الضغوطات التي تمارسها بريطانيا ولكن أعيد وأقول إننا في علاقة صداقة جيدة مع طهران"[1].

كان احتلال الدولة العثمانية خلال الحرب العالمية الأولى لأراضي من الجانب الإيراني، فضلا عن السياسة القومية التي انتهجها حزب الاتحاد والترقي ولد حالة من القلق لدى الحكومة الإيرانية، لان أذربيجان كانت محتلة من قبل الجانب العثماني وكانت هذه السياسة شعارا لبعض القوميين، وفي فترة النضال القومي الايراني نهجت الحكومة الايرانية سياسة صارمة تجاه حكومة انقرة. بالمقابل خلال مدة النضال القومي في تركيا كان اهم المشاكل التي واجهتها عصيان الاكراد، فبعد انتهاء الحرب العالمية الاولى من خلال هدنة مودروس وانسحاب القوات العثمانية من جميع المناطق تنبه الاكراد القاطنون على الحدود بين تركيا– ايران، بحالة فراغ عسكري وسياسي وبدؤا يشعرون بأنهم مستقلون لهذا بدءوا بتهديد امن الحدود بين البلدين وحاولوا الاستفادة من فراغ السلطة المركزية وأخذوا يتحركون بين تركياو إيران أي عندما يعارضون معارضة من قبل تركيا فأنهم يدخلون إلى الاراضي الإيرانية، باستخدام أراضي احى الدولتين في مهاجمة اراضي الدولة الاخرى وبالعكس، ان هذه الاحداث سببت توتر العلاقات بين البلدين وأن عصيان اسماعيل آغا الملقب "سيمكو" الذي حدث في ايران زاد الامر تعقيدا، وكانت عشائر (شكاكلر وكالهور)، وهي من العشائر الكردية الكبيرة في المنطقة التي أيدت عصيان سيمكو اغا في منطقتي سالماس والاورمية الإيرانية، وفي الغرب منهما توجد مناطق الاكراد في سوماي وباردوست الجبلية، فضلا عن ان "سيمكو" كان رئيسا لعشيرة كردية مما اضاف إلى هذا العصيان قوة، وكان مدركا ما يفعله حيث أنه استغل الفرصة المناسبة في تحركاته[2].

كان الهدف الرئيسي لـ سيمكو هو تأسيس دولة كردية بزعامته في غرب ايران ومن ثم ظم الاكراد في المناطق المختلفة في المنطقة، لاسيما في تركيا الى هذه الدولة[3]. وخلال سنوات الحرب العالمية الاولى تحالف سيمكو مع روسيا وكان على رأس الدوريات التي تحارب الاتراك، وقام بالهجوم على تركيا مع الجنود الروس، واستغل سيمكو سنوات 1915–1918م، إذ كانت الدول في صراع فيما بينها وأنه شكل في شمال غرب إيران وجود قوي ونفوذ كردي مستقل[4]، مما زاد في قوة الأكراد وجود عدد كبير من الأشخاص من القبائل الكردية مجازين من الدولة العثمانية للمتاجرة بالأسلحة وتهريبها، لحاجتها لهم في ذلك الوقت، تحولوا فيما بعد إلى قوة مؤثرة في المنطقة، بعد أن هيمن سيمكو على الاوضاع بدأ بمد نفوذه الى خارج مناطقه عندما اتفق مع الشيخ طه وهو من رؤساء الاكراد المؤثرون في منطقة شمدان، وبذلك تحول الأكراد إلى قوة مؤثرة حتى في خارج حدودهم الفعلية، وأخذوا يتطلعون إلى تأسيس دولة كردية مستقلة وقوية في المناطق التي يسكنها الأكراد، و اهدافهم تمكين الارمن ومناصرتهم ضد الاتراك فضلا عن الهدف الرئيسي[5].

كان سيمكو على قناعة تامة على عدم تحقيق اهدافه اعتمادا على جماعته، لهذا سعى إلى توطيد علاقته مع بريطانيا، فقام بارسال الشيخ طه إلى بغداد في ايار 1919م، لمقابلة ممثل بريطانيا، يطلب مساعدتهم له في تكوين دولة كردية، ولكن البريطانيين لم يؤيدوا هذا الطلب[6]، وعندما فشل سيمكو في الحصول على تأييد البريطانيين، بدأ الاستعانة

(1) G. Çetinsaya, op.cit., s. 771.
(2) iran Hükümeti'nin Ankara'yabir sefare theyetigöderme kistemesiüzerine, bunam ukabil iran Hükümetne zdindebirse firveyamümessilg önderilmesive konsolosluklarihdasi. Başbakanlik cumhuriyet Arşivi, fon kofu: 30.18.1 yer No: 3.26.20 Tarih: 28.6.1921.
(3) G. Çetinsaya, op.cit., s. 776-778.
(4) B. CIn, op.cit., s. 68; Necati Çankaya, Atatürk'ün Hayatikonuşveyurt Gezileri, istanbul, 1985, s. 147.
(5) Atatürkiünsöylevve Demeçleri, Ankara 1989, C. I-III, s. 44-45; G. Çetinsaya, op.cit., s. 779.
(6) N.Çankaya, op.cit., s. 149; Atatürkiünsöylevve Demeçleri, s. 44.

بالقوميون الاتراك ممن هم في نضال في داخل الاناضول، وسعى سيمكو إلى درء خطر البريطانيين والارمن– الناسطوريون في المنطقة بتقديم المساعدة للقوميين الأتراك في تحركاتهم، لهذا السبب بدء سيمكو يأخذ المساعدات العسكرية والحاجات اللازمة والضرورية من تركيا لتعزيز توتر الحدود، حتى أحكم سيطرته الكاملة في خريف 1919 م، على المناطق في داخل ايران[1].

أوجد سيمكو قلقا متزايدا للحكومة الإيرانية بسبب نفوذه المتزايد، وقررت الدخول في مواجهة عسكرية معه، ونجحت القوات الإيرانية في هزيمة سيمكو وتشتيت قواته، ثم أعلنت الحكومة الإيرانية عفوا عاما عن سيمكو وجماعته وفق شروط معينة، وبعد هذه الهزيمة ركز سيمكو نشاطه على الجانب التركي، وفي نيسان 1920م، حصل على اسلحة ثقيلة لتجهيز قواته واستطاع تجميعها وتنظيمها من جديد، ومعاودة مهاجمة الأراضي الإيرانية وتمكن في آب1920م، من السيطرة على منطقتي سالمز وروميه، والتقدم داخل الأراضي الإيرانية، إذ تمكن في عام 1921م، الاستيلاء على مقاطعة كازاك في منطقة كزلجة مرة ثانية[2].

ساعدت النجاحات التي حققها سيمكو على انضمام اطراف عديدة إلى جانبه، أما الحكومة الإيرانية فكانت تعد توسع سيمكو في أراضيها لايعدو كونه سيطرة تركية على أراضي إيرانية، وبسبب ذلك رفعت رسالة إحتجاج إلى الحكومة التركية في عام 1921م، في الوقت الذي دخل سيمكو في مفاوضات عمل مشترك مع بريطانيا والتوسع في مناطق اخرى،الأمر الذي افزع الحكومة التركية بوجود علاقة بين سيمكو وبريطانيا فغيرت موقفها منه، وأرسلت برقية ألى قائمقام راوندوز أو زدمير باسم قائد جهة الجزيرة، جاء فيها: إن الجماعات التركية التي تتحرك بحرية في الاراضي الايرانية والعراقية وتطالب بتشكيل دولة كردية وهي في هذا تخدم المصالح الانكليزية لهذا يجب وقف نشاطها والحيلولة من الوصول إلى أهدافها[3].

بعد نهاية الحرب العالمية الاولى، انحصرت معظم عمليات الاكراد في المنطقة الحدودية بين تركيا وايران، بغية تكوين دولة كردية غرب إيران مستغلين الخلافات السياسية والاضطرابات الأمنية على الحدود بين البلدين، وكان القادة الاكراد الذين تحركو لتحقيق دولة كردية في غرب إيران، تنقصهم الخبرة والامكانية المطلوبة للعمل السياسي لدعم سيطرتهم وتوسعهم في الجانب العسكري[4]، وان هدف تحركهم الاساسي بتحريض من البريطانيين ضد الحكومة التركية، مقتنعين على عدم رغبتهم سيطرة الجماعات الكردية على الأراضي الإيرانية، وسعت بريطانيا إلى إيقاف توسع سيمكو في الأراضي الإيرانية، لأن مصلحتها في ذلك الوقت في وحدة الأراضي الإيرانية[5].

قامت الحكومة الإيرانية بإرسال ممثل عنها وهو شوكت خان إلى انقرة في 24 حزيران 1921م، لوقف دعم تركيا لجماعة سيمكو، ولتوقيع اتفاقية أمنية مع الحكومة التركية، كما ارسلت ايران وفد إلى انقرة، وكانت اللقاءات جيدة بين الطرفين، الا انهما لم يوقعا على الاتفاقية المطلوبة، وفي اب 1921 م،دخلت الحكومة الايرانية في مفاوضات جديدة مع الحكومة التركية، إذ ارسلت ايران وزير التعليم العالي ممتاز الدولا اسماعيل خان إلى انقرة لاجراء المباحثات، من اجل انهاء عصيان سيمكو، وايقاف النشاط التركي في غرب اذربيجان، وتحققت هذه المطالب في 30 حزيران 1921م، لكن

(1) G. Çetinsaya, op.cit., s. 780.

(2) محي الدين باشا عندما وصل إلى طهران في 7 شباط 1923 استقبل بحفاوة واقيمت له حفلة من قبل سيد كاشاني الذي كان قائد مجموعة عسكرية موجودة في طهران منذ عهد السلطان عبد الحميد الثاني وحتى انه في اثناء الحرب العالمية الأولى عمل لصالح الجيش العثماني. لمزيد من التفاصيل، ينظر:

Gökhan Çetinsaya, millimücadele'dencumhuriyet'etürk- iranilişkileri 1919-1925, kasm, 2000, C. XVI, sayi: 48, s. 781.

(3) B. Cin, op.cit., s. 72.

(4) G. Çetinsaya, op.cit., s. 783.

(5) حول ما رفعه السفير التركي محيي الدين من التقارير سواء عن الشعب الايراني أو عن المواقف المؤيدة للحكومة التركية أو الشعب التركي من قبل الايرانيون. ينظر:

Iran halkiningerekse iran hükümetinin Mustafa kemalpaşave Türkhük ümetilehindeyapti klarinümayişler hakkinda Tahranse firimuhittinpaş a'ninraporu: BCA, Fon: 30.10.0.0 yer: 260.752.5 Tarih: 14.3.1923.

سيمكو أصبح له نفوذ قوي من خلال الدعم الذي حصل عليه من تركيا، وعندما علمت الحكومة التركية بان سيمكو له علاقة جيدة مع البريطانيين اوقفت دعمها له، وبعد أن سيطر رضا خان على الحكم في إيران في عام 1921م، عن طريق الانقلاب العسكري، ومن اول الاعمال التي قام بها هو تأسيس جيش حديث وعقائدي قوي، وفي اب 1921 م، تحركت وحدات من هذا الجيش ضد سيمكو وتمكنت من هزيمته، و فر سيمكو في 21 اب من العام نفسه هرب إلى تركيا ومعه (800) حصان، ومدفعان و(1000) لاجئ مع أسلحتهم[1].

وفي ايلول 1921م، طالب قائد المنطقة ايمانوخان ببرقية إلى القائد التركي اوزدمير الموجود في راوندوز يدعوه بتسليم سيمكو الذي دخل الاراضي التركية متهما اياه بالقيام بنشاط معادي ضد الدولتين وعندما تم القبض عليه سلم إلى ايران[2].

بالرغم من كل المفاوضات التي اجريت مع الجانب الايراني في مرحلة النضال والاستقلال الا ان طموح تركيا ورغبتها كانا اكبر من اجل تعزيز علاقاتها مع ايران وفي كافة المجالات، لأن الحكومة التركية في تلك المرحلة كانت تعطي اهمية بالغة لتطوير علاقاتها مع إيران، وصرح وزير الخارجية التركي السيد (يوسف كمال) في 21 تموز 1921م، في المجلس الوطني التركي الكبير قائلا: "نحن الان نعزز اتفاقات الصداقة التي ابرمناها مع مجلس الشعب الإيراني"[3].

كان من الأسباب لتأخر تكوين علاقات جيدة بين إيران وتركيا هو النزاع الذي التاريخي بين الدولتين العثمانية والصفوية وبعدها الكاجارية، والذي استمر مئات السنين بسبب الخلاف المذهبي الشيعي– السني وما نتج عنه حالة عدم الاستقرار، كما ان السياسة التي انتهجها حزب الاتحاد والترقي التي تمثلت بالعنصرية الطورانية (بني طوران) التي ولدت حالة من القلق لدى الجانب الايراني، فضلاً عن الانسحاب من ايران وما كان من تأثير بريطانيا على أيران وما افرزته من صراع العشائر الكردية على الحدود من المشاكل، ومطالبة ايران في مفاوضات السلام في باريس ببعض الاراضي من تركيا[4]، وفي أيام حرب الاستقلال التركية كانت مسالة الحدود بين تركيا– ايران اهمها المسالة الكردية وما نجم عنهما من حالات التمرد وعصيان (سيمكو آغا) على الحدود مما تسبب في تدهور العلاقات بين البلدين[5].

استمرت الحكومة الايرانية في سعيها لحل المشاكل العالقة بينها وبين تركيا، إيرانلت الحكومة الايرانية وزير التعليم العالي ممتاز الدولا اسماعيل خان بصفة سفير فوق العادة إلى انقرة، بالمقابل فقد قررت الحكومة التركية ارسال سفيرها أو من يمثلها إلى طهران لفتح قنصلية لها[6]. وقد قوبلت هذه الخطوة من جانب الحكومة التركية بكل ايجابية، حيث ان مصطفى كمال وفي افتتاحية الحزب TBMM في الاول من اذار 1922، وفي مستهل كلامه وردود فعله قال مايلي: "ان من واجبنا تقوية علاقتنا مع الجارة الاسلامية ايران، ولقد علمنا مؤخرا قدوم شخص إلى انقرة بدرجة سفير ونحن انشاء الله من جانبنا نفعل ما يقوي اواصر التقارب بيننا"[7]. السفير الايراني وخلال تصريحه لعدد من الصحف قال: "انه متفائل وانه يعمل سويا مع الاتراك وهو في طريقه لانهاء المشاكل والمسائل التي يواجهها البلدين"[8].

---

(1) انظر القرار الصادر من حكومة انقرة في 12 تشرين الثاني المرقم 338، حول تقديم، السفارة الايرانية طلب التماس بفتح قنصلية لها في طرابزون وادابزاري لاحتياج السفارة إلى هذه القنصليات.
lstanbul'dabulumanirankar- perdazliği'nin (konsolos) tasdikedilmesi. BCA, Fon: 30.10.0.0 yer: 260.752.9 Tarih: 28.10.1923.

(2) G. Çetinsaya, op.cit., s. 786-787.

(3) Mehmet Gönlübol- Cen sar, Atatürk veTürkiye'nin Dişpolitikasi (1919-1938), Ankara 1990, s. 89.

(4) B. Oran, op.cit., s. 358.

(5) Orhankoloğlu, Mazlummilletler Devrimerive Türk Devrimi, Ankara 1979, s. 68.

(6) G. Çetinsaya, op.cit., s. 787.

(7) B. Oran, op.cit., s. 360.

(8)كان سيمكو أسماعيل آغا رئيساً لعشيرة كردية، وقد قام بالعصيان الاول في المنطقة الحدودية بمساندة العشائر الكردية الكبيرة الموجودة بتلك المنطقة مثل عشائر (شكاكلر وكالهور)، التي كانت وراء عصيان سيمكو أغا في منطقتي سالماس (سالمز) والاورمية الايرانية، فضلاً عن المناطق الجبلية ألمسماة بـ(سوماي وباردوست) التي يتواجد فيها الاكراد، وبسبب النفوذ المتنامي لسيمكو خلق نوع من القلق للحكومة الايرانية، وعليه دخلت الحكومة الايرانية معه في مواجهة 1920، ونجحت القوات الايرانية في هذه المهمة، وتفتت قوات سيمكوا، التي كانت مدعومة من قبل الحكومة التركية الا انه عندما علمت تركيا بأن سيمكوا له علاقة مع البريطانيين اوقفت دعمها له، وعندما استلم رضا خان الحكم قام بالتحرك العسكري ضد سيمكو، وفر الاخير في 21 آب 1921 الى منطقة باشكاله في تركيا، وفي ايلول 1922 تم القبض عليه

أبدت روسيا ارتياحها لمسار العلاقات وفتح القنصليات بين ايران وتركيا، وذلك لان روسيا قد اقترحت ان تجري اتفاقات بين دول المنطقة لكي تكون عائقا امام النفوذ البريطاني الكبير في المنطقة، وهذا الارتياح تجلى من خلال لقاء الممثل السوفيتي في انقرة (ارلوف) مع السفير الايراني (ممتاز الدولا) في 7 تموز 1922م، وقد القى مصطفى كمال خطابا في هذا اللقاء اعرب فيه عن امتنانه للصداقة بين البلدين لحل المشاكل بينهم وقال "... كنا نشعر بالنقص في داخلنا لغياب صديقنا (ايران) عن التجمع، ان ايران لها ثقل في هذه المنطقة وهي دولة مهمة"[1]، وعزز كلامه: "اليوم تركيا في نضالها الذي هو ليس فقط لمصلحة تركيا، ولو كان لمصلحتها فقط لما كان سفك الدماء بهذه الكمية الكبيرة ولكان نضالها قصير الاجل ولا يستمر طويلا، فتركيا تدافع عن دول الشرق عامة، وتركيا تعلم جيدا انها ستتحرك سوية مع غيرها من دول الشرق"[2]، وفي لقائه مع السفير الافغاني(ابو العوف)، في الحفل المقام على شرف السفير الايراني (ممتاز الدولا)، في 14 تموز 1922م، قال مصطفى كمال "ان الدولة العليا الايرانية عندما اقدمت على فتح سفارة لها في انقرة فانها قد عينت ممتاز الدولا اسماعيل خان سفيرا لها، مؤكدة بذلك تواجدها على الساحة الاقليمية والدولية... وانني اشعر بالغرور لما اسمعه من كلام السفير بأن ايران ستتخلص من النفوذ الاجنبي في بلاده"[3].

على اثر النوايا الحسنه التي ابدتها الحكومة الايرانية تجاه تركيا ولكي تقوي العلاقات والمفاوضات بصورة جيدة قامت تركيا بارسال (محيي الدين)، في 7 تشرين الثاني 1922م، ليكون سفيرا لتركيا في طهران وجاء قرار التعيين من خلال الاجتماع الذي عقد في 7 تشرين الثاني وصدر القرار المرقم (1107– 338) حيث تضمن تعيين قائد ادنة وما جاورها محي الدين سفيرا لتركيا في طهران وبدأ مهام عمله في 7 شباط 1923م[4]، وعند وصوله إلى طهران في الشهر نفسه استقبل بحفاوه كبيرة من الحكومة الإيرانية[5].

أولى مصطفى كمال اهمية قصوى لعلاقاته الدبلوماسية مع كل من روسيا وافغانستان وايران وتكوين علاقات صداقة معهم، وشعر بالسعادة لتحسن هذه العلاقات لأعتقاده ان النضال القومي التركي سجلت وقائعه واحداثه في الصحف الايرانية، إذ ان الحركة القومية الايرانية تشيد بالحركة القومية التركية وتعدها كمثل يقتدى به على طريق الحرية والاستقلال[6]، في البدايات الاولى لمراحل النظام الجمهوري في تركيا كانت العلاقات مع ايران غير جيدة ويمكن وصفها بأنها عادية، والسبب يعود إلى القلق الموجود لدى الدولتين، وفي لقاء مصطفى كمال مع الصحفيين في ازمير في 17 شباط 1923 بخصوص ايران قال: "ان علاقاتنا الرسمية مع ايران لم تتبلور لحد الان، لاننا لم نرى في ايران حكومة عاقلة وراشدة، وان حكام ايران (الشاه)، في حالة فرار امام اوربا، ويوجد في داخل ايران مجلس تم انتخاب اعضائه بمعاونة من البريطانيين، وهناك اشخاص غير واعين يؤيدون مثل هذه التوجهات. ويوجد هناك وزير الحربية اسمه رضا خان والذي كان لديه بعض الجهود المخلصة عن تشكيل مجلس جيد ومن ثم تكوين حكومة جيدة، وابعاد النفوذ الانكليزي في الداخل الايراني، وانا اقول بصراحة ان العلاقات الجيدة والصميمية مع ايران تكون من خلال رضا خان"[7].

من قبل تركيا وسلم الى ايران، واصدر رضا خان عفواً عنه 1925، بعد ان اقسم امامه على الصداقة بينهما، الامر الذي ادى الى اعلان الحكومة الايرانية ايقاف تجريد الاكراد الموجودين لديها من اسلحتهم وصادقت على الامتيازات الممنوحة لهم . وكان الدافع وراء هذا التبدل في اسلوب التعامل مع الاكراد لسببين اساسايين :- الاول كسب الاكراد الى جانبها وبالتالي قيامهم بحماية حدودها بكل سهولة من جهة تركيا، اما الثاني فأن ايران ومن اجل تقوية نفوذها في المنطقة احتظنت الاكراد اللجئين والقادمين من تركيا، " العشائرالكردية، للمزيد من المعلومات عن هذا الموضوع ينظر:

Martin Van Bruinessen, "KürtAşiretlerivelrandevleti: simkoayaklanmasi", Kürdistan Üzerineyazilar, Çev. Seldasomuncu, Istanbul 1992, s. 225-231.

(1) Gökhan Çetinsaya, "Atatürk Dönemi Türk- iranilişkileri 1926-1938", op.cit., s. 151.

(2) B. Cin. op.cit., s. 86-88.

(3) Ismail soysal, Tarih çelerive Açiklamalari ile Birlikte Türkiye 'ninsiyasal Andlaşmalari I. Cilt (1920-1945), 3.bs., Ankara 2000, s. 282-286; G. Çetinsaya, op.cit., s. 152-153.

(4)BCA, Fon: 30.18.1.1 yer: 18-28.6 Tarih: 29.4.1926.

(5) BCA, Fon: 30.10.0 yer: 12.17.58 Tarih: 29.3.1926.

(6) Yildirm ,O.cit.,S.49.

(7) Genelkurmay Belgelerinde Kürtusyanlari I, s. 230-236.

في 22 شباط 1923م، التقى السفير التركي محيي الدين مع الشاه احمد واعرب له عن امتنانه وقال له: "انه من دواعي سروري ان اعمل بين دولتين اسلاميتين عظيمتين"[1]. وبدأ السفير التركي لدى وصوله إلى طهران برفع التقارير عما يشاهده إلى أنقرة[2]، وشعر محي الدين بارتياح لتعيينه سفيرا في ايران وبسبب الوضع الجديد قامت الحكومة الايرانية بارسال وفد جديد إلى انقرة لاجل بدء صفحة جديدة من المفاوضات، ومطالبا بفتح قنصلية في ازمير وطرابزون، الا ان حكومة انقرة وافقت في قرارها المرقم (11–338) الصادر في 12 تشرين الثاني 1923م، بفتح قنصلية لها في طرابزون فقط، وان حكومة انقرة صادقت على قنصليتها الموجودة في استانبول[3].

قبل اعلان النظام الجمهوري في تركيا بيوم واحد اصبح (رضا خان) رئيسا للوزراء في ايران، وتم ابلاغ الجميع بأن نظام الجمهورية قد حل محل نظام السلاطين. باعلان الجمهورية في تركيا ومن ثم الغاء الخلافة في 3 اذار 1924م، وتم فصل الدين عن السياسة، هذا السلوك قابله حالة في الجانب الايراني وخصوصا علماء الدين، لإعتقادهم أنه أصبح عائقا امام توطيد العلاقات بين البلدين[4]، في ايار1924م، ابلغ وزير خارجية ايران بريطانيا عن رغبة روسيا في ايجاد حالة من حالات الاتفاق بين الاطراف الثلاثة ايران– تركيا– الافغان، وبالرغم من موافقة الحكومة الايرانية على المقترح الروسي الا انها لم تعير له اهمية بالغة، والسبب في هذا يعود إلى انتهاج ايران سياسية توازن القوى، فضلا عن وجود علاقة بين الحكومة التركية وسيمكو مما جعل الحكومة الايرانية لا تثق بتركيا (حكومة انقرة)، وفي بداية شهر نيسان ابلغ وزير خارجية ايران السفير البريطاني بأن (2000) من ميليشات الاكراد القادمون من تركيا قد سيطروا على اراضي ايرانية وان هؤلاء الاكراد ينوون اقامة دولة كردية في داخل ايران، وفي نهاية شهر نيسان ابلغ رئيس الوزراء الايراني السفير البريطاني بأن المفاوضات مع الحكومة الايرانية اكدت على حكومة انقرة ان تسحب قواتها المتواجدة في غرب اذربيجان وعليها عدم مساعدة الاكراد بأي شكل من الاشكال، وفعلا ارسلت الحكومة الايرانية إلى انقرة (شوكت خان) من أجل وقف الدعم التركي لسيمكو كما ذكرنا سلفا، فضلا عن سحب قواتها من غرب اذربيجان وعدم التدخل في شؤونها الداخلية، ومن اجل الوصول إلى اتفاقية سياسية بين طهران وانقرة، وصل وفد ايراني إلى انقرة في 24 حزيران 1924م، للتوقيع مع الحكومة التركية اتفاقية مشابهة للاتفاقية التي تم عقدها مع الافغان. وقد كانت المفاوضات بين الطرفين بناءة الا ان الحكومة التركية لم توقف دعمها النهائي لسيمكو[5].

استغرق عمل (ممتاز الدولا) في انقرة مدة (8) اشهر، وقد ارسل برقية تهنئة إلى مصطفى كمال في 14 اذار 1924 لانتخابه رئيسا للمجلس الوطني التركي، وتم تخصيص بناية لهيئة السفارة القادمة من طهران في انقرة[6]. وبالرغم من وجود مؤيدين لكلا الدولتين الا ان الاختلاف بينهما موجود من موضوع العسكر ومن دعاة التجديد والتحديث، وان كلا الدولتين كان اساسهما ديني وان كلا الشخصين لديهما سياسة عداء تجاه الانكليز، الا ان العقبات والصعوبات التي واجهها (رضا خان) اكبر من الصعوبات التي واجهها (مصطفى كمال) لهذا نجد ان المراحل التي مرت بها تركيا هي مسارات تصحيحية، بينما الوضع مختلف مع (رضا خان) وبسبب ذلك وغيره من الاسباب كان رضا خان ينظر إلى تركيا كنموذج يقتدى به وقام باجراء اصلاحات شاملة في ايران[7].

(1) Abdulhaluk M. Çay, Her Yönüylekürt Dosasi, Istanbul, 1994, s. 412.
(2) Genelkurmay BelgelerindekürtIsyanlari I, s. 291-307.
(3) Ahmet Özgiray, "Ingiliz BelgeleriIşiğinda Türk- Iran siyasiIlişkikileri (1920-1938)", Atatürk Dönemi Türk Dişpolitiksi- Makaleler- Yar. Haz. Berna Türkdoğan, Ankara 2000, s. 297-308.
(4) Abdulhaluk M. Çay, Her Yönüylekürt Dosasi, Istanbul, 1994, s. 412.
(5) G. Çetinsaya, "Atatürk Dönemi Türk- iranilişkileri 1926-1938", op.cit., s. 158-159.
(6) كان قد قال عصمت اينونو بحق هذا البروتوكول ما يلي: "ان هذا البروتوكول الذي تم توقيعه بيننا وبين الجارة ايران تم عن حسن النوايا والصداقة بين البلدين في المجال الاقتصادي من خلال العمل المشترك. ونحن بدورنا نرحب بها حيث انها بداية عمل وسوف نجني ثمار هذا العمل في القريب العاجل". ينظر:
A. Akşin, op.cit., s. 192-193.
(7) B.N. şmşir, op.cit., s. 456-457.

مثل إلغاء الخلافة في تركيا لعلماء الدين الشيعة في إيران على أنها ابتعاد عن الدين، وهذا الوضع خلق نوع من الشكوك واوجد حالة نقاش بين الاطراف حول مسالة قيام الجمهورية، لانه في حالة إعلانها في ايران سوف يتسبب في ظهور معارضة دينية الامر الذي سينتج عنه مخاطر ويؤدي إلى زيادة حالة القلق لدى علماء الدين، هذا الامر جعل العلاقات بين الدولتين خلال العشر سنوات من عمرها ثقيلة، ومن جهة اخرى اصبحت تركيا بالنسبة لايران نموذج يقتدى به في النظرة الى الغرب[1]، ان مركز العلماء المسلمين في ايران كان قويا، وشعروا بعدم ارتياحهم لإعلان تركيا نهاية الخلافة فيها. وبعد اعلان الجمهورية شعروا بتقليل نفوذهم لهذا السبب عارضوا فكرة قيام الجمهورية، فخرجت مظاهرات في ايران يقودها علماء الدين ضد (رضا خان) وشكلوا جبهة معارضة، ولمعالجة الحالة قام (رضا خان) بزيارة مدينة (قم) التي تعد مركز ديني مهم والتقى هناك بعدد من علماءها لتوضيح الامور، ثم نشر بيانا في الاول من نيسان 1924م، ذكر فيه انه من المعارضين لفكرة قيام الجمهورية، وكانت حكومة انقرة تلاحظ وتراقب ما يصرح به رضا خان سواء عن الجمهورية أو عن الشاهنشاهيه. وقد تلقوا نبأ رفض الجمهورية في ايران بشيء من الحزن، ثم ان الحركات الاصلاحية التي كان يقوم بها الشاه كانت تستقبل بارتياح من قبل تركيا[2]. ان السبب وراء تشجيع تركيا لاعلان نظام الجمهورية في ايران يعود إلى اولا: جعل الانقلاب في تركيا نموذجا لباقي الدول الاسلامية، والثاني يعود إلى رغبة تركيا في ان ترى ايران دولة مستقلة وخالية من النفوذ الاجنبي فيها، ومن الدول التي كانت تؤيد ايران غير تركيا هي روسيا، أما بريطانيا فكانت تخشى من تدخل الاتحاد السوفيتي في ايران، لهذا السبب فهي لا تريد ان تكون ايران دولة مستقلة أو ذات سيادة[3].

رابعا: مسألة الحدود تأثيرها وتسويتها بين البلدين

شهدت مسألة الحدود بين الدولتين عبر التاريخ عدد من الاتفاقيات أولها معاهدة اماسيا عام 1555م، وهذه الاتفاقيات هي اساس الحدود بين البلدين والحدود بين البلدين في العهد العثماني حصل فيها كثير من التغيرات واخر تعديل لها كان في عام 1913م، عندما تم التوقيع على بروتوكول في استانبول، وعلى الرغم من عدم مصادقة الدولتين عليه، تم العمل بموجبه حتى عام 1926م، أما في العهد الجمهوري فقد اتسمت بالصداقة لما تتطلبه السياسة في، ان حالات العصيان المدبر من الخارج بين حدود البلدين ولاجل اخماد هذا العصيان تطلب ان يسلك مسؤولي البلدين نهج الصداقة لحل مشاكل الحدود بينهما. وإذا رجعنا إلى تاريخ الخلافات الحدودية بين البلدين نجد أنها نابعة من اسس قومية في المقام الأول، وكلا الدولتين لديهما قلق من بعضهما أو من احدى الدول التي سوف تستغل الخلافات الاثنية ضد مصلحة الدولة الاخرى، بالاعتقاد أن تركيا سوف تحرض التركمان أو الاذربيجان يجعل ايران تشعر بالتهديد لوحدة بلادها وكذلك الحال مع تركيا إذ تعتقد ان في تحريض الاكراد على الحدود يؤدي إلى ان تلعب ايران دورا كبيرا فيها، فضلا عن ان العشائر الكردية ستدعم من قبل الدول الخارجية، وهذا الامر سيخلق ازمة سياسية، علما أن لعصيان الاكراد على الحدود سببه بروتوكول استانبول 1913م، الذي لم يحدد الحدود بصورة واضحة[4].

حاولت إيران ان تشترك في مؤتمر لوزان لإيجاد حل لمشكلة الحدود مع تركيا ولكن بريطانيا لم توافق على انضمامها للمؤتمر، وقررت ان تحل هذه المسألة عن طريق اتفاقات ثنائية، وحين بدأت بوادر مفاوضات حول مسالة الحدود، وعينت تركيا (ممدوح شوكت) سفيراً في طهران في 29 تموز 1925م، والذي اولى اهمية بالغة لإيجاد حل لمسألة الحدود بين البلدين[5].

(1) A. Özgiray, op.cit., s. 300-301.
(2) Yildirm , Op.cit,S.52.
(3) GenelkurmayBelgelerindekürtIsyanlari II, Istanbul 1992, s. 92.
وثائق رئاسة اركان الجيش التركية عن عصيان الاكراد الثاني.
(4) Yildirm , Op.cit,S.53.
(5) GenelkurmayBelgelerindekürtIsyanlari II, Istanbul 1992, s. 89-128.
وثائق رئاسة اركان الجيش التركية عن عصيان الاكراد الثاني.

استمرت حكومتي البلدين في سعيتهما لايجاد حل للمسائل العالقة بينهما مثل مسالة الاكراد والحدود وتقليل التوتر بينهما، فبدء البلدين المفاوضات في طهران وقد مثل تركيا السفير التركي في طهران (ممدوح شوكت)، ومثل الجانب الايراني مسؤول ديوان قصر رضا شاه (تيمور طاش)[1]. ونتيجة لهذه المفاوضات عقدت بينهما في 22 نيسان 1926م، معاهدة الهدنة والصداقة التي وقعت في طهران[2]، تكونت معاهدة الصداقة والامن التي تم توقيعها تتكون من (11) مادة، اشارت المواد الاولى والثانية والثالثة إلى تحقيق المصالحة بين البلدين وما يتبعها من خطوات من اجل تحقيق ذلك، والمادة الرابعة فأشارت انه في حالة قيام دولة ثالثة بسلوك عدائي فعلى المقابل (ايران، تركيا) ان تكونا على الحياد، وعدم السماح بالتدخل في شؤونهما بأي شكل من الاشكال وعليها ان تقوما بمنع ذلك التدخل حتى باستعمال القوة، وظلت الاتفاقية سارية المفعول لمدة خمس سنوات[3]، بعد مرور ثلاثة ايام من توقيع الاتفاقية تم تقليد رضاه شاه في 25 نيسان 1926 تاج الملكية ضمن احتفالية كبيرة، فبعث مصطفى كمال بتهنئة إلى الشاه، وقد اهداه سيفا مرصعا بالذهب[4]، فضلاً عن ذلك ايدت تركيا عضوية ايران في عصبة الأمم[5].

أن العلاقات الجيدة بين البلدين لم تستمر طويلا،إذ سائت بسبب المسألة الكردية، لأن تركيا لم تحصل على التأييد الكامل من ايران عند حدوث عصيان (اغري) الاول في 16 ايار والذي استمر إلى 17 حزيران 1926م، وألتجأ الأكراد إلى داخل الاراضي الايرانية الأمر الذي سبب في تدهور العلاقات بين البلدين، وان مجموعة من الاكراد بعد عصيان شيخ سعيد واخماده قد التجاؤوا إلى جبال اغري[6]. وبدء عصيان آخر المسمى (آغري عصياني) في 16 ايار 1926م، عندما قام يوسف طاشو والمتعاونين معه من الاكراد بسرقة اغنام في قرية كلاجيك العائدة لبايزيد عبر مضيق موسون وجلب هذه الاغنام المسروقة إلى جبل آغري، وعلى الفور تم تكليف الفوج الثامن والعشرون ليكون مع بايزيد لمعاقبة الجناة، ولكن العصاة وبدعم واسناد من الاكراد القادمين من الجانب الايراني وتأييد التركمان وجماعة "قزل باش" كبدوا الفوج الثامن والعشرون خسائر فادحة، وبعد هذه الخسائر تم تكليف مفتشية الجيش الثالث في تلك المنطقة لانهاء حالة التمرد ولمعاقبة الجناة، وللقيام بهذه المهمة تم تحريك اللواء التاسع، فدخلها في 15–17 حزيران، وتم هزيمة العصاة وتكبدهم خسائر كبيرة، وحصلت المنطقة على حالة جيدة من الامن والاستقرار، الا انه وبسبب تأييد ايران لهذه الجماعة دخلوا إلى الاراضي الايرانية مما اثار حفيظة الأتراك[7].

خلقت تلك الحوادث حالة من الشكوك لدى حكومة انقرة من نهج الحكومة الايرانية لإعتقادهم أن العصيان يمكن ان يحدث مرة ثانية، وبالفعل فقد اصبحت الحكومة التركية وجها لوجه مع عصيان اغري الثاني خلال المدة من 13–20 ايلول 1927 ودخلت قطعاتها في مواجهة عسكرية اخرى[8]، وفي تقرير رفعته مفتشية الجيش الثالث إلى رئاسة اركان الجيش التركي عن عصيان اغري جاء فيه: "ان عملية التأديب العسكرية التي قام بها الجيش في حزيران 1926 لم تكن ناجحة 100% لان معظم العصاة قد فروا إلى ايران لذا يجب ايجاد طريقة جديدة لمعالجة هذا الوضع وعدم السماح للعصاة بالفرار ثانية إلى ايران لكي تكون النتيجة العسكرية موفقة 100% وعليه يجب علينا ان نتبع سياسة جديدة مع الحكومة

(1) A. Özgiray, op.cit., s. 300-302.
(2) Yildirm , Op.cit,S.53.
(3) B. Cin, op.cit., s. 362.
(4) Yildirm , Op.cit,S.54.
(5) BCA, fon: 30.18.1.2 yer: 13.68.10 Tarih: 2.11.1932. (22.4.1926).
من ارشيف رئاسة الجمهورية حول تجديد الاتفاقيات والمعاهدات المبرمة مع الجانب الايراني وعليه تم اعطاء كامل الصلاحيات لوزارة الخارجية.
(6) BCA, fon: 30.10.0 yer: 261.14 Tarih: 27.11.1932.
من ارشيف رئاسة الجمهورية حول الاتفاقية الموقعة مع الجانب الايراني والتي تم عرضها على المجلس الوطني التركي وحول كلام علي خان فروغي، وكانت هذه الاتفاقية تتكون من (8) مواد وتتضمن عمل اقتصادي وسياسي مشترك، وتم توقيعها بين ايران وتركيا وقد صادق عليها المجلس التركي الكبير في 10 حزيران 1935 بكتابه المرقم (2776) للمزيد انظر:
I. Soysal, op.cit., s. 429-434.
(7) Ibid, s. 428.
(8) BCA, fon: 30.10.0 yer: 261.758.1 Tarih: 15.1.1933.

الايرانية، ولتفادي هذه الحالة تم ايعاز إلى وحدات عسكرية جديدة من اللواء التاسع للمشاركة في العملية القتالية وبسبب وعورة الاراضي الجبلية وعدم امكانية توفر الماء في بعض المناطق لم يتم معاقبة العصاة بصورة صحيحة[1].

أغلقت تركيا حدودها مع ايران في محاولة لمنع هروب متمردي الاكراد من تركيا إلى ايران، امام هذه الاجراءات التركية قام رضا شاه بارسال رسالة عاجلة إلى علي خان فروغي([2])، الذي كان في سويسرا بضرورة مجيئه إلى انقرة للعمل على اعادة العلاقات إلى سابق عهدها، بعد تلك الاحداث وعندما كانت المحاولات جارية من اجل اعادة الامور إلى نصابها، حدثت (واقعة بايزيد)، عندما قامت بعض العشائر الكردية في ايران بالتوغل إلى الحدود التركية ومهاجمة الوحدات العسكرية المتواجدة في شرق منطقة بايزيد وقاموا بأسر عدد من الضباط والجنود واقتادوهم إلى ايران، أمام هذه الاحداث قدمت الحكومة التركية انذارا للحكومة الايرانية بضرورة ارجاع ضباطها وجنودها خلال مدة لا تتجاوز عشرة ايام، ومنع تسلل الاكراد من اراضيها إلى تركيا وان كانوا هم من تركيا اساسا[3] وبالفعل اصبحت الحكومة التركية وجهاً لوجه مع عصيان آغري الثاني خلال المدة من 13 – 20 أيلول 1927م، ودخلت قطعاتها في مواجهة عسكرية آخرى[4].

قامت الحكومة الايرانية بتنفيذ المطلب التركي الاول، أما الثاني فعملية ترسيم الحدود بين البلدين لها بعد قانوني امتد منذ العهد العثماني وعندما كان الكَاجار هم حكام ايران عقد بينهم بروتوكول استانبول والذي لم يعترفوا به، الامر الذي دفع تركيا لاجراء بعض المكاسب بالنسبة إلى الحدود لمصلحتها، ولكن الجانب الايراني لم يوافق عليها، فضلا عن ان (فروغي) رفض الطلب التركي القاضي بالتعامل الحازم مع الاكراد الذين يدخلون إلى الاراضي التركية عبر ايران مدعيا، ان هذا الامر يخالف مبدأ السياسة الايرانية المتعلقة بحق الاكراد، حيث يرى الجانب الايراني ان تركيا ولمرات عديدة خرقت حدود العديد من المناطق بين البلدين وان مسألة التغيرات التي طالبت بها تركيا بشأن الحدود جعل (فروغي) في حالة من التوتر، فقد راى ان تركيا تستطيع ان تحرك المسألة الاذربيجانية من جديد[5].

بالرغم من عدم التوصل إلى اتفاقية نهائية في مسألة الحدود بين ايران وتركيا، الا ان المفاوضات في مواضيع اخرى كانت مستمرة، إذ ان الدولتين كان لديهما توجهات في تطوير المجال السياسي والاقتصادي بينهما، لهذا السبب تم ايجاد ملحق اضافي لمعاهدة الصداقة الامنية (المعقودة سابقا) إذ وقعت في 22 نيسان 1928م[6]، هذا الملحق كان عبارة عن مادتين، اذ تم توقيعه من قبل ممدوح شوكت السفير التركي في طهران والسفير التركي في روسيا محمد توفيق ووقعه عن الجانب الايراني وكيل وزارة الخارجية الايراني فتح الله خان بكرفان، في 5 حزيران 1928 وقع في طهران، ورحب بهذا البروتوكول الجديد رئيس الوزراء التركي عصمت اينونو[7]، في تشرين الاول 1928 قامت الحكومة الايرانية بتعيين فروغي سفيرا لها في تركيا والذي قدم اوراق اعتماده إلى مصطفى كمال في 21 تشرين الاول 1928[8].

بالرغم من البروتوكول الذي تم الحاقه بالاتفاقية المبرمة بين تركيا وايران الا ان هذا البروتوكول لم يتطرق إلى نشاط العشائر الكردية على الحدود بين البلدين ولم يجد حلا لها، وبسبب الاحداث التي وقعت في شرق الاناضول في بداية عام 1929م، تم التأكيد على اجراء المحادثات بشأن مسألة الحدود بين البلدين، وجرت محادثات حدودية بينهما وتم خلالها

(1)BCA, fon: 30.10. 0 yer: 261.759.21 Tarih: 9.3.1935.

([2])ولد في طهران عام1877م، من عائلة ثرية، توفي والده عام1907م، فورث لقبه(ذكاء الملك)، في نفس العام أصبح عميد لكلية العلوم السياسية، وفي عام1909م، صار عضوا في البرلمان ممثلا عن طهران، أصبح لاحقا رئيس للبرلمان وتولى بعدها عدة حقائب وزارية، وهو أول رئيس للوزراء في عهد رضا شاه، وتولى رئاسة الوزراء لثلاث مرات في عهده، وأبعده رضا خان في آخر عهده، وعندما نصب الشاه محمد رضا بهلوي كان فروغي أول من ترأس الوزراء وله دور مهم في المرحلة الأولى حكم الشاه محمد رضا بهلوي.ينظر.ارنولد ابراهيميان،المصدر السابق،ص 321.

(3) G. Çetinsaya, Atatürk Dönemi Türk- iran, op.cit., s. 173-174.

(4) M. Gönlübol. C. sar, op.cit., s. 105; B. Cin, op.cit., s. 145; AyinTarohi, sayi: 41, 1-30 Nisan 1937, s. 91-92, 102.

(5) şerafettin Turan, Türk DevrimTarihi III: yeni Türkiye'ninoluşumu (ikinciBölüm) 1923-1938, Ankara 1996, s. 189.

(6) لمعرفة تفاصيل اكثر ينظر:

Bu hususta ayrintilibilgiiçinbkz. I. soysal, op.cit., s. 447-463.

(7) M. Gönlübol- Cemsar, op.cit., s. 104.

(8) Yaşar Canatan, Türk- Irak Münasebetleri (1926-1958), Ankara 1996, s. 58.

التوقيع على اتفاقية في 9 نيسان 1929م، وفي لقاء صحفي معه صرح السفير الايراني في تشرين الثاني 1929م، بأن المباحثات الحكيمة بين البلدين تجري على قدم وساق[1]، وشكلت لجنة خاصة (لجنة كَرمه) لمتابعة المسألة الحدودية بين البلدين، تنفيذا لما جاء في الاتفاقية الموقعة بينهما، الا ان اللجنة المتشكلة لهذا الغرض لم تتوصل إلى نتيجة ايجابية في حل المسألة، بسبب عصيان اغري عام 1930م، وادى إلى توقف اعمال اللجنة، ان السمة البارزة في العلاقات الايرانية–التركية عام 1930م، كانت عصيان اغري الثالث ان ايران ساندته ولم تتخذ أي اجراءات حدودية من جانب حكومة طهران على الرغم من المفاوضات على وقف دعم المتمردين، لذلك قررت الحكومة التركية في حزيران 1930م، القيام بعمل عسكري ضد متمردين جبل اغري، وصدرت الاوامر للواء التاسع من قبل رئاسة الجيش للقضاء على الحركة في المنطقة[2].

أمام قرار الحكومة التركية، وجد الاكراد طريقة للحيلولة دون استخدام القوة العسكرية التركية فقرروا اعلان حالة العصيان في العديد من المناطق في شرق الاناضول لكي يضمنوا النجاح للعصيان الرئيسي في البلاد، وقام اللواء التاسع بتطويق جبل اغري من جميع الجهات ولم تتمكن هذه الوحدات المحاصرة للجبل من الوصول إلى نتيجة ايجابية، وقامت الحكومة التركية بالاتفاق مع الحكومة الايرانية لمنع هروب الاكراد ووقف نقاط الامداد لهم، وبهذا الشكل تم انهاء هذا التمرد[3]، وكان قائد الحركة التمردية الكردية (احسان نوري) والجماعات المؤيدة له استطاعتهم اختراق الحصار المفروض على المتمردين في جبل اغري وفرارهم داخل الاراضي الإيرانية[4]، وباثرها قدمت الحكومة التركية مذكرة شديدة اللهجة للحكومة الايرانية، تطالبها بوضع الية جديدة لعبور الاشخاص من جبل اغري ومعاقبتهم بقوة[5].

بعد إخماد عصيان اغري الذي ادى إلى تفكيك الاتفاقات بشأن الحدود بين البلدين، رأت الحكومة التركية انه من دون سيطرتها الكاملة على جبل اغري لايكون اخماد عصيان الاكراد ناجحا، ورأت ان تعوض ايران ببعض الاراضي الزراعية بدلا عنه، الا أن الجانب الايراني رفض هذا المسعى واعتبر ان بروتوكول استانبول 1913م، هو الاساس في هذه المسالة، في حين ان الجانب التركي كانت حجته ان هذا البروتوكول لم يوقع من قبل تركيا في وقتها، وان السبب الرئيسي لرفض الجانب الايراني لفكرة تبديل الاراضي بينهما هو لان بروتوكول 1913 عندما تم بموجبه تحديد الحدود في منطقة شط العرب كان لمصلحة ايران، وبذلك لم يتوصل الجانبان إلى حل دبلوماسي مرضي بينهما، وبقيت الحكومة التركية مسيطرة على الاراضي الجبلية[6]، قام السفير التركي (خوسروف) بنقل الموقف التركي في هذه المسالة للحكومة الايرانية وفي نفس الوقت قام وزير خارجية تركيا (توفيق رشدي اراس) باجراء مفاوضات مطولة مع الجانب الايراني في طهران ولكن في النهاية وافقت الحكومة الايرانية على مبدأ الامر الواقع عندما وافقت على تشكيل لجنة تحكيمية تقرر في هذا الامر فيما بعد، ولظهور حالة عدم الانسجام بين تركيا وايران في مسالة الحدود، استلم توفيق رشدي تعليمات من مصطفى كمال إلى شاه ايران اعلن فيها عن احترامه لوجهة النظر الايرانية في هذه المسالة وعن الحكمة التي يتمتع بها شاه ايران في معالجته لها، ان الرضا في الجانب التركي كان يقابله حالة قلق في الجانب الايراني إلى ان اصدر شاه ايران قراره النهائي الذي كان لمصلحة الحكومة التركية والذي انهى حالة الخلاف بينهما[7].

بموجب هذه الاتفاقية اصبح جبل اغري تحت سيادة تركيا بالكامل وبالمقابل اخذت ايران اراضي زراعية جيدة محيطة ببحيرة فان وبعد هذا التاريخ لم يدخل البلدين في أي مفاوضات بشأن مسالة الحدود، وبعد انتهاء الخلافات الحدودية بينهما تطورت العلاقات بينهما واصبحا متعاونين في مختلف المجالات وتعززت الروابط الحميمية باستمرار، سواء

(1) C. koçak, op.cit., s. 231.
(2) M. Anbarcioğlu, op.cit., s. 12-15.
(3) BCA, fon: 30.18. 1.2 yer: 48.62.11 Tarih: 24.9.1934.
(4) Y. canatan, op.cit., s. 59.
(5) Ismail soysal, "1937 sadabotpakti", Ankara 1999, s. 330-331.
(6) B. Cin, op.cit., s.146; G. Çetinsaya, op.cit., s. 173.
(7) G. Çetinsaya, op.cit., s. 173.

الروابط السياسية او الاقتصادية، وتم اعطاء الصلاحيات الكاملة لسفير تركيا في طهران توفيق رشدي لعقد اتفاقات جديدة لتعزيز الصداقة بين البلدين[1]، وعقدت اتفاقات جانبية اقتصادية استكمالا للمعاهدة الامنية وقعها في انقرة (فروغي خان) عن الجانب الايراني و(توفيق رشدي) عن الجانب التركي في 5 تشرين الاول 1932[2]، والاخرى كانت اتفاقية عمل مشترك ضمن اطار حقوقي وقعت في 23 كانون الثاني 1932م، وبعد ذلك جاءت اتفاقية مكملة لهذه الاتفاقية وقعت في 27 ايار 1937م، اخذت فيها مسالة الحدود شكلها النهائي والذي استمر إلى يومنا هذا[3].

خامسا– تطور العلاقات التركية الإيرانية وتوقيع ميثاق سعد آباد

شهدت العلاقات الإيرانية التركية تطورا كبيرا في كافة المجالات بعد توقيع اتفاقية الحدود التي أنهت جميع المشاكل بين البلدين، وأصبح لجانب تركيا تيارا مناصرا لها في داخل ايران[4]، فضلاً عن ذلك فأن زيارة (رضا شاه) إلى تركيا جعل العلاقات المتبادلة في حالة من التقدم وفي اعلى مستوياتها، وتم فيها التطرق إلى مختلف الامور والقضايا مثل النشاط التجاري الايراني وكيفية الاستفادة من الموقع التركي (الترانسيت)، وبحث موضوع انشاء سكك حديد بين الدولتين ووضع برنامج خاص لمعالجة حصول عصيان كردي في المنطقة وكذلك القيام بالتمارين والاعمال العسكرية المشتركه بين البلدين، ونشرت الصحف اخبار عن زيارة اتاتورك لإيران ردا لزيارة الشاه إلى تركيا[5]، وأرسلت تركيا وفدا إلى طهران في تشرين الاول 1936م، برئاسة (جمال حسني طراي) لتوقيع اتفاقية جديدة، حسب تصريح وزارة الخارجية التركية في حينه، تشمل المجال الامني: الحدود، الاقامة، اعادة المجرمين، التجارة، الكمرك، وكان من المؤمل ان تثمر هذه الاتفاقية في التوصل إلى صيغة محددة بينهما في مختلف المسائل، وتم التوصل إلى اتفاق مشترك في كانون الثاني 1937م، في طهران[6]، وعلى أثرها قامت كل من تركيا وايران بمراجعة بعض المواضيع المختلفة منها الاتفاقية الموقعة في 7 كانون الثاني المتعلقة بالتلغراف وامداد خط الهاتف، والاتفاقية الخاصة بالرسوم الكمركية واعادة المجرمين والموقعة 14 آذار 1937، فضلاً عن ذلك كان هناك اتفاقات قضائية بينهما كما وقعت اتفاقيتان تخص الامن الحدودي والتجارة والسياحة[7].

بعد أن مرت تركيا بتطورات سياسية جذرية في جميع الاصعدة، تغيرت الاوضاع السياسية في أوروبا في ثلاثينيات القرن الماضي، وأخذت الامور تسير فيها نحو تهديد السلم والأمن الدوليين بحرب جديدة[8]، إذ وصل الحزب النازي إلى الحكم في المانيا عام 1933م، وانتهجت ايطاليا سياسة توسعية في البحر المتوسط وفي دول البلقان وبروز ظاهرة سباق التسلح لدى معظم الدول الاوربية الذين بدأوا يهددون السلم العالمي. ان هذه التهديدات خلقت وشجعت على اقامة تحالفات أو اتفاقات ثنائية بين تركيا وإيران[9] ، فسياسة ايطاليا التوسعية في بلغاريا ودول البلقان خلق حالة من القلق الدولي، مما جعل دول البلقان تقترب احداها من الاخرى، نتج عنها في 9 شباط 1934م، قيام اربعة دول بلقانية وهي (اليونان، يوغسلافيا، رومانيا، تركيا) اتفقت ما بينها على توقيع معاهدة اثينا[10].

---

(1) للاطلاع على مواد المعاهدة انظر:
Ismail soysal, Tarihçelerive Açiklamalari ile Birlikle Türkiye'ninsiyasai Andlaşmalari I. Cilt (1920-1945), . bs., Ankara 2000, s. 582-588.
(2) M. Gönlübol. C. sar, op.cit., s. 106; Yildirm , Op. cit.,S.63-64.
(3) ş. Turan, op.cit., s. 189.
(4) Y. Canatan, op.cit., s. 60.
(5) Hasan Berke Dilan, Atatürk Dönemi Türkiye'nin Dişpolitikasi 1923-1939, Istanbul 1998, s. 136.
(6) من هذه الاتفاقات التي وقعت اتفاقية صداقة وعدم التدخل مع اليونان في 30 تشرين الاول 1930م، واتفاقية التحكيم في 14 ايلول 1933م، وكذلك وقعت مع البانيا في 15 كانون الاول 1923م، واتفاقية صداقة مع بلغاريا في 18 تشرين الاول 1925م، واتفاقية الصداقة مع يوغسلافيا في 28 تشرين الاول 1925م، كما وقعت في 17 تشرين الاول 1933 م،على اتفاقية الصداقة مع رومانيا. للمزيد ينظر:
Cemilkoçak, Türkiye'demillişef Dönemi (1938-1945), Istanbul 1996, C.I, s. 230.
(7) Mehmet Gönlübol, V. d., olaylarla Türk Dişpolitikasi (1919- 1990), 8.bs., Ankara 1993, s. 139.
(8) خليل ابراهيم محمود الناصري، السياسة الخارجية التركية ازاء الشرق الاوسط من 1945-1991، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1995، ص320.
(9) Edward weisband, ikinci Dünyasavaşindainönü'nün Dişpolitikasi, Çev. M. Ali kayabal, Temmuz 2000, s. 27-28.
(10) M. Gönlübol. V.d., op.cit., s. 149-150.

هذه المعاهدة امنت لتركيا جهة حدودها الغربية، ولكن في جهة شرق البحر المتوسط احتلت ايطاليا الحبشة، الامر الذي دفع تركيا إلى عقد المواثيق والاتفاقات مع دول الشرق الاوسط[1]، لهذا سعت تركيا للحد من التهديدات الايطالية على دول البلقان من خلال التأكيد على اقامة ميثاق أو حلف امني دفاعي مشترك في الشرق الاوسط فضلا عن الحلف البلقاني[2]، وبعد جهود كبيرة وتفاديا لأي اعتداء خارجي قد تتعرض له، نجحت في اقامة تحالف سياسي وعسكري مشترك مع دول البلقان، ان اساس اتفاقية تركيا مع دول البلقان هو وقف التوسع لنفوذ بلغاريا في المنطقة من خلال وضع خط حاجز أو جدار صد امام توسعها، ومن جهة اخرى ايجاد صيغة تحالف مشترك مع دول البلقان في حالة تعرضهم لاي تهديد خارجي، لأجل ذلك اقيم اتفاق بين تركيا– اليونان– يوغسلافيا– رومانيا في عام 1934م، كما اقامت تركيا علاقات مرنة مع جيرانها في جهة الشرق إذ وقعت عدد من الاتفاقيات مع افغانستان والعراق وايران وكان اغلبها اتفاقيات امنية، وبذلك تكون حدودها من جهة هذه الدول في حالة من الامان[3].

استطاعت تركيا ان تؤمن حدودها الغربية من خلال الحلف البلقاني، ودخلت في مفاوضات عديدة لتأمين الحدود الشرقية عام 1932م، مع ايران لكي يتقاربا اكثر لاسيما بعد زيارة (رضا شاه بهلوي) في حزيران 1934 إلى تركيا التي سهلت الامر كثيرا وتطور العلاقات بينهما إلى اعلى مستوياتها[4]، وتعبيرا عن مدى قوة هذه العلاقات فقد عمل (رضا شاه) على جعل تركيا حكما في قضية خلافها الحدودي مع افغانستان، وعينت الحكومة التركية لهذه المهمة (فخر الدين لكي) رئيسا للجنة الحدودية الخاصة بالدولتين الذي تمكن في تشرين الثاني 1935م، من ايجاد حل يرضي الطرفين[5]، وبذلك انهى الخلاف الحدودي بين ايران وافغانستان وتم تصديقه من قبل المجلس الايراني عام 1935[6]، وعندما رأت تركيا أن بريطانيا والاتحاد السوفيتي لا يعارضان اقامة تحالف مشترك بين تركيا وايران والعراق للوقوف بوجه تنامي النفوذ الايطالي، إذ وافقت تلك الدول في 2 تشرين الثاني 1935م، على توقيع معاهدة الدفاع المشترك بينهما وجرت مباحثات مطولة في الجمعية العامة لعصبة الأمم في جنيف[7]، بين وزراء خارجية الدول الثلاث وفي النهاية طلبت ايران مشاركة افغانستان في هذا الميثاق[8]، وبعد وصول حالة الاتفاق والتفاهم التام بين هذه الدول تم التوقيع على اتفاق سعد اباد في 8 تموز 1937م، في قصر سعد اباد في طهران معاهدة الدفاع المشترك بين تركيا– ايران– العراق– افغانستان[9]، واصبحت سارية

(1) حول هذه الرسالة ينظر: (المبايعات السرية على تركيا اثناء الحرب العالمية الثانية (1939-1944)
Ö. Andaç Uğurlu, Haz. Fatma Güngören, Istanbul 2003, s. 262-267.

(2) كانت احكام الاتفاقية الموقعة بين تركيا والمانيا في 18 حزيران 1941 على الشكل التالي:
1- تتعهد كل من المانيا وتركيا على سلامة كامل اراضيها وانها سوف لا تدخل في اية اتفاقية تخل بهذه الاتفاقية.
2- تراعي كل من الدولتين مصلحة الاخرى وتساعدها في حل مشاكلها بطرق سليمة بعيدة عن الحرب.
3- تعتبر هذه المعاهدة من تاريخ توقيعها نافذة لمدة (10) سنوات للمزيد ينظر:
C. Koçak, op.cit., s. 587-588.

(3) لقد ابدت امريكا رد فعل قوي على المعاهدة بين تركيا والمانيا حول تبادل مادة الكروم. وقد حصل في 18 اذار 1944 اتفاق تجاري سري بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة حول تزويدها بالكروم التركي، وقد شعر روزفلت رئيس الولايات المتحدة بعدم الارتياح من حصول المانيا على مادة الكروم من تركيا وذكر ذلك اثناء حديثه. لمعرفة المزيد من التفاصيل بين رئيسي امريكا والاتحاد السوفيتي. انظر: (المبايعات السرية في تركيا اثناء الحرب العالمية الثانية 1939-1944).
Andaç Uğurlu, op.cit., s. 126-128.

(4) Selim Deringil, Dengeoyunu, Istanbul 2003, s. 154-157.

(5) Daniel O. Newberry, it Cihansavaşinda Türkiye 'nin Uyguladiği Tarafsizlik politikasi, Çev. Ayşe (cebesoy) sarialp, Istanbul 1996, s. 12.

(6) بموجب هذه الرسالة يجب على تركيا ان لا تسمح باقامة قواعد عسكرية لدول التحالف على اراضيها وبخلاف ذلك سوف تعلن المانيا الحرب على تركيا، ولم يكتفي فون بابن بهذا التهديد وانما سوف يقوم الالمان بالايعاز للبلغار للسيطرة على الجزء الغربي من مدينة تراقيا، فضلا عن قصف استانبول جوا. للمزيد ينظر:
D.O. Newberry, op.cit., s. 14.

(7) M. Gönlübol. V.d., op.cit., s. 181.

(8) لم تكن لدى تركيا اية اطماع في اراضي ايران بالرغم مما تعرضت له ايران من احتلال ومن ثم جرت محاولة تقسيمها ولم يكن لتركيا أي تدخل في شؤونها الداخلية أو في مقدراتها. ينظر:
S. Deringil, op.cit., s. 263.

(9) جون ليمبرت، ايران حرب مع التاريخ، ترجمة حسين عبد الزهرة، مجيد، مطبعة دار الحكمة، البصرة، 1992، ص117؛ جورج لنشوفسكي، الشرق الاوسط في الشؤون العالمية، ترجمة جعفر الخياط، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، بغداد، 1959، ص203-204.

المفعول اعتبارا من 25 حزيران 1938م[1]، شجعت الصحافة والاعلام هذا الميثاق في جميع جوانبه[2]، وبهذا امنت تركيا حدودها الشرقية مثلما امنت حدودها الغربية من خلال الميثاق البلقاني[3].

يعد ميثاق سعد اباد اول معاهدة في منطقة الشرق الاوسط ضمت في عضويتها عدد من الدول، تشكل بفعل الظروف الانية، وأن الدخول إلى هذا الميثاق جاء طوعيا من دول المنطقة. وكانت له اهداف منها تحقيق الامن والاستقرار في منطقة الشرق الاوسط و ليس له اسلوب دفاعي ولا يعد اتفاقا عسكريا. ومع بداية الحرب العالمية الثانية فقد الميثاق اهميته واحتلت بريطانيا والاتحاد السوفيتي ايران، مما افقد الميثاق دوره واهميته[4].

سعت تركيا إلى تطوير علاقاتها سواء مع دول البلقان أو مع دول الشرق الاوسط، فقد ارادت ايجاد وخلق نظام دفاعي امني امام التدخلات العسكرية في المنطقة، بالرغم من انها كانت تحبذ ان تحل المشاكل بين الدول دون اللجوء إلى استخدام الاسلوب العسكري، ولهذا وقعت تركيا عدة اتفاقات مع دول البلقان[5]. عندما قامت المانيا بضم والحاق جيكوسلوفاكيا اليها في عام 1939م،تغير موقف تركيا كليا من المانيا، لأن السياسة التوسعية لكل من المانيا وايطاليا جعلت من تركيا في حالة توتر وقلق وامام هذا الامر اضطرت تركيا إلى ان تعقد اتفاقا تصالحيا مع الدول الغربية، إذ بدأت المفاوضات بين تركيا وبريطانيا في 12 ايار 1939م، وكذا الحال مع فرنسا تم الإعلان عن البيان التصالحي في 23 ايار 1939[6]، وعلقت معظم الصحف الصادرة في الاتحاد السوفيتي بالرضا والمديح لاعلان تركيا وبريطانيا عن النوايا الحسنة، اما دول المحور فقد ابدت ردود افعال على هذا الاعلان، من جانب آخر قام الاتحاد السوفيتي بتوقيع معاهدة عدم اعتداء بينه وبين ألمانيا، وهذه الاتفاقية أربكت تركيا لأنها توقعت انضمام الاتحاد السوفيتي إلى دول المحور، وبهذا أصبحت تركيا منفردة في مواجهة دولتين غربيتين، بدأت الحرب العالمية الثانية بعد هجوم ألمانيا على بولندا في الاول من ايلول 1939 واعلان كل من بريطانيا وفرنسا الحرب على المانيا في 3 ايلول من العام ذاته[7].

الخلاصة والاستنتاجات

أدت المؤثرات الدولية دورا مهما في التأثير على إيران وتركيا لتطوير علاقاتهما في جميع الجوانب، وأسهم المؤثر الدولي أثناء وبعد الحرب العالمية الأولى في القضاء على الدولة العثمانية، وجاء النضال القومي التركي ليؤسس على أشلاء الدولة العثمانية الدولة التركية الحديثة، التي اختلفت نظرتها جذريا لجميع القضايا التي تواجه مسيرة الدولة الحديثة، وعمل المؤثر الدولي على إنهاء حكم الأسرة القاجارية في إيران لتحل محلها أسرة بهلوي وكان اول ملوكها رضا بهلوي، وبذلك انتهى الحكم القديم في كلتا الدولتين، وأتى الحكم الوطني القومي الذي أخذ ينظر إلى الأحداث الإقليمية والدولية بمنطلقات تختلف كثيرا عن الأنظمة السابقة مما هيأ الأرضية المناسبة لبناء علاقات جيدة تحولت فيما بعد إلى تحالف سياسي وعسكري.

لعب الإرث التاريخي دورا في العلاقة بين إيران وتركيا بعد الحرب العالمية الأولى، فكان من أهم مخلفات الصراع العثماني الإيراني عدم حسم الحدود المشتركة في كثير من المواقع، فضلا عن ازمة الثقة بينهما لدى مناقشة الكثير من

(1) Mimkemalöke, Erolmutercimler, yalnizliktan say ginliga Demokratpartinin Dişpolitikasi, Ankara 2000, s. 101-102; B. Oran, op.cit., s. 619;
ميشال سليمان، ايران في معركة التحرر الوطني والاستقلال، مطبعة الاتحاد، بيروت، 1954، ص21.

(2) Asim US, 1930-1950 HatiraNotlarv: Atatürk, inönü, ikinci Harbive Demokrasi Rejimine Giriş Devri Hatiralari, Istanbul 1966, s. 696.

(3) F. Armaoğlu, op.cit., s. 424-426.

(4) ENDER Yidirim, Türkiye- iranilişkileri (1918-1960), yüksekLisans Tezi, Marmara, Üniversitesi, Istanbul, 2009, s. 73.

(5) من هذه الاتفاقات التي وقعت اتفاقية صداقة وعدم التدخل مع اليونان في 30 تشرين الاول 1930 واتفاقية التحكيم في 14 ايلول 1933. وكذلك وقعت مع البانيا في 15 كانون الاول 1923 اتفاقية صداقة ومع بلغاريا في 18 تشرين الاول 1925 اتفاقية صداقة أيضاً. واتفاقية الصداقة مع يوغسلافيا في 28 تشرين الاول 1925، كما وقعت في 17 تشرين الاول 1933 على اتفاقية الصداقة مع رومانيا. للمزيد انظر: Cemilkoçak, Türkiye'demillişef Dönemi (1938-1945), Istanbul1996, C.I, s. 230.

(6) Gönlübol, Op. cit., S.139.

(7) الناصري، المصدر السابق، ص32.

المشاكل العالقة، لاسيما مسألة الحركات الكردية المسلحة ومشكلات الأقليات في البلدين، لان تلك المشاكل كانت محاور مهمة في الصراع بينهما، من أهم المشاكل بين الدولتين هي التوصل إلى اتفاق نهائي حول خط الحدود تكون اساس للعمل للتفاوض حولها، لان الطرفين لم يوقعا على اتفاقية عام 1913م، وبقيت تلك المشكلة من أهم ما يعكر صفو العلاقات بين الطرفين، وبعد وصول القوميين الوطنيين في كلتا الدولتين دخلوا في مفاوضات جدية ورغم تعثرها وتأخرها لوقت طويل، تم التوصل في النهاية إلى اتفاقية ترسيم الحدود بينهما سنة 1937م، وحلت هذه الاتفاقية مشاكل الحدود بشكل جذري.

من أهم المشكلات التي كانت عائقا امام تحسين العلاقات بين الطرفين مشكلة القوميات والأقليات مثل مشكلة الأكراد والأرمن وغيرها التي كانت تستخدم كأوراق من قبل أحداهما ضد الأخرى وتبادل الطرفان الاتهامات بِشأنها لان الأكراد كانوا يستخدمون الأراضي الإيرانية كمنطلق لمهاجمة تركيا وبالعكس فكانت هذه من أهم المشاكل التي أرغمت الطرفين على توقيع الاتفاقية، وعندما وقعت الاتفاقية انتهت هذه المشاكل واستمر الهدوء على خط الحدود بين الطرفين.

شهدت العلاقات الإيرانية التركية تقاربا حول جميع المشاكل المشتركة بين البلدين بعد النصف الثاني من عشرينيات القرن العشرين نتيجة لتطابق وجهات نظر الطرفين حول جميع القضايا الدولية والإقليمية والداخلية، لاسيما بعد وصول القوميين العلمانيين إلى السلطة في كلا البلدين، فساد العلاقات بينهما التفاهم التام فاخذوا بوضع الحلول الجذرية والموضوعية لجميع المشاكل، نتيجة لوحدة الرؤى لدى الطرفين اللذان واجها نفس المصاعب في بناء الدولة وتحديثها وفق النمط الاوروبي، وكانت سياسة الطرفين نابعة من حاجتهما إلى الهدوء و تجنب إثارة المشاكل ومحاولة إيجاد حلول لها، والتفرغ إلى الإصلاحات الداخلية وبناء وتطوير مؤسسات الدولة وتنفيذ السياسة الداخلية والقضاء على المعارضة في الداخل.

بعد أن وصل النازيين إلى السلطة في ألمانيا وبدءوا تنفيذ سياستهم التوسعية وتشكيل تحالف مع النظم الشمولية التوسعية في ايطاليا واليابان، دخلت أوروبا في تنافس واستعداد بوتيرة متسارعة إلى احتمالية الدخول في حرب شاملة، أخذت دول الشرق الأوسط لاسيما تركيا بعد ان شعرت بالخوف نتيجة لموقعها الجغرافي ووقوعها بالقرب من الدول الكبرى المتحالفة وإدراكها لمطامعها في المضايق التركية، في تأسيس حلف عسكري دفاعي فوقع ميثاق سعد آباد الذي قمة التعاون السياسي والعسكري بين تركيا وإيران.

اثر انموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي

م. عمران عبد صكب المعموري

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Effect of (Weatly) Pattern in Obtaining Rhetoric Concepts On the Preparatory Fifth Year Students / Literary Branch

Lect. Umran Sagban Al-Ma'amoori

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at assessing the effect (Weatly) pattern in obtaining rhetoric concepts on the fifth year literary students. To fulfill the aim of the study, two groups of students have been subjected to a test applied in Um Al-Baneen high school. Section A has been chosen to be the experimental group that has studied rhetoric according to (Weatly) pattern and section B has been the controlling group that studies rhetoric in the usual way. The sample of the study consisted of 38 students divided into two groups 19 student each.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر انموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديا لمجموعتين تجريبية وضابطة، اختار الباحث عشوائيا اعدادية الامام للبنين النهارية لإجراء التجربة، وبالطريقة نفسها اختار الباحث الشعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية التي درست البلاغة على وفق انموذج ويتلي، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي درست البلاغة بالطريقة الاعتيادية وبلغت عينة البحث (38) طالبا، بواقع (19) طالبا في كل مجموعة، كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات، العمر الزمني محسوبا بالشهور، ودرجات طلاب العينة في مادة البلاغة في امتحان نصف السنة، والتحصيل الدراسي للابوين.

حدد الباحث الموضوعات البلاغية التي ستدرس في اثناء مدة التجربة، وصاغ اهدافا سلوكية لها، واعد خططا تدريسية، ولقياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث المفاهيم البلاغية، اعتمد الباحث اختبارا جاهزا لهذا الغرض، اخذ من رسالة الماجستير للطالب (حسين كتاب رباط السلطاني)2012كونه اختبارا حديثا ويتصف بمعايير الاختبار الجيد من صدق وثبات وشمولية، ولتحليل بيانات البحث احصائيا استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا^2).

وبعد تحليل البيانات توصل الباحث الى ما يأتي: وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ,ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث استنتاجات عديدة منها:

1. ان التدريس باستعمال انموذج ويتلي ساعد في رفع مستوى تحصيل الطلاب وزيادة قدرتهم على اكتساب المفاهيم البلاغية بشكل افضل من التدريس باستعمال الطريقة الاعتيادية.
2. ان التدريس باستعمال انموذج ويتلي له اثر في جعل الطالب يفهم ويدرك ما يكتسبه من مفاهيم على عكس الطالب الذي يدرس بالطريقة الاعتيادية.

واوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها:

1. اهمية استعمال انموذج ويتلي في تدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي.
2. ضرورة تضمين دورات طرائق التدريس والتدريب الجامعي موضوعات تتعلق بتدريس المفاهيم العلمية على وفق نماذج النظرية البنائية.

واقترح الباحث عددا من المقترحا ت استكمالا لجوانب البحث الحالي منها:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستعمال نماذج واستراتيجيات مختلفة قائمة على الفلسفة البنائية.
2. دراسة اثر انموذج ويتلي في متغيرات اخر مثل (الاتجاهات، الميول ، التفكير الناقد).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

عانت البلاغة وما زالت تعاني من صعوبات مختلفة في تعلمها وتعليمها، إذ إن تدريسها يشوبه الكثير من القصور والجفاء، لان مدارسنا انصرفت عما هو ضروري وعنيت بتدريسها بأسلوب نظري جاف، الامر الذي باعد بين علوم البلاغة وبين ما كان يرجى لها من نهوض.

ولقد بدت آثار تلك الصعوبات واضحة من خلال الضعف الظاهر في مستويات الطلاب في مادة البلاغة، ويرجع السبب في ذلك إلى امور عدة منها المادة البلاغية نفسها، كأن تكون موضوعاتها كثيرة ومعقدة ولها تفرعات عدة وتفصيلات كثيرة تحتاج الى المزيد من الشروح والتحليل، أو قد يكون الكتاب البلاغي كتاباً موجزاً إيجازاً مخلاً لا يتناسب ومستوى القدرة العقلية للطلبة فضلا عن خلوه من التدريبات التي تنمي ملكة التعبير لديهم (الخالدي، 1993، 72).

وربما يعود السبب إلى عدم إتباع الطريقة التدريسية المناسبة، إذ بقيت شروحاً تُدرس ومتوناً تحفظ وبذلك لا تسهم كثيراً في تحقيق ما تسعى اليه في النهوض بالطالب ثقافياً واجتماعياً(عبد عون، 2002، 51).

وقد اكدت ذلك العديد من الدراسات التي اجريت في هذا المجال، ومنها دراسة (الخالدي، 1993) ودراسة (الدوري، 1996) ودراسة (عبد عون، 1998) ودراسة (العزاوي، 1999) ودراسة (العادلي، 2000).

فقد اشارت تلك الدراسات الى ان هناك ضعفاً واضحاً في مستوى الطلبة في مادة البلاغة وان اسباب هذا الضعف عديدة ومختلفة وتعد الطريقة التدريسية من اهم العوامل المؤثرة في مستوى الطلبة سلباً وايجاباً فاذا كانت الطريقة عقيمة وتقليدية يكون تاثيرها سلبياً واذا كانت حديثة وجيدة يكون تاثيرها ايجابياً على مستوى الطلبة.

لذلك كان هذا البحث محاولة ـ عسى أن تؤتي أكلها ـ لتعرف السبل الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج أو الحد من الضعف البلاغي الذي يعاني منه طلاب المرحلة الاعدادية بصفة خاصة، والعمل على تحقيق اهداف تدريسية باستعمال أنموذج ويتلى التعليمي في تدريس المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الخامس الادبي.

أهمية البحث

تعد اللغة من أبرز الظواهر والسمات الإنسانية، فهي الرحم الذي يبني الفكر والثقافة لدى الإنسان، كما أنها تساعد في التعبير عن مكنون نفسه، فاللغة والإنسان والحضارة عناصر متفاعلة مع بعضها البعض منذ نشأة الانسان على الارض، وكلما زاد تمكن الفرد من مهارات اللغة كلما زاد رقيه وتفاعله مع جميع عناصر المجتمع بوعي ومهارة عالية، لذلك إن أي مجتمع يعنى باللغة بكل أساليب تطويرها فهو يقود أفراده نحو تطوير مستويات الإبداع والابتكار وتحقيق النجاح في كل مجالات رقيه وازدهاره (الناقة، 1995، 15)، وقد أولت الامم للغاتها القومية عناية خاصة، وجعلتها في مقدمة المواد الدراسية والاساس الذي تنهض عليه في تعليم المواد الدراسية جميعا، واذا كانت اللغة بهذا المستوى من الاهمية فلا بد للغة حية كاللغة العربية أن تحضى باهتمام ابنائها ورعايتهم، وقد اعلى الله سبحانه وتعالى شأن هذه اللغة بأن انزل بها قرآنه، فهي مفتاح كتاب الله ومعرفة احكامه واسس بيانه، والله سبحانه وتعالى حفظها بحفظ كتابه، فالقرآن الكريم حصن منيع للغتنا العربية فقد حفظها ابان المحن التي المت بها (القلقشندي، 1968، 149).

واللغة العربية هي الرابط المقدس الذي يربط أبناء الامة العربية، فهي لغة الدين والعقيدة، ومن هنا استطاعت أن تتسع لكل الحضارات، ويكفيها فخراً أن يكون البيان العربي هو المظهر اللغوي للمعجزة الالهية المتجسدة في كتاب الله

الكريم (الزوبعي، 2009، 9)، وتميزت العربية بكثرة المفردات، واتساع طرائق التعبير، ولا توصف اللغة هذا الوصف إلا إذا كانت لغة راقية اصابت حظاً كبيراً من التطور والنضج، فاللغات بوجه عام يتسع ثراؤها وتتنوع اساليبها في التعبير والاداء أذا اتيحت لها ظروف تبعثها على النمو، وتوفرت لها فرص الثراء (العزاوي، 2004، 40).

وفي المؤسسات التعليمية تقسم مادة اللغة العربية – لغرض سهولة دراستها إلى فروع عدة من (نحو، وصرف، وبلاغة، ونقد، وعروض...) واختار الباحث البلاغة لأهميتها البالغة بين فروع اللغة العربية، فالبلاغة من الفنون اللغوية التي تزود المتعلم بالأسس الجمالية، وتمكن من التعبير الادبي تحدثا وكتابة، ولها شأن كبير في تعليم اللغة العربية، إذ إن تعليمها يعني تعليم الاسلوب العربي، والعناية بتدريسها يعني العناية بتربية الاسلوب، كما أن التمكن من الاساليب العربية يعد اساساً للنقد.

ولما كانت البلاغة إحدى فروع اللغة العربية فهي زينة تاج العربية ودليل سلامة لسانها وزخرفة كلامها وحلية ألفاظها، فلم يكن العرب في جاهليتهم بحاجة إلى ظهور علم البلاغة، وإلى المصطلحات البلاغية لأن البلاغة كانت مغروسة في طباعهم فهم أمة حباها الله حسن البيان وميزها عن غيرها من الاقوام بفصاحة اللسان، فالبلاغة في العصر الجاهلي كانت تطبيقية، فهي موجودة في أشعار العرب، وخطبهم محكمة الصنع، بديعة التركيب، فقد كانوا يحسون بمواطن البلاغة، ويفطنون إلى أسرارها، فلم يحتاجوا إلى وضع مسميات لها، أو مصطلحات يتعرفون عليها، وكذلك كانوا في غنى عن تدوينها، وظل الامر كذلك في عصر صدر الاسلام وفي عصر النبوة والخلفاء الراشدين حيث ازدادت البلاغة نموا من الناحية التطبيقية، فالقرآن الكريم المعجز بأسلوبه وبلاغته اصبح بين ايديهم ينهلون من معينه ويتذوقون بلاغته، وسيد الفصاحة يمدهم بروعة بيانه، وأمام هذا المدد البلاغي لم يكن العرب بحاجة إلى التدوين(الظهار، 2006، 13) ولما كانت البلاغة على هذه الاهمية فلابد من ان تكون من اولى العلوم التي تدرس لان الانسان اذا اغفل علم البلاغة واخل بمعرفة الفصاحة واراد تاليف شعر منظوم او تصنيف كلام منثور وتخطى هذا العلم ساء اختياره وقبحت اثاره فيه فاخذ الرديء المرذول وترك الجيد المقبول.(عتيق، 2004، 7).

وتعد البلاغة من العلوم الضرورية لطالب المرحلة الثانوية لانها تتصل الى حد كبير بمرحلة النمو التي يمر بها هذا الطالب ولانها تجمع في طبيعتها بين جانبين لا غنى لاحدهما عن الاخر وهما جانب العلم وجانب الفن وهما ضروريان لتنمية شخصية الطالب (عطا، 2006، 320). ومما هو معلوم ان ايصال المادة العلمية الى اذهان الطلبة مكفول باستعمال الطريقة التدريسية الملائمة وهذا يتوقف على مدى معرفة المدرس بالطريقة التدريسية الملائمة التي تمكنه من الوصول بالمتعلم الى افضل مستويات الاداء. اذ ان طريقة الدريس تعد حلقة الوصل بين الطالب والمحتوى ويبقى المحتوى ضعيف الفائدة اذا لم تستعمل الطريقة الملائمة مع الموضوع الملائم في ضوء الهدف المرسوم وبما يتماشى مع طبيعة الطلاب (قلادة، 1981، 194). وتعد المفاهيم جزءاً اساسياً من اجزاء المعرفة الاساسية وهدفاً تربوياً مهماً في مراحل التعليم والتعلم في المجتمعات الانسانية وان بعض الباحثين في هذا المجال يرون ان تعلم المفاهيم هدف وغاية اساسية من غايات التربية في مراحلها ومستوياتها عامة (الحيلة، 2003، 347).

واكدت الدراسات التربوية ان تعامل العقل مع المفاهيم ايسر من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة فالطلبة ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة اما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن اطار مفاهيمي يجعلها اكثر فعالية في العقل ومن ثم اتاحة الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها (عاشور والحوامدة، 2007، 288). وبدأ التركيز في مجال التربية على النماذج المفاهيمية التي تستعمل مبادىء التعلم ونظرياته بهدف تفعيل عملية التعليم والتعلم داخل غرفة الصف ومنها انموذج جانيه، وانموذج برونر، وانموذج اوزبل، وانموذج بياجيه ، وانموذج سكنر، وغيرها (الخوالدة، 1997، 35). وانبثق من النظرية البنائية العديد من النماذج والاستراتيجيات التعليمية مثل انموذج بوسنر وزملائه، وانموذج ويتلي (الخليلي، 1996، 257).

ويعد انموذج ويتلي من نماذج الفلسفة البنائية، اذ اقترح ويتلي (1991) المنهج المتمركز حول المشكلة في التعلم واصل هذه التدريس يكون من وجود الطلبة في مواقف مشكلة حقيقية ذات معنى والتي يمكن ان تستخدم كنقطة للاستقصاء والاستكشاف، ولانموذج ويتلي ثلاثة مكونات هي المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة، وهناك بعض السمات الخاصة بالتدريس المتمركز حول المشكلة منها:-

1-اعطاء اسئلة او مشكلة:- فبدلاً من تنظيم الدروس حول قاعدة او مهارة معينة فالتنظيم يتم حول اسئلة او مشكلة تعد اجتماعية.

2-استقصاء حقيقي:- فالطلبة يجب ان يحللوا ويتعرفوا المشكلة ويضعوا فروضاً ويكونوا توقعات ويجمعوا معلومات ويكونوا ويصنعوا استخلاصات.

3-تقديم بعض الحلول:- فالتركيز المتمركز حول المشكلة يتطلب من الطلبة ان يقدموا منتجاً لتوضيح حلولهم ويقدموا تقارير او نماذج لتوضيح ما تعلمه الطلبة الاخرون.

4-التعاون:- يتميز التدريس المتمركز حول المشكلة بان يعمل الطلبة مع بعضهم لعمل ازدواج او مجموعات صغيرة مما يؤدي الى تحقيق الواقعية للعمل واداء المهام ويزيد فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات الاجتماعية (اكرامي، 2004، 12).

ومن خلال ما تقدم ارتأى الباحث دراسة اثر انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم لبلاغية لدى طلاب الصف الخامس ادبي.

هدف البحث: يرمي البحث الحالي إلى:

تعرف "اثر أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي ".

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الامام للبنين الواقعة في قضاء المحاويل/ ناحية الامام للعام الدراسي 2013- 2014.
- الموضوعات المقرر تدريسها في كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي وهي: (الاستعارة، والاستعارة التمثيلية، والكناية، والخبر والإنشاء، والأمر الحقيقي والأمر المجازي، والنهي الحقيقي والنهي المجازي).

فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

"ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة بأنموذج ويتلي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية".

تحديد المصطلحات

الانموذج لغـــــــةً:

جاء في تاج العروس من جواهر القاموس: " ما كان على صفة الشيء، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله "(الزبيدي، د.ت، ج6، 250).

الانموذج اصطلاحاً: عرفه كلٌ من:

1. الخوالدة، وآخرون: بأنه "صيغة توضيحية تطبيقية تحاول تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن استخدامها في الممارسة، بما يتلاءم مع طبيعة المنهج الدراسي والإطار الاجتماعي لتحقيق أهداف مهمة تتعلق بعمليتي التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل غرفة الصف" (الخوالدة ، 1997، 34-35).
2. ابو جادو: بأنه "مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في الوضع التعليمي والتي تتضمن المادة واساليب تقديمها ومعالجتها "(ابو جادوا، 2002، 349).

التعريف الإجرائي للانموذج:

مجموعة الإجراءات التي مارسها الباحث في إثناء التدريس لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة البحث، على وفق المراحل التي وصفها ويتلى لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتساب المفاهيم البلاغية.

أنموذج ويتلي: عرفه كلٌّ من:

1. weatly: بأنه " أنموذج تديسي يقوم على مبادئ التعليم البنائي يدعم به اهمية استعمال التعلم المتمركز حول المشكلة بوصفها مدخلا تدريسيا إذ يصنف المدرس الطلبة في مجموعات صغيرة متعاونة، فضلاً عن تقديم مجموعة من المشكلات العلمية بحيث يتعاون المتعلمون داخل المجموعة للوصول الى حلولها (weatly, 1991,p9).
2. الجندي: بأنه " احد نماذج الفلسفة البنائية ويتكون من ثلاث عناصر هي المهام والمجموعات المتعاونة والمشاركة (الجندي، 2006، 8).

التعريف الاجرائي لأنموذج ويتلي:

هو أنموذج يبدأ بعرض مهام التعلم في صورة مشكلات على شكل جمل ويبدأ طلاب المجموعة التجريبية بالتفكير فيها والبحث عن حلول لهذه المشكلات عن طريق ممارسة انشطة خلال مجموعات متفاوتة صغيرة تنتهي بمشاركة المجموعات كلها في مناقشة ما تم التوصل اليه.

الاكتساب لغـــةً جاء في القاموس المحيط:-

الفيروز ابادي: بأنه " كَسَبَ: اصاب وأكْتَسَبَ تَصَرَّفَ واجْتَهَد " (الفيروز ابادي، 1978، ج1، 124).

الاكتساب اصطلاحاً: عرفه كلٌّ من:-

1. قطامي: بأنه:" صياغة المعرفة من خلال عمليات ذهنية داخلية وتنظيمها على وفق بنية يتصورها المتعلم وعملية ترميزها واعطاؤها صفة مميزة لتخزينها ومن ثم فهمها واستيعابها " (قطامي، 2000، 392).
2. ابو جادو: بأنه "اولى مراحل التعلم التي يتم من خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءً من حصيلته السلوكية " (ابو جادو، 2003، 424).

التعريف الإجرائي للاكتساب:

قدرة طلاب عينة البحث على معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتحويل المفاهيم البلاغية الواردة في المادة المشمولة بتجربة البحث، وتقاس هذه القدرة بوساطة اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية الذي اعتمده الباحث.

المفهوم لغةً جاء في الصحاح:

"فَهمت الشيء فَهماً وفَهامية: عَلمته، وتَفهّم الكلام: إذ فهِمَهُ شيئاً بعد شيء " (الجواهري، د.ت، 205)

المفهوم اصطلاحاً: عرفه كل من:

1. زيتون: بأنه: " ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو عبارة أو عملية معينة " (زيتون، 2001، 78).
2. مرعي ومحمد: بأنه: " كلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على اشياء لا حصر لها " (مرعي ومحمد، ٢٠٠5، 211).

التعريف الإجرائي للمفهوم:

مجموعة من المعلومات في مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي، تشترك بخصائص معينة، وقد حددها الباحث ب(6) مفاهيم رئيسة تبعاً للاختبار الذي اعتمده.

البلاغة لغةً:

جاء في لسان العرب: " بَلَغَ الشيءُ يَبْلُغُ بُلُوغاً وبَلاغاً: وصَلَ وانْتَهَى، وأَبْلَغَه هو إِبْلاغاً وبَلَّغَه تَبْلِيغاً، وَتَبَلَّغَ بالشيء: وصَلَ إِلى مُرادِهِ"(ابن منظور، (مادة ب ل غ)، ج1، 2003، 350).

البلاغة اصطلاحاً: عرفه كل من:

1. الامدي: بأنه:" اصابة المعنى وادراك الغرض بألفاظ سهلة وعذبة سليمة من التكلف لا يبلغ الهذر الزائد على قدرة الحاجة ولا تنقص نقصانا يقف دون الغاية "(الامدي، 1954، 351).
2. الفرخ: بأنها: " مسائل وقواعد وعلوم وضوابط وضعها العلماء لتكون دستورا لمن اراد ان ينظر في ادب العرب ويعرف اسراره ويكشف خفاياه، سواء اكان هذا الادب منثوراً أم منظوماً "(الفرخ، 1996، 226).
3. ابو الضبعات:بأنه " علم يعنى بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة تأثيره في النفس " (ابو الضبعات، 2007، 226).

التعريف الإجرائي للبلاغة:

هي عدد من الموضوعات البلاغية التي تدرس لطلاب عينة البحث في اثناء مدة التجربة والتي يتضمنها كتاب (البلاغة والتطبيق) المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي من المرحلة الاعدادية في جمهورية العراق للعام الدراسي 2013-2014 م.

المرحلة الاعدادية:

عرفتها وزارة التربية 1997:- مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات تهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيدا لمواصلة الدراسة واعدادهم للحياة العملية الانتاجية (وزارة التربية، نظام المدارس، 1997)

الفصل الثاني

دراسات سابقة

لقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت طرائق تدريس المفاهيم ونماذجها التعليمية ولا سيما أنموذج (ويتلي) إلا انه لم يقع بين يديه دراسة سابقة تناولت بصورة مباشرة أثر هذا الانموذج في اكتساب المفاهيم البلاغية، ولكنه وجد بعض الدراسات العلمية ذات العلاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضاً لهذه الدراسات على النحو الاتي:

اولاً: دراسات تناولت أنموذج ويتلي:

1. دراسة الراوي (2006)
2. دراسة فخري (2012)

ثانياً: دراسات تناولت المفاهيم البلاغية:

1. دراسة الغريباوي (2011)
2. دراسة دمياطي (2012)

<u>دراسات سابقة</u>

1. دراسة الراوي (2006):

((أثر استخدام أنموذجي درايفر ويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لطلبة المرحلة الثالثة قسم الكيمياء))

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لطلبة المرحلة الثالثة قسم الكيمياء، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً، كافأ الباحث بين مجموعات البحث في المتغيرات الاتية: (الذكاء، والعمر الزمني، والمعلومات السابقة في مادة الكيمياء)، وقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا بلغ عدد

فقراته (40) فقرة موضوعية ومقالية، وعالج البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد توصلت الدراسة الى:-

- تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق انموذج درايفر على طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق انموذج ويتلي بالتحصيل الدراسي والتفضيل المعرفي.
- تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق انموذج درايفر على طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي درست على وفق الطريقة التقليدية بالتحصيل الدراسي والتفضيل المعرفي. (الراوي، 2006، 22-95).

2. دراسة فخري (2012)

((اثر استخدام أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الاول المتوسط))

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اثر استخدام أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الاول المتوسط, وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط، وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في ستة متغيرات هي (الذكاء، والعمر الزمني، واختبار المعلومات السابقة في مادة اللغة العربية، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، التحصيل الدراسي للأبوين).

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً بلغت فقراته (30) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:-

- فاعلية أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية.
- تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ويتلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (فخري، 2012، 19-70).

3. دراسة الغريباوي (2011)

((أثر أنموذج دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي))

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة أنموذج دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي، ولتحقيق ذلك اختار الباحث اعدادية خولة بنت الازور وقد بلغت عينة البحث (106) طالبة بواقع (36) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى، و(34) طالبة في في المجموعة التجريبية الثانية، و (36) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد صاغ الباحث (66) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي ضمن مستوياته الستة، وقد أعد الباحث اختباراً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية بلغت فقراته (25) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، واستخرج صدقه وحلل فقراته وحسب ثباته باستعمال طريقة التجزئة النصفية، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج دانيال على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية.
- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن البلاغة والتطبيق باستعمال انموذج درايفر على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية. (الغريباوي، 2011، 4-86).

4. دراسة دمياطي (2012)

((فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الاول الثانوي))

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الاول الثانوي، ومقارنة استخدامها بالطريقة التقليدية وسارت الدراسة على وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني بالثانوية الثالثة بالمدينة المنورة، وقسمت العينة الى مجموعتين، الاولى ضابطة تكونت من (30) طالبة، تم تدريسها بالطريقة المعتادة داخل مركز

مصادر التعلم، والثانية تجريبية وتكونت من (30) طالبة تم تدريسها بمداخل المهام داخل مصادر التعلم، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- فاعلية استعمال مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى التذكر لدى طالبات الصف الاول الثانوي.
- فاعلية استعمال مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى الفهم لدى طالبات الصف الاول الثانوي.
- فاعلية استعمال مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى التطبيق لدى طالبات الصف الاول الثانوي.
- فاعلية استعمال مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى الدرجة الكلية لدى طالبات الصف الاول الثانوي. (دمياطي، 2012، 6-104).

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة يوازن الباحث بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث مجموعة من المحاور كالآتي:

1. **المنهجية:** اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجها.
2. **الهدف:** فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها وهو، أثر انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي.
3. **العينة:** تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، اما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (38) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي.
4. **الاداة:** فقد اتفقت الدراسات السابقة على أداة البحث نفسها، وهي الاختبار التحصيلي، وتتفق الدراسة الحالية معها في اتباع الاختبار التحصيلي اداة لها .
5. **الوسائل الاحصائية:** فقد تباينت الدراسات السابقة من حيث الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات، والدراسة الحالية استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تحليل البيانات.
6. **النتائج:** فقد اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها تبعاً لاختلاف اهدافها، أما الدراسة الحالية فسيتم معرفة نتائجها في الفصل الرابع (عرض النتيجة وتفسيرها).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المتبع في الدراسة الحالية، كما يتضمن عرضا للإجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق هدف الدراسة، وفيما يأتي تفصيل ذلك.

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي، كونه المنهج المناسب لتحقيق هدف الدراسة، إذ ان المنهج التجريبي يقوم اساساً على اسلوب التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة.

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي برنامج عمل للإجراءات واسلوب تنفيذ التجربة وتخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها، والتي يمكن عن طريقها اختبار الفروض والوصول الى نتائج صادقة حول العلاقات

بين المتغيرات المستقلة والتابعة (وبست، 1988، 225)، لذا اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، فجاء التصميم على ما مبين في الشكل ادناه

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	انموذج ويتلي	اكتساب المفاهيم البلاغية	اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية
الضابطة	ـــــ		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1. مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي طلاب المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الرسمية للبنين في مركز قضاء المحاويل للعام الدراسي (2013 – 2014) والبالغ عددها (13) مدرسة اعدادية وثانوية.

2. عينة البحث:

أ. عينة المدارس:

اختار الباحث عشوائياً[1] اعدادية الامام للبنين، التابعة لمديرية تربية بابل، لتطبيق التجربة وكانت تضم شعبتين للصف الخامس الادبي.

ب. عينة الطلاب:

زار الباحث إعدادية الامام للبنين النهارية الواقعة في ناحية، فوجد أنها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي(2013–2014)، وهي (أ، ب)، وبطريقة السحب العشوائي* اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (19) طالباً، والتي ستدرس مادة البلاغة على وفق أنموذج ويتلي، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة وعدد طلابها (19) طالباً ستدرس المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية، وبهذا تكون عينة البحث مكونة من (38) طالباً، ولم يتم استبعاد أي طالب لان الطلبة ناجحين جميعهم إلى الصف الخامس الادبي، وجدول (2) يبين ذلك

جدول (1)

إعداد طلاب مجموعتي البحث

الشعب	عدد الطلاب
أ	19
ب	19
المجموع	38

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للآباء. 3. التحصيل الدراسي للأمهات.
3. درجات مادة البلاغة في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013 – 2014).

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

[1] تمت عملية اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث اسماء المدارس على اوراق صغيرة ووضعها في كيس، ثم سحب واحدة منها فكانت اعدادية الامام للبنين، وبالطريقة نفسها تم اختيار الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطلاب مجموعتي البحث، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، وعند حساب الفرق إحصائياً، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (36)، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان(المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	19	202,21	40,246	36	1,210	2,000	غير دال إحصائيا
الضابطة	19	199,84	32,764				

يتضح من جدول (2) أن متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (**202,21**) شهراً، وتباينها (40,246)، وان متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (**199,84**) شهراً، وتباينها (32,764) , وان القيمة التائية المحسوبة (1,210) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء:

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء باستعمال مربع كاي(كا^2) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في تحصيل الآباء، وجدول (3) يبين ذلك

جدول (3)

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

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	19	4	5	6	4	4	0,64	5,99	غير دال احصائياً
الضابطة	19	3	4	7	5				

يتضح من جدول (3) أن قيمة (كا2) المحسوبة (0,64) وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء.

3. التحصيل الدراسي للأمهات:

أظهرت نتائج التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمهات باستعمال مربع كاي (كا^2) انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات , وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

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

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	19	7	3	6	3	4	0,53	5,99	غير دال احصائياً
الضابطة	19	8	4	5	2				

يتضح من جدول (4) أن قيمة (كا2) المحسوبة (0,53) وهي اصغر من قيمة (كا2) الجدولية (5,99) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (4)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات.

4. درجات مادة البلاغة في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2013– 2014).

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة البلاغة في امتحان نصف السنة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2013 – 2014) التي حصل عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب مجموعتي البحث، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (36) وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة البلاغة في امتحان نصف السنة (2013–2014)

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	19	5,263	3,246	36	1,676	2,000	غير دال احصائياً
الضابطة	19	4,315	2,847				

يتضح من جدول (5) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (5,263) درجة، وتباينها (3,246)، وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (4,315) درجة، وتباينها **(2,847)**، وان القيمة التائية المحسوبة **(1,676)** وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (2,000)، وبدرجة حرية (36)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات مادة البلاغة في امتحان نصف السنة للعام الدراسي(2013–2014).

خامساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

من أهم خصائص البحث التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً , وضبط التجربة ليس بالأمر الهيّن، إذ إنها لا تتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير آخر، وإنما يشمل التعرّف والسيطرة على المتغيرات الأخر التي تؤثر في المتغير التابع (الزوبعي، ومحمد، 1974 ,91)، وأهم هذه المتغيرات هي:

1. **اختيار العينة:** حاول الباحث السيطرة على الفروق في اختيار العينة، بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في عمرهم الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات الطلاب في مادة البلاغة في امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2013– 2014.
2. **الحوادث المصاحبة:** لم يتعرض طلاب 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 أي انقطاع.

العمليات المتعلقة بالنضج: ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لإفراد التجربة في أثناء إجرائها (الزوبعي، ومحمد، 1974، 98)، وأن طلاب المجموعتين قد تعرضوا للمدة نفسها، ولم يكن لهذا المتغير أثر يذكر في التجربة لان النضج إذا حصل فيحصل لدى طلاب المجموعتين معاً.

4. **أداة القياس:** استعمل الباحث أداة قياس واحدة بالنسبة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهو الاختبار النهائي لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية.
5. **أثر الإجراءات التجريبية:** عمل الباحث للحدّ من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي:

أ. **سرية البحث:** حرص الباحث على سريّة البحث بالاتفاق مع مدير المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها.

ب. **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي ستة موضوعات من كتاب البلاغة للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي2013 – 2014.

ت. **القائم بالتدريس:** إنَّ تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرس أو شخصيته , لذلك فضّل الباحث أن يدرس مجموعتي البحث بنفسه لتلافي تأثير هذا المتغير.

ث. **توزيع الحصص:** اعتمد الباحث الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه , إذ درّس الباحث حصة واحدة اسبوعيا لكل مجموعة. وجدول(6) يبين ذلك.

جدول (6)

توزيع الحصص الدراسية على مجموعتي البحث

اليوم	الحصة	المجموعة	الوقت	الحصة	المجموعة	الوقت
الثلاثاء	الأولى	التجريبية	8,00	الثانية	الضابطة	10,30

يتضح من جدول (6)، أن الحصة الأولى من يوم الثلاثاء للمجموعة التجريبية , والحصة الثانية من اليوم نفسه للمجموعة الضابطة.

ج. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي (8) ثمانية أسابيع , إذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء بتاريخ 3/3/ 2014، وانتهت يوم الثلاثاء بتاريخ 21/ 4/ 2014 وكانت الحصة الاولى لتعريف الباحث بنفسه للطلاب، اما الحصة الاخيرة لاجراء الاختبار وبذلك تكون المدة التي درست فيها موضوعات البلاغة ستة اسابيع بواقع حصة واحدة لكل مجموعة اسبوعيا بحيث درس موضوعا واحدا في كل حصة.

ح. **بناية المدرسة:** طُبقت التجربة في مدرسة واحدةٍ، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبابيك والإنارة، وعدد المقاعد ونوعها.

سادساً: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي: (6) موضوعات دراسية من موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي للعام الدراسي 2013–2014، وجدول (7) يبين الموضوعات وأرقام صفحاتها.

جدول (7)

الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	رقم الصفحة
1	الاستعارة	43–51
2	الاستعارة التمثيلية	52–56
3	الكناية	57–63
4	الخبر والانشاء	64–72
5	الامر الحقيقي والامر المجازي	73–80
6	النهي الحقيقي والنهي المجازي	81–87

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

تُعدُ صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج 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 (الاحمدي، ويوسف، 2005، 27–28)، كما انها تساعد المتعلم على تحديد

النسب في ظروف التعلم المختلف المهام التي يجب على المتعلم تعلمها، وهذا يعني أن مسؤولية المعلم أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تشمل ايضاً تصنيف هذه الأهداف الى الفئات السلوكية التي تنتمي اليها (ابو حطب، وامال صادق، 1996، 106).

وقد صاغ الباحث (70) سبعين هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات البلاغة التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية وتغطيتها للأهداف العامة تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي التربية وعلم النفس، ملحق (2)، وفي ضوء اراء المحكمين، تم اضافة وحذف وتعديل قسم منها واستقرت بصيغتها النهائية على (65) هدفاً سلوكياً، بعد أن حصلت على (80%) من المحكمين.

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية:

تعد الخطط التدريسية من مستلزمات التدريس الناجح، ولتحقيق هداف البحث، أعد الباحث خططاً تدريسية قبل الشروع بالتجربة لموضوعات البلاغة والتطبيق التي ستدرس في التجربة، وفي ضوء محتوى الكتاب والاهداف السلوكية المصوغة، وعلى وفق طبيعة المتغير المستقل، (أنموذج ويتلي) للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد أعد لها خططاً بالطريقة التقليدية، وعرض الباحث أنموذجين من هذهِ الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، في طرائق تدريس اللغة العربية، والتربية وعلم النفس، ومدرس البلاغة والتطبيق ملحق (2)، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه الخبراء، تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحتا جاهزتين، ملحق (1).

تاسعاً: طريقة إجراء التجربة

باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة) يوم الثلاثاء 2014/3/3، وقد درس الباحث طلاب المجموعة التجريبية على وفق أنموذج ويتلي، متبعاً الخطوات الآتية:

1. قدم الباحث في كل موضوع من موضوعات التجربة مجموعة من الأنشطة المناسبة فيما تتضمنه البلاغة من مضامين فكرية وتربوية ولغوية، تتسم بالفصاحة والبلاغة والجمال، مستنبطين منها الدروس والعبر، والتي تعينهم على توسع المعنى والتمثيل الذى يعتبر من مهارات التفكير العليا.
2. اشترك الباحث مع الطلاب بأنموذج ويتلي بالتفاعل مع الخبرات او المعلومات الجديدة عن طريق القيام بالعديد من التجارب والأنشطة للإجابة عن تساؤلاتهم في الكشف عن افكارهم وقدراتهم المعرفية والفكرية واستيعابها وهضمها، وذلك عن طريق استخلاص اكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة ومفاهيم جديدة متعلمة لتنمي تفكيرهم وتصقل مواهبهم وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم في استعمال البلاغة (فهماً، ودلالةً، وتذوقاً).
3. شجع الباحث الطلاب في قيادة المناقشة الموجهة عن طريق كشف المعلومة بأنفسهم ومشاركتهم الفاعلة فيها بأثارة تفكيرهم بنوع من الاسئلة التي تساعدهم على التفاعل فيما بينهم لتوليد الافكار وتحليلها وتعزيزها وتقويمها ونقدها.

إما المجموعة الضابطة فقد درسها الباحث على وفق الطريقة التقليدية، وبهاتين الطريقتين أكمل الباحث تجربته، إذ انتهت التجربة في 2014/4/21.

عاشراً: أداة البحث:

اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

تؤدي الاختبارات التحصيلية دوراً مهماً في العملية التدريسية، إذ تحدد مستوى تحصيل المتعلم للمعلومات والمهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال اجابات المتعلم عن مجموعة من الاسئلة أو الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسي (الخوالدة، ويحيى، 2001، 368).

ومن متطلبات البحث الحالي اعتماد اداة لقياس مدى اكتساب الطلبة (عينة البحث) للمفاهيم البلاغية ، لذا أعتمد الباحث اختباراً جاهزاً من دراسة (السلطاني 2012)، كونه اختباراً يتصف بالصدق والثبات فضلاً عن كونه اختباراً حديثاً، وأن الاختبار مكوناً من (30) فقرة: (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، و(10) فقرات من نوع التكميلي، و(10) فقرات من نوع المطابقة، ملحق (3).

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 للطلاب، و درجات الطلاب في نصف السنة، واختبار اكتساب المفاهيم البلاغية).

$$\text{ت} = \frac{(\bar{س}_1 - \bar{س}_2)}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع^2_1 + (ن_2 - 1)ع^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

إذ تمثل:

($\bar{س}_1$) – الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

($\bar{س}_2$) – الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

($ن_1$) – عدد أفراد المجموعة التجريبية.

($ن_2$) – عدد أفراد المجموعة الضابطة.

($ع^2_1$) – التباين للمجموعة التجريبية.

($ع^2_2$) – التباين للمجموعة الضابطة. (البياتي، 1977، 260)

2. مربع كاي ($كا^2$)

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

$$كا2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل: (ل) – التكرار الملاحظ (ق) – التكرار المتوقع (الصوفي، 1985، 225)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث وتفسيرها لمعرفة أثر أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ثم معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات مجموعتي البحث للتحقق من فرضية البحث.

عرض نتيجة اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية:

بعد تطبيق الاختبار الذي اعتمد في هذا البحث، وتصحيح اجابات الطلاب عن فقرات الاختبار كانت درجات طلاب مجموعتي البحث كما في الملحق (4)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(t-test) وسيلة احصائية لهذا الغرض، كانت النتائج على ما مبين في جدول (8).

جدول (8)

يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	19	24,63	8,48	36	5,321	2,000	دال احصائياً
الضابطة	19	19,05	12,47				

يتضح من الجدول أعلاه أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا البلاغة على وفق أنموذج ويتلي (24,63) بتباين مقداره (8,48)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا البلاغة على وفق الطريقة التقليدية (19,05)، بتباين مقداره (12,47) وأن القيمة التائية المحسوبة (5,321) 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 طلاب المجموعة التجريبية التي درست البلاغة على وفق أنموذج ويتلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست البلاغة بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية). وتقبل الفرضية البديلة: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست البلاغة على وفق أنموذج ويتلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست البلاغة على وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم البلاغية).

تفسير النتيجة:

بعد عرض النتيجة التي اسفرت عنها البحث، يرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى مجموعة من العوامل هي:

1. إن الخطوات التي اتبعت في تدريس المفاهيم البلاغية على وفق أنموذج ويتلي، قد شدت أنتباه طلاب المجموعة التجريبية، فضلا عن اهتمامهم بمادة البلاغة، أو الاقبال على دراستها، إذ أن الطالب يستقصي المعلومات بنفسه من اجل الوصول الى تشكيل البناء المعرفي في ذهنه.
2. إن المفاهيم البلاغية التي تضمنها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي، والتي دُرست في أثناء مدة التجربة من المفاهيم التي يصلح تدريسها على وفق أنموذج ويتلي أكثر من صلاحية تدريسها على وفق الطريقة التقليدية.
3. إن الخطوات المتبعة في تدريس المفاهيم البلاغية على وفق أنموذج ويتلي تتصف بقدرتها على أيجاد نوع من التفاعل بين المدرس وطلابه أكثر من الخطوات المتبعة في التدريس على وفق الطريقة الاعتيادية، إذ تتيح للطالب التفكير المستقل في استقصاء المعلومات المعرفية.
4. إن الخطوات المتبعة في تدريس المفاهيم البلاغية على وفق أنموذج ويتلي تتصف بقدرتها على ايجاد نوع من التفاعل بين المدرس وطلابه أكثر من الخطوات المتبعة في التدريس على وفق الطريقة التقليدية، إذ تتيح للطالب التفكير المستقل في استقصاء المعلومات المعرفية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي اسفر البحث عنها، يُمكن أن يستنتج الباحث ما يأتي:

1. إنَّ التعليم باستعمال أنموذج ويتلي أسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وزيادة قدرتهم على اكتساب المفاهيم البلاغية بشكل أفضل من التعلم باستعمال الطريقة الاعتيادية .
2. إنَّ التعليم باستعمال أنموذج ويتلي له أثر في جعل الطالب يفهم ويدرك ما يكتسبه من مفاهيم على نقيض الطالب الذي يتعلم بالطريقة التقليدية، إذ تنخفض لديه عملية فهم المفاهيم وادراكها.
3. تتفق نتيجة البحث مع ما أكدت عليه الأدبيات من أن تعلم المفاهيم باستعمال النماذج التعليمية بوصفها طرائق تدريس مفضلة في تعلم المفاهيم، وإمكانية استعمالها في مواد دراسية مختلفة ومراحل دراسية متباينة.

أولاً: التوصيات: –

في ضوء نتائج البحث التي توصل اليها، يوصي الباحث بما يأتي:

1. العناية باستعمال أنموذج ويتلي في تدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي.
2. ضرورة تضمين دورات طرائق التدريس والتدريب الجامعي موضوعات تتعلق بتدريس المفاهيم العلمية على وفق نماذج النظرية البنائية.
3. العمل على مجموعات صغيرة داخل الصف للوصول الى مستوى افضل في العملية التعليمية.
4. ضرورة التأكيد على استعمال الطرائق والنماذج الحديثة في التدريس من قبل المشرفين التربويين في اثناء زيارتهم للمدارس.

ثانياً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1. دراسة مماثلة للدراسة باستعمال نماذج واستراتيجيات مختلفة قائمة على الفلسفة البنائية.
2. دراسة أثر أنموذج ويتلي في متغيرات اخر مثل (الاتجاهات، الميول، التفكير الناقد).
3. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الجنسين معاً.
4. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الاخرى ومراحل اخرى.

المصادر:

القرآن الكريم

1. الآمدي، الحسن بن بشر. الموزانة بين ابي تمام والبحتري، تحقيق محمد محيي الدين، مطبعة السعادة، القاهرة، 1954.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير دار الحديث، القاهرة، 2003.
3. ابو الضبعات، زكريا اسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية , العدد ط1, دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان، 2007.
4. أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط 2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن، 2002
5. أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط 3، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن، 2003
6. ابو حطب، فؤاد وآمال صادق. علم النفس التربوي. ط5، مكتبة الانجلو، القاهرة، 1996.
7. الاحمدي، ردينة عثمان، وحذام عثمان يوسف. طرائق التدريس، منهج، اسلوب، وسيلة، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع الاردن، 2005.

8. اكرامي، محمد مرسال. فاعلية استخدام انموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنمية الاستدلال التناسبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية 2004.
9. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثنا ثيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
10. الجندي، امينة السيد. اثر استخدام انموذج ويتلي في تنمية تحصيل ومهارات عملية التعلم الاساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ع6، 2006.
11. الجواهري، اسماعيل بن حماد(ت 398). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج5، تحقيق عبد الغفور عطار، مطابع دار الكتاب العربي، مصر، د.ت.
12. الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع 1999 م.
13. الخالدي، سندس عبد القادر. صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الادبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1993.
14. الخليلي، خليل يوسف، ومحمد جمال الدين يوسف واخرون. مفاهيم العلوم العامة والصحة للصفوف الاربعة الاولى، ط1، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995م.
15. الخوالدة، محمد محمود. طرائق التدريس العامة، ط1، مطابع وزارة التربية والتعليم، صنعاء، 1997.
16. ---------- ----------. اسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، عمان، 2007.
17. الخوالدة، ناصر احمد، ويحيى اسماعيل. طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية، ط1، دار حسنين للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
18. دمياطي، سناء ابراهيم، فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الاول الثانوي، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة طيبة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2012.
19. الراوي، ضياء سالم داود. اثر استخدام كل من انموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم (اطروحة دكتوراه غير منشورة)2006.
20. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (ت1205هـ). تاج العروس من جواهر القاموس، ج6، تحقيق حسن نصار، د.ت.
21. الزوبعي , عبد الجليل , ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية , ج2، مطبعة العاني , بغداد , 1974.
22. الزوبعي، رجاء عبد الكاظم حاشي. بناء برنامج في مادة البلاغة لطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد في ضوء اهداف المادة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2009.
23. زيتون، عايش محمود. اساليب تدريس العلوم، لاصدار الرابع، دار الشروق للنشر، عمان، 2001.
24. الصوفي، عبد المجيد رشيد. اختبارات كاي واستخداماته في التحليل الاحصائي، ط1، دار منشورات النضال والنشر، بيروت، 1985.
25. الظهار، نجاح. اثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
26. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة، اساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2007.
27. عبد عون، فاضل ناهي. تقويم تدريس مادة البلاغة في المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة القادسية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة جامعة القادسية، ع4، مجلد3، 2002.
28. عتيق، عبدالعزيز. علم البديع، دار الافاق العربية، القاهرة، 2004م

29. العزاوي، نعمة رحيم. فصول في اللغة والنقد، المكتبة العصرية، ط1، بغداد، 2004.
30. عطا، ابراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006م
31. الغريباوي، زهور كاظم مناتي، اثر انموذج دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي مجلة كلية التربية الاساسية، ع69، 2011.
32. فخري، اثير رعد، اثر انموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، 2012.
33. الفرخ، محمد زرقان. الواضح في البلاغة العربية، المعاني، البيان، البديع، ط1، 1996.
34. الفيروز ابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ). القاموس المحيط، ج1، دار الفكر، بيروت، 1978.
35. قطامي, يوسف. تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000.
36. القلقشندي، ابو العباس. صبح الاعشى في صناعة الانشا، دار الكتب، القهرة، 1968.
37. مرعي، توفيق ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
38. الناقة، محمود. مقدمة في علم الاعلام والاتصال بالناس، ط1، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، د.ت.
39. وبست، جون، مناهج البحث التربوي، ترجمة عبد العزيز الغانم، ط1، مؤسسة التقدم العلمي، الكويت، 1988.
40. وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية، مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق، 1977م
41. Weatly,G.H(1991).conaustructivist perspective on science and mathematics learning, science education, vol .75.

ملحق (1)

خطة أنموذجية لتدريس طلاب المجموعة التجريبية لمادة البلاغة على وفق انموذج ويتلي

اليوم والتاريخ المادة: البلاغة والتطبيق

الصف والشعبة: الخامس الادبي الموضوع: الكناية

الاهداف العامة لتدريس مادة البلاغة:

1. تنمية الذوق الادبي لدى الطلبة وارهاف احساساتهم ومشاعرهم، وتبيان ما في الادب من جمال ومدى تأثيره في النفوس.
2. تحصيل المتعة والاعجاب بما يقرؤون من الاثار الادبية الرائعة، وتدريبهم على انشاء الكلام الجيد بمحاكاتهم تلك الاثار.
3. اقدارهم على تخبر الروائع من الادب وتمكينهم من المفاضلة بين الادباء، وتقدير انتاجهم تقديراً فنياً عادلاً.
4. تبصيرهم بأنواع الاساليب المختلفة وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز وكيف يكون مطابقا لمقتضى، وكيف يعمد البلغاء الى تزين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالا ويكون أوقع في النفس، وألذ في السمع.
5. تمرسهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الاسلوب، من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير، ودقة التفكير وحسن التعبير، وبراعة الخيال.(الالوسي واخرون، 19990، 87)

الاهداف الخاصة:

تدريس موضوع الكناية وفهمه واستيعابه والتطبيق عليه.

الاهداف السلوكية:

جعل الطالب قادراً على أن:

1. يعرف الكناية بوصفها صورة من صور الخيال.

2. يحدد انواع الكناية.
3. يميز الكناية من صور المجاز الاخرى.
4. يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الكناية.
5. يستعمل الكناية في تعبيره الشفهي استعمالا صحيحا.
6. يعطي أمثلة عن الكناية.
7. يفرق بين انواع الكناية.
8. يصوغ تعريفاً لمفهوم الكناية بأسلوبه الخاص.
9. يسوغ اختباره الامثلة التي تنتمي لمفهوم الكناية.

الوسائل التعليمية:

1. الكتاب المقرر تدريسه.
2. السبورة.
3. الطباشير الابيض والملون.

خطوات الدرس

1. التمهيد: (دقيقتان)

اعزائي الطلاب، درسنا في الدرس السابق صورة علم البيان، وهي الاستعارة التمثيلية، من منكم يعرّف الاستعارة التمثيلية:

طالب: تركيب استعمل في غير معناه الحقيقي، الذي يدل عليه ظاهره، لعلاقة المشابهة بين المعنى الحقيقي والمجازي مع قرينة مانعة من ارادة المعنى الاصلي.

المدرس: احسنت، من يعطي مثالا على الاستعارة التمثيلية ؟

طالب: لكل جوادٍ كبوة.

المدرس: احسنت، اما اليوم فندرس صورة اخرى من صور علم البيان، وهي الكناية.

2. طرح مهمة التعلم: (10) دقائق

اعرض على الطلاب في (صورة جماعية) المهمة، واطلب التفكير في حلها، وتكون هذه المشكلة على شكل جمل على النحو الاتي:

أ. لا تسلْ عن عداك أين استقروا لحقَ القومُ باللطيف الخبيـر
ب. فمسّاهـــم وبُسُطـهم حـــريرٌ وصبّحَهـــم وبُسطُهُـم ترابُ
ت. لغـــة القـــرآن هـــذي رفـــــع الله لـــواهـــا
ث. بنى المجدُ بيتاً فاستقر عمادُهُ علينا فأعيا الناسَ أنْ يتحـوّلا

المدرس: اقوم بالتجوال بين المجموعات لمعرفة ان كانوا فهموا المطلوب منهم، وتقديم بعض التوضيحات اللازمة للمجموعة التي لم تتوصل الى الحل.

3. المجموعات المتعاونة: (10) دقائق

اقوم بالخطوات الاتية:

أ. اوزع الطلاب الى مجموعات غير متجانسة من (5–6) طلاب، بحيث يكون منهم الضعيف والمتوسط والمتفوق في التحصيل.
ب. أُحدد لكل مجموعة فمثلاً يتولى تدوين النتائج والاجابات التي تتوصل لها المجموعة.
ت. أوجه طلاب كل مجموعة الى الجلوس بحيث يكون بعضهم مواجهين للبعض الاخر لزيادة التفاعل داخل كل مجموعة.
ث. اطلب من الطلاب مناقشة المهمة الموجودة لديهم وتسجيل الملاحظات في دفتر أو ورقة.

ج. تنبيه الطلاب على ضرورة قراءة المهمة اكثر من مرة وتبادل المساعدة والافكار فيما بينهم للوصول الى حل المهمة، وطلب المساعدة من المدرس في حال فشل الطلاب في انجاز المهمة.

ح. اراقب المجموعة في اثناء الحوارات والمناقشات التي تدور بينها واشجعهم على التفكير مع تقديم المساعدة عند الحاجة من دون اعطاء الاجابات الصحيحة.

4. المشاركة:(18) دقيقة

انقد الخطوات الاتية:

أ. ادمج المجموعات مرة أخرى في صورة تعلم جمعي.

ب. اطلب من ممثل كل مجموعة عرض النتائج التي توصلت اليها مجموعته.

ت. من خلال النقاش الجماعي بين الطلاب احاول الوصول بهم الى ما تم تعلمه، والذي يتضمن ما يأتي:

1. تعريف الكناية.
2. تحديد انواع الكناية.
3. توضيح معنى الكناية عن صفة.
4. توضيح معنى الكناية عن الموصوف.
5. توضيح معنى الكناية عن نسبة الصفة الى الموصوف.
6. اعطاء امثلة لكل نوع من انواع الكناية.

الطلاب يشتركون في مناقشة قبول الاجابة أو رفضها، وأناقش معهم الامثلة السابقة وامثلة اخرى متعلقة بموضوع الدرس.

المدرس: من يعرف الكناية ؟

طالب: هي العدول عن التصريح بذكر الشيء الى ما يدل عليه ويفضي اليه بظاهرة منعاه عقلاً أو عقلاً، فهي (معنى المعنى).

المدرس: احسنت، وما انواع الكناية ؟

طالب: الكناية عن صفة.

طالب اخر: الكناية عن الموصوف.

طالب اخر: الكناية عن نسبة الصفة الى الموصوف.

المدرس: احسنتم جميعاً، وما المقصود بالكناية عن الصفة ؟

طالب: هي العدول عن ذكر الصفة صراحة، اذا كانت الصفة مقترنة بالحياء أو المشاعر والاحساس من الافعال والاعضاء التي يحرص الناس على سترها والعيوب والعاهات، وما يتطير منه ويُتشاءم، فيعدلون عنها الى ما يدل عليها بشكل غير مباشر، مما لا تنبو عنه الاسماع والاذواق.

المدرس: احسنت، من يعطي مثال على الكناية عن صفة ؟

طالب: قول الشاعر: ولسنا على الاعقاب تدمى كلومنا ولكن على اقدامنا تقطرُ الدما

المدرس: احسنت، وما المقصود بالكناية عن الموصوف ؟

طالب: هي ذكر موصوف من الموصوفات، وليست صفة من الصفات.

المدرس: احسنت، من يعطي مثال على الكناية عن الموصوف ؟

طالب: وهي كناية عن نسبة الصفة الشيء والموصوف بشكل غير مباشر، فلا يمكن ان تكون الكناية فيه عن صفة أو عن موصوف لان الكناية ضد التصريح أو التصريح أو التعبير المباشر.

المدرس: احسنت، من يعطي مثال على الكناية عن نسبة الصفة الى الموصوف.

طالب: قول الشاعر: اليُمُنُ يتبعُ ظُلَّهُ والمجدُ يمشي في ركابهِ

المدرس: احسنتم جميعاً، وبارك الله فيكم.

5. التقويم: (5) دقائق

أ. عرف الكناية.

ب. عدد انواع الكناية.

ت. حدد الكناية، وبين نوعها في الجمل الاتية:

1. قال الشاعر: بِيضٌ صَنائِعُنا، سودٌ وقائِعُنا خِضرٌ مَرابِعُنا، حُمرٌ مَواضِينا
2. قال الشاعر: قَوْمٌ تَرَى أَرْمَاحَهُمْ يَوْمَ الْوَغَى مَشْغُوفَــةً بِمَوَاطِــنِ الكِتْمَــانِ
3. قال الشاعر: فما جازَهُ جودٌ ولا حلَّ دونَهُ ولكنْ يسيرُ الجـودُ حيث يسير

الواجب البتي: حل التمرينات من الصفحة (60-62) من الكتاب المقرر.

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث في إجراء بحثه، مرتبة على وفق اللقب العلمي والتسلسل الهجائي

ت	أسماء الخبراء	مكان عملهم	التخصص	أ	ب
1	أ.د حسين ربيع حمادي	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	قياس وتقويم	*	*
2	أ.م احمد يحيى السلطاني	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
3	أ.م.د بسام عبدالخالق	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	
4	أ.م جؤرر حمزة	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
5	أ.م.د حمزة هاشم محيميد	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
6	أ.م.د رغد سلمان	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
7	أ.م سيف طارق حسين	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
8	م.د شيماء محمد	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية	بلاغة	*	*
9	م.د فراس حسن عبدالامير	جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*
10	م. مازن داود	جامعة بابل –كلية التربية للعلوم الإنسانية	بلاغة	*	*

أ/ الاهداف السلوكية ب/ الخطط التدرسيسة

ملحق (3) اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

تعليمات الاختبار

1- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.

ب- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعاً من دون ترك أيّ فقرة منها.

ج- خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

د- الرجاء الإجابة على ورقة الأسئلة.

السؤال الأول: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الفقرات الآتية:-

1 – قال الشاعر:

واقبلَ يمشي في البساطِ فما درى إلى البحر يسعَى ام إلى البدر يرتقِي

الاستعارة في قول الشاعر هي:

أ- تمثيلية ب- تصريحية ج- مكنية د- مطلقة

2- قال تعالى(كِتَابٌ أَنزَلْناهُ اليْكَ لِتُخرِجَ النَّاسَ منَ ٱلظُّلُمٰتِ إِلَى ٱلنورِ) (ابراهيم:1)

في الآية الكريمة صورة من صور البيان هي:

أ- تشبيه ب- استعارة ج- كناية د- استعارة تمثيلية

3- من الخصائص المميزة لمفهوم الاستعارة:

أ- وجود أداة التشبيه ووجه الشبه ب- حذف أداة التشبيه ووجه الشبه

ج- وجود أداة التشبيه د- وجود وجه الشبه

4- النص الذي يمثل استعارة تمثيلية هو:

أ- لما أمالوا إلى النشاب أيديهم ملنا ببيض فظل الهام يقتطف

ب- لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى

ج- (أولئك قوم يصومون عن المعروف، ويفطرون على الفحشاء)

د- (إن المنبت لا أرضا قطع، ولا ظهراً أبقى).

5- من خطبة للإمام علي(عليه السلام):(ما غزي قوم قط في عقر دارهم إلا ذلوا) في القول السابق جملة:

أ-إنشائية طلبية ب. إنشائية غير طلبية ج- خبرية د- لا تحتمل الصدق والكذب

6- قال الشاعر:

الحق أبلج والسيوف عوار فحذار من أسد العرين حذار ورد الأمر في البيت السابق على صيغة:

أ. اسم فعل أمر ب. فعل الأمر ج. مصدر نائب عن فعل الأمر د. اسم فعل ماض

7-القول الذي يتضمن جملة خبرية هو:

أ- قال احد البلغاء لابنه: (يا بني تعلَّم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الحديث)

ب- قال الشاعر:

لا تلق دهرك إلا غير مكترثٍ ما دام يصحب روحك البدنُ

ج- وقال آخر:

لولا ابو الطيب المتنبي ما امتلأت مسامع الناس من مدح ابن حمدان

د- قال حافظ ابراهيم:

لا تلم كفي اذا السيف نبا صحَّ مني العزم والدهر ابى

8-قال الشاعر:

سر إن أسطعت في الهواء رويداً لا اختيالا على رفات العباد

في البيت السابق أمر مجازي غرضه:

أ- الدعاء ب-التعجب جـ- التعجيز د- النصح والإرشاد

9- قال تعالى: (وَلاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتاً بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ) (آل عمران: 169)

الغرض البلاغي من النهي في الآية المباركة:

أ. بيان العاقبة ب. التحقير ج. التيئيس د. النصح والإرشاد

10- تسمى الاستعارة تصريحية إذا كان:

أ- المشبه به محذوفاً و المشبه مذكوراً ب- المشبه به مذكوراً والمشبه محذوفاً

ج- المشبه و المشبه به محذوفين د- المشبه والمشبه به مذكورين

السؤال الثاني: ضع الإجابة المناسبة في الفراغات الآتية:

1- قال تعالى (وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَداً) (الكهف:42)

إن الصفة التي تمثل المكنى عنه في الآية هي ــــــــــــــــ

2- قال الشاعر: وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع

الاستعارة في هذا البيت هي ــــــــــــــــ

3-فصبرا في مجال الموت صبرا فما نيل الخلود بمستطاع

في البيت السابق أمر مجازي غرضه ــــــــــــــــ

4- لعمرك ما بالعقل يكتسب الغنى ولا باكتساب المال يكتسب العقل

نوع الإنشاء في البيت السابق هو ــــــــــــــــ

5- للنهي صيغة واحدة هي ــــــــــــــــ

6- إذا رأيت نيوب الليث بارزة فلا تظنن أن الليث يبتسم

غرض النهي في الشطر الثاني من هذا البيت هو ــــــــــــــــ

7- قال تعالى((ولا تهنوا ولا تحزنوا وانتم الأعلون إن كنتم صادقين)) (آل عمران:139)

في الآية الكريمة إنشاء طلبي ورد بصيغة ــــــــــــــــ

8- قال الشاعر:لغة القران هذي رفع الله لواها

في البيت السابق كناية والمكنى عنه هو ــــــــــــــــ

9- قال تعالى ((وَصَلِّ عَليهِم إنَّ صَلواتَكَ سكَنٌ لَهُم)) (التوبة: 103)

المعنى المراد من الأمر في الآية المباركة هو ــــــــــــــــ

10- قال تعالى((وَتَاللَهِ لأَكِيدَنَّ أَصنامَكُم)) (الأنبياء:57)

في الآية الكريمة إنشاء غير طلبي ورد بصيغة ــــــــــــــــ

السؤال الثالث / صل فقرات العمود (أ) بما يناسبها في العمود (ب)

أب

1- الكناية	1-	تركيب استعمل في غير معناه الحقيقي لعلاقة المشابهة بين المعنى الحقيقي والمجازي
2- الخبر	2-	عقد مماثلة بين شيئين في وصف مشترك بينهما أو أكثر
3-الاستعارة التمثيلية	3-	فما جازه جود ولا حل دونه ولكن يسير الجود حيث يسير
4-الكناية عن موصوف	4-	العدول عن التصريح بذكر الشيء إلى ما يدل عليه
5-الأمر المجازي	5-	ما لا يحتمل الصدق والكذب لذاته
6-الاستعارة المكنية	**6-**	وحسن ظنك بالأيام معجزة فظن شرا وكن منها على عجل
7-النهي الحقيقي	**7-**	ما يحتمل الصدق والكذب لذاته
8- النهي المجازي	**8-**	قال تعالى:(وَلاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتاً بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ)
9-الكناية عن نسبة	**9-**	بيض المطابخ لاتشكو اماؤهمطبخ القدور ولا غسل المناديل
10- الإنشاء	**10-**	الضاربين بكل ابيض مخذم والطاعنين مجامع الاضغان
	11-	قال تعالى(ولا تَجَسَّسُوا ولا يَغْتب بَّعضُكُم بَعضًا)
	12-	لا تنه عن خلق وتاتي مثله عار عليك اذا فعلت عظيم

ملحق (4)

درجات الطلبة (عينة البحث)على اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

ت	المجموعة التجريبية	**المجموعة الضابطة**
1	**23**	**23**
2	**19**	**20**
3	**22**	**17**

4	**28**	**15**
5	**27**	**21**
6	**25**	**19**
7	**24**	**22**
8	**26**	**23**
9	**18**	**16**
10	**22**	**13**
11	**19**	**22**
12	**25**	**18**
3	**23**	**20**
14	**26**	**14**
15	**21**	**19**
16	**18**	**23**
17	**24**	**12**
18	**21**	**23**
19	**22**	**22**
المجموع	**433**	**362**

اثر انموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

أ.م.د. زينب عزيز احمد م.م. بان محمود محمد

Effect of 4 Mat and Case Models in Motivating the Mentality of the Female Fourth Preparatory Scientific Class in the Lesson of Physics

Asst. Prof. Dr. Zainab Aziz Ahmed
Asst. Lecturer. Ban Mahmood Mohammad

Abstract

The research aims at identifying the Effect of 4 Mat and Case Models in Motivating the Mentality of the Female Fourth Preparatory Scientific Class in the Lesson of Physics. The researcher has chosen the experimental design of the partial control. The sample is composed of (93) female students; (31) in the experimental group which studies according the (4Mat) model, (31) in the second experimental group which studies according to (Case) model and (31) in the control group which studies according to the traditional method.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر أنموذج 4Mat وCaseفي التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، تألفت عينة البحث من (93) طالبة بواقع (31) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج (4Mat)، و(31) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق انموذج (Case) و(31) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية، كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، ودرجات الفيزياء للصف الثالث المتوسط، والدافعية العقلية.وقد صاغت الباحثة الأهداف السلوكية الخاصة بمواضيع الفيزياء، واعدت خططا دراسية، ومقياسا للدافعية العقلية، وتم عرضها جميعا على الخبراء، وتم التحقق من الصدق والثبات.طبق مقياس الدافعية العقلية نهائيا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التحصيل النهائي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج(case).

اولا: مشكلة البحث: –

في ظل التغيرات والتحديات التي يشهدها العالم بصورة عامة، والعراق بصورة خاصة، يتطلب هذا الوضع ثورة على الاوضاع التربوية الراهنة والانتقال الى مرحلة تسمو بالطالب من مرتبة جامع للمعلومات الى طالب متأمل مفكر بعمق، له نمطه الخاص في البحث عن المعارف

وتعد الفيزياء من العلوم الهامة في مناهج التعليم في انحاء العالم كافة، لما لها من دور في الانجازات العلمية والاكتشافات الهائلة وتطبيقاتها على نطاق واسع في مجالات الحياة كافة، وليس هذا وحسب، فانها تسهم ايضا وبفاعلية كبيرة في تنمية قدرات الطلبة العقلية ومهاراتهم العملية التي يتم من خلالها تفسير الظواهر المحيطة ومواجهة مشكلات الحياة المتزايدة. وبرغم هذه الاهمية فقد تزايد عزوف الطلبة في العراق والعالم العربي وحتى في الدول الاجنبية عن المواد العلمية كالعلوم الصرفة والرياضيات، بالرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت رفع مستوى التعليم فيهما وتنمية اتجاهات الطلبة نحوهما وفقا للاحصائيات التي اجرتها المنظمات التي تعنى بالتعليم، فعليه ينبغي اعتماد طرائق ونماذج واساليب واستيراتيجيات تدريسية تؤدي دورها الفاعل في تدريس مادة الفيزياء.

وتعد مرحلة الاعدادية هي المؤهل لدخول الجامعة، لذلك ركز المدرسون على تلقين الطلبة اكبر قدر ممكن من المعلومات، وغاب عن اذهانهم ان الهدف من التعليم هو اعداد مواطنين لهم القدرة على قيادة المجتمع من خلال تنمية تفكيرهم ليعرفوا كيف يتعلمون ويتوصلون الى وضع حلول للمشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعهم.

وعلى الرغم من الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية، الا ان الاهتمام مازال بكم المعلومات فقط.

ولذا ظهرت الحاجة الماسة الى استخدام نماذج تدريس حديثة تؤكد على مراعاة تنوع انماط تعلم الطالبات وتسريع تفكيرهن، ولذلك سعت الباحثة الى اختيار نوعين من تلك النماذج وهي انموذجي (4Mat , Case) بعد ان اطلعت الباحثة على مفردات مادة طرائق التدريس للأقسام العلمية لكليات التربية والتربية الاساسية ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بابل، فلم تجد الى ما يشير الى اعتماد هذين الانموذجين في التدريس، كمحاولة منها لتثبت دورها في رفع تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي، ومن ثم تبلورت مشكلة البحث بالاجابة عن السؤال الاتي:

ما أثر انموذجي الفورمات 4MAT وكيس CASE في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء؟

ثانيا: أهمية البحث : –

يتوقف مصير المجتمعات في القرن الحادي والعشرين على الكيفية التي يعد بها الافراد تربويا وتعليميا. وتزايد الاهتمام ليس بالتعليم بحد ذاته فقط، وانما التعليم الذي يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر الثورة التكنولوجية الثالثة التي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة(الجويلي، 2001، 96).

وتعد التربية تلك العملية الاساسية التي تهدف الى مساعدة الفرد على اكتساب السلوك المتوقع منه ممارسته في المجتمع بحيث يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة (جرادات واخرون، 2005، 17)، والفيزياء من المواد العلمية التي تحتاج الى مجموعة متكاملة ومخططة وهادفة من النشاطات العلمية واللفظية المبنية على الاسس النفسية للتعلم (كاتوت، 2009، 99)

لذلك فان الحاجة لفهم انماط التعلم تتزايد في ظل الدعوة الى التعليم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة(جابر وقرعان، 2004، 31)، وهنالك العديد من النظريات المعرفية التي ظهرت اعتمدت اساسا على مبدا الفروق الفردية بين الطلبة وبين الاختلافات في انماط تعلم الطلبة، وخاصة ان انماط التعلم هي احدجوانب الفروق الفردية التي تنادي جميع الاسس التربوية بضرورة مراعاتها (عفانة، 1995، 43). لذلك فان اساليب التعلم كما عرفها (Zhang&Sternbeg,2005) بانها : مصطلح يطلق على كيفية معالجة المعلومات بالنسبة لكل فرد، أي الاساليب الخاصة التي يتبعها كل فرد لحل المشاكل المواجهة، وقد جاءت اساليب التعلم(Learning style) بعدة تسميات منها الاساليب المعرفية (Cognitive Style)، واساليب التفكير(Thinking Style)، واساليب العقل(Mind Style)، واساليب المزاج (Mode Style)، واساليب التعليم (Taeching Style). (Zhang&Sternbeg,2005,35)

وقد عرف هذا المصطلح لاول مرة عام (1937) من قبل عالم النفس (Gordon Allport) بمصطلح يعرف (Styles of Life) وقد تعددت النظريات التي تناولت اساليب التعلم حتى وصلت الى (71) نظرية (Zhang&Sternbeg, 2009, 172).

ومنذ عام 1940 بدات العديد من النماذج التعليمية بالظهور تركز اساسا على انماط تعلم الطلبة مثل (Gregorc Model) و(Dunn Model) و(Kolb Model) و(4Mat Model) ولكل من هذه النماذج خطواته الخاصة به(Cohen,1983,39)، ومن النماذج التي تبنتها الباحثة والتي تعنى بانماط تعلم الطلبة هو انموذج (4Mat) والذي يعد بناءا مناسبا يشمل جميع الاهداف المعرفية الخاصة بتصنيف بلوم الخاص بالطلبة، وكذلك وجه المدرسين على ان يركزوا على المفاهيم في المواد الدراسية مراعين فيها انماط التعلم المختلفة للطلبة بالاضافة الى تنظيم البيئة التعليمية(McCarthey& McCarthey,2003,12).

وانموذج (4Mat) يقوم على اساس ان للفرد مجموعة من الصفات البيولوجية والخصائص التطورية التي ينفرد بها كل طالب عن غيره، وتؤثر هذه الخصائص على كيفية تعلم الفرد لمعلومات ومهارات جديدة، وانه اذا تم تصميم الظروف التعليمية بطريقة تعزز مراكز القوة في التعلم لدى كل طالب، فان نوعية التعلم سوف تتحسن(جابر وقرعان، 2004، 16).

واثبتت الدراسات التي اجريت باستخدام انموذج (4Mat) وهي دراسة (Ovez,2012) ودراسة (الناجي، 2012)، ودراسة (Silva&Sabino ,2011)، ودراسة (الجباوي، 2011)، ودراسة ((Dante et al,2011، ودراسة (الدليمي، 2010)، ودراسة (McCarthey,2006,) ان الانموذج ساهم في رفع مستوى التحصيل وظهور عادات تفكير جيدة واتجاهات كالانفتاح واحترام اراء الاخرين والابداع وسرعة الانجاز، وهذا ما اكدته الدراسات ان اجراء التجارب في العقل والتامل فيها يؤدي الى نجاحها عمليا، حيث انها تعزز الثقة بالنفس والتغلب على الخوف والتردد (الفقي، 2011، 11).

ويعد انموذج (4Mat) من النماذج الموضحة والملخصة للمواد العلمية وتركيزه على المفاهيم وخاصة ان التركيز والتلخيص من خطوات الانموذج، وهي من الامور التي تحسن قدرات الطلبة العقلية واللغوية (مازن، 2009، 77).

لذا ارتات الباحثة تطبيق هذا الانموذج لانه من النماذج التي تؤكد على انماط التعلم المختلفة بالاضافة الى توظيف جانبي الدماغ بالتعلم، وخاصة ان الانموذج ذو اربعة مراحل وكل مرحلة تعالج وظائف جانبي الدماغ بنصفيه الايمن والايسر.

وهنالك صلة وثيقة بين التفكير والنجاح في الحياة والمجتمع.فالتفكير هبة ربانية ميزالله بها الانسان عن باقي مخلوقاته على هذه الارض، ان للتفكير دور كبير في تعميق الايمان لهذا كان هناك نحو (642)ايه في القران تدعوا الانسان الى التفكير في ملكوت السماوات والارض، ومنها هذه الاية الكريمة (ان في خلق السماوات والارض واختلاف الليل والنهار لآيات لاولي الالباب. الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والارض ربنا ماخلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار) – ال عمران(191)

لقد اولت الاتجاهات الحديثة لتعليم العلوم عامة والفيزياء خاصة اهمية بالغة لتنمية التفكير وتسريعه اثناء التدريس، بل ان هناك طرائق تدريس خاصة تهتم بذلك (المحيسن، 1999، 6)، لذا انبثق انموذج كيس من الاهتمام الكبير بالتفكير لدى الافراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة، والاهتمام ليس بالتفكير وحسب وانما بتسريعه ايضا مواكبة للتفجر المعرفي والعلمي والتكنولوجي المتسارع، ومن خلال اطلاع الباحثة على غالبية ما انتجه كل من ,(Adey&Shayer) حول انموذج Case، استنتجت الباحثة النقاط الاتية:

1- ان عمل كل من (Adey&Shayer) منذ ان صمما الانموذج ولحد الان كان مركزا على البحث عن كل ما من شانه المساهمة في التسريع المعرفي

2- تحليل المواد الدراسية المنهجية وحسب المتطلبات المعرفية لكل مرحلة دراسية ولكل مادة دراسية.

3- التطوير المستمر لادوات تساعد في التسريع المعرفي كالانشطة والوسائل التعليمية وغيرها.

وهذا ما اثبتته بحوث ودراسات كل من (Adey&Shayer) منذ تطبيق الانموذج في عام

(1982) والى يومنا هذا، وفي الدراسات التي اجريت لاثبات فاعليته منها دراسة (رحمن، 2010)، ودراسة (Shayer&Ginsbrg, 2009)، ودراسة (ابو حجلة، 2007)، ودراسة (Adey,2005)، ودراسة (Adey et al) 2003،، ودراسة (Shayer, 1997).

بالاضافة الى مراحل انموذج (Case) فانه يقترن بالانشطة التعليمية التي تساعد في تثبيت التعليم وبقائه اذا ماتم تطبيقها بصورة جيدة، فضلا عن قيام المدرس اولا باعدادها اعدادا جيدا يتلائم وطبيعة المادة العلمية للدرس.

ان الانشطة التربوية والتعليمية هي الجزء المكمل لبناء الشخصية المتوازنة وللتربية المتكاملة (بهاء الدين، 1997، 26)، والهدف من الانشطة هو اتاحة الفرصة للطلبة للربط بين المعرفة النظرية والخبرة المباشرة والواقع العملي، والعمل الجماعي، وتهيئة المجال للعمل الفردي (فطيم وابو العزايم، 1988، 318)، وخاصة ان المعرفة تتكون لدى الطفل من خلال الانشطة المختلفة في بيئته ومنذ الصغر (سليم، 1985، 33).

تعد الدافعية من اكثر مواضيع علم النفس اهمية لانه وثيق الصلة بعملية الادراك والتذكر والتخيل والتعلم، وهي القوى الذاتية المحركة للسلوك الانساني وتوجهه لتحقيق غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة اليها(الكبيسي واخرون، 2012،

41). والدافعية العقلية هي من المفاهيم القديمة والحديثة، فهي قديمة اذ تم تناولها في الفلسفة اليونانية وتحديدا (سقراط)، ويمكن عد مفهوم الدافعية العقلية مفهوما حديثا من ناحية نتيجة ماافرزته نتائج ابحاث الدماغ وعملياته والعناية بانماط التفكير في الدماغ (حموك وعلي، 2013، 267). واوضح (DeBono,1998) ان الدافعية العقلية الاساس في توليد الابداع الجاد او ما يسمى بالتفكير الجانبي، لانه يقود الى توليد ادراكات، ومفاهيم، وافكار وبدائل وابداعات جديدة (مرعي ونوفل، 2008، 261). لذلك فان الدافعية العقلية تفيد الطلبة في ايجاد حلول للمشكلات التي تواجههم وعلى جميع الاصعدة من خلال تقديم الاسئلة المتنوعة التي تقود الى توليد طرائق للتفكير جديدة تقود الطلبة الى اوسع قدر من الحلول الممكنة والفاعلة.

ثالثا: هدف البحث: –

يهدف البحث الحالي الى التعرف على: اثر انموذجي الفورمات 4 MAT وكيسCASE في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

رابعا: فرضيات البحث: –

لاجل تحقيق هدف البحث، تضع الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية :

1- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقا لانموذج (4 MAT) وطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الدافعية العقلية).

2- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقا لانموذج (CASE) وطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الدافعية العقلية).

3- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفقا لانموذج (4 MAT) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقا لانموذج (CASE) في الدافعية العقلية).

خامسا: حدود البحث

التزمت الباحثة اثناء بحثها بالحدود الاتية:

1- طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل.

2- كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي والمقرر من قبل وزارة التربية- المديرية العامة للمناهج وحسب الطبعة المقررة للعام الدراسي (2014-2015)م.

3- العام الدراسي(2014-2015)م.

سادسا: تحديد المصطلحات : –

أولا: انموذج الفورمات (4 MAT Model) عرفه كل من

1- (قطامي ونايفة، 2000) بانه :

(انموذج تعليمي يقوم على الجمع بين انماط التعلم وانماط التعليم وطرائق التدريس لجانبي الدماغ، ويتضمن اربعة مراحل هي تكامل الخبرة مع الذات، وتشكيل المفهوم، والتجربة العملية، والاكتشاف الذاتي) (قطامي ونايفة، 2000، 368- 370).

2. – (McCarthey,2002) بانه:

(انموذج تعليمي تتابعي يتكون من ثمانية خطوات، اشتق من انموذج كولب في اساليب التعلم، ومفهوم جانبي الدماغ، والخطوات هي 1- الاتصال بتجارب سابقة، 2- تحليل التجربة، 3- التأمل في المفاهيم، 4- تحديد المفاهيم،

5-تجربة المفاهيم، 6- توسيع التعلم، 7- يقيم الطلبة التجارب، 8- دمج التجارب مع الحياة اليومية. (McCarthey,2002,25)

- التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف (قطامي ونايفة، 2000)

- التعريف الاجرائي: (انموذج تعليمي لتنظيم تدريس المفاهيم الفيزيائية من الخطوات الاجرائية القائمة على مراحل الانموذج االثابتة التسلسل، وهي المرحلة الاولى : الملاحظة التاملية، المرحلة الثانية: بلورة المفهوم، المرحلة الثالثة، التجريب النشط، المرحلة الرابعة الخبرات المادية المحسوسة، والتي تطبق على طالبات احدى المجاميع التجريبية الثلاثة).

ثانيا: انموذج كيس (CASE Model) عرفه كل من

1- (وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، 2000) بانه:

"انموذج يستعمل مجموعة من الانشطة العلمية صممت بطريقة تجعل الطالب نشيطا يحلل ويستنتج ويحل المشكلات من خلال اجراء التجارب او مناقشة اوراق العمل مع زملائه، والتعاون معهم في الاجابة على بطاقات العمل المرفقة مع اوراق العمل المرفقة مع اوراق العمل مع زملائه، وربط المعلومة مع الحياة العملية" (ابو حجلة، 2007: 7).

2 - (Addey&Shayer,2010) بانه:

(انموذج مشتق من النظرية البنائية لبياجية والنظرية الاجتماعية لفيجوتسكي، ويتألف من خمس مراحل وهي: التحضير الحسي الملموس، الصراع المعرفي (التضارب الذهني)، بناء المفهوم (التفاعل الاجتماعي)، الادراك فوق المعرفي، التجسير، بالإضافة الى النشاطات المعدة من قبل المدرس، وليس بالضرورة ان تقدم خطوات الانموذج بتسلسل ثابت) (Addey&Shayer,2010,897).

- التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف (Addey&Shayer,2010).

- التعريف الاجرائي: (انموذج تعليمي لتدريس المفاهيم الفيزيائية ويتضمن الخطوات الاجرائية القائمة على مراحل الانموذج، وهي المرحلة الاولى: التحضير الحسي الملموس، المرحلة الثانية: الصراع المعرفي(التضارب الذهني)، المرحلة الثالثة: بناء المفهوم (التفاعل الاجتماعي)، المرحلة الرابعة: الادراك فوق المعرفي، والمرحلة الخامسة: التجسير، بالاضافة الى النشاطات المعدة من قبل الباحثة).

ثالثا : - وعرف كل من (Giancarlo&Facione,1998):

(بانها حالة تؤهل صاحبها لانجاز ابداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة، او لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة، والتي تبدو احيانا غير منطقية اذ ان الطرائق التقليدية لحل المشكلات السبيل الوحيد لذلك، ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي والذي يشير الى ان الطرائق التقليدية لعمل الاشياء هي افضل طريقة، او ربما تكون الوحيدة) (مرعي ونوفل، 2008، 262).

4- (حموك وعلي، 2013)بانه :

(حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه او تقييم المواقف او اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته للتفكير وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد) (حموك وعلي، 2013، 266).

- التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف(Giancarlo,Facione,1998).

- التعريف الاجرائي(هي الاستجابة التي تظهرها الطالبات عند اجابتهن على فقرات مقياس الدافعية العقلية الذي اعدته الباحثة، والتي يعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على المقياس، معبرا عنها بالدرجات الناتجة عن جمع درجات ابعاد المقياس الاربعة المتمثلة بي: التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات ابداعيا، والتكامل المعرفي).

الخلفية النظرية

اولا: انموذج الفورمات (4Mat Model)

هو انموذج من نماذج انماط التعلم لبيرنس مكارثي Mc carthy، سمي هذا الانموذج ب 4mat لأنه يركز على اربعة انماط للمتعلمين متداخلة مع بعضها البعض كالنسيج (ان كلمة mat باللغة الانكليزية تعني حصيرة) وكذلك تعني (4Mode Application Techniques) أي الاليات التطبيقية للانماط الاربعة

وقد بدأت مكارثي بالتفكير في انموذجها منذ عام 1970 وانتهت منه عام 1987، يقوم انموذج 4Mat على انموذج ديفيد كولب وابحاث جانبي الدماغ (Mc carthy,2011,23)، طور كولب انموذجه في التعلم التجريبي عام 1984 معتمدا بذلك على دراسات ديوي، وبياجيه، وفيجوتسكي، وبرونر، وهدف كولب الى تاسيس ارتباط ذي معنى بين النظرية والتطبيق(kolb,1984, 36)، واوضح (,kolb,1981) ان كل فرد يفضل واحدا من اربعة اساليب استنادا الى تفضيلاته المرتبطة ببعدي الادراك والمعالجة، وينتج عن ذلك اربعة انواع من المتعلمين هي:

1-الاستيعابي assimilating:

يضم خطوات التعلم من الملاحظة التاملية وتحديد المفاهيم، المتعلمون (النظريون) في هذا النمط هم الافضل في فهم مدى واسع من المعلومات، ويركزون اكثر على المفاهيم والافكار المجردة، ويجدون ان للنظرية قيمة اكبر من الجانب العملي، وفي حالات التعلم يفضلون المحاضرات والقراءة وان يأخذوا وقت كافي للتفكير، ويهتم هؤلاء بالإجابة عن السؤال (ماذا).

2- التقاربيconverging:

يضم خطوات التعلم من المفاهيم المجردة والتجريب العملي، المتعلمون في هذا النمط الافضل في ايجاد استخدامات خاصة للأفكار والنظريات، وتكون لديهم القدرة على حل المشاكل وصناعة القرارات معتمدا على ايجاد الحلول للأسئلة والمشاكل، وفي حالة التعلم يفضل التجريب باستخدام الافكار الجديدة والمهام المختبرية والتطبيقات العملية، ويهتم هؤلاء بالإجابة عن (كيف يمكن تطبيق الجانب النظري عمليا).

3- التواؤمي accommodating

يضم خطوات التعلم من التجريب النشط العملي والتجربة المادية، فالمتعلمون(العمليون) من هذا النمط لهم القدرة على التعلم من التجارب الشخصية بشكل اساسي، ويستمتعون في تنفيذ الخطط واقحام انفسهم في تجارب جديدة تحمل التحدي، يبحثون عن معنى للتجربة العملية ويفكرون بما يستطيعون القيام به وجيدون في فهم الامور المعقدة وقادرون على فهم العلاقات بين مظاهر النظام.

4- التباعديdiverging:

يضم خطوات التعلم من التجربة المادية والملاحظة المتاملة، فالمتعلمون (المتاملون) من هذا النمط يكونون مستمتعين في الحالات التي تستدعي توليد الكثير من الافكار والمفاهيم مثل جلسات العصف الذهني، ويهتمون بمعرفة السبب، ويفضلون ان ياخذوا المعلومات التي تقدم اليهم بطريقة تفصيلية تنظيمية وبأسلوب منطقي. نقلا عن (شاهين، 2010، 91-96)

اما ابحاث جانبي الدماغ التي اعتمدتها مكارثي في انتاج انموذجها فهي جزءا من نظرية التعلم المستند الى الدماغ، التي اهتمت بشكل كبير بعقل المتعلم، اذ ان للدماغ البشري مهمات لا تحصى، وان كل نصف يعمل كما لوكان ذاكرته وارادته الخاصة به، (سوسا، 2009، 27)، وكل فرد يستخدم احدهما بشكل افضل من النصف الاخر، وهو يوفر اطار لعمل عملية التعليم – والتعلم ويساعد في تفسير سلوكيات الطالب (الريماوي، 2009، 108)

وقد وجدت الباحثة من خلال اطلاعها على المصادر، ان انموذج مكارثي سمي عدة تسميات وهي كالاتي:

1- استيراتيجية مكارثيMc carthy strategy

2- دائرة مكارثيMc carthy cycle

3- انموذج الفورماتmodel 4Mat

4- انموذج ماوراء المفهوم

5- دورة تعلم (كولب، مكارثي)learning cycle(Mc carthy,kolb)

6- عجلة مكارثيMc carthy wheel

7- نظام الفورماتsystem 4Mat

8- انموذج مكارثيMc carthy model

كيفية التدريس بالنسبة للربع الاول من انموذج 4Mat (أي الانتقال من مرحلة الخبرات المادية المحسوسة الى المرحلة التاملية):

- ويتعلق ذلك بالسؤال لماذا(why)، والتدريس في هذا الربع يتضمن :

1- ربط المعاني المبنية على التجربة.

2- رواية القصص لخلق المعنى.

3- المشاركة بالمحادثات والنقاشات والجدالات.

4- بناء العلاقات. (uyangor,2012,46)

5- تجريب التنوع(كيف الاخرين يرون الاشياء).

6- خلق اهتمام عالي بالمادة الدراسية.

7- بناء الثقة.

8- التركيز على فهم الماضي والحاضر.

9- خلق حس لدى الطلبة القائل(انا اعرف شئ عن هذا واريد ان اعرف اكثر) (Mc carthey,2006,45)

- بالنسبة للجانب الايمن من الدماغ : اربط

1- يتم البدء بالمادة الدراسية من الموضع الذي تكون فيه المادة اكثر الفة للطالب حتى يبني عليه مايعرفه.

2- يربط الطلبة بصورة مباشرة مع المفهوم وكل حسب طريقته، مع جذب انتباه الطلبة بواسطة نشاطات حل المشكلات، وهذا يجري قبل اعطاؤهم المعلومات.

3- اجراء المناقشات بين الطلبة. (Mc carthy&mc carthy,2003,124)

- اما بالنسبة للجانب الايسر من الدماغ: تحضير

1- يتم ارشاد الطلبة لتحليل التجربة.

2- تلخيص واجراء المقارنات من خلال اظهار التشابهات والاختلافات.

3- تكوين الاتجاهات الايجابية نحو تنوع تجارب الطلبة المختلفة.

4- ايضاح السبب من التعلم. (mc carthy&Leflar,1983,56)

- كيفية التدريس بالنسبة للربع الثاني من انموذج 4Mat (أي الانتقال من المرحلة التاملية الى مرحلة بلورة المفاهيم):

ويتعلق ذلك بالسؤال ماذا(what)ويتضمن:

1- ربط الخيال بالحقائق.

2- استيعاب التعلم.

3- بناء رابط بين التجربة الذاتية ومعرفة الهدف.

4- لتركيز على المفاهيم الرئيسة والتفاصيل الساندة.

5- التنظيم. (mc carthy ,1987,61)

6- ربط الافكار المتشابهة والتصنيف والمقارنة.

7- دمج التجارب الشخصية مع المعرفة العلمية.

8- توظيف الغرض.

9- الاشتراك في طرح الاسئلة التفاعلية.

10- خلق وتكوين المعرفة التي تعطي ارضية قوية لفهم اكثر. (Uyangör & Dikkartın,2009,188)

- الجانب الايمن للدماغ: تخيل

1- تزويد الطلبة بنظرة اعلى من المالوف وتزويدهم بمديات اوسع للمفهوم.

2- يتم استخدام وسائط اخرى غير القراءة والكتابة وذلك لربط معرفة الطلبة الشخصية بالمفهوم المراد تعلمه، مثال ذلك استخدام الفنون البصرية كالصور والرسومات البيانية.

3- الدمج بين العاطفة وبين المعرفة. (Mc Carthey,2007,3-6)

4- نقل المفهوم حالما يتم تعلمه الى الخيال او التجربة.

5- تعميق الارتباط بين المفهوم وبين حياة الطالب الواقعية.

6- انشاء علاقة بين ماتعلم الطالب وبين الخبرة التي زود بها. (Ovez,2012,2199)

- الجانب الايسر من الدماغ: التزويد بالمعلومات

1- اعطاء المعلومات التي تساعد على الارتباط مع المفهوم.

2- التاكيد على النواحي الاكثر ميزة للمفهوم.

3- تقديم المعلومات بالتعاقب لكي يشعر الطلبة بالتواصلية والاستمرارية. (Delaney,2002,11)

4- جذب انتباه الطلبة الى التفاصيل المهمة والمميزة ولايتم عرض الحقائق الكثيرة.

5- اللجوء الى التنوع في ايصال المعلومات للطلبة مثل المحاضرات التفاعلية، الكتب المنهجية، الافلام التعليمية. (mc carthy &Morris ,1998,6)

- كيفية التدريس بالنسبة للربع الثالث من انموذج 4Mat (أي الانتقال من المرحلة بلورة المفهوم الى مرحلة التجريب النشط):

ويتعلق ذلك بالسؤال كيف(how)ويتضمن:

1- تعلم مهارات مهمة واتقانها.

2- التمرن والتجريب. (mc carthy ,1996,13)

3- بناء الرابط بين النظرية والتطبيق.

4- التعرف على كيفية عمل الاشياء.

5- التنبؤ.

6- تسجيل التفاصيل والتساؤل لغرض التوصل الى الاستنتاجات. (Morley,2000,12)

- الجانب الايسر من الدماغ: تمرن

1- تزويد الطلبة بالنشاطات والتمرن عليها ببراعة.

2- التحقق من فهم الطلبة للمفاهيم والمهارات بواسطة استخدام المواد الدراسية المناسبة

3- مثل حل المشكلات والمسائل في الكتب المنهجية والتمارين التي يحضرها المدرس. (Jackson,2001,48)

- الجانب الايمن من الدماغ: التوسع

1- تشجيع التعامل مع الافكار، وايجاد العلاقات والارتباطات.

2- اعطاء الفرصة للطالب ليصمم الاكتشافات المفتوحة النهاية. (mc carthy,1990,34)

– كيفية التدريس بالنسبة للربع الرابع من انموذج (أي الا4Mat نتقال من مرحلة التجريب النشط المرحلة التاملية):
ويتعلق ذلك بالسؤال ماذا لو (what if) ويتضمن:
1– التحقق من الفائدة.
2– التلخيص.
3– خلق اسئلة جديدة.
4– بناء الفائدة لاغراض مستقبلية.
5– اعادة التركيز.
6– المشاركة في التعلم. (mc carthy,2000,16)
– الجانب الايسر للدماغ: التنقيح
1– اعطاء الارشادات والتغذية الراجعة لخطط الطلبة وتشجيع الطلبة ومساعدتهم على ان يكونوا مسئولين عن تعلمهم.
2– ان يستفاد الطالب من الاخطاء التي يقع فيها وان تصبح هذه الاخطاء فرص للتعلم.
التلخيص بواسطة المراجعة الكلية وجعل الطلبة يعودون الى بداية الانموذج. (mc carthy&Morris,1999,31)
– الجانب الايمن من الدماغ: الاداء
1– مساندة الطلبة في التعلم والتدريس القائم على المشاركة الجماعية.
2– اعطاء الفرص للطلبة ليتمرنوا على التعلم الجديد.
3– جعل تعلم الطالب ليس للطالب فحسب وانما جعل غاية التعلم المثلى هي للمجتمع.
4– ان عبارة (ماذا لو) في هذا الجزء من الانموذج تعني التطبيقات العلمية للمادة المدروسة وتوقعاتها للمستقبل. (Mc carthy& mc carthy,2003,)

مراحل أنموذج 4Mat

يورد (الخليلي , 1996) نقلا عن راجي (2007) مراحل الأنموذج الأربعة وهي:

1– المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية Reflective Observation

يقوم المدرس في هذه المرحلة بتوفير الفرصة للتلميذ للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأملية و يفضل البدء معهم ببيان قيمة خبرات التعلم ومن ثم منحهم الوقت لاكتشاف المعنى المتضمن في هذه الخبرات، وفي ذلك ما يبرر سبب التعلم و يتلخص ما يقوم به المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

بيان قيمة خبرات التعلم التي ستتم في الدرس.
التأكد من أن للدرس أهمية شخصية بالنسبة للطالب.
إيجاد بيئة تعلم تعين الطلبة في اكتشاف الأفكار دون أن يتم تقويمهم.

2– المرحلة الثانية : بلورة المفهوم Concepts Formation

ينتقل الطالب من الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم من خلال ملاحظاته ويتم التدريس في هذه المرحلة بالشكل التقليدي لما يقوم به المدرس , و يمكن تلخيص ما يقوم به المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية :

تزويد الطلبة بالمعلومات الضرورية.
تقديم المفاهيم بطريقة منظمة.
تشجيع الطلبة على تحليل البيانات و تكوين المفاهيم.

3- المرحلة الثالثة : التجريب النشط Active Experimentation

ينتقل الطالب من مرحلة بلورة المفهوم إلى التجريب و الممارسة اليدوية ويفلح الطلبة العاديون في هذه المرحلة كثيرا وهي تمثل الوجه العملي للعلم و دور المدرس في هذه المرحلة هو تقديم الأدوات و المواد الضرورية , و إعطاء الفرص للطلبة كي يمارسوا العمل بأيديهم و يتلخص ما يقوم به المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية :

فسح المجال للطلبة بالقيام بالنشاطات.

متابعة أعمال الطلبة و توجيههم.

4- المرحلة الرابعة : الخبرات المادية المحسوسة Concrete Experience

ينتقل الطالب في هذه المرحلة من التجريب النشط إلى الخبرات المحسوسة ويدمج الطالب المعرفة مع خبراته الذاتية وتجاربه , فيوسع مفاهيمه السابقة ويطور هذه المفاهيم بصورة جديدة , ويستخدم الأفكار في أشكال مختلفة ويمكن تلخيص ما يقوم به المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- السماح للطلبة باكتشاف المعاني و المفاهيم بالعمل.
- تحدي الطلبة بمراجعة ما قد حدث.
- تحليل الخبرات بمعايير الأصالة و الملاءمة. (راجي، 2007 ، 57-58)

ثانيا- انموذج Case

صمم هذا الانموذج من قبل (Michael shayer) في بريطانيا في كلية (Chelsea)، وقد بدا بالتفكير به منذ عام 1970 لغرض التطور والحصول على نتائج افضل، ونتيجة للمسح الذي تم لمعرفة مستويات التطور المعرفي ل(14000) الف طالب من عمر (10-16) سنة، الذي القى الضوء على ضعف كبير في مستوى التحصيل الدراسي المعرفي لدى الطلبة. (Shayer&Adey,1993,351)

والمقصود بأنموذج (Case): بأنه مختصر لمصطلح (cognitive acceleration science education) أي تعليم العلوم خلال التسريع المعرفي او تسريع التفكير (الخليف، 2012، 26)، وقد سمي ايضا بالتفكير في العلوم (thinking science)، و(ks) ((Adey et al,2003,2، وتسريع الافكار (idea accelerator)، وانموذج الاعمدة الخمسة (five pillars)، والتسريع المعرفي (cognitive acceleration) (Shayer,1999,889) واستيراتيجية التدخل (intervention strategy) او التدخل من اجل التطور المعرفي(intervention for Cognitive Development) . (Gough,2007,213)

وفي عام (1980) حصل كل من (Philip adey)(Michaelshayer) بعد مانتقلوا الى كلية (kings college london) على تمويل لتطبيق هذا الانموذج في التدريس في بعض المدارس البريطانية للطلبة الذين تتراوح اعمارهم من (11-14) سنة لاختبار الانموذج وقد ثبتت فاعليته وحصل على نتائج رائعة، وتم العمل به فعليا عام 1982، طبق في بادئ الامر على الطلبة الذين تتراوح اعمارهم من (11-14)، بعد ذلك قاما بتطوير الانموذج وتطبيقه على اعمار الطلبة كافة وتصميم النشاطات الخاصة بكل مرحلة دراسية

وبعدها انتقلت فكرة الانموذج الى اغلب الدول الاوربية والولايات المتحدة (Endler&Bond,2001,149-166) والبرازيل والدنمارك والمانيا واستراليا وكندا وماليزيا وباكستان (Iqbal&Shayer,2000,259) وايرلندا (Mathews,2007,1) وفنلندا (Hautamaki et al ,2002,1) ومالاوي (Mabano,2003,71) غيرها من الدول وثبت نجاح الانموذج بصورة فاعلة.

الاسس النظرية لانموذج Case

يقوم هذا الانموذج على نظريتي بياجيه في الارتقاء المعرفي، ونظرية فيجوتسكي في التطور الثقافي الاجتماعي، فقد كان محور اهتمام بياجيه على النمو العقلي المعرفي الذي يطرا على الشخص من خلال التحول من مرحلة الوليد الذي تصدر عنه الافعال المنعكسة، حتى مرحلة الرشد التي تتميز بالافعال الماهرة (ابو حطب وصادق، 2000، 195)

مراحل انموذجCase :

قد اوضح شاير ان الانموذج يتالف من خمسة مراحل مع عدم الوجوب بالاحتفاظ بتسلسل ثابت لتلك المراحل

1- التحضير الحسي Concrete preparation يتضمن مقدمة عن الموضوع والبدء بتقديم مفردات الموضوع الجديدة، وهي ماخوذة عن بياجية وفيجوتسكي.

2- الصراع المعرفي Cognitive conflict يقوم على اساس اثارة التحدي والملاحظة غير المتوقعة، وقد اخذ عن نظرية بياجية في التطور المعرفي.

3- بناء المفاهيم Concept formingاو يسمى ايضا التفاعل الاجتماعي social construction يتم في هذه المرحلة بناء المفاهيم بالاضافة الى تشكيل مجاميع صغيرة لمناقشة النشاطات المعدة من قبل المدرس، وقد اخذ عن نظرية فيجوتسكي في التطور الثقافي الاجتماعي وبياجية، واوضح ان التعلم يحدث بصورة كبيرة بين الطلبة اثناء عملهم سوية. (Adey& shayer,2010,897)

4- الادراك فوق المعرفي Metacognition الادراك فوق المعرفي: هومعرفة الطالب بالانشطة والعمليات الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل واثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والادارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الاخرى (الرويثي، 2009، 17)

وهو ان يفكر الطلبة في المفاهيم والنشاطات المعطاة ويتناقشوا ويتم اظهار ذلك التفكير من خلال توجيه الاسئلة من قبل المدرس او من اجابات الطلبة على اوراق العمل، واشتق من نظرية فيجوتسكي.

5-التجسير bridging يقوم الطلبة بعمل ارتباطات بين موضوع الدرس الحالي وبين مفردات اخرى في المنهج، او مع الحياة اليومية، او مع التجارب العملية السابقة، اخذ عن نظرية فيجوتسكي.اضافة الى الانشطة المعدة من قبل المدرس. (Adey& shayer,2010,897)

مستلزمات ومتطلبات كل مرحلة من مراحل انموذجCase :

- مرحلة التحضير الحسي: وتستلزم هذه المرحلة ماياتي:

1- تهياة وتحضير مكان الدراسة و مكان اجراء التجارب

2- طرح المفردات والنشاطات

3- طرح الامثلة

4- ربط الدرس السابق باللاحق

- مرحلة الصراع المعرفي:

1- اثارة التحدي

2- تشجيع الطلبة على اسلوب الاحاجي مما يشجع على التفكير

3- دور المدرس هنا مرشد وموجه فقط

4- التاكيد على التفكير افضل من تقديم الحلول. (Babai& Levit- Dori,2009,443)

- مرحلة بناء المفهوم(التفاعل الاجتماعي):

1- عرض الاقتراحات

2- تفسير الاسباب

3- العمل سوية بمجاميع

4- الاصغاء بنشاط

5- المدرس يخطط ويدير العمل اثناء النشاط بصورة جيدة

- مرحلة الصراع المعرفي:

1- اظهار مايفكر فيه الطلبة عن طريق النقاش

2- طرح الاسئلة(النوعية)التي تثير الصراع المعرفي

3- اظهار اوراق العمل والنقاش حولها(اوراق العمل يمكن اظهارها في أي مرحلة من المراحل 4- يستلزم اظهارها وليس حصرا في مرحلة محددة)

- التجسير:

1- ايجاد الرابط بين المفهوم والحياة اليومية

2- حل المشكلات

3- اتخاذ القرار (Osborn&Dillon,2010,35)

منهجية البحث واجراءاته

أولا : التصميم التجريبي

هو خطة الباحث لتنفيذ التجربة لتحقيق هدف البحث ويتضمن البحث متغيرين مستقلين (4Mat, Case) ومتغير تابع (الدافعية العقلية) فقد اختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار البعدي للدافعية العقلية.

مخطط (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية الاولى	1- العمر الزمني	انموذج 4Mat	الدافعية العقلية	الدافعية العقلية
التجريبية الثانية	2- الذكاء	انموذج Case		
الضابطة	3- التحصيل السابق في مادة الفيزياء 4- الدافعية العقلية	التقليدية		

ثانيا : تحديد مجتمع البحث وعينته :

- مجتمع البحث : يتضمن مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية (المركز فقط)التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل (2014-2015). تم اختيار عينة البحث عشوائيا من المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة وتم الحصول على موافقة المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسمية اعدادية الزرفاء لتكون مجالا لتنفيذ تجربة البحث، وقد تم احصاء عدد طالبات الصف الرابع العلمي قبل البدء بالدوام الرسمي للعام الدراسي(2014- 2015) فوجدت عددهن كما موضح بالجدول الاتي:

جدول (1)

توزيع عينة البحث

الشعبة	المجموعة	المتغير المستقل	عدد الطلاب الكلي	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	التجريبية الاولى	انموذج4Mat	32	1	31
ب	التجريبية الثانية	انموذجCase	32	1	31
ج	الضابطة	التقليدية	33	2	31
المجموع			97	4	93

ثالثا : ضبط سلامة التصميم التجريبي الداخلية والخارجية

3-1- السلامة الداخلية

3-1-1- تكافؤ مجموعات البحث رغم أن اختيار مجموعات البحث كان بالطريقة العشوائية، ومع ذلك حرصت الباحثة على التحقق من تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات التي قد يكون لها اثر في نتائج البحث ومنها :

أ- العمر الزمني.

ب- الذكاء.

ج- التحصيل السابق في مادة الفيزياء.

ء- الدافعية العقلية

واظهرت النتائج الاحصائية لتلك المتغيرات بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث في تلك المتغيرات.

3-1-2- المدة الزمنية للتجربة: كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجاميع البحث الثلاث اذ بدات التجربة يوم الاثنين الموافق (2014/10/21) ولغاية يوم الاثنين الموافق (20 /4 /2015) بمعدل (3) حصص اسبوعيا لكل مجموعة من مجاميع البحث الثلاث.

3-1-3- الادوات المستخدمة: استخدمت الباحثة الاداة نفسها مع مجاميع البحث الثلاث، وهي الاختبار التحصيلي.

3-1-4- المكان: تم تدريس مجاميع البحث الثلاث في مختبر الفيزياء وذلك لسعته وملائمته لاستعمال الادوات والاجهزة.

3-1-5- الاهدار التجريبي: في البحث الحالي لم تحصل أي حالة انقطاع عن الدوام لاي طالبة طيلة مدة التجربة.

3-1-6- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية لمجموعات البحث موحدة، وقد تمثلت بجميع فصول كتاب الفيزياء المقرر للصف الرابع العلمي (ط 4، 2013).

3-2-السلامة الخارجية : من العوامل المتعلقة بالصدق الخارجي هي:

3-2-1- تفاعل القياس القبلي واثاره: لقد كانت المدة الزمنية التي تفصل بين الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية (لغرض التكافؤ فقط) كافية على مجاميع البحث الثلاث وقد قلل من ثاثير هذا العامل.

3-2-2- الانتقاء التجريبي: وهي ان تكون الطريقة التي يعمل بها المتغير التجريبي على مجموعة معينة تختلف عن طريقة عمله مع المجموعة الاخرى، او المجاميع التجريبية تكون اكثر حساسية للمتغير التجريبي وقد تم التغلب على هذا الامر باختيار مجاميع ممثلة تمثيلا جيدا للمجتمع في عينة البحث.

3-2-3- الاجراءات التجريبية واثارها : لكون الباحثة هي من تقوم بعملية التدريس للمجاميع التجريبية بنفسها وعدم وجود عمليات تجريب اخرى اضافة الى سرية البحث

رابعا: مستلزمات البحث

4-1- تحديد المادة العلمية: تم تحديد جميع فصول كتاب الفيزياء المقرر للصف الرابع العلمي.

4-2- صوغ الإغراض السلوكية.

تم صوغ (335) غرضا سلوكيا موزعة بين المجالات الثلاثة (المعرفي، والمهاري، والوجداني)

ثم عرضت هذه الأغراض على مجموعة من الخبراء،

4-3- إعداد الخطط التدريسية :

لقد تم إعداد الخطط بالنسبة الى المجموعتين التجريبيتين بالاعتماد على الأوليات المتوافرة عن انموذجي (4Mat) و(Case)، وبالنسبة الى المجموعة الضابطة تم إعداد الخطط على وفق الطريقة التقليدية، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء

وتم تطبيق الخطط الدراسية المخصصة لكل مجموعة وعلى النحو الأتي : -

أ): المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج 4mat بموجب الخطوات الآتية :

1-المرحلة التأملية: تقوم المدرسة بتقديم الموضوع المراد تقديمه بطريقة المحاضرة وعرض المعلومات والافكار بأسلوب يبعث على التامل والملاحظة وشد الانتباه واثارة حب استطلاع الطالبات.

2- مرحلة تشكيل المفاهيم: من خلال ما لاحظنه الطالبات يتم استنتاج المفاهيم الخاصة بالموضوع يتم التركيز هنا على المصادر والتأكيد على الجانب النظري للموضوع والتحليل التنظيمي له.

3- مرحلة التجريب النشط : يتم توجيه الطالبات نحو التطبيق العملي للموضوع عن طريق اجراء التجارب العملية الخاصة بالموضوع.

4- مرحلة التجريب المادي المحسوس: يتم التأكيد في هذه المرحلة على تعميم التجريب العملي الذي اجري في الدرس ونقل ما تم تعلمه وتجريبه في الحياة الواقعية وفي حياة الطالب اليومية.

5- يحدد الواجب المطلوب من الطالبات ثم يتم غلق الدرس

ربط كل مرحلة من مراحل الانموذج بالدافعية العقلية بواسطة:

1- جعل الطالبات يركزن بالموضوع من خلال جذب انتباه الطالبات للموضوع من خلال الاسئلة الاستثارية وينظم ترتيب الافكار الموجودة في الموضوع المدروس (التركيز العقلي).

2- توجيه الطالبات نحو التوسع عن الموضوع من خلال مشاهدة ما يتعلق بالموضوع من افلام توضيحية وصور وبحوث ودراسات ونظريات حديثة (التوجه نحو التعلم).

3- دمج الطالبات مع الأنشطة والتجارب والمسائل الفيزيائية وجعلهن يساهمن بطرح الافكار والحلول للمسائل والصعوبات المطروحة (حل المشكلات ابداعيا).

4- جعل الطالبات يبدين آرائهن ومناقشة راي احداهما الاخرى والمساهمة في البحث والتطلع الى الآراء وافكار الاخرين (التكامل المعرفي).

ب): المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج Case بموجب الخطوات الآتية :

- مرحلة التحضير الحسي الملموس:

1- تقوم المدرسة بربط الدرس السابق باللاحق وتوجيه اسئلة للطالبات واستثارتهن من خلال الاسئلة.

2- يتم توجيه انتباه الطالبات نحو مفردات الموضوع الجديدة وتحفيزهن على التساؤل والاستفسار عن كل مفردة او مفهوم مبهم او غامض.

- الصراع (التضارب) المعرفي:

1- تقوم المدرسة باظهار مفاهيم الموضوع الجديد على صورة مشكلة او اسئلة او عرض تجربة مخالفة لما في اذهانهن او خلاف لما يتوقعن.

2- تطرح المدرسة الاسئلة والتي يتم من خلالها تحفيز تفكيرهن.

3- من خلال هذا الوضع الذي تكون فيه الطالبات في حالة لا توازن معرفية يتم توجيه الاسئلة للطالبات لتقريبهن وتوجيههن نحو الاستنتاج والاستدلال نحو الجواب الصحيح.

4- تقود هذه الاسئلة الطالبات الى الاستفسار والتساؤل اكثر للاستعلام ومعرفة الاجابة لهذا الموقف التعليمي المخالف لما في اذهانهن.

5- تستعين المدرسة بالأمثلة والتجارب التي تساعد في حدوث نتيجة مغايرة لما يعرفنه الطالبات مما يرسخ الموضوع في اذهانهن ويزيد دافعيتهن نحو التعرف على اسبابه ونتائجه بصورة اكثر.

6- فسح المجال للطالبات للنقاش والاستفسار واجراء المناقشات فيما بينهن وصولا للإجابة الصحيحة.

- مرحلة تشكيل المفاهيم:

1- تقوم المدرسة في هذه المرحلة بالتأكيد على الجانب النظري والحلول والشروحات المفسرة لذلك

2- التأكيد على الربط بين المفاهيم وربط بعضها بالبعض الاخر.

3- توزع المدرسة اوراق العمل على الطالبات.

4- توضح المدرسة للطالبات الهدف من ورقة العمل وما مضمونها وما يراد قياسه او معرفته.

5- تتجول المدرسة حول الطالبات للتاكد من سير النشاط والمناقشات والتساؤلات بالشكل الصحيح.

6- بعد الانتهاء من انجاز اوراق العمل تتم مناقشة الطالبات واجاباتهن للتوصل للإجابات الصحيحة لملئ ورقة العمل وكتابة ما توصلن اليه من استنتاجات.

7- بعد الانتهاء من اوراق العمل يتم جمعها من قبل المدرسة وتصحيحها وابداء الملاحظات حولها.

- مرحلة الادراك فوق المعرفي :

1- يتم توجيه انتباه الطالبات الى المشكلات التي تم عرضها بالدرس من حيث كيفية التخطيط والتجهيز والتنفيذ والاستنتاج بتوجيه الاسئلة ومناقشة الطالبات حول اجراءات التجارب او المشاكل المعروضة بمواقف جديدة.

2- يتم جمع الاجابات وتوجيه انتباه الطالبات حول الكيفية التي تم التوصل بها الى النتائج.

- مرحلة التجسير:

1- تقوم المدرسة بتوجيه الاسئلة التي تستثير انتباه الطالبات وخاصة ذات العلاقة بالحياة اليومية او بموضوع دراسي سابق او لاحق لجعل التعليم اكثر نفعا وترابطا مع الحياة ومع المواضيع العلمية الاخرى.

2- يحدد الواجب المطلوب من المجموعات ثم يغلق الدرس.

وثم يتم ربط مراحل الانموذج بالدافعية العقلية كما في المجموعة التجريبية الاولى

ج) المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية بموجب الخطوات الآتية: -

1) اعتماد المحاضرة اوتجارب العرض بحسب طبيعة الدرس.

2) توجيه أسئلة إلى الطالبات ومطالبتهن بالإجابة عنها.

3) عمل ملخص للدرس يشارك فيه طالبات الصف.

4) توجيه أسئلة تقويمية في نهاية الدرس على وفق الإغراض السلوكية.

5) تحديد واجب الدرس القادم ثم غلق الدرس.

- ربط كل مرحلة من مراحل الانموذج بالدافعية العقلية باتباع نفس خطوات المجموعة التجريبية الاولى

- كان مختبر الفيزياء هو المكان الذي درست فيه المجموعات الثلاث.

- بعد الانتهاء من تدريس جميع المادة الدراسية تم إجراء الاختبار التحصيلي النهائي في مادة الفيزياء للمجموعات الثلاث.

4-4- إعداد أوراق العمل الخاصة بانموذج (Case): نظرا لعدم وجود انشطة شاملة لكل فصول مادة الفيزياء لذلك قامت الباحثة باعدادها اعتمادا على مصادر عدة منها(مقبل، 2012) (السلامات، 2010)، ، (شواهين، 2010)، (شواهين، 2010)، (زيتون، 2006)، (السرور، 2005)، (جروان، 1999) وقد تم عرضها على الخبراء للتثبت من صلاحيتها

خامساً : اعداد أداة البحث

بناء مقياس الدافعية العقلية:

تم بناء مقياس الدافعية العقلية وفقا للخطوات الاتية:

اولا: تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس الى قياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي.ولعدم وجود مقياس جاهز ومقنن لهذه المرحلة الدراسية(على حد علم الباحثة) قامت الباحثة ببناء المقياس.

ثانيا: اعتماد النظرية المعرفية : ومنها تم تحديد مفهوم الدافعية العقلية.

ثالثا: الاطلاع على الادبيات والدراسات المتعلقة بالدافعية العقلية، وبعض المقاييس المعدة مسبقا والمتعلقة بالمرحلة الاعدادية والتي ساعدت في اعداد العديد من الفقرات مثل مقياس(Fahion&Giancarlo,1998) وترجمه (مرعي ونوفل، 2008) واعتمده كل من (الفراجي، 2011) و(التميمي، 2013) ودراسات اجنبية عديدة منها (Giancarlo,2004) و(bokeoglu,2008)، لذلك قررت الباحثة اعداد مقياس الدافعية العقلية بما يتعلق بالمواقف التي تواجهها الطالبات في حياتهن الدراسية واليومية، ولكون هذه الصيغة تنسجم مع اهداف البحث.

رابعا: وفي ضوء ذلك تم صياغة (40) فقرة قسم منها ايجابية واخرى سلبية، وذلك للتخلص من حالة التهيؤ الذهني التي تستجيب بها الطالبات عندما تكون الفقرات جميعها من نمط واحد. وصيغ المقياس على وفق طريقة (ليكرت) ثلاثي البدائل للاستجابة (موافقة، اوافق احيانا، لا اوافق) لازالة اللبس عن الطالبات في اختيار الاستجابة الاقرب لهن.

خامسا: وضعت الباحثة ثلاثة بدائل، وهي (1، 2، 3) للفقرات السلبية و(3، 2، 1) وكذلك تعليمات الاجابة عن المقياس، ملحق() والتي تتضمن الاجابة عنه وكيفية استعمال ورقة الاجابة، فكانت درجة المقياس النهائية (40-120).

5-2- 1- الصدق: Validity

وهو على نوعين:

1- الصدق الظاهري (Face Validity): تم عرض المقياس على المحكمين لتحقيق ذلك الصدق، وقد حصلت فقرات المقياس جميعها على موافقة 100% مع اجراء بعض التعديلات البسيطة على بعض فقراته.

2- صدق المحتوى (Content Validity) ويكون بنوعين ايضا :

أ- الصدق المنطقي(logical Validity): تم تحقيق ذلك من خلال التعريف العام للمقياس وتعريف مجالاته.

ب - صدق البناء: (Construct Validity):

ولتحقيق هذا الصدق هنالك اربعة عوامل هي :

3- تمييز الفقرات : بعد ان يتم تصحيح المقياس، واستخراج الدرجة الكلية لكل طالبة تم ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا وتم اختيار (27%) من درجات المجموعة العليا و(27%) من درجات المجموعة الدنيا ونتيجة للتحليل الاحصائي تبيّن ان فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (2) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (52)

4- اسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: لقد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وكلما كان معامل ارتباط بيرسون ذي درجة عالية كلما كان احتمالية تضمينها في المقياس اكبر وتبيّن ان جميع الفقرات ذات معامل ارتباط دال احصائياً، اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (52).وظهر ان جميع فقرات المقياس ذات معامل ارتباط دال احصائيا

- اسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال: يتم استعمال معامل ارتباط بيرسون للتوصل الى ذلك
- اسلوب ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: يتم استعمال معامل ارتباط بيرسون للتوصل الى ذلك، وتبين ان جميع الفقرات ذات دلالة احصائية.

5-2- 2- الثبات (Reliability)

يعد الثبات شرطا من شروط المقياس وعلى الرغم من ان كل مقياس صادق ثابت، واستعملت الباحثة عدة طرائق لتقدير الثبات وهي:

- التجزئة النصفية subdivided: قامت الباحثة بتقسيم المقياس الى قسمين، فقرات فردية واخرى زوجية على عينة مكونة من 100طالبة من طالبات ثانوية الطليعة للبنات وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات القسمين، وعلى المقياس باكمله وتبين انها (0,70) ومن ذلك نستدل ان المقياس يتمتع من الاستقرار.

- معامل الاتساق الداخلي باسلوب (الفاكرونباخ): وهي الطريقة التي تعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على إعتبار ان كل فقرة عبارة عن أختبار قائم بنفسه لذلك فإنها تؤكد مدى تجانس الاجابات وتبين انها(0، 82)واتضح ان للمقياس معامل ثبات عالي

الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الأحادي(one way analysis of variance) : اعتمد في حساب تكافؤ المجموعات في المتغيرات التي حددها الباحث وفي اختبار فرضيات البحث بين المجموعات.

2- معامل ارتباط بيرسون : لحساب الثبات.

3- معادلة الفا كرونباخ: لحساب معامل الثبات لمقياس الدافعية العقلية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

لأجل التحقق من هدف البحث يتم من خلال الفرضيات الصفرية الاتية:

1- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقا لانموذج (4 MAT) وطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الدافعية العقلية).

2- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الاختبار البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقا لانموذج (CASE) وطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الدافعية العقلية).

3- (لاي وجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفقا لانموذج (4 MAT) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقا لانموذج (CASE) في الدافعية العقلية).

ولأجل التحقق من ذلك، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وأختبار شيفيه لمعرفة الفروق في درجات المقياس البعدي لمقياس الدافعية العقلية بين مجموعات البحث التجريبيتين التي درست على وفق انموذجي (4Mat) و(Case) والضابطة.

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في فرق الدرجة لمقياس الدافعية العقلية البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4MAT	31	97 ،70	825 ،7
CASE	31	23 ،98	682 ،6
الضابطة	31	06 ،66	815 ،15

وباعتماد تحليل التباين الأحادي تبين وجود فروقاً ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعات الثلاث، أذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (78.430) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في مقياس الدافعية العقلية.

جدول(3)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث والقيمة الفائية والدلالة الإحصائية في فرق الدرجة لمقياس الدافعية العقلية البعدي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0.05)
التحصيل	بين المجموعات	18614، 387	2	9307، 194	78، 430	دالة
	داخل المجموعات	10680، 258	90	118، 670		
	المجموع	29294، 645	92			

ولأجل استخراج حجم أثر المتغيرين المستقلين في متغير الدافعية العقلية أعتمدت الباحث معادلة حجم الأثر.

جدول (4)

استخراج حجم ألاثر (D) نتيجة المتغيرين المستقلين في الدافعية العقلية

	مجموع المربعات	مربع ايتا	مؤشر D	حجم الاثر
بين المجموعات	18614، 387	0، 64	1، 3	كبير
المجموع	29294، 645			

ويبين الجدول أعلاه ان حجم الأثر للمتغيرين المستقلين بلغ (1.3) في الدافعية العقلية وهو مؤشر كبير.

ولمعرفة الفروق بين مجموعات البحث الذي كشف عنها تحليل التباين الأحادي، تم تطبيق اختبار شيفيه لمعرفة وقوع الفرق بين مجموعات البحث الثلاث في الدافعية العقلية.

جدول(5)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعة التجريبية (4Mat) والمجموعة التجريبية (Case) في الدافعية العقلية

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		دلالة الفروق عند مستوى 0.05
		المحسوبة	الجدولية	
4MAT	70، 97	48.52	3، 07	دالة لصالح التجريبية الثانية
CASE	98، 23			

وتبين ان الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية التي درست على وفق (انموذج4MAT)و المجموعة التجريبية التي درست على وفق (انموذج CASE) في الدافعية العقلية دال إحصائيا لصالح (انموذجCASE) لأن قيمة شيفيه المحسوبة البالغة(48.52) اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (3.07).

جدول (6)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعة التجريبية (4Mat) والضابطة في الدافعية العقلية

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		دلالة الفروق عند مستوى 0.05
		المحسوبة	الجدولية	
4MAT	70.97	1.57	3، 07	غير دالة
الضابطة	60.06			

وتتبين أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين المجموعة التجريبية التي درست على وفق (انموذج4MAT) والمجموعة الضابطة التي درست (بالطريقة التقليدية) في الدافعية العقلية غير دال إحصائيا أي لا توجد فروق بين المجموعتين ؛ لان: قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (1.57) اصغر من Q الجدولية البالغة (3.07).

جدول (7)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعة التجريبية (Case) والضابطة في الدافعية العقلية

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		دلالة الفروق عند مستوى 0.05
		المحسوبة	الجدولية	
CASE	98.23	67.55	3، 07	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	60.06			

وتبين ان الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الثانية (انموذجCASE) والمجموعة الضابطة(الطريقة التقليدية) في اختبار التحصيل دال إحصائي الصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لانموذجCASE؛لان : قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (67.55) اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (3.07).

ثانياً / تفسير النتائج : –أظهرت النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ان استخدام انموذج**Case** له الاثر الايجابي في تحسن الدافعية العقلية لدى الطالبات تجاه الموضوعات الفيزيائية دون انموذج4Mat من خلال تحليل نتائج التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية المعد لهذا الغرض، ويمكن تفسير ذلك وبما يخص كل انموذج على حدةٍ في جملة من الأسباب التي قد يعود الاثر الى واحد او اكثر من تلك الاسباب وكما يأتي : –

أ– ما يخص انموذج **Case** واثره في تحسين الدافعية العقلية لدى الطالبات وزيادتها، يمكن تعليل ذلك في واحد او أكثر من الأسباب الآتية : –

1- إن تقديم المواضيع الفيزيائية في مراحل انموذج **Case** المتنوعة والشاملة يساعد الطالبات على ربط تلك الموضوعات والأفكار الفيزيائية المتضمنة فيها بطريقة مناسبة لاستيعاب تلك الموضوعات، وهذا ما أدى الى التكامل المعرفي لدى الطلاب عن طبيعة مكونات كل موضوع، وهذا ما ساهم في زيادة الدافعية العقلية خاصة في جوانب المقياس الخاص بذلك هو (التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات ابداعيا، والتكامل المعرفي)

2- الدور الذي تؤديه المدرسة من خلال عرضها موضوع الدرس له الاثر البالغ في تنمية وعي الطالبات وتفكيرهن العلمي من خلال المشاركة بالانشطة التعليمية، ما ساعد الطالبات على توليد افكار وايجاد حلول متنوعة للمشكلات الفيزيائية وهذا ما أثر في رفع مستوى أداء الطالبات وزيادة معدلاتهن في مجالات الدافعية العقلية.

3- ان طبيعة مراحل انموذج **Case** المتنوعة والشاملة توفر فرصاً تعليمية لجميع طالبات المجموعة ومن خلال تنفيذ الانشطة ما يزيد من توجهات الطالبات نحو التعلم وهذا ما يؤثر في ارتفاع مستوى أدائهن في مقياس الدافعية العقلية.

4- ان طبيعة مراحل انموذج **Case** تشتمل على عمليات عقلية عليا متمثلة في (الصراع المعرفي، والادراك مافوق المعرفي، والتجسير) موضحة لما يحدث من تفكير الطالبات، وهذا يظهر من خلال قدرات الطالبات في التحكم بخطوات تفكيرهن ما ساعد ذلك على رفع قابليات الطالبات وفهمهن لعمليات تركيب مادة الفيزياء ومن ثم تصبح الواحدة منهن شخصاً مثابراً منظماً ولديه قدرة في السيطرة على المهمات التعليمية وحل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة واصيلة، كما أنه لديهن القدرة على استعمال مهارات تفكيرية من خلال التكامل المعرفي

المتحقق لديهن وهذا جميعه بدوره يساعد على زيادة الدافعية العقلية لديهن في مجالاته الاربعة المعتمدة في بناء المقياس المعد لهذه الدراسة.

5- أُسلوب العمل داخل الصف على وفق مراحل هذا الانموذج وانشطته يقوم على التعاون بين المدرسة والطالبات وبين الطالبات انفسهن، يبعث روح التنافس بين الطالبات والسعي الى طرح افكار جيدة وجديدة للحل وتنمية علاقات اجتماعية بين الطالبات، وهذا يساعد الطالبات على فتح افاق البحث لديهن في جوانب متعددة للمشكلة، والوصول الى حلول متعددة للمشكلة، وهذا بدوره يمكن ان يؤثر بشكل ايجابي في الدافعية العقلية لدى الطالبات.

ب – ما يخص انموذج **4Mat** وانعدام وجود اثره في تحسين الدافعية العقلية لدى الطالبات: –

يمكن تعليل ذلك في واحد او اكثر من الأسباب الآتية : –

1- تتمتع الطالبات في المرحلة الاعدادية بقابليات التحكم بسلوكهن وقدرتهن على التعلم إذا ما توفرت النماذج التعليمية التي تراعي تلك القابليات المتمثلة في كيفية تنظيم العمليات العقلية المعرفية الداخلية واليات التذكر ولعل انموذج **4Mat** راعى هذه القابليات بفروقهن الفردية لدى الطالبات، ولكنه في الوقت ذاته لم يزد من دافعية الطالبات العقلية نحو التعلم.

2- تتمتع طالبات المرحلة الاعدادية بقدرات تفكيرية مجردة عالية الذي يرجع إلى الوظائف العقلية المعرفية التي يمتلكنها والتي تعمل على توجيههن نحو المادة العلمية وتحسن عندما تتوفر الأليات والنماذج، الامر الذي قد يجعل الطالبات يتجهن نحو المادة العلمية ذاتها دون الاهتمام بالمجالات الاخرى التي تجعل كلاً منهن ذوات تحسس للمشكلات وراغبات في البحث عن الدلائل المعرفية المحددة، دون الوجدانية

3- ان الصورة التي رسمها الاسلام والكثير من الابحاث والنظريات التربوية حول الشخصية الفردية عنيت بالفروق الفردية والتفاوت بين الافراد، وهذا إذا ما تمت مراعاته من خلال انموذج **4Mat**، الامر الذي قد يجعل الاهتمام بالفروق الفردية اكبر من الوجدانية ومنها الدافعية العقلية.

ثالثا : الاستنتاجات

في ضوء الظروف التجريبية التي مرت بها الباحثة والنتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

1 – إن انموذج Caseأفضل من انموذج 4Mat في تنمية الدافعية العقلية.

2 – اعتماد انموذجCase مع اوراق العمل جعل الطالبات أكثر استمتاعا وتشوقا للدرس.

3- مساهمة الطالبات في مناقشة اوراق العمل في انموذج Caseساعدت الطالبات على تنظيم المعلومات والقدرة على تذكرها.

4- طالبات المرحلة الاعدادية ذوات خصوصية، كونهن في هذه المرحلة العمرية يعشن ذروة الحماس, وبذلك يمكن تطبيق التجربة على الطالبات والتأثير عليهن نحو الاتجاه الايجابي لسلوك الطالبات ما انعكس على ادائهن لما يتمتعن به من بنى معرفية يتعاملن بها مع المادة العلمية, وما يمتلكنه من مهارات عقلية داخلية.

5- ان التدريس على وفق إنموذج Case له الاثر الايجابي في تحسين الدافعية العقلية وزيادتها لدى الطالبات.

رابعا : التوصيات

من خلال النتائج التي توصل اليها هذا البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1 – اعتماد انموذجي 4Mat و Case بتدريس مادة الفيزياء في المراحل الاعدادية.

2 – ضرورة اهتمام مدرسي الفيزياء بانموذج Case لدوره الفاعل في تنمية الدافعية العقلية.

3 – ضرورة تركيز منظمي مناهج الفيزياء في وزارة التربية على اعتماد النماذج التدريسية الحديثة في التدريس ومنها انموذجي (4Mat و Case).

4- تضمين الدورات التدريبية لمدرسي الفيزياء النماذج التدريسية الحديثة ومنها(4Mat و Case).

1- اعتماد انموذجي 4Mat و Case بوصفها مواد ومفردات منهجية ضمن مادة طرائق التدريس في كليات التربية وكليات التربية الاساسية ومعاهد اعداد المعلمين مع الاشارة الى الاطار النظري الخاص بكل منها وبناء الخطوات الاجرائية لهما.

2- عقد المؤتمرات وعمل ندوات تدريسية لتدريب للقائمين على العملية التعليمية والمدرسين والمعلمين على كيفية استخدام هذه النماذج الحديثة في التدريس لمساعدتهم على تحقيق الاهداف التربوية في ادارة المواقف التعليمية داخل الصف.

3- تضمين مفردات الدافعية للتعليم بشكل عام والدافعية العقلية بشكل خاص في المواد الإنسانية في كليات التربية والتربية الاساسية ومعاهد المعلمين لجعل الطلبة على دراية بمجالات تلك المتغيرات لأهميتها في العملية التعليمية والتربوية.

4- ضرورة توجيه اهتمام المدرسين على تنمية الدوافع الخارجية والداخلية ومنها الدافعية العقلية لدى الطلبة لتسهيل تحصيل الفيزياء وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

خامسا : المقترحات

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء:

1 – دراسة فاعلية انموذجي 4Mat و Case في تعديل التصورات الفيزيائية الخاطئة لدى الطلبة.

2 – اجراء بحوث ودراسات لبحث اثر انموذجي 4Matو Case في متغيرات غير التي وردت في هذه الدراسة مثل اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات ما و وراء المعرفة، والذكاءات المتعددة وفي أنواع التفكير (الرياضي, المنطقي, الناقد, التباعدي, حل المشكلات....) ومستوى (الدافعية, الميول, الاتجاه).

3 – دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مراحل دراسية أخرى.

4 – دراسة فاعلية انموذجي 4Matو Case في مدارس الموهوبين والمتميزين.

5- دراسات مماثلة لهذه الدراسة على مواد دراسية اخرى

6- بناء برنامج تدريبي للمدرسين والمعلمين في ضوء انموذجي 4Matو Case وأثره في تحصيل طلابهم والدافعية العقلية لديهم.

7- بناء برنامج تدريبي لتنمية الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ضوء محتوى مادة الفيزياء.

المصادر :

- ابو حجلة، امل احمد (2007) (اثر انموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية)، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- ابو حطب، فؤاد، وامال صادق (2000) **علم النفس التربوي**، ط6، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- بهاء الدين، حسين كامل (1997) **الوطنية في عالم بلا هوية تحديات العولمة**، دار المعارف، القاهرة.
- مرعي، توفيق ؛الحيلة، محمد (2002) (طرائق التدريس العامة) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- جابر، ليانا، ومها قرعان (2004) **انماط التعلم النظرية والتطبيق**، مركز القطاع للبحث والتطوير، رام الله، فلسطين.
- الجباوي، بان محمود (2011) (اثر انموذج مكارثي في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء) **مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية**، المجلد 19، العدد 4.
- جرادات، عزت؛وعبيدات، ذوقان ؛وابوغزالة، هيفاء ؛وعبد اللطيف، خيري، (2005) **التدريس الفعال**، ط6، مكتبة الفكر، عمان.
- الجلالي، لمعان مصطفى (2011) **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة، عمان.

- الجويلي، مها عبد الباقي (2001) **التربية والمجتمع الاتجاهات الحديثة في التوظيف الاجتماعي للتربية**، دار الوفاء للطباعة، الاسكندرية، مصر.
- حموك، وليد سالم؛وقيس محمد علي(2013) (قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل)، **مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية** –عدد خاص بالابحاث المستلة من رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا).
- الخليف، محمد بن ناصر (2012) **اسس ومهارات المعلم الناجح**، http: // www.scribd.com/doc/76536492/مهارات المعلم الناجح– الجزء الاول.
- الدليمي، ستار احمد محمد (2010)(اثر انموذج مكارثي في تنمية انماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الايمن والايسر) لدى طلاب الصف الخامس العلمي وتحصيلهم الدراسي في مادة علم الاحياء) **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
- راجي، زينب حمزة (2007) (اثر انموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي)، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- رحمن، ايمان قاسم (2010)(فاعلية انموذج تسريع التفكير في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء)رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية / كلية التربية.
- الرويثي، ايمان محمد (2009) **رؤية جديدة في التعلم – التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي**، دار الفكر للنشر، عمان.
- الريماوي، محمد عودة (2009) **التعلم المستند الى الدماغ**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- سليم، مريم (1985) **علم تكوين المعرفة : ابستمولوجيا بياجية**، معهد الانماء العربي، بيروت.
- سوسا، ديفيد (2009)، **العقل البشري وظاهرة التعلم**، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق، القاهرة.
- شاهين، عبد الحميد حسن (2010) **استيراتيجيات التدريس المتقدمة واستيراتيجيات التعلم وانماط التعلم**.
- عفانة، عزو (1995) **التدريس الاستيراتيجي للرياضيات الحديثة واجراءات تطبيقه على الطفل الفلسطيني**، الجامعة الاسلامية، غزة.
- العقيل، ابراهيم (2004) **الشامل في تدريب المعلمين على التفكير والابداع**، دار الوراق، الرياض.
- فطيم، لطفي ؛و ابو العزايم، عبد المنعم (1988) **نظريات التعلم**، النهضة المصرية، القاهرة.
- الفقي، ابراهيم (2011) **نم قدراتك الذهنية**، ثمرات للنشر والتوزيع، القاهرة.
- قطامي، يوسف (2000) **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2001) **سيكلوجية التدريس**، دار الشروق، عمان، الاردن.
- كاتوت، سحر امين (2009) **طرق تدريس العلوم**، دار دجلة، عمان.
- الكبيسي، وهيب (2012) **الصحة النفسية**، الصف الرابع معاهد اعداد المعلمين، المديرية العامة للمناهج، مطبعة الشركة العامة للتبوغ.
- مازن، وفيق (2009) **ثلاثون طريقة لتحسين قدراتك**، ترجمة هاري شو، ط4، دار المعارف للنشر، القاهرة.
- المحيسن، ابراهيم بن عبدالله (1999)، **تدريس العلوم تاصيل وتحديث**، مكتبة العبيكان.
- مرعي، توفيق احمد، محمد بكر نوفل(2008)(الصورة الاردنية الاولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية – دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الاونروا في الاردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد24، العدد الثاني.

- الناجي، عبد السلام بن عمر (2012) (برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية- دراسة تطبيقية في مدينة الرياض) **اطروحة دكتوراه**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- Addey ,p(2005)"Issues Arising from The Long- Term Evaluation of Cognitive Acceleration Programs, **Research in Science Education**,35;3-22.
- Adey,P., &Shayer,M.(2010)The Effects of Cognitive Acceleration– and speculation about causes of these effects , King's College London.

http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/crestem/CogAcc/files/TheEffectsofCognitiveAcceleration.pdf

- Addey ,p & Shayer ,m &Yates ,c.(2001): **Thinking Science Students and Teachers Materials for The Case Intervention**. (3rd edition) London.
- Adey,p. Serret,N, Robertson A., Nagy, and Wadsworth, p.(2003) **Let's Think through Science**! nferNelson.
- Anastasi,a & Urbina,s(1997): **Psychological testing**,7th ed ,pretice hall,Newjersey.
- Babai,r. &Levit dor(2009)" Several Case Lesson can improve Students Control of variables Reasoning Scheme Ability.**journal of scince, education and technology** ,18.439-446.
- Brown(1981): **Measuring Classroom Achievement**, Holt , Rinebort &Winston,New york.
- Cohen ,k (1983)" Using Motivation Theory as Framework for Teacher Education" **journal of teacher education**, vol.3,pp10-13.
- Dante, silva(2011)"Transforming divers learners through abrain based 4mat cycle of learning " **world congress on engineering and computer science**, vol 1,San Francisco ,USA.
- Delaney,a.(2002): Better Teaching Model? Middle School Science Class room using the 4 Mat Instructional Strategy V.S. Lessons Created without this Model) **Thesis of Master of SCIENCE**, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS, USA.
- Dillon,j(2000) : **Managing Science Teachers Development, in r.miller, ileach, Emproving Science Education** ,Open University Press , Buckigham.
- Endler,l.c.& Bond ,t.(2001)"Cognitive Develops in a Secondary Science Setting.**Research in Science Education**. 30(4);(403-416).
- Gough,d(2007)" Weight of Evidence framework for The Appraisal of The Quality and Relevance of Evidence.**Research Papers in Education** ,22(2)213-228.
- Hautamaki ,j & Kusela,a.& Wikstron ,j.(2002)**Case and come in Finland; the second wave**.

- Iqbal ,h.m. & Shayer,m. (2000)"Accelerating the Development of Formal Thinking in Pakistan Secondary School Students; Achievements Effects and Professional Development Issues" .**journal of Research in Science Teaching** ,37,259- 274.
- Jackson, Philip (2001)The effects of teaching methods and 4mat learning styles on community college students achievements attitudes and retention in introductory microbiology, **Dissertation of Doctor of Philosophy In Educational Leadership** , Lynn University, Boca raton ,Florida.
- Kolb, d(1984): **Experiental Learning Experience as a Source of Learning and Development,**: Englewood Cliffs ,NG, Prentice Hall.
- Mathews ,p(2007)**The relevance of science educational in Ireland.dublin**.; royal irish academy.
- Mbano ,o.(2003)"The Effects of Accognitive Accelerating Intervention Programmed on The Performance of Secondary School Pupils in Malawi International" **journal of Science Educational** 25.71-87.
- Mc carthey, b(1987): **the 4Mat System**, Barrington, il , excel ,inc.
- Mc carthey, b(2000): **4Mat Learning Type Measure** , Barrington ,il, about learning.
- Mc carthey, b(2006) : **Teaching Around the 4Mat Cycle**; Crowin Press, California.
- Mc carthey,b.(2007): Understanding Ourselves, Understanding Our Children(kindle edition)- **4 Mat Guide for Helping Your Child.at school and home.**
- Mc carthey, b,(2011)" 4Mat system peter mc nab" **, 9 Points Magazine,** International Anagram Association, July-1-12.
- Mc carthey, b& Leflar (1983): **4Mat in action Creative Lesson Plans for Teaching to Learning Styles with Right ,Left made Teaching** , Barrington, il,excel,inc (eds).
- Mc carthey, b& Mc carthey, d(2003): **About Teaching Companion** ; **the 4Mat Implementing, Work book**,. Wauconda,IL: about teaching ,Inc. pp.122- 125.
- Mc carthey,b.& Morris ,s.(1998): **Acomprehensive Guide to the Study and Presentation of the 4 Mat Instructional Method**..Barrington ,il,exel.
- Mc carthey,b.& Morris,s.(1999): **4mat in action**. (4^{th} edition) Barrington ,il,exel.
- Morley,t.a.(2000)): The Effect of The 4Mat System of Instructional Achievements in Students Completing Computer Certification Courses through Distance Education, **dissertation of doctorate** ,capella university.
- Murphy,p.(1998): "every one finishes first" **technos** ,V 7,N1, p 27-30.
- Osborn ,j.& Dillon,j.(2010): **Good Practice in Science Teaching** ,second edition.Mc Graw Hill, Open University Press.
- Ovez, f.t,(2012)" The Effect of 4Mat Model on Students Algebra Achievements and Level of Reaching Attainment ,int ,j, **contempt ,math, science** vol,7,no,45,2197-2205.

- Shayer,m.(1997)"The long Term.Effects of Cognitive Acceleration " **paper presented at annual meating of the American Educational Research Association**.
- Shayer,M & Ginsbrg , D.(2009): "Thirty Years on – a large anti – Flynn effect (II)13- and 14 years olds. Piagetion test of formal operations 1976 – 2006 , 7.**British Journal of Educational Psychology** ,79(3),409- 418.
- Silva, d.l. & Sabino, l.d.(2011)" Transforming Divers Learners Through a Brain- Biased 4 Mat Cycle of Learning".**proccedeing of the world congress on engineering and computer**, science vol 1, October 19-21. Sanfrancisco, USA.
- Uyangör ,S.M. & Dikkartın, F.T., (2009)The Effects Of The 4MAT Education Model On The Student Achievements and Learning Style. Necatibey Faculty of Education Electronic.**Journal of Science and Mathematics Education**,3(2).178-194.
- Uyangor, s.(2012) "The Effectiveness of The 4Mat Teaching Model upon Student Achievements and Attitude Levels Inter national" **journal of research studies in education,** vol 1,no 2 ,43-53.
- Zhang,l.f.& Sternberg,R.J(2005) "athreefold model of intellectual style" **educational psychology review**.vol 17 ,no1,1-53.

أساليب توسعة وتضيق الخطاب الشرعي

أ.م. عبد الزهرة لفته

Ways of Expanding and Narrowing the Religious Address

Asst. Prof. Abdel Zahra Lefta

Abstract

The Almighty God had sent a lot of prophets to convey His orders for the people. The research deals with the variety of the religious address whether expanded or narrowed.

مقدمة

اقتضت سنة الله عزّ وجلّ أن يرسل رسلاً ومبشرين للناس؛ قال تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا﴾ (الإسراء: 15)، فاعتمد الشارع طرق عدّة في خطابه لإيصال مراده إلى المكلفين، ومما وقع في الخطاب الشرعي هو التوسعة والتضييق، ولما للبحث من الفائدة وأهمية في بيان مراد الله عز وجل عملنا على استقصاء أكبر قدر ممكن من طرق التوسعة والتضييق، فجاء البحث على مطالب بين المطلب الأول معنى التوسعة والتضييق في الخطاب الشرعي، ثم التعريج على بيان أهم طرق التوسعة والتضييق بمطالب وهي:

- التنزيل.
- الحكومة والورود.
- التعميم والتخصيص.
- الإطلاق والتقييد.
- الإلحاق.

المطلب الأول: معنى التوسيع والتضييق لغة واصطلاحاً:

أولاً: التوسعة والتضييق في اللغة:

أ- التَوْسيعُ في اللغة: خلاف التضييق. تقول: وَسَّعْتُ الشيءَ فاتَّسَعَ واسْتَوْسَعَ، أي صار واسِعاً[1].

ب- التضييق من ضيق وهو نقيض السّعة ضاقَ الشيءُ يضيق ضِيقاً وضَيْقاً وتضَيَّقَ وتضايَقَ وَضَيَّقه[2].

ونلاحظ أنّ هاتين المفردتين من المعاني المعروفة والمتضادة في الوقت نفسه.

ثانياً: التوسعة والتضييق في الاصطلاح:

أ-**التوسعة:** لم يكن المعنى الاصطلاحي بعيداً عن المعنى اللغوي، فهو كل ما له قابلية التوسيع لمدلول الدليل الشرعي، في انطباقه على مصاديق أكثر.

فقيد (كل ما) يدخل تحته النصوص، الأساليب، والأدوات، غيرها، وقيد(له قابلية) فهو يدخل البحوث اللفظية، وغيرها، كما يخرج كل ما ليس له هذه القابلية، من حيث عدم المشروعية، أو عدم اعتماده في لغة المخاطبة وغيرها، فيجب أن يكون معتبراً شرعاً، وان يكون جارياً في لغة التخاطب.

ب- **التضييق:** وهو كل ما له القابلية على تضييق مدلول الدليل الشرعي، في انطباقه على مصاديقه. فهو المعنى المقابل للتوسعة لأنه يضيق من دائرة لدليل.

المطلب الثاني: معنى التنزيل:

التنزيل لغة: من نزل، وهو الحلول، وأنزله أحله، ونزل هذا مقام هذا: أقامه مقامه[3].

أما اصطلاحاً فقد عرف بتعاريف عدة منها: هو إحلال الشيء محل غيره[4].

(1) ابن منظور: لسان العرب 8: 392، سنة الطبع: محرم 1405هـ الناشر: نشر أدب الحوزة – قم – إيران.
(2) المصدر نفسه 13: 280.
(3) ابن منظور: لسان العرب 11: 656.
(4) قلعجي: محمد رواس: معجم لغة الفقهاء 148.

وعرف أيضاً بأنه الحكم بمشاركة المنزل للمنزل عليه في أحكامه وآثاره، وتبعيته له فيها إثباتاً[1]. وعرف بأنه تنزيل الشارع موضوعاً منزلة موضوع آخر بلحاظ حكمه[2]. وهذه التعاريف يمكن استخراج جامع منها هو إنزال شيء موضع شيء آخر.

وهو يبحث في موردين: في مباحث الألفاظ، وفي مباحث الأصول العملية.

الأول: في مباحث الألفاظ، وللتنزيل فيه صور عدة منها:

1. أن يكون التنزيل بلفظه كما في قوله^: ((أنت مني بمنزلة هارون من موسى...))[3].
2. يكون بحمل العنوان على المنزل وإسناده إليه أو نفيه عنه مجازاً، كما في زيد أسد، و: (يا أشباه الرجال ولا رجال)[4]، و(المطلقة رجعياً زوجة)[5]، و(لا شك لكثير الشك)[6].
3. التصريح بالتشبيه والتنزيل كما في: زيد كالأسد، وقوله: (الولاء لحمة كلحمة النسب)[7].
4. التصريح بثبوت أحكام المنزل عليه، كقولهمe: (يحرم من الرضاع ما يحرم من النسب)[8].

والكل يشترك في التنزيل وإثبات حكم المنزل عليه للمنزل، المستلزم للنظر لتلك الأحكام، فالتنزيل هنا أعطى سعة لمصاديق كثيرة لم يشتمل عليها النص الخاص بذلك الحكم. فلسان التنزيل له جهة توسعة وتضييق، وهو ليس حقيقياً بل هو مجازاً، لأن الوجدان يحكم بأن المنزل غير المنزل عليه.

ومن الأصول التي أسست على هذا النوع هي:

1- تنزيل الموجود منزلة المعدوم، نحو: (لا شك لكثير الشك) [9].
2- تنزيل المعدوم منزلة الموجود؛ نحو: (من أدرك من الوقت ركعة فقد أدرك الوقت كله)[10].
3- تنزيل الناقص منزله الكامل، وهو المثال المتقدم نفسه.
4- تنزيل الكامل منزلة الناقص. محمد بن الحسن قال: قال النبي^: ((لا صلاة لجار المسجد إلا في مسجده))[11].
5- تنزيل الغائب منزلة الحاضر. وهو ما بحثوه في عموم الأدلة لغير الحاضرين من آيات قرآنية، وسنة معصوم. إذ لم يكن كل مكلف حاضر وقت الخطاب.
6- تنزيل الحاضر منزلة الغائب؛ نحو قوله تعالى: ﴿فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ﴾[12].
7- تنزيل الواجد منزلة الفاقد. كما في بعض أصناف الزكاة التي فقدت بعض الشروط كما في الإبل لو وجد النصاب وتخلف شرط السوم.
8- تنزيل الفاقد منزلة الواجد؛ عن الفضيل بن يسار قال: قلت لأبي عبد اللهعليه السلام: ((أستتم قائماً، فلا أدري ركعت أم لا ؟ قال: بلى، قد ركعت، فامض في صلاتك، فإنما ذلك من الشيطان))[13].
9- تنزيل الموجود منزلة وجود آخر. قال ^: ((الطواف بالبيت صلاة إلا أن الله أحل فيه المنطق))[14].

(1) الحكيم محمد سعيد: المحكم في أصول الفقه 5: 176.
(2) الفقيه: محمد: تقي: قواعد الفقيه 121.
(3) الكليني: محمد بن يعقوب: الكافي 8: 107.
(4) الشريف الرضي: نهج البلاغة 1: 70.
(5) الشهيد الأول: محمد بن جمال الدين: ذكرى الشيعة في أحكام الشريعة 1: 311.
(6) البنجوردي: محمد حسن: القواعد الفقهية 2: 343.
(7) الصدوق: محمد بن بابويه: من لا يحضره الفقيه 3: 133.
(8) الكليني: محمد بن يعقوب: الكافي 5: 437.
(9) البنجوردي: محمد حسن: القواعد الفقهية 2: 343.
(10) معناه في الوسائل 3: 158، ووجد بلفظه في صحيح البخاري 1: 151.
(11) الحر العاملي: لوسائل 5: 194.
(12) النساء: الآية 43.
(13) الحر العاملي: الوسائل 6: 317.
(14) الاحسائي: ابن أبي جمهور: عوالي اللآلي 1: 214.

فيمكن القول بأن التنزيل ليس بنحو التضييق فقط بل قد يكون بنحو التوسعة أيضاً. وانّ التنزيل منه حكمي، ومنه حقيقي. ولكن الثاني يقبل بتحفظ كما عن الشيخ النائيني (1355)[1].

الثاني: في الأصول العملية: فمن حيث أنه ناظر إلى رفع ما يصلح أن يقع موضوعاً للأصول، وهو الشك، يكون مضيقاً لدائرتها، وكذا موسعاً من حيث توسعته للعلم إلى الوجداني والتنزيلي، يكون موسعاً. فهو ينزل موارد عدم الدليل منزلة ما له دليل بجعل من الشارع المقدس في نحو من التنزيل. وان الحكم الذي يكون هو حكم ظاهر.

المطلب الثالث: الحكومة والورود:

أولاً: معنى الحكومة لغة واصطلاحاً:

1- معنى الحكومة لغةً : هي من حَكَمْتُ وأَحْكَمْتُ وحَكَّمْتُ بمعنى مَنَعْتُ ورددت[2].

والورود: من وَرَدَ فلان وُروداً: حضر. وأوْرَدَهُ غيرهُ. واسْتَوْرَدَهُ، أي أحضره. الوِرْدُ: خلاف الصَدَر[3].

2- معنى الحكومة والورود في الاصطلاح:

الحكومة في الاصطلاح: وهو ليس بعيداً عن معناه اللغوي فعرف بأنه عبارة عن كون دليل ناظراً إلى حال دليل آخر وشارحاً ومفسراً لمضمونه سواء كان ناظراً إلى موضوعه أم إلى محموله وسواء كان النظر بنحو التوسعة أم التضييق وسواء كان دلالة الناظر بنحو المطابقة أم الالتزام وسواء كان متقدماً أم متأخراً[4]، فيسمى الدليل الناظر حاكماً والمنظور إليه محكوماً فهذا النظر هو بنحو من المنع والسيطرة والقهر. فعليه يمكن تقسيم الحكومة على قسمين:-

أ- الحكومة على نحو التوسعة: وهي في الاعتبارات الأدبية عبارة عن تنزيل شيء منزلة شيء آخر ليترتب عليه الحكم الثابت لذلك الشيء، وإثباتاً للحكم بلسان جعل موضوعه. واختيار هذا الأسلوب من قبل المتكلم قد يكون لأجل إثارة نفس الاهتمام الثابت للحكم الأول من جهة تكراره والتأكيد عليه بالنسبة إلى الحكم الثاني، فيعدل المتكلم عن الأسلوب الصريح إلى هذا الأسلوب الذي يظهره بيان حدود موضوع الحكم الأول استغلالاً للتأثير النفسي الثابت للمنزل عليه لتحقيق مثله بالنسبة إلى المنزل[5].

ب- الحكومة على نحو التضييق: وهي أن يكون مؤدى الدليل الحاكم تحديد ثبوت الحكم لموضوعه نافياً لتصور ثبوته له بنحو عام، وذلك ينفي موضوع الحكم أو متعلقه بغرض نفي نفس الحكم على سبيل الكناية كقوله ﷺ: (لا ربا بين الوالد والولد) فإن المقصود من نفي الربا هو نفي حرمته لا نفي حقيقته ولكنه تعرض لذلك بلسان نفي الموضوع على نحو الكناية دون التصريح[6].

ثم ان للحكومة بهذا المعنى مصاديق كثيرة وأمثلة مختلفة لا بأس بالإشارة إلى بعضها لإيضاح معنى الحكومة.

أ-منها: أن يكون دليل نافياً لموضوع دليل آخر تعبداً لا حقيقة ووجداناً كالمثال السابق، وكما إذا ورد لاشك للمأموم مع حفظ الإمام فإذا شك المأموم بين الثلث والأربع وكان الإمام حافظاً للثلث متيقناً لها فالدليل الثاني ينفي حكم الشك عن شك المأموم بلسان نفي الموضوع ويبين أنه ليس له البناء على الأكثر وإتيان صلاة الاحتياط فيكون حاكماً في قوله إذا شككت فابن على الأكثر، وانه لا يشمل شك المأموم مع حفظ الإمام، وهذه حكومة بنحو تضييق دائرة الموضوع من المحكوم. ولعل إلى هذا القسم ينظر كلام الشيخ (قده) في رسائله حيث قال الحكومة هي الناظرية بحيث لو لا دليل المحكوم لكان دليل الحاكم لغواً[7].

(1) كتاب الصلاة 1: 116.
(2) ابن منظور: لسان العرب 12: 141.
(3) الجوهري: الصحاح 2: 549.
(4) ينظر: الأنصاري: الفرائد 2: 462.
(5) السيستاني: علي: قاعدة لا ضرر 235.
(6) السيستاني: علي: قاعدة لا ضرر 235.
(7) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول 128.

ب- ومنها: أن يكون دليلاً مثبتاً لموضوع دليل آخر تعبداً لا وجداناً، فإذا ورد أكرم العلماء وورد أن الملازم لخدمة العالم عالم فالدليل الثاني يثبت موضوعاً للدليل الأول، وحيث ان ذلك ليس بموضوع له وجداناً فيرجع تعميم الموضوع إلى تعميم الحكم وشموله لخادم العالم ومثله قولهﷺ: ((الطواف بالبيت صلاة)) بالنسبة إلى الأدلة التي تثبت للصلاة أحكاماً خاصة وقوله كل مشكوك طاهر بالنسبة إلى قوله: ((لا صلاة إلا بطهور)) وهذا من قبيل النظر إلى الموضوع بنحو التوسعة[1].

ت- ومنها: حكومة أدلة العناوين الثانوية على أدلة العناوين الأولية، فإذا حكم الشارع بحكم الخمر ووجوب الغسل والصوم فالحرمة والوجوب متعلقان بفعل المكلف بعنوانه الأولى أعني الشرب والغسل فإذا طرء العسر أو الضرر على ترك الشرب وفعل الصوم فأنه يتعلق بهما بطر وهذا العنوان حكم الجواز بأدلة الحرج والضرر؛ فالغسل الحرجي والضرري مورد لتعارض الدليلين بدوا فهو بما انه غسل واجب وبما انه فعل حرجي أو ضرري ليس بواجب ولكن دليل العنوان الثانوي مقدم. فإن معنى قولهﷺ: ((لا ضرر ولا ضرار)): لا حكم ضرري في الإسلام أو لا فعل ضرري، فعلى الأول يكون ناظراً إلى أدلة الأحكام الواقعية وان أحكامها لا تشمل الموارد التي تحقق فيها الحرج والضرر وعلى الثاني يكون المعنى لا وضوء ضرري ولا صوم ضرري فيكون نافياً لموضوعها ومضيقاً لدائرته، ومن هنا قيل ان تصرف الدليل الحاكم أما في عقد حمل دليل المحكوم أو في عقد وضعه فعلى الاحتمال الأول يكون النظر في هذه القاعدة إلى حكم الأدلة الأولية والتصرف تضييق في محمولها، وعلى الثاني يكون النظر إلى الموضوع والتصرف تضييق في الموضوع. ومن هذا القبيل أيضاً حكومة قولهﷺ في حديث الرفع: ((وما استكرهوا عليه وما اضطروا إليه))، فإذا استكره الإنسان على شرب الخمر أو اضطر إليه يكون الحديث رافعاً لموضع دليل حرمة الخمر تعبداً وهو معنى الحكومة[2].

ث- ومنها: حكومة الامارات على الاستصحاب على مبنى الشيخ(قده)؛ وبيانه ان مفاد دليل اعتبار الامارة جعلها طريقاً إلى الواقع فهي علم مجعول لا يعتنى بخلافه فقوله صدق العادل يدل بالمطابقة على لزوم الجرى على وفقه وبالملازمة على عدم الاعتناء باحتمال مخالفته للواقع وإلغاء ذلك الاحتمال؛ وحيث ان ذلك الاحتمال هو موضوع حكم الأصل كانت الامارة نافية لحكم الأصل عن موضوعه بلسان نفي موضوعه وهو معنى الحكومة. فإذا شككنا في حرمة العصير بعد الغليان، فاحتمال الحلية والحرمة في الواقع موضوع للحكم بالحلية الظاهرية وهو حكم الأصل، فإذا أخبر العادل بحرمته فاحتمال الحلية الواقعية وان كان باقياً أيضاً إذ الفرض ان الخبر ظني لا يفيد العلم ولكن مفاد دليل الاعتبار ينفي ذلك الاحتمال تعبداً ويحكم بعدم الاعتناء وعدم ترتيب أثره عليه وهو الحلية الظاهرية[3].

ج- ومنها: حكومة بعض الأصول العملية على بعض كالاستصحاب على البراءة وتقريبه ان موضوع البراءة الشرعية هو الفعل الذي لم يرد فيه نهي بالفعل وحكمه هو الإطلاق والإباحة لقولهﷺ: ((كل شيء لك مطلق حتى يرد فيه نهي))، فالمعنى كلما لم يرد فيه نهي بالفعل فهو حلال، فإذا فرضنا مشكوكاً ثبت له نهي في السابق كالعصير الذاهب ثلثاه بالشمس فهو وان كان مشكوكاً لم يرد فيه نهي بالفعل وحكمه الحلية إلا ان دليل الاستصحاب وقوله من كان على يقين فشك فيه فليبن على يقينه حاكم بلزوم إبقاء النهي السابق وفرض هذا الموضوع مما ورد فيه النهي تعبداً فهو ناظر إلى دليل البراءة.

وبعبارة أخرى دليل البراءة مركب من جملتين مغياة وغاية والأولى كلما لم يرد فيه نهي فهو حلال والثانية كلما ورد فيه نهي فهو ليس بحلال، والعصير المذكور وان كان داخلاً تحت الجملة الأولى دون الثانية وجداناً إلا ان دليل الاستصحاب يخرجه عن موضوع الأولى ويدرجه في الثانية تعبداً وتنزيلاً فهو حاكم على الجملة الأولى بنفي حكمها بلسان

(1) المصدر نفسه 128.
(2) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول 129.
(3) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول129.

نفي الموضوع وعلى الجملة الثانية بإثبات حكمها بلسان إثبات الموضوع، كما انه بالنسبة إلى دليل العنوان الأولى وهو قوله العصير إذا غلى يحرم المجمل من جهة دوام الحرمة وعدمه متمم لدلالته بحسب الظاهر[1].

الورود في الاصطلاح: هو الدليل النافي للموضوع وجداناً بتوسط شرعي[2]، وعرف أيضاً بأنه: عبارة عن ان يرد دليل ويصير سبباً لانعدام موضوع دليل آخر حقيقة بحيث لو لا ورود هذا الدليل لكان المورد مشمولاً لذاك ويسمى الأول وارداً والذي انعدم موضوعه موروداً[3]، مثلاً، ورد عن الشارع قوله: ((رفع عن أمتي ما لا يعلمون))، فلو ترك المسلم التكليف المشكوك فيه، ولم يأت به (مع عجزه عن الوصول إليه بالأدلة الاجتهادية، المنجزة له) استناداً إلى هذا الحديث فإنه لا يحتمل الضرر[4].

وهذه أمثلة أخرى عليه:

الأول: تقديم أدلة الأمارات الشرعية على الأصول العقلية، والدليل القطعي كالخبر المتواتر بالقياس إلى الأصول الشرعية؛ فإذا فرضنا ان موضوع البراءة العقلية هو عدم البيان والدليل، وموضوع التخيير هو عدم المرجح، وموضوع الاحتياط هو احتمال العقاب الأخروي؛ فبمجرد ورود دليل معتبر في موردها ينتفي وجداناً موضوعاتها، فينقلب عدم البيان إلى وجود البيان، وينتفي عدم الترجيح ويتحقق الترجيح؛ ويرتفع احتمال العقاب فيحصل الأمن منه، فيقال حينئذ إن الدليل وارداً على تلك الأصول. وكذا القول في الأصول الشرعية، فأن موضوع البراءة الشرعية والاستصحاب هو الشك في التكليف والشك في بقاء المتيقن، وكلاهما ينتفيان وجداناً بالدليل القطعي كالخبر المتواتر والمحفوف بالقرائن القطعية[5].

الثاني: تقدم أدلة الاستصحاب على الأصول العقلية كالبراءة العقلية والتخيير والاحتياط، فإذا أجرينا استصحاب حرمة العصير مثلاً فيما إذا ذهب ثلثاه بنفسه أو بالشمس يكون ذلك دليلاً شرعياً على الحرمة وبياناً لها فينتفي بالوجدان عدم البيان وكذا استصحاب وجوب الجمعة وعدم وجوب الظهر (فيما إذا علمنا إجمالاً بوجوب احديهما) يكون دليلاً شرعياً على جواز ترك الظهر، فينتفي احتمال العقاب على تركه بالوجدان. وكذا استصحاب بقاء الوجوب وعدم الحرمة في مورد علمنا إجمالاً بأن صلاة الجمعة أما واجبة وأما محرمة مرجح شرعي لطرف احتمال الوجوب فينتفي عدم الترجيح[6].

الثالث: تقدم الاستصحاب أيضاً على الأصول الشرعية على قول بعض المحققين بتقريب أن موضوع البراءة الشرعية هو المشكوك حكمه من جميع الجهات، فالمراد من قوله ^: ((رفع عن أمتي ما لا يعلمون))[7]، رفع الفعل الذي لا يعلم حكمه من جميع الجهات، ومن قوله: ((كل شيء لك مطلق))[8]، إطلاق ما هو مشكوك من جميع الجهات، فإذا جرينا استصحاب الحرمة في العصير المشكوك مثلاً، يكون شربه معلوم الحرمة من جهة كونه متيقناً سابقاً مشكوكاً لاحقاً فينعدم موضوع البراءة الشرعية بالوجدان وهو الورود[9].

الفرق بين الورود والتخصيص:

هو أنهما يشتركان في أمر ويفترقان في آخر. أما ما به يشتركان فهو ان موضوع المورود والمتخصص ينتفيان بالوجدان بعد مجيء الوارد والمتخصص.

وأما ما به يفترقان فهو أن انعدام الموضوع في الورود بواسطة التعبد وورود الدليل ولولاه لكان المورد مشمولاً للمورود، وفي التخصص خارج عنه بالوجدان لا بالتعبد على الخروج، وبذلك تعرف الفرق بين هذين العنوانين وبين

(1) المصدر نفسه.
(2) فتح الله: أحمد: معجم ألفاظ الفقه الجعفري: 443.
(3) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول 129.
(4) فتح الله: أحمد: معجم ألفاظ الفقه الجعفري: 443.
(5) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول 285.
(6) المصدر نفسه 285.
(7) الحر العاملي: الوسائل 4: 373.
(8) المصدر نفسه 6: 289.
(9) المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول 286.

التخصيص والحكومة، إذ في هذين ينعدم الموضوع وجداناً وفي التخصيص والحكومة موجود وجداناً والمعدوم هو الحكم؛ فراجع معنى التخصيص والحكومة ليظهر الفرق بينهما وبين الورود وبينهما في أنفسهما[1].

وبعد هذين يتبين ما للحكومة والورود من دور في توسعة وتضييق الأدلة الشرعية من حيث شمولها لمباحث الألفاظ والأصول العملية.

المطلب الثالث: التعميم والتخصيص:

مما شملته طرق التوسعة والتضييق للخطاب الشرعي هو العام والخاص ويمكن بحثه بنقاط هي:

أولاً: معنى العام والخاص:

العام لغة: هو الشمول والاستيعاب، كما عن ابن فارس[2].

أما اصطلاحاً: (هو اللفظ المستغرق لجميع ما يصلح له بحسب وضع واحد)[3].

وهو بهذا التعريف نجد له دلالة على التوسعة، وهي معروفة من سياقات التخاطب بين الناس.

والخاص لغة: هو التفرّد وقطع الشركة، كما يقال اختصّه أفرده من دون غيره[4].

وأما اصطلاحاً: فقد عرف بتعاريف كثيرة بعضها يفيد المعنى اللغوي، أهمها:

الخاص: هو القول الذي يندرج تحت معنى (لا يتوهم غيره معه)[5]، أو (هو الحكم الذي لا يشمل إلا بعض أفراد موضوعه)[6]. وهو بهذا التعريف له دلالة في التضييق بالمصاديق، وهو جلي وواضح من لغة التخاطب.

والعلامة لم يعرّف الخاص، بل عرّف عملية التخصيص، حيث قال: (التخصيص بعض ما تناوله الخطاب)[7]، ولو عرف الخاص لكان أفضل؛ لأن الخاص هو الذي يترتب عليه الحكم، ويحتمل أنه استعمل لفظ التخصيص مكان الخاص مسامحة؛ لأن التخصيص هو العملية التي بواسطتها نحصل على الخاص وهذا جائز في الاستعمال.

ثانياً: أقسام العموم:

قسمّ متأخّرو المتأخّرين من الأصوليين[8] العموم إلى ثلاثة أقسام، وهذا التقسيم حصل بلحاظ تعلق الحكم بالعام، لا بلحاظ العام نفسه؛ لأنه حقيقة واحدة في جميع الأقسام، وهي:

1- العموم الاستغراقي: وهو العام الذي يكون الحكم المتعلق به شاملاً لكل فرد من أفراده على نحو الاستقلال، كما في قوله تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾[9]، فكل نفس جعلت موضوعاً للحكم على نحو الاستقلال، والحكم المتعلق بأفراد العام الاستغراقي له إطاعته وعصيانه بالنسبة لكل فرد من أفراده، فلو أطاع المكلف بعض أفراد العام وعصى في البعض الآخر، فيثاب على مورد الإطاعة، ويعاقب على مورد العصيان، فلو قيل: ((أكرم العلماء)) فأكرم بعضهم وترك الإكرام في الباقي، فيعدّ مطيعاً في من أكرم وعاصياً في من لم يكرم[10].

2- العام المجموعي: هو العام الذي ثبت فيه الحكم للمجموع، والمجموع موضوعاً واحداً للحكم، ولا يتحقق الامتثال ببعض أفراده، بل يتحقق بإتيان جميع أفراده، كما في وجوب الاعتقاد بصحة جميع ما جاء به النبي^، وكذا

(1) المصدر نفسه 286.
(2) الصاحبي: 209.
(3) العلامة الحلي: نهاية الوصول 2: 11، مبادئ الوصول: 120، تهذيب الوصول: 127 ومثله للطوسي: العدة 1: 273، والمحقق الحلي: المعارج: 121، ومحمد كاظم الخراساني: الكفاية: 216، المظفر: أصول الفقه 1: 129، الفياض: المحاضرات 5: 151.
(4) ينظر: ابن منظور: لسان العرب 8: 290 (مادة خصص).
(5) ينظر: الفخر الرازي: المحصول 1: 196.
(6) المظفر: أصول الفقه 1: 139.
(7) نهاية الوصول 1: 204، مبادئ الوصول: 129، تهذيب الوصول: 135.
(8) ينظر: الخراساني: محمد كاظم: الكفاية: 253، المظفر: أصول الفقه 1: 140، البهادلي: أحمد: مفتاح الوصول 1: 390، نهاية الوصول 1: 204، مبادئ الوصول: 129، تهذيب الوصول: 135.
(9) المدثر: الآية 38.
(10) ينظر: المظفر: أصول الفقه 1: 190.

الاعتقاد بالأئمة الإثنى عشر، فلو اعتقد بصحة بعض ما جاء به النبي^ أو ببعض الأئمة، فلا يعد ممتثلاً، لأن المطلوب مجموع الأفراد بما هو مجموع، لا بأفراده[1].

3- العموم البدلي: وهو العموم الذي يكون الحكم فيه متعلقاً بجميع أفراد العموم، لكن على البدل: بمعنى ان موضوع الحكم هو فرد واحد من أفراد العموم، وإذا امتثل المكلف فرداً واحداً لا على التعيين، يعدّ ممتثلاً، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ﴾[2] فالحكم متعلق برقبة واحد غير معينة من أفراد العموم بل أي رقبة يقع عليها الاختيار صالحة أن تكون متعلقاً للحكم[3].

ويبدو أن أقسام العموم أخذت بسبب تعلق الحكم بأفراد موضوع العام، وأن هذا التقسيم لم يكن ناظراً إلى معنى العام؛ لأنه حقيقة واحدة، لها أفراد، بل ناظراً إلى كيفية تعلق الحكم به وبما ان الحكم تعلق بجميع الأفراد من دون استثناء فهو عام، غاية الأمر أنه عام على البدل، وأمّا المطلق فهو حقيقة واحدة لها مصاديق مستفادة من إطلاق اللفظ، وليس له لفظ خاص يدل عليه. والحكم فيه متعلق بالطبيعة، لا بالأفراد، والطبيعة تتحقق بإمتثال أول فرد من أفرادها.

ثالثاً: ألفاظ العموم:

استعملت في العموم ألفاظ عديدة، ولكن هل هذا الاستعمال على نحو الحقيقة والوضع أم لا ؟ اختلف الأصوليون على ثلاثة أقوال:

1- للعموم ألفاظ وصيغ خاصة كما عن العلامة[4]، وبه قالت الإمامية[5]، وبعض العامة[6].

2- ليس للعموم ألفاظ خاصة وما استعمل فيه من الألفاظ دال عليه بالقرينة، ونسبه الرازي لبعض العامة[7].

3- ألفاظ العموم مشتركة بين العام والخاص وضعاً، لكنها ظاهرة في العموم، وبه قال السيد المرتضى من الإمامية[8]. ولكل واحد من هذه الأقوال أدلته ومناقشتها، وتركنا ذلك لأجل الاختصار. وألفاظ العموم كالآتي:

1- (كل) وما في معناها. دلّ لفظ (كل) على العموم والشمول بالوضع، وكذا ما في معناها كلفظ: (جميع[9]، وأي، وقاطبة، وتمام)، بل كل ما يفيد مفادها.

وعلى الرغم من أن هذه الألفاظ للعموم، لكن لكل لفظ دلالته الخاصة، ويلحظ فيه ما يميزه عن الآخر، كما في لفظ ((كل وجميع)) فهما يدلان على العموم، ولكن هناك ثمّة فرق بينهما، كما نقل الطبرسي عن المبرّد في تفسير قوله تعالى: ﴿فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾[10]. حيث قال: (قوله تعالى: ﴿أَجْمَعُونَ﴾ يدل على اجتماعهم في السجود، أي سجدوا كلهم في حالة واحدة)[11]، هذا بالإضافة إلى التوكيد. وهذا يدلّ على أن ((جميع)) تفيد العموم المجموعي و(كل) تفيد العموم الاستغراقي.

2-الجمع المعرّف بلام الاستغراق أو بالإضافة[12]، كما في قوله تعالى: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ﴾[13]، وقوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ﴾[14]، فكل من (المطلقات) و(المؤمنون) جمع معرّف بلام الاستغراق يفيد العموم، والتقييد بلام الاستغراق لإخراج(لام) العهد فإنها لا تفيد العموم.

(1) ينظر: المظفر: أصول الفقه 1: 191.
(2) النساء: الآية 92.
(3) ينظر: المظفر: أصول الفقه 1: 191.
(4) نهاية الوصول 2: 126، ومبادئ الوصول: 120، وتهذيب الوصول: 127.
(5) منهم الطوسي/ العدة 1: 273، المحقق الحلي/ المعارج: 122.
(6) ينظر: الفخر الرازي/ المحصول 1: 195 ونسبه للمشهور.
(7) ينظر: الفخر الرازي/ المحصول 1: 195.
(8) الذريعة 1: 201.
(9) العلامة الحلي/ نهاية الوصول 2: 239، مبادئ الوصول: 120، تهذيب الوصول: 128، والشيخ الطوسي؛ العدة 1: 274 المحقق الحلي/ المعارج: 121، حسن العاملي/ المعالم: 258، ومحمد كاظم الخراساني/ الكفاية 1: 217.
(10) الحجر: الآية 30.
(11) مجمع البيان 6: 131، وعبد الرؤوف حرابشة؛ منهج المتكلمين في استنباط الأحكام الشرعية: 232.
(12) ينظر: العلامة الحلي: نهاية الوصول 2: 275.
(13) البقرة: الآية 228.
(14) المؤمنون: الآية 1.

وكذا الجمع المعرّف بالإضافة يفيد العموم، كقوله تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ﴾[1]، (فأولادكم) جمع معرّف بالإضافة، وأما الجمع المنكّر مثل (رجال)، فقد اختلف الأصوليون في إفادته العموم، قال جماعة منهم العلامة: (بعدم دلالته؛ لصدق جاءني رجال ثلاثة)[2]، وقال جماعة منهم الشيخ الطوسي: إنه يفيد العموم، واستدل: بأن الجمع المنكر يدلّ على جمع القلة والكثرة، فإذا صدر من حكيم وأراد القلة لنصب قرينة أو بدونها، فهو يفيد الاستغراق[3]، وتبعه جماعة من المتأخّرين[4].

3- المفرد المعرّف بلام الجنس[5]: اختلف الأصوليون في افادة المفرد المعرّف للعموم، وقال العلامة والمحقق وغيرهم[6]: بعدم دلالته، واستدلوا: بعدم التبادر.

وقال الشيخ الطوسي بدلالته على العموم وتبعه بعض المتأخرين[7]. وكذا صحة الاستثناء[8] منه كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ* إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا...﴾[9]؛ لجواز وصفه بالجمع.

وكذا قوله تعالى: ﴿أَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾[10]، فلفظ (البيع) و(الربا) مفردان معرفان بلام الجنس ويدلان على العموم، وكذا المفرد بالمعرف بالإضافة نحو قوله تعالى: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ﴾[11].

ويبدو أن المفرد المعرف بلام الجنس أو بالإضافة يفيدان العموم، لكن لا بالوضع بل بالإطلاق، لفهم المعرف من ﴿أَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ﴾ حليّة كل بيع.

4- النكرة في سياق النهي أو النفي، مثل قوله تعالى: ﴿وَلَا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِنْهُمْ...﴾[12]، فكلمة (أحدٍ)، نكرة وقعت في سياق النهي، وتعني أي أحدٍ منهم، فهي تفيد العموم، وكذا النكرة في سياق النفي، نحو: ((لا صلاة لجار المسجد إلا في المسجد))[13]، وتفيد نفي كل صلاة، وهذا يفيد العموم، ونفي الصلاة هنا نفي تنزيلي، بمعنى نفي كمالها، أي لا صلاة كاملة.

ودلالة النكرة في سياق النفي أو النهي على العموم، دلّ عليه حكم العقل؛ لأن المنهي عنه هو الطبيعة، ولا يتحقق الامتثال إلا بترك جميع أفرادها، فلو ارتكب فرداً واحداً يعدّ مخالفاً[14].

واستدل العلامة بدلالتها على العموم، وبصحة الاستثناء، وحكم العقلاء والإجماع، وللمزيد أنظر النهاية[15].

رابعاً: أنواع التخصيص:

1- التخصيص المتصل: هو الذي يكون المخصِّص فيه جزءاً من الكلام المشتمل على العام. وذهب العلامة إلى أنه حقيقة في العموم، إذ قال: (العام المخصوص بالمتصل ليس مجازاً؛ لأنه غير مفيد للبعض، وإلا لم يفد المتصل شيئاً، فلا يكون مجازاً في البعض، بل المجموع منه ومن المتصل يفيد البعض حقيقة، ولأن انضمام غير المستقل لو أفاد التجوز لكان (مسلمون) و(المسلم) مجازاً)[16].

والتخصيص المتصل يتحقق بأنواع من المخصصات:

---

(1) النساء: الآية 11.
(2) العلامة الحلي: نهاية الأصول 2: 175.
(3) ينظر: العدة 1: 275 و295.
(4) ينظر: المظفر: أصول الفقه 1: 141.
(5) العلامة الحلي: نهاية الوصول 2: 164.
(6) المحقق الحلي: المعارج: 127، حسن العاملي: المعالم: 262.
(7) ينظر: البهادلي: أحمد 1: 392.
(8) الشيخ الطوسي: العدة 1: 275و 292.
(9) العصر: الآيات 1-2.
(10) البقرة: الآية 275.
(11) النور: الآية 63.
(12) التوبة: الآية 84.
(13) الحر العاملي/ وسائل الشيعة 2: 478 الباب 2 من أبواب أحكام المساجد ح1.
(14) ظ: محمد كاظم الخراساني/ الكفاية: 217، المظفر/ أصول الفقه 1: 140.
(15) نهاية الوصول 2: 154.
(16) تهذيب الأصول: 136.

مثل: الاستثناء بـ(إلا) وما أفاد مفادها مثل: غير، وعدى، وسوى وأمثالها[1]، والشرط والوصف والغاية.

ويشترط في الاستثناء أن يكون متصلاً بالعام المستثنى منه، وان يكون من جنسه، كما في قوله تعالى: ﴿مَنْ كَفَرَ بِاللَّهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالْإِيمَانِ﴾[2].

2- المخصص المنفصل: هو ما لا يقترن بالكلام المشتمل على العموم، بل منفصلاً عنه، ويكون لفظياً أو غير لفظي، والمراد من المخصص اللفظي في الشريعة هو الآية أو الرواية الناظرة إلى آية أو رواية أخرى.

والمراد من المخصص غير اللفظي حكم العقل بتخصيص عموم اللفظ كما في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ﴾[3] فإنّ الضرورة تقضى بامتناع خلقه لذاته[4]. وقد يكون الإجماع على القول به.

وذهب العلامة إلى أن المخصص بالمنفصل اللفظي وغير اللفظي مجاز؛ لأن اللفظ موضوع للعموم واستعمل في الخصوص[5]؛ ولأجل هذا ذهب بعض الأصوليين إلى ان العموم المخصَّص بالمنفصل انعقد له الظهور بالعموم قبل حصول المخصَّص[6].

وبهذا يتبين لما للعام من دور في توسيع الدليل وهو مما جرت عليه العرب في خطاباتها، وكذلك الخاص لما له القابلية في تضييق دائرة الخطاب الشرعي على مصاديق معينة، وهذا يتجلى من طرق التخصيص للعام وتضييق مصاديقه.

المطلب الرابع: الإطلاق والتقييد:

أولاً: معنى المطلق والمقيد:

الإطلاق لغةً : الإرسال وعدم التقييد، ويقابله المقيّد[7]. وقيل: (ان يذكر الشيء باسمه، ولا يُقرن به صفة ولا شرط ولا عدد ولا شيء يشبه ذلك، والتقييد أن يُذكر ويُقرن ببعض ما ذكرنا)[8].

وأما اصطلاحاً: فقد عرّفه العلامة الحلي بأنه: (اللفظ الدال على مدلول شائع في جنسه)[9]، ومثله لصاحب المعالم[10] وبعض المتأخّرين[11] وعليه فالإطلاق والتقييد صفتان للفظ متقابلتان تقابل الملكة وعدمها. وليس لهما وضع خاص، بل المطلق يستفاد من إطلاق اللفظ وإرساله من دون قيد، هذا ما يستفاد من تعريف العلامة الحلي وغيره، لذا قيل إن الإطلاق يستفاد من مقدمات الحكمة.

ثانياً: أقسام الإطلاق:

1- الإطلاق اللفظي: هو إطلاق المقال أو الشمول الذي يثبت بقرينة الحكمة والظهور الحالي السياقي، وبعبارة أخرى دلالة ما استفيد من اللفظ عليه[12].

2- الإطلاق المقامي: وهو الإطلاق المستفاد من عدم ذكر قيد في الكلام مع إحراز كون المتكلم في مقام البيان[13].

(1) العلامة الحلي/ نهاية الأصول 2: 237 و273 و279 و280.
(2) النحل: الآية 106.
(3) الرعد: الآية 16.
(4) ظ: العلامة الحلي/ نهاية الوصول 2: 293، مبادئ الوصول: 130، تهذيب الوصول: 145.
(5) تهذيب الوصول: 137.
(6) ظ: محمد كاظم الخراساني/ الكفاية: 265.
(7) ينظر: الفيروز آبادي: القاموس المحيط 3: 258 مادة طلق.
(8) ابن فارس: الصاحبي: 160.
(9) نهاية الوصول 2: 378.
(10) حسن العاملي: المعالم: 312.
(11) محمد كاظم الخراساني: الكفاية: 283.
(12) ينظر: البدري: تحسين: معجم مفردات أصول الفقه المقارن 78.
(13) ينظر: المصدر نفسه 78.

ثالثاً: ما يستفاد منه الإطلاق:

بما أن الإطلاق من صفات اللفظ فلا يحتاج إلى وضع، وأنه يستفاد من إرسال اللفظ وإطلاقه من دون قيد، ونقل الشيخ المظفر وغيره اختلاف الأصوليين في هذا الجانب[1]، وقد نسبَ إلى مشهور القدماء إلى عصر سلطان العلماء حسين بن رفيع(ت: 1064هـ) قولهم بوجود ألفاظ يطلق عليها المطلق كأسم الجنس، أو ما يناسب المقام كعلم الجنس، والمفرد المعرف، والنكرة[2].

ولم أجد ما يدل على أنهم يقولون إنها تفيد الإطلاق بالوضع، والظاهر أنهم لم يلحظوا السبب ونظروا إلى النتيجة، ولهذا نسب لهم إفادة هذه الألفاظ الإطلاق بالوضع.

1- وصرّح متأخرّو المتأخّرين من الأصوليين بعدم استفادة الإطلاق بالوضع، وان هذه الألفاظ وأمثالها موضوعة لنفس المعاني بما هي، أو المهملة أو المعتبرة، مع عدم لحاظ الإطلاق وعدمه، بل مع عدم لحاظ أي خصوصيّة، فلا يستفاد الإطلاق بالوضع، بل يستفاد بمقدمات الحكمة، وان أهل اللغة، بل كافة العقلاء يحملون هذه الألفاظ على المطلق، معتمدين على القرائن، الحالية أو المقالية[3]. وبعد الاتفاق على عدم وضع هذه الألفاظ للإطلاق، اختلفوا فيها على أقوال؛ فمنهم من ذهب إلى ان الموضوع له الماهية المهملة المبهمة، أو الماهية المعتبرة باللاشتراط المقسمي. ان الموضوع له ذات المعنى لا الماهية المهملة ولا المعتبرة[4]. وقد ذكر الشيخ المظفر وغيره هذه التفصيلات[5].

والذي يهمنا لما للإطلاق من قابلية في توسيع مدلول الألفاظ التي ترد مطلقة، فمعنى سريانه وسعته صحة صدقه على كل ما كان تحته. أما التقييد فأنه يعمل على خلافه إذ يقلل ويضيق من دائر الألفاظ المطلقة فهو حاكم على المطلق.

فهما أسلوبان ليسا بخارجين عن نظم الأساليب السابقة في إفادتها للتوسعة والتضييق بإدخال ما كان خارجاً توسعاً، أو إخراج ما كان داخلاً تضييقاً، كما أنهما يفيدان ذلك بمقتضى طبعهما لدى العقلاء وبنظر العرف في بعض الصور التي لا تخل بعمومية الحكم.

المطلب الخامس: الإلحاق:

أولاً: معنى الإلحاق لغة واصطلاحاً:

1- الإلحاق في اللغة: الإدراك والإتباع، فألحق الشيء أي أدركه وإتباعه بغيره[6].

2- الإلحاق في الاصطلاح: وهو ليس بعيد عن المعنى اللغوي لكن له حالتان عند الأصوليين هي:

أ- إلحاق حقيقي: بضم أحد الفردين للآخر أو لبقية الأفراد، كإلحاق بعض أفراد ما يجب فيه الزكاة لباقي أفراد جنسه ليكمل النصاب بها على شروط تذكر في بابها. وهذا له صورتان: موافق للأمر الطبيعي فيدعو الشارع له، كقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ...﴾[7]، وغير موافق للأمر الطبيعي وإنما يشرع ترخيصاً وجعلاً منه.

ب- إلحاق حكمي: وهو الأكثر شيوعاً في العلوم ويعنون به أن نتبع أحدهما للآخر في الحكم أي بجعل الحكم الثابت للملحق به شاملاً للملحق[8].

ومما أسس على هذا العنوان من أحكام:

---

(1) المظفر: أصول الفقه 1: 178، الخراساني، محمد كاظم: الكفاية: 283-286، البهادلي: أحمد: مفتاح الوصول 1: 448، وقد نقل هؤلاء الأعلام وغيرهم بحثاً مفصلاً عن هذا الموضوع.
(2) المظفر: أصول الفقه 1: 178.
(3) ظ: محمد كاظم الخراساني/ الكفاية: 287، والمظفر/ أصول الفقه 1: 181.
(4) الكفاية: 282، أصول الفقه 1: 180-184.
(5) محمد كاظم الخراساني/ الكفاية: 282، المظفر/ أصول الفقه 1: 180-184.
(6) الجوهري: الصحاح 4: 1549.
(7) الأحزاب: الآية 4.
(8) السنان: حلمي: أسس الاستنباط عند الأصوليين 189.

1.إلحاق قول وفعل وتقرير أهل البيتe بقول الرسول^.

2.إلحاق قول الصحابي عند باقي المذاهب بقول الرسول^.

3.إلحاق المقدمة في الوجوب.

والخلاصة:

إن الإلحاق بلفظه وبنيته له دور في توسيع الخطاب وتضييقه فلمتتبع يجد كثيراً من الأحكام مبنية على أسلوب الإلحاق.

الخاتمة في نتائج:

وبعد هذه العجالة التي جرى عليها البحث يمكن أن نلخص النتائج بما يأتي:

1. للشارع طرق عدة لإيصال إحكامه.
2. من أساليب التوسعة والتضييق هو التنزيل. وهو جار في كثير من المباحث الأصولية.
3. الحكومة والورود من الأساليب التي جرى عليها الشارع في تحديد مراده.
4. العام والخاص، من الأساليب التي جرى عليها الشارع لبيان سننه في خلقه وهو مما يتماشى مع ما لدى المخاطب من صيغ خطابية.
5. الإطلاق والتقييد أيضاً لا يمكن التغاضي عنها وهي من الأمور المهمة في تحديد مراد الله عز وجل.
6. الإلحاق وهو مصدر عام اعتاده العقلاء في خطاباتهم في تحديد مرادهم، وبما أن الشارع سيدهم فقد جرى على نهجهم في التخاطب.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1- ابن منظور: جمال الدين محمد بن مكرم (711ه): لسان العرب، ط1- 1405ه، نشر وطبع: نشر أدب الحوزة، قم – إيران.

2- الاحسائي: ابن أبي جمهور: عوالي اللآلي.

3- الاشتهاردي: حسين التقوي: تنقيح الأصول. ط1- 1418ه. تقرير أبحاث السيد الخميني: تحقيق ونشر: مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني. مطبعة مؤسسة العروج.

4- الأصفهاني: حسن الصافي: الهداية في علم الأصول: تقرير أبحاث السيد الخوئي، 2: 169-171، ط1-1417ه، تحقيق ونشر: مؤسسة صاحب الزمان(عج) المطبعة ستارة، قم – إيران.

5- الأصفهاني: محمد تقي الرازي النجفي (1248ه): هداية المسترشدين في شرح أصول معالم الدين. ط1-1421ه. تحقيق ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين. قم – إيران.

6- الأصفهاني: محمد حسين (1316ه): بحوث في الأصول. ط3- 1418ه. طبع وتحقيق ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم – إيران.

7- الأنصاري: محمد علي: الموسوعة الفقهية الميسرة. ط2-1423ه. المطبعة: شريعة. الناشر: مجمع الفكر الإسلامي، قم – إيران.

8- الأنصاري: مرتضى (1281ه): فرائد الأصول، ط1- بلا، نشر وطبع: اسماعليان، قم – إيران.

9- البجنوردي: حسن (1396ه): القواعد الفقهية، ط2-1426ه، تحقيق: مهدي المهريزي ومحمد حسن الدرايتي، المطبعة: نكارش، قم – إيران.

10- البجنوردي: حسن (1396ه): منتهى الأصول، ط1-1421ه، تحقيق وطبع: العروج، قم – إيران.

11- البدري: تحسين: معجم مفردات أصول الفقه المقارن، ط1-1428هـ، المطبعة: نيرو، طهران – إيران.
12- البهادلي: أحمد كاظم: مفتاح الوصول إلى علم الأصول، ط1-1423هـ، طبع ونشر: دار المؤرخ العربي، بيروت – لبنان.
13- البهسودي: محمد سرور الواعظ: مصباح الأصول، ط1-1422هـ، تحقيق: جواد القيومي الأصفهاني، المطبعة: الشريعة، قم – إيران.
14- الجوهري: إسماعيل بن حماد(393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط4-1407هـ، تحقيق: أحمد بن عبد الغفور عطا، المطبعة: دار العلم للملايين. بيروت – لبنان.
15- الحائري: محمد حسين(250هـ): الفصول الغروية في الأصول الفقهية. ط1-1404هـ، المطبعة: نمونة، نشر: دار إحياء العلوم الإسلامية، قم – إيران.
16- الحسيني: محمد: معجم المصطلحات الأصولية. ط1-1995م، نشر وطبع: مؤسسة المعارف للمطبوعات، بيروت – لبنان.
17- الحكيم: محمد تقي: الأصول العامة للفقه المقارن. ط4-1422هـ، المطبعة: المؤسسة الدولية للدراسات والنشر بيروت – لبنان.
18- الحكيم: محمد سعيد الطباطبائي: الكافي في أصول الفقه، ط3-1423هـ، طبع ونشر: المؤسسة الدولية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان.
19- الحلي: جمال الدين أبو منصور الحسن بن يوسف بن المطهر(726هـ): نهاية الوصول إلى علم الأصول. تحقيق: إبراهيم البهادري، ط1-1425هـ، طبع ونشر: مؤسسة الصادق(ع).
20- الحلي: جمال الدين أبي منصور الحسن بن يوسف بن المطهر(726هـ): قواعد الأحكام، ط1-1413هـ. تحقيق ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم-إيران.
21- الخراساني: محمد كاظم الآخوند (1329هـ)، كفاية الأصول، تحقيق ونشر: مؤسسة آل البيت (ع) لإحياء التراث.
22- الخراساني: محمد كاظم الآخوند (1329هـ): كفاية الأصول، تحقيق وتعليق: الشيخ عباس الزراعي، ط3-1427هـ، طبع ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم – إيران.
23- الخميني: مصطفى(1389هـ): تحريرات في الأصول. ط1-1418هـ، تحقيق ونشر مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني، المطبعة: العروج، قم-إيران.
24- الخوئي: أبو القاسم (1413هـ): أجود التقريرات، تقرير بحث النائيني. ط1- 1368هـ، المطبعة: الغدير. الناشر: مصطفوي قم – إيران.
25- الرفاعي: عبد الجبار: محاضرات في أصول الفقه. ط1-1412هـ، المطبعة السرور، قم – إيران.
26- الزبيدي: محمد مرتضى (1205هـ): تاج العروس من جواهر القاموس، مكتبة الحياة، بيروت – لبنان.
27- السيستاني: علي: قاعدة لا ضرر.
28- الشاهرودي: علي الهاشمي: دراسات في علم الأصول. ط1-1419هـ، المطبعة: محمد. الناشر: دائرة معارف الفقه الإسلامي، قم – إيران.
29- الشاهرودي: محمود الهاشمي: بحوث في علم الأصول، ط3-1426هـ، المطبعة: محمد، الناشر: مؤسسة دائرة معارف الفقه الإسلامي.
30- الشهيد الثاني: زين الدين بن علي العاملي (966أو965هـ): مسالك الإفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام. ط3-1425هـ، المطبعة: عترت، تحقيق ونشر: مؤسسة المعارف الإسلامية، قم – إيران.
31- الشيرازي: ناصر مكارم، أنوار الأصول، إعداد: أحمد القدسي، ط1-1424هـ مطبعة أمير المؤمنين، قم – إيران.

32- الصدر: محمد باقر (1400هـ): دروس في علم الأصول. ط1-1421هـ، إعداد وتحقيق: لجنة التحقيق التابعة للمؤتمر العالمي للإمام الشهيد الصدر. طبع ونشر: مؤسسة الهدى، قم – إيران.
33- صنقور: محمد علي: شرح الأصول من شرح الحلقة الثانية، ط2-1424هـ، المطبعة: عترت، الناشر: نقش قم – إيران.
34- صنقور: محمد علي: المعجم الأصولي. ط1-1421هـ، المطبعة: عترت، قم- إيران.
35- الطوسي: محمد بن الحسن (460هـ): العدة في أصول الفقه. تحقيق: محمد رضا الأنصاري القمي ط -1417هـ، المطبعة ستارة، إيران – قم.
36- العاملي: حسن بن الشهيد الثاني (1011هـ): معالم الأصول، ط1-1374، المطبعة قدس، قم – إيران.
37- العاملي: محمد بن الحسن الحر(1104هـ): وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، ط2-1424هـ، تحقيق ونشر وطبع: مؤسسة آل البيت(ع) لإحياء التراث.
38- فتح الله: أحمد: معجم ألفاظ الفقه الجعفري.
39- الفياض: محمد إسحاق: المباحث الأصولية. ط1-1424هـ. المطبعة شريعت، الناشر مكتب الشيخ الفياض.
40- الفياض: محمد إسحاق: محاضرات في أصول الفقه (موسوعة الإمام الخوئي). ط1-1422هـ، تقرير أبحاث السيد الخوئي، طبع ونشر: مؤسسة إحياء آثار الإمام الخوئي.
41- الفيروزآبادي (817هـ): مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط. ط2-1424هـ، إعداد وتقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، نشر وطبع: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
42- الفيروزآبادي: مرتضى الحسيني اليزدي: عناية الأصول في شرح كفاية الأصول. ط7- بلا، توزيع ونشر: فيروزآبادي قم – إيران.
43- قلعه جي: محمد رواس وقنيبيي: حامد صادق: معجم لغة الفقهاء. ط2-1408هـ، طبع ونشر وتوزيع: دار النفائس، بيروت – لبنان.
44- القمي: أبو القاسم(1231هـ): قوانين الأصول، ط1-1378هـ، الناشر: المكبة العلمية الإسلامية، قم – إيران.
45- القمي: ابن بابويه: من لا يحضره الفقيه.
46- القمي: محمد المؤمن: تسديد الأصول. ط1-1419هـ، طبع ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم – إيران.
47- كاشف الغطاء(1228هـ): جعفر: كشف الغطاء عن مبهمات الشريعة الغراء، ط1-1422هـ. تحقيق وطبع: مكتب الإعلام الإسلامي.
48- الكاظمي: محمد علي الخراساني(1365هـ): فوائد الأصول: تقرير أبحاث الشيخ محمد حسين النائيني، ط1-1404هـ، نشر وطبع: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم – إيران.
49- الكركي: علي بن الحسين(940هـ): جامع المقاصد في شرح القواعد، ط1-1408هـ، المطبعة: المهدية. تحقيق ونشر: مؤسسة آل البيت(ع) لإحياء التراث.
50- الكليني: محمد بن يعقوب: الكافي.
51- اللجنة العلمية في الحوزة العلمية: قواعد أصول الفقه على مذهب الإمامية. ط1-1423هـ، المطبعة ليلى، الناشر: المجمع العالمي لأهل البيت(ع).
52- اللجنة العلمية في الحوزة العلمية: القواعد الأصولية والفقهية على مذهب الإمامية. ط1-1425هـ، المطبعة: فجر الإسلام، قم – إيران.
53- المرتضى: علي بن الحسين الموسوي، (436هـ) الذريعة إلى أصول الشريعة. تحقيق: أبو القاسم الكرجي، طبع ونشر: دانشكاه، طهران – إيران.

54- المروج: محمد جعفر: منتهى الدراية في شرح الكفاية، ط1-1427هـ، تحقيق: محمد علي الموسوي. المطبعة: ستارة، قم – إيران.
55- المشكيني: علي: اصطلاحات الأصول. ط8-1421هـ. طبع ونشر: الهادي، قم – إيران.
56- المظفر: محمد رضا(1383هـ): المنطق، ط1-1424هـ، المطبعة: أنصار الله، النجف – العراق.
57- المظفر: محمد رضا(1383هـ): أصول الفقه، ط6-1381هـ، طبع ونشر: دار التفسير. قم – إيران.
58- المنتظري: حسين علي: نهاية الأصول، تقرير أبحاث الشيخ حسين الطباطبائي البروجردي، ط1-1415هـ، المطبعة القدس، قم – إيران.
59- الميلاني: علي الحسيني: تحقيق الأصول، تقرير أبحاث الوحيد الخراساني، ط1-1427هـ، المطبعة وفا، قم – إيران.
60- النجفي: محمد رضا(1362هـ): وقاية الأذهان، ط1-1413هـ، تحقيق ونشر: مؤسسة آل البيت، قم – إيران.
61- هلال: هيثم: معجم مصطلح الأصول: 189، ط1-1424هـ، نشر وطبع وتوزيع: دار الجيل، بيروت – لبنان.
62- اليزدي: عبد الكريم الحائري(1355هـ): درر الفوائد. ط6-1418هـ، تحقيق: محمد المؤمن، طبع ونشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم – إيران.

الموسوعات والبرامج الكومبيوترية

63- المعجم الفقهي الإصدار الثالث.
64- مكتبة أهل البيت(ع) الإصدار الأول.
65- مكتبة نور الأصول.
66- مكتبة الفقه وأصوله.
67- المكتبة الإسلامية الشاملة.

استراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وفاعليتها في تنمية المهارات العقلية لطلبة قسم الفيزياء وتحصيلهم الدراسي

م.م سماح عبد الكريم عباس الفتلي

The Role of the Strategy of Fishbowl in Developing Mental Skills of the Students of the Dept. of Physics

Asst. Lect. Samah Abdul Kareem Al-Fatly

Abstract

The study aims at assessing the effectiveness of the strategy of fishbowl in developing the mental skills of the students of Dept. of Physics and their achievement. The sample of the study is (62) students of the students of Dept. of Physics/ College of Education/ University of Al-Kadissya for the academic year (2014-2015). The study results the preeminence of the experimental group in both of the achievement and the mental skills tests.

ملخص البحث:

يهدف البحث الى معرفة فاعلية إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في تنمية المهارات العقلية لطلبة قسم الفيزياء وتحصيلهم الدراسي، اذ تكونت عينة البحث من (62) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع في قسم الفيزياء – كلية التربية – جامعة القادسية خلال الفصل الاول من العام الدراسي (2014 – 2015)، استخدمت الباحثة التصميم التجريبي، وتم صياغة الأهداف السلوكية، وأعداد الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، قامت الباحثة ببناء أدوات البحث التي تمثلت بالاختبار التحصيلي واختبار المهارات العقلية، وتوصل البحث الى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختباري التحصيل والمهارات العقلية.

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث: The Problem of the research

على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها المؤسسات التربوية والتعليمية ومع ما طرأ عليها من تحولات كمية ونوعية فان مناهجها ونشاطاتها وطرائقها التدريسية ما تزال قاصرة نسبيا عن تنمية أساليب التفكير السليمة لدى طلبتنا، إذ ما تزال مناهجها وأساليب تقويمها تعتمد أساليب تلقين المعلومات والحقائق للطلبة، ويبقى المُتعلم يمثل الدور السلبي في العملية التعليمية، مكتفيا بتلقي ما يُفرض عليه في الكتب المقررة وعليه أن يتقبل كل ما يُطرح فيها دون نقد أو بحث. (العبيدي، 2005، 5-6)

وقد شخصت الباحثة من خلال خبرتها المتواضعة في التدريس المختبري، هنالك قصورا في الأساليب والطرائق التي تهتم بالمهارات العقلية وتطويرها مقتصرة على حفظ المعلومات وتسميعها، مما أدى الى عرقلة التفكير لدى المتعلمين دون تحقيق الأهداف المعرفية واستيعاب المادة العلمية وتوظيفها في الحياة العملية فضلا عن ممارسة العمليات التحليل والتركيب والتقويم، وعليه تبرز اهمية تعلم المهارات العقلية وتنميتها التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها.اذ يشير ستيرنبرج (Sternberg) الى ان المعرفة مهمة ولكنها غالبا ما تصبح قديمة اما المهارات العقيلة فتبقى جديدة ابدا وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان و الزمان او انواع المعرفة . (دروزة، 1995، 19) ومن هنا تبرز المشكلة الأساسية للبحث فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل يعتمد على مهاراته العقلية بصورة متكاملة من خلال تنمية عقول الطلبة وتطوير تفكيرهم، واستناداً إلى ما سبق حُددت مشكلة البحث في التساؤل التالي: **ما فاعلية أستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في تنمية المهارات العقلية لطلبة قسم الفيزياء وتحصيلهم الدراسي ؟**

أهمية البحث والحاجة إليه: Importance of the Research أن من أهداف التعليم العامة، تطوير قدرات تفكير الطلبة، فإذا تضمن تدريس العلوم تقديم أفكار أو الإسهام في إنجاز أغراض مركزية في التعليم، فإن المناهج ينبغي أن تقدم

تجارب مختبرية تقود الطلبة لأن يستخدموا منطقهم العقلي في تطوير قدراتهم الذهنية نحو التفكير. (Renner & Mark، 1990 241)

هذا التفكير الذي لابد من الإشارة إلى أن مناهجنا الدراسية تراعي بعض مهارات التفكير فيه غير أنه ينبغي تبني موضوع تعليم التفكير على أسس مدروسة وقواعد ثابتة وتحديد سبل التنفيذ والتطبيق العملي، إن التفكير عمل إنساني نقوم به باستمرار وله نواتج تتنوع تبعاً لنوع المهمة التي يؤديها، فمنها ما يتطلب تفكيراً إبداعياً أو تحليلياً أو حدسياً أو ناقداً. (عصفور وطرخان، 1999، 29)

أهتم كثير من الباحثين بدراسة العقل والنشاط العقلي التي تتمثل بالقدرات العقلية من تجهيز المعلومات وحل المشكلات وادراك العلاقات والارتباطات بين عناصر المنبهات المختلفة. (الصادق، 2003، 22)، ويرى التربويون ان تدريب المتعلمين على المهارات العقلية من الاهداف الاساسية للتربية العلمية وتدريس العلوم ولهذا لابد ان تركز مناهج العلوم على هدف تنمية المهارات العقلية وقد اصبح من الضروري ان يتزود الفرد المتعلم بالمهارات والمبادئ الاساسية والعلمية لكي تمكنه من العيش في العصر الحالي ويشارك فيه بذكاء وفعالية ثم يحقق لنفسه حياة ملائمة افضل مع التغيرات والتطورات المختلفة التي تحدث في العالم وتاكيدا على هدف المهارات العقيلة تكفي الاشارة الى ان اهتمام الدول الصناعية المتقدمة بهذا الهدف الاساسي في برامجها العلمية التعليمية كان من العوامل الاساسية التي ساعدت على تقدمها العلمي والتكنولوجي الحديث. (زيتون، 1987، 43)

يبدو ان اهتمام العلماء والباحثين التربويين بموضوع تنمية المهارات العقلية وتطورها يعود الى ان المتعلم لا يستطيع ان يصل الى التبصر والادراك من دون توظيف حقيقي لعملياته العقلية ولا يستطيع ان يتابع عملية تعلمه من غير وعي حقيقي لما يوظفه من استراتيجيات ادراكه والتحكم بها وعليه فالحاجة ماسة الى تطبيق طرائق واساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة تناسب استراتيجيات ادراك المتعلمين ومنسجمة مع كيفية خزن المعلومات في ذاكرتهم فهي التي تحدد الطريقة أو الاسلوب التدريسي كما انها تحدد كيفية تنظيم المعلومات والحقائق والمفاهيم في المحتوى التعليمي. (دروزة، 1995، 119)

ولغرض تحقيق الأهداف المنشودة في عملية التعليم، لابد من الرجوع إلى استراتيجيات التدريس ودورها الأساسي في تحقيق أهداف التعلم، كما أن التجدد في الأهداف التعليمية يستلزم استحداث وتطوير استراتيجيات تدريس تكون قادرة على تحقيق تلك الأهداف المطورة. (الدليمي، 2005، 2) ومن اجل ذلك كانت هناك حاجة لاستخدام طرائق واستراتيجيات جديدة في تدريس العلوم، من اجل مساعدة الطالب في تحقيق افضل المستويات من الخصائص النمائية واستثارة الطلبة في هذه المرحلة، ومن ثم مساعدتهم على التقدم والنجاح في حياتهم التعليمية ومن هذه الاستراتيجيات هي استراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وهي من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم النشط والتي تعتمد على التدريب الجماعي، وتقدم خبرة مباشرة للعملية الجماعية للطلاب من خلال ملاحظة المجموعات الطلابية. وتقوم هذه الإستراتيجية على فرضية حدوث التعلم بين الشخصي، وبين الأشخاص Interpersonal & Intrapersonal الذي يحدث بين أعضاء المجموعات التي يلاحظها الطالب، ومدى تأثير ذلك على سلوكيات ونواتج أعضاء المجموعات. (Keck–McNulty، 2004)

واستنادا إلى ما تقدم تبرز أهمية إجراء هذا البحث في المسوغات الآتية:1.استجابة لما ينادي به المربون بضرورة استخدام الطرائق والإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد المشاركة الفعلية للطلبة في العملية التعليمية.

1. تقديم إستراتيجية حديثة قد تسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم العقلية .
2. تأمل الباحثة أن يفيد هذا البحث ونتائجه الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية في المناهج وطرائق تدريس العلوم بشكل عام ومادة الفيزياء بشكل خاص

3. يعد البحث إسهامة متواضعة على مستوى التعليم الجامعي في تقصي استخدام إستراتيجية حديثة (حوض السمك Fishbowl Strategy) في التعليم لدى طلبة الجامعة بوصفهم مدرسي المستقبل.

4.عدم خضوع إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy للبحث والتجربة في مجال تدريس الفيزياء على حد علم الباحثة.

هدفا البحث:- Objectives of the Research يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1- فاعلية إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في التحصيل لدى طلبة قسم الفيزياء.

2- فاعلية إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في تنمية المهارات العقلية لدى طلبة قسم الفيزياء.

فرضيتا البحث Hypotheses of the Research

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في المهارات العقلية .

حدود البحث:- Limitation of the Research يتحدد البحث الحالي بـ:

1- طلبة الصف الرابع (الدراسة الصباحية) – قسم الفيزياء – كلية التربية – جامعة القادسية.

2. التجارب السبعة المقررة لمادة المختبر التعليمي (مختبر اجهزة ووسائل ايضاح).

3. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2014 – 2015.

تحديد المصطلحات: Definition of the terms

1- استراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy:

- تعرفها (قطامي، 2013): "هي من استراتيجيات المجموعات الصغيرة، والتي تهدف الى البحث بعمق حول موضوع اوقضية محددة وعدم الاكتفاء بالمعالجات السطحية حوله، حيث يمارس الطالب فيها عمليات ذهنية في استقبال المعلومات اللفظية ومعالجتها وتنظيمها لتصبح ذات معنى وتخزينها. (قطامي، 2013، 621)

التعريف الاجرائي: إحدى استراتيجيات التعلم النشط تساعد طلبة الصف الرابع في قسم الفيزياء- كلية التربية -جامعة القادسية في مادة مختبر اجهزة ووسائل ايضاح(المختبر التعليمي) على المشاركة الفعالة في القراءة، والكتابة، والمناقشة، وأداء الأشياء التي تربطهم بالمادة التعليمية، وتتيح المناقشة الجماعية بين الطلبة، وتعتمد على التدريب الجماعي، وتقدم خبرة مباشرة للعملية الجماعية للطلبة من خلال ملاحظة مجموعات عينة البحث.

2- **التحصيل Achievement: - يعرفه (سمارة والعديلي 2008)** بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة". (سمارة والعديلي، 6:2008)

التعريف الاجرائي: محصلة ما تعلمه طلبة عينة البحث من معلومات في مادة مختبر الكهربائية بعد الانتهاء من مدة تنفيذ البحث مقدرة بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي النهائي والذي اعد من قبل الباحثة.

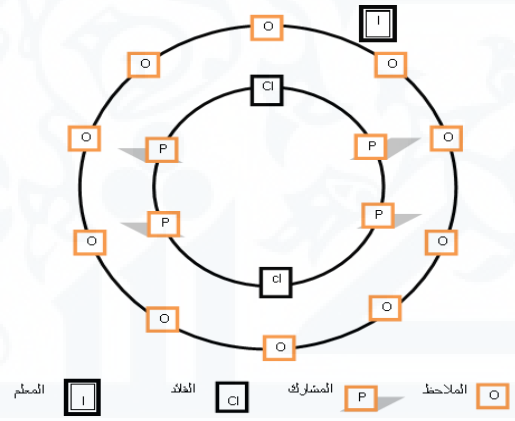
3- المهارات العقلية: يعرفه(معمار، 2006): مجموعة المهارات الضرورية اللازمة لاية عملية تفكير منطقية.(معمار، 2006، 54)

أما التعريف الاجرائي للباحثة فهو: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على فقرات الاختبار المعد لغرض قياس مهارات (الملاحظة، الاستدلال، التصنيف، التنبؤ، القياس، التفسير، فرض الفروض، التواصل).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية: ان طبيعة مناهج العلوم في المستويات التعليمية جميعها، تتطلب ممارسة الأنشطة والتجارب، والتوصل لنتائج علمية موضوعية، لذلك أصبح من الضروري توافر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها المتعلم بالدور الإيجابي أثناء التعلم من خلال أنشطة: يدوية، أو عملية، أو عقلية، سواء تتم هذه الأنشطة بشكل فردي أو زوجي أو جماعي. (أحمد، 2002، 87)

ولكي تتوافر هذه البيئة التعلمية النشطة، تبدو الحاجة شديدة إلى أساليب واستراتيجيات تدريسية بديلة للأساليب والاستراتيجيات التقليدية التي يحتكر فيها المعلم التواصل، وتكون الأنشطة الصفية قائمة عليهم، وجل دور الطلبة هو الاستماع لما يقوله المدرس في صمت وسكون، الأمر الذي يضفي على تلك البيئة الملل، وعدم الحيوية، وفتور الشعور لدى الطلبة. (بهجات، 2001، 32) وقد حث الادراك التربويين للبحث على أساليب واستراتيجيات بديلة كالاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط، ولهذا اتسعت استراتيجيات التعلم النشط في مداها؛ فشملت: الاستراتيجيات الاستقصائية، والتعاونية، والتشاركية، وحل المشكلات، والمشروعات. (Prince & Felder، 2006) (Prince، 2004; Smith et al.، 2005) وتعد إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم النشط والتي تعتمد على التدريب الجماعي، وتقدم خبرة مباشرة للعملية الجماعية للطلبة من خلال ملاحظة المجموعات الطلابية. وتقوم هذه الإستراتيجية على فرضية حدوث التعلم بين الشخصي، وبين الأشخاص Interpersonal & Intrapersonal الذي يحدث بين أعضاء المجموعات التي يلاحظها الطالب، ومدى تأثير ذلك على سلوكيات ونواتج أعضاء المجموعات. (قطامي، 2013، 621) وفي هذه الإستراتيجية يتم ترتيب أربع أو خمسة كراسي في دائرة مغلقة تمثل شكل حوض السمك، أما بقية الكراسي فترتب في شكل دائرة خارج حوض السمك. ويتم اختيار بعض من المشاركين لملئ حوض السمك، في حين يجلس بقية أفراد المجموعة على الكراسي خارج حوض السمك، ويسمى الطلاب الذين يجلسون داخل حوض السمك بالمشاركين (P) يقودهم طالب أو اثنين (CI)، في حين يسمى الطلاب الذين يجلسون خارج حوض السمك باسم الملاحظين (O) في ظل توجيه وإرشاد المدرس (I). (Smulder et al.)، 2004 ويوضح المخطط التالي ترتيب الصف في ظل إستراتيجية حوض السمك.



مخطط (1) يوضح ترتيب الصف في إستراتيجية حوض السمك

وفي هذه الإستراتيجية يناقش المشاركون في الدائرة الأولى التي تسمى حوض السمك موضوع ما، في حين يجلس الطلبة الملاحظون في الدائرة الثانية خارج حوض السمك يستمعون ويسجلون ملاحظاتهم بصمت، وبعد 10–15 دقيقة يتبادل أعضاء الدائرتين أماكنهم، وبعد 10–15 دقيقة أخرى يتجمع الطلبة جميعاً للتشارك فيما قاموا بملاحظته بدون أية تعليقات على المحتوى، ويناقشوا المحتوى الذي قُدم لهم في التدريب، وتقديم الاستجابات. وهناك نوعان من حوض السمك؛ الأول: حوض السمك المفتوح، حيث يظل كرسي واحد فارغ، والثاني: حوض السمك المغلق، حيث يتم ملئ جميع الكراسي. وفي حوض السمك المفتوح، يمكن وفي أي وقت أن يشغل أحد الطلبة الملاحظين الكرسي الفارغ، وينضم إلى مجموعة حوض السمك، وعندما يحدث ذلك فإنه يجب أن يترك أحد أعضاء المجموعة الموجودين مقعده ويبقى المقعد شاغراً،

وتستمر المناقشة مع المشاركين الذين يدخلون ويغادرون الحوض، وحينما ينتهي الوقت المخصص يقوم مدير مجموعة حوض السمك بتلخيص ما قاموا به من مناقشة. أما في حوض السمك المغلق، يتحدث المشاركون الذين يستهلون المناقشة لبعض الوقت، وحينما ينتهي الوقت يجتمعون مجموعة حوض السمك مع المجموعة الاخرى للمناقشة، وفي النهاية يقوم المدرس بتلخيص المناقشات التي اقترحها الطلبة. (Keck-McNulty، 2004)

خطوات استراتيجية حوض السمك

لغرض تطبيق استراتيجية حوض السمك يجب اتباع الخطوات التالية:

1- اختيار وتحديد الموضوع بعد قراءته بحيث يتفق مع الخبرات الحياتية للطلبة.

2- اعداد مجموعة من الاسئلة المتنوعة والمفيدة حول الموضوع الذي تم تحديده.

3- جلوس الطلبة وفق الترتيب الاتي:

أ- جلوس طلبة "مجموعة السمك" او المشاركين التي ستناقش الموضوع على شكل دائرة صغيرة في الوسط، ويتراوح عددهم من (3-5) طلاب، ويمكن تعيين واحد من بينهم بوظيفة مسهل لعمل المجموعة.

ب- جلوس طلبة الصف المراقبين او الملاحظين في دائرة اكبر حول طلبة مجموعة السمك اذ يكون لكل طالب في مجموعة السمك شركاء او مراقبين يدونون افعاله والاستراتيجيات التي يتبعها، وهؤلاء لا يسمح لهم بالكلام خلال المناقشة وعليهم المراقبة والاستماع وتسجيل الملاحظات استعداداً لجلسات المناقشة التي تلي مناقشة مجموعة السمك.

4- بدء نقاش مجموعة السمك حول الاسئلة المعدة على ان يكون لكل منهم دوره وفرصته في النقاش الذي ينظمه مسهل عمل المجموعة، وقد يستمر النقاش مدة نصف ساعة او حسب الوقت المسموح به والمتفق عليه مسبقاً، في حين ينصت طلبة الشركاء بأهتمام ويراقبون ديناميكيات المناقشة والحوار دون تدخل في النقاش مع تدوين الملاحظات. (Candido et al, 2007.34)

5- بعد نهاية نقاش مجموعة السمك يعطى الشركاء فترة صمت يكتبون فيها الافكار الرئيسية التي سمعوها من مناقشة مجموعة السمك ثم يتم توزيع طلبة مجموعة السمك بين الطلبة المراقبين (الملاحظين) وتقسيمهم الى مجموعات صغيرة للمناقشة عن قرب فيما بينهم والاستيضاح عن اية ملاحظات او تعليقات تمت خلال المناقشة اي دمج المجموعتين معاً، وقد يستمر هذا النقاش 30دقيقة او حسب الوقت المسموح به والمتفق عليه.

6- عودة الطلبة كل الى مكانه لاجراء مناقشة اخيرة يتم فيها طرح عدد من الاسئلة لكلا المجموعتين السمك والمراقبين.

7- في نهاية تطبيق الاستراتيجية يمكن للمدرس طرح سؤال نهائي على طلبته معطياً الفرصة لكل منهم للاجابة عليه وقد تدون اجاباتهم. (قطامي، 2013، 623 -624)

المهارات العقلية:

لقد أهتم كثير من الباحثين بدراسة العقل والنشاط العقلي الذي يتمثل في المهارات العقلية، مما ساعد على كثرة الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذه القدرات، كما تعددت التعريفات وذلك لشيوع مشكلات تصنيف القدرات العقلية وتعدد أسس التصنيف. وفي هذا الصدد يشير (فؤاد أبو حطب، 1990) إلى أن أكثر طرائق التصنيف شيوعاً هي ما تعتمد على التصنيف خلال المحتوى الذي يعتمد على تحديد القدرة من خلال المحتوى الظاهر لمادة الاختبار، أما التصنيف من خلال العمليات فهو أكثر غموضاً ويعتمد على أسس نظرية خالصة عند تصنيف القدرات. (أبو حطب، 1990، ص15-23) لذلك تعد المهارات العقلية مجموعة مهارات ضرورية لازمة لأية عملية تفكير منطقية وتشتمل على مهارات أساسية قاعدية يستطيع أن يقوم بها الجميع وتعد انطلاقة إلى مهارات أكثر تعقيداً وأبداعاً. (معمار، 2006، ص54)

تصنيف المهارات العقلية: يمكن تصنيف المهارات العقلية كما يأتي:

1- **الملاحظــة (Observing)**: هــي عبــارة عــن عمليــة يــدون بهــا الطالــب معلومــات مختصــرة عمــا يريــد تعلمــه

سواء كانت المادة المتعلمة معروضة بشكل مسموع عن طريق المحاضرة أو عن طريق شريط التسجيل أو بشكل مقروء عن طريق الكتاب المطبوع أو بشكل مرئي عن طريق الحاسوب. (دروزه، 1995، ص260)

2- **الاستدلال:** وهو عملية عقلية يتم فيها ألانتقال من العام إلى الخاص ومن الكليات إلى الجزيئات.

ويعد أيضاً عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى أستنتاج أو قرار أو حل لمشكلة. (زيتون، 1994، ص103)

3- **التصنيف (Classifying):** وهي قدرة الفرد العقلية التي تمكنه من تشكيل مجموعات (زمر) أو فئات من الأشياء بالأستناد إلى صفة مشتركة أو أكثر بينها، والتعميم بأن الأشياء المتشابهة في خاصية ما تنتمي إلى مجموعة أو فئة واحدة. (عطا الله، 2001، ص294)

4- **التنبؤ (Predicting Extrapolating):** هي المقدرة على قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والأستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك. (جروان، 2002، ص262)

5- **القياس:** وهو تحديد شيء يقاس أو صفة تقاس ووحدة للقياس، وهذه الوحدات تبدأ أختيارية في البداية ويتم تقنينها في النهاية بحيث تصبح أساساً عاماً للقياس.

6- **التفسير (Interpreting):** وهو أرجاع الظاهرة أو الحدث إلى أسبابها الحقيقية ويتضمن ربط الشروط الأولية للظاهرة أو الحدث أو بمعنى أخر ربط السبب بالنتيجة وذلك من خلال قانون أو مبدأ أو نظرية علمية موثوق فيها. (الخليلي، 1996، ص30)

7- **فرض الفروض:** هو تعبير يقترح حلاً ممكناً لمشكلة، أنه يقترح طريقة لعمل شيء ولغرض يعمل موجهاً ومرشداً للعثور على حل للمشكلة، أنه تقريبي وشرطي ومؤقت، أنه يمثل تخميناً وأحياناً يحدد اللفظ ويقيده. (جابرعبد الحميد، 1999، ص378)

8- **التواصل:** هي مهارة عقلية تتطلب أن يتوافر عن الفرد مجموعة من المهارات المتنوعة من أجل أتقانها. (عطا الله، 2001، ص306)

- **دراسات تتعلق بأستراتيجية حوض السمك:** من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث لاحظت ندرة البحوث العلمية والدراسات(حسب علم الباحثة) التي تناولت موضوع استخدام إستراتيجية حوض السمك، فكانت الدراسة الوحيدة التي تناولت هذه الاستراتيجية هي دراسة (السيد، 2011).
- **(السيد، 2011):** أجريت هذه الدراسة في مصر في جامعة قناة السويس، وهدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الإعدادية. تكونت عينة البحث من (62) طالبا" من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدارس شمال سيناء- إدارة العريش التعليمية، تم اختيارها بطريقة قصديه وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريسها بطريقة حوض السمك، وعدد طلابها (31) طالبا"، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية وعدد طلابها (31) طالبا"، استغرقت الدراسة العام الدراسي 2010-2011، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين، وقامت بأعداد دليل لتدريس الوحدة الدراسية وفق إستراتيجية حوض السمك، وإعداد اختباري فهم طبيعة العلم وعمليات العلم والتأكد من حد الكفاية لهما، وقد أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في فهم طبيعة العلم وعملياته على طلبة المجموعة الضابطة. (السيد، 2011)

دراسات تناولت المهارات العقلية ومنها:

1- **دراسة (طلافحة، 2002):** أجريت هذه الدراسة في الاردن، وهدفت إلى التعرف على أثر برنامج كورت الجزء الأول (توسعة الأدراك) والجزء الثاني (التنظيم) في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع. تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً قسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم أستخدام أختبار أوتيس- لينون

للقدرة العقلية الصورة (K)، وطبق البرنامج بواقع حصتين في الأسبوع وبزمن (45) دقيقة للحصة الواحدة مدة (4) شهور، واستخدم المنهج التجريبي، وكانت نتيجة الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في درجة القدرة العقلية وقدرات الأستيعاب اللفظي والأستدلال اللفظي والأستدلال الكمي، في حين لم تظهر فروق ذو دلالة أحصائية في التحصيل العام وفي درجات العلوم واللغة ولم تظهر فروق ذو دلالة أحصائية في درجات الأجتماعيات والرياضيات. (طلافحة، 2002، ص)

2- **دراسة (الدايني، 2006):** أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على أثر منشطات ستراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية مهاراتهن العقلية. تكونت عينة الدراسة (59) طالبة من طلبات الصف الخامس العلمي في مدينة بغداد وزعوا بالتعيين العشوائي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (29) طالبة درسن باستخدام منشطات ستراتيجيات الأدراك، ومجموعة ضابطة ضمت (30) طالبة درسن بالطريقة الأعتيادية، طبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول والثاني للعام الدراسي 2004-2005 واستغرقت (16) اسبوعآ، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وقامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين، وأعدت الباحثة (242) منشطة من منشطات ستراتيجيات الأدراك، كما أعدّ أختبار للمهارات العقلية وأختباراً تحصيلياً، كانت نتيجة الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في الأختبار التحصيلي واختبار المهارات العقلية على قريناتهن في المجموعة الضابطة. (الدايني، 2006، ت -ث)

3- **دراسة (محمود، 2008):** أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على أثر تدريس برنامج الكورت في مادة العلوم العملي في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات العقلية لطالبات الصف الرابع معهد إعداد المعلمات، تمثل عينة البحث مجتمع البحث نفسه والبالغ (61) طالبة حيث تم توزيعهن على شعبتين احدهما تجريبية وعدد طالبتها (30) طالبة والاخرى تجريبية وعدد طالبتها (31) طالبة ؛ حيث درست المجموعة التجريبية جزئين من دروس الكورت حيث تم توظيفهما في مادة العلوم العملي ممثلة في عشرين تجربة، بينما درست المجموعة الضابطه مادة العلوم العملي بدون برنامج الكورت، قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، درست الباحثة الجزء الأول والثاني من برنامج الكورت على المجموعة التجريبية بواقع حصتين في الأسبوع، مدة الحصة الواحدة (35) دقيقة مدة شهرين ونصف، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت نتيجة الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في أختبار مهارات التفكير الناقد والمهارات العقلية على المجموعة الضابطة. (محمود، 2008)

موازنة الدراسات السابقة:-

1- **من حيث الهدف:-** لا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف لكنها تتفق مع دراسة (السيد، 2011) في المتغير المستقل وهو استراتيجية حوض السمك، وتتفق مع دراسة (طلافحة، 2002) و(الديني، 2006) و(محمود، 2008) في المتغير التابع وهو تنمية المهارات العقلية.

2- **من حيث المرحلة الدراسية:-** اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة حيث اجريت الدراسة الحالية على طلبة قسم الفيزياء /كلية التربية، بينما الدراسات السابقة اجريت على المراحل الاعدادية ماعدا دراسة (محمود، 2008) اجريت على طالبات معهد اعداد المعلمات.

3- **من حيث مكان اجراء الدراسة:-** تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الدايني، 2006) و(محمود، 2008) في مكان اجرائها حيث اجريت في العراق، في حين اجريت دراسة (السيد، 2011) في مصر، ودراسة (طلافحة، 2002) في الاردن.

4- **من حيث احجام العينات:-** تباينت احجام العينات اذ انحصرت بين اصغر عينة بلغت (59) في دراسة (الدايني، 2006) واكبر عينة بلغت (84) في دراسة (طلافحة، 2002)، اما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد افراد العينة الدراسية (62).

5- من حيث القيام بالتدريس:- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث القيام بعملية التدريس، اذ درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث.

6- من حيث الوسائل الاحصائية:- استعملت الدراسات السابقة اغلبها الوسائل الاحصائية الاتية (مربع كاي، المتوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي) وكذلك الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: إجراءات البحث أولاً: التصميم التجريبي للبحث (experimental design)

لقد اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا يعرف بتصميم المجموعتين المتكافئة ذات الاختبارين القبلي والبعدي(فان دالين واخرون، 1985: 364). وكما موضح في المخطط (2).

مخطط (2) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	المهارات العقلية التحصيل	استراتيجية حوض السمك	المهارات العقلية والتحصيل	المهارات العقلية والتحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية في التدريس		

ثانيا: مجتمع البحث وعينته (Population & Sample of Research):-

تم اختيار مجتمع البحث قصديا" وهو يتمثل بطلبة الصف الرابع – قسم الفيزياء – كلية التربية – جامعة القادسية للعام الدراسي (2014- 2015) والبالغ عددهم (122) طالبا وطالبة موزعين على شعبتين شعبة – أ – وتضم (62) طالب وطالبة وشعبة- ب – وتضم (60) طالب وطالبة وقد اختارت الباحثة بصورة عشوائية شعبة – أ – لتكون عينة لتطبيق البحث، إذ تم تقسيم هذه الشعبة بصورة عشوائية أيضا" بطريقة القرعة الى مجموعتين، مجموعة A وتمثل المجموعة التجريبية وكان عدد الطلبة فيها (30) طالبا" وطالبة وتدرس المادة المقررة على وفق إستراتيجية حوض السمك ومجموعة B وتمثل المجموعة الضابطة وتدرس المادة المقررة على وفق الطريقة الاعتيادية وكان عدد الطلبة فيها (31) طالبا" وطالبة كما في الجدول (1).

جدول (1) توزيع افراد عينة البحث بين المجموعتين وعدد الطلبة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعات	اسم المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المستبعدون	العدد النهائي
التجريبية	A	31	1	30
الضابطة	B	31	-	31

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث (Equivalent of the Groups Research) وبعد الاطلاع على ما تيسر من الأدبيات السابقة حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي ترى أنها قد تؤثر في نتائج التجربة وهي: 1- العمر الزمني بالأشهر 2- درجة الذكاء 3- اختبار المهارات العقلية القبلي.

1- **العمر الزمني بالأشهر:** وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين وقد أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,73) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,021)، لذا فهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (59) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني الجدول (2).

جدول (2) تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بالاشهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	187	5,19	0,73	2,021	غير دالة
الضابطة	31	186	5,35			

2- اختبار الذكاء:

لغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجة الذكاء طبقت الباحثة اختبار رافن (Ravin) للمصفوفات المتتابعة القياسية، اذ انه اختبار غير لفظي ويقيس قابلية الفرد الحالية ونشاطه العقلي ويمكن تطبيقه على الفئات العمرية الخاصة بالبحث، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث، اتضح للباحثة ان مجموعتي البحث متكافئتان كما مبين في جدول (3).

جدول (3) تكافؤ مجموعتي البحث في درجة الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	86,6	7,045	1,01	2,021	غير دالة
الضابطة	31	88,5	6,97			

3- اختبار المهارات العقلية القبلي.

طبقت الباحثة الاختبار القبلي للمهارات العقلية على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث، اتضح للباحثة ان مجموعتي البحث متكافئتان كما مبين في جدول (4).

جدول (4) تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار المهارات العقلية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	18، 66	2، 635	0، 960	2، 021	غير دالة
الضابطة	31	18، 46	2، 096			

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة: Control The Internal Variables

وتأكدت الباحثة من السلامة الداخلية لمتغيرات البحث عن طريق إجراء التكافؤ بين طلبة المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في: (العمر الزمني بألاشهر، درجة الذكاء، اختبار المهارات العقلية القبلي) ثم قامت الباحثة بالتأكد من السلامة الخارجية وكالاتي:

1. **توزيع الحصص:** تم تنظيم الجدول الأسبوعي بالاتفاق مع رئاسة قسم الفيزياء بحيث تدرس مجموعتي البحث في الأيام (الاحد والاثنين) وبواقع ثلاث ساعات اسبوعياً لكل مجموعة.
2. **المدة الزمنية المستغرقة للتجربة:** كانت المدة الزمنية لدراسة مادة المختبر التعليمي هو الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي(2014-2015) ولمجموعتي البحث وبصورة متساوية، واستمرت التجربة (8) اسابيع وكان عدد الساعات (24) ساعة لكل مجموعة (3) ساعات اسبوعيا".
3. **المادة الدراسية:** درست مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الاول التجارب السبعة المقررة في المختبر التعليمي.
4. **المدرس:** قامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسها تجنبا" لتأثر التجربة بالفروق الناجمة من الخصائص الشخصية للمدرسين واساليبهم في التدريس.
5. **الاندثار التجريبي:** هو الأثر الناتج عن ترك او انقطاع عدد من افراد العينة في اثناء التجربة. (الزوبعي واخرون، 1981، 95) لم تحصل حالة انقطاع او ترك او نقل لاي طالب او طالبة من مجموعتي البحث.
6. **سرية التجربة:** اتفقت الباحثة مع رئاسة قسم الفيزياء على ضرورة الحفاظ على سرية التجربة وعدم اعلام الطلبة بأنهم تحت التجربة.

7. **المختبر والاجهزة والادوات:** درست مجموعتي البحث في المختبر نفسه(المختبر التعليمي) وقد استخدمت الاجهزة والادوات نفسها في اداء المجموعتين

خامساً: مستلزمات البحث:يتطلب البحث الحالي اعداد مجموعة من المستلزمات لغرض تنفيذ إجراءات البحث ومن هذه المستلزمات:

1-**تحديد المادة العلمية:** حددت المادة العلمية التي تقرر تدريسها لطلبة مجموعتي البحث خلال مدة أجراء التجربة (الفصل الدراسي الاول) من العام الدراسي(2014-2015) وقد تضمنت سبعة تجارب على مدى(7) اسابيع بواقع اسبوع واحد لكل تجربة.

2-**صياغة الأهداف السلوكية:** صاغت الباحثة بصياغة (110) هدفا" سلوكيا وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي وللمستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس الفيزياء وقد أخذت نسبة 80% فما فوق من آراء المحكمين والخبراء معياراً لصلاحية الاهداف السلوكية.

3- **إعداد الخطط التدريسية:** أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ضوء محتوى التجارب السبعة للمختبر التعليمي المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع للعام الدراسي (2014-2015) والأهداف السلوكية، إذ أصبح عدد الخطط التدريسية (14) خطة، بواقع (7) خطط للمجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy، و(7) خطط للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، تم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من السادة الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الفيزياء، لبيان آرائهم بشأنها ومدى ملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة وقد اقترح بعضهم إجراء بعض التعديلات عليها، وبعد الأخذ بنظر الاعتبار مقترحات المحكمين وآرائهم أصبحت الخطط جاهزة بصورتها النهائية .

سادسا": اداتا البحث: Tools of the Research

أ-**اعداد اختبار التحصيل: - بناء فقرات الاختبار:** أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد مكون من (30) فقرة تحتوي على أربعة بدائل ملحق (1)، اختارت الباحثة هذا الاختبار لأنه يعد من أفضل الاختبارات الموضوعية مرونة، كما انه يصلح لتقويم التحصيل لأي هدف من الأهداف التعليمية.

(ثورندايك وهجين، 1986: 216)

- **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال الصدق الظاهري، ويتطلب هذا النوع من الصدق عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار.

(سمارة واخرون، 1989، 240)

وقد تم التوصل الى الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار بصيغته الأولية مع قائمة الأغراض السلوكية وجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق التدريس، وتم الاستعانة برأي الخبراء بشان صلاحية فقرات الاختبار وسلامة بنائها وصحتها من النواحي العلمية والفنية، وقد قامت الباحثة بأجراء التعديلات المقترحة وفق ما أبداه من أراء وملاحظات وبذلك فان فقرات الاختبار تعد صالحة آذ حازت على قبول (80%) فأكثر من أراء الخبراء الذين تم الاستعانة بهم.

- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** في ضوء ما تقدم قامت الباحثة بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (20) طالبا وطالبة من غير عينة البحث ممن درسوا التجارب السبعة المقررة للمختبر التعليمي، وبعد تطبيق الاختبار الاستطلاعي وتصحيح الإجابات تم تفريغ إجابات جميع طلبة العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات الاختبار) وذلك لحساب ما يأتي:-

1. **معامل الصعوبة:** ووجد ان معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (الموضوعية) انحصرت بين (0.33- 0.64) وهي فقرات جيدة. اما بالنسبة لفقرات الاسئلة المقالية فانها حسبت باستخدام معامل الصعوبة الخاص بالاسئلة المقالية ووجد ان معامل الصعوبة تتراوح بين (0.29-0.55) وهي فقرات جيدة ايضا، اذ يشير (الظاهر واخرون، 1999) الى ان الفقرات تعد جيدة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (0.20-0.80). (الظاهر وآخرون، 2002: 129)
2. **معامل التمييز:** وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية اتضح انها تتراوح (0,21-0,60)، اما بالنسبة لفقرات الاسئلة المقالية فقد تراوحت قوة التميز بين (0,29-0,58)، لذا تكون فقرات الاختبار ذات قوة تمييز جيدة اذ يشير (Brown، 1981) الى ان فقرات الاختبار تعد مميزة اذ كانت قوة تميزها يتراوح بين (0,06-20). (Brown، 1981، p104)
3. **فعالية البدائل الخاطئة:** بعد استخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة على درجات المجموعتين العليا والدنيا ظهر أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدد من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا وهذا يدل على فاعليتها، وبهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه. (عودة، 1998:290)
4. **ثبات الاختبار:** وبعد حساب معامل الثبات بواسطة معادلة(كيودر-ريتشارد سون -20) ظهر انها بلغت (0، 83) وهذا يدل على أن معامل الثبات جيد ومقبول، إذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (0.67) فما فوق. (النبهان، 2004، 240)

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: بعد انتهاء الإجراءات الإحصائية للاختبار التحصيلي أصبح الاختبار بالصيغة النهائية مكون من (30 فقرة) صالحة للتطبيق.

ب-اعداد اختبار المهارات العقلية:

بناء فقرات الاختبار: بعد الأطلاع على الأدبيات السابقة أعدت الباحثة أختباراً للمهارات العقلية يمثل عمليات العلم الأساسية المتمثلة بـ(مهارة الملاحظة، مهارة الأستدلال، مهارة التصنيف، مهارة التنبؤ، مهارة التواصل، مهارة القياس، مهارة التفسير، مهارة فرض الفروض) وقد صاغت الباحثة فقرات الأختبار من نوع الأختيار من متعدد لأنها تتصف بالشمول ودرجة عالية من الصدق والثبات. (رشدي، 1974، ص102)

اعدت الباحثة اختبار المهارات العقلية ويتكون بصيغته النهائية من (40) فقرة، يضم (8) مهارات بواقع (5) فقرات لكل مهارة، وكل فقرة تحتوي على (4) بدائل ملحق (2).

صدق الاختبار: يعد الصدق من أكثر الخصائص القياسية للمقياس أهمية، لأنه يكشف عن قدرة المقياس على تأدية الغرض الذي أعد من أجله. (عودة، 1998، ص335)

قامت الباحثة بعرض الاختبار على لجنة من المحكمين في مجال طرائق التدريس، وذلك لبيان صدقه ومدى ملائمته وإجراء التعديلات المناسبة وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) معيارا لقبول الفقرات أو رفضها، وقد حصلت جميع فقرات الاختبار على اتفاق آراء المحكمين، لذا يمكن الاطمئنان على صدق الاختبار.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختيار: في ضوء تلك الملاحظات ثم طبق على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبا وطالبة من غير عينة البحث ممن درسوا التجارب السبعة المقررة للمختبر التعليمي، وبعد تطبيق الاختبار الاستطلاعي وتصحيح الإجابات تم تفريغ إجابات جميع طلبة العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات الاختبار وذلك لحساب ما يأتي:-

1. **معامل الصعوبة:** بعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انه يتراوح ما بين (0.34 - 0.77) وتعد هذه النسبة مقبولة لأنها تقع ضمن المدى الذي حدده بلوم(Bloom) وهو (0.20 - 0.80). (الظاهر وآخرون، 2002: 129)

2. القوة التمييزية:_عند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح (0.31 – 0.38)، وبذلك تعد جميع الفقرات مقبولة إذ يشير (الظاهر وآخرون، 1999) أن الفقرة التي معامل تمييزها (0.20) فما فوق تعد فقرة مقبولة. (الظاهر وآخرون، 1999: 130)

.ثبات الاختبار:– تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر – ريتشارد 20) إذ تعد أكثر ملائمة للاختبارات ذات الإجابة الواحدة المحددة التي تصحح فقراتها بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة. (عودة ، 1998: 356)

وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.81) وهذا يدل على انه معامل ثبات جيد ومقبول إذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (0.65) فما فوق. (عودة وخليل، 2000: 154)

الصيغة النهائية لاختبار المهارات العقلية:

تألف الاختبار بصيغته النهائية من (40) فقرة، يضم (8) مهارات بواقع (5) فقرات لكل مهارة، وكل فقرة تحتوي على (2) بدائل وبذلك اصبح الاختبار صالح للتطبيق .

سابعاً: الوسائل الاحصائية: Statistical Meansاستخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS–10) وبرنامج (Microsoft excel) في معالجة البيانات.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

اولا": عرض النتائج:– عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى التي تنص على:– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وكما في الجدول (1).

جدول(1) نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	78	104,65	5,4	2,021	دالة إحصائياً
الضابطة	31	65	89,65			

يتضح من جدول (1) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5، 4) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2، 021) عند مستوى دلالة (0، 05) ودرجة حرية (59) مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تحدد وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لاستعمال إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy .

– **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية التي تنص على:**– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في المهارات العقلية.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (t–test) للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار المهارات العقلية البعدي وكما في جدول (2) .

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار المهارات العقلية

المجموعة	العدد	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	0,483	4,584	2,064	2,021	دالة إحصائياً
الضابطة	31	1,733	3,750			

يتضح من جدول (2) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,064) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,021) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (59) مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في المهارات العقلية ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تحدد وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لاستعمال إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy .

ثانيا: تفسير النتائج: Exploration of the results

تبين النتائج التي توصلت إليها الباحثة إن استخدام إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strateg في تدريس المختبر التعليمي له أثر على التحصيل والمهارات العقلية لدى طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت هذه الإستراتيجية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتعزو الباحثة هذا الأثر وهذا التفوق في النتائج للأسباب الآتية:

1. إن هذه الإستراتيجية تراعي القدرات العقلية للطلبة والتي تحث الطلبة على التفكير مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم العلمي.
2. إن هذه الإستراتيجية تتبع خطوات منظمة مهمة إذ تمنح الطلبة القدرة على تبادل الخبرات ومنحهم ثقة أكبر بالمشاركة والتعلم مما يزيد قدرتهم على تحصيل المادة العلمية.
3. نظرا لما تستوجبه من ممارسة عمليات عقلية كالملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، التقويم.. الخ، على وفق مستويات بلوم خلال المواقف التعليمية فهي وسيلة تستثير دافعية المتعلمة للبحث والدراسة وتحثها على استرجاع المعلومات من الذاكرة في الوقت المناسب مما ادى الى توظيف العمليات العقلية، كما انها عملت على اغناء تعلم المتعلم بشكل افضل واعمق اذ انها تساعد المتعلم بتلخيص محتوى للمادة الدراسية بشكل موجز ومكثف مما تؤدي الى تنظيم المعلومات والتحكم في عملية استيعاب المادة المدروسة.

ثالثا": الاستنتاجات Consulsions:

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثة أن تستنتج الآتي:

1. إن استخدام إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وما تشمله من خطوات وأنشطة، ساعدت على تفوق طلبة المجموعة التجريبية، على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل، وهذا يعني تفوق التدريس باستخدام إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy المنبثقة من النظرية المعرفية على التدريس بالطريقة الاعتيادية في تحصيل المختبر التعليمي.
2. إن تدريس المختبر التعليمي على وفق هذه الإستراتيجية ساعد كثيراً في تنمية المهارات العقلية لدى طلبة المجموعة التجريبية.
3. إن إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy قد شجعت الطلبة على مشاركتهم الإيجابية خلال الدرس و أثارت رغبتهم نحو التعلم من خلال التنبؤ وطرح الأفكار والبناء على أفكار الآخرين والتصنيف وفرض الفروض، مما ساعد على نمو المهارات العقلية لديهم.
4. ان المناخ المختبري له دور في تحفيز وتشجيع وتوجيه الطالبات بطريقة يستطيعون من خلالها الشعور بالحرية في تجريب الافكار الجديدة.

رابعاً: التوصيات Recommendation في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يأتي:

1. استخدام إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في التدريس الجامعي.
2. التأكيد على التعلم النشط والمشاركة الايجابية للطلبة داخل المختبر التعليمي في قسم الفيزياء.
3. ضرورة التنوع في استخدام طرائق تدريس مختلفة وحديثة، ومن هذه الطرائق الإستراتيجية الحالية التي أثبتت كفايتها في زيادة التحصيل والمهارات العقلية.
4. تضمين استراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy ضمن مفردات (طرائق التدريس) في كليات التربية لكي يلم بها الطلبة في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس.

خامساً: المقترحات Suggestions استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. دراسة فاعلية إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy في متغيرات تابعة اخرى كالتفكير العلمي والميول العلمية والاتجاهات العلمية.
2. اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في تدريس التجارب العملية لمواد دراسية اخرى مثل الميكانيك والذرية والنووية والكهربائية، في مراحل تعليمية مختلفة وعلى عينات مختلفة.
3. إجراء دراسة مقارنة في تنمية المهارات العقلية بين إستراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وطرائق أخرى.

المصادر:

1- ابو حطب، فؤاد صادق، **علم النفس التربوي**، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1990.

2- أحمد، صفاء محمد علي محمد ، أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية القيم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الوادي الجديد، كلية التربية بالوادي الجديد، 2002.

3- الخليلي، خليل يوسف. **تدريس العلوم في مراحل التعليم**، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، ، دبي، 1996.

4- الدليمي، ياسر محفوظ حامد محمد، ، اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيسر، الأيمن) لدى طلبة المرحلة الأعدادية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الموصل، 2005

5- الدايني، بتول محمد جاسم. "أثر منشطات ستراتيجيات الأدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهن العقلية"، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، 2006.

6- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981.

7- السيد، مروة علي، فاعلية استراتيجية حوض السمك في تدريس العلوم لتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب المرحلة الاعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قناة السويس، القاهرة، 2011.

8- الصادق، فاتن صلاح عبد، **القدرات العقلية المعرفية لذوي الأحتياجات الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2003.

9- الظاهر، محمد زكريا وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1 دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

10- الظاهر، محمد زكريا وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط3 دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

11- العبيدي، سعيد موسى علوان ، مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب مدرسة الموهوبين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية، 2005.

12- العجيلي، صباح حسن وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، دار الكتب والوثائق، مكتبة الدباغ للطباعة، بغداد، 2001.

13- النبهان، موسى ، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
14- بهجات، رفعت بهجات، **تدريس العلوم المعاصرة: المفاهيم والتطبيقات**، القاهرة، عالم الكتب، 2001.
15- ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني، 1986.
16- جابر، عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، 1999.
17- دروزة، افنان نظير، **استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، 1995
18- رشدي، لبيب، **نمو المفهيم العلميه**، مكتبة الانجلو المصريه، القاهره، 1974.
19- زيتون، عايش محمود، **تنمية الأبداع والتفكير الأبداعي في تدريس العلوم**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1987.
20----------، **اساليب تدريس العلوم**، عمان، دار المشرق للتوزيع والنشر، 1994.
21- سمارة، عزيز، وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، مكتبة دار الفكر، عمان، 1989.
22- سمارة، نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
23- طلافحة، فؤاد طالب، "أثر برنامج تدريبي لمهارات الأدراك والتنظيم في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السابع الأردنيين"، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، أبن رشد، 2002.
24- عطا الله، ميشيل كامل، **طرق وأساليب تدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
25- عودة، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط2، دار الأمل، عمان، 1998.
26- فان دالين، ديو بولد ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون، الطبعة الثانية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985.
27- قطامي، يوسف، استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
28- محمود، جنان عبد القادر، اثر تدريس برنامج الكورت في مادة العلوم العملي في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات العقلية لطالبات الصف الرابع معهد إعداد المعلمات، **أطروحة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية -ابن الهيثم جامعة بغداد، 2008.
29- معمار، صلاح صالح، **علم التفكير**، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2006.
30- Brown. Fredrik. G. (1981). **Measuring classroom Achievement**،newYork Holt. Rinehart and Winston.
31- Candido ،J. ،Murman ،E. ،McManus ،H. (2007). "Active learning strategies for teaching learn thinking". **Proceedings of the 3rd International CDIO Conference** ،June 11-14 ،Cambridge ،Massachusetts.
32 - Renner ،John W. & Mark ،Edmon A. (1990) "An Education Theory for Science Teaching" ،**Journal of Research in Science Teaching** ،27(3)239- 261.
33 - Keck-McNulty ،C. (2004). Group leadership training: What is learned using a fishbowl method ،**Unpublished Ph.D**. Thesis ،Kent State University?

34 – Bonwell ،C. C. ،Eison ،J. A. (1991). **Active learning: Creating excitement in the classroom**. ERIC Clearinghouse on Higher Education ،Washington ،DC.

35– Smulders ،F. ،Vander Lugt ،R. ،& Smulders ،D. (2004). Teaching theoretical concepts to large groups of design students using fishbowl sessions. **International Engineering and Product Design Education Conference** ،2–3 Sep. ،Delft ،Netherlands.

ملحق (1) الاختبار التحصيلي

التعليمات اسم الطالب/الطالبة: الصف والشعبة:

عزيزي الطالب/الطالبة بين يديك اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد من (30) فقرة للمواضيع التي تمت دراستها في المختبر التعليمي في الفصل الدراسي الاول حيث تتطلب الإجابة عن فقراته الخطوات التالية:

1– كتابة الاسم والشعبة في الحقل المخصص لذلك

2– الإجابة عن جميع الأسئلة دون ترك

3– قراءة كل سؤال بدقة وعناية

4– للإجابة عن الفقرات اختاري الإجابة الصحيحة برسم دائرة حول البديل الصحيح وكما في المثال التالي:

وحدة قياس الطاقة هي: أ – watt. ب – J ج – N. د – m.

مع تمنياتي بالنجاح والموفقية

ت	الفقرة	ت	الفقرة
1	جسم صلب قابل للدوران حول محور ثابت هذا ما ندعوه:– أ– الربح الميكانيكي ب–العتلة ج– المرتكز د– المقاومة	2	من فوائد استعمال العتلات هو الحصول على:– أ– الاتزان ب–المقاومة ج– القوة د– الربح
3	عندما يكون المرتكز واقعاً بين نقطة تأثير القوة ونقطة تأثير المقاومة تسمى عتلة:– أ– من النوع الثالث ب– من النوع الثاني ج– من النوع الاول د– من النوع الرابع	4	من امثلة عتلة من النوع الثالث هو:– الملقط ب–الارجوحة ج– المقص د– العربة
5	عتلة طولها (0.9m) ومرتكزها يبعد (0.1m) عن طرفيها علق ثقل مقداره (40N) من طرفها القريب للمرتكز هي:– أ– 7Nب– 3N ج– 4Nد– 5N	6	قطعة من الحديد المطاوع تمتلك قطبين لها القابلية على جذب القطع الحديدية والفولاذ تدعى:– أ– المغناطيس ب– المواد الفيرومغناطيسية ج– المواد الدايامغناطيسية د– المجال المغناطيسي
7	يمثل المجال المغناطيسي بالرسم بخطوط: – أ– متوازية ب– عمودية ج– وهمية د– دائرية	8	تصنف المواد المغناطيسية الى ثلاث انواع تبعاً:– أ– لاقطابها ب– خواصها ج– درجة حرارتها د– قوة الجذب
9	من صفات خطوط القوة المغناطيسية هي: أ– تقتصر على مستوى واحد ب– مستمرة وتشكل حلقات مغلقة ج– تتقاطع مع بعضها د– تبدأ من القطب الجنوبي الى القطب الشمالي	10	يعتبر الزنك من المواد:– أ– الدايامغناطيسية ب– الفيرومغناطيسية ج– البارامغناطيسية د– غير المغناطيسية
11	جهاز يقيس التيار الكهربائي الذي يمر في الدائرة الكهربائية هو أ– الفولتميتر ب– الكلفانومتر ج– المقاومة د– الاميتر	12	يربط جهاز الاميتر على التوالي في الدوائرالكهربائية وذلك: – أ– لصغر مقاومته الداخلية ب– لكبر مقاومته الداخلية ج– ثبوت مقاومته الداخل د– انعدام مقاومته الداخلية
13	الاعاقة التي تبديها المادة نتيجة مرور تيار كهربائي فيها تسمى:– أ فرق الجهد ب–المقاومة جـ – القوة الدافعة الكهربائية د – درجة الحرارة	14	يقوم بتأمين الشغل اللازم لتحريك الالكترونات بين طرفي الدائرة الكهربائية هي: أ–القوة الدافعة الكهربائية ب– المقاومة الكهربائية ج– فرق الجهد الكهربائي د– التيار الكهربائي

15	وحدة قياس جهاز الفولتميتر هي:- أ- الاوم ب- الامبير ج- الفولت د- الملي امبير	16	الغرض من استعمال مقاومة متغيرة في الدائرةالكهربائية هو للحصول على:- أ- قيم ثابتة للتيار والفولتية ب- قيم متغيرة للتيار والفولتية ج- قيم متساوية للتيار والفولتية د- قيم كبيرة جداً للتيار والفولتية
17	عند مرور تيار كهربائي مقداره (2A) في دائرة كهربائية تحتوي على مجهز قدرة وجهاز الاميتر ومقاومة ثابتة مقدارها (10Ω) فأن مقدار جهدهاالكهربائي أ- 20vب-15v ج-5v د- 10v	18	تسمى الاجسام التي تعكس الضوء:- أ- شفافة ب- مستضيئة جـ - مضيئة د- معتمة
19	نقطة تقع على المحور الاساسي تتقاطع فيها الاشعة المنعكسة او امتدادها على سطح المرأة فيما لو سقطت موازية لمحورها الاساس او قريب منه: أ- مركز التكور ب- البؤرة الاساس ج- قطب المرأة د- البعد البؤري	20	توجد حالة واحدة لا ينكسر فيها الشعاع الضوئي عند انتقاله بين وسطين مختلفين في الكثافة الضوئية وهي اذا سقط باتجاه عمودي على السطح الفاصل بين الوسطين أي تصبح الزاوية:- أ- 0^0 ب- 100^0 ج- 90^0د- 120^0
21	المفهوم الذي يعني تغير مسار الضوء عند انتقاله مائلا من وسط شفاف الى وسط شفاف اخر يختلف عنه في الكثافة الضوئية أ- الانكسار ب- الانعكاس ج- الزاوية الحرجة د- الانعكاس الداخلي	22	صفة للوسط الشفاف تعتمد عليها سرعة الضوء المار خلاله:- أ- الزاوية الحرجة ب- معامل انكسار الوسط ج- السراب د- الكثافة الضوئية
23	الزاوية المحصورة بين الشعاع المنعكس والعمودالمقام من نقطة السقوط تسمى:- أ- زاوية الانعكاس ب- زاوية السقوط ج- الزاوية الحرجة د- زاوية الانكسار	24	شعاع ضوئي سقط على مرأة مستوية وكانت زاوية السقوط 25^0 فأن الزاوية الشعاع الساقط والشعاع المنعكس تعادل مقدار:- أ- 25^0ب- 50^0 ج- 90^0 25 ? د - 100^0
25	يستعمل للكشف عن وجود الشحنات الكهربائية الساكنة على سطوح الاجسام فضلاً عن معرفة نوع تلك الشحنة هو جهاز: أ- الكشاف الكهربائي ب- المقاومة الكهربائية ج- مجهز القدرة د- الاميتر	26	اساس عمل جهاز راسم ذبذبات الاشعة المهبطية هو:-أ- الحزمة الكهربائية ب- الحزمة الالكترونية ج- تضخيم الفولتية د- الشاشة المتفلورة
27	مجموعة من الاقطاب المسؤولة عن انتاج وتعجيل وتركيز الالكترونات المنبعثة من المهبط هي:-أ- الواح الانحراف ب- الشاشة المتفلورة ج- القاذفة الالكترونية د- فتيلة التسخين	28	يعتبر نظام الاشرطة الملونة من الانظمة الدولية القديمة الذي قل استخدامه في الوقت الحاضر وذلك:-أ- التعرض للاضاءة الطبيعية ج- عدم دقة القراءات د- عدم توفر الاجهزة
29	تقاس قيمة المقاومة الكهربائية بطريقتين منها عن طريق:- أ- نظام الاشرطة الملونة ب- جهاز الكلفانومتر ج- جهاز الاميتر د- جهاز الفولتميتر	30	عندما تكون نسبة الخطأ في نظام الاشرطة الملونة ذات لون ذهبي تكون نسبة مساوية الى أ- 10 %ب- 5 % ج- % 15د- % 20

المهارات المعتمدة لاختبار المهارات العقلية

ت	المهارات المعتمدة	الفقرات	ت	المهارات المعتمدة	الفقرات
.1	مهارة الملاحظة	(5-1)	.5	مهارة التواصل	(25-21)
.2	مهارة الاستدلال	(10-6)	.6	مهارة القياس	(30-26)
.3	مهارة التصنيف	(15-11)	.7	مهارة التفسير	(35-31)
.4	مهارة التنبؤ	(20-16)	.8	مهارة فرض الفروض	(40-36)

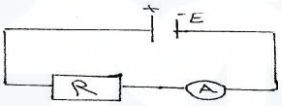
ملحق (2) اختبار المهارات العقلية

تعليمات الاختبار

اعزائي الطلبة تتضمن كل فقرة من فقرات الاختبار اربع اجابات واحدة صحيحة والباقي خطأ لذا ينبغي عليك قراءة كل فقرة بدقة واختيار الاجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة.

الاسم.....الصف.....القسم..... الشعبة.....

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة لكل مما ياتي: يمكن للمدرس ان يقوم باجراء تجربة وبيان طريقة العمل لطلابه طالباً منهم استخدام الملاحظة الدقيقة لما يحدث في اثناء التجربة وتسجيل ملاحظاتهم لما يشاهدونه .



– يربط الدائرة الكهربائية كما في الشكل مع اغلاق المفتاح الكهربائي.

– يثبت قيمة معينة على صندوق المقاومات (R) ويلاحظ قراءة الاميتر (I) فأذا كانت ممكنة القياس يسجل كل من قيمة التيار (I) وقيمة المقاومة (R).

– يقلل من قيمة المقاومة (R) تدريجياً ويسجل قيمة التيار (I) في كل حالة. – ينظم جدولاً لقيم المقاومة (R) والتيار (I).

– يرسم مخطط بياني لقيم المقاومة (R) ومقلوب التيار (1/I) واستخرج قيم (R_A) من المقطع السالب على المحور الصادي. وبعد انتهاء التجربة يعطي المدرس فرصة للطلبة لتسجيل ملاحظاتهم.

1– يعمل الاميتر على:– قياس التيار – قياس الفولتية – قياس المقاومة – قياس التردد

2– عند ملاحظتك للتجربة في المختبر في اثناء اجرائها فأنك تقوم:– بتدوين ملاحظاتك عنها – بمشاهدتها فقط – تنظيم المعلومات على وفق تسلسل معين – التشوق الى معرفة النتيجة فقط.

3– الاشياء التي قام بها المدرس في التجربة بيني الترتيب الزمني لها:– فتح المفتاح الكهربائي (E) (الفتح يعني قطع الدائرة الكهربائية) – فصل اسلاك الدائرة الكهربائية. – ابعاد جهاز مجهز القدرة (E) عن اجهزة الدائرة. – تصفير قيمة المقاومة (R). – اطفاء جهاز الاميتر وجعل مؤشر الجهاز على (OFF).

4– يراعي المدرس عند قيامه بالتجربة:– كلفة المواد المستعملة – نوعية المواد المستعملة – توافر الاجهزة المختبرية – العوامل السابقة.

5– يمكن الاستفادة من جهاز مجهز القدرة في الدائرة الكهربائية:– الحصول على قيم متعددة للتيار والفولتية. – تجهيز الدائرة بالقدرة الكهربائية – لقياس التيار المار في الدائرة – لقياس الفولتية المار في الدائرة.

6– يمكن الاستدلال على وجود شحنات متشابهة في جهاز الكشاف الكهربائي من خلال:– انطباق ورقتي الكشاف – انفراج ورقتي الكشاف – ثبات ورقتي الكشاف – العوامل السابقة.

7– يتغير اتجاه الشعاع الضوئي عند انتقاله الى وسط اخر يختلف عنه– بالكثافة الضوئية – بدرجة الحرارة – الرطوبة – جميع العوامل المذكورة

8– يمكن اثبات وجود شحنة كهربائية عن طريق جهاز يدعى:– الاميتر – الفولتميتر – الكشاف الكهربائي – المقاومة

9– يمكن الاستدلال على ان عوامل عديدة تؤثر في مقاومة الموصل منها:– درجة الحرارة – مساحة المقطع العرضي – نوع المادة – جميع العوامل المذكورة.

10– يمكن اثبات وجود بقعة ضوئية من خلال جهاز:– راسم ذبذبات الاشعة المهبطية – مجهز القدرة – صندوق المقاومات – الكلفانومتر

تضم هذه المجموعة مفردات احداها لا ينتمي للمجموعة استخرج المفردة المختلفة في كل مجموعة وبين درجة الاختلاف التي تميزها عن المفردات الاخرى

المجموعة الشئ المختلف

11- الاميتر، الملي اميتر، الافوميتر، الكلفانومتر الكلفانومتر

12- الصنارة، المكنسة اليدوية، الملقط، الارجوحة الارجوحة

13- الدايامغناطيسية، البارامغناطيسية، الفيرومغناطيسية الميرومغناطيسية

، الميرومغناطيسية.

14- مقاومة ثابتة، مقاومة متغيرة، مقاومة حرارية، مقاومة ضوئية مقاومة ثابتة

15- 5V، 7V، 10V، 12V 12V

16- اذا انتقل الضوء من وسط الى اخر اكبر منه في الكثافة الضوئية فأنه ينتقل:- مقترباً من العمود المقام - موازي للعمود المقام - عمود على العمود المقام - مبتعداً عن العمود المقام.

17- عند تقريب جسم مشحون بشحنة مجهولة من قرص الكشاف الكهربائي المشحون بشحنة موجبة فأن ورقتي الكشاف تزداد في الانفراج فمن المتوقع ان الشحنة المجهولة هي:- موجبة - سالبة - متعادلة - عديمة الشحنة

18- عند سقوط حزمة ضوئية على سطح املس فمن المتوقع ان تكون الاشعة المنعكسة على السطح:- بأتجاهات مختلفة - متوازية - عمودية - مستقيمة.

19- عند نثر برادة الحديد على ورقة موضوعة على ساق مغناطيسية بمستوى افقي نلاحظ ان برادة الحديد تترتب بشكل خطوط فمن المتوقع ان هذه الخطوط تمثل:- المجال المغناطيسي - القوة المغناطيسية - لا تمثل شيئ - شدة المجال المغناطيسي

20- عند ربط المقاومة المتغيرة في أي دائرة كهربائية فمن المتوقع الحصول على قيم متعددة: - التيار - الفولتية - الفولتية والتيار - القدرة

21- من اهم الاسباب التي قللت من استخدام نظام الاشرطة الملونة لقراءة قيم المقاومات هي:- تتغير الالوان مع مرور الزمن - تتغير الالوان لكثرة الاستعمال - تتغير الالوان تحت ظروف الاضاءة الاصطناعية - جميع العوامل اعلاه

22- يربط جهاز الفولتميتر على التوازي في الدوائر الكهربائية وذلك:- لصغر مقاومته الداخلية - لكبر مقاومته الداخلية - انعدام مقاومته الداخلية - ثبوت مقاومته الداخلية.

23- عندما ينتقل شعاع ضوئي من وسط الى اخر اقل منه في الكثافة الضوئية فأنه ينكسر مقترباً من العمود المقام وذلك بسبب

- الكثافة الضوئية - معامل انكسار الوسط - زاوية الانكسار - زاوية السقوط

24- عند عطب او رفع احد المصابيح في دائرة التوالي فأن جميع المصابيح الاخرى تنطفئ وذلك لان:-

- لها نفس التيار - لها نفس الفولتية - لها نفس المقاومة - جميع العوامل اعلاه

25- يستعمل الضوء الاحمر في الابراج واشارات الانذار وذلك لانه:- اكثر الالوان استطارة - اقل الالوان استطارة - طاقته عالية - قصر طوله الموجي

- عند تسليط فرق جهد كهربائي على دائرة كهربائية مقداره (10V) ومقاومة مقدارها (5Ω) فأن التيار المار في الدائرة يساوي:- 8Amp - 6Amp - 2Amp - 4Amp

27- الازاحة المحصلة لسيارة تقطع (4km) شرقاً ثم (3km) شمالاً هي:- 12km - 5km - 1km - 7km

28- ربطت المقاومتان (2Ω، 6Ω) على التوالي، المقاومة الكهربائية المكافئة لهما هي:- 12Ω - 8Ω - 6Ω - 2Ω

29- في نظام الاشرطة الملونة عندما تكون نسبة الخطأ بلا لون تكون النسبة مساوية الى:- 5% - 10% - 15% - 20%

30- اذا كانت الزاوية بين المرأة والشعاع المنعكس تساوي 30^0 فأن زاوية السقوط تساوي:- 70^0 - 50^0 - 60^0 - 20^0

31- عند عطب او رفع احد المصابيح في دائرة التوازي تبقى المصابيح الاخرى متوهجة ويرجع سبب ذلك الى:-
جميع المصابيح متصلة مباشرة الى مصدر الفولتية المجهزة. - جميع المصابيح متصلة مباشرة الى مصدر التيار المجهز.
- جميع المصابيح متصلة مباشرة الى مصدر المقاومة المجهزة. - العوامل السابقة.

32- اجريت تجربة مختبرية واعيدت من مدرس اخر مستعملاً الكيفية نفسها والادوات وتوصل الى النتائج نفسها ضمن حدود الخطأ المسموح ان ذلك يفسر على ان التجارب العلمية:- غير قابلة للفهم والتفسير - يمكن السيطرة عليها وضبط متغيراتها بصورة دقيقة - تتغير بأستمرار ولا يمكن ضبط متغيراتها - لا تحدد النتائج العلمية المتوقعة.

33- عند ملامسة قرص الكشاف الكهربائي المتعادل كهربائياً لمشط مدلوك بقطعة من الصوف نلاحظ ابتعاد ورقتي الكشاف عن بعضهما وسبب ذلك - لاكتساب الورقتين النوع نفسه من الشحنات - ظهور قوة تنافر بين الورقتين -اكتساب الورقتين شحنة سالبة وموجبة - جميع العوامل اعلاه.

34- في تجربة الطريقة البيانية لايجاد مقاومة الاميتر يتم الحصول على قيم متعددة للتيار والفولتية ويرجع سبب ذلك:- وجود صندوق المقاومات - وجود جهاز الاميتر - وجود مجهز القدرة - وجود المفتاح الكهربائي.

35- وقف شخص امام مرأة مقعرة فلم يستطع رؤية صورته فيها وذلك بسبب:- وقوفه في بؤرة المرأة - وقوفه في مركز تكور المرأة - وقوفه على مسافة ابعد من مركزها - وقوفه بين البؤرة وقطب المرأة.

36- يمكن تعريف قانون اوم على انه فرق الجهد بين طرفي سلك معدني مقاوم (V) يتناسب طردياً مع التيار المار خلاله (I) بثبوت درجة الحرارة لذلك نستطيع القول ان قانون اوم هو: V = I+R - V = IR - R = IV - I = VR

37- تشكل البلازما نسبة من المادة الكونية تقدر بحوالي:- 99% - 95% - 90% - 80%

38- النسبة بين سرعة الضوء في الفراغ وسرعة الضوء في وسط ما كمية ثابتة تسمى معامل الانكسار لذلك الوسط، معامل انكسار الهواء يساوي:-4/3 - 3/2 - 1 - 2

39- في دائرة التوالي اذا كانت المقاومة الاولى (4Ω) والمقاومة الثابتة (2Ω) فأن المقاومة المكافئة المتوقعة هي
- 6Ω - 5Ω - 3Ω - 2Ω

40- عندما تكون المقاومة واقعة بين نقطة تأثير القوة والمرتكز نستطيع القول بأن العتلة من النوع:- الاول -الثاني - الثالث - الرابع

الافتخار بآل البيت (عليهم السلام) والدفاع عن العقيدة في الشعر العباسي

أ.د. ثائر سمير حسن الشمري

كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

Eulogy of the Prophet's Household (Peace be Upon Them) and Defending their Doctrine in the Abbasid Poetry

Prof. Dr. Thamir Sameer Hasan Al-Shimmari

College of Basic Education / University of Babylon

Dr.thaaer.al-shimary@gmail.com

Abstract

The deep belief originated from the full content of the believers specially the Abbasid poets had made them adopt a new way to confront those who had opinion against the Prophet's household. Thus, these poets resorted to eulogies that praise the Prophet's household and celebrated their principles and morals.

الملخص

إنّ الإيمان العميق والمنبثق عن القناعة التامة في قلوب المؤمنين وعقولهم، ولاسيما عند الشعراء العباسيين ممّن تعلقوا بحب آل البيت(عليهم السلام)، جعلهم ينحون منحىً جديداً في اتخاذ المواقف من الذين يخالفونهم الرأي فيما يتعلق بآل بيت النبي (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام)، لذا وجدنا كثيراً منهم لجأوا- في قصائدهم- الى الافتخار بحب آل البيت (عليهم السلام) والانتساب لهم والتعلق بهواهم، وظهر ذلك -أيضاً- من خلال الحماسة الواضحة في اثناء نظمهم لتلك القصائد، وفخرهم بأشعارهم التي نظموها في حبّهم، كما دافعوا عن صدق العقيدة والمذهب الشيعي، ممّا أدّى بهم الى الحديث عن مكانة محبّي آل البيت (عليهم السلام) في كثير من قصائدهم كما سنرى تباعاً.

الكلمات المفتاحية : الفخر، آل البيت (عليهم السلام)، الشعر العباسي.

الفخر بآل البيت (عليهم السلام):

كان بعضم الشعراء العباسيين ينتسبون – عن طريق رابطة الدم والنسب- الى آل البيت (عليهم السلام)، كالأخوين الشريف المرتضى والشريف الرضي، ولذلك جاء فخرهما بآل البيت (عليهم السلام) بوصفهم أجدادّهما وآبائهما كما سنرى، إلاّ أنّ هذا ليس ما تتضمّنه دراستنا هنا، بل المجال أوسع بكثير من التحديد الضيق هذا، إذ نقصد هنا الفخر بحب آل البيت (عليهم السلام) من لدن الشعراء،فهم فرحون بحبّهم والتمسك بهم،لذا يفتخرون بذلك، فالخليل بن أحمد الفراهيدي- مثلاً – يتباهى في مقطوعته- بالله (تعالى) ربّاً، وبالنبي محمد (صلّى الله عليه وآله وسلم) نبيّاً، ثم بالإمام علي عليه السلام كونه وصي النبي (صلّى الله عليه وآله وسلم)، كما أنّه غدا كهف العلوم بحكمته وصواب قراراته، ومن هنا يبدأ الشاعر بتعداد مآثر الإمام علي عليه السلام فيذكر بعضها، ينتقل الى مدح أبنائه (عليهم السلام)، وفاطمة الزهراء (عليها السلام) الذين صلى الله (تعالى) عليهم جميعاً، فيقول:

اللهُ ربّي والنبيّ محمد حييا الرسالة بيّن الأسبابِ

ثمّ الوصيّ وصيّ أحمد بعده كهف العلوم بحكمةٍ وصوابِ

فاق النظير ولا نظير لقدره وعلا عن الخلاّن والأصحابِ

بمناقب ومآثر ما مثلها في العالمين لعابدٍ توّابِ

وبنوه أبناء النبي المرتضى أكرم بهم من شيخة وشبابِ

ولفاطم صلى الله عليهم رَبُّنا لقديم أحمد ذي النُّهى الأوّابِ[1]

ويفتخر السيد الحميري بحبّه لآل البيت (عليهم السلام) في شعره، ولكنه يصيغ أبياته في الردّ على لائميه الذين يعذلونه على ذلك الحبّ فيردّ بأنّه مولع بحبّ الإمام علي عليه السلام، فهو عابد متطوع في حبّه، وحبّ آل محمد (عليه وعليهم الصلاة والسلام)، لأنّ ذلك الحبّ هو ما سينفعه يوم القيامة، ولاشيء سواه:

فيا لائمي في حبّهم كفّ إنّني بحبّ أمير المؤمنين لمولعُ

ولا دنتُ إلاّ بحبّ آل محمّدٍ ولاشيء منه في القيامة أنفعُ

إذا العدل والتوحيدُ كانا وحبُّه بقلبي فاني العابدُ المتطوّعُ[2]

وهو يتباهى لأنه منح هواه للإمام علي عليه السلام، ويؤكد أنّه لا يمنح الودّ إلاّ له، ومسوّغه – في ذلك– دعوة النبي (صلّى الله عليه وآله وسلم) الى حبّه، لذا فهو أجاب تلك الدعوة، وأحبّه، وعادى أعداءه كما أمر الرسول (صلّى الله عليه وآله وسلم) في حديث غدير خم حين نصب الإمام علياً عليه السلام ولياً له من بعده وأمر بطاعته، ودعا الله (تعالى) إلى أن يحبّ مَن أحبّه، ويعادي مَن عاداه:

منحتُ الهوى المحض منّي الوصيّا ولا أمنحُ الودّ إلاّ عليّا

دعاني النبيّ عليه السلام الى حبّه فأجبتُ النبيّا

فعاديتُ فيه ووالیته وكنتُ لمولاه فيه وليًّا

أقام بخمٍّ بحيث الغدير فقال فاسمعَ صوتاً نديّا

ألاَ ذا إذا متُّ مولاكم فأفهمه العرب والأعجميّا[3]

ويردّ الشافعي على مَن عدّوه رافضيًّا لحبه للإمام علي عليه السلام، مؤكداً أنّه لا يتبنى الرفض ديناً ولا اعتقاداً، ولكنّه تولّى حبّ الإمام عليه السلام، لذا فان عدّوا حبه رفضاً، فانه يفتخر أنْ يكون أرفض عباد الله (تعالى) إنْ كان الأمر كذلك، فيقول:

قالوا: ترفَّضْتَ قُلْتُ: كلاّ ما الرفضُ ديني ولا اعتقادي

ولكنْ تولّيتُ غيرَ شكٍّ خيرَ إمامٍ وخَيرَ هادي

إنْ كانَ حُبُّ الوَليِّ رفضاً فانّني أرفضُ العِبادِ[4]

وحينما نسبته الخوارج الى الرافضة، ردّ عليهم بأنّه يحبّ آل البيت (عليهم السلام)، لأنّهم أبناء النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم)، وهو يعدّ ذلك فرضاً واجباً وليس نافلة كبعض الأعمال، فإنْ عددتم حبهم رفضاً فليشهد الثقلان عليه بأنّه رافضي، أي أنه يفتخر بكونه كذلك حين قال:

ياراكباً قفْ بالمحصب من مِنىً واهتف بقاعدِ خِيفها والنَّاهِضِ

سحراً إذا فاضَ الحجيج الى مِنىً فيضاً كملتطم الفراتِ الفائضِ

إنّي أُحبُّ بَني النبيِّ المصطفى وأعدُّهُ من واجبات فرائضي

إنْ كان رافضاً حبُّ آلِ محمّدٍ فليشهدِ الثقلانِ أنّي رافضي[5]

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي / 222.
(2) ديوان السيد الحميري/ 279.
(3) م.ن / 463.
(4) شعر الشافعي/ 122.
(5) م.ن/ 149.

ويدعو دعبل الخزاعي ربّه ليزيد رشداً محبّة أهل البيت (عليهم السلام)، كما يطلب أن يشفي قلبه من أصحاب الضلالة الذين يعادونهم ولا يعترفون بفضلهم، إذ يقول:

يارِبِّ زِدْنِي رُشداً في مَحَبَّتِهِمْ واشفِ فُؤادي من أهلِ الضَّلالاتِ[1]

ويؤكد دعبل الخزاعي – طوال حياته– حبّه لآل البيت (عليهم السلام)، ويفتخر بذلك الحبّ، وبأنّه سيبقى متّبعاً لهم ولأوامرهم الى أنْ تنتهي حياته، قائلاً:

مازِلْتُ مُتَّبِعاً لكُم ولأمْرِكُمْ وعليه نَفْسي ما حَييتُ أسُوسُ[2]

ولا يبتعد الصنوبري عن رؤية الشافعي السابقة فيما يتعلّق بحبّ آل البيت (عليهم السلام)، لأنه يعدّ حبّهم فرضاً واجباً أيضاً، لذا فانّ تأدية ذلك الفرض حتمٌ لابدّ منه، لكي ينال الانسان رضا الله (تعالى) من خلال تأدية الواجب المفروض، ولكن الصنوبري لا يكتفي بذلك كالشافعي، بل يعلن عن أنّه لا يحبّ إلّا مَن أحبَّ آل البيت (عليهم السلام)، وأخلص في ذلك الحبّ والولاء لهم، إذ قال:

مازلتُ أمْحَضهُمْ مَحْضَ الودادِ وما أوَدَّ ودَّ سوى مَنْ وُدَّهم مَحضا

هوى بني هاشمٍ فرضٌ وأقْوَمُنا على السبيلِ الأولى قاموا بما فُرِضا[3]

إنّ حبَّ آل البيت (عليهم السلام) تعلّق في قلوب كثير من الشعراء العباسيين، الى الدرجة التي جعلت بعضهم لا يبالي بمَن مال عن حبهم (عليهم السلام)، كالسَّريِّ الرّفّاء الذي مالت نفسه لمحبة آل البيت (عليهم السلام)، وعدَّ ذلك الحب طريقاً لنجاته وفوزه بالجنة، فلم يعد مبالياً بمَن يخالفونه الرأي،لأنهم سيخسرون تلك النجاة:

آلَ النَّبيِّ حَدَتْ نَفْسِي مَوَدَّتُكُمْ الى النَّجاةِ فلمْ أحْفِلْ بمَنْ حادا[4]

ورواية مناقب النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) وآل بيته (عليهم السلام) ممّا يبعث الفخر لدى بعض الشعراء الذين أدّوا تلك الروايات، وفي الوقت نفسه فانه لا يترك شبهة لدى المرتاب، ومنهم الصاحب بن عباد الذي ذكر أعمالهم جميعها في شعره، ولذلك فهو يعدّ آل البيت (عليهم السلام) حرزه الذي يأمن به كلّ ما يمكن أن يتعرّض له من السوء، فهو يتحدث عن ذلك بلغة الفخر بحبهم واتخاذ نهجهم طريقاً له في الحياة، فيقول:

وَروَيتُ من فضلِ النَّبيِّ وآلِهِ ما لا يُبَقِّي شبهةَ المرتابِ

وذكرتُ ماخُصَّ النبيُّ بفضلِهِ من مفخر الأعمالِ والأنسابِ

وذرِ الذي كانت تَعَرَّفُ داءَهُ إنَّ الشّفاءَ لهُ استماعُ خطابي

يا آلَ أحمدَ أنتُمُ حرزي الذي أمنَتْ بهِ نَفْسِي من الأوصابِ[5]

وقيّد الصاحب بن عباد نفسه بحبّ النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ووصيّه الإمام علي عليه السلام، حتى أصبح يتحدّى – بفخر شديد – المنافسين له بحبّهم (عليهم السلام)، فلا يوجد موازٍ له في ولائه لهم، ولا مَن يحاكيه، فبشعره في مدحهم ترك المعادين لهم هامدين لا يستطيعون الحراك، وجعلهم يهربون، ولم يستفيدوا من أسلحتهم التي وجّهوها لحربهم، فقال:

إنّي بحبِّ محمَّدٍ ووصيِّهِ رَهْنُ امتساكِ

هل لي مُوازٍ في ولا ئِهمُ وهل لي من مُحاكي

(1) شعر دعبل بن علي الخزاعي/ 242.
(2) م.ن/ 261.
(3) ديوان الصنوبري / 268.
(4) ديوان السّريّ الرّفاء2/ 126ن حاد : مال عن حبّكم.
(5) ديوان الصاحب بن عبّاد/ 99.

أدَعُ المُناصبَ هامداً لا يهتدي طرقَ الحراكِ
حتّى يولّي هارباً وسلاحُهُ في النُّصبِ ناكي[1]

أمّا الشريف الرضي، فانه ينتسب لآل البيت (عليهم اسلام) كما ذكرنا في بداية البحث هذا، فهم أجداده القريبون أو البعيدون زمنيًّا عنه، لذا فان فخره بهم وبالانتساب إليهم يختلف عن افتخار غيره من الشعراء العباسيين الموالين لهم، كونه من تلك السلالة الطاهرة، فهو يفتخر بهم في شعره، ولا يفتخر بشعره، وبهم يرى نفسه خطيباً مفوّهاً، وقد طال باعه في الخطاب، ثم يتحدّث الشاعر عن نفسه فينفي عنها المعايب، غير أنّه يرمي أعداء أهل البيت (عليهم السلام) بالسباب كما يرمونه هم أيضاً، بوصف ذلك دفاعاً عنهم ضد الحاقدين الذين يحاولون النيل منهم بالطرق المختلفة، وتزداد رغبة الشاعر في الافتخار بأجداده (عليهم السلام)، فيصرخ بصوت عالٍ ويجهر بولائه لهم، ولا يحتاج التورية في ذلك الولاء، كما يتبرّأ من أعدائهم، ولا يضطرّ الى مجاملتهم، لأنه أولى بأجداده، كونه ينتسب إليهم، ولذلك سيبقى محبًّا لهم على الرغم من كلّ شيء، وسيظل يزور قبورهم الشريفة حتى لو عقروا له ركابه، وذلك حين يقول:

بكُمْ في الشِّعرِ فَخرِي لا بشِعْرِي وعَنكُمْ طالَ باعي في الخِطابِ
أُجَلّ عنِ القبائِحِ غيرَ أنّي لَكُمْ أرْمِي وأُرْمَى بالسِّبابِ
فأجْهَرُ بالولاء، ولا أُورِّي، وأنْطِقُ بالبَراءِ، ولا أُحابي
ومَن أولى بِكُمْ مِنِّي وَليًّا، وفي أيدِيكُمُ طَرَفُ انتِسابي
مُحِبُّكُمُ ولو بُغِضَتْ حياتي، وزائِرُكُمْ ولَو عُقِرَتْ رِكابي[2]

ولم يألُ الشريف الرضي جهداً في الافتخار بانتسابه للبيت العلوي الطاهر، فهو مولاهم وإنْ انحدر منهم، فوالده الإمام علي عليه السلام، وأمه فاطمة الزهراء (عليها السلام) على سبيل المجاز طبعاً، لأنهما أصل البيت العلوي، ومن ثم فهما أصل أجداده جميعاً، ولذلك يرى الشاعر أنّ الناس إذا أدركوا غاية الفخر، سيتغلب فخره هو على فخرهم، كون الرسول(صلّى الله عليه وآله وسلم) جدّه، قال:

أنا مَولاكُمُ، وإنْ كُنتُ منكُم، والدي حَيدَرٌ، وأُمّي البَتُولُ
وإذا النّاسُ أدرَكُوا غايَةَ الفَخْـ ـرِ شآهُم مَن جَدّي الرّسُولُ[3]

وعلى الرغم من فارسية الشاعر مهيار الديلمي، نراه يعلن وداده ومحبته لآل البيت (عليهم السلام)، ويفتخر بذلك على الرغم من نسبه غير العربي، فهو عبدٌ لهم، ومولاهم قولاً وفعلاً، فبهم اهتدى وابتعد عن طريق الضلالة، ولولاهم لما اهتدى، وشبّه نفسه بالسيف الصارم قبل محبّتهم، ولكن بعدها جرّدوه من يد الشِّرك، على حدِّ تعبيره في قوله:

أنا العبدُ والاكُمُ عَقدُهُ إذا القولُ بالقلبِ لم يُعْقَدِ
وفيكم ودادي ودِيني معاً وإنْ كان في (فارسٍ) مَولدي
خَصَمْتُ ضلالي بكم فاهتديتُ ولولاكُمُ لم أكن أهتدي
وجرّدتموني وقد كنتُ في يد الشِّرْكِ كالصارمِ المغمَدِ[4]

(1) م.ن / 136- 137.
(2) ديوان الشريف الرضي 1/ 117.
(3) م.ن 2/ 190.
(4) ديوان مهيار الديلمي 1/ 300.

وهو يكرر افتخاره بحبّ آل البيت (عليهم السلام) في مناسبة أخرى، وبالمضمون السابق نفسه تقريباً، فعلى الرغم من انتسابه الى الفرس، يعلن عن أنّ دينه حبّ آل البيت (عليهم السلام)، وقد طاب له ذلك الدين، وغدا له أُسّاً ومرتبعاً كما يقول:

آبائي في (فارس) والدين دينُكُمُ حقّاً لقد طاب لي أسٌّ ومرتَبَعُ[1]

إنّ حبّ الشاعر الكبير لآل البيت (عليهم السلام) جعله لا يبالي بالناس ولا يحفل بهم، حتى وإنْ أكلوا لحمه، فهو لا ينشغل إلاّ بمدح آل البيت (عليهم السلام) والافتخار بولائه لهم، ولاسيما الإمام علي عليه السلام الذي يعترف الشاعر بأنّ البحر لو شُقَّ واجتمع فلقاه فوق رأسه فانه لا يبالي ما دام ذلك سيكون في هوى الإمام علي عليه السلام، ثم يستعين الشاعر بـ(سلمان الفارسي) الذي كان هواه علويّاً، ويتخذ منه دليلاً على العشق القديم والرابطة الأزلية التي تصله بالإمام علي عليه السلام فيقول:

عاديتُ فيكَ النّاسَ لم أحفِل بهم حتّى رموني عن يدٍ إلاّ الأقَلْ

تفرّغوا يعترقون غيبةً لحمي وفي مدحك عنهم لي شُغُلْ

عَدلتُ أنْ تَرضى بأنْ يَسخَطَ مَن تُقلُّه الأرضُ عليَّ فاعتدلْ

ولو يَشَقُّ البحرُ ثُمَّ يلتقي فلِقاه فوقي في هواك لم أُبَلْ

علاقةٌ بي لكُمُ سابقةٌ لمجدِ (سلمانَ) إليكمْ تتَّصِلْ

ضاربةٌ في حبّكم عروقُها ضربَ فحولِ الشَّوْلِ في النوق البُزُلْ

تَضُمُّني من طَرفي في حبلكم مودَّةٌ شاخت ودِينٌ مقتبلْ[2]

وكالشريف الرضي كان الشريف المرتضى من حيث الفخر بالأجداد آل البيت (عليهم السلام)، لذا كان فخرهما يصدر عن ايمان قوي بصدق الكلمة التي ينطقانها، إذ لم يكن الولاء والحب لآل البيت (عليهم السلام) مصدر فخرهما فقط كأكثر الشعراء في العصر العباسي، وإنما كان بفضل رابطة الدم المتينة بينهم، فالمرتضى – في احدى قصائده– يخاطب العباسيين وسواهم ممّن يدّعون الفخر ضلالة، مع أنّهم غرباء من الفخار، فهم ليسوا كالعلويين ولا تصل مراتبهم إليهم،فالعلويون أقارب الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وليسوا هم، كما أنّ العلويين هم الرؤوس، بينما غيرهم الأطراف، فلا موازنة بين الرؤوس والأطراف، ومن ثم يعدد الشاعر بعض أسماء الأئمة (عليهم السلام) وذلك في قوله:

فقُلْ لأُناسٍ فاخرونا ضلالةً وهم غرباءٌ من فخارٍ أجانبُ

متى كنتُمُ أمثالنا ومتى استوتْ بنا وبكم في يومِ فخرٍ مراتبُ؟

[....]

ونحنُ الرءوسُ [كذا] والشوى أنتُمُ لنا ومن دوننا أتباعنا والأصاحبُ

لنا دونكم عبّاسنا وعليّنا ومن هو نجمٌ في الدُجُنَّةِ ثاقِبُ[3]

ومثلما فاخر المرتضي العباسيين، فاخر الأمويين أيضاً، فيرى أنّهم فاخروا العلويين جهلاً منهم بالفخر، إذ ليس الفخر قميصاً منقوشاً أو رداءً مطرّزاً، فأحفاد آل البيت (عليهم السلام) لا يفخرون إلاّ بالمعالي، وأبرزها ما قد قيل في القرآن الكريم بحقّ آل البيت (عليم السلام)، وما نزلت به الملائكة (عليهم السلام)، فيعترف به مَن لا يستطيع دفعه عنهم،

(1) م.ن 2/ 184.
(2) م.ن 3/ 115- 116، يعترقون : ينزعون ما على العظم من لحم، وهي بمعنى يأكلون، الفلق : نصف الشيء إذا شقّ، الشَّول: جمع شائلة، وهي الناقة ترفع ذنبها، والشَّول أيضاً رفع الذنب، البزل: جمع بازل، وهو المسنّ من الإبل.
(3) ديوان الشريف المرتضى 1/ 181- 182، الشوى : الأطراف، الدجنة: الظلمة.

ويعرفه الناس بوضوح شديد، فهذا – إذن– هو الفخر الحقيقي، وليس بما تحويه السلطة من الأموال والأملاك والحكم الدنيوي الزائل كما يفعل الأُمويون:

فخرتمْ بما مُلِّكْتُمُوهُ وإنَكُمْ سِمان من الأموالِ إْ نحنُ شُسَّفُ

وما الفخرُ–يا مَن يجهل الفخر للفتى– قميصٌ مُوَشّىً أو رداءٌ مُفَوَّفُ

وما فخرنا إلاّ الذي هَبَطَتْ به الـ ملائك أو ما قد حوى منه مُصْحَفُ

يُقِرُّ به من لا يطيقُ دفاعه ويعرفه في القوم مَن يتعرَّفُ[1]

إنّ ذكر أسماء النبي (صلّى الله عليه وآله وسلم) وبعض الأئمة (عليهم السلام) في القصائد التي يفتخر فيها الشعراء بهم، يأتي دليلاً على قوة ذلك الفخر، لاقتران تلك الأسماء بالأفعال الجليلة التي أدّوها، ولذلك انتبه المرتضى الى الناحية الرئيسة هذه في غرض الفخر، واستثمرها في أبيات له عدّد فيها بعض الأسماء اللامعة التي لا نحتاج معها الى التفصيل في القول، فالأسماء وحدها كفيلة بالحديث عن منجزاتها التي جعلت الشاعر يفتخر بها من خلالهم، إذ قال:

منّا النبيُّ والوصيُّ صِنْوُهُ ثُمَّ البَتولُ والحسينُ والحَسَنْ

وعَمُّنا العَبَّاسُ، مَنْ كَعَمِّنا ؟ ابناؤهُ الغُرُّ مصابيحُ الزَّمَنْ

من كلِّ مرهوبِ الشذا دانتْ له ممالك لَمّا تَدِنْ لذي يَزَنْ[2]

لقد جمع حبُّ آل البيت (عليهم السلام) الشعراء العباسيين الموالين لهم، بحيث التقت أفكارهم معاً، من خلال قصائدهم التي نظموها في حبّهم والتغني بالفخر لولائهم لهم، فجاء شعرهم نقيّاً عذباً يبثُّ السرور لدى المتلقي العارف بفضل آل البيت (عليهم السلام)، علماً أنّ الشعراء العباسيين لم يجانبوا الصواب في افتخارهم ذلك[3]، لأنه لم يخرج عن الحقائق المعروفة، على العكس من افتخار غيرهم، الذي تكثر فيه المبالغات والخروج عن حقائق الأمور، فيغدو ادعاءً أكثر منه حقيقة.

<u>افتخار الشعراء بالقصائد التي نظموها بحقّ آل البيت (عليهم السلام):</u>

إنّ كثيراً من الشعراء العباسيين – الذين أعلنوا عن افتخارهم في قصائدهم بحبّ آل البيت (عليهم السلام)– لم يكتفوا بذلك الفخر، بل راحوا يفخرون بأشعارهم التي نظموها فيهم وفي حبهم وموالاتهم، فضلاً عن مدحهم آل البيت (عليهم السلام) فيها، والابانة عن مناقبهم وكراماتهم، ولاسيما الإمام علي ﷺ، وذلك لا يدلّ إلاّ على شعور الرضا الطاغي لدى الشعراء العباسيين بما تحدثوا عنه في قصائدهم فيما يتعلق بآل بيت النبي (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام).

فالسيد الحميري – على سبيل المثال– يتباهى بأنه غدا شاعراً قوّالاً يصيح بمدائح آل البيت (عليهم السلام) حتّى أنّها (المدائح) أصبحت تصدع قلوب الناصبين، فقال:

أنا السَّيِّدُ القوَّالُ فيهم مدائحاً تمرّ بقلب النّاصبين فتصدعُ[4]

وحينما مدح الصنوبري آل البيت (عليهم السلام)، جعلهم أمناً له، ولم يعد– بسببهم– خائفاً، ثم افتخر بقصيدته في مديحهم (عليهم السلام)، ورأى أنّها تتجاوز الحدود في شهرتها، وانّها تذهب إلى ما وراء النهر، لأنّها تتضمّن مآثرهم التي شبّهها بالبخور والطيب (الأحفاش) فما زال بحره جيّاشاً ليجود بمثل النظم هذا فيهم، ويستمر على النحو هذا في مديح شعره

(1) م.ن 2/ 118، الشسّف: جمع الشاسف، وهو الضامر الهزيل، الموشّى:المنقوش، المفوّف: الذي فيه خيوط بيضاء على طوله.
(2) م.ن 2/ 566، الشذا : كالأذى زنَةً ومعنىً وذو يزن : ملك لحمير، لأنه حمى الوادي المسمى يزن.
(3) ينظر : ديوان السيد الحميري/ 52- 53، 240، 301، 440، وديوان ديك الجن /157، وديوان الصاحب بن عباد/ 97، 102، 183-184، وديوان مهيار الديلمي3/ 17، وديوان الشريف المرتضى2/ 314.
(4) ديوان السيد الحميري / 279، وتنظر : 404- 405.

فيهم والافتخار به إلى أنْ يعلن عن أنّ الموالين لآل البيت (عليهم السلام) يُغشون إنْ سمعوها (القصيدة)، في الوقت الذي يتغاشى فيه المنافقون عن سماعها، بسبب المرض الذي في قلوبهم تجاه العترة الطاهرة، يقول:

ببني هاشم أمِنّا ارتعاشاً كان فيه ممّا نخافُ ارتعاشا

هاكها لا تؤمُّ خاخَ ولاشا شَ ولكن يجوزُ خاخاً وشاشا

جُونَةٌ ضُمِّنَتْ صنوفاً من الأحـ فاشِ أطْيبْ بها أحفاشا

جاش بحر الصنوبريِّ بمعنا ها وما زالَ بحرُهُ جيّاشا

ذات نظمٍ مستحسنٍ متمشٍّ كلّما زاد زدته استمشاشا

فهو في القلبِ حين ينخشُّ أوحى منه في سمع سامعيه انخشاشا

تتقاضى الغيوثَ مهما أرَشَّتْ سُحْبُها أنْ تُواصلَ الإرشاشا

فَمُوالٍ يُغشى عليه إذا أصـ ـغى لها أو منافقٌ يَتَغاشى[1]

وهو يفضل قصيدته على نَور الورد، لأنّ نَورَها أجمل منه، كناية عن جمال نظمها في آل البيت (عليهم السلام)، فهي ضبية غضبت للحقّ وامتعضت له فكان موقفها كموقف صاحبها، فموطنها موطن الورد بأنواعه المختلفة، لأنّ ذلك مكانها الطبيعي:

للهِ بارِضَةُ الأنوار مخجلةٌ نَوْرَ الرَّبيعِ إذا ما نَورُهُ بَرَضا

ضَبِّيَّةٌ غَضِبَتْ للحقِّ وامتعضت له لدنْ غَضِبَ الضبيُّ وامتعضا

في موطنِ الوردِ والنسرينِ موطنُها وليس تشتاقُ إلاّ الرِّمْثَ والحُرُضا

تَوَدُّ لو عُوِّضَتْ كوفانَ من حَلَبٍ وحبّذا عِوَضاً للمبتغي عِوَضا[2]

ولا يفتخر السَّريّ الرّفّاء بشعره في آل البيت (عليهم السلام) بقدر افتخاره بذكرهم في شعره، لأنّ ذكرهم (عليهم السلام) في أشعاره يزيدها حسناً، وبذلك خالف الشاعر النهج السائر في الافتخار بجودة الشعر لدى الشعراء، وكسر القاعدة المألوفة، وعكس مضمونها مع آل البيت (عليهم السلام)، إذ قال في ذلك:

وكيف يعدُوكُمُ شِعْري وذِكرُكُمُ يَزيدُ مُستَحْسَنَ الأشعارِ تَحْسِينا[3]

ولم يستطع أي شاعر عباسي منافسة الصاحب بن عباد في الافتخار بشعره المنظوم بحب آل البيت (عليهم السلام) وبيان مناقبهم وفضائلهم، إذ كان مكثراً من ذلك الفخر، حتى يمكننا القول إنّه لم يُنشئ قصيدة فيهم إلاّ وافتخر بها في خاتمتها، كونه قالها في بيان فضائل آل البيت (عليهم السلام)، وإثبات حبّه وولائه لهم فيها، ففي إحدى قصائده يخاطب آل البيت (عليهم السلام) بأنهم فراقد الدين والعلم، فيعلن عن ولائه لهم فيها، ويترك مناوئيهم والحاقدين عليهم يموتون حزناً حينما يسمعون شعره فيهم، والذي وصفه بالسحر لشدّة تأثيره في السامعين، فقصيدته فيهم تبلغ أقصى أرجاء الأرض غوراً ونجداً، وهو يطلب فيها شفاعة آل محمد (صلّى الله عليه وآله وسلم) في يوم القيامة، فقال:

أُواليكُمُ يا أهلَ بيتِ محمدٍ وكُلُّكُمُ للدينِ والعلمِ فرقَدُ

(1) ديوان الصنوبري / 223- 224، خاخ : موضع بين الحرمين بقرب حمراء الأسد من المدينة، الشاش من بلاد ما وراء النهر، الأحفاش: جمع حفش، وهو الدرج يكون فيه البخور والطيب، استمشه: أخذ منه شيئاً بعد شيء.

(2) م.ن / 272- 273، البارض : أول ما يخرج من نبت الأرض، يشير الى قصيدته، الرِّمْث: مرعى الإبل من الحمض، والحرض: من نجيل السباخ، وقيل هو من الحمض، وتنظر : 400.

(3) ديوان السّريّ الرّفاء 2/ 718.

وأتركُ مَنْ ناواكُمُ وهو أكمهٌ يُبادي عليه مولدٌ ليس يُحمَدُ
إذا سَمِعَ السِّحرَ الذي قد عقدتُهُ يكادُ له من شدَّةِ الحزنِ يفأدُ
إليكم ذوي طه ويسَ مدحةً تغورُ إلى أقصى البلادِ وتُنجِدِ
توخّى ابنُ عبّادٍ بها آلَ أحمدٍ ليشفع في يوم القيامة أحمدُ
فدونكَ يا مَكّيُّ انْشِدْ مُجَوِّداً فليس يحوزُ السبقَ إلاّ المُجَوَّدُ[1]

ومدائح الصاحب في آل البيت (عليهم السلام) كأنّها حلّة الطواويس في جمالها وتنوع ألوانها، وحينما يتلقّاها القارئ يعترف بأنّ شاعرها نثر فيها الدرّ في القراطيس اعجاباً بمعانيها وحسن نظمها، لأنه يملك ناصية الشعر كما ملك سليمان عليه السلام صرح بلقيس، فيقول:

كم مدحةٍ فيكُمُ يحبِّرُها كانّها حُلَّةُ الطواويسِ
وهذه كم يقولُ قارِئُها قد نَثَرَ الدُّرَّ في القراطيسِ
يملكُ رقَّ القريض قائلُها مُلْكَ سليمانَ صَرْحَ بلقيسِ
بلَّغهُ اللهُ ما يؤمِّلُهُ حتى يُحِلَّ الرحال في طوسِ[2]

ولجمال قصيدة الصاحب التي ملكت رقّ القريض، نراها تُنسِي قارِئها جمال البساتين مع ازدهار ألوانها وتنوعها واختلاف أشجارها ونخيلها، فالشيعي الموالي لآل البيت (عليهم السلام) يحبها – حين يسمعها– كحبّ النبي يعقوب عليه السلام لابنه عليه السلام، في الوقت الذي يحزن فيه المعادي لهم، ولذلك يطلب صاحبها من المنشد أنْ ينشدها تطريباً وتلحيناً بين الموالين فقصائده هدايا لاكفاء لها، وصاحبها لا يملّ القول في مناقب أهل البيت (عليهم السلام) أبداً، لأنه سيظل منشداً مثلها يوماً بعد يوم، إذ قال في ذلك:

يا سادتي هذه غرّاءُ سائرةٌ تحُمُّ فيكَ المُجاري والمُبادِينا
عَدْلِيَّةُ النَّسْجِ عبّاديَّةٌ ملكتْ رقَّ القريضِ وأنستْكَ البساتينا
يحبُّها المخلصُ الشيعِيُّ إنْ رُوِيَتْ كحُبِّ يعقوب للزاكي بْنَ يامينا
ويكمدُ الناصبُ الملعونُ إنْ قُرِنَتْ واللهُ يجزي بني النُّصبِ الملاعينا
فهاكها أيُّها المصريُّ تنشدها بين المُوالينَ تطريباً وتلحينا
هديَّةً وهداياً لاكفاءَ لها كم مثلها قلتُ مَدْحاً في موالينا
وما أملُّ مقالاً في مناقبِهِمْ أسوقُهُ ما تلا تشرينُ تشرينا[3]

وتزداد حماسة الشاعر اثناء فخره بشعره في آل البيت (عليهم السلام) في بعض الأحيان حتى يغدو أكثر انفعالاً في وصف شعره وحسن جودته، فقصيدته تذهب شرقاً وغرباً وكأنّها قدرٌ يُجريه الله (تعالى)، وأدّت شهرة شعره الى ازدراء شعر غيره، كونه لا يبلغ ملبغ شعره، ويصل افتخار الشاعر بشعره الى الذروة حين يخبرنا أنّ شعره– في مديح آل البيت (عليهم السلام)– ترفعه الريح، وترويه الشمس، لذا نرى شعره معبوداً من لدن الذين يعرفون معانيه، فلو قال الشاعر قصيدته بين سكّان الجنة في الآخرة لتباهت الحور في لقْط الدرِّ من فمه، في دلالة على أصالة معانيه التي نظمها في مدح أهل البيت

(1) ديوان الصاحب بن عباد / 37- 38.
(2) م.ن /94- 95.
(3) م.ن /110- 111.

(عليهم السلام)، ومن ثم يطلب من راوي قصيدته الإجادة في روايتها، لأنّ الشعر يحلو في حسن الرواية والاجادة فيها بحسب قوله:

يا آلَ أحمدَ لا تنفكُّ سائرةٌ فيكم تُراوحُ طبعي أو تُفاديهِ

تروموُ شرقاً وغرباً لا وقوفَ لها كأنّها قَدَرٌ واللهُ مجريهِ

كم شاعرٍ- حَربِتْ أشعارُهُ وكبتْ ابّان ما قلتُ – قد سارتْ قوافيهِ

متى نظمتُ ببيتٍ في مديحكُمُ فالريحُ ترفعُهُ والشمسُ ترويهِ

يُقالُ شعرُ ابنِ عبّادٍ فيعبدُهُ مَن يطلبُ الشعرَ يدري ما معانيهِ

يا سادتي من بني الزهراء وردتْ هذي مديحةَ عبدٍ في مواليهِ

لو قالها بين سكّان الجنانِ غداً تباهت الحورُ لقْطَ الدرِّ من فيهِ

يا شيخَ كوفانَ أنشدها مجوَّدَةً فحليَةُ الشعر في تجويدِ راويهِ[1]

وكان ولاء الصاحب بن عباد لآل البيت (عليهم السلام) عتاده وزاده في الآخرة، ولذلك نذر شعره لخدمتهم وإثبات تفضيلهم، فقال فيهم مدحاً ورثاءً، وقد حُفِظَتْ تلك القصائد- لجودتها الفنية- كما حُفِظَ كتاب الله (تعالى)، ولا عجب حين يفتخر الشاعر بها، فهي تذهب شرقاً وغرباً، والجميع يعرف أنّها من ابداع الصاحب بن عبّاد الذي يقول:

فولائي لكم عتادي وزادي يومَ أقالكُمُ على سلسبيلِ

ليَ فيكم مدائحٌ ومراثٍ حُفِظَتْ حفظَ محكم التنزيلِ

قد كفاني في الشرقِ والغربِ فخراً أنْ يقولوا: مِن قِيلِ اسماعيلِ[2]

وبمثل الأبيات وسابقاتها كان يختم الشاعر قصائده التي تغنّى فيها بحبّ آل البيت (عليهم السلام)، متحدثاً عن فضائلهم ومكانتهم في الاسلام، لذا كان الصاحب بن عباد من اكثر الشعراء افتخاراً بنظمه في آل النبي (عليهم السلام) كما أشرنا قبل قليل[3].

وفيما يتعلّق بالشريف الرضي، فقد عُرِفَ عنه أنّه كان يخلط مدحه لآل البيت (عليهم السلام) بالفخر بآبائه وأجداده، وليس ذلك – طبعاً – بالأمر الغريب لديه، كونه يرجع – في نسبه – الى آل البيت(عليهم السلام)، وهذا من الأمور المعوفة، لذا فهو حين يفتخر بأبيه أو بجدّه، فلأنهما ينحدران – أصلاً – من ذلك النسب العلوي الشريف، ففي احدى قصائده – التي يفتخر فيها بأبيه وبشعره في آل البيت (عليهم السلام) – يعلن عن أنّ المدح لا يكون مرغوباً فيه إلاّ حينما يكون في النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وآل بيته (عليهم الاسلام)، فهم أولى بمدحه، كونه يعتزّ بهم ويفتخر بالانتساب إليهم، لذا فان الشعر سيغدو خالداً فيهم، وكأنّما تحلّقُ فيه عنقاء مغرب، ثم يتعجّب الشاعر ممّن يتعجّبون من عجبه بنفسه، فيردّ عليهم بأنّه لا يوجد أب مثل أبيه، لذا فمن حقّه العجب، مع العلم أنّه معجب بمدحه آل البيت (عليهم السلام) أكثر من اعجابه بقصائده كما يظنون، فهو يفتخر بالنبيّ (صلّى الله عليه وآله وسلم) وكذلك بالإمام علي ﷺ الذي يدعوه للعلا في قوله:

وما المَدْحُ إلاّ النَّبيِّ وآلِهِ يُرامُ، وبَعضُ القَولِ ما يُتَجَنَّبُ

(1) م.ن / 146- 147.
(2) م.ن / 264.
(3) ينظر : م.ن / 72، 76- 77، 87، 105- 106، 119، 134- 135، 139، 151، 158- 159، 160، 162، 164- 165، 168، 169.

وأولى بمَدْحي من أعِزُّ بفخره، ولا يَشكُرُ النَّعْماءَ إلاّ المُهَذَّبُ

أرى الشِّعْرَ فيهم باقِياً، وكأنّما تُحلِّقُ بالأشعارِ عَنقاءُ مُغرِبُ

وقالوا: عجيبٌ عُجبُ مثلي بنفسِهِ، وأينَ على الأيّامِ مِثلُ أبي أبُ

لَعَمْرُكَ ما أُعجِبْتُ إلاّ بمدحِهِمْ، ويُحسَبُ أنّي بالقصائدِ مُعْجَبُ

أُعِدُّ لفخري في المقامِ مُحَمَّداً، وأدعُوا عَلِيًّا للعُلى[كذا]حينَ أركبُ[1]

كما يفتخر مهيار الديلمي بشعره الذي نصر فيه آل البيت (عليهم السلام)، في الوقت الذي فاته فيه نصرهم في القتال، بسبب الفارق الزمني فيما بينهم، فشعره فيهم ما زال ينتقل عبر الأزمان من النائحين الى المنشدين كما في قوله:

ولا زالَ شعري من نائحٍ يُنَقِّلُ فيكم الى مُنشِدِ

وما فاتني نَصرُكم باللسانِ إذا فاتني نَصرُكم باليدِ[2]

فمهيار لا يدّخر جهداً حين يتعلق الأمر بنصر آل البيت (عليهم السلام)، والدفاع عنهم ضدّ أعدائهم، لذا نراه مفتخراً حين يعدّ القصائد الأصيلة المضمون والمعاني في مدح آل البيت (عليهم السلام)، ولم يهب من صعوبة نظمها كونها فيهم، وفي الوقت نفسه، جاءت رَدًّا على أعدائهم الذين يحاولون إنكار المزايا التي انمازوا بها بكل ما أُوتوا من قوة، وبذلك جاءت قصائد الشاعر لتبطل مخطّطاتهم وتثبيت ذلك التفضيل:

ركبتُ –على مَن يعاديكُمُ ويُفسُدُ تفضيلكم بالوقوفِ–

سوابقَ من مدحكم لم أهَبْ صُعوبةَ ريِّضِها والقَطوفِ[3]

وحينما يمدح الشاعر الإمام عليًّا عليه السلام، نراه يُنكر على أعدائه محاولاتهم لانكار مناقبه المشهورة، فيتصدّى لهم بشعره، مادحاً إيّاه بأفضل المدائح التي يرى أنّها ستسير في أنحاء مختلفة على الرغم منهم، فضلاً عن أنّه يتخذ معانيها من الجبال، ويلتقط قوافيها من النجوم، في دلالة على جودة تلك القصائد شكلاً ومعنىً، كما يدلّ على فخره الشديد بما يُنشئ من القصائد، يقول:

وبرغمهم لأُسيِّرَنها شُرَّداً ولأُتبِعَنْ منها بديئاً تاليا

غُرًّا، أقُدُّ من الجبال معانياً فيها، وألتقطُ النجومَ قوافيا[4]

كان افتخار الشعراء العباسيين بقصائدهم التي نظموها في آل البيت (عليهم السلام)[5]، يمثل فخراً بآل البيت (عليهم السلام) من وجهة أخرى، لأنّ ذكرهم (عليهم السلام) في قصائد الشعراء كان مفخرة بحدِّ ذاته كما تبيّن لنا، وهو دليل على شدّة تعلّق الشعراء بحبّ آل البيت(عليهم السلام).

الدفاع عن العقيدة:

استغرب كثير من الشعراء العباسيين ما تعرّض له آل البيت (عليهم السلام) منذ زمن الإمام علي عليه السلام، الى عهود الخلفاء العباسيين وكيف تعاملوا مع آل البيت (عليهم السلام)، ولاسيما مواقف بعض الخلفاء العباسيين كالرشيد والمتوكل على سبيل المثال لا الحصر، ومن قبلهم ما فعله الأُمويون بهم، ولاسيما قتلهم الإمام الحسين عليه السلام وسبي النساء، وما تلا ذلك من المطاردة لمحبّيهم وشيعتهم، ممّا أدّى الى أنْ يكون ذلك كله مثيراً لدى الشعراء العباسيين في إثارة أحزانهم لما رأوه

(1) ديوان الشريف الرضي 1/ 112.
(2) ديوان مهيار الديلمي 1/ 300.
(3) م.ن 2/ 264، الريّض : الدّابة أوّل ما تراض وهي صعبة، القطوف: الدابة التي تسيء السير وتبطئ.
(4) م.ن 4/ 202، وينظر : 3/ 116.
(5) ينظر : ديوان الشريف المرتضى505/1.

وسمعوا به عبر الحقب الزمنية، فأصبحوا من أشدّ المدافعين عن المذهب الشيعي، وعن العقيدة التي تؤمن بآل بيت النبي (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام)، بوصفهم أعلام الدين وأئمته من بعد جدّهم (صلى الله عليه وآله وسلم)، ولاسيما حين رأوا أنّ إنكار فضلهم ما زال مستمراً من لدن الكثير من الناس المعاصرين لهم، فالسيد الحميري يردّ – في احدى قصائده– على لائمته التي تعاتبه في حبّه آل البيت (عليهم السلام)، طالبة منه ترك مذهبه ومحبّته لهم، فيجيبها باندفاع شديد بأنْ تدعه وشأنه، لأنه لن ينظم قصيدة إلاّ في حبّ آل محمد (عليه وعلى آله الصلاة والسلام)، لأنّ حبّه لهم هو ما يتقرب به لله (تعالى)، وهو – فضلاً عن ذلك– يعدّ ذلك الحبّ مثل الصلاة، بل إنّه أوجب من الصلاة، ولعله يقصد صلاة النوافل، وذلك في قوله مجيباً لائمته :

فقلتُ دعيني لن أُحبِّرَ مدحةً لغيرهم ما حجَّ للهِ أرْكبُ

أتنهينني عن حُبِّ آلِ محمَّدٍ وحُبُّهم ممّا به أتقرّبُ

وحُبُّهم مثلُ الصَّلاةِ وانّه على النّاس من بعضِ الصّلاةِ لأوجبُ[1]

وكتب السيد الحميري قصيدة الى والديه ينهاهما فيها عن سبّ الإمام علي عليه السلام ويدعوهما الى موالاته، يسأل فيها والده متعجباً من كيفية سبّه الإمام عليه السلام راجياً بذلك الفوز، مع أنّ فعله يقرّب منه العذاب والموت معاً، ثم يذكر الشاعر حديث الغدير بحقّ الإمام عليه السلام ليذكّر أباه به، ويختم القصيدة بالاعلان عن خوفه على والديه من عدائهما للإمام علي عليه السلام، ويدعوهما الى تقوى الله (تعالى) والاذعان للحقّ لينالا رضاه، قائلاً في مخاطبة والده محمد بن يزيد:

خفْ يا محمَّدُ فالق الاصباحِ وأزلْ فسادَ الدينِ بالاصلاح

أتسبّ صِنوَ محمّدٍ ووصِيِّهِ ترجو بذاك الفوز بالانجاح

هيهاتَ قد بعدا عليك وقربا منك العذاب وقابض الأرواح

أوصى النبيّ له بخير وصيّة يوم الغدير بأبين الافصاح

مَن كُنتُ مولاهُ فهذا فاعلموا مولاه قول إشاعة وصراح

قاضي الديون ومرشد لكم كما قد كنت أرشد من هدى وفلاح

أغويتَ أمّي وهي جدّ ضعيفة فجرت بقاع البغي جري جماح

بالشتم للعلم الامام ومن له ارث النبيِّ بأوكد الايضاح

إنّي أخاف عليكما سخط الذي أرسى الجبال بسبسب صحصاح

أبوي فاتقيا الإله وأذعنا للحقِّ تعتصما بحبا نجاح[2]

والسيد الحميري لا يدافع عن مذهب التشيّع إلاّ من خلال الدليل الساطع والبرهان اللامع، بحيث لا يترك مجالاً للشّكّ عند المُنكر، ففي معرض ردِّهِ على مُنكري فضائل الإمام علي عليه السلام، نراه يؤكد أنّ الإمام عليه السلام كان يوحدّ الله (تعالى) ويصلّي له منذ حداثة سنّه في الوقت الذي كان فيه الناس– كلّهم تقريباً– يعبدون الأوثان في كل مكان، فكيف يكون الحقّ إذن؟

أتلحى امرأ ما زال مُذ هو يافع يصلّي ويرضي ربَّهُ ويُوحِّدُ

(1) ديوان السيد الحميري /66- 67.
(2) م.ن / 149- 151، جمح الفرس: ركب رأسه لا يثنيه شيء، السبسب : المفازة أو الأرض المستوية البعيدة، الصحصاح : ما استوى من الأرض وجرد، جمعه صحاصح.

وقد كانت الأوثانُ قبل صلاته يُطافُ بها في كُلِّ يومٍ وتُعبَدُ[1]

وهو – في دفاعه عن العقيدة– يردّ – دائماً – على لائميه في حبّ الإمام علي ﷺ، فيرى أنّ عاذله وعاذلته أسرفنا كلاهما في ملامهما له وعذلهما إيّاه، لذا يطلب منهما الكفّ عن ذلك اللوم والعذل، لأنه لا يمكن أنْ ينشغل عن حبه للإمام علي ﷺ، لأنّ الجبال إذا زالت عن أماكنها، فان حبَّه له لا يزول، في دلالة صريحة على استحالة انهاء موالاته للإمام ﷺ، لأنّه لن يهنأ أبداً إذا بدّل حبّه بحبّ غيره، يقول:

يا عاذلي في الهوى وعاذلتي أسرفتما في الملامِ والعذلِ
مه لا تلومنّ في أبي حَسَنٍ فلستُ عن حبِّهِ بمُنشغلِ
مولى له بين أضلعي مقة لو زالت الرَّاسياتُ لم تزلِ
إذا تبدّلتُ بعده بدلاً فلا تهنأتُ ذاك من بدلِ[2]

ويعدّد الحميري مجموعة من الأسماء التي عُرِفَ عنها صدق المحبّة للإمام علي ﷺ، فضلاً عن ذكر الإمام نفسه، وذلك في معرض دفاعه عن العقيدة، ويوضّح أنّه سائر على منهجهم الذي ساروا عليه، وله أدلة واضحة على توجهه وصحة مذهبه، وإذا ما عدّ الناصبون حبّه ذلك ذنباً، فيطلب منهم ألاَّ يحظى بالغفران من لدنهم، فحبّه للإمام علي ﷺ ايمان، في حين أن الميل عنه كفران، ولذلك عدَّ أعداء العقيدة فعله هذا وكلامه رفضاً، ولكنه لا يبالي بمواقفهم منه، فيقول:

عليٌّ وأبو ذرٍّ ومقدادٌ وسلمانُ
وعباسٌ وعمارٌ وعبدُ اللهِ اخوانُ
دعوا فاستدعوا علماً فأدوه وما خانوا
فصلّى ربّ جبريل عليهم معشر بانوا
أدين الله ذا العزّة بالدين الذي دانوا
وعندي فيه ايضاح عن الحقّ وبرهانُ
وما يحجد ما قد قلـ ـتُ في السبطين انسانُ
وإنْ أنكر ذو النصب فعندي فيه عرفانُ
وإنْ عدّوهُ ذنباً وحال الوصل هجرانُ
فلا كان لهذا الذنـ ـب عند القومِ غفرانُ
وكم عدت اساءات لقومٍ وهي إحسانُ
فحبّي لك ايمان وميلي عنك كفرانُ
فعدَّ القومُ ذا رافضاً فلا عدّوا ولا كانوا[3]

(1) م.ن/ 157.
(2) م.ن / 345.
(3) م.ن /411.

لم يكن السيد الحميري يخشى لومة لائم في دفاعه عن عقيدته، وإثبات حبّه للإمام علي عليه السلام، لذلك نلحظ أنّه أكثر – في شعره– من الدفاع عن مذهبه ومولاته لآل البيت (عليهم السلام)[1]، حتّى شكّل ذلك الدفاع خاصيّة مهمة من خصائص شعره المميزة.

وللشاعر ديك الجن قصيدة يمدح فيها الإمام عليًّا عليه السلام مبيناً فضله، وسَبْقه الى الاسلام، معدّداً فيها مآثر عدّة له، ممّا يؤكد صدق المتجهين صوبه وعدم خطئهم في ولايتهم له والتمسك به، وجاء ذلك كلّه بوصفه نوعاً من الدفاع عن العقيدة لدى الشاعر[2].

أما دعبل الخزاعي، فانه يرفض لوم اللائمين في حبّه آل النبيّ (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام)، لأنهم أحبابه وأهل ثقاته، ولذلك اختارهم رشداً لأمره وعقيدة له في دنياه، فهم خيرة الخيرات، وطرح إليهم مودّته بكلّ ما يملك من قوّة، وسلّمهم نفسه طائعاً لا مكرهاً، لذا يدعو من الله (تعالى) أنْ يزيد من يقينه بصيرة، وأنْ يزيد حسناته في حبّهم، وإنّما جاء قوله ذلك بوصفه جزءاً من الايمان بالمبدأ الحقيقي والمذهب الرصين والعقيدة الصحيحة، لذا يقول:

مَلاَمَكَ في أهلِ النَّبيِّ فإنّهمْ أحبّايَ ما عاشوا وأهلُ ثِقاتي
تَخيَّرتُهم رُشْداً لأمْري فانَّهمْ على كل حالٍ خِيرةُ الخِيراتِ
نَبذتُ إليهم بالمودَّةِ جاهِداً وسلّمتُ نفسي طائِعاً لوُلاتي
فيا ربِّ زِدْني من يَقيني بَصِيرةً وَزِدْ حُبَّهمْ ياربِّ في حَسناتِي[3]

ويأتي دفاع الشاعر كشاجم عن عقيدته من خلال تكذيب الروايات التي يُحاول أصحابها التأثير في نفوس محبّي الإمام علي عليه السلام ومَن يتشيعون له ولآل بيته (عليهم السلام)، فيدحض روايتهم التي تقول إنّ مَن أحبَّ عليًّا عليه السلام أصابه الفقر، وسيظل لابساً جلبابه (جلباب الفقر) دوماً، فيتهمهم الشاعر بالكذب في ذلك، كونه عرف الكثير من الفقراء الذين أغناهم الله (تعالى) بحبهم له، ثم يوضّح أنّ أولئك الحاقدين حرّفوا كلام الإمام عليه السلام وأوّلوه بما يفيد مقاصدهم الدنيئة، فهو عليه السلام حين دعا الى رفض الدنيا من لدن محبّيه وشيعته، لم يقصد إصابتهم بالفقر والعوز بقدر قصده الزهد في الدنيا قولاً وعملاً، من خلال الابتعاد عن الطمع، ومن خلال التحلّي بالأخلاق الرفيعة التي تحلّى بها آل البيت (عليهم السلام)، فقال الشاعر:

زَعَمُوا أنَّ مَن أحَبَّ عَلِيًّا ظَلَّ للفَقرِ لابِساً جِلْبابا
كَذَبُوا كَمْ أحَبَّهُ من فقيرٍ فتحلّى مِنَ الغِنى أثوابا
حَرَّفُوا مَنطِقَ الوَصِيِّ بِمَعْنىً خالَفُوا إذ تأوَّلُوهُ الصَّوابا
إنّما قولُهُ: ارفُضُوا عنكُمُ الدُّنْـ يا إذا كُنْتُمُ لنا أحبابا[4]

وكان السَّريُّ الرَّفّاء جاراً لأبي الحسن علي بن عيسى الرمّاني بسوق العطش، وكان كثيراً ما يجتاز بالرمّاني وهو جالس على باب داره فيستجلسه ويحادثه ويستدعيه الى أنْ يقول بالاعتزال، وكان السَّريُّ يتشيّع[5]، مما دفع الأخير الى كتابة مقطوعة ينافح فيها عن عقيدته التي يفضّلها ويهواها، موضحاً فيها (المقطوعة) أنّه يقاتل أعداء النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) وآل بيته (عليهم السلام) قتالاً طويلاً، ممّا يؤدي الى تثلّم السيوف، وهو على علم تام بأنَّ مَن والاهم سيجزونه مثل جزائه لهم، لأنّ الموالي لهم (عليهم السلام) يبقى في علوّه أبداً، على العكس ممّن عاداهم الذي يظلّ وضيعاً

(1) ينظر : م.ن /119، 140- 141، 165، 214-215، 398- 405، 447.
(2) ينظر : ديوان ديك الجن/ 52.
(3) شعر دعبل بن علي الخزاعي/ 74- 75، نبذ : طرح.
(4) ديوان كشاجم / 36، وتنظر : 325.
(5) ينظر : ديوان السّريّ الرّفّاء 2/ 806، الهامش.

دوماً، ثمّ يردّ على دعوة الرمّاني له بمحاولته عزله عن ولايته ذات الشرف العالي بآل البيت (عليهم السلام)، والاعلان عن عدم مطاوعته له، ودليله – في عدم تلك المطاوعة– القرآن الكريم الذي أكدّ حبّ آل البيت (عليهم السلام) وطاعة أمرهم في كثير من الآيات، كما أنّ الشاعر طُبِعَ على حبّ عليعليه السلام، ومن ثم لا يمكن لمطبوع الهوى أن ينتقل من طباعه، إذ قال:

أُقارِعُ أعداءَ النَّبيِّ وآلِهِ قِراعاً يفُلُّ البِيضَ عِندَ قِراعِهِ

وأعلَمُ كُلَّ العِلمِ أنَّ وليَّهُمُ سَيَجْزِي غَداةَ البَعْثِ صاعاً بصاعِهِ

فلا زالَ مَن والاهُمُ في عُلُوِّهِ ولا زالَ مَن عاداهُمُ في اتِّضاعِهِ

ومُعْتَزِليٍّ رامَ عَزْلَ وَلاَيتي عن الشَّرَفِ العالي بهم وارتفاعِهِ

فما طاوَعَتْنِي النَّفْسُ أنْ أُطِيْعَهُ ولا آذَنَ القُرآنُ لي في اتِّباعِهِ

طُبِعْتُ على حُبِّ الوَصِيِّ ولم يَكُنْ لِيُنْقَلَ مَطبُوعُ الهَوى عن طباعِهِ[1]

ومثلما أكثر الصاحب بن عبّاد من افتخاره بشعره الذي نظمه في حبِّ آل البيت (عليهم السلام) والولاء لهم، فانه أكثر – كذلك – من دفاعه عن عقيدته التي تمسّك بها واتّخذها نهجاً له في دنياه وطريقاً الى حسن الآخرة، فهو يؤكّد أنّ حبّ آل البيت (عليهم السلام) فرض من الله (تعالى) يجب على الانسان العكوف عليه، وعدم الحياد عنه أبداً، فاذا ما قال أعداؤهم إنّه رافضيّ مسرفٌ وعنّفوه على موقفه ذلك وعقيدته تلك، يكفيه أنّه نال– بهوى آل البيت (عليهم السلام)– ما يتشرّف به من الشفاعة والفوز بالآخرة والالتقاءبالنبيّ (صلّى الله عليه وآله وسلم) ووصيّه الإمام عليعليه السلام، وما كان موقفه على النحو هذا إلاّ لثقته التامة بصدق مذهبه وبصحّة عقيدته التي لا تخرج عن أوامر الله (تعالى):

يا آلَ طه حبُّكُمْ فَرضٌ عليهِ أعكفُ

أمضي على شاكلتي ما عشتُ لا أنعطِفُ

وإنْ يقولوا رافِضِيْ يٌ مُسْرِفٌ أو عَنَّفُوا

إنّ ابنَ عَبَّادٍ بكُمْ قد نالَ ما يستشرفُ

يرجُو لديكُمْ غُرَفاً تخفضُ عنها الغُرَفُ

حيثُ النَّبِيُّ والوصيْ يُ والنجومُ الوقَّفُ[2]

وعندما كتب رجل أُموي بعض الأبيات وأرسلها الى الصاحب بن عباد، وقّع الأخير على ظهر الورقة أبياتاً وضّح فيها أنّ الناس يرمونه بالرفض، طالباً منهم تركه وحبّه لآل البيت (عليهم السلام)، فضلاً عن اعلانه عن بغضه لأعدائهم، وممّا يؤكّد ثبات عقيدته واستمراره في ولائه لآل البيت (عليهم السلام) قوله فيها: إنّ بعضه إذا ما أراد الميل عن آل البيت (عليهم السلام)، فان بعضه الآخر يتبرّأ من بعضه ذلك، قائلاً:

أنا رجلٌ يرميني النّاسُ بالرفضِ فلا عاشَ حربيٌّ لديَّ على خفضِ

دعوني وآلَ المصطفى عترةَ الهدى فانّ لهم حبِّي كما لكُمُ بُغْضي

ولو أنَّ بعضي مالَ عن آلِ أحمدٍ لشاهدتَ بعضي قد تبرّأ من بعضي[3]

(1) م.ن 2/ 806.
(2) ديوان الصاحب بن عبّاد/ 113.
(3) م.ن /169- 170.

ونلحظه يردّ ردًّا عنيفاً على مَنْ يدّعون عليه عدم حبّه النبيّ(عليه وآله أفضل الصلاة والسلام)، إذ يجعل الثَّرى في أفواههم بسبب أكاذيبهم ومجانبتهم الصواب فيما يزعمون، مع تأكيده حبّه للنبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) وآل بيته (عليهم السلام) ويخصّ منهم آل أبي طالب (عليهم السلام)، إذ قال:

يقولون لي: ما تحبُّ النبيَّ فقلتُ: الثَّرى بفمِ الكاذبِ

أُحِبُّ النبيَّ وآلَ النَّبيِّ وأختصُّ آلَ أبي طالبِ[1]

وكثيراً ما تتردّد قضيّة الرافضة على لسان الصاحب بن عباد في شعره الذي خصَّ به آل البيت (عليهم السلام)، ولعلّ الناس كانوا – فعلاً – يتّهمونه بأنّه رافضي لحبّه للإمام علي ﷺ، ولذا فهو مضطر للدفاع عن نفسه ضد اتهاماتهم التي لا تعني سوى حبّه واخلاصه للإمام علي ﷺ، فهو يؤكّد عدم ترفّضه لادينياً ولا اعتقاداً، ويؤكد – في الوقت نفسه– تولّيه الإمام عليًّا ﷺ، لأنه خير هادٍ له، فاذا ما عدّوا ذلك الولاء رفضاً، فلا بأس من أنْ يكون الشاعر أرفض العبادجميعاً ما دام الأمر على النحو هذا، فيقول:

قالوا: ترفَّضْتَ، قلتُ : كَلاَّ ما الرفضُ ديني ولا اعتقادي

لكنْ تواليت دون شَكٍّ خيرَ إمامٍ وخيرَ هادي

إنّ كان حُبُّ الوصيِّ رفضاً فانّني أرفَضُ العِبادِ[2]

لقد نذر الصاحب بن عبّاد نفسه وشعره معاً للدفاع عن المذهب الشيعي، وتحدّى كلّ مَن عاداه من أعداء آل البيت(عليهم السلام)، فلم يملِّكهم قياده، بل على العكس بقي الشاعر صامداً بوجوههم وتحدّاهم وانتصر عليهم بما دبّجه من القصائد والمقطوعات التي تَغنّى فيها بولائه لآل البيت (عليهم السلام) وعقيدة التشيّع من دون أيّ تردّد يُذكَر[3].

كما تحدّث مهيار الديلمي عن الأمر نفسه في شعره، وذلك حين أكّد تشيّعه لآل البيت (عليهم السلام) من دون أنْ يكون مُرائياً أو منافقاً، إذ إنّه اتخذ عقيدتهم نهجاً له عن قناعة تامة، فقد تعلّق حبّهم بقلبه الى الدرجة التي حاربه فيها الآخرون وشنّعوا به، حتّى انّهم تناولا عرضه طعناً بسبب عقيدته تلك، غير أنّ ذلك كلّه لم يُثنِهِ عن ارادته وعن حبّه وموالاته لآل البيت (عليهم السلام)[4].

وأخيراً نختم المحور هذا بأبيات لسليل الدوحة العلوية الطاهرة الشريف المرتضى، الذي يؤكّد أنّ قدمه لن تزلَّ يوماً عن حبّ آل البيت (عليهم السلام)، فهو يخلص لهم ودَّهُ وإنْ عذلوه على ذلك، وهو يطلب من عاذليه في حبّهم ألاَّ ينحلوه الضلال الذي هم عليه، فهم لن يؤثّروا فيه مهما عذلوا وأجهدوا أنفسهم في ذلك العذل واللوم، فقال:

أحبُّكُمُ آلَ النبيِّ ولا أرى وإنْ عذلوني عن هواي عديلا

وقلتُ لمَن يُلحي على شَغَفي بكم وكم غير ذي نصحٍ يكون عذولا

روَيدَكُمُ لا تنحلوني ضلالَكُمْ فلن تُرحِلوا منّي الغداةَ ذَلولا

عليكم سلامُ اللهِ عيشاً ومَيتَةً وسَفراً تطيعون النّوى وحلولا

فما زاغ قلبي عن هواكم، وأخْمَصي فلا زَلَّ عمّا ترتضون زليلا[5]

لقد تمسّك الشعراء العباسيّون الموالون لآل البيت (عليهم السلام) بكل ما أوتوا من بأس وقوّة بمذهبهم وعقيدتهم، وبذلوا جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً في الدفاع عن ذلك المذهب وتلك العقيدة، ومن هنا كَثُرَت الأشعار التي تناولت المضمون

(1) م.ن/185.
(2) م.ن /205.
(3) ينظر : م.ن /141 – 142، 160، 181- 182، 202، 219.
(4) ينظر : ديوان مهيار الديلمي 4/ 202.
(5) ديوان الشريف المرتضى2/ 314.

هذا كما رأينا، والتي أبانوا فيها عن أنَّ أحداً لم يستطع ثنيهم عن هواهم لآل البيت (عليهم السلام)، على الرغم من المحاولات اليائسة كلّها، التي كان أهمها اتهامهم بالرفض وما نتج عن تلك التهمة.

الانفعال والحماسة في قصائد الشعراء في حبّ آل البيت (عليهم السلام):

لعلّ من أبرز الدلائل التي تؤكد اخلاص الشعراء العباسيين في حبّهم لآل البيت (عليهم السلام) هو حماستهم الطاغية في قصائدهم التي نظموها في حبّهم وبيان ولائهم لهم، والانفعال الواضح قي لغة تلك القصائد من حيث الألفاظ والتراكيب، ممّا يدلّ على صدق أقوالهم وأفعالهم معاً، لأنّها لو لم تكن كذلك لبدا عليها البرود والتصنُّع في القول، وهذا ما سنلحظه من خلال النماذج التي سنستدلّ بها، بوصفها أدلّة أكيدة على ما نذهب إليه.

والسيد الحميري من أبرز الشعراء العباسيين الذين بدت – في قصائدهم– اللغة الحماسية، فقد تعجّب من سخرية بعضهم كونه يمدح آل البيت (عليهم السلام) فلا يحصل على العطاء المادي منهم، في حين يحصل غيره من الشعراء على العطايا الوافرة من خلال محدهم الملوك الذين يجزلون في العطاء المادي الدنيوي، لذا أثارت تلك السخرية السيد الحميري، ممّا أدّت به الى القول – عن قناعة تامة – إنّ الدنيا كلّها لا تساوي شربة ماء من حوض النبيّ (عليه وعلى آله أفضل الصلاة والسلام)، ومن ثم فهو الفائز بحبّ آل البيت (عليهم السلام) معنوياً لا مادياً، وذلك هو الأهم لديه، إذ قال:

ولقد عجبتُ لقائلٍ لي مرّةً علامة فهمٍ من الفقهاءِ
سمّاك قومك سيِّداً صدقوا به أنت الموفق سيّد الشّعراءِ
ما أنتَ حين تخصّ آلُ مُحمَّدٍ بالمدحِ منكَ وشاعر بسواءِ
مدح الملوك ذوي الغنى لعطائهم والمدح منكَ لهم لغيرِ عطاءِ
فابشر فانّك فائز في حُبِّهم ولقد قد غدوتَ عليهم بجزاءِ
ما تعدل الدنيا جميعاً كلّها من حوض أحمد شربة من ماءِ[1]

وللسيد الحميري بيتان خصّ بها الإمام عليًّا عليه السلام مادحاً إيّاه، ومؤكّداً – في الوقت نفسه– أن خصم الإمام عليه السلام ليس له رأي صائب، وليس له حجة من الممكن الأخذ بها، وذلك – بحدّ ذاته – غاية المدح والفخر، لذا فان الله (تعالى) لا يقبل عذر خصيمه يوم القيامة، لوضوح الأدلة التي تؤكد طاعته والامتثال لأوامره من بعد النبي (عليه وعلى آله أفضل الصلاة والسلام)، فيقول:

إنّ امرءًا خصمه أبو حسنٍ لعازب الرأي داحض الحجج
لا يقبل الله منه معذرة ولا تلاقيه حجّة الفلجِ[2]

وتتجلّى لغة الحماسة بشكل أكثر حينما يدعو الشاعر لمحبّي آل محمد (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام) بتمتّعهم في الجنة بظلال شجرة طوبى، كونهم يوالون آل البيت (عليهم السلام) بدءًا بالإمام علي عليه السلام ثم ولديه الحسن والحسين (عليهما السلام) ومَن نَسَل منهما فيما بعد من الأئمة الأطهار:

فطوبى لمَن أمسى لآلِ محمّدٍ وليًّا إماماه شبير وشبّرُ
وقبلهما الهادي وصي محمد علي أمير المؤمنين المطهّرُ
ومن نسله زهر فروع أطايب أئمة حقٍّ أمرهم ينتظرُ[3]

(1) ديوان السيد الحميري /51- 52.
(2) م.ن / 146- 147.
(3) م.ن /201، طوبى : شجرة في الجنة أصلها في دار النبيّ(صلى الله عليه وآله وسلم) وأهل بيته(عليهم السلام)، وفروعها على أهل الجنة، شبّر وشبير: ابنا هارون عليه السلام، وقد سمّى الشاعر بهما الحسن والحسين(عليهما السلام) للمناسبة.

كما تعدّدت قصائد الشاعر التي انمازت لغتها بالانفعال الشديد والحماسة الطاغية من خلال التغني بحبّ آل البيت (عليهم السلام)، واثبات الولاء لهم[1].

ويبدو الانفعال العاطفي طاغياً في أبيات الشاعر إبراهيم بن هرمة التي يتكلم فيها على لوم الآخرين له بسبب حبه لآل البيت (عليهم السلام)، ولكنه – على الرغم من ذلك اللوم– يبقى محبًّا لهم باصرار كبير، فهم أبناء بنت النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي جاء بمعجزة القرآن الكريم، وعلى يديه تكوّن الدين الاسلامي، فهو منقذ البشر، ولذلك يعلن عن لا يبالي بسواهم من الذين لا يعقلون الأمور على حقائقها، ولا يهتدون الى الطريق الصحيحة في حياتهم، في الوقت الذي يهوى فيه الشاعر آل البيت (عليهم السلام) ويواليهم من دون خشية أو تردد، فيقول:

ومهما أُلامَ على حُبِّهمْ فإنّي أُحِبُّ بِنَي فاطِمهْ

بني بنتِ مَن جاءَ بالمُحْكَما تِ وبالدِّينِ والسُّنَّةِ القائِمَهْ

فَلَسْتُ أُبالي بحُبِّي لَهُم سِوَاهُم مَنِ النّعَمِ السّائِمهْ[2]

بينما كانت حماسة الشافعي مختلفة عن حماسة غيره من الشعراء في إثبات الولاء لآل البيت (عليهم السلام)، وذلك لانه يتّجه اتّجاهاً مختلفاً في بيان حبّه لهم، إذ يصوّر أنّ في قلبه سطرين مكتوبين من دون كاتب، فاذاما فتّش أحدهم ذلك القلب لَوَجَدَ السطرين قد كُتب فيهما العدل والتوحيد في جانب، وحبّ أهل البيت(عليهم السلام) في الجانب الآخر، كما في قوله:

لو فتّشوا قلبي لألفوا بهِ سطرينِ قد خُطّا بلا كاتبِ

العدل والتوحيد في جانبٍ وحُبّ أهلِ البيتِ في جانبِ[3]

وللشاعر محمد بن وهيب الحميري مقطوعة حماسية جميلة في بيان ولائه لآل البيت (عليهم السلام)، وتمسّكه بهم على الرغم من أعدائهم الذين يصفهم بأنهم لو علموا بحبّه وذكره للإمام علي عليه السلام،لقطعوه بالسكاكين، من شدّة كرههم لهعليه السلام، لذا سيقى الشاعر مفّضلاً له حتى ساعة وفاته، وهو إنّما قال ذلك بلغة المنفعل والمستغرب من مواقف الأعداء فيما يتعلق بآل البيت (عليهم السلام)[4].

ويتحسّر دعبل الخزاعي على ما آل اليه محبّو آل البيت (عليهم السلام) من القتل والتعذيب وما الى ذلك من صنوف العذاب التي تعرّضوا لها عِبر الحِقب الزمنية الى حين عهده، في الوقت الذي أمِنَ فيه اليهود مصائب الدهر، بسبب حبّهم لنبيّهم موسى عليه السلام، وكذلك النصارى في حبّهم لنبيّهم عيسى عليه السلام أيضاً، وتبدو تلك الحسرة نابعة من قلب الشاعر بإحساس منقطع النظير، فكأنّها تخرج ممتزجة بالدموع التي نراها في قوله في اضطهاد الشيعة:

إنّ اليَهُودَ بحُبِّها لِنَبِيِّها أمنَتْ بوائِقَ دَهْرِها الخَوَّانِ

وكذا النَّصارى: حُبُّهُم لِنَبيِّهِمْ آيتون رهو[؟] في قُرى نَجْرانِ

والمُسْلِمُونَ بحُبِّ آلِ نَبِيِّها يُرْمَونَ في الآفاقِ بالنِّيرانِ[5]

أمّا حماسة الصاحب بن عباد، فانّها تدفعه الى شتم أعداء آل البيت (عليهم السلام) في شعره، وينال من أعراضهم في بعض الأحيان، لمواقفهم السلبية منهم، وعدم الاعتراف بفضلهم، ولذلك فان محبّي آل البيت (عليهم السلام) نسلوا من أصل طاهر ونسب شريف، أمّا أعداؤهم فانّ في نسبهم غَمزاً وشكًّا، فاذا ما رأى أحدهم عدوًّا للإمام عليعليه السلام فليس عليه

(1) ينظر : م.ن /113، 290- 291، 414.
(2) ديوان ابراهيم بن هرمة / 203- 204.
(3) شعر الشافعي /240.
(4) ينظر : محمد بن وهيب الحميري /93- 94.
(5) شعر دعبل بن علي الخزاعي/ 273، البوائق : الدواهي، مفردها بائقة.

عَذْلَه على عداوته تلك، فالذنب ليس ذنبه، بل ذنب أمّه التي زنت به، بسبب جدران بيتها القصيرة التي تتصل ببيت جارها، يقول:

بحُبِّ عليٍّ تزولُ الشكوكُ وتسمو النفوسُ ويَعلو النِّجارْ
فأينَ رأيتَ محبًّا له فثَمَّ الزَّكاءُ وثَمَّ الفخارْ
وأين رأيتَ عدوًّا له ففي أصلِهِ نَسَبٌ مُستعارْ
فلا تعذلوهُ على فعلِهِ فحيطانُ دارِ أبيهِ قِصارْ[1]

وهو يكرر طعنه في نسب أعداء الإمام علي عليه السلام في مناسبة أخرى، وذلك حين قال: إنّ حبّ الإمام عليه السلام علامة على كرم محبّه وجوده وأصله الطاهر، أمّا الذي تعلّق بحبل الجحود وناصبة العداء، فمن دون شك انّ أصله من اليهود لا من المسلمين، إذ قال:

حُبُّ الوصيِّ علامَهْ في الناسِ من أقوى الشهودِ
فإذا رأيتَ مُحِبَّهُ فاحْكُمْ على كرمٍ وجودِ
وإذا رأيتَ مُناصِباً مُتعلِّقاً حَبْلَ الجحودِ
فاعلمْ بأنَّ طُلوعَهُ من أصلِ آباءٍ يهودِ[2]

وكان تكرار بعض الألفاظ في البيت الشعري لدى الصاحب بن عبّاد يضفي نوعاً من الحماسة عليه، كما في تكراره لكلمة (تراب) التي أعادها الشاعر ثلاث مرّات في بيت شعري واحد، مستفيداً فيها من كنية الإمام علي عليه السلام، ليتوصّل الى مدحه مديحاً نادراً قلّما يتطرّق له شاعر غيره، إذ جعل فيها (الشاعر) نفسه وكلّ من فوق التراب فداءً لتراب نعل الإمام علي عليه السلام، ولا شكّ في أنّ المديح بالصورة هذه مديح يبدو عليه الانفعال الشديد، ويتجلّى فيه طابع الحماسة غير الاعتيادية بفعل حبّه الإمام عليه السلام، واثبات الولاية له، قال:

أنا وجميعُ مَنْ فوقَ الترابِ فداءُ ترابِ نعلِ أبي تُرابِ[3]

وللصاحب بن عباد مقطوعات أُخرغير ما ذكرنا تتماز بالحماسة الواضحة، سواء في ألفاظها أو معانيها، كونه خصّ بها مدح الإمام علي عليه السلام، ونال فيها من أعدائه الذين أنكروا فضله، ولم يعترفوا بولايته بعد النبيّ(عليه وعلى آله أفضل الصلاة والسلام)[4].

أمّا حماسة الشريف المرتضى في مدحه آل البيت (عليهم السلام)، فانّها تتجلّى من خلال القسم ببيت الله (تعالى) الحرام، فهو يقسم به على حبّه لهم، ثم يرتجيهم ليكونوا شفعاءه بعد موته، فهم طريقه التي يسير في ضوئها إذا ماضل غيره عن طريقهم، كما أنّه لا يهتمّ بالآخرين سواء أكانت طريقهم مضاءة أم مظلمةً، ما دام آل البيت (عليهم السلام) الضياء له، فهم ساعده ويده حين يرمي، وإذا ما رماه الأعداء، فان آل البيت (عليهم السلام) يغدون دروعاً له، بمعنى أنّه حصّن نفسه بحبّهم وولايتهم، فلم يعد يخشى شيئاً، وذلك في قوله:

أُحِبُّكُمْ والذي صلّى الجميعُ له عند البناءِ الذي تُهدَى له البُدُنُ
وأرتَجيكُمْ لما بعد المماتِ إذا وارى عن النّاسِ جَمْعاً أعظمٌ جُبُنُ
وإنْ يَضِلَّ أُناسٌ عن سبيلِهِمُ فليس لِي غيرُ ما أنتم به سَنَنُ

(1) ديوان الصاحب بن عباد/ 95- 96.
(2) م.ن / 96- 97.
(3) م.ن / 185.
(4) ينظر: م.ن / 140- 141، 239، 302.

وما أُبالِي إذا ما كنتُمُ وَضَحاً لناظِرَيَّ، أضاءَ الخَلْقُ أم دَجَنوا

وأنتمُ يوم أرمِي ساعدي ويدي وأنتمُ يوم يرميني العِدا الجُنَنُ[1]

تبيّن لنا – من خلال النصوص الشعرية السابقة–الانفعال الذي شعر به الشعراء العباسيون وهو ينظمون قصائدهم ومقطوعاتهم في حبّ آل البيت (عليهم السلام)، الذي بدا واضحاً تماماً من خلال اللغة الشعرية التي فاضت بالألفاظ والتراكيب الحماسية في بيان الولاء لآل البيت (عليهم السلام)، والدفاع عن عقيدتهم والتمسك بها كما رأينا.

مكانة محبّي آل البيت (عليهم السلام):

ربما يبدو من الأمور البدهية القول : إنّ الاخلاص الكبير الذي التزم به كثير من الشعراء العباسيين تجاه ولائهم لآل البيت(عليهم السلام)، ودفاعهم عن عقيدتهم، وحسن المودّة التي كنّوها لهم في عقولهم وقلوبهم معاً، كان مسوّغاً لهم ليشعروا بالاطمئنان لمكانتهم عند آل البيت (عليهم السلام)، ويغدون متأكدين من شفاعتهم لهم في آخرتهم، كونهم من شيعتهم وأنصارهم، فضلاً عن وقوفهم بوجه أعدائهم ومناوئيهم، لذا وجدنا كثيراً من الشعراء يتحدثون عن مكاناتهم المضمونة في قلوب آل البيت (عليهم السلام)، فضلاً عن المضامين الأُخر التي سنتطرق لها في المحور هذا.

حينما حضرت الوفاة الشاعر السيد الحميري أنشد مقطوعة يخالف فيها الكاذبين الذين يزعمون أنّ الإمام عليًّا ﷺ لن ينجِّي محبّه من الهنات، فالشاعر نفسه يرى أنّه – بحبّه له– دخل جنة عدن، وغفر له الله (تعالى) سيئاته، لذا نراه يُبَشِّر محبّي الإمام ﷺ بتلك المنزلة التي نالها هو شخصيًّا،، فضلاً عن نصحه لهم بأنْ يتولوه حتى موتهم، وتولّي ابنائه (عليهم السلام) من بعده، إذ قال:

كذب الزاعمون أنّ عليًّا لن ينجّي محبّه من هناتِ

قد وربّي دخلتُ جنّةَ عَدْنٍ وعفا لي الإلهُ عن سيئاتي

فابشروا اليوم أولياء عليّ وتولّوا عليّ حتّى المماتِ

ثمّ من بعده تولّوا بنيهِ واحداً بعد واحدٍ بالصفاتِ[2]

وكيف لا يهوى السيد النبيّ (صلى الله عليه وبله وسلم) وآل بيته (عليهم السلام)، مع ادراكه بأنهم شفعاؤه يوم القيامة؟ فما من شخص يسقيه الماء في ذلك اليوم غير الإمام علي ﷺ، وهو مَن يأمر النار بالابتعاد عنه، كونه من محبّيه وأنصاره، في الوقت الذي يسقط أكثر الناس فيها، فضلاً عن الظلال التي يظله بها يوم تكون الشمس فيه لاذعة لوجوه الناس، قال:

إذا أنا لم أهوَ النّبيَّ وآلهِ فمَن غيرهم لي في القيامة يشفعُ

ومنَ يسقني ريا من الحوض شربة هنالك إلاّ الأصلع الرأسِ أنزعُ

ومَن قائل للنّار إذ ما وردتها ذري ذا وجلّ الناس في النّارِ وقّعُ

ومَن بلواءِ الحمدِ ثَمَّ يظلّني سواه وشمس الحشرِ في الوجه تَلْذَعُ[3]

وقال الحميري أبياتاً ضمّن فيها خطاب الإمام علي ﷺ للحارث الهمداني بأنه سيحضر كل فرد من شيعته وهو في النزاع الأخير أو عند انزاله في قبره أو يوم حشره، ولذلك فان المؤمن – كالحارث الهمداني– سيعرف الإمام ﷺ في ذلك

(1) ديوان الشريف المرتضى 2/ 515، البُدُن : جمع البَدَنة (بفتحتين) : وهي الناقة المسمنة تُهدى للبيت المحرم، السَّنَن (بالتحريك) : الطريق، الوَضَح(بالتحرك) : الضياء، دجنوا : أظلموا، الجُنَن : الدروع.
(2) ديوان السيد الحميري /140- 141.
(3) م.ن / 274- 275.

اليوم، لذا فليس عليه الخوف من العثرة أو الزلل، فالإمام ﷺ سيسقيه ماءً عذباً كأنّه العسل لشدّة حلاوته، كما يأمر النار بالابتعاد عنه وعدم الاقتراب منه، لأنّ له حبلاً متّصلاً بحبل الوحي، فهو من شيعة الإمام ﷺ، الذين كانوا أمل الإمام ﷺ:

قولُ عليٍّ لحارثٍ عجب كم ثَمَّ اعجوبة له جملا
ياحارِ همدان مَن يَمُتْ يرني من مؤمنٍ كان أو منافق قبلا
يعرفني طرفه وأعرفه بعينه واسمه وما فعلا
وأنتَ عند السِّراطِ تعرفني فلا تخف عثرةً ولا زللا
أسقيكَ من باردٍ على ظماً تخاله في الحلاوة العسلا
أقولُ للنّار حين توقف للعر ضِ على جسرها ذري الرّجلا
ذريه لا تقربيه انّ له حبلاً بحبل الوحي متّصلا
هذا لنا شيعة وشيعتنا أعطاني اللهُ فيهم الأملا[1]

وكان الشافعي لا يرتقي جبلاً ولا يهبط وادياً في اثناء حجّه لبيت الله (تعالى) إلاّ وهو يبكي ويقول:

آلُ النَّبيِّ ذَرِيعتي وهُمُ إليه وسيلَتي
أرجو بأنْ أُعطَى غداً بيد اليَمينِ صَحيفتي[2]

فأهل البيت (عليهم السلام) وسيلته الى الله (تعالى) ونبيّه (صلى الله عليه وآله وسلم)، وبفضل حبّه واخلاصه لهم يتمنى دخوله الجنة من خلال إعطائه كتابه بيمينه كما يقول.

إنّ الشافعي على ثقة تامّة بأنّ آل البيت (عليهم السلام) شفعاؤه في محشره ووقوفه امام الله (تعالى)، فهم مَن سيشفعون له عن ذنوبه، حتى وإنْ كانت كثيرة، وللسبب هذا نراه لا يتوب عن حبهم أبداً، حتى وإنْ عدّ بعض الناس حبّه ذلك ذنباً، فانه لن يتوب عن ذلك الذنب، وذلك في قوله:

لَئِنْ كان ذنبي حبّ آلِ محمّدٍ فذلك ذنبٌ لستُ عنهُ أتوبُ
هم شفعائي يومَ حشري وموقفي إذا كثرتني يوم ذاك ذنوبُ[3]

أمّا ديك الجن، فانه يحمد الله (تعالى) على ما حبا به أصحاب الكساء (عليهم السلام)، فهم أمانٌ لمن والاهم وَتمسّك بهم، كما يتمّ إيمانه بهم ولا يغدو ناقصاً، وفي الوقت نفسه فانهم يدفعون أعداءهم الى النار، كم أنّهم هداة للرشاد، لذا سيفوز المتعلق بهم في مبدئه ومعاده على حدٍّ سواء، إذ قال:

فالحمدُ للهِ على ما قد حَبا لِخَمْسَةِ الأَشْباحِ أصحابِ العَبا
هُمُ لِمَنْ والاهُمُ أمانُ إذ كان فيهِمْ يَكْمُلُ الإيمانُ
وهُمْ يَدُعُّونَ الذي لهم قِلى للنّارِ دَعًّا حيثُ كانَ المُصطَلى
وهُمْ هداةُ الخَلْقِ للرَّشادِ والفَوزُ في المبدإ والمَعادِ[4]

(1) م.ن / 326- 238، وتنظر : 61- 62، 133- 134، 170، 240، 264- 265، 468.
(2) شعر الشافعي/ 105.
(3) م.ن /230.
(4) ديوان ديك الجن /59، حبا : نفح وأعطى، أصحاب العبا: أصحاب الكساء(عليهم السلام)، دعَّه: دفعه.

إنّ مَن يسطّر الشعر في حبِّ آل البيت (عليهم السلام)– لدى دعبل الخزاعي– ويقطع صلته بأعدائهم، وبمَن يَوَدُّ سواهم، لاشكّ أنّه سيحل دار النجاة خلال الفوز بالجنة، فذلك واضح من خلال قوله:

فاحْشُ القَصِيدَ بِهِمْ وفرِّغْ فيهمُ قَلْباً حَشَوتَ هَوَاهُ باللَّذَّاتِ

واقطع حِبالةَ مَنْ يُريدُ سِواهُمُ في حُبِّهِ، تحلُلْ بدارِ نجاةِ[1]

ولذلك كان الشاعر نفسه يعدّد اسماء شفعائه في بيتين من الشعر، بدءًا بالنبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ثم الإمام علي وفاطمة الزهراء والحسن والحسين (عليهم السلام)، ومن بعدهم يأتي أبناؤهم (عليهم السلام)، فآل الرسول (عليه وعليهم أفضل الصلاة والسلام) – جميعاً– سادته كما يقول:

شَفِيعي في القيامَةِ عِندَ رَبِّي مَحَمَّدٌ والوَصيُّ مَعَ البَتُولِ

وسِبطا أحمدٍ وبِنُو بنيهِ أولَئِكَ سادَتِي آلُ الرَّسُولِ[2]

ومَن تمسّك بحبّ آل البيت (عليهم السلام) نجا من النار لدى أبي علي البصير، فضلاً عن أنّ عمل الخير اليسير يزكو عند الله (تعالى) بحبّهم، لذا لحظنا الشاعر يفديهم بكل ما يملك من طريف وتالد، كما يفديهم بنفسه وأهله في قوله مادحاً إيّاهم (عليهم السلام):

بنفسي ومالي من طَريفٍ وتالِدٍ وأهلِيَ أنتمْ يا بني خاتَمِ الرُّسُلْ

بحبّكُمُ يَنجُو مِنَ النّارِ مَن نَجا ويَزكُو لدى اللهِ اليَسيرُ مِنَ العَمَلْ[3]

وآل البيت (عليهم السلام) محسودون دوماً، وبسبب المكانة العالية التي خصّهم بها الله (سبحانه وتعالى)، وليس ذلك فحسب، بل صار كل مَن يعقد محبّتهم في قلبه محسوداً كذلك، كما في قول الشاعر علي بن محمد الحماني:

مُحَسَّدُون ومَنْ يَعقِد بحُبِّهِمُ حَبْلَ المَوَدَّةِ يُضحِ وهو محسودُ[4]

وبعد قول القصائد الكثيرة التي تغنّى بها الصنوبري في مدح آل البيت (عليهم السلام)، تمنّى – من خلالها– شفاعتهم، تلك الشفاعة التي إذا ما تمّت، فانّ راجيها سيلتذّ بردَ رجائها كما يقول:

أرجُو شفاعتهم فتلك شفاعةٌ يلتَذُّ بردَ رجائِها راجيها[5]

وفي الوقت الذي تأكّد فيه الشاعر كشاجم أنّه لم يقصِّر أبداً في حبّهِ آل البيت (عليهم السلام)، إذ قضى بحبِّهم ما عليه، أيقنَ أنّ ذنوبه كلّها – بفعل حبّه آل البيت (عليهم السلام)– ستتساقط عنه كما تتساقط التراب الناعمة التي تبدو من خلال ضوء الشمس (الهَباء)، لذا نلحظه يدعو المولى الجليل أنْ يصلّي على آل البيت (عليهم السلام) صلاة توازي النجوم في السماء، أي صلاة لا عدد لها، إذ قال :

قَضَيتُ بحُبِّكُمُ ما عَلَيَّ إذا ما دُعِيتُ لِفَصْلِ القَضاءِ

وأيقنتُ أنّ ذُنُوبِي بِهِ تساقَطُ عَنِّي سُقُوطَ الهَبَاءِ

فصلّى عَليكُمْ إلَهُ الوَرى صَلاَةً تُوازِي نُجُومَ السَّماءِ[6]

(1) شعر دعبل بن علي الخزاعي/81.
(2) م.ن/ 269، وتنظر : 275.
(3) أبو علي البصير، حياته وشعره/ 282.
(4) ديوان الحماني علي بن محمد العلوي الكوفي/ 58.
(5) ديوان الصنوبري /510.
(6) ديوان كشاجم /5.

ولا يرجو أبو فراس الحمداني النجاة من كلّ ما يخشاهُ إلاّ بالنبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم)، وبآل بيته (عليهم السلام) جميعهم، ولذلك نراه عَدَّدَ أسماءهم كلّهم في مقطوعة له، مختتماً إيّاها برجائه بلوغ أمانيه في تلك النجاة حينما يُعرض على الله (تعالى) في يوم القيامة، إذ قال مختتماً أبيات المقطوعة كلّها باسم عليّ:

لستُ أرجو النجاة من كلِّ ما أخـ شاهُ إلاّ بأحمدٍ وعَليّ
وببنتِ الرسولِ فاطمة الطُّهـ رِ وسِبطيهِ والإمام عَليّ
والتقيِّ النقيِّ باقِرِ عِلمِ الـ لّهِ فينا محمد بنِ عَليّ
وابنه جعفرٍ وموسى ومولا نا عليّ، أكرم به مِن عَليّ!
وأبي جعفرٍ سميِّ رسولِ الـ لّه، ثم ابنه الزكي عَليّ
وابنه العسكريّ والقائم المُظ هرِ حقّي محمدِ بن عَليّ
بهم ارتجي بُلوغ الأماني يومَ عرضي على الإله العليّ[1]

إنّ مَن يعتصم بحبّ الإمام علي عليه السلام لدى الصاحب بن عباد، يعطيه الله (تعالى) كلّ ما يتمنّاه جزاءً له، ولذلك نرى الشاعر نفسه، يستجير بآل البيت (عليهم السلام)، ولا يخشى عاذليه في ذلك الحبّ، كونه على يقين بأنه حين يموت سيكون معهم في جنّة الخلود، فيقول:

ومَنْ غدا بالوَصِيِّ مُعْتَصِماً أنالَهُ اللهُ ما تمنَّاهُ
يا آلَ طه وآلَ أحمدَ لا عذولَ لي عنكم فأخشاهُ
إنّ ابنَ عبّادٍ استجارَ بكمْ وكلّما خافَهُ سيُكفاهُ
وهالكاً، فيكُمُ غداً معكم في جَنَّةِ الخلدِ ما يُمنّاهُ[2]

وبسبب حبّ الصاحب بن عباد الكبير لآل البيت (عليهم السلام) نراه يجد نفسه فوق السماك، كونه لم يقصِّر في مدحهم، ونافح عنهم أعداءهم في أكثر ما قاله من شعر كما هو معروف، يقول:

إنّ ابنَ عَبّادٍ بآ لِ مُحَمَّدٍ فوقَ السّماكِ[3]

ويستمرّ تمنّي دخول الجنّة بحبّ آل البيت (عليهم السلام) عموماً، والإمام علي عليه السلام بصورة خاصة، وذلك ما تمنّاه الصاحب بن عباد كما تمنّاه مَن سبقه من الشعراء العباسيين، حين شهد للإمام علي عليه السلام بالجنّة المتعالية، طامحاً الى أنْ يُعطى كتابه بيمينه كرامةً له بسبب حبّه للإمام عليه السلام، قال:

عليٌّ أميرُ المؤمنين خليفةٌ شهدتُ لم بالجنّةِ المتعالِيَهْ
وإنّي لأرجو من مليكي كرامةً بحبِّ عليٍّ يومَ أُعطى كتابِيَهْ[4]

ويدعو مهيار الديلمي آل البيت (عليهم السلام) ليكونوا موئلاً له في آخرته، فهو متأكّد من الفوز بالجنة لحبّه وموالاته لآل البيت (عليهم السلام)، فمولاهم لا يخاف العقاب، كونه متيقّن من شفاعتهم له في ذلك اليوم، يقول:

ومولاكُمُ لا يخافُ العقابَ فكونوا له في غدٍ موئلا[5]

(1) ديوان أبي فراس الحمداني / 231.
(2) ديوان الصاحب بن عباد /66.
(3) م.ن /139.
(4) م.ن/ 301، وتنظر : 82، 87، 97، 113، 127، 145، 165، 274.
(5) ديوان مهيار الديلمي 3/ 52، وينظر : 2/ 184.

وكذا الحال مع الشريف المرتضى، إذ إنّه يتفق مع سابقه في كون آل البيت (عليهم السلام) سيكونون سبباً لنجاته في الآخرة، بسبب حبّه لهم لعقيدتهم السامية، إذ قال:

يا آلَ أحمدَ والذيـ نَ غداً بحُبِّهُمُ نجاتي[1]

وهو على ثقة كاملة بأنّهم (عليهم السلام) سيستوهبون زلله في يوم الحساب، ومن ثم لا نراه خائفاً من شيء، بسبب ثقته تلك، فيقول:

وثقتُ منكمْ بأنْ تستوهبوا زلِلي عند الحِسابِ وحسبي مَنْ به أثقُ[2]

ونختتم كلامنا على المحور هذا بأبيات في مدح آل البيت (عليهم السلام)، ولاسيما مدح الإمام علي عليه السلام للشاعر المعروف بـ(حَيْص بَيْص)، يرجو في نهايتها أنْ تكون خاتمة حياته مشرّفة، كونه متعلقاً بحبّ النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) وآل بيته الأطهار (عليهم السلام)، وشرف الخاتمة– طبعاً – دليل رضا الله (تعالى) عن عبده، وضمان دخوله الجنة بسبب أعماله الصالحة، التي منها حبّ النبي وآله (عليهم جميعاً صلوات الله وسلامه)، يقول:

أبوهُمْ مُجَلِّي كروبَ الحُروبِ وطَيرُ الوغى بالضُّحى حائِمَهْ

يَشُدُّ إذا ذَلَّ فُرْسانُها ويَحْمي وفُرسانُها خائِمَهْ

وتُفْتي بَديهَتُهُ بالصَّوَابِ إذا ضَلَّتِ الأنْفُسُ العالِمَهْ

شُموسُ الهُدى ونُجومُ العُلى[كذا] إذا دَجَت الفِتْنَةُ القاتِمَهْ

وإنّي لأرْجُو بحبِّ النَّبيِّ وحُبِّهُمُ شَرَفَ الخاتِمَهْ[3]

وعلى النحو هذا تكلّم الشعراء العباسيون الموالون لآل البيت (عليهم السلام) على المكانة التي توقّعوا نيلها في الدنيا والآخرة بسبب تمسّكهم بآل البيت (عليهم السلام)، ولاسيما الفوز بالجنة، فالمكانة هذه نالت القِدح المعلّى في قصائد الشعراء، وذلك أمرٌ طبيعي، كون الشاعر المؤمن يسعى الى ذلك الفوز، متمنياً الوصول إليه، آملاً أنْ يكون آل البيت (عليهم السلام) سبيله الى ذلك الارتقاء والوصول، بل وجدناه على ثقة تامّة بأنهم (عليهم السلام) سيكونون شفعاءه في الآخرة وطريقه الى الجنة.

المصادر والمراجع

- أبو علي البصير، حياته وشعره، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج2، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت،ط1، 1407هـ–1987م.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، ضمن: عشرة شعرء مُقِلّون، صنعه: الأستاذ الدكتور حاتم صالح الضامن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، 1411هـ–1990م.
- ديوان ابراهيم بن هرمة، تحقيق: محمد جبار المعيبد، مطبعة الآداب في النجف الأشرف، ساعد المجمع العلمي العراقي على طبعه،1389هـ–1969م.
- ديوان أبي فراس الحمداني، رواية: أبي عبدالله الحسين بن خالويه،عني بجمعه ونشره: الدكتور سامي الدهان، الاختيار والتقديم والشرح: أحمد عكيدي، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 2004.
- ديوان الأمير شهاب الدين أبي الفوارس سعد محمد بن سعد الصيفي التميمي البغدادي المعروف بـ(حَيْص بَيْص)، حقّقه وضبط كلماته وشرحها وكتب مقدّمته : مكي السيدجاسم، وشاكر هادي شكر، منشورات وزارة الاعلام– الجمهورية العراقية، دار الحرية للطباعة– بغداد، ج2، 1394هـ–1974م،ج3، 1395هـ–1975م.

(1) ديوان الشريف المرتضى 1/ 292.
(2) م.ن 2/ 155، وينظر : 2/ 515.
(3) ديوان الأمير شهاب الدين أبي الفوارس المعروف بـ(حَيْص بَيْص) 3/ 298.

- ديوان الحماني علي بن محمد العلوي الكوفي، تحقيق: الدكتور محمد حسين الأعرجي،دار صادر – بيروت، ط1، 1998م.
- ديوان ديك الجن، حقّقه وأعدّ تكملته : الدكتور أحمد مطلوب، وعبدالله الجبوري، نشر وتوزيع : دار الثقافة، بيروت– لبنان، 1383هـ–1964م [تاريخ المقدّمة].
- ديوان السَّريِّ الرَّفّاء، تحقيق ودراسة: الدكتور حبيب حسين الحسني، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة والاعلام– الجمهورية العراقية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981م.
- ديوان السيد الحميري، جمعه وحقّقه وشرحه وعلّق عليه وعمل فهارسه: شاكر هادي شكر، قدّم له العلاّمة الكبير الحجّة السيد محمّد تقي الحكيم، منشورات: دار مكتبة الحياة – بيروت، مطبعة سميا– بيروت، د.ت.
- ديوان الشريف الرضي، دار صادر – بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1380هـ– 1961م.
- ديوان الشريف المرتضى، حقّقه ورتّب قوافيه وفسر ألفاظه: رشيد الصفّار، راجعه وترجم أعيانه: الدكتور مصطفى جواد، قدّم له: الفقيه الأديب الشيخ محمد رضا الشبيبي، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، ط1، 1418هـ– 1998م.
- ديوان الصاحب بن عبّاد، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، منشورات دار القلم، بيروت– لبنان، مكتبة النهضة– بغداد، ط2، 1394هـ– 1974م.
- ديوان الصنوبري، أحمد بن محمّد بن الحسن الضَّبي،(من حرف الراء حتى حرف القاف)، حقّقه: الدكتور إحسان عباس، نشر وتوزيع :دار الثقافة،بيروت– لبنان، مطابع غريّب– بيروت، 1970م.
- ديوان كشاجم،محمود بن الحسين، دراسة وشرح وتحقيق: الدكتور النبوي عبد الواحد شعلان، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، مطبعة المدني،المؤسسة السعودية بمصر، ط1، 1417هـ– 1997م.
- ديوان مهيار الديلمي، منشورات الشريف الرضي، مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة، ط1،ج1، ج2، 1344هـ– 1925م، ج3، 1349هـ– 1930م، ج4، 1350هـ– 1931م.
- شعر دعبل بن علي الخزاعي، صنعة: الدكتور عبد الكريم الأشتر، دمشق، 1964[تاريخ المقدّمة].
- شعر الشافعي، الإمام الفقيه أبو عبدالله محمد بن ادريس الشافعي، جمع وتحقيق ودراسة: الدكتور مجاهد مصطفى بهجت [كذا]، ساعدت جامعة بغداد على نشره، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر– جامعة الموصل، 1406هـ– 1986م.
- محمد بن وهب الحميري، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط1، 1406هـ– 1986م.

الألفاظ الدالة على الطبيعة السماوية في شعر عمر بن لَجَأ التَيْمِيّ (ت105هـ) دراسة معجمية

أ.م.د. محسن حسين علي م.م. مهند ناصر حسين

Function words on the celestial nature In the poetry of Omar bin resorted Taymi (d. 105 AH) lexical study

Mohnnad Naser Hssein Muhsen Hussein Ali
MohnnadAli6677@ yahoo .com

Abstract

Praise be to God that bloomed hearts praying, and Oana buds faith his call, and guided us in what was revealed of his newspapers and his messages, thank rise to the shrine divinity and majesty, and we thank him Almighty Thank befits His majesty and dominion, what blessed us and grant us success to him of the good, false the science, and peace and blessings on Ashraf prophets and messengers of Abu al-Qasim Muhammad, The God of the good and virtuous.

مقدمة

الحمد لله الذي أزهر القلوب بدعائه، وأينع براعم الإيمان بندائه، وهدانا بما أنزل من صحفه ورسالاته، حمدًا يرتفع إلى مقام إلوهيته وجلاله، ونشكر له عزَّ وجل شكرًا يليق بعظمته وسلطانه، على ما أنعم علينا ووفقنا إليه من خير نبتغي فيه العلم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين أبي القاسم محمد وعلى آله الطيّبين الطاهرين.

أمّا بعد...

فإنَّ دراسة دلالة الألفاظ تُعدُّ من الدراسات المهمة التي طالما رغب فيها طلبة العلم، وتوجهت إليها عناية الباحثين، ولاسيّما إذا كانت هذه الألفاظ صادرة من أفواه الشعراء الذين يُحتجُّ بشعرهم؛ لأنَّ الشعر ديوان العرب، وبه يستعان في تفسير مفردات القرآن الكريم وتوضيح معانيه، ومن هؤلاء الشعراء (عمر بن لجأ التيمي ت105هـ) الذي يعدُّ شاعرًا فحلاً، وشعره ذو أهمية كبيرة؛ لكونه يدخل في عصر الاحتجاج، ولم ينل حقه من العناية لدى العامة وأكثر الخاصة، وقد أسميناها بـ(الألفاظ الدالة على الطبيعة السماوية في شعر عُمَر بن لَجَأ التيمي (ت105هـ)، دراسة المعجمية.

قام البحث على مقدّمةٍ وتمهيد ومبحثين وخاتمة، ذكرنا في التمهيد التعريف بعمر بن لجأ التيمي، وتناولنا في المبحث الأول الألفاظ الدالة على عناصر الطبيعة السماوية، كـ(الشمس والقمر والنجوم والكواكب ونحوها)، ودرسنا في المبحث الثاني الألفاظ الدالة على ظواهر الطبيعة السماوية، كـ(البرق والمطر والسحاب ونحوها)، أمّا الخاتمة فذكرنا فيها أبرز النتائج التي توصّل إليها البحث.

وقد تنوَّعت مصادر البحث، فكان ديوان عمر بن لجأ التيمي، بتحقيق الدكتور يحيى الجبوري أُول هذه المصادر، يليها كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، وجمهرة اللغة لابن دريد (ت321هـ)، والصحاح للجوهري (ت393هـ)، والأنواء لابن قتيبة (ت276هـ) وجامع البيان عن آي تأويل القرآن للطبري (ت310هـ)،

وكان منهجنا في الدراسة على النحو الآتي:

1. إيراد الألفاظ التي ذكرها عمر بن لجأ في شعره، وترتيبها على وفق الترتيب الهجائي الألفبائي للحروف.
2. ذكرُ البيت الشعري الذي ترد فيه اللفظة المراد دراستها، ثم شرح دلالة اللفظة بمعونة معجمات اللغة وغيرها من المظان اللغوية والأدبية.
4. كثيرًا ما نسوق الشواهد اللغوية التي تتصل ببيان دلالة المفردة المدروسة، وقد كان جُلُّ استشهادنا من القرآن الكريم والشعر العربي.
5. بيان استعمال عمر بن لجأ لهذه اللفظة في ضوء المعطيات اللفظية والسياقية كأن يكون استعمالاً حقيقيًا أو مجازيًا.

وفي الختام نقول: إن كنا وفقنا في عملنا هذا فللّه الحمد والمنَّة، وإن لم يكن كذلك فإننا لا ندّعي لعملنا الكمال وما نبرّئ أنفسنا من الزلل، فاللّه نسألُ أن يتقبّل عملنا هذا بأحسن قبول وآخر دعوانا أن الحمد لله ربِّ العالمين والصلاة والسلام على محمدٍ وعلى آله الطيّبين الطاهرين.

التمهيد

التعريف بـ(عمر بن لجأ التيمي)

اسمـه

هو عُمَر[1] بن لجأ بن تيم بن عبد مَناة بن أدَّ بن طَباخَة بن مُضَر، من بَطنٍ يقال لهم بنو أيسرَ ذكرهم جرير بقوله[من الوافر][2]:

لَعَلّ الخَيْلَ تَذْعَرُ سَرْحَ تَيْمٍ وَتُعْجِلُ زُبْدَ أيسرَ أنْ يُذابَا[3]

وجاء نسبُهُ في جمهرة أنساب العرب مختلفًا عن نسبه الذي ذُكرَ آنفًا، وقد اعتمد عليه محقق شعره عند ترجمته للشاعر في المقدمة، إذ وردَ فيها ما نصُّهُ ((هو عُمَر بن لجأ بن حَدِير بن مَصَاد بن ربيعة بن الحارث بن جَلهم بن امرئ القيس بن ثعلبة بن سعد بن ذُهل بن تيم بن عبد مَناة))[4] ، والظاهر أنَّ نسبهُ الأول مقطوعٌ والآخر غير تام، فإذا ما جمعنا الرأيين، عند ذلك يكون نسبه هو(عُمَر بن لجأ بن حَدِير بن مَصَاد بن ربيعة بن الحارث بن جَلهم بن امرئ القيس بن ثعلبة بن سعد بن ذُهل بن تيم بن عبد مَناة بن أدَّ بن طَباخَة بن مُضَر، من بَطنٍ يقال لهم بنو أيسر) ، ولم يُعرَف تاريخ ولادته إلا أن الزركلي ذكرَ أنَّ عمر بن لجأ تُوفي بالأهواز سنة 105 هـ[5].

شِعْـرُهُ:

يُعَدُّ شعر عمر بن لجأ جزءًا من مرحلة من مراحل الحضارة العربية ، ووثيقة لغوية، نظرًا لاستعماله غريب الألفاظ وفصيحها، ومنها ألفاظ تحمل دلالات جديدة، فهو شاعر فحل من شعراء العصر الإسلامي، وقد جعله ابن سلام في الطبقة الرابعة من فحول شعراء الإسلام وهم: نَهشَل بن حري، وحميد بن ثور الهلالي، والأشْهب بن رميلة، وعمر ابن لجأ[6].

وقد زخرَ ديوانهُ بعدد من القصائد، والمقطوعات الشعرية، والأبيات المفردة، والأراجيز التي غلب عليها وصف النَّاقة، إذ تعدُّ رفيقتهُ وأنيستهُ في الصحراء، لذا نجدهُ قد برع في نعتها، وكثر رجزه فيها، وهو من الشعراء القلائل الذين يجمعون بين الرجز والقصيد، إذ لاحظَ الجاحظ أنَّ جلَّ الشعراء لا يستطيعون مجاوزة القصيد إلى الرجز أو مجاوزة الرجز إلى القصيد، يقابلهم قلة من الشعراء يجمعون بين الضَّربين كجرير وعمر بن لجأ وأبي النجم وحميد الأرقط والعماني[7].وهذا يدل على سعة ذائقته الشعرية وتمكنه من تناول موضوعات متعددة ونظمها على وفق بحور الشعر المختلفة. لذا نجد الأصمعي يقول فيه: ((وأنعت النَّاس لمحلوب في القصيد الرَّاعي وأنعتهم في الرجز عمر بن لجأ))[8]، وكان عمر بن لجأ يعتدّ بنفسه على الشعراء ويعتز بمكانته، فكان يقول لبعض الشعراء[9]: ((أنَا أشعرُ منك، قال وبمَ ذلك؟ فقال: لأنِّي أقول البيت وأخاه وأنت تقول البيت وابن عمّه))[10]، فالأخ أقرب من ابن العم ، وهذا يعني أنَّ شعره يتوافر على الانسجام والتماسك ، أي: إنَّ شعره يشكل نسيجًا واحدًا ، وهذا من أهم سمات الشعر الجيد.

مكانتُهُ عند اللغويين والنحويين والمفسرين:

لرصانة شعر عمر بن لجأ اتَّخذَ اللغويون والنحويون والمفسرون من شعره شواهد موضعًا، فقد استشهد بشعره معظم اللغويين[11]، من ذلك ما احتجَّ به الخليل في لفظة (دهثم) للدلالة على السَّهل أواللَّين[12] ، بقول عمر بن لجأ[من الرجز][13]:

ثُمَّ تَنَحَّت عَنْ مقامِ الحُوَّمِ لعطنٍ رَابِي المَقَامِ دَهْثَمِ

واسْتدلَّ أبو زيد الأنصاري في حديثه عن لفظة (الطاية)[1] للدلالة على السَّطح بشعر عمر بن لجأ[من الرجز][2]:

---

(1) جاء اسمه في معجم البلدان 60/1، 67، 363 (عمرو) والصواب (عمر).
(2) شعره 32.
(3) الشعر والشعراء 409.
(4)200.
(5) ينظر: الأعلام 220/5.
(6) ينظر: طبقات فحول الشعراء583/2.
(7) ينظر: البيان والتبيين 209/1، والحيوان23/4.
(8) فحولة الشعراء36.
(9) في رواية أخرى (قال لابن عمٍّ له)، ينظر: الكامل في اللغة والأدب119/2، والموشح447، والتذكرة الحمدونية289/7.
(10) البيان والتبيين 206/1.
(11) ينظر: على سبيل التمثيل لا الحصر، العين 128/6 (ف ل ج)، ومعجم الجيم 95/1 (ب در)، والابل 64، وتهذيب الألفاظ 193، والبيان والتبيين 223/2، والحيوان 2 / 212، والمعاني الكبير 695، والكامل في اللغة والأدب 119/2، وديوان الأدب 426/1، والبارع في اللغة 159(ف و هـ)، وتهذيب اللغة 110/8 (غ ر ف)،
(12) ينظر: العين125/4 (د هـ ث م).
(13) شعره 161.

تَرِيْعُ طَايَاتٍ وتَمْشِي هَمْسَا

وكذلكَ استشهد بشعر عمر بن لجأ بعض أصحاب كتب غريب الحديث[3]، ومنهم أبو سليمان الخطابي في حديثه عن لفظة (العَطن) للدلالة على مُناخ الإبل[4]، فقد استشهد بقوله [من الرجز][5]:

تَمْشِي إلى رِواءِ عَاطِنَاتِهَا تَمَشِّيَ العَانِسِ في ريَّاطَاتِهَا

وأمّا النحويون؛ فقد استشهد بعضهم برجز عمر بن لجأ في مسألة نصب الصفة المشبَّهة الاسم المضاف إلى ضمير الموصوف نحو حَسَنٌ وجهَهُ ،وشاهدهم قوله[من الرجز][6]:

غُلْبَ الذَّفَارى وعَفْرَنِيَّاتِهَا كَوْمُ الذَّرَى وادقةٌ سُرَاتِها[7]

فقد نصبتْ الصفة المشبهة (وادقة) لفظة (سراتها) على التشبيه بالمفعول به[8]، وهو من استشهادات الكسائي وقد منعهُ أكثر البصريين وهو عند الكوفيين جائز[9].

وأمّا المفسرون؛ فقد استشهد الطبري والطبرسي بشعر عمر بن لجأ عند ذكر لفظة (يتفجّر) في تفسير قوله تعالى: ﴿**وَإِنَّ مِنَ ٱلۡحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنۡهُ ٱلۡأَنۡهَٰرُۚ**﴾ [سورة البقرة: ٧٤][10]، وشاهدهم قوله[من الوافر]:

ولمّا إنْ قُرِنْتُ إلى جَرِيرٍ أبَى ذو بَطْنِهِ إلا انْفِجَارا[11].

الألفاظ الدالة على الطبيعة السماوية

عُني العرب قبل الإسلام وبعده بمعرفة السماء عنايةً بالغة، فراحوا يترقبون أوقات ظهور السحاب ونزول المطر، فكانوا في الجاهلية إذا سقط نجمٌ أو طلع آخر قالوا لا بدَّ من أن يكون عند ذلك مطرٌ، فراحوا ينسبون ما أصابهم من مطرٍ إلى نجوم معلومة[12].

والطبيعة السماوية عند القدماء هي (النوء)، وتشتمل على ما في السماء من كواكب ونجوم وتغيرات أجواءٍ ومواسم وتقلبات فصولٍ وسقوط كواكبٍ وطلوعها واعتدال مناخٍ وتأثير كل ذلك على الأرض[13].

وتقسم الطبيعة السماوية إلى عناصر وظواهر، فالعناصر تشتمل على هذا الكون المحسوس من شمسٍ وقمر ونجوم ونحوها، أمّا الظواهر فتشتمل على ما يرتبط بتلك العناصر ارتباطًا سببيًّا كالليل والنهار، أو كالرعد والبرق اللذين يتسببان عن اصطكاك السحب وحركتها في الجو كما هو ثابت علميًا[14]، وقد استعمل عمر بن لجأ في شعره ألفاظًا دالة على الطبيعة السماوية، وعلى النحو الآتي :

المبحث الأول

الألفاظ الدالة على عناصر الطبيعة السماوية:

الأفق:

ورد لفظ الأفق في شعر عمر بن لجأ ثلاثَ مرَّاتٍ[15] واحدة منها في قوله[من الوافر][16]:

أُرَاقِبُ مِرْزَم الجَوْزَاءِ حَتَّى تَضَمَّنَهُ مِنَ الأُفُقِ السُّجُـودُ

---

(1) ينظر:النوادر في اللغة513.
(2) شعره 157.
(3) ينظر: غريب الحديث للقاسم بن سلام 78/1، والفائق في غريب الحديث354/2.
(4) ينظر: غريب الحديث للخطابي 426/1.
(5) شعره 154.
(6) شعره 155.
(7) في كتب النحو، أنعتُها إنّي من نعَّاتها كومُ الذرى وادقة سراتِهَا، وهو على غير ترتيب شعره.
(8) ينظر: المفصل في صنعة الإعراب286، وشرح المفصل111/4، وشرح جمل الزجاجي لابن خروف561/2، ولابن عصفور 2/ 34 , ولابن أبي الربيع 1100 , وحاشية الصبان 15/3.
(9) ينظر: شرح التسهيل، 96/3.
(10) ينظر: جامع البيان238/2، ومجمع البيان265/1.
(11) روايته في شعره ص139:ولمّا إنْ قُرِنْتُ إلى جَرِيرٍ أبَى ذو بَطْنِهِ إلا انحدارا, وعلى هذا لا يوجد شاهد.
(12) ينظر: الأنواء في مواسم العرب 62.
(13) ينظر: المصدر نفسه 22.
(14) ينظر: الطبيعة في القرآن الكريم, كاصد الزيدي 9.
(15) ينظر: شعره 60، 87، 109.
(16) شعره 60.

الأُفُق: الناحية وجمعها آفاق، وتطلق على نواحي السماء ونواحي الأرض[1]، قال تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ ﴾ [سورة فصلت: ٥٣]، وقال الطبري: ((إنَّ آيات الله في الآفاق في الكون هي: النجوم والقمر في الليل ، والشَّمْس في النهار))[2].
والأُفُق: ((ما ظهر من نواحي الفلك وأطراف الأرض))[3]، قال ذو الرمّة[من الطويل][4]:

نؤُمُّ بِآفَاقِ السَّمَاءِ وَتَرْتَمِـي بِنَا بَيْنَهَا أَرْجَاءُ دَوِّيَّةٍ غُبْـرُ

وهو المكان الأقصى الذي تصل إليه العين في الرُؤية إلى آخر أطراف السماء فتلتقي بالأرض وتمسك بها، كذلك أنَّها المكان الذي تشرق فيه الشَّمْس وتغيب، وكذلك القمر، وهو المكان الذي يلتقي فيه الشفق ويضربه قوس قزح عندما تمطر السماء على ضوء الشَّمْس[5].

يتَّضح ممّا سبق أنَّ لفظة الأفق عند عمر بن لجأ تدل على معنين متقاربين، **أحدهما:** للدلالة على نواحي السماء، **والآخر:** للدلالة على نواحي الأرض، وقد استعملها بالمعنيين، فمن الأول ما ورد في البيت السابق، وأمّا الثاني، فقد ورد في قوله [من الطويل][6]:

ولا مِنْ بَنِي اليَرْبُوعِ غرٌّ حَبَتْ بِهِمْ بُحُورٌ مِنَ الآفَاقِ مَجْدًا وَسُؤْدَدَا

السماء:

ذُكِرت في شعر عمر بن لجأ ثلاث مرات[7]، واحدة منها في قوله[من الكامل][8]:

تَـرُومُ مَنْ بَلَـغَ السَّمَـاءَ بِنَاؤُهُ قَدْ رُمْتَ مُطَّلِعًا عَلَيْكَ شَـهِيدا

السمو: الارتفاع والعلو، يُقال: سَما إليه بصري، أي: ارتفع بصري إليه [9].

وكلُّ عالٍ مُطلٌّ فهو سماء، والجمع سماوات وسماءات، وهي عند العرب مؤنَّثة؛ لأنَّها جمع سماءة وسماوة قال تعالى: ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتْ ﴾ [سورة الانفطار: ١] ولا تذكّر إلاّ إذا أُريدَ بها النسب، كقولك امرأةٌ مُرضعٌ قال تعالى: ﴿ ٱلسَّمَآءُ مُنفَطِرٌۢ بِهِۦ ﴾ [سورة المزمل: ١٨][10]، ويرى ابن سيده أنَّ السماء تذكّر وتؤنّث والتأنيث أكثر، وقد تلحق فيها الهاء، فتُمَدُّ وتقصّر، وقد يراد بها سَقف البيت، يقال: سَمَاء البيت وسَمَاوَتُه[11].

سُهَيْل:

وردت في شعر عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في قوله [من الوافر][12]:

وَعَارَضَ بَعْدَ مَسْقَطِهِ سُهَيْـلٌ يَلُوحُ كأنَّـهُ بِدَمٍ طَرِيْـدُ

وسُهيل: اسمُ كَوْكَب، قال الخليل: ((يُرى بالعراق ولا يرى بخراسان)) [13]، قال النابغة الجعدي [من الطويل][14]:

فَبَاتَ عَذُوياً للسَّمَـاءِ كَأَنَّهُ سُهَيْلٌ إِذَا مَا أَفْرَدَتْهُ الكَوَاكِـبُ

وفصَّل غيره بأنَّه: ((كَوْكَب عظيمٌ أحمر تراهأ زُبدًا كأنَّه يضطرب لقربه من الأفق، وهو يطلع من أفق الجنوب ويجري شيئًا شيئًا ثمَّ يغيب قريبًا من مطلعهِ وهو يُرى باليمن والحجاز والعراق ومصر وبعض بلدان المغرب، ولا يُرى بالأندلس ولا بخراسان))[15]، وقد استعملها عمر ين لجأ بالمعنى المجازي.

الشمس:

جاءت هذه اللفظة في شعر عمر بن لجأ ستَ مرات[1]، واحدة منها في قوله [من الرجز][2]:

(1) ينظر: العين 227/5 (أ ف ق)، والصحاح 1446/4 (أف ق).
(2) جامع البيان 544/6.
(3) لسان العرب 10،5 (أف ق).
(4) ديوانه 102.
(5) ينظر: ألفاظ الفلك والهيئة في نهج البلاغة، رسالة ماجستير 103.
(6) شعره 87.
(7) ينظر: شعره 41، 75، 139.
(8) شعره 75.
(9) ينظر: العين 318/7، (س م و).
(10) ينظر: المذكر والمؤنث للمبرِّد 109 -111.
(11) ينظر: المخصص 361/2.
(12) شعره 60.
(13) العين 7/4 (هـ س ل).
(14) ديوانه 21.
(15) الأزمنة والأنواء 76.

فصَبَحَتْ والشَّمْسُ لَمَّا تُنعَمِ

أنْ تبلغَ الجِدَّة فَوْقَ المَنْجَمِ

قال الخليل: ((الشمس: عَيْنُ الضّحِّ)) [3]. وقد فسَّر الأزهري قول الخليل بأنَّه: ((أراد أنّ الشمس هو العين الذي في السماء، جارٍ في الفَلَك، وأنَّ الضحَّ ضَوْءُه الذي يُشرِقُ على وَجْه الأرض)) [4]، وجمعها شموس[5]، وهي عند ابن فارس أصلٌ يدل على تلونٍ وقلّة استقرار، إذ سمّيت الشمس بذلك؛ لتحركِّها وعدم استقرارها [6]، قال تعالى: ﴿ لَا ٱلشَّمۡسُ يَنۢبَغِي لَهَآ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ وَلَا ٱلَّيۡلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِۚ وَكُلّٞ فِي فَلَكٖ يَسۡبَحُونَ ﴾ [سورة يس: ٤٠] ، وزادَ صاحب نهاية الأرب تعليلاً آخر لتسميتها بهذا الاسم وهو توسطها بين ثلاثة كواكب علويةٍ وثلاثة أخرى سفلية[7]، وقد استعمل عمر بن لجأ لفظة الشمس بالمعنى الحقيقي كما

في البيت السابق وكذلك استعملها بالمعنى المجازي كما في قوله[من البسيط][8]:

دعِ الربابَ وسَعْدًا لَسْتَ نَائِلَهَا هيْهَاتَ هيْهَاتَ مِنْكَ الشَّمْسُ والقَمرُ

القمر:

ضمنها عمر بن لجأ في شعره ثلاث مراتٍ[9]، واحدة منها في قوله[من البسيط][10]:

فَخَرْتَ بِسَعْدٍ كالذِي حَنَّ وَالِهَا إلى القَمَرِ العالِي إذَا مَا تَوَقَّدَا

القمرُ: الذي في السماء وضوءُهُ القمراءُ، وليلةٌ مقمرةٌ وقَمراءُ[11]، قال الحطيئة [من البسيط] [12]:

نَمْشِي إلى ضَوْءِ أحْسَابٍ أضَأنَ لنَا كَمَا ضَوأتِ اللَيْلَةُ القَمْرَاءُ للسَّارِي

وسمي القمر قمرًا لبياضهِ، ويطلق على الليلة الثالثة منه [13]، وحمارٌ أقمر، أي: أبيض[14].

ونلاحظ أنَّ دلالة هذه اللفظة قد انتقلت من صفة حسّية، وهي اللون الأبيض هنا، إلى ما فيه تلك الصفة وهو القمر.

وكان استعمال عمر بن لجأ لهذه اللفظة على ضربين: حقيقي، ومجازي، فمن المعاني المجازية التي استعملها عندما شبَّه نفسه بالقمرِ في جماله وعلُوه، فقال[من الوافر] [15]:

رَأوا قَمَرًا بِسَاحَتِهِمْ مُنِيْـرًا وَكَيْفَ يُقارَنُ القَمَرُ الحِمَـارَا

وكذلك وردت في شعر عمر بن لجأ لفظة (القمرين)؛ إذ قال[من الوافر][16]:

ويَوْمَ سِيوفُنَا شَرْقًا تَرَقَّـى مَعَ القَمَرَيْنِ مِنْ عَظْمٍ وطُـولِ

ومعناها: الشمس والقمر، والعرب ((تسمّي الشمس والقمر القمرين، فيغلّبون القمر – والشمس أعظم منه – لعلّتين: **إحداهما:** التذكير، **والأخرى:** أنَّهم أنِسوا بالقمر؛ لأنَّهم يجلسون فيه للسمر، ويهديهم السُّبل في سرى الليل في السفر)) [17].

ومن الألفاظ التي وردت في شعر عمر بن لجأ للدلالة على القمر لفظة (**البدر**)، وقد وردت في شعره ثلاث مرات[18] واحدة منها في قوله[من الطويل][19]:

---

(1) ينظر: شعره 106، 107، 111، 131، 154، 160.
(2) شعره 160.
(3) العين 330/6 (ش م س).
(4) ينظر: تهذيب اللغة 300/11 (ش م س).
(5) ينظر: الصحاح 940/3 (ش م س).
(6) ينظر: معجم مقاييس اللغة 212/3 (ش م س).
(7) يُنْظر: نهاية الأرب في فنون الأدب، 39.
(8) شعره 107.
(9) ينظر: شعره 85، 97، 140.
(10) شعره 85.
(11) ينظر: العين 161/5 (ق ر م)، وتهذيب اللغة 125/9، (ق ر م).
(9) ديوانه 263.
(13) ينظر: الصحاح 798/2 (ق م ر).
(14) ينظر: معجم مقاييس اللغة 25/5 (ق م ر).
(15) شعره 140.
(16) شعره 124.
(17) سرور النفس بمدارك الحواس الخمس: 650.
(18) ينظر: شعره 41، 79، 85.
(19) شعره 41.

وبَدْرُ سَمَاوَاتِ العُلى ونُجُوْمِهَا عَلَوْنَ فَلَنْ تَسْتَطِيْعَ مِنْهُنَّ كَوْكَبا

فالقمر يسمّى في ليلة أربع عشرة بدرًا، قال الخليل: ((سُمّي بذلك لمبَادرتهِ الشمس عِندَ الغروب))[1]، وإنَّما سمي بذلك: لتمامهِ وامتلائه كما يُقال لعشرة آلاف، بَدْرة؛ لأنَّها تمام العدد ومنتهاه[2].

الكَوْكَب:

ذُكِرت في البيت السابق من شعر عمر بن لجأ لفظة (كَوْكَب) وتطلق على النجم وعلى البياض الذي في السماء، قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ﴾ [سورة الأنعام: ٧٦]، وعلى القطرات التي تقع على الحشيش[3]، قال الأعشى [من البسيط][4]:

يُضَاحِكُ الشَّمْسَ مِنْهَا كَوْكَبٌ شَرِقُ مُؤَزَّرٌ بِعَمِيمِ النَّبْتِ مُكْتَهِلُ

والكوكبُ عند ابن فارس أصلٌ صحيح يدلّ على جمع وتجمُّع، إذ يقال للصبي إذا قارب المراهقة: كَوْكَب، وذلك لتجمّع خلقهِ، وكَوْكَب الماء وهو معظمه، والكَوْكَب يسمّى كَوْكَبا لتجمع الضياء فيه[5]، وكذلك تطلق هذه اللفظة على بياض في سواد العين وعلى بريق الحديد[6]، والظاهر أنَّ دلالة لفظة (الكَوْكَب) قد ضاقت حتى اقتصرت على ((جرم سماوي يدور حول الشَّمس ويستضيء بضوئها))[7]،

وقد وردت لفظة (الكَوْكَب) بصيغة الجمع مضافة إلى النحوس في شعر عمر بن لجأ في قوله[من الرجز][8]:

واقْتَحَمَتْ كَوَاكِبُ النُّحُوسِ

والكِيْسُ أحْيَانًا مَعَ الخُنُوسِ

ومعناها نجوم الأسد، والعرب تسمّي نجوم الأسد: كواكب النحوس لشدّة بردها[9].

مِرْزَم الجَوْزَاء:

ذكرها عمر بن لجأ في شعره مرَّةً واحدةً في قوله[من الوافر][10]:

أرَاقِبُ مِرْزَمَ الجَوْزَاءِ حَتّى تَضَمَّنَهُ مِن الأفُقِ السجودِ

وهي لفظة تطلق على كوكبٍ أحمرَ أسفَلَ من زحل الجوزاء ، وله اسمٌ آخر يدعى مرزم الشعري، وهو ربٌّ عند قوم في الجاهلية[11]، وقال ابن دريد:((ليس للجوزاء مِرْزَم، إنَّما هو مِرْزَم السَّماك، ويُقال: المِرْزَمان مِرْزَم الجوزاء ومِرْزَم السَّماك)) [12]، قال رؤبة[من الرجز][13] :

وَسَطْتَ عَبْدَ القَيْسِ عِنْدَ الأنجُمِ أشْرَاطِهِنَّ وَالسِمَاكِ المِرْزَمِ

وقد خصَّ عمر بن لجأ مرزم الجوزاء دون غيره؛ لأنَّه كان يُعبد في الجاهليّة،

النجم:

استعملها عمر بن لجأ في شعره ثلاث مرات[14]، واحدة منها في قولهِ[من الكامل][15]:

تَرْعَى النُّجُومُ كأنَّهَا مَطْرُوقةٌ حَتَّى رَأيْتَ مِنَ الصَّبَاحِ عَمُوْدَا

للنجم معانٍ عدَّة، منها ما يطلق على كلِّ منزلٍ من منازل القمر، ومنها ما يطلق على الثريّا [16]، قال تعالى : ﴿ **وَبِٱلنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ** ﴾ [سورة النحل: ١]، والفرق بين الكوكب والنجم أنَّ الكوكب يطلق على الكبير والصغير من النجوم، أما النجم فيشمل

---

(1) العين 43/8 (ب د ر).
(2) ينظر: معجم مقاييس اللغة 208/1 (ب ع د).
(3) ينظر: العين 433/5 (ك ب).
(4) ديوانه 57.
(5) ينظر: معجم مقاييس اللغة 124/5 (ك ب).
(6) ينظر: لسان العرب 721/1 (ك ب ب).
(7) المعجم الوسيط 793 (كَوْكَب).
(8) شعره 158.
(9) ينظر: الأزمنة والأمكنة 213.
(10) شعره 60.
(11) ينظر: الأنواء في مواسم العرب, 46.
(12) جمهرة اللغة 709/2 (رزم).
(8) ديونه 140.
(14) ينظر: شعره 41، 68/ 106.
(15) شعره 68.
(16) ينظر: العين 154/6 (ن ج م).

الكبير دون الصغير[1] ، وأصله للدلالة على طلوع وظهور، قال ابن منظور: ((وكلُّ ما طلع وظهر فقد نَجمَ، وقد خُصَّ بالنجم منه ما لا يقوم على ساق)) [2]، ومن دلالته على الظهور قول لبيد[من الطويل][3]:

بَلِيْنَا ومَا تبلَى النّجومُ الطَّوالِعُ وتَبْقَى الجِبالُ بَعْدَنَا والمَصانِعُ

والظاهر أنَّ هذا من باب الانتقال في المجال الدلالي للفظة، وهو انتقال من أصل الوضع اللغوي إلى معنى آخر، فالنجم: ((أحد الأجرام السماوية المضيئة بذاتها، ومواضعها النسبية في السماء ثابتة)) [4]، قال تعالى: ﴿ **فَلَآ أُقۡسِمُ بِمَوَٰقِعِ ٱلنُّجُومِ** ﴾ [سورة الواقعة: ٧٥]، وقد استعملها عمر بن لجأ أيضًا بالمعنى المجازي، فقد شبَّهَ مكانة نساء قومه بمواقع النجوم، وهو تصويرٌ بديع فيه من المبالغة ما يدلُّ من وجهة نظر الشاعر على مكانته ومكانة نساء قومه بين القبائل؛ إذ قال[من البسيط][5]:

وَلَمْ تَزَل كَمَكَانِ النَّجمِ نِسْوَتُنا إذ مُرْدَ فاتُكَ تُسْبَى ما لهَا مَهْرُ

المبحث الثاني

الألفاظ الدالة على ظواهر الطبيعة السماوية

البَرْق:

استعملها عمر بن لجأ في شعره مرةً واحدةً في قوله[من الطويل][6]:

عَلَى مَرْسَنٍ مِنْهَا أغَرَّ كَأنَّهُ سَنَا البَرْقِ لاقَى لَيْلَةَ البَدْر أسْعَدا

البَرْق: من بَرقَ الشيء إذا تلألأ[7]، قال تعالى: ﴿ **أَوۡ كَصَيِّبٖ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ فِيهِ ظُلُمَٰتٞ وَرَعۡدٞ وَبَرۡقٞ** ﴾ [سورة البقرة: ١٩]، وسميت السيوفُ بارقةً تشبيهًا بالبرق، يقال: ((بَرَقَ السيف يبرقُ بروقًا، أي: تلألأ)) [8]، ومنه قول ابن أحمر الباهلي[من الطويل][9]:

تَقَلَّدْتَ إبْرِيقًا وعَلَّقْتَ جُعْبةً لِتُهْلِكَ حَيًّا ذا زُهَاءٍ وجَامِلِ

وتطلق لفظة البرق على وميض السحاب، ومنه سميت البارقة، وهي سحابةٌ فيها برق[10]، قال امرؤ القيس[من الطويل][11]:

أحَارِ تَرَى بَرْقاً كَأن وَميْضَهُ كَلَمْعِ اليَدَيْنِ فِي حَبيٍّ مُكلّلِ

والظاهر إنّ البرق هو وميض السّحاب الذي يرافقه صوت الرّعد.

الدَّجَن:

ذُكِرت في شعر عمر بن لجأ مرتين[12] من ذلك قوله[من الطويل][13]:

وكُلُّ سَمَاكِي يَجُولُ رَبَابَهُ مَرَتْهُ الصَّبَا في الدَّجنِ حَتى تَحَلَّبَا

وردت لفظة (الدجن) في المعجمات بضمِّ الدال وفتحها، فمن ورودها مضمومة الدال قول الخليل: ((الدُّجْنُ : ظِلُّ الغَيْم ويومٌ مُدْجِن : دامَ عليه ظِلُّ غيمه مع نَدىً))[14]، قال لبيد [من الكامل][15]:

منْ كلِّ سَارِيَةٍ وغادٍ مُدْجِنٍ وَعَشِيَّةٍ مُتجاوبٍ إرْزَامُهَا

والدُّجْنَة، الغيم المطبَّق تطبيقًا يكون بعضه فوق بعض، وهو الغيم الريّان المظلم الذي ليس فيه مطر[1]، ومنها ما ورد بفتح الدال، قال الأزهري: ((الدَّجَن: ظلُّ الغيم في اليوم المطير))[2]، وقد يعني الدّجن تلبُّس أقطار السماء بالغيم[3]، وأدجن المطر بمعنى بمعنى دامَ، قال ابن فارس: ((أدجنَ المطرُ: دامَ أيَّامًا))[4].

(1) ينظر: الفروق اللغوية : 301.
(2) لسان العرب 569/12 (ن ج م).
(3) ديوانه 171.
(4) المعجم الوسيط 905 (ن ج م).
(5) شعره 106.
(6) شعره 79.
(7) ينظر: العين 156/5 (ب ر ق)، وجمهرة اللغة 321/1 (ب ر ق).
(8) الصحاح 157/4 (ب رق).
(9) ديوانه 137
(10) ينظر: معجم مقاييس اللغة 221/1 (ب رق) و المعجم الوسيط943 (ب ر ق).
(11) ديوانه 24.
(12) ينظر: شعره 36، 79.
(13) شعره 36.
(14) العين 83/6 (د ج ن).
(15) ديوانه 298.

يتضح من النصوص المذكورة آنفًا إنَّ لهذه المادة لغتين: بضمِّ الدال وفتحها، وقد وردت في شعر عمر بن لجأ مفتوحة الدال، ولها معانٍ عدَّة منها: ظِلُّ الغيم، وتلبس السماء بالغيم، ودوامُ المطر أيّامًا، والظاهر أنَّ الدجن يدلّ على الغيم ، بمطر وقد يكون من دون مطر، أما إذا كان ريّان فلا بدّ أنْ يكون فيه مطر، وقد استعملها عمر بن لجأ للدلالة على الغيم الذي تحركه الريح الهابة من السماء.

الربَاب

وردت في البيت السابق منْ شعر عمر بن لجأ لفظة(الربَابَة) ولم ترد في شعره في غير هذا الموضع ، والربَابة: السحابة التي فيها ماء وجمعها رباب[5]، وقيل: هي ((السحابة الرقيقة السوداء، تكون دون الغيم في المطر، ولا يقال لها: ربابة إلاّ في المطر))[6]، قال متمم بن نويرة [من الطويل][7]:

أَقُولُ وَقَدْ طَارَ السَّنَا فِي رَبابِهِ وجونٌ يَسُحُّ الماءَ حَتَّى تَرَيَّعَا

وزاد ابن قتيبة:((الربَاب: سحاب مُتدلٍّ دون سحابٍ فوقُهُ، وإذا كان أبيض يبرق بضوءٍ فذلك دليل على مائه))[8]، وأشارَ في موضعٍ آخر له أنَّ هذا السحاب قد يكون أبيض وقد يكود أسود [9]، ويرى ابن منظور أنَّ الرباب يَرُبُّ المطر، أي: يجمعه وينمِّيه[10].

الرَّجَس:

جاءت في شعر عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في قوله[من الطويل][11]:

أربَتْ بِهَا هَوْجَاءُ بَعْدَكَ رَادَةٌ مِنَ الصَّيفِ تَسْفِي والغُيُوثُ الرَّوَاجِسُ

الرَّجَس: صوت الرَّعد، قال الخليل: ((الرَّجَسُ: الصوتُ الشديد للرعد، والبعير مِرْجَسٌ ورَجَّاس ، والرِّجْسُ أيُّ صوتٍ، والسحاب يَرجس بصوتهِ، والغمام الرَّواجس، الرواعد))[12]، ويُقال للسماء إذا أرعدت وتمخضت للمطر أرجست ، ورعدٌ رَجَّاسٌ شديد الصوت[13]، قال رؤبة[من الرجز] [14]:

كَمَا يُرَجُّ الرَعْدُ احْوَى رَجَّاسْ اشْجَعُ خَوَاضُ غِيَاضٍ جَـوَاسْ

السحاب:

وردت في شعر عمر بن لجأ مرّةً واحدةً في قوله[من الوافر][15]:

لَهُم عِيْصٌ أَلَفَّ لَهُ فُرُوعٌ سَمَتْ صُعْدًا فَجَاوَزَتِ السَّحَابَا

أصل السَّحب: الجر، قال الخليل: ((السَّحبُ جَرُّك الشيء كَسَحب المرأة ذيلها وكسحب الرِّيح التراب، وسُمِّي السحاب؛ لانسحابه في الهواء))[16]، والسحابة هي التي يكون عنها المطر، والجمعُ سَحَائِب وسُحُب وسَحَاب[17]، قال تعالى: ﴿ **وَيُنشِئُ ٱلسَّحَابَ ٱلثِّقَالَ** ﴾ [سورة الرعد: ١٢]، وهي عند الراغب الأصفهاني تدلُّ على الغيم سواء أكان فيه ماء أم لم يكن، ويسمى الغيم بالسحاب لجرِّ الرِّيح له أو لجرِّه الماء[18]، قال الطرماح[من الطويل][19]:

بِماءِ سَمَاءٍ غَادَرَتْهُ سَحابَةٌ كَمَتْنِ اليَمانِي سُلَّ وَ هْوَ صَنِيعُ

---

(1) ينظر: المطر 6.
(2) تهذيب اللغة 348/10 (د ج ن).
(3) ينظر: الصحاح 2110/5 (د ج ن).
(4) معجم مقاييس اللغة 330/2 (د ج ن).
(5) ينظر: العين 256/8 (رب ب).
(6) المطر، 14.
(7) ديوان مالك ومتمم, ابنا نويرة 112.
(8) الأنواء في مواسم العرب 172.
(9) ينظر: الأنواء في مواسم العرب 184.
(10) ينظر: لسان العرب 402/1 (رب ب).
(11) شعره 110.
(12) العين 52/6 (ر ج س)، وينظر: تهذيب اللغة 307/10 (ر ج س).
(13) ينظر: تاج العروس 116/16 (ر ج س).
(14) ديوانه 67.
(15) شعره 52.
(16) العين 151/3 (س ح ب).
(17) ينظر: تاج العروس 209/17 (س ح ب).
(18) ينظر: المفردات في غريب القرآن 157 (س ح ب).
(19) ديوانه 186.

والفرق بين الدّجن والرّباب والسّحاب، إنَّ الدّجن هو الغيم الكثيف الذي يحمل المطر وقد يكون من دون مطر، والرّباب هو الغيم الرّقيق الذي لا بدّ أن يكون فيه مطر، أمّا السحاب فهو الغيم سواءٌ أكان فيه مطرًا أم لم يكن، ويكون مرافقًا الرّيح.

السَّنَا:

ذُكِرت هذه اللفظة مرَّةً واحدةً في شعر عمر بن لجأ بقوله[من الطويل][1]:

على مَرْسَنٍ منهَا أغرَّ كأنَّـهُ سَنَا البَرْقِ لاقَى لَيلةَ البدرِ أسْعَدَا

السَّنَا مقصور يطلق على ((حد منتهى ضوء البدر والقمر))[2]، والسَّنا ضوء البرقِ، قال أبو زيد الأنصاري: ((سنا البرقِ: وهو ضوء البرقِ تراهُ من غير أن ترى البرق أو ترى مخرجهُ في موضعه وإنَّما يكون السَّنا بالليل دون النهار وربَّما كان ذلك بغيمٍ وربما كان ذلك بغير سحابٍ والسماء مُصحية))[3]، قال تعالى: ﴿**يَكَادُ سَنَا بَرۡقِهِۦ يَذۡهَبُ بِٱلۡأَبۡصَٰرِ**﴾ [سورة النور: ٤٣]، وإذا وقع سنا البرق على الأرض أو طار في السحاب أو دخل البيت، يقال: قد أسنى البرق[4]، وكثيراً ما وردت لفظة(السَّنا) في الشعر العربي، قال الشماخ[من الطويل][5]:

رَأَيْتُ سَنَا بَرْقٍ فَقُلْتُ لِصَاحِبِي بَعِيْدٌ بِفَلْجٍ مَا رَأَيْتُ سَحِيْـقُ

والفرق بين البرق والسّنا، إنّ البرق هو وميض السّحاب الذي يكون مرافقًا صوت الرّعد، أمّا السّنا فهو وميض السّحاب من دون صوت الرعد.

العزلاء:

استعملت هذه اللفظة في شعر عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في قوله[من الرجز][6]:

تَهْمِزُهُ الكَفُّ عَلَـى انطِوَائِهَا

هَمزَ شَعِيبِ الغَرْفَ مِن عَزْلائِها

تطلق هذه اللفظة للدلالة على الماء الذي في السقاء، وكذلك على ماء السحاب المنهمر من السماء، قال الخليل: ((والعزلاء: مصبُّ الماء من الرّواية حَيثُ يستفرغ ما فيها، ويُجمع عَزالي، وسُمّيَت عَزالي السّحاب تشبيهًا بها، يُقال: أرسلت السّماءُ عزاليها إذا جاءت بمطرٍ منهمر))[7]، وقد استشهد الخليل برجز عمر بن لجأ الذي ذكرناه آنفًا، للدلالة على ما ذكره، وقيل هي: فَمُ المَزادة الأسفل[8]، وزاد ابن سيده على سابقيه فقال: ((وكلُّ جانب من المَزادة عَزْلاء؛ لأنَّ الماءَ ينصَبُّ من جانبيها الأسفل والأعلى))[9]، وكذلك يُقال: أرسلت السماءُ عَزاليهَا إشارة إلى شدَّة وقع المطر على التشبيه بنزوله من أفواه المَزَادَات[10]، والظاهر أنَّ لفظة (العزلاء) هي مصب الماء من الراوية، وقد استعملها عمر ابن لجأ للدلالة على وقع المطر.

الغِفَارَة:

وردت هذه اللفظة في شعر عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في قوله[من الطويل][11]:

أغرُّ الذَّرَى جَوْزُ الغِفَارَةِ وَابِلٌ وَعَيْشٌ بِحَزْوَى قَبْلَهُ كَانَ أعْجَبَا

وأصلُ الغِفَارَة: السّتر والتغطية فالمَغْفِر وقايةٌ للرأس، والغِفَارة خرقةٌ تضعها المرأة للدهن على هامتها، وسمِّيَت الربابة غفارةً؛ لأنَّها تغفر الغمام، أي: تسترهُ وتغطيه[12]،

والغِفارة((سَحابةٌ رقيقة دون معظم السحاب)) [13] ، قال ذو الرمة[من الطويل][14] :

---

(1) شعره 79.
(2) العين 302/7 (س ن و).
(3) المطر 12.
(4) ينظر: تهذيب اللغة 54/13 (س ن و).
(5) ديوانه 248.
(6) شعره 152.
(7) العين 354/1 (ع ز ل).
(8) ينظر: الصحاح 1763/5 (ع زل).
(9) المخصص 29/5.
(10) ينظر: المصباح المنير 407/2 (ع ز ل).
(11) شعره 36.
(12) ينظر: العين 406/4، 407 (غ ف ر)، وتهذيب اللغة 113/8 (غ ف ر).
(7) جمهرة اللغة 2 / 779 (غ ف ر).
(8) ديوانه 97.

سَقَى دَارَهَا مُسْتَمْطَرٌ ذُو غَفَارَةٍ أَجَشُّ تَحَرَّى مُنْشَأَ الْعَيْنِ رَآئِحُ

وقد استعملها عمر بن لجأ للدلالة على السحابة بدليل لفظة وابل ومعناها المطر الغزير.

الغَيْث:

وردت وردة لفظة (الغَيْث) في شعر عمر بن لجأ ثلاث مرّات[1]، واحدة منها في قولهِ [من الطويل][2]:

سَقَى ثَهمَدًا مَنْ يَرْسِلُ الغَيْثَ واللوَى فَرَوَى وَأَعْلامًا يُقَابِلْنَ ثَهْمَدا

ذهب أكثر أصحاب المعجمات إلى أنَّ الغيث هو المطر[3]، قال تعالى: ﴿ **وَهُوَ ٱلَّذِى يُنَزِّلُ ٱلْغَيْثَ مِنۢ بَعْدِ مَا قَنَطُوا۟ وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُۥ** ﴾ [سورة الشورى: ٢٨]، وقال ذو الرّمّة [من الوافر][4]:

سَمِعْتُ النَّاسُ يَنْتَجِعُونَ غَيْثاً فَقُلْتُ لِصَيْدَحَ انْتَجِعِي بِلاَلاَ

وكذلك تطلق لفظة الغيث على الكلأ، الذي ينبت من ماء السَّماء ويُجمعُ على غيوث، وغاثهمُ الله أي: أصابهم الغيث[5]، وقد فرَّق القرآن الكريم بين (الغيث) و(المطر) في الاستعمال، فاستعمل الأول للخير دائمًا، كما في الآية الكريمة المذكورة آنفًا، واستعمل الآخر للشر دائمًا، قال تعالى: ﴿ **وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِم مَّطَرًا ۖ فَسَآءَ مَطَرُ ٱلْمُنذَرِينَ** ﴾ [سورة الشعراء: ١٧٣].

وقد ذكرَ ذلك الجاحظ (ت255هـ)، فقال في كتابه (البيان والتبيين):((وكذلك ذكر المطر؛ لأنَّك لا تجد القرآن يلفظ به إلاّ في موضع الانتقام، والعامَّة وأكثر الخاصة لا يفصلون بين ذكر المطر وذكر الغيث))[6]، ولم يشرْ الجاحظ إلى دلالة المطر في الشعر العربي، إذ إنَّها وردتْ دالةً على الخير قال الأخطل[من البسيط][7]:

الخَائِضِ الغَمْرَ وَالمَيْمُون طَائِرُهُ خَلِيْفَةِ اللهِ يُسْتَسْقَى بِهِ المَطَرُ

والظاهر أنَّ لفظة الغيث تدلُّ على الماء النازل من السّماء وكان نافعًا، قد اكتسبت هذه الدلالة التي هي للخير من لفظة الغوث وتعني النصرة، قال ابن فارس: ((الغيثُ يُقال في المطر والغوثُ يُقال في النصرة وهما من الاستغاثة، أي: طلبُ الغيث أو الغوث، وغاثَ من الغيث وأغاثَ من الغوث)) [8]، وهذا نوعٌ من الانتقال الدلالي للفظة؛ إذ تَغيَّر مجال استعمالها من النصرة إلى الخير وهو الغيث، وقد استعملها عمر بن لجأ للدلالة على الخير بدليل قوله(سقى ثهمدًا).

القَلْس:

ضمَّنها عمر بن لجأ في شعره مرَّةً واحدةً في قولة[من الرجز][9]:

يَمْعِسُ بالمَاءِ الجَوَاءِ مَعْسَا وغَرَّقَ الصَّمَّانِ مَاءً قَلْسَا

تطلق لفظة القَلْس على ((ما خرجَ من الحَلْقِ ملء الفمِ أو دونه وليس بقيء))[10]، قال رؤبة[من الرجز][11]:

إنْ كُنْتَ مِنْ دائِكَ ذَا أقْـلاسِ فَاسْتَسْقِينَّ بِتَمْرِ القَسْقَـاسِ

وهذا يعني إنَّ القلس مرضٌ أما القيء فليسَ بمرضٍ، والقلس أيضًا: الماءُ القليل الساقط من السماء، والسحابةُ تَقْلِسُ الندى إذا رمتْ به من غير مطرٍ شديد[12]، وقد استعملها عمر بن لجأ للدلالة على الماء الساقط من السماء كما هو واضح منْ معنى رجزه.

المَطَر:

استعملها عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في شعرهِ في قوله [من البسيط][13]:

المُصْدَرِي الأَمْرَ قَدْ أعْيتْ مَصَادِرُهُ والمُطْعَمي الشَّحمَ حَتَّى يَنْزِلَ المَطَرُ

(1) ينظر: شعره 77، 110، 157.
(2) شعره 77.
(3) ينظر: العين 440/4 (غ ي ث)، وتهذيب اللغة 159/8 (غ ي ث)، والصحاح 289/1 (غ ي ث).
(4) ديوانه 520.
(5) ينظر: تهذيب اللغة 159/8 (غ ث ي).
(6) 20/1.
(6) ديوانه 103.
(8) معجم مقاييس اللغة 403/4 (غ ي ث).
(9) شعره 157.
(10) العين 78/5 (ق ل س)، وينظر: تهذيب اللغة 311/8 (ق ل س).
(11) ديوانه 66 .
(12) ينظر: العين 78/5 (ق ل س)، ومعجم مقاييس اللغة 20/5 (ق ل س).
(13) شعره 104.

المطر: الماءُ المنسكب، قال الخليل: ((المَطَر: الماء المنسكب من السحاب، والمَطرُ: فعلهُ. والمطرة: الواحدة، ويومٌ مَطِير: ماطِر. ووادٍ مَطيرٌ: ممطور))[1].

وقد ذكرنا في لفظة الغيث أنَّ القرآن الكريم استعمل لفظة المطر للدلالة على الشر والغضب والانتقام، قال تعالى: ﴿ **وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِم مَّطَرًا ۖ فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ** ﴾ [سورة الأعراف: ٨٤]، إلاّ أنَّ بعض اللغويين فرَّقوا بين (مَطَر) و(أمْطَر)، قال الخليل: ((ومَطَرَتْنا)[2] السماءُ تَمْطُرُهُمْ مَطْراً، وأمطَرَتْهُمُ السماء وهو أقبحهما. وأَمْطَرَهم اللهُ مَطَراً أو عذابًا)) [3]. ونقل ابن فارس عن أناسٍ لا يقولون أمْطَرَ إلاّ في العذاب[4]، وإلى هذا المعنى أشار الراغب الأصفهاني قائلاً:((مَطَرَ يقال في الخيرِ، وأمْطَرَ في العذاب))[5]، وهذا يعني إنَّ المطر قد يكون نافعًا وقد يكون ضارًا.

وعلى هذا فإنَّ اللغويين فرَّقوا بين (مَطَرَ) و(أمْطَرَ)، وإنَّ الجاحظ هو أوَّل من فرق بين الغيث والمطر[6] لكنَّه لم يفرق بين (مَطَرَ) و(أمْطَرَ).

النَّدَى:

ذكرها عمر بن لجأ في شعره مرَّةً واحدةً في قوله[من الوافر][7]:

لِيَغْتَبِقِ الغِلالَـةَ مِنْ نَدَاهَا صَفَا فُوْهًا لمُغْتَبِقٍ وَطَابَا

تطلق لفظة النَّدَى على معانٍ عدّة منها: نَدَى المَاء، ونَدَى الخير، ونَدَى الشر، ونَدَى الصوت، ونَدَى الحُضْر، ونَدَى الدُخْنَة(وهو العرق الذي يسيل من الخيل عند الجري)[8]،

وكذلك تطلق على الثرى والشحم والطبيب[9]، والذي يهمّنا هنا هو نَدَى الماء ويعني: ما أصابَ الإنسان وغيره من بلل، وهو المطر[10]، ويجمع على نِدَاء، وقد جُمِعَ على أندية، قال الجوهري: ((وهو شاذّ؛ لأنَّه جَمْعُ ممدود مثل كساء وأكسية))[11]، قال ابن محكمان[من البسيط][12]:

فِي لَيْلَةٍ مِنْ جُمَادى ذَاتِ أَنْدِيةٍ لا يُبْصِرُ الكَلْبُ مِنْ ظلمائِهَا الطُّنُبَا

وقال الفيومي: ((النَّدَى: ما سقطَ آخر الليل وأمّا الذي يسقط أوله فهو السُّدَى))[13].

الوَابِل:

ووردت في شعر عمر بن لجأ مرَّةً واحدةً في قوله[من الطويل][14]:

أَغَرُّ الذَّرَى جَوْزُ الغِفَارَةِ وَابِلٌ وعَيْشٌ بِحَزْوَى قَبْلُهُ كَانَ أعْجَبَا

الوَابِل: المطرُ الغَليظ القَطْرِ[15]، قال تعالى﴿ **فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ** ﴾ [سورة البقرة: ٢٦٥]. وقال أبو زيد الأنصاري: ((هو أغزرُ المطر وأعظمهُ قطرًا، يُقال: وبَلتِ الأرض وَبْلاً فهي موبولة)) [16]، قال لبيد[من الكامل][17]:

وَلَـقَدْ أَرَانِي تَارَةً مِنْ جَعْفَرٍ فِي مِـثْلِ غَيْثِ الوَابِلِ المُتَحَلِّبِ

وهي من ألفاظ الغريب، إذ وردت في بعض كتب الغريب تدلُّ على المطر الشديد الضخم القطر[18]. والفرق بين الغيث والمطر والندى والوابل، إنَّ الغيث هو الماء النازل من السماء وكان نافعًا في وقته، والمطر هو الماء النازل من السماء وقد يكون نافعًا

---

(1) العين 425/7 (م ط ر).
(7) الصواب: (ومطرتهم).
(3) العين 7 / 425 (م ط ر).
(4) ينظر: معجم مقاييس اللغة 332/5 (م ط ر).
(5) المفردات في غريب القرآن 472 (م ط ر).
(6) ينظر: البيان والتبيين 1 / 20.
(7) شعره 48.
(8) ينظر: العين 77/8 (ن د و).
(9) ينظر: المصدر نفسه
(10) ينظر: تهذيب اللغة 135/14 (د ن و).
(11) الصحاح 2507/6 (ن دا).
(12) أشعار اللصوص وأخبارهم 124.
(13) المصباح المنير598/2.
(14) شعره 36.
(15) ينظر: العين 338/8 (و ب ل)، وجمهرة اللغة 380/1 (و ب ل).
(16) المطر 7.
(17) ديوانه 12.
(18) ينظر: غريب القرآن، لابن قتيبة 97/1، والمنتخب من غريب كلام العرب 443/2، وغريب الحديث، للخطابي 567/2.

أو ضارًا في وقته، والندى هو الماء النازل في آخر الليل، أما الوابل فهو الماء الغليظ القطر والنازل بشدة، وهو أغزر انواع المطر واعظمه.

مصادر البحث

- القرآن الكريم:
- الإبل، لأبي سعيد عبد الملك بن قُريب الأصمعي (ت216هـ)، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، الطبعة الأولى، دار البشائر، دمشق، 2003م.
- الأزمنة والأمكنة، لأبي علي أحمد بن الحسن المرزوقي (ت421هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ.
- الأزمنة والأنواء، لأبي إسحاق إبراهيم بن الأجدابي (ت 650 هـ)، تحقيق: د.عزة حسن، الطبعة الثانية، دار رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2006م.
- أشعار اللصوص وأخبارهم، تحقيق: عبد المعين الملوحي، الطبعة الأولى، دار أسامة (د. م)، (د.ت).
- الأعلام، لخير الدين بن محمود الزركلي(ت 1396هـ)، الطبعة الخامسة عشرة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
- الأنواء في مواسم العرب، ابن قتيبة، الطبعة الأولى، مطبعة هاشم الطعان، دار الحضارة العربية، بيروت، 1975م.
- ألفاظ الفلك والهيئة في نهج البلاغة، رسالة ماجستير، إيمان سامي محمد، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2008م.
- البارع في اللغة، لأبي علي إسماعيل بن القاسم القالي، تحقيق: هاشم الطعّان، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، بغداد، 1975 م.
- البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن محبوب الجاحظ(ت 255هـ)، تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، مطبعة المدني القاهرة، 1985 م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، لأبي الفيض محمد بن مرتضى الزَّبيدي (ت1205هـ) تحقيق: عبد الكريم الغرباوي، الطبعة الثانية، مطبعة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1987م.
- التذكرة الحمدونية، لأبي المعالي محمد بن الحسن بن حمدون (ت562هـ)، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، 1417هـ.
- تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن) لمحمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، الطبعة الثانية، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 2000 م.
- تفسير غريب القرآن، لابن قتيبة، تحقيق: السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت 1978م.
- تهذيب الألفاظ، لابن السِّكِّيت، تحقيق: فخر الدين قباوة، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، بيروت، 2005م.
- تهذيب اللغة، لأبي منصور الأزهري (ت370هـ)، تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، ود. محمد علي النجار، وعبد الكريم الغرباوي، وآخرون، الطبعة الأولى، الدار المصرية 2001 م.
- جمهرة انساب العرب ، لأبي منذر هشام بن السائب، (ت204هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.
- جمهرة اللغة، لابن دُريد الأزدي ، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، الطبعة الأولى، دار العلوم للملايين، بيروت، 1987هـ.
- الجيم، لأبي عمرو إسحاق بن مرّار الشيباني (ت206هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ومحمد خلف أحمد، الطبعة الأولى، الهيئة العامة لشؤون المطابع، القاهرة، 1974م.
- حاشية الصبّان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، لأبي العرفان محمد بن علي الصبان (ت1206هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
- الحيوان، لأبي عثمان الجاحظ، تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424 هـ.
- ديوان الأخطل، تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1994م.
- ديوان الأدب، لأبي إبراهيم إسحاق بن الحسين الفارابي (ت350هـ)، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، و د. إبراهيم أنيس، الطبعة الأولى، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 2003م.
- ديوان الأعشى الكبير، تحقيق: فوزي عطيوي، الطبعة الأولى، الشركة اللبنانية للكتاب، بيروت، (د.ت).
- ديوان امرئ القيس، تحقيق: د. محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الخامسة، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).

- ديوان الحطيئة، تحقيق: نعمان محمد أمين، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987م.
- ديوان ذي الرمة، تحقيق: أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.
- ديوان رؤبة بن العجاج، تحقيق: وليم بن الورد، الطبعة الأولى، دار ابن قتيبة، الكويت، (د.ت).
- ديوان الشماخ بن ضرار الذبياني، تحقيق: صلاح الدين الهادي، الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، (د ت).
- ديوان الطرماح، تحقيق: د. عزة حسن، الطبعة الثانية، دار الشرق العربي، بيروت، 1994م.
- ديوان عمرو بن أحمد الباهلي، تحقيق: حسين عطوان، الطبعة الأولى، مجمع اللغة العربية، دمشق، (د.ت).
- ديوان لبيد بن ربيعة العامري، تحقيق: حنّا ناصر، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت، 1993م.
- ديوان مالك ومتمم ابنا نويرة اليربوعي، تحقيق: د. إبتسام مرهون الصفار، الطبعة الأولى، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1968م.
- ديوان النابغة الجعدي، تحقيق: د. واضح الصمد، الطبعة الاولى، دار صادر، بيروت، 1998 م.
- سرور النفس بمدارك الحواس الخمس، لأبي العباس أحمد بن يوسف التيفاشي (ت651هـ)، تحقيق: د. إحسان عباس، الطبعة الأولى: المؤسسة العربية، بيروت، 1980م.
- شرح التسهيل، لجمال الدين محمد بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، و طارق فتحي السيد، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- شرح جمل الزجاجي، لأبي الحسن علي بن عصفور الإشبيلي(ت 669 هـ)، تحقيق :فواز الشعّار، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998 م.
- شرح جمل الزجاجي، لأبي الحسن محمد بن خروف الاشبيلي (ت609هـ)، تحقيق: سلوى محمد عمر، (د.ط)، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 1419هـ.
- شرح جمل الزجاجي، لعبد الله بن أبي الربيع الإشبيلي (ت 688 هـ)، تحقيق: د.عيّاد ابن عيد الثبيتي، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1986 م.
- الشعر والشعراء، لابن قتيبة، تحقيق: مفيد قميصة، ومحمد أمين الضناوي، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005م.
- شعر عمر بن لجأ التيمي، تحقيق: د. يحيى الجبوري، الطبعة الثانية، دار القلم، الكويت، 1983م.
- الشوارد في اللغة، للصغاني، تحقيق: مصطفى حجازي، الطبعة الأولى، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت، 1984م.
- الطبيعة في القرآن الكريم، د. كاصد ياسر الزيدي، (د.ط)، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980م.
- طبقات فحول الشعراء، لمحمد بن سلاّم الجمحي (ت231هـ)، تحقيق: محمود شاكر، الطبعة الثانية، القاهرة، 1974م.
- العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، (د.ط)، دار الهلال، (د ت).
- غريب الحديث، لأبي سليمان حمد بن إبراهيم الخطابي (ت388هـ)، تحقيق: عبد الكريم الغرباوي، دار الفكر، بيروت، 1982 م.
- غريب الحديث، لأبي عبيد القاسم بن سلام، تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان، الطبعة الأولى، دار المعارف العثمانية، (د.م)، 1964م.
- الفائق في غريب الحديث، لأبي القاسم جار الله الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: محمد علي البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، (د.ط)، دار الفكر، بيروت، 1993م.
- فحولة الشعراء، للأصمعي، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، وطه محمد الزيني، الطبعة الأولى، المطبعة المنيرية، الأزهر، القاهرة، 1953م.
- الفروق اللغوية، لأبي هلال العسكري، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، (د.ط)، دار العلم والثقافة، القاهرة، 1997م.
- الكامل في اللغة والأدب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م.
- لسان العرب، لجمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت 711هـ)، دار صادر، بيروت، 1998م.

- مجمع البيان في تفسير القرآن، لأبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت548هـ)، تحقيق: إبراهيم شمس الدين ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997 م.
- المخصص، لابن سيده، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996م.
- المذكر والمؤنث، للمبرِّد، تحقيق: د. رمضان عبد التوّاب، ود. صلاح الدين الهادي، الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1996 م.
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، لأبي العباس أحمد بن محمد الفيومي (ت770هـ)، الطبعة الأولى، منشورات دار الهجرة، إيران، 1405هـ.
- المطر، لأبي زيد سعيد بن أوس الأنصاري (ت215هـ)، تحقيق: لويس شيخو اليسوعي، (د.ط)، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1905م.
- المعاني الكبير في أبيات المعاني، لابن قتيبة، تحقيق: د. سالم الكرعكوي، وعبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1984م.
- معجم البلدان ، لأبي عبد الله شهاب الدين ياقوت الحموي ،(ت 626 هـ) ، الطبعة الثانية ، دار الصادر ، لبنان بيرت، 1995م.
- معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس تحقيق: د. عبد السلام محمد هارون، (د.ط)، دار الفكر، 1979م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، 2004م.
- المفردات في غريب القرآن، لأبي القاسم الحسين بن محمد ، المعروف بالراغب الأصفهاني(ت 502هـ)، تحقيق: محمد سيد كيلاني، (د.ط)، دار المعرفة، بيروت، (د ت).
- المفصل في صنعة الإعراب، للزمخشري، تحقيق: د. أميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1999م.
- المنتخب من غريب كلام العرب، لأبي الحسن الهنائي المعروف بكراع النمل (ت310هـ)، تحقيق: د. محمد بن أحمد العمري، الطبعة الأولى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1989م.
- موسوعة الطير والحيوان في الحديث النبوي، د. عبد اللطيف عاشور، (د.ط)، القاهرة (د.ت).
- الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، لأبي عبد الله بن عمران المزرباني، تحقيق: علي محمد البجاوي، القاهرة 1965م.
- نهاية الأرب في فنون الأدب، لشهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب النويري (ت733هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1423هـ.

التباين المكاني لمستويات الخصوبة والإنجاب وعلاقته بالوضع الاقتصادي للأسر في محافظة بابل (دراسة في جغرافية السكان)

م. سحر عبد الهادي حسين الشريفي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Spatial Variety for Fertility and Delivery and its Relation with the Economic Status of the Families in the Governorate of Babylon (A Demographical Study)

Lecturer Sahar Abdel Hadi Hussein Al-Shiraifi
University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The research is about Fertility and Delivery in the Governorate of Babylon and its Relation with the Economic Status, i.e., the effect of the Economic Status on the number of children because this affects and is affected by the educational process; moreover, it gives an indication for the difference between countryside and city.

الملخص

لقد جاء موضوع البحث عن واقع الخصوبة والإنجاب في محافظة بابل فضلا عن علاقته بالوضع الاقتصادي أي مدى تأثير الوضع الاقتصادي على عدد الأطفال اللذين تم إنجابهم لما لذلك من دور في تحقيق العديد من المتغيرات التي تؤثر وتتأثر وخاصة بالعامل التعليمي فضلا دورها في رسم صورة التباين بين الريف والحضر وقد اعتمدت الباحثة على استمارة استبيان تم توزيعها على الوحدات الإدارية وقد تم استخدام المنهج الكمي التحليلي في تصنيف و تحليل البيانات التي استلزمها البحث وقد تم تمثيل هذه البيانات بشكل خرائط وقد عرضت العلاقة بين الخصوبة والإنجاب وتحليل أبرز العوامل المؤثرة في الخصوبة والإنجاب، فضلا عن عرض واقع الخصوبة والإنجاب في محافظة بابل كما استخدمت أهم المقاييس في قياس الخصوبة بما ينطبق مع البيانات المتوفرة عن منطقة الدراسة.

المقدمة:

لموضع الخصوبة تأثير كبير على النمو السكاني من خلال معرفة عدد الأطفال الذين لهم أمهات في العمر (15-49) عام وليس معرفة توزيع الأطفال من خلال أمهاتهم، لذلك كان من الضروري التمييز بين كل من الخصوبة والإنجاب فالخصوبة لفظه تطلق للدلالة على ظاهره الإنجاب في أي مجتمع سكاني والتي يعبر عنه بعدد المواليد الأحياء والقدرة على التوالد وهي القدرة الفسيولوجية على الإنجاب أو القدرة الطبيعية على حمل الأطفال ويمكن التحقق من موضوع الخصوبة من إحصاءات المواليد إلا انه لايستدل منها على مستوى القدرة على التوالد او الخصوبة الفسيولوجية والتي لايوجد لها قياس مباشر، ونظرا لاختلاف مستويات كل من الخصوبة والإنجاب من مجموعه سكانية لأخرى داخل المجتمع الواحد ومن مكان لأخر ومن مجتمع لاخربسبب التأثر بعده عوامل أهمها(البيئية والاقتصادية والاجتماعية) فضلا تأثر ها بحركة السكان وخاصة بعد التطور الذي ساعد على خفض معدلات الوفيات وتعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تركيب السكان وخاصة (التركيب العمري) وكذلك دورها في زيادة التراكم العددي في قاعدة الهرم السكاني واتساعها ووجود مايعرف (بظاهرة التجديد)[1]، ولقلة الدراسات المتوفرة عن موضوع الدراسة في محافظة بابل فقد أجرت الباحثة دارسه عن هذا الموضوع من خلال توزيع استمارات الاستبيان على أقضية ونواحي المحافظة كافه وللاجابه على السؤال التالي:-

المشكلة: ماهي العلاقة بين الخصوبة الإنجاب والوضع الاقتصادي لكل أسرة من أسر محافظة بابل ؟

(1) فتحي محمد أبو عيانه،جغرافية السكان،ط2،دار النهضة العربية،بيروت،1980،ص137.

الفرضية: هنالك عدة عوامل أثرة على مستويات الخصوبة والإنجاب في محافظة بابل أبرزها الو_ضع الاقتصادي السائد ومستوى التعليم.

هيكلية البحث: لقد جاء البحث مقسم إلى عدة مباحث تناول الأول منه العلاقة بين الخصوبة والإنجاب، أما المبحث الثاني فقد جاء متناولا أبرز العوامل المؤثرة في الخصوبة والإنجاب، أما المبحث الثالث فقد جاء بتحليل عن واقع الخصوبة والإنجاب في حين جاء المبحث الرابع عن أهم المقاييس المستخدمة في قياس الخصوبة، هذا إضافة إلى استنتاجات وتوصيات وقائمة مصادر.

منهجية البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الكمي التحليلي في تحليل البيانات.

مبررات الدراسة: تسعى الباحثة إلى معرفة مدى تأثير الوضع الاقتصادي للأسر في محافظة بابل ومدى تأثيره على مستويات الخصوبة والإنجاب، فضلاً عن تأثير التحصيل الدراسي لكل من الأب وألام ومدى تأثيره على الإنجاب، فضلاً عن طبيعة المهنة التي يزاولها رب الأسرة ومدى توفير المسكن الملائم لكل أسرة حسب عدد الأطفال الذين تم إنجابهم.

حدود منطقة الدراسة: تشمل حدود الدراسة موقع محافظة بابل الجغرافي والذي يتحدد بين دائرتي عرض($^{-}$23.6° – $^{-}$33.8°) شمالاً وبين خطي طول ($^{-}$43.57° – $^{-}$45.12°) شرقاً حيث يحدها من الشمال محافظة بغداد ومن الشرق محافظة واسط ومن الجنوب محافظة القادسية ومن الغرب محافظتي الأنبار وكربلاء لاحظ الخارطة (1).

خريطة ( )
موقع منطقة الدراسة من العراق



المصدر : وزارة الموارد المائية ، مديرية المساحة العامة ، خارطة العراق الادارية ، بمقياس ، ١ : ١٠٠٠٠٠٠ ، لعام ٢٠١٠ .

المبحث الأول

العلاقة بين الخصوبة والإنجاب

تعتبر الخصوبة عنصر من أهم العناصر الرئيسة في الدراسات السكانية نظرا لكونها تفوق في أهميتها عاملي الهجرة والوفيات وهي بهذا تعد المحدد الرئيس لنمو السكان فضلا عن ذلك فهي الأكثر صعوبة من مفهوم الوفيات ففي الوقت الذي يعد فيه عنصر الوفيات حتمية ضرورية لايمكن تجنبها فان الخصوبة ليست كذلك وبذلك فهي تعد اقل ثباتا من الوفيات كما يمكن التنبؤ عنها والتحكم بها وتتأثر الخصوبة بالعديد من العوامل أهمها (الاقتصادية والاجتماعية و السياسية) وان الفكرة الاساسيه لمفهوم الخصوبة تتحدد بالمستوى الفعلي للإنجاب في أي مجتمع سكاني ويعبر عن هذا المستوى بعدد المواليد الأحياء الذين أنجبوا بالفعل ولهذا ينبغي التميز بينها وبين القدرة على التوالد أو القدرة على حمل الاجنه وهو مايطلق عليه بالخصوبة الفسيولوجية[1]. لذلك عند دراستها يجب التميز بين مصطلحي الخصوبة والإنجاب فالخصوبة هي مقياس لكفاءة إنجاب المراه ويحصل عليها من إحصاءات المواليد الأحياء أما الإنجاب فهو درجه إحلال أفراد محل آخرين من العمر نفسه في الجيل التالي[2]. ويعبر عن المعدل الفعلي للمواليد بالقدرة على إنجاب الأطفال وينحصر ذلك بعمر بين (15–49) فالخصوبة تشتمل على جميع النساء اللواتي في سن الحمل أي اللواتي تتراوح أعمارهن بين (15– 49)وبذلك يكون المجتمع الذي يضم عدد من النساء في سن الحمل أكثر قدره على الانجذاب من المجتمع الذي يكون اغلب نساؤه بعمر اقل من15 سنه أو أكثر من 49 سنه فالخصوبة هي اشاره إلى عدد الأطفال الذين تلدهم أمراه، والنساء التي تنجب عددا كبيرا من الأطفال في أي مجتمع يكون ذلك المجتمع ذا خصوبة عاليه وبالعكس فالمجتمع الذي فيه النساء عددا قليلا من الأطفال يسمى مجتمع ذا خصوبة منخفضة[3].

ولاشك في أن المجتمع وظروفه هما اللذان يحددان معدلات الخصوبه والإنجاب في الوقت الذي تؤثر فيه الخصوبة على تركيب السكان لان ارتفاع معدلاتها في أي مجتمع يجعل من تلك المجتمعات شابه فتيه تطغى عليها فئة صغار السن وبالتالي تهبط نسبة كبار السن إلى مجموع سكان ذلك المجتمع مما يؤ ثر على ارتفاع معدلات نمو السكان في ذلك المجمع، وقد يرى بعض العلماء أن معدلات الخصوبة قد تناقصت قد تناقصت في المجتمعات الحديثة بسبب انتشار العقم[1]. كما لايمكن اعتبارها متغيرا مستقلا لكونها ترتبط بالضرورة ألاقتصاديه والأحوال العلمية والتقاليد الحضارية الموروثة فهي تنسحب ارتفاعا وانخفاضا للازمات ألاقتصاديه والحروب

المبحث الثاني

العوامل المؤثرة على الخصوبة في محافظه بابل

لاشك في إن الرغبة في الحياة والرغبة في التناسل والمحافظة على النوع غريزة بشريه[2]. وتتفاوت الفرص والحوافز لإنجاب الأطفال من بيئة اجتماعيه لأخرى نتيجة للتفاوت الكبير في متوسط عدد الأطفال الذين تلدهم أمراه واحده [3]وهنالك العديد من العوامل التي تحكمت في الخصوبة والإنجاب في منطقة الدر اسه أهمها:

1– **العوامل الاقتصادية:**– مما لاشك فيه إن المجتمع وظروفه ألاقتصاديه يؤثران على معدلات الإنجاب والخصوبة فقد أثرت العوامل ألاقتصاديه بشكل كبير على إنجاب الأطفال في منطقه الدر اسه حتى عدة من أهم العوامل فمتوسط دخل الفرد تناسب بطريقه عكسية مع عدد الأطفال مره وبطريقه طرديه مره أخرى وبشكل ملفت للنظر بالاعتماد على

(1) محمد عبد الرحمن الشر نوبي،جغرافيه السكان،مكتبه الانجلو المصرية،القاهرة،1986،ص92
(2) فوزي عيد سهاونه وموسى عبدوه سمحة،جغرافيه السكان،ط2،دار وائل للنشر،عمان،2007،ص117
(3) عبد المنعم عبد الحي،علم السكان،ط1، المكتب الجامعي الحديث،الاسكندريه،1985، ص112
(1) محمد عبد الرحمن الشر نوبي،مصدر سابق،ص92
(2) عبد المنعم عبد الحي، مصدر سابق،ص110.
(3) فوزي عيد سهاونه، مصدر سابق ص119.

العوامل الأخرى، اما في منطقة الدراسة فقد تراوح المستوى الاقتصادي للعوائل المدروسة بين (200–900) ألف دينار وقد اثر ذلك على تباين عدد الأطفال بحسب الوضع الاقتصادي لكل أسره.

2–**الحالة العلمية:**– اثر المستوى التعليمي للمراه على إنجاب عدد الأطفال في منطقة الدراسة فضلا عن المستوى التعليمي للأب وقد أوضحت الدراسة إن النساء المتعلمات واللاتي وصلن إلى مستوى تعليمي مرتفع إن عدد الأطفال قد انخفض مقارنة مع النساء اللواتي لم يكملن تعليمهن وبذلك تكون العلاقة عكسية بين المستوى التعليمي للام وبين إنجاب الأطفال وأعدادهم وقد اتضح من الدراسة إن النساء اللائي وصلن إلى مستوى تعليمي مرتفع هن الاكثر رغبه في تحديد النسل فضلا عن رغبتهن بإنجاب عدد اقل من الأطفال بسبب الصعوبات التي تواجه النساء المتعلمات واللائي حصلن على فرصة عمل عند ترك أطفالهن لممارسة أعمالهن خارج المنزل فضلا عن رغبه البعض في الحصول على فرصه لإكمال درستهن، فالنساء المتعلمات والحاصلات على فرص عمل تزداد الرغبة لديهن في تحديد النسل للحفاظ على وضع الأسر المتيسر مادياً، اما في منطقة الدراسة فقد تراوح المستوى التعليمي للأمهات بين ألاميه وبين شهادات الجامعية وقد اثر ذلك على تباين عدد الأطفال اللذين تم إنجابهم فعلا فقد تراوح عدد الأطفال بين (1–9) طفلا لكل أمرأه. لاحظ جدول (1) والشكلين (1و2).

3– **التباين بين الريف والمدن:**– هنالك اختلاف كبير في مستويات الخصوبة والإنجاب بين المجتمعات الريفية والحضرية فمستويات الخصوبة ارتفعت لدى سكان الريف وبشكل يفوق المجتمعات الحضرية ويعود السبب في ذلك إلى إن الرغبة تزداد لدى سكان المدن لتحديد النسل على العكس من سكان الريف اللذين يرغبون بإنجاب المزيد من الأطفال لمشاركتهم في العمل وقد اثر ذلك على زواج الفتيات بعمر مبكر والاستمرار في الإنجاب مما أدى إلى ارتفاع مستويات الخصوبة لدى سكان الريف.

جدول (1)

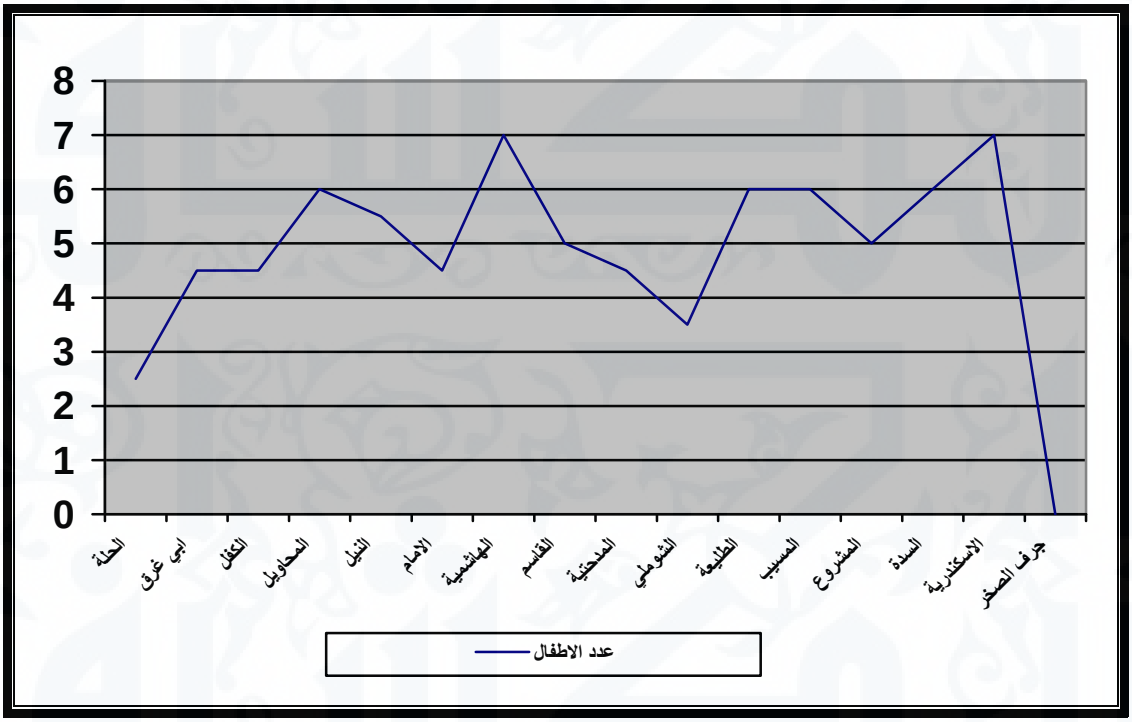
تباين مستويات الخصوبة بالاعتماد على الوضع الاقتصادي والحالة العلمية والبيئة لسكان محافظة بابل

الوحدات الاداريه	الحالة العلمية للام	عدد الأطفال	متوسط دخل الاسرة
مركز قضاء الحلة	إعدادية–جامعة	4–1	800–500
ناحية أبي غرق	متوسطة– جامعة	7–2	900–300
ناحية الكفل	ابتدائية–أعداديه	6–3	750–300
مركز قضاء المحا ويل	متوسطه– جامعه	8–2	800–250
ناحية المشروع	امية– متوسطه	8–4	600–200
ناحية النيل	ابتدائية– جامعه	9–2	750–400
ناحية الإمام	ابتدائية– إعدادية	8–5	500–250
مركز قضاء الهاشمية	ابتدائية – متوسطه	9–3	700–350
ناحية القاسم	أميه– معهد	8–3	600–500
ناحية المدحتية	يقرا ويكتب –معهد	8–1	800–250
ناحية الشوملي	أميه– متوسطه	9–4	900–500
ناحية الطليعة	أميه –متوسطه	6–4	800–600
مركز قضاء المسيب	ابتدائية– معهد	6–3	750–200
ناحية السدة	ابتدائية – متوسطه	7–4	750–500
ناحية الاسكندريه	يقرا ويكتب–متوسطه	6–1	750–200
ناحية جرف الصخر	أميه– أعداديه	8–4	600–300

المصدر:– من عمل الباحثة بالاعتماد على استمارة الاستبيان

شكل (1)

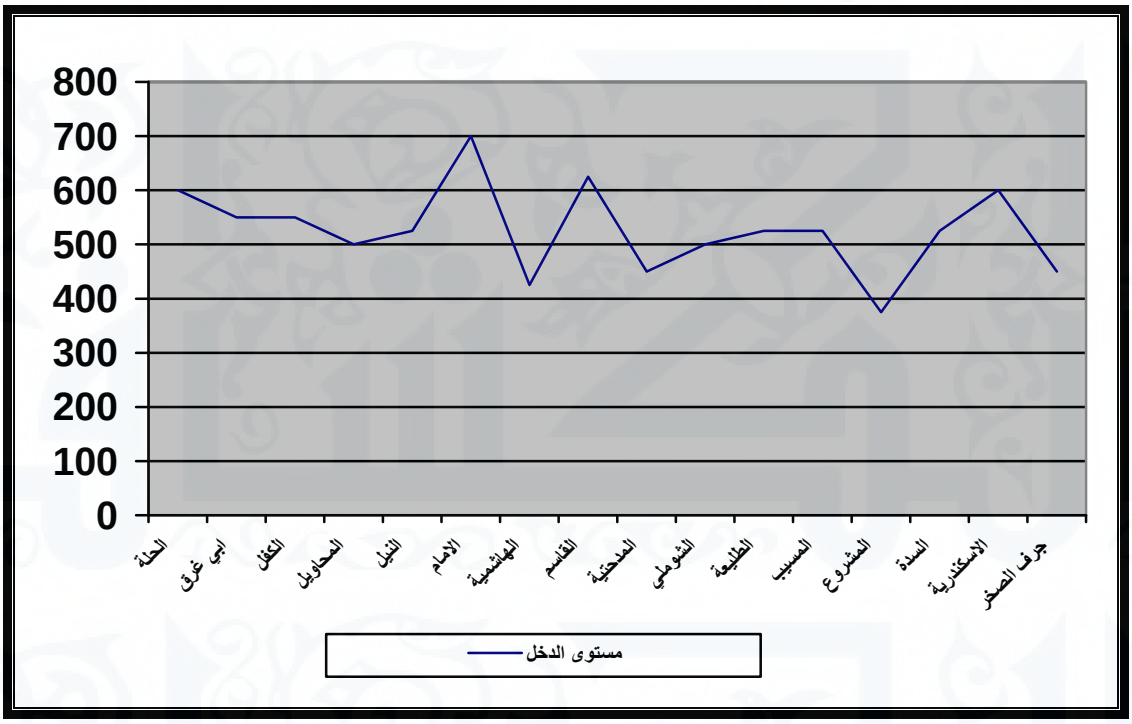
التباين في عدد الأطفال حسب الوحدات الإدارية لسكان محافظة بابل



المصدر: بالاعتماد على بيانات الجدول(1)

شكل (2)

التباين في مستويات الدخل حسب الوحدات الإدارية لسكان محافظة بابل



المصدر: بالاعتماد على بيانات الجدول(1)

المبحث الثالث

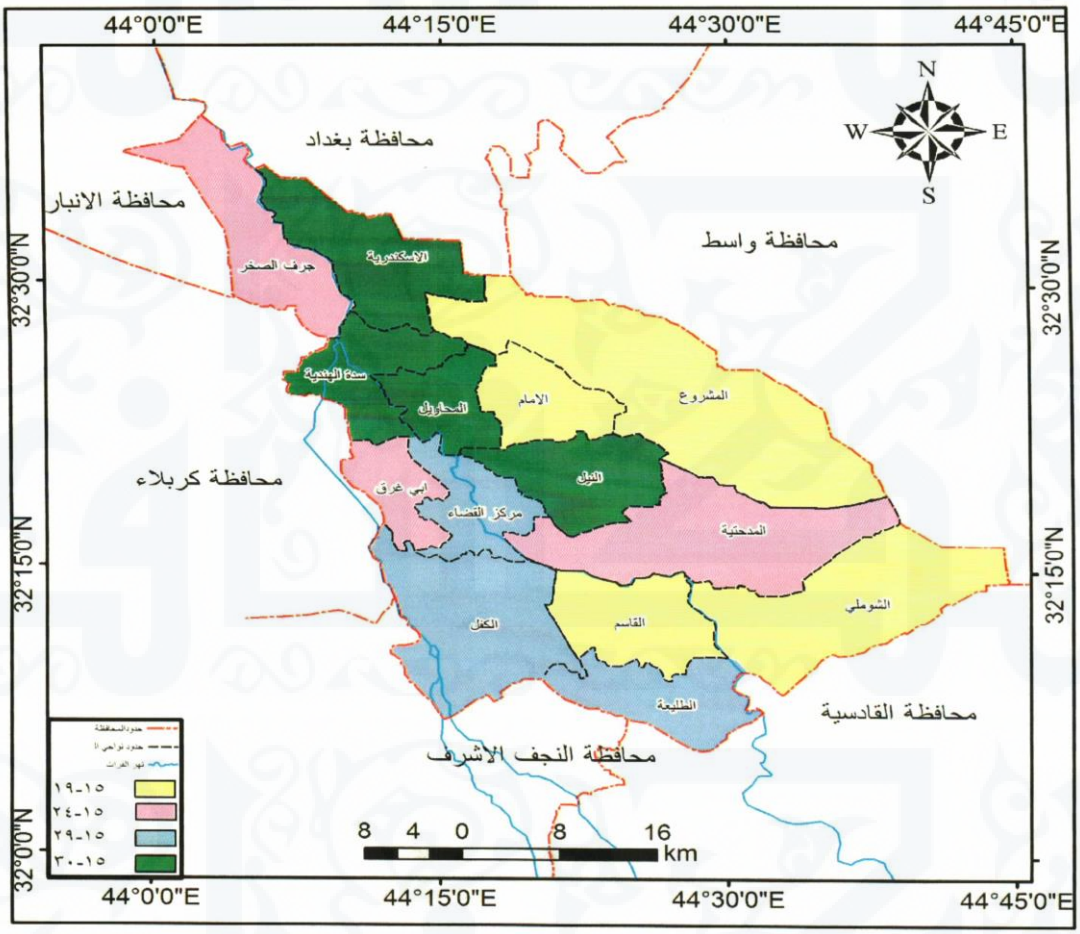
تحليل لواقع الخصوبة والإنجاب لسكان محافظة بابل

1-عمر النساء عند الزواج:- تباينت الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة بالنسبة لعمر النساء عند الزواج وبذلك يمكن تقسيم منطقة الدراسة إلى عدة مستويات أهمها

- المستوى الاول:- والذي تتراوح فيه أعمار النسا ء بين (15-19) ويضم كل من ناحية الإمام وناحية الشوملي وناحية مشروع وناحية القاسم ومركز قضاء الهاشميه.
- المستوى الثاني:-والذي تتراوح فيه أعمار النساء بين (15-24) ويضم كل من ناحية أبي غرق والمدحتية وناحية جرف الصخر.
- المستوى الثالث:- والذي تتراوح فيه أعمار النساء بين (15-29) ويضم كل من مركز قضائي الحلة والمسيب وناحيتي الكفل والطليعة لاحظ الخريطة (2).
- المستوى الرابع:- والذي تتراوح فيه أعمار النساء بين (15-30) ويضمن مركز قضاء المحا ويل وناحيتي النيل والإسكندرية فضلا عن ناحية السده، وللعمر عند الزواج اثر كبير جدا على تباين معدلات الخصوبة والإنجاب فلنساء بعمر اقل من (30) سنه لهن ألقدره على الإنجاب وبمعدل ضعف عن النساء اللاتي تجاوزن هذا العمر فمعدلات الخصوبة تكون اقل بعد عمر (30) سنه فضلا عن عدد الأطفال.

خريطة (2)

التباين المكاني لمستويات اعمار النساء عند الزواج في محافظة بابل



الصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (2)

2- العمر عند الإنجاب:- هنالك علاقة وثيقة بين العمر عند الإنجاب وبين معدلات الخصوبة والإنجاب فزواج الفتيات بعمر معين لا يعني إنجابهن للأطفال بنفس الفئة العمرية ويعود ذلك لجمله من العوامل أهمها رغبة بعض النساء بتأخر الإنجاب فضلا عن انتشار حالات العقم في الفترة الأخيرة، ويعد العمر عند الزواج المحدد الرئيس لعدد الأطفال الذين سيتم إنجابهم مستقبلاً، وعند دراسة بعض الوحدات الاداريه في منطقة الدراسة اتضح إن النساء اللائي كانت لديهن الرغبة بإكمال دراستهن كن الأقل بإنجاب عدد الأطفال هذا وقد تباينت الوحدات الإدارية من حيث اعمار النساء عند الإنجاب لاحظ جدول (2) وبذلك يمكن تقسيم الوحدات الاداريه إلى أربعة مستويات اهمها:-

- المستوى الأول والذي تراوحت به أعمار النساء بين (15-24) والذي يضم كل من ناحية ابي غرق والمدحتية والشوملي والإسكندرية وجرف الصخر والمشروع وكل من مركز قضاء الهاشميۃ والمسيب.
- المستوى الثاني والذي تراوحت به أعمار النساء بين (15-26) فقد ضم كل من ناحيتي الطليعة والسدة ومركز قضاء المحاويل.
- المستوى الثالث والذي تراوحت به أعمار النساء بين (15-28) كل من النواحي التاليه الكفل والنيل والإمام على التوالي.
- المستوى الرابع والذي تراوحت به أعمار النساء بين (15-30) فقد ضم كل من مركز قضاء الحلة وناحيتي القاسم وسدة الهندية لاحظ الخريطة (3).

3- وضع السكن للأسر:- تبين من خلال استمارة الاستبيان إن وضع السكن لأسر في منطقة الدراسة لم يؤثر على معدلات الخصوبة والإنجاب الا بشكل محدود لدى بعض الأسر فقد بينت الدراسة إن اغلب العوائل والتي تمتلك دور بمساحه صغيرة قد أنجبوا عدد من الأطفال لا يتناسب وعدد الغرف المتوفرة في المنزل ومساحته فقد بينت الدراسة إن هناك بعض المنازل التي بلغت مساحتها اقل من (100م) قد أنجبوا عدد من الأطفال لا يقل عن طفلان إضافة إلى إلام والأب.

4 - الرغبة بتحديد النسل:- بينت الدراسة إن هنالك تباين واضح بين سكان منطقة الدراسة في رغبة النساء بتحديد النسل وقد اعتمد ذلك على العاملين السابقين أي عمر المراءة عند الزواج والعمر عند الإنجاب، فضلا عن ذلك فقد أشارت الدراسة إلى إن جميع النساء لم تشجع زواج الفتيات أثناء فترة الدراسة لان ذلك سيعيق إكمالهن للدراسة.

جدول (2)

تباين العوامل المؤثرة على معدلات الخصوبة والإنجاب بين الوحدات الاداريه لسكان محافظة بابل

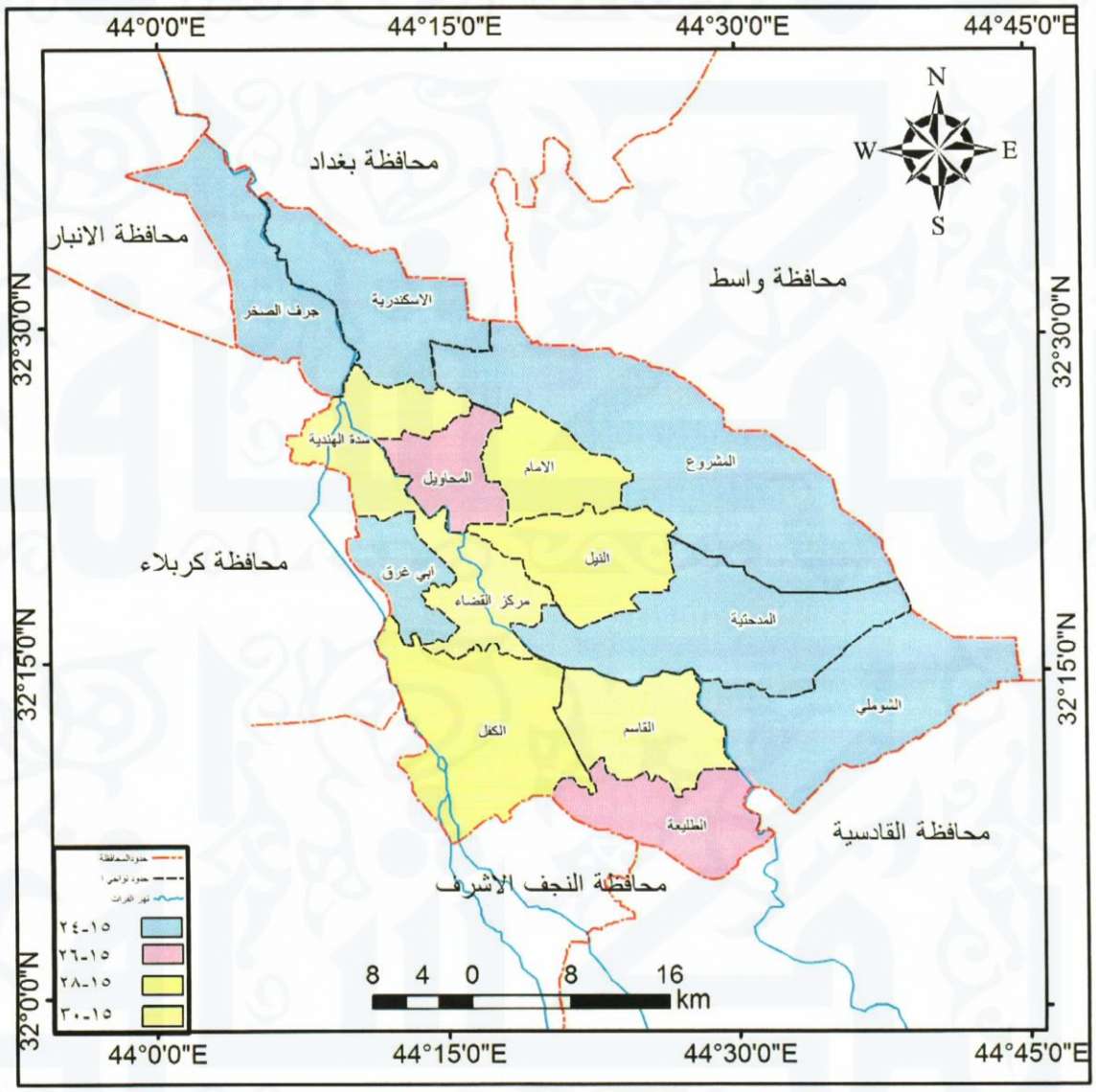
الوحدات الاداريه	العمر عند الزواج	العمر عند الإنجاب	وضع السكن
مركز قضاء الحلة	15-29	19-30	جيد
ناحية أبي غرق	15-24	17-24	متوسط
ناحية الكفل	15-29	21-28	متوسط
مركز قضاء المحا ويل	15-30	15-26	جيد
ناحية النيل	15-30	20-28	متوسط
ناحية الإمام	15-19	20-28	جيد
ناحية المشروع	15-19	15-22	رديء
مركز قضاء الهاشمية	15-19	15-22	متوسط
ناحية القاسم	15-19	21-29	متوسط
ناحية المدحتية	15-24	18-24	جيد
ناحية الشوملي	15-19	15-22	رديء
ناحية الطليعة	15-29	15-26	متوسط
مركز قضاء المسيب	15-29	15-22	متوسط

ناحية السدة	30–15	25–15	متوسط
ناحية الاسكندريه	30–15	24–17	متوسط
ناحية جرف الصخر	24–15	21–16	متوسط

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على استمارة الاستبيان

خريطة (3)

التباين المكاني لمستويات أعمار النساء عند الانجاب في محافظة بابل



الصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (2)

المبحث الرابع

طرق قياس الخصوبة السكانية

تختلف معدلات الخصوبة والإنجاب من مكان لأخر وفي المكان نفسه من فتره زمنيه لأخرى نتيجة لوجود فروق كبيره في معدلات الولادات بين الفئات العمرية التي تؤلف السكان، فضلا عن تباين معدلات الولادات حسب محل الإقامة وتبا ين ذلك بين الريف والحضر والأحوال ألاقتصاديه والثقافية، وتقاس الخصوبة السكانية عادة بعدد تكرارات المواليد في مجتمع سكاني محدد المعالم الجغرافية فقد كان الأساس الرئيس لقياس الخصوبة هو المؤشر الذي يقيس الإنجاب السنوي وقد كان هذا هو الأسلوب الوحيد حتى فتره قريبه وفي الوقت الذي كان ذلك كافيا من جهة ولايمكن تطويره من جهة أخرى بفعل حدود إمكانيات التسجيل الحيوي المحدود الان التطورات العد يده التي حصلت على قياس الخصوبة بفعل التقدم الذي طرا على وسائل التسجيل الحيوي.[1] وتستخدم معادلات قياس الخصوبة السكانية لقياس النمو السكاني لأي بلد وذلك لاعتبار موضوع الخصوبة ومعرفة عدد المواليد من المواضيع المهمة وخاصة للعاملين في شتى الميادين بخاصة العاملين في المراكز الرعاية الصحية ومجال الصحة وتنظيم الاسره ومن أهم المعادلات التي أخذت الباحثة بنظر الاعتبار تطبيقها هي:-

1- معدل المواليد الخام [*] crude birth rate

$$= \frac{\text{إجمالي عدد المواليد في سنه ما}}{\text{إجمالي عدد السكان في نفس الفترة}}$$

جدول (3)

تباين معدل المواليد الخام للوحدات الاداريه لسكان محافظه بابل الاداريه لسكان محافظة بابل للمدة (2013-2014)

الوحدات الإدارية	عدد الولادات	عدد السكان	معدل المواليد الخام بالألف
مركز قضاء الحلة	2250	548596	4،10
ناحية أبي غرق	2126	107351	19،8
ناحية الكفل	10736	138679	77،4
مركز قضاء المحا ويل	1399	115471	12،1
ناحية النيل	4186	58227	71،8
ناحية الإمام	4121	36397	113،2
ناحية المشروع	2470	125720	19،6
مركز قضاء الهاشمية	475	35042	13،5
ناحية القاسم	476	156913	3،03
ناحية المدحتية	3585	133947	26،7
ناحية الشوملي	1375	86222	15،9
ناحية الطليعة	6960	38490	180،8
مركز قضاء المسيب	5035	53904	93،4

(1) محمد عبد الرحمن الشر نوبي،جغرافية السكان،مصدر سابق،ص93.

(*) وهو عبارة عن متوسط عدد الولادات في سنه معينه مقسوما على عدد السكان في منتصف السنة ويضرب الناتج بعدد ثابت (1000)فتكون النتيجة عدد المواليد بالنسبة إلى كل ألف من السكان ويقال له خام لأنه يتجاهل في حسابه الاختلافات في التراكيب بين المجموعات وخاصة اختلاف التركيب العمري وللمزيد عن ذلك ينظر:-

يونس حمادي علي،مبادئ علم الديموغرافيه (دراسة السكان)،ط1،دار وائل للنشر،عمان،2010،ص130

ناحية السدة	2239	114785	19،5
ناحية الاسكندريه	5207	156734	111،4
ناحية جرف الصخر	27009	46706	172،3
المجموع	79649	1953184	40،7

المصدر:

– وزارة الصحة، دائرة صحة بابل، شعبة الإحصاء، بيانات غير منشوره.

– وزارة التخطيط، الجهاز المركز للإحصاء، تقديرات سكان محافظة بابل لعام 2014، (بيانات غير منشوره).

وعند تطبيق المعادلة وبالاعتماد على جدول (3) تم تقسيم منطقة الدراسة إلى أربعة مستويات أهمها:–

– المستوى الأول:– (والذي تتراوح فيه معدل المواليد الخام اقل من 13بالالف)ويضم كل من مركزي قضائي الحلة والمحاويل وناحية القاسم وقد بلغت فيها المعدلات (4،10بالالف) و(12بالالف) و(3،03بالالف)على التوالي.

–المستوى الثاني:– والذي تتراوح فيه معدل المواليد الخام بين (13–25 بالألف)

ويضم كل من النواحي التالية أبي غرق والمشروع والشوملي والسدة فضلا عن مركز قضاء الهاشميه وقد بلغت فيها معدلات الولادات (19،8) و(19،6) و(15،9) و(19،5) و(13،5)على التوالي.

– المستوى الثالث:– والذي تتراوح فيه معدل المواليد الخام بين (26–35 بالألف)

ويضم ناحية المدحتية والتي بلغت فيها معدلات الولادات(26 بالألف)

– المستوى الرابع:– والذي تتراوح فيه معدل المواليد الخام (35 بالألف فأكثر)

والذي يضم كل من النواحي التالية الكفل والإمام والطليعة والاسكندريه وجرف الصخر والنيل فضلا عن مركز قضاء المسيب وقد بلغت معدلات المواليد (77،4) و(113،2) و(180،8) و(111،4) و(172،3) و(71،8) و(93،4) على التوالي لاحظ الخارطة (4).

2– معدل المواليد العام *(general fertility rate)

$$= \frac{\text{عدد المواليد}}{\text{إجمالي عدد الإناث في فترة الإنجاب (15–49)}} * 1000$$

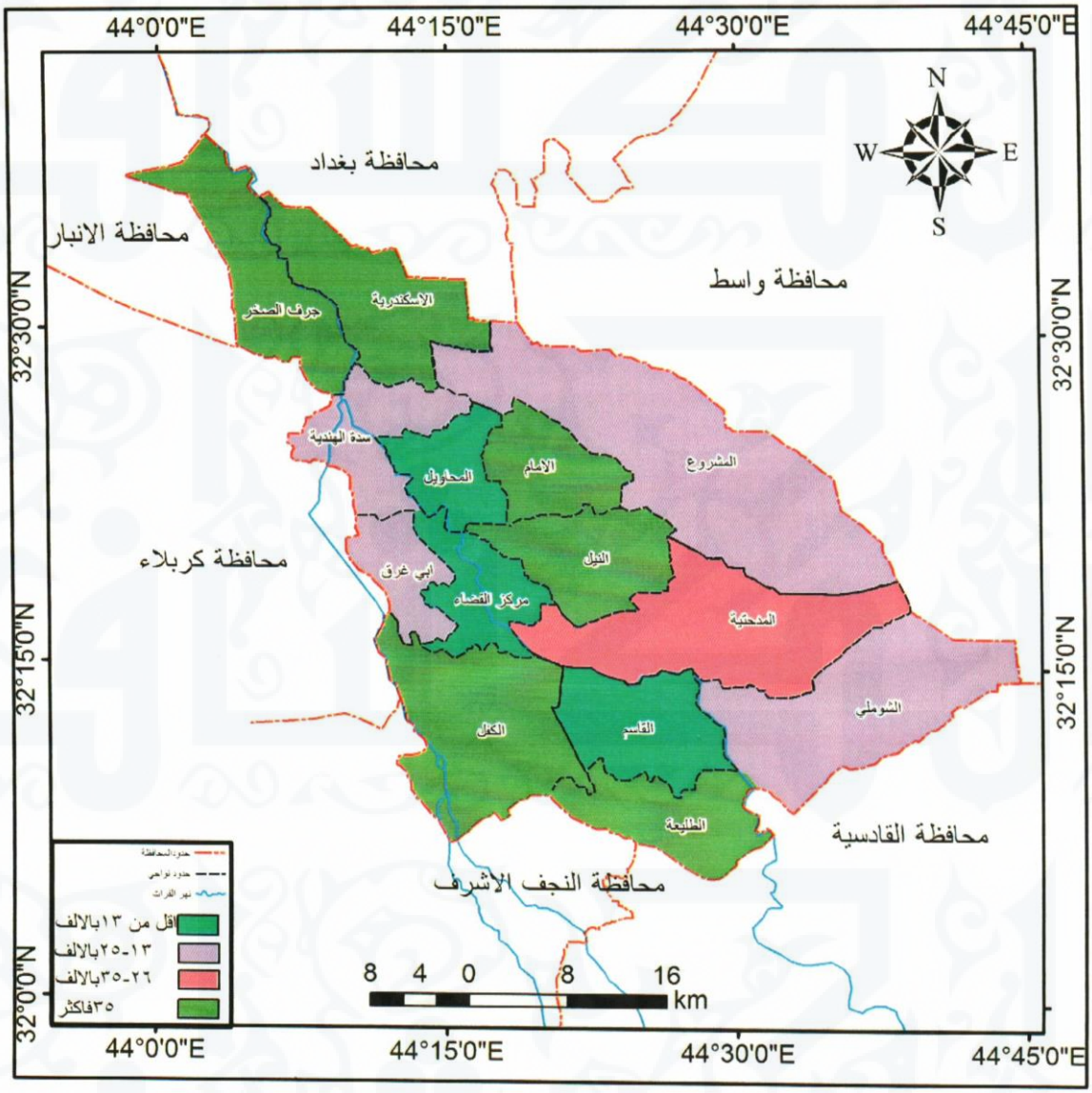
$$= \frac{79649}{38558725} * 1000$$

= 2,06 بالالف

*معدل المواليد العام:-هو النسبة بين عدد المواليد إلى إجمالي عدد الإناث وهو معدل احتمالي حيث انه يأخذ في الاعتبار كل الإناث في الفترة العمرية (15-49) وللمزيد عن ذلك ينظر:-عبد الله عز الدين، التحليل السكاني الرياضي، دار الكتب الوطنية، 2003، ص40.

خريطة (4)

تباين معدلات المواليد الخام لسكان محافظة بابل



الصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (3)

جدول (4)

الفئات العمرية للإناث في محافظة بابل لعام 2014

الفئات العمرية	عدد الإناث
4-0	166240
9-5	119408
14-10	120169
19-15	104941
24-20	88969
29-25	75465
34-30	63227
39-35	51713
44-40	41238

49-45	32911
54-50	25578
59-55	19726
64-60	14670
69-65	10691
74-70	7343
79-75	4841
80فاكثر	591094

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركز للإحصاء، تقديرات سكان محافظة بابل لعام 2014، (بيانات غير منشوره).

3- نسبة الخصوبة [*]:- (fertility ratio)

= عدد الأطفال اقل من 4 سنوات / عدد النساء بعمر (15-49)

$$= \frac{349273484}{38558725} * 1000$$

= 9،05 بالالف

الاستنتاجات:

1- رغبة الكثير من النساء في تحديد النسل من أهم الأمور التي أثرت على معدلات الخصوبة السكانية.

2- رغبة الإنسان المستمرة في سبيل تحقيق العيش بمستوى اقتصادي مرتفع ولاسيما لدى السكان الحضر قد أثرت على مستويات الخصوبة في منطقة الدراسة.

3- تأخر سن الزواج لدى الشباب بسب طبيعة الظروف الاقتصادية قد أثرت على مستويات الخصوبة.

4- يعد التعلم من العوامل التي ساهمت في تباين مستويات الخصوبة السكانية.

5- على الرغم من تأثير جميع النقاط السابقة على مستويات الخصوبة الا ان ارتفاع معدلات النمو السكاني في منطقة الدراسة يشير إلى ارتفاع معدلات الخصوبة السكانية.

التوصيات:

1- على جميع الأسر الأخذ بنظر الاعتبار مستوى دخل الأسرة مع عدد الأطفال الذين يرغبون بإنجابهم.

2- توفير فرص عمل لتحسين المستوى الاقتصادي للأسر.

3- عدم اعتماد وسائل تحديد النسل بالنسب للآسر الصغيرة واعتمادها للأسر الكبيرة.

4- الحفاظ على مستوى الخصوبة والذي لايزال مرتفع للحفاظ على مجتمع فتي يتسم بارتفاع معدلات الولادات.

(*)تستخدم نسبة الخصوبة لقياس قدرة الإنجاب في الفئة العمرية (15-49) وتعرف على إنها النسبة بين عدد الأطفال اقل من 5 سنوات إلى الإناث الأمهات فيالفئه العمرية (15-45).

قائمة المصادر

1- الشر نوبي، محمد عبد الرحمن، جغرافية السكان، مكتبة الانكلو المصرية، القاهرة، 1986.

2- سهاونه، فوزي عيد وموسى عبوده سمحة، جغرافية السكان،ط2،دار وائل للنشر، عمان، 2007.

3- عبد الحي، عبد المنعم، علم السكان، (الأسس النظرية والابعاد الاجتماعيه)، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1985.

4- علي يونس حمادي، مبادئ علم الديموغرافيه (دراسة السكان)، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2010.

5- عز الدين، عبد الله، التحليل السكاني الرياضي، دار الكتب الوطنية، 2003.

الدوائر الحكومية

1- وزارة التخطيط، الجهاز المركز للإحصاء، تقديرات سكان محافظة بابل لعام 2014 (بيانات غير منشوره).

2- وزارة الصحة، دائرة صحة بابل، شعبة الإحصاء، بيانات غير منشورة.

3- وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، خارطة العراق الاداريه.

بسم الله الرحمن الرحيم

القضاء .....

(استمارة استبيان)

الناحيه .....

ملاحظه:- الاستبيان لغرض البحث العلمي فقط.

اسم الحي .....

حضر .....ريف....

١-كم كان عمرك عند الزواج ؟

١٩-١٥	٢٤-٢٠	٢٩-٢٥	٣٤-٣٠	٣٩-٣٥	٤٤-٤٠	٤٩-٤٥

٢-كم عمرك الان ؟

٣-كم كان عمرك عند ولادة اول طفل ؟

٤-كم يبلغ عدد الاطفال الحالي ؟ ذكور ..... اناث.....

٥-كم سنه فارقه بين طفل واخر ؟

سنه واحده	سنتان	ثلاث سنوات	اربع سنوات	اكثر من ذلك

٦- ماهو تحصيلك الدراسي عند الزواج ؟

اميه	تقرا فقط	تقرا وتكتب	ابتدائيه	متوسطه	اعداديه	معهد	جامعه

٧- ما هو تحصيلك الدراسي الان ؟

٨-كم يبلغ متوسط دخل الاسره ؟ ..... وهل هو كافي لاعالة الاسره ؟

٩-كيف هي حا لة السكن ؟ جيده .....متوسطه .....ردينه .....

١٠-ما نوع السكن ؟ دار .....شفه.....

١١-كم يبلغ عد د الغرف في المسكن .....وكم تبلغ مساحه المنزل ؟.....

١٢- هل ترغبين بتحديد النسل مستقبلا؟ نعم .....كلا .....

١٣- ماهو رايك بزواج الفتا ة اثناء فترة الدراسه .اشجع ذلك .....لااشجع ذلك .....

١٤- ما مهنة رب الاسرة ؟ .....

شاكرين تعاونكم معنا

الباحثه

التخطيط العمراني لمدينة كربلاء المقدسة (61هـ/ 1321هـ- من 680م/1940م)

أ.م.د. زين العابدين موسى ال جعفر الباحثة. وفاء كامل عبيد الخفاجي

جامعة كربلاء/ كلية التربية/ قسم التاريخ جامعة بغداد/ كلية الاداب/ قسم الاثار

Construction Planning Of The Holy City of Karbala For the Years (1940/ 680- 1321 H/ 61 H)

Asst. Prof.Dr. Zane Al- Abideen Musa Al- Ja'afar\ University of Karbala'a\ College of Education

Researcher Wafa'a Kamil Ubaid\ University of Baghdad/ College of Arts

Abstract

The Holy City of Karbala'a has a very important geographical location. This city grew in the cradle of civilization. Some Arabic tribes lived on this land taking the form of village making use of its fertile soil and then it began to grow. The city took its importance as the leader Kahlid bin Al- Waleed passed it in 14 H. and then Al- Emam Ali (peace be upon him) in 40 H. on his way to Sefeen. The importance of the city increased after the battle of Al-Taf. And the martyrdom of Al- Emam Al- Hussain and his brother Al-Emam Al-Abbas (peace be upon them) as they were buried in the city.

المقدمة

تميزت مدينة كربلاء المقدسة بموقع جغرافي مهم وقد اكتسب أهميتها منذ أقدم العصور، لأنها نشأت وتكونت على ارض وجدت بها أقدم الحضارات الإنسانية التي رفدت العالم بمختلف العلوم وكانت امتداداً لحضارة بابل، وأخذت هذه البقعة المباركة،التي سكن ارضها بعض القبائل العربية وعلى شكل تجمعات قروية بسيطة بسبب أرضها الخصبة الصالحة للزراعة، بالتوسع واحتلال مكانة مرموقة فلقد مر بها القائد خالد بن الوليد سنة 14 هـ، وقد مر بها الإمام علي (عليه السلام) سنة 40هـ في سفره إلى صفين، وزادت أهميتها وأصبحت آهلة بالسكان والبيوت بعد واقعة الطف واستشهاد الإمام الحسين وأخيه الإمام العباس (عليهما السلام) حيث دفنا فيها واكتسبت أهمية بالغة ويمكننا القول ان تطور ونشأة المدينة مرتبط ارتباطا وثيقا بعمارة هذين المرقدين وان أي عمارة تطرأ على المرقدين المقدسين تترك أثرها الايجابي في المدينة.

تناولنا في بحثنا هذا نبذة تاريخية عن تاريخ كربلاء المقدسة واتساعها وعملية تشيد البيوت التي ارتبطت بالعامل الديني والذي هو أساس في نشوء المدينة الإسلامية، ومن ثم انتقلت إلى فترات الحكم التي مرت على العراق وتأثيرها على مدينة كربلاء المقدسة.

وقد قسم البحث إلى مراحل عدة منها:

أولاً- التخطيط العمراني لمدينة كربلاء المقدسة التي قسمت بدورها على ثلاث مراحل:

1- المرحلة الأولى والتي تبدأ من سنة 680م - حتى سنة 1500م.

2- المرحلة الثانية وتمتد من سنة 1500م وحتى سنة 1920م.

وهذه المرحلة تم تقسيم أبواب المدينة وأسمائها ومواقعها في المدينة المقدسة والتي قسمت إلى ست أبواب , وأصبحت المدينة تقسم على قسمين الأولى يمثل كربلاء القديمة التي شيدت منذ القرن الرابع الهجري والثاني كربلاء الجديدة التي خطط لها الوالي مدحت باشا.

3- المرحلة الثالثة التي تبدأ عام 1921 وحتى عام 1949 وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل من وجود ونشأة هذه المدينة المقدسة. ثم حاولت ان أوجز بعض النتائج التي توصلت إليها في نهاية البحث.

أولاً- مراحل التخطيط العمراني لمدينة كربلاء:

شهدت مدينة كربلاء في تاريخها الطويل تطورات عمرانية وأحداث تاريخية وسياسية واقتصادية واجتماعية أثرت في المدينة ومساحتها ونموها العمراني، ولا يمكن فهم هذا التطور دون التركيز على البعد الزمني لتاريخ نشأة المدينة وما تتضمنه من تغيرات أدت إلى نمو المدينة وتطور وظائفها.

لذا قسم المتخصصون[1] تاريخ مدينة كربلاء أربع مراحل حسب الحقب الزمنية التي شهدت أوضاعاً سياسية واقتصادية وعمرانية مر بها العراق بصور عامة ومدينة كربلاء بصورة خاصة ابتداء من استشهاد الإمام الحسين عليه السلام سنة (61هـ/680م) والذي أصبح قبره نواة نمو المدينة وصولاً إلى أخر مرحلة مرت بها المدينة المقدسة وما شهدته من تطور عمراني ملحوظ والذي يهمنا من هذه المراحل هي ثلاث مراحل والتي تقع ضمن محور دراستنا وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: (680م-1500م)

تتميز مدينة كربلاء بموقع جغرافي مهم، اكتسب أهمية كبيرة منذ أقدم العصور، لأنها تنتمي إلى حضارة الأقوام السامية[2] في العراق، وخاصة البابليين منهم[3]، وفي عصر الفتوحات الإسلامية كانت ارض تسكنها بعض القبائل العربية على شكل تجمعات قروية بسيطة وذلك لأنها تمتاز بأرضها الخصبة الصالحة للزراعة [4]، وقد أشار الطبري في كتابه تاريخ الرسل والملوك حول حوادث سنة (12هـ / 631 م) بقوله ((وخرج خالد في عمل عياض[5] ليقضي مابينه وبينه، ولإغاثته، فسلك الفلوجة حتى نزل بكربلاء وأقام خالد على كربلاء أياما)[6] ومر بها أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (علية السلام) سنة (40 هـ) في سفره الى صفين [7]وفي سنة (65 هـ / 684 م)قام المختار ابن أبي عبيدة الثقفي حاكم الكوفة باحاطة قبر الإمام الحسين عليه السلام كالمسجد وبنى عليه قبة من الآجر والجص وبنى حوله عدد من البيوت وبذلك وضع حجر الأساس لمدينة كربلاء[8].

ويذكر الدكتور عبد الجواد الكليدار آل طعمة بقوله ((إن كربلاء بعد واقعة الطف صارت آهلة بالسكان والنفوس والبيوت))[9] وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي مرت بها كربلاء.ويمكن القول إن تطور ونشأة المدينة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بعمارة المرقد فأن أي عمارة تطرأ على المرقد تترك أثرها الإيجابي في المدينة فقد تعرض مرقد الإمام الحسين عليه السلام وأخيه العباس إلى عمليات اعمار عديدة على مر التاريخ بدأت أولها سنة (65هـ / 684م)حيث كانت خلالها قرية صغيرة تحيط بقبر الإمام الحسين عليه السلام والتي كانت عبارة عن مجموعة من البيوت الصغيرة مبنية من الطين وجذوع النخيل، أخذت هذه القرية بالنمو التدريجي طيلة سبعين عاماً حتى انهيار الدولة الأموية سنة (132هـ-750م) وقيام الدولة العباسية، وفي العام نفسه أخذت مدينة كربلاء تنمو بشكل أسرع مما كانت عليه أيام الأمويين[10].

---

(1) لقد كتب عدد من المختصين حول تاريخ مدينة كربلاء في دراساتهم وفي كافة المجالات سواء كانت جغرافية او تاريخية او في التخطيط الحضري وغيرها وهنا نحاول الاختصار ما استطعنا لذا ارتأينا عدم الإسهاب بذكر تاريخ وجغرافية وتخطيط المدينة المقدسة.

(2) الأقوام السامية: يطلق العلماء أسم الساميين على الشعوب البابلية – الأشورية والآرامية والفينيقية والعربية والعبرية، وترجع تسمية الساميون إلى أسم أحد أبناء نوح عليه السلام، اللامي، علاء، الحضور الأكدي والآرامي والعربي الفصيح في لهجات العراق والشام العامية، ط1، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2012، ص26.

(3) الأنصاري، رؤوف محمد علي، عمارة كربلاء دراسة عمرانية وتخطيطية، ط1، مؤسسة الصالحاني، دمشق 2006، ص 33.

(4) مصطفى، شاكر، المدن في الإسلام حتى العصر العثماني، ط1، دار السلاسل، الكويت، 1988،ج 1، ص 244.

(5) عياض ابن غنم بن زهير الفهري اسلم قبل الحديبة وشهدها مع الرسول (ص) وفتح فتوحات عديدة في الجزيرة العربية والشام في عهد الخليفة عمر بن الخطاب توفي سنة(20 ه639 م) ينظر: الخطيب البغدادي، أبي بكر احمد بن علي (ت 463 هـ / 1070م)، تاريخ بغداد، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997، ج1، ص 196.

(6) الطبري، ابي جعفر محمد بن جرير (ت 224 هـ/ 310)، تأريخ الرسل والملوك، تح محمد ابو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر،د. ت، ج 3، ص 373.

(7) آل طعمة،سلمان هادي، تراث كربلاء،ط1،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد،2013، ص 21.

(8) كاظم، نادية جبار، اثر الأبعاد الإقليمية على معايير البنية الحضرية دراسة مدينة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي،جامعة بغداد، 2008، ص 79.

(9) آل طعمة عبد الجواد الكليدار، تاريخ كربلاء وحائر الحسين، ط1، دار جواد الأئمة، 2012، ص 68.

(10) الكليدار، عبد الحسين، بغية النبلاء في تاريخ كربلاء، بغداد، 1965، ص16.

اتسعت عملية تشيد البيوت حول المرقد بفعل العامل الديني الذي هو أساساً في بناء المدينة وأصبحت فيما بعد مركز لجذب السكان والاستيطان ولاسيما في زمن تولي الخلافة من قبل المأمون العباسي الذي عمر المرقد سنة (198هـ/ 816م) واستبدل شعار العباسيين بشعار العلويين[1]، إلا إن كربلاء تعرضت إلى نكسة عمرانية كبيرة في زمن خلافة المتوكل العباسي سنة (232هـ/846م) الذي أمر بهدم قبر الحسين عليه السلام وما حوله من بيوت ومنع الناس من زيارته[2] حتى وصفه ابن الأثيرفي حوادث 236هـ بقوله ((كان شديد البغض لعلي بن أبي طالب ولأهل بيته، وكان انه من يتولى علي واهله يأخذه بالمال والدم))[3]، لذا فقد أثرت هذه النكسة العمرانية في المدينة من الناحيتين التخطيطية والعمرانية والاجتماعي لما لحق بالبيوت والمحال التجارية من خراب خلال مدة حكم المتوكل، إن المدينة عادت إليها الحياة بعد تولي ولده المنتصر بالله الخلافة (247هـ–861م) الذي أمر بإعادة بناء وعمارة المرقد والبيوت والمحال التجارية والأسواق بجواره ولم يمض قرن من الزمن إلا ونمت حول قبور الأئمة مدينة صغيرة تضم آلاف السكان[4].

اتسع عمران المدينة في عهد الدولة البويهية وبالخصوص في عهد عضد الدولة (370هـ–981م) الذي بنى أول مدرسة في كربلاء هي (المدرسة العضدية) وكان موقعها جانب مرقد الإمام الحسين عليه السلام[5]، وتشير المصادر التاريخية إلى إن بناء المدارس الإسلامية في العراق يرجع إلى عهد السلاجقة الذين حكموا العراق بعد البويهيين، وإن أول مدرسة شيدت من قبل السلاجقة هي المدرسة النظامية في بغداد التي شيدها نظام الملك سنة (459هـ/1067م)[6]، وفي سنة (371هـ/982م) شيد أول سور للمدينة يحيط بالمرقدين وما حولهما من بيوت في هذه الحقب و ازدهرت المدينة وأنشئت فيها الخانات والأسواق[7]، وبعد مرور فترة من الزمن تعرض السور للتآكل فأعيد تعميره سنة (479هـ/1087م) في عهد السلاجقة وازداد الجانب العمراني للمدينة تطوراً في القرنين السابع والثامن الهجريين لاسيما في أيام الجلائريين[8].

زار الرحالة الشهير أبن بطوطة المدينة سنة (727هـ/1327م)ووصفها((بأنها مدينة صغيرة تحفها بساتين النخيل وتستمد مياهها من الفرات وقد نمت حول الضريح المبارك وبنيت إلى جانبه مدرسة وزاوية فيها الطعام للوارد والصادر، وأهل هذه المدينة طائفتان هما أولاد زحيك وأولاد فائز))[9]، ومن وصف أبن بطوطة يبدو إن المدينة تحتوي على محلتين سكنيتين الأولى (آل زحيك) في الجانب الشمالي والشرقي تمثل اليوم محلة السلالمة وباب المخيم أما الثانية (آل فائز) تمثل محلة باب بغداد وباب الخان تتخللهما المسالك والأزقة غير السالكة وتنتشر فيهما المدارس والأسواق ويأخذ هذا الشكل العمراني الجديد شبه دائري[10](الخارطة 1).

ويتضح من خلال هذه المرحلة المهمة في حياة المدينة بروز جانب مهم من خدمات المدينة الأساسية إلا وهي الخدمات التعليمية التي كانت مقتصرة على المدارس الدينية، فلم يكن المسجدان المشيدان عند قبري الحسين والعباس (عليهما السلام) أماكن للعبادة بل كانت مدرستين للعلوم الدينية والشرعية واللغة العربية ومما زاد هذين المسجدين سمة علمية أكبر وجود المكتبات العلمية التي تضم نفائس ونوادر الكتب والمخطوطات والمؤلفات العربية وغير العربية التي كانت محل طلبة العلوم الدينية[11].

---

(1) أبو لحمة، علي عبود حسين، موجز وقائع تاريخية لمدينة الحسين عليه السلام،دار التوحيد، الكوفة، 2011، ص104.
(2) الخليلي، جعفر، موسوعة العتبات المقدسة، قسم كربلاء، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 1987، ج8، ص93 ؛ كربلاء في عهد العباسيين، إعداد مركز تراث كربلاء، ط1، 2013، ص17.
(3) ابن الأثير، أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد، (ت 630 هـ / 1232 م)، الكامل في التاريخ، تح: أبي الفداء عبد الله القاضي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987، مج6، ص 108.
(4) الموسوي، مصطفى عباس، العوامل التاريخية لنشأة وتطور المدن العربية الإسلامية، دار الرشيد، بغداد، 1982، ص184.
(5) الأنصاري، رؤوف محمد علي، مراحل التطور العمراني لمدينة كربلاء ومظاهر التخريب في السنوات الأخيرة، دراسات حول كربلاء ودورها الحضاري، وقائع الندوة العلمية حول كربلاء المنعقدة في لندن، 1996، مطبعة الزهراء الخيرية، الكويت، ص604.
(6) حيدر، كامل محمد، المدارس العباسية القائمة في العراق تخطيطها وعمارتها، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1986، ص30.
(7) عبد الواحد، حيدر عبد الهادي، دراسة تأثير استعمالات الأرض على تصميم شبكة الطرق في إعداد التصميم الأساس للمدينة (منطقة الدراسة – التصميم الأساس لمدينة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي،جامعة بغداد،2010،ص92.
(8) الموسوي، المصدر السابق، ص185.
(9) ابن بطوطة، تحفة الأنظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، دار الصادر، بيروت، 1992، ص221.
(10) الموسوي، المصدر السابق، ص185.
(11) الحلي، عبود جودي، الأدب العربي في كربلاء، منشورات مكتبة أهل البيت، كربلاء، 2005، ص28.

أما على صعيد الخدمات الصحية فهي رديئة فبسبب قلة الوعي الصحي وقلة وجود الأطباء وعدم توفر أشخاص متخصصين بعلم الطب انتشرت الأمراض كالطاعون والحصبة وغيرها في عموم العراق، ومنها مدينة كربلاء مما دعا الناس إلى مراجعة الحكيم[1] ليجدوا علاجاً لبعض أمراضهم[2].

ومن خلال ما تقدم تميزت مدينة كربلاء المقدسة بمواصفات المدينة العربية من حيث الأسوار التي تحيط بها وبواباتها، وأزقتها الضيقة والمتعرجة والتي لا تتبع نظاما واحدا، كما اعتمد نظام الانفتاح للداخل في مختلف الأبنية منها السكنية ومدارس العبادة، لذا أصبح استعمال الدين يمثل الجانب الروحي للمدينة، في حين يمثل الاستعمال التجاري والسكني الجانب المادي منها، فقد شغل الاستعمال الديني للمرقدين المقدسين اللذين يتوسطان التكوين العمراني للمدينة، والمدارس الدينية والمساجد المنتشرة في المحلات السكنية. أما الاستعمال التجاري فيتمثل بالأسواق الشريطية التي تمتد بين المرقدين وحولهما،فضلا عن الخانات المستخدمة كسكن مؤقت للزوار.

المرحلة الثانية (1500م–1920م)

دخلت مدينة كربلاء بعد استيلاء الدولة الصفوية[3] على العراق (914هـ–1508م) مرحلة عمرانية جديدة إذ شهدت المدينة توسعاً على يد الدولة الصفوية فأخذت المدينة تتوسع عمرانياً بشكل دائري حول المرقدين المقدسين[4]، وبدأت النشاطات تنمو فيها كبناء الخانات والأسواق وازداد التبادل التجاري ما بين المدينة وأطرافها، وتطورت الصناعات الحرفية، كونها مقصد لآلاف الزائرين من مدن مختلفة، وبالتالي انعكس هذا الواقع على الجانب الاقتصادي للمدينة بشكل كبير[5]، وتبعاً لذلك كان له تأثير على واقع مدينة كربلاء من الناحية العمرانية والاجتماعية[6].

حظيت مدينة كربلاء في عهد السيطرة العثمانية باهتمام واسع من قبل السلطان سليمان القانوني (941هـ–1534م)[7] فاهتم بالمراقد المقدسة وأمر بشق نهر يروي المدينة سمي (بنهر السليمانية) نسبة إلى اسمه والذي سمي اليوم (بنهر الحسينية) وما زال يروي أراضي المدينة إلى يومنا هذا[8].

زار مدينة كربلاء الرحالة البرتغالي (بيدرو تكسيرا) سنة (1013هـ–1604م) ووصفها ((بأنها مدينة تحتوي على أربعة ألاف بيت وكانت أسواقها مبنية بناءاً محكماً بالطابوق ومليئة بالبضائع والسلع ووصف (تكسيرا) أن هناك بركتين من الماء في محيط المدينة على جهة الفرات أنشئتا للنزهة والتسلية وحولهما بعض الأبنية))[9].

وفي عام (1178 هـ– 1765م) زار المدينة الرحالة الألماني (كارستون نيبور) وقد وصفها بأنها ((بلدة تحيط بها البساتين وبيوتها مبنية من اللبن غير المفخور وكانت مسورة بسور من اللبن وكان لهذا السور خمسة أبواب)) [10]، وقد أشار (نيبور) إلى البرك المائية التي أشار إليها تكسيرا[11].

---

(1) الحكيم: شخص يقوم بتطبيب الأبدان عن طريق التداوي بالأعشاب.

(2) آل طعمة، سلمان هادي، كربلاء في الذاكرة، مطبعة العاني، بغداد، 1988م، ص340.

(3) الصفويين: هم من أسرة تركمانية، صفوية تنتسب إلى الشيخ صفي الدين (1334م)، واستغل حفيده (إسماعيل الصفوي (1500-1524م) حالة الضعف في حكومة لات قدينلو فهزمهم في مطلع القرن السادس عشر الميلادي، واستطاع أن يمد سلطانه على أرجاء فارس ثم حمل على العراق عام (1508م). للمزيد ينظر: حسن، طالب محيبس، إيران في عهد الشاه إسماعيل الأول (1501-1524م) أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص13، 168.

(4) الأنصاري، مراحل التطور العمراني لمدينة كربلاء ومظاهر التخريب في السنوات الأخيرة، دراسات حول كربلاء ودورها الحضاري، ص606.

(5) آل طعمة، عبد الجواد، المصدر السابق، ص232-233.

(6) النويني، محمد، أضواء على معالم محافظة كربلاء، ط1، مطبعة القضاء، النجف الأشرف، 1971، ج1، ص78.

(7) سليمان القانوني (1520م-1566م): في عهده بلغت الدولة العثمانية أوج قوتها واتساعها في عام (1533م) استولى على المنطقة الممتدة من أرض روم للاستيلاء على أذربيجان ثم زحف بقوة على فارس واحتل تبريز، ثم احتل العراق عام 1534م، واحتل بغداد ومناطق العراق دون مقاومة من الفرس، توفي سليمان القانوني في عام (1566م). ينظر: ياغي،إسماعيل احمد، الدولة العثمانية في التاريخ الإسلامي الحديث، مكتبة الابيكان،1996، ص62-74.

(8) الخليلي، المصدر السابق، ص265 ؛ لونكريك، المصدر السابق، ص39.

(9) آل نصر الله،عبد الصاحب ناصر، كربلاء في أدب الرحلات، ط1، مؤسسة البلاغ، 2013،ص71-72.

(10) أصبح الأبواب فيما بعد ستة وسنأتي على ذكرهن لاحقا.

(11) نيبور، كارستن، رحلة نيبور الكاملة إلى العراق، ترجمة: سعاد هادي العمري وآخرون، ط1، دار الوراق للنشر، بغداد، 2012، ص132-133.

وقد تعرضت مدينة كربلاء إلى أعنف هجوم من قبل الوهابية[1]، (1216هـ-1801م) وصادف هذا اليوم عيد الغدير وكان معظم سكان المدينة قد ذهبوا إلى مدينة النجف لزيارة الإمام علي أبن أبي طالب عليه السلام في هذه المناسبة السنوية فاقتحموا المدينة وهدموا أسوارها ونهبوا أسواقها وحرقوا المرقدين ونهبوا ما به من تحف وهدايا ومجوهرات[2]، وكان على أثر هذه الحادثة أمر الحاكم العثماني في بغداد بتسوير المدينة بسور خاص لصد مثل هذه الهجمات وجعل له ستة أبواب وبقي هذا السور قائماً إلى أواخر أيام العثمانيين في العراق وأبواب السور(خارطة2) هي:

1- باب الخان: تقع إلى الجانب الشرقي من المدينة وسميت بهذا الاسم نسبة إلى الخان أقيم بالقرب من السور[3].
2- باب الطاق: سمي بهذا نسبة إلى وجود طاق السيد إبراهيم الزعفراني أحد رجالات كربلاء.
3- باب السلالمة: تقع في شمال المدينة، وقد سميت بهذا نسبة إلى عشيرة السلالمة[4].
4- باب بغداد: تقع في الشمال الشرقي للمدينة وسميت بهذا الاسم لأنها المدخل الرئيس للزوار الوافدين من مدينة بغداد.
5- باب النجف: تقع هذه المحلة في وسط المدينة بين (الروضة الحسينية والعباسية) وهو الباب الذي يمر منه المسافرون إلى مدينة النجف.
6- باب المخيم: تقع في الجنوب الغربي من المدينة، وسمي بهذا الاسم تيمناً بوجود المخيم الحسيني[5].

شهد العراق حالة أشبه بالاستقلال السياسي عن السلطة العثمانية خلال حكم المماليك للعراق (1750-1831م)[6]، لكن الدولة العثمانية استطاعت في عام (1831م) من السيطرة على العراق، وتعيين علي رضا باشا والياً عثمانياً على العراق للمدة من (1831-1842م)[7].

تعرضت مدينة كربلاء إلى أعنف هجوم من قبل الدولة العثمانية في عهد الوالي نجيب باشا (1842-1849م) والتي سميت بحادثة كربلاء [8]عام (1292هـ- 1857م) في عهد والي بغداد العثماني السردار عمر باشا بالاتفاق مع الحكومة البريطانية أصبحت المدينة سنجق (محافظة) تابعة لولاية بغداد[9]، زار المدينة (1280هـ-1864م) عضو الجمعية الجغرافية الملكية بلندن الإنكليزي (المستر جون أشر) وأشار جون إلى وجود سور كبير محيط بالمدينة، ويصف المدينة بأنها بلدة مزدحمة بالسكان وحركتها مستمرة ويذكر إن كل شبر فيها من الأرض مشغولاً بالبيوت المتراصة بعضها بجانب بعض، وعدد من مسلمي الهند مقيماً في بيوت قريبة من الضريح المقدس[10]، وفي عام (1286هـ-1869م) زار

---

(1) الوهابية: حركة دينية ظهرت في شبه الجزيرة العربية في النصف الثاني من القرن الثامن عشر على يد محمد أبن عبد الوهاب الذي أسس الحركة الوهابية، ودعا أتباعها بـ(الوهابيين) نسبة إلى مؤسسها، ويعتقدون بأن الغزو واجب وأنهم أهل دين. للمزيد ينظر: أبن غنام، حسين، تاريخ نجد، ط1، القاهرة، 1961، ص13-17 ؛ لونكريك، ص255-256.

(2) ينظر: آل طعمة، تاريخ كربلاء وحائر الحسين عليه السلام، ص209-211 ؛ لونكريك،المصدر السابق، ص260-261.

(3) الغفاري، علي حسين الخفاف، دليل كربلاء السياحي بين التراث والمعاصرة،مكتبة الحكمة،ط1، 2012، ص51.

(4) آل طعمة، كربلاء في الذاكرة، ص173.

(5) آل طعمة، تراث كربلاء، ص104.

(6) ينظر: نورس، علاء موسى كاظم، حكم المماليك في العراق (1750-2831م)، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1975، ص30-255.

(7) ظل العراق حتى (1869م) وحدة إدارية باشوية بغداد ثم أصبحت فيما بعد ولاية بغداد، وانبثقت منها عام (1879م) ولاية الموصل، وفي عام (1884م) ولاية البصرة. للمزيد من التفاصيل ينظر: النجار، جميل موسى، الإدارة العثمانية في ولاية بغداد في عهد الوالي مدحت باشا إلى نهاية الحكم العثماني 1969-1917م، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1991، ص66.

(8) حادثة كربلاء: ترأس إبراهيم الزعفراني جماعة من أهل مدينة كربلاء أطلق عليهم اسم (اليرمازية) ويقصد بهم الأشرار من طبقات المجتمع، وقد تقوت هذه الجماعة ونما عددها بمرور الأيام، وكان ينتمي إليها كل من يهرب من سلطة الحكومة من مختلف مدن العراق، وقد سيطرت هذه الجماعة على المدينة في عهد المماليك زمن داوود باشا وعند مجيء الوالي علي رضا باشا إلى العراق أرسل جيشاً إلى كربلاء وحاصرها فخرج إليه وجهاء المدينة ودفعوا له سبعين ألف قران فضي وترك كربلاء وعندما جاء الوالي نجيب باشا عام (1842م) عزم على مهاجمة تلك الجماعة وإرجاع كربلاء إلى سيطرة الدولة فأنذرها وأمهلها شهراً كاملاً، فلم تستجب المدينة لإنذاره، فوجه إليها جيشاً مجهزاً بالمدافع، وحدثت هذه المدافع ثغرة في السور من جهة باب الخان وذهب بعض الأهالي إلى القبائل المجاورة واشتدت المعركة وقتل فيها آلاف وانتصر فيها الجيش العثماني ودخل المدينة وقتل كل من لاذ إلى مرقد العباس عليه السلام. للمزيد ينظر: الوردي، علي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، ط1، دار ومكتبة دجلة والفرات، بيروت، 2009، ص210 ؛ زميزم، سعيد رشيد، كربلاء وثورة العشرين، ط1، مؤسسة الثقلين، كربلاء، 2008، ص19.

(9) المطيري، مهنا رباط، المفصل في تاريخ كربلاء، ج5، ط1، 2003، ص37.

(10) آل نصر الله، كربلاء في أدب الرحلات، ص201-202.

مدحت باشا[1] مدينة كربلاء على أثر شكوى قدمها الأهالي ضد قائم مقام كربلاء إسماعيل باشا، لأنه لا يهتم ولا يبالي بأمور المدينة والقضاء فأمر بعزله[2]، وعند تجوله في مدينة كربلاء وجد المدينة صغيرة وشوارعها ضيقة ومزدحمة بالزائرين[3]، قد جرى تعديلات عمرانية كبيرة في المدينة، فقام بإنشاء محلة سكنية خارج سور المدينة القديم وأطلق عليها العباسية الشرقية[4]، ثم توسعت هذه المدينة إلى قسمين العباسية الشرقية والعباسية الغربية[5]، (الخارطة4) وبعد إنشاء هاتين المحلتين أمر الوالي بتوزيع البيوت على أهالي المدينة وأمر بإنشاء سوق في محلة العباسية الشرقية، وتشييد خان عند مدخل محلة العباسية الغربية، وبذلك أصبحت مدينة كربلاء تقسم على قسمين:

الأول: يمثل كربلاء القديمة التي شيدت منذ القرن الرابع الهجري في عهد عضد الدولة البويهي، ويمتاز بالكثافة السكانية وضيق الأزقة وتعرجها[6].

الثاني: أما الجديد الذي خطط له الوالي مدحت باشا على طراز حديث بشوارع مستقيمة واسعة متعامدة وتمتاز بطراز عمارتها الهندسي البديع[7]، كما قام بتشييد عدد من الطرق والجسور التي تربط مدينة كربلاء بمدن العراق الأخرى[8].

ارتقت مدينة كربلاء إلى درجة المدن المتوسطة في العراق عام (1880) بعد أن وضعت لها خطط لشوارعها وأحيائها ومحلاتها ثم ربطت بكافة المدن الصغيرة المجاورة.

يصف المدينة جون بيترز رئيس بعثة الآثار بنسلفانيا عام 1892 بأنها مدينة مزدهرة توسعت خارج أسوارها القديمة وفيها الشوارع الواسعة والأرصفة المنظمة[9]، وعام 1912 زار المدينة الرحالة الجيكوسلوفاكي مواسيل وذكر إن عدد سكانها قرابة الثلاثين ألف نسمة وأشاد بعمرانها وضريح الإمام الحسين (عليه السلام) وأخيه أبو الفضل العباس (عليه السلام) وأشاد بعمرانها وهيئتها العمرانية[10].

وقد حدث تغيير سياسي مهم يتمثل في الاحتلال البريطاني للعراق الذي بدا بدخول الجيش الانكليزي للبصرة (1914) والذي احدث تغييرات في البنية العمارية في العراق بصورة عامة وفي مدينة كربلاء المقدسة بصورة خاصة والذي جاء عبر شق الطرق والشوارع في المدن العراقية لأسباب عسكرية، متمثلا بشارع الرشيد في بغداد، وشارع العباس(عليه السلام) الممتد من باب الصحن الشريف إلى المحلة العباسية وكان ذلك في عام 1916 ويعد هذا أول شارع مستقيم في المدينة القديمة[11] (شكل1)، كما شهدت مرحلة الحرب العالمية الأولى وما أعقبها من تطورات، نشوء متطلبات اجتماعية جديدة وأدت بدورها إلى أن يكون البيت التقليدي غير قادر على إشباع تلك المتطلبات، فكان من الضروري إيجاد شكل عمراني جديد يلبي ما تم ذكره. لذلك عمد مهندسو وبناءو تلك المرحلة إلى إيجاد حلول لتشبع التطورات الجديدة[12].

---

(1) مدحت باشا: اشتهر كثيرا في تاريخ تركيا الحديث وقد برز كقائد لحركة تركيا الفتاة رغم انه لم يكن له صلة مباشرة بالنشاط الدائر في لندن وباريس، تولى عدة مناصب في الادارة والحكومة في الدولة العثمانية فقد حصل على وظيفة الصدارة العظمى، ثم ترقى سريعا بعد ذلك في خدمة الباب العالي ثم عين حاكما على ولاية الدانوب الجديد واسند اليه رئاسة مجلس الدولة، ثم عين على ولاية بغداد (1286- 1289 هـ / 1869 – م1872)وفي جميع هذه المناصب التي تولاها اظهر دراية ومقدرة وكفاءة وكان قد وضع قانون الدستور العثماني اعام (1876 م) ينظر: ياغي، المصدر السابق، ص 175- 176.

(2) فيا، ديليك، كربلاء في الأرشيف العثماني، دراسة وثائقية (1840-1876)، تر: حازم سعيد منتصر ومصطفى زهران، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2008، ص297-298.

(3) مطر، سليم وآخرون، موسوعة المدائن العراقية، مركز الدراسات الأمة العراقية، ميوزبوتيميا، بغداد 2005، ص 279.

(4) المطيري، المصدر السابق، ص37.

(5) العزاوي، عباس، تاريخ العراق بين احتلالين، مطبعة بغداد، بغداد، ج7، ص172.

(6) بابان، جمال، أصول أسماء المدن والمواقع العراقية، ط2، ص246 ؛ الغفاري، المصدر السابق، ص53-54.

(7) الحسني، عبد الرزاق، العراق قديماً وحديثاً، مطبعة العرفان، صيدا، 1948، ص102.

(8) جعفر، نوري، كربلاء بين الماضي والحاضر، الكويت، 1994، ص13.

(9) الخليلي، المصدر السابق، ص307 ؛ آل طعمة، كربلاء في الذاكرة، ص34.

(10) المواسيل، الفرات الأوسط (رحلة وصفية ودراسات تاريخية)، نج: صدقي حمدي، عبد المطلب عبد الرحمن، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1990، ص67.

(11) الكناني، عقيل عبد الأمير،جدلية الأبنية العمرانية المعاصرة وأثرها في تشكيل المدينة العربية (دراسة (التواصل / الانقطاع) في بنية كربلاء العمرانية، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي، جامعة بغداد، 2004،ص 101.

(12) آل نصر،رشا مالك محمد، أثر تغير انظمة مسارات الحركة في استعمالات الارض في المراكز التقليدي لمدينة كربلاء،رسالة ماجستير غير منشورة،مركز الحضري والإقليمي، جامعة بغداد،2004م، ص 63.

تحسنت الخدمات البلدية في عهد مدحت باشا وتطورت مع الاحتلال البريطاني، حيث تحددت واجباتها في تلك الحقبة على توسيع بعض الشوارع وردم الحفر للمياه الأسنة والناجمة عن صناعة الطابق، مع تسقيف بعض الأسواق، وقد باشرت في تنفيذ بعض المشاريع المهمة كمشاريع الكهرباء والماء وآلات الطحن[1].

ومن خلال هذا التطور العمراني الذي قطعته المدينة توضحت معالمها العمرانية بصورة كبيرة.

المرحلة الثالثة (1921-1949م)

تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة المدينة وسكانها لأن بنيتها تكاملت عمرانياً، وانتقل العراق من سلطة الاحتلال الأجنبي (العثماني والبريطاني) الى قيام الدولة العراقية الحديثة (1921) حيث بدأ العمران في المدينة يأخذ شكلاً جديداً كسائر المدن العراقية الكبيرة إذ أدخلت أساليب جديدة في البناء لاسيما الأبنية التي استحدثت خارج حدود المدينة القديمة، فبدأت المناطق الجديدة من المدينة بالابتعاد عن الأزقة الضيقة والطرق الملتوية التي تميز بها الجزء القديم منها وخاصة في المناطق المحيطة بالمرقدين المقدسين، ولأول مرة استعملت في المباني الجديدة مواد بناء كالاسمنت والحديد وخاصة الشيلمان الذي استعمل بكثرة في تسقيف البيوت والأبنية بدلاً من أخشاب جذوع النخيل وألواح الحور (القوغ)[2].

ربطت المدينة بفرع من خط سكة الحديد الذي يربط بغداد بالبصرة (1923) بطول (38,5كم) عند اتصاله بالخط الرئيسي الذي يمر بسدة الهندية لذا أنشئت محطة للقطار جنوب المدينة مما شكل عاملاً جديداً لتوسيع المدينة باتجاه الجنوب[3]، كما ألحقه أصلاح في (1935) تمثل بفتح شارع الإمام علي عليه السلام الذي ربط محلات المدينة القديمة بالجديدة وكذلك شارع على الأكبر الذي ربط المرقدين ببعضهما، وشهدت هذه المرحلة نمو سكاني سريع وتوسيع أحيائها السكنية ففي نهاية الأربعينات تم توزيع الأراضي السكنية الجديدة في الجهات الغربية والجنوبية من المدينة لذلك أنشئ حي الحسين في (1949) جنوب المدينة وحي المعلمين في بداية الخمسينات تلاه في 1956 حي العباس والسعدية والجمعية حتى أصبحت مساحة المدينة تقدر بحوالي (25كم^2)[4] (خارطة 3).

ويتضح في هذه المرحلة إن المدينة فقدت أسوارها وزادت مساحتها العمرانية وكانت بداية للتأثر في الفكر الغربي في تخطيط المدينة فظهرت فكرت جديدة على تصميم وبناء البيوت فكان الانفتاح نحو الخارج في وضع للشبابيك قد أعطى شكلا آخـــر العمران المدينة في حين نجد مركز المدينة التقليدي ضل محافظا على مبدأ الانفتاح للداخل عدا المناطق التي اخترقتها الشوارع المستقيمة لذا توسعت المساحة المشغولة بالسكن مع استمرار وظيفة المدينة الدينية.

الاستنتاجات

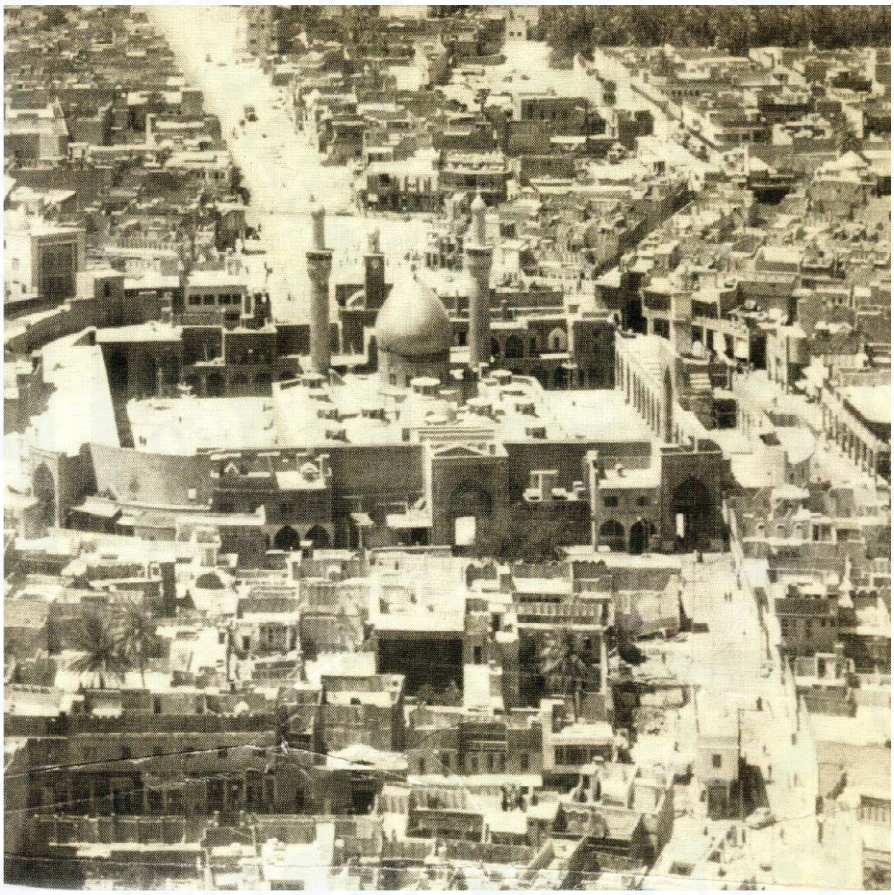
1- إن مدينة كربلاء لها امتداد حضاري إنساني منذ وجود الحضارات في العراق فهي مدينة نشأة على ارض ولدت فيها حضارات بابل وسومر واكد.
2- ازدادت أهمية هذه المدينة بعد الفتوحات الإسلامية وخاصة بعد معركة ألطف التي أضفت عليه قدسية استمدتهما من مرقدي الإمام الحسين وأخيه أبو الفضل العباس (عليهما السلام)
3- إن تخطيط هذه المدينة وتطورها لم يقف عند الحد الذي أسست عليه من بداية نشئتها ومازال التطور العمراني يزداد جيلا بعد جيل.
4- من الخطأ حصر المدينة القديمة في مكان محدد لان قدسية هذه المدينة أصبحت أوسع حيت بلغ التوسع العمراني الحضري للمحافظة ككل ولم ينحصر مابين الحرمين.

---

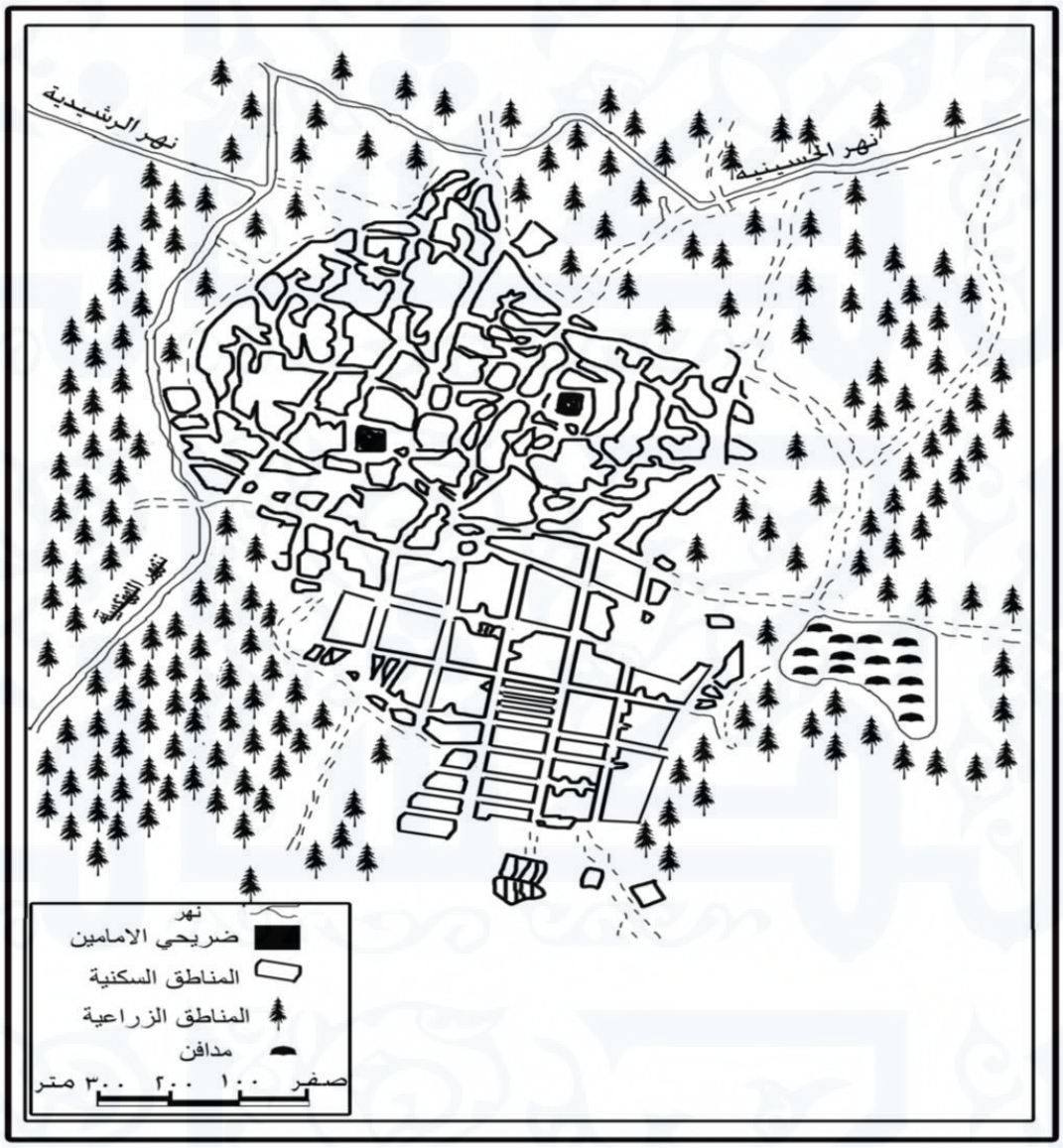
[1] حسن، علي نوري، "تجربة التخطيط المعاصرة في العراق"، المدينة والحياة المدنية تأليف نخبة من أساتذة التاريخ، دار الحرية، بغداد، 1988م، ج3، ص171.
[2] الأنصاري، رءوف محمد علي، المصدر السابق، ص608.
[3] آل نصر الله، رشا مالك،محمد، ص45.
[4] ينظر: الغفاري، المصدر السابق، ص67-68-194-202.

5- إن مراحل التطور العمراني التي جرت على عمارة مدينة كربلاء المقدسة بعد دخول الاحتلال البريطاني للعراق جعل منها مدينة تأخذ بأهم ماضفى على عناصر العمارة الحديثة من خلال إدخال الأساليب الحديثة في البناء وأخذت بالانفتاح حيث توسعت الأزقة الضيقة والطرق الملتوية.

6- لقد تم استعمال في المباني الجديدة مواد وعناصر عمارية جديدة كالاسمنت والحديد (الشيلمان) حيث اعتمدوا سابقا على جذوع النخيل وأخشاب الأشجار المتوفرة محليا.

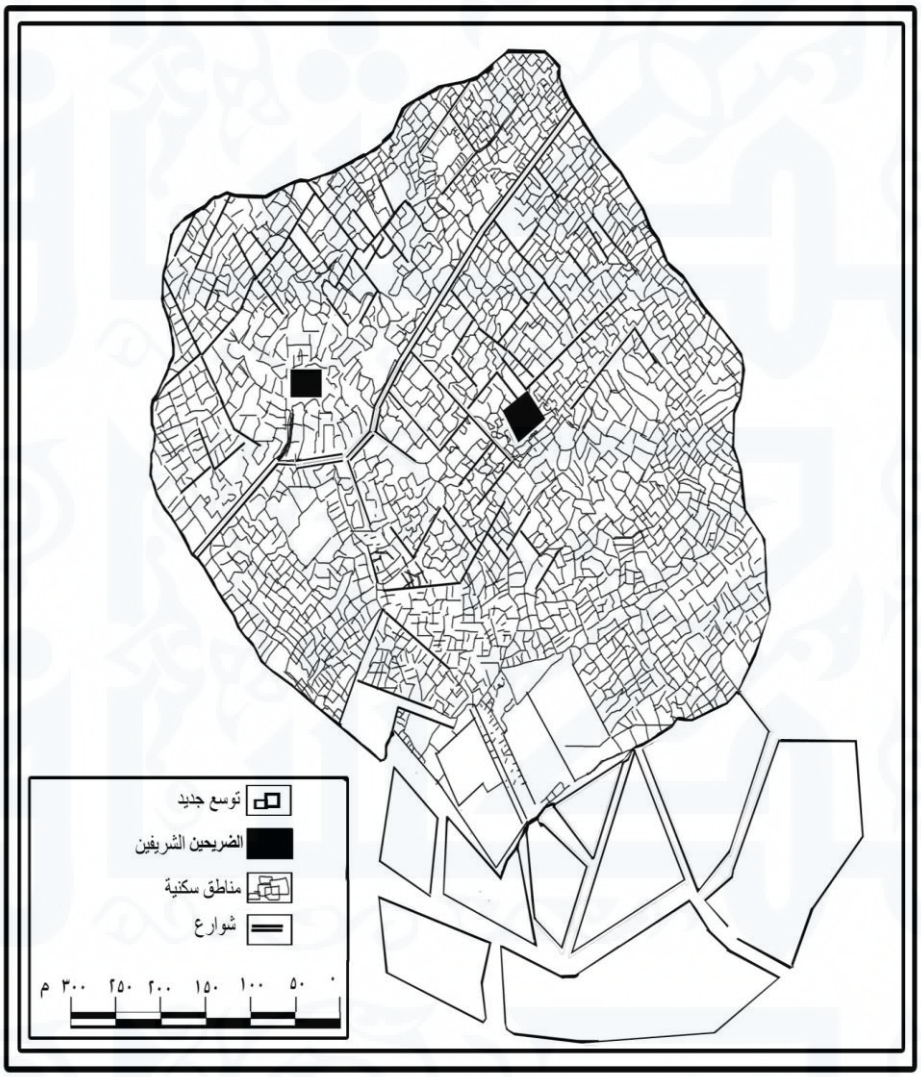


شكل (1) شارع العباس (عليه السلام)



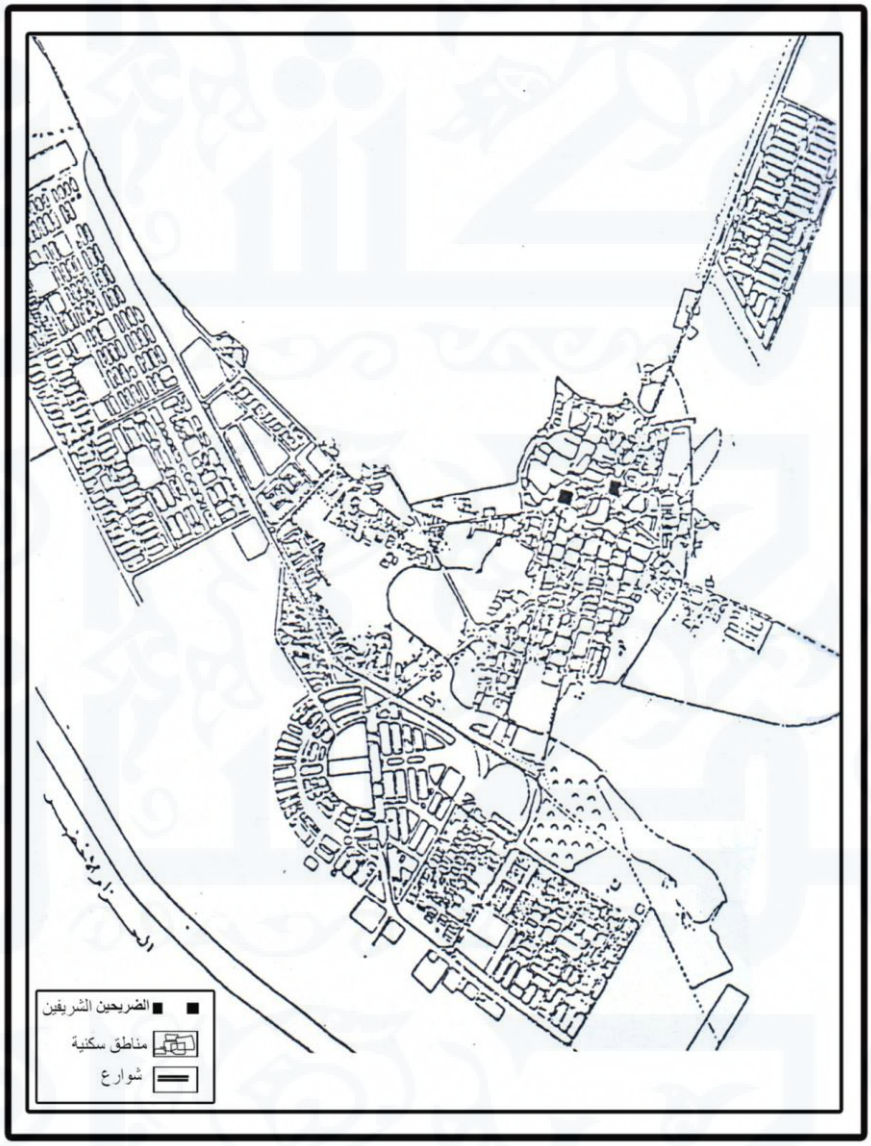
خارطة (1)

التخطيط العمراني للمرحلة الاولى لمدينة كربلاء المقدسة



خارطة (2)

التخطيط العمراني المرحلة الثانية لمدينة كربلاء المقدسة



خارطة (3) التخطيط العمراني للمرحلة الثالثة لمدينة كربلاء المقدسة

المصادر

1- اللامي، علاء، الحضور الأكدي والآرامي والعربي الفصيح في لهجات العراق والشام العامية، ط1، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 2012.

2- الأنصاري، رؤوف محمد علي، عمارة كربلاء دراسة عمرانية وتخطيطية، ط1، مؤسسة الصالحاني، دمشق 2006.

3- مصطفى، شاكر، المدن في الإسلام حتى العصر العثماني، ط1، دار السلاسل، الكويت، 1988،ج 1، ص 244.

4- الخطيب البغدادي، ابي بكر احمد بن علي (ت 463 هـ / 1070م)، تاريخ بغداد، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997، ج1.

5- الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت 224 هـ/ 310)، تأريخ الرسل والملوك، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر،د. ت، ج 3.

6- كاظم، نادية جبار، اثر الأبعاد الإقليمية على معايير البنية الحضرية دراسة مدينة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي،جامعة بغداد، 2008.

7- آل طعمة،عبد الجواد الكليدار، تاريخ كربلاء وحائر الحسين، ط1،دار جواد الأئمة، 2012.

8- الكليدار، عبد الحسين، بغية النبلاء في تاريخ كربلاء، بغداد، 1965.
9- أبو لحمة، علي عبود حسين، موجز وقائع تاريخية لمدينة الحسين(عليه السلام)، دار التوحيد، الكوفة، 2011.
10-الخليلي، جعفر، موسوعة العتبات المقدسة، قسم كربلاء، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 1987.
11-كربلاء في عهد العباسيين، إعداد مركز تراث كربلاء، ط1، 2013.
12-ابن الأثير، ابي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد، (ت 630 هـ / 1232 م)، الكامل في التاريخ، تح: ابي الفداء عبد الله القاضي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987.
13-الموسوي، مصطفى عباس، العوامل التاريخية لنشأة وتطور المدن العربية الإسلامية، دار الرشيد، بغداد، 1982.
14- الأنصاري، رؤوف محمد علي، مراحل التطور العمراني لمدينة كربلاء ومظاهر التخريب في السنوات الأخيرة، دراسات حول كربلاء ودورها الحضاري، وقائع الندوة العلمية حول كربلاء المنعقدة في لندن، 1996، مطبعة الزهراء الخيرية، الكويت.
15-حيدر، كامل محمد، المدارس العباسية القائمة في العراق تخطيطها وعمارتها، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1986.
16-عبد الواحد، حيدر عبد الهادي، دراسة تأثير استعمالات الأرض على تصميم شبكة الطرق في إعداد التصميم الأساس للمدينة (منطقة الدراسة – التصميم الأساس لمدينة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي،جامعة بغداد،2010.
17-ابن بطوطة، تحفة الأنظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، دار الصادر، بيروت، 1992.
18-الحلي، عبود جودي، الأدب العربي في كربلاء، منشورات مكتبة أهل البيت، كربلاء، 2005.
19-آل طعمة، سلمان هادي، كربلاء في الذاكرة، مطبعة العاني، بغداد، 1988.
20-حسن، طالب محيبس، إيران في عهد الشاه إسماعيل الأول (1501-1524م) أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007.
21- النويني، محمد، أضواء على معالم محافظة كربلاء، ط1، مطبعة القضاء، النجف الأشرف، 1971، ج1.
22-ياغي، إسماعيل احمد، الدولة العثمانية في التاريخ الإسلامي الحديث، مكتبة الابيكان،1996.
23-آل نصر الله،عبد الصاحب ناصر، كربلاء في أدب الرحلات، ط1، مؤسسة البلاغ، 2013.
24-نيبور، كارستن، رحلة نيبور الكاملة إلى العراق، ترجمة: سعاد هادي العمري وآخرون، ط1، دار الوراق للنشر، بغداد، 2012.
25-ابن غنام، حسين، تاريخ نجد، ط1، القاهرة، 1961.
26-الغفاري، علي حسين الخفاف، دليل كربلاء السياحي بين التراث والمعاصرة،مكتبة الحكمة، ط1، 2012.
27-نورس علاء موسى كاظم، حكم المماليك في العراق (1750-2831م)، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1975.
28-النجار، جميل موسى، الإدارة العثمانية في ولاية بغداد في عهد الوالي مدحت باشا إلى نهاية الحكم العثماني 1969-1917م، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1991.
29-الوردي، علي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، ط1، دار ومكتبة دجلة والفرات، بيروت، 2009.
30- زميزم، سعيد رشيد، كربلاء وثورة العشرين، ط1، مؤسسة الثقلين، كربلاء، 2008.
31-المطيري، مهنا رباط، المفصل في تاريخ كربلاء، ج5، ط1، 2003.
32-قيا، ديليك، كربلاء في الأرشيف العثماني، دراسة وثائقية (1840-1876)، تر: حازم سعيد منتصر ومصطفى زهران، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2008.
33-مطر، سليم وآخرون،موسوعة المدائن العراقية، مركز الدراسات الامة العراقية، ميوزبوتيميا، بغداد.

34-العزاوي، عباس، تاريخ العراق بين احتلالين، مطبعة بغداد، بغداد، ج7.
35-الحسني، عبد الرزاق، العراق قديماً وحديثاً، مطبعة العرفان، صيدا، 1948.
36-جعفر، نوري، كربلاء بين الماضي والحاضر، الكويت، 1994.
37-المواسيل، الفرات الأوسط (رحلة وصفية ودراسات تاريخية)، تج: صدقي حمدي، عبد المطلب عبد الرحمن، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1990.
38-الكناني، عقيل عبد الأمير، جدلية الأبنية العمرانية المعاصرة وأثرها في تشكيل المدينة العربية (دراسة (التواصل / الانقطاع) في بنية كربلاء العمرانية، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز التخطيط الحضري والإقليمي، جامعة بغداد، 2004.
39-حسن، علي نوري، "تجربة التخطيط المعاصرة في العراق"، المدينة والحياة المدنية تأليف نخبة من أساتذة التاريخ، دار الحرية، بغداد، 1988م، ج3.
40- آل نصر، رشا مالك محمد، أثر تغير أنظمة مسارات الحركة في استعمالات الأرض في المراكز التقليدي لمدينة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز الحضري والإقليمي، جامعة بغداد،2004م،.

التعدادات السكانية التي جرت في العراق (عرض وتقييم)

أ.م. سعد عبد الرزاق محسن
كلية التربية الأساسية/ قسم الجغرافية

Census in Iraq (Presented and evaluated)

Asst. Prof. Sa'ad Abdul Razaq Muhsin
College of Basic Education/ Dept. of Geography

Abstract

Census depends mainly on the data that are represented on maps to enable the researcher to discover the differences between the inhabitants distribution and growth and to delineate the causes and to find solutions to the problems.

المقدمة

تعتمد الدراسات السكانية بصورة رئيسة على البيانات السكانية التي تعد ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها إذ من خلال تمثيل بياناتها على الخرائط والرسوم البيانية يستطيع الباحث الجغرافي أن يكشف عن الاختلافات المكانية لمختلف خصائص السكان من حيث التوزيع والنمو والتركيب ويحدد الأسباب والمسببات ويشخص المشكلات ووضع الحلول اللازمة لها والتنبؤ عنها مستقبلا.

وفي الوقت الحاضر تحاول معظم الدول النامية ومنها العراق على توفير احتياجاتها من البيانات المنتظمة الدقيقة والشاملة لها وتصنفها تحت الأبواب التالية أ- الحجم: وتهدف الدولة من وراءه معرفة حجم السكان في البلاد وفي تقسيماتها الإدارية (توزيعهم الجغرافي). ب- الخصائص: معرفة مختلف خصائص السكان الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية وكافة الجوانب التي تتعلق بالمجتمع السكاني. ج- التغير: معرفة اتجاه تغير السكان (النمو الطبيعي) التي تتمثل بالولادات والوفيات والزواج والطلاق. د- معرفة حركة السكان المكانية (الهجرة الوافدة والمغادرة)

وتعد التعدادات السكانية من أهم وأكثر مصادر البيانات السكانية استخداما وذلك لأهميتها الكبيرة في وضع الخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية لمختلف شرائح المجتمع السكاني وبذلك تعد الدول المتقدمة التي تتميز بجودة ودقة وشمولية تعداداتها السكانية المنتظمة أكثر قدرة من الدول النامية على دراسة مجتمعاتها السكانية وتخطيط واقع مستقبلها الاقتصادي والاجتماعي، والبحث الذي نحن بصدده يتناول عرض وتقييم التعدادات السكانية الحديثة التي جرت في العراق حيث يكشف الكيفية التي يتم فيها أجراء التعداد وتشخيص الأخطاء والنواقص لكل تعداد سكاني جرى في العراق، احتوى البحث على مبحثين إضافة الى المقدمة والاستنتاجات والمقترحات.، تناول المبحث الأول مفهوم التعداد وأهميته وطرق أجراءه أما المبحث الثاني فقد تناول واقع التعدادات السكانية التي جرت في العراق وتقييمها.

مشكلة البحث:- ما واقع التعدادات السكانية التي جرت في العراق؟ وما دقتها وشموليتها ؟وهل يتأثر أجراء التعدادات بظروف معينة حالت دون أن ترتقي الى مستوى عالي من الدقة والشمولية كما في مثيلاتها في الدول المتقدمة.

فرضية البحث:- جرت في العراق عدة تعدادات سكانية وقد تأثرت هذه التعدادات بظروف عديدة منها ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية وعسكرية حالت دون ارتقاء هذه التعدادات الى المستوى المطلوب من الدقة والشمولية

هدف البحث:- يهدف البحث الى توضيح مدى أهمية التعداد السكاني الذي يكشف كافة خصائص السكان الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية حيث لا يمكن الاستغناء عنه عند وضع كافة الخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية الآنية والمستقبلية..

المبحث الأول

مفهوم التعداد وخصائصه وأهميته

مفهوم التعداد السكاني:- التعداد أو الإحصاء السكاني بمفهومه الضيق يستخدم للتعبير عن أعداد السكان التي تجمع عن طريق الحصر فهو يختص بالحقائق والأرقام[1] .

وقد عرف التعداد منذ الحضارات القديمة التي نشأة في العراق القديم ومصر الفرعونية وفلسطين وروما والصين وكان الهدف منه تقوية الدولة عسكريا واقتصاديا وكان التعداد يجري لأغراض اقتصادية وعسكرية وأغراض أخرى متنوعة لذلك كان يقتصر على الذكور الشباب ومتوسطي الأعمار القادرين على حمل السلاح وعلى التجار والآسر الغنية بهدف دفع الضرائب ويندر إحصاء النساء والأطفال[2].

وتشير المصادر التاريخية أن السومريين كانت لهم فكرة عن عدد السكان في مناطق حكمهم من خلال الأشارة التي وردت في أحدى كتابات الأمير (كوديا) بأنه أجرى ما يشبه التعداد في أمارته (لكش) التي حكمها من 2144-2124 ق.م ويمكن تقدير سكان لكش حينذاك في ضوء أشارة كوديا بنحو (450000) نسمة[3].

فالحضارات القديمة التي ذكرت كانت تستخدم التعداد بمعناه الضيق فهو مجرد يشير الى عد السكان أو حصرهم لأهداف عسكرية واقتصادية لذلك يختلف هدفه عن التعداد الحديث الذي يمثل عملية إحصائية كبيرة تتناول كافة كافة خصائص السكان الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية وبالتالي تقدم خدمة جلية للدولة عند وضع كافة الخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية.

وأول ما ظهر التعداد الحديث في الدول الاسكندنافية ففي ايسلندا جرى أول تعداد سكاني فيها (1703) ثم تليها السويد (1749) وفي الدنمارك والنرويج (1769) تم بعد ذلك جرى تعداد في الولايات المتحدة (1790) وفي فرنسا وبريطانيا جرى فيهما أول تعداد عام (1801) وبعد ذلك أنتشر خلال القرن التاسع عشر في كافة دول أوربا[4].

.وتعد مصر من أوائل الدول العربية التي جرى فيها تعداد سكاني شامل حيث أجرى أول تعداد سكاني عام1882وذلك في عام (1897) ثم بعد ذلك جرى في تونس والمغرب عام (1921) أما في بقية الدول العربية وكذلك الدول النامية فأن معظمها قد تأخر فيها أجراء التعدادات السكانية الشاملة الى ما بعد الحرب العالمية الثانية بعد استقلالها، وقد تأخر التعداد في سلطنة عمان حتى عام 1993[5].

-التعداد الحديث تعريفه وخصائصه:

تعرف الدائرة السكانية التابعة للأمم المتحدة التعداد الحديث (بأنه العملية الكلية الخاصة بتجميع وتبويب ونشر البيانات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية لكافة سكان الدولة أو جزء منها (الأقليم أو المحافظة) في فترة زمنية معينة أو فترات زمنية معينة[6].

ولهذا التعريف عدة خصائص مهمة وهي[7]:

1-الرسمية: أن التعداد ليس عملية سهلة ويسيره تقوم بها أي مؤسسة أو جهة ليست لها الصبغة الحكومية و إنما هو عملية إحصائية صعبة تتطلب تنظيما وتخطيط وتكاليف مادية باهظة مع مراعاة سرية المعلومات وحفظها و الإفادة منها.

---

(1) فتحي عبد العزيز أبو راضي، مقدمة الأساليب الكمية في الجغرافية، مطبعة الدار الجامعية، الاسكندرية، بدون سنة طبع، ص4.
(2) طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، مطبعة جامعة الموصل، الطبعة الثانية، 2000، ص11.
(3) عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق، مطبعة الدار الجامعية، بغداد، 2008، ص308.
(4) Peterson, William, Population, 2nd ed, London, The Macmillan Company, 1969, P30.
(5) عبد علي الخفاف، جغرافية السكان، أسس عامة، مطبعة أنصار الله، النجف، 2007، ص51
(6) أمل يوسف الصباح، التعدادات السكانية الحديثة، دراسة تطبيقية على دول الخليج العربي، بحث منشور في مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، مطبعة المصرية الكويتية، 1984، ص7.
(7) عبد علي الخفاف، جغرافية السكان، أسس عامة، ص52.

2- الشمولية: يجب أن يشمل التعداد كل فرد في الدولة أو الإقليم سواء كان موطنا أو أجنبيا وكما يشمل جميع رعاية الدولة في الخارج ويجري لهم التعداد عن طريق الهيئات الدبلوماسية.

3- الآنية: يجب جمع البيانات من كل سكان الأقاليم الإدارية التابعة للدولة في آن واحد وعادة يحدد يوم واحد لهذا الغرض تكون فيه الدولة في حالة استقرار سياسي واقتصادي وتكون الحياة طبيعية، وكما أن السكان من أكثر الظواهر الجغرافية تغيرا ففي كل لحظة يولد إنسان ويموت أخر ويهاجر أخر ثاني.

4- الفردية: يجب أن يدلي كل فرد بنفسه عن المعلومات الشخصية التي تتعلق به والواردة في استمارة التعداد.

5- الحدودية: يجب تحديد المناطق المشمولة بالتعداد تحديدا جغرافيا كاملا لكي يمكن بعد ذلك أعداد البيانات حسب الأقاليم الإدارية (المحافظات) في الدولة.

6-الدورية: يجب أن يجري التعداد بصورة دورية في أوقات منتظمة كل خمس أو عشر سنوات لغرض تسهيل مهمة الباحثين في عملية المقارنة بين الدول أو الأقاليم الإدارية التابعة للدولة (المحافظات).

طرق أجراء التعداد:تختلف طريقة أخذ التعداد من دولة الى أخرى ويجري التعداد بثلاث طرق مختلفة وهي[1]:

1-طريقة التعداد الفعلي: وفيها يعد السكان حسب مناطق تواجدهم في يوم التعداد حتى وأن كانوا زائرين في ذلك اليوم أو مقيمين في الفنادق، ويتميز التعداد بهذه الطريقة بالبساطة لأنه يتفادى الأفراد الغائبين لذلك لا يمثل واقع التوزيع الجغرافي للسكان وبذلك لا يمكن الاعتماد على بياناته في التخطيط والتنمية لكونه لا يمثل التوزيع الجغرافي الحقيقي للسكان حسب أقامتهم المعتادة.

2- طريقة التعداد النظري: ويتم من خلاله عد السكان حسب مناطق أقامتهم المعتادة وإذ صادف أحد من أفراد الأسرة غائبا في يوم التعداد فأنه يسجل مع أسرته في محل أقامته الدائم لذلك يعبر هذا التعداد عن واقع التوزيع الجغرافي للسكان غير متأثر بالحركة المكانية الموسمية للسكان لكن مشكلته تكمن في العمل المكتبي بعد الأنتهاء من أجراء التعداد حيث تجري عملية جمع البيانات لأعادة توزيع المتنقلين وبالتالي يوفر نتائج عن حركات السكان الموسمية.

3- التعداد الفعلي – النظري: وهو يجمع بين التعدادين السابقين أي يسجل السكان حسب مناطق أقامتهم المعتادة والموجدين في إن واحد، حيث تكون استمارة التعداد مقسمة الى ثلاثة أقسام في القسم الأول يسجل الأشخاص الموجودون في وقت التعداد وفي القسم الثاني يسجل الأشخاص الغائبون مؤقت من أعضاء الأسرة أما القسم الثالث يسجل الأشخاص الموجودين مؤقتا مع الأسرة ممن سجلوا في القسم الأول من أستمارة التعداد وبعد ذلك يقوم القائمون بالإحصاء بعملية حسابية وذلك من خلال أضافة الأشخاص الغائبين مؤقتا وطرح الأشخاص الموجدين مؤقتا لحظة التعداد وذلك يمكن الحصول على عدد السكان المقيمين.

أهمية التعدادات السكانية: تعد التعدادات السكانية من أهم مصادر البيانات السكانية وأكثرها استخداما في الدراسات السكانية فهي المصدر الرئيسي لدراسة توزيع السكان وتركيبهم في تاريخ محدد وفي منطقة محددة في جميع دول العالم وبذلك تكشف توزيع السكان وحجمهم في مناطق تواجدهم الى جانب كشف الخصائص الكمية لتركيبهم العمري والنوعي والبيئي والتعليمي والاقتصادي والاجتماعي والى غير ذلك من خصائص التركيب السكاني فضلا عن طريقها يمكن معرفة اتجاه مؤشرات حركة السكان المكانية، ويمكن القول أن أهمية التعداد تكمن في عدة نقاط أساسية[2].

1-يعد التعداد المصدر الأساسي للبيانات المتعلقة بخصائص السكان وتوزيعهم الجغرافي لذلك تتعدد مجالات استخدامه فهي توفر للدولة البيانات المتعلقة بحجم وتوزيع السكان وخصائصهم حسب المناطق الجغرافية (الأقاليم) التابعة للدولة والتي تعد ضرورية لوضع كافة الخطط التنموية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية الآنية والمستقبلية ولكافة شرائح المجتمع من خلال التنبؤ في حجم السكان باستخدام الإسقاطات السكانية.

---

[1] john i Clarke, population geography. pergaman preas, London, 1969, p5.

[2] عبد علي حسن الخفاف وعبد مخور الريحاني، جغرافية السكان، مطبعة جامعة البصرة، البصرة، 1286، ص61.

2-وكما يقدم التعداد الصورة الكاملة لتقسيم الدولة الى مناطق انتخابية على ضوء حجم السكان الذين يحق لهم الانتخاب،
3-وكما يقدم التعداد فائدة كبرى للباحثين من خلال البيانات التي يوفرها عن السكان وتوزيعهم الجغرافي ونموهم وخصائص تركيبهم العمري والنوعي والبيئي والاقتصادي والاجتماعي والى غير ذلك.

مشكلة النقص في بيانات التعدادات السكانية:

من أكثر الصعوبات التي تواجه الباحثين المهتمين في جغرافية السكان هي مشكلة النقص والتباين في البيانات السكانية الخاصية والنوعية زمانيا ومكانيا، وخاصة تلك التي تتعلق بالدول النامية الحديثة العهد في أجراء التعداد لقلة الخبرة والتجربة فضلا عن قلة وعي السكان وعدم إدراكهم بأهمية التسجيل على خلاف الدول المتقدمة التي تكون بياناتها أكثر دقة وشمولية من سابقتها وذلك لكونها قطعت شوطا كبير في هذا المجال مما كسبت خبرة طويلة وتنامي وعي وإدراك المواطنين بأهمية تلك البيانات ومع ذلك لا تخلوا بيانات الدول المتقدمة من الأخطاء بين طياتها ومن أكثر الأخطاء شيوعا في العالم هي تلك التي تتعلق بذكر الأعمار عند التسجيل والتي تنعكس على حجم الفئات العمرية مما يترتب مشاكل متعددة في دراسة باقي خصائص السكان وكما تساهم الدوافع المالية والانتخابية النقص في بيانات التعداد من خلال إغفال بعض المعلومات أو العكس تكرار إدخال البعض الأخر[1].

ويعزى عدم دقة وتجانس البيانات السكانية الى الأسباب التالية

1- فقر وعجز طرق التمويل المتعلقة بجمع البيانات.
2- الأهمال والشك في التعدادات السكانية.
3- المعلومات الخاطئة التي يدلي بها بعض السكان وخاصة تلك التي تتعلق بالعمر والمهنة.
4- التغيرات المستمرة للسكان.
5- إهمال البيانات للسكان المناطق النائية التي يصعب الوصول اليها أو بعض الجماعات السكانية التي يتعذر الأتصال بها.

أما الافتقار الى التجانس فيرجع الى الأسباب التالية[2].

1- التباين في التعدادات السكانية نوعا وشمولية
2- الافتقار الى الدورية في التعدادات السكانية القومية
3- التغيرات المستمرة في الحدود السياسية والإدارية الداخلية للدول ووحدات التعداد(الأسرة، العائلة، الفرد)
4- الاختلاف الكبير في منحنى المصطلحات المستخدمة في استمارة التعداد

وعلى ضوء هذه الأهمية وكما أشرنا سابقا كانت الدول المتقدمة سباقه في أجراء تعدادات سكانية منتظمة منذ عدة قرون وذلك لأهميتها ولم تكن دقة التنعدادت في الدول بنفس الدقة، أما الدول النامية لم يجري فيها التعدادات السكانية بمعناها الحديث ألا في وقت متأخر وكانت أغلبها في منتصف القرن العشرين[3].

ومنها العراق الذي جرى فيه أول تعداد بالمعنى الحديث في عام 1947 وسوف نتناول التعدادات السكانية التي جرت في العراق بالتفصيل.

---

[1] طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، ص11.
[2] يسري الجوهري، اسس الجغرافية البشرية، مطبعة الدار الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص307.
[3] عبد الحسين زيني وأخرون، الإحصاء السكاني، مطبعة جامعة بغداد، 1980، ص57.

المبحث الثاني

تقييم التعدادات السكانية التي جرت في العراق

ومنذ عام 1866م وحتى عام 1947 لم يجري في العراق أي إحصاء سكاني شامل حسب المفهوم الحديث للتعداد وكانت معظمها بمثابة تقديرات وتخمينات سكانية لا يمكن الإعتماد عليها والاطمئنان أليها لعدم دقتها وشموليتها وحتى تعداد (1934) كان يعوزه الشمول والخبرة والمعرفة بالأسلوب الصحيح، وكانت أول محاولة لتسجيل السكان في عام 1927م بعد تأسيس الدولة العراقية وقد ألفت الحكومة لجانا لذلك اتخذت مقراتها في المساجد والدوائر الحكومية والمدارس في المدن والقصبات وقد بوشر بجمع المعلومات منذ شهر تشرين الأول حتى نهاية السنة ولكن المحاولة فشلت فشلا تاما وقد قررت الحكومة بإلغاء النتائج بسبب الأخطاء العديدة التي رافقت عملية العد السكاني لافتقارها الى الأساليب العلمية في عملية التعداد[1].

تعداد 1934:- جرى تعداد أخر عام 1934م وكان هذا التسجيل أفضل من سابقه وقد ابتداء التسجيل من شهر أيلول من السنة المذكورة حتى تشرين الأول وكان الغرض من هذا التعداد هو منح دفاتر النفوس لأغراض الخدمة العسكرية والانتخابات ولم يعني بالأغراض الإحصائية لذلك بوبت النتائج في جداول إحصائية بسيطة وقد ظهر أن المعلومات التي تم جمعها ناقصة لكونه يفتقر الى الخبرة العلمية والكثير من المعلومات الإحصائية فضلا عن قلة ثقافة السكان في مجال التعداد، لذلك أستونفت العملية مرة أخرى في عام 1935لتسجيل المتخلفين وقد بقيت نتائج هذا التعداد معتمدة عليها لفترة طويلة حتى تم إلغاءها في شهر تشرين الأول من عام 1955 وقد بلغ عدد سكان العراق في هذا التعداد 3213173نسمة[2]، أستمر العمل حسب سجلات تعداد 1934-1935 رغم عدم دقة النتائج الى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث اتخذت الاستعدادات لأجراء تعداد شامل جديد حسب الأساليب العلمية الحديثة وقد جرى التعداد فعلا في 1947/10/19.

تعداد 1947:- فهو بحق أول تجربة جادة في هذا المجال أذ اتبعت فيه الوسائل الفنية الحديثة في الإحصاء السكاني وجرى هذا التعداد حسب الطريقة الآتية (التعداد الفعلي) في المدن والقصبات أما في مناطق الأهوار والأماكن النائية فقد جرى فيها التعداد حسب طريقة التعداد النظري وقد تمت العملية في يوم واحد في المدن والقصبات وشهر في مناطق الأهوار والأماكن النائية حيث بدأت عملية التسجيل فيها قبل يوم التعداد بشهر وانتهت فيه وقد نظمت النتائج وبوبت في سبع جداول فقط واستهدفت الحكومة من عملية التعداد الحصول على أدق وأسلم النتائج وكادت الحكومة أن تجني ثمار تلك العملية لولا الصعوبات العديدة التي واجهت العاملون بتلك العملية ومن أهمها، قلة الخبرة والتجربة لكونه أول تعداد يجري في القطر وتطبق فيه الأساليب العلمية الحديثة، كما أن التحضيرات كانت غير كافية لشمول جميع السكان ولاسيما سكان الريف[3].

والخوف من الضرائب والخدمة العسكرية ولكن رغم هذه المصاعب فأن التعداد في رأي دائرة النفوس قد تم بصورة مرضية وقد إعتبرته الإحصاء الوحيد من نوعه في الشرق الأدنى والأوسط في حينه[4].

تعداد 1957:- بعد أجراء تعداد عام 1974 تقرر أجراء التسجيل بشكل دوري كل 10 سنوات وتم وضع الدليل العام لغرض أرشاد العاملين الى كل شيء يخص التعداد وقد أعدت أستمارة التعداد على ثلاثة أنواع منها البيضاء للتسجيل داخل المدن والقصبات والزرقاء للتسجيل المتأخر والمسودة بشكل سجلات لتسجيل سكان الأرياف والعشائر وقد جرى هذا التعداد بطريقتي الآتية (التعداد الفعلي) في المراكز والمدن والقصبات (التعداد النظري) في الأرياف وقد صدرت النتائج في (37) جدولا وقد تميز هذا التعداد بالدقة والشمولية النسبية وتلافي النواقص التي ظهرت في تعداد (1947) ومع ذلك لا

---

(1) عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق، ص 309.
(2) عبد الحسين زيني وأخرون، الإحصاء السكاني، ص58.
(3) المصدر نفسه، ص59.
(4) محمد فتحي أبو عيانة، جغرافية السكان، ص28.

يخلوا هذا التعداد من الجوانب السلبية والأخطاء المختلفة التي حصلت في مرحلة أعداد المعلومات أضافة الى أخطاء التسجيل وهي الأخطاء الأسلوبية في تسجيل الأعمار وهي الأخطاء الغير مقصودة التي تنشأ من التسجيل بالأرقام التي تنتهي بالصفر و(5) وعدم الأهتمام بالمقادير الجزئية التي تقل أو تزيد عن ذلك مثل كتابة العمر (25)سنة بدلا من (24 أو26)سنة أضافة الى بعض الأخطاء المقصودة في تصغير العمر خاصة للإناث اللواتي جاوزن الثلاثين0وهي في الواقع حالة عامة تتسم بها المجتمعات السكانية[1] .

تعداد 1965:- كان من المفروض أن يجري هذا التعداد عام 1967حيث أن التعداد يجري في القطر كل (عشر)سنوات ولكن فجأة تقرر عام 1964 أجراء تعداد سكاني عام 1965 وقد أتخذت الدولة كافة الأجراءات من أجا أنجاح التعداد وقد أتبع هذا التعداد أيظا طريقتي التعداد الفعلي في المدن والنظري في الأرياف وكذلك تسجيل العراقيين خارج الوطن من قبل الهيئات الدبلوماسية وقد حدد الغرض من هذا التعداد بأنه إحصائي وقد تميز هذا التعداد عن سابقة بكثرة عدد الأسئلة الموجودة في أستمارة التعداد مثل طلب بعض المعلومات عن الحالة العلمية والقومية والمعتقد ولم تظهر نتائجه بنفس دقة نتائج تعداد 1957 بسبب ظروف المنطقة الشمالية التي كانت تسود فيها حركات الشمال آنذاك ولذلك كانت نتائجه غير شاملة ولاسيما في شمال القطر، لذلك لا يميل معظم الباحثين الى الاعتماد على نتائجه في دراستهم لسكان المناطق الشمالية[2].

تعداد 1977:- بعد الانتقادات التي وجهت الى تعداد 1965 وتأخر نتائجه إضافة الى عدم شموليته قررت الحكومة أئنذاك أجراء تعداد في عام 1970تنفيذا لبرنامج الأمم المتحدة لتعداد السكان وقد تولى الجهاز المركزي للإحصاء هذه المسئولية وفعلا تم تهيئة وأعداد أستمارة التعداد والتعليمات المتعلقة في ملىء الأستمارة وحصر المساكن وفجأة تأجل التعداد الى أجل غير مسمى وفي عام 1976 قررت الحكومة أجراء التعداد في تشرين الثاني من عام 1977.

وعلى أثر ذلك تشكلت لجنة عليا للتعداد برئاسة وزير التخطيط ضمت في عضويتها ممثلين من مختلف الوزارات والمؤسسات الحكومية إضافة الى الجهاز المركزي للإحصاء لتولي تهيئة مستلزمات التعداد.

وكما شكلت (12) لجنة رئيسية مع لجان فرعية في المحافظات كافة لتتولى تنفيذا عملية التعداد وفق الخطة المرسومة لها من قبل اللجنة العليا وفعلا تم أجراء في تشرين الأول من عام وقد وفر هذا التعداد مؤشرات إحصائية دقيقة وشاملة عن كافة المتغيرات السكانية والاقتصادية والاجتماعية والسكنية ولذلك تميز هذا التعداد بالدقة والشمولية الكاملتين فقد تم تهيئة (120) ألف عداد موزعين على جميع أنحاء القطر وقد تم تدريب العاملين في التعداد على كيفية ملء الاستمارات الى جانب حث المواطنين على الأداء بالمعلومات الصحيحة عن طريق مختلف وسائل الأعلام وكما وفرة الدولة كافة وسائط النقل البرية والجوية والمائية لغرض الوصول الى أقصى مكان في القطر، وأما بصدد نتائجه فقد تم إظهارها عن طريق استخدام الأشرطة المغناطيسية والحاسبات الإلكترونية الموجودة في الجهاز المركزي للإحصاء ومن أبرز خصائص هذا التعداد زيادة تفاصيله الإحصائية أذ احتوت استمارة التعداد على (60) حقلا موزعا على (95) جدولا إحصائيا لسكان القطر شملت خصائصهم الديموغرافية وتوزيعهم الجغرافي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي والسكني ولذا تعد نتائجه من أسلم وأدق النتائج بحيث كانت تفي بمتطلبات خطط التنمية القومية وبما يضمن أجراء المقارنات الدولية على أسس علمية سليمة[3].

تعداد1987:- هو الأخر وفرت له الدولة من الإمكانات المادية والإعلامية حيث هيأة له كافة وسائل الأعلام قبل عدة أشهر من أجراء التعداد بهدف توعية المواطنين وحثهم على أعطاء المعلومات بشكل الصحيح الى جانب ما وفرته من

---

[1] عبد علي الخفاف، سكان محافظة كربلاء دراسة في جغرافية السكان، رسالة ماجستير قدمت الى جامعة بغداد كلية الأداب، 1974، غير منشورة، ص123.

[2] أحمد نجم الدين فليحة، جغرافية سكان العراق، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1984، ص11.

[3] عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق، ص310.

التحضيرات الأخرى من الفنيين والعدادين المتدربين وتهيئة كافة أنواع وسائل النقل من كافة الوسائل، فضلا عن أن استمارة التعداد أكثر تفصيلا من سابقته حيث كانت تتضمن (75حقل) ووزعت بياناتها على (126) جدولاً[1].

ومع ذلك كانت نتائجه ليست بنفس دقة نتائج تعداد (1977) وذلك كون الدولة غير مستقرة في حرب دامية مع إيران مما يفقد التعداد جزء من شموليته ودقته لأن حالة السلم والاستقرار في الدولة هو من شروط أجراء التعداد الحديث ولذلك تكتمت الدولة عن الوفيات الناجمة من جراء المعارك الدامية الى جانب الهجرة القسرية لعدد كثير من السكان الى خارج القطر، وقد أرادت الحكومة أن تظهره بشكل ناجح فأعلنت نتائجه الأولية في اليوم الثاني من انتهاء التعداد، والغريب في هذا التعداد أن نسبة الذكور بلغت(105) ذكر لكل (100) إنثى بالرغم من استمرار الحرب الطاحنة بين العراق و أيران وعلى ما يبدو تم أدراج الوافدين من الذكور العرب من المصريين والسودانيين وغيرهم ضمن السكان العراقيين.

تعداد 1997:- لا يختلف هذا التعداد عن سابقه من التحضيرات والمستلزمات الضرورية لأجراء التعداد من تشكيل لجنة عليا مسئولة عن أجراء التعداد وتهيئة كافة وسائل الأعلام لتوعية المواطنين بأهمية التعداد من أجل إنجاحه وكذلك تم تدريب العدادين وتهيئة استمارات التعداد بالرغم من أن أجراءه كان في ظروف غير اعتيادية إذ كان القطر غير مستقرا سياسيا واقتصاديا وقد فرض الحصار الاقتصادي والاضطهاد السياسي نتائجهما السلبية على التعداد السكاني وذلك بسبب هجرة الكثير من السكان وخاصة الذكور الى خارج القطر فضلا فقدان الكثير من الفئات الشابة جراء حرب الخليج وكما أدى انفصال محافظات شمال القطر سياسيا واقتصاديا عن الدولة في فترة التسعينات وبذلك لم يجري تعداد فيها بل حسبت لها تقديرات سكانية على ضوء معدل النمو فيها للفترة (1977 -1987) لذلك كانت نتائجه ليست بنفس شمولية ودقة التعدادين السابقين.

وكان من المفروض أن يجري تعداد سكاني في القطر في عام 2007 على أساس كل 10 سنوات يجري تعداد ألا أن ذلك لم يحصل بسبب الظروف الأمنية المتردية في ذلك الوقت وقد أخذت فكرة أجراء التعداد السكاني تتنامى كثيرا وفعلا تم تحديده في الأول من شهر تشرين الثاني من عام 2010 وقد تهيأ الجهاز المركزي للإحصاء لتوفير كافة المستلزمات المطلوبة وفعلا تم طبع وإصدار استمارات التعداد والكراسات الخاصة في تعليم العدادين ولكن فجأة تم تأجيل التعداد الى أشعار أخر لعدم أتفاق الفرقاء السياسيين حول كيفية ومسؤولية أجراءه في المناطق المشتركة أو المختلف عليها والتي تدخل ضمن مادة (130) من الدستور وتم تأجيله سنة بعد أخرى حتى وقتنا الحاضر لعدم الاتفاق بين الكتل السياسية العراقية وبذلك اعتمدت الدولة على التقديرات السكانية التي يصدرها الجهاز المركزي للإحصاء بالاعتماد على معدل نمو أقل بقليل من معدل النمو الفترة الواقعة بين تعدادي (1987- 1997م) ربما لا يتجاوز معدل نمو التقديرات عن (2،6 بالألف) والجدول التالي يمثل أحجام سكان العراق في التعدادات السكانية الحديثة التي جرت في العراق.

جدول (1) مجموع سكان العراق والحضر والريف وفق التعدادات السكانية الحديثة التي جرت في العراق من 1947-1997

السنة	سكان الحصر	سكان الريف	مج السكان
1947	1456155	3369845	4826000
1957	2445222	3853754	6298976
1965	4111799	3935616	8047415
1977	764054	4354443	12000497
1987	11468969	4866230	16335199
1997	15069048	6977196	22046244

المصدر عباس فاضل السعدي جغرافية العراق

[1] سعد عبد الرزاق محسن، محافظة النجف دراسة في جغرافية السكان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1988، ص57.

الاستنتاجات والتوصيات

1-التعداد من أهم مصادر البيانات السكانية وأكثرها استخدما لذلك لا يمكن للدولة أن تستغني عته بتاتا لأن كل الخطط التنموية الآنية والمستقبلية تعتمد بالأساس على التعداد السكاني الحديث الذي يتمتع بخصائص معينة ترتبط في تعريفه إذ لا تنمية بدون إحصاء سكاني

2-يختلف من عام 1822 وحتى عام 1947 لم يجري في العراق أي تعداد سكاني بالمعنى الحديث للتعداد حتى تعداد عام 1934 كان يعوزه الكثير من الخبرة والمعرفة العلمية لذلك كانت نتائجه غير دقيقة وبناءا على ذلك تم تكملته في عام 1935.

3- يعد تعداد عام 1947 أول تعداد سكاني جرى حسب المفهوم الحديث للتعداد ومع ذلك كان يعوزه الكثير من الدقة والشمولية لكونه أول تجربة جادة في هذا المجال وقد حصلت فيه الكثير من الاخطاء أما تعداد 1957 و1965أيضا كانت نتائجهما ليس بالمستوى المطلوب ففي تعد 1957 بالرغم من تلافي بعض النواقص التي ظهرت في تعداد 1947 ألا أنه لايخلو من الأخطاء التسجيلية التي تتعلق في ذكر الأعمار والمهنة خوفا من الخدمة العسكرية والتهرب من الضرائب لذلك بقى هذا التعداد تستند عليه الدولة في التسجيل لوقت كبير حتى تعداد عام 1977، أما تعداد 1965 فهو بالرغم من التحضيرات العديدة التي هيأة للتعداد ألا أنه لم يكن بالدقة والشمولية المطلوبتين لظروف العراق في ذلك الوقت التي تتعلق بحركات الشمال لذلك لم يؤخذ للتسجيل الرسمي من قبل دائرة النفوس.

4-يعد تعداد (1977) بحق من أفضل التعدادات السكانية التي نفذت في العراق حيث الاستقرار السياسي والاقتصادي وهو أحدى الشروط المهمة في أجراء التعداد أضافة الى كافة التحضيرات اللازمة التي تتعلق بالتعداد وكيفية ملى الأستمارة وتدريب العدادين وتوعية المواطنين بأهمية التعداد عن طريق مختلف وسائل الأعلام والوصول الى أبعد المناطق النائية كما أن الاستفادة من دوريات وبرامج الدائرة السكانية التابعة للأمم المتحدة عوامل ساهمت في دقة وشمولية التعداد، أما تعداد 1987 و1997 بالرغم من التحضيرات اللازمة للتعداد والتي هيأتها الدولة ألا أن نتائج كلا التعدادين لم تكن بنفس دقة وشمولية تعداد 1977 ففي تعداد 1987 كان عدم استقرار العراق ودخوله في حرب دامية مع أيران والنتائج السلبية لحرب الخليج وما تبعه من عدم الاستقرار السياسية و الاقتصادية والاجتماعية أثرت بشكل كبير على دقة وشمولية التعداد ين **1987 و1997.**

التوصيات:-

1- الالتزام بالتوصيات العلمية والبرامج السكانية التي تصدرها الدائرة السكانية التابعة للأمم المتحدة عن طريق الدوريات والمجلات والتي تتعلق بكيفية أجراء التعداد الخطوات اللازمة لأنجاحه وذلك

2-ضرورة الاتفاق بين الكتل السياسية على أجراء تعداد سكاني بأقرب وقت ممكن وبأشرف المنظمات الدولية التابعة للأمم المتحدة وذلك لضمان عدم التلاعب والتزوير لكي يتم توزيع الثروة الوطنية بشكل عادل على ضوء حجم السكان بين محافظات العراق

3--توعية وتثقيف كافة المواطنين بأهمية التعداد وأعطاء المعلومات بالشكل الصحيح التي تتعلق بهم والواردة في أستمارة التعداد عن طريق كافة وسائل الأعلام المرئية والمسموعة والمقروءة زيادة البرامج التلفزيزنية في هذا المجال.

المصادر

1. فتحي عبد العزيز أبو راضي، مقدمة الأساليب الكمية في الجغرافية، مطبعة الدار الجامعية، الاسكندرية، بدون سنة طبع.
2. طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، مطبعة جامعة الموصل، الطبعة الثانية، 2000.
3. عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق، مطبعة الدار الجامعية، بغداد، 2008.
4. Peterson, William, Population, 2nd ed, London, The Macmillan Company, 1969.
5. عبد علي الخفاف، جغرافية السكان، أسس عامة، مطبعة أنصار الله، النجف، 2007.
6. أمل يوسف الصباح، التعدادات السكانية الحديثة، دراسة تطبيقية على دول الخليج العربي، بحث منشور في مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، مطبعة المصرية الكويتية، 1984.
7. john i Clarke, population geography. pergaman preas, London, 1969.
8. عبد علي حسن الخفاف وعبد مخور الريحاني، جغرافية السكان، مطبعة جامعة البصرة، البصرة، 1286.
9. يسري الجوهري، اسس الجغرافية البشرية، مطبعة الدار الجامعية، الاسكندرية، 1988.
10. عبد الحسين زيني وأخرون، الإحصاء السكاني، مطبعة جامعة بغداد، 1980.
11. عبد علي الخفاف، سكان محافظة كربلاء دراسة في جغرافية السكان، رسالة ماجستير قدمت الى جامعة بغداد كلية الأداب، 1974، غير منشورة.
12. أحمد نجم الدين فليحة، جغرافية سكان العراق، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1984.
13. سعد عبد الرزاق محسن، محافظة النجف دراسة في جغرافية السكان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1988.

التغيُّرات الصوتية الصرفية

أ.م.د. أَسيل عبد الحسين حميدي
كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Morphological Phonetic Variations

Asst. Prof. Ph. D. Aseel Abdul Hussain Humaidi
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

In studying the levels of language, we find there is connection between morphology and phonology. Some of the morphological phenomena cannot be explained without involving phonology. Any change in the phoneme aims at the harmony of the phonemes on the word. The separation between the phonemic analysis and the writing as there are many phonemic variations cannot be expressed by writing.

المقدمـــة

أَمَّا بعدُ فعند دراسة مستويات اللغة نجد أَنَّ هنالك ترابطاً بين الظاهرة الصرفية والظاهرة الصوتية، وكثير من الظواهر الصرفية لا تفسر إلا على أَساس صوتي لذلك تصدى علماء العربية لدراسة التغيُّرات الصوتية التي تحصل في الصيغة الصرفية، وأَنَّ أَي تغيير في الفونيم (الصوت) يهدف الى التجانس بين أصوات الكلمة الواحدة، وقد يؤدي إلى تغيير المعنى نحو هديل وهدير أو عدم التغيير في المعنى نحو سِرَاط وصِرَاط، ويجب الفصل بين التحليل الصوتي للكلمة وبين كتابتها فهنالك تَغيُّرات صوتية ليس لها رسم كتابي كالروم والإشمام وكثير من الكتابات لا ترسم التفاعلات الصوتية في الغالب وهي من أهم العوامل التي تؤثر في بنية الكلمة ونطقها وهذا هو الأساس الذي دفعني لدراسة التغيُّرات الصوتية والتي سببُها تغيير البناء الصرفي. فاقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى فقرات تناولت في الفقرة الأولى التغيير الذي يحصل في صيغة افْتَعَلَ والفقرة الثانية في بناء الفعل الماضي الأجوف الثلاثي المبني للمجهول والفقرة الثالثة الأمر من الأجوف والفقرة الرابعة الفعل المضارع والأمر والمصدر من المثال والخامسة في اللفيف المفروق والسادسة عن قلب الواو ياء إذا جاورتها ياء أو كسرة وإذا تطرفت. ثم خاتمة تضمنت أَهم نتائج البحث، وقد كان لكتب الصرف والصوت الحظ الوافر في إتمام هذا البحث على سوقه.

التغيُّرات الصوتية الصرفية

وهي تغييرات صوتية سببها الصرف ترجع في أساسها إلى ظاهرة صوتية تحكمها قوانين بالغة الدقة تستهدف التجانس الصوتي بين حروف الكلمة الواحدة من أمثلة ذلك:

أ. افْتَعَلَ والذي يحكمها قانون الإبدال وهو تحويل أحد حروف الكلمة إلى حرف آخر بحيث يختفي الأول ويحل الآخر محله سواء من حروف العلة أكان الحرفان أم من غيرها[1].

1- إذا كانت الواو أو الياء فاء لافْتَعَلَ أُبدلت تاء وأُدغمت في التاء نحو اتَّصَلَ واتَّعَدَ واتَّقَى وأصلها اوْتَصل، و اوتَعَد، واوْتَقَى، واتَّسَرَ وأصلها ايْتَسَرَ؛ لأَنَّ الحرف اللين بشكل مع حركة همزة الوصل مقصعاً هابط (difftengu) يصعب النطق به مع التاء ويمكن أَن نلاحظ أَنَّ صوتي الواو والياء من الأصوات المجهورة في حين أَنَّ صوت التاء الذي وليهما في صيغة افْتَعَلَ من الأصوات المهموسة وتواليهما في الصيغة يُحدث ثُقلاً ظاهراً فيها لذا يمكن تعليل الإبدال تعليلاً صوتياً إذ بوقوعه يحدث الانسجام في الصيغة الجديدة وما يشتق منها بحسب قوانين المماثلة الصوتية[2].

---

[1] ينظر المهذب في علم اتصريف، د.هاشم طه شلاش، د. صلاح مهدي الفرطوسي، د. عبد الجليل عبيد حسين، مطبعة التعليم العالي، الموصل | 1989م، 312.

[2] ينظر سر صناعة الإعراب / أبو الفتح عثمام بن جني ت293ه، تحقيق مصطفى السقا، / 1954م، 223/1، شرح شافيه ابن الحاجب لرضي الدين الاسترابادي ت686ه، مع شرح شواهده لعبد القادر البغدادي صاحب خزانة الأدب ت1093ه، حققهما وضبط غريبهما وشرح مبهمها

أَمَّا القول في إبـــدال الـــواو أو الياء تاء نحو اتَّصَلَ واتَّعَدَ من الوصـــل والوعـــد واتَّسَرَ من اليُسر وقـــد فســـروا هـذه الأمثلـــة بقلـب الـواو أو الياء تأثر بناء افْتَعَلَ تفسيراً بعـيـداً عـــن الصـحة لبعد ما بين التاء من جانب والواو والياء من جانب آخر.

فالتاء صوت لثوي أسناني انفجاري مهموس (من الصوامت) والياء صوتاً غاري انطلاقي مجهور انتقالي (نصف حركة) وكل ما حدث هو أَنَّ اشتغال الواو والياء في هذا الموقع دفع الناطق العربي إلى إسقاطهما وتعويض موقعهما بتكرار التاء فالتاء هنا مجرد وسيلة تُحقق الإيقاع اللازم لتيسير النطق بصيغة افتعل لا غير. وهذا ما يسمى بالتعويض الموقعي[1].

ووزن الفعل عند د.عبد الصبور شاهين هو (اَتَّعل) مادامت تاء التعويض من مثل تاء افْتَعَلَ من أحرف الزيادة[2]، ونرى أنه مجانب للصواب، ووزن هذه الصيغة عند جميع الصرفيين افْتَعَل بناء على الأصل، لأَنَّ أي تغيير بالقلب أو الابدال أو الإعلال لايمثل في الميزان الصرفي[3].

2- إذا كانت فاء افْتَعَلَ حرفاً من حروف الإطباق والاستعلاء وهي الصاد والضاد والطاء والظاء قلبت تاؤهُ طاء لاشتغال اجتماع التاء مع الحرف المطبق لما بينهما من اتفاق المخرج وتباين الصفة؛ لأَنَّ التاء من حروف الهمس لا إطباقٍ فيها وهذه الحروف مجهورة مطبقة فاختاروا حرفاً مستعلياً من مخرج التاء وهو الطاء فجعلوه مكان التاء؛ لأَنَّه مناسب للتاء في المخرج، فالتاء والضاد والطاء من الأصوات الأنسانية اللثوية والصاد من الأصوات اللثوية والظاء من الأصوات الأسنانية فإذا تلا التاء أحد تلك الأصوات نحو صَبَرَ اصْتَبَر وضَرَبَ اضْتَرَب وطَرِب اطْتَرَب وظَلَمَ اظْتَلَم، لم يحدث الانسجام الصوتي فأُبدلت صوتاً آخر من المخرج نفسهُ هو صوت الطاء نحو اصْطَبَر، اضْطَرَب واطْطَرَب واظْطَلَم غير أَنَّه إذا كان أوّل الكلمة طاء فسوف تلتقي (طاءان) فتجعلان طاءً واحدة مشددة لتخفيف، أَمَّا إذا كـان أَوّل الكلمة (ظاء) ففيـــه ثلاثة أوجه:

أ- الإظهار أي إبقاء الطاء مع الظاء نحو اظْطلم.

ب- قلب الظاء طاءً وإدغامهما نحو اطَّلَمَ.

ج – قلب الطاء ظاءً وادغامهما نحو اظَّلَمَ ويلاحظ في كل الصور السابقة يحدث الانسجام الصوتي بسبب الاشتراك في مخرج الصوت وصفته بحسب قانون المماثلة الصوتية أَو قانون السهولة واليسر، وأَمَّا وزنها الصرفي فهو (افْتَعَل) عند جميع الصرفين[4].

أَمَّا عند الرضي فيرى أن وزنها (افْتَعَلَ) معتمداً على رأي لعبد القاهر الجرجاني في جواز التعبير في المبدل عن الحرف الأصلي بالبدل[5].

3- إذا كانت فاء افْتَعَل أحد ثلاثة أحرف: الزاي والدال والذال نحو: زَهَرَ ازْتَهَرَ ودَفَعَ ادْتَفَعَ وَذَبَح اذْتَبَحَ، أُبدت التاء دالاً، وهذا الإبدال يطرّد في الألفاظ؛ وذلك لأَنَّ مخـارج أصوات الذال والدال والزاي والتاء متقاربـة أَيضاً فمخرج صوت

الأساتذة محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، إيران قم / 1390ه -2010م- 57/3 – 58، 149، شذا العرف في فن الصرف، أحمد الحملاوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت – لبنان / 1420ه – 2000م، 120، عمده الصرف، كمال إبراهيم، مطبعة الزهراء، بغداد، ط2، 6، 1376ه – 1957م، 222، تصريف الفعل، أمين علي السيد، مكتبة الشباب مطبعة عاطف القاهرة، 1392ه – 1973م، 134-135، المهذب في علم التصريف، د. هاشم طه شلاش، 316، الصرف، د. حاتم صالح الضامن، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل /1991م 208.

(1) ينظر المنهج الصوتي للبنية العربية رُؤية جديدةٌ في الصرف العربي، د. عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة القاهرة، 1977/1397م، 211، 210.

(2) المصدر نفسه.

(3) ينظر سر صناعة الإعراب، ابن جني، 223/1، شرح شافية ابن الحاجب للرضي، 57/3- 58، شذا العرف، أحمد الحملاوي، 120، عمدة الصرف، كمال إبراهيم، 222- تصريف الفعل أمين علي السيد، 134-135، المهذب/ 316، الصرف، 208.

(4) ينظر المنصف، ابن جني، تحقيق د. إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلب وأولاده بمصر، ط1373/1ه –1379ه، 1954م – 1960م، 2/ 327، سر صناعة الإعراب، ابن جني، 223/1، شرح الشافية للرضي، 154/3-155، شذا العرف، أحمد الحملاوي، 120، عمدة الصرف، كمال إبراهيم، 222-223، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 133، المهذب في علم التصريف، د. هاشم طه شلاش، 316.

(5) ينظر شرح شافية ابن الحاجب للرضي، 18/1.

(الذال) من بين الأسنان ومخرج صوتي (الدال والتاء) من بين الأَسنان واللثة ومخرج صوت (الزاي) من اللثة غير أن التاء من الأصوات المهموسة في حين أَنَّ الدال والذال والزاي من الأصوات المجهورة فإذا سبق التاء أي صوت من الأصوات المجهورة السابقة لم يحدث الانسجام الصوتي لذا ابدلت صوتاً مجهولاً آخر من مخرج التاء نفسه وهو صوت (الدال) نحو: ازْدَهَرَ وادْدَفَعَ فلتقت دالان في أوّل الكلمة فتجعلان في دال واحدة مشدَّة للتخفيف ادَّفَعَ، واذْدَبَحَ وهذه تكون إمّا بقلب الذال دالاً وتدغمان فتصبح دالاً واحدة مشدَّة ادَّبَحَ أو تقلب الدال ذالاً فتصبح ذالاً واحدة مشدَّة اذَّبَحَ فوزنها عند الصرفيين جميعا هو افْتَعَلَ[1]، إلا الرضي فيرى أن وزنها افْدَعَلَ[2]، وذكر ابن جني: أَنَّ علة انقلاب التاء طاء أو دالاً هو تقريب الصوت من الصوت وادناؤهُ منه وهو ما سماه بالتجنيس[3].

ويجب أن ننبه على ضرورة وجود علامة صوتية بين الصوتين المتجاورين ليتم التأثير إبدالاً أو مماثلةً وهذه العلاقة ترجح الى أساسين الاول تقارب المخارج أو اتحادها، والثاني تباعد الصفات أو اتحادها[4].

ب- بناء الماضي الأجوف الثلاثي للمجهول

إذا كان الأجوف مما صحت عينه عند بنائه للمجهول يتخذ حكم السالم بضم أوله وكسر ما قبل آخره، وإن كان معتل العين ففيه ثلاثة أوجه:

1- أ- إخلاص الكسر أكثر العرب يجعل عينه ياء خالصة مكسوراً ما قبلها سواء أواواً كان أصلها أم ياءً نحو قال:قِيْل وصَان صِينَ وخاف خِيْف، وباع بِيْع وتصريف قِيْل أن أصلها (قُوِل) فتقلب حركة الواو إلى القاف بعد سلب حركتها وهذا مايسمى بالإعلال بالنقل؛ لإنَّ الكسرة مع الواو ثقيلة، فصارت (قِوْلَ) ثم قلبت الواو ياء لوقوعها ساكنة بعد كسرة فصارت (قِيْل) وهذا ما يسمى الإعلال بالقلب وكذلك (صِيْنَ) وتصريف (بِيْعَ) أَنَّ أصلها (بُيِعَ) فنقلت حركة الياء وهي الكسرة إلى الباء بعد سلب حركة الياء فصَارت (بِيْعَ) وفيها إعلال بالنقل فقط ووزنهما الصرفي للفعلين (قِيْل وبِيْعَ) هو فُعِل على الأصل؛ لإنَّ الإعلال بالنقل أو القلب لايراعى في الميزان الصرفي[5].

وذهب د. صباح عطيوي إلى أنَّ نقل كسرة الواو أو الياء (العين) إلى الفاء من باب تغليب حركة على حركة[6]، ثم يقول: ((والصرفيون العرب القدماء لم يفسروا لنا كيفية تحول الياء من احتكاكية إلى مرية، و الفرق بينهما كبير في المخرج والوظيفة.))[7]، وقد اسمى هذا ابن يعيش بقوله ((فصار اللفظ بها كسرة خالصة وياء خالصة))[8].

ب- إخلاص الضم: وبعض العرب يجعل عين الأجوف واواً مضوماً ما قبلها وينسبون هذه اللغة لبني فُقْعَس وَدُبَيْر ويستوي في ذلك ما كان أصل عينه الواو وما كان أصل عينه الياء فيقولون في بنائه للمجهول قُولَ وصُوْنَ وخُوْف وبُوعَ، وتصريف (قَوَل) على هذا أنَّ أصلها (قُوِل) استثقلت الكسرة على الواو فحذفت (قُوْل) ووزنها (فُعِلَ)، وكذلك نقول في (باع) – بُيِع استثقلت الكسرة على الياء فحذَفت فأصبحت (بُيع) ثم انقلب الياء واواً لكونها بعد ضمة فصارت (بُوْع) ووزنها (فُعِل)[9]، قال الشاعر رُؤية

---

(1) ينظر المنصف، ابن جني، 331/2، الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية القاهرة، 1952م-1956م، 1371ه، 142/2، سر صناعة الإعراب، ابن جني، 200/1، 223، شرح شافية ابن الحاجب، للرضي، 155/3-156، شذا العرف للحملاوي، 120 – 121، عمدة الصرف، كمال إبراهيم 223، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 134، المهذب في علم التصريف، 317-319، الصرف، حاتم الضامن، 207.

(2) ينظر شرح الشافية للرضي، 18/1.

(3) ينظر المنصف، ابن جني، 324/2، 325، الخصائص، ابن جني، 142/2.

(4) ينظر المنهج الصوتي، عبد الصبور شاهين، 211، 210.

(5) ينظر شرح شافية ابن الحاجب، الرضي، 107/3، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 90، المهذب في علم التصريف، د. هاشم طه شلاش، 146-147.

(6) ينظر بحث التفسير الصوت لبناء الفعل للمجهول، د. صباح عطيوي عبود، 4.

(7) المصدر نفسه.

(8) شرح المفصل، ابن يعيش النحوي ت643ه، إدارة الطباعة المنيرية، د.ت 7/ 70.

(9) ينظر المنصف، ابن جني، 249، 1، شرح شافية ابن الحاجب، للرضي، 3/ 307، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد الأشموني ت929ه، ط2، تحقيق د. محمد محيي الدين عبد الحميد، مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1939م، 107/3، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 134، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، د. حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980م، 235-236، المهذب في علم التصريف، 317-319.

لَيْتَ وَهَلْ يَنْفَعُ شَيْئاً لَيْتُ لَيْتَ شَباباً بُوعَ فاشْتَرَيْتُ[1]

جـ- الإشمام هو أن تنطق الفاء بين الضم والكسر اي متحرك بحركة بين الكسرة والضمة (وقلب عينيه ياء إن كانت واواً) وليس له علامة في الهجاء أي لا يظهر إلا باللفظ عند تحريك الشفتين فقط أثناء النطق ولذلك قيل إنَّ الإشمام للعين لا للأُذن نحو خِيف وبِيع وقيل وفائدة الإشمام هو البيان ورفع اللبس وقد كان في الفاء ضمة فاشم الكسرة فصارت الحركة في الفاء بين الضمة والكسرة بمنزلة الحركة في كَافِر وجَابِر؛ لأَنَّها بين الفتحة والكسرة[2].

وذهب د. عبد الصبور شاهين إلى القول: ((إنَّ الفعل الأجوف مثل: قال وباع يبقى كما هو ثُنائِي المنطوق وإن كان ثلاثي الأصل فتتحول فتحته الطويلة إلى كسرة طويلة عند بنائه للمفعول فيقال: قِيْل وبِيْع بزنة فِيْل للفعلين وأَصلهما قُوِلُ بُيِع بزنة فُعِل حولت الكلمة الثلاثية البنية إلى ثنائية تجنباً للمقطع الحركي المكروه في

qii/1a qu/ wi / 1a >

Bu\ gi\6a bii \6a

جرى عليه الناطقون بها من الفصحاء وإن جاءت روايات لهجية تغلب الضمة على الكسرة فتقول بُوع وقُول))[3]، وعلى هذا فقد أثبت الدرس الصوتي الحديث أنَّ الكسرة هي أقوى الحركات فتحول الضمة الى كسرة فتصبح بِيْع أو تحذف الضمة وتنقل الكسرة العين إلى الفاء أي كسرة الياء إلى الباء فتقول بِيْع، والدليل على قوة هذا الافتراض أنَّ الفعل باع أصوله بَيَع حين تصاغ منه المشاركة يصبح بَايَع فإذا بني للمجهول أثرت ضمة الياء في الفتحة الطويلة (الألف) فقلبتها إلى واو فأصبحت بُويِعَ ثم كُسِرَة الياء بسبب البناء للمجهول فأصبحت بُوِيع والأجوف الواوي قُول الواو مكسورة ولكنهم لايحذفوَن الكسرة بل تحذف الضمة التي هي الواو بسبب مايسمى بالهبوط اللساني (difftumgu) تصبح قُيِل (قُ....+يِ.....+لَ....) ثم تقلب ضمه الواو كسرة والتقت مع الكسرة الأخرى فأصبحت كسرة طويلة ثم تتحول إلى ياء (قِيْل).

ومن اللغويين من يرى أنَّ حرف العلة لم يحذف، ولكن اختلف في ترتيب خطوات التغيرات الصوتية كحصول المماثلة بين الحركات فسقطت العلة لوقوعها بين حركتين مثلين مثل (بُيِع)، (قُوِل) بالمماثلة تصبح (بِيِع)، (قِوِل)، أما بالحذف على وجهة نظر القدماء سالفا هو (ب ـِ ـِ ع) بِيع و(ق ـِ ـِ ل) قِيل. وقيل: يحذف حرف العلة أولاً ثم إدغام الحركات بعد ذلك ثانياً وهو أقرب إلى الصواب؛ لإنَّه لا يشترط فيه تماثل الحركتين: أي أنَّ حرف العلة يحذف بين الحركتين المثلين، وبين الفتحة والكسرة أو الضمة وبين الكسرة والضمة وبين الضمة والكسرة[4].

4-الأمر من الأجوف

ويحصل فيه إعلال بالحذف أي يحذف حرف العلة (الألف أو الواو أو الياء) ويكون اشتقاق فعل الأمر من المضارع بحذف حرف المضارعه وحرف العلة من يَقُوْمُ ويَبِيعُ وينَالُ فتصبح قُمْ وبِعْ ونَلْ والصورة الأصلية للأَفعال هي اقْوُمْ وابْيِعْ وانَال ثم نقلت حركة العين حرف العلة إلى الساكن الصحيح قبلها فأصبحت الصورة (اقُوْمْ وابِيْعْ وانَال) وهذا ما يسمى الإعلال بالتسكين وسقطت همزة الوصل لانتفاء الحاجة إليها؛ لأَنَّ فاء الفعل اصبح متحركاً فأصبحت الصورة (قُوْمُ وبِيْعْ ونَالْ) وحذف حرف العلة بسبب التقاء الساكنيين فأصبحت الصورة (قُمْ وبِعْ ونَل)[5]، وكما هو معلوم فإنَّ فعل الأمر يؤخذ من المضارع بإجراء الأمرين الآتيين:

---

(1) ينظر ديوان رؤية بن العجاج، تحقيق وليم بن الورد، دار الإفاق الجديدة بيروت ط1980/2، 36.

(2) ينظر المنصف، ابن جني، 249، 1، شرح شافية ابن الحاجب، للرضي، 3/ 307، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد الأشموني ت929ه، ط2، تحقيق د. محمد محيي الدين عبد الحميد، مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1939م، 107/3، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 134، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، د. حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980م، 235-236، المهذب في علم التصريف، 317-319.

(3) المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، 94-95.

(4) ينظر بحث التغيرات الصوتية في المبني للمفعول أوس إبراهيم الشمانُ، نشر في مجلة جامعة الملك سعود في الرياض، م 4، كلية الآداب، (1)، 1412ه – 1992م، 9-10.

(5) تصريف الفعل، أمين علي السيد، 136، الدراسات اللهجية والصوتية، حسام النعيمي، 373-374، الصرف د.حاتم صالح الضامن، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، 1991م، 361.

1- حذف حرف المضارعة

2- إسكان الآخر

فهو إذن من (يَقُول) قُوْلْ (q u u 1) ومن يَبِيع بِيْعْ (b i i) ولكن ما الذي جعل فعل الأمر في هذين الفعلين وأشباههما قُلْ (q u 1) وبِعْ(b i))[1]، وهذا أشبه بالمقطع المديد المكون من (ص+ح+ح+ص) وهو مقطع مقبول في العربية في حالة الوقف فقط بشرط أَن ينقسم في حالة الوصل إلى مقطعين:(طويل وقصير) وقد كان من الممكن قياسا أن يكون فعل الأمر من هذين الفعلين: قول وبيع لولا أن الشكل المقطعي في هذه الصيغة لاينقسم في حالة الوصل؛ لأَنَّه مقفل أبداً فالسكون فيه ليس عارضاً للوقف بل هو علامة بناء للجزم، وكذلك اختصر المقطع المديد وقفاً ووصلاً الى مقطع طويل مقفل فصار قُلْ: (ص + ح + ص) = qu1 وبِعْ (ص + ح + ص) = b i[2].

وأمَّا الفعل المعتل العين بالألف فقد جرت اللغة على تغليب عنصر الفتحة فيه في جميع الحالات عدا حالة اسناده الى ضمائر الرفع المتحركة فإنَّها تقلب عنصر الكسرة نحو خاف – خافا خافوا خِفْتُ، خِفْنا وخِفْنَ ويَخاف وخَفْ رَبَّكَ[3]، ويجب أن نشير هنا الى أنَّ أي حذف في الصيغة يقابلة حذف في الميزان الصرفي للأَصل الذي يقابله فوزن قُلْ هو فِلْ و وزن بِعْ هو فِلْ ووزن خَفْ هو فَلْ لاكما ذكر الصرفيون.

3-المضارع والأمر والمصدر من المثال: المثال هو الفعل المبدء بحرف علة واو أو ياء وسُمِّي مثالاً؛ لأَنَّه يماثل الصحيح في عدم إعلال ماضيه[4].

إذا كان المثال واوياً ثلاثياً مجرّداً مكسور العين في المضارع تحذف فاؤهُ قياساً في المضارع والأمر والمصدر، وفي المصدر يعوض عنه بتاء نحو: وَعَدَ يَعِدُ عِدْ وعِدَةً والأصل فيه (يَوْعِد) وهي صورة تقيلةٌ وقد علل الصرفيون سبب حذفها وهو التخفيف وذلك لثقل الواو وكسرة عين الفعل في المضارع والأمر وعند حذف الواو من الأمر لم يبق مسوغ لوجود همزة الوصل التي جيء بها لتعذر الابتداء بالساكن[5].

أَمَّا إذا كان الفعل مفتوح العين في المضارع فله استعمالان الأَوَّل: حذف واوه إن كان مفتح العين في الماضي نحو وَضَعَ يَضَعُ وَضْع وَهَب يَهَبُ وَهَبْ والآخر: إبقاء الواو نحو وَجِلَ يَوْجَلُ، وَحلَ يَوْحَلُ، إن كان مكسور العين في الماضي وإِنْ كان مضموم العين في المضارع ثبت الواو حتما نحو وَضُؤ يَوْضُؤُ وَوُبُلَ يَوْبُلُ وَوَجُهَ يَوْجُهُ[6]، وَضَعَ يَضَعُ وأصلها يَوْضَعُ قد حذفت الواو تخلصا من المقطع الصوتي الهابط (...َو) أَمَّا وَجِل وأَخواتها يَوْجَل فإِنَّ المقطع الصوتي الهابط يبقى فيها عند المضارعة إشارة الى كسر عينها في الماضي.

5-اللفيف المفروق: يتصرف اللفيف المفروق مثل وَفَى وَوَعَى كالمثال منِ حيث فاؤه وكالناقصِ من حيث لامه فتحذف فإنه إذا كانت واواً وعينه مكسورة في المضارع نحو وَعَى يَعِي وَوَلِي يَلِي وَوَنِي يَنِي وفي الامر يحذف منه الفاء والحرف الناقص الاخير عِ و لِ و نِ ووزنه (ع).

6- قلب الواو ياء سواء أتقدمت الواو على الياء أَم تأخرت أم سبقه بكسرة وتقلب في المواقع الآتية:

أ-تقلب الواو ياء إذا وقعت لاما بعد كسرة نحو:رَضِي والأصل فيه رَضِوَ فلامه واو في الأَصل بدليل الرِّضوان وكذلك لام الفعل المبني للمجهول دُعِي بدليل دَعَا يَدْعُو وصورة الأَصلية دُعِو وكذلك الصورة الأَصلية لاسم الفاعل الدَّاعِي

---

(1) ينظر المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، 85-86.

(2) ينظر المنهج الصوتي للبنية العربية، د. عبد الصبور شاهين، 85 – 86.

(3) ينظر المصدر السابق نفسه، 86.

(4) ينظر شذى العرف، أحمد الحملاوي، 17.

(5) ينظر عمدة الصرف، كمال إبراهيم، 57، 228، شذا العرف، أحمد الحملاوي، 44، 123، تصريف الفعل، أمين علي السيد، 136، المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين 81 المهذب في علم التصريف د. هاشم شلاش، 356 – 357، الصرف و حاتم صالح، 96، 191 – 192

(6) ينظر شذا العرف في فن الصرف الحملاوي 44 عمدة الصرف، كمال إبراهيم، 57 و المهذب في علم التصريف د. هاشم طه شلاش، 68 – 69، 118، الصرف، حاتم الضامن، 192.

والدَّاعِيَة هي (الدَّاعِو والدَّاعِوة وأَدْعِية أَدْعُوة) ونتيجة للثقل الناتج من اجتماع الكسرة مع الواو وعدم التجانس بينهما قلبت الواو ياء إذا وقعت عيناً لمصدر فعل وقبلها كسرة وبعدها الف.

ب- إذا أُعلت عينه وذلك نحو صَام صِيام وانْقَاد انْقِيَاد وهما من يَصُوم ويَقود صورتهما الأَصلية صِوَام وانْقِوَاد والقياس يستدعي قلب الواو ياء إذا أُعلت الواو وسبقت بكسرة وإذا لم تتصف بتلك الصفات لم تقلب نحو سِوَاد وجِوَار.

ج- وتقلب الواو ياء إذا وقعت عينا في جمع تكسير صحيح اللام مسبوقة بكسرة معلة في المفرد نحو قِيمَة وقِيَم وأَصل الياء واو (قِوْمَة) بدليل يَقُومُ فهي معلة وعلى هذا فإنَّ الصورة الأَصلية لجمعها (قِوَم) وكذلك أصل الأَلف في نار واو بدليل(النور) فهي معلة والصورة الأَصلية للجمع نِوْران وكذلك دِيار ورياح وأَصلهما دِوَار والمفرد دار فالواو في المفرد معلة؛ لأَنَّ أَصلها دَوَرَ وكذلك رِواح مفردها رِيح أُوعلَت فيه الواو وقلبت ياء.

ء-وكذلك تقلب الواو ياء إذا وقعت عيناً في الجمع صحيح اللام مسبوقة بكسرة بعدها أَلف نحو: سَوْط ورَوْض هي سِيَاط ورِيَاض وأَصلهما سِوَاط ورِوَاض وإذا فقدت واحدة من هذه الشروط لاتقلب نحو طِوَال؛ لأَنَّ الواو متحركة في المفرد الطَوِيل.

هـ - تقلب الواو ياء إذا سبقت بكسرة وهي ساكنة مفرده نحو مِيْزان ومِيْعاد فأصل الياء واو بدليل (الوَزْن والوَعْـد) والصـورة الأَصليـة لهما (مِوْزان ومِوْعَاد) ونتيجة للثقل وعدم التجانس بسبب الكسرة التي سبقت الواو الساكنة لذا انقلبت الواو ياء لتجانسها ولو تحركت الواو لم تقلب نحو سِوَاد وسِوَاك.

و- تقلب الواو ياء إذا التقت هي وياء التصغير أو اجتمعنا في كلمة واحدة والسابق منهما ساكن: كقولنا: دُلَيّ، جُرَيّ فأصل دُلَيّ دُلَيْوٌ ولكن لما اجتمعت ياء التصغير مع الواو في كلمة واحدة قلبت الواو ياء وأُدغمت في ياء التصغير وأَصل جُرَيّ جُرَيْوٌ قلبت فيها الواو ياء وكذلك جُذَيّة التي أَصلها جُذَيْوَة مصغر جَذْوَة وقـد أو علت الواو فانقلبت ياء وأدغمت الياء بالياء الساكنة. وكذلك سَيِّد وَطَيّ وأَصل الكلمتيـن (سَيْوِد بدليل يَسُود وطَوْي بدليل طَوَيْتُ) ونتيجة لإعلال الواو انقلبت ياء وأدغمت الياء الساكنة بالمتحركة[1].

ز- انقلاب الواو ياء والضمة كسرة عند اشتقاق اسم المفعول من الفعل المكسور العين في الماضي يائي اللام نحو: مَرْضِيّ ومَشْقِيّ وصورة اسم المفعول الأَصلية منهما هي مَرْضُوٌ ومَشْقُوٌ وقد قلبت الواو التي هي لام مفعول ياء؛ لأَنَّه مصوغ من فعل زنة ماضيه (فَعِل) فأصبحت مَرْضُوي ومَشْقُوي وبسبب اجتماع الواو والياء في كلمة واحدة والسابق منهما متأصل ذاتاً وسكوناً انقلبت واو مفعول ياء أَيضا فأصبحت الصورة مَرْضُيْيٌ ومَشْقُيْيٌ وبسبب عدم التجانس بين الياء والضمة انقلبت الضمة كسرة ثم ادغمت الياء الساكنة بالمتحركة فأصبحت مَرْضِيّ ومَشْقِيّ[2].

ويرى الدكتور عبد الصبور شاهين أنَّ السبب في هذا الإبدال هو: ((أن الإبدال في القواعد الثلاثة هو الهروب من ثلاثية الحركة إلى ثنائيتها أي: أَنَّه عدول عن تتابع الكسرة والضمة والفتحة (i + u +a) بإسقاط الضمة والاقتصار على الكسرة نظراً لصعوبة الضمة بعد الكسرة أَولا؛ ولأَنَّ الحركة المزدوجة أيسر نطقاً.

ثانيا: نرى أنَّ عنصر الضمة قد أُسقط في هذه الأَمثلة فاتصلت الكسرة بالفتحة مباشرة فكانت الياء نتيجة الانتقال بينهما من دون أن تكون بدلا من الواو كما قيل هكذا (radi – a < radi – u– a)

y U

أما القاعد الرابعة في مثل مِوْزان فإنَّ قلب الواو ياء ليس إلَّا وهما جسدته الكتابة العربية في كلمة مِيْزان والواقع أنَّ اللغة العربية لما كانت تكره تتابع الكسرة والضمة قد اسقطت عنصر الضمة وعوضت مكانه كسرة قصيرة لتصبح بالإضافة الى سابقتها كسرة طويلة بعد الميم هي التي تثبت في صورة الياء فالأَولى أن تقول قلبت الضمة كسرة تخلصا من الصعوبة

---

(1) ينظر شذا العرف، أحمد الحملاوي/ 115- 117، عمدة الصدف، كمال إبراهيم/ 219- 220، المهذب في علم التصريف د.هاشم طه شلاش 341- 343، الصرف حاتم الضامن، 195- 198.

(2) ينظر شذا العرف، أحمد الحملاوي، 116-117، عمدة الصرف، كمال إبراهيم / 219-220، المهذب في علم التصريف، د. هاشم طه شلاش، 342-343، الصرف، حاتم الضامن، 196-198.

ونزوعا الى الانسجام ولكي تتضح الصورة، نستطيع أن نضع إدراج الحركة في مِوْزان إلى جانب ثلاثية الحركة في صِوام ثم ننظر الى نتيجة إسقاط الضمة في كلا التركيبين فالتركيب(i + a < i + u + a)ولكن التركيب (ii < i + u) وهو تركيب (ميزان)[1].

وقد وهم د. عبد الصبور شاهين في هذا التفسير؛ لأَنَّ ثلاثية الحركة إن صدقت صِوَام فإنَّها لا تصرف على مِوْزان؛ لأَنَّ مِوْزان تبدأ بمقطع صوتي طويل مغلق (مِوْ) يليه مقطع طويل مفتوح هو (زا) فقلب الواو ياء في مِوْزان ليس من باب تجنب ثلاثية الحركة وإنَّما من باب تغليب حركة الكسرة على الضمة حَتَّى تصبح الكلمة مِيْزان.

ويرى د. عبد الصبور شاهين: أَنَّ السبب الحقيقي وراء هذا القلب هو ((تتابع مزدوجين في الكلمة... وهذا التتابع أشبه بتتابع الكسرة والضمة، حيث تقع فيه الواو إثر الياء ونظرا لصعوبة هذا التركيب لكراهة اللغة له فإنَّها مالت إلى إحداث الانسجام في هذا المثال وأَشباهه، بتغليب عنصر الكسرة على عنصر الضمة وهنا يمكن أن يقال: أَنَّ الواو قلبت ياء فعلا))[2].

7-خضوع الواو لحكم الصيغة نحو:-

أ- أن تقع طرفاً رابعة فصاعد نحو المعطيات أعطيت وأصل الياء واو وكذلك زَكَيَّتُ وأَصلها زَكَوْتُ وقد قلب الواو ياء لتطرفها.

ب- أن تكون لاما لفُعْلَى بالضم صفه كدُنْيا والأَصل دُنْوا والعُلْيا من عَلَوتُ والصورة الأَصلية التي يراها الصرفيون لهما دُنْوَى وعُلْوَى يقولون فقلبت الواو ياء من غير أن تجاورها كسرة.

ت- أن تكون لام فُعُول جمعا مثل عِصِيّ جمع عَصا ودُلِيّ جمع دَلو فجمع عصا ودلو هو عُصُوو ودُلُوو إذ أَنَّ الواو الأُولى واو فُعُول والثانية لامها وبسبب ثقل اجتماعهما مع الضمتين قبلهما قلبت الاخيرة ياء فأصبحت صورة الجمع (عُصُوْي ودُلُوْي) وبقلب الواو الأَخير ياء اجتمعت الواو والياء في كلمة واحدة والواو متأصلة ذاتاً وسكوناً فيهما وفي هذه الحالة تقلب ياء، وبانقلاب الواو ياء لايحصل التجانس مع الضمة التي تسبقها فتقلب كسرة ليحصل التجانس فتصبح الصورة عُصِيي ودُلِيي ثم تُدغم الياء الساكنة بالياء المتحركة فتصبح الصورة عُصِيّ ودُلِيّ ثم تتبع حركة الفاء حركة العين فتقلب الضمة كسرة فتصبح عِصِيّ ودِلِيّ))[3].

ويرى د. عبد الصبور شاهبين أن قلب الواو ياء في هذه المواضع ((لاتطرأ؛ لأَنَّ الياء أيسر نطقاً من الواو خاصةً في نهاية الكلمة إلى جانب أَنَّ الياء من خصائص النطق الحضري كما أَنَّ الكسرة كذلك في مقابل ماتعوده البدو من إيثار الواو والضمة))[4]، ويقول أَيضا في هذا الموضع: ((وحسبنا أن نذكر من قاعدة المعاقبة بين الواو والياء حيث يؤثر عن تميم نطق الصيغة بالواو على حين تنطقها قريش بالياء وهذا هو الذي جعل للكلمات... روايتين: صَوَّام وصِيَّام – قَوَّام وقِيّام – وَنَّوام ونِيَّام فرواية الواو بدوية ورواية الياء حضرية))[5].

الخاتمـــــــة

1- كثير من التغيُّرات الصوتية سببها الصيغ الصرفية والهدف منها هو التجانس الصوتي بين أصوات الكلمة الواحدة.

2- وهذه الصيغ التي يحدث فيها التغيير الصوتي هي صيغة اْفتَعَل والفعل الأَجوف الثلاثي الماضي المبني للمجهول وصيغة فعل الأَمر من الثلاثي الأَجوف والمثال الوادي المشتق من الفعل المكسور المفتوح العين في المضارع واللفيف المقرون وقلب الواو ياء.

3- اثبت البحث أَنَّ الكسرة أقوى الحركات صرفيًا فهي أقوى من الضمة و الفتحة.

---

(1) المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، 189 – 190.
(2) المصدر نفسه.
(3) ينظر عمدة الصرف، كما إبراهيم، 221، المهذب في علم التصريف د. هاشم طه شلاش، 340- 345.
(4) المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، 190.
(5) ينظر المصدر السابق نفسه.

4- التغير الذي حصل في صيغة اُفْتَعَل بقلب الواو والياء تاء وإدغامها بتاء افْتَعَل أو بقلب بتاء افتعل طاء إذا جاور التاء أَحد الصوامت المستعلية أو قلب التاء دالا واختلاف العلماء في وزنها فهي عندهم افْتَعَل وعند الرضي وزنها افْطَعَل بالتعبير عن الحرف المبدل بصوته الجديد وكذلك إذا جاورت تاء افتعل أحد الاصوات: الزاي والدال والذال فتقلب التاء دالاً وفقا لقانون الانسجام الصرفي وزنها عند الصوتي هو اُفْتَعل وعند الرضي افْدَعَل والابدال بين هذه الأَصوات يكون على أساس التقارب في مخارج الأَصوات أو في صفاتها.

5- ذكر ابن جني أَنَّ علة الانقلاب التاء طاء أو دالاً هي تقريب الصوت من الصوت وادناؤهُ منه وهو ما أَسماه بالتجنيس.

6- للأجوف عند بنائه للمجهول ثلاث لغات إخلاص الضم واخلاص الكسر وهي أشهر هذه اللغات وأكثرها استعمالا والإشمام.

7-أشبه الحذف في صيغة الفعل المبني للمجهول والمشتق من الأَجوف الثلاثي المجرد بالمقطع المديد المتكون من حرف صامت ص+ ح + ح+ ص ثم حرف صامت وهو مقطع مقبول في اللغة في حالة الوقف فقط ويقسم في حال الوصل الى مقطعين طويل وقصير.

8-الأَمر المشتق من الثلاثي الأَجوف يكون بحدف حرف العلة وإبقاء حركة من جنس الحرف المحذوف للدلالة عليه وكأن هذه الحركة قد عوضت عن الحرف المحذوف ومقطعها يكون مديداً ص + ح + ص في الوقف والوصل. – 15-

9- وكذلك تحذف فاء الفعل في المثال واللفيف المفروق عند اشتقاق الفعل المضارع والأَمر منه اذا كانت عينه مكسورة.

10- تقلب الواو ياء اذا جاورت الكسرة أو الياء سواء أَتقدمت الواو على الياء أم تأخرت وكذلك تقلب الواو ياء بسبب الصيغة وتشمل إذا وقعت الواو طرفاً رابعة فأكثر وتكون لاماً لفُعُول الجمع ولاماً لفُعْلى والأَرجح لدينا أَنَّها لهجة؛ لأَنَّ بعض الصفات لا تقلب الواو ياء نحو قصوى وفي الأَسماء مثل رَضْوى.

11- وقد وهم د. عبد الصبور شاهين في هذا التفسير؛ لأَنَّ ثلاثية الحركة إن صدقت صِوَام فإنَّها لا تصرف على مِوْزان؛ لأَنَّ مِوْزان تبدأ بمقطع صوتي طويل مغلق (مِوْ) يليه مقطع طويل مفتوح هو (زا) فقلب الواو ياء في مِوْزان ليس من باب تجنب ثلاثية الحركة وإنَّما من باب تغليب حركة الكسرة على الضمة حَتَّى تصبح الكلمة مِيْزان.

المصادر والمراجع

1- تصريف الفعل، أَمين علي السيد، مكتبة الشباب مطبعة عاطف القاهرة، 1392هـ/1973م.

2- الخصائص، أبو عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية القاهرة، 1371هـ/1952م-1956م.

3- الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، د. حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر بغداد، 1980م.

4- ديوان رؤية بن العجاج، تحقيق وليم بن الورد، دار الآفاق الجديدة بيروت، ط 2، 1980م.

5- سر صناعة الإعراب، ابن جني، تحقيق مصطفى السقا، مطبعة الحلبي مصر 1954م.

6- شذا العرف في فن الصرف، أحمد الحملاوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1420هـ- 2000م.

7- شرح الأَشموني على أَلفية ابن مالك، على بن محمد الأَشموني ت 92 هـ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط2، مصطفى البابي الحلبي مصر، 1939م.

8- شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الاسترآبادي 686هـ مع شرح شواهده لعبد القادر البغدادي صاحب خزانة الادب ت93-10م حققهما وضبط غريبهما وشرح مبهمها، الأَساتذة محمد نور الحسن، ومحمد الزقراف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، ايران قم، 1390هـ/2010م.

9- شرح المفصل، علي بن يعيش ت 643، إدارة الطباعة المنيرية، د. ت.

10- الصرف، حاتم صالح الضامن، مطبعة دار الحكمة، للطباعة والنشر، الموصل، 1991م.

11- عمدة الصرف، كمال إبراهيم، مطبعة الزهراء، بغداد، ط 1، 1376هـ/1957م.

12- المنصف، ابن جني، تحقيق د. إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط1، 1373هـ و1379هـ/1954-1956م.

13- المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي، د. عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، القاهرة، 1397هـ/1977م.

14- المهذب في علم التصريف، د. هاشم طه شلاش، د. صلاح مهدي الفرطوسي د. عبد الجليل عبيد حسين، مطبعة التعليم العالي، الموصل، 1989م.

البحوث:

أ- التغيرات الصوتية في المبني للمفعول، أبو أوس إبراهيم الشمان، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود – الرياض، كلية الآداب (1)، م4، 1412هـ- 1992م.

ب-التفسير الصوتي لبناء الفعل المبني للمجهول د. صباح عطوي عبود. بحث منشور في مجلة جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد الثاني، 2011م.

التكفير والارهاب بدل التفكير

م. وفاء عبد الرزاق العنبكي

جامعة بابل/ كلية التربيه الاساسية

Takfeer (Charging with Disbelief) and Terrorism as a Replacement to Thinking

Lect. Wafa'a Abdul Razaq Al-Anbaki

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The spread of terrorism, extremity and takfeer for the first time in the Arabic and the Islamic world is dangerous to the world and to Islam itself. The most dangerous thing in this phenomenon is the takfeer ideology which motivates revenge and killing.

ملخص البحث

ان تفشي ظوهر العنف والارهاب والتطرف والتكفير ولأول مرة في العالم العربي والاسلامي وتصاعد وتائره كما ونوعا وامتداده في رقعة جغرافية واسعة تمتد من المغرب الى إندونيسيا، ليصل الى مناطق ودول وحضارات بحيث يتحول الى مصدر خطر كبير على العالم وعلى الاسلام نفسه. وان أخطر ما في هذه الظاهرة جانبها اللامرئي فيها وهو عالم الافكار الايديولوجية التكفيرية التي تزود الارادة بطاقة حيوية على الانتقام والقتل. ان هذه الظاهرة لم تنتشر الا بعد ان وجدت لها دوافع وأسباب وتربة حاضنة مولدة لها.

وبحسب علماء النفس، فليس هناك علاقة بين الارهاب والديني والقومي والمذهبي لان من يمارس الارهاب له مواصفات سيكولوجية عامة. فالإرهابي هو شخص مصاب بالعمى العام فلا يرى من الحقيقة سوى وجها واحدا، وهو ممارسة القتل والذبح وقطع الرؤوس بقسوة لتحقيق هدفه، حتى لو توفرت امامه خيارات أخرى. فهو يكفّر بدل ان يفكّر في نتائج ما يقوم من اعمال إرهابية.

المهم جدا هو معرفة ان الانسان المصاب بهذه الحالة من المؤكد ان يكون له قابلية وشعور داخلي على الانتحار يسيطر على تفكيره. وان أي انسان ليس لديه هذه القابلية الداخلية، مهما حاولنا زرع أفكار في رأسه، فإنه لا يقدم على فعل الانتحار، ولكن إذا كانت لديه هذه القابلية الداخلية الموجودة أساساً، تأتي التنشئة الاجتماعية والتربية والمحيط الاجتماعي لتغذية فكرته وتنميتها وتقويتها وجعلها قابلة للتنفيذ، خاصة في الحالات الجماعية التي تجمعهم هذه الحالة النفسية ويغذون بعضهم بعضاً، وبالتالي يعيشون الواقع الذي يشعرون به معا فيقوون حالة اليأس. ولكن هذه الحالة مهما وصلت حدتها فلن يفكر الانسان معها بنحر الآخرين، بل فقط يقتل نفسه.

وأذ تعج المناطق المتخلفة في العالم بالأفكار التكفيرية، مثلما تعج المنطقة العربية بوجود اعداد جاهزة وبائسة وقابلة للانسجام مع هذا المفهوم الديني الجديد لأسباب أجتماعية وسياسية عديدة، فقد تبلورت ظاهرة التطرف والنزوع نحو خلاص النفس من محيطها وواقعها العربي المزري بجنوح المنتحر الى توظيف جسده كوسيلة من وسائل الموت دون أن يتعرف على هويات أو اسماء الضحايا، سواء بواسطة ايهام المنتحر بحياة في الجنة أو بوعود يطرحها رعاة للأعمال الأرهابية أو بخلاص لحياة بشرية انغلقت امامها سبل الحياة النافهة سوى طريق الموت الذي يرسمه له المنظرين كوسيلة من وسائل رضا الله زيفاً وبهتاناً ايهاماً للمنتحر.

له مرجعاً دينياً يتم تقليده والأقتداء به، وقد نعجب أن اعراباً يقطعون كل تلك المسافات ويعبرون الحدود ويتركون بيوتهم ليقدموا على قتل العراقيين الذين سيموتون بأرادة الله حتما فليس بينهم من يؤبد الحياة، وقد نعجب لأعراب يتركون الحرب التي تشنها التنظيمات الأرهابية المتطرفة التي تتخذ من الدين الأسلام وتعاليمه السمحاء برقعاً وستاراً لتمرير أفعالها، لاتؤثر في جدران السلطات ولاالأنظمة الغربية التي تزعم انها تحاربها، وهذه الحرب موجهة ضد المدنيين والأبرياء الآمنين

دون غيرهم، وبالتالي هي حرب موجهة من هذه التنظيمات المتطرفة التي توفرت لها كل مستلزمات القوة والأسناد الى الدفع والتغذية المعنويين، هذه الحرب موجهة ضد الأنسانية بشتى صورها، وأن الجرائم المرتكبة رغم بشاعتها وكارثيتها بحق الأنسانية لم تغير المسارات السياسية للدول ولم تستطع أن تجعلها تعيد النظر في أقتصادها أو في مسارات أنظمتها السياسية، كما لم تستطع أن تقنع أحداً بأنها موجهة ضد السلطات والحكام دون الجماهير المدنية.

غير أن مايلفت النظر أن وراء تلك الشبكات الأرهابية حكام دول وتنظيمات سياسية وشخصيات لاتشعر بأدنى خجل حين تشير بشكل غير مباشر مساندتها الى هذه التنظيمات الأرهابية بحجة الأنتصار الى الأسلام والعروبة، مع انها تمارس الشيزوفرينيا السياسية في الموقف المتناقض، حين تزعم التزامها بحقوق الأنسان ومحاربتها للأرهاب من جهة، وتغذيتها لهذه التيارات الأجرامية التي أخذت تنتشر في المنطقة العربية وتتفرع منها منتشرة مثل الوباء من جهة أخرى.

الفصل الاول. سيكولوجية الإرهاب

ان تفشي ظوهر العنف والارهاب والتطرف والتكفير ولأول مرة في العالم العربي والاسلامي وتصاعد وتائره كما ونوعا وامتداده في رقعة جغرافية واسعة تمتد من المغرب الى إندونيسيا، ليصل الى مناطق ودول وحضارات بحيث يتحول الى مصدر خطر كبير على العالم وعلى الاسلام نفسه. وان أخطر ما في هذه الظاهرة جانبها اللامرئي فيها وهو عالم الافكار الايديولوجية التكفيرية التي تزود الارادة بطاقة حيوية على الانتقام والقتل. ان هذه الظاهرة لم تنتشر الا بعد ان وجدت لها دوافع وأسباب وتربة حاضنة مولدة لها.

وبحسب علماء النفس، فليس هناك علاقة بين الارهاب والديني والقومي والمذهبي لان من يمارس الارهاب له مواصفات سيكولوجية عامة. فالإرهابي هو شخص مصاب بالعمى العام فلا يرى من الحقيقة سوى وجها واحدا، وهو ممارسة القتل والذبح وقطع الرؤوس بقسوة لتحقيق هدفه، حتى لو توفرت امامه خيارات أخرى. فهو يكفّر بدل ان يفكّر في نتائج ما يقوم من اعمال إرهابية.

وبالرغم من انجاز عدد كبير من البحوث والدراسات التي بحثت في سيكولوجيا العنف والارهاب ومن خلفيات مختلفة، غير أنها لم تستطع تقديم اجابات شافية. وبعد دراسات وبحوث علمية أجريت على عدد من الارهابيين، لاحظ العلماء بأنه، من النادر ان يعاني هؤلاء من امراض نفسية، فيما عدا نسبة قليلة منهم، الذين يعانون من اضطراب في الشخصية التي تتميز بممارسة العنف المفرط. وعموما فان الأغلبية الساحقة من الارهابيين بما فيهم الانتحاريين هم غير مصابين بأمراض نفسية أو عقلية. غير ان العامل المشترك الذي يجمع بينهم هو ايمانهم العميق ويقينهم المطلق بأيديولوجيتهم الدينية المتطرفة، والأهم من ذلك يقينهم المطلق بصحة وعدالة ما يقومون به من أعمال إرهابية من دون أي تفكير بالنتائج المرتقبة من أعمالهم الارهابية.

ان هذه الظاهرة السيكولوجية تبقى في غاية الغرابة والخطورة وتثير تساؤلات هامة منها: كيف يمكن لشخص سوي وغير مصاب باضطرابات نفسية ان يتحول الى ارهابي لا يكترث بحياة وآلام الآخرين، بل ويفجر نفسه وسطهم وهو منتشي من الفرح؟!

لنأخذ اراء بعض علماء النفس في هذا الموضوع. فقد أكد عالم النفس الامريكي انتون كوبير بانه "ليس هناك أية فروقات بين الإرهابي والجندي"، فكلاهما ينتقي أسلوب تحقيق اهدافه باستخدام السلاح. وقد اشار متري شانسكي مؤلف كتاب "سيكولوجيا الارهاب"، بان علم النفس عاجز عن تأدية هذه المهمة. فمن وجهة النظر السيكولوجية ليس ثمة صورة متفق عليها للإرهابي بين علماء النفس، ومعنى هذا ان هذا الموضوع لا يرتبط بمجال علم النفس أو علم الاعصاب، وانما بمجال ابعد وأعمق من ذلك، وعلينا ان نوجه انظارنا الى مجال الاجتماع والثقافة والسياسة ونتساءل عن البواعث التي تدفع شخص ما الى ارتكاب عمل إرهابي؟.

يرى الدكتور رياض عبد، الذي حاول تفسير عملية التغير السيكولوجي التي يمر بها الفرد لكي يكون إرهابيا، بأنه غالبا ما تبدأ هذه العملية باختزال هوية الآخر الى هوية أحادية مسطحة واعتباره كافرا وعميلا خائنا، وفي ذات الوقت، اختزال هوية الذات الى هوية أحادية واعتبار نفسه مجاهدا ومقاتلا وشهيدا. ان انتزاع صفة الآدمية عن العدو يحوله الى كائن لا قيمة له ولا يستحق الحياة. وان اليقين الراسخ الذي يملكه الارهابي هي حالة اعتقاد مشابهة لحالات المرض العقلي الذهاني التي تتميز باعتقاد لا يتزحزح بالأوهام التي غالبا ما تؤدي الى اضطرابات في السلوك، بالرغم من ان عددا من علماء النفس يرون بان حالة اليقين عند الارهابي لا تعتبر دوما مرضا عقليا وذلك لان اعتقاد الارهابي وسلوكه لا يشوبه اضطراب واضح، وهذا يعود الى الايديولوجية التي تحتوي على عناصر اضافية تختزل العلاقة مع الآخر بكونه كافرا وعدوا، وبذلك يسهل انتزاع آدميته. وهذه الايديولوجية تعطي التبريرات الكافية لاستخدام العنف المنفلت نحو الآخر والتي من الممكن ان تؤدي الى الارهاب.

أما الدكتور قاسم حسين صالح، فيرى بأن الانجذاب نحو التطرف هو بسبب ان الاسلاميين المتطرفين وجدوا أنفسهم محاصرين بانواع من الأطواق الخانقة وهي: –

أولا–حصار خارجي يتمثل بدول الغرب الكبرى

ثانيا–حصار داخلي يتمثل بالأنظمة السياسية القائم

ويشير قاسم حسين صالح الى ان نزعة الانسان الى البقاء تدفعه الى فك الحصار عن نفسه بأية وسيلة كانت والتحرر من هذه الأطواق الخانقة. فالارهابيون مخلصون تماما لمعتقداتهم فلا يوجد أكثر اخلاصا للمعتقد من أن يضحي الفرد بحياته من أجله، ولا فرق من حيث الفعل النفسي والادراكي بين إرهابي يشد نفسه بحزام ناسف ليفجرها بين حشد من الناس وبين عمر المختار الذي يضحي بنفسه من أجل وطنه، فكلاهما ينتهي الى نهاية واحدة: تدمير الذات وإفناؤها، والفرق يكمن في المعتقد. فالسياسي الذي يخيّر بين الإعدام وبين التخلي عن معتقده ويختار الاعدام إنما يضحي بنفسه من اجل هدف واقعي يراه خيرا وجيدا للناس ولا يلحق الأذى بالآخرين انما التعاطف معهم، فيما يؤدي تدمير الإرهابي الانتحاري لنفسه الى ارتكاب جريمة بقتل نفوس بريئة وإلحاق الأذى بآخرين من أجل هدف خيالي نسجه في تفكيره ومعتقده ويراه الآخرون هدفا وهمياً أو باطلاً. كما يؤكد على ان الخلل ليس في الانسان بحد ذاته، وإنما في طبيعة معتقده الذي يجيز له الفتك بأرواح بريئة من الناس ومن أبناء قومه أو غيرهم. والإرهابي عصابي، فهو يفقد الوعي والمرونة في التعامل مع الأمور ولا يجد أمامه إلا حلاً واحداً لكل قضية تسيطر على تفكيره وتجبره على القيام به بعناد، حتى لو كان فيه فناؤه.

إذن كيف يفكر الإرهابي وما هي دوافعه وحججه وتبريراته وأي منطق يستخدم؟ كل هذه الأسئلة جعلت علماء الاجتماع وعلماء النفس وغيرهم يحتارون في الإجابة عليها. مع ان البعض منهم حاول دراسة دوافع هذه الاعمال الإرهابية وخاصة حين يفجر الانتحاري نفسه بحزام ناسف أو سيارة مفخخة وسط سوق شعبي أو مدرسة أو جامع أو أي مكان آخر فيبيد العشرات من الأبرياء دون ان يشعر بأي ذنب أو حزن! والأكثر غرابة في الأمر انه يقتل نفسه او يفجرها بحزام ناسف وهو منتشي من الفرح وفي حلم لقاء حور العين في الجنة التي وعدوه بها الشيوخ الذين يحرضون على الجهاد.

والحقيقة ان وراء هذه الاعمال الانتحارية أسباب ودوافع مختلفة ومعقدة، اجتماعية ونفسية ودينية وسياسية، فليس من السهولة معرفة دوافع من يقوم بتفجير نفسه بسيارة مفخخة أو بحزام ناسف أو غيرهما إلا بأيمانه وبقناعته التامة بأنه يقوم بذلك من أجل قضية يؤمن بها. وليس

من الضروري ان يكون الانتحاري شخصا بسيطا وساذجا أو معتوهاً أو مريضا نفسيا أوقلقا ومعقدا يمكن استدراجه بسهولة وتوظيفه في العمليات الانتحارية، فهناك عدد من الانتحاريين الذين انخرطوا في الحركات الإرهابية وشاركوا في هجمات 11 أيلول عن أيمان وقناعة هم من المتعلمين ومن حملة الشهادات العالية. كما ان هناك من انخرط في العمليات الإرهابية لأسباب ماسوشية استلابية، يأساً من الحياة وهروباً منها بسبب دوافع سيكولوجية مرضية أخرى أو حباً في الظهور أو لأسباب سادية بدافع العنف والتسلط على الآخرين.

ويرى عالم النفس اللبناني أسامة دحدوح ان المنتحر يصنّف في خانات عدة. فهو يعيش في حالة نفسية يطلق عليها Paranoiaque وهي شغف كبير لشعور داخلي مكوّن داخله، وهذا الشعور يولد لديه شغفاً تجاهه ليفكر ماذا يمكن ان يفعل لهذا الشعور؟ فهو يضحي بنفسه وحياته او أكثر من ذلك فداء لهذا الشغف الداخلي الذي يسكنه وقد تصل به حالته النفسية الى حد الهذيان. وهذه الحالة النفسية تصيب الأشخاص الذين يؤمنون بفكر معين بحيث تتكون في رأس هذا الانسان أفكارا يعلم الجميع بأنها خاطئة ولكنه مقتنع بانها صائبة في المطلق الى درجة الهذيان.

المهم جدا هو معرفة ان الانسان المصاب بهذه الحالة من المؤكد ان يكون له قابلية وشعور داخلي على الانتحار يسيطر على تفكيره. وان أي انسان ليس لديه هذه القابلية الداخلية، مهما حاولنا زرع أفكار في رأسه، فإنه لا يقدم على فعل الانتحار، ولكن إذا كانت لديه هذه القابلية الداخلية الموجودة أساساً، تأتي التنشئة الاجتماعية والتربية والمحيط الاجتماعي لتغذية فكرته وتنميتها وتقويتها وجعلها قابلة للتنفيذ، خاصة في الحالات الجماعية التي تجمعهم هذه الحالة النفسية ويغذون بعضهم بعضاً، وبالتالي يعيشون الواقع الذي يشعرون به معا فيقوون حالة اليأس. ولكن هذه الحالة مهما وصلت حدتها فلن يفكر الانسان معها بنحر الآخرين، بل فقط يقتل نفسه.

الفصل الثاني. الأرهاب

ورد في (المنجد في اللغة): أرهبه أي خوفه، يقال ارهب عنه الناس بأسه ونجدته، أي ان بأسه ونجدته حملا الناس على الخوف منه.

والرهبة من الخوف المقترن بالعنف والقسوة، وتطلق عليه في اللغة الانكليزية كلمة (Terrorism). وورد في القرآن الكريم في سورة الاعراف السورة السابعة الآية 116 (وأسترهبوهم)، بمعنى فَلَمَّا أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاس وَاسْتَرْهَبُوهُمْ " أَيْ خَيَّلُوا إِلَى الْأَبْصَار أَنَّ مَا فَعَلُوهُ لَهُ حَقِيقَة فِي الْخَارِج وَلَمْ يَكُنْ إِلَّا مُجَرَّد صَنْعَة وَخَيَال، كما أورد كلمة يرهبون في نفس السورة الآية 154، بمعنى هُدًى وَرَحْمَة لِلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ " ضَمَّنَ الرَّهْبَة مَعْنَى الْخُضُوع، كما وردت عبارة (ترهبون به عدو الله) في سورة الانفال الثامنة الاية 60 بمعنى تُرْهِبُونَ " أَيْ تُخَوِّفُونَ " بِهِ عَدُوّ اللَّه وَعَدُوّكُمْ " أَيْ مِنْ الْكُفَّار. كما وردت في سورة الانبياء 21 في الآية 90 وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا، كما أوردت الاية 59 من سورة الحشر الاية 13 (أشد رهبة في صدورهم)، بمعنى يَخَافُونَ مِنْكُمْ أَكْثَر مِنْ خَوْفهمْ مِنْ اللَّه.

وبالنظر لعدم الاتفاق على تعريف للأرهاب، فقد اجمع الشراح والفقهاء على ان الأرهاب عملاً من الأعمال التي تتسم بالعنف والرعب والافعال المحرمة قانونا وبقصد نشر الخوف في نفوس الناس الامنين وأشاعة الأضطراب والرهبة في الحياة الأنسانية، وللتعرف على بعض هذه التعاريف نستعرض قسم منها للوصول الى تعريف جامع.

يعرف الإرهاب الدولي على انه عمل ارهابي يشمل مواطنين اومناطق تنتمي لاكثر من دولة واحدة، وينسحب الإرهاب الى كل عمل يحاول فرض أفكار أو مذاهب أذا أقترن ذلك العمل بالقوة والأساليب القسرية والوسائل التي تعدم حرية الاختيار عند الإنسان.

أما الجماعة الإرهابية فتعرف على انها اي جماعة ارهابية تشارك مباشرة او من خلال جماعات فرعية تتبعها في الارهاب الدولي وتمارس أفعال تدخل ضمن معاني الأرهاب أو تحرض عليه أو تشرع فيه فلا تستطيع أكماله لسبب لادخل لأرادتها فيه، او تشترك في المساهمة الفعلية .

وبالنسبة للارهاب ففي الوقت الذي يشير السكرتير العام للأمم المتحدة الي ضرورة الانتهاء من إتفاقية مكافحة الأرهاب وتوقيعها وتنفيذها استنادا الى تعريف واضح ومتفق عليه للارهاب باعتباره اي عمل يستهدف القتل او التسبب في ضرر جسماني بالغ موجه للمدنيين او غير المحاربين بهدف ترويع السكان او اجبار الحكومة او منظمة دولية علي القيام بعمل او الامتناع عنه، فأن هناك عدة تعاريف، وعدة وجهات نظر بهذا الخصوص.

في تعريف للدكتور عمرو أسماعيل منشور على الأنترنيت: ((أن استهداف المدنيين في اي عمل هو ارهاب.. سواء كان المبرر هو المقاومة أو غيرها..مقاومة محتل أو حكومة ظالمة.. وحتي استهداف المدنيين بحجة الحرب علي الارهاب هو في حد ذاته أرهاب..

ويقدم لنا الدكتور محمود شريف "بسيوني" رئيس المعهد الجنائي الدولي للدراسات العليا في العلوم الجنائية (ISISC) في مدينة سيراكوزا بأيطاليا والتابع للأمم المتحدة، تعريفا حديثا حيث يقول: أن "الارهاب هو استراتيجية عنف محرم دوليا تحفزها بواعث عقائدية (ايديولوجية) أو تتوخى احداث عنف مرعب داخل شريحة خاصة من مجتمع معين لتحقيق الوصول إلى السلطة أو للقيام برعاية لمطلب أو لمظلمة بغض النظر عما اذا كان مقترفو العنف يعملون من اجل انفسهم ونيابة عنها ام نيابة عن دولة من الدول.

ويمكن القول ان غياب الاتفاق الدولي على الحد الادنى من الاتفاق على تعريف شامل ومتفق عليه للأرهاب، وقف حائلا حتى الآن دون تبني تعريف مقبول لمصطلح الارهاب من قبل المنظمات الدولية المعنية بهذا الامر، وكان هذا هو الحال فيما يتعلق بتعريف ظاهرة العدوان.

وتكمن المشكلة الرئيسية في تعريف الارهاب بدرجة معينة من الوضوح والدقة في انه، كما يشير إلى ذلك الفقيه القانوني ليليش" كان حتى الان "جملة من الافعال التي حرمتها القوانين الوطنية لمعظم الدول، اضافة إلى افعال معينة جرمتها.. اتفاقيات دولية على وجه التخصيص.

وهكذا، وخلافا لما هو عليه الحال بالنسبة لعدد متزايد من القوانين الوطنية حيث يعتبر الارهاب جريمة بحد ذاته، فان الحال ليس كذلك في القانون الدولي حيث يبدو الارهاب مجرد تسمية أو خطة ينضوي تحتها عدد من الجرائم المعرفة تماما.

فكما هو معروف فان اتفاقية منع ومعاقبة الارهاب لعام 1937م. الموقعة تحت رعاية عصبة الامم المتحدة كانت اول محاولة لتقنين الارهاب على الساحة الدولية. لكن لم يكتب لها النجاح ولم تصبح نافذة المفعول نتيجة لعدم تصديقها الا من قبل دولة واحدة فقط.

كما ان تلك الاتفاقية بما فيها من مزايا ومثالب، لم يتم احياؤها أو المناداة بها من قبل اية دولة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية وتأسيس الامم المتحدة عام 1945م، لكن بعد تأسيس هيئة الامم المتحدة اتخذت الجمعية العامة كثيرا من القرارات المتعلقة في موضوع الارهاب الدولي، وكذلك تم التوقيع على اتفاقيات دولية قائمة متعلقة بمختلف جوانب مشكلة الارهاب الدولي، ومن بينها الاتفاقيـة المتعلقة بالجرائم وبعض الاعمال الاخرى المرتكبة على متن الطائرات الموقعـة في طوكيو في 14/ ايلول 1963م... الخ. وجميع هذه الاتفاقيات والقرارات تشجب جميع الاعمال الارهابية بما فيها الاعمال التي تتورط الدول في ارتكابها بشكل مباشر أو غير مباشر، والتي تشيع العنف والارهاب، وقد تؤدي بالارواح البشرية الى الهلاك وتسبب اضرارا مادية تهدد سير العمل الطبيعي للعلاقات الدولية.

اذاً فالارهاب هو استخدام طرق عنيفة كوسيلة، الهدف منها نشر الرعب على اتخاذ موقف معين أو الامتناع عن موقف معين، وفي قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل فأن أحكام القانون تسري على جميع الجرائم التي ترتكب في العراق أذا وقع فيه فعل من الافعال المكونة لها، او اذا تحققت فيه نتيجتها، أو كان يراد ان تتحقق فيه، وفي جميع الأحوال يسري هذا القانون على كل من ساهم في جريمة وقعت كلها او بعضها في العراق، ولو كانت مساهمته في الخارج سواء كان فاعلا او شريكا.

ويشمل هذا الأختصاص جميع اراضي الجمهورية العراقية وكل مكان يخضع لسيادتها بما في ذلك المياه الاقليمية والفضاء الجوي الذي يعلوها، كما تخضع السفن والطائرات العراقية لأختصاص جمهورية العراق الاقليمي أينما وجدت. وأورد الباب الثالث من القانون في باب الجريمة، ضمن أحكام الفصل الأول (الجرائم من حيث طبيعتها) تقسيم الجرائم الى

عادية وسياسية، وعرفت الفقرة الأولى من المادة 21 الجريمة السياسية بأنها الجريمة التي ترتكب بباعث سياسي، أو تقع على الحقوق السياسية العامة أو الفردية، وفيما عدا ذلك تعتبر الجريمة عادية.

وحسماً للأمر وحتى تكون الأمور أكثر وضوحاً فقد نصت الفقرة الثانية من نفس المادة على عدم أعتبار الجرائم المدرجة أدناه من الجرائم السياسية ولو كانت قد ارتكبت بزعم أو بباعث سياسي:-

1- الجرائم التي ترتكب بباعث أناني دنيء.

2- الجرائم الماسة بأمن الدولة الخارجي.

3- جرائم القتل العمد والشروع فيه.

4- جريمة الأعتداء على حياة رئيس الدولة.

5- الجرائم الأرهابية.

6- الجرائم المخلة بالشرف كالسرقة والأختلاس والتزوير وخيانة الأمانة والأحتيال والرشوة وهتك العرض.

وهكذا أعتبر قانون العقوبات جرائم الأرهاب من الجرائم العادية التي لاتنطبق عليها مواصفات الجريمة السياسية. ويمكن تعريف الجريمة السياسية بشكل عام على أنها: ((الفعل الذي يريد تحقيقه الجاني بشكل مباشر أو غير مباشر هادفا إلى تغيير الوضع السياسي للدولة أي إلى إقامة وضع على صورة تختلف عن صورته القائمة بالفعل والتي يفترض في الظاهر أن الكثرة الغالبة من المواطنين تقرها، بحيث يشكل اعتداءا على النظام السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي للدولة))، ولذلك، فإن الاتجاه العالمي مستقر على استثناء عقوبة الإعدام في الجرائم السياسية أي عدم تطبيقها على المجرمين السياسيين، وكذلك عدم تعريضهم للعقوبات التي تترافق مع الأشغال الشاقة أو الحبس مع الشغل في السجون، فهم يحبسون فقط دون أن يشغلوا، كما أن المجرمين السياسيين يشملهم العفو أكثر من غيرهم (في الدول الديمقراطية طبعا) وكذلك فإن أكثر التشريعات تمنع تسليم المجرمين السياسيين.

وحدد القانون في المادة (47) منه تعريفاً محدداً للفاعل الأصلي للجريمة فعد من ارتكبها وحده او مع غيره، او من ساهم في ارتكابها اذا كانت تتكون من جملة افعال فقام عمدا اثناء ارتكابها بعمل من الاعمال المكونة لها. ومن دفع باية وسيلة شخصا على تنفيذ الفعل المكون للجريمة، اذا كان هذا الشخص غير مسؤول جزائيا عنها لأي سبب.

وعاد القانون ليحدد ضمن نص المادة 48 الشريك في الجريمة فعد كل من:

1- من حرض على ارتكابها فوقعت بناء على هذا التحريض.

2- من اتفق مع غيره على ارتكابها فوقعت بناء على هذا الاتفاق.

3- من اعطى الفاعل سلاحا او الات او اي شيء آخر مما استعمل في ارتكاب الجريمة مع علمه بها او ساعده عمدا باي طريقة في الاعمال المجهزة او المسهلة او المتممة لارتكابها.

كما عد القانون كل شريك كان حاضرا اثناء ارتكاب الجريمة او ارتكاب اي فعل من الافعال المكونة لها بحكم الفاعل الاصلي للجريمة.

ويلاحظ ان السمة الغالبة على الجرائم الإرهابية المرتكبة تتسم بالتعدد فالفعل الواحد يكون جرائم متعددة، مما يوجب أن تكون العقوبة رادعة وتتناسب مع حجم الجرائم الأرهابية المرتكبة، كما يأخذ الإرهاب صورا عديدة منها العنف المصحوب بالقسوة، والترويع والتخويف ماديا أو معنويا، والتهديد بأشكاله المتعددة، إذ أن الإرهاب بدأ يستعمل أسلحة خطيرة وتهدد المجتمع الإنساني، بالإضافة إلى استغلاله التكنولوجيا وما وفرته من معلومات استغلالا سيئا وإجراميا بقصد أحداث أكبر الأذى والضرر في أكثر عدد من أعضاء المنظومة البشرية.

ارهاب وتطوره في العالم وصولا الى العراق

تفاقمت العمليات الأرهابية في الفترة الأخيرة من العصر الحديث، وكبرت المعاناة الأنسانية جراء نتائج تلك الأعمال التي أتسمت بنتائجها الأجرامية وأنعكاسها الوخيم على حياة الناس، وتوسعت رقعة المساحة التي تمارس فيها التنظيمات

المتطرفة والمجموعات الارهابية أفعالها في أرتكاب عمليات القتل غير المحدد والطائش، وفي عمليات الخطف والتفجيرات والذبح والتي طالت الأبرياء والمدنيين من البشر، ومما زاد من فاعلية هذه الاعمال الأرهابية وجود دول وتنظيمات ومؤسسات وشخصيات تساند بشكل علني أو خفي او بشكل غير مباشر الأعمال التي تصدر عن هذه التنظيمات، بالنظر لتقاطع المصالح الدولية وأستغلال مثل هذه التنظيمات لغرض أرباك الخصم، وأعتبارها أوراق يتم التعامل بها ضمن اللعبة الدولية وحرب المصالح السياسية والأقتصادية والتصفيات الشخصية، بالأضافة الى دور رد الفعل الذي يعبر عن الموقف الصادر من دول تحارب الأرهاب بشكل علني ومباشر، ودول أخرى تحاول أن تتقي شره وتأثيره على حياة الناس وأمنهم في منطقتها فتسلك طرقاً غير مقبولة من إجل ذلك، فالموقف الدولي من الأرهاب وأن كان بشكله العلني يتجه نحو التكاتف والأتفاق على محاربته ونبذه وملاحقة عناصره، الا أن الحقيقة المرة تكمن في أن العديد من الدول تنقسم بين المتملق

والمحايد والمتردد في مواجهته للتنظيمات الأرهابية في هذه الحرب، وبين من يقف معه بشكل خفي وغير مباشر ولكنهذواضح.

واستغلت هذه التنظيمات الأرهابية القضايا القومية والدينية لتأجيجها وأتخاذها ستاراً وبرقعاً لتغطية أعمالها وأهدافها، وبذلك أتسعت المساحة الفاعلة للعمليات الأرهابية، وانفلتت تنظيمات متطرفة كانت تتخذها الولايات المتحدة الأمريكية عوناً في محاربتها الأتحاد السوفياتي لأضعافه، بقصد الطرق على قواته التي كانت تحتل أفغانستان في حينه لأرباكها وأشغالها، بالأضافة الى كونها معركة خفية بين المعسكرين الدوليين، وبعد ان رحلت القوات السوفياتية عن افغانستان، وبعد أن انحلت الرابطة العقدية لدول الأتحاد السوفياتي، انقلبت تلك التجمعات والمنظمات على الراعي والمساند والصانع لتنقل شرورها الى أراضيه والأراضي التي انتشرت خيوطها التنظيمية فيها، لتروع الأنسان ضمن عمليات أرهابية سجلها العالم بمرارة وبشاعة يتم ممارسة العنف من خلالها بشكله العشوائي والأعمى والبشع ضد كل البشر دون تحديد أو قيود، وتطورت ظاهرتي العنف والأرهاب في الفترة الأخيرة لتنتقل بشكل سريع من منطقة الى أخرى بحكم ظروف المنطقة او تواجد عناصر أرهابية فيها، ومايلفت النظر توفر الأموال والسلاح والقدرات الفنية في تجهيز جوازات السفر وسمات الدخول والأتصالات والبطاقات المزورة والأمكانيات الفنية والتقنية، بالأضافة الى توفر الأمكانيات البشرية المتمثلة في وجود أعداد من المتطوعين للقتال ضمن أعداد المنتمين الى هذه التنظيمات، وكما توفر للتنظيمات أعداد أخرى من البشر ممن تم غسيل دماغهم، فعاد بعض لايفهم غير مايتم شحنه من صور ومفاهيم ومخططات يتم أدخالها ضمن أساليب بعيدة عن أعتماد المنطق والحقيقة، و يكون فيها الدين الواعز والوسيلة والدافع والناتج الذي يتم غسيل دماغ الأنسان بمفاهيم يتم تشويهها للتأثير على بعض من العناصر المتسمة بضعفها وسهولة أنقيادها، وخصوصاً العناصر المراهقة.

كانت اعمال العنف والأرهاب الدولي قائمة وموجودة خلال الحرب الباردة بين القطبين الدوليين، الولايات المتحدة الامريكية والأتحاد السوفياتي، ولكنها بشكل خفي ويحرص المتصارعان على أخفاءها والأدعاء بتجاوزها ومحاولة تحجيمها، ولكن الأمر بدا أكثر توسعاً ووضوحاً في بداية الخمسينات والستينات من القرن العشرين حين أنتشرت عمليات خطف الطائرات وأحتجاز الرهائن من المدنيين والتهديد بالقتل لأطفال المدارس كوسيلة من وسائل تعتمدها منظمات وتجمعات سياسية متطرفة بأعتبارها وسيلة من وسائل العمل السياسي او الديني، بالأضافة الى تفجير القنابل وسط حافلات النقل والقطارات والمطارات ومحطات النقل والمترو، بأعتبارها اماكن يتجمع فيها اكثر عدد ممكن من البشر المدنيين، كوسائل أرهابية لتحقيق غايات سياسية أعتقاداً منهم بأنها تحقق اغراضها في نشر الرعب والخوف ليس في مفاصل الدول العدوة للتنظيمات الأرهابية والمستهدفة منها، بل من اعداء هذه التنظيمات ومن الناس الآخرين.

والمتمعن ملياً في مفاصل حركة التاريخ الأنساني، يجد أن الأرهاب في المنطقة العربية يطرح أهدافاً وبرامج لاتتفق ولاتتطابق مع واقع الحياة وتطور الأنسان في المنطقة، ويتعارض كلياً مع حقوق الأنسان، بالأضافة الى مساهماته غير المباشرة في توطيد وتثبيت مصالح الشركات الدولية والدول الكبرى في المنطقة، لابل يكون سبباً غير مباشر في مجيء القوات الأجنبية الى المنطقة.

لقد اتخذت التنظيمات المتطرفة طريقا خاصاً تمارس خلاله دورها وتطبق سياستها المتمثلة في السرية الشديدة وسيادة الفكر الواحد غير القابل للنقاش وعدم قبول التحاور، وما على الخصم الا الرضوخ للرأي المطروح بالقوة، وأن هذه المنظمات والمجموعات ترى أنه لايمكن لها أن تحقق أهدافها وسياستها مالم تجنح الى القوة والعنف والأرهاب كطريق يوصل الى الغايات المنشودة.

العديد من الدراسات أشارت الى أن الأوضاع الشاذة تولد تنظيمات شاذة، وأن العنف الذي تمارسه السلطات يولد رد الفعل الموجود لدى التنظيمات الأرهابية، والسلوك المنافي والمتناقض مع حقوق الأنسان، بالأضافة الى كبت الرأي والحرمان من التعبير بشكل صادق وبحرية والتعارض مع الديمقراطية وحرية الرأي، بالأضافة الى عدم ضمان الحريات التي نصت عليها الدساتير واللوائح الدولية، ونادت بها الأحزاب والتجمعات، كل هذا يولد الأرهاب والعنف الذي تمارسه هذه المجموعات والتي هي نتاج ورد فعل لهذه السياسات المتعارضة مع حقوق الأنسان.

ومما لاشك فيه ان التناحر المذهبي في العراق بشكل خاص وأن كان ناراً تحت الرماد، الا انه تم تأجيجه من قبل الأعلام العربي المريض والمبتلي بالأبتعاد عن الموضوعية والحيادية، كما تم تأجيجه أيضاً من قبل بعض السياسيين ممن يشعرون بعدم وجود أرضية وقاعدة تساندهم، و كذلك من بعض العراقيين ممن لاأوراق لديهم أو لحسابات غاية في الشخصية والمصلحية ليكون ورقة رابحة ضمن عمليات التجاذبات والتحالفات السياسية وحسابات الربح والخسارة، وأستجابة لرغبات حكام ومالكي القنوات والصحف في أحيان أخرى، فقد كانت ورقة الطائفية والمذهبية الورقة التي لعبت سلطة صدام دورها غير النظيف عليها، ووظف جهاز المخابرات العراقي الصدامي أقساماً تفردت في معالجة القضايا الطائفية وترويجها والأستناد على فرق دينية على حساب مذاهب وفرق أخرى، وتوظيف رجالات دين وقيادات دينية في سبيل ذلك، ولم يزل اهل العراق يحاولون تلافي نتائجها السلبية في ظل الوضع الحالي المؤقت للعراق حيث يتناقض معها السعي لبناء دولة ديمقراطية تؤمن بتحقيق القرارات التي تضمن حقوق الأنسان وتحقق الفيدرالية الخيار المستقبلي للعراق.

وبنتيجة الأضطهاد والسيطرة على التجارة والصناعة في بلدان العالم الثالث من قبل بلدان العالم المتمدن، يدفع أيضاً بهذه التنظيمات من قبل الأقطاب ذات المصالح للتطرف في السلوك الأنساني لمواجهة مصالح البعض والحد من انتشار قواتها وشركاتها ونفوذها العسكري في المنطقة كورقة من أوراق الصراع الدولي، وأعتماد وسائل الأرهاب التي صارت سمة تتميز بها تلك التنظيمات لتعبر عن حقيقة أعتقادها في التعبير عن هذه الوسائل، حيث لاتلبث تلك التنظيمات أن تتفاخر وتتباهى قيامها بعمليات أرهابية ينتج عنها موت أبرياء ومدنيين،أضافة الى مايدخله من روع وأرهاب في قلوب الاخرين , ولم يقتصر الأمر على العمليات الأرهابية بل تعداه الى تمكين هذه التنظيمات أيصال صوتها وبياناتها وخطاباتها وأشرطة الفيديو تيب الخاصة بأفلامها عبر الأنترنيت بواسطة صفحات مخصصة لها، بالأضافة الى تمكنها من أستمالة جهات تشرف على بث فضائيات وصحف عربية على الأغلب تتمكن من أيصال صوتها وتهديداتها بسهولة ويسر تحت غطاء الحرية ومتابعة الحدث مع ملاحظة ميل نفسي غريب للمشرفين على هذه القنوات لتقبل بث الأخبار عن انتصارات تحققها التنظيمات الأرهابية على مواطنين أبرياء وعمليات تخريبية تطال اماكن عامة وبنى تحتية، كما طورت أعمالها بأتجاه توسيع دائرة الأرهاب الدولي حين تقدم هذه التنظيمات المتبرقعة تحت مزاعم وستائر الدين الأسلامي بتصوير عمليات القتل والذبح بطريقة النحر بالسكين للرهائن من المدنيين، وتوسيع دائرة خطف الأجانب وطلب تنفيذ رغباتهم وتمنياتهم مقابل هؤلاء المدنيين الاسرى، وبالتالي تصوير عمليات الذبح وجز الرؤوس وتسجيل التصوير على أشرطة ممغنطة (سي دي) وتوزيعها بكثافة بقصد بث الرعب والخوف والرهبة بين الناس.

يوما بعد آخر يتاكد بما لايقبل الشك أن الأنسان في العراق وتجربته الجديدة في الحياة الديمقراطية والفيدرالية من تستهدفه العمليات الأرهابية التي لابد لها من غطاء، والأنسان العراقي مدنيا كان أم عسكرياً، شرطيا كان أو سياسيا، ومستقلاً أو منتسبا لأحزاب سياسية، عاملاً فقيراً أو مسؤولا في الدولة، له شأن في العمل السياسي أو ممن لاحول له ولاقوة، الجميع مشروع للذبح والقتل والأختطاف من قبل التنظيمات الأرهابية، والجميع لايعرف متى ستترصده مجموعات

الاجرام والأرهاب وتجعله موضوعاً لتخطط له وتنتقم منه وتغتاله لتسلب منه حياته و لتحرم عائلته وأطفاله منه ومن مصدر عيشها، وأصبح كل مواطن في وضع غير آمن ويمكن ان يتم سلب حياته دون سبب أو بثمن بخس يتقاضاه القتلة..

وأستلمت الاطراف المتعاونة في تخريب العراق ومحاولة إيقاف مسيرته والتي تستهدف التجربة والأنسان معاً، تلك الإشارة بعد أن توفرت لها كل مستلزمات سطوتها وسيطرتها في الشارع العراقي بشكل ملموس عسكريا وأعلامياً، بالأضافة الى أرباك الشارع العراقي مستغلة ضعف القوات الأمنية والعسكرية، فتجمعت متكاتفة ومتحالفة لتنفيذها في وقت تتفرق فيه القوى السياسية الوطنية العراقية وتتصارع على أن تحتل أكبر مساحة من برلمان مؤقت تزاحم به الاخرين بطرق غير معهودة ومألوفة، وتساند دول عديدة هذه الأطراف المتعاونة في قتل العراقيين توفر لها ساحات التدريب وتسهيل عمليات عبور الحدود وتوفر لهم الوثائق المزورة والأموال والعناصر التي يمكن أن يتم استغلالها من بهائم أشتهرت بها هذه الأمة دون سواها، فيتم أعدادها كبهائم مفخخة تقتل كل من يقف بطريقها من كل الاحياء بشراً كان أو شجراً او حيوان، فكل شيء مستهدف بعد ان يتم تلغيم جسد المنتحر بكميات ناسفة كبيرة بقصد قتل اكبر عدد ممكن من العراقيين بغض النظر عن اديانهم وقومياتهم وجنسهم وأفكارهم السياسية.

تكاتفت الأطراف المتعاونة على الشر من اجل استهداف الأنسان في العراق بعد ان وجدت التراخي من المسؤولين العراقيين في القبض على المسؤولين السابقين في السلطة البائدة الذين ارتكبوا الجرائم الخسيسة بحق ابناء العراق، وبقي عناصر جهاز الأمن وقياداته وعناصر وقيادات جهاز المخابرات وقياداتها والأمن الخاص وقياداتها والأستخبارات وقياداتها وحزب البعث وقياداته مترقبين الملاحقة والمحاسبة والمحاكمة بعد التحقيق، وبعد ان تبين لهم أن الناس منشغلة بتوزيع الكراسي والوظائف، وان المنصب مايشغل هذه الجموع التي تراكضت تريد حجز مقعد لها أو مغنم لها قبل أن تستقر الأمور، تنفست هذه العناصر ودخل السرور قلبها فالناس في واد والأرهابيين والمجرمين وعناصر الأمن والمخابرات والبعثيين في واد آخر.

وليس أعتباطاً ان يتم افراغ مخازن السلاح العائدة للقوات المسلحة العراقية المنهزمة من قبل الناس أمام انظار القوات المحتلة، فلم يحدث في أي احتلال أن تقوم القوات المحتلة تمكين الناس أن تسيطر على مخازن الأسلحة العسكرية، وليس اعتباطاً ان يتم ابقاء الحدود سائبة ومفتوحة، كما ليس اعتباطاً ان يتم حل وحدات الجيش العراقي بكافة اصنافها، و كما تحل قوات الشرطة وقوات الحدود وعناصر شرطة الكمارك وشرطة المرور دون ان يكون هناك بديل، وليس اعتباطاً ان يتم انشاء جهاز للشرطة عليل وفقير لايتم توفير ابسط مستلزمات المواجهة أذ ليس هناك عدالة في التوازن مع مايملكه الأرهاب من قوة وأمكانيات، ليطلب منه المواجهة، وأذ يفتقر جهاز الشرطة والحرس الوطني الى التقنيات الفنية الحديثة في المواجهة، كما يفتقر للأمكانيات التي تتوفر للأرهابيين يصبح الأمر غير معقول في مواجهة بين قوات الشرطة العراقية الوطنية وبين عناصر الأرهاب المدعومة والمدججة بالسلاح والأمكانيات والرعاية الداخلية والخارجية، وليس اعتباطاً ان يتم القبض على عناصر ترتكب اعمال الشروع بالقتل والتفجير ليتم اطلاق سراحها لمعاودة عملها مرة اخرى، وليس اعتباطاً أن يتم تشكيل لواء عسكري بقيادة قائد من قادة الزمن الصدامي البائد وارساله الى الفلوجة، وليس اعتباطاً ان تبقى المرارة قاسماً مشتركاً في أرواح العراقيين حين يتم أغتيال المسؤولين يوما بعد يوم وتسجيل القضايا ضد مجهول، وليس اعتباطاً ان يتم التحاور وأحترام القتلة والسفلة والسوقيين على أعتبار أن هناك مقاومة شريفة وأخرى غير شريفة.

ولم يلتفت مجلس الحكم ولاالحاكم المدني السفير بول بريمر الذي منع وزير الداخلية أن يصدر قراره بمنع دخول المواطنين العرب الى العراق خلال فترة معينة بقصد حماية الناس وتحديد حركة الأرهاب، خجلاً من زعل الحكام العرب وعدم خدش التعاون العربي مع ان مايحدث من فجيعة أمنية تغزو الشارع العراقي حين يتمكن القتلة منازلة الحكومة وسط شوارع العاصمة، وبدلاً من أن يستقيل المسؤولين يستمر الوضع بهذا الشكل المسرحي، لينتقل الى الحكومة المؤقتة التي لم يكن حالها بأحسن من غيرها، فيشتد ساعد الأرهاب ويصير المجرم قوياً وذا تأثير ومحترماً أحياناً يجد العديد من الستائر والواجهات التي يتخفى بها، كما يجد من التعاطف ليس فقط العربي وأنما يتغلغل الى الداخل حيث تتكاتف معه المجموعات

المبتلية بالجرائم لصالح سلطة صدام البائد بأعتبار أنه يرفع شعاراً وطنياً وشرعياً، حتى صارت مؤسسات عربية مثل الجامعة العربية ورؤساء دول يستقبلون القتلة وقادة التنظيمات الأرهابية ومجموعات الخطف أستقبال الملوك بزعم معارضتهم للأحتلال، وصارت دول أجنبية تضفي على عناصر تفتك بالعراق والعراقيين مسحة المعارضين وتساندهم وتمنحهم الدعم السياسي ليس ايمانا منها بهم وليس موقفا متعارضا مع النظام الجديد، وانما موقفا يمثل التعارض مع الولايات المتحدة الأمريكية مالم يتم التنسيق في المصالح معها والتوجه المتطرف لقتل الأنسان على الهوية مرض لم يكن قد انتشر في العراق، وهو نتيجة لما كان النظام الصدامي يحقن به المجموعات التي علمها ووظفها وزرع فيها هذه الأفكار، حيث حقنها بأفكار العداء للأنسان والأستخفاف بالحياة الأنسانية، ولهذا قصد القتلة معتنقي الاديان من الأخوة العراقيين المسيحيين والأيزيديين والمندائيين بهدف قتلهم دون سبب سوى أيمانهم بدياناتهم وبالله الواحد الأحد الذي تؤمن به جميع الديانات في العراق.

وتزاحم شيوخ الجوامع العربية الذين قرروا اطالة لحاهم وتقصير ملابسهم ليصدروا أوامرهم للشباب العربي المغرر به والذي غاب عنه العقل والحكمة ومعرفة الحقائق ليقبلوا أن يصيروا بهائم مفخخة ليس لحياتهم معنى، ليقتلوا أكبر عدد ممكن من العراقيين اعتقاداً منهم انهم سيعبرون الى الجنة عبر أشلاء ودماء العراقيين، وبدعم واضح من بعض الأثرياء العرب الذين يجدون أن ثوابهم يأتيهم عبر دماء وأشلاء الفقراء من العراقيين.

وأظهرت لنا التحقيقات والمحاكمات خواء وعدم جدية المساهمة بأيقاف الأرهاب والأقتصاص من المجرمين ليكون العقاب القاسي رادعاً لغيرهم وليكونوا عبرة لمن أعتبر، ولتكون العقوبات بما يتناسب مع حجم الجريمة المرتكبة ووضع العراق الأستثنائي والشائك، فقد كانت التحقيقات لاتتناسب مع الخطورة الاجرامية لهذه التجمعات والعناصر، مثلما كانت العقوبات لاتمثل أدنى مستويات الردع.

ويوميا يعطي العراق ضريبة مستمرة من ابناءه البررة في الوقت الذي بقيت فيه الأحزاب تتنافس على أن تكون لها مراكز في الوزارات، وان تختلف على الوزارات السيادية والوزارات غير المهمة، وبقي الملف الأمني للأرهاب يتفاقم يوما بعد يوم مع ان منابعه معروفة وقياداته مشخصة دون ان يستطيع احد ان يتعرض لها بسوء، وسيبقى الملف الأمني هو الأكثر أهمية يسجل خسارة العراق لأولاده الأبرياء دون ان يجد من يوقف نزيف هذا الشريان الذي لايد لأهل العراق فيه.

الأمن ثم الأمن ومن ثم الامن، فمتى يتم الالتفات الى الأمن ويلتفت المسؤولين الى ان المواطن العراقي بلاحماية ولا سلاح ولا مصدات وخطط أمنية، وأن المواطن العراقي أعزل لاسقف يحميه سوى رحمة الله. ويبقى الملف الأمني والأرهاب الهاجس الأساسي والأول الذي يشغل البال في العراق، ودون مواجهة حقيقية وفاعلة وبعيدة عن الوعود والتخيلات لن تستطيع السلطة الجديدة أن توقف زحف الأرهاب، ودون مواجهة عسكرية بحجم القوة التي يندفع بها الأرهاب ويعمل وفقها في العراق.

كما يبقى الأرهاب من الافعال الاجرامية ضد الانسانية والتي ترقى لمستوى جرائم الأبادة الجماعية، سواء بالفعل او بالتحريض أو بالأشتراك أو بالشروع.

العراق في مواجهة الأرهاب

أن مايحدث في العراق هو نتاج الحقن الأجتماعي المدمر لشرذمة الحياة والذي خططت له السلطة البائدة طيلة الزمن التي تسلطت به على العراق، إذ كانت الدولة تمارس الإرهاب ضد الإنسان في العراق، وسلطت عليه العديد من الأجهزة الأمنية والمخابراتية بقصد بث الرعب في كل تفاصيل ودقائق حياته، وأستطاعت أن تخرب جزء كبير من المنظومة العرفية والأجتماعية وعمدت على أحلال محلها قيم بذيئة وخسيسة بقصد تخريب المجتمع وبذر قيم الشخصية المتناقضة والمريضة بين أوساط المجتمع، الذي رزح تحت نير الطغيان والطائفية والجور بصمت قاتل، كذلك الأمر يبين حجم التنسيق بين القوى المتطرفة والأرهابية وبين عناصر الأمن والمخابرات االتابعة للنظام البائد.

كما استطاعت السلطة أن تنشر الإرهاب والرعب في المفاصل السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتدخلت في أدق تفاصيل حياة الناس وحرياتهم ولقمة عيشهم، ودمرت منظومة القيم الأخلاقية، وهرست بإقدامها ليس ما قررته لوائح حقوق الإنسان ,إنما حتى النصوص الدستورية التي وضعتها في دستورها المؤقت.

أن ماحدث هو النتيجة الطبيعية للتصادم الحضاري بين قوى الخير والشر، وبين تطلع الناس الى مستقبلهم وبين الحثالة الفكرية والرواسب والشوائب التي ترسبت نتيجة الزمن غير القصير الذي حكمت به سلطة مثل سلطة صدام للعراق، والتي تمثلها عقلية سلطة بعقلية إجرامية ومنحرفة والتي بثها وحقنها في عقول البعض من الناس، وزرعها في قلوبهم ووظفها على هذا الأساس، وزرعها نفسياً وفق مخططات مخابراتية أعتمدت دراسات وخبرة لعلماء نفسانيين وعلم أجتماع وخبرات مخابراتية أجنبية بقصد وضع لمسات التخريب الجمعي للمجتمع العراقي، خمسة وثلاثون عاماً وصدام يوظف أجهزة الأمن العام والمخابرات والأستخبارات والأمن الخاص والأجهزة الخاصة وأجهزة الحزب لصالح قضية أرهاب المواطن العراقي وأذلاله وتطويعه وأدمانه على هذا الأذلال وأقراره كونه صار جزءاً منه، بحيث يوصله الى مرحلة لايمكنه الحياة دون أن يجد من يذله أو يقسو عليه أو يرهبه على الأقل، فيجد فيه جزء من شخصيته وحياته التي أعتادها، ويمعن أولا وقبل كل شيء في سبيل أذلال منتسبي هذه الأجهزة مهما كانت منزلتهم ودرجة اهميتهم، فكل عنصر من عناصر هذه الأجهزة مهان وذليل أمام سلطة صدام وعائلة صدام، وهذا العنصر المهان يعكس أذلاله وأهانته على الناس بموافقة السلطة وبمعرفتها وربما بأوامرها.

يستطيع أي عنصر من هذه العناصر أن يستدعي من يشاء من الناس دون قضية، ويستطيع أيضاً أن يقتاد من يشاء دون أمر، لابل يستطيع أن يوقف ويحجز من يشاء دون تهمة ودون قرار من قاضي، ويستطيع أن يقوم بتعذيب أي مواطن حتى دون تهمة أو حتى شبهة، كما يستطيع مصادرة الأموال والأرواح دون أن يتدخل أي مرجع قضائي أو حكومي مهما بلغت أهميته.

فالمواطن العراقي مرعوب من أسم الجهاز الأمني ويمتلأ عقله بأرهاب من عمل تلك الأجهزة وثقته بضياع الحقيقة في دهاليزها، مثلما يبقى المواطن العراقي مرعوب من كل شخص يعمل ضمن هذه الأجهزة، أو حتى كونه مخبراً أو صديقاً لهذه الأجهزة، مجرد حالة الرعب تثير الأطمئنان والرضا في عقل صدام وسلطته، العنصر الذي يعمل في الأجهزة الأمنية فوق القانون، ولايخضع لمسائلة القانون وهو مصان غير مسؤول، مع أن صدام لايمكن أن يطمئن قطعاً لعناصر هذه الأجهزة مطلقا، وهو يريد نشر الرعب داخل الأجهزة الأمنية وداخل المجتمع العراقي سوية، وهذا الأنتشار يحقق له غاية نفسية من الأطمئنان في عملية الترويع المتبادل، بالأضافة الى أحساسه في أكمال رغبة عارمة ودفينة داخل نفسه الشريرة والمتناقضة، وتشفياً وأرتواء روحي طالما كان يحلم به لمرض خطير يسيطر على عقله وكوامنه الداخلية، ولم تستطع كل الأحداث التي جرت في العراق أن تشبع جزء ولو يسيراً منه.

ثمة حقن كثيرة يتم أدخالها في عقول القائمين على هذه الأجهزة وعلى العناصر العاملة فيها، منها أن المواطن العراقي مرعوب لحد الخرافة من هذه الأجهزة وهو بالتالي يكتفي شرها ويحاول الأبتعاد عن كل مايثيرها أو يستفزها أو يضعه تحت مسؤوليتها، ويحسب لها ألف حساب حين يتعلق الأمر بقضية أو معلومة أو أشارة منها تجاه هذا المواطن أو عائلته، وبالرغم من كون هذه الأجهزة يفترض ان تجسد اسمها في حماية أمن المواطن الا انها تمكنت من بث الرعب والأرهاب في روحه الممتلئة رعباً وخوفاً منها ومن السلطة.

كنا نشاهد ونلمس الغطرسة والغرور والعنجهية التي تطغي على عقول منتسبي هذه الأجهزة في التعامل اليومي مع المواطن العراقي أو مع الأجهزة الحكومية نفسها، ولكن ثمة حقيقة يتم التستر عليها وهي أن منتسبي هذه الأجهزة كانوا منخورين من الداخل ومجوفين وتم وضعهم في قالب ضمن آلية معدة سلفاً ضمن مفاهيم أجتماعية وأمنية وسياسية وعلى ضوء دراسات وأبحاث أعتمدها الطاغية في سبيل ذلك الأمر، وكانوا بنفس الوقت تتلبسهم أفكار الخوف والرعب من

السلطة ذاتها فأنهم أيضاً مرعوبين من تفرغ الجماهير العراقية والألتفات نحوهم والأقتصاص منهم مثلما كان احدهم يخاف من الآخر ويخشاه ويراقبه.

ومن خلال ذلك جندت السلطة جيش من الرجال والنساء ممن أرتبطوا ذهنياً وشخصياً بآلية العمل الأمني وأصبحوا تحت السيطرة النفسية لهذه الآلية الأمنية، فهي التي تتحكم بسلوكهم وشخصياتهم، وهم بغير هذه الألية والأجهزة لايمكن أن يجدوا أنفسهم، اذ ليس لهم آية قيمة في المجتمع دونها، فهم لايؤثرون ولايتاثرون وهم اشبه بالمنقطع عن مجتمعه أو بالقطيع التائه الذي ليس هناك من يقوده، وليس لهم من المواهب السياسية أو الثقافية أو الأجتماعية مايؤهلهم للأندماج داخل مجتمعهم مرة أخرى بعد حالة الفصام الأجتماعي الذي صاروا اليه.

ودون معالجة حالتهم كحالة خاصة جديرة بالأنتباه وألأهتمام سيكون رد الفعل مستمرا في العمل التخريبي وأرباك الحياة العراقية مستقبلاً.

إن الظروف المتوفرة لهذه العناصر من المال والسلاح والخطوط السرية الممدودة والشبكات العالمية للأرهاب والحقن المستمر والاندفاع الكامن في نفوسهم، كل هذا يؤهلهم للأستمرار في العمل على أحداث التخريب وزرع الموت في أوساط العراقيين حتى بعد رحيل القوات الأجنبية وقيام الدستور والبرلمان والحكومة.

أن مخططات العمل المعدة لهذه المجاميع العراقية التي يتم توظيفها بالتعاون والأنسجام مع التنظيمات الارهابية والمتطرفة والأجرامية التي تم اطلاق سراحها من أحكامها الثقيلة داخل الساحة العراقية سيربك الحياة العراقية حتماً مستقبلاً، كما أن الحياة السياسية ستفقد بعض العناصر والرموز الوطنية نتيجة أفعال الغدر والخسة التي لاتتورع هذه العناصر عن الأقدام عليها في عمليات الأغتيالات والتفجيرات وأستغلال الوضع العراقي الفتي والقوة العراقية الجديدة التي تحترم الأنسان كقيمة عليا وتحترم حقوقه لما توفرت لها من فرصة الانتقام العشوائي ونشر الرعب والإرهاب بين الناس.

ويمكن العودة الى جذور الظاهرة الأمنية في العراق المجسدة للفعل الأرهابي (أرهاب السلطة)، فهذه العناصر لاينكر عراقيتها ولكن حصرها داخل مناطق معينة من العراق، جعلها تشعر بالتكتل المناطقي والطائفي والعشائري، كما جعلها تشعر بالخوف من أكتساح الجماهير لها، وجعلها كذلك تشعر بالقلق الدائم على حياتها وحياة اهلها من جراء تردي سمعتها الوطنية على مدى زمن ليس بالقصير كانت تشكل الأدوات القمعية للسلطات القمعية بشكل واضح ومكشوف للناس، ولذا فقد عادت لتلتقي من جديد مستغلة تجمعها وقربها وأرتباطها مع توفر مستلزمات العمل المضاد لحركة المجتمع العراقي كما قلنا آنفاً.

المشكلة لاتكمن في أختلاط المواقف في تقييم عمليات الأنتحار التي يقدم عليها بعض (البهائم المفخخة) في العراق، فالأمر لايعدو الا أرباك في الفهم أو الأعتقاد الخاطيء وعدم التبصر في عقل المنتحر القاصر، الذي اقتنع أن انتحاره ورحيله عن الدنيا (الفانية) سيكون معبراً للوصول الى جنان الخلد، وكلا الحالتين جدير بالأنتباه الأنتحار أو السبب.

وأذا أسلمنا بأن الأنتحار محرم شرعاً وممنوع قانوناً، فلم يحث الدين ليس فقط الأسلام وأنما جميع الأديان على أن يدفع أحداً الى الأنتحار، كما أن السبب الذي يتذرع به المنتحر أو التنظيمات التي تدفعه غريباً وواهياً لايجد له من وسائل الأقناع والمنطق الأنساني سنداً.

ربما بسبب شخصي مثلما أفاد به الشارع بالأنتحار السعودي الذي القي القبض عليه في مدينة السماوة (جنوب بغداد) حين افاد انه أدمن على المخدرات ولم يجد منفذاً لأنقاذه وعلاجه، ونصحه شيوخه بأنه ميت لامحال، فلماذا لايمت بعملية أنتحارية في العراق ويطرق باب الجنة، ولهذا لم يجد خياراً اسهل من هذا الطريق، وحين تقلب الزعم الذي أورده المذكور تجد أن بعض من رجال الدين يحاول أن يستغل الأحباط النفسي والأنكسار الذي يحيط بحياة العنصر لقيادته الى قدره، أو لربما أقتنع عن طريق تسلل مفاهيم شريرة تحت أغطية وأحاديث دينية لغايات تكمن في نفس يعقوب، أستطاع بعض شيوخ الدين أن يغرسوها داخل روحه المستجيبة بسذاجة لهذا الغرس المتنامي يومياً والمنتشر بين أوساط الشباب العربي.

وأذ تعج المناطق المتخلفة في العالم بالأفكار التكفيرية، مثلما تعج المنطقة العربية بوجود اعداد جاهزة ويائسة وقابلة للانسجام مع هذا المفهوم الديني الجديد لأسباب أجتماعية وسياسية عديدة، فقد تبلورت ظاهرة التطرف والنزوع نحو خلاص النفس من محيطها وواقعها العربي المزري بجنوح المنتحر الى توظيف جسده كوسيلة من وسائل الموت دون أن يتعرف على هويات أو اسماء الضحايا، سواء بواسطة ايهام المنتحر بحياة في الجنة أو بوعود يطرحها رعاة للأعمال الأرهابية أو بخلاص لحياة بشرية انغلقت امامها سبل الحياة التافهة سوى طريق الموت الذي يرسمه له المنظرين كوسيلة من وسائل رضا الله زيفاً وبهتاناً ايهاماً للمنتحر.

له مرجعاً دينياً يتم تقليده والأقتداء به، وقد نعجب أن اعراباً يقطعون كل تلك المسافات ويعبرون الحدود ويتركون بيوتهم ليقدموا على قتل العراقيين الذين سيموتون بأرادة الله حتما فليس بينهم من يؤيد الحياة، وقد نعجب لأعراب يتركون الحرب التي تشنها التنظيمات الأرهابية المتطرفة التي تتخذ من الدين الأسلام وتعاليمه السمحاء برقعاً وستاراً لتمرير أفعالها، لاتؤثر في جدران السلطات ولاالأنظمة الغربية التي تزعم انها تحاربها، وهذه الحرب موجهة ضد المدنيين والأبرياء الآمنين دون غيرهم، وبالتالي هي حرب موجهة من هذه التنظيمات المتطرفة التي توفرت لها كل مستلزمات القوة والأسناد الى الدفع والتغذية المعنويين، هذه الحرب موجهة ضد الأنسانية بشتى صورها، وأن الجرائم المرتكبة رغم بشاعتها وكارثيتها بحق الأنسانية لم تغير المسارات السياسية للدول ولم تستطع أن تجعلها تعيد النظر في أقتصادها أو في مسارات أنظمتها السياسية، كما لم تستطع أن تقنع أحداً بأنها موجهة ضد السلطات والحكام دون الجماهير المدنية.

غير أن مايلفت النظر أن وراء تلك الشبكات الأرهابية حكام دول وتنظيمات سياسية وشخصيات لاتشعر بأدنى خجل حين تشير بشكل غير مباشر مساندتها الى هذه التنظيمات الأرهابية بحجة الأنتصار الى الأسلام والعروبة، مع انها تمارس الشيزوفرينيا السياسية في الموقف المتناقض، حين تزعم التزامها بحقوق الأنسان ومحاربتها للأرهاب من جهة، وتغذيتها لهذه التيارات الأجرامية التي أخذت تنتشر في المنطقة العربية وتتفرع منها منتشرة مثل الوباء من جهة أخرى.

هذه التنظيمات تجد لها من يساندها من الصحافيين والفضائيات العربية التي تتكأ على مساند أجنبية، وتستقوي بالديمقراطية الأوربية، وتحتمي بالقوانين الأوربية، وتدعو الى تمجيد قتل الأبرياء، وتشيد بالقتلة وبالمجرمين تحت زعم تمجيدها للأسلام والمسلمين، وهذا السلوك المنحرف يعبر عن مدى الأنحراف في الممارسة السياسية، بالأضافة الى كونها تعبر عن أزمة نفسية وأخلاقية في أعتمادها اساليب غاية في الجبن والخسة حين تلجأ الى الخديعة والمخاتلة وأستغلال أنسانية الاخر في المواجهة، كما انها لم تزل تتخذ من عدة شعارات براقة غير أن ليس لها حقيقة حين تتخذ من غطاء مطالبتها برحيل الأحتلال ما يدفعها لتقديم الضحايا من الأبرياء سواء من المدنيين من اهل تلك البلدان ومن شتى الأديان، او من البهائم العربية المخدوعة التي يتم ارسالها الى الموت كأي بهيمة تموت وتقتل غيرها، مع أنها تعرف علم اليقين انها تستطيع ان تصطف مع القوى التي تطالب برحيل القوات الأجنبية وفق القوانين الدولية ومايمليه المجتمع الدولي في هذا الخصوص:

هل قيم الدين الإسلامي تدعو الى التطرف؟

هل قيم الدين الإسلامي تدعو الى الإرهاب وممارسة العنف؟

لا اعتقد ان صحيح الدين الإسلامي ينهج منهج العنف او يدعو الى قطع رؤوس الأبرياء او قطع اللسان او التمثيل في جثث الموتى،ربما كان هناك من يرى في الدين الإسلامي اتجاهاً يدعو الى التطرف والتعصب والغلو رغم ان النبي محمد(ص)نهى عن ذلك بقوله:إياكم والغلو في الدين. !! وهذا يتناقض كلية مع سلوك الجماعات الإسلامية الإرهابية التي تحفز المصلين الى الانتحار وتفجير انفسهم وإيقاع الأذى بالأطفال الذين يلعبون في ساحات المدارس او المرضى المراجعين للمراكز الصحية او المستشفيات،او الموظفات المتوجهات الى عملهن في مطار بغداد او اماكن أخرى او قطع رأس الدبلوماسي المصري الذي يمثل إحدى وسائل التطور الحضاري في التواصل الإنساني بين الشعوب والأمم والأقوام وتوطيد أواصر المحبة بين الشعوب،، ولنا وقائع عديدة يقوم بها التطرف الإسلامي المناهض لجميع التوجهات الإنسانية

والحضارية والتقارب بين الشعوب والذي تعارضه الاديان السماوية جميعها. هذا السلوك العدواني الصادر من الدين المتعصب الذي يدعو الى مزج الدين بالسياسة،والسياسة كما هو معروف تفرغ الدين من محتواه ويتحول رجل الدين الى منافق، كذاب، يبرر لأجل انتماؤه السياسي بغطاء الدين وإزاء ذلك هنا تتداخل القيم بالمعتقدات وتدعم احدهما الأخرى على أساس ان القيم تشير الى الحسن–مقابل القبح،والمعتقدات تشير الى الحقيقة مقابل الزيف،فإذا كان الدين الإسلامي حقيقة،فأن ممارسة العنف وقتل الأطفال وتشريد الأسر وذبح الأبرياء ما هو الا زيف الدين الإسلامي كمعتقد يؤمن بالقيم اللاانسانية التي لم يؤمن بها إي دين من الاديان السماوية او غير السماوية،وهذا ما يدعو له الإخوة ذوي الاتجاهات التعصبية المتطرفة ويمارسون الإرهاب كسلوك، لا تبدو البشاشة والتعبيرات الإنسانية على ملامحهم،ولا تبدو سمة تقبل الأخر في سلوكهم، أنهم رجال تخفي وجوها لحى كثة واسملة قصيرة لا تبدو عليها سمات الاحترام في الملبس والعطور التي آلف رسول الله (ص) ان تعبق من بدنه الطاهر وهو يلقى صحبه او عامة الناس ويبادرهم بالقاء التحية قبل الزائر القادم، انه سلوك المسالمة في الاسلام وقبول الآخر.لا نجد هذه السمات في الاسلام المتعصب الارهابي فهو لا يعترف بوجود الشئ وضده حيث يجتمعان في مسلك واحد في الحياة، ونسى هؤلاء الرجال من ذوي الاتجاهات الاسلامية التعصبية والذين يمارسون الإرهاب كسلوك ضد الاخرين،ان الحياة وحدودها قائم على التناقض وأوله الليل يعقبه النهار والموت مقابل الميلاد والأسود مقابل الأبيض والولادة مقابل الرحيل الطريق الأقصر الى الجنة،وهي استحالة في تحقيق هذا الهدف عند الناس الأسوياء.

أن ديمومة الأسباب التي تتوفر للتنظيمات الأرهابية سبباً من أسباب تكرار الكوارث الأنسانية والهجمات الأرهابية التي تشنها التنظيمات الأرهابية، بالأضافة الى وجود عوامل المساندة من العقول المريضة والمنحرفة، التي تمجد القتلة وتدعو لمزيد من القتل، وتمارس الإعماء في الذهن العربي لتزيدة تخلفاً وأفقاراً وأنحطاطاً، حين يتم توظيف الجسد البشري وتحويله الى كتلة من الموت الذي يقتل الآخرين دون تمييز، الأنسان الذي كرمه الله تعالى بالحياة وحباه وجعله متميزاً بقوله ((ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقنهم من الطيبت وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا)).

وحيث لاتوجد ضوابط أخلاقية وضميرية يمكن أن تحدد أعمال الأرهاب أو تردعه، فلا مقدس لدى الأرهابيين، ولاضوابط تستطيع أن توقف أو تحدد أعمالهم وطالما اعتبر الأسلام بيوت الله أماكن للعبادة و جعلها مدارس لتطوير الثقافة الأنسانية بكل فروعها المعرفية، وطالما اعطى المسلمين شيئاً من القدسية والتبجيل والأحترام لبيوت الله ولأضرحة الأولياء والأئمة، حتى كان الدخيل الى حرمة هذه الجوامع والحسينيات والأضرحة يجد الآمان من عدم وقوعه في قبضة السلطات أوالمطاردين، كما أنه يشعر بالأمن والآمان في حرم الجامع أو الضريح. ويتحتم على الداخل زيادة في التقديس والأحترام أن يخلع نعليه قبل الدخول، ويضع سلاحه وكل مامن شأنه أن يخدش أحترام أو قدسية المكان أو يخل بتقاليده المهيبة.

وقرأنا في التاريخ العراقي كيف كان المتظاهرين في العهد الملكي البائد يلوذون بأضرحة الأئمة والجوامع والتكايا فلاتطالهم السلطات التي تطاردهم حين تقف على الأبواب فيفلتوا من العقاب، ولم يتجرأ أحد أو سلطة من السلطات القامعة التي مرت على العراق أن تخرق هذه الاعراف والتقاليد والقيم التي كان العراقي يلتزم بها مع ان التظاهر ضد السلطات انتهى مع نهاية العهد الملكي وبداية العهد الجمهوري.

وحين حل علينا زمن الوباء الصدامي كانت كل الأضرحة والجوامع وبيوت الله مستباحة، فلا شيء محرم امام السلطات، ولاشيء أمامها غير ممكن حتى أن الطاغية العراقي كان يمعن في دخوله الأضرحة والجوامع بحذاءه والقيام بتمثيلية الصلاة دون وضوء وهو يرتدي الحذاء ويحمل مسدسه على خاصرته، وهو مايشير الى بدعة لم تحدث في الأسلام من قبل ولكن الجديد الذي يؤمن به صدام كان يختلف عن الاسلام والأديان السماوية الأخرى. كما كانت كتائب الحماية التي ظنها تحميه من غضبة الشعب تحمل اسلحتها وتدوس الجوامع والأماكن التي يسجد عليها عباد الله بالأحذية.

وكان رجال الأمن يدخلون الجوامع والحسينيات يلقون القبض على الشباب المتهمين بالأنتماء الى الأحزاب الدينية أو من كان يكثر من العبادة وقراءة القرآن كتهمة من التهم التي توصل الأنسان الى حبل المشنقة في زمن الحملة الأيمانية الصدامية.

وحين قامت أنتفاضة آذار 1991 في العراق وألتجأ بعض الناس الى الجوامع والأضرحة أعتقاداً منهم أنها ستحميهم مؤقتاً لما تعنيه من قداسة، فقد قام الجيش الصدامي ليس فقط بقصفها بالمدفعية والصواريخ، ,انما قام الجيش بدخولها وأستباحتها وتهديم العديد منها وقتل الناس بداخلها.

وبعد أن تخلص العراق من الطاغية البائد، ظهرت حالات مستهجنة بأن تتخذ بعض الحركات من بنايات الجوامع والحسينيات مقرات سياسية وشخصية لها، استباحة لقدسية المكان وتجاوزاً على حرمات الله، فتم تحويل الأماكن المقدسة في العراق لتخزين الأسلحة والمتفجرات والمواد التي تعمل على قتل الناس، وكمثال ما تم العثور عليه في جامع أم الطبول في بغداد حين تحول قبو المسجد الى مخابيء لأسلحة الأرهاب والقتل.

كما قامت بعض الجماعات المتطرفة بأتخاذ الأضرحة المقدسة أماكن لتجمعها وممارسة الرقص وطقوس الفرح وهي ترفع السلاح وسط الضريح المقدس، وقد ظهرت صور عديدة تشير الى هذه الحالات مما يعني أن قيم جديدة وأعراف دخلت عملياً الى العراق تبيح الأماكن المقدسة ولاتضع لأضرحة الأئمة الكبار أية قيمة أو أحترام حين تتحول أماكن رفاتهم الى مقرات عسكرية وتجمعات متطرفة يتم فيها تخزين الأسلحة والمقاتلين.

الأنسب أن نتذكر أن لبيوت الله قدسية ومكانة مبجلة في قلوب المسلمين، ومن الأجدر أن نظهر هذا التبجيل والأحترام في ترك بيوت الله لله، وأن لانتجاوز عليها بأية وسيلة كانت ولأي سبب كان.

والأنسب أن نحترم القيمة الدينية والتاريخية لهذه الرموز الكبيرة، وأن نجسد أحترامنا في عدم تحويل المكان الى وحدة عسكرية أو ثكنة.

ومن العار ان نتخذ من الاضرحة واماكن العبادة ملاذا لنا وحماية من التقابل مع الرجال، وحين نتخذها متاريس وسواتر نتوقع ان المقابل سيصيبها ويدمرها وذلك الفعل بسبب غير مباشر منا.

لذا ينبغي على رجال الدين الدعوة والأفتاء بعدم جواز أدخال الأسلحة والمسلحين الى الجوامع والأضرحة والروضات المطهرة، وعلى رجال الدين الأفتاء بتحريم تدنيس هذه الأماكن وأتخاذها متاريس في القتال مهما كانت أسبابه ودوافعه، وعلى رجال الدين أن تطلب القبض والتصدي لكل من يريد أن يدنس هذه الحرمات، وحتى تبقى هذه الأماكن تليق بعبادة الله والصلاة وتليق بالكبار من الأئمة المدفونين فيها يجب أن نجعلها خالية من مظاهر الأرهاب والموت والقتل وأشكال الأرهاب والسلاح والرصاص، وان نحترم ارادة الناس في ترك اماكن العبادة للصلاة والثقافة العلمية والدينية، فقد بدأ البعض بأسم الدين يسيء للدين، وبأسم الدين يحقق نوازعه ورغباته الشخصية وبأسم الدين يسيء لله ولكل قيم الأسلام والمسلمين.

أن هذه الأماكن التي يرفع فيها أسم الله ويؤذن فيها للصلاة ليست مباحة لأستعمالها مقرات للأحزاب والميلشيات والتجمعات العسكرية المتطرفة والأرهابية، ومن العار أن يتخذها أحد ستاراً وحاجزاً يحميه عند القتال فمن لايحترم بيوت الله لن يجد سوى نهاية البائسين.

ولكن هل الصحوة المطلوبة من رجال الدين في معالجة قضية الأرهاب وفصله عن التلبس بلبوس الدين وتشويه أسسه، تقتصر على صحوة رجال الدين الذين ساندوا العمليات الأرهابية وصوروها أنتصاراً للدين ؟ أم انه يشمل المختصين من علماء الأمة ورجال الدين الاخرين ؟

لزمن غير قصير أستمرت التنظيمات الأرهابية والعصابات ترتكب جرائم خسيسة ويندى لها الجبين بحق الأبرياء من اهل العراق بأسم الدين والأسلام زوراً وبهتاناً، حتى تحولت هذه الظاهرة الى عصابات تعيث في الارض فساداً فتقتل المسلم وتهدر دمه دون تحقيق او محاكمة او تهمة وتحل ماله وعرضه أستباحة، وصار حال الناس في بعض المناطق التي سيطر ت عليها عصابات الشر والأرهاب لفترة من الزمن لتنشر الخراب وتتسبب في تدمير ممتلكاتهم تحت سيف الأ{هاب.

كما أن استباحة دماء الأخوة المسيحيين والأيزيديين والصابئة المندائية لايمكن تبريرها سوى بالهوس الذي يسيطر على عقول المجرمين وقصور تفكيرهم، والأساءة الى الأسلام تحت شتى الحجج والذرائع، وأن ممارسة الفعل الأرهابي والأجرامي من قبل هؤلاء يدلل بما لايقبل الشك على الأنحطاط الأجرامي الذي وصلته عقلية المنخرط في التنظيمات الأرهابية وأستغلال قصور عقلة ابشع استغلال، فالرصاص ليس الوسيلة التي تهدم الفكروالدين والعقيدة، ولا الذبح يستطيع ان يثبت أركان المافيا التي تتبرقع تحت ستار الدين والوطنية، وان شراء الذمم والضمائر بات سمة من سمات هذا العصر، حين يتحول الضائع الى مجاهد والمنبوذ الى مقاوم، وحين يصير الساقط اجتماعياً أميراً وقائداً لمجاميع القتل والذبح.

لزمن غير قصير والأبرياء يوميا تستباح دمائهم في العراق دون ان يجدوا الصوت المختص بالوعظ والأفتاء وحماية دين الله من دنس الأرهاب حضورا أو وجوداً،وأن يقف رجل الدين الموقف الذي يتطلبه منه موقعه ومهمته النبيلة في الأرشاد والتذكير والتبصير، أو على الأقل يدعو للتذكير بحرمة الناس وطلب تغيير المنكر باللسان من اضعف الأيمان كما يقول الحديث الشريف.

راح ضحية أعمال الأرهاب أطفال في عمر الورود يشكون الى الله ليس فقط خسة قاتليهم، ولاالغباء المطبق الذي يكمن في ارواح البهائم المفخخة، وانما حتى في صمت رجال الدين ازاء مايحصل والساكت عن الحق مذموم وملعون في الاسلام لم تتحرك الضمائر حين أخذ الأعراب الوافدين الى العراق تسللا وخلسة أن يفجروا أنفسهم، أو حين تضحك قيادات الأرهاب على عقول بعض الشباب الذين يفجرون اجسادهم دون علمهم وموافقتهم، ولم تتحرك الضمائر الغافية حين حدثت مجازر كثيرة كان المقصود فيها قتل العراقيين الأبرياء، ولم تتحرك الضمائر النائمة حين حدثت مجزرة حي العامل وحين تم حرق وتفجير الكنائس والجوامع وهي جميعها بيوت الله، ولم تتحرك الضمائر حين قتل الناس الواقفين لشراء الخبز أو الجالسين في مجالس العزاء، ولم تتحرك الضمائر حين بقيت جثث بعض الشهداء مقطوعة الرأس على قارعة الطريق، لم تتحرك تلك الأصوات المسؤولة عن الأفتاء والوعظ والأرشاد حتى حين أدلى بعض السفلة من الأرهابيين بأعترافاتهم حول أغتصاب العراقيات، وقتل الناس الأبرياء لأسباب تافهة، وتأكيدهم بأن الأمير منهم لايمكن أن يصير أميراً مالم يذبح عشرة مواطنين، وأن عبد الله حنا الملقب ابو بكر قائد الأمة الأسلامية في جهادها.

أن ماتقوم به التنظيمات الأرهابية حرباً شعواء على الأسلام والمسلمين، ولايمكن أن تطغي الشعارات والستائر التي يتبرقعون بها على أحد ممن خبر وعرف نواياهم وغاياتهم وأفعالهم، وهم فوق كل هذا يسعون الى أرهاب الأسلام والأديان الأخرى بنماذج من القتلة والمجرمين ممن أشتهروا بسوء السمعة وتردي الخلق في بلداتهم ويسعون الى نشر الفساد في الأرض مما حق عليهم انطباق نص الآية 33 من سورة المائدة التي تقول ((أنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الارض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع ايديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا في الأرض وذلك لهم خزي في الدنيا وفي الآخرة عذاب عظيم)).

قبل فترة أفتى علماء الدين في مدينة الرمادي التي تشهد توتراً أمنياً بعدم جواز قتل المسلم من دون وجه حق،. وقال العلماء في فتواهم أمس انه «لا يجوز قتل المسلم المنصوص على حرمة قتله شرعاً بغير وجه حق». وفي الوقت الذي نثمن صحوة علماء الدين المتأخرة في الرمادي ندعو بصوت عالي كل علماء الدين في المناطق التي تشهد توترات أمنية وتزهق بها أرواح الأبرياء والضحايا من العراقيين أو من الذين يسمعون ويشاهدون مايجري من ذبح للأبرياء ومن أستمرار عمليات الأرهاب والأجرام وأيهام بعض العقول الغارقة في الغباء التي تفجر أجسادها لقتل أكبر عدد من العراقيين، أن يفتوا بما يبصر من تبقى في عقله شيئا من الوجدان والضمير، وأن يكونوا أكثر صراحة في الأشارة الى الآيات القرانية والأحاديث النبوية التي تحرم وتجرم الأرهاب وقتل الأبرياء والأنتحار، بالأضافة الى عقاب ومصير القاتل ومن يساهم في ترويع وأرهاب الناس.

من المسؤول عن الإرهاب في العراق ؟

لغرض استثمار عمليات القتل الموجهة ضد أهل العراق واستغلال المناسبات الدينية والتاريخية الوطنية التي يتجمع بها الناس لغرض إيقاع أكبر الخسائر بينهم، بدأت الأبواق التي تنسجم وتتناغم في فرحتها بموت العراقيين توجيه الاتهامات الى الولايات المتحدة الأمريكية كونها الطرف الذي يستفيد من العمليات في إدامة واستمرار الاحتلال في ظل الإرباك الأمني والوضع الاستثنائي للعراق وعلى إسرائيل المستفيدة من موت العراقيين وإرباك حياتهم الأمنية واستمرار بقائهم بهذه الشكل من عدم الاستقرار الممزوج بالخوف.

بعض الفضائيات العربية والصحف الصفراء تحاول أن تلوي الحقيقة وأبعاد الاتهام عن القتلة السفلة وعناصر الإرهاب والبهائم التي تعتقد ان لها دين مثل باقي البشر، وتحاول أن تجد ذريعة للدفاع عنهم وأبعاد الشبهات وذر الرماد في العيون، كما تحاول أن تحرف الأنظار عن متابعة هذه التنظيمات التي ابتليت بالإرهاب.

تتحمل أمريكا كونها البلد الذي يحتل العراق مسؤولية المحافظة على الأمن وضبط الحدود ومنع التسلل وتعزيز القوات الأمنية الوطنية وتأمين كفايتها من الأجهزة والمعدات للقيام بواجباتها، هذه الحقيقة و هذا ماقاله المرجع الديني السيد السيستاني وما يقوله العقلاء والحكماء في هذه الأمة التي ابتليت بالاحتلال والأرهاب الذي يتسلط عليها من أدعياء الدين ومن المتشدقين بمحاربة المحتل فيم يبالغون في ارتكاب الجرائم والتلذذ بسفك دماء العراقيين، ولكن هذا لايشخص القاتل الحقيقي والمجرم الذي علينا أن نفضحه أسماً وشكلاً وممارسة.

والمتمعن في الدفاع الباطل عن التنظيمات الأرهابية الذي يرد على لسان بعض المعلقين والكتاب في صحيفة عربية صفراء تنفرد بتسمية القاتل بن لادن بالشيخ والإرهابي الظواهري بالمجاهد والملا عمر أمير المؤمنين وتوزع الألقاب والصفات جزافاً، والمتمعن في رسالة الإرهابي الزرقاوي التي يحرض بها على القتل وزرع الفتنة ونشر السموم في حياة العراقيين دون أن يعفي أحد من هذا الموت الذي تتبناه تنظيماته الأرهابية باعتبار أن الموت والقتل هو الهدف الأساس والأراس في هذه التنظيمات، والمتمعن في العمليات الغبية التي تفجر بها البهائم البشرية أنفسها من أجل قتل أكبر عدد ممكن من الأبرياء العراقيين في الأماكن المقدسة، والمتمعن في الأصوات المبحوحة والرسائل المسعورة التي صدرت عن هذه النماذج النكرة التي تتبرقع باسم الإسلام دين السلام والمحبة دون أن تفهم حرفاً واحداً منه فقد مسح الله ضميرها وعقلها وسلب لبها فأصبحت كالأنعام والبهائم المسعورة لاتعي ولا تتلمس طريق الحق، ليس لها طريق سوى أن تلغ الدماء كالوحوش الأصيلة فيصبح موتها وموت الآخرين الوسيلة الوحيدة التي تفهمها وتعرفها وتجيدها، الرسالة المنشورة على صفحات الأنترنيت الموجهة من قبل مسعور يدعى (سلطان السديري) من المملكة العربية السعودية الذي يرقص ويوزع الحلوى لمقتل الشيعة العراقيين وسفك الدماء المسلمة في الشهر الحرام ووسط الأماكن المقدسة مثالاً لهذه العقليات التي تدعي زوراً اسلامها في هذا القرن الجديد.

العمليات التي زرعت الموت بانتحار بهائم في كوردستان لم تكن بقصد قتل الأمريكان، وعمليات البهائم في الإسكندرية (جنوب بغداد) لم تكن موجهة للأمريكان، وعملية قتل الشهيد الحكيم ومقر الأمم المتحدة لم تكن موجهة للأمريكان، وعمليات الانتحار في أسواق الحلة والدورة وبغداد الجديدة لم تكن بقصد قتل القوات الأمريكية أو الأجنبية، وعمليات قتل الناس في كربلاء والكاظمية لم تكن قطعاً بقصد ايذاء الأمريكان والعمليات التي تستهدف عمال وفقراء العراق لم تكن بقصد قتل الأمريكان او مس مشاعرهم بسوء، وإذ تتوضح نية التنظيمات الأرهابية في عدائها لكل مسعى باتجاه الخير والآمان، وكراهيتها لكل ماهو طيب من أعمال بين العراقيين وتتوجه بقصد الى الطبقات المعدمة والفقيرة والكادحة المنتشرة في الأوساط الشعبية، وإذ تشن هذه التنظيمات العمليات الحربية وبالإمكانيات المتوفرة لها، فأن الأمر يدعونا أن نضع جانباً من المسؤولية على عاتق القوات المحتلة في المحافظة على الأمن، بعد أن أقدمت قوات الاحتلال على قرارات ليس لها منطق ولا تبرير معقول في حل الجيش العراقي دون تصفيته من العناصر البعثية، وحل قوات الحدود دون

استغلالها في حماية الحدود، وحل قوات الشرطة والأمن الداخلي دون وجود البديل، وعدم سحب الأسلحة والمعدات العسكرية من أيادي الناس بعد ان يطمأنوا الى الآمان وسيادة القانون في البلاد.

هذه المسؤولية تقع على عاتق ورقبة المحتل، الذي يتحمل مسؤولية المحافظة على الأمن بعد أن أقدم على بعثرة الأجهزة القادرة على حماية الوضع الخارجي والداخلي دون أن يفكر بالبديل مع أن دراسات عديدة قدمت تحذر المحتلين من الأقدام على مثل هذه القرارات.

وإذ تحاول التنظيمات الأرهابية التي تفضح نفسها في سرورها البالغ بسفك دماء المسلمين من أهل العراق في الشهر الحرام وفي الأماكن المقدسة وفي المناسبات المقدسة، وإزاء تفجير البهائم لأنفسها دون رادع ضميري أوأنساني، فانها تدلل قطعاً إنها تلتزم بدين غير الإسلام لايمت لدين السلام والتآخي والمحبة والقيم بصلة فالأسلام منهم براء.

المصادر

1- القران الكريم

2- ابراهيم , ناجح ,هشام النجار.داعش السكين التي تذبح الاسلام ,دار الشرق ,ط1 ,.2015

3- ال زيود , امين بن محمد , باي عقل ودين يكون التفجير جهادا ,مكتبة العربي , ط1 ,.2002

4- المنجد في اللغة , الطبعة 36 , الصفحة 282.

5- الحيدري , ابراهيم , جريدة كتابات ,20013.

6- قصاص ,عبد الرحمن , الارهاب والمرادفات قي البغي والفساد , مكتبة صيد الفوائد ,ط1 ,.2015

7- حبيب. علي الشيخ. اسباب الارهاب , مركز الرافدين للبحوث والدراسات الاستراتيجيه , 2014.

8- فوده ,يسري , في طريق الاذى , مكتبة العربي ,ط1 , .2002

9-http://www.annabaa.org/nbanews

10- www.almadapaper.net/ar/news/

11- almothaqaf.com/index.php/ar**aa2**015/888592.htm

التمثيل الخرائطي لعناصر المناخ في قضاء المسيب باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)

م.م. علي حمزة الجوذري شيماء محمد خليل

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Cartographic Representation for the Weather in Al-Mussayab Suburb by Using the (GIS)

Asst. Lecturer Ali Hamza Al-Judheri Shaima' Mohammad Kaleel

University of Babylon\ College of Education for Human Sciences

Abstract

The map is one of the most successful ways that represents the geographical phenomena whether natural or man-made. There is no successful geographical study without being supported by maps and graphs which are designed depending on scientific, mathematical bases. Hence weather maps have been made for the study depending on Al-Hilla station.

المقدمة:

تعد الخريطة من أنجح الطرق الفاعلة في تمثيل الظواهر الجغرافية الطبيعية منها والبشرية، اذ لا توجد هناك دراسة جغرافية ناجحة مالم تكن مدعمة بالخرائط والرسوم البيانية المصممة على أسس علمية ورياضية وفنية سليمة ومقبولة لخدمة هذه الدراسة، وقد جاء هذا البحث للتأكيد على دراسة المناخ ومعرفة خصائصه ولأجل التعرف على هذه الخصائص وعرضها خرائطيا فإن خطوط التساوي تعد من أنجح الطرق لتمثيلها إذ تنحصر بين سطوحها إحصائيات ذات قيم كمية محدود لها، وعلى هذا الأساس فقد تم عمل خرائط مناخية لمنطقة الدراسة بالاعتماد على محطة الحلة.

مشكلة البحث:

(تعاني منطقة الدراسة من قلة الدراسات الخرائطية المتخصصة بالظواهر الطبيعة) ومن هنا تظهر مجموعة تساؤلات:

1- هل هناك إمكانية لإنشاء قاعدة بيانات رقمية خاصة لعناصر المناخ في منطقة الدراسة؟

2- كيف يتم اختيار الطريقة المناسبة لتمثيل الخرائطي لخصائص المناخ على الخريطة؟ وما هي الوسائل والأساليب التي تستخدم مع هذه الطريقة؟

3- هل هناك أهمية لتقنية نظم المعلومات الجغرافية واستخدامها في إعداد خرائط المناخ لقضاء المسيب؟

فرضية البحث:

1- بالإمكان إنشاء قاعدة بيانات رقمية خاصة بعناصر المناخ في منطقة الدراسة.

2- إن اختيار الطريقة المناسبة لتمثيل عناصر المناخ على الخرائط يسهل فهم وإدراك المعلومات التي تتضمنها هذه الخرائط مما يسهل عملية تحليل الخرائط وإظهار التباينات المكانية بين الوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة.

3- إن تقنية نظم المعلومات الجغرافية تساعد على ترسيم خرائط بدقة عالية لخصائص المناخ في قضاء المسيب.

هدف البحث:

1- إنشاء قاعدة بيانات رقمية لعناصر المناخ في منطقة الدراسة تشمل (الاشعاع الشمسي، الحرارة، الضغط الجوي، الامطار، التبخر، الرطوبة النسبية، الرياح)، وإمكانية تحديثها والإضافة عليها مستقبلاً.

2- استخدام وتوظيف التقنيات الجغرافية الحديثة لإعداد خرائط موضوعية خاصة بكل عنصر من عناصر المناخ مع الالتزام بالأسس والقواعد العامة لعلم الخرائط في تمثيل كل منها.

منهجية البحث:

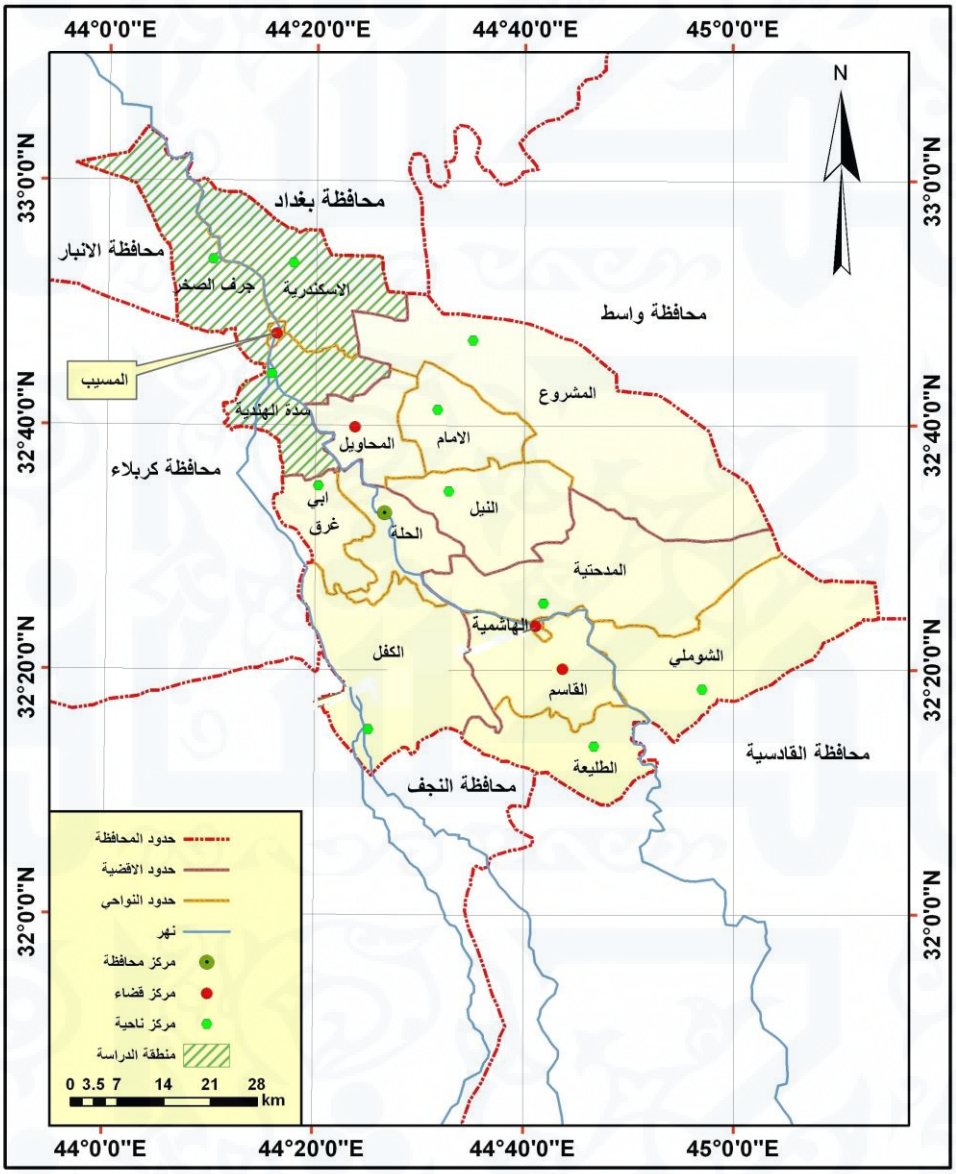
اعتمد البحث على المنهج الموضوعي في تحديد طرائق التمثيل الخرائطي لعناصر المناخ موضوع الدراسة، ومنهج التحليل الخرائطي بإتباع الأسلوبين الوصفي والكمي.

حدود البحث:

تقع منطقة الدراسة في السهل الرسوبي وتتبع إداريا لمحافظة بابل بين خطي طول (44 – 30 – 44 ْ) شرقا ودائرتي عرض (30– 32 ْ و 33) شمالا كما يتضح من الخريطة (1) ومن خلال ذلك تقع منطقة الدراسة في الأقسام الدنيا من العروض الوسطى في نصف الكرة الشمالي مما جعلها تستلم كمية كبيرة من الإشعاع الشمسي لمعظم أيام السنة.

تحتل منطقة الدراسة الجزء الشمالي الغربي من محافظة بابل متخذة شكلا طوليا يمتد باتجاه شمالي غربي جنوبي شرقي فيحدها من الشمال محافظة بغداد، ومن الجنوب قضاء المحاويل و قضاء مركز الحلة، وكذلك قضاء المحاويل من الشرق ومن الغرب محافظتي الانبار وكربلاء. تبلغ مساحة منطقة الدراسة (928) كم2، تشكل بنسبة (18%) من مجموعة مساحة بابل البالغة (5119) كم2.

الخريطة (1) موقع منطقة الدراسة بالنسبة لمحافظة بابل



المصدر: مديرية المساحة العامة، الخريطة الادارية لمحافظة بابل، بمقياس 1: 250000، 2010

اولا- الإشعاع الشمسي:

تعرف الأشعة الشمسية بأنها موجات كهرومغناطيسية تنجم عن تفاعلات كيميائية تحدث في الشمس ذاتها والإشعاع الشمسي يشع في جميع الاتجاهات ولا يصل منه إلى الأرض إلا جزء ضئيل [1]، لذا يعد الإشعاع الشمسي المصدر الرئيس للطاقة الذي يساهم في توزيع درجات الحرارة العامة التي تتحكم بالخصائص المناخية الأخرى [2]. وإن المدة التي تستلم فيها الأرض الإشعاع الشمسي خلال ساعات النهار تعتمد على دوران الأرض حول نفسها التي تسمى بساعات سطوح الشمس النظرية [3].

فالطاقة الشمسية الواصلة إلى الأرض تتألف من طاقة ضوئية بنسبة 40% وطاقة حرارية بنسبة 60% [4] ويؤثر الضوء على معظم العمليات الحيوية للنباتات فهو يؤثر على إنبات البذور واستطالة البادرات وصنع الغذاء ونمو النباتات وإزهارها وتكوين الثمار ونمو السيقان والأوراق والجذور[5]، وتعد شدة الضوء وطول فترة الإضاءة من عوامل الإنتاج المهمة إذا توافرت عوامل الإنتاج الأخرى بشكل ملائم [6] حيث أن دور الإشعاع الشمسي يظهر في طريقتين من حيث أنه مصدر للطاقة لتفاعله في تكوين التمثيل الغذائي وكذلك دوره في زيادة النتح [7].

إن الإشعاع الشمسي في منطقة الدراسة وبحكم موقعها وطبيعة سطحها فإنها تستلم كمية من الإشعاع الشمسي يبلغ حوالي (524.2 ملي واط / سم2) كما في الجدول (1)

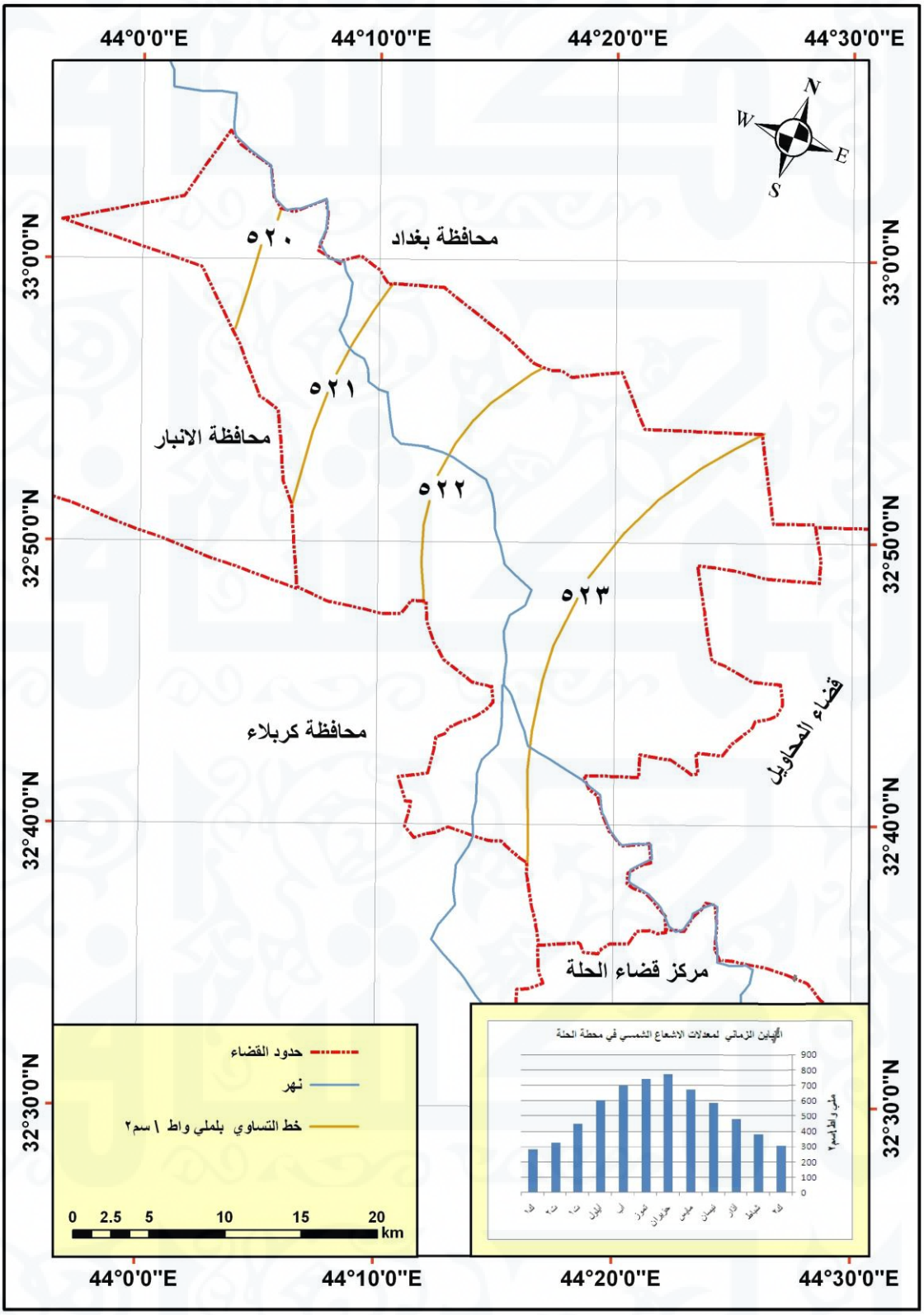
الجدول (1) المعدل الشهري والسنوي لكمية الإشعاع الشمسي الواصلة إلى محطات الدراسة بالملي واط / سم2 للمدة (1960 – 2014).

الشهر	محطة الحلة
كانون الثاني	306.9
شباط	381.7
آذار	479.3
نيسان	584.2
مايس	672.4
حزيران	769.8
تموز	741.6
آب	698.1
أيلول	601.3
تشرين الاول	447.9
تشرين الثاني	326.5
كانون الاول	280.8
المعدل السنوي	524.2

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

وتزداد هذه المعدلات بالاتجاه من الشمال الغربي نحو الجنوب الشرقي الخريطة (1) حيث يظهر من هذه الخريطة أن قيم الإشعاع الشمسي السنوي تبلغ حوالي (520 ملي واط / سم2) في شمال غرب منطقة الدراسة لتصل حوالي (523 ملي واط / سم2) في الجزء الجنوبي الشرقي من منطقة الدراسة، ان من خلال ملاحظة الأعمدة البيانية في أسفل الخريطة (1) في توزيع المعدلات الشهرية لكمية الإشعاع الشمسي يلاحظ تزداد بالاتجاه من أشهر فصل الشتاء إلى أشهر الربيع والصيف ثم تتناقص بالاتجاه نحو فصل الخريف، كما نجد أن أعلى معدل شهري للإشعاع الشمسي يصل في شهر حزيران فيبلغ حوالي (769.8 ملي واط / سم2) الجدول (1) في حين يصل أدنى معدل شهري للإشعاع الشمسي في كانون الأول فيبلغ (280.8 ملي واط / سم2).

الخريطة (2) التباين المكاني لمعدلات الإشعاع الشمسي السنوي في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على الجدول (1)

ثانيا– الحرارة:

تعرف الحرارة بأنها نوع من أنواع الطاقة التي تنتقل إلى الغلاف الجوي من الشمس بشكل مباشر أو غير مباشر[8] تمتاز درجة الحرارة في منطقة الدراسة بانخفاض معدلاتها السنوية في فصل الشتاء والأعمدة البيانية في الخريطة (3)، تشير إلى انخفاضها في كانون الثاني إذ تصل إلى (9.8 مْ)، ثم تبدأ بالارتفاع بصورة تدريجية لتصل إلى أعلى معدلاتها في شهري تموز وآب (34.5 – 34 مْ) على التوالي، ثم تعاود بالانخفاض نحو الخريف والشتاء.

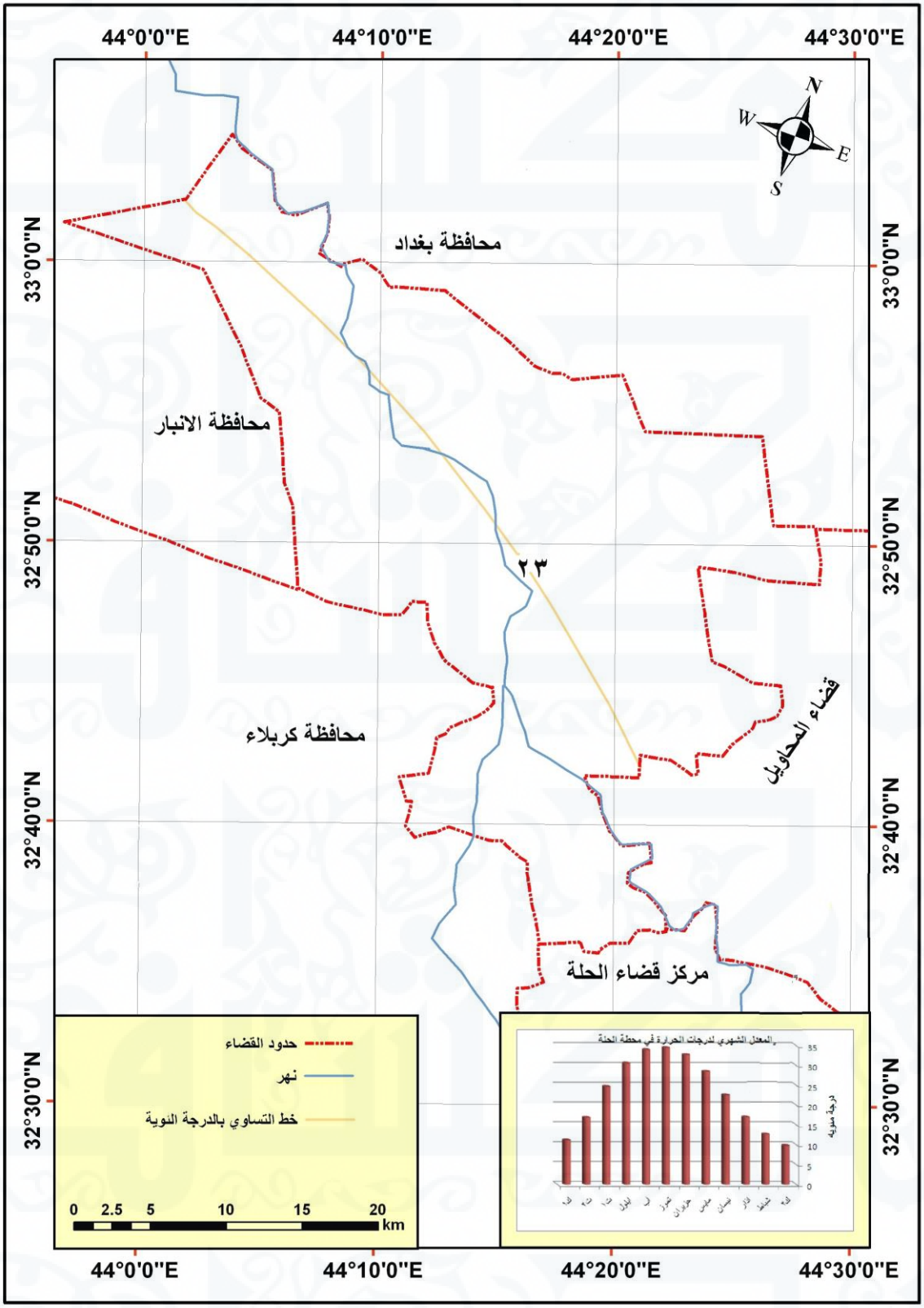
ويشير المنحني البياني اسفل الخريطة (3) إلى وجود قمة حرارية في منتصف الصيف تتدرج بالانخفاض بالاتجاهين الربيعي والخريفي، الجدول (2)، ويشير كذلك التحليل البصري لخريطة معدلات الحرارة السنوية أن منطقة الدراسة تقع ضمن خط (23) لمعدلات الحرارة المتساوية.

الجدول (2) المعدلات الشهرية والسنوية لدرجات الحرارة لمحطات الدراسة بالدرجة المئوية للمدة (1960 – 2014)

الشهر	محطة الحلة
كانون الثاني	9.8
شباط	12.7
آذار	17
نيسان	22.6
مايس	28.5
حزيران	32.7
تموز	34.5
آب	34
أيلول	30.6
تشرين الاول	24.7
تشرين الثاني	16.9
كانون الاول	11.2
المعدل السنوي	22.9

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للانواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (3) خط معدل درجة الحرارة السنوية في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على الجدول (2)

ويتضح من خلال الخريطة (4) لمعدلات الحرارة العظمى إن منطقة الدراسة تقع ضمن خط (30) لمعدلات الحرارة العظمى، أما بالنسبة لمعدلات الشهرية فيتبين من الأعمدة البيانية في الخريطة (4) وجود تباين واضح في معدلات الحرارة العظمى بين أشهر الشتاء وأشهر الصيف، فنلاحظ ان أعلى معدل يسجل في شهر تموز (43.2مْ) إما ادنى معدل فيسجل

في شهر كانون الثاني (16.5 مْ) كما يلاحظ تقارب في معدلات الحرارة بين أشهر الصيف النظرية (حزيران وتموز وآب) كما هو واضح في الأعمدة البيانية أسفل الخريطة (4) والجدول(3). أما بالنسبة لدرجات الحرارة الصغرى الخريطة (5) ان منطقة الدراسة تقع ضمن الخط الحراري (15مْ) لدرجة الحرارة الصغرى، إما بالنسبة لمعدلات الشهرية لدرجة الحرارة الصغيرة فنلاحظ أن هناك تباينا واضحا والأعمدة البيانية في أسفل الخريطة (5) تشير إلى ذلك حيث يسجل أعلى معدل شهري للحرارة الصغرى في تموز (25.1مْ) وأدنى معدل شهري في كانون الثاني (4.3 مْ) كما في الجدول (4).

الجدول (3)

معدلات درجات الحرارة العظمى الشهرية والسنوية في محطات الدراسة للمدة (1960 – 2014) بالدرجة المئوية

الشهر	محطة الحلة
كانون الثاني	16.5
شباط	19.3
آذار	23.9
نيسان	27.6
مايس	35.8
حزيران	41
تموز	43.2
آب	41.8
أيلول	37.2
تشرين الاول	29.3
تشرين الثاني	21.2
كانون الاول	17.5
المعدل السنوي	29.5

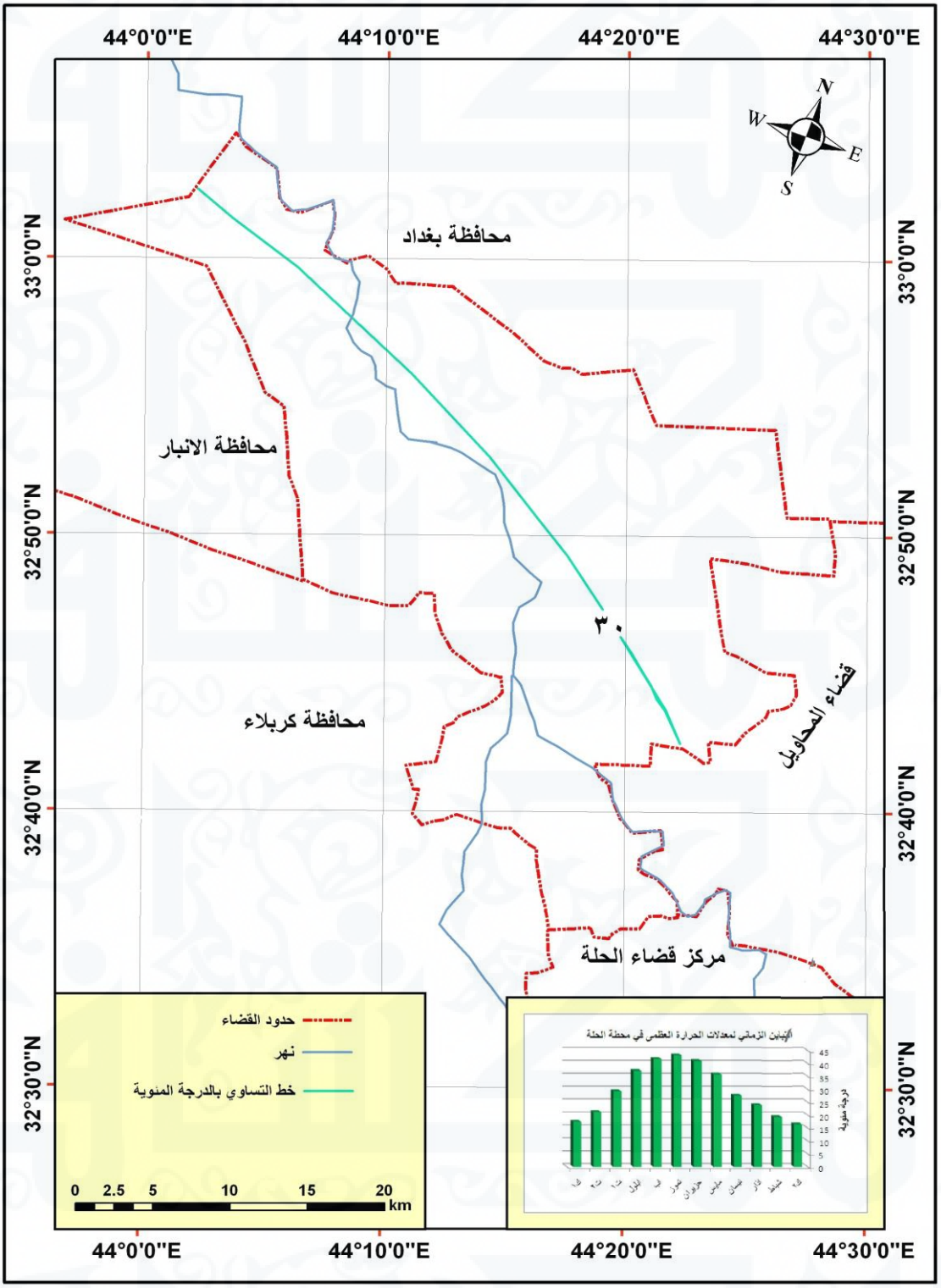
الجدول (4)

معدلات درجات الحرارة الصغرى الشهرية والسنوية في محطات الدراسة لمدة (1960 – 2014) بالدرجة المئوية

الشهر	محطة الحلة
كانون الثاني	4.3
شباط	6.2
آذار	10
نيسان	15.1
مايس	20.2
حزيران	23.5
تموز	25.1
آب	24.5
أيلول	19
تشرين الاول	41.1
تشرين الثاني	10
كانون الاول	5.5
المعدل السنوي	14.79

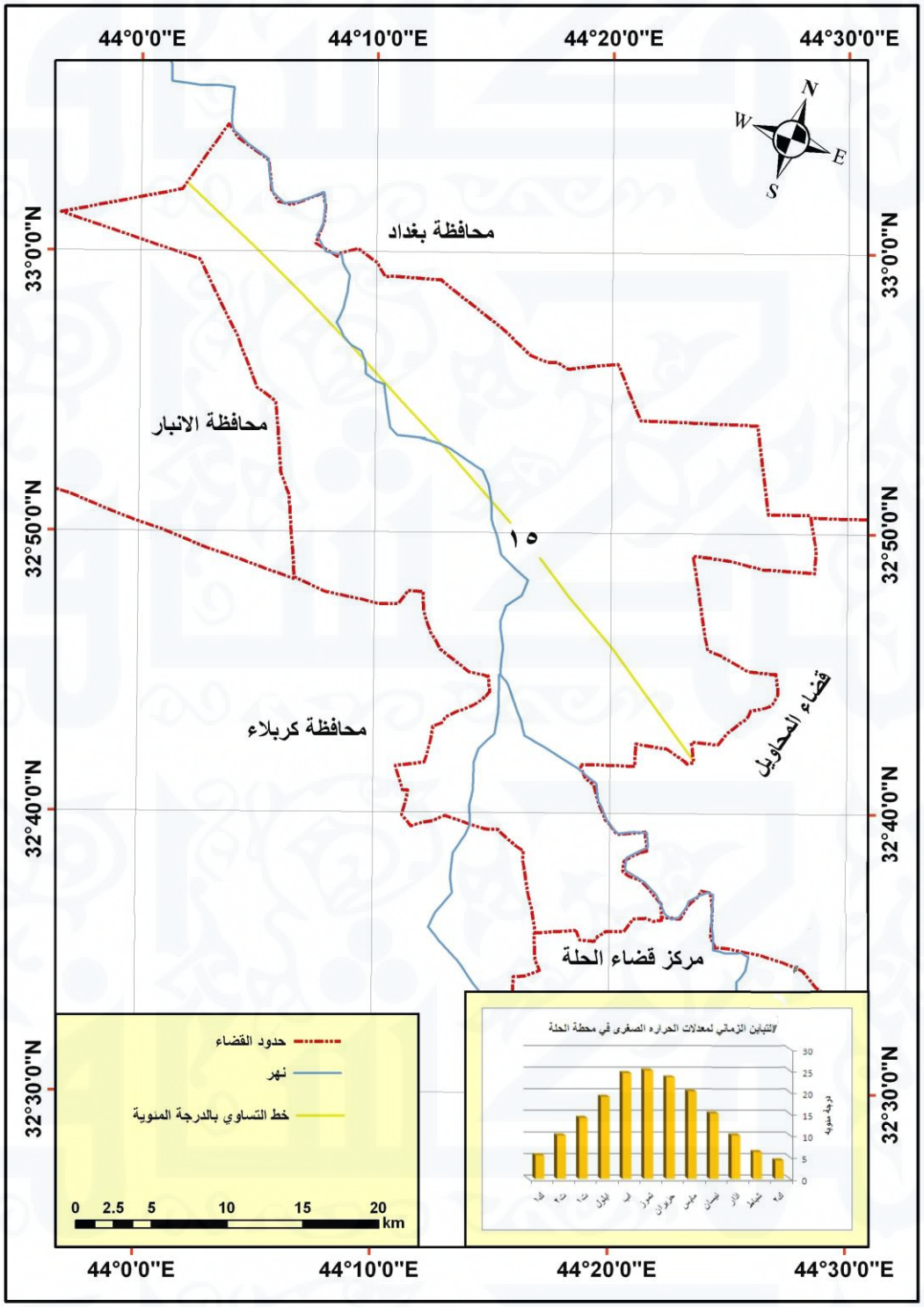
المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للانواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (4) خط التساوي لدرجة الحرارة العظمى في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (3)

الخريطة (5) خط التساوي لدرجة الحرارة الصغرى في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (4)

ثالثا- الضغط الجوي:

يعرف الضغط الجوي بأنه وزن عمود الهواء المسلط من أعلى الغلاف الجوي حتى سطح الأرض على وحدة مساحة تعادل (1سم ^{2}) وتعد وحدة المليبار الوحدة الرئيسة المستخدمة لقياس الضغط الجوي [9]. يعتبر الضغط الجوي من العوامل المهمة المحددة للمناخ وهو بدوره يتأثر بعوامل أخرى يتباين تأثيرها من مكان إلى اخر، وتأتي في مقدمة هذه العوامل درجة الحرارة والارتفاع عن مستوى سطح البحر وبخار الماء الموجود بالهواء [10]، كما وتعتبر الكتل الهوائية السائدة في منطقة ما العامل الأساسي في تحديد قيم الضغط الجوي فالكتل الهوائية عادة ما تغطي مساحة تزداد عن (200) ألف كم ^{2} ويزاد سمكها عن 3 كم^2 [11].

يلاحظ الخريطة (6) أن منطقة الدراسة تقع ضمن خطي الضغط الجوي (1011.2 – 1011.1) مليار أما بالنسبة للمعدلات الشهرية فتشير الأعمدة البيانية أسفل الخريطة 12) أن قيم معدلات الضغط الجوي الشهرية تتراوح ما بين (1020.1) مليبار في شهر كانون الثاني وبين (999.4) مليبار في شهر تموز كما في الجدول(5).

الجدول (5) معدلات الضغط الجوي الشهرية والسنوية بالمليبار في محطات الدراسة للمدة من (1960 – 2014)

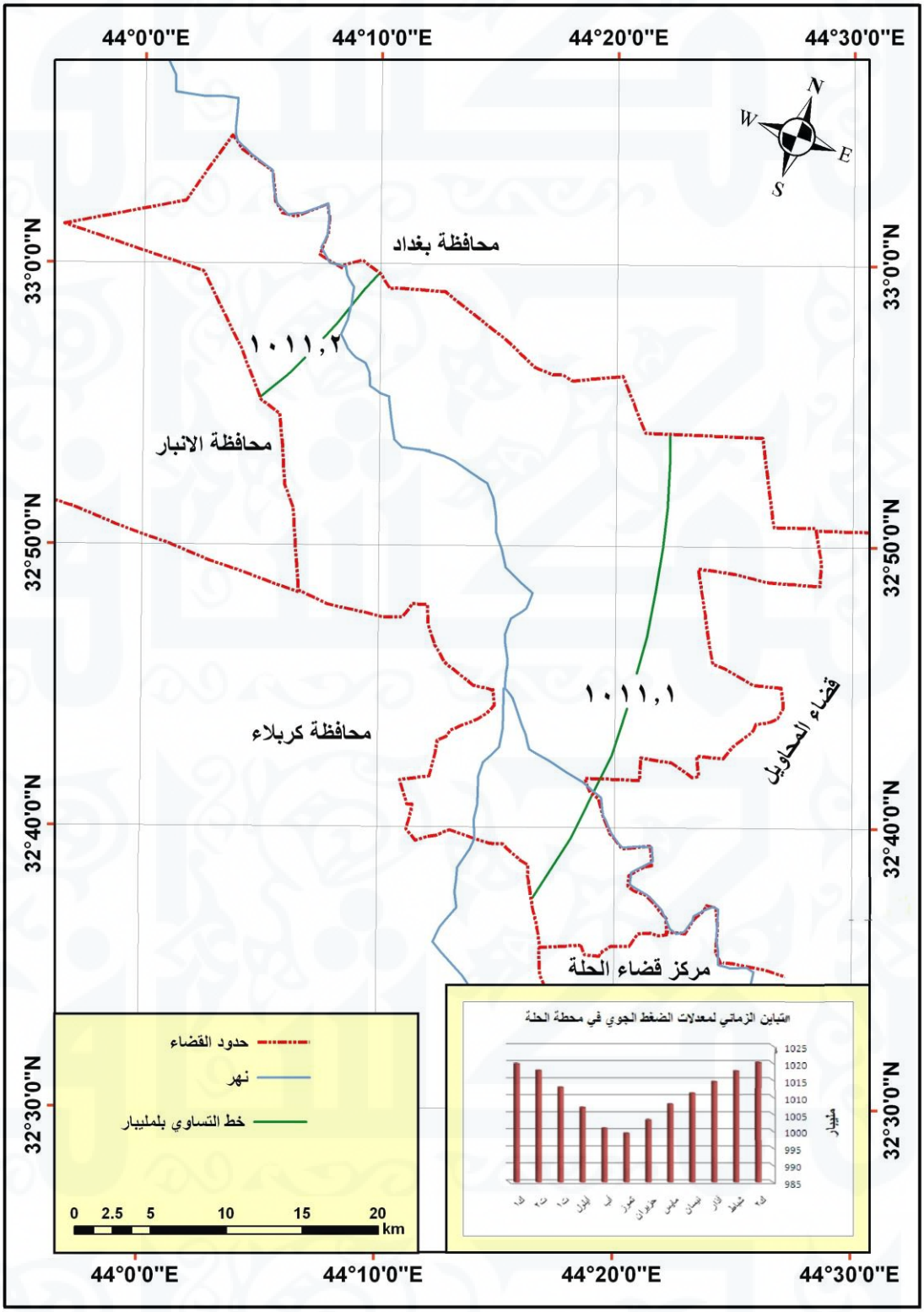
الشهر	محطة الحلة
كانون الاول	1019.8
كانون الثاني	1020.1
شباط	1017.6
آذار	1014.5
نيسان	1011.1
مايس	1007.9
حزيران	1003.3
تموز	999.4
آب	1000.8
أيلول	1006.9
تشرين الاول	1012.9
تشرين الثاني	1017.8
المعدل السنوي	1011.0

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

لذا يظهر التباين واضح في معدلات الضغط الجوي بين أشهر الشتاء وأشهر الصيف النظرية ولعل من أهم أسباب ذلك لتباين هي حركة الشمس الظاهرية خلال السنة وكميات الإشعاع الشمسي الواصلة، وأثره ذلك على تباين درجات الحرارة ومن ثم تباين الضغط الجوي.

يرجع سبب ارتفاع قيم الضغط الجوي في شهر كانون الثاني إلى انخفاض قيم درجات الحرارة وسيطرة الضغط المرتفع السيبيري مما يؤدي إلى ارتفاع قيم الضغط الجوي، أما انخفاضه في شهر تموز فنتيجة لتأثير ارتفاع درجات الحرارة وسيطرة منخفض الهند الموسمي [12].

الخريطة (6) التباين المكاني لمعدلات الضغط الجوي في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (5)

رابعا- الأمطار:

يعد المطر من أهم أشكال التساقط حيث يزيد حجم قطيرات الماء عن (0.5 ملم) والتي لا يستطيع الهواء حملها تتكون من تكاثف بخار الماء في الطبقات العليا من الغلاف الجوي[13].

تخضع أمطار العراق لنظام أمطار البحر المتوسط، وتكون فصلية في سقوطها وتبدأ مع نشاط المنخفضات الجوية القادمة من البحر المتوسط التي تدخل في النصف الثاني من شهر تشرين الأول، وتكون بأعداد قليلة بادئ الأمر، ثم تزداد في شهر كانون الأول وكانون الثاني وشباط ثم تتناقص في آذار ونيسان وينقطع مرورها في شهر مايس[14].

وبصورة عامة تمتاز الأمطار في منطقة الدراسة بقلتها حيث يحدث التساقط من تشرين الأول حتى نهاية مايس وبداية حزيران كما وتمتاز بتذبذبها من سنة إلى أخرى.

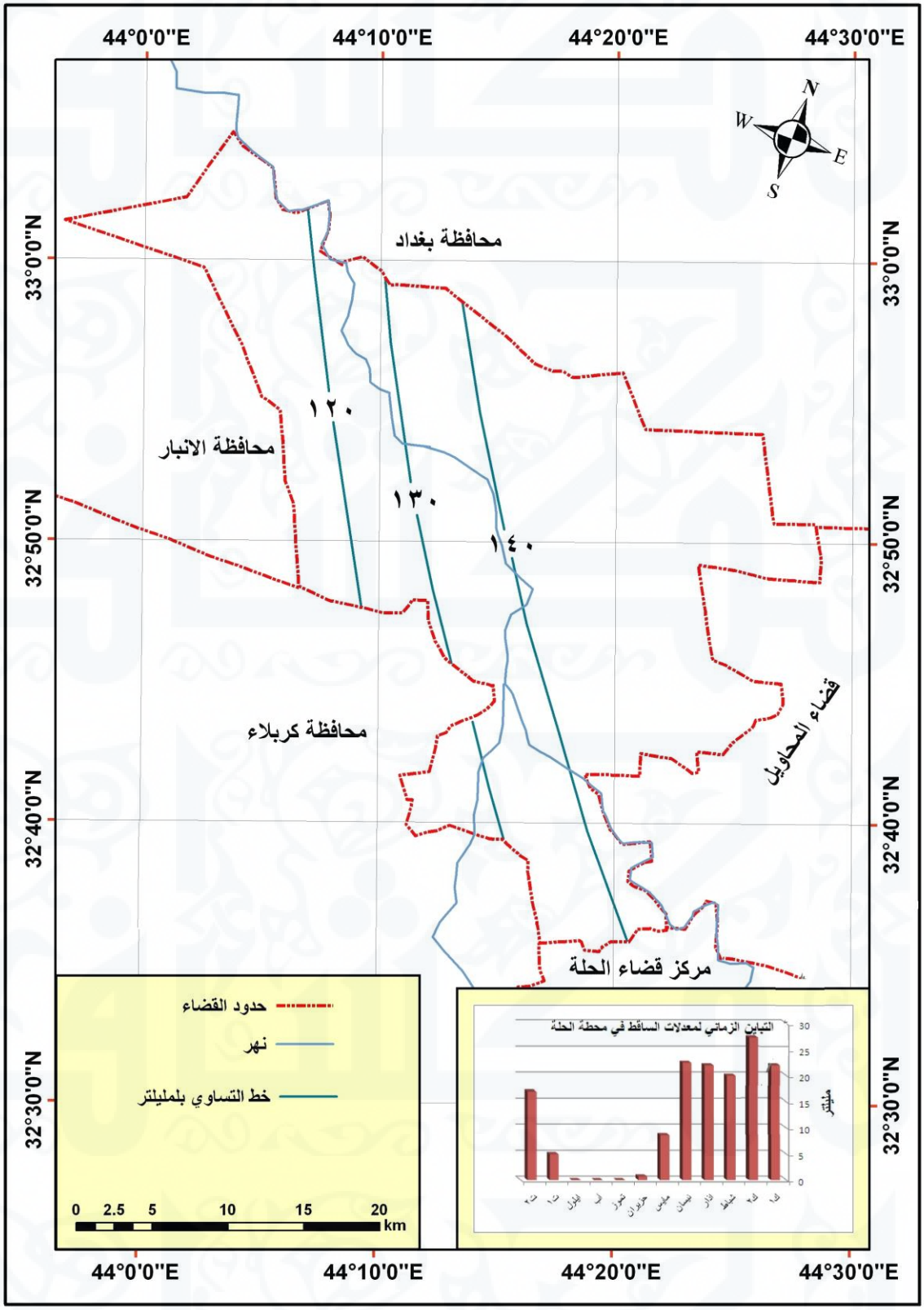
ويتضح من خلال الخريطة (7) أن الإمطار تزداد بالاتجاه الشرقي، فنلاحظ ان خط المطر المتساوي (120ملم) يمر عبر الجهات الغربية في منطقة الدراسة والذي يمثل اقل كمية من المطر وبعدها تؤخذ الكمية بالارتفاع كلما توجهنا نحو الشمال الشرقي، وتسقط كمية الأمطار في منطقة الدراسة في أشهر الشتاء كما هو واضح في الأعمدة البيانية أسفل الخريطة (7) ويشير الشكل البياني أن أعلى كمية للأمطار تسقط في شهر كانون الثاني، إذ تصل إلى حوالي (27.4 ملم) ثم تتدرج في بقية الشهور حتى تنعدم تماما في أشهر الصيف النظرية (تموز وآب) كما في الجدول (6).

الجدول (6) كميات الأمطار الشهرية والسنوية في محطات الدراسة (ملم) للمدة من (1960 – 2014)

الشهر	محطة الحلة
كانون الاول	22
كانون الثاني	27.4
شباط	20
آذار	22
نيسان	22.5
مايس	8.6
حزيران	0.7
تموز	صفر
آب	صفر
أيلول	صفر
تشرين الاول	5
تشرين الثاني	17
المعدل السنوي	144.2

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (7) التباين المكاني لمعدلات مجموع التساقط السنوي في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (6)

خامسا– التبخر:

يقصد بالتبخر تحويل الماء من الحالة السائلة أو الصلبة إلى الحالة الغازية ويعتبر أساس الرطوبة الجوية [15]، أما النتح فهو تبخر الماء السائل الموجود في الانسجة النباتية المنقولة إلى الجو المحيط وغالبا ما تفقد المحاصيل الماء من خلال الثغور الموجودة في اوراقها على هيئة غازات وبخار ماء [16].

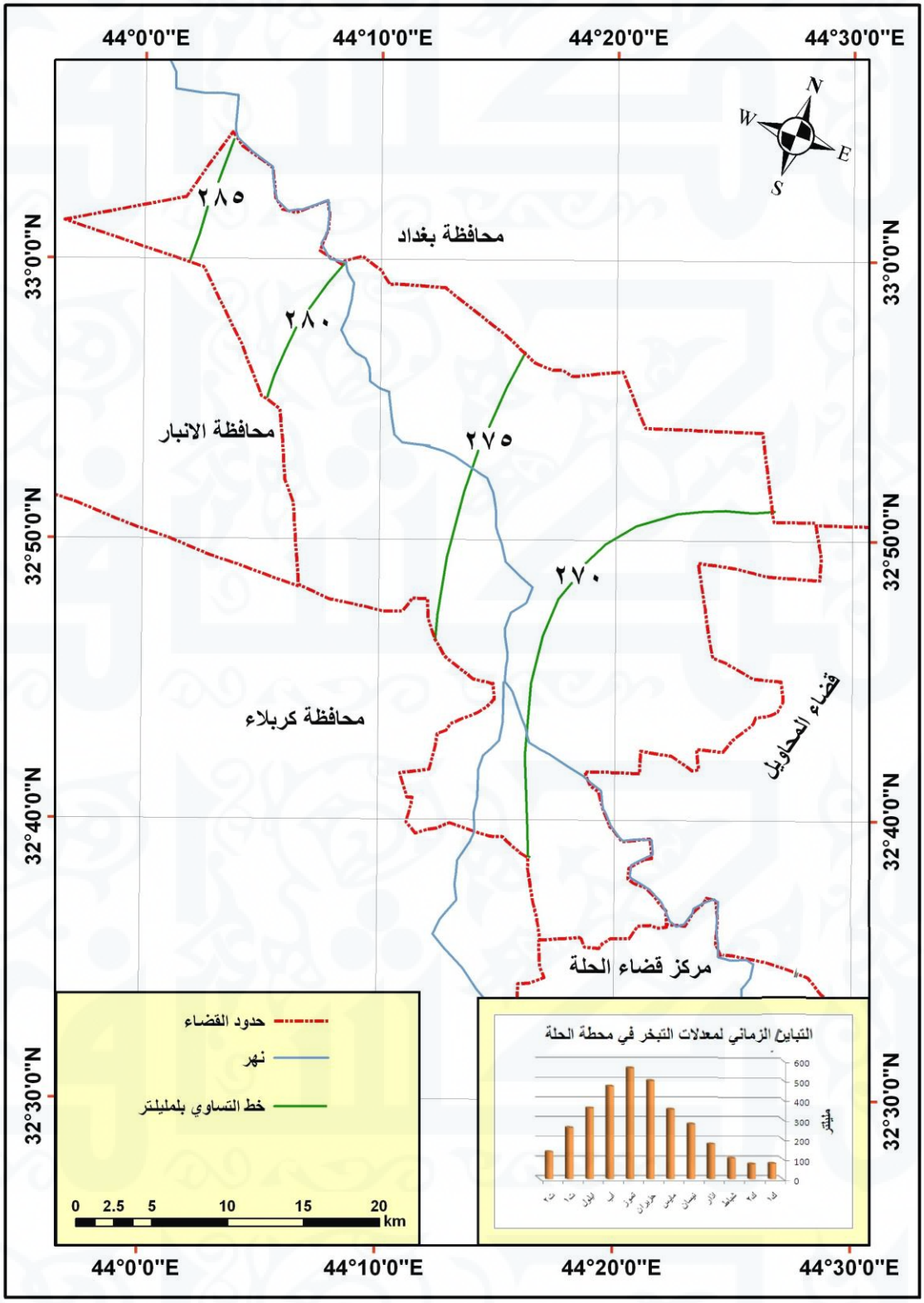
وتتأثر عملية التبخر والنتح بعدة عوامل منها درجة الحرارة والرطوبة النسبية والرياح ونوعية المياه والضغط الجوي[17] تشير الخريطة (8) أن معدلات التبخر تزداد من الاتجاه الشرقي نحو الاتجاه الغربي، كما وتشير الخريطة أن معدلات التبخر في منطقة الدراسة تزداد في كانون الأول والثاني نحو أشهر تموز وآب، فقد سجل أدنى معدل للتبخر في شهر كانون الثاني فبلغ حوالي (75.4 ملم) وأعلى معدل في شهر تموز فقد بلغ حوالي (563ملم) كما هو واضح في الأعمدة البيانية في أسفل الخريطة (8) والجدول (7)

جدول (7) المعدل الشهري والسنوي للتبخر في محطات الدراسة (ملم) للمدة من (1960 – 2014)

الشهر	محطة الحلة
كانون الاول	78.4
كانون الثاني	75.4
شباط	105
آذار	177
نيسان	277.6
مايس	352.5
حزيران	498
تموز	563
آب	469.9
أيلول	359.5
تشرين الاول	260.5
تشرين الثاني	137.6
المعدل	279.5

المصدر:– وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (8) التباين المكاني لمعدلات التبخر السنوي في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (7)

سادسا – الرطوبة النسبية:

هي النسبة المئوية لبخار الماء الموجود فعلا في الهواء في درجة حرارة معينة أو المقدار الذي يستطيع الهواء ان يحمله عند التشبع في نفس الدرجة [18].

يصل الهواء إلى درجة التشبع عندما تكون الرطوبة 100% وتعرف هذه الحالة التي يصل لها الهواء بنقطة الندى(dew point) وعند انخفاض درجة الحرارة دون تلك الدرجة تحدث صور التكاثف المختلفة [19].

نلاحظ من الخريطة (9) ان خطوط الرطوبة المتساوية في منطقة الدراسة تتوافق تماما مع اتجاه خطوط المطر المتساوية حيث تأخذ الخطوط بالازدياد مع خطوط المطر وذلك بالاتجاه الشمالي الشرقي حيث يصل أدنى معدل لها في الجهة الغربية (43%) ثم تأخذ بالارتفاع حتى تصل إلى (45%).

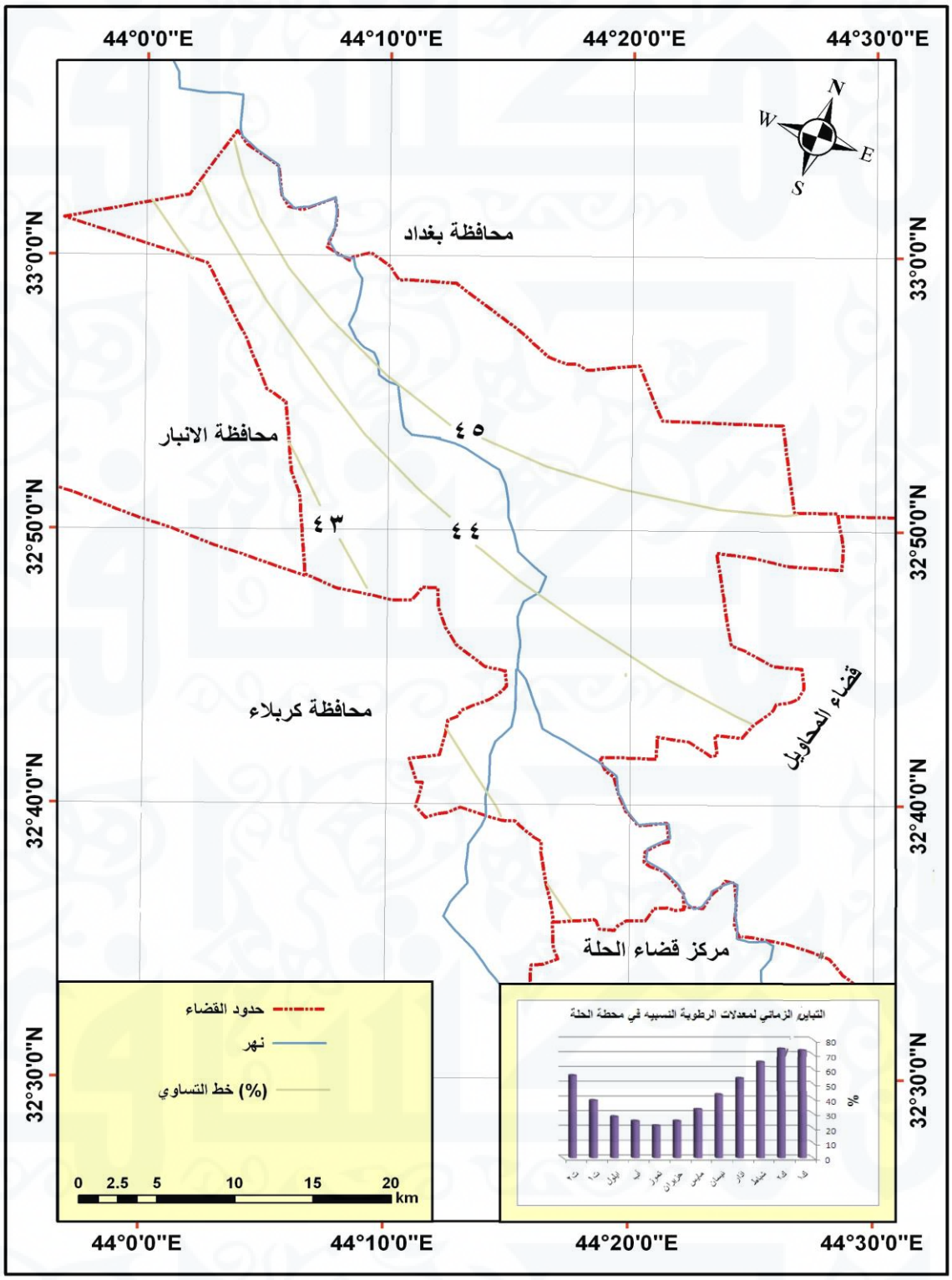
ان ارتفاع الرطوبة النسبية في منطقة الدراسة يكون في أشهر الشتاء النظرية حيث يسجل شهر كانون الثاني (74%) ثم تأخذ بالانخفاض باتجاه أشهر الصيف النظرية لتصل أدنى معدل لها وذلك في شهر تموز (22%) كما هو واضح في الشكل البياني أسفل الخريطة (9) والجدول (8).

الجدول (8) المعدل الشهري والسنوي للرطوبة النسبية في محطات الدراسة (%) للمدة من (1960 – 2014)

الشهر	محطة الحلة
كانون الاول	73
كانون الثاني	74
شباط	65
آذار	54
نيسان	43
مايس	33
حزيران	25
تموز	22
آب	25
أيلول	28
تشرين الاول	39
تشرين الثاني	56
المعدل	44.75

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (9) التباين المكاني لمعدلات الرطوبة النسبية في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (8)

سابعا- الرياح:

هي حركة الهواء الأفقية أو حركة الهواء الموازية لسطح الأرض وهي بذلك تختلف عن الحركة التصاعدية أو الحركة الانكباسية التي تكون بشكل تيارات صاعدة أو تيارات هابطة ويرجع السبب في حدوث الرياح إلى الاختلافات المكانية في مقادير الضغط الجوي وما ينجم عنها من منحدرات ضغط متباينة في شدتها [20] كما ان الرياح مسببة الكثير من ظواهر الطقس مثل ارتفاع درجة الحرارة وانخفاضها وحصول صور التكاثف المختلفة ومظاهر الطقس العنيفة كالأعاصير المدارية والزوابع الرعدية[21]

تشير الخريطة (10) ان معدلات سرعة الرياح تزداد في منطقة الدراسة ابتداءً من شهر كانون الأول حتى شهر تموز لتسجل أعلى معدلاتها في شهر تموز لتصبح سرعتها حوالي (4.3) م / ثا ثم تعاود بالانخفاض في سرعتها حتى تصل في شهر تشرين الثاني وكانون الأول حوالي (2.4) م / ثا، أما بالنسبة لمعدل الرياح السنوي في منطقة الدراسة فيبلغ حوالي (3.2)م/ ثا كما في الخريطة (10) والجدول (9).

وبصورة عامة إن معدلات سرعة الرياح تزداد في أشهر الصيف وتقل في أشهر الشتاء، و لعل ذلك يعود السبب إلى سيادة الضغط المنخفض صيفا والمرتفع شتاء.

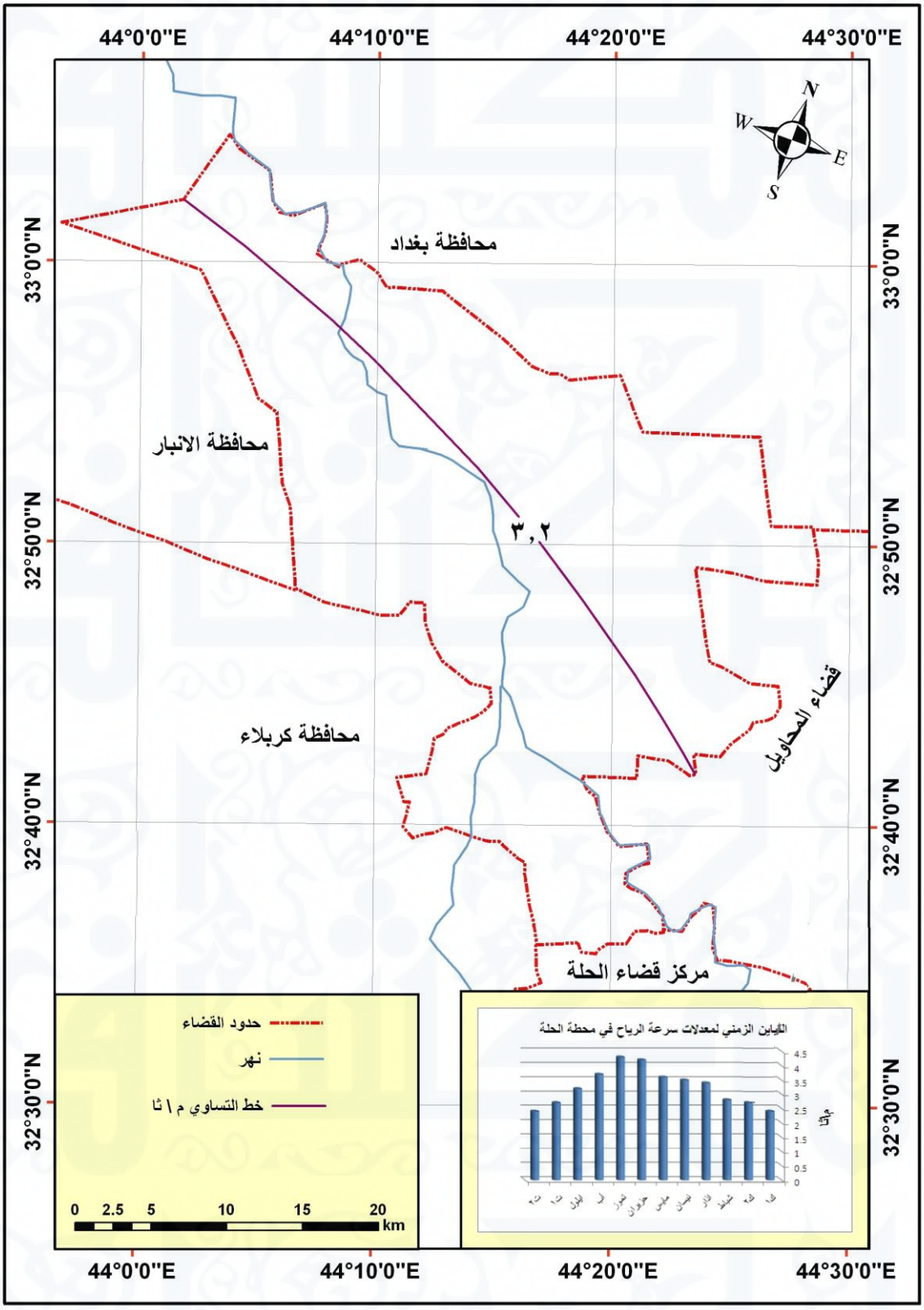
تتأثر منطقة الدراسة في كل فصل برياح قادمة من اتجاهات مختلفة على الرغم من سيادة الرياح الشمالية الغربية والغربية في معظم أيام السنة [22]. وتعمل هذه الرياح على خفض درجات الحرارة ولهذا فإن تأثيرها يكون سلبيا في فصل الشتاء،كما إن للرياح الغربية تأثيرا في حصول العواصف الغبارية على منطقة الدراسة، والتي يكون أدنى معدل لتكرار حدوثها في فصل الشتاء وأعلى معدل لها في الربيع والخريف حيث تكون الظروف المناخية في هذه الفترة ملائمة لحدوث العواصف الترابية، وذلك لارتباط تكونها مع تقدم المنخفضات الجوية من الغرب إلى الشرق [23].

الجدول (9) معدلات سرعة الرياح الشهرية والسنوية في محطات الدراسة (م/ثا) للمدة من (1960 – 2014)

الشهر	محطة الحلة
كانون الاول	2.4
كانون الثاني	2.7
شباط	2.8
آذار	3.4
نيسان	3.5
مايس	3.6
حزيران	4.2
تموز	4.3
آب	3.7
أيلول	3.2
تشرين الاول	2.7
تشرين الثاني	2.4
المعدل	3.2

المصدر: وزارة النقل، الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

الخريطة (10) خط معدل سرعة الرياح في قضاء المسيب



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على جدول (9)

الاستنتاجات

1- إن تقنية نظم المعلومات الجغرافية ذات أهمية كبيرة في إعداد الخرائط وذلك لدقة الخرائط المعدّة باستخدامها إضافة إلى إمكانية تحديث أو إضافة بيانات ومعلومات للظواهر التي يتم رسم وإعداد خرائط لها باستخدام هذه التقنية.

2- بالإمكان إنشاء قاعدة بيانات رقمية خاصة بعناصر المناخ في قضاء المسيب (الاشعاع الشمسي، الحرارة، الضغط الجوي، الامطار، التبخر، الرطوبة النسبية، الرياح)، وإمكانية تحديثها باستمرار مع إمكانية الحذف والإضافة إليها.

3- بينت الدراسة أن اعتماد طريقة خطوط التساوي فإنها تعد من أنجح الطرق لتمثيلها إذ تنحصر بين سطوحها إحصائيات ذات قيم كمية محدود لها.

التوصيات:

1- العمل على التسارع في استخدام هذه التقنية، لأجل توفير بنوك معلومات تعد أساسا لأي عملية تنموية لأصغر وحدة مكانية، وذلك لأنها تقلل من الوقت والجهد والمال المبذول قياساً بالطرق السابقة، فضلاً عن كونها تستقبل أي تحديث عليها في أي وقت كان.

2- إقامة مختبرات لنظم المعلومات الجغرافية لتطوير الطلبة ومساعدتهم في مشاريعهم، وتدريسها في كافة المراحل.

الهوامش والمصادر:

(1) يحيى فرحان وآخرون، مدخل إلى الجغرافية الطبيعية، القاهرة، الشركة العربية المتحدة، 2009، ص 204.

(2) عبد الإله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، علم الطقس والمناخ، البصرة، مطبعة جامعة البصرة، 1986، ص43.

(3) رياض عبد اللطيف احمد، فسلجة الحاصلات الزراعية ونموها تحت الظروف الجافة (الشد الرطوبي)، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1987، ص14.

(4) محمد عبدو، عبد السلام محمود عبد الله، وعبد الله بن محمد شيخ الأنصاري، جغرافية النبات، ط2، مطابع الملك سعود، الرياض، 1997، ص64.

(5) عبد الاله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، علم الطقس والمناخ، مصدر سابق، ص44.

(6) مارتن كلمان، جغرافية النبات، ترجمة احمد عبد الله احمد بابكر، الدوحة، طباعة مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، 1989، ص10.

(7) المصدر نفسه، ص11.

(8) علي صاحب طالب الموسوي، جغرافية الطقس والمناخ، ط1، جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، 2009، ص164.

(9)) إبراهيم شريف، جغرافية الطقس، الجزء الأول، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1991، ص 147.

(10) عبد الإله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، الطقس والمناخ، مصدر سابق، ص 37- 38 -39.

(11)) سعود عبد العزيز عبد المحسن الشعبان، تكرار بعض الظواهر الجوية القاسية في العراق، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 1996، ص81.

(12) محمد محمود إبراهيم الديب، جغرافية الزراعية تحليل في التنظيم المكاني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1995،ص 266 – 268.

(13) صباح محمود الراوي، عدنان هزاع البياتي، أسس علم المناخ، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، 1990، ص213.

(14) سعود عبد العزيز عبد المحسن الشعبان، المصدر السابق، ص81.

(15) إبراهيم شريف، جغرافية الطقس، الجزء الأول، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1991، ص239.

(16) نعمان شحادة، علم المناخ، مطبعة النور النموذجية، 1983، ص206

(17) عبد الإله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، علم الطقس والمناخ، مصدر سابق،ص 108 – 109.

(18) علي حسين موسى، المناخ والزراعة، جامعة دمشق، دار دمشق للنشر والتوزيع، 1994، ص125.
(19) علي حسين أبو سمور، الجغرافية الحيوية والتربة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009، ص85.
(20) عبد الإله رزوقي كربل، ماجد السيد ولي، علم الطقس والمناخ، مصدر سابق، ص101.
(21) محمد جمال الدين الفندي، الطبيعة الجوية، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1962، ص355.
(22) ليث محمود محمد الزنكنة، موقع تيارات النفاذ وأثرها في منخفضات العراق وأمطاره، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1996، ص 136 – 137.
(23) ماجد السيد ولي محمد،" العواصف الترابية في العراق وأحوالها "، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد الثالث عشر، بغداد 1982، ص 82.

التمييز العنصري في فكر جبران خليل جبران (انساق الإقصاء والتهميش)

أ.د حسن دخيل عباس الطائي م.م. حمزة عبيس عبد السادة الجنابي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Racial Discrimination in the Thought of Jubran Kalil Jubran (Elimination and Marginalization)

Prof. Dr. Hasan Dakeel Abbas Al-Ta'i

Asst. Lecturer Hamza Ubais Abdel Sada Al-Janabi

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

This research deals with racial discrimination in the literary products of Jubran Kalil Jubran. It includes the meaning of racial discrimination and its roots in the ancient Arabic heritage specially that which was applied to the Negros; then the research deals with the racial discrimination applied by the Othmans upon the Arabs; then the suffering of the Arabs from racial discrimination when they migrated to North America and faced contempt due to their race and ethnicity.

الملخص

يتناول هذا البحث موضوع التمييز العنصري في منجز جبران الأدبي , وقد تضمن البحث التعريف بماهية التمييز العنصري , وجذوره في تراثنا العربي القديم ولاسيما التمييز الذي تعرض له الزنوج , ثم بعد ذلك سلط البحث الضوء على التمييز العنصري الذي لاقاه العرب من الاستعمار العثماني , وتناول البحث فضلا عن ذلك التمييز العنصري الذي لاقاه العرب المهاجرون إلى أميركا الشمالية وتمثل ذلك بازدرائهم واحتقارهم وفقا للعنصر والقومية.

كان لا بد لنا قبل ان ندرس التمييز العنصري في منجز جبران ان نعرّفه وما نجم عن ذلك من انساق ثقافية تقصي الآخر وتهمشه، ولا بد لنا من تسليط الضوء على الجذور التاريخية لنشوء هذا الضرب من التمييز بين البشر واسباب ظهورها.

إنّ التمييز العنصري يعني "اقصاء الآخر، وفرض الهيمنة عليه واغلب الثقافات تمارس ذلك بواسطة العنف، وهو امّا أنْ يكون عنفاً مادياً خشناً باستخدام قوة السلاح واليد، واما ان يكون عنفاً ناعماً وملطفاً ايديولوجياً كما يسميه (السوسير) او رمزياً كما يسميه (بيير بورديو)..."[1]. لذا فإنّ النظرة الدونية إلى الآخر "هي نظرة حكمت موقف الغزاة الأسبان من الهنود الأمريكيين، وموقف الغرب الاستشراقي والاستعماري من الشرق، وموقف اليابان الاستعمارية من كوريا، وكذلك حكمت موقف الثقافة العربية الإسلامية من الآخرين، والأسود ضمن هؤلاء الآخرين"[2].

وقد أدانت الجمعية العامة للامم المتحدة التمييز العنصري بين البشر بسبب العرق او الاصل، او اللون حيث يشكل هذا التمييز عقبه تعترض العلاقات الودية والسلمية بين الامم، وواقعاً من شأنه تعكير السلم والامن بين الشعوب، والاخلال بالوئام بين الاشخاص الذين يعيشون جنباً الى جنب حتى في داخل الدولة الواحدة، فالحواجز العنصرية امر منافٍ للمثل العليا لاي مجتمع انساني، لذا ينبغي القضاء السريع على التمييز العنصري في جميع انحاء العالم بكافة اشكاله ومظاهره، وضرورة تأمين فهم كرامة الشخص الانساني واحترامها[3].

كان التمييز العنصري في تاريخنا العربي القديم سائداً قبل الاسلام بين العرب وغيرهم من الاقوام غير العربية ولا سيما الزنوج (السود) " ويتمثل هذا (...) في تشبيه هؤلاء السودان بالبهائم والسباع، واستعارة اوصاف البهائم السارحة،

(1) تمثيلات الآخر، صورة السود في المتخيل العربي الوسيط. د نادر كاظم مؤلف من البحرين، وزارة الاعلام، الثقافة والتراث الوطني، مملكة البحرين، ط1، 2004: 33

(2) م.ن: 437.

(3) ظ: الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع اشكال التمييز العنصري، حقوق الإنسان، مجموعة صكوك دولية، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993، بحث منشور على شبكة الانترنت.

والوحوش النافرة لهم (...) إنّ السودان في المتخيل العربي كائنات تمتلك طاقة جنسية هائلة، وبهم ميل طبيعي الى الفسوق والانحلال، وهم كائنات عارية وخطرة ومرعبة (...) وموصوفون بالحمق في كل مكان (...) لا يكاد يخلو مؤلف عربي (...) من الاشارة الى التشابه الحاصل بين السودان والبهائم، والى هذه الجبلة الحيوانية الراسخة في السودان والزنوج..."[1].

وقد تجلّى ذلك في اقوال عدد غير قليل من العرب القدماء. يقول الجاحظ (ت 255هـ): " انّما الامم المذكورون من جميع الناس أربع: العرب، وفارس، والهند، والروم، والباقون همج واشباه همج، يقصد الزنج واشباه الزنج"[2]. والجاحظ لا يختلف عن ابي حيان التوحيدي الذي يقول: "وأمّا الزنج والسودان فغلبت عليهم الفسولة (الرذانة، والنذالة، وانعدام المروءة والجلد) وشاكلت البهائم الضعيفة، كما شاكلت الترك السباع القوية"[3]. ومن صور التمييز العنصري الاخرى ضد الزنوج تتضح عند (طاوس اليماني) صاحب عبد الله بن عباس حيث كان "لا يأكل ذبيحة الزنجي، ويقول: انه عبد مشوّه الخلقة"[4]. ويأخذ التمييز العنصري عند العرب ابعاداً خطيرة بحيث يرى الزنجي لا يستحق ان يشارك العربي في اعماله لانه لم يكن مؤهلاً لذلك و"لما كان يوم فتح مكة امر الرسول (ص) بلالاً حتى علا ظهر الكعبة فأذّن، فقال عتاب ابن أسيد: الحمد لله الذي قبض ابي حتى لم ير هذا اليوم. وقال الحارث بن هشام: أما وجد محمد غير هذا الغراب الأسود مؤذناً"[5].

وهذه النظرة الدونية التي لحقت بالمسلمين السود بعد وفاة الرسول (ص) جعلتهم يفضلون " حياة العزلة وعدم الاختلاط، فبلال اراد ان يخرج إلى الشام بعد وفاة الرسول (ص)، وآثر العزلة حتى مات عام (20هـ) وقيل ان ابا بكرة مولى الحارث بن كلدة الثقفي نزل البصرة ولم يسمع عنه شيء حتى مات، وذهب وحشي بن حرب الى حمص في آخر حياته، وظل بها حتى مات"[6].

في القرن الثالث الهجري عرفـت الثقافة العربية السود بأنهم "لا يختلفون عن القرود الا باستقامة القامة، بل ان البعض رأى ان القرود اكثر تـقبلاً للتعلم والتدريب من الزنوج"[7].

نفهم من خلال ما تم ذكره ان الأسود في المتخيل العربي كان ينظر اليه نظرة دونية قائمة على التمييز العنصري فهو " آخر بالنسبة للثقافة العربية، وهو آخر كانت الثقافة تنأى بنفسها عنه"[8].

وفي بداية العصر الحديث يصف رفاعة الطهطاوي السود بقوله "هم دائماً كالبهائم السارحة لا يعرفون الحلال من الحرام، ولا يقرأون ولا يكتبون ولا يعرفون شيئاً من الامور المسهلة للمعاش ولا للمعاد"[9]. ويذكر الطهطاوي لون اهل باريس وهو "البياض المشرب بالحمرة، وقلّ وجوه السمرة في اهلها المتأصلين بها، وانما ذلك لانهم لا يزوجون عادة الزنجية للأبيض او بالعكس محافظة على عدم الاختلاط باللون، بل لا يعدون انه قد يكون للزنج مجالاً اصلاً بل لون السواد عندهم من صفات القبح (...) على انه لا يحسن عند الفرنساوية استخدام جارية سوداء في الطبخ ونحوه لما ركز في اذهانهم ان السودان عارون عن النظافة اللازمة"[10].

واني ارى ان النسق الثقافي القائم على التمييز العنصري والسائد في المتخيل العربي والاوربي يتجنى كثيراً على السودان مجرد ان لونهم اسود فبمقدار هذا نجد أنّ قسماً منهم قد ارتقوا الى قمم المجد لما جادت به عقولهم من اعمال خدمت الانسانية في شتى مجالات الحياة.

(1) تمثيلات الآخر صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 177.
(2) البيان والتبيين، الجاحظ، ج1، تح: علي ابو ملحم، دار الهلال، ط1، بيروت، 1992: 130.
(3) الامتاع والمؤانسة، ج1، ابو حيان التوحيدي، تح: احمد امين واحمد الزين، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت: 212.
(4) نقد المنقول محمد بن ابي بكر الزرعي، ج1، تح: حسن السمعاني سويدان دار القادري، ط1، بيروت، 1990: 83.
(5) تمثيلات الآخر: 85 نقلاً عن مجمع البيان في تفسير القرآن، ج9، تح: مجموعة من العلماء، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ط1، 1995: 225 – 226.
(6) تمثيلات الآخر: 88، نقلاً عن السود والحضارة العربية، عبدة بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، 1876: 100.
(7) العرب والبرابرة، المسلمون والحضارات الاخرى، عزيز العظمة، رياض الريس، للكتب والنشر لندن، قبرص، ط1، 1991: 182.
(8) تمثيلات الآخر: 167.
(9) تلخيص الابريز في تلخيص باريز، رفاعة الطهطاوي، دار ابن زيدون، ط1، بيروت، د.ت: 12.
(10) م.ن: 13.

وبالرغم من انتشار مبادئ الثورة الفرنسية التي تدعو الى الحرية والاخاء والمساواة فانها لم تؤدِ إلى تخفيف التفرقة العنصرية او الاسترقاق فقد برز التوسع الاستعماري، وكان بمثابة "انفجار براكين من كراهية البعض للعناصر الملونة في مختلف انحاء العالم، وما تبع ذلك من حروب همجية فقتل جرائها مئات الالوف من الابرياء في الصين وغيرها من مناطق العالم"(1).

ويرى ادورد سعيد أنّ سياسة الاستعمار الأمريكي قائمة على اذلال الشعوب، فالاستعمار ينظر إلى ثقافات الشعوب نظرة دونية، اما هو فيمتاز بالتعالي والفوقية التي هي اعلى ثقافة ورقياً من الشعوب الاخرى(2). "فقد بني كل من الاستشراق والاستعمار على اساس التمركز العرقي والثقافي والحضاري لاوربا، فالمركزية العرقية ذات الصفة الاجتماعية تبرر السيطرة، وهذه بدورها تعود لتغذي العرقية، كل العالم غير الاوربي وجد نفسه دون أهمية ومجرداً من قيمته التاريخية"(3). فهناك تمايز وجودي ومعرفي، وهناك فوقية غربية تقابلها دونية شرقية.

ويرى ادورد سعيد أنّ الاستشراق مذهب سياسي فرض على الشرق لان الشرق اضعف من الغرب، ويرى أنّ السلاح الوحيد لمقاومة هذه السياسة المتعالية هو الثقافة، لانها الوسيلة الوحيدة لمواجهة محاولات الطمس، والاقصاء، والتهميش، فالثقافة الاستعمارية هي ثقافة تقمع الآخر الشرقي بنزعتها الشوفينية، والعنصرية، والطائفية، فالغرب المستعمِر ينظر إلى الشرق المستعمَر بانه نموذج عظيم، وثقافته متفوقة وهذا شكل من اشكال أمرنكة العالم، وشكل جديد من اشكال الاستعمار والسيطرة والهيمنة.(4)

لقد كافح ادوارد سعيد من اجل هوية الشعوب، واستنكر القمع والاضطهاد وندد بالاستعمار، والخطاب الكولونيالي، وحاول اسقاط كل الممارسات العنصرية والشوفينية التي تمارسها الامبريالية، واراد ان تكون كل شعوب العالم متسامحة مهما تعددت الوانها وجنسياتها(5).

فالغرب فرض هيمنة العولمة بمختلف آلياتها، وعمل على اعلاء سلطتها القائمة على ثنائية التابع: المتبوع. وهذه الهيمنة تجاوزت الأطر والكليات الجغرافية والسياسية، الى فضاء منفتح على العالم(6).

وقبل ادورد سعيد بعشرات السنين ندد جبران بهذا النسق الثقافي القديم القائم على التمييز العنصري، والسائد في الثقافة الاستعمارية الغربية. يقول جبران لصديقه يوسف الحويك: "انا يا يوسف عازم على أنْ اهز الامريكان وانفخ في اوساطهم بوقي..."(7). في هذا النص جملة ثقافية كما عبّر عنها الغذامي هي "المتولدة عن الفعل النسقي في المضمر الدلالي للوظيفة النسقية في اللغة"(8). وهذه الجملة تشير الى نسق ثقافي مضمر يتعلق بالتمييز العنصري بين الغرب والشرق فالغربيون ينظرون الى الشرقيين بأنهم اقوام اقل ثقافة وامكانيات من الغرب فهم ينظرون إلى الشرقيين نظرة استصغار، وبعضهم يذهب ابعد من ذلك في احتقاره الآخر غير الغربي، ويعمل على تهميشه واقصائه من خلال عدم الاعتراف بامكانياته وما يقدمه من ابداعات في ميدان عمله، إذْ يرون في الشرقيين اناساً يتصفون بالسطحية، والسذاجة، وليس لديهم القدرة على الابتكار، او اضافة اشياء مهمة في ميدان البحث العلمي والادبي(9).

(1) التفرقة العنصرية، د. احمد سويلم العمري، القاهرة، 1964: 37.
(2) ظ. ادورد سعيد، الهجنة، السرد، القضاء الامبراطوري، تأليف مجموعة من الأكاديميين العرب، تحرير واشراف د. اسماعيل مهنانة، ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الرواد الثقافية، ط1، الجزائر 2003: 90.
(3) اوربا والاسلام، صدام الثقافة والحداثة، هشام جعيط، دار الطليعة، ط2، بيروت، 2001: 17
(4) ظ. الثقافة والامبريالية، ادورد سعيد، تر: كمال ابو ديب، دار الاداب، بيروت، عالم المعرفة، 1993: 32- 33
(5) ظ. الهجنة، السرد، الفضاء الامبراطوري: م. سابق: 174.
(6) ظ. ملامح الاستشراق والحوار الحضاري، د. فاضل عبود التميمي، مجلة الاقلام مجلة فصلية فكرية ثقافية عامة، العدد /3 السنة 48، كانون الأول، 2013: 72.
(7) ذكرياتي مع جبران، يوسف الحويك، مؤسسة نوفل، ط2، بيروت، لبنان، 1979:24.
(8) النقد الثقافي قراءة في الانساق الثقافية العربية، عبد الله الغذامي، المركز الثقافي العربي، ط1، المملكة المغربية، الدار البيضاء، لبنان، بيروت، 2000: 73-74.
(9) ظ. مجلة الاقلام.م.سابق: 70-71.

والغرب " يظن أنْ العرب قوم يركبون الجمال، ارهابيون، انوفهم معقوقة (...) مرتشون، وأنْ ثروتهم التي لا يستحقونها اهانة للحضارة الحقيقية (...) إنَ الغربي الابيض الذي ينتمي الى الطبقة الوسطى يعتقد انه يتمتع بمزية انسانية تمنحه الحق لا في ادارة العالم غير الابيض فحسب بل ايضاً في امتلاكه لمجرد كون ذلك العالم – تعريفاً – لا ينتمي للانسانية تمام الانتماء"[1]. وهذه النظرة العنصرية الموجودة عند الغرب قديمة وموجودة في زمن جبران وقبله فهو حينما يقول ليوسف الحويك: "انا يا يوسف عازم على ان اهز الأمريكان..."[2]. فهو يريد في هذا النص ان يفرض وجوده على الغربيين، ويثبت لهم نظرتهم الخاطئة اتجاه الآخر غير الغربي، وهذا النص يضمر نسقاً مضمراً يتجلى من خلاله التمييز العنصري، رؤية الغربيين الى الشرقيين القائمة على العنصرية.

وما يعزز ما ذهبنا اليه من هيمنة نسق التمييز العنصري على المجتمعات الغربية والأمريكية " يعود جبران (...) الى الكلام عن عائلته، والطريف انه يتابع حمل ماري على الاعتقاد بكرامة اصله، وثراء والده، واختلاف سنية الباكره عما نعرفه بالواقع، وهو مما يؤسف له. فبين جبران وماري توثقت القرابة ووحدة الحال من اكثر من باب، وبرغم ذلك، فأما انه لم يثق بها لدرجة تغريه باطلاعها على حقيقة اصله، او ولعله الارجح لم يكن له من الشجاعة الشخصية ما يمكنه من التسليم بواقعه العائلي كما هو لا كما رغب في ان يكون"[3]. وهذا النص يضمر نسقاً مضمراً يتضح من خلاله التمييز العنصري والرد على التمييز العنصري واضح في هذا النص من خلال دفاع جبران عن نفسه وعن عائلته امام ماري هاسكل بكون اصله كريم، وعائلته ثرية، وكأنه يريد أنْ يقول لها إنّ ما يدور في ذهنك، وذهن اقرانك من الغربيين أنهم ينظرون إلى أهل الشرق بوصفهم كسالى خاملين غير مبدعين وغير منتجين، يعيشون حياة الكفاف والهامشية، فهذا لا ينطبق على اسرة جبران بوصفها كريمة وثرية وكأن جبران يريد في هذه العبارة ان يصحح نظرة ماري هاسكل تجاهه وتجاه عائلته والاّ تعمم هذه النظرة على جميع الشرقيين.

إنّ ماري هاسكل واقعة تحت تأثير النسق الثقافي الغربي القائم على العنصرية والتمييز فهي تنظر إلى الشرقيين أنهم دون ثقافة الغربي ووعيه، فالغربي هو المتفوق، فهي تنسب الفرادة إلى الغرب وتحاول تمجيدها وهذا ما اثار حفيظة جبران.

ويمكننا أنْ نلمس نظرة الغرب العنصرية إلى الآخر الشرقي في قول ماري هاسكل: "... أدرك أني آذيتك وشوّهتك في الصميم: في صحتك، وفي نتاجك، وفي علاقتك بالآخرين في ينبوع الحياة، في الصميم ذاته (...) ان روحي عاملتك كأنك دوني، بل انها لم تنهض تكريماً واحتراماً لك، لقد أثمت تجاهك اثماً طويلاً مستمراً يا خليل"[4]. نلحظ في هذا النص نسقاً مضمراً خضعت له ماري هاسكل، وكان سبباً في رفضها الزواج من جبران، وذلك بفضل الثقافة العنصرية التي كانت مهيمنة في المجتمع الاوربي، فالغرب يرى انه مجتمع راق، وهو المهيمن، والمسيطر، والمتنفذ في مسار الاخر وحياته ومصيره، وينظر الغربي إلى الآخر العربي على أنّه دوني، وأقل ثقافة من الغربيين، لذا فقد كانت نظرة الغربيين للعرب نظرة احتقار وازدراء، وهذا ما دفع ماري هاسكل ان تمتنع عن الزواج من جبران، وهي تعيش حالة صراع مع نفسها فمن جهة أنها تحب جبران وتقدّر مواهبه، وما يمتلكه من ذكاء وامكانيات تجعله لا يختلف عن الغربيين، ومن جهة اخرى يهيمن عليها النسق الثقافي الغربي الذي عمل على تكوين شخصيتها ورؤيتها للآخر العربي الذي يفتقر الى الثقافة، ويتسم بالجهل والتخلف حسب رأيها لذا قالت له: اني آذيتك وهذه الكلمة تحمل في طياتها اشارات تشير إلى الشفقة عليه لانه لا يستحق ان يحشر مع تلك النظرة التي ينظر الغربيون بها إلى قومه لكنها لم تستطع أنْ تحرر نفسها من هذه النظرة العنصرية، لأنها واقعة تحت تأثير ثقافة النسق الغربي الذي يجعل المرأة الغربية لا تميل للاقتران بالشرقي خشية انتقاد مجتمعها لها.

(1) الاستشراق، المفاهيم الغربية للشرق، ادورد سعيد، تر: د. محمد عناتي، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006: 192.
(2) ذكرياتي مع جبران، م. سابق: 24.
(3) نبي الحبيب، ج2، رسائل الحب بين جبران وماري هاسكل، فرجينيا حلو، راجعها يوسف حوراني، دار الجريدة الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1974: 92.
(4) نبي الحبيب: ج2، فرجينيا حلو: 109، وينظر اضواء جديدة على جبران، توفيق صائغ، الدار الشرقية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان: 96.

فماري هاسكل "من جهتها تراجعت اذ خافت على سمعتها داخل المجتمع (...) وبالتالي تخرج من حياة جبران تاركة وراءها صداقة عمر وتعاون فني. هناك تتزوج من قائد في الجيش الامريكي وتبدأ حياة جديدة"[1]. وهذا يدل على أثر التمييز العنصري على ماري هاسكل.

ويقول جبران من رسالة وجهها الى ماري هاسكل: "ان اليهودي ملك في نيويورك، والشارع الخامس هو قصره، وبوسع التاريخ اعادة نفسه تكراراً الا ان هناك شيئاً أزلياً هو اليهودي: ابتدأ العالم يوم مولده، والعالم هو له ليربحه، فيخسره، فيربحه من جديد. أجل يا ماري، ان ثمة شيئاً ذا ديمومة خاصاً بهذا الجنس الغربي الذي يثير اعجابنا أحياناً لكننا لا نستطيع ان نحبه"[2]. يشير جبران الى ظاهرة لفتت نظره في نيويورك وهي تعاظم نفوذ اليهود في هذه المدينة على الرغم مما كان عليه حالهم بوصفهم فئة غير محبوبة في المجتمع الاوربي لانهم يحتكرون رأس المال لا نفسهم، ويحققون ارباحاً كبيرة ويكون ذلك على حساب بقية ابناء الشعب من غير اليهود، اذ يضمن لهم هذا التفوق تميزاً من نوع آخر يسمح لهم بالتحكم بمستقبل الآخرين من خلال تحكمهم بعصب الحياة الاقتصادية وهذا ما يعطي اليهود تفوقاً على كل الاقوام من غير اليهود، ويجعلهم يتعاملون مع العالم وفق سياسة التمييز العنصري. بأنْ يكون العنصر اليهودي هو الأرقى والأعلى، ويتعامل مع الآخرين بفوقية وغطرسة، راجعين إلى أحلامهم القديمة التي تصفهم بأنهم (شعب الله المختار). وأن مثل هذا النمط من التعالي أدى إلى اندلاع حروب مدمرة دفع اليهود ثمناً باهضاً وهناك نسق مضمر كوّن رؤية جبران وغيره من المسيحيين يرجع إلى نسق قديم إلى ما فعله اليهود اتجاه نبيهم ومحاربته حيث أن الديانة المسيحية جاءت بعد اليهودية وحدث صراع بين الديانتين، وهذا الصراع ظل مستقراً في الاذهان عبر الاجيال المتعاقبة، ومنه استمد جبران وغيره من المسيحيين رؤيته إلى اليهود، فضلاً عن تميزهم وتفوقهم على الارض من خلال تحكمهم برأس المال العالمي.

وفي رسالة جبران إلى ماري هاسكل في 22 تشرين الثاني 1922 منددا بالتمييز العنصري الذي تمارسه الامبراطورية العثمانية تجاه بلده سوريا وبلدان الشرق "اطلب الى الله ان تؤول الحرب العالمية الى تفكيك الامبراطورية العثمانية فيتسنى لسوريا الأم أن تفتح عينيها الحزينتين، وتحدق مرة أخرى إلى الشمس (...) قلبي يشتعل من اجل سوريا، لقد قسا عليها القدر، واكثر من القسوة ماتت اهلها، وهجرها بنوها طلباً للقمة العيش في الاراضي البعيدة..."[3].

في هذا النص الذي يطلب جبران من الله تفكيك الدولة العثمانية التي كانت في ظاهرها امبراطورية اسلامية تحكم باسم الدين، وتعد نفسها استمراراً للخلافة الاسلامية، وهي في الوقت نفسه كانت تخوض صراعاً مع الغرب على مناطق النفوذ اذ عملت الكثير من الدول الاوربية على التحرر من سيطرتها كبلغاريا، ورومانيا، وصربيا وحاولت الانعتاق من سيطرتها[4] بسبب سياستها القائمة على التميز العنصري بين المسلم وغير المسلم من المسيحيين واليهود والاوربيين، كل هذه الاسباب دفعت جبران الى تفككها من اجل ان تحصل سوريا على حريتها، وفي ذلك يبدو واضحاً ان هناك نسقاً مضمراً كشف عنه جبران وهو رغبته بانتصار دول الغرب على الدولة العثمانية. هذا استيقظ في داخله النسق الغربي المتعالي الذي كون رؤيته للحياة فانتصر له، بعدما حاول ان يخفي نسق التميز العنصري ويغلفه ببعض الافكار الجميلة وهي تحرير شعوب الشرق المسكينة والمسحوقة وايضاً قوله "قلبي يشتعل من اجل سوريا لقد قسا عليها الدهر، وماتت اهلها، وهجرها بنوها طلباً للقمة العيش"[5] وهنا جملة ثقافية تشير إلى الحرب بين المسيحيين والمسلمين أبان حكم العثمانيين، وكذلك التمييز العنصري الذي مارسته الدولة العثمانية اتجاه اللبنانيين المسيحيين الذين كانت تربطهم علاقات وثيقة مع الدول الاوربية وهي التي كانت تحركهم ضد العثمانيين، وجبران في هذا النص يقصد اللبنانيين المسيحيين دون غيرهم فهم الذين قتلوا في هذه الحروب وهم الذين بسبب ذلك هاجروا إلى العالم الجديد. يحركه نسق مضمر جعله ينتصر

(1) اشعار جبران خليل جبران، دراسة واعداد: اسلام ابراهيم، فاروس للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012: 8- 9.
(2) نبي الحبيب، رسائل الحب بين ماري هاسكل وجبران، ج1: 54.
(3) نبي الحبيب، ج1: 119.
(4) ينظر: (حملة البلقان) الحرب العالمية الأولى، المراجعة التاريخية الانكليزية، المجلد 94، رقم 370، بحث منشور على شبكة الانترنت.
(5) نبي الحبيب، ج1: 119.

في داخله للدول الأوربية التي تقاتل العثمانيين في الحرب العالمية الاولى وهذا ما تحقق لجبران فقد فككت الدولة العثمانية واصبحت سوريا ولبنان دولة واحدة بعدما كانت جزءاً من الدولة العثمانية على أمل أنْ تحرر سوريا وتكون جزءاً من الثقافة الغربية وتتحرر من الثقافة الشرقية التي لا تنسجم مع ما تربى عليه اللبنانيون المسيحيون.

وتظهر سياسة التمييز العنصري القائمة على الانتقاص من الآخر والعمل على تهميشه واقصائه من الحياة الفاعلة في المجتمع من خلال ما قاله جبران في النص الآتي: "لماذا يأتي كلنا الى امريكا؟ وأكثر الأمريكيين يزعمون أننا نحن الشرقيين باعة موز وبرتقال. على ان للكثيرين منا أفكاراً ورغائب من مهاجرتنا أسمى من تلك الفنون الأمريكية"[1]. في النص أعلاه جملة ثقافية تحمل نسقاً مضمراً في التمييز العنصري تشير الى الاستهانة بقدرات الشرقيين حيث تكون امكانياتهم محدودة لذلك فإنْ الشرقي في نظرهم لا يجد من الاعمال الا الاعمال الهامشية المتمثلة ببيع الموز والبرتقال، بينما الغربي يسهم في انتاج المعرفة العلمية، وترجع اليه الانجازات العلمية الكبيرة التي تطوّر المجتمع الانساني بفضلها، وهذا مظهر آخر من مظاهر التمييز العنصري فجبران هنا يرد عليهم بأن ما ابدعه من فن قد يناظر ما ابدعه الأمريكيون في الفن المعماري.

ويرد جبران في مقالة له بعنوان (إلى الشباب الأمريكي المتحدر من اصل سوري) على سياسة الغرب العنصرية:

"انا أؤمن بكم وأؤمن في مصيركم.

أؤمن بأنكم مساهمون بهذه الحضارة الجديدة.

أؤمن بأنكم ورثتم عن آبائكم حلماً قديماً، وأغنية، ونبوءة تستطيعون وصفها بفخر كهدية عرفان بالجميل في حضن أمريكا. أومن بأنكم تستطيعون القول لمؤسسي هذه الأمة العظيمة ها أنا ذا شاب شجرة فتية قلعت جذورها من تلال لبنان، ولكنني عميقة الجذور هنا وسأكون مثمرة " [2]. العنوان فيه علامة سيمائية تشير إلى التمييز العنصري، ويدل على ذلك ما قاله في المقالة حيث أنّ جبران يشيد بالشباب السوري في أمريكا بوصفهم مساهمين في بناء حضارة الغرب بجدارة، وهنا جملة ثقافية فيها نسق مضمر يشير إلى التمييز العنصري. اذ هنالك من الغربيين من لا يؤمن بقدرات الشرقيين، ومنهم السوريون. وهنا جبران يدحض ما جاءت به سياسة التمييز العنصري والمتمثلة بالتشكيك بقدرات الشرقي في المساهمة في بناء الحضارة الغربية في أمريكا وهذا يعني الانتقاص من السوريين بوصفهم ينسبون إلى أمم جاهلة، وأنّ عملهم في أمريكا ينحصر في الاعمال الهامشية ولا يساهمون في بناء الحضارة الغربية، وجعلوا مثل هذه الاعمال حكراً على الغربيين، وفي ذلك تمييز عنصري واضح، فأراد جبران أنْ يرد على أولئك الذين يشككون بقدرات السوري (ها انا ذا شاب شجرة فتية قلعت جذورها من تلال لبنان ولكني عميقة الجذور هنا وسأكون مثمرة) أي ان السوريين واللبنانيين يساهمون في صنع الحضارة الغربية ويكونون فاعلين لا يختلفون عن الغربيين في ذلك.

ويشير جبران إلى نوع آخر من التمييز العنصري عندما يشيد بعظمة أمم الغرب والعرب ولكنه ينتقص من الأتراك فيقول " فالروسي العظيم طموحه أنْ يكون قديساً، وطموح الألماني القديم أنْ يكون فاتحاً، والفرنسي العظيم أنْ يكون فاتحاً، والفرنسي العظيم أنْ يكون فناناً، والانكليزي العظيم أنْ يكون شاعراً كبيراً، والشرقي العظيم أنْ يكون نبياً، وان الأتراك هم اقل شعوب الأرض خلقاً وإبداعاً"[3]. يمجد جبران في مقالته السابقة الأمم التي ذكرها، وينتقص من الأتراك، ولعل هذا ناجم عن موقفه منهم، وما فعلوه من تمييز عنصري بحق العرب الذين انضووا تحت حكمهم، وفي ذلك إشارة إلى أنّ الأتراك عملوا على انهاك الشعوب التي احتلوها، وعملوا على عزلها، وتخلفها، وعكسوا تخلفهم بوصفهم لا يمتلكون سوى القوة الغاشمة التي من خلالها يفتكون بالشعوب ويقهرونهم بالقوة، ومن الجانب الآخر فإنّ الأتراك لا يمتلكون حضارة، وقد انعكس ذلك على الشعوب التي وقعت تحت سيطرتهم، فقد عاشت في ظل تخلفهم وظلمهم سنين عجاف، وهذا ما أراد جبران أنْ يشير إليه ويندد من خلاله بالاستعمار العثماني، ومناهضته بوصفه استعماراً متخلفاً عكس تخلفه على الشعوب التي حكمها، وان

(1) عقيدة جبران، جان دايه، دار سوراقيا للنشر، ط1، المملكة المتحدة، 1988: 235.
(2) عقيدة جبران: 373.
(3) اضواء جديدة على جبران: 194 – 195.

ذلك يحمل نسقاً مضمراً يظهر جبران أنه بجانب الثقافة الغربية، ويشعر أنّه جزء من ثقافة الغرب، والدليل على ذلك أنّ جبران مجّد الأمم التي يتوافق مع حضارتها، ويشعر أنّه جزء منها وهي الأمم الأوربية، لكنه انتقص من الأتراك الذين يمثلون النسق الثقافي القديم الذي ثار عليه جبران، أما رؤيته للشرق الذي هو رمز للعرب حيث كثيراً ما كان يطلق على العرب وجبران نشأ في هذه البيئة وأحب روحانياتها المتمثلة بالنبوة، أما الأتراك فقد جردهم من كل شيء يحمد لهم.

لقد عاش جبران في أمريكا، وكان التمييز العنصري موجوداً، وأخذ ابعاداً مختلفة، فكان هناك التمييز العنصري بين المهاجرين من أصول أوربية والمهاجرين من القارات الأخرى، فالأوربيون كانوا هم المتنفذون في الأمريكيتين، وكانوا يعاملون الآخرين معاملة قائمة على التمييز العنصري، منطلقين من بعض المفاهيم العنصرية التي تؤكد انه من يكون من أصول أوربية اكثر رقياً وتطوراً ومعرفة من الأمم الأخرى لذلك انيط لهم الدور القيادي في المجتمع الأمريكي بينما أعطي المهاجرون من غير الأوربيين الاعمال الهامشية واحتكر الأوربيون لأنفسهم الاعمال المهمة التي تجعلهم يتحكمون في مصير المهاجرين وفي الجانب الآخر بخسوا حقوقهم في العمل إذ كانت اجورهم متدنية، ومساكنهم لا تتوفر فيها ابسط المستلزمات الحياتية.

ويكشف جبران عن ثقل وطأة التمييز العنصري على نفسه في امريكا وما نجم عنها من مرارة قاسية في نفسه ونفس ميخائيل نعيمة فيخاطب جبران ميخائيل نعيمة بقوله: "ميشا. ميشا أنجاني الله وإياك من المدنية والمتمدنين، ومن امريكا والامركيين. ونحن سننجو بإذن الله، وسنعود إلى قمم لبنان الطاهرة، وأوديته الهادئة"[1]. ويقول: "لا بد يا ميشا، لابد لي ولك من الرحيل عن هذه البلاد، فالويل لمن كان مجهولاً فيها، لانه ليس اثمن خرقة، والويل لمن نال فيها ولو بعض الشهرة، لانه يصبح مثل الممسحة. أنا اليوم ممسحة ياميشا، ونفسي تطالبني بعزتها، وفكري يطالبني بحريته، وجسمي يطالبني بحريته، ولن استعيد عزة نفسي، وحرية فكري، وراحة جسمي الا في لبنان"[2]. يعبّر جبران في هذين النصين على التمييز العنصري بشكل صريح ومؤلم في امريكا لذلك يتمنى أنْ يرجع هو وميخائيل نعيمة إلى لبنان كي يحسا بالألفة والمحبة في وسط شعبي ينسجمان معه بثقافته، وبكل شيء، بينما في المجتمع الأمريكي يعاني جبران من انه يشعر بالغربة والتمييز لذلك لا يحس انه منسجم مع المجتمع الامريكي الذي يشعره بالتمييز العنصري وهذا ما يؤلمه، ويزيد من غربته في المجتمع الامريكي.

ويذكر الدكتور غسان خالد "وسيلاحظ جبران انه موجود في كل مكان ما كان يجري في وطنه من ظلم وتعد، وتسلط القوي على الضعيف، والغلوفي افقار الفقراء واغناء الاغنياء كان يجري ايضاً في امريكا بلد الثروات الصناعية، والزنوج المضطهدين وقصة (كوخ العم توم) التي قرأها وهو بعد في بوسطن لا تزال حية في خياله يذكيها أواراً وجع الضمير الانساني من الدول الكبرى أبان الحرب الكونية الاولى وما جر اليه هذا الجشع من ويلات على الانسانية وبخاصة الشعوب الضعيفة، لذلك لم يجد جبران صعوبة من الانتقال من الجزئي الى الكلي من لبنان الى العالم، أي من تعميم ثورة أعلنها على أناس معينين فيجعلها ثورة على كل الناس"[3].

فالعدل في الأرض يبكي الجنُّ لو سمعوا به ويستضحك الأموات لو نظروا[4]

يشير جبران إلى التمييز العنصري الذي كان سائداً في أمريكا بين البيض والسود، وبين جشع الدول الكبرى أبان الحرب العالمية الأولى وخاصة الشعوب الضعيفة، فجبران يهزأ من الإنسانية الذبيحة على يد الدول الكبرى، ويندد بالتمييز العنصري الذي رآه في أمريكا، ويسخر من العدل في الأرض الذي يشرعه الإنسان حيث العدل مفقود، حيث يتسلط الأقوياء

(1) جبران خليل جبران، حياته موته، أدبه، فنه، ميخائيل نعيمة، مؤسسة نوفل، ط7، بيروت، لبنان، 1974: 207
(2) اضواء جديدة على جبران: 141.
(3) جبران الفيلسوف شخصية العبقري في منافذ خلاصها النقد الاجتماعي والبنية الفردوسية جدلية الانسان والالوهة، د. غسان خالد، مؤسسة نوفل، ط2، بيروت، لبنان، 1983: 168.
(4) موسوعة جبران خليل جبران العربية (المواكب)، شرح د. درويش الجويلي، الدار النموذجية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، لبنان، 2012: 332.

على الضعفاء والأغنياء على الفقراء، ويفرضون إرادتهم باسم العدالة والشريعة، بمعنى أنّ جبران يسعى إلى "رفض العالم التحكمي، والحضارة القمعية الحديثة التي تمخضت عن العقل الاداتي، ومن ثم رفض الهمجية (...) التي لم تخل منها صفحة من صفحات الحضارة الحديثة"[1]. وجبران يؤمن بالإنسانية الشاملة فهو يقول: "أحب مسقط رأسي ببعض محبتي لبلادي، وأحب بلادي بقسم من محبتي لارض وطني، واحب الارض بكليتي لانها مرتع الانسانية، وروح الالوهية على الارض"[2]. جبران يحب الناس سواء في وطنه، او خارج وطنه فعلى الرغم من خضوعه لأنساق التمييز العنصري بحكم نشأته في لبنان وثقافته الأوربية وعيشه في الولايات المتحدة جعل منه جزءاً من الثقافة الأوربية وخاضعاً لأنساقها ولكنه في الكثير من كتاباته يعلن عن أفكار متجاوزة للتمييز العنصري، وتتسم بالإنسانية لكن حقيقة الأمر أنّ مثل هذه الأنساق في التمييز العنصري ظلت مترسبة في ذهن جبران، وتستيقظ في نفسه بحسب الاحداث التي تمر به، وتعمل على ايقاظها دون أنْ يكون واعياً لها.

ومن الأسباب التي جعلت جبران يندد بالتمييز العنصري هو تأثره بافكار صديقه الشاعر الهندي طاغور حيث كان طاغور "... يدعو إلى التحرر من العنصرية والقومية، وإلى الايمان بالانسانية الشاملة الواحدة وطناً للانسان"[3].

ويأخذ التمييز العنصري في منجز جبران منحى آخر فيكون داخلياً بين ابناء الشعب الواحد. فمن رسالة لجبران يحدث فيها ماري هاسكل: "... لسنا كباقي السوريين، اننا لا نشبههم شكلاً ومشاعرنا ومشاعرهم تتضارب ان فينا دماء فرنسية، وانكليزية، واوربية اخرى منذ زمن الصليبيين ونحن جميعاً مسيحيون"[4]. نلحظ من هذا النص تمييزاً عنصرياً، وهنا يصبح جبران في حالة غير التي ذكرناها سابقاً في دفاعه عن العرب، ومناهضته للنسق الغربي، فهو يرى نفسه جزءاً من المجتمع الأوربي، وقد جرت في عروقه الدماء الغربية، وأصبح مقتنعاً بكل ما جاء به النسق الغربي في نظرته المتعالية التي تنظر الى الشرقيين نظرة متدنية. فجبران يميز نفسه والمسيحيين في لبنان بوصفهم جزءاً من الأوربيين ويختلفون عن بقية السوريين غير المسيحيين، بل هم من بقايا الصليبيين الذين غزوا بلاد الشام في القرون الوسطى.

فجبران هنا متأثر بالنسق الثقافي الغربي المتعالي على الامم الاخرى وهذا نابع من خلال ثقافته الغربية التي تلقاها في الارساليات التبشيرية والمدارس المسيحية فكانت مدارس تستقي منهجها من المناهج الغربية، اضافة الى انه عاش في الغرب فضلاً عن ان المجتمع اللبناني المسيحي تربطه وشائج قوية بالفرنسيين، ولا سيما الكاثوليك منهم، واما الارثدوكس فلهم العلاقات ذاتها مع روسيا مما جعلهم يشعرون أنهم جزء من هذه الشعوب الأوربية.

وعمل جبران على التنديد بسياسة التمييز العنصري التي مارسها الاتراك تجاه العرب والتي أدّت في ازدراء العرب ونقمتهم على العثمانيين فهو يحدّث ماري هاسكل ويقولها لها: "وأشد ما أكره في الكريب طعم المرارة الذي يملأ فمي، فاني أشعر وكأني ابتلعت تركياً حتى منتصف بلعومي"[5].

حاول الاتراك من خلال سياسة التتريك إلى محاولتهم محو هوية العرب القومية، فعمل جبران على إيضاح هذا التمييز العنصري الذي كان يخفيه العثمانيون تحت غلاف الإسلام وحمايته بوصفهم يحمون الإسلام. وان سلطانهم هو ظل الله في الأرض يحكم باسم الشريعة الإسلامية، وفقاً لما يريده الله فهو ظله في الأرض، ولكن في الحقيقة تجانب ما يقوله الاتراك، وهم يقسون على البلدان الإسلامية المنضوية تحت لوائهم.

اذاً هدف العثمانيين ليس حماية الدين، وإنما السيطرة على البلدان العربية والتحكم برقاب العرب، فنبّه جبران إلى هذه الحقائق وكشف وجههم الحقيقي القائم على التمييز العنصري، الذي يجعل العثماني أعلى مرتبة من العربي المسلم. ويكون جبران في ذلك قد كشف عن النسق المضمر الذي يخفيه العثمانيون وهو استعمار البلاد العربية تحت شعارات براقة

(1) جماليات الحداثة، ادورنو ومدرسة فرانكفورت، عبد العال معزوز، تقديم، محمد سبيلا منتدى المعارف، ط1، بيروت، لبنان: 2011: 15
(2) موسوعة جبران خليل جبران العربية (صوت الشاعر: 318).
(3) جبران الفيلسوف شخصية العبقري في منافذ خلاصها النقد الاجتماعي والبنية الفردوسية جدلية الانسان والالوهة: 278.
(4) اضواء جديدة على جبران: 141.
(5) نبي الحبيب، ج1، م. سابق: 57.

هي حماية الدين الإسلامي، وان حكمهم استمرار لحكم الخلافة الاسلامية مما يجعل ابناء البلاد العربية يخدعون بهذه الشعارات الجميلة في الظاهر، ولكنها تحمل في طياتها الاطماع الاستعمارية التي تبني مجداً عثمانياً على حساب العرب. وهذا ضرب من ضروب حيل الثقافة التي تسهّل مرور مثل هذه الأنساق الثقافية وتجعلها مقبولة لدى الشعوب[1].

لقد حث جبران اللبنانيين والسوريين للتحرر من السيطرة العثمانية، وتبنى افكاراً قومية عابرة حدود الوطن اللبناني، فقد دعا العرب إلى الاتحاد القومي بوجه العثمانيين بعدما عرّى النسق الثقافي الذي يعتمده العثمانيون في حكم البلاد العربية والذي يقوم على الرابطة الدينية، فقد بين جبران زيف هذه الادعاءات كونها تضمر سياسة استعمارية بغيضة. ويبدو ان مثل هذا الوعي الوطني والقومي أصبح حينذاك ناضجاً في ذهن المثقف العربي وتمثّل ذلك في الثورة العربية الكبرى. وهي ثورة قام بها الشريف حسين حاكم مكة ضد الدولة العثمانية في يونيو عام 1916 بدعم من بريطانيا خلال الحرب العالمية الأولى حيث تمكن أفراد القبائل الذين انضموا إلى الثورة من تفجير خط سكة قطارات الحجاز بمساعدة ضابط المخابرات البريطاني (لورنس) ومنعوا وصول الدعم العثماني إلى الحجاز، ثم طردوا الجيش العثماني من مكة والمدينة، والطائف، وجدة، وينبع، والعقبة، ومعان، ودمشق، وأخيراً حلب في عام 1919[2].

إنّ جبران كان متأثراً بالأفكار القومية التي كانت سائدة آنذاك في الغرب وأراد من خلالها تحطيم النسق الثقافي الذي اعتمده العثمانيون في حكم البلاد العربية والذي يقوم على الرابطة الدينية، وقد لقيت هذه الافكار ترحيباً لدى العراقيين وتجلى ذلك في قول الشاعر جعفر الحلي مناهضاً العثمانين ومؤيداً لثورة شريف مكة وهو يثور ضد الاتراك العثمانيين مباركاً له ثورته فيقول له من قصيدته:

أنشر لواءك مؤيداً منصورا حيّا الاله لواءك المنشورا
واقصد بخيلك يمنةً او يسرةً الله جارك لا ترى محذورا
يا ابن النبي محمد وسميه طابت حجورك أولاً وأخيرا[3]

يشيد الشاعر جعفر الحلي بثورة أهل الحجاز بقيادة الشريف محمد بن عبد الله بن محمد بن عون على المستعمرين الاتراك، وطردهم وعودة الحكم العربي الاسلامي وما كان يقول ذلك الا بدافع التمييز العنصري، والتهميش، والاقصاء، الذي لقيه العرب من المستعمرين الاتراك، والذي اشار اليه جبران في منجزه الادبي.

ويقول الشاعر جعفر الحلي مناهضاً الاستعمار العثماني ومؤيداً لثورة اليمن بقيادة امام اليمن محمد بن يحيى (ت سنة 1322هـ) وقد جاء منها قوله وهي من البحر البسيط:

مرْ وأنه واحكم فأنت اليوم ممتثلُ والأمر أمرك لا ما تأمر الدولُ
عنك الملوك انثنوا عجزاً وما عملوا أأنت زدت علواً أم هم سفلوا
خلاص ذي التاج أنْ يعطيك طاعته لامه – إنْ عصاك – الويل والهبلُ
هذا سبيلُ رسول الله أنت به أعطاكه أولياء الله والرسلُ
الدولةُ اليوم في أبناءِ فاطمة بشرى فقد رجعت أيامُنا الأولُ
محمد اليوم قد أحيا بني حسنٍ كأنهم قط ما ماتوا وما قتلوا

(1) ظ: النقد الثقافي قراءة في الانساق الثقافية العربية: 77.
(2) ظ: الثورة العربية ضد الخلافة العثمانية (قصة الاسلام)، ماجد اللحام، راغب السرجاني، مصطفى الطحان ومحسن محمد صالح، بحث منشور على شبكة الانترنت.
(3) سحر بابل وسجع البلابل، السيد جعفر الحلي، تح: الشيخ محمد الحسين آل كاشف الغطاء، دار الأضواء للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان: 248.

سيوفكم لم تزل يا آل فاطمة منها نجيعُ الطلا المحمرُ ينهملُ[1]

إنّ فرح الشاعر بثورة إمام اليمن محمد بن يحيى التي نجم عنها طرد الاتراك من بلاده دليل على إيمانه بأهداف الثورة، وشرعيتها التي هي جزء من ثورات العرب على الحكم التركي الجائر الظالم. وقد "اتخذ الشعر العراقي صوراً متعددة للتعبير عما يعانيه الناس من قلق، ومن شعوره بالظلم والاضطهاد، فكان بعض هذا الشعر يدعو الناس للهجرة عن مواطن الذل، واستيطان الاراضي التي يأمن فيها من الاضطهاد، وكان بعضه يتغنى بأمجاد العرب، ويعدد مآثرهم راجياً ان يقتدي قومهم بهم، ويقارن حال العراق بماضيه العظيم، بينما كان فريق ثالث يهاجم الفساد المتفشي بين الناس مطالباً بالإصلاح تارة وآونة باستبشاع التردي والانحطاط"[2]. وكل هذه النصوص تؤكد ما ذهبنا اليه من معاناة العرب للتمييز العنصري الذي مورس ضدهم من قبل الاتراك.

وقد كان التعصب التركي واضحاً في سلوك بعض الولاة مع السكان، وتمثّل في فرض الضرائب الباهضة على الأهالي، ويجنونها منهم بعنف وشدة ليرضوا سيدهم السلطان حتى وصل العراق إلى درجة خطيرة من اضطراب الحالة الاقتصادية، وتردي الحياة الاجتماعية، ومثله باقي البلاد العربية[3].

ويعبّر جبران عن الأفكار ذاتها التي تندد بالاستعمار العثماني وسياسته العنصرية التي فشلت في مسعاها في تحقيق أهدافها من صهر البلاد العربية في إطار القومية التركية فقد عبّر عن ذلك فيما ذكره (جان داية) نقلاً عن صحيفة الهدى: "ثم قام جبران خليل جبران، وأخذ يرسم صورة قلمية، صوّر للناس فيها أنّهم عاشوا في جوف الافعوان التركي خمسة قرون، ولم يهضمهم فيجب أنْ يثورا ويرمموا الخرائب التي يقومون بها"[4]. يمكننا أنْ نقول: إنّ ما أراد به جبران بقوله: "إنّهم عاشوا في جوف الافعوان التركي خمسة قرون ولم يهضمهم" فعملية الهضم تمثل جملة ثقافية تشير إلى نسق مضمر هو التمييز العنصري، والهضم هنا بمعنى أنْ يمتزجوا، وينصهروا في إطار الأمة التركية، ويحملوا سماتها، ولغتها وعاداتها، وتقاليدها، وهذا ما لم يحصل وهذا يعني أنّ الأتراك أرادوا أنْ يهضموا الأمة العربية، ويجعلوها تنصهر في إطار الأمة التركية، ولكن هذا التمييز العنصري لم يحقق اهدافه.

ومن التمييز العنصري الداخلي فضلاً عما ذكرناه سابقاً يؤكد جبران في حديث مع ماري هاسكل: "إنّ اللبنانيين يختلفون عن السوريين اختلاف الأمريكيين عن المكسيكيين"[5]. يشير جبران هنا إلى نوع آخر من التمييز العنصري من خلال الثقافة، فاللبنانيون بأغلبيتهم الساحقة من المسيحيين الذين تثقفوا بثقافة الغرب منذ نعومة إظفارهم قد عاشوا في اجواء ثقافية شبيهة بالثقافة السائدة في الغرب، فضلاً عن ان معظمهم درس في مدارس الارساليات التبشيرية التي تعد استمراراً لمدارس الغرب ومناهجها اضافة الى احتكاكهم بالمجتمع الغربي من خلال الدراسة في مدارس الغرب او السفر الى البلدان الغربية، جعل حياتهم ذات طابع غربي، والى جانب هؤلاء هنالك من تثقف بالثقافة العربية الاسلامية، وخاصة العرب المسلمين وهم الاكثرية في سوريا، مما جعل جبران يقع تحت تأثير النسق ذاته الذي عانى منه في اوربا هو النسق الذي يرى في الأوربيين جنساً أرقى من الاجناس الاخرى، وجبران يعتقد في احد نصوصه ان اللبنانيين يرجعون الى اصول غربية فهم اعلى منزلة من الشرقيين.

ويبدو أنّ جبران ينظر إلى السوريين من الدرجة الثانية بمعنى ان هنالك نسقاً مضمراً يشير إلى أنّ جبران جزء من الثقافة الغربية، وهناك نسق مضمر ثان يشير إلى أنّ جبران يميل إلى الديانة المسيحية على حساب الديانات الأخرى، فالمسيحيون لهم مرتبة أعلى في نظر جبران من السوريين الذين تهيمن عليهم الثقافة الإسلامية، وهناك تمييز طائفي هو

(1) الشعر السياسي العراقي في القرن التاسع عشر، ابراهيم الوائلي، مطبعة العاني، بغداد، 1961: 165-166
(2) م.ن: 123.
(3) ظ: الشعر السياسي العراقي في القرن التاسع عشر: 44
(4) عقيدة جبران: 88، وينظر: صحيفة الهدى، 9 آب، 1917.
(5) اضواء جديدة على جبران: 141.

مسيحي والسوريون مسلمون والتمييز الطائفي صنعه الاستعمار "وهو خلل اجتماعي ينبغي التحرر منه، وقد غذّى المستعمر هذه الآفة، حافرين فجوة بين الطوائف للتسلط على الوطن"[1].

نتائج البحث

- أدرك جبران التمييز العنصري الذي مارسه العثمانيون ضد المسيحيين فقد كانوا ينظرون إلى المسحيين نظرة دونية.
- رأى جبران أنّ هدف العثمانيين ليس حماية الدين وإنما السيطرة على حكم البلدان التي احتلوها بالقوة، فكشف وجههم القائم على التمييز العنصري الذي مارسوه تجاه بلده لبنان، وسوريا، وبلدان الشرق.
- انتصر جبران للدول الأوربية التي قاتلت العثمانيين في الحرب العالمية الأولى لكونه مسيحي والدولة العثمانية ناصبت العداء للمسيحيين والمسلمين.
- دحض جبران سياسة التمييز العنصري عند الغرب تجاه الشرق والمتمثلة بالتشكيك بقدرات الشرقي في المساهمة في بناء الحضارة الغربية في أمريكا.
- أشاد جبران بعظمة أمم الغرب والعرب، ولكنه انتقص من الأتراك لكونهم مارسوا التمييز العنصري بحق العرب الذين انضووا تحت حكمهم حيث عملوا على انهاك الشعوب التي احتلوها.
- احتقر جبران سياسة الاستعمار الغربي التي أذلت الشعوب حيث نظر الغرب إلى شعوب الشرق نظرة دونية، فهم نظروا إلى الشرقيين بأنهم أقوام اقل ثقافة، فالغربي فوقي وهو المتفوق والشرقي دوني.
- أدرك جبران التمييز العنصري بابشع صوره عندما عاش في أوربا وهناك عانى من التمييز العنصري بأشكاله المختلفة، فالغربيون ينظرون للعرب وللملونين نظرة احتقار وازدراء.
- عرّى جبران النسق الثقافي الذي اعتمده العثمانيون في حكم البلاد العربية والذي يقوم على الرابطة الدينية فقد بيّن جبران زيف هذا الادعاء كونه يضمر سياسة استعمارية بغيضة.

المصادر والمراجع

1. ادورد سعيد الهجنة، السرد، الفضاء الإمبراطوري، تأليف مجموعة من الأكاديميين العرب، تحرير واشراف د. إسماعيل مهناته، ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الرواد الثقافية، ط1، الجزائر، 2003.
2. الاستشراق، المفاهيم الغربية للشرق، ادورد سعيد، تر. محمد عناتي، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006.
3. أشعار جبران خليل جبران، دراسة واعداد إسلام إبراهيم، فاروس للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012.
4. أضواء جديدة على جبران، توفيق صائغ، الدار الشرقية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1966.
5. الامتناع والمؤانسة، ج1، أبو حيان التوحيدي، تح. احمد امين، واحمد، المكتبة العصرية، بيروت، د.ت.
6. أوربا والإسلام، صدام الثقافة والحداثة، هشام جعيط، دار الطليعة، ط2، بيروت، 2001.
7. البيان والتبيين، الجاحظ، ج1، تح. علي أبو ملحم، دار الهلال، ط1، بيروت، 1992.
8. التفرقة العنصرية، د. احمد سويلم العمري، القاهرة، 1964.
9. تلخيص الابريز في تلخيص باريز، رفاعة الطهطاوي، دار ابن خلدون، ط1، بيروت، د.ت.
10. تمثيلات الآخر، صورة السود في المتخيل العربي الوسيط، د. نادر كاظم، مؤلف من البحرين، وزارة الاعلام، الثقافة والتراث القومي، ط1، مملكة البحرين، 2004.
11. الثقافة والامبريالية، ادورد سعيد، تر. كمال أبو ديب، دار الآداب، بيروت، عالم المعرفة، 1993.

(1) جبران الفيلسوف شخصية العبقري في منافذ خلاصها النقد الاجتماعي والبنية الفردوسية جدلية الانسان والالوهة: 139، نقلاً عن مجلة الفنون سنة 1913.

12. جبران خليل جبران حياته، موته، أدبه، فنه، ميخائيل نعيمة، مؤسسة نوفل، ط7، بيروت، لبنان، 1974.
13. جبران الفيلسوف شخصية العبقري في منافذ خلاصها النقد الاجتماعي والبيئة الفردوسية جدلية الأنساق والالوهه، د. غسان خالد، مؤسسة نوفل، ط2، بيروت، لبنان، 1983.
14. ذكرياتي مع جبران، يوسف الحويك، مؤسسة نوفل، ط2، بيروت، لبنان، 1979.
15. سحر بابل وسجع البلابل، السيد جعفر الحلي، تح. محمد الحسين آل كاشف الغطاء، دار الأضواء للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، د.ت.
16. الشعر السياسي العراقي في القرن التاسع عشر، إبراهيم الوائلي، مطبعة العاني، بغداد، 1961.
17. الشعر العراقي، اهدافه وخصائصه في القرن التاسع عشر، د. يوسف عز الدين، دار المعارف، القاهرة، 1977.
18. العرب والبرابرة، المسلمون والحضارات الأخرى، عزيز العظمه، رياض الريس للكتاب والنشر، ط1، لندن، 1991.
19. عقيدة جبران، جان داية، دار سوراقيا للنشر، ط1، المملكة المتحدة، 1988.
20. مجمع البيان في تفسير القرآن، ج9، الطبرسي، تح. مجموعة من العلماء، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ط1، بيروت، 1995.
21. مجموعة شعر الأخرس، نشره عباس العزاوي المحامي، بغداد، 1949.
22. موسوعة جبران خليل جبران العربية، شرح د. درويش الجويري، الدار النموذجية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، 2012.
23. نبي الحبيب، رسائل الحب بين جبران وماري هاسكل، ج2، فرجينيا حلو، راجعها يوسف حوراني، دار الجريدة الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1974.
24. النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، عبد الله الغذامي، المركز الثقافي العربي، ط1، المملكة المغربية، الدار البيضاء، لبنان، بيروت، 2000.
25. نقد المنقول، محمد بن أبي بكر الزرعي، ج1، تح. حسن السمعاني سويدان، دار القادري، ط1، بيروت، 1990.

المجلات

1. ملامح الاستشراق والحوار الحضاري، د. فاضل عبود التميمي، مجلة الأقلام، مجلة فصلية فكرية ثقافية عامة، العدد 3، السنة 48، كانون الأول، 2013.

شبكة المعلومات

1. الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع اشكال التمييز العنصري، حقوق الإنسان، مجموعة صكوك دولية، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993.
2. الثورة العربية ضد الخلافة العثمانية (قصة الإسلام)، ماجد اللحام، مصطفى الطحان، راغب السرجاني.
3. حملة البلقان – الحرب العالمية الأولى، المراجعة التاريخية الانجليزية، المجلد 594، رقم 370.

التوجهات المطلوبة للتكامل التطبيقي بين نظم المعلومات الجغرافية GIS والحوكمة الإلكترونية دراسة تطبيقية لمدينة بغداد

أ.م.د. مكي غازي عبد لطيف المحمدي

جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية/ قسم الجغرافية

The Integration Between Using the Geographical Information Systems GIS And the Electronic Governing / An Applied Study for Baghdad

Asst. Prof. Ph. D. Maki Ghazi Abdul Lateef Al-Muhammadi
Dept. of Geography/ College of Ibn Rushd/University of Baghdad
makkigis@yahoo,com

Abstract

The rapid development in communication devices and the technology of geographical information systems and their increased use in daily life give this technology a good position in serving human society. Studies have come to a result that 90% of the activities of the public institutions depend mainly on information making use of the ability if the program in storing, analyzing and applying geographical electronic data base.

المستخلص

ان التقدم السريع في وسائل الاتصالات وتقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وبروزها كأحد العلوم والتقنيات التطبيقية المشاركة في الفعاليات الحياتية بشكل بارزة وبشكل واسع قد منحت لهذه التقنيات مكانة في خدمة المجتمع اذ تؤكد الدراسات أن 90% من الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات العامة والخاصة تعتمد بدرجة كبيرة على معلومات ذات بعد مكاني (جغرافي) مستفيداً من قدرت البرنامج في الخزن والتحديث والتحليل والتطبيق لخلق قاعدة بيانات جغرافية الكترونية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية قادرة على مواكبة متطلبات المجتمع، ان التقدم التقني الذي يوافر كم هائل من المعلومات والبيانات ومتطلبات المجتمع دفع الكثير من المختصين الى تسخير التقنيات المختلفة في خدمة المجتمع الامر الذي نبه المختصين الى العمل على خلق الازدواجية بالخدمة لغرض وضع الاسس العلمية للأسس الرقمية التي تحول كل فعاليات الحيات الى الشكل الرقمي والاستفادة من ثورة الاتصالات السلكية واللاسلكية التي لها قدره مذهلة في التوصيل مختزلة" المسافات والوقت والجهد والكلفة، ناهيك عن راحة المواطن في تلبية الخدمة، لذا انطلق مشروع الحوكمة الالكترونية باشكالها المختلفة لتسهيل المعاملات والتنسيق بين كل الجهات التي تمس راحة المواطن حتى اصبح الدار الذي كان مخصص فقط للسكن الى مركز سيطرة رقمية، يدير الانسان اعمالة وخدماته بشكل سريع ومذهل الامر الذي رفع من الانتاج والتقدم وتحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، وتعد عملية التكامل بين قواعد المعلومات العامة وبين النظم الادارية أحد أهم متطلبات الحوكمة الإلكترونية، كما تمثل المعلومات المكانية مفتاح نجاح الحوكمة الإلكترونية تقدم تقنية نظم المعلومات الجغرافية خدمات مميزة للمستخدم بحيث أصبحت متواجدة في العديد من الدوائر الحكومية وتركز هذه التقنية على استخدام المرئيات الفضائية والصور الجوية والخرائط الطبوغرافية والجغرافية والموضوعية في إعداد خرائط الأساس للمكان المطلوب بنوع من الدقة الفائقة مكانياً ومعلوماتياً.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُحاول الدراسة بيان أهمية تكامل نظم المعلومات الجغرافية Geographic Information System (GIS) في بناء الحوكمة الالكترونية، ومحاولة إدارتها وتخطيطها، من خلال بناء قاعدة بيانات جغرافية يمكن من خلالها المساعدة في الادارة الالكترونية المكانية، للوصول إلى توثيق شمولي للارشفة وانجاز المخاطبات والتسهيلات التجارية والاستثمارية، وفقاً لتعدد المجالات التطبيقية المستخدمة، وتعتمد هذه الاستخدامات على اختلاف وجهات النظر حول تحديد وتصنيف الأهداف التطبيقية لها.

وفي سبيل ذلك تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. كيف يمكن ان تتكامل برامج نظم المعلومات الجغرافية مع الحوكمة الالكترونية.
2. كيف يمكن استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير الحوكمة الالكترونية بالتطبيق على الصعيد الحكومي والشخصي؟

الفرضية: إن الامكانيات المتقدمة لنظم المعلومات الجغرافية وتقنية GPS التي تتيح لها من تشكيل طبقات خرائطية مكانية موقعية وان تضيف للحوكمة الالكترونية بعد مكاني متكامل يسهل التعاملات الحكومية وتختصر من الجهد والوقت في بناء نظام متكامل واحد وشامل

منهجية الدراسة:

ان عملية إنشاء قاعدة البيانات الجغرافية المعدة للتكامل مع الحوكمة الالكترونية تمر بعدد من المراحل الفنية والخطوات المنهجية والتي شملت تحديد الاحتياجات Needs Assessment، التصميم المنطقي Logical Design، التصميم التفصيلي Physical Design، تصميم التطبيقات Application Design، التنفيذ، التسليم Turn over، واشتملت مرحلة تحديد الوضع الراهن وتقدير الاحتياجات المطلوبة من المعدات والأجهزة ومصادر البيانات وشبكات نقلها والتطبيقات والبرامج وأنظمة التشغيل المطلوبة لإنجاز النظام المقترح، وكذلك التخصصات والكفاءات البشرية المطلوبة لأداء الأعمال المطلوبة ومنها:

1. تحديد احتياجات توثيق للتكامل من طبقاتLayers البيانات الجغرافية.
2. تحديد أنظمة التشغيل للتكامل وبرامج نظم المعلومات الجغرافية المطلوبة لإدارة النظام.
3. تحديد مواصفات الخوادم ومحطات العمل وأجهزة الحاسب الآلي وشبكة نقل البيانات والمعلومات وأساليب حماية البيانات وسعات التخزين لأجهزة النظام التي تعمل على التقنيتين.
4. تحديد الأعداد من التخصصات البشرية المطلوبة لإنشاء النظام.

مفهوم الحوكمة الالكترونية

تعددت التعاريف للحوكمة الالكترونية بحسب المختصين والمستفيدين منها فقد عرفت بانها تقنية يعتمد على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتوفير خدمة حكومية مميزة للمواطنين والوصول إلى الاستخدام الأمثل للموارد الحكومية وكذلك لضمان سرعة التعامل مع المؤسسات الحكومية، الشركات، والمواطن المقيم والمستثمرين والأجانب، وعلى الرغم من أن لكل نوع من هذه التقنيات ساحته الخاصة التي تجعله مستقلاً بذاته عن الآخر إلا أن هناك ساحة ثالثة تتطلب نوع من التعاون والتمازج بين كل من الحوكمة الإلكترونية ونظم المعلومات الجغرافية.

اما في العراق فقد عرفها الحوكمة: بأنها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم الخدمات الحكومية للمواطنين وقطاع الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني، وعرفت ايضا" هي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين وتعزيز دعائم الحكم الرشيد.

وخلاصة ذلك ان الحوكمة من وجهة نظرنا انها تمثل أسلوباً جديداً لتقديم الخدمات للمواطن بهدف رفع كفاءة الأداء الحكومى وخفض *الاجراءات الروتينية التقليدية التى يعانى منها المواطنون وتوفير المعلومات والبيانات بطريقة سهلة للاستفادة من الثورة الرقمية الهائلة واختزال الجهد والوقت وتحقيق التنمية المكانية.*

الحوكمة الإلكترونية في المنطقة العربية وفي العراق

وفقاً لمسح الحوكمة الإلكترونية الصادر عن الأمم المتحدة عام 2012، فإن العراق لازال متأخرا" في التقدم بمشروع الحوكمة الالكترونية اذ حصل العراق على تسلسل 137 ضمن التصنيف العالمي وتسلسل14 ضمن التصنيف العربي وهذا يدل على تأخر العراق بشكل كبير عن مواكبة التطورات التقنية في العالم العربي والدولي وتوسع الفجوة الرقمية بينما حصلت دولة الإمارات العربية وهي الرائدة في مجال الحوكمة الإلكترونية في المنطقة العربية، إذ أنها تحتلّ المرتبة الـ

28دوليا والمرتبة الاولى عربيا" اذ حقّقت بعض الدول في المنطقة العربية تقدماً سريعاً في مجال الحوكمة الإلكترونية، وهناك عدد من الممارسات الفُضلى في المنطقة التي يستطيع العراق أن يستفيد منها في مجال الحوكمة الإلكترونية بشكل عام وفي إدارة المحتوى الإلكتروني وإدارة البوابة الإلكترونية بشكل خاص، توجد الفجوة الرقمية عبر الحدود الدولية وكذلك داخل دول معينة تبعاً لأبعاد مختلفة، مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي (حيث لا يستطيع الفقراء شراء منتجات وخدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، ومستويات معرفة القراءة والكتابة والتعليم (حيث يؤثر هذا الجانب على قدرة المستخدمين على قراءة الرسائل القصيرة والمحتوى الإلكتروني)، ويزداد خطر تخلُّف أقل الدول نمواً والسكان المُهمَّشين عن بقية دول العالم أكثر فأكثر نظرا لعدم توافر الوصول الملائم وعدم قدرتهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقد تواجه صعوبات كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى اتساع الفجوة الرقمية، ويعني وجود الفجوة الرقمية أن هناك العديد من المجتمعات والأفراد غير القادرين على جني فوائد مبادرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.(1)

i.جدول (1) مؤشرات الأمم المتحدة للجاهزية الالكترونية للدول العربية في عام 2012

الدولة	الترتيب العالمي	الترتيب العربي
الامارات العربية المتحدة	28	1
البحرين	36	2
العربية السعودية	41	3
قطر	48	4
:	:	:
العراق	137	14
السودان	165	15
:	:	:
الصومال	190	18
ليبيا	---	---

المصدر: تقرير مؤشر الامم المتحكة حول جاهزية الدول للحوكمة الالكترونية، 2012

اشكال الحوكمة الالكترونية

تأخذ الحوكمة اشكال متعددة بناءا" على الخدمة التي تقدمها فهي من وجهة نظر المختصين كالآتي[2]:-

- **الحوكمة للمواطن** (C2G2C) – توفير المعلومات والخدمات وأشياء أخرى للمواطنين وتعمل على أخذ ملاحظاتهم وتعليقاتهم. ومؤخرا ساهمت مشاركة المواطنين الفاعلة في تطوير السياسات الحكومية باستخدام تكنولوجيا الشبكات الاجتماعية أو أساليب التشاور أو المسح الأخرى في إيجاد سياسات وإستراتيجيات وخدمات تتمحور حول المواطنين ومشاريع الأعمال بشكل أكبر.
- **الحوكمة لمشاريع الأعمال** (B2G2B) – وهي التي تيسر أيا من العلاقات والتفاعلات بين الحوكمة والمشاريع التجارية
- **الحوكمة للحوكمة** (G2G) – المشاريع أو الأنظمة التي تدعم التشارك بالمعلومات والتعاون داخل المؤسسات الحكومية وبينها

[1] كرستين ايكول، الحوكمة الالكترونية في العراق ادارة البوابة الالكترونية وادارة المحتوى الالكتروني، كتاب للمدربين، 2012، ص12
[2] المصدر نفسه ص64

- **الحوكمة للموظفين** (E2G2E) – المعلومات والخدمات الداخلية التي توافر القدرة السهلة على الوصول للمعلومات والأنظمة الحكومية التي تمكن العاملين من الأداء الجيد وإتاحة الفرص لتقديم الملاحظات والتعليقات وإشراك الآخرين والتعاون
- **الحوكمة للزوار/الأجانب** (F2G2F) – المعلومات، المشورة والخدمات للأفراد والمشاريع التجارية الذين يخططون للاستثمار والزيارة والعمل والدراسة أو العيش في البلاد

تتضمن إدارة البوابة الإلكترونية الإدارة المعقدة للبوابة الوطنية للحوكمة الإلكترونية والمواضيع المرتبطة بها:

على المستوى الوطني –

- المواقع الإلكترونية للوزارات التي توافر المعلومات والخدمات حول قطاع أو قطاعات معينة (مثال: الزراعة، التعليم، الصحة)
- الخدمات الإلكترونية (قد يتطلب هذا إشراك أكثر من وزارة في الواجهة الخلفية) (مثال: التسجيل الإلكتروني، الدفع الإلكتروني، التوريد الإلكتروني)

على المستوى المحلي –

- المواقع الإلكترونية للحكومات المحلية في المحافظات المختلفة، والأقضية والمجتمعات المحلية (تديرها مراكز خدمة المجتمع)
- بوابات الحوكمة الإلكترونية للمحافظات أو المجتمعات المحلية المختلفة التي تجمع المعلومات والخدمات (مثال: بوابة مجتمع محلي توافر معلومات يومية حول التنبؤات الجوية والنصائح المتعلقة بالمحاصيل والمواشي، المعلومات الصحية وبرامج التلقيح، وبرنامج التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مراكز خدمة المجتمع)

المرتكزات الاساسية لتطبيقات الحوكمة الالكترونية

لكي تستكمل الحوكمة جوانب بناءها يجب ان تكون ركائزها مبنية على جملة من المرتكزات يجب ان تأخذ بنظر الاعتبار لكي يتم بناء الهيكلية التنظيمية على اساسها من ابرزها **قابلية الاستخدام التخاطب البيني Interoperability ومعمارية الخدمات الموجهة، الامن، الخصوصية، السرية، سلامة البيانات، المتوافر**، البعد المكاني ينظر شكل (2).

شكل (2) المرتكزات الاساسية لمعاير بناء للحوكمة الالكترونية



المصدر: من عمل الباحث

مراحل التكامل في بناء الحوكمة الالكترونية المكانية المتكاملة

لكي يمكن ان ينجح مشروع الحوكمة الالكترونية المتكاملة لابد من المرور باربعة مراحل مهمة وهي يجب ان تعد لها برامج زمنية وتدريبية وان تكون ذات دعم لوجستي من الدولة لكي نصل للاهداف وهذه المراحل هي:

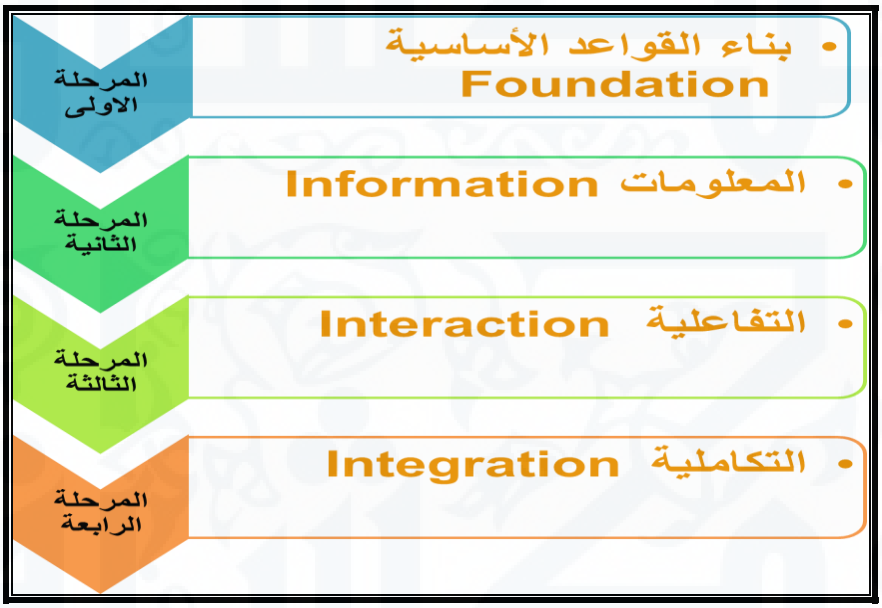
المرحلة الأولى: بناء القواعد الاساس الارتكازية Foundation ويجب ان تشتمل على الخطة الرئيسة والتي بدأ من البرامج الأولية والتي تركز على بناء البنية التحتية ووضع المعايير الفنية للأنظمة الحكومية.

المرحلة الثانية: مرحلة المعلومات Information وهي المرحلة المهمة والتي لازال العراق متأخر بها وهي تنطوي على عملية التحول الرقمي وتقليل الفجوة الرقمية بين المؤسسات وتعاملات المواطنين اذ يتم التركيز على توفير المعلومات والخدمات المقدمة من جميع المؤسسات الحكومية بشكل رقمي وهنا يجب ان تركز الجهود لكي تسير التقنيتين بمسار واحد وان تهيء كل المستلزمات لبدء التكامل.

المرحلة الثالثة: المرحلة التفاعلية Interactionوتتضمن إنشاء شبكة حكومية آمنة تربط بين جميع المؤسسات الحكومية لضمان الوصول الأمثل إلى خدمات الحوكمة الإلكترونية وبرنامج مراكز البيانات الحكومية والمركز الحكومي للاتصال وبرنامج المناقصات الالكترونية.

المرحلة الرابعة: المرحلة التكاملية Integration وهي المرحلة الاتي تتكامل بها جوانب الحوكمة والتي يتم عن طريقها التحول الى الحوكمة المكانية الشاملة التي بنيت بالمراحل السابقة ينظر شكل(3)

شكل (3) مراحل التكامل في بناء الحوكمة الالكترونية المكانية المتكاملة

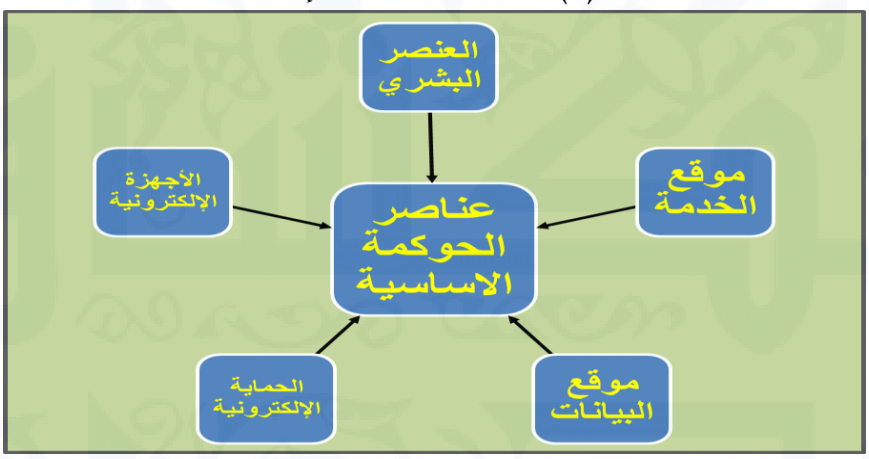


المصدر من عمل الباحث

عناصر ومتطلبات الحوكمة الإلكترونية

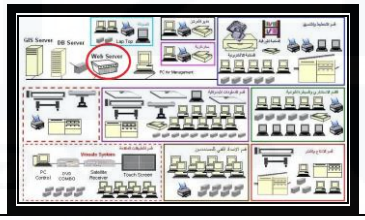
ان نظام الحوكمة الإلكترونية يستهدف إعادة تنظيم شاملة للخدمات المقدمة، والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف المطلوبة وتشتمل على سرعة الأداء وتبسيط الإجراءات وقلة التكاليف فأنها ترتكز على جملة من العناصر التي تهيكل بناء انموذج الحوكمة الشاملة ومنها تنبثق المشاريع الريادية لبناءها ينظر شكل (4) اما المتطلبات فهي تحتاج الى ادوات بشرية ومادية مختلفة تم ايجازها من خلال جدول (1).

شكل (4) عناصر بناء الحوكمة الإلكترونية



المصدر: من عمل الباحث

الجدول (1) متطلبات الاساسية لتكامل نظم المعلومات الجغرافية مع الحوكمة الالكترونية

متطلبات الحوكمة	متطلباتها
• **الجاهزية الالكترونية**	• هي مقياس لتحديد قدرة استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في تطوير الخدمات الحكومية وغير الحكومية المقدمة للمواطنين و لقطاع الاعمال. • يهتم مفهوم الجاهزية الالكترونية بمعايير تحديد مدى امتلاك المجتمع لبنية تحتية معلوماتية واتّصالاتية متكاملة مع نشاطات المجتمع كافة • ضرورة انشاء بوابة الالكترونية واحدة (one-stop-shop)
قاعدة بيانات جغرافية Geo-databases To GIS	• بناء قاعدة بيانات جغرافية متكاملة وفي كل الوزارات والدوائر عن طريق خلق DATA BEASE موحدة يمكن ان ترتبط مع بعضها البعض وفق نظام مرجعي واحداثي موحد يتم من خلاله تحويل كل الخرائط الاساس من الصيغة الورقية الى الرقمية • تحويل خرائط الملكية الى طبقات مكانية مصححة ومتطابقة مع المرئيات الفضائية عالية الدقة • تهيئة قاعدة البيانات الجغرافية لترتبط عن طريق GIS Online لتسيير المعلومات الرقمية ولها القدرة على التحديث
مركز الاتصال ومركز نظم المعلومات الجغرافية	• يستطيع التعامل مع الاتصالات الصوتية (كالهاتف مثلاً)، والاتصالات عبر الإنترنت (كالدردشة والبريد الإلكتروني مثلاً)، والاتصالات المكتوبة (كالفاكسات والبريد العادي مثلاً) • يستطيع تقديم خدمات بدءاً من طلبات بسيطة عامة للمعلومات (كالخدمة الذاتية من خلال نظم الرد الصوتي التفاعلي) وانتهاءا" بخدمات المعاملات المُعقَّدة (مثل الاتصال المباشر بوكيل بشري) • إن استخدام تكنولوجيا ترابط الحاسب الهاتف (CTI) تساعد المركز في أن يكون محطة واحدة لتقديم الخدمة 
مركز خدمة المجتمع	• مُخصص للمستخدمين الذين لا يستطيعون الاتصال بالإنترنت من منازلهم • تقع عادة في الأماكن العامة ويكون فيها موظفين مُكرَّسين لمساعدة المستخدمين • قد يُشكِّل البُعد المادي عائقاً أمامه
كاونتر خدمة المُتعاملين	• يوافر اتصالاً مباشراً وشخصياً بين افراد المجتمع والدوائر • يعد مناسباً لتقديم الخدمات المُعقدة التي يتعذَّر تقديمها خلال قنوات الخدمة الذاتية
البريد الإلكتروني	• يكون مناسباً لتقديم خدمات بسيطة لا تتطلب اتصالاً شخصياً • يكون متوفراً على مدار 24 ساعة/7 أيام في الأسبوع
التراسل الفوري/الدردشة عبر	• مناسب لطرح أسئلة وجيزة وللحصول على إجابة سريعة

الإنترنت	• أسرع من البريد الإلكتروني
نظام الرد الصوتي التفاعلي	• يمكن الوصول إليه عبر خط الهاتف • مناسب للخدمات البسيطة • متوافر على مدار 24 ساعة/7 أيام في الأسبوع
الجهاز المحمول (النقّال)	• تمكين المستخدمين من الوصول إلى الخدمات بصرف النظر عن موقعهم • تقديم وظائف مثل خدمة الرسائل القصيرة والبريد الإلكتروني والاتصال بالإنترنت (وفقا لموديل الجهاز)، وان كل اجهزة الهاتف الذكي مزود من الشركة بخدمة ب GPS • رفع مستوى الدمج في المناطق التي يوجد فيها نظام سيئ لخطوط الهاتف الثابت من خلال تقديم خدمات الاتصالات الهاتفية والرسائل القصيرة والإنترنت (خدمات الهاتف المحمول) • تتشابه وظائف الأجهزة المختلفة (مثل الهوتف النقالة وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي وأجهزة الحاسوب اللوحي)
خدمة الرسائل القصيرة	• إرسال رسائل قصيرة (160 رمزاً كحدٍّ أعلى) من وإلى الهواتف المحمولة • مناسب لخدمات الإعلام والتبليغات وغيرها
الحاسوب الشخصي	• يستخدم على نطاق واسع للاتصال بالإنترنت (في المنزل وفي العمل وفي المدرسة ومن نقاط الوصول العامة) • يمتلك عدد محدود من المستخدمين جهاز حاسوب شخصي مع اتصال بالإنترنت في الدول النامية
البوابة الإلكترونية/الموقع الإلكتروني	• يمكن أن تحتوي على كميات هائلة من المعلومات • متوافرة على مدار 24 ساعة/7 أيام في الأسبوع • يمكن أن تجعل القنوات الإضافية أو الموازية مثل مركز الاتصال المواقع الإلكترونية تظهر بشكل مباشر أكثر • يُحدِّد الجهاز (حاسوب شخصي، هاتف محمول) الذي يتم من خلاله الوصول إلى البوابة الإلكترونية أو الموقع الإلكتروني العرض ومن ثم الخدمات (الخدمات الإلكترونية، خدمات الهاتف المحمول)
شبكات الانترنيت	• وان الحوكمة تعتمد على خدمات الانترنيت وذلك بالاعتماد على ما متوافر من شبكات • الشبكات المحلية (LANs) في المكاتب الحكومية موثوق بها. • الشبكات واسعة النطاق (WAN) التي يمكن الوصول إليها من المكاتب الحكومية موثوق بها. • مزود خدمة الإنترنت (ISPs) في المنطقة يقدمون خدمة موثوق بها. • الشبكة الرقمية ذات النطاق العريض في المنطقة توفر خدمة موثوق بها. • الانترنت عبر الأقمار الصناعية في المنطقة يوفر خدمة موثوق بها.

المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على: الخدمات الحكومية الإلكترونية من خلال قنوات متعددة، المفوضية الأوروبية، حزيران 2004

نظم المعلومات الجغرافية GIS

ان نظم المعلومات الجغرافية هو هي جمع وتخزين و إدارة واسترجاع وتحويل وتحليل ونمذجة وعرض البيانات، **ويتكون اصطلاحا" من:-**

نظم Systems: تشير تقنياً إلى الحاسب الآلي ونظمه البرامجية.

المعلومات Information: تعني البيانات/ المعلومات والمعلوماتية بشكلها الأشمل.

الجغرافية Geographical: تشير إلى الجغرافيا مكانا وعلما.

بناءً على ذلك تفيد نظم المعلومات الجغرافية كثيراً في نمذجة العلاقات الأرضية والبشرية البينية Interrelationships ومعرفة توجهها والتنبؤ بردود فعلها وكيفية التعامل معها خاصة في إطار التحليل الكمي وتحليل النظم.

تُعرف ايضا" أنظمة المعلومات الجغرافية على أنها نظام من المعدات والبرمجيات المستخدمة لتخزين البيانات الجغرافية واسترجاعها وترسيمها وتحليلها. وتتيح أنظمة المعلومات الجغرافية إدارة البيانات المكانية إلكترونيا وتسهيل عملية

تصوُّرها.تستخدم نظم المعلومات الجغرافية لتوفير الحلول للعديد من فروع الخدمات الحكومية، فهي تستخدم في عمليات المسح والهندسة والتخطيط واللوجستيات المتعلقة بجمع المعلومات المكانية ومعالجتها وإدارتها وعرضها([1])

فوائد تطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية في الحاسوب الحكومي (بناء قاعدة بيانات جغرافية مؤسسية متكاملة)

تمتاز نظم المعلومات الجغرافية بأنها تجمع بين عمليات الاستفسار والاستعلام (Query) الخاصة بقواعد البيانات (Data Base) مع إمكانية المشاهدة والتحليل والمعالجة البصرية لبيانات جغرافية من الخرائط وصور الأقمار الصناعية والصور الجوية، وهى الميزة التي امتازت نظم المعلومات الجغرافية عن نظم المعلومات المعتادة وتجعلها متاحة لكثير من التطبيقات العامة والخاصة لتفسير الأحداث وحساب المؤشرات ووضع الاستراتيجيات[2]، وتوافر تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) العمل كوحدة نظم معلومات في كافة المؤسسات الحكومية وذلك للقيام بالواجبات بما يتلائم مع مشروع الحاسوب الحكومي و يخفف عن المواطنين ويسهل العديدمن معاملاتهم الحكومية، مما يؤدي الى إيجاد مناخ عمل تعاوني، في مجال الحاسوب الحكومي بين القطاع العام وجميع مؤسسات القطاع الخاص ويوافر العديد من المزايا نذكر منها[3]:

- حفظ وصيانة الخرائط والبيانات بفاعلية الحاسبي الآلي.
- انشاء قاعدة بيانات مركزية وموحدة لجميع المؤسسات التابعة للحوكمة وتكون تحت ادارة موحدة تضبط التحكم بنقل وتبادل البيانات بينهم.
- ربط البيانات المكانية في إطار نظام واحد بطريقة دقيقة وفعالة لكل عنصر في قاعدة المعلومات.
- ميكنة المعلومات الجغرافية. بشقيها الأساسيين: المكانية وغير المكانية (الخرائط والبيانات) وتحويلها من هيئة ورقية إلي هيئة رقمية.Digital في صورة طبقات معلوماتية.
- سرعة الوصول والدخول الى قاعدة البيانات المركزية من أي نقطة ما يوفر الوصول السريع لجميع مصادر البيانات وسهولة تبادل ونقل البيانات.
- سرعة في التنفيذ وإجراء التعديلات والمعاملات داخل البيئة الحكومية.
- تكوين إدارة مركزية وسهولة في المراقبة والتتبع وكشف التغييرات.
- إيجاد الطرق المناسبة لتقديم الخدمة لمستخدمي الوزارة اوالمؤسسة حسب رؤية الوزارة أوالمؤسسة.
- تخفيف وتقليص مصروفات الوزارات أو المؤسسات، وذلك بمشاركة الجميع في المصادر.
- توفير نظام تكنولوجي آمن و متكامل وإنشاء سياسة تحفظ للبيانات في كل مؤسسة.
- مواكبة التطورات والتقنيات الجديدة وذلك لرفع مستوى الأداء.
- تنفيذ العديد من تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية والتي يصبح من الممكن تطبيقها في ظل تكامل البيانات داخل البيئة الحكومية.
- تحسين كفاءة المؤسسات والأجهزة الحكومية واستغلال الموارد المتوفرة داخل الدولة بالشكل الأفضل ما يمكننا منالمساهمة في إدارة الكوارث والحروب التي يمر بها قطاع غزة والتي يبين لنا الحاجة الضرورية والملحة لتطبيق نظم المعلومات الجغرافية المؤسسية المكتاملة والشاملة.
- **سرعة أداء الخدمات وتخفيض التكاليف:** حيث أنه بإحلال الحاسب الآلي محل النظام اليدوي التقليدي، حدث تطور في تقديم الخدمة للجمهور حيث قلت المدة الزمنية اللازمة لأداء خدمة يعود ذلك إلى سرعة تدفق المعلومات والبيانات

[1] سميح احمد محمود عودة، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها في رؤية جغرافية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2005، ص57

2 محمد ابراهيم محمد شرف، التحليل المكاني باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، دار المعرفة الجامعية، 2011، ص19

3 صديق مصطفى جاسم الدوري، نمذجة خرائط الكارتوكرام لبعض البيانات السكانية في العراق باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد –دراسة مقارنة لاساليب الادراك الفعال، أطروحة دكتوراه غير منشورة) مقدمة الى كلية التربية جامعة تكريت 2013 ص176

من الحاسب الآلي بخصوص الخدمة المطلوبة، ومن ثم يتم القيام بها في وقت محدد قصير جدا. هذا فضلا عن الإنجاز الإلكتروني للخدمة يخضع لرقابة أسهل وأدق من تلك التي تفرض على الموظف في أداء أعماله في نظام الإدارة التقليدية([1]).

- **اختصار الإجراءات الإدارية:** لا شك العمل الإداري التقليدي السائد الآن يتسم بالعديد من التعقيدات الإدارية وذلك لأنه يحتاج في معظم الأحيان إلى موافقة أكثر من جهة إدارية على العمل المطلوب، هذا فضلا عن السمات التي تلحق بالموظف القائم بأداء الخدمة والذي قد يحصل على إجازة أو لا يتواجد في مكان عمله ومن ثم يتعطل أداء الخدمة من يوم إلى أخر، وللقضاء على هذه البيروقراطية فإنه إتباع طريق الحوكمة الإلكترونية يمكن تبسيط هذه الإجراءات، وإنجازها بسرعة وسهولة توفيرا للوقت والجهد والنفقات وذلك خاصة فيما يتعلق بأماكن الإدارات وأعداد العاملين([2]).

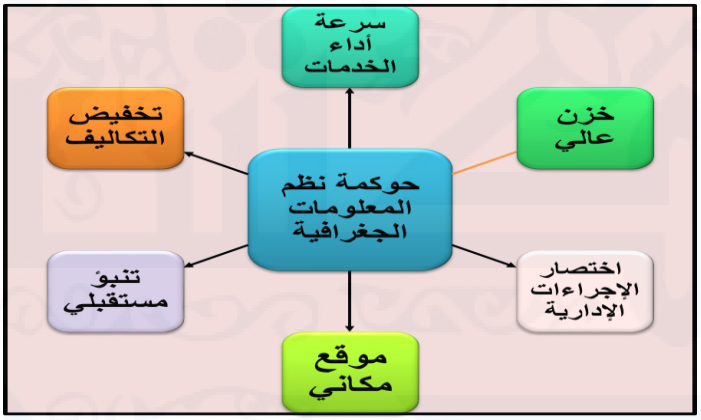
العلاقة المتداخلة بين نظم المعلومات والحوكمة الالكترونية Interrelations between systems

هنالك علاقة متداخلة، من جهة، ومتكاملة، من جهة أخرى، بين كل نظم المعلومات، التي تخدم مستويات مختلفة في المنظمة، ويعد نظام معلومات الجغرافية مصدر البيانات الرئيسي لكل أنواع نظم المعلومات الأخرى، بينما يكون نظام دعم الإدارة التنفيذية العليا، هو بشكل رئيس مستلماً للبيانات من نظم المعلومات، في المستويات الأدنى، كذلك فإن كل الأنواع الأخرى من النظم يحتمل أن تتبادل بالبيانات مع بعضها البعض الآخر، وإن تبادل البيانات بين نظم المعلومات ويشتمل على النظم الأخرى التي تخدم مجالات وظيفية مختلفة، ان عملية البدء بخلق التكامل وايجاد العلاقة يعتمد على ما تهيئه الدوائر ذات العلاقة من انشاء قاعدة بيانات جغرافية تمهد لانجاز مشروع الحوكمة الالكترونية اي عند اكتمال قاعد البيانات الجغرافية سيكون من السهل ربط بياناتها باعتبار ان نظم المعلومات الجغرافية هي نظم خدمية لتوافر البنية المعلوماتية المكانية والتي تحتاجها اغلب الخدمات الحكومية كذلك يمكن ان يتم التصميم من البداية بخلق قاعدة بيانات مشتركة تسير بشكل متوازي متكونة من عناصر الحوكمة وقاعدة البيانات الجغرافية لكي لايخلق تقاطع فيما بينهما وهذا ما ذهب اليه الباحث الخزامي([3]). وتعتمد نشر البيانات عبر الانترنيت من خلال خصائص GIS Web وعن طرائق الاستفادة من:-

- ❖ خاصية: **Arc** IMS (Internet Map Server From ESRT) ويعني التوثيق والبحث والنصائح والخدع المستعملة في، وهو خادم خريطة الانترنت ويعمل على إصلاح الخرائط الالكترونية وتقديم أجوبة عن الاستفسارات المقدمة إليه.
- ❖ خاصية:Asp MA:وهو موقع يخطط لتضمين وصول البيانات المكانية وقابليات التحليل والعرض في التطبيقات وخدمة المواقع ويدعم توصيلات الشبكةAsp.NET ينظر شكل(5)

[1]- محمد أحمد سمير، الإدارة الإلكترونية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص 64.
[2]- محمد الصيرفي، الإدارة الإلكترونية، دار الفكر الجامعي، ط1، الإسكندرية، 2007، ص17.
[3] محمد الخزامي عزيز، تكامل نظم المعلومات الجغرافية والحكومة الالكترونية في دولة الكويت، بحث مقدم الى مؤتمر نظم المعلومات الجغرافية العربية Arab Map في القاهرة، 2004، ص6

شكل (5) حوكمة الالكترونية في نظم المعلومات الجغرافية



المصدر: من عمل الباحث

الحوكمة والتقنيات الحديثة وتكنولوجيا الأجهزة المحمولة والحوكمة المحمولة

يستخدم حواليّ ثلاثة أرباع سكان العالم الآن الهواتف المحمولة بواقع(6) مليار اشتراك نشط للهاتف المحمول في جميع أنحاء العالم. ويشترك ثلاثة أرباع سكان العراق في خدمة الهاتف المحمول وان اغلب اجهزة الهاتف المحمول الذكي مزودة بانظمة الاحداثي العالمي الموقعيGPS.

وان الحوكمة المحمولة هي استخدام أدوات الهاتف المحمول لتغيير إما الأدوات التفاعلية بين المستخدمين والحوكمة أو تغيير العمليات الحكومية على شبكات الهاتف المحمول مثل النطاق العريض وخدمة الواي فاي (Wi-Fi)، والخدمات الصوتية، وأجهزة الهاتف المحمول، الأجهزة اللوحية (tablets)، وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي والهواتف الذكية وهواتف(feature phones)، والتكنولوجيات المرتبطة بها (مثل المكالمات الصوتية والرسائل النصية ورسائل الوسائط المتعددة والكشف عن المواقع والاتصال بالإنترنت)، والبرمجيات التي على شكل خدمات الشبكات والتطبيقات(1).ومن نتائج المسح الاقتصادي للاسر في مجال استخدام الانترنيت (اجاب 3% من الافراد بانهم يستخدمون الانترنيت، 39% منهم في المنزل، 34 %منهم في المقهى 26% في العمل والاماكن الاخرى مثل التعليم(2).

وامتازت وسائط الاتصالات المحمولة:-

- **انتشار أوسع** – تكمن أهمية الحوكمة المحمولة في حقيقة أنها تناسب الدول النامية تحديداً حيث تنخفض معدلات الاتصال بالإنترنت ولكن ينمو انتشار الهاتف المحمول بشكل سريع. وفي العراق، هناك 76 مشترك في خدمة الهاتف المحمول من كل 100 شخص، في حين أن هناك أقل من 6 مستخدمين للإنترنت من كل 100 شخص([3]).
- **الشمولية** – يؤدي انتشار الهاتف المحمول إلى امتداد وصوله إلى المجموعات التي يصعب الوصول إليها في كثير من الأحيان مثل كبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة والأشخاص الذين يعيشون في المناطق الريفية. فلا حاجة إلى أن يكون المستخدم يجيد القراءة والكتابة اذ قدمت المعلومات صوتياً، كالرسائل الصوتية ونظام الرد الصوتي التفاعلي.
- **الطلب على الهاتف المحمول** – يتزايد قبول الهاتف المحمول كجزء من الحياة اليومية وعلى الحكومات أن تُكيِّف أنشطتها وفقاً لهذا الطلب المتمثل في توافر أدوات تفاعلية مريحة وكفؤة. وتساعد الحوكمة المحمولة في توافر المعلومات العامة والخدمات الحكومية في أي زمان وأي مكان للمواطنين والشركات. ومن الأمثلة على ذلك إرسال تنبيهات أمنية، ورسائل تذكيرية لتجديد التراخيص، ونتائج الفحوص الطبية، والإقرارات الضريبية، ولا تزال معظم هذه

[1] البنك الدولي، المعلومات والاتصالات من أجل التنمية: نسخة معدة للمؤتمرات، واشنطن العاصمة، 2012.

2 وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجهاز المركزى للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، معلومات، العراق، بيانات غير منشورة،

[3] الامم المتحدة، مسح الحكومة الإلكترونية الصادر عن الأمم المتحدة، عام 2012.

الجهود المبذولة في مرحلة تجريبية ومحدودة النطاق، ولكنها مع ذلك تقدِّم نقلةً لا مفرَّ منها في التطوُّر المستقبلي للحوكمة الإلكترونية.

- **محمول دائماً ودائماً يعمل** – تتوافر الخدمات العامة التي يتم تقديمها عبر الهاتف المحمول في كل مكان وفي جميع الأوقات لأن الناس يحملون هواتفهم المحمولة معهم في جميع الأوقات، بينما تكون معظم أجهزة الحاسوب مربوطة بموقع معين، ويعد هذا الأمر مهماً بشكل خاص في حالة إيصال الرسائل العاجلة أو إجراء اتصالات في حالة وقوع أزمة ما.
- **خصوصية أكبر لاستهداف المستخدمين** – غالباً ما يتشارك أكثر من مستخدم واحد في استخدام جهاز الحاسوب، وخاصة في الدول النامية، على عكس الأجهزة المحمولة التي تعود ملكيتها في كثير من الأحيان إلى مستخدم واحد، وبما أن الهواتف المحمولة تكون بشكل نمطي مملوكة لشخص واحد، فإن إمكانية تحديد الموقع المادي الدقيق لذلك الشخص يضمن أن تقدِّم الحكومات خدمات مباشرة إليه تحديداً.

التطبيقات المكانية المرشحة للتكامل التطبيقي

ان كل الانظمة التي تعتمد على الحاسوب الالي لها القدرة على الادخال والخزن والمعالجة والتحديث وهذا ما تعتمد عليه انظمة تشغيل الحوكمة الالكترونية، الا ان حقيبة برامج نظم المعلومات الجغرافية اضافة خاصية اخرى تمثلت بربط المعلومات مكانيا" والقدرة العالية على التعامل مع البيانات المختلفة من خلال اجراء الاستعلام والاستفسار والتنبؤ ثم التحليل وصولا" الى اتخاذ القرارات المناسبة الامر الذي يضيف ابعاد مختلفة متمثلة بالبعد الثالث للبيانات فضلا" الى البعد الرابع وهو الوقت وهذه كلها تصب بعوامل التنمية المكانية، الامر الذي يتيح لانظمة الحوكمة الخروج من الانظمة التقليدية التي تتيح للمستفيدين من التنسيق بين الدوائر والافراد من خلال الادارة الرشيدة التي يتم من خلالها انجاز التعاملات اليومية والدورية للمواطنين ودوائر الدولة بوجود نظام متكامل يتيح خدمة متكاملة ذات بعد مكاني يقوم على التنمية المكانية الشاملة للخدمات، ان انظمة المعلومات الجغرافية هي انظمة بالاساس له المرونة على تسخير تقنيات اخرى تدخل في بناء قواعد بياناتها متمثلة بمعطيات الاستشعار عن بعد والتي يمكن من خلالها ضبط وتسقيط كثير من الخدمات الرقمية التي تعتمد على البعد المكاني فضلا" الى ربط الموقع من خلال تقنية نظام الاحداثي العالمي GPS التي لها قدرة عالية على ربط المواقع وتنسيق الجهود للوصول الى الادارة الالكترونية الشاملة التي يمكن من خلالها استقراء ظواهر مجاورة مزودة بخرائط وقياسات وابعاد مختلفة مختزلة" كثير من المعوقات للمسوحات والكشوفات المكانية في دوائر الدولة ومعاملات المواطنين ومن خلال ما سبق تم ترشيح عدة مشاريع يمكن من خلالها البدء بالمراحل الاولى في اجراءات التكامل التطبيقي للحوكمة الالكترونية الشاملة، ينظر شكل(6) وهي:-

شكل (6) التعاملات التي يمكن ان تخلق الترابط بين نظم المعلومات الجغرافية والحوكمة الالكترونية



المصدر: من عمل الباحث

اولا": تكامل التعدادات السكانية والانتخابات في الحوكمة الالكترونية

ان البدء في عمليات التعدادات السكانية يجب انيعتمد على توافر قواعد بيانات جغرافية من خلال مسوحات لكافة المحلات والمقاطعات، ومن ثم ترقيم لكافة الشوارع ضمن المحلات، وتقسيمها احصائياً الى بلوكات، ومن ثم ترقيم لكافة المباني والوحدات سواء كانت سكنية أم غير سكنية إستخدام منظومة المعلومات الجغرافية لتكوين قاعدة بيانات مكانية من خلال إسقاط نتائج عملية الترقيم والحصر على منظومة المعلومات الجغرافية ومن ثم عرض نتائج التعداد وإصدار الاطلس الاحصائي، وهذا يتطلب مراكز متخصصة لكي يتم من خلال ذلك تهيئة البيئة المكاني التي يمكن من خلالها البدء بشكل صحيح لتكون النواة الاولى لمسح الموارد داخل المدينة ان المعلومات الديموكرافية المتوافرة من التعداد ستمكن من خلق قاعدة بيانات جدولية لكافة الخصائص السكانية والسكنية التي يمكن من خلالها ربطها بقاعدة البيانات الجغرافية ثم ربطها بمنظومة الحوكمة الالكترونية الامر الذي يمكن المواطن والهيئات من الاستعانة بتلك المعطيات بالتنمية المكانية والخدمات التي يحتاجها الناس في تعاملاتهم اليومية مثل شهادات الولادات والوفيات واصدار بطاقات الاشخاص الشخصية (الجنسية وشهادة الجنسية وجوازات السفر)، ينظر شكل (7) كما يتيح ذلك الدخول للمنظومة وفق الرقم السري للمواطن وتشكيل شكوى معينة، يمكن ذلك من خلال الاتي:-

1. ادخال وتصحيح كل خرائط الملكية المثبت عليها الدور وترقيماتها وتحويلها من الصيغة الورقية الى الصيغة الرقمية من خلال نظم المعلومات الجغرافية
2. البدء بعملية المطابقة المكانية والتحديث لتلك البيانات مع المرئيات الفضائية الحديثة من خلال المسوحات الميدانية وبالاستعانة بتقنيةGPS
3. اصدار بطاقة سكن رقمية يسهل تحديثها ولها ID محدد ومرتبطة بوحدة السكن
4. اصدار سندات ملكية رقمية مرتبطة ببطاقة السكن
5. ان خلق قاعدة بينات جغرافية شاملة لترقيم المباني والشوارع ستمكن من العمل بمنظومة Navigation GPS الذي يسهل كثير من المعوقات التنموية
6. ربط كل المعطيات السابقة بمنظومة Network

شكل (7) وجهة النموذج العراقي للحوكمة الالكترونية



المصدر :www.egov.gov.iq

ثانيا": تكامل الخدمات البلدية في الحوكمة الالكترونية

ان العمل البلدي ذات تماس مباشر مع المواطن ومن ثم يحقق شكل من اشكال الحوكمة الالكترونية وهي الخدمات الالكترونية بين المواطن والجهات البلدية والخدمية التي تسخر خدماتها للمواطن وهي ذات بعد مكاني لانها تتعلق بوحدة السكن وبالافراد([1]) وتوجد في بغداد (14) دائرة بلدية ضمن نطاق امانة بغداد تضم كافة البيانات الخاصة في قطاع الماء والمجاري والاراضي بالاضافة الى الطرق والبيئة لجعل قاعدة بيانات متكاملة تخدم نطاق كل بلدية، وهي تعنى بامور خدمية كثيرة منها (قسم الاجازات قسم الماء، قسم المجاري) وهذه القطاعات عموما لها قاعدة بيانات في بداياتها الاولى أي منشأة مسبقاً في قسم المعلومات الجغرافية إلا انها في طور بناء قاعدة متماثلة ينظر شكل (8).

ان صياغة استراتيجية وخارطة طريق البلدية الالكترونية رؤية البلدية الالكترونية العراقية على النحو الاتي:

"توفير خدمات بلدية ذات كفاءة وفعالية على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقا لاحتياجات المواطن

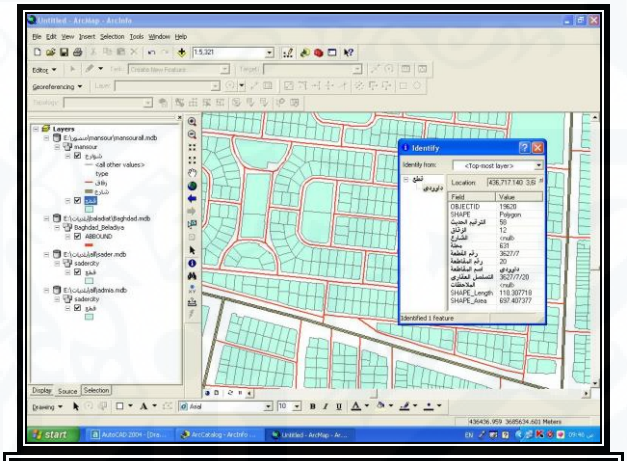
وهنالك بحسب مسح متطلبات الدوائر البلدية (17) مبادرة مختلفة فضلا" عن أولوياتها وإطارها الزمني المتوقع ومن بينها، تلك التي بها أولويات أعلى وهي:

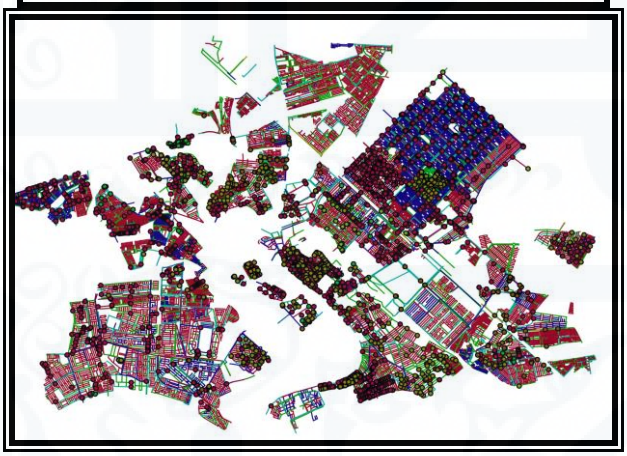
1. مشروع تحصيل رسوم المياه
2. مشروع نظام الشكاوى عبر الرسائل القصيرة

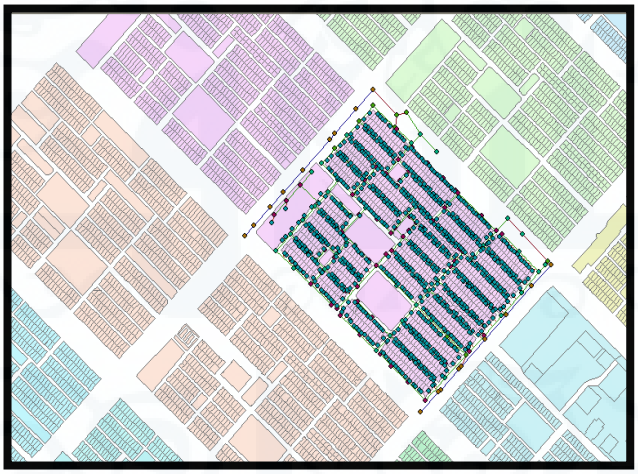
[1] عدي زكريا جاسم السامرائي، تحليل الامكانيات التنموية للمناطق الحضرية باستخدام تقنية المعلوماتية المكانية منطقة الدراسة محافظة بغداد/مدينة الزهور، اطروحة دكتوراه مقدمة الى مركز التخطيط الحضري والاقليمي للدراسات العليا، جامعة بغداد، سنة 2013، ص45

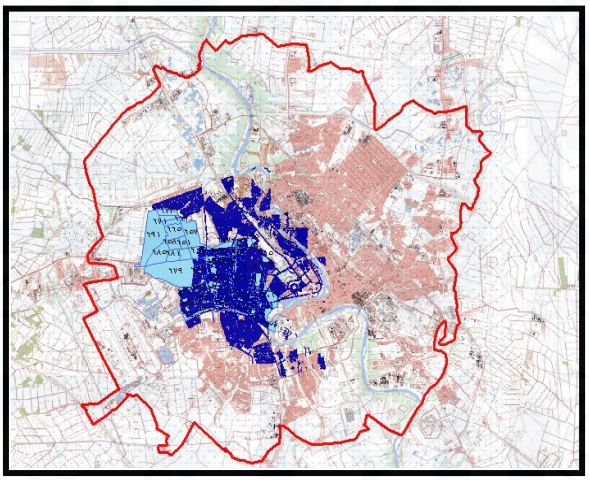
3. مشروع تراخيص اجازات البناء
4. نظام مراقبة المياه القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
5. نظام مراقبة الصرف الصحي القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
6. مشروع تحديد الملكية وسندات رقمية
7. نشر خرائط رقمية حضرية متنوعة

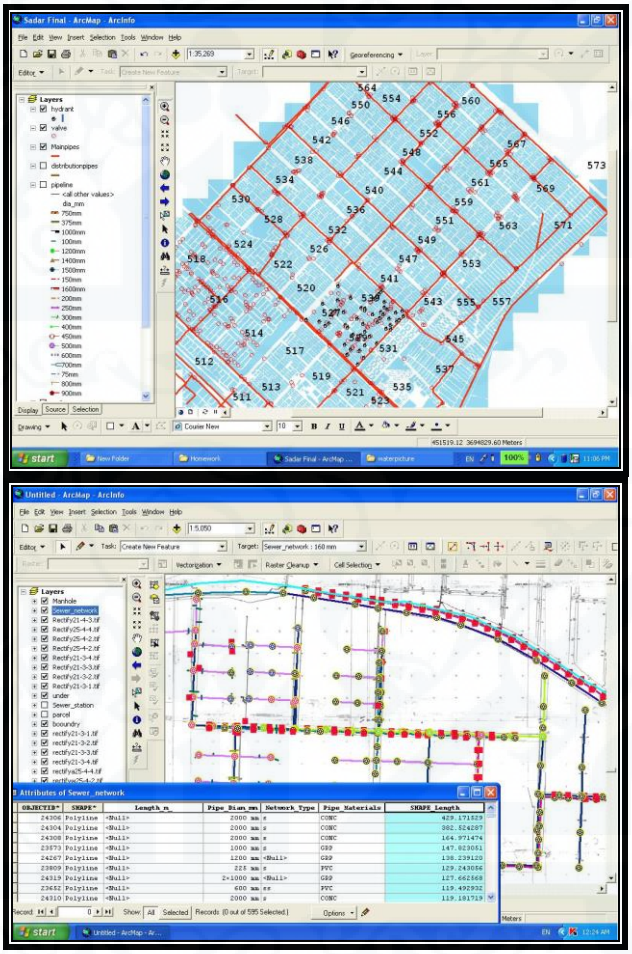
شكل (8) عمليات ادخال البيانات المكانية للخدمات البلدية والبنى التحتية في نظام الـGIS











المصدر: امانة بغداد، مركز نظم المعلومات الجغرافيةGIS

ثالثا": تكامل خدمات الكهرباء في الحوكمة الالكترونية

لقد تم تطوير خطة لتطبيق نظام المعلومات الجغرافية على مستوى مدينة بغداد لتكون النواة للنظام الأساسي الموحد لنظم المعلومات الجغرافية لباقي محافظات العراق (هياكل النظام + التطبيقات والوظائف).

و يتكون مشروع كهرباء مدينة بغداد من العناصر الآتية:

1- يشمل على تصميم هياكل النظام ليكون نواة لتوحيد هياكل النظام على عموم مدن ومناطق بغداد.

2- بناء التطبيقاتLayers والوظائف الموحدة لعموم مدن ومناطق بغداد.

3- الربط مع الأنظمة الأساس للحوكمة مع قواعد بيانات الكهرباء واسماء المشتركين وارقام سندات ملكيتهم الرقمية

4- تجهيز البنية التحتية و التراخيص ومقاييس الاستهلاك الرقمي.

5- تحويل بيانات الشبكة الكهربية مع عمل مشروع تجريبي للتثبت من النتائج المرجوة من خلال خرائط رقمية لمسارات الطاقة ومواقع مقاييس الرقمية المزودة ب GPS الكهرباء في البنايات

6- خدمة الوصول السريع للمشترك باستخدام أجهزة تحديد المواقع الـ GPS (وهي من أهم الخدمات) من خلال الخرائط الرقمية لشبكات التيار الكهرباء

وأهم الفوائد الخدمية المباشرة للمشترك:

1. اختصار الإجراءات والوقت لتنفيذ طلبات المشترك.
2. اقامة نظام يمكن المستخدمين من عرض الفواتير ودفعها إلكترونيا، والحصول على المعلومات من مكتب سلطة الكهرباء والمياه في بغداد، والحصول على معلومات الاتصال، وساعات العمل، والوصول إلى خدمات أخرى عن طريق خرائط رقمية.
3. تعزيز الإشراف على تنفيذ المقاول لطلبات المشترك.
4. سرعة الوصول إلى موقع المشترك، ويشمل:
   - تسهيل عملية الكشف على المباني وعلى أوامر العمل.
   - سريعة خدمة المشترك للحالات الطارئة.
   - إعادة التيار بوقت قياسي بعد السداد.

رابعا": تكامل الخدمات الصحية في الحوكمة الالكترونية

ان تحسين مستوى "تقديم خدمات صحية بشكل ممتازة وكفء وفعالة للجميع يتم عن طرئق تكامل الرعاية الصحية الأولية عن طرئق تطبيقات ومعايير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات السلكية واللاسلكية المتقدمة والتي يمكن الوصول إليها والتي تركز على المواطن" وهي ما تمثلة الحوكمة الالكترونية المكانية ومن أجل تحقيق هذه الرؤية, تم النظر في الأهداف التالية:

- تطبيق وزارة الصحة والذي يتيح للمستخدمين إمكانية التواصل مع مركز التواصل الالكتروني في وزارة الصحة، وتحديد المركز الصحي الأقرب للموقع الموجود فيه المستخدم ضمن خريطة رقمية محدثة معشقة مع GPS، وتحديد قائمة مستشفيات الوزارة والصيدليات التابعة لها، بالإضافة إلى الحصول على نصيحة طبية.
- توفير خدمات رعاية صحية أولية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تركز على المواطن وتحديد موقع المواطن من خلال اصدار بطاقة التأمين الصحي الذكية
- استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لضمان توافر خدمات صحية للجميع بأسعار معقولة ويمكن الوصول إليها
- تحديد واعتماد المعايير ذات الصلة لضمان تكامل الأنظمة والمعلومات الصحية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
- تعزيز الوقاية الصحية والتوعية الصحية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الرعاية الصحية الأولية وخلق خرائط رقمية لانتشار الامراض.
- ضمان الاستخدام الأفضل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم تقديم الخدمات الصحية
- دعم وجود أطباء متخصصين في مراكز الرعاية الصحية
- تحسين أداء مراكز الرعاية الصحية
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لزيادة تغطية التطعيم وخفض معدل اعتلال ووفيات الأطفال/الأمهات
- تقديم دعم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاكتشاف الأمراض المعدية
- تقديم دعم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاكتشاف المبكر للأمراض غير المعدية
- تقديم معلومات وتوجيهات لدعم سياسة وإدارة الخدمات الصحية
- ضمان مشاركة السكان في التعامل مع السياسات الصحية وتطوير البرامج
- ضمان الاستخدام الأمثل للموارد المستثمرة في تقديم خدمات صحية كفء وفعالة وفقا لدستور العراق والأهداف الإنمائية للألفية

- تنسيق مختلف الدوائر والمؤسسات والهيئات داخل النظام الصحي الوطني وتنسيق التخطيط للخدمات الصحية وأدائها من خلال تحسين التكامل بين وزارة الصحة والمحافظات

وفيما يلي المبادرات الهامة:

1. إعادة تنظيم وزارة الصحة في ضوء تحسين التنسيق بين دوائر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المحافظات
2. التخطيط لتنمية الموارد البشرية وتدريب الكوادر
3. نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم المعلومات والتوجيهات المقدمة لسياسة وإدارة الخدمات الصحية
4. نظام الإحالة الالكتروني الواصدار خرائط رقمية ذكية للقطاعات الصحية ونطاق الخدمة ومسار سيارات الاسعاف
5. نظم قواعد البيانات الجغرافية المرجعية المعتمد على نظم المعلومات الجغرافية
6. البطاقة الرقمية الذكية للرعاية الصحية الأولية والتأمين الصحي
7. نظام المعلومات الإدارية للرعاية الصحية الأولية
8. مبادرة الطب والاستشارات عن بعد.

خامسا": تكامل الخدمات التعليمية في الحوكمة الالكترونية

ان قطاع التعليم من القطعات المهمة الذي يوافر كميات كبيرة من المعلومات التي هي بحاجة الى تنظيم وتوصيل وتعتمد على اساليب التحليل والتنبؤ في تقييم العملية التربوية، فان البعد المكاني واضح من خلال منظومة التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية والتربوية التي هي تحتاج الى ان تكون في تماس مباشر مع الغالبية من السكان، اذ ان فئات مختلفة من السكان هي تتفاعل مع هذا النمط من الحوكمة الالكترونية وتستعمل من خلال:-

- تقنيات المعلومات والاتصالات كأدوات لاستخدامها في العمليات الإدارية المساندة (الإدارة الالكترونية e-Management)
- تقنيات المعلومات والاتصالات كأداة لاستخدامها في العملية التعليمية (التعليم الالكتروني e-Learning)
- تقنيات المعلومات والاتصالات كمنتج بحثي وأكاديمي
- اصدار خرائط رقمية عن التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية ومسارات الوصول اليها.
- الارشفة الالكترونية
- ادارة المعلومات الالكترونية
- ادارة الكورسات الالكتروني
- الصفوف الالكترونية
- أتمتة العمليات التعليمية الأكاديمية والإدارية في الوزارة للوصول إلى الهدف المتمثل في توافر معاملات حكومية إلكترونية
- حوسبة المناهج وتنمية مصادر المعرفة للجميع باستخدام التكنولوجيات الحديثة لتحسين العملية التعليمية
- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية لأطفالهم
- تطوير أساليب التدريب وتقديم دراسات عن التعليم الإلكتروني لخدمة العملية التعليمية
- مشروع فحص وتقييم نتائج الامتحانات
- نظام معلومات تسجيل الحضور في المدارس في محافظة بغداد
- نظام تعيين الهيئات التربوية عن بعد وبحسب الخريطة الجغرافية
- مشروع المدرسة الالكترونية: تعزيز أجهزة الكمبيوتر وتقديم خدمة الإنترنت وجميع الإجراءات المدرسية تسليم الشهادات إلكترونيا لطلاب المرحلة المتوسطة

سادسا": تكامل الخدمات الامنية والسياحية والنقل في الحوكمة الالكترونية

يمكن ايضا" ان تتكامل الخدمتين من خلال:-

- تكامل تطبيق المرور من خلال الاستفسارات عن المرور وحركة الطيران ومسارات الباصات والقطارات وخدمات الدفع وتجديد الاجازات ورخص السيارات ويوافر تحديثات تتعلق بحركة المرور وغيرها من الخدمات المتعلقة بمخالفات المرور، ولوحات السيارات المحجوزة، ومواقع مراكز الشرطة ومعلومات الاتصال الخاصة بها.
- تكامل من خلال دائرة الشرطة والامن تطبيق حارس المدينة (City Guard) والذي يسمح للمستخدمين بكتابة التقارير عن الحوادث وتقديم الشكاوى المتعلقة بالمواطن بشكل مباشر إلى الحوكمة، ويقوم هذا التطبيق بشكل آلي بإنشاء حالة عن الحادثة في مركز الاتصال في المركز، بحيث يتم تحويل هذه الحالة مباشرة إلى الهيئة المختصة للتوصل إلى حل بشأنها ورسم خارطة رقمية للمسارات والحوادث وحالات الازدحامات في مسارات النقل.
- التطبيق السياحي والذي يسمح للمستخدمين بمعرفة المناطق المحيطة بهم من أجل تحديد المواقع والمعالم والفنادق والأسواق والمطاعم القريبة، كما يساعد على التعرف إلى العروض الخاصة التي تقدمها بعض المحلات والفنادق ومكاتب السياحة، والمطاعم والمنتجعات السياحية، ومعرفة الأشياء التي يمكن القيام بها أثناء زيارة مدينة بغداد من خلال تتبع الخريطة الرقمية المعدة ببرامج نظم المعلومات الجغرافية.

الاستنتاجات والتوصيات

هنالك جملة من الاستنتاجات منها:-

1. توصلت الدراسة الى اهمية تكامل قواعد البيانات للحوكمة الالكترونية وتقنية نظم المعلومات الجغرافية
2. استنتجت الدراسة بن العراق لازل يعاني من فجوة رقمية في التعاملات الرسمية والشخصية والتي يجب وضع برامج شاملة لردمها.
3. أن الحوكمة الالكترونية جاءت نتيجة لتحولات متعددة كان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحظ الأوفر فيها وهي تؤدي نفس مهام الحوكمة التقليدية لكن من خلال نمط الكتروني موحد.
4. ينبغي اكمال مشروع ترقيم الدور والمباني وشبكات الشوارع وفق كودات مفهومة من قبل التطبيقين وانشاء قواعد بيانات مكانية في كل الدوائر من خلال نظم المعلومات الجغرافية
5. الاسراع في اجراء التعداد السكاني واصدار البطاقات الرقمية الموحدة التي يمكن من خلالها تسجيل بيانات الاشخاص بشكل دقيق
6. كما توصلت الدراسة الى زيادة العمل بالاستمارات الالكترونية التي اثبتت فاعليتها ومنه استمارات المرور والجوازات وغيرها والتي هي اساسا" بدايات لعمل منظومة الحوكمة الالكترونية الشاملة
7. وتوصلت الدراسة ايضا" الى ضرورة ربط اجراءات التعداد اصدار التامين الصحي وخدمات الصحية عبر الانترنيت وشهادات الميلاد بقواعد بيانات جغرافية محددة
8. كما أن تطبيق هذا المشروع يستلزم توافر البنية التحتية الأساس لقيامه المتمثلة في جملة من المتطلبات، كتوافر شبكة الاتصالات، الحاسب الآلي، انتشار الانترنت والتشريعات المتخصصة في هذا المجال والعنصر البشري المؤهل وغيره.

المصادر:

1. ايكول، كرستين، الحوكمة الالكترونية في العراق ادارة البوابة الالكترونية وادارة المحتوى الالكتروني، كتاب للمدربين، 2012
2. الدوري، صديق مصطفى جاسم، نمذجة خرائط الكارتوكرام لبعض البيانات السكانية في العراق باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد –دراسة مقارنة لاساليب الادراك الفعال، أطروحة دكتوراه غير منشورة) مقدمة الى كلية التربية جامعة تكريت 2013

3. عزيز، محمد الخزامي، تكامل نظم المعلومات الجغرافية والحكومة الالكترونية في دولة الكويت، بحث مقدم الى مؤتمر نظم المعلومات الجغرافية العربية Arab Map في القاهرة، 2004
4. عودة، سميح احمد محمود، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها في رؤية جغرافية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط، 2005
5. السامرائي، عدي زكريا جاسم، تحليل الامكانيات التنموية للمناطق الحضرية باستخدام تقنية المعلوماتية المكانية منطقة الدراسة محافظة بغداد/مدينة الزهور، اطروحة دكتوراه مقدمة الى مركز التخطيط الحضري والاقليمي للدراسات العليا، جامعة بغداد، سنة 2013
6. سمير، محمد أحمد، الإدارة الإلكترونية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008
7. شرف، محمد ابراهيم محمد، التحليل المكاني باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، دار المعرفة الجامعية، 2011
8. الصيرفي، محمد، الإدارة الإلكترونية، دار الفكر الجامعي، ط1، الإسكندرية، 2007
9. الامم المتحدة، مسح الحكومة الإلكترونية الصادر عن الأمم المتحدة، عام 2012
10. البنك الدولي، المعلومات والاتصالات من أجل التنمية: نسخة معدة للمؤتمرات، واشنطن العاصمة، 2012.
11. الخدمات الحكومية الإلكترونية من خلال قنوات متعددة، المفوضية الأوروبية، حزيران 2004
12. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجهاز المركزى للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، معلومات، العراق، غير منشورة،
13. أمانة بغداد، دائرة التصاميم، مركز نظم المعلومات الجغرافية، مشروع ترقيم المباني والدور، خرائط متنوعة وبمقاييس مختلفة.

الجذور التاريخية لظاهرة التكفير

م.م. سجى عبد مسرهد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Roots of Takfeer (Charging with Disbelief) Asst. Lect. Saja Abid Msarhad

College of Education/ University of Babylon

Abstract

Human being is selfish and possessive by nature. He used force to defend himself and his existence and possessions. Human societies have known terrorism in its different forms like crime and violence. Terrorism has developed with the development of human life. Terrorism takes different forms and means throughout different ages.

الملخص

أن الانسان ومنذ وجوده على الارض كثير الميول الى الانانية بطبعه حريص على حب التملك وتبعاً لذلك فأن الارهاب وليد العصور القديمة، فعرف الانسان الارهاب ومارسه دفاعا عن نفسه ووجوده وممتلكاته ان اللجوء الى العنف والقوة أمر فطري لجأ اليه الانسان القديم لتأكيد ذاته أو استغلال اخيه الانسان، فقد عرفت المجتمعات البشرية الارهاب بمختلف اشكاله ومظاهره بالجريمة والعنف وخلق حالة الرعب في الحياة اعتماداً على مبدأ القهر والظلم واليأس والبؤس إلا أن فكرة الارهاب والعنف الكامنة في النفس البشري تطورت بتطور الانسان ومحيطه فانتقلت من المحيط الفردي والشخصي للانسان لتكتسب المنحى الشمولي للمجتمع بما له من معطيات إنسانية واجتماعية واقتصادية، وبالرغم من جوهر الارهاب واحداً لكنه يختلف من زمن لاخر فالقديم ليس كالجديد لاختلاف اشكاله وادواته والاهداف والتقنية في التنفيذ.

المبحث الأول/ تعريف الإرهاب التكفيري

أن فكرة الإرهاب التكفيري فكرة سيئة إلى حد كبير وعليه فأن محاولة التعريف صعبة بالنسبة للمجتمع الدولي الذي يريد وبكل الوسائل مقاومة ومكافحة هذه الظاهرة الخطيرة، لقد بذلت محاولات فقهية للوصول الى تعريف موحد للإرهاب التكفيري يكون جامعاً مانعاً لكل عناصره وجوانبها، وهذه المحاولات وحدها تعد غير كافية لفهم الظاهرة وتلمس طبيعتها وابعادها حيث غلبت النظرة القانونية على معظم هذه المحاولات من جهة ومن جهة اخرى جاءت هذه المحاولات متباينة، ومن حيث المعيار الذي ارتكز عليه لتميز العمليات الإرهابية فالبعض منها قد اعتمد اساساً على طبيعة الوسائل المستخدمة بان تكون وسائل عنف من شأنها اثارة الرعب او احداث خطر عام يهدد الحياة البشرية والأمن العام والبعض الأخر ينظر الى الاثر المترتب على الفعل وهو التدمير والتخريب كأثر مادي وارهبه والخوف كأثر معنوي لدى من يوجه اليه هذا الفعل وقد ظهرت هذه المحاولات في كتابات الفقهاء وفي الاتفاقيات الدولية وفي القرارات الصادرة عن المنظمات الدولية وفيما يلي ابرز المساحات التي يمكن من خلالها احاطة بموضوع تعريف الارهاب التكفيري يعرف البعض الارهاب التكفيري بانه: كل اعتداء على الارواح والممتلكات العامة والخاصة بالمخالفة لاحكام القانون الدولي بمصادره المختلفة وهو بذلك يمكن النظر اليه على اساس انه جريمة دولية اساسها مخالفة القانون الدولي ويعد الفعل ارهاباً دولياً وبالتالي جريمة دولية سواء قام به فرد ام جماعة ام دولة كما يشمل اعمال التفرقة العنصرية التي تباشرها بعض الدول[1].

كما اشار البعض الى ان الارهاب التكفيري هو مصطلح يستخدم في الازمنة المعاصرة للاشارة الى استخدام المنظم للعنف لتحقيق هدف سياسي وبصفة خاصة جميع الاعمال العنف (او حوادث الاعتداء الفردية او الجماعية او التخريب) التي تقوم منظمة سياسية بممارستها على المواطنين لخلق جو من عدم الامن وهو ينطوي على طوائف متعددة من الاعمال

1) سرحان، عبد العزيز، الارهاب الدولي وتحديد مضمونه من واقع القانون الدولي وقرارات المنظمات الدولية، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلة 29، 1973، ص172.

التي اظهرها اخذ الرهائن واختطاف اشخاص بصفة عامة وبخاصة الممثلون الدبلوماسيون وقتلهم ووضع متفجرات او عبوات ناسفة في اماكن تجمع المدنيين او وسائل النقل العامة والتخريب[1].

ويرى البعض ان الارهاب التكفيري مذهب يعتمد للوصول الى اهدافه على الذعر والاخافة وهذا المذهب ذو شقين:شق اجتماعي يرمي الى القضاء على نظام الطبقات القائم بمجموعة تحت مختلف اشكاله فيكون النظام الاجتماعي بمجموعه هدفاً مباشراً له، وشق سياسي يهدف الى تغيير اوضاع الحكم راساً على عقب ولا يتردد في ضرب ممثلي الدولة لضرب الدولة ذاتها[2].

والبعض ينظر الى الارهاب بوصفه ظاهرة سياسية وليست اجرامية ومن ثم يعرفه على انه منهج لاستخدام العنف في المنازعات يرمي الفاعل بمقتضاه وبواسطة الرهبة الناجمة على العنف الى تغليب رأيه السياسي أو الى فرض سيطرته على المجتمع أو الدولة من اجل الحفاظ على الوضع الاجتماعي القائم أو من اجل تغييره او تدميره[3].

المبحث الثاني/ الجذور التأريخية للارهاب التكفيري:

تعد ظاهرة الارهاب من الظواهر القديمة في التاريخ فكما ان الانسان عرف المقاومة وكانت الحياة بالنسبة له ضرب من ضروب المقاومة فقد عرفت المجتمعات البشرية الارهاب بمختلف اشكاله ومظاهره بالجريمة والعنف وخلق حالة من الرعب في الحياة اعتماداً على مبدأ القهر والظلم واليأس والبؤس وبالرغم من جوهر الارهاب واحداً لكنه يختلف من زمن لاخر فالقديم ليس كالجديد لاختلاف اشكاله وادواته والاهداف والتقنية في التنفيذ وستناول المراحل التي مر بها الارهاب:

1ـ الارهاب في العصور القديمة:

وجدت الكثير من النصوص التأريخية القديمة تشير الى بعض وجود العنف فقد اكدت بعض الكتابات المصرية عن الصراع الكبير بين الكهان وافراد المجتمع وصورة مروعة في العهد الفرعوني ويمكن القول ان عهد الجمهوريات اليونانية والرومانية هو بداية لبروز الظاهرة الارهابية التكفيرية ففي عهد اثينا القديمة كانت محاورات الفلاسفة تتجاوز حدود المناقشات الى افعال الخوف والفزع، وفي ضوء المفهوم التقليدي للارهاب يرى البعض ان اغتيال الامبراطور (يوليوس قيصر)واغتيالات الملوك في العهد الاكدي والبابلي مثلاً من امثلة الارهاب ينطبق عل اغتيال رئيس دولة في العصر الحديث وتعتبر حركة السيكاري اول حركة ارهابية في التأريخ وهي تمثل حركة جديدة في انتقال الارهاب من ممارسة فردية يقوم بها بعض الافراد واهداف معينة الى ظاهرة تمارس من قبل حركات منظمة وقمع حركة يهودية سياسية متطرفة ظهرت في القدس وتتكون من مجموعة من اليهود الذين وفدوا الى فلسطين في نهاية القرن الاول الميلادي واساليب عملها بث الرعب بين صفوف الناس من خلال القيام بتنفيذ عمليات في المناطق المزدحمة حيث كانوا يضربون عدوهم بسيوف تسمى(سيكا) والتي استمدوا منها اسم منظمتهم وتخبأ تحت العباءة لتنفيذ العمل في وضح النهار وفي الاحتفالات العامة

2ـ الارهاب في العصور الوسطى:

ان ظهور الاسلام ثورة تغيير كبرى حيث كان بداية صراعاً فكرياً بين ديانتين احدهما تدعوا الى الايمان بالله والثانية تدعوا الى منع انتشار الدين بكل الوسائل الممكنة ومنه استخدام الارهاب كقتل الخلفاء الراشدين على يد افراد غالبها دوافع سياسية وهدفها بث الرعب في قلوب المسلمين وفي القرن الحادي عشر ظهر في الشرق الاوسط جماعة الحشاشين الدينية واصولها تمتد الى الاسماعلية وفرضت اراءها باستخدام الارهاب لاحكام المنطقة فلجئوا الى الارهاب واغتالوا الوزير السلجوقي نظام الملك عام(1092) وملك القدس الصليبي (كونسرادي موتغير) وكان هذه الحركة دور في ابتكار اسلوب الاغتيال السياسي الذي اصبح بديلاً عن الدخول في حروب نظامية تقليدية، كما ظهرت جماعة الخناقين وهي جماعة دينية

1) ابو عين، جمال زايد هلال، الارهاب واحكام القانون الدولي، ، جدار للكتاب العالمي، للنشر والتوزيع، الاردن، ط2، 2009، ص25
2) حومد، عبد الوهاب، الاجراء السياسي، دار المعارف، بيروت، 1963، ص 220.
3) عبد الهادي، عبد العزيز مخيمر، الارهاب الدولي مع دراسة للاتفاقيات الدولية والقرارات الصادرة عن المنظمات الدولية، دار النهضة العربية القاهرة، 1986، ص 36.

سياسية اعتمدت العمليات الارهابية سبيلاً لتحقيق اهدافها او منها لجوء اعضاءها الى خنق المعارضين باشرطة حريرية، وبحلول القرن السادس عشر اخذت عصابات تمارس الارهاب في اعالي البحار من خلال اعمال القرصنة التي تقوم على اعتقال ونهب السفن التجارية لارغام السلطات على تلبية مطالب سياسية او للحصول على الاحوال وكانت بريطانيا من الدول التي ساعدت على انتشار هذا النوع من الممارسات الارهابية من خلال تأسيسها الاول الشركات الاستعمارية الاستيطانية للاستيلاء والقرصنة والمتاجة بالرقيق وهي الشركة البريطانية للهند الشرقية وظهرت في الولايات المتحدة منظمات عنصرية هدفها ارهاب الزنوج على اساس التمييز العنصري مثل منظمة (كوكلاكوس) الارهابية وكان قانون هذه المظمة هو الشنق على الاشجار وظهرت مرتزقة القرامطة التي اشتهرت بالعنف والارهاب وهي حركة اتسمت باستخدام العنف ضد المجتمع كالقتل والهدم والتخريب وعرفت اوربا في القرون الوسطى عصابات الارهاب النتي كان يستخدمه النبلاء للاخلال بالامن في ربوع اقطاعيات خصومهم اضافة الى توارث العبيد التي كان يفرون من مقاطعات الاسياد ويشكلون جماعات وعصابات للانتقام منهم فضلاً عن ممارسة اعمال القتل والسرقة في املاكهم[1] (1)

3. الارهاب في العصور الحديثة:

ان الارهاب الذي تعكسه وسائل الاعلام ليس بظاهرة جديدة فمنذ النشاة عرفت احداث القتل والعنف بمختلف الوسائل وقد مر الارهاب بسلسلة من التطورات اثرت في اهدافه فاليوم اصبح بحكم التطور في نواحي الحياة اكثر تطوراً من ارهاب الامس ففي العصر الحديث ظهرت ايدولوجيتان كانتا قد بحثتاً بالعديد من العمليات الارهابية في العديد من الدول الاوربية وهما الحركة الفوضوية والحركة العدمية وهما وجهان لعملة واحدة حيث انهما ترفضان السلطة وتكرهان الدين وتقوم الحركة الفوضوية على اساس الحرية المطلقة واستخدمت القوة من اجل احداث تغير المجتمع ومع تصاعد البطش الذي جوبهته هذه الحركة فقد ظهرت سمعتها السياسية والفكرية لمجموعة من المغامرات قامت فيها باوربا وروسيا القيصرية ما جعل الجماهير تخاف منها على الرغم بدعواها الى تخليص الجماهير القهر والسلطة، وقد ارتبط الارهاب بالفوضوية بشكل مباشراً على اثر انتقال الحركة من العمل الدعائي الى العمل الثوري العنيف كوسيلة لتحقيق الاهداف، اما الحركة العدمية صفة قد اقترنت بالفوضويين الروس ومن ابرز المنظمات التي ظهرت تطبيقاً لهذة الحركة هي منظم (الارض والحرية) وفي عام (1876) في روسيا ومنظمة الارادة الشعبية (1879) والتي من ابرز اعمالها اغتيال قيصر روســيا عام (1881) وذلك الاغتيال الذي كان له الاثر في ان تتضمن العديد من المعاهدات الدولية شروطاً واضحة تبتعد اعمال الفوضويين والعدميين من حق التمتع باللجوء السياسي، ان ارهاب في مظهره الحديث كان من ابتداع الثورة الفرنسية التي قامت في عهد (روبسبير) بقطع رأس (140) الف فرنسي وسجن (300) اخرين اما خلال العهد الحديث بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الاولى ظهر ما يسمى بارهاب الشيوعية المتسم بالتنظيم الذي قاده (لينين) والذي رفض الارهاب الفردي غير المنظم الذي كانت تقوده الفوضوية والذي كان يرى فيه (لينين) تعبيراً عن اليأس الذي عم اوربا الحديثة وقد اتخذ الارهاب الشيوعي معناً سياسياً برزت من خلاله قوى الجماهير الثورية ليؤدي دوراً تكتيكيا ليكون متوجاً بقيام الثورة البلشقية والاستيلاء على السلطة، اما مرحلة مابين الحربين فقد لعبت الحركات الارهابية دوراً كبيراً في سير الاحداث الكبرى ومنها الحرب العالمية الاولى حيث استغلت المانيا وحليفتها النمسا والمجر الفرصة التي وفرها اغتيال ولي عهد النمسا الدوق(فرانزغير دينانز) وزوجته في سير جيفو على يد قاتل سياسي صربي فيس (28 حزيران عام 1914) لتثير بعد شهرين حرباً عالمية استمرت اربع سنوات، اما بعد الحرب العالمية الثانية فقد كانت هذه الحرب خطاً فاصلاً بين نوعين من الارهاب احدهما ارهاب محلي وهو ارهاب الاقوياء والارهاب الدولي عابر للقارات مستعيناً باحداث ما وصلت اليه التكنولوجيا لتحقيق اهدافه حيث امتدت قدرة الإرهابيين لتمس دولاً باكملها اما في الشرق الاوسط فقد شهدت هذة الفترة ارهاباً يختلف حيث الوسيلة والاهداف حيث لجاءت الجماعات الارهابية الصهيونية الى اتباع اسلوب م القتل بقصد التشريد من خلال انشائها لمنظمات تمارس العنف والارهاب في فلسطين، وقيام الولايات المتحدة الامريكية بعملية ابادة نووية

1) خليل، امام حسانين، الارهاب وحروب التحرير الوطنية، مصر، دار المحروسة للطباعة، القاهرة، 2002، ص18–19.

للمدنيين في هيروشيما[1]، فصارت للارهاب ثلاث مستنقعات تلقي على الناس في مجتمعاتهم الامنه بما يسـيء الى استقرارهم ويشيع الاضطرابات في محيطهم وهذه المستنقعات هي المملكة العربية السعودية التي تؤيد الحركة الوهابية ومنها اخراج اسامة بن لادن ومنها ينتمي الفكر الذي يحمله الزرقاوي ومن اموالها تشتري القتلة والسلاح والعتاد الذي يروع به الامنون وتزهق به الارواح البريئة اذ يتم جمع المال ومن التجار واصحاب رؤوس الاموال والشركات العاملة في دول الخليج بالتبرع بالاموال مع ما تمارسه بعض المجاميع المشبوهه بجمع التبرعات من الناس ويزعمون انهم يساعدون بهذة الاموال الفقراء و المحتاجين الا انهم يسلمونها للحركات الوهابية التي تعمل بدورها على اثارة الفسق واشاعة ثقافة القتل والاستهانة بازهاق الارواح ونحن نرى انه هولاء المتبرعين ارهابيون ايضاً لانهم اسهموا باموالهم في العمل ارهابي والمستنقع الثاني للارهاب يتمثل بالكيان الصهيوني المحتل للارض العربية الاسلامية الفلسطنية فانه يستخدم ارهاب بشكل واسع وفاعل ومستمر ضد الفلسطينيين وامام انظار العالم ومما يؤسف له ان العالم المتمدن لايقدم انتقاد لهذا ارهاب المنظم، واما المستنقع الثالث للارهاب فهو الولايات المتحدة الامريكية التي تستخدم القوة الغاشمة ضد الشعوب الضعيفة فتستولي على البلدان وتسيء الى الشعوب فلقد حولت العراق منذ احتلالها المشؤوم له سنة(2003) اى ارض خراب دمار عندما فتحت الحدود وعطلت الاجهزة الامنية التي كانت تحرسها وعاونت الارهابيين كثيراً وسهلت عليهم نشاطات الخطف والقتل والسرقة والسلب والنهب وجعلت البلد ساحة قتال وتفجير[2].

المبحث الثاني / أسباب الارهاب التكفيري

لابد لمعرفة اسباب الارهاب التكفيري من الوقوف على طبيعة هذا النشاط بحد ذاته والنشاط الارهابي هو كناية عن تصرف انساني تمليه ارادة واعية لكنه نتاج دوافع معينة تختلف بواعثها من شخص لآخر وفق تأثره بتلك الظروف المحيطة به ومما لاشك فيه ان النشاطات ارهابية تشعر البعض من المنحرفين فكرياً بشيء من الرضى او القبول هذا ما يدفع بهم الى مواجهة من لا يستطيعون مواجهتهم مباشرة وفي كل مرة يشعرون بعدم التكافؤ مع الخصم او لعدم التيقن من ان رجحان الكفة لصالح هذا الاخير جلي، ولان اية مواجهة مباشرة بين الطرفين ستكون نتائجها معروفة سلفاً ما يدفع بالطرف الاضعف الى اللجوء لأطر مواجهة غير مباشرة لعلها تنقذه من الاستسلام للعدو او الخصم او تعينه على الحد من مغالاة هذا الاخير او امعانه في تغطرسه او عدم تركه يشعر بالراحة وبالوقت ذاته تشفي ردة الفعل هذه غليل الضعيف لشعوره بالعجز عن المواجهة، وبما ان الارهاب التكفيري هو كناية عن سلوك انساني يتبلور نتيجة تأثر الفرد بالعوامل الملازمة له تدفعه للانحرف نتيجة تفاعل معقد بين هذه العوامل ومكوناته العضوية ثم الى التعبير مادياً بعنف غير مبرر لأغراض ارهابية وتنقسم هذه العوامل بدورها بين ما هو شخصي وما هو موضوعي[3] **(1)**

أولا/ الأسباب الشخصية:

من المفيد لفهم اسباب الارهاب ودوافعه دراسة سيرة الارهابي وفهم شخصيته والمراحل التي مر أو يمر بها والوقوف على المؤثرات التي حددت به لارتكاب اعتداءات ارهابية او المساهمة فيها او تلك التي ادت به الانخراط في أي من التنظيمات الارهابية وخاصة عندما يكون على علم بعدم مشروعيتها، سوف نعرض اول الاسباب الشخصية التي تؤدي بالفرد الى الانحراف نحو الارهاب التكفيري:

1. العوامل البيولوجية: اختلف المختصون في علم الاجرام في مدى تأثير العوامل البيولوجية على انحراف الفرد نحو الجريمة وخاصة مايغلب عليها طابع العنف وقد اعتبر انصار المدرسة البيولوجية وعلى رأسهم العالم الايطالي(سيزار

1) العاني، عامر وهاب، الاعلام ودوره في معالجة ظاهرة الارهاب والموقف من المقاومة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2013، ص94–96.
2) النصراوي، جواد شامي، الضحايا والارهاب، دار العباد للطباعة والنشر بغداد، 2009، ص10-11.
3) شريف، حسين، الارهاب الدولي وانعكاساته على الشرق الاوسط خلال اربعين قرناً، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1997، ص 61.

لومبروزو) أن لهذه العوامل وبالتحديد الموروثة منها الدور الاساس في انحراف المجرم ودفعه نحو الجريمة بصورة عامة وميله الى ارتكاب جرائم العنف بصورة خاصة معللين نظريته بما يميز التكوين البيولوجي لبعض الاشخاص واستعداهم البيولوجي للعنف، وان كان انصار المدرسة البيولوجية لم ينجحوا في اثبات صحة نظريتهم ولاسيما تأثير هذه العوامل على انحراف الفرد نحو العنف الا ان المعارضين لها من علماء الاجرام لم يستطيعوا في المقابل اثبات عدم صحتها، ومما لاشك فيه ان هذه العوامل لو اجتمعت مع عوامل اخرى شخصية او موضوعية ملائمة قد تدفع بالشخص نحو الانحراف الجرمي بصورة عامة ونحو الجرائم التي تقوم على العنف بصورة خاصة وتأتي الاجرائم الارهابية في طليعتها كما لابد لمن يساهم في التخطيط لاعتداءات ذهب ضحيتها عشرات بل المئات أو الالاف من المدنيين من ان تجمع بينه وبين زملائه المنفذين صفات القسوة وقلة العاطفة وعدم تأنيب الضمير[1].

2ـ العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من اهم المؤثرات التي تدخل في تشكيل شخصية الانسان وقناعاته وردات فعله حيال المسائل المطروحة فيقدر ما يكون تكوينه العقلي والعاطفي طبيعياً ومتوازناً تأتي استجابته المسائل المطروحة امامه طبيعية، اما اذا كان يعتري ايأ منهما خلل او اذا برز عدم توازن بينهما فأن ردات فعله تأتي غريبة وشاذة عن المألوف ويعتبر الخلل بين العقل والعاطفة وانعدام التوازن بينهما احد اهم مسببات الانحراف عامة والانحراف الارهابي خاصة ويمكننا تسمية هذا الخلل بمرض نفسي يتسبب في حالة من الاضطراب الشديد تؤثر سلباً على الارادة والتفكير بحيث يفقد المريض القدرة على ادراك الواقع ادراكاً صحيحاً من جهة ومن جهة ثانية يفقده القدرة على اتخاذ الموقف السليم تجاه المسائل المطروحة امامه الامر الذي يجعل ردات فعله منحرفه كما تجعل منه انساناً مجرداً من الشفقة والرحمة كما يعتبر البعض انه ليس من الضروري ان تكون هذة العوامل مولوده مع الفرد بل يمكن اكتساب بعضها من البيئة الضاغطة او نتيجة تراكم بعضها منذ الطفولة.

3ـ العوامل الاجتماعية الخاصة بالفرد:

تلعب العوامل الاجتماعية دوراً مهماً في انحراف الشخص ودفعه للانخراط في التنظيمات الارهابية وتتوقف تأثيرات العوامل الاجتماعية على مدى قوة الروابط الاجتماعية بين افراد المجتمع وفي مقدمتها الروابط الاسرية وتضم العوامل الاجتماعية العادات والتقاليد السائدة في المجتمع وسلوكيات افراده او وردات فعلهم تجاه بعض المسائل ومدى اعتمادهم العنف وسيلة لحل المشاكل والمعضلات التي يواجهونها او لجوئهم الى اساليب اخرى كالحوار او السعي لتغيير الواقع الذي يعانون منه او رفض كل ما يعرض عليهم او ما لايستطيعون مجاراته ومماشاته.

4ـ العوامل الايديولوجية:

يقصد بها تلك العوامل التي تؤثر في تكوين القناعات والقيم والمبادئ التي يتلاقى عليها افراد معينون وتتميز الجماعة من خلالها عن غيرها من الجماعات البشرية وتتشكل من جراء تفاعل افرادها مع المفاهيم الدينية والفلسفية والسياسية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع والعوامل الايديولوجية دور هام في تحديد تطلعاتها المستقبلية وفي انحراف المنتسبين نحو السلوك الارهابي ولكن تأثيرها يختلف من جماعة الى اخرى وفي تحديد نمط الاعتداءات[2].

5ـ العوامل الدينية:

يثار التسأول عن علاقة الدين بالعنف وعن امكان اعتبار الدين سبباً للارهاب لقد ربط البعض بين الدين وتفشي الارهاب استناداً لما ارتكب ويرتكب عن عنف باسمه او يوسم بطابعه زوراً، وأن مثل هذا الموقف لمردود لانه لا يمكن التسليم به ولا حتى القبول بأن الاديان علاقة او تأثيراً محفذاً على نشر ثقافة العنف خاصة انها جاءت بمفاهيم اخلاقية راقية لم تصل النصوص القانونية الوضعية ولا المفاهيم الاجتماعية الى محاكاة سماحتها وتساهلها وتقبلها للتمايز بين الشعوب فكيف الحال وكلنا يعلم انها جاءت لهدي البشرية بعد ضلال ودعوة الافراد للخير وحب الانسان لاخيه الانسان ،

1) MalcolmW.Nance.Terrorism recognition Handook. 2nd Edit. CRC press. Us.2008.p10.
2) Ghislaine Doucet(ed).'Terrorisme,Victimes et responsabilite penale internationale', Ref. pres. p43.

ويصر البعض على ان العوامل الدينية تشكل في الوقت الحاضر احد العوامل المسببة للارهاب غامزين من قناة التعصب الاسلامي وما ينعتونه بالاصولية الدينية على اعتبار انها اهم حوافز الارهاب المتفشي حالياً والحقيقة ان التعصب لم يكن يوماً سمة لدين من دون غيره من الاديان كما انه ليس حديث الظهور فقد عرفته شعوب المجتمعات القديمة البدائية وشعوب المجتمعات المتحضرة وكانت هناك فئات من المتزمتين لدى مختلف الديانات اليهودية والمسيحية والاسلامية والبوذية والهندوسية وطائفة السيخ ومارست الارهاب تلك الفئات المتزمتة دينياً خلال مختلف مراحل تحولها وتطورها وقد توزع ضحايا ما عرف بالارهاب الديني عبر العصور على مختلف قارات المعمورة المختلفة، ان التعصب والارهاب لا يرتبطان بمذهب من المذاهب الدينية او بمعتقد من المعتقدات السماوية او غير السماوية لا بل يصح القول ان الدين كان احد ضحايا الارهاب لان الاعتداءات الارهابية التي ترتكب تحت مظلة الدين او باسمه هي من اكثر ما ساء ويسيء للمفاهيم الدينية السمحة لانها تحض على نبذ العنف ورفض التعدي على الابراء كما تحث البشر على التفكير والتبصر والتعقل وتحضهم على نبذ العنف وتدعوهم الى الحوار والتأخي والتعاون[1].

ثانياً/الأسباب الموضوعية:

ان العوامل الشخصية ومهما كان تأثيرها على شخص الفرد والتسبب بانحرافه نحو الارهاب لاتعدو كونها بعض اسباب الانحراف وليست كلها اذ يبقى هناك اسباب موضوعية تساهم في التسبب بالانحراف ياتي في مقدمتها:

1.العوامل السياسية:

تأتي العوامل السياسية في مقدمة مسببات الارهاب لان الغاية السياسية تكمن خلف معظم الاعتداءات الارهابية وغالباً ما تدفع النزاعات السياسية ببعض الجماعات والدول الاضعف الى اللجوء الى العنف لتحقيق مطالبها في كل مرة تشعر بعجزها عن الوصول الى اهدافها او حقوقها بالاطر السلمية لمجابهة المخاطر التي تحدق بها ولا تقتصر تأثيرات العوامل السياسية على التسبب بالانحراف نحو الارهاب بل في انتشاره وتحديد طبيعة اهدافه وايديولوجياته كما تنقسم بين العوامل محلية وعوامل دولية ولكل نوع منها تأثيراته الخاصة، تتمحور العوامل المحلية في ما يتعلق بطبيعة نظم الحكم

ومدى توفيرها الفرص لعامة الشعب في الاشتراك السياسي او ابداء الراي في المسائل السياسية المطروحة ايجابياً او سلباً ولكن حدة تأثيرها في الانظمة الدكتاتورية تكون اشد مما هو عليه في الانظمة الديمقراطية حيث يوجد هامش اوسع لابداء الرأي، بدورها لا تقل الظروف السياسية الدولية اهمية من حيث تسببها في تفشي الارهاب وخاصة في شقه الدولي نتيجة احتدام الصراعات السياسية بين مختلف الدول وتضار بمصالحها اضافة الى تفشي ظاهرة الاستعمار بكافة اشكالها المادية او الثقافية او الاقتصادية اضافة الى اجراء الصفقات السياسية عل حساب بعض الدول الضعيفة احياناً او على حساب بعض الاتنيات او الجماعات وتغليبها للمصالح الخاصة على اعتبارات العدالة والمساواة بين الشعوب نتيجة محاباة دولة او فئة على حساب فئة اخرى والامعان في تجاهل المطالب المحقة او عدم الاستجابة ما يدفع بهذه الشعوب او الفئات بين الفينة والاخرى الى التعرض لبعض مصالح من تعتبرهم مسؤولين عن معاناتهم تعبيراً عن رفضهم للواقع المفروض رداً على مايعتبرونه امعاناً في الظلم والتفطرس.

2ـ العوامل الثقافية:

للعوامل الثقافية اثرها الفعال في تنامي الظاهرة الارهابية وفي الحد من تفشيها فكلما كان الفرد متحلياً بمستوى ثقافي مرتفع كان اقل انجرافاً في اعمال العنف التي لا تتآلف مع الانسانية واكثر بعداً عن الطبيعة الحيوانية المبنية على غريزة العنف والهيمنة الجسدية كما ان لرقي المجتمع الثقافي بصورة عامة الاثر الفعال في تحديد سلوكيات افراده حيال المسائل الطارئة المحلية والدولية وخاصة كيفية التعبير عن رفضه لواقع معين وبقدر ما يكون المستويان العلمي والثقافي في المجتمع مرتفعين يكون افراده اكثر انفتاحاً وتقبلاً للاخرين وتفهما لمواقفهم حيال بعض المسائل المطروحة واكثر احاطة بالمسائل التي يعيشها افراد المجتمع واكثر مرونة في التعامل معها ومواجهتها من خلال ابتكار الوسائل والادوات المناسبة.

1) مشموشي، عادل، مكافحة الارهاب، مكتبة زين الحقوقية والادبية، بيروت، ط1، 2011، ص112–113.

3ـ العوامل الاقتصادية:

تعتبر العوامل الاقتصادية من المؤثرات الرئيسية التي تساهم في بلورة النشاط الارهابي وسلوكيات التنظيمات الارهابية تدخل هذه العوامل في تشكيل الحافز للنشاط الارهابي لانعدام تكافؤ الفرص امام المواطنين لذا ينبغي توخي الحذر عند اختيار معايير المقارنة بين الاقتصاد الغني والاقتصاد الفقير والدولة الغنية والدولة الفقيرة، وان كان هذا لايمنع من وجود فقراء في دول غنية واغنياء في دول فقيرة وخاصة عندما يتنامى لدى افراد المجتمعات التي تعاني من الفقر والعوز والبطالة شعور بانعدام المساواة بينهم وبين اترابهم الاغنياء او اولئك الذين يعيشون في الدول الغنية والذين ينعمون برغد العيش حيث توفر لهم مختلف متطلبات الراحة والرفاهية في الوقت الذي يكابدون هم من اجل تأمين المسكن وقوت عيالهم فيعزون ذلك لاستغلال الدول الغنية لمقدرات وثروات الدول الفقيرة ما يؤجج الرغبة في الانتقام.

4ـ العوامل الاجتماعية:

تؤدي زيادة الفوارق الاجتماعية بين فئات المجتمع الى خلق شعور لدى الفئة التي تعيش الحرمان بالكراهية للطبقة الحاكمة وخاصة الثرية منها لعدم التكافؤ في الفرص ووجود فئات تتمتع بثراء فاحش وفئات لاتجد المأوى والمسكن وقد يعيش افرادها في العراء من دون مأوى فكيف الحال اذا تعثر نظام الحكم في حل المشاكل الاجتماعية ومن هذة العوامل زيادة مشاعر الاحباط ووجود اعلانات استفزازية عن السلع والخدمات وغيرها من المؤثرات التي تولد شعور بالحقد والكراهية كل ذلك يؤدي الى اتحاد الطبقات في كفاحها من اجل المطالبة بما تعتبره حقوقاً مشروعة لها معتمدة اساليب شتى وقد يؤدي الى انتفاضات وحركات عصيان وثورات متوسلة العنف لتحقيق مطالبها والتعبير عن كراهيتها للسلوك الاجتماعي السائد وقد تميل للانحراف والانضمام الى جماعات ارهابية، لا تاتي تأثيرات كل من هذه العوامل المسببة للارهاب بمعزل تأثيرات العوامل الاخرى كما ان تفاعلاتها في ما بينها تؤدي مجتمعة الى الانحراف الارهابي ومما لاشك فيه انها تؤثر في تحديد النمط الذي قد تعتمده كل جماعة من التنظيمات الارهابية في تنفيذ اعتداءاتها[1] (1)

المصادر العربية

1. ابو عين، جمال زايد هلال، الارهاب واحكام القانون الدولي، جدار للكتاب العالمي، للنشر والتوزيع، الاردن، ط2، 2009.
2. حومد، عبد الوهاب، الاجراء السياسي، دار المعارف، بيروت، 1963.
3. خليل، امام حسانين، الارهاب وحروب التحرير الوطنية، مصر، دار المحروسة للطباعة، القاهرة، 2002.
4. سرحان، عبد العزيز، الارهاب الدولي وتحديد مضمونه من واقع القانون الدولي وقرارات المنظمات الدولية، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلة 29، 1973.
5. شريف، حسين، الارهاب الدولي وانعكاساته على الشرق الاوسط خلال اربعين قرناً، ج1، الهيئة المصرية العامة للك تاب، القاهرة، 1997.
6. العاني، عامر وهاب، الاعلام ودوره في معالجة ظاهرة الارهاب والموقف من المقاومة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2013.
7. عبد الهادي، عبد العزيز مخيمر، الارهاب الدولي مع دراسة للاتفاقيات الدولية والقرارات الصادرة عن المنظمات الدولية، دار النهضة العربية القاهرة، 1986.
8. مشموشي، عادل، مكافحة الارهاب، مكتبة زين الحقوقية والادبية، بيروت، ط1، 2011.
9. النصراوي، جواد شامي، الضحايا والارهاب، دار العباد للطباعة والنشر بغداد، 2009.

المصادر الاجنبية:

1- Ghislaine Doucet(ed).'Terrorisme,Victimes et responsabilite penale internationale', Ref. pres.
2- MalcolmW.Nance,'Terrorism recognition Handook', 2nd Edit, CRC press. Us,2008.

1) مشموشي، عادل، مكافحة الارهاب، مصدر سابق، ص114-117.

الجهاد في المنظور الإسلامي (مفهومه–أنواعه– ضوابطه)

م.م. حنان عبد الكريم عمران الدليمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

Jihad in the Islamic Perspective (Definition, Types, Rules)

Asst. Lect. Hanan Abdul kareem Umran Al-Delemi
College of Education/ University of Babylon

Abstract

Jihad is one of the best deeds. Good praises Mujahedeen and promises them to be in Heaven. Types of jihad are: in addition to the jihad by fighting the enemies, there is the jihad by supporting the Mujahedeen by money or jihad by supporting them morally.

الملخص

والجهاد من أجل الاعمال وأفضلها عند الله تعالى وقد اثنى الله سبحانه وتعالى على المجاهدين ثناءً عظيماً ووعدهم بالثواب الكثير والجزاء الوفير في جنة عرضها السموات والارض أعدت للمتقين والجهاد في سبيل الله مراتب ما هو واجب على كل مكلف ومنها هو واجب على الكفاية ومنها ما هو مستحب فجهاد النفس وجهاد الشيطان واجب على كل مكلف وجهاد المنافقين والكفار واجب على الكفاية وللجهاد أنواع منها جهاد النفس وجهاد المال وجهاد اللسان. يعرف علماء المسلمين الجهاد في اصطلاحهم بأنه بذل الوسع والطاقة بالقتال في سبيل الله عز وجل بالنفس والمال واللسان أوغير ذلك. تعريف الجهاد لغة هو: بذل واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول أو فعل.

جاء البحث مقسم الى مبحثين ضم المبحث الاول مفهوم الجهاد لغة واصطلاحا أما المبحث الثاني مشروعية الجهاد عند المذاهب الاسلامية كما تضمن البحث استنتاجات وقائمة مصادر.

المقدمة

الجهاد في سبيل الله ذروة سنام الإسلام وناشر لوائه وحامي حماه، بل لا قيام لهذا الدين في الأرض إلا به. وإن المجاهدين في سبيل الله هم صفوة خلق الله وسادة عباده، وهم الناصحون للعالم كله على الحقيقة، الباذلون نفوسهم ومهجهم ليسعدوا البشرية بالتمتع بهذا الدين، فينالوا بذلك رضوان الله في الدنيا والآخرة، قوم باعوا أنفسهم وأموالهم لله، ورغبوا في عاجل لقائه، لينالوا الحياة الآجلة الأبدية التي يصطفي الله لها من خلقه خيارهم، فيتخذهم عنده شهداء.

قوم ندبهم لإعلاء كلمته فانتدبوا، وأمرهم بالدعوة إليه لإخراج الناس من الظلمات إلى النور، فسارعوا للقيام بذلك واستجابوا، يقيمون على خلقه الحجة، ويرشدونهم إلى الصراط المستقيم ومهيع المحجة، ينيرون بوحي الله الدروب، ويحيون بدينه القلوب، يضمون من اهتدى بهدى الله إلى صفهم، له ما لهم وعليه ما عليهم، ويقومون بالسيف والسنان طغاة الصد عن سبيل الله، حتى يدخلوا في الدين الحنيف أو يخضعوا لسلطان القائمين بأمر الله.

قوم يختارون الجوع والعطش والخوف على الشبع والري والأمن في هذه الحياة، ليفوزوا في دار الكرامة بأجل نعيم أعده لهم الله، ينام الناس ويسهرون، ويتمتع الناس بملذات الدنيا وهم عنها شهواتها راغبون، إذا نام القاعدون على فرش من حرير وتوسدوا ألين الوسائد، افترش المجاهدون الحصى وتغطوا بنقع غبار العاديات، وتوسدوا عدة الحرب وسيوف الغارات.

يتسابق الناس إلى تجارة الفضة والذهب الفانية، ويشمرون هم إلى تجارة السوق الرابحة الباقية: (يا أيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم تؤمنون بالله ورسوله وتجاهدون في سبيل الله بأموالكم وأنفسكم ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون يغفر لكم ذنوبكم ويدخلكم جنا ت تحري من تحتها الأنهار ومساكن طيبة في جنات عدن ذلك الفوز العظيم وأخرى تحبونها نصر من الله وفتح قريب وبشر المؤمنين) قوم رفع الله منزلتهم على من سواهم، وجعلهم قادة البشر ومعلميهم وآمريهم وناهيهم: (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله، والجهاد من

أجل الاعمال وأفضلها عند الله تعالى وقد اثنى الله سبحانه وتعالى على المجاهدين ثناءاً عظيماً ووعدهم بالثواب الكثير والجزاء الوفير في جنة عرضها السموات والارض أعدت للمتقين والجهاد في سبيل الله مراتب ما هو واجب على كل مكلف ومنها هو واجب على الكفاية ومنها ما هو مستحب فجهاد النفس وجهاد الشيطان واجب على كل مكلف وجهاد المنافقين والكفار واجب على الكفاية وللجهاد أنواع منها جهاد النفس وجهاد المال وجهاد اللسان.

كما يتضمن البحث مبحثين ضم المبحث الاول مفهوم الجهاد لغة واصطلاحا أما المبحث الثاني مشروعية الجهاد عند المذاهب الاسلامية كما تضمن البحث استنتاجات وقائمة مصادر.

المبحث الاول

مفهوم الجهاد في المنظور الاسلامي

يعرف علماء المسلمين الجهاد في اصطلاحهم بأنه بذل الوسع والطاقة بالقتال في سبيل الله عز وجل بالنفس والمال واللسان أوغير ذلك[1].

تعريف الجهاد لغة هو: بذل واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول أو فعل[2]، تعريف الجهاد شرعاً هو: بذل الجهد من المسلمين في قتال الكفار المعاندين المحاربين، والمرتدين، والبغاة ونحوهم؛ لإعلاء كلمة الله تعالى[3].

والجهاد في الفرضية نوعان فرض كفاية وفرض عين فرض الكفاية في الفقه الإسلامي هو الفرض الذي إذا أدته فئة (كافية لصحته) من المسلمين سقط عن الباقي، وأما إن لم يؤده العدد الكافي من المسلمين فإنه يأثم كل من تخلف عنه ممن علموا به ولم يكن لتخلفهم عذر، ومن أمثلة الفرض الكفاية يكون في بعض الصلوات مثل صلاة العيدين وصلاة الكسوف وصلاه الجنائز والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لقوله تعالى: (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر)آل عمران:104 فرض العين: هو مصطلح شرعي إسلامي يتعلق بالواجبات الشرعية، ويُقصد به: أنه واجب على كل مسلم، مثل الصلاة، حكمها: فرض عين. وما يميزه عن فرض الكفاية أنه لا يسقط عن أحد بينما يسقط فرض الكفاية عن الفرد لو قام به أحد غيره[4]، ولا يكون الجهاد فرضا كفاية أو عيناً الا في حق القادر عليه وتتعين القدرة على الجهاد بالصحه الممكنه من الصبر على المرابطه والسفر والقتال وما لا يمنع من اظهار البأس، والجهاد من اجل الاعمال وافضلها عند الله تعالى وقد اثنى الله سبحانه على المجاهدين تناءاً عظيماً ووعدهم بالثواب الكثير والجزاء الوفير في جنة عرضها السموات والارض أعدت للمتقين المجاهدين.

المبحث الثاني

(انواع الجهاد في الاسلام وضوابطه)

(أ) أنواع الجهاد في الاسلام

1- جهاد ضد الكفار والمشركين:

وهو أمر لازم لحفظ المسلمين من شرهم، ولازم لنشر الإسلام بينهم، ويخيرون فيه على الترتيب بين الإسلام، أو دفع الجزية، أو القتال.

1- قال الله تعالى: {قَاتِلُوا 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 [29]} [التوبة: 29].

2- وعَنْ بُرَيْدَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ قَالَ: كَانَ رَسُولُ الله صلى الله عليه وسلم إِذَا أَمَّرَ أَمِيراً عَلَى جَيْشٍ أو سَرِّيَةٍ أَوْصَاهُ في خَاصَّتِهِ بِتَقْوَى الله وَمَنْ مَعَهُ مِنَ المُسْلِمِينَ خَيْراً، ثُمَّ قَالَ: «اغْزُوا باسْمِ الله في سَبيلِ الله، قَاتِلُوا مَنْ كَفَرَ بِالله، اغْزُوا وَلاَ تَغُلُّوا وَلاَ تَغْدِرُوا وَلاَ تَمثُلُوا وَلاَ تَقْتُلُوا وَلِيداً. وإِذَا لَقِيتَ عَدُوَّكَ مِنَ المُشْرِكِينَ فَادْعُهُمْ إِلَى ثَلاثِ خِصَالٍ أَوْ خِلالٍ، فَأَيَّتُهُنَّ مَا أَجَابُوكَ

(1) حامد مصطفى، الجهاد في الاسلام (ماضيه وحاضره)، ط1، مطبعة المعارف –بغداد، 1989، ص20.
(2) النهاية في غريب الحديث لابن الاثير319/1باب الجيم مع الهاء والمصباح المنير 112/1.
(3) فتح الباري لأبن حجر (2/6ومنتهى الارادات لمحمد بن احمد 203/2.
(4) حامد مصطفى، مصدر سابق، ص21.

فَاقْبَلْ مِنْهُمْ وَكُفَّ عَنْهُمْ، ثُمَّ ادْعُهُمْ إلى الإسْلامِ، فإنْ أجَابُوكَ فاقْبَلْ مِنْهُمْ وكُفَّ عَنْهُمْ ثُمَّ ادْعُهُمْ إلى التَّحَوُّلِ مِنْ دَارِهِمْ إلى دَارِ المُهَاجِرِينَ، وأخْبِرْهُمْ أنَّهُمْ إنْ فَعَلُوا ذَلِكَ فَلَهُمْ مَا لِلمُهَاجِرِينَ وَعَلَيْهِمْ مَا عَلَى المُهَاجِرين، فَإنْ أبَوْا أنْ يَتَحَوَّلُوا مِنْهَا فَأخْبِرْهُمْ أنَّهُمْ يَكُونُونَ كَأعْرَابِ المُسْلِمينَ يَجْري عَلَيْهِمْ حُكْمُ الله الَّذي يَجْرِي عَلَى المُؤْمِنِينَ، وَلاَ يَكُونُ لَهُمْ في الغَنِيمَةِ وَالفَيْءِ شَيءٌ، إلَّا أنْ يُجَاهِدُوا مَعَ المُسْلِمينَ، فَإنْ هُمْ أبَوْا فَسَلْهُمُ الجِزْيَةَ، فَإنْ هُمْ أجَابُوكَ فَاقْبَلْ مِنْهُمْ وَكُفَّ عَنْهُمْ، فَإنْ هُمْ أبَوْا فَاسْتَعِنْ بِالله وَقَاتِلْهُمْ». أخرجه مسلم.

.2- جهاد ضد المرتدين عن الإسلام:

ويخيرون على الترتيب بين العودة إلى الإسلام، أو القتال.

عَنْ ابْن عَبَّاسٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا أنَّ رَسُولَ الله صلى الله عليه وسلم قَالَ: «مَنْ بَدَّلَ دِينَهُ فَاقْتُلُوهُ». أخرجه البخاري[1].

3- **جهاد ضد البغاة:**

وهم الذين يخرجون على إمام المسلمين، ويثيرون الفتنة، فإن رجعوا وإلا قاتلهم، لتخمد فتنتهم.

قال الله تعالى: {وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ [9]} [الحُجُرات: 9].

4- **جهاد ضد قطاع الطريق:**

وهم المفسدون في الأرض. وعقوبتهم حسب جريمتهم بما يراه الإمام من قَتْل، أو صلب، أو قَطْع أيديهم وأرجلهم من خِلاف، أو نفيهم من الأرض كما سبق.

قال الله تعالى: {إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ [33] إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ [34]} [المائدة: 33- 34][2].

(ب) <u>شروط الجهاد في الاسلام</u>

أما شروط الجهاد فهي كالآتي:

1-الإسلام: فلا يصح جهاد الكافر أو المشرك، بل يشترط للجهاد أن يكون الشخص مسلمًا يشهد الشهادتين، فعندما خرج الرسول (صلى الله عليه وسلم) لملاقاة المشركين عند بدر فتبعه رجل من المشركين، فقال له: "تؤمن بالله ورسوله؟" قال: لا. قال: "فارجع فلن أستعين بمشرك" رواه مسلم.

2-العقل: فلا يعقل أن يخرج المجنون للجهاد، ومقاتلة الكفار أو المشركين؛ فهو غير مكلف في الشرع أصلًا، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم): "رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل" رواه أبو داود والحاكم.

3-البلوغ: يشترط للجهاد أن الشخص قد بلغ سن البلوغ، فلا يفترض الجهاد على الصغير أو الصبي الذي لم يبلغ سن البلوغ بعد، قال عبد الله بن عمر: عرضت على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يوم أحد وأنا ابن أربع عشرة فلم يُجزني في المُقاتلة" متفق عليه.

4-الذكورة: الجهاد فرض على الرجال دون النساء وكذلك لا يجب الجهاد على الخنثى، لذلك لا يفترض جهاد النساء، عائشة: يا رسول الله هل على النساء جهاد؟ فقال: "جهاد لا قتال فيه: الحج والعمرة" رواه ابن ماجه.

5-القدرة على مؤنة الجهاد: أن يكون قادرة على شراء عدة القتال، وتجهيز نفسه بالأسلحة والمعدات اللازمة للمعركة، دون ظلم العيال بهذه النفقة، قال الله تعالى في محكم التنزيل: "ولا على الذين لا يجدون ما ينفقون حرج..." [التوبة: 91].

(1) أحمد محمد عساف، قبسات من حياة الرسول، ط2، دار أحياء العلوم، بيروت، 1979، ص64.
(2) أحمد محمد عساف، مصدر سابق، ص64.

السلامة من العجز: فلا يجب الجهاد على المريض أو الأعمى، أو على من يعاني من مشكلة أو علة أو عيب خلقي في جسده يمنعه من القتال، قال تعالى: "ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج" [الفتح: 17].

من توفرت فيه الشروط السابقة الذكر فإنه يفترض على فريضة الجهاد، وعليه أن يخرج مع الجيش، وأن يساعد في رد الأعداء ومنعهم من استباحة الأرض[1].

المبحث الثالث

مشروعية الجهاد في الإسلام

{وَجَاهِدُوا فِي اللهِ حَقَّ جِهَادِهِ}

الجهاد فريضة على كل مسلم:

فرض الله الجهاد على كل مسلم فريضة لازمة حازمة لا مناص منها ولا مفر معها، ورغّب فيه أعظم الترغيب، وأجزل ثواب المجاهدين والشهداء، فلم يلحقهم في مثوبتهم إلا من عمل بمثل عملهم ومن اقتدى بهم في جهادهم، ومنحهم من الامتيازات الروحية والعملية في الدنيا والآخرة ما لم يمنح سواهم، وجعل دماءهم الطاهرة الذكية عربون النصر في الدنيا وعنوان الفوز والفلاح في العقبى، وتوعد المخلفين القاعدين بأفظع العقوبات، ورماهم بأبشع النعوت والصفات ووبخهم علي الجبن والقعود، ونعى عليهم الضعف والتخلف، وأعد لهم في الدنيا خزياً لا يرفع إلا إن جاهدوا، وفي الآخرة عذاباً لا يفلتون منه ولو كان لهم مثل أحد ذهباً، واعتبر القعود والفرار كبيرة من أعظم الكبائر وإحدى الموبقات المهلكات.

ولست تجد نظاماً قديماً أو حديثاً دينياً أو مدنياً، عني بشأن الجهاد والجندية واستنفار الأمة، وحشدها كلها صفاً واحداً للدفاع بكل قواها عن الحق، كما تجد ذلك في دين الإسلام وتعاليمه، وآيات القرآن، وأحاديث الرسول العظيم فياضة بكل هذه المعاني السامية، داعية بأفصح عبارة وأوضح أسلوب إلي الجهاد والقتال والجندية وتقوية وسائل الدفاع والكفاح بكل أنواعها من برية وبحرية وغيرها علي كل الأحوال والملابسات.

وسنورد طرفاً من ذلك علي سبيل التمثيل لا علي سبيل الاستقراء والحصر، وسوف لا نتناول شيئاً من الآيات والأحاديث بشرح أو تعليق طويل لنري جزالة ألفاظها ونصاعة بيانها ووضوح معانيها وقوة الروحانية فيها ما يغنيك عن ذلك كله.

مشروعية الجهاد من القرآن الكريم

قوله تعالى:

1 – (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ) (البقرة 216).

ومعني كتب: فرض، كما قال تعالى: (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ) في نفس السورة وبنفس العبارة والتركيب.

2 – (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَكُونُوا كَالَّذِينَ كَفَرُوا وَقَالُوا لإِخْوَانِهِمْ إِذَا ضَرَبُوا فِي الأَرْضِ أَوْ كَانُوا غُزًّى لَوْ كَانُوا عِنْدَنَا مَا مَاتُوا وَمَا قُتِلُوا لِيَجْعَلَ اللهُ ذَلِكَ حَسْرَةً فِي قُلُوبِهِمْ وَاللهُ يُحْيِي وَيُمِيتُ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ وَلَئِنْ قُتِلْتُمْ فِي سَبِيلِ اللهِ أَوْ مُتُّمْ لَمَغْفِرَةٌ مِنَ اللهِ وَرَحْمَةٌ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ، وَلَئِنْ مُتُّمْ أَوْ قُتِلْتُمْ لإِلَى اللهِ تُحْشَرُونَ) آل عمران الآيات من 156– 158.

ومعني ضربوا في الأرض: خرجوا فيها مجاهدين، وغزى: غزاة الحرب.

وانظر إلي مقارنة المغفرة والرحمة للقتل أو الموت في سبيل الله في الآية الأولى، وإلى خلو الآية الثانية من ذلك لخلوها من معني الجهاد، وفي الآية إشارة إلي أن الجبن من أخلاق الكافرين لا المؤمنين، فانظر كيف انعكست الآية.

(1) علي سليمان، جهاد الأنسان، ط1، منشورات الدار العالمية، بيروت لبنان، 1983، ص76.

3 – (وَلا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللهِ أَمْوَاتاً بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللهُ مِنْ فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِمْ مِنْ خَلْفِهِمْ أَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ) آل عمران الآيات 169– 175، فارجع إلى تمامها في المصحف.

4 – (فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً) سورة النساء الآيات ابتداء من 71 – 78، فارجع إليها في المصحف الكريم لترى كيف يحض الله المسلمين على الحذر، وممارسة القتال في جيوش او عصابات فرادى كما يقتضيه الحال، وكيف يوبخ القاعدين والجبناء والمخلفين والنفعيين، وكيف يستثير الهمم لحماية الضعفاء وتخليص المظلومين، وكيف يقرن القتال بالصلاة والصوم ويبين أن مثلهما من أركان الإسلام، وكيف يفند شبهات المترددين ويشجع الخائفين أكبر تشجيع على خوض المعارك ومقابلة الموت بصدر رحب وجنان جريء، مبينا لهم أن الموت سيدركهم لا محالة وأنهم إن ماتوا مجاهدين فسيعوضون عن الحياة أعظم العوض ولا يظلمون فتيلا من نفقة أو تضحية[1].

5 – سورة الأنفال: (وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللهِ وَعَدُوَّكُمْ) إلى قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ حَرِّضِ الْمُؤْمِنِينَ عَلَى الْقِتَالِ إِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ وَإِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ مِائَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفاً مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لا يَفْقَهُونَ) فسورة الأنفال كلها حث على القتال وحض على الثبات فيه، وبيان لكثير من احكامه، ولهذا اتخذها المسلمون الأولون نشيدا حربيا يتلونه إذا اشتد الكرب وحمي الوطيس.

6 – سورة التوبة: (قَاتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ اللهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنْصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ وَيُذْهِبْ غَيْظَ قُلُوبِهِمْ وَيَتُوبُ اللهُ عَلَى مَنْ يَشَاءُ وَاللهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ) وكلها كذلك حث على القتال وبيان لأحكامه، وحسبك منها قول الله تبارك وتعالى في قتال المشركين الناكثين.

7 . (قَاتِلُوا الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَلا بِالْيَوْمِ الآخِرِ وَلا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللهُ وَرَسُولُهُ وَلا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ)، ثم إعلان النفير العام في آيات داوية صارخة ختامها قوله تعالى: (انْفِرُوا خِفَافاً وَثِقَالاً وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ)، ثم تنديد صارخ بموقف القاعدين الجبناء، وحرمان لهم من شرف الجهاد أبد الآبدين في قوله تعالى: (فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلافَ رَسُولِ اللهِ وَكَرِهُوا أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللهِ وَقَالُوا لا تَنْفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرّاً لَوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ فَلْيَضْحَكُوا قَلِيلاً وَلْيَبْكُوا كَثِيراً جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ فَإِنْ رَجَعَكَ اللهُ إِلَى طَائِفَةٍ مِنْهُمْ فَاسْتَأْذَنُوكَ لِلْخُرُوجِ فَقُلْ لَنْ تَخْرُجُوا مَعِيَ أَبَداً وَلَنْ تُقَاتِلُوا مَعِيَ عَدُوّاً إِنَّكُمْ رَضِيتُمْ بِالْقُعُودِ أَوَّلَ مَرَّةٍ فَاقْعُدُوا مَعَ الْخَالِفِينَ) الآيات.

ثم إشادة بموقف المجاهدين وعلى راسهم سيدهم الكريم صلى الله عليه وآله وسلم وبيان أن هذه هي مهمته المطهرة وسنّة الأئمة (ع) من بعده وأصحابهم المنتجبين في قوله تعالى: (لَكِنِ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ جَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَأُولَئِكَ لَهُمُ الْخَيْرَاتُ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ أَعَدَّ اللهُ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) التوبة 88.

ثم بيعة بعد ذلك جامعة مانعة لا تدع عذرا لمعتذر في قوله تعالى: (إِنَّ اللهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعْداً عَلَيْهِ حَقّاً فِي التَّوْرَاةِ والإنجيل وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللهِ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُمْ بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) التوبة 111.

7 – سورة القتال، ولنتصور سورة بأكملها تسمى سورة القتال في كتاب الله الحكيم، وأن أساس الروح العسكرية كما يقولون أمران: الطاعة والنظام، وقد جمع الله هذا الأساس في آيتين من كتابه، فأما الطاعة ففي هذه السورة في قوله تعالى:

(1) ينظر تفسير ابن كثير 2 / 253.

(وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا لَوْلا نُزِّلَتْ سُورَةٌ فَإِذَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ مُحْكَمَةٌ وَذُكِرَ فِيهَا الْقِتَالُ رَأَيْتَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ نَظَرَ الْمَغْشِيِّ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَأَوْلَى لَهُمْ، طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَعْرُوفٌ فَإِذَا عَزَمَ الأَمْرُ فَلَوْ صَدَقُوا اللهَ لَكَانَ خَيْراً لَهُمْ) محمد 20.

وأما النظام ففي سورة الصف في قوله تعالى: (إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفّاً كَأَنَّهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ).

هذه بعض المواضع التي ورد فيها ذكر الجهاد في القرآن الكريم، وبيان فضله وحث المؤمنين عليه وتبشير أهله بالثواب الجزيل والجزاء الجميل، وكتاب الله مملوء بمثلها فتصفحه وتدبر ما جاء فيه، تر العجب العجيب، وتدهش لغفلة المسلمين عن اغتنام هذا الثواب.

مشروعية الجهاد من السنة النبوية

وإليك بعض الأحاديث النبوية الشريفة في ذلك:

1 – قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (والذي نفسي بيده لولا أن رجالا من المؤمنين لا تطيب أنفسهم بأن يتخلفوا عني ولا أجد ما أحملهم عليه ما تخلفت عن سرية تغزو في سبيل الله، والذي نفسي بيده لوددت أني أقتل في سبيل الله ثم أحيا ثم أقتل ثم أحيا ثم أقتل)[1].

والسرية: القطعة من الجيش لا يكون فيها القائد العام.

2– وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (والذي نفسي بيده، لا يكلم أحد في سبيل الله، والله أعلم بمن يكلم في سبيله، إلا جاء يوم القيامة، واللون لون الدم، والريح ريح المسك)[2].

الكلم: الجرح، ويكلم: يجرح.

3 – عن أنس بن مالك قال: غاب عمي أنس بن النضر عن قتال بدر، فقال: يا رسول الله، غبت عن أول قتال قاتلت المشركين، لئن الله أشهدني قتال المشركين ليرين الله ما أصنع. فلما كان يوم أحد، وانكشف المسلمون، قال: اللهم إني أعتذر إليك مما صنع هؤلاء، يعني أصحابه، وأبرأ إليك مما صنع هؤلاء، يعني المشركين. ثم تقدم فاستقبله سعد بن معاذ، فقال: يا سعد بن معاذ الجنة ورب النضر، إني أجد ريحها من دون أحد، قال سعد: فما استطعت يا رسول الله ما صنع، قال أنس: فوجدنا به بضعا وثمانين: ضربة بالسيف أو طعنة برمح أو رمية بسهم، ووجدناه قد قتل وقد مَثَّل به المشركون، فما عرفه أحد إلا أخته ببنانه. قال أنس: كنا نرى، أو نظن: أن هذه الآية نزلت فيه وفي أشباهه: (من المؤمنين رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه). إلى آخر الآية[3].

من دون أُحد: أي من جهة جبل أحد.

4 – وعن أم حارثة بن سراقة أنها أتت النبي صلى الله عليه وآله وسلم فقالت: يا نبي الله، ألا تحدثني عن حارثة – وكان قتل يوم بدر، أصابه سهم غرب – فإن كان في الجنة صبرت، وإن كان غير ذلك، اجتهدت عليه في البكاء ؟ قال: (يا أم حارثة، إنها جنان في الجنة، وإن ابنك أصاب الفردوس الأعلى)[4].

السهم الغرب: الذي لا يعرف راميه، اجتهدت عليه في البكاء: بكيت بكاء شديدا.

5 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (اعلموا أن الجنة تحت ظلال السيوف)[5].

6– وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (من جهز غازيا في سبيل الله فقد غزا، ومن خلف غازيا في سبيل الله بخير فقد غزا)[6].

أي: له أجره.

---

(1) متفق عليه.
(2) متفق عليه.
(3) ينظر تفسير الطبري 8 / 371.
(4) رواه البخاري (7628).
(5) رواه أبو داود (873).
(6) متفق عليه.

7 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (من احتبس فرساً في سبيل الله، إيمانا بالله، وتصديقا بوعده، فإن شبعه و ريّه و روثه وبوله في ميزانه يوم القيامة)[1].

ومثل الفرس كل عدة في سبيل الله.

8– وقيل: يا رسول الله ما يعدل الجهاد في سبيل الله ؟ قال (لا تستطيعونه) قال: فأعادوا عليه مرتين أو ثلاثا كل ذلك يقول (لا تستطيعونه). ثم قال: (مثل المجاهد في سبيل الله كمثل الصائم القائم القانت بآيات الله، لا يفتر من صيام ولا صلاة، حتى يرجع المجاهد)[2].

9 – عن أبي سعيد الخدري قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (ألا أخبركم بخير الناس وشر الناس؟ إن من خير الناس رجلا عمل في سبيل الله على ظهر فرسه أو على ظهر بعيره أو على قدمه حتى يأتيه الموت، وإن من شر الناس رجلا فاجرا يقرأ كتاب الله لا يرعوي إلى شيء منه)[3].

لا يرعوي: أي لا ينكف ولا يتعظ ولا ينزجر.

10 – وعن ابن عباس قال: سمعت رَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم يقول: (عينان لا تمسهما النار: عين بكت من خشية الله، وعين باتت تحرس في سبيل الله)[4].

11 – عن ابن أبي عميرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (لأن أقتل في سبيل الله أحب إلي من أن يكون لي أهل المدر والوبر)[5].

أهل المدر والوبر: أي أهل الحواضر والبوادي.

12 – وعن راشد بن سعد عن رجل من الصحابة أن رجلا قال: يا رسول الله ما بال المؤمنين يفتنون في قبورهم إلا الشهيد؟ فقال: (كفى ببارقة السيوف على رأسه فتنة)[6].

13 – وقال رَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم قال: (ما يجد الشهيد من مس القتل إلا كما يجد أحدكم من مس القرصة)[7].

14 – وعن ابن مسعود قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (عجب ربنا تبارك وتعالى من رجلٍ غزا في سبيل الله فانهزم أصحابه، فعلم ما عليه، فرجع حتَّى أريق دمه، فيقول الله تعالى لملائكته: انظروا إلى عبدي رجع رغبةً فيما عندي، وشفقةً ممَّا عندي حتى أريق دمه، أشهدكم أني قد غفرت له)[8].شفقة: خوفا، أريق دمه: سال دمه.

15 – وعن عبد الخير بن ثابت بن قيس بن شمَّاس، عن أبيه، عن جده قال: جاءت امرأة إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يقال لها أمّ خلاد وهي متنقبة تسأل عن ابن لها قتل في سبيل الله تعالى، فقال لها بعض أصحابه: جئت تسألين عن ابنك وأنت متنقبة ؟ فقالت: إن أُرْزأ ابني فلن أُرْزأ حَيائي، فقال لها النبي صلى الله عليه وآله وسلم: (ابنك له أجر شهيدين) قالت: ولم ؟ قال: (لأنه قتله أهل الكتاب)[9].

أرزأ ابني: أفقده وأصاب فيه.

16 – وقال رَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم: (من سأل الله تعالى الشهادة بصدق بلّغه الله منازل الشهداء وإن مات على فراشه)[10].

---

(1) رواه البخاري (3345).
(2) متفق عليه.
(3) رواه النسائي (5541).
(4) رواه الترمذي (4592).
(5) رواه النسائي (5340).
(6) م. ن.
(7) رواه الترمذي (6571).
(8) رواه أبو داود (4321).
(9) م. ن.
(10) رواه مسلم (7586).

17 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (من أنفق نفقة في سبيل الله تعالى كتبت له بسبعمائة ضعف)[1].

18 – ومرّ رجل من أصحاب رَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم بشعب فيه عيينة من ماء عذبة فأعجبته، فقال لو اعتزلت الناس فأقمت في هذا الشعب، فذكر ذلك لرَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم فقال: (لا تفعل فإن مقام أحدكم في سبيل الله أفضل من صلاته في بيته سبعين عاماً، ألا تحبون أن يغفر الله لكم ويدخلكم الجنة ؟ اُغْزُوا في سبيل الله، من قاتل في سبيل الله فواق ناقة وجبت له الجنة)[2].

عيينة: عين صغيرة تفيض بالماء.

19 – وعن المقدامِ بنِ معدِ يكربَ قال: قال رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وسَلَّم: (للشَّهيدُ عندَ اللهِ ستُ خصالٍ يغفرُ لهُ في أوَّلِ دُفعةٍ ويُرى مقعدهُ من الجنَّةِ ويجارُ من عذابِ القبرِ ويأمنُ من الفزعِ الأكبرِ ويوضعُ على رأسهِ تاجُ الوقارِ الياقُوتةُ منها خيرٌ من الدُّنيا وما فيها ويزوَّجُ اثنتينِ وسبعينَ زوجةً من الحورِ العينِ ويشفَّعُ في سبعينَ من أقربائهِ)[3].

20 – وقال رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وسَلَّم: (من لقيَ اللهَ بغيرِ أثرٍ من جهادٍ لقيَ اللهَ وفيهِ ثُلمةٌ)[4].

21 – وعن أنس بن مالك قال: قال رَسُول اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وآله وَسَلَّم: (من طلب الشهادة صادقاً أعطيها ولو لم تصبه)[5].

23 – وقال النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال: (مَنْ رَابَطَ لَيْلَةً في سَبيلِ اللهِ سُبْحَانَهُ، كَانَتْ كَأَلْفِ لَيْلَةٍ، صِيَامَها وَقِيَامَها)[6].

23 – وعَنْ أَبي الدَّرْدَاءِ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وآله وسلم قَالَ: (غَزْوَةٌ في البَحْرِ مِثْلِ عَشْرِ غَزَوَاتٍ في البَرِّ. والَّذي يَسْدَرُ في البَحْرِ، كَالْمُتَشَحِّطِ في دَمِهِ، في سَبِيلِ اللهِ سُبْحَانَهُ)[7].

يسدر: يميل ويهتز وترتج به السفينة.

24 – وعن جَابِرَ بْنَ عِبْدِ اللهِ يقُولُ: لَمَّا قُتِلَ عِبْدُ اللهِ بْنُ عَمْرِو بْنِ حَرَامٍ، يَوْمَ أُحُدٍ، قَالَ رَسُولُ الله صلى الله عليه وآله وسلم: (يَا جَابِرُ ! أَلاَ أُخْبِرُكَ مَا قَالَ اللهُ عزَّ وجَلَّ لأَبِيكَ ؟) قُلْتُ: بَلَى. قَالَ: (مَا كَلَّمَ اللهُ أَحَداً إِلاَ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ، وَكَلَّمَ أَبَاكَ كِفَاحاً، فَقَالَ: يَا عَبْدِي ! تَمَنَّ عَلَيَّ أُعْطِكَ، قَالَ: يَا رَبِّ ! تُحْيِينِي فَأُقْتَلُ فِيكَ ثَانِيةً، قَالَ: إِنَّهُ سَبَقَ مِنِّي القول (أَنَّهُمْ إِلَيْها لا يَرْجِعُونَ) قَالَ: يَا رَبِّ ! فأَبْلِغْ مَنْ وِرائي، فأَنْزِلَ اللهِ عزَّ وَجَلَّ هَذِهِ الآيَةَ: (وَلاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِيْنَ قُتِلُوا في سَبِيلِ اللهِ أَمْوَاتاً.. الآيَةَ كُلَّها)[8].

25 – وعَنْ سَهْلِ بْنِ أَنَسٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ النبي صلى الله عليه وآله وسلم قَالَ: (لأَنْ أُشَيِّعَ مُجَاهِداً فِي سَبِيلِ اللهِ فَأَكُفَّهُ عَلَى رَحْلِهِ، غَدْوَةً أَوْ رَوْحَةً، أَحَبُّ إِلَيَّ مِنَ الْدُّنْيَا وَمَا فِيْهَا)[9].

فأكففه على رحله: فأساعده عليه. غدوة: بالغدو وهو الصباح. روحة: بالرواح وهو المساء

26 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (وفد الله ثلاثة: الغازي والحاج والمعتمر)[10].

27 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (يشفع الشهيد في سبعين من أهل بيته)[11].

28 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (إذا تبايعتم بالعينة وأخذتم أذناب البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهاد، سلط الله عليكم ذلاً لا ينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم)[1].

---

(1) رواه الترمذي (5644).
(2) رواه أحمد في المسند (6679).
(3) رواه أبن ماجة (6546).
(4) رواه أبو داود (3321).
(5) رواه مسلم (6511).
(6) رواه أبن ماجة (434).
(7) م. ن.
(8) م. ن.
(9) م. ن.
(10) رواه مسلم (332).
(11) رواه أبو داود (9871).

29 – وعن أنس قال: انطلق رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وأصحابه حتى سبقوا المشركين إلى بدر وجاء المشركون، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (قوموا إلى جنة عرضها السماوات والأرض)، قال عمير بن الحمام: بخ بخ، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (ما يحملك على قولك بخ بخ) قال: لا والله يا رسول الله إلا رجاء أن أكون من أهلها، قال: (فإنك من أهلها)، فأخرج تمرات من قرنه فجعل يأكل منهن، ثم قال: لئن أنا حييت حتى آكل تمراتي هذه، إنها لحياة طويلة، فرمى بما كان معه من التمر، ثم قاتل حتى قتل)[2].

30 – عن أبي عمران قال: كنا بمدينة الروم فأخرجوا الينا صفا عظيما من الروم فخرج اليهم من المسلمين مثلهم أو أكثر، وعلى أهل مصر عقبة بن عامر وعلى الجماعة فضالة بن عبيد فحمل رجل من المسلمين على صف من الروم حتى دخل عليهم فصاح الناس وقالوا سبحان الله يلقي بيده إلى التهلكة، فقام أبو أيوب الأنصاري فقال: يا أيها الناس إنكم لتأولون هذه الآية هذا التأويل ؛ وانما نزلت هذه الآية فينا معشر الأنصار لما أعز الله الاسلام وكثر ناصروه. فقال بعضنا لبعض سراً دون رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: إن أموالنا قد ضاعت وان الله قد أعز الاسلام وكثر ناصروه فلو أقمنا في أموالنا فأصلحنا ما ضاع منها،

فأنزل الله تبارك وتعالى على نبيه صلى الله عليه وآله وسلم يرد علينا ما قلنا (وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة) فكانت التهلكة الاقامة على الأموال واصلاحها وتركنا الغزو. فما زال أبو أيوب شاخصا في سبيل الله حتى دفن بأرض الروم)[3].

ولاحظ أن أبا أيوب حين يقول هذا كان في سن كبيرة قد جاوزت الشباب والكهولة، ومع هذا فقلبه وروحه وإيمانه مثال للفتوة القوية بتأييد الله وعزة الإسلام.

31 – وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (من مات ولم يغز، ولم يحدث به نفسه، مات على شعبة من النفاق)[4].

(1) م. ن.
(2) رواه مسلم (3276).
(3) رواه الترمذي (4321).
(4) رواه مسلم (5487).

الحياة الفكرية للأمام محمد الجواد (عليه السلام) – (دراسة تأريخية)

م.د. حكمة لفته صكَر
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

The Intellectual Career of the Imam Mohammad Al-Jawad (Peace be Upon Him) – A Historical Study

Lecturer Dr. Hikma Lefta Siger
University of Al-Mustansiriya / College of Education

Abstract

The heritage of the Prophet's household which their followers has reserved reflects a genuine school for the whole Islamic knowledge branches. This research has tackled the Intellectual Career of the Imam Mohammad Al-Jawad (Peace be Upon Him). It includes his biography, scientific school, the political circumstances that surrounded his life and the political and intellectual activity which he had practiced depending on his secret agents.

ملخص

أن تراث أهل البيت (عليهم السلام) الذي اختزنته مدرستهم وحفظه من الضياع أتباعهم يعبر عن مدرسة جامعة لشتى فروع المعرفة الإسلامية، ومن هذا التراث تناولنا في بحثنا هذا الحياة الفكرية للإمام محمد الجواد (عليه السلام) حيث تناولنا سيرته (عليه السلام) ومدرسته العلمية والظروف السياسية التي تعرض لها الامام محمد الجواد(عليه السلام)، والنشاط الفكري والسياسي الذي مارسه الامام (عليه السلام) باعتماده على الوكلاء السريين لنشر توجيهاته السياسية وفتاويه العقائدية والتعريف بمنهجية أهل البيت (عليهم السلام) في مناطق متفرقة من العالم الإسلامي، كما تصدى الامام الجواد (عليه السلام) للفرق الضالة وأصحاب الأهواء الذين كان لهم تأثير فكري وسياسي في المجتمع الإسلامي واعتمدنا في انجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر التاريخية منها: (اثبات الوصية) للمسعودي و(بحار الأنوار) للمجلسي و(الإرشاد) للشيخ المفيد و(دلائل الإمامة) للطبري و(الصواعق المحرقة) لابن حجر.

المقدمة

الحمد لله الذي فطر الخلائق وبرأ النسمات، وأقام على وجوده البراهين والدلالات، ومن لطفه لم يترك الخلق عبثاً حائرين، بل أرسل إليهم مبشرين ومنذرين، وصلى الله على خيرة خلقه محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الذي ختم الله به الرسل والأنبياء وعلى اله الأوصياء المصطفين والحجج المنتجبين واللعنة الدائمة على أعدائهم أجمعين.

أن تراث أهل البيت (عليهم السلام) الذي اختزنته مدرستهم وحفظه من الضياع أتباعهم يعبر عن مدرسة جامعة لشتى فروع المعرفة الإسلامية وقد استطاعت هذه المدرسة أن تربي النفوس المستعدة للاغتراف من هذا المعين، وتقدم للأمة الإسلامية كبار العلماء المحتذين لخطى أهل البيت (عليهم السلام) الرسالية، مستوعبين أثارات وأسئلة شتى المذاهب والاتجاهات الفكرية من داخل الحاضرة الإسلامية وخارجها، من هذا التراث تناولنا في بحثنا هذا الحياة الفكرية للأمام الجواد (عليه السلام) ومدرسته العلمية واعتمدنا في أنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر التاريخية منها: (أثبات الوصية) للمسعودي (ت:346هـ) و(بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار) للمجلسي (ت:1111هـ) و(الإرشاد) للشيخ المفيد (ت:413هـ) و(دلائل الإمامة) للطبري (ت:310هـ) و(تاريخ اليعقوبي) لليعقوبي (ت:252هـ) و(تذكرة الخواص) لسبط بن الجوزي (ت:654هـ) و(رجال الطوسي) للشيخ الطوسي (ت:460هـ) و(الصواعق المحرقة) لابن حجر (ت:852هـ) و(مناقب آل أبي طالب) لابن شهر آشوب (ت:588هـ).

سيرته

هو محمد الجواد بن علي الرضا بن موسى الكاظم بن جعفر الصادق بن محمد الباقر بن علي بن أبي طالب (عليهم السلام)، وهو تاسع الأئمة عند الشيعة الأمامية الأثنى عشرية[1].

ولد سنة 195هـ/810م في المدينة المنورة، أمه من آل ماريه القبطية زوجة الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) وقيل أسمها ريحانة وقيل درة وسماها الرضا (عليه السلام) خيزران، وكانت تتمتع بفضائل أخلاقية سامية، وكانت أفضل نساء عصرها، حتى قال الأمام الرضا عنها: "قدست أُم ولدته قد خلقت طاهرة مطهرة"[2].

وللأمام الجواد (عليه السلام) عدة ألقاب منها: الزكي، القانع، الرضي، المنتجب، وأشهرها التقي والجواد، وكنيتهُ (عليه السلام) أبو جعفر ويذكرونه في الروايات بأبي جعفر الثاني تميزاً له (عليه السلام) عن أبي جعفر محمد الباقر (عليه السلام)[3].

أشتهر الأمام الجواد (عليه السلام) بجوده وسخائه فلقب بالجواد أما عمله فقد "أوتى العلم والحكمة صبيا وسبق علماء عصره ومتكلميهم وشهدوا له بالفضل والتقدم والعلو وتأدبوا في مجلسهِ ولم يبلغ التاسعة من عمره"[4].

تقلد الأمام الجواد (عليه السلام) مسؤولية قيادة وتوجيه الفكر الأمامي وهو في سن الثامنة من عمره بعد أن أوصى إليه والده الأمام الرضا (عليه السلام) قبل وفاته بقوله" هذا أبو جعفر قد أجلسته مجلسي وصيرته مكاني، وقال إنا أهل بيت يتوارث اصاغرنا عن اكابرنا القذة[5] بالقذة"[6].

جسدت حياة الأمام الجواد (عليه السلام) صفحة مشرقة من صفحات تاريخ أهل البيت (عليهم السلام) وامتداد لسيرة آبائه (عليهم السلام)، وعرف عن الأمام الجواد (عليه السلام) تفقده لأمور الناس ومشاركتهم في مواجهة ما يعتريهم من نوائب الدهر وكان حريصاً على مد يد العون إلى كل من يحتاجها وأخباره كثيرة في إنفاقه أمواله الخاصة في مساعدة الفقراء وسد حوائجهم[7].

الخلفاء المعاصرون له

عاصر الأمام (عليه السلام) خليفتين عباسيين هما المأمون (193-218هـ/808-833م) والمعتصم (218-227هـ/833-841م)، وشهد في خلافة المأمون الأحداث الجسام التي تمثلت بتولية والده الأمام الرضا (عليهم السلام) ولاية العهد من قبل المأمون وغدر الأخير بالأمام الرضا (عليه السلام) واغتياله وما رافق ذلك من قيام الأمام الجواد (عليه السلام) بمسؤولية قيادة الأمة الشيعية بالرغم من صغر سنه مما ألفت إليه الأنظار السلطة العباسية التي رأت فيه امتداد لإمامة آبائه وأجداده فحرصت على أن يبقى تحت أنظارها ومراقبتها[8].

إمامته (عليه السلام)

كانت إمامته (عليه السلام) مثاراً للجدل والحوار بسبب صغر سنه فهو أول إمام يبلغ الإمامة في طفولته والسؤال الذي يطرح هنا هو كيف يمكن لحدث أن يتحمل مسؤولية ومهمة إمامه المسلمين؟ وهل حصل ذلك في الأمم السابقة؟

الرد على هذا السؤال يكون كالأتي

(1) لا يوجد مانع من الله يجعل مرحلة النضج تحدث في بعض عباده قبل موعدها المقرر لمصلحة ما.

(2) قال القرآن المجيد حول النبي يحيى ورسالته وأنه بعث وهو صبي{وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا}[9] وقد فسر بعض المفسرين كلمة الحكم في الآية بالفهم والعقل وقال بعض أخر أن المراد منها هو النبوة.

(3) أشار القرآن الكريم إلى النبي عيسى(عليه السلام) وكيف تكلم وهو في المهد ودافع عن أمه :{قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا}[10].

مما تقدم نستنتج أنه كان هناك رجال إلهيون آخرون تمتعوا بهذه النعمة قبل الأئمة وهذا النعمة الإلهية قبل الأئمة وهذا ليس مختصاً بالأئمة فقط.

لذلك اجتمعت الشيعة وأجروا لقاءات مع الأمام الجواد (عليه السلام) وطرحوا عليه اسئلة لاختباره والتأكد من أنه يتمتع بعلم الإمامة فكانوا يطمأنون ويهدأ بالهم عندما يتلقون الاجابات الحاسمة والمقنعة[11].

وعندما قرب موسم الحج اجتمع من فقهاء بغداد والأمصار وعلمائهم ثمانون رجلاً وقصدوا الحج والمدينة ليشاهدوا أبو جعفر الثاني، وقال إسحاق بن إسماعيل[12] الذي كان يرافق تلك الجماعة في هذه السنة، فأعددت له _للأمام الجواد_ في رقعة عشر مسائل وكان لي حمل فقلت أن أجابني عن مسائلي سألته أن يدعو الله أن يجعله، ذكراً فلما سأله الناس قمت والرقعة معي لأسأله، فلما نظر إلي قال: "يا إسحاق سمه احمد" فولد لي ولد فسميته احمد[13].

زواج الأمام الجواد (عليه السلام) من ابنة المأمون....

بعد استشهاد الأمام الرضا (عليه السلام) بالسم على يد المأمون بسرية تامة، حاول أن يغطي على جريمتهِ فراح يتظاهر بالحزن والجزع عليه ولكن رغم كل هذا التستر انكشفت جريمته للعلويين وثار غضبهم على المأمون ولاحظ المأمون أن حكمه مهدد وللوقاية من النتائج السيئة، بدأ يدبر مؤامرة اخرى وهي تظاهره بالحب للأمام الجواد (عليه السلام)[14].

وقرر أن يزوجه من ابنتهِ ليحصل على نفس النتيجة التي حصل عليها من فرض الولاية على الأمام الرضا (عليه السلام)، فأحضر الأمام الجواد (عليه السلام) من المدينة سنة 204هـ /819م وزوجه ابنته (أم الفضل)[15].

وكان لهذا الزواج الذي أصر عليه المأمون دوافع سياسية وهي كالأتي :.

1- بتزويجه ابنتهِ للأمام يكون قد وضع الأمام تحت سيطرته ومراقبتهِ ليعرف الصغيرة والكبيرة من أفعاله وقد أدت ابنته مهمتها في إعداد التقارير لأبيها جيداً.
2- أراد المأمون من هذا الزواج أن يربط الأمام ببلاطة الذي يسوده المجون ويجره إلى اللهو واللعب وبذلك يشوّه قداسة الأمام وتسقط مكانته وعصمته في عيون الناس.
3- أراد المأمون أن يضع حداً لثورات العلويين وانزعاجهم منه، ويتظاهر بميولهِ إليهم[16].
4- أراد خداع عامة الناس كما يقول: أحببت أن أكون جداً لا مرئ ولده رسول الله وعلي بن ابي طالب، لكن هذه الخدعة لم تستمر لحسن الحظ حيث لم تلد ابنته وكان أولاد الأمام جميعهم من امرأة أخرى.

وقد وافق الأمام الجواد (عليه السلام) على هذا الزواج نتيجة للضغط الذي مارسه عليه المأمون وكذلك من مصلحة الشيعة[17].

قال حسين المكاري[18] أحد أصحاب الأمام الجواد (عليه السلام) :دخلت على أبي جعفر الثاني ببغداد وهو على ما كان من أمره، فقلت في نفسي هذا الرجل لا يرجع إلى موطنه أبداً وهو بهذه الدعة والسعة، فأطرق الأمام رأسه ثم رفعه وقد اصفر لونه فقال: يا حسين خبز شعير وملح جريش في حرم رسول الله أحب إلي مما تراني فيها.

ولهذا لم يبق الأمام في بغداد طويلاً ورجع إلى المدينة وبقي فيها حتى عام 202هـ/835م[19].

مدرسة الأمام الجواد (عليه السلام) العلمية

أن أحد الجوانب الكبيرة لحياة أئمتنا (عليهم السلام) هو الجانب العلمي ولقد كان لكل واحد منهم نشاط علمي في عصره، فكانوا يرّبون الشخصيات في مدرستهم ويبثون علومهم ومعارفهم في المجتمع من خلالهم ولكن ظروفهم الاجتماعية والسياسية لم تكن متساوية، فقد كانت الظروف السياسية والاجتماعية في عهد الأمام الباقر (عليه السلام) والأمام الصادق (عليه السلام) مناسبة لذلك كان عدد تلامذة الأمام الصادق (عليه السلام) قد بلغ اربعة الاف ولكن نشاطهم قد قّل منذ عهد الأمام الجواد حتى عهد الأمام العسكري (عليهم السلام) بسبب الضغوط السياسية ومراقبتهم من قبل جهاز الحكم، فقد كان عدد تلامذة الأمام الجواد (عليه السلام) يقارب المائة وعشرة لأنه كان مراقباً بشدة واستشهد في وقت مبكر، وقد عاش خمساً وعشرين سنة بأجماع العلماء[20].

ساهم الأمام الجواد (عليه السلام) طيل فترة إمامتهِ في اغناء مدرسة أهل البيت (عليهم السلام) العلمية وحفظ تراثها، وامتازت بالاعتماد على النص والرواية عن الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) وعلى الفهم والاستنباط من الكتاب والسنة فضلاً عن اهتمامها بالعلوم والمعارف العقلية واعتمد الأمام الجواد (عليه السلام) في منهجهِ العلمي عدة اساليب منها:.

1- أسلوب التدريس وتعليم التلاميذ والعلماء وحثهم على الكتابة والتدوين وحفظ ما يصدر عن أئمة أهل البيت (عليهم السلام) وأمرهم بالتأليف والتصنيف وقد بلغ عدد الرواة مائة وعشرة ومن أبرزهم: علي بن مهزيار[21]، زكريا بن ادم[22]، الحسين بن سعيد الاهوازي[23]، وكان كل واحد منهم علماً بذاته في المجالات العلمية والفقهية، وكان بعضهم صاحب تأليف، ولم يكن رواة الأمام الجواد (عليه السلام) من الشيعة فقط وإنما كان هناك من السنّة منهم الخطيب البغدادي الذي روى عن الأمام الجواد (عليه السلام) أحاديث بسنده الخاص به هو[24].

2- أسلوب تعيين الوكلاء ونشرهم في مختلف انحاء العالم الإسلامي ليكونوا دعاة إلى الإسلام وتبليغ أحكامه وكان للأمام الجواد (عليه السلام) عدة مراسلات مع وكلائه الذين انتشروا في مناطق مختلفة من العالم الإسلامي وحملوا إليها الإسلام وفقه آل محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وما اكتبوه من علومهم، وقد بعث بهم إلى الكثير من المدن مثل الأهواز، همدان، سيستان، الري، البصرة، واسط، بغداد، الكوفة، قم، وكان الأمام يسمح لأتباعه أن ينفذوا في الجهاز الحاكم ويتقلدوا المناصب الحساسة مثلاً كان نوح بن دراج[25] قاضياً لبغداد بعض الوقت وبعدها قاضياً للكوفة، وأصبح البعض الأخر من الشيعة، مثل الحسين ين عبد الله النيشابوري[26] حاكماً لبسُت[27] وسيستان وتولى الحكم بن علي الأسدي[28] حكم البحرين[29]، وكانا يدفعان الخمس إلى الأمام الجواد (عليه السلام) مما يعني ارتباطهم السري بالأمام التاسع[30].

3- أسلوب المناظرة والحوار والسبب الرئيسي في حدوثها هو أن إمامته لم تثبت لكثير من الشيعة بسبب حداثة سنه وكانوا يطلبون عقد هذه المجالس ليطلعوا على ما يحمل الأمام (عليه السلام) من علم الهي ومن اجل الاختبار والاطمئنان هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كان نفوذ المعتزلة قد ازداد في تلك الآونة وازدهر وكان الجهاز الحاكم يدعمها.

وكان الأمام الجواد (عليه السلام) في هذه المناظرات يدحض كل شبهة تُثار حول إمامته بالحجج الدافعة، وكان يدافع عن الإسلام ورد الإلحاد وأصحاب الديانات المنحرفة والأفكار الظالة[31].

ولهذا لم يسبب هذا الأمر مشكلة في عهد الأمام الهادي (عليه السلام) الذي تولى هو الأخر الإمامة وهو صغير أيضاً، أذ قد اتضح للجميع بأن لا تأثير لحداثة السن في الوصول إلى هذا المنصب الالهي[32].

مناظرة الأمام الجواد (عليه السلام) مع يحيى بن اكثم[33]

لما قدم المأمون إلى بغداد بعث برسالة إلى الأمام الجواد (عليه السلام) يدعوه بالقدوم إلى بغداد وبعد دخول الأمام الجواد إلى قصر المأمون عرض عليه الزواج من ابنتهِ أم الفضل وانتشر الخبر بين بني العباس واحدث ضجة بينهم وطلبوا من المأمون ان يتراجع عن هذا الأمر وقال لهم المأمون: ما الذي ترمون إليه؟ فقالوا: أن هذا الفتى وأن راقك منه هدية فأنه صبي لا معرفة له ولا فقه[34].

قال المأمون: ويحكم إني اعرف بهذا الفتى منكم وأن أهل هذا البيت علمهم الله تعالى وموارده وإلهامه فأن شئتم فامتحنوا أبا جعفر بما تبيين لكم به ما وصفت لكم من حاله.

فاختار بني العباس يحيى بن اكثم من العلماء لشهرته العلمية وعقد المجلس وسأل يحيى بن اكثم الأمام الجواد (عليه السلام) ما تقول في محرم قتل صيداً[35]؟

فقال الأمام الجواد (عليه السلام): قتله في حل أو حرام، عالماً كان المحرم أم جاهلاً، قتله عمداً او خطأ، حراً كان المحرم أو عبداً، صغيراً كان أو كبيراً، مبتدئاً بالقتل أو معيداً، ومن ذوات الطيور كان الصيد أم غيرها، من صغار الصيد أم من كبارها، مصراً على ما فعل أو نادماً، في الليل كان قتله للصيد أم في النهار، محرماً كان بالعمرة إذ قتله أو بالحج كان محرماً؟

فتحير يحيى بن اكثم وبان في وجهه العجز والانقطاع وتعتع في الكلام حتى عرف أهل المجلس أمره.

فقال المأمون: الحمد لله على هذه النعمة والتوفيق لي في الرأي ثم نظر إلى أهل بيته فقال: أعرفتم الآن ما كنتم تنكرونه؟[36].

فقال المأمون: أحسنت يا أبا جعفر، أحسن الله إليك، فإن رأيت أن تسأل يحيى عن مسألة كما سألك؟

فقال أبو جعفر ليحيى: أسألك؟

قال يحيى: ذلك إليك جعلت فداك، فأن عرفت جواب ما تسألني عنه وإلا استفد ته منك[37].

فقال أبو جعفر: أخبرني عن رجل نظر إلى امرأة في أول النهار فكان نظره إليها حراماً عليه، فلما ارتفع النهار حلّت له، فلما زالت الشمس حرمت عليه، فلما كان وقت العصر حلت له، فلما غربت الشمس حرمت عليه، فلما دخل وقت العشاء الآخرة حلت له، فلما كان وقت انتصاف الليل حرمت عليه، فلما طلع الفجر حلت له، ما حال هذه المرأة وبماذا حلت له وحرمت عليه؟

فقال له يحيى بن أكثم: لا والله لا أهتدي إلى جواب هذا السؤال ولا أعرف الوجه فيه، فأن رأيت أن تفيدنا.

فقال أبو جعفر: هذه أمة لرجل من الناس نظر إليها أجنبي في أول النهار فكان نظره إليها حراماً عليه، فلما أرتفع النهار ابتاعها عن مولاها فحلت له، فلما كان عند الظهر اعتقها فحرمت عليه، فلما كان وقت العصر تزوجها فحلت له، فلما كان وقت المغرب ظاهر منها فحرمت عليه، فلما كان وقت العشاء الآخرة كفر عن الظهار فحلت له، فلما كان نصف الليل طلقها واحدة فحرمت عليه فلما كان عند الفجر راجعها فحلت له[38].

شخصية الامام الجواد (عليه السلام) في رأي العلماء

أثارت مناظرات الامام الجواد وكلماته ومعالجته للقضايا العلمية والفقهية الكبرى تقدير وإعجاب العلماء والباحثين الإسلاميين باختلاف توجهاتهم ، ودفعتهم إلى أن يكنوا الاحترام له ولمنزلته العلمية الراقية فراح كل منهم يثني عليه.

وعلى سبيل المثال هذا السبط ابن الجوازي كتب:" وكان الجواد على منهاج أبيه في العلم والتقى والزهد والجود"[39].

وكتب أبن حجر الهيثمي:" وكان المأمون زوجه ابنته من فضله مع صغر سنه، وبلوغه في العلم والحكمة والحلم ما برز على جميع العلماء"[40].

وقال الشيخ المفيد:" كان المأمون قد شغف بأبي جعفر(عليه السلام) لما رأى من فضله مع صغر سنه، وبلوغه في العلم والحكمة والأدب وكمال العقل مالم يساوه فيه احد من مشايخ أهل الزمان"[41].

استشهاد الامام الجواد(عليه السلام)

باعتلاء المعتصم الحكم (218-227هـ/833-841م) ولتخوفه من نشاطات الامام (عليه السلام) الفكرية والاجتماعية وانعكاساتها السياسية ومحاولته لعزلة عن الناس وجعله على مقربة من السلطة، أمر باحضاره إلى بغداد عام 219هـ/834م وقد علم الامام (عليه السلام) بنوايا المعتصم، لذا اوصى المقربين إليه بإمامة ولده الهادي (عليه السلام) قائلاً: "الأمر من بعدي إلى ابن علي"[42].

وبوصول الامام إلى بغداد فرض عليه المعتصم الاقامة الجبرية لأبعاد تأثيره على الناس وإيقاف نشاطه العلمي وذلك لنجاح مساعي الامام في ترسيخ اصالة الامامة وآليتها الفكرية في قيادة الأمة الإسلامية مما شكل هاجساً أقلق اصحاب النفوذ في البلاط العباسي ومن بينهم قاضي القضاة ابن ابي داود اذ تحامل على الامام في مجلس المعتصم الذي ضم العلماء والوزراء والقادة عندما افتى الامام في مسألة تحديد محل قطع يد السارق[43].

فأثار بذلك نقمة واستياء قاضي القضاة لقصوره وعدم معرفته للمسألة الفقهية، فأخذ يعد العدة للتخلص من الامام الجواد (عليه السلام) واوعز صدر المعتصم بخطورة الامام وغزارة علمه امام حاكم جاهل بأمور العلم، بمعنى أن المعتصم لو يكن مؤهلاً لنيل الخلافة لفقدانه جميع شروط الخلافة ومن بينها العلم كأحد الشروط الاساسية لتوليها وبالمقابل كان الامام الجواد (عليه السلام) مناراً تهوي إليه أفئدة الناس.

وبهذا تمكن قاضي القضاة أقناع المعتصم فأمر بتصفيتهُ فقتله مسموماً في عام220هـ عن عمر يناهز الخامسة والعشرين[44] .

الخاتمة

على الرغم من الظروف السياسية التي تعرض لها الامام الجواد(عليه السلام) إلا أنه مارس نشاطاً فكرياً وسياسياً واسعاً في الخلفاء جعله على رأس كيان سياسي وعقائدي معتمداً فيه على مجموعة من الوكلاء السريين لنشر توجيهاته السياسية وفتاويه العقائدية والتعريف بمنهجية اهل البيت(عليهم السلام) في مناطق متفرقة من العالم الإسلامي، فكانوا بمثابة دعاة للإمام مارسوا مسؤولياتهم الفكرية والسياسية والاجتماعية بصورة سرية عن طريق تبادل الرسائل السرية معه بعيداً عن المراقبة المستمرة للسلطات الحاكمة، هذه الرسائل التي اكد فيها الامام على اتباعه ومريديه ضرورة التعامل مع الاحداث والمحن التي يتعرضون لها بكل تعقل وحذر وسرية وكتمان ولا ينساقوا وراء الانفعالات التي تقودهم إلى الهلاك أي تأكيده على ضرورة التقية في التعامل مع الواقع السياسي.

كما سمح لهم بتولي المناصب الادارية ليكونوا له عيوناً داخل الدولة ولمساعدة اخوانهم من اتباع أهل البيت (عليه السلام).

كذلك تصدى الامام الجواد (عليه السلام) للفرق الضالة واصحاب الاهواء الذين كان لهم تأثير فكري وسياسي في المجتمع الإسلامي.

الهوامش

*القرآن الكريم.

1-الشيخ المفيد، ابي عبد الله محمد بن محمد بن النعمان، (ت:413هـ/1022م)، الارشاد في معرفة حجج الله على العباد، تحقيق: مؤسسة آل البيت(عليهم السلام)،(بيروت: دار المفيد، 1993م)، ج2،ص273.

2-المجلسي، محمد باقر، (ت:1111هـ/1699م)، بحار الأنوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار، (بيروت: دار أحياء التراث العربي، 1983م)، ج50، ص15.

3-المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي، (ت:346هـ/957م)، اثبات الوصية للأمام علي بن أبي طالب، (ايران: قم، 1996م)، ص181.

4- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، (ت: 310هـ/922م)، دلائل الإمامة، (قم: دار الذخائر للمطبوعات، د.ت)، ص23.

5- القذة: ريش السهم، وجمعها قذذ وقذاذ، وقذذت السهم أقذه قذا واقذذته: جعلت عليه القذذ، وللسهم ثلاث قذذ وهي آذانه. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، (ت: 711هـ/1311م)، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، 2011م)، ج3، ص503.

6- الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن، (ت: 548هـ/1153م)، أعلام الورى)، (د. م: دار الكتب الإسلامية، 1970م)،ص346.

7- الصغير، محمد حسين، الامام الجواد، (بيروت: مؤسسة البلاغ، د.ت)، ص25.

8- الطبري، دلائل الإمامة، ص201-204.

9- سورة مريم، أية12.

10- سورة مريم، أية30 .

11- المجلسي، بحار الأنوار، ج50 ، ص90؛ المسعودي، أثبات الوصية، ص210.

12- هو أسحاق بن إسماعيل بن نوبخت بن إسماعيل بن علي بن إسحاق بن أبي سهل ابن نوبخت البغدادي. المتكلم من فقهاء الشيعة الأمامية توفي في حدود سنة320هـ/ 932م، من بيت مشهور بالفضل والكتابة، له من الكتب: كتاب الاحتجاج لنبوة النبي صلى الله عليه واله وسلم وكتاب الأرجاء وكتاب الاستيفاء في الإمامة وكتاب الأنوار في تواريخ الائمة. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، (ت: 764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، تحقيق: محمد عبد الحسين ومحمد عبد الله، (بيروت: دار أحياء التراث العربي،2000م)،ج[8]، ص263؛ البغدادي، إسماعيل باشا بن محمد أمين، هدية العارفين(أسماء المؤلفين وأثار المصنفين)، (بيروت: دار أحياء التراث العربي، د.ت)، ج[1]، ص207.

13- المسعودي، اثبات الوصية،ص215 .

14- عبد الزهراء، محمد عثمان، الامام محمد بن علي الجواد(عليه السلام) مكانته الدينية وظروفه السياسية، (بيروت: دار الهادي، 2004م) ،ص79.

15- ابن طيفور، ابو الفضل احمد بن ابي طاهر، (ت:280هـ/893م)، بغداد،(قم: دار الشريف الرضي، د.ت) ،ص.79

16- اليعقوبي، احمد بن اسحاق بن جعفر، (ت:292هـ/904م)، تاريخ اليعقوبي، (قم المقدسة: د. مط،2004م)، ج[3]، ص.189

17- ابن شهر اشوب، ابو جعفر محمد بن علي، (ت:588هـ/1192م)/ مناقب آل ابي طالب، تحقيق: د. يوسف البقاعي،(ايران: د.مط،2000م)، ج[4]، ص.380

18- لم اعثر له على ترجمه.

19- المجلسي، بحار الأنوار،ج[50]،ص.48

20- الشيخ الطوسي، ابو جعفر محمد بن الحسن، (ت:460هـ/1067م)، رجال الطوسي،(د. م: مؤسسة النشر الإسلامي، ، 1994م)، ص397-409 .

21- هو ابو الحسن، الحسن بن سعيد بن احمد بن داود الاهوازي، فقيه مفسر، كان هو وابوه نصرانيين وأسلما، نشأ في الاهواز وتفقه وروى عن الامام الرضا والامام الجواد(عليهما السلام)، من تصانيفه: حروف القرآن، الأنبياء، المكاسب، الملاحم، الزهد. البغدادي، هدية العارفين، ج[1]، ص674؛ الزركلي، خيرالدين، الأعلام، (بيروت: دار العلم للملايين، 1994م)، ج[5]، ص25 .

22- هو زكريا بن أدم بن عبد الله بن سعد الأشعري القمي، ثقه، جليل، عظيم القدر، كان له وجه عند الامام الرضا(عليه السلام). النجاشي، ابو العباس احمد بن علي الأسدي الكوفي، (ت: 450هـ/1058م)، رجال النجاشي، (ايران: مؤسسة النشر الإسلامي، د.ت)، ص174 .

23- وهو الحسين بن سعيد الاهوازي، فقيه، ثقه، له عدة تصانيف منها كتاب الزهد، المؤمن. النجاشي، رجال النجاشي، ص120 .

24- العاملي، السيد محسن الأمين، (ت: 1372هـ/1952م)، أعيان الشيعة، تحقيق: حسن الأمين، (بيروت: دار التعارف، 1998م)، ج[2]، ص35 .

25- هو نوح بن دراج النخعي، القاضي بالجانب الشرقي من بغداد، كوفي، فقيه، تفقه على يد ابي حنيفة، توفيه سنة182هـ/798م . الصفدي، الوافي بالوفيات، ج[27]، ص109 .

26- لم اعثر له على ترجمه.

27- بُست: بالضم مدينه بين سجستان وغزنيين وهرات، وأظنها من اعمال كابل، وهي من البلاد الحارة المزاج، وهي كبيره ويقال لناحيتها كرم سير وهي كثيرة الأنهار والبساتين. الحموي، شهاب الدين ابي عبد الله ياقوت الرومي البغدادي، (ت: 626هـ/1228م)، معجم البلدان، قدم له:محمد بن عبد الرحمن المرعشي، (د. م: دار أحياء التراث، 2008م)، ج[1]، ص414 .

28- لم اعثر له على ترجمه.

29- وهي جزيرة طولها خمسة عشر فرسخاً، وهي مدينة كبيرة بها نخل كثير ويستخرجون من البحر اللؤلؤ. ناصر خسرو، أبو العين القيادناتي المروزني، (ت:481هـ/1088م)، سفر نامة، ترجمة: يحيى الخشاب، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993م)، ص161.

30- الراوندي، قطب الدين ابو علي سعيد بن هبة الله، (ت: 573هـ/1177م)، الخرائج والجرائح، (قم: مؤسسة الامام المهدي"عج"، 1988م)،ج[1]، ص344 .

31- الطبري، دلائل الإمامة، ص204 .

32- المجلسي، بحار الأنوار،ج[50]، ص99-100 .

33- هو أبو محمد يحيى بن اكثم بن محمد بن قطن بن سمعان بن مشنج التميمي الأسدي المروزي من ولد اكثم بن صيفي التميمي حكيم العرب، ولي قضاء البصرة وهو في العشرين من عمره ثم ولاه المأمون منصب قاضي القضاة وأوكل إليه تدبير الأمور، صودرت أمواله في زمن المتوكل ونفي فمات في الربذة سنة 242هـ . أبن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن أبي بكر، (ت: 681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (بيروت: دار أحياء التراث العربي، 2009م)، ج[6]، ص147-163 .

34- المجلسي، بحار الأنوار، ج[50]، ص75؛ المسعودي، أثبات الوصية، ص216 .

35- الشيخ المفيد، الاختصاص، (قم: د.مط، 1992م)، ص99 .

36- الشيخ المفيد، الاختصاص، ص100 .

37- المجلسي، بحار الأنوار، ج[50]، ص77 .

38- المصدر نفسه، ج[50]، ص78 .

39- سبط بن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر بن فرغلي، (ت: 654هـ/1256م)، تذكرة الخواص، (قم: د.مط، 1997م)، ص359 .

40- أبن حجر، شهاب الدين أبي الفضل احمد بن علي، (ت: 852هـ/1448م)، الصواعق المحرقة، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م)، ص205 .

41- الشيخ المفيد، الإرشاد، ج[2]، ص319 .

42- الشيخ المفيد، الإرشاد، ج[2]، ص298؛ الطبرسي، أعلام الورى، ص356؛ أبن شهر أشوب، مناقب آل أبي طالب، ج[4]، ص440 .

43- المجلسي، بحار الأنوار، ج[50]، ص65 .

44- الطبري، دلائل الإمامة، ص208؛ المسعودي، أثبات الوصية، ص227 .

الصناعات الصغيرة في محافظة بابل وأهميتها في التنمية للمدة (2009-2010)

أ.د. حسين وحيد عزيز الكعبي م.م. رقية فاضل عبدالله
كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Minor Industries in Babylon Governorate And Their Importance to Development For the Years (2009-2010)

Prof.Dr. Hussain Waheed Aziz Al-Ka'abi Asst. Lect. Rukaya Fadhil Abdullah
University of Babylon/ College of Basic Education

Abstract

Minor industries play very important role in the economy. Babylon government is divided to seven industrial sectors most of which for local consumption. Food industry has great importance as it has (51.6%) of the industries. Also the industry of nonstructural materials have the percentage (14.8%). While the percentages of the industries of wood and furniture in 2010 are (12.5%), (11.5%), and (12.3%). All in all, minor industries play a very important role in developing the region as they achieved in the same year (599725000) billion ID.

الملخص

تسهم الصناعات الصغيرة بموقع مهم في اقتصاد اي بلد، وفي محافظة بابل يبدو هذا واضحا، حيث تتوزع في محافظة بابل 7 قطاعات صناعية الا ان جلها يتجه نحو سد حاجة السكان المحلية وقد جاء توزيعها المكاني في الوحدات الادارية حسب مناطق تركز السكان، مما يشير الى دور السوق في توزيعها الجغرافي. ويتضح ان الصناعات الغذائية في عام 2010 لا سيما في عدد العاملين والقيمة المضافة اهمية واضحة حيث استحوذت على (51,6%) من اجمالي مثيلاتها في المحافظة، كما ان للصناعات الهندسية في المحافظة ايضاً دورا واضحا في عدد العاملين والقيمة المضافة فقد بلغت (14,8%)، (14,5%) من اجمالي مثيلاتها، وحققت صناعة الخشب والاثاث تقدما كبيرا عام 2010 حيث استحوذت على عدد المنشآت والعاملين والاجور فكانت على التوالي (12,5%)، (11,5%)، (12,3%)، وبصورة عامة فأن الصناعات الصغيرة في المحافظة لها القدرة على تنمية الاقليم حيث حققت في نفس العام حوالي 599725000 مليار دينار.

المقدمة

تتمتع الصناعات الصغيرة, بمكانة مرموقة في اقتصاد البلاد وفي هيكلها الصناعي ,وتبدو هذه المكانة أكثر وضوحاً في اقتصاد وصناعة محافظة بابل على وجه الخصوص , وتحتل الصناعات الصغيرة أهمية أمن خلال توفير فرص عمل ثمنيه لطالبيها وتحسين المستويات المعيشة, وبما ان (الصناعات الصغيرة) جزء مكمل للقطاع الصناعي لذلك كانت أهمية الدراسة هو دراسة وتحليل مستوى هذا القطاع بالتنمية , للكشف عن الإمكانيات والمحددات التنموية وباتجاه إيجاد المرتكزات الفنية والواقعية لصياغة السياسات التنموية الملائمة لتحقيق التنمية ومن هنا جاءت أهمية البحث بمجموعة من التساؤلات إذ تحددت مشكلة البحث بحقيقة مفادها:

1-هل أسهمت الصناعات الصغيرة في محافظة بابل بالتنمية ؟

2-كيف تتوزع منشآتها مكانياً بين الوحدات الإدارية للمحافظة؟

افترض البحث إن الصناعات الصغيرة أسهمت في تنمية محافظة بابل لكن بشكل محدود وان منشآتها تتوزع بشكل غير منتظم بين الوحدات الإدارية ضمن (حدود محافظة بابل) بين دائرتي عرض ($^{-}$23.6°-$^{-}$33.8°) شمالاً وبين خطي طول ($^{-}$43.57°-$^{-}$45.12°) شرقا, خارطة (1) و(2) وتحدها من الشمال محافظة بغداد ومن الجنوب محافظتا القادسية والنجف ,أما من الشرق فتحدها محافظة واسط ومن الغرب محافظتا كربلاء والانبار، وتبلغ مساحتها(5119)كم2 وتتكون إداريا من(16) وحدة إدارية. وحدود الدراسة الزمنية للفترة (2009- 2010), اعتمدت الدراسة المنهج النظامي الذي

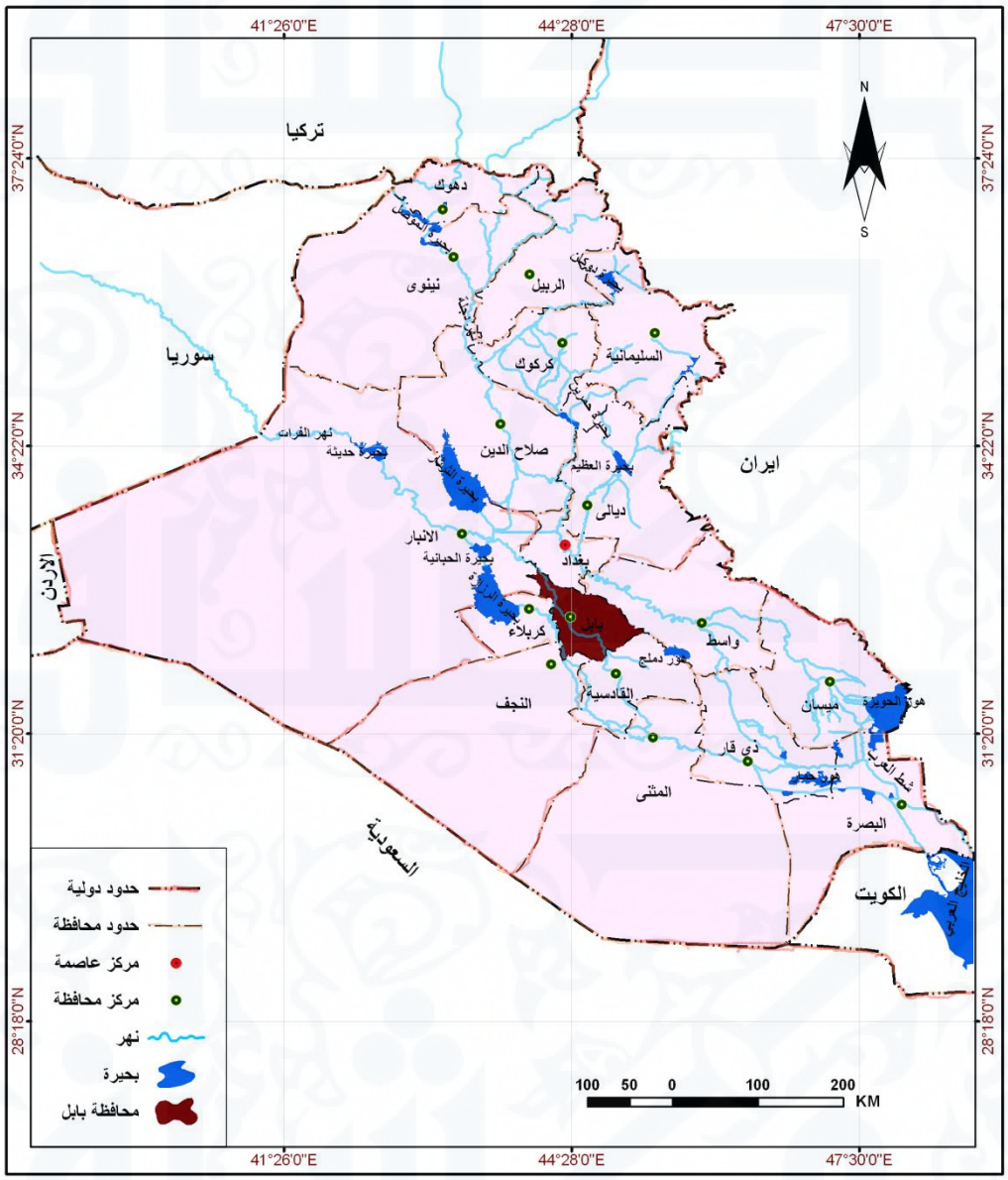
يختص بدراسة ظاهرة اقتصادية واحدة وهي الصناعات الصغيرة ومن اجل هذا انحازت الدراسة وفقاً لذلك المنهج فقد اعتمد الأسلوب الوصفي القائم على جمع المعلومات والبيانات الرقمية المتعلقة بالصناعات الصغيرة في محافظة بابل من المؤسسات الحكومية والجهات الرسمية المختلفة الدراسة الميدانية والتي تمثلت بالمشاهدة أو الملاحظة المباشرة واستمارة الاستبيان كما اشتمل هيكل البحث على مناقشة وتحليل:

1-مفهوم الصناعات الصغيرة وتصنيفها وأهميتها.

2- بنية الصناعات الصغيرة على مستوى محافظة بابل والعراق.

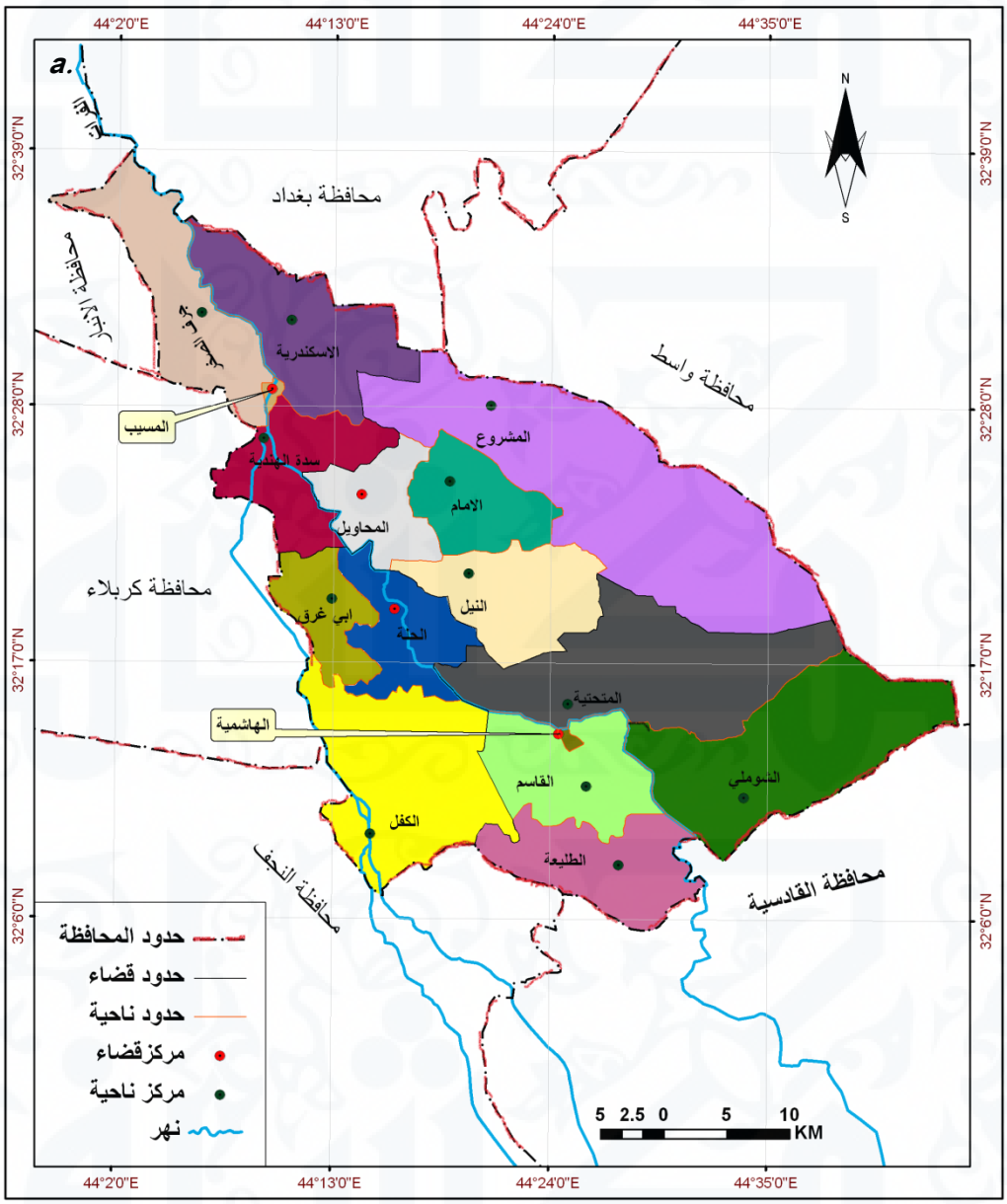
3-أهمية الصناعات الصغيرة في التنمية في ضوء مؤشرات المباحث السابقة بالإضافة إلى الاستنتاجات والتوصيات والمصادر.

خارطة (١)
موقع محافظة بابل من العراق



المصدر : جمهورية العراق ، وزارة الموارد المائية ، المديرية العامة للمساحة ، قسم انتاج الخرائط ، خارطة العراق الادارية، لسنة ٢٠١٠، مقياس (١/١٠٠٠،٠٠٠)

خارطة (٢)
التقسيمات الادارية لمحافظة بابل



المصدر : جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خارطة محافظة بابل الادارية لعام ٢٠٠٧، بمقياس ١:٥٠٠٠٠٠

(المبحث الأول) مفهوم الصناعات الصغيرة، أهميتها، تصنيفها.

1_ مفهوم الصناعات الصغيرة:

تعد الصناعة رافداً من روافد الاقتصاد الوطني كونها تشغل حيزاً كبيراً من قطاعات العمالة من المنشآت الصناعية الكبيرة وصولاً إلى المنشآت الصناعية الصغيرة المتمثلة بالورش والمنشآت التي تنتج البضائع والخدمات الجاهزة المصنعة ونصف المصنعة[1] ,يمكن تعريف الصناعة بأنها عملية يتم بها تحويل مادة من المواد من حالتها الأصلية إلى حالة أو صورة جديدة تصبح معها أكثر نفعاً، وإشباعاً لحاجة الإنسان ورغباته[2] والصناعة لغة بالكسر حرفة الصانع أو صنعته والصنعة أو الصناعة هي مفاهيم تعني النشاط الذي يمارسه الإنسان في سبيل كسب معاشه [3] والمفاهيم التي حددت

مفهوم الصناعات الصغيرة كثيرة ومتنوعة، تنوعت حسب وجهات النظر وكذلك باختلاف المعايير أو الأسس الاقتصادية المتبعة في دول العالم بهدف تمييز الصناعات الصغيرة عن الصناعات الأخرى، منها معيار عدد الأيدي العاملة، ورأس المال المستثمر الثابت، والقيمة المضافة وان اختلاف الدول في مستويات التطور الاقتصادي والاجتماعي انعكس بطبيعة الحال على الصناعات الصغيرة من حيث الحجم والقوى العاملة ومستويات الإنتاج وعليه أصبح تحديد مفهوم الصناعات الصغيرة من الموضوعات صعبة التحديد بسبب اختلاف أنظمة الدول[4].في حين عرفتها "منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية (UNIDO)" هي الصناعات التي يديرها مالك واحد ويتكفل إدارتها بكامل المسؤولية بإبعادها القصيرة والطويلة الأمد[5] بينما عرفتها "منظمة العمل الدولي" بأنها وحدات صناعية صغيرة الحجم تتسم بإنتاج سلع وخدمات محلية وتتألف من منتجين مستقلين يعملون لحسابهم الخاص، بعضها يعتمد العمل من داخل الأسرة وبعضها الأخر يعتمد العمل على عمال مستأجرين وتتميز بأنها ذات إنتاجية ومستوى تقني بسيط برأس مال ثابت[6]. وفي العراق عرف الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي الصناعات الصغيرة بصورة عامة بالصناعات التي تستخدم اقل من عشرة عمال واستثماراتها من قيمة المكائن والمعدات اقل من مائة ألف دينار عراقي, وتعود ملكيتها إلى القطاع الخاص [7].

ومن المنطلق أعلاه يمكن القول أن هنالك بعض الصناعات المتداخلة والمتصلة بمفهوم الصناعات الصغيرة منها الصناعات البيئية ويقصد بها الصناعات الصغيرة التي يمارسها أهل الريف أو الحضر مستخدمين مواد أولية محلية لإيجاد منتجات وسلع تسد حاجتهم، أما الصناعات الريفية فتمثل جزءاً من اقتصاد القرية وتتطلب قدراً ضئيلاً من رأس المال ولا تدخل الآلة والتكنولوجيا في تصنيعها بل تعتمد على الجهود التي يقوم بها من قبل الإفراد في القرية ومن أمثلة هذه الصناعات:

1. صناعة المواد الغذائية: تعد من الصناعات التي تمارس في الريف ولكنها تختلف من منطقة إلى أخرى حسب توفير المادة الأولية التي تدخل في هذه الصناعة ومنها صناعة الألبان، المخللات، الدهون، كبس التمور، الدبس، وغيرها[8]
2. صناعة المنسوجات والحياكة: تمارس هذه الصناعة بالاعتماد على مادتها الأولية من الصوف ووبر الجمال والقطن.
3. الصناعات الخشبية: تساهم هذه الصناعات في سد حاجة الريف من السلع الاستهلاكية والإنتاجية فتزود هذه الصناعة الأسواق بالمحاريث والمغازل وغيرها.
4. صناعة الخوص والجريد والقصب: تنتشر صناعتها في الريف نتيجة توفر المواد الأولية اللازمة، منها صناعة الحصران والمهافيف، المكانيس الأطباق والأسرّة والكراسي والأقفاص[9].

2. تصنيف الصناعات الصغيرة:

إن النشاط الصناعي بصورة عامة يضم أنواعاً مختلفة من الصناعات الصغيرة والتي تختلف في موادها الأولية وطرائق إنتاجها وطبيعة استخدامات منتجاتها كما تختلف في حجمها وطاقاتها وحاجاتها إلى مصادر الطاقة والوقود وغيرها' ومما تقدم لقد وضعت تصانيف عديدة للصناعة وفقاً لأغراض مختلفة، لا إن دليل النشاط الاقتصادي (ISIC) الذي اعتماده واخذ الصفة الدولية , ويقسم النشاطات الاقتصادية إلى الاقسام الأتي:-

1- قطاع الصناعات الغذائية والمشروبات.
2- قطاع صناعة المنسوجات والألبسة والجلود.
3- قطاع صناعة منتجات الخشب.
4- صناعة الورق والطباعة والنشر
5- قطاع صناعة التعدينية اللافلزية (الإنشائية).
6- صناعة المنتجات المعدنية (عدا المكائن).
7- صناعات تحويلية أخرى.[10]

3. أهمية الصناعات الصغيرة:.

تكتسب الصناعات الصغيرة أهميتها من تدعيم بنية الاقتصاد الإقليمي و تحفيز نمو قطاعاته المختلفة، ويمكن الإشارة إلى أهمية هذه الصناعات بما ذكره فريدمان اذ فسر جوهر الصناعات الصغيرة بكل ما تتمتع به من مرونة وديناميكية في التجديد والتحديث واستمرار المنافسة التي تنعكس آثارها في السوق وتحسين نوعية المنتج إضافة إلى تجديد أساليب الإنتاج[11] , ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الصناعات الصغيرة في منطقة الدراسة بالنقاط الآتية:.

1. مواجهة التحديات لضمان الأسواق الكافية لاستيعاب السلع الجديدة فهي المصدر الرئيس للأفكار والاختراعات كما تتحمل المجازفة[12]
2. تساعد على تقليل التفاوت الإقليمي وتحقيق التنمية المكانية المتوازنة وخدمة الأسواق التي لا تغري الصناعات الكبيرة على التوطن بالقرب منها وبالتعامل معها.
3. توفر سلعاً وخدمات لفئات المجتمع ذات الدخل المحدود التي تسعى للحصول عليها بأسعار رخصيه نسبياً تتفق مع قدراتها المحلية.
4. تعبئة المدخرات المحلية وتنمية المهارات البشرية وبذلك يمكن اعتبارها مصدراً مهماً للتكوين الرأسمالي والمهارات ومختبراً لنشاطات في صناعات جديدة [13]
5. تساعد الصناعات الصغيرة مع الصناعات الأخرى من خلال دعمها في توزيع منتجاتها الصناعية وإمدادها بمستلزمات الإنتاج وتصنيع بعض مكوناتها وإجراء العمليات الإنتاجية لذا فهي من الصناعات المكملة.
6. تظهر أهميتها بصورة غير مباشرة من خلال زيادة رأس المال الاجتماعي فضلاً عن تحقيق درجات من المنافسة بين الوحدات الإنتاجية والخدمية والعمرانية في الأقاليم الرئيسة.
7. تغيير الأوضاع المتردية وفق سبيل ونظريات تهدف إلى زيادة الإنتاج الإجمالي للسكان بما يساعد على تحقيق التنمية فضلاً عن ترسيخ الاقتصاد الوطني لقدراتها العالية على مواجهة الأزمات والتقلبات الاقتصادية والسياسية التي يتعرض لها البلد.
8. توفير فرص العمل لبعض الفئات غير المؤهلة للانضمام في المنشآت الصناعية الكبيرة وخاصة الشباب النازحين من الريف إلى المدنية، كما تخلق روح المبادرة والإبداع المتواصل أذا أثبتت نجاحاً فهي ركيزة أساسية في تدعيم دور القطاع الخاص في النشاط الصناعي.
9. أحداث حركة نمو في الإقليم والمواقع التي تعاني من تباطؤ في نموها الاقتصادي والاجتماعي مما تهيئ الكثير من المنافع والمزايا للمناطق القائمة بالقرب منها.
10. دورها المهم في محاربة الفقر واحتواؤها الآثار الاجتماعية السلبية لبرامج الإصلاح الاقتصادي في كثير من الدول.[14]
11. قدرتها على التكيف في المناطق النائية الأمر الذي يمكنها من الحد من ظاهرة البطالة الريفية والهجرة من الريف إلى المدينة عن طريق تثبيت السكان في أماكن إقامتهم الأصلية.
12. تساعد الصناعات الصغيرة على تعزيز الاستقلال الاقتصادي لكونها تعتمد على الموارد والإمكانات المحلية المتاحة ولا تستورد إلا نسبة قليلة من مدخلات الإنتاج.
13- تخدم هدف العدالة في توزيع الدخول فحاجتها إلى إمكانات استثمارية متواضعة سيسمح لعدد كبير من أفراد المجتمع الدخول إلى تلك الصناعات، وهذا الأمر سيساعد على توسيع حجم الطبقة المتوسطة وتقليص حجم الطبقة الفقيرة[15]

المبحث الثاني بنية الصناعات الصغيرة في محافظة بابل لعامي(2009- 2010)

1. بنية الصناعات الصغيرة في محافظة بابل والعراق لعام 2009

شغلت الصناعات الغذائية المرتبة الأولى بين القطاعات الصناعية في المحافظة 2009 بنسبة بلغت (50,2%) من مجموع المنشآت الصناعية الصغيرة والعاملين وذلك لما تتطلبه المنشآت الصناعية الغذائية, الصغيرة من أيدي عاملة كثيفة بينما شكلت القيمة المضافة,48,2% من إجمالي العدد الكلي في المحافظة , جاء قطاع الصناعات الهندسية , بالمرتبة الثانية من مجمل عدد المنشآت الصناعية الصغيرة والعاملين بنسبة 14,6% من إجمالي العدد الكلي في المحافظة بينما شكلت القيمة المضافة نحو (13,2%) ثم تلتها الصناعات النسيجية والملابس الجاهزة بالمرتبة الثالثة بنسبة (13,8%) من مجمل الصناعات الصغيرة وعدد العاملين إما القيمة المضافة فإنها شكلت 11,4% ومن الجدول (1)، تلتها الصناعات الإنشائية التي احتلت المرتبة الرابعة من عدد المنشآت وعدد العاملين بنسبة 8,2% الا إن نصيبها من القيمة المضافة بلغ نحو 13,6% جاءت صناعة الخشب والأثاث في المرتبة الخامسة بنسبة 6,5%,لعدد المنشآت والعاملين على التوالي اما القيمة المضافة فأنها بلغت 9,9% من إجمالي القيمة في المحافظة تلتها صناعة الورق والطباعة والنشر بالترتيب السادس بنسبة2,9% من عدد المنشآت والعاملين على التوالي من إجمالي العدد في المحافظة بينما شكلت القيمة المضافة نحو 1,2% من إجمالي القيمة في المحافظة ,تلتها الصناعات الجلدية نحو 3% لعدد المنشآت والعاملين والقيمة المضافة نحو 1,7% على التوالي ,جاءت الصناعات الكيمياوية والبلاستيكية بالترتيب الأخير في عدد المنشآت الصناعية وللعدد العاملين بنسبة 0,6% على التوالي من إجمالي العدد الكلي في المحافظة، وشكلت القيمة المضافة 0,7% من إجمالي القيمة في المحافظة.

جدول (1)

بنية الصناعات الصغيرة في محافظة بابل والعراق عام 2009

المحافظة بابل	عدد المنشآت	عدد العمال	الأجور / مليار دينار	قيمة الإنتاج/ مليار دينار	القيمة مستلزمات الإنتاج/ مليار دينار	القيمة المضافة/ مليار دينار
الغذائية	443	886	7626925	27645562	9,372,119	18273443
النسيجية	122	244	1517713	5818190	1514116	4304074
الجلود	27	54	190254	1192944	534237	658707
الخشب	57	114	1640000	4958452	1191222	3767230
الطباعة	26	52	133112	563000	117000	446000
كيمياوية	6	12	38200	288000	17232	270768
الإنشائية	72	144	1929461	7160945	2010120	5150825
الهندسية	129	258	1869320	7644215	2635818	5008397
المجموع	882	1764	14937985	55271308	17391864	37879444
العراق	**عدد المنشآت**	**عدد العمال**	**الأجور/ مليون دينار**	**قيمة الإنتاج / مليار دينار**	**مستلزمات الإنتاج/ مليار دينار**	**القيمة المضافة /مليار دينار**
الغذائية	2053	4106	24532510	368966112	145840674	223125438
النسيجية	1796	2898	3827266	37801394	18237897	19563497
الجلود	460	629	1275474	10364171	5899928	4464243
الخشب	1481	2831	5202574	39958522	19171833	20786689
الطباعة	258	516	1127512	8347690	2395394	5952296
كيمياوية	262	885	2070320	20500640	12377598	8123042
الإنشائية	1123	4258	14666835	202869217	111413371	91455846
الهندسية	2729	5199	11723119	96610284	49437776	47172508

أخرى	13	65	31424	451720	273980	177740
المجموع	10175	21387	64457034	785869750	365048451	420821299

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي ,مديرية إحصاء بابل، تقرير المنشآت الصناعية الصغيرة لعام 2009، (بيانات غير منشورة).

الصناعية الصغيرة وعدد العاملين وقيمة الإنتاج القيمة المضافة نحو (50,2%)، (50,2%)، (53,9%)، (48,2%)، تلتها الصناعات الهندسية بالدرجة الثانية نجد من الجدول (2) إن عدد المنشآت وعدد العاملين شكلوا نسبة (14,6%) على التوالي لكل منها و نحو لقيمة الإنتاج (15,2%) إما نصيبها من القيمة المضافة (13,2%) تلتها الصناعات النسيجية بالترتيب الثالث نحو (13,8%) عدد المنشآت وعدد العاملين فيها وشكلت قيمة الإنتاج (8,7%) ومن القيمة المضافة نحو (11,4%) من إجمالي المحافظة و المؤشرات أعلاه تعكس الحقائق الآتية:.

1. التخصص الصناعي لمحافظة بابل في الصناعات الغذائية والهندسية والنسيجية
2. أهميته الاقتصادية والمستقبلية في استقطابه للأيدي العاملة وزيادة الدخل.

جدول (2)

الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة في محافظة بابل لسنة 2009

الفرع الصناعي/بابل	عدد المنشآت%	عدد العاملين%	قيمة الأجور%	قيمة الإنتاج%	قيمة مستلزمات الإنتاج%	القيمة المضافة%
الغذائية	50,2	50,2	51	50	53,9	48,2
النسيجية والملابس	13,8	13,8	10,2	10,5	8,7	11,4
الجلود	3	3	1,2	2,2	3	1,7
الخشب والاثاث	6,5	6,5	10,9	8,9	6,8	9,9
الورق	2,9	2,9	0,8	1	0,7	1,2
الكيمياوية	0,6	0,6	0,2	0,5	0,1	0,7
الانشائية	8,2	8,2	12,9	13	11,6	13,6
الهندسية	14,6	14,6	12,5	13,9	15,2	13,2

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي ,مديرية إحصاء بابل، تقرير المنشآت الصناعية الصغيرة لعام 2009، (بيانات غير منشورة).

أما على مستوى العراق استحوذت الصناعات الغذائية الصغيرة من عدد المنشآت الصناعية والعاملين والأجور نحو (20,2%، 19,2%، 38%) على التوالي لكل منها في حين بلغت القيمة المضافة نحو53% من إجمالي القيمة في العراق, بينما شغلت الصناعات الهندسية الترتيب الثاني من عدد المنشآت 26,8%من إجمالي العدد في العراق ونحو 24,4% لعدد العاملين وشكلت القيمة المضافة 11,2% من إجمالي القيمة في العراق ومن الجدول(3) احتلت الصناعات النسيجية والملابس الجاهزة الدرجة الثالثة من عدد المنشآت الصناعية 17,7% ونحو 13,6% لعدد العاملين ومثلت القيمة المضافة نحو 4,6% من إجمالي القيمة في العراق ,متقدمة عليها الصناعات الإنشائية باعتبار المعايير كافة ماعدا عدد المنشآت آذ شكلت 11%، ونحو 19,9% لعدد العاملين, ونحو 21,7% من القيمة المضافة على التوالي لكل منها ,أما صناعة الخشب والأثاث فأنها شغلت المرتبة الخامسة في البنية الصناعية لكل من عدد المنشآت 14,6% ومن عدد العاملين بنسبة ,13,2%، وشكلت القيمة المضافة نحو 4,9%، ومن المؤشرات أعلاه يتضح إن البنية الصناعية في العراق اعتمدت بالدرجة الأساسية على الصناعات الغذائية ,الهندسية والنسيجية , مما يشير إلى خلل في الهيكل الصناعي (الصناعات الصغيرة) سواء على مستوى العراق أو المحافظة ويعزي سبب ذلك إلى توجه أصحاب المنشآت نحو الصناعات ذات الطابع الاستهلاكي لغرض تحقيق الأرباح فضلاً عن ضعف الوعي الصناعي مما اثر على تراجع إنتاج بعض المنشآت الصناعية الصغيرة.

جدول (3)

الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة في العراق لسنة 2009

الفرع الصناعي	عدد المنشآت %	عدد العاملين %	قيمة الأجور %	قيمة الإنتاج %	قيمة مستلزمات الإنتاج%	القيمة المضافة %
الغذائية	20,2	19,2	38	46,9	39,9	53
النسيجية والملابس	17,7	13,6	5,9	4,8	4,9	4,6
الجلود	4,5	2,9	1,9	1,3	1,6	1
الخشب والأثاث	14,6	13,2	8	5	5,3	4,9
الورق	2,5	2,4	1,7	1	0,6	1,4
الكيمياوية	2,6	4,1	3,2	2,6	3,3	1,9
الإنشائية	11	19,9	22,8	25,8	30,6	21,7
الهندسية	26,8	24,3	18,2	12,3	13,6	11,2
أخرى	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي ,مديرية إحصاء بابل، تقرير المنشآت الصناعية الصغيرة لعام 2009، (بيانات غير منشورة).

أما باعتبار الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة في المحافظة بالقياس إلى العراق نجد من خلال تحليل الجدول(4) انخفض الأهمية النسبية لمحافظة بابل في إجمالي فروع الصناعات الصغيرة (الحجم) سواء من حيث عدد المنشآت الصناعية التي بلغت نسبتها (8,68)%، أو من حيث عدد العاملين الذين بلغت نسبتهم (8,27)% مما يعطي مؤشراً حاسماً عن سوء توزيع المشاريع الصناعية من مجمل عدد المنشآت الصناعية الصغيرة وعلى ضوء ما تقدم إن الأهمية النسبية التي احتلتها الصناعات الصغيرة في محافظة بابل من إجمالي العراق تعكس الحقائق التالية:.

1. استحوذ فرع الصناعات الغذائية على النسبة الأعلى من عدد المنشآت اذ شكلت نسبة مقدارها (21,6%) من مجموع الصناعات القائمة في العراق في حين بلغ عدد العاملين فيه بنسبة مقدارها (21,5%) من مجموع عدد العاملين.
2. يظهر من النسب الكبيرة لعدد المنشآت الصناعية الغذائية القائمة في العراق بأنها صناعات استهلاكية ذات أهميته اقتصادية في استقطابه للأيدي العاملة.

جدول(4)

الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة بمعيار عدد المنشآت والعاملين بمحافظة بابل بالقياس للعراق لعام2009

الفرع الصناعي	عدد المنشآت/ محافظة بابل	عدد المنشآت/ العراق	%	عدد العاملين/ بابل	عدد العاملين / العراق	%
الغذائية	443	2053	21,6	886	4106	21,5
النسيجية	122	1796	6,79	244	2898	8,41
الجلود	27	460	5,86	54	629	8,58
الخشب والأثاث	57	1481	3,84	114	2831	4,02
الورق والطباعة	26	258	10,1	52	516	10,1
الكيمياوية	6	262	2,29	12	885	1,35
الإنشائية	72	1123	6,41	144	4258	3,38
الهندسية	129	2729	4,42	258	5199	4,96
المجموع/ والمعدل	882	10162	8,68 (**)	1764	21322	8,27

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي، مديرية إحصاء بابل، تقرير المنشآت الصناعية الصغيرة لعام 2009، (بيانات غير منشورة),

(**) هذا الرقم يمثل إجمالي عدد المنشآت أما الفروع الصناعية فهي فقط الفروع المتشابهة مع محافظة بابل كذلك عدد العاملين.

2- الدراسة الميدانية للصناعات الصغيرة حسب فروعها في محافظة بابل:

بعد توضيح البنية الصناعية في محافظة بابل ومدى تنوعها وما تضمنته من أنشطة صناعية مختلفة، ولغرض التعرف على الواقع الجغرافي الصناعي فيها، لذا تتم الاستعانة بالدراسة الميدانية (استمارة الاستبيان) لما لها من انعكاسات بارزة الجوانب على التنمية مما أتاح ذلك الكثير من المعلومات كما في الجدول (5)

جدول (5)

واقع الصناعات الصغيرة في محافظة بابل لعام 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت الصناعية	عدد العاملين	الأجور / مليون دينار	قيمة الإنتاج/ مليون دينار	قيمة مستلزمات الإنتاج/ مليون دينار
	مجرشة وليد	4	14,4	227	140
	مجرشة محمد	4	14,4	170	90
	مجرشة مصطفى راغب	4	14,4	202,5	120
الغذائية	مجرشة علي	4	14,4	202,5	120
	مجرشة عبد الحسين	2	7,2	25,5	7
	مجرشة ضرغام	2	7,2	27,5	7
	مجرشة المصطفى	4	14,4	202,5	120
	مجرشة الخالدى	4	14,4	168,75	120
	فرن صمون الأمل	7	25,2	45	12
	فرن صمون قيس	7	25,5	43	10
	مخبز أمجد	4	10,08	20	3
	مخبز محمد	4	14,4	30	5
	مخبز السلام	4	14,4	30	5
	معمل دبس الحيدري	8	34,56	69,750	25
	معمل دبس الحاج حسن	8	34,560	69,750	20
	معمل دبس الديار	7	37,800	56,250	17
	معمل دبس الإخلاص	8	43,2	74,250	28
	معمل دبس الغيث	8	28,8	54	14
	معمل حلويات أبو سعد	5	21,6	60	19
	معمل حلويات المحلة	4	17,28	45	15
	معمل حلويات الهدى	4	14,4	48	10
	معمل حلويات المستقبل	4	14,4	43	20
	معمل حلويات البحار	5	21,6	60	25
	معمل حلويات الغدير	4	14,4	43	20
	معمل الراقي للإنتاج /الكبة	3	10,8	43	12
	معمل طرشي الإخاء	4	14,4	62	24
	معمل طرشي المحبة	5	18	60	22
	معمل طرشي المهند	3	10,8	46,5	17
	معمل مرطبات الإخلاص	7	17,5	130	50
	معمل مرطبات الأميرة	9	22,5	130	40
	معمل مرطبات النبأ	7	17,5	120	25
	معمل مرطبات المشتاق	9	22,5	115	20
	معمل مرطبات البركة	9	22,5	120	20

	معمل ثلج مشتت	8	28,8	40	8
	معمل ثلج أزهر أخوانة	6	32,4	47,5	9
	معمل ثلج الناحية	5	18	34	8
	معمل ثلج السدة	5	18	34	8
	معمل ثلج محمد	6	21,4	30	7
	معمل راشي الحامد	6	21,6	102	60
	معمل راشي القدس	6	21,6	72	20
	معمل راشي احمد	6	21,6	90	30
المجموع	41	223	8,1288	3,293,25	1,372
النسيجية	معمل خياطة الملك	2	10,8	40	7
	معمل خياطة الأمل	3	10,8	35	7
	معمل خياطة الشموع	3	10,8	30	5
	معمل خياطة البيت الذهبي	4	17,280	48	15
	معمل خياطة الفراشة	4	14,4	55	20
	معمل نسيج أبو علي	8	28,8	70	25
	معمل نسيج حسن عربيي (صناعة الفوط)	9	32,4	82	29
	معمل ندافة الأنوار	2	7,200	35	11
	معمل ندافة الوليد	4	10,8	45	13
	معمل ندافة الأفراح	4	10,8	44	19
	معمل ندافة الولاء	4	10,8	40	16
	معمل ندافة صفاء	4	7,200	30	9
المجموع	12	51	17208	554	176
الخشب والأثاث	معمل نجارة الأعراس	6	25,2	78	21
	معمل نجارة العلم	5	18	66	19
	معمل نجارة الحمزة	4	14,4	59	19
	معمل نجارة الشموع	5	21,6	70	22
	معمل نجارة الأفواج	4	14,4	49	15
	معمل نجارة الصادق	5	21,6	50	15
	معمل نجارة الإسراء	5	18	50	14
	معمل نجارة السجاد	6	25,2	75	20
	معمل نجارة الكرار	4	14,4	61	18
	معمل أسرة خليل	2	7,2	19	4
	معمل آسرة جواد	4	14,4	29	6
المجموع	11	50	194,4	606	173
الطباعة والورق	مطبعة سيف فارس	2	7,2	33	7
	مطبعة الجامعين	2	7,2	29	6
المجموع	2	4	14,4	62	13
الإنشائية	معمل فالح للإنتاج الشتايكر	5	18	149	63
	معمل بآيات درج الرامي	8	32,4	119	40
	معمل كاشي الشعلان	4	17,28	110	35
	معمل بلوك حميد	4	14,4	47	13

	معمل بلوك علي	5	21,6	56	16
	معمل بلوك حسين	5	18	54	14
	معمل بلوك الاتحاد	4	14,4	49	22
	معمل بلوك الأعمار	4	14,4	49	21
	معمل بلوك سامر	4	18	48	18
المجموع	9	43	240,48	681	242
الهندسية	معمل حدادة حسين	5	18	54	11
	معمل حدادة سعد	6	21,6	94	44
	معمل حدادة البركة	4	14,4	90	40
	معمل حدادة السعبرى	5	18	59	16
	معمل حدادة حسن	6	21,6	98	49
	معمل حدادة بابل	5	18	59	18
	معمل ألمنيوم فدك	3	10,8	45	15
	معمل ألمنيوم بركة الرسول	5	18	53	16
	معمل ألمنيوم موسى	4	14,4	44	15
	معمل ألمنيوم فارس	5	18	54	22
	معمل ألمنيوم نوار	4	14,4	45	20
	معمل ألمنيوم عقيل	5	18	52	18
	معمل ألمنيوم حيدر	4	14,4	54	18
المجموع	13	63	219,6	801	302
المجموع /ك	88	434	126828	5,997,25	2278

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية.

لغرض معرفة اهمية الصناعات الصغيرة في المحافظة لعام 2010 تم الاعتماد على الدراسة الميدانية، وبتكبر العينة تألفت الصناعات الصغيرة من (6) قطاعات وكل قطاع صناعي يضم مجموعات متعددة من الصناعات وعلى وفق المؤشرات الصناعية ومن الجدول (6) جاءت الصناعات الغذائية في المقدمة بين القطاعات الصناعية في المحافظة إذ بلغ عدد منشآتها بنسبة (46,6%) من مجموع المنشآت الصناعية الصغيرة, ويعمل فيها (2230) عاملاً بنسبة (51,4%) من مجموع العاملين في الصناعة في المحافظة وذلك لما تطلبه المنشآت الصناعية الغذائية, الصغيرة من أيدي عاملة كثيفة، تلتها قطاع الصناعات الهندسية، نحو 14,8%، 14,5% لكل من عدد المنشآت وعدد العاملين على التوالي، جاءت الصناعات النسيجية والملابس بنسبة 13,6%، 11,8% من عدد المنشآت عدد العاملين ثم جاءت صناعات الخشب والأثاث بنحو (12,5%) من جملة عدد المنشآت الصناعية في المحافظة، ويعمل فيها بنسبة (11,5%) من مجموع العاملين في المحافظة، أسهم قطاع الصناعات الإنشائية (10,2%) من جملة عدد المؤسسات الصناعية، ويعمل فيها (9,9%) من مجموع العاملين في الصناعة احتلت صناعة الورق بنحو 2،2%، من مجموع المنشآت في المحافظة ويعمل فيها 0،9%، من مجموع العاملين في المحافظة بينما شكلت الصناعات الغذائية من قيمة الأجور، الإنتاج ومستلزماته والقيمة المضافة نحو 51,4%، 54,9%، 60,2%، 51,7% على لكل منها من إجمالي القيمة في مثيلتها بالصناعات الصغيرة في المحافظة وشكلت الصناعات الهندسية من قيمة الأجور, الإنتاج ومستلزماته والقيمة المضافة نحو 13,9%، 13,4%، 13,3%، 13,4% على التوالي، بينما شكلت الصناعات النسيجية والملابس من قيمة الأجور والإنتاج ومستلزماته والقيمة المضافة نحو 10,9%، 9,2%، 7,7%، 10,2% على التوالي لكل منها من إجمالي المحافظة, آما صناعات الخشب والأثاث بلغت 12,3% قيمة الأجور ونحو 10,1% من قيمة الإنتاج، ونحو 7,6% من مستلزمات الإنتاج, ونحو 11,6% من القيمة المضافة, تلتها الصناعات الإنشائية وبلغت قيمة الأجور 10,6%، شكلت قيمة الإنتاج،

مستلزمات الإنتاج والقيمة المضافة نحو 11,4%، 10,6%، 11,8% على التوالي, وشكلت صناعة الورق من قيمة الأجور, الإنتاج ومستلزمات الإنتاج والقيمة المضافة نحو 0,9%، 1%، 0,6%، 1,3% على التوالي من إجمالي المحافظة.

جدول (6) بنية الصناعات الصغيرة في محافظة بابل عام 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	عدد العاملين	الأجور/ مليار دينار	قيمة الإنتاج/ مليار دينار	قمة مستلزمات الإنتاج/ مليار دينار	القيمة المضافة/ مليار دينار
الغذائية	410	2230	8128800	32932500	13720000	19212500
النسيجية	120	510	1720800	5540000	1760000	3780000
الخشب والأثاث	110	500	1944000	6060000	1730000	4330000
الورق والطباعة	20	40	144000	620000	130000	490000
الإنشائية	90	430	1684800	6810000	2420000	4390000
الهندسية	130	630	2196000	8010000	3020000	4990000
المجموع	880	4340	15818400	59972500	22780000	37192500

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية.

لغرض التعرف على الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة لعام 2010 تم إجراء مقارنة بين سنة الأساس 2009 وتبين من خلال التحليل الجدول (7) النتائج التالية:

1. أن قطاع الصناعات الغذائية أحتل المرتبة الأولى من جملة عدد المنشآت الصناعية على وفق المعايير الصناعية فقد كانت الصناعات الغذائية الأعلى من المجموع الكلي للصناعات الصغيرة في المحافظة حيث ساهمت بنحو 46,6% ويعمل فيها 51,6% من مجموع العاملين المحافظة وذلك لما تتطلبه المنشآت الصناعية الغذائية, الصغيرة من أيدي عاملة كثيفة بينما شكلت قيمة الإنتاج54,9% ومن القيمة المضافة نحو51,7% من إجمالي القيمة في مثيلتها بالصناعات الصغيرة في المحافظة وعند مقارنة ذلك مع مثيلتها في المحافظة عام2009 نجد إنها فاقت مثيلتها حسب المعايير كافة ماعدا عدد المنشآت الصناعية.

2- أن الصناعات الهندسية احتلت المرتبة الثانية في عدد المنشآت وشكلت 14,8% من جملة عدد المنشآت في المحافظة ويعمل فيها 14,5% من مجموع العاملين في الصناعة في المحافظة وشكلت قيمة الإنتاج (14.4%) ونحو من القيمة المضافة 13,4% وعند مقارنة ذلك مع مثيلتها في المحافظة عام 2009، نجد ازدياد أهميتها النسبية من حيث عدد العاملين والإنتاج والقيمة المضافة من إجمالي مثيلتها في المحافظة عام 2009، مما نلاحظ تقدماً واضحاً في الأهمية النسبية بشكل يفوق ما تحقق على مستوى المحافظة.

3. احتلت صناعات الخشب والأثاث نحو 12,5% من جملة عدد المنشآت الصناعية في المحافظة وبذلك احتلت المرتبة الرابعة في عدد المنشآت، ويعمل فيها 11,5% من مجموع العاملين في المحافظة وشكلت قيمة الإنتاج 10,1% ومن القيمة المضافة نحو (11,6%) من إجمالي المحافظة وعند مقارنة ذلك مع مثيلتها في المحافظة عام 2009, نجد إنها فاقت أهميتها النسبية في المحافظة حسب المعايير كافة, مما يشير ذلك الى أهميتها في توفر فرص العمل للسكان في المحافظة.

4- احتلت الصناعات الإنشائية المرتبة الخامسة حيث ساهمت 10,2% من جملة عدد المؤسسات الصناعية، ويعمل فيها 9,9% من مجموع العاملين في الصناعة بالمحافظة وشكلت قيمة الإنتاج (13,8%) القيمة المضافة نحو (11,8%) من إجمالي المحافظة وعند مقارنة ذلك مع مثيلتها في المحافظة عام 2009، نجد إنها فاقت أهميتها النسبية في المحافظة حسب المعايير كافة, مما يشير ذلك الى أهميتها على مستوى المحافظة.

5- احتلت صناعة الورق والطباعة المرتبة السادسة نحو 2,3% من مجموع المنشآت في المحافظة ويعمل فيها 1,3% من مجموع العاملين في المحافظة وشكلت قيمة الإنتاج 0,6% ومن القيمة المضافة نحو (1,3%) من إجمالي المحافظة وعند مقارنة ذلك مع مثيلتها في المحافظة عام 2009، نجد إنها تراجعت في أهميتها النسبية في المحافظة حسب عدد المنشآت والعاملين ,الا ان أهميتها النسبية من قيمة الإنتاج والقيمة المضافة من إجمالي مثيلتها.

جدول (7) الأهمية النسبية للصناعات الصغيرة في محافظة بابل لسنة 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت%	عدد العاملين%	قيمة الأجور%	قيمة الإنتاج%	مستلزمات الإنتاج%	القيمة المضافة%
الغذائية	46,6	51,7	51,6	51,4	54,9	60,2
النسيجية	13,6	11,7	10,9	9,2	7,7	10,2
الخشب	12,5	11,5	12,3	10,1	7,6	11,6
الورق	2,3	0,9	0,9	1	0,6	1,3
الإنشائية	10,2	9,9	10,6	11,4	10,6	11,8
الهندسية	14,8	14,5	13,9	13,4	13,3	13,4

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية.

3- التوزيع المكاني للصناعات الصغيرة في محافظة بابل لعام 2010:

أ- التوزيع المكاني بحسب فروعها على الوحدات الإدارية:.

1. الصناعات الغذائية: تضمنت هذه المنشآت الصغيرة جرش الحبوب (الأعلاف الحيوانية)، يتضح أن عدد منشآت جرش الحبوب التي تضمنتها الدراسة الميدانية للباحثة بلغت (8) منشآت مشكلة نسبة (19,5%) من مجموع منشآت قطاع الصناعة الغذائية في نسبة (12,5%) من مجموع العاملين في قطاع الصناعة الغذائية أنظر الجدول (8) والخارطة (2) وجاء توزيعها المكاني ضمن حي الشاوي بواقع (2)، مصطفي راغب بواقع (1),الحي الصناعي بواقع (3) باب المشهد بواقع (1)، والطريق الذي يربط الحلة . الديوانية بواقع (1) منشاة, أما المخابز والأفران فقد شكلت نسبة (12,2%) من منشآت هذا الفرع الصناعي الغذائي وعدد العمال شكل نسبة (11,7%) من مجموع العاملين في الفرع المذكور، وجميع منشآتها تتجه نحو الأسواق أو مراكز الاستهلاك المباشر لمنتجاتها وتأخذ هذه المنشآت توزيعاً عشوائي داخل محافظة بابل وتتمثل في حي البكر لي بواقع (1) فرن صمون وحي الطيارة بواقع (1) فرن صمون وحي الأكرمين (1) مخبز، ناحية السدة بواقع (1) مخبز، وبواقع (1) مخبز في مركز المسيب, أما صناعة عسل التمور بلغ عدد منشآتها 5 منشآت شكلت نسبة 12,2% من إجمالي عدد الصناعات الغذائية في المحافظة وبلغ عدد العاملين فيها 39 عاملاً شكلوا نسبة 17,5% من إجمالي العدد المذكور وجاء توقعيها المكاني في محافظة بابل ضمن الحي الصناعي بواقع 4 منشآت صناعية صغيرة

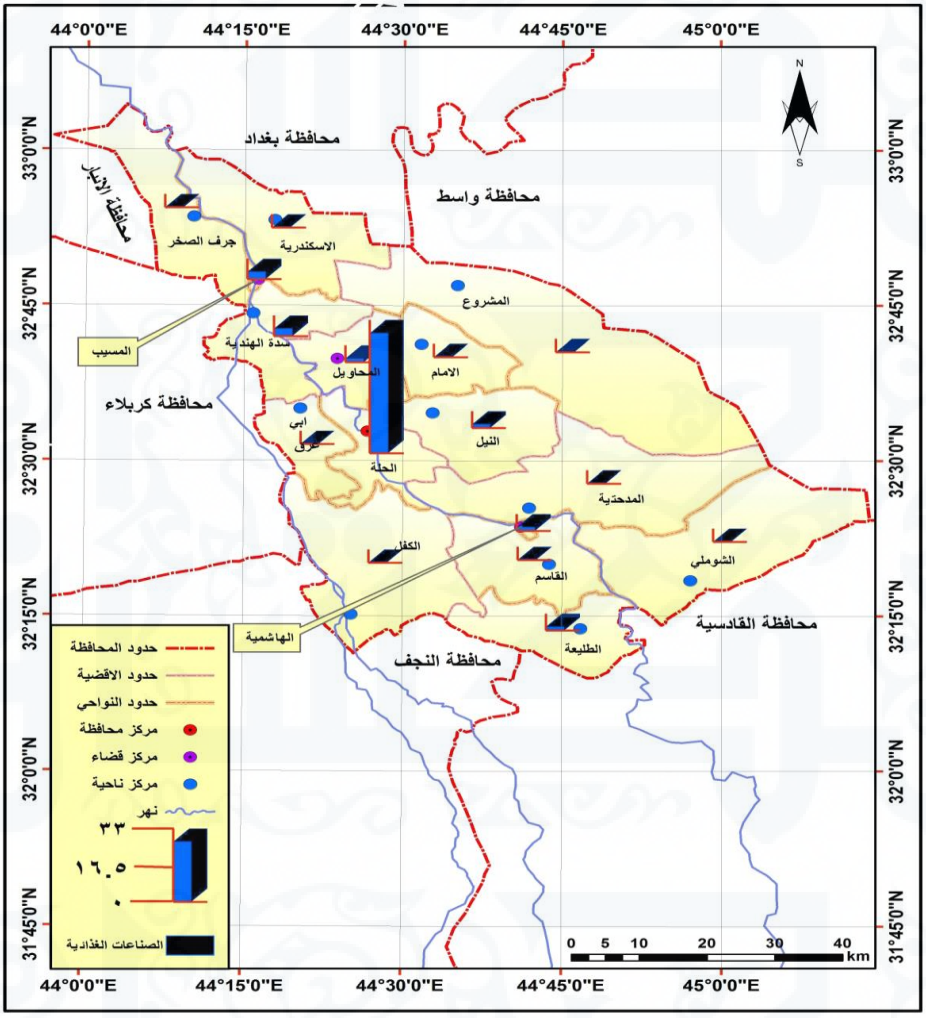
جدول (8) منشآت الصناعة الغذائية الصغيرة في محافظة بابل لعام2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	%	عدد العاملين	%
طحن الحبوب	8	19,5	28	12,5
الخبز والصمون	5	12,2	26	11,7
الدبس	5	12,2	39	17,5
الراشي	3	7,3	18	8
الطرشي	3	7,3	12	5,4
الكبة	1	2,4	3	1,3
المرطبات	5	12,2	41	18,4
الحلويات والمعجنات	6	14,6	26	11,7
الثلج	5	12,2	30	13,5
المجموع	41	%100	223	%100

المصدر: الاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية.

خارطة (2)

التوزيع المكاني للصناعات الغذائية حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول(6)

ومنشاة واحدة في السوق الكبير, ومن الصناعات الغذائية الأخرى معامل المخللات (ألطرشي) وجاء موقعها ضمن حي الطيارة بواقع (1) وحي الأكراد بواقع(1), مركز المسيب بواقع (1) إذ كان للعامل التاريخي أثراً كبير في قيام منشآتها مستفيدة من التسهيلات التي يوفرها ذلك الموقع وقد شكلت نسبة 7,3% من إجمالي عدد المنشآت الغذائية الصغيرة وبلغ عدد العاملين فيها نسبة 5,4% ,وهنالك صناعة الراشي التي بلغت نسبتها 7,3% من إجمالي عدد المنشآت الغذائية وعدد العاملين فيها شكلوا نسبة 8%من المجموع الكلى لعدد العاملين الصناعية.

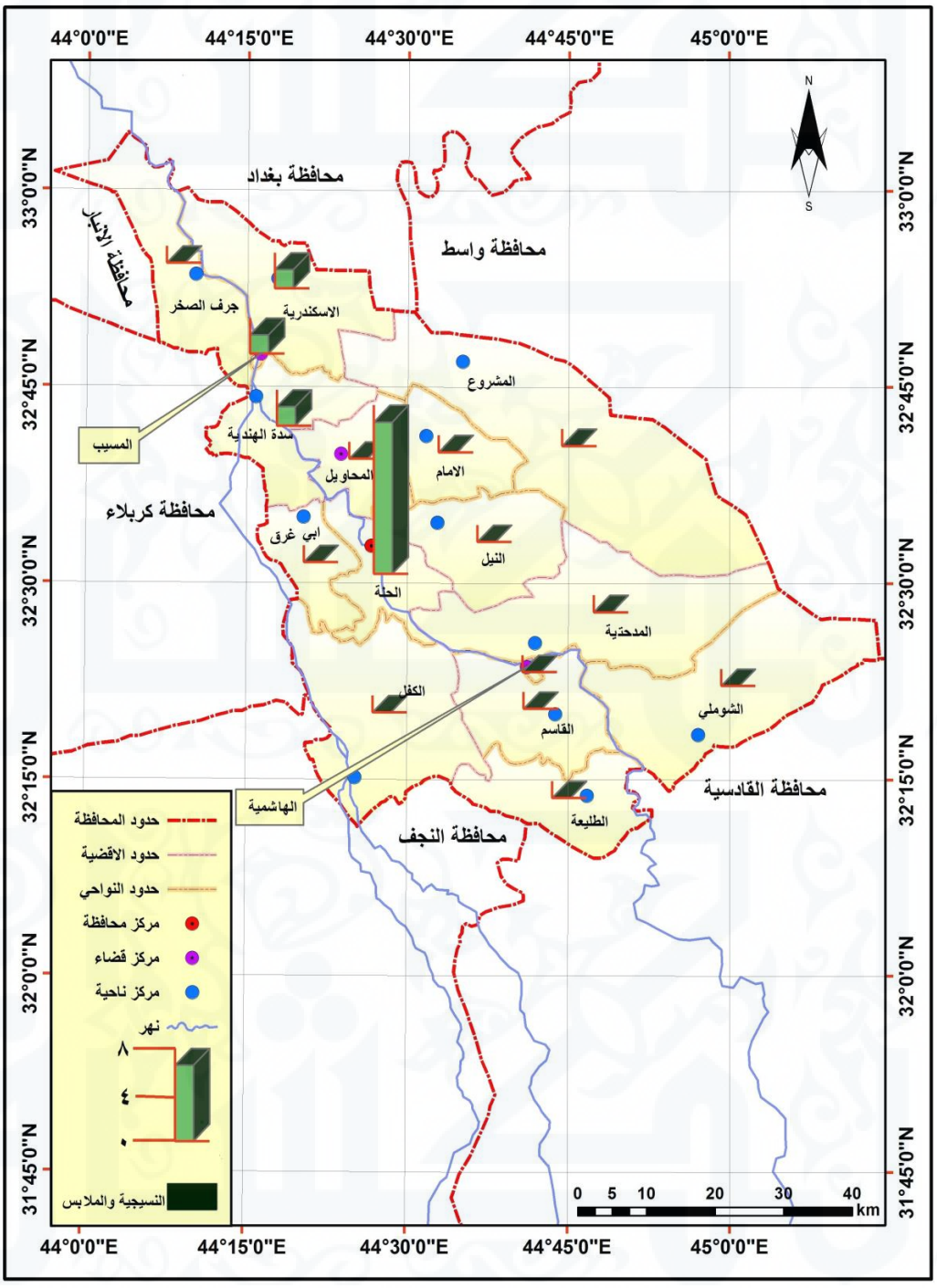
ب-الصناعات النسيجية والملابس والجلود:

يظهر أن منشآت خياطة الألبسة والمفروشات شغلت نسبة(41,7%) من إذ عدد المنشآت، انظر الخارطة (3) والجدول (9) أما عدد العاملين وصلت نسبتهم إلى (31,4%) من المجموع الكلي لعدد العاملين في القطاع المذكور وجميع منشآتها أخذت تتكتل ضمن قضاء الحلة أما بشكل محلات صغيرة أو معامل خياطة صغيرة الحجم وقد اتخذت مواقعها تبعاً لعوامل تاريخية أو لارتباطها بالمستهلك ,فضلاً عن الاستفادة من التجاذب الوظيفي مع محلات بيع الأقمشة ,أما انتشارها في الأحياء السكنية يعود إلى أن اغلب مراجعها هم من النساء ,وتتوزع العينة المأخوذة من هذه المنشآت في ناحية الإسكندرية ,ناحية السدة ,شارع أبو القاسم ,وحي الجمعية، محلة الجديدة كما تبرز لنا صناعة المنسوجات وتحضير الأقمشة والفوط النسائية في المحافظة إذ بلغ عدد منشآتها التي تناولتها الدراسة (2) منشاة صناعية صغيرة بلغت نسبته

16,6% من إجمالي عدد المنشآت الصناعية النسيجية الصغيرة كما شكلوا عدد العاملين فيها نحو نسبة 33,3% من إجمالي عدد العاملين في الصناعات النسيجية، معظم منشآتها الصغيرة الحجم في الحي الصناعي، منطقة نادر الثالثة لتوفر المساحات الواسعة فضلاً عن تسهيلات النقل والمواصلات الرئيسة وعلى الرغم من قلة عدد المنشآت النسيجية الصغيرة ألا انها تشكل نسبة عالية في تشغيل الأيدي العاملة ,أما منشاة حلج الأقطان فبلغ عدد منشآتها (5) منشآت صناعية شكلت نسبة 41,7% من المجموع الكلي لهذا القطاع وعدد العاملين فيها شكلوا نسبة 35,3% وجاء توقعيها المكاني في محافظة بابل ضمن حي الثيلة وحي المهندسين ومركز المسيب وناحية الإسكندرية (مجمع حطين السكني)، مركز المحاويل، وان التوزيع المكاني لهذه المنشآت يتطلب الاتصال المباشر بين المنتج والمستهلك لمعرفة أذواق المستهلك ورغباته.

خارطة رقم (3)

التوزيع المكاني للصناعات النسيجية حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (6)

جدول رقم (9)

منشآت صناعة المنسوجات والألبسة والخياطة في محافظة بابل لعام 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	%	عدد العاملين	%
صناعة المنسوجات	2	16,6	16	31,4
خياطة الملابس	5	41,7	17	33,3
حلج الأقطان	5	41,7	18	35,3
المجموع الكلى	12	%100	51	%100

المصدر: الاعتماد على الدراسة الميدانية.

ح- صناعات الخشب والأثاث: إن صناعة نجارة الأثاث المنزلي شكلت 81,8% من المجموع الكلى لعدد المنشآت الصناعية الصغيرة لصناعة الخشب والأثاث في محافظة بابل انظر جدول (10) وبلغ عدد العاملين فيها 44عاملاً شكلوا نسبة 88% جاء توزيعها المكاني في مركز الهاشمية بواقع (2) منشاة, ناحية المدحتية (حي الزهراء) بواقع (1) منشاة ,ناحية القاسم بواقع منشاة وحدة وحي الأكراد بواقع (1) منشاة, بينما بلغ عدد منشآت الآسرة (2) منشاة شكلت نسبة 18,2% من المجموع الكلي لهذا الفرع الصناعي في المحافظة وبلغ عدد العاملين نحو 12% من إجمالي العدد لهذا الفرع المذكور في المحافظة عام 2010 جاء توزيعها المكاني في الحلة حي القاضية, حي الطيارة انظر الخارطة (4).

جدول (10)

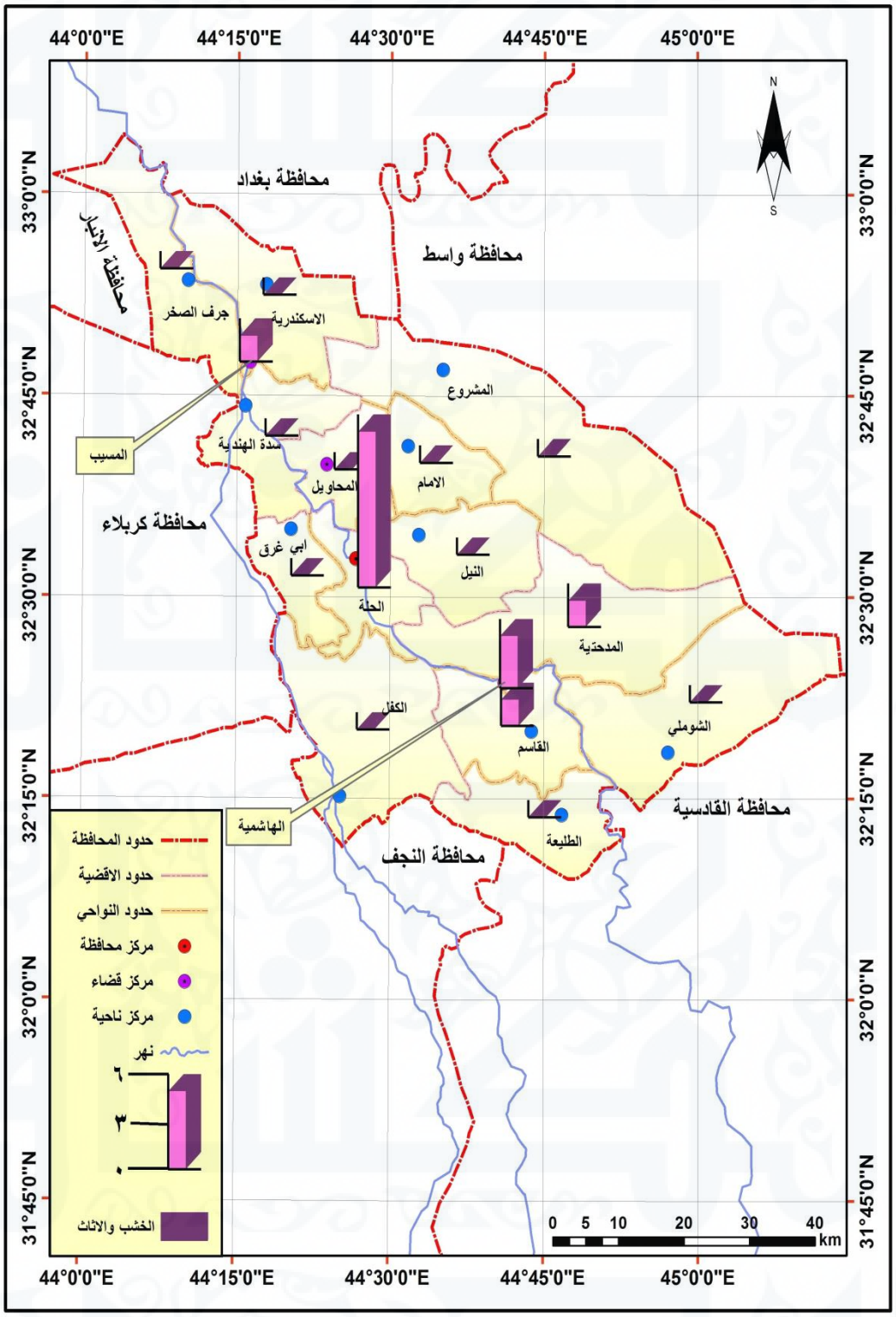
منشآت صناعة الخشب والأثاث في محافظة بابل لعام 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	%	عدد العاملين	%
صناعة الخشب والأثاث المنزلي	9	81,8	44	88
صناعة الآسره	2	18,2	6	12
المجموع الكلي	11	%100	50	%100

المصدر: الاعتماد على الدراسة الميدانية.

خارطة (4)

التوزيع المكاني للصناعات الخشب والأثاث حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر:من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (6)

ج- الصناعات الإنشائية:

تمثلت فروع هذا القطاع الصناعي بصناعة البايات بواقع (1) في الحي الصناعي بنسبة 11,1% وشكلوا العاملين نسبة 18,6% من المجموع الكلى لعدد العاملين في القطاع المذكور ,ومعمل إنتاج الشتايكر بواقع (1) منشاة صناعية شكلت نسبة 11,1% وبلغ عدد العاملين 5 عمال شكلوا نسبة 11,6% جدول (11) وجاء توقعيها المكاني في قضاء الحلة

ناحية الكفل بواقع (1) منشاة صناعية ,ومعمل كاشي الشعلان بنسبة تصل إلى 11,1% بينما بلغ عدد العاملين 9,3% من المجموع الكلى لعدد العاملين في القطاع المذكور, وجاء توقيعها المكاني في شارع الطهمازية وهنالك صناعة البلوك فقد شكلت نسبة 66,7% من إجمالي عدد المنشآت الصناعية الإنشائية الصغيرة في المحافظة وبلغ عدد العاملين 26 عاملاً شكلوا نسبة 60,5% من إجمالي العدد المذكور توزعت ضمن محافظة بابل ,شارع 80 بواقع 1 منشاة صغيرة, قرية الطينة بواقع 1 منشاة صغيرة ,ناحية أبي غرق بواقع (2) منشاة, انظر الخارطة(5)، وناحية الكفل بواقع منشاة وحده ,ناحية الإسكندرية.(الإسكان) بواقع (1) منشاة صناعية وجميع منشآت هذا القطاع الصناعي تسويق داخل محافظة بابل.

جدول (11)

منشآت صناعة المواد الإنشائية (اللافلزية) في محافظة بابل لعام 2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	%	عدد العاملين	%
صناعة الستايكر	1	11,1	5	11,6
صناعة البايات	1	11,1	8	18,6
صناعة الكاشي	1	11,1	4	9,3
صناعة البلوك	6	66,7	26	60,5
المجموع الكلى	9	%100	43	%100

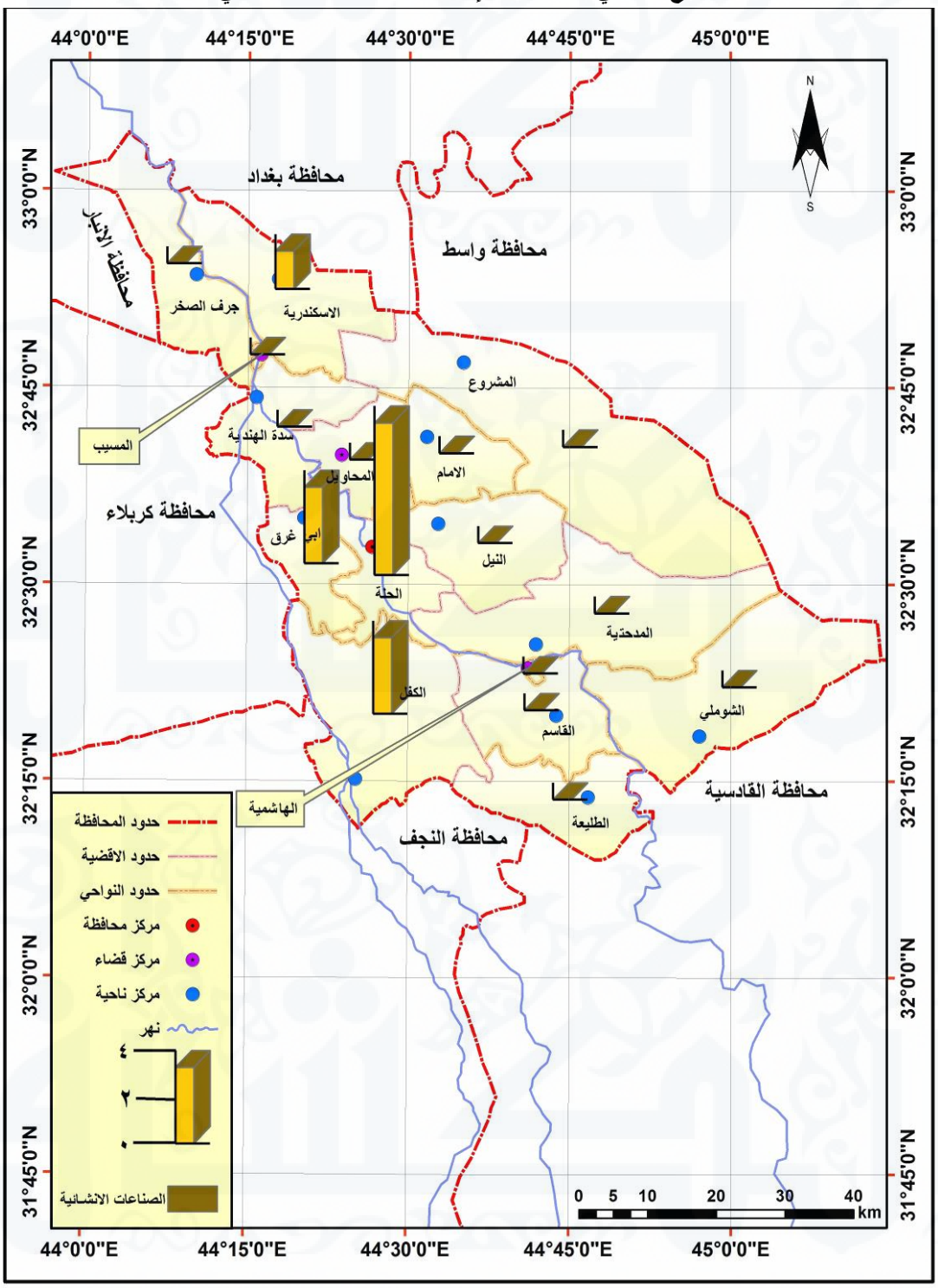
المصدر: الاعتماد على الدراسة الميدانية.

د-صناعة الطباعة والورق:

عدد المنشآت الصناعية لهذا الفرع الصناعي (2) منشأتان صناعيتان مشكلة نسبة (2,2%) من المجموع الكلي في المحافظة شكلوا عدد العاملين في ذلك الفرع (4) عاملاً مشكلين نسبة بلغت (0,9%) ,جاء توقعيها المكاني في محافظة بابل في شارع الري ومحلة الجامعين انظر خارطة (6).

خارطة (5)

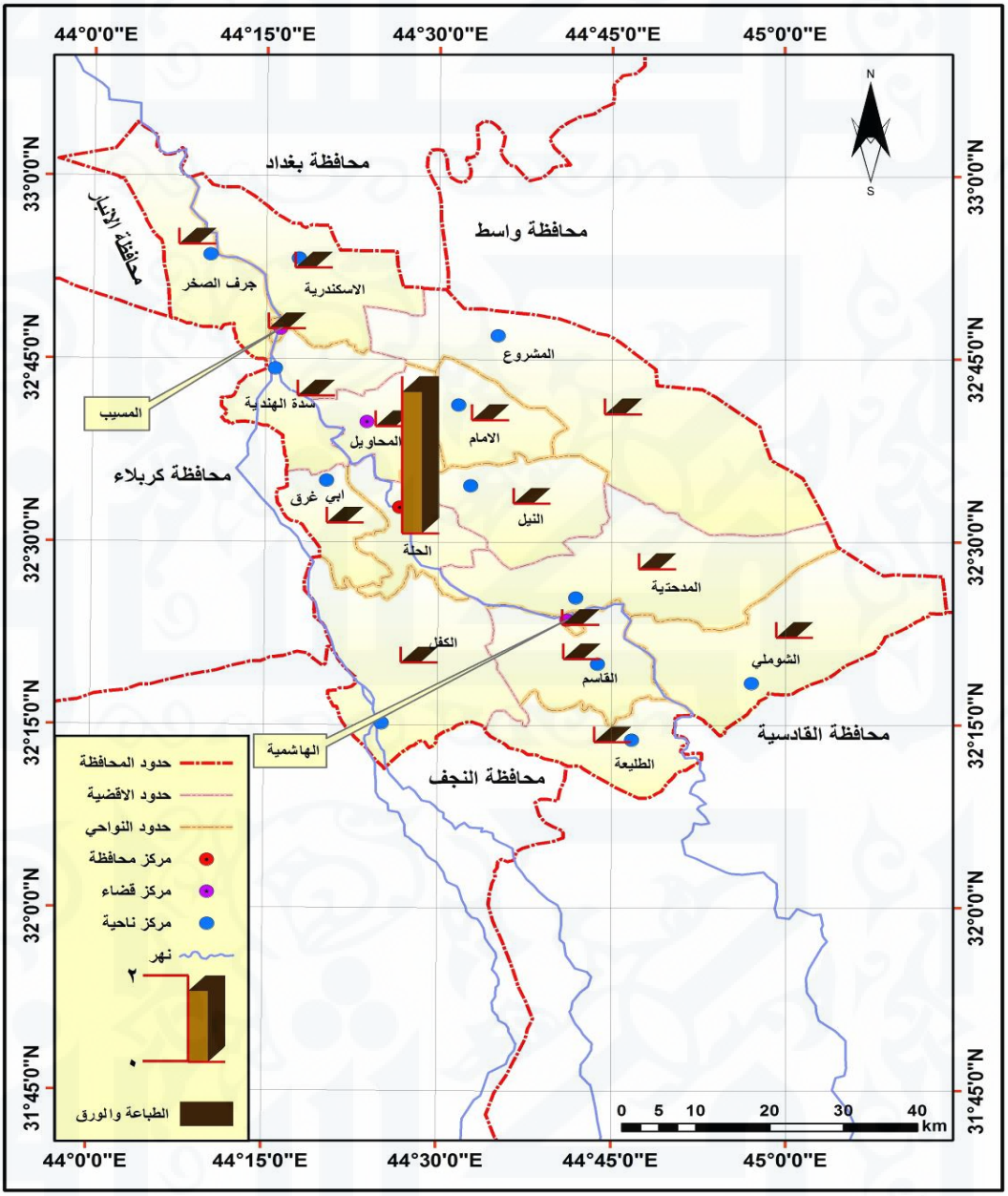
التوزيع المكاني للصناعات الإنشائية حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (6).

خارطة (6)

التوزيع المكاني لصناعة الطباعة والورق حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (6).

و-**الصناعات الهندسية:** توزعت هذه الصناعات بين صناعة الحدادة ,الألمنيوم ,إذ شكلت صناعة الحدادة نسبة 46,2% ,من إجمالي المجموع الكلى لهذا الفرع الصناعي وبلغ عدد العاملين 31 عاملاً شكلوا نسبة 49,2% من إجمالي العدد الكلى لهذا القطاع ,توزعت صناعات هذا الفرع في محافظة بابل في محلة المهدية بواقع (2) منشاة، حي الشاوي بواقع (منشاة واحدة) لكل منها مركز المحاويل , ناحية الشوملي, ناحية المشروع بواقع (1) منشاة لكل منها على التوالي انظر جدول (11) بينما شكلت صناعة الألمنيوم 53,8% من إجمالي عدد المنشآت الهندسية الصغيرة في المحافظة وبلغ عدد العاملين 32 عاملاً شكلوا نسبة 50,8% من إجمالي العدد في القطاع المذكور، جاء توقعيها المكاني في المحافظة مركز الهاشمية وناحية الإسكندرية (مجمع حطين السكني) ومركز المحاويل وناحية الإمام بواقع منشاة وحده لكل نها، وفي مركز

الحلة الثيلة بواقع منشاة وحده وحي الشهداء وباب المشهد انظر الخارطة (7)، أما الصناعات الأخرى (صناعة الأواني)، فأن الدراسة الميدانية لم تسجل أية إحصاءات والسبب يعود إلى المنافسة لهذه الصناعات التي أصبحت من الصناعات التراثية في المحافظة وهنالك سوق يعرف أسمه بهذه الصناعة (سوق الصفا رين)، إذ أشار احد الصناع في هذه الصناعة أنها اقتصرت في الوقت الحاضر على تصليح الأواني القديمة وتبيضها ,وأكثر البضائع الحالية هي مستوردة من الدول.

جدول رقم (12)

منشآت الصناعة الهندسية في محافظة بابل لعام2010

الفرع الصناعي	عدد المنشآت	%	عدد العاملين	%
صناعة الحدادة بأنواعها	6	46,2	31	49,2
صناعة الألمنيوم	7	53,8	32	50,8
المجموع الكلى	13	%100	63	%100

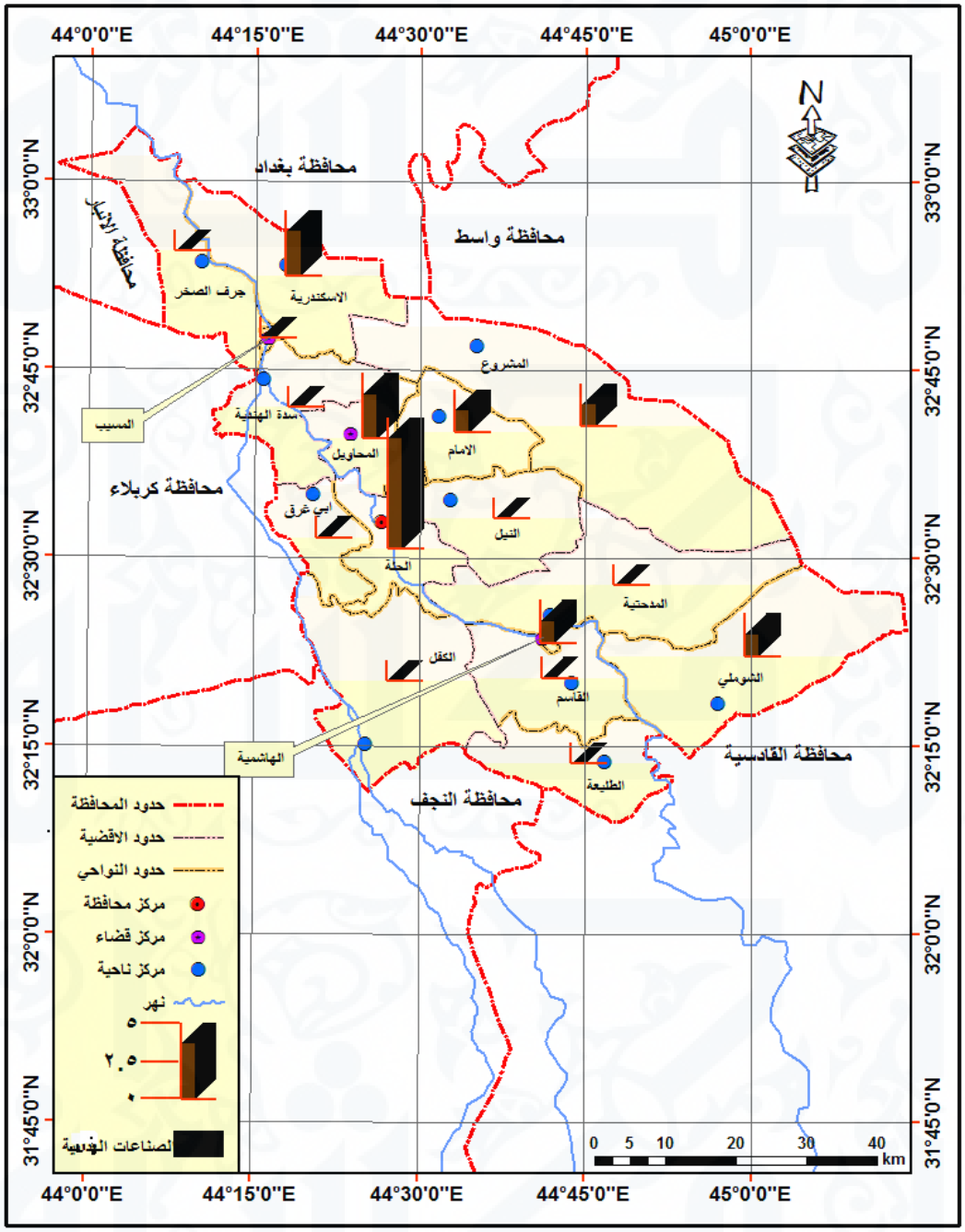
المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية.

المبحث الثالث

أهمية الصناعات الصغيرة في التنمية:

تؤدي الصناعات الصغيرة دوراً مهماً في التنمية الصناعية في محافظة بابل إذ تعد واحده من أهم الركائز التي تعتمد عليها التنمية الاقتصادية ,لكونها مصدراً أساسياً في زيادة الدخل للسكان فرص.

خارطة (6) التوزيع المكاني لصناعة الهندسية حسب أقضية ونواحي محافظة بابل



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (5)

العمل كما تلبي الكثير من الاحتياجات الضرورية للسكان وتعتمد على رأس المال الوطني والمدخرات الوطنية. وتعد الصناعات الصغيرة في منطقة الدراسة مجالاً خصباً لاجتذاب المستثمرين لذلك لابد من بيان أهميتها بمحافظة بابل بالتفضيل كما يأتي:.

أ- **أهمية مستلزمات الإنتاج:** تعد قيمة مستلزمات الإنتاج مؤشرا لوجود حركة صناعية واسعة في المنطقة ومن الجدول (13) بلغت قيمة مستلزمات الإنتاج في محافظة بابل نحو (18146942) مليار دينار عام 2009 وفرت نحو53,9% من مستلزمات الصناعات الغذائية ونحو (15,2%) من مستلزمات الصناعات الهندسية, من إجمالي مستلزمات الإنتاج في محافظة بابل إما بالنسبة لإسهام المحافظة في عام 2010 نجد أن مدى توفيرها لهذه المستلزمات بلغ بحوالي (22780000) مليار دينار من إجمالي مستلزمات الإنتاج المحلي إذ وفرت نحو 60.2% من مستلزمات الإنتاج الصناعي في الصناعات الغذائية ونحو 13.3% من مستلزمات الصناعات الهندسية 10.6% من مستلزمات الصناعات الإنشائية،

و7,7% من مستلزمات الصناعات النسيجية , يتضح مما سبق ان الصناعات القائمة لها دور هام في تنمية الإقليم من خلال رفع الطلب على المدخلات الأولية مما يعني تنشيط القطاع الزراعي في زيادة الإنتاج واستثمار الإمكانيات المتاحة بشكل أفضل في إقليم الدراسة بما ينسجم مع خطط التنمية.

جدول(13)

قيمة مستلزمات الإنتاج في الصناعات الصغيرة بمحافظة بابل لعامي2009.2010 (مليار دينار)

الفرع الصناعي	قيمة مستلزمات الإنتاج لعام 2009	النسبة%	قيمة مستلزمات الإنتاج لعام 2010	النسبة%
الغذائية	9372119	53,9	13720000	60,2
النسيجية والألبسة	1514116	8,7	1760000	7,7
الجلود ومنتجاتها	534237	3	–	.
الخشب والأثاث	1191222	6,8	1730000	7,6
الطباعة والورق	117000	0,7	130000	0,6
الكيمياوية	17232	0,1	–	.
الإنشائية	2010120	11,6	2420000	10,6
الهندسية	2635818	15,2	3020000	13,3
المجموع	18146942	%100	22780000	%100

المصدر بالاعتماد على: جدول (2) (ونتائج الدراسة الميدانية).

ب . أهميه حجم الإنتاج الصناعي:أن تطور النشاط الصناعي بشكل ملحوظ يحقق زيادة في حجم الإنتاج وقيمته، مما يتطلب ذلك اتخاذ إجراءات وخطط من شأنها زيادة الإنتاج وطاقاته لكي تتسع أسواق الصناعات الصغيرة بما يحقق مزايا ومنافع اقتصادية تكون ذات مردود ايجابي على عملية التنمية وباقي الأنشطة الاقتصادية والخدمية. في عام 2009 نحو (55271308) مليار دينار من إجمالي قيمة الإنتاج الصناعي في المحافظة كما في الجدول(14) جاءت في المقدمة الصناعات الغذائية نحو 50% وتلتها الصناعات الهندسية بنسبة 13,8%. أما في عام 2010 بلغت قيمة الإنتاج الصناعي نحو (59972500) مليار دينار، جاءت في المقدمة الصناعات الغذائية اذ نلاحظ ان قيمة الإنتاج الصناعي تطور بشكل ملحوظ في الصناعات الغذائية التي حققت أعلى أقيام الإنتاج الصناعي بنسبة 54,9% تلتها صناعات الهندسية نحو 13,4% ,بينما شكلت الإنشائية 11,4% من إجمالي قيمة الإنتاج في الصناعات الصغيرة في محافظة بابل, تلتها صناعة الخشب والأثاث 10.1%، والصناعات النسيجية والملابس الجاهزة 9,2% من إجمالي قيمة الإنتاج في المحافظة، و من خلال المؤشرات ان محافظة بابل قاربت على الاحتفاظ بقيمة الإنتاج ما بين عامي (2009. 2010) مما يعني قدرة النشاط الصناعي (الصناعات الصغيرة) على تنمية الإقليم، وهذا يعطي مؤشراً واضح في أمكانية, زيادة الدخل المحلي وتحسين المستوى ألمعاشي ,وإمكانية تحقق الاكتفاء الذاتي في توفير متطلبات السكان محلياً رغم الظروف والأوضاع السياسية والاقتصادية التي تعرض لها العراق بصورة عامة ومحافظة بابل بصورة خاصة.

جدول(14)

مقدار قيمة الإنتاج في الصناعات الصغيرة في محافظة بابل للمدة 2009.2010(مليار دينار)

الفرع الصناعي	قيمة الإنتاج لعام 2009	النسبة%	قيمة الإنتاج لعام 2010	النسبة%
الغذائية	27645562	50	32932500	54.9
النسيجية والألبسة الجاهزة	5818190	10,5	5540,000	9,2
الجلود ومنتجاته	1192944	2,2		.
الخشب والأثاث	4958452	8,9	6060000	10,1
الطباعة والورق	563000	1	620000	1

الكيمياوية والبلاستكية	288000	0,5	-	.
الإنشائية	7160945	13	6810000	11,4
الهندسية	7644215	13,9	8010000	13,4
المجموع	55271308	%100	59972500	%100

المصدر: الاعتماد على جدول (2) و نتائج الدراسة الميدانية.

ج . أهميه القيمة المضافة:

تعد القيمة المضافة إحدى المؤشرات المهمة ذات الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، وتشير إلى ما تقدمة الصناعة من إسهامات، وتمثل الفرق بين قيمة الإنتاج بكلفة عوامل الإنتاج وبين كلفة المواد المستخدمة في إنتاجها، وتزداد هذه القيمة بزيادة كفاءة عوامل الإنتاج.

نلاحظ من الجدول (15) أن القيمة المضافة التي كونتها الصناعات الصغيرة في المحافظة نحو (37124366) مليار عام 2009 استحوذت الصناعات الغذائية على 48,2% منها فيما حققت عام 2010 نحو (37192500) مليار دينار استحوذت الصناعات الغذائية على 51,7 منها , جاءت بعدها الصناعات الهندسية من خلال استحواذها على 13,4%من إجمالي القيمة المضافة تلتها الصناعات الإنشائية نحو11,8,بينما شكلت صناعة الخشب والأثاث نحو 11,6% من إجمالي القيمة المضافة , اما المنشآت الأخرى أسهمت الصناعات النسيجية بنحو 10,2% فيما كان إسهام صناعات الورق والطباعة ضئيلاً جداً من إجمالي القيمة المضافة نحو 1,3% في المحافظة خلال عام 2010.

ومن المؤشرات أعلاه يتضح ان المنشآت الصناعية الصغيرة التي حققت مقداراً جيداً من القيمة المضافة (الصناعات الغذائية والهندسية والإنشائية) مما احتلت وزناً مهماً مقارنة مع الصناعات الأخرى ,لان عائديه القيمة المتحققة في الصناعات الصغيرة تخدم بصيغته الحالية التنمية الإقليمية من خلال زيادة الدخل المحلي وتوسع السوق و تحسن الوضع الاقتصادي في الإقليم خاصة ان إرباح هذه المنشآت تبقى داخل الإقليم وبذلك يمكن أن نعد الصناعات أعلاه قاعدة أساسية تقوم عليها خطط التنمية.

جدول (15)

مقدار القيمة المضافة في الصناعات الصغيرة في محافظة بابل للمدة 2009.2010 (مليار. دينار)

الفرع الصناعي	قيمة مستلزمات الانتاج لعام 2009	النسبة%	قيمة مستلزمات الإنتاج لعام 2010	النسبة%
الغذائية	9372119	53,9	13720000	60,2
النسيجية والألبسة	1514116	8,7	1760000	7,7
الجلود ومنتجاتها	534237	3	-	.
الخشب والأثاث	1191222	6,8	1730000	7,6
الطباعة والورق	117000	0,7	130000	0,6
الكيمياوية	17232	0,1	-	.
الإنشائية	2010120	11,6	2420000	10,6
الهندسية	2635818	15,2	3020000	13,3
المجموع	17391864	%100	37192500	%100

المصدر: الاعتماد على جدول(2) و نتائج الدراسة الميدانية.

د . أهمية البنية الصناعية:. اتصف النشاط الصناعي في محافظة بابل بسيطرة الصناعات الغذائية الصغيرة على البنية الصناعية فضلاً عن الصناعات الهندسية لعام 2009 ونجد الحال نفسه عام 2010 باستحواذ الصناعات الغذائية على 410 بنسبة 46,6% من بين 88 منشاة صناعية في المحافظة ونحو 51,4% من إجمالي عدد العاملين فيها ونحو (54,9%)، (51,7%) من قيمة الإنتاج والقيمة المضافة على التوالي المتحققة من القيمة في المحافظة عام 2010 ان هذه المكانة للصناعات الغذائية يمكن ان تسهم في خطط التنمية في المحافظة حتى جاءت بعدها الصناعات الهندسية من

عدد المنشآت وعدد العاملين وقيمة الإنتاج والقيمة المضافة نحو14,8%، 14,5%، 13,4%، 13,4% على التوالي ,تلي ذلك الصناعات النسيجية نحو 13,6%، 11,7%، 9,2% لكل من عدد المنشآت وعدد العاملين والإنتاج الا ان نصيبها من القيمة المضافة تراجع الى 10,2% من إجمالي المحافظة متقدمة عليها الصناعات الإنشائية في القيمة المضافة نحو 11,8% من إجمالي القيمة في المحافظة لعام 2010، أسهمت الصناعات الخشب والأثاث بنسب مختلفة من عدد المنشآت والعاملين وقيمة الإنتاج والقيمة المضافة نحو (12,5%)، (11,5%)، (10,1%)، (11,6%),في حين افتقرت المحافظة الى فروع بعض الصناعات الصغيرة لعام 2010 لاسيما الصناعات الكيمياوية والجلود.

ومن المؤشرات أعلاه نجد وجود خلل في البنية الصناعية وضعفها ويعزى هذا إلى ارتفاع التكاليف النهائية في الإنتاج بسبب عامل المنافسة الخارجية و انعدام الحافز لفرض توطين صناعات جديدة بسبب التوجه نحو الاستثمارات التي تحقيق إرباح عالية بأسرع وقت ممكن وهذا الدافع أدى الى غلق الكثير من المصانع والتوجه نحو المشاريع التجارية بدافع تحقيق الأرباح. وبهذا نجد ان البنية الصناعية القائمة في المحافظة اقتصرت في الصناعات الغذائية والصناعات الهندسية فيما كان اثر بقية القطاعات الصناعية محدودة في التنمية الإقليمية فضلاً عن افتقار الإقليم للصناعات الكيمياوية والجلدية.

الاستنتاجات:

1- تتوزع في محافظة بابل (7) قطاعات صناعية إلا إن جلها يتجه نحو سد حاجات السكان المحلية ,وقد جاء توزيعها المكاني في الوحدات الإدارية حسب مناطق تركز السكان مما يشير إلى دور السوق في توزيعها الجغرافي.

2- لم تستثمر بعد العديد من الإمكانيات المتاحة للاستثمار في القطاع الصناعي مما يهيئ فرص استثمارية في نمو القطاع الصناعي بمنطقة الدراسة.

3- ازدياد الأهمية النسبية في الصناعات الغذائية عام 2010 لاسيما في عدد العاملين والقيمة المضافة اذ استحوذت على (51,6%)، (51,7%) من إجمالي مثيلاتها في المحافظة عام 2009 بعدما كانت (50,2%)، (48,2%) على التوالي.

4- ازدياد الأهمية النسبية للصناعات الهندسية في المحافظة عام 2010 لاسيما عدد المنشآت وعدد العاملين والقيمة المضافة اذ استحوذت على (14,8%)، (14,5%)، (13,3%) على التوالي من إجمالي مثيلاتها في المحافظة.

5- حققت صناعات الخشب والأثاث تقدماً كبيراً عام 2010 حسب المعايير كافة اذ استحوذت من عدد المنشآت والعاملين والأجور (12,5%)، (11,5%)، (12,3%) وشكلت القيمة المضافة (11,6%) من إجمالي مثيلاتها في المحافظة عام 2009 بعدما كانت (6,5%) من عدد المنشآت والعاملين على التوالي ونحو(10,9%) من قيمة الأجور ,بينما شكلت قيمة الإنتاج ومستلزماته والقيمة المضافة نحو (8,9%)، (6,8%)، (9,9%) على التوالي, مما أشارت الى تزايد أهميتها على مستوى المحافظة وإمكانية تطويرها في المحافظة.

6- بلغت نسبة مستلزمات الإنتاج الصناعي داخل المحافظة حوالي 22780000 مليار دينار عام 2010 جاءت الصناعات الغذائية بنسبة 60,2% تلتها الصناعات الهندسية بنسبة 13,3% من إجمالي مستلزمات الإنتاج مما عزيز من مكانتها وقدرة على تنمية الإقليم.

7- أن قيمة الإنتاج الصناعي في محافظة بابل قاربت على الاحتفاظ بقيمتها ما بين عامي (2009، 2010) مما يعني قدرة النشاط الصناعي (الصناعات الصغيرة) على تنمية الإقليم اذ حققت الصناعات الصغيرة نمواً في الإنتاج الصناعي ولاسيما عام 2010 نحو 599725000 مليار دينار استحوذت الصناعات الغذائية على 54,9% تلتها الصناعات الهندسية نحو 13,4% من إجمالي قيمة الإنتاج الصناعي والصناعات الإنشائية بنسبة 11,4% من إجمالي قيمة الإنتاج الصناعي مما يشير الى الأهمية الاقتصادية المستقبلية.

التوصيات:

1 . تشجيع المصرف الصناعي على تقديم القروض اللازمة الى أصحاب المنشآت الصناعية الصغيرة لزيادة دورهم في العملية التنموية في المحافظة، لأغراض التحديث، أو في إقامة مشاريع جديدة، مع ضرورة تأكيد خفض نسبة الفائدة المفروضة على قيمة القروض.

2. زيادة فاعلية هذه الصناعات وتذليل كافة الصعوبات التي تواجهها لزيادة دورها في عملية التنمية الاقتصادية ,فضلاً عن تحسين شروط العمل عن طريق زيادة الوعي الاستثمار.

4. تحقيق نوع من التوازن المكاني للمنشآت الصناعية الصغيرة في المحافظة والحد من تركزها في مناطق محددة من المحافظة (قضاء الحلة) وذلك عن طريق ترحيل قسم من تلك الصناعات من أجل التخفيف من العبء المكاني الواقع على كاهل تلك المنطقة وبالتالي الإفادة من قربها لمصادر المواد الأولية،وطريق النقل والمواصلات الأمر الذي يسهم في تخفيض تكاليف النقل وكذلك الإفادة من الأراضي الشاغرة وبالتالي تحقيق التوازن المكاني المنشود بالتوجه نحو قيام الصناعة ضمن الأراضي المخصصة لها.

5. زيادة الاتصال مع مراكز البحث العلمي حيث تبدو الحاجة ماسة إلى تطوير البحث العلمي في مجال التصنيع سواء في مجال تأمين المادة الأولية المناسبة أو من حيث اختيار الطرق التكنولوجية الملائمة للوصول إلى أفضل النتائج لذا نقترح بإقامة مراكز للبحث العلمي ترتبط بالصناعات الصغيرة القائمة وتدرس مشاكلها.

الهوامش حسب وردها في البحث:-

(1) امجد عبد المهدي، محمود يوسف عقلة، دراسات في الجغرافية الاقتصادية، الطبعة الأولى، الأردن، دار صفاء، 2011، ص36.

(2) انتصار رضا حسوني، الحرف الصناعية في مركز قضاء الكاظمية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، 2003، ص11.

(3) مهند ياسين محمد، "الصناعات الحرفية وأثارها على الاقتصاد المحلي "، بحث منشور، جامعة بغداد، المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي، 2010، ص9.

(4) انتصار رضا حسوني ,مصدر سابق,ص12.

(5) مراد فالح مراد ,الصناعات الصغيرة والمتوسطة ودورها في معالجة مشكلة البطالة في العراق,رسالة ماجستير (غير منشورة),جامعة بغداد،كلية الاداره والاقتصاد،2008،ص10.

(6) يسرى عبد الرحمن حسوني , الصناعات الصغيرة في البلدان العربية تنميتها ومشاكل تمويلها "،جامعة الملك فهد،المعهد العربي الإسلامي, 2000، ص10.

(7) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء الصناعي وتكنولوجيا المعلومات، تقرير المنشآت الصناعية الصغيرة لعام 2007، بيانات غير منشورة.

(8) نوار عبد الغني يوسف، الصناعات الحرفية الريفية ودورها في التنمية المكانية دراسة تحليله للصناعات الحرفية الريفية في محافظة نينوى، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة بغداد، المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي، 1997، ص8.

(9) المصدر نفسه,ص8.

(10) محمد أزهر السماك، الجغرافية الصناعية من منظور معاصر، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للطباعة والنشر، 2006، ص50.

(11) هاشم محمد صالح ,جغرافية الصناعة ,الطبعة الأولى ,مكتبة المجمع العربي ,الأردن - عمان ,2013,ص64.

(12) المصدر نفسه,ص65.

(13) حسين عبد المطلب الإسراج، "تعزيز تنافسية المشروعات الصناعية الصغيرة والمتوسطة في ظل اقتصاد المعرفة"، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة، العدد التاسع عشر، الدنمارك، 2005، ص15.

(14) حسين عبد المطلب الإسراج، مصدر سابق، ص16.

(15) ميساء حبيب سلمان، الأثر التنموي للمشروعات الصغيرة الممولة في ظل إستراتجية التنمية، رسالة ماجستير (منشورة)، الأكاديمية العربية بالدنمارك، كلية علوم الاقتصاد، 2009، ص17.-http://www.ao-academy.org/wesima_articles/letters-20090613.

الفانتازيا في الرواية العراقية النسوية بعد عام 2003م – دراسة في روايتي وفاء عبد الرزاق وإيناس أثير

أ.د. عباس رشيد الدده م.م. سعيد حميد كاظم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Fantasy in Iraqi Female Novel After 2003
Study of Wafa'a Abdul Razaq and Enas Atheer's Novels

Prof. Abbas Rasheed Al-Dada Asst. Lect. Saa'eed Hameed Kadim

Abstract

The Iraqi female novel after 2003 differs in that they do not follow the usual recital patterns. Because of the relation between reality and nonrealistic, the novelist render to fantasy to embody this relation. Accordingly, the novelist uses fantasy to symbolize reality. Because of fantasy enriches novels, this research aims at delineating the artistic features of Iraqi female novel taking Wafa'a Abdul Razaq's novel (Hamoot) and Enas's Atheer's (Still Alive).

الملخص

لقد استطاعتْ الرواية العراقية النسوية بعد عام 2003م أنْ تحددَ ملامحَ الاختلاف من خلال التمرد على الأنماط السردية التقليدية، وقد حققتْ إضافةً جادةً للمشروع الروائي وحضوراً نوعياً في الاثراء والرصد، وهي تشكّل نصوصاً متميزةً ترتكز على الحركة والتغيير، وتكرّس أنماط جديدةً تستند إلى الملمح الجمالي والفني، ونظراً لتعالق اللاواقع في الواقع أصبح العمل الروائي تحت مؤثرات ضاغطة تدفع به للجوء إلى الفانتازيا ليُجسد فيها الروائي رؤيته لمواجهة هذا التعالق ورفد العمل الأدبي بالمزيد من الرؤى الإبداعية، لذا عملتْ الروائية على تطعيم كتابتها الروائية بالفانتازيا لتجسيد الواقع والاستغوار فيه والاحاطة به، ولأن الفانتازية تُعد من أهم الروافد الفكرية والفنية التي تثري عالم الرواية، لذلك سعى البحث إلى محاولة رسم الملامح الفنية في الرواية العراقية النسوية تنظيراً وإجراءً في روايتي (حاموت) للروائية (وفاء عبد الرزاق) و(مازلتُ أحيا) للروائية (إيناس أثير).

لقد نظّرتْ الروائية العراقية في عملها الأدبي وعملتْ على اضفاء صياغات جمالية له، كما رأتْ أنْ تلك الاعمال الفنية لا يمكن أن تفقد رصانتها أو أنْ تتلاشى إذا دخلت في دائرة المتخيل، بل تزداد وضوحاً وتعضيداً في العمل الروائي، الذي يدمج بين الخيال والواقع، إذ لا خيال بلا واقع ولا واقع بلا خيال في مضمار تلك الاعمال، وقد تجلى عملها من خلال إضفاء البعد التخييلي على الواقعي وتكسير قيوده عبر المزج بينهما، كما أنّ التداخل بين الزمن الواقعي والزمن الفانتازي المتخيل ينتج تداخلا بين الحسي والخيالي وإلغاء المسافة بين الحلم والواقع؛ ذلك أن سحرية الواقع العراقي واختلاط الأوراق في مجرياته وتعاقب الحروب المتناسلة عليه، أدتْ إلى انفتاح الذاكرة الروائية التي وسّعت حدود السرد، وأنتجتْ تجربةً ثريةً وعميقةً مثّلتِ المتغيرات الجديدة التي تتطلب وعياً جديداً، لمغادرة الاشكال القديمة وبناء مشروع ذاكرة روائية فكرية وإنسانية قائمة على الوعي.

هذا الواقع القائم بالاحتمالات لا يمكن الالمام بمشاهده لسعة انفتاحه، إذ تذكر فيرجينيا وولف "أن الرواية لا تمتلك بل لا تستطيع أن تعطي نفسها الحق في القدرة على تقديم صورة كاملة أو حتى شبه كاملة عن الواقع رغم أنها أقرب الأجناس الأدبية إلى الواقع المعيش وأقدرها على التعبير عنه. أصبح الروائي في القرن العشرين ينظر إلى الرواية على أنها شكل مفتوح ولكن دون الادعاء أن لديه القدرة على تقديم صورة نمائية أو متكاملة لواقع اللا حدود. وهذا خلاف الاعتقاد الذي ساد القرن التاسع عشر وهو أن الرواية كانت سبيلاً للسيطرة على الواقع"[1].

بينما تظل الفانتازيا عالماً منفتحاً على الواقع وهي تشكّل جدلاً معه، كما تُعد أحدى المداخل المهمة إليه "لأنها تتقصى الوضع الإنساني فيه، وتقدم حالات يزول فيها الاتفاق المعقول حول العالم الخارجي، ويتوقف من خلالها التوقع

[1] آفاق الرواية ((البُنية والمؤثرات))، د. محمد شاهين، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م، ص6.

الإعتيادي، لعدم وجود طريقة للتفريق بين المدارك الحسية المتفق عليها وبين تلك التي تؤكد رؤى جنونية، وبهذا التوصيف فإنها – الفنتازيا – حينما تستخدم في الأدب فأنه لا يعتبر هروباً من الواقع بل أستغوارٌ له، إذ أن العالم الذي تطرحه الفانتازيا يبدو عالماً دون ريب، لكن في الوقت نفسه يتوقف العمل في المعاني الاعتيادية المألوفة، فكل شيء يفيض بمعاني مضمرة"[1].

فضلا عن أنّ الفانتازيا ظاهرةٌ أدبيةٌ "تثير الشك في ذهن المتلقي، حول انتماء الحكاية لهذا العالم المعيشي أو عالم مغاير تماماً"[2] كما إن غرائبية الفانتازيا تقترح عالماً موازياً للواقع لا يخلو من مرجعيات وقوانين ومنطق الواقع (المؤجل) ضمناً وإلا فإنها ستنتمي إلى عالم اللامعقول وفوضى المخيلة، كما إن الخطاب الفانتازي يتمركز في بؤرة مزدوجة تباشر الواقع المألوف بتفكيك أبعاده ومدلولاته، وتعيد تشكيل وإنتاج تلك الابعاد والمدلولات على وفق رؤية مغايرة تقصي التراتبية (الواقعية) وتحيلها إلى عالمٍ افتراضي لا يرتكز على خاصية الحدوس الإدراكية والحسية[3].

ومن تلك الرؤى الفنية التي تختزن (الفانتازيا) كثيمةٍ دالةٍ لها، دارَ مضمون رواية (حاموت) للروائية (وفاء عبد الرزاق) وقد دارَتْ برؤيتها حول فلسفتي الحياة والموت، ليأخذا مشهدا فانتازيا، أقامته الروائية بين شخصيتين رمزيتين تناوبتا الحوار بين الراوي (محمد) وأرادت به (الحياة) وشخصية (عزيز) وأرادت به (الموت)، كما إن هذين الشخصيتين دالتان على عنوان الرواية حاموت والذي كان هو الآخر المأخوذ من (حياة) و(موت) والذي رجّحت فيه كفة الموت الذي نخّر جسد الحياة، ومازال موغلا في التآكل ليبقى منها (حا)، وقد تبادلت الشخصيتان في اكثر من موقعٍ الحوار، وبهذا فقد تناولا جوانبَ مهمةً حفّزت القارئ على متابعة حواراتهما عبر الاسئلة التي كشفت عن واقعٍ مؤلمٍ تلفّه العتمة ويدور في فلكه الموت المتنوع وتحوم في فضائه غيومَ رماديةً.

حاموت عالمٌ متسعٌ يجمع كل الموجودات، والراوي يسمّيها بمدينة كونية ماثلة بالمتغيرات والمتنوعات، والتي سيكون مستقر خرابها في بقاع ارضنا، تلك الأرض التي تستقبل كل هذا الخراب سيقول عنها السارد بأنها ستتحول إلى زريبة وكهف، وستظل مدار اسئلته التي يقول عنها (اغوص في قاع "حاموت" في كل جوانبها واتجاهاتها الأربعة، لا أجد غير الحرب والغضب وشح الابتسام..)[4] هكذا سيكون مصير سيدة الكبرياء –كما وصفها السارد محمد– وقد بدا تذمره قائلا (غزاها الفئران وأخشى عليها من تفشي الطاعون)[5] ليطلق سؤاله (ويحكِ "حاموت" لهذا الحد رخصتْ نفسكِ عليكِ بحيث تسمحين للفئران أن يعيثوا بك فسادا؟)[6]وينتهي (ربما هي حكمة كونية.. لتصبح "حاموت" مهبط الظالمين والمستنفعين، والقتلة)[7].

ويعللها بالأسباب (قد كانت ((حاموت)) مكتظة بالدخلاء الذين أفسدوا الحياة الجميلة)[8]، وبهذا فقد تغيرتْ خارطة الحياة على وفق تضاريس جديدة يذكرها السارد محمد(صار الفاسد سيدا، والمعتوه إماما، والحاقد مرشدا، والقاتل ورعا .. والشاذ رئيسا. التفَّ الأتباع المأجورين كل حسب كتلته وتخلف المنتسَب إليه، حتى تساقط الناس عريا وجوعا. التهمت الشوارع أبناءها الحفاة والكادحين والنسوة الضائعات، وصارت الأرض حفرا مترعة بالثقوب والفساد)[9]، حتى غدتْ (الأرض التي نقف عليها نهابها أحترازاً للموت)[10]، هذه الأسئلة والاستفسارات تدور في فضاء الرواية، وهي تكشف حجم الظلم الذي طغى على هذه الأرض، وعلى الرغم من ذلك فإن أبناء حاموت يتدفقون (مثل نهر خائف الأنفاس في جريانه حذراً،

[1] تحولات النص السردي العراقي، عبد علي حسن، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2013م، ص94.
[2] أدب الفانتازيا: ت.ي. ابتر، تر:صبار سعدون السعدون، دار المأمون، بغداد،1989، ص10.
[3] ينظر: الفانتازيا بوصفها كشفاً، بورخس في ذاكرة شكسبير، عباس لطيف، جريدة الأديب الثقافية، ع16، 2004م، ص12.
[4] حاموت، وفاء عبد الرزاق، رواية، مؤسسة المثقف العربي، العارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2014م، ص87.
[5] المصدر نفسه، ص73.
[6] المصدر نفسه، ص73.
[7] المصدر نفسه، ص33.
[8] حاموت، ص39.
[9] المصدر نفسه، ص 74.
[10] المصدر نفسه، ص56.

ذلك ما دأب عليه حتى الأطفال.. مع هذا تندلع في عروقهم الطفولة وتتآلف مع يوم مشمس)[1]، كما أنّ ترادف النقيضين وسيرهما معاً كان بسبب ما قالته على لسان السارد (مكثنا في أرض أحتوت النقيضين، من أقصاها إلى أقصاها صارت مدنا من صفيح، نسكن الصفيح في القيظ وفي شتاء)[2]، من هذا فهي قدّمت التفاتةً رائعةً حين جعلت من شدة الحدث ضميراً مؤنباً للموت – والذي هو لا يعرف ذلك – ولذا فقد قال الراوي (محمد) عن (عزيز) (اعتدلَ في جلسته:

– كان المنظر مؤلماً جداً... جداً، خمسة أطفال كانوا ذاهبين إلى مدارسهم، فصاروا طُعماً لذوي الضمائر المتعفنة وطُعماً للنار

تمزقت أجسادهم إرباً بسبب دراجة مركونة إلى جانب الشارع ملغمة.

أية رجولة رعناء فعلت ذلك، يا للهول!

–هل أنت خائف "عزيز"؟

–لا.. أنا لا أعرف الخوف.. إنما سقطت بعض أصابع طرية في حضني وأنا أعبر إلى الطريق الآخر.

– أين وضعت بصمتك إذا؟

– ألتهمتها النار أليس كذلك؟)[3]

تكشف الروائية على لسان السارد البؤس والدمار وماجرى على هذه الارض من أحداثٍ مفجعةٍ، ليتم عرض ما تسمى بـ (شواهد العصر)، وهي إنما خوارق كونية حصلتْ في الواقع الإنساني، ولكي يتم نقل وقائعها لابدّ من شاهدٍ يقف على مرامها، ويكشف تلك الوقائع عبرَ الزمكان، ونظرا لتفجّر تلك الحوادث وتشظي نتائجها كان لابدّ من اختيارٍ دقيقٍ، وهو ما قامتْ به الروائية عبر اختيار شخصيتين رمزيتين احدهما (الحياة) والاخرى (الموت) فقد جرى التحاور بينهما، ليصل القارئ عبر الأسئلة الى حقائق الموت، وإنما أجرتها بواقع فانتازي إذ يظهر هذا الشبح بصورٍ مختلفةٍ ويختبئ في كل مكان، وهو الوحيد الذي يعاين مآسي الفجائع وما يمر به الاطفال والرجال والنساء والشيوخ، من خلال بصمات يتركها خلفه ويذهب، إلا أن الروائية حاولت أنْ تغيّر في بعض مسارات الرؤى الروائية من خلال جعل الموت أليفا سارداً مع شخصيتها الأخرى (محمد) في الرواية، ليتسنى له معرفة الآثار والبصمات التي يتركها وراءه، ولذا فلقد تتبّع أثره وبصمته ليكتشف هوله وهلع ما يتركه، وحتى تترك الروائية أثراً فانتازياً فإنها قد جعلت من الشخصية الساردة (محمد) الشخصية الوحيدة التي ترى بصمة (عزيز/ الموت) قبل وقوعه، كما جعلته الشاهد لما سيقع وبين الرؤيتين تتبلور في ذاته مشاهد الدمار والقتل، لا سيما وهو الذي تناديه خالته بـ (عارف) ("محمد".. هو اسمي في شهادة الميلاد، إنما خالتي كانت تناديني بـ "عارف"، لستُ أدري لمَ يحلو لها ذلك؟)[4].

وكثيرا ما توجّهت الروائية بأسئلتها المنغرسة في بنية النص الروائي، وهي بواعثٌ تحريكيةٌ ومحفزةٌ لتدبّر الأجوبة للآخر عبر مثير جديد بين متضادين لا يجتمعان، فهي تعيش اللا يقين في ظل هذه الظروف، وتعاملتْ مع الحلم والخيال بوصفهما واقعاً؛ ذلك أن ما يجري لا يمكن ترجمته ومواجهته بدلائل عقلية مقنعة، فهي أحداث تتجاوز كل المعايير، ولذا فقد جعلت (محمد) يبحث ويتساءل عن جوانب الحياة ويفتش في مجرياتها ويشخص مواطن الخلل من خلال المحاورة التي جرت مع (عزيز) الذي مثّل الموت، وقد التقيا في مكان وكان عبر نداءات متكررة قام بها (محمد) من أجل أن لا يبقى (عزيز) متخفّيا فكانت أسئلته له (أجوب الآفاق ليلا ونهارا متسائلا: من أنت؟)[5] و(لماذا لا تظهر لي؟ لنتواجه شخصا لشخص .. إنسان لإنسان، ليس شبح لإنسان.)[6] واسئلة أخرى (ما هو الطريق الذي يجب عليّ سلوكه لأراك؟)[1] و(لماذا تضعني أمام صمتك، ومَن أنت؟)[2] وبعد طول مناجاة ونداءات واسئلة قال له (دعنا نتصادق، ما اسمك؟)[3].

---

[1] المصدر نفسه، ص63.
[2] المصدر نفسه، ص64.
[3] المصدر نفسه، ص67.
[4] حاموت، ص11.
[5] المصدر نفسه، ص12.
[6] المصدر نفسه، ص28.

و(أزح قناعك فنحن في زمن الأقنعة.)[4]. وبدأ التوصل لمجريات الحقائق عبر الاسئلة المعرفية التي سلكها السارد (محمد) في ضرورة التوصل الى الاستدلال والاستنطاق، وقد جرى التوصل الى ذلك من خلال قوله (بتُ أسمع خطواتك أيها المحجوب، لا أدري هل أسميك الشبح أم المحجوب؟)[5]، ووصف الالتقاء بأنه (سمعت شيئا مثل حفيف شجرة (...) أدركت لحظتها أنني سأحتفل بحضوره.)[6]، وما إن حصل اللقاء حتى توجّه له بالسؤال (أليس من الجنون أن نلتقي في لحظة زوال الآلاف وحضور الموت..)[7].

لقد نجحت الروائية في اقامة علاقة وثيقة بين الموت والحياة في واقعها الروائي، فهي وإن كانت شخصيات أحدهما حقيقية والأخرى مفترضة، إلا أنها حققتْ بهما رؤيتها السردية، واستطاعت أن تميل ذائقة القارئ من غير احباطات نفسية، لاسيما وأنها تجعل العلاقة بين المتناقضين تلتقي وتتطور وتتحاور إلى درجة يصبح أحدهما مكملاً للآخر، فهذا السارد محمد يقول (ثمة ما يجعلني أحرص وبشدة على مواصلة كتابة أدق التفاصيل عن "حاموت" وعن صديقي الأثير "عزيز"..)[8] بل من المفارقات السردية الممتعة جعل تلك العلاقة حميمةً وإنّ (عزيز) يحزن لمرض (محمد) ويتألم عليه، كما احتشدت في بنية النص صيغاً جديدةً من التشكيلات الحركية الفاعلة، التي تستمد جذوة حركتها من مهيمنتين في النص يتعالقان معاً في بؤرته عبر فيوضه الرمزية ليتلاقحا على مساحة النص دلالياً، وبهذا سيتجاوز النص انعتاقه وانحساره ليحقق خصوصيته البنائية، وليظهر بأنماط متعددة تكشف عن تفجّر وجداني مما سيتحول إلى التماسٍ فكريٍّ وسيفضي إلى آفاقٍ تأويليةٍ.

لقد أدارت الروائية من خلال الشخصيتين مجمل الأحداث السردية واستطاعت أن تتجاوز بهما الزمان والمكان (اختراق الأزمنة)، فقد عرضت رحلتين رجعت بالأول وتخطّت به الزمن إلى أول الخلق لفضح أول جريمة قتل على سطح الأرض بعد عرض مشاهد مروعة، وهي تستمد الطرح من الوحي القرآني مع تغاير بسيط بالأسماء وتغيير بالحادثة، فقد سافر السارد (محمد) مع (عزيز) عبر الزمن (دعك من هذا، سنقوم في رحلة معاً أغمض عينيك. أغمضتُ عينيّ مستسلماً إلى صوته، عصفت بجسدي عاصفة هزته هزاً ودوامة هواء وأصوات لم أتعرف عليها من قبل، حاولتُ فتح إحدى عينيّا، لكن منظر الدوامة وهي تلف بين الأشجار والغابات الخضر أخافني، فرجعت أخبئ نظري بين أجفان مطبقة. سمعته يقول افتح عينيك.. فتحتهما على آخرهما مستغرباً: أين نحن يا "عزيز" ؟ قال: لا تسأل فقط استمع لترى من أنتم. غابة كثيفة ولا أحد فيها غير شابين، يتحدثان إلى بعضهما، أحدهم بان عليه الورع وبصمت ملامحه التقوى بالهدوء، والآخر تجسدت فيه معالم الشر كلها. كان الشرير يضرب أخاه ويتخاصم معه، تغلّب عليه الحقد والشر وأخوه لا يؤذيه، بل يهون عليه شره: لا يأخذك وهم البقاء يا أخي، انتصر على نفسك واقتل الشر فيها. هذا ما قاله الأخ النبيل لأخيه وطلب منه ألاّ يخضع لهوى نفسه وشرها، لكنه لم يفعل.. أغوته نفسه وأحبك خيوط الضغائن على أخيه، فدفعه من أعلى مرتفع، حاول أخوه التعلق بأغصان شجرة كبيرة متفادياً السقوط، لكنه دفعه مرة أخرى حتى سقط أرضا بلا حركة. عظم في نفسه الخوف، كيف سيقابل أباه وماذا سيقول له، هز أخاه بقوة لعله يستفيق، إنما الموت كان أقوى منه.. أخذ يجره إلى أماكن شتى حائراً بفعلته، بين الأشجار المثمرة واليابسة، ضل السبيل، ودب إلى قلبه وروحه الندم.. كلّت حيلته، ماذا يفعل بجثة أخيه، فهو لم يعرف الموت بعد، ولم يتعرف على طقوسه، في إثناء ذلك هبط من السماء غراب يحمل في منقاره جثة غراب ميت.. عمل حفرة في الأرض وراح يكيل التراب على الغراب الميت حتى أخفاه)[9].

---

[1] حاموت، ص31.
[2] المصدر نفسه، ص32.
[3] المصدر نفسه، ص32.
[4] المصدر نفسه، ص33.
[5] المصدر نفسه، ص33.
[6] المصدر نفسه، ص34.
[7] المصدر نفسه، ص35.
[8] المصدر نفسه، ص87.
[9] حاموت، ص67-68.

أما في الرحلة الأخرى فقد استشرف بطرح ميتافيزيقي كشف به عن نهايات الخلق، (أغمض عينيك، سأريك حلما عظيماً. شعرتُ ساعتها أنني بحجم ثقب الإبرة بين أصابعه. شيء معتم يتهاوى أمام ناظري.. وريقات أشجار تتساقط، وريقات تورق من جديد... فجأة تلاشى كل شيء.. الألوان أخذت تتحول إلى بنفسجية وصفراء وحمراء.. إذ لم أعد أميز لوناً معيناً.. و "عزيز" يضغط أكثر على كتفي.. تضاعف تألق المكان بألوانه المختلفة النور والتوهج.. رأيت نفسي معلقاً فوق شجرة كبيرة جرداء، تساقطت أوراقها كلها إلاّ ورقة كبيرة واحدة، اختبأت خلفها مندهشاً مما أرى. الآن وحدي، حاولت الصراخ.. بلا جدوى، حتى أنا لم أسمع صوتي.. ثلاثة أشباح كانوا مع "عزيز" تحولوا إلى كائنات مختلفة.. النور يشع منهم وتلتف حولهم هالاته المضيئة. المكان فارغ تماماً، لا صوت يأتي ولا همس.. صمت مطبق.. فجأة سمعت نداء رهيباً زلزل المكان كله.. كان النداء على شكل سؤال لـ "عزيز": من بقي يا "عزيز"؟ لا أحد سيدي، سوى عبدك المطيع، وأخي "مكي، وجابر، وأشرف". أجابه الصوت الصادر من بعيد: آمرك أن تقضي على "جابر". تردد "عزيز" كثيراً، كيف بمقدوره القيام بمهمة صعبة كهذه. جابر كان من أقرب الناس إليه، ومن أصدقهم في التعامل مع من اصطفاهم "جليل" ندماء له... ساعتها احتضنه ولف ذراعه عليه بقوة، وكلما انهمرت دموع "عزيز" شد من قبضة ذراعه على "جابر" حتى اختنق وخر صريعا على الأرض المعشبة... ثم عاد إلى مصدر الصوت الآتي من مكان عال.. فعاود السؤال ذاته: من بقي؟ بقي صديقي "مكي، وأشرف")[1].

لقد صنعتْ للواقع العراقي معادلاً هذا المعادل جعلها تقف في منطقة وسطى لتمدّ المشهد الروائي بزمنين مؤلمين يفضحان النكسة الإنسانية، ويعرّيان الواقع الانساني، فإذا كان الزمن الأول قد عادت به لرؤى واقعية فإن الزمن الآخر جعلته امتداداً سوداوياً مؤلماً لمستقبلٍ حددتْ مصيره بهذه الرؤية، وجعلته مزيجاً من العناء والاضطراب والقتامة والموت.

كما منحتْ الشخصية الخيالية اسما (عزيز) وسيّده (جليل) وقد اسبغتْ اسماً حقيقياً على تلك الشخصية، من أجل تحقيق جملة من الاهداف الفنية منها خلق شخصية تحاكي الواقع المرير وتقول بمواضعه المؤلمة، وحتى يطّلع القارئ على مشاهدَ مؤلمةٍ افرزها ذلك الواقع وله أن يتعاطى معه على وفق تلك المستجدات، وربما هو من صنع مخاوفها لمعرفة جميع الأسرار (إذاً.. لم تبكِ يوماً لمنظر طفلة بريئة أو طفل معاق، أو. قاطعني:

– الأطفال مصيبتي الكبرى.. أجسادهم الطرية خسارتي أمام نفسي، وجوههم تنغمس في فؤادي كانغماس الشعرة بالعجين، وعلي استخراجها استجابة للواجب.

لكن ما ترونه أنتم شراً لهم نراه خيراً لهم... ومن منطلق الخير تذوب أجسادهم الليّنة بين أصابعي طائعة.

لحسن طالعي أنني قوي الليلة ومستعد لمواجهته

– إنه خواء شيطاني سيد "عزيز" أنت واسع الحيلة والدهاء، كثير التبرير لتعلّب قناعاتك بوهم تصدقه أنت لتستمر في جبروتك... أية قوة تتصنَّعها وأنت تتأمل المصلوبين ظلماً والمقطوعة رقابهم؟)[2].

وإذا وجدَ القارئ تكراراً لـ (أهل حاموت) و(بلد حاموت) في مضمار الرواية فإن ثمة رؤىً تضمينيةً تمنح القارئ بعد الاستطلاع والاستدلال للوصول إلى (الحدث) والتوصل إلى (الزمكان) عبر أستشفاف ضمني يستخلصه من خلال البحث عنهما ليجدهما وإن كانا مضمرين، فالزمان والمكان وإن كانا عائمين أو غير محددين، فإنهما سيتضحان له أنه العراق في زمن ما بعد التغيير وإن كان اسم المكان أفتراضي والزمان غير محدد، فإنّ الروائية عملتْ على نسج رؤى واقعية واستطاعت بمقدرتها الفكرية أن تنسج رؤى فنية متعالقة تنتج مغايرةً، كما نجحتْ في جعل الشخصيات الفانتازية شخصيات متحركة وتحمل سمة التحول، وهي القطب الذي ينطلق منه الحدث فوق الطبيعي، كما لها من الخصائص والطبائع ما يجعلها تشترك مع الشخصية الأخرى لتخلق واقعاً يثير الانتباه.

[1] حاموت، ص99-100-101-102.
[2] حاموت، ص60.

أمّا الروائية (إيناس أثير) فانها قدّمتْ رؤيةً فانتازية أُخرى عبر الاتكاء على الاسطورة في تمرير رؤيتها، واستطاعتْ أن تطرح سؤالها الفني وان تنصرف الى معطيات الواقع وموجهاته، إذ كثيرا ما ينظر إلى أنّ ما ترويه انما هو تراكم لنتائج الفكر الإنساني المبدع في مجال الأدب كما إنّ الاسطورة بؤرة دلالية رمزية في النص الأدبي[1]، ومع طروحات الانثروبولوجيا في العصور الحديثة تطور المفهوم الاسطوري وتحوّل من كونه تمثيلاً تخييلياً لواقع متخيل إلى تمثيل تخييلي للواقع الفعلي[2].

وتنوّعتْ وجهة النظر النقدية للأساطير من حيث أهميتها ودلالاتها، فهذا ليفي شتراوس يرى أنّ الإسطورة تفكر نفسها في عقول البشر[3] و"الأسطورة، وكما عبر شتراوس – تاريخ بلا سجلات وتراث لفظي وتكوين فوضوي ونسق مغلق، هي تاريخ أفول يرهن المستقبل بالوفاء للماضي، ويرمينا بالسؤال عما إذا كانت القصص التي ترويها الأسطورة حقائق تاريخية ثم تحولها، وتحولها معنا بطريقة ما"[4].

بينما يُفصح الناقد (ناجح المعموري) عنها قائلاً "لو لم تكن للأساطير أهمية في التاريخ الإنساني، ولها علاقة مباشرة مع الإنسان وحضارته، لما ظلت إلى الآن متجاوزة المكان والزمان، عابرة المسافات الشاسعة، مكتفية ببنيتها في الانتقال، وراضية بتغيّر عناصر وعلاقات خارجية فيها. ولولا أهميتها وتطورها في آن، لما صارت مركزاً في الإبداع، ومكرّسة في التاريخ الطويل، حتى ساهمت في البنى الفكرية والدينية للشعوب. ولأنها كوّنت ركناً أساسياً من النشاط الروحي والفكري استعان بها الإنسان لمقاومة ما يريد. والأسطورة على تنوعها واختلاف أشكالها، صارت مرآة للجهد البشري منذ مرحلة ما قبل التدوين. وهي نص مفتوح على عدد من العناصر السحرية ـ الدينية، فإنه يساهم في صياغة العديد من الأشكال والتجسيد في العمل الفني"[5]، وتتماهى هذه الرؤية مع تصور رولان بارت الذي يرى وجودها في الاطارين الاجتماعي والسياسي وانها تشكّل (نسقاً ايديولوجيا) أو ثقافياً يتمظهر في أنماط السلوك والتفكير والحياة[6].

هذه الأهمية في الأسطرة ستجد طريقها في رواية (ما زلت أحيا) للروائية (إيناس أثير)، بعدما ترتكز على (الرؤية) في تشكيل سردي يعيد انتاج الأساطير العراقية القديمة لإحياء اسطورة عراقية لم توجه إليها الأنظار وهي (سمير أميس)[7]، لتشترك بدورها في بلورة رؤية جديدة مع الأساطير الأخرى، ولذا فقد اعتمدت الروائية على اسطورة (كلكامش) و(عشتار) لاظهار اسطورة (سمير أميس) وبشخصيات واقعية ومسمّيات جديدة لإحياء هذه الاسطورة، وعلى لسان ساردة كلية العلم هي (آن باتينسون) وهي باحثةٌ بريطانيةٌ ومتخصصةٌ في علم الميثولوجيا لدراسة وتفسير الأساطير، لتتبنى الحوارات الفاعلة بين اشخاص تلك الاساطير، وتنتهي الى بؤرة روائية تكشف وتوضح أهمية الأسطورة المغيّبة، كما تؤكد ميلها للسلام كوسيلةٍ كابحةٍ لخرابات الحرب ومخلفاتها من خلال التأكيد على اسطورة (سمير أميس) وايضاح ملامحها، بل إن الروائية كشفتْ للمتلقي دور (سمير اميس) في قبالة (كلكامش) ودورها في السيطرة والهيمنة وإدارة دفة الحكم والشؤون الأخرى.

وطال التغيير الأسماء في تلك الأساطير ولم يطلِ الأحداث، إذ اختارت شخصية (حسين) لتقوم بدور الشخصية الأسطورية (دموزي) و (نرجس) عن (عشتار) ومثّلت (سمراء) دور (سمير أميس) ودارتِ الأحداث بين شخصيتين (حسين) السومري الذي جاء من الأهوار مع والدته ليلجأ عند شيخ القرية (عبدالله) في الموصل، وبين (نرجس) ابنة هذا الشيخ، وقد أحبّا بعضهما والتقيا بعد الصراع السردي ليصل الى ابنتهما (سمراء)، إلاّ أن ثمة شخصياتٍ ستظهر معهما لتكملة الحدث

---

[1] ينظر: موجهات الاسطورة الجديدة في الأدب وشواهدها، فرج ياسين، جريدة الأديب الثقافية، ع 28، 2004م، ص22.

[2] ينظر: من الاسطورة إلى الاسطرة والتداخل العلامي للأنساق الثقافية، د. صالح العبيدي، جريدة الأديب الثقافية، ع34، 2004م، ص5.

[3] ينظر: ذاكرة الثمانينيات التشكيل العراقي المعاصرة، د. عاصم عبد الأمير، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2012م، ص145.

[4] جماليات وشواغل روائية، نبيل سليمان، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003م، ص152.

[5] من القص إلى البحث في الأساطير ناجح المعموري: وفرت لي الأسطورة فرصة الدمج بين الأجناس الأدبية، حوار: جاسم عاصي، مجلة الأقلام، ع2، 2013، ص83.

[6] ينظر: من الاسطورة إلى الاسطرة والتداخل العلامي للأنساق الثقافية، ص5.

[7] اسطورة عراقية قديمة لاشورية عراقية تنطلق مضامينها من السلام،وقد ولدتْ من السلام، إذ تحملها الحمائم وتغذيها وتدور حولها وتحميها من البرد والحر وحين كبرتْ تزوجتْ من ملك اشوري وقد حكمتْ بالعدل والانسانية بعد وفاة زوجها الملك الاشوري، و حافظتْ على المعايير الانسانية والأخاء، وشهدتْ مدة حكمها البناء والاعمار حتى سلّمت الحكم لولدها بعد أن صار قادراً على إدارة الدولة.

السردي، فمثلاً شخصية (مجد) التي تُستل من شخصية (كلكامش) بقرينة قريبة كون ثلثاه كندي وثلثه عراقي، فضلا عن شخصية صديقه (ريّان) الذي يتشابه الى حد ما مع شخصية (انكيدو)، وشخصيات أخرى مساهمة.

وقد دخلت الساردة (آن باتينسون) إلى عمق الأحداث عبر اندماجها بـ (عشتار) من خلال وضع اصبعها على تمثال (عشتار) في متحف لندن، مما نتج أختلاط الباحثة البريطانية (آن باتينسون) بعشتار عبر (لمسها)، لتستدل على عالمها وتعيش تفاصيلها بعدما التقت بعشتار (كنتُ – وما زلت – متمتعةً بالقدرة على أختلاق عالم وهمي لتُحَوِّلَهُ ثقتي اللامتناهية به إلى حقيقة مطلقة، فأخلق لنفسي كوناً لا تحكمه مسافة وإزاحة وزمن، وأعيشه حقيقةً لا رَيْبَ فيها بحواسي الست)[1]، إذ تكوّنت المخيّلة الفانتازية للرواية من خلال الحاسة السادسة، حينها أحست بالحياة وشكّلت صورها، كما يتشكل الجنين نموا وتطورا، وهي من أنستها كل ما قرأته عن باقي الحضارات للتمجيد بالإرث العراقي، لتقول (ابتدأت قصتي مع حضارة بلاد ما بين النهرين (الميزوبوتاميا) في الغرفة (55) تحديداً في المتحف البريطاني بلندن، في اللحظة التي ألتقتْ فيها عيناياَ عينيَ ((عشتار)) إلهة الحب والجمال التي أنتمت إلى تلك الحضارة الباهرة، والتي قادتني إليها بنفسها. وقفتُ أمام اللوح الطيني المحفور بملامحها وتفاصيل جسدها، والقصة التي طواها وجودها. لقد هبطتْ عليَّ كالوحي من أعلى الحضارة لتعيدني إلى زمن ليس بالغريب عليَّ. اختلطتْ رُوحانا بموسيقى عزفها الهواءُ المارُّ بيننا. لستُ واثقةً من رد فعلكم حِيَالَ ما سأقوله.. لكنني أقسم لكم بأنها اندفعت بقوة لتتغلغل فيَّ وتختلط بتلافيف دماغي وتجاويف قلبي. لستُ أكذب.. صدقوني! لقد شعرتُ حقّاً بأصابعها التي كانت تضغط على قلبي بنعومة، وبانصهار رُوحَيْنا داخل جسدي بعد لحظات. وجدتُ نفسي بعد ذلك غارقةً في عوالم ميثولوجيا بلاد ما بين النهرين، تلك التي ظهرتْ وتطورتْ في حدود الفترة بين سنتيْ 6000 و1500ق.م، وبصورة خارجة عن إرادتي. بهرتني أساطيرُها التي كنتُ أنتمي إلى أحداثها في عصور غابرة، وضَخَّتْ بداخلي الحياة، وتشكلتْ صُوَرُها في رأسي وقلبي كما يتشكل الجنين في رَحِم أمه. لقد أستولتْ على كل أهتماماتي، فنسيتُ كلَّ ما قرأتُهُ عن باقي الحضارات.. وبهرَتْني لدرجةٍ خلعتُ فيها كلَّ الأفكار والمعتقدات الأخرى التي كنتُ مستغرقةً في إبحاري بمداها لسنوات طوال.. ولذلك أهديتُها أيامي بكل محبة، وامتزجتُ فيها لتخترق أعماق أعماقي، ولتصبح موضوع شهادة الماجستير التي حصلتُ عليها بدرجة امتياز. كنتُ أستنشق عطر قصصها.. أشتعل وأنطفئ مع ملامحها.. أُلْقِي بغرفتي ترانيمَها ومَرَاثِيَها وتعاويذَها، وأخوض بأدبها وحكمتها، وأمارس طقوس معابدها. صِرْتُ أستلقي ليلاً على ألواح الطين، المحفورة بالرموز المسمارية، بدلاً من الوسادة والسرير، تَعْرِضُ على سقفي معتقداتِها الدينيةَ وأفكارَها الفلسفيةَ كشريطٍ مصوَّرٍ غايةٍ في الإثارة والمتعة. أرتحل تارةً إلى بابل.. وأَحَطُّ تارةً في سومر.. وأقيم تارةً أخرى في آشور)[2]، وقد تنقّلت بين الحضارات، وكأنها انطلقت على بساط الريح، لتفتش عن اسطورةٍ جديدةٍ (أطلقتُ العِنَانَ لساقيَّ بعد أن أرتديتُ خُفِّيَ المريحَ، وفستانيَ القُطْنِيَ الفضفاضَ الطويلَ الذي أُخفِي تحته جسدي الهزيل الضامر الذي يُذَكِّرُ كلُّ شيء فيه بالسنوات العجاف لأساطير الأولين.. وضَفَرْتُ شَعريَ الأشعثَ بغير انتظام.. وحملتُ حقيبتي المائلة على إحدى كتفيَّ، أحمل فيها حاسوبي الشخصي وآلة تصوير وفُرْشَة أسنان وبضعة ملابس.. وأحمل معها وجهي الذي يميزه أنف مستقيم وعينان زرقاوان وصدغان بارزان وشفتان ضيقتان، متجهةً نحو الأرض التي انتمت إليها أساطيري منذ طفولتي، لأُنَقِّبَ فيها عن أسطورة جديدة أؤمن بوجودها، وأؤمن بحتمية الحقيقة التي تطويها صفحاتها)[3].

ولم تقف عند حد الاندماج والتنقيب، بل مُنحت سلطة السرد، وهي تكشف عن ترابط الشخصيات الجديدة بالإرث الأسطوري القديم حين تعرض لنا الحكاية التي سمعتها من (حسين) (قَصَّ عليَّ حكايته مع ((نرجس)) أبنة شيخ القرية، وذَهِلْتُ بالمفارقة الغريبة في تشابه بعض أحداثها بأحداث الأسطورة العراقية القديمة التي جمعت بين ((عشتار)) (إنانا) – إلهة الحب والجمال التي قدسها كلُّ رجال الأرض– براعي الأغنام البسيط ((تَمُّوز)) (دموزي)، في قصة حب غاية في

[1] ما زلت أحيا، إيناس أثير، رواية، دار الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، ص21.
[2] ما زلت أحيا، ص21-22.
[3] المصدر نفسه، ص24.

الروعة.. ولهذا كنتُ متحمسةً لسماع القصة بتفاصيلها، ومتشوقةً لمعرفة مُجْرَيَات أحداثها)[1]، و(حسين) السومري راعي الاغنام كان نازحا من الأهوار الى الموصل، وقد عشق (نرجس) ابنة شيخ القرية (عبدالله) وهام بحبها وجْدا.

هذا الاندماج الذي دخلتْ من خلاله (آن باتينسون) إلى عالم الأساطير، دفعتْ بالرواية إلى الغور في أعماق التخييل ومزج الواقع باللاواقع، وسارت في عالمها عبر البعد التخييلي لإنتاج رؤيةً جديدةً توافق واقعا ممزوجاً بالتخييل.

ولم تعرضِ الروائية مضامين تلك الأساطير عرضاً تاريخياً، بل أستقدمتِ الأساطير القديمة ومنحتها طابعا ديناميكيا حرّكت من خلالها شخصيات معاصرة، كان لها القدرة على تجاوز هنات الماضي من خلال غرس روح المطاولة والصبر، لصنع ارادة أكبر، وهذا ما اردفته لشخصيتها (نرجس) حين تخطّتِ المصاعب بصبرها ومقارعتها شتى انواع القهر، وبقتْ تغالب الصراع لتصل في النهاية إلى ابنتها (سمراء) بعد صراعٍ طويلٍ، وكذا الدور الذي حققته (سمراء) حين استمرت في إطلاق الصوت الذي حطّم قضبان الدمار، وحوّلت الأسلحة إلى حمامات ترفرف بأجنحتها، وهو صوت المحبة والسلام لتقول عنها الساردة (آن باتينسون) (((–إنها الملكة العظيمة ((سميراميس)). لا، بل أنها ((سمراء))، ثمرة تحدي ((حسين)) و ((نرجس)) للحرب. لقد انتصر حبهما الطاهر بإنجاب ما ترونها أمامكم!)). وبدأتُ أتلو على مسامعهم ما أحفظه من الأسطورة الآشورية القديمة التي خُطت بحروف كالمسامير على ألواح ذاكرتي الطينية، تلك التي قصتْ أسطورة ((سميراميس)) التي نشأتْ وتربتْ مع الحمام، وأصبحت –فيما بعد– الملكة الآشورية العظيمة، قائلة:

–((ولقد أخبرها أحد المنجمين قائلاً: سوف تحكمين شعوباً وشعوباً، وستؤثرين في الحياة الدينية والسياسية والفكرية في الكون، وسيكون العالم تحت قدميكِ)[2]، وهي التي ستقلب (صفحات الزمن إلى زمن آخر أزدهرت فيه الأساطير والمعجزات!)[3]، وهي من (تأخذنا عيناها الصفراوان الساطعتان المتوهجتان – رغم كثافة رموشها – إلى عالم من الأساطير والخرافات.)[4]، وما كثرة تكرارها السردي لـ (سمراء) إلا لتؤكد القوة والشموخ وتثبّتْ وجودها في مصافِ الأساطير العراقية الاخرى وتُحيي وجودها المغيّب.

كذلك فقد اعلنت تداخلا حيّا للرموز الأسطورية داخل الرواية فلم نجدْ (كلكامش) كما هو في التاريخ فقد شكّلت إضافات أخرى، وكأنها أضافتْ إليه مهمةً جديدةً عبر اختلاط حقيقي (مجد) بمتخيل تراثي (كلكامش) (لم يعرف أهل القرية شيئاً عن ذلك الرجل الذي لم يَزَلْ محتفظاً بمظهر وعُنْفُوان الشباب، على الرغم من تَخَطِّيه سنَّ الرابعة والأربعين، غير أنه طبيب – ثُلُثاه كَنَدِي وثُلُثُهُ عراقي – وقد جلبَتْهُ الحربُ مع صديقه الأسترالي كما جلبتِ العشرات من العراقيين والعرب والأجانب بعد أن فتحتِ الحربُ أبوابَ البلد على مِصْراعيْها)[5]، وقد عَزَتِ الساردة حياة مجد الى تعليلٍ يُثبت لِمَ ثلثاه كندي والثلث الآخر عراقي؟ لأنه (وُلد "مجد" في كندا، من أب عراقي الأصل، كندي الجنسية، وأم كندية. عَمِلَا أستاذيْن في كلية الهندسة بجامعة ((تورنتو)) التي تُعَدُّ من أعرق وأكبر جامعاتها، تلك التي تَخَرَّجَ منها أربعة رؤساء حكومة كنديين، وأكبر عدد من الحاصلين على جائزة ((نوبل)))[6]، وعلى الرغم من تزايد انتمائه لكندا الا أنه رأى من الأجدى أن يعود للعراق لحاجته إياه، وتقديم طاقاته، فهو الأحوج لتلك الطاقة، ولذا فقد جاء دوره منقذا لـ (نرجس/ عشتار) التي رآها كـ (أميرة سومرية استيقظت بعد غفوة دامت آلاف السنين!)[7].

بعدما تعرضتْ لانفجار تسبب في حرق جزء من وجهها وجيدها، وقد حملها وعالجها، وهو طبيب تجميل معروف فقد(ابتلع ريقه الذي تصلب من الألم عندما سار ناظراه على حروق الشظايا التي شوهت لها جزءاً من وجنتها وجيدها.

---

[1] ما زلت أحيا، ص27-28.
[2] المصدر نفسه، ص202-203.
[3] المصدر نفسه، ص201.
[4] المصدر نفسه، ص197.
[5] ما زلت أحيا، ص118.
[6] المصدر نفسه، ص119.
[7] المصدر نفسه، ص131.

غطت نظراته المعروفة نظراتها الذاوية. أتجه نحوها بخطى بطيئة تغمرها الرحمة، وخاطبها بصوت حنين:- ((سأحررك من سور الحياة القاسية التي عشتها..

سأنقذك .. سأفعل ما بوسعي لحمايتك .. سأعيد لك جمالك ليفوق الجمال جمالاً..)[1]، لتؤكد الروائية مسير (نرجس) نحو (سمراء) وكان (مجد) يسير خلفها، ليصلا الى (سمراء) ويتحوّل كل شيء الى سلام.

إنّ اندماج (آن باتينسون) بمنحوتة (عشتار) واستقدام تلك الأساطير العراقية القديمة في بُعد تخييلي، كانت منطلقات لعرض فانتازي تدّرجت الروائية في عرضه، وهيّأت للمتلقي الدخول الى الأجواء الفانتازية التي تحوي رؤىً مهمةً، وتكميليةً لتُكمل المسيرة التتبعية لسلسلة اتصاله مع النص الروائي، وكان عبر (الريشة)* التي سقطت من (الحمامة) رمز السلام (ألقت الشمسُ بشالِها الذهبيّ على مدينة الموصل. حامت في سمائها ألف حمامة بيضاء تؤدي طقساً مقدساً، تهمس في أذن الغيوم الناصعة المتفرقة بأعذب قصائد الهديل، تنزلق بنعومة على حرير الرياح المنعشة الشفافة، تنظر من الأعالي مترفعةً إلى الأرض التي عِيثَ فيها انتهاكاً. ابتسمت السماءُ في وجه القرية الصغيرة التابعة لتلك المدينة، وأهدتها ريشةً واحدة سقطت من جناح إحدى الحمامات.

هبطتْ عليها مثلما يهبط الوحي على المبشَّرين!

تراقصتْ مع النسيم مُسَيَّرَةً نحو الأسفل..

لامستْ أوراق إحدى الأشجار بنعومة، فاهتزت لها خاشعةً.

انحدرتْ من أحد الأغصان المتدلية لتتلقفها الأرض أخيراً بثغرها المرتجف الظامئ للطمأنينة.

رفعتها من الأرض أصابع ((حسين))، راعي الأغنام الفَتِيّ، المستظِل بتلك الشجرة، وقد أطلق له الوجود أنغاماً شَجِيَّةً لموسيقى ناي روحانية من قداسة العشق، تنتشر مع الأغنام البيضاء التي تتحرك من حوله)[2]، والتي ستتكئ عليها البنية الروائية في كشف مصداق (السلام)، الذي ستبوح به أسطورة (سمير أميس)، حين ترتكز على أساطير وادي الرافدين (كلكامش) و (عشتار) و (دموزي)، فقد بدأت رحلتها في رؤيةٍ معاصرةٍ تُدين من خلالها أوجاع الحرب وخرابها، لتبتدئ محطتها السردية الأولى من (حسين) السومري المهاجر من الأهوار إلى الموصل، حينها يمنحه شيخ القرية بيتاً طينياً في أرضه، ويبتدئ حياته بالبحث عن الحياة ويجد مكملاً وجودياً له في (نرجس) أبنة الشيخ (عبد الله) المولودة بين سبعة أخوان، فيتأمل وجودها ليسير يوماً ما في البستان، وهو يحملُ كتابَ التاريخ، ويجلسُ تحت شجرةٍ فتقع عليه تلك (الريشة)، فيحملها بأصابعه، ويضعها في وسط كتاب التاريخ، وما إن يتقدم نحو النهر حتى يجد (نرجس) جالسةً فتُفاجئ به، ويسقط كتابها في النهر ليبادر هو بأعطائها كتابه، وتبقى هذه الصور عالقة في ذهنه من السحر والجمال، ويستمر المد السردي حتى تخيّم على القرية أجواء الحرب، فتسقط قذيفة في بيت الشيخ (عبد الله) ويقتلون جميعاً، وبعد البحث يأتي (حسين) ليفتش عن (نرجس) بين الانقاض، والتي ستبقى حيّةً من دون اهلها بوجود (الريشة) معها.

هذه الريشة التي استقدمتها الروائية هي إنما لتوطد بها عالماً فانتازيا قائما على تغلغل الخيال في الواقع لضخامة اهواله، بل جعلتْ من وجودها متنفسا للبقاء السردي ولديمومة أحداثه، وهي ترابط بين مفترقات حادة تؤول الى اطالة المد السردي لمزيد من الحركة، فقد عملت-هذه الريشة- على بقاء (نرجس) على قيد الحياة حين مرّت على قلبها لتعيد إليها نبضا بعد موت (فتحت أحدى يديها لتناوله الريشة التي كانت لا تزال ممسكة بها. - إنها الريشة التي كانت في كتابي، أليس كذلك؟.. يا إلهي..إنها..إنها بين أصابعك! أيعني ذلك أنني خطرتُ على بالِكَ في لحظةٍ ما؟ قَبَّلَ الريشة في خشوع قبل أن يضعها في جيبه مُجَدَّداً. حملها على ظهره ليرتحلا في متاهات الطرق المُوحِشَة. يفتش عن مَأْوىً لحبه بعيداً عن مخالب الحرب وأنيابها. يحاول أن يَعْبُر بها على الجسر الذي يصل الموت بالحياة. يحملها على ظهره، وتزحف قدماه المُدْمَيَتَان على أرض الذعر مُكَبَّلَةً بقيود الوهن، تجر خلفَها أثقال الألم. تنغرس الأشواك والعظام والتراكيب والأدوات

[1] المصدر نفسه، ص131

[2] ما زلت أحيا، ص15.

*وكذلك تذكر الريشة في ص 72، 76، 78، 79، 86، 116، 146.

الجارحة التي خَلَّفَتْها شظايا الأنفجارات والقذائف في قدميْه الحافيتيْن.. ممرات ودهاليز مُتَقَرَّحَة ومُتَعَفِّنَة تُفتح من جانبيْها أبواب جهنم حيث الأموات الفَزِعين.. يُرْمَي بالجثث غذاءً للجثث من أجل ضياء فجر جديد يُنْظَرُ إليها فيه وهي حية) (...) استدار الطبيب بعد أن رَبَتَ رأسه بسرعة كنوع من الاعتذار، قبل أن يمسك بوريد رِسْغِها، وأخبره بسرعة دون أن ينظر إليه:

–آسف. لانبض! بعثرت عبارةُ الطبيب كل شيء بداخله. مشهدٌ دامٍ وعاصفٌ وسريعٌ يتحرك فيه كل شيء باضطراب.. لا يستطيع استيعاب الأمر. أمسك برسغها الناعس. اعتصره وضغط على وريدها. ساد سكون مُطْبِق وكأن الحياة بأجمعها قد توقفت من حوله! وضع رأسه على قلبها وألصق عليها أذنه.. لاضربات! (.....) جمع شَتَاتَ رُوحه، وخلع معطفه الذي تَحوَّلَ إلى قطعة بالية رَثَّة حملت معها كل ما عصف بالقرية، ليغطيَها به قبل أن يذهب لعمل الأجراءات اللازمة لدفنها. نفض عن معطفه غبار الحرب بعد أن خلعه، فتراقصت الريشة المتوارية في أحد جيوبه لتتمايل يَمْنَةً ويَسْرَةً في أحضان الهواء.. اتجهت نحو الأسفل مترنحةً لتلامس صدر ((نرجس)). غاص جسدُها والريشة تحت المعطف الذي بَسَطَهُ فوقهما. قطع خطوات ممزقة بقامته المنكسرة والمنحنية هَمّاً وحزناً عليها. ددم.ددم.ددم..ددم.ددم.ددم.. لقد شعرت بذلك! قلبُها ينبض في صدرها)[1]، ليضمها ويضم الريشة (التي باحت لهما بسِرِّها العظيم..)[2].

وإذا كانت الروائية قد وضعتِ القارئ في أمرين لهذا التشافي، لعل تَعَافِيَها على يد ((حسين)) كان بسبب الريشة التي وجدَتْها في كتابه، والتي حملت إليها كَمّاً كبيراً من محبته ورغبته وآماله في رؤيتها بخير.. ولعله بسبب ((حسين)) نفسِه، وبسبب كرامته المتعلقة بـ((خضر إلياس)) – عليه السلام– كما اعتقد سكان القرية[3]، فإننا سنلحظ أثراً للريشة من دون وجود (حسين) فهي من ساعدتْ (نرجس) على الولادة لوحدها في عالم يعوم بالهروب من الحرب والتخفي في الغابات (تصارع آلام المخاض بلا زوج ولا أم ولا سند ولا معين. تدور حولهما الحمائم وتطلق أصواتاً غريبة وترفرف لها بأجنحتها. رفعت رأسَها وصوبت صرختها نحو السماء: الرحمة يا رب! آلات حادة سارت من بين عظامها. يسحب الجنين أحشاءها معه. – رحماك يا رب! (تصرخ مختنقةً بوجه مُعْتَصَر). أمسكت بطرف معطفه الذي كان كلَّ ما تبقَّى منه وأطبقت بأسنانها عليه. نشف رِيقُها، واختنقت، وغابت للحظات رأت فيه وجه والدتها ليَنْسَلَّ الجنين أخيراً وينزلق منها. سمعتْ صرختَه ولم تتذكر الذي حصل بعدها. ما تتذكره أنها وجدته وقد غفى فوق صدرها على حين كانت الحمائم ترفرف من فوقهما. لم تسيطر على لهفتها في رؤيته، ولم يمنعها ضعفُها من تفحّصه والتأكد من سلامته. اطمأنت ((نرجس)) إلى سلامة وليدها وتمام خِلْقَتِه. إنها أنثى. تغفو فوق صدرها وهي ممدة على أرضية الغرفة المظلمة. تشبه ملاكاً صغيراً من نسيج النور يضيء لها الأرجاء بصورة لافتة، فتظهر الحمائم المحدقات بسكون من جميع الأتجاهات. تطوف أنظار الأم على كل جزء فيها)[4]، وحين وضعتْ نرجس طفلتها (سمراء) جعلتْ تلك الريشة في قماطها، وبعد صراعٍ تعرضتْ له (نرجس) من لدن معتديينِ اثنين وقد استطاعت أن تتغلب عليهما لكنها فقدت ذاكرتها، وقد هامت لتصل الى (سعاد) التي تعرفها بأنها ابنة الشيخ (عبدالله)، وتبقى في فقدان للذاكرة حتى يحدث الانفجار في السوق وتُقتل (سعاد)، التي كانت تصطحبها معها، فتعاد لها ذاكرة البحث عن طفلتها، وعن حسين زوجها بعد التفجير الذي يحصل، لتبقى نرجس وفيها آثار من الجروح ليأتي (مجد) طبيب التجميل ويساعدها على تجاوز محنتها، فقد عملتِ الريشة على تحصين طفلة رضيعة في عالمٍ مجهول في تلك الغابة، وبقتْ تلك الطفلة تدور حولها الحمامات لتستظلها وتأتي اليها بالطعام والمؤونة لتحافظ على بقائها (هي جالسة كملكة صغيرة على عرشها الذي أتخذ هيئة عش حمام كبير شُيد من سعف النخيل والريش وأعواد البرسيم والأعشاب، تحيط بها الحمائم البيضاء، وتدور حولها تحت شجرة زيتون في مشهد يصعب وصفه، وترفرف

[1] ما زلت أحيا، ص43-45-46-47.
[2] المصدر نفسه، ص47.
[3] ينظر: ما زلت أحيا، ص47.
[4] المصدر نفسه، ص88-89.

بأجنحتها راحلةً صعوداً، وقادمةً نزولاً، لتقيها حر الجو وأشعة الشمس. تضع ريشة واحدة كبيرة دستها فوق أذنها في إحدى خصلات شعرها)[1].

لقد أسهمت تلك الفانتازيا على تحريك الواقع السردي من خلال شحن مفاصله وتحريك الأحداث لمزيد من الديمومة والحيوية، من أجل ابقاء هذا العالم السردي حيّاً في البنية الروائية، هذا من جانب فضلا عن جانب إنساني آخر تمحورت حوله رؤى الروائية في المواطن الثلاث التي تبدّت بها (الريشة) كمنقذٍ، لتؤكد بها عالما يعمّ به السلام، إنما هو عالم حي وإلا سيكون الموت والقتل والفناء، واذن لابدّ من أن تُسيّر الأمور إلى عقلٍ وسلامٍ، وما استقدام الروائية لـ (سمراء) إلا لتنسجم مع هذا الطرح الذي يتماشى مع واقعنا الحالي (في الوقت الذي أنجبت فيه ((نرجس)) صغيرتَها ((سمراء))، أنجبت الحرب معها الوحوش والشياطين وآكلي لحوم البشر، وأفرزتْ عالماً جديداً مريضاً ومتوحشاً يحتاج إلى ترويض!.. جيل يتغذى على السلاح، ويعيش بين فطريات وعفن الموت، شريعته القتل، ودستوره الدمار، ولا من أحكام لِقصَاصِهِ إلا أحكام السماء. جيل ينمو بسرعة، وتنمو معه حروب جديدة تتكاثر وتفتك)[2]، ولذا كان لابدّ من سلامٍ عارمٍ يجتاح مساحة الحرب، ويطفئ سعير نارها، وهذا ما انشدته الروائية إذ استعانت بسلام الأديان والفلاسفة والمفكرين والأدباء بعدما جعلتْ حمامات السلام تدور في مضمار بنيتها الروائية بدءاً (ألقت الشمسُ بشالِها الذهبيّ على مدينة الموصل. حامت في سمائها ألف حمامة بيضاء تؤدي طقساً مقدساً...)[3]، وانتهاءً بها، كما أن للاستهلال الروائي دوراً في اقتياد السرد إلى مضامين سردية تنتهي بالسلام كضرورة للتعايش الإنساني لتقاطع التوجهات التي تؤمن به كمعيار تتوحد البشرية تحت مظلته، وهو السلام الذي تحقق على يد (سمراء) حين اجتمعوا عندها فتحولت أسلحتهم (تقافزت الأسلحة التي كانوا يشهرونها في وجوهنا من أيديهم، وخرجت الأخرى من مخابئها التي يحملونها في ملابسهم لتُقذف بسرعة، تسحبها قوة مغناطيسية جبارة نحو الأعلى، ولتتحول في لمح البصر إلى حمامات بيضاء ترفرف بأجنحتها سريعاً (...) استمرت "سمراء" في إطلاق صوت السماء لتحطم قضبان سجون الحرب وتدك به قلاع الدمار)[4].

كما أجادت الساردة (آن باتينسون) في اقامة معاضدة سردية بين (حسين) ذي الأصول السومرية من الأهوار، وبين (نرجس) وهي من الأصول الآشورية من الموصل لتعاضد هذا التعايش بين حضارات ما زالت تجد رسوخها في العالم.

يتضح أن الحروب المتعاقبة قد قتلتْ جسد الحضارة وطمرتْ روحها في غياهب عاتمة، حين توجهت الرصاصات العدوانية صوب (حسين) (دموزي) وهو يبحث عن الحياة (هوت الرصاصة الأولى لتمزق صدره العاري.. ومزقت الثانية أحلامه الفتية البسيطة وأمنياته المتواضعة.. ومزقت الثالثة صورة ((نرجس)) التي تقف فيها كحورية تحمل وليدها.. ومزقت الرابعة كل أمنيات الغزل التي حملتها الحقول الخضراء عندما باحا لها بسرهما.. ومزقت الخامسة صورة الإنسانية الممتدة على اتساع الكون!)[5].

لقد بدأت تلك الرواية بالسلام وانتهتْ به بدءاً من صورة الغلاف والمقدمة ووصولاً إلى الحبكة الدرامية إلى نهاية الرواية، إنها روايةُ سلامٍ تناغي الأديان وتصرخُ في الأرجاء الإنسانية من أجل الدعوة لإحيائه ليكون بديلاً عن الاقتتال والحروب (ستشيد الأرض بسواعد المؤمنين بالسلام، الآتين من كل بقاع الكون يحملون ألوانهم وأجناسهم ودياناتهم وفلسفاتهم وأفكارهم ومعتقداتهم وطموحاتهم وأحلامهم ليصبوها في كأس واحدة، متجاوزين مبدأ العِرق والدين والجنسية، متخذين من الأرض التي هيأها الله لهم وطناً، ويتوقفون عن الفتك بالطبيعة. ترتدي قلوبهم تلك الملابس البيضاء الناصعة

[1] ما زلت أحيا، ص197.
[2] المصدر نفسه، ص91.
[3] المصدر نفسه، ص15.
[4] المصدر نفسه، ص201-202.
[5] ما زلت أحيا، ص172.

بلون الحمام الذي يشاركهم العمل والإنجاز والإبداع.. ويُتلى نشيد ((سمراء)) كل صباح ليصبح النشيد الوطني للإنسانية. وتعيِّن الحمامة البيضاء رئيساً للدولة..)[1].

فقد كانتِ الدعوةُ واضحةً لـ (حوار الحضارات) فيما بينها البابلية والسومرية والآشورية لإقامة خلاصة تدعو للوحدة والمحبة والسلام لتناغي حضارات العالم، وتكشف أرثها وتاريخها، ولذا فقد أستخلصتْ ذلك من الكتب السماوية فضلاً عن الأديان الأخرى والقوميات وأقوال الفلاسفة والعباقرة في الأرض.

كما اثبتت الرواية مركزية المرأة وهيمنتها السردية، وأثبت النص النسوي وجوده في وجه العوائق التي تحول دون وقوفه في مصاف السلطة (البطريركية)، واثبتتْ قدرتها على الإنتاج الحياتي في دورٍ جديدٍ لا يقوم على التنميط أو الفرضيات، وإنما في تشكيل معرفة بديلة تقوم على النظر إلى الذات والآخر والمصير، من خلال استنطاق المكبوت واللعب على الفضاء اللغوي والتربص بالتحولات الحاصلة في الزمكان الإنسان والوجود، لإفراز تطور ملحوظ يعود بثماره على الأثر النسوي وتحريك الذات الفاعلة في تطوير المتن الحكائي والخروج من الاختفاء وراء جدار الذات الذكورية وما كرّسه من تغييب للمرأة، وجعلها وراء حواجز عديدة، استنبطت تلك الإجراءات التابوهات الثقافية، وأنتجتْ حركةً نسويةً متمثلة بطاقات كفوءة تدير دفة العلم والمعرفة، من خلال التركيز على الشخصيات النسوية في التمثيل السردي فكانت (نرجس) هي التي تدير الحركة السردية، وعلى طول البنية الروائية فضلا عن اسناد ذلك بالأساطير التي تؤكد دور (عشتار) و (سمير اميس) واسطورة غربية (الليدي ليليث)[2].

فضلا عن (الأمتزاج) الذي حصل بين (آن باتينسون) و (عشتار) فقد أمتدّ هذا الأمتزاج ليشمل مقدمة الرواية، التي هي صورة الغلاف لتكون الصورة بين (عشتار) والنصف الآخر (الليدي ليليث) لتنتهي الرواية بمجموعها بالاتكاء على الأساطير والتمازج فيما بينها، وهي الدعوة لحوار الحضارات على مسرح الحياة، كما أكدتْ على تواجد المرأة بقوة وتحتاطها حمامات للسلام، وقد أفضتْ مضامينها إلى مقدرة الذات النسوية على القيام بأدوار تضاهي الآخر، بل وتتجاوزه في بعضها، فقد أكدت الروائية على الشخصيات النسوية وإن اظهرت (حسين) كشخصيةٍ مهمةٍ، كما اثبتتْ مقدرة شخصياتها على تحقيق الغرض السردي حتى بغياب تلك الشخصية المهمة (حسين).

الخاتمة

- نجحت الروائية في أن تجعل الشخصية الفانتازية القطب الذي ينطلق منه الحدث فوق الطبيعي كما منحتها بعض الخصائص والطبائع التي تشترك مع الشخصيات لخلق واقع يثير الانتباه.
- من خلال الشخصية الروائية استطاعت أن تكشف عن مخبوءات الواقع والتعبير عن مآلاته، كما حققت الهدف الفني في عرض الفكرة الروائية،من هذا فقد عقدت تفاعلاً بين الشخصيات الواقعية والفانتازية لبلورة رؤية الرواية؛ ذلك لأن الرواية تعد مساحة مفتوحة على الواقع واللاواقع.
- استطاعت الروائية أن تجعل الشخصيات الروائية تحمل سمة التحول وأن تخلق موازنةً فنيةً بين الشخصيات الواقعية والشخصيات الفانتازية.
- حين تعالق اللاواقع بالواقع اختارت الروائية الشخصية الفانتازية للاحاطة بالواقعين، ولتتخطى الراهن وتستمر التقنيات الفنية المتطورة.
- من الظواهر الفنية الجديدة التي وسمت التجربة الروائية وكانت شواخص دالةً على تجاوز المألوف هي الفانتازيا بوصفها أهم الروافد الفكرية والفنية التي تثري عالم الرواية.

---

[1] المصدر نفسه، ص242.

2 وهي اسطورة غربية ترى أنّ ليليث هي الزوجة الأولى لآدم قبل حواء، وقد رفضتْ أن تكون منصاعة لاوامره كونها تضاهيه في الخلق، وانها لا تفرق عنه، كما رفضتْ أن تمنحه السلطة عليها، بل لابدّ أن تكون عصمة السلطة بيدها.

مصادر البحث

- آفاق الرواية ((البُنية والمؤثرات))، د. محمد شاهين، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م
- أدب الفانتازيا: ت.ي. ابتر، تر:صبار سعدون السعدون، دار المأمون، بغداد، 1989م.
- تحولات النص السردي العراقي، عبد علي حسن، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2013م
- جماليات وشواغل روائية، نبيل سليمان، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003م،
- حاموت، وفاء عبد الرزاق، رواية، مؤسسة المثقف العربي، العارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2014م
- ذاكرة الثمانينيات التشكيل العراقي المعاصرة، د. عاصم عبد الأمير، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2012م.
- الفانتازيا بوصفها كشفاً، بورخس في ذاكرة شكسبير، عباس لطيف، جريدة الأديب الثقافية، ع16، 2004م.
- ما زلت أحيا، إيناس أثير، رواية، دار الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.
- من الاسطورة إلى الاسطرة والتداخل العلامي للأنساق الثقافية، د. صالح العبيدي، جريدة الأديب الثقافية، ع34، 2004م.
- من القص إلى البحث في الأساطير ناجح المعموري: وفرت لي الأسطورة فرصة الدمج بين الأجناس الأدبية، حوار: جاسم عاصي، مجلة الأقلام، ع2، 2013م.
- موجهات الاسطورة الجديدة في الأدب وشواهدها، فرج ياسين، جريدة الأديب الثقافية، ع 28، 2004م.

الكتابة في رسائل وعهود ووصايا (نهج البلاغة)

أ.م.د. عبد الكريم حسين عبد السعدي
جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

A Study in the Book (The Way of Rhetoric)

Asst. Prof. Abdul Kareem Hussain Abdul Sa'adi
University of Babylon/ College of the Quran Studies

Abstract

The writings of Al-Emam Ali (peace be upon him) are so eloquent that he is described as the most eloquent man. Accordingly, the present study deals with samples of his writings which are commitment to a man was surrogated to collect charity, a commandment to Muhammad Ibin Abi Bakr and a letter to Malik Al-Ashtar.

المقدمة

اللهم إني أحمدك وأشكرك وأعوذ بك من شرور نفسي وأسألك أن تصلي على سيدنا محمد وآله الأئمة الميامين وان تضاعف لعنتك على أعدائهم أجمعين من الأولين والآخرين

وبعد: فقد وجدت في الكتابة عند الإمام علي عليه السلام المتمثلة بالعهود والوصايا والرسائل نماذج بلاغية لم ترد في كلام العرب لكونه أمير الفصحاء والبلغاء لذلك اخترت من بين هذه النماذج عهدا لمن وكّله على جمع الصدقات، ووصية لمحمد بن أبي بكر ورسالة لمالك الاشتر وذلك لقلة الدراسات المفصَّلة التي تناولتها وهي في الغالب دراسات سطحية عابرة كالتي وجدتها في شرح نهج البلاغة لمحمد عبده وشرح نهج البلاغة لابن أبي الحديد وذلك عن طريق التحليل الفني لهذه العهود والرسائل والوصايا.

أما أهم الكتب التي اعتمدتها:

1- القرآن الكريم.
2- شرح نهج البلاغة. محمد عبده.
3- شرح نهج البلاغة لابن أبي الحديد.
4- الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني.
5- الإتقان في علوم القرآن للسيوطي.

أما أهم الصعوبات التي واجهتها فهي عدم توافر المصادر وان وجدت فهي قليلة النسخ والطلب عليها مضاعف.

واني إذ طرحت ما طرحت وكتبت ما رأيت في رأيي المتواضع ما هو إلا لمحة في كتابة (الإمام علي عليه السلام) وخطوة للتقرب الى الله عز وجل عسى أن يكون لي أجر في كتابة البحث وأعتقد انه غير خالٍ من الهفوات التي لم تأتِ عن عمد.

التمهيد

الكتابة هي أصل والأصل يتكون من فروع فسنعرض بعض هذه الفروع لتتضح الصورة.

الرسائل: ((ما يرسل. والخطاب. وكتاب يشتمل على قليل من المسائل، تكون لي موضوع واحد. ورسالة الرسول / دعوته الناس الى ما أوصي إليه. ورسالة المصلح: ما يتوخاه من وجوه الإصلاح))[1]، فبعد التعرف على الفرع الأول ننتقل الى الفرع الثاني الذي هو العهود.

فالعهد: ((عهد فلان الى فلان عهداً: ألقى إليه العهد وأوصاه بحفضه. ويقال: عهد إليه الأمر، وفيه: أوصاه به. والشيء: عرفه، يقال الأمر كما عَهِدت: كما عرفت. وفلاناً: تردد إليه يجدّد العهد به وبمكان كذا: لقيه فيه فهو عَهِدٌ))[2]

(1) المعجم الوسيط: 344/1.
(2) م.ن:639/2.

والفرع الثالث هو مكمل لكلا الفرعين السابقين وهو الوصية التي تعني في المعاجم: ((وصى إليه وله بشيء: جمله له. وفلاناً إليه: عهد إليه.و فلان: جعله وصيه يتصرف في أمره وماله وعياله. يقال: وصى الله الناس بكذا وكذا. والوصية: بما يوصي به وصايا))[1]

بعد أن أصبحت لدينا فكرة عن الكتابة والنثر لا بُدَّ أن نعرف بداية النثر وجذوره.

فعندما نتحدث عن النثر الجاهلي نُستثني النثر العادي الذي يتخاطب به الناس في شؤون حياتهم اليومية، فان هذا الضرب من النثر لا يُعد شيئا منهُ أدباً إلا ما قد يجري فيه من أمثال، إنما الذي يُعد أدباً حقيقياً النثر الذي يقصد به صاحبه التأثير في النفوس والذي يحتفل فيه من أجل ذلك بالصياغة وجمال الأداء، وهو أنواع، منه ما يكون قصصاً، وما يكون خطابة ورسائل أدبية محبرة ويسمي بعض الباحثين النوع الأخير، والنوع باسم النثر الفني.

وليس بين أيدينا وثائق جاهلية صحيحة تدل على ان الجاهليين عرفوا الرسائل الأدبية وتداولوها، وليس معنى ذلك انهم لم يعرفوا الكتابة، فقد عرفوها، غير ان صعوبة وسائلها جعلتهم لا يستخدمونها في الأغراض الأدبية الشعرية والنثرية، ومن ثم استخدموها فقط في الأغراض السياسية والتجارية[2]، ولا ينقص ذلك ما جاء في السيرة النبوية من ان سويد بن الصامت قدم مكة حاجا أو معتمرا. فتصدى له رسول الله (صلى الله عليه وأله وسلم)حين سمع به، فدعاه الى الله والى الإسلام، فقال له سويد: (فلعل الذي معك مثل الذي معي، فقال له رسول الله (صلى الله عليه وأله وسلم): وما الذي معك؟ قال صحيفة لقمان، فقال له رسول الله (صلى الله عليه وأله وسلم): اعرضها عليّ، فعرضها عليه، فقال له: ان هذا الكلام حسن، والذي معي أفضل من هذا: قرآن انزله الله عليّ، هو هدىً ونور، فتلا عليه رسول الله القرآن، ودعاه الى الإسلام فلم يبعد منه، وقال: إن هذا القول الحسن...)، وهذا الخبر إنما يفيد انه كان عندهم صحيفة بها بعض أمثال وحكم مما كانوا ينسبونه الى لقمان، وجود مثل هذه الصحيفة لا يدل على انهم استخدموا الكتابة في التعبير عن وجدانهم نثرا وشعرا، فقد كانت محدودة الانتشار بينهم، ومن التعسف ان نزعم ذلك لمجرد الظن، بينما تنقصنا النصوص الحسية. [3]

لقد كان لنشوء الدولة الإسلامية الأثر الكبير في تصور الكتابة واستخدامها على نطاق رسمي، والافادة منها في خدمة الدعوة الإسلامية بعد ان كانت محصورة في مجالات محدودة وفي مناطق معينة في عصر ما قبل الإسلام وقد ذهب بعض الباحثين الى ان الكتابة قد استخدمت قبل هجرة الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم)الى المدينة وقبل مجيء الدولة الإسلامية، ويرى د. حسين محمد نصار ان احب القول لديه انه لا يعني ان الرسائل والمعاهدات لم تظهر إلا بعد تكون الدولة بل ظهرت أثناء تكونها وقبل ذلك ولكن رواية الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) التي تقول انهم اتخذوا شرحبيل بن حسنة كاتبا للرسول في مكة والتي تقول ايضا ان الدارسين طلبوا من الرسول أن يعطيهم ارضاً بالشام فأعطاهم ((بيت عينون وحيرون والموطوم وبيت إبراهيم)) وكتب كتابا في خط شرحبيل ولكنه يشك شكا قويا في صحة هذا الراوية ولا يصدق الا الاقطاع الثاني الذي تم في السنة التاسعة بعد الهجرة وكتبه الإمام علي (عليه السلام)بأمر الرسول واحتفظ به الدارسون وقتاً طويلاً.

وفي حالة عدم التصديق بصحة الاقطاع الأول فان الرواية نفسها تقيدنا بذكر اسم شرحبيل كاتبا للرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) في مكة ونجد صدق ذلك في مجموعة الوثائق التي نشرها د. حميد الله. اذ نجد فيها كتابا بعثه الى الأنصار الى الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم)حين انصرف أهل العقبة الأولى، ونشأ الإسلام في دور الأنصار كتبوا فيه للرسول (صلى الله عليه وأله وسلم): ان ابعث الينا رجلا يفقهنا في الدين ويقرئنا القرآن[4].

وكما كان الرسول يكتب كتبا يدعو فيها الى الإسلام. وحين قتل رجل من المسلمين في احد أحياء اليهود كتب اليهم الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) طالبا ديته أو يؤذنهم بالحرب، فكتبوا اليه يحلفون بالله ما قتلوه، ولا يعلمون له قاتل،

---

[1] م.ن:2/ 1050.
[2] ينظر الادب الجاهلي. شوقي ضيف: 320
[3] المصدر نفسه.: 321
[4] ينظر الوثائق السياسية. منقول عن الادب الجاهلي. د. شوقي ضيف: 330.

فأداه الرسول من عنده وهكذا استخدمت الكتابة وسيلة للمفاوضات بين المشركين والمسلمين. وهنالك كتب الأمان والصلح التي كتبها الرسول صلى الله عليه واله وسلم لبعض اليهود والنصارى[1]، ومن ذلك كتابه لأهل نجران وايضا كتابا كتبه الرسول لبني عاد يأمن يهود تيماء، كتابا بان لهم الذمة وعليهم الجزية[2]، وكانت وفود القبائل العربية تترى الى الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) تعلن إسلامها فكان يبعث مع هؤلاء برسائل يشرح في بعضها أركانا دينية، ويسجل في البعض الآخر انه كلف أعضاء الوفد بمهمة اخذ الزكاة. أما باقي القبائل التي لم ترسل وفودها فانه بعد ان اشتد له الأمر أرسل كتبه اليها ودعاها الى الإسلام والهداية ودفع الزكاة[3]، ويتولى أبو بكر الصديق مقاليد خلافة الرسول، ويرتد كثير من العرب، فيجند لهم الجيوش ويبعث مع قادتها بكتاب مفتوح يدعو الناس فيه الى الاعتصام بدين الله وان من استجاب وكف وعمل صالحا قبل منه واعين عليه، ومن أبى فلن يعجز الله وقوتل حتى يقر بالحق. واتبع ذلك بعهد الامراء واجناد ضمنته هذه المعاني نفسها وان يستوصوا بالمسلمين في حسن الصحبة ولين القول. وما زال يتراسل معهم لرئب الصدع. وتتحول الأجناد بأمرائها الى الفتوح، فيكتب اليهم يخاصمهم على نحو ما كتب لخالد بن الوليد[4]، وكانت مكاتبات أبي بكر في حروب من ارتد من بني كندة مع الأشعث بن قيس ومن ارتد معه. وكتب الى أمير جيشه زياد بن أبيه وكان الأخير يكتب اليه أنباء المعارك، ويطلب منه المزيد من الإمداد.

وكان أبو بكر يضمن كتبه الى قادته وصايا وتعاليم حربية فيوصي بعدم استعمال ضعيفي الإيمان. وعدم إجبار الناس وأخذهم بالقوة للانضمام تحت راية الفتوح، كما كان يوصيهم بعدم استعمال من ارتد من القبائل[5]، وهكذا نجد ان الكتابة كانت عاملا اساسياً يعتمد عليه القادة في فتوحهم اذ يستعينون بالخيفة في خططهم وتصرفاتهم بواسطة كتبهم المثالية. وللمرء ان يتعجب غاية الإعجاب من اهتمام العرب بالكتابة ومدى تطورها في العصر الإسلامي حتى افاد منها في أكثر شؤون الدولة اذا تذكرنا صعوبة المؤهلات، والوسائل التي تبلغ بها الرسائل ومع ذلك فقد أكثروا منها وراسل القادة الخليفة في كل أمر من أمورهم[6]، ولقينا للخليفة أبي بكر منذ زمن الفتوح كتابات وعهود مختلفة كان يرسل بها الى رؤساء الأجناد في البلاد المفتوحة. وكان آخر ما كتبه عهده لعمر وفيه يقول: ((اني استعملت عليكم عمر بن الخطاب فان بر وعدل فذلك علمي به ورأيي فيه، وان جار وبدل فلا علم لي بالغيب، والخير أردت، ولكل امرئ ما اكتسب وسيعلم الذين ظلموا أي منقلب ينقلبون)).

وولى عمر، فنمت في عهده فتوح إيران والشام ومصر، ومع كل بلد تفتح كان أمراء الأجناد يكتبون لأهلها العقود والعهود، وكان عمر لا يأخذ عن مراسلتهم في كل الأمور، سواء فيما يتصل بالحروب وتنظيم الجيوش أو فيما يتصل بمعاملة أهل البلاد المفتوحة وما يعطى لهم من عهود، وعهده لأهل إيليا (بيت المقدس)، وفيه يقول: ((هذا ما أعطى عبد الله أمير المؤمنين أهل إيليا من الأمان: أعطاهم أمانا لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبائهم وسقيمها وبريئها وسائر ملتها: انه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم ولا ينقض منها ولا من حيزها ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم... وعلى ما في هذا الكتاب عهد الله وذمة الخلفاء وذمة المؤمنين))[7]، ووضح ان عمر ترسم في هذا العهد عهد الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم)لنصارى نجران وعلى نحو ما كان يستلهم ضيع الرسول في عهوده كان يستلهم وصاياه لولاته في سياسة الناس ومعاملتهم بإحسان ومن خير ما اثر عنه في هذا الجانب رسالته الى أبي موسى الأشعري واليه على البصرة، وهي تمضي في البيان والتبيين على هذا النحو: ((بسم الله الرحمن الرحيم: أما بعد فان القضاء فريضة محكمة وسنة متبعة، فافهم اذا

---

(1) م. ن: 330.
(2) م. ن: 331.
(3) الأدب الإسلامي. د. ابتسام مرهون الصفار: 316.
(4) تاريخ الأدب العربي العصر الإسلامي د. شوقي ضيف: 332.
(5) الأدب الإسلامي. د. ابتسام مرهون الصفار: 318.
(6) ينظر الأدب الإسلامي د. ابتسام مرهون الصفار: 319.
(7) الأدب الإسلامي د. شوقي ضيف 330.

أدلي اليك، فانه لا ينفع تكلم بحق لا نفاذ له. آس بين الناس في مجلسك ووجهك، حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا يخاف ضعيف من جورك...))[1].

وقد مضى فاتحو الثغور في عهد عثمان يكتبون عهودهم لمن يغلبون عليهم أو يدخلون في طاعتهم من دون اللجوء الى ضرب مقتدين بما رسمت العهود في عهد عمر وأبي بكر، وكان عثمان يكتب أحيانا الى ولاته في الحروب والسلم. وخلفه علي بن أبي طالب (عليه السلام) فكثرت الحاجة بحكم حروبه الى مكاتبات مختلفة بينه وبين الخارجين عليه ومن أهم ما كتب وقتها وثيقة التحكيم بينه وبين معاوية[2]، ونجد أيضا وصية الإمام علي (عليه السلام)لاثنين من رجاله ولاهما إمارة جيشه، كتب اليهما وهما في طريقهما الى الحرب وصايا عدة، وضم رسالته بقوله ((وليكن كل يوم عندي خبركما ورسوله من قبلكما))[3]، ومما يدل على ان اخبار الحروب كانت تتوالى الى الخليفة. وواضح من ذلك كله ان الكتابة تطورت تطورا واسعا في هذا العصر.

الفصل الأول

اللغة:

اللغة وسيلة التعبير في الحياة، وأداة الأديب الإبداعية واللغة تمثل انحرافا تختلف درجاته ومستوياته حسب الطاقة الإبداعية عن اللغة السائدة ومساراتها المألوفة، فالأديب فيها يسلك مسلكا خاصا تتجسد فيه مقدرته الفنية النابعة من ثقافته وتذوقه وخبرته الجمالية في اختيار الألفاظ واستشعار خصائصها المميزة للتعبير عن عواطفه وانفعالاته، لذلك فاللغة ((عنده ليست وسيلة لسواها بل هي غايته التي يروم نقلها في الجمل والكلمات))[4]، وهي بذلك ((لا تتميز عن سواها بمضمونها وانما ببنيتها))[5]، وبذلك يرتفع بها الأديب عن عمومية اللغة.

المبحث الأول

الألفاظ:

هي وسيلة التعبير عن تجربة الكاتب، والركيزة الأساسية التي تبنى من فيها اللغة، وفي خضم الركام الهائل من الألفاظ يتوخى الكاتب انتقاء ألفاظ للنص لتنسجم مع ما يدور في ذهنه من مداليل وعلى الرغم من أهميتها الا انها تبقى ذات دلالة محدودة، لا تتجاوز دلالتها المعجمية الثابتة، الا ان الشاعر يسعى الى ان يمدها بطاقات انفعالية من خلال اختيارها، وتنظيمها في تراكيب معينة تمنحها دلالات جديدة متلمسا في صياغتها التلاؤم والاتساق، ولا نكاد نغلو ان قلنا ((ان اللغة في النص ليست ألفاظا لها دلالة ثابتة جامدة ولكنها لغة انفعال مرنة بل أميز ما فيها هو هذه المرونة التي تجعلها متجددة بتجدد الانفعالات))[6]، لتستوعب عواطف الأديب المختلفة، وافكارة المتباينة تبعا لتباين التجارب التي يمر بها وهو في كل تجربة يتجنب الألفاظ، ويضم بعضها الى بعض في تركيب متناسق يحقق الرؤى الفنية التي تختلج في ذهنه.

الألفاظ الإسلامية:

عندما جاء الإسلام جاءت ألفاظ جديدة لم تكن واردة في العصر الجاهلي وانقرضت ألفاظ أخرى، وفي عهد الإمام علي (عليه السلام)كانت الألفاظ آنذاك هي في أحسن صورها وذلك لما أداه القران الكريم من دور في مجيء أحسن الألفاظ وأعذبها اذ استعمل هذه الألفاظ الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في أحاديثه الشريفة وأقواله وخطبه ورسائله ووصاياه وفي كافة شؤون رسالة الفضيلة التي أداها بأحسن وجه ومن بعد الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم)

(1) ينظر الأدب الإسلامي. د. شوقي ضيف: 135
(2) م. ن: 135
(3) ينظر الأدب الإسلامي د. ابتسام مرهون الصفار: 320
(4) التركيب اللغوي للادب: 60
(5) النظرية البنائية في النقد العربي: 349.
(6) الأسس الجمالية في النقد العربي: 340.

واستعملها الخلفاء الراشدون في سيرهم على نهج الرسول الأعظم فكان على الإمام علي (عليه السلام) ان يضمن أقواله وخطبه ووصاياه من هذه الألفاظ ما وجدناه في رسالته (عليه السلام) لمالك الاشتر عندما ولاه على مصر واعمالها. ومن هذه الألفاظ هي لفظة (خراج) وهي لفظة إسلامية اذ جاء بها الإسلام وهي احد الفرائض التي تفرض على أموال المسلمين ولم تكن واردة في عصر ما قبل الإسلام وأيضا هنالك ألفاظ أخرى وردت كـ(الجهاد) فالجهاد لفظة شاعت في العصر الإسلامي اذ حث عليها القران الكريم والرسول الأعظم لانها تعد من الفرائض ونجدها واردة في القران الكريم آيات كثيرة، منها: قوله تعالى ((يا أيها الذين امنوا اتقوا الله وابتغوا اليه الوسيلة وجاهدوا في سبيله لعلكم تفلحون))[1].

وأيضا (تقوى الله) اذ وردت في رسالة الإمام علي (عليه السلام) وهي لفظة واحدة تدل على أمور كثيرة حيث أمر الإمام علي (عليه السلام)مالك الاشتر بان يتق الله ونجد هذه اللفظة وردت في القران الكريم آيات كثيرة منها قوله تعالى ((يا أيها الذين امنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجر منكم شنئان قوم على الا تعدلوا اعدلوا هو اقرب للتقوى واتقوا الله ان الله خبير بما تعملون))[2]، ولفظة (فرائض، سنن) وهاتان اللفظتان هما إسلاميتان فالأولى تدل على الفرائض التي فرضها الله على الناس والثانية تدل على سنة الله سبحانه وتعالى وسنة الرسول من بعده وقد وردت هذه اللفظة في آيات كثيرة منها، قوله تعالى ((... فآتوهن أجورهن فريضة ولا جناح عليكم فيما تراضيتم به من بعد الفريضة ان الله كان عليما حكيما))[3]، و((يريد الله ليبين لكم ويهديكم سنن الذين من قبلكم ويتوب عليكم والله عليم حكيم))[4]، و(عباد الله) اذ وجدناها واردة أكثر من مرة اذ وردت (3) مرات وهي تدل على المسلمين لأنه قال[4] ((ومن ظلم عباد الله كان الله خصمه دون عباده))[5]، لان الله سبحانه وتعالى يحب عباده وينصرهم على أعدائهم ويتوعدهم بالآخرة ونجد ذلك في قوله تعالى ((عينا يشرب بها عباد الله يفجرونها تفجيرا))[6]، وأيضا (ملك الله، حرب الله، نعمه الله) حيث هذه الألفاظ إسلامية تدل على ان الله سبحانه وتعالى هو الإله الواحد الأحد الفرد الصمد فالملك لله وحده سبحانه وتعالى ونجد ذلك في القران الكريم في سورة الحمد قال الله تعالى ((مالك يوم الدين))[7]، فهو المالك الأول والأخر ((حرب الله)) هي بمعنى ارتكاب المعاصي وعمل ما يغضبه سبحانه وتعالى وبذلك يعذبهم الله في الدنيا والآخرة. و(نعمه الله فهي هنا استدل بها الى النعمة الفضيلة التي يتفضل الله سبحانه وتعالى علينا بها ويحذرنا من ظلم عباده لأنه يغير النعمة بنقمه لأنه للظالمين بالمرصاد ومن ذلك قوله تعالى ((ذلك بان الله لم يك مغيرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وان الله سميع عليم))[8].

ولفظة ((الصالحين، العمل الصالح)) حيث ان هاتين اللفظتين تدلان على الأعمال الحسنة وهذا ما أمر به الإسلام الحنيف هو العمل الصالح وجمع الأمور التي تؤدي بالصلاح الى الناس وفي ذلك قال تعالى ((فاجتباه ربه فجعله من الصالحين))[9]. وأيضا قوله ((ان الذين امنوا وعملوا الصالحات اولئك هم خير البرية))[10]، ووجدنا في وصيه له عليه السلام لمن استعمله على الصدقات لفظة ((تقوى الله))، ولفظة (مسلما، مسلمين) واردة في الرسالة الأولى فهذه اللفظة هي إسلامية فهي أطلقت على الذين اسلموا لله سبحانه وتعالى في دعوة الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) فوردت في القران الكريم قال تعالى ((افنجعل المسلمين كالمجرمين))[11]، وأيضا لفظة ولي الله هي إسلامية حيث تدل على الإمام علي (ع) وأيضا (خليفة) أي خليفة الله أيضا يقصد به الإمام علي (عليه السلام)ولفظة خليفة تدل على خليفة المسلمين الذي يخلفه

---

(1) المائدة: 35
(2) المائدة: 8
(3) النساء: 24
(4) النساء: 26
(5) نهج البلاغة محمد عبده: ج3. 85
(6) الإنسان: 6
(7) الحمد: 4
(8) الأنفال: 53
(9) القلم: 50
(10) البينة: 7
(11) القلم: 35

مثلا الرسول الأعظم (صلى الله عليه وأله وسلم)والخليفة الأول وردت لفظة خليفة في القران الكريم في الخطاب بين الملائكة ورب العزة وذلك في قوله ((اذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة..))[1].

وأيضا (كتاب الله) وهو القران الكريم الذي نزل على سيدنا محمد (صلى الله عليه وأله وسلم) وقد وردت هذه اللفظة في القران حيث قال تعالى ((ذلك الكتب لا ريب فيه هدى للمتقين))[2]، وفي عهدٍ له عليه السلام الى محمد بن أبي بكر (رض) حيث قلده مصر، فوردت به ألفاظ إسلامية مثل (المتقين) فهم الذين يتقون الله سبحانه وتعالى ويتبعون سننه ويعملون على طاعته ورضاه ويتوعدهم بالعاقبة الحسنة فقال جل وعلا ((ان للمتقين عند ربهم جنات النعيم))[3]، وفي لفظه (الدنيا) وردت في العصر الإسلامي حيث نادى بها القران الكريم قال تعالى ((وآثر الحياة الدنيا))[4] والآخرة تدل على يوم الفصل يوم القيامة حيث جاء بشكل صريح في القران قال تعالى ((الله يبسط الرزق لمن يشاء ويقدر وفرحوا بالحياة الدنيا وما الحياة الدنيا في الآخرة إلا متاع))[5]، ولفظه (جنة) وهي مفردة وجمعها جنات وتدل على الآخرة ما بعد البعث حيث يذهب المؤمنون اليها قال تعالى ((أيطمع كل امرؤ منهم ان يدخل جنة النعيم))[6]، و(نار) فالمسيؤن يوم القيمة يعذبهم الله سبحانه وتعالى في النار حيث قال ((مما خطيئاتهم أُغرقوا فادخلوا نارا فلم يجدوا لهم من دون الله أنصارا))[7]، وأيضا (الصلاة) وهي لفظة إسلامية حيث أمر الله سبحانه وتعالى بالصلاة ما دام الإنسان حيا حيث الصلاة هي عماد الدين حيث يوصيه ان يصلي بوقتها ولا يستعجل في وقتها ولا يؤخر قال تعالى في ذكر الصلاة ((والذين هم على صلاتهم يحافظون))[8].

ألفاظ الحيوان:

وردت ألفاظ الحيوانات في نماذج الرسائل التي درسناه ومن ذلك لفظة (سبعا) في قوله عليه السلام (لا تكوننَّ عليهم سبعا ضاريا تغتنم أكلهم))[9]، فنجد الإمام علي (عليه السلام)استخدم هذه اللفظة لينصح بها مالك الاشتر وينهاه ان يكون كالسبع المفترس الذي يستولى على حصة غيره لما لديه من قوة فهو أقوى من حيوانات أخرى كثيرة يعرض له هذه الصورة الجميلة ليعضه ويحذره من الوقوع في الخطأ، ونجد اللفظة واردة في القران في النهي عن المحرمات حيث قال تعالى ((حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به والمنخنقة والموقوذة والمتردية والنطيحة وما أكل السبع الا ما ذكيتم...))[10] حيث ذكر السبع في الاكل أي اغتنام الأنعام والافتراس وذلك دليل كاف على قوته.

وفي وصية له نجد هنالك ألفاظا واردة مثل ((ابل، بهيمة، ماشية، ناقة)) فهذه الالفاظ (ابل، بهيمة، ماشية) استعان بها ليصور الطريقة التي يجمع فيها الصدقات حيث قال (عليه السلام)((فان كان له ماشية أو ابل فلا تدخلها إلا بإذنه))[11]، فهنا الصورة واضحة تدل على الحث في حسن الأخلاق حيث لا يدخل إلا بعد استئذان صاحب الماشية أو الإبل ونجد هذه اللفظة تدل على الدواب ذوات الأربع على (الأغنام والأنعام) قال تعالى ((يا أيها الذين امنوا أوفوا بالعهود أحلت لكم بهيمة الأنعام الا ما يتلى عليكم غير محلي الصيد وانتم حرم ان الله يحكم ما يريد))[12]، ونجد لفظة (ابل) في قوله تعالى ((افلا ينظرون الى الإبل كيف خلقت))[13]، وأيضا (ناقة) أرادوا أخذ الصدقات فمنعهم الله من اخذ ناقة والدة

---

(1) البقرة: 30
(2) البقرة: 30
(3) البقرة: 2
(4) النازعات: 38.
(5) الرعد: 26.
(6) المعارج: 31.
(7) نوح: 25.
(8) المعارج 24.
(9) نهج البلاغة: 87/3.
(10) المائدة: 3.
(11) المائدة: 1.
(12) الغاشية: 17.
(13) الشمس: 13.

قبل فطام وليدها وهذا أمر إنساني ومن ذلك قوله تعالى ((فقال لهم رسول الله ناقة الله وسقياها)) هذه الألفاظ التي وجدناها في نماذج دراستنا.

الشجر والنبات:

وجدنا لفظتين واردتين في وصيته ولم نجد ألفاظ دالة على الشجر والنبات أخرى غير هاتين اللفظتين، ومن ذلك لفظة (نبت) والنبت هي دالة على الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات وهنا هذه اللفظة دالة على ما تأكله الحيوانات أي ما تأكله البهائم والأغنام ونستدل على ذلك بقوله تعالى ((ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات ان في ذلك لآية لقوم يتفكرون))[1]، وأيضا لفظة (عشب) وهو نوع من الزرع الذي تأكله الأغنام والبهائم والأعشاب هي أيضا من ضمن ما ينبت في الأرض وبذلك تكون الآية الكريمة من سورة النحل قد جمعت كلا المعنيين.

ألفاظ المكان والزمان:

وردت ألفاظ مكان وزمان فمن ألفاظ المكان نجد (مصر، بلاد، ودول، وفوقهم، فوق، قعر، بعيد، دار، جانب)، فلفظة (مصر) وردت في رسالة الإمام علي (عليه السلام) لمالك الاشتر وسبب ذكر مصر هو ان الاشتر كان واليا على مصر ومصر تشرفت بانها من الدول التي ذكر اسمها في القران الكريم وذلك في قوله تعالى ((واذا قلتم يا موسى لن نصبر على طعام واحد فادع لنا ربك يخرج لنا مما تنبت الأرض من بقلها وقثائها وفومها وعدسها وبصلها قال اتستبدلون الذي هو أدنى بالذي هو خير اهبطوا مصرا فان لكم ما سألتم وضربت عليهم الذلة والمسكنة وباءوا بغضب من الله ذلك بانهم كانوا يكفرون بآيات الله ويقتلون النبيين بغير الحق ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون))[2].

ولفظة أخرى هي (بلاد)، وهي تدل على أي مكان معين مثل بلاد (الشام) أو بلاد (مصر) وهنا بلاد تدل على مصر ونستدل على ذلك بالقران قال تعالى ((لا اقسم بهذا البلد))[3]، وأيضا (دول) فهي لفظة تدل على مكان بعيد يحكمونه جماله معينة مثل الدولة العثمانية أو دولة المماليك. وأيضا ألفاظ أخرى ومن ذلك (فوق، جانب) فكلا اللفظتين تدلان على المكان وقد وردت الأخيرة في القران الكريم بقوله تعالى ((لا يسمعون الى الملا الأعلى ويقذفون من كل جانب))[4]، فنجد (جانب) هنا جاءت تعبيرا عن مكان.

وأيضا (قعر) فهي لفظة تدل على مكان أي قعر جهنم ومثلها (دار) فهي أيضا تدل على مكان وقد وردت هذه اللفظة في القران وهي تدل على البيت الذي يسكنون به فقال تعالى ((انا اخلصناهم بخالصة ذكرى الدار))[5]، وأيضا لفظة (بعيد) فهي تدل على مكان واستعملت كثيرا لهذا الغرض ونجد ذلك في قوله تعالى ((... ان الظالمين لفي شقاق بعيد))[6]، أما ألفاظ الزمان فنجد ألفاظا واردة مثل ((دهر، ساعة، قبل)) فلفظة (دهر) وردت مرتين وهي تدل على الزمان ونجدها واردة في القران قال تعالى ((هل أتى على الانسان حين من الدهر لم يكن شيئا مذكورا))[7]، وجاءت أيضا (ساعة) وهي تدل على مدة زمنية والمتعارف لدينا ان الساعة هي ستون دقيقة وقد ورد ذكر هذه المفردة في القران الكريم قال تعالى ((ولا يزال الذين كفروا في مرية منه حتى تأتيهم الساعة بغتة أو يأتيهم عذاب يوم عقيم))[8]، وأيضا لفظة (قبل) فهي تدل على وقت معين مثل قولنا قبل الظهر فهي دلت على زمان ومن ذلك قوله تعالى ((وما جعلنا لبشرٍ من قبلك الخلد أفان مت فهم الخالدون))[9].

---

(1) النحل: 11.
(2) البقرة: 61
(3) البلد: 1
(4) الصافات: 8
(5) ص: 46.
(6) الحج: 53.
(7) الإنسان: 1.
(8) الحج: 55.
(9) الأنبياء: 34.

ألفاظ الأعلام:

فنجد ألفاظ الأعلام قد وردت مفردة مثل (على) (عليه السلام) و(مالك) الأخير الذي جاء بصيغة اسم الفاعل ومثل ذلك (حارث) وقد جاء معرف ب ال (الحارث). و(محمد) و(بكر) فهما أسماء أعلام وردتا في نماذج دراستنا. وجاء بصيغة مركبة مثل (عبد الله) حيث أضيفت صفة الى لفظ الجلالة. ونلحظ ان في تركيب الاسم (مالك بن الحارث) أسقطت ألف (ابن) لأنها واقعة بين علمين. ونلحظ أيضا وجود لقب (الاشتر) وهو لقب لمالك بن الحارث الاشتر.

الضمائر:

الضمير هو ما ينوب عن الاسم الظاهر والضمير ((هو عبارة عما دل على متكلم كـ (انا) أو مخاطب (أنت) أو غائب (هو)))[1]، والضمير على نوعين مستتر وبارز فالمستتر هو المقدرة الغير ظاهر مثل قولنا (قم، فهنا الضمير مستتر مقدر (أنت) وبارز أي ظاهر في اللفظ مثل قولنا ((قمت، فالتاء ضمير مستتر متصل مبني في محل رفع فاعل، والضمائر تقسم الى ضمائر المتكلم كـ (انا) ياء المتكلم، تاء الفاعل، وضمائر الغائب (الهاء، هو، هي) والمخاطب (الكاف، انتم، إياك)[2]، ففي رسالة الإمام علي (عليه السلام) الى مالك الاشتر وجدنا رسالته تتضمن ضمائر كثيرة فاما ضمير الغائب فوجدنا ضمير (الهاء) قد ورد في رسالته (72) مرة ومثال ذلك ((ولاه، عدوها، طاعته، أمره، منه)) وهي ورادة في مواطن عديدة[3]، وأيضا الضمير (هو) فقد وجدناه في موضع واحد في الرسالة وذلك في قوله ((وهو للظالمين بالمرصاد))[4]، حيث هو ضمير عائد على لفظ الجلالة (الله) سبحانه وتعالى.

اما في وصيته لمن استعمله على الصدقات فقد وجدنا ضمير الغائب (الهاء) ورد (63) مرة ومن ذلك ((وجده، ماله، عليهم، اختاره، ليوردها)) وقد ورد أيضا في موطنين آخرين[5]، وفي عهده (عليه السلام) الى محمد ابن أبي بكر (رضي الله عنه) نجد ضمير (الهاء) استعمله (46) مرة ومثال على ذلك: . (لهم، معه، تؤخرها، انهم، قعرها) ونجده واردة في مواطن اخر[6]، اما ضمير المخاطب فقد وجدنا ضمير (الكاف) وارد في الرسالة (51) مرة مثل ذلك ((قبلك، أمورك، بك، لك، سلطانك، اليك)) ونجدها في كثير[7]، وفي الوصية وجدنا الكاف (10) مرات مثل ((إليكم، منكم، أموالكم)) ونجدها في[8]، وكذلك في الضمير (إياك) حيث وردت في الرسالة مرة واحدة ((إياك.... الله في عظمته))[9]، وأيضا (انت) وردت مرة واحدة في قوله (عليه السلام)((احدث لك ما أنت فيه من سلطانك))[10]، واما في الوصية فنجد كاف المخاطب ولا نجد غيره، وفي العهد وجدنا ضمير المخاطب أنت واردة ثلاث مرات ((انت، انتم، انتم)[11].

أما ضمائر المتكلم فقد وردت ياء المتكلم في موضعين هما ((اني، اني)) وتاء الفاعل وردت (7) مواضع مثل ((كنت، استطعت، وجهتك)) وقد ورد في مواطن كثيرة[12]، أما في الوصية فقد وردت ياء المتكلم مرة واحدة في ((أرسلني)) وناء المتكلم أيضا وردت مرة واحدة في ((تأتنا)) وتاء الفاعل (2) مرتان وهما في (صنعتُ، قدمتُ) اما في العهد فقد وردت ياء المتكلم ثلاث مرات وهي أجنادي، نفسي، اني)) وجاءت تاء الفاعل (3) مرات في ((أقمتم، فررتم، استطعتم)) وقد وردت الضمائر بصيغة مستترة في الرسالة وقد بلغت (17) مرة ومثال ذلك ما نجده في ((تنظر، تقول، اشعر)) وفي (1)

---

(1) شرح قطر الندى وبل الصدى.
(2) ينظر شرح قطر الندى وبل الصدى.
(3) ينظر نهج البلاغة: محمد عبده: (82، 83، 84، 85، 86، 87) ج3.
(4) ينظر نهج البلاغة: ابن أبي الحديد: (103، 104) ج 8.
(5) ينظر م. ن: (111، 112) ج 8.
(6) ينظر م. ن: (82، 83، 84، 85، 86، 87) ج3
(7) ينظر نهج البلاغة: 101، 104، ج8.
(8) ينظر م. ن: 83، 84، 86، 87 ج 3.
(9) م. ن: ابن أبي الحديد 111، 112، ج8
(10) نهج البلاغة 104.
(11) ينظر نهج البلاغة: 153، 154.
(12) ينظر م. ن: 154.

وفي الوصية (9) مرات ومثال ذلك ما نجده مقدرا في ((انطلق، فخذ، لا تردعنَّ)) وأيضا في (7)، وفي العهد مرتان (سكنتُ، أكلتُ) هي سكنت، هي أكلت[3].

المبحث الثاني

الأساليب:

الإنشاء ضربان طلبي وغير طلبي ويقصد بالطلبي ((ما يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب))[1]، كالأمر والاستفهام والتمني والنداء والنهي[2]، في كل هذه الأساليب ينشئ المتكلم في المتلقي نفسه طلبا يستدعي فيه اما جوابا عن سؤال أو إجابة لنداء، أو عمل فعل لأمر أنشأ المتكلم في نفس المتكلم أو ترك فعل لنهي وما شابه ذلك.

اما غير طلبي ((يقصد به مالا يستدعي مطلوبا غير حاصل))[3]، وهذا النوع فهو لا يستلزم طلبا يتحقق ولا ينتظر منه الوقوع بل هو كلام ينشئه المتكلم، وفروع هذا النوع هي القسم والمدح والذم والتعجب وصيغة العقود. وقال بعض المتأخرين الإنشاء ما يحصل مدلوله في الخارج بالكلام والخبر خلافه))[4].

الأمر:

الأمر في اللغة: ((نقيض النهي، يأمره أمراً، وامارةً، فأتمر، أي قبل أمره))[5]، وفي الاصطلاح ((قول القائل لمن دونه افعل))[6]، فالأمر أسلوب إنشائي طلبي والأمر يأتي بصيغ مختلفة في العربية وهذه الصيغ:

1- الأمر بصيغة (افعل)
2- الأمر بصيغة الفعل المضارع + لام الأمر (لتفعل)
3- الأمر بالمصدر النائب عن فعل الأمر.
4- الأمر بأسماء الأفعال.

والأمر بصيغة فعل الأمر قد ورد في نماذج الرسائل التي درسناها (33) مرة ومن ذلك ((اعلم يا مالك إني قد وجهتك الى بلاد قد جرت عليها دول قبلك من عدل وجور))[7]، فهنا فعل الأمر خرج لنصح والإرشاد والتوجيه، وفي الصيغة الثانية نجدها واردة (10) مرات صيغة الفعل المضارع ولام الأمر ومن ذلك ((وليكن أحب الأمور اليك أوسطها في الحق))[8]، ولم نجد في النماذج التي درسناها بالصيغ الأخرى أي اسم فعل الأمر والمصدر النائب عن فعل الأمر.

النهي:

النهي في اللغة: هو طلب الكف عن الفعل ((النهي خلاف الأمر، نهاه ينهاه نهيا، فانتهى وتناهى، كف))[9]، اما في الاصطلاح: النهي نفي القيام بالفعل، وفيه قال سيبويه (كما ان لا تضرب نفي لقوله: اضرب) ولم اضرب، نفي للضرب))[10]، والنهي ((هو طلب الكف عن الفعل بصيغة مخصوصة وهي (لا تفعل)[11]، اما أداة النهي فلا يستعمل في النهي من حروف المعاني الا أداة واحدة هي (لا) الناهية وتختص بالدخول على الفعل المضارع. فتقتضي جزمه[12]، وهو حرف قائم بنفسه ذو أصالة في لفظة وعمله (2) وقد وردت في موضوع دراستنا (30) مرة ومن خلال استقرائنا وجدنا ان الإمام علي (عليه السلام) استعمل (لا) والفعل المضارع للنصح والإرشاد. واستخدم نون التوكيد الثقيلة المسندة الى المفرد

(3)ينظر الايضاح 227.
(2) منقول عن رسالة ماجستير أساليب الطلب في نهج البلاغة د. عدوية الشرع التلخيص: 151.
(3) الايضاح: 227.
(4) الإتقان في علوم القران: 2 / 195.
(5) لسان العرب: 4 / 26، 27.
(6) منقول عن رسالة أساليب الطلب د. عدوية الشرع. عن التعريفات: 26.
(7) نهج البلاغة: 104/3،103،34، 153.
(8) شرح نهج البلاغة: ج3 860.
(9) لسان العرب: 15 / 343.
(10) الكتاب 1 / 136.
(11) منقول عن الرسالة أساليب الطلب: 71 عن التعريفات: 135، الامالي الشجرية: 1 / 271.
(12) المغني اللبيب: 1 / 248.

المخاطب في النصح والإرشاد أيضا واستخدم نون التوكيد الثقيلة فيه شيء من الفصاحة والبلاغة في الخطاب ولان استعمالها تثبت ان ما يؤكد من كلام هو أكثر أهمية لذلك يثير الاهتمام[1]، ومن الأولى ((لا تسخط، لا يعدل))[2]، ومن الثانية (لا تكوننَّ، لا تندمنَّ، لاتتبجحنَّ)[3].

النفي:

أسلوب لغوي تحدده مناسبات القول، وهو ابسط تعريف له ((أسلوب نقض وإنكار، يستخدم لدفع ما يتردد في ذهن المخاطب، فينبغي إرسال المنفي مطابقا لما يلاحظه المتكلم من أحاسيس ساورت ذهن المخاطب خطا مما اقتضاه ان يسعى لإزالة ذلك بأسلوب النفي))[4]، ومن أدوات النفي (لا) فقد وردت في (20) موضعا ومن ذلك ((انطلق على تقوى الله وحده لا شريك له))[5]. وأيضا ((... ولا جباناً يضعفك عن الأمور ولا حريصا يزين لك الشر بالجور))[6]، وقد ورد النفي ب لا في مواطن كثر[7]، ومن أدوات النفي (ليس) وقد وردت أربع مرات ومن ذلك ((ليس شيء ادعى الى تغيير نعمة الله وتعجيل نقمته من اقامة على ظلم))[8]، وأيضا ((ليس احد من الرعية أثقل على الوالي مؤونة في الرخاء))[9]، وأخيرا ((دار ليس فيها رحمة))[10]، ففي الموضع الأخير يبدو ان الإمام (عليه السلام) ينفي وجود الرحمة إطلاقا في يوم القيامة.

وأيضا (ما) فقد وردت (8) مرات ومن ذلك ((ما كنت تنظر فيه))[11]، ((ما كنت تقول فيه))[12]. وهنالك مواضع أخرى ورد فيها النفي ب (ما)، ومنها (غير) فقد وردت غير (3) مرات ومن ذلك ((من غير ان تخالط أبياتهم)[13]، وأيضا في مواطن كثيرة[14] وأخيرا لم التي يكون النفي بها مؤكدا وقد وردت في موضعيين نحو ((ولم يشاركهم أهل الدنيا))[15]، وأيضا ((ولو لم يكن لك إلا ساعة))[16].

الاستفهام:

الاستفهام في اللغة: (الفهم، معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهما وفهيما، فهامة: علمه ... وفهمت الشيء عقلته، وعرفته، وفهمت فلانا، فأفهمته، وتفهم الكلام: فهمته شيء معد شيء ... واستفهمته، سأله ان يفهمه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته، وفهمته تفهيما)[17]، اما في اصطلاح النحويين فلا يخرج عما هو عليه في اللغة وهو طلب الفهم[18].

وأدوات الاستفهام كثيرة وكل أداة دالة على شيء ومن هذه الألفاظ الموضوعة ((الهمزة، ما، هل،من، أي، كيف، كم، أين، انى، متى، أيان)) والهمزة هي لطلب التصديق كقولك (أقام زيد، أزيد قائم؟ أو تصور كقولك: (أدبسٌ في الإناء أم عسل؟، أفي الخابية المسك ام في الراق؟، والمسؤول عنه بها هو ما يليها ومن ذلك قولنا (أضربت زيدا) اذا كان الشك في الفعل وأردت الاستفهام ان تعلم وجوده وتقول (أأنت ضربت زيدا) اذا كان الشك في الفاعل (من هو) وتقول أزيدا ضربت اذا كان الشك في الفاعل (من هو) وتقول: أزيدا ضربت اذا كان الشك في المفعول به هو[19].

---

(1) تنظر رسالة أساليب الطلب: 77
(2) نهج البلاغة: (111، 113).
(1)نهج البلاغة:83،82
(4) في النحو العربي نقد وتوجيه: 246
(5) نهج البلاغة: 151: ج 8.
(6) م. ن: 87 ج / 3.
(7) م. ن: 87 ج / 3. 152. ج8. 164 ج 9.
(8) م. ن: 85 ج 3
(9) م. ن: 86. ج 3.
(10) م. ن 64: ج 8 وأيضا ((وليس من الله خلف))
(11) م. ن: 83. ج3
(12) م. ن: 83. ج3
(13) م.ن: 151:ج 8
(14) م. ن: 85،84، 87 / ج 3، 152، 154 ج 8، 164، 63، ج9.
(15) م. ن: 163 ج9.
(16) م.ن: 164 ج 9
(17) لسان العرب: 12 / 459.
(18) ينظر مغنى اللبيب: 1 / 13، شرح المفصل: 8 / 150.
(19) ينظر الإيضاح للقزويني: 132.

و(هل) هي أيضا تستعمل في الاستفهام التصديقي اذا أريد إثبات نسبه بين شيئيين أو نفسيهما ويجاب عنه عندئذ ب (نعم أو لا) والاستفهام التصويري وهو اذا قصد به تعيين واحد من اثنين وأسماء الاستفهام دوال على معان: ف (من) للعاقل، و(ما) لغير العاقل و(أين) و(أنى) للمكان و(متى) و(أيان) و(أنى) للزمان و(كيف) و(أنى) للحال و(كم) للعدد و(أي) بحسب ما تضاف اليه و(كم) نفهم معناها بحسب تمييزها. وهذه أدوات الاستفهام بها تصوري أي الإجابة عنها بالتعيين. وقد ورد الاستفهام في موضع دراستنا في سبعة مواضع واحدة منها ب (هل) وست استفهام منها ب (مَن) وذلك في قوله عليه السلام ((فهل لله في أموالكم من حق فتؤده اليّ))[1]، فاستفهم هنا ب(هل) والإجابة عنه تكون (نعم) أو (لا) وهو استفهام تصديقي ومن ذلك في الاستفهام ب (مَن) ((مَن ظلم عباد الله...، مَن ولاك...، من سترها...، من اقرب الى الجنة...، من اقرب الى النار...))[2]، اما النداء فقد ورد في موضعيين بالاداة نفسها وهي (يا) وهما: ((يا مالك إني قد وجهتك)) وأيضا ((يا محمد بن أبي بكر))[3].

الشرط:

يمتلك الشرط قدرة طيبة في إثارة ذهن المتلقي، وجعله في حال من التوتر النفسي، مترقبا متلهفا لمعرفة الصورة المرسومة في ذهن المتكلم حتى اذا جاء الجواب قدر لهذه الصورة ان تكتمل محققة بذلك التوازن النفسي المطلوب. ومن أدوات الشرط التي استخدمها الإمام علي (عليه السلام)(إن) التي تستعمل في الشرط الذي يندر وقوعه[4]، ومن ذلك قوله عليه السلام ((إن انعم لك منعم فانطلق معه))[5]، وأيضا قوله ((فان يعذب فانتم اظلم ؛ وان يعف فهو أكرم))[6] فنجد شرط العذاب الظلم وأيضا شرط العفو الكرم وقد وردت (22) مرة منها[7]، ومنها (حتى) التي تتوسط صورة الشرط وصورة الجواب المتعلقة بها وهي واردة خمس مرات ومن ذلك ((ليمهلها عند النطاق والأعشاب حتى تأتينا بان الله يدنا بمنقبات غير متعبات))[8]، فصورة الشرط (الإمهال عند النطاق ...) متعلقة بصورة الجواب أي لتصبح يدنا غير متعبة وقد وردت مواضع أخرى لـ(حتى)[9]، ومنها (اذا) واحسبها تعليق صورة الجواب[10] – ان صح لنا ان نفصل صورة جملة الشرط الكاملة . على صورة فعل الشرط وذلك لان الشرط ممكن الوقوع وقد وردت أربع مرات منها ((اذا احدث لك ما أنت فيه من سلطانك أبهة أو مخيلة فانظر الى عظم ملك الله فوقك وقدرته منك))[11]، فكلما ارتفعت وكبرت السلطة كانت عظمة الله اكبر وأعظم فصورة الأبهة معلقة بعلو عظمة الله تعالى، وقد وردت مواضع أخرى بـ ((اذا))[12].

واما ((مَن)) محك العاقل في مواجهة صورة الواقع الذي يرسمه المنشئ للنص في ضوء تعانق صورة فعل الشرط وصورة جوابه وقد وردت في نماذج الرسائل التي درسناها مرتين هما ((من ظلم عباد الله كان الله خصمه دون عباده ... ومن خاصمه الله ادحض حجته))[13]، ولم نجد الأدوات الأخرى واردة.

التوكيد:

أسلوب يلجأ اليه الأديب لتثبيت الشيء . أي شيء . في المتلقي نفسه وتقوية أمره كحكمته وأفكاره في الحياة والموت، وسبيله في تثبيت كل ذلك استخدم مجموعة من المؤكدات التي تزيد من إيضاح المضمون، فضلا عن ازدياد نبرة الخطاب ومن طرائق توكيد الكلام التوكيد اللفظي أي تكرار اللفظة مرتين ولم نجد ذلك ومن طرائق التوكيد الأخرى التوكيد ب (إن)

---

(1) نهج البلاغة: (112) ج 8.
(2) م. ن: (86) ج3
(3) م. ن: (86، 87) ج3.
(4) ينظر جواهر البلاغة: 163.
(5) نهج البلاغة: 151: ج8.
(6) م. ن: 163: ج9.
(7) م. ن: 152: ج8، 83، 85، 86،: ج3، 163، 164: ج9.
(8) م. ن: 152: ج8.
(9) م. ن: 153 - 152: ج8، 163 - 164 ج9.
(10) اعني بالتعليق هنا، ان الشرط يستدعي صورتين ـ فعل الشرط وجوابه ـ فان صورة الجواب معلقة على صورة فعل الشرط.
(11) نهج البلاغة: 85 ج3.
(12) م. ن: 153، ج8، 63، 64، ج9.
(13) م. ن: 85 ج3.

مع اسمها وخبرها، والتي تفيد تأكيد مضمون الجملة وتحقيقه[1]، والمنشئ يحاول فيها توكيد حالة معينة ومن ذلك ((فان الشح بالنفس الإنصاف فيهما أحبت وكرهت))[2]، وأيضا ((فان ذلك إدغالٌ في القلب)) فقد وردت (22) مرة ومن ذلك نجده في[3]، ومنها التوكيد بـ(أن) مع اسمها وخبرها والتي تفيد أن أيضا تأكيد مضمون الجملة وتحقيقه[4]، نحو ((وان الناس ينظرون من أمورك في مثل ما كنت تنظر فيه من أمور الولاة قبلك))[5]، وأيضا ((ان المتقين ذهبوا بعاجل الدنيا وآجل الآخرة))[6] لم أجدها سوى في هذين الموضعين. ومنها التوكيد ب (قد) التي تفيد توكيد الخبر وتحقيقه مع الفعل الماضي وقد ورد التوكيد بقد خمس مرات ومن ذلك ((فانه جل اسمه قد تكفل))[7]، وأيضا ((اني قد وجهتك الى بلاد قد جرت عليها دولٌ قبلك))[8]، ونظير ذلك مواضع أخرى[9].

أيضا التوكيد يحصل بنوني التوكيد فوجدنا التوكيد بالنون الثقيلة (14) موضع من ذلك: ((فلا تكشفنَّ عما غاب عنك منها فإنما عليك تطهير ما ظهر لك))[10]، وأيضا ((لا تدخلنَّ في مشورتك بخيلاً يعدل بك عن الفضل))[11]. ولم أجد نون التوكيد الخفيفة واردة. ويبدو ان سبب ذلك ان الأحكام والأمور التي جاء بها الإمام (ع) هي من عند الله والرسول (ص) وهي ثابتة توصي بالقوة والعظمة ولم يستعمل الخفيفة لانها توصي باللّين والسهولة وقد وردت نون التوكيد الثقيلة في مواضع أخرى[12]. ومنها التوكيد (بالمصدر) الذي يزيد فعله المشتق منه قوة وتاكيد كما انه يوحي للمتلقي بترسيخ حدث الفعل في ذهنه بقوة وقد ورد في ((فانه جل اسمه قد تكفل بنصر من نصره وإعزاز من اعزه))[13]. ومنها التوكيد بأسلوب القصر (النفي ولا) الذي يفيد تخصيص الحكم بشيء، وقصره عليه ويكون هذا التوكيد في الشيء الشديد الإنكار، ومن ذلك ((لا تأمننَّ عليها الا من تثق بدينه))[14]، وأيضا ((لا توكل بها الا ناصحاً))[15].

وقد ورد في مواضع أخرى. و(انما) التي تفيد الإثبات للشيء المذكور والنفي عما عداه معاً كما في قوله (عليه السلام)((فان العبد انما يكون حسن ظنه بربه على قدر خوفه من ربه))[16]. وقد وردت مواضع أخرى للتوكيد ب (انما)[17].

القصر:

القصر لغة ((لغة الحبس، قال الله تعالى ((حور مقصورات في الخيام))[18]، والقصر اصطلاحا ((هو تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص))[19]، او ((تخصيص أمر بآخر بطريق مخصوص))[20]، والقصر يتكون من شيئين الشيء الأول هو المقصور والشيء الثاني هو المقصور عليه وللقصر أربع طرق وهي:

1- النفي والاستثناء وهنا يكون المقصور عليه ما بعد أداة الاستثناء.
2- إنما ويكون المقصور عليه مؤخراً وجوبا.
3- العطف بلا ولكن أو بل، فان كان العطف بلا كان المقصور عليه مقابلاً لما بعدها وان كان العطف ببل ولكن.

---

(1) ينظر شرح المفصل: 8 / 59.
(2) نهج البلاغة 3 / 84.
(3) م. ن: 3 / 84، 85، 87 / 8 / 154، 153، ج9 / 162.
(4) ينظر شرح المفصل: 8 / 59.
(5) نهج البلاغة / 3 / 84.
(6) م. ن / 9 / 63.
(7) م.ن: 3 / 83.
(8) م. ن: 3 / 83.
(9) م. ن: 6 / 151، 9 / 163 - 164.
(10) نهج البلاغة: 3 / 86.
(11) نهج البلاغة: 3 / 87.
(12) م. ن: 3 / 84، 85، 86، 8 / 151، 152، / 9 / 164.
(13) م. ن: 3 /84.
(14) م. ن: 8 / 152.
(15) م. ن: 8 / 152.
(16) م. ن: 9 / 164.
(17) م. ن: 3 / 83، 86، 87، 8 / 154.
(18) جواهر البلاغة: 154
(19) م. ن: 154
(20) البلاغة الواضحة: 217.

4- يكون القصر بتقديم ما حقه التأخير وهنا يكون المقصور عليه هو المقدم[1].

ومن نماذج الرسائل التي درسناها وجدنا القصر في الطريقة الأولى أي يكون القصور في النفي والاستثناء فوجدناه واردا بالنفي بـ (لا) وأداة الاستثناء (إلا) خمس مرات منها (لا يشقى إلا مع جحودها)[2]، ففي هذا المثال نجد المتكلم أي الإمام علي (عليه السلام) يقصر الشقاء على الجحود فالشقاء المقصور والجحود المقصور عليه وأيضا وردت في مواطن كثيرة[3]، وقد وردت مرة واحدة بالنفي أيضا ولكن، مع أداة الاستثناء (إلا) نحو ((ولو لم يكن إلا ساعة من الدهر))[4] هذا ما وجدته. وأخيرا الطريقة الثانية وردت أربع مرات منها ((انما عليك تطهير ما ظهر لك))[5].

المبحث الثالث

التراكيب:

هنالك تراكيب كثيرة في العربية كل تركيب يدل على غاية معينة ويعد أكثر بلاغة من الكلام العادي وفي نماذج الرسائل التي درسناها وجدناها واردة ومن ضعف ذلك التقديم والتأخير والفصل بين المتلازمين.

التقديم والتأخير:

من التراكيب التي يستخدمها الأدباء في إبداعهم في الكتابة هو التقديم والتأخير ويكون تاثيراً كبيراً في بلاغة النص لان فيه اهتماما يعين على التصوير وقد ورد في النهج لكن ليس بالكثرة التي تعكس جمالية هذا الأسلوب وتقديم أخبار النواسخ على أسمائها وهو أكثر ما ورد حيث ورد ست مرات ومن ذلك ((ليس فيها رحمة))[6]، حيث تقدم خبر ليس (فيها) الجار والمجرور على اسمها((رحمة)) ومن ذلك ((ليس من الله خلف في عسرهِ))[7] وأيضا ((لا يكون معه خير))[8]، وقد وردت مواضع أخرى لتقديم أخبار النواسخ على أسمائها[9]، ومنه تقديم المفعول به على فاعله ولم نجده واردا سوى مرة واحدة. ((فاذا اخذك امينك فأوعز اليه ألا يحول بين ناقة وبين فصيلها))[10]، فهنا قدّم المفعول به (الكاف) على الفاعل (امين) ليوحي الى المتلقي ان اهتمامه ومحور حديثه هو التركيز على من كان يستعمله على الصدقات هذا كل ما وجدناه.

الفصل بين المتلازمين:

الفصل بين المتلازمين من الأساليب التي يحاول الأديب منها التعبير عن غايته وإضفاء قوة على تراكيبه اللغوية ومن ذلك الفصل بين المتلازمين الفصل بين الفعل والفاعل وقد ورد ثماني مرات ومن ذلك ((هذا ما أمر به عبد الله عليٌ أمير المؤمنين مالك الاشتر))[11]، فهنا فصل بين الفعل (أمر) بالجار والمجرور وبين الفاعل (عبد الله) وأيضا ((يفرط منهم الزلل))[12]، ففصل بين الفعل والفاعل بالجار والمجرور (منهم)، وردت مواضع للفصل بين الفعل والفاعل[13]، ولم يرد بصيغة الفصل بين أسماء النواسخ واخبارها ولا الفصل بين المبتدأ والخبر.

---

(1) ينظر البلاغة الواضحة: 217، 118
(2) نهج البلاغة: ج3، 186.
(3) م. ن 83، 85، 87 - ج3.
(4) م. ن: 87.
(5) نهج البلاغة: 86/3.
(6) نهج البلاغة: 9 / 164.
(7) م. ن: 9 / 164.
(8) م. ن: 9 / 163.
(9) م. ن: 3 / 86، 87، 8، 154.
(10) م. ن: 9 / 164.
(11) نهج البلاغة: 3 / 82.
(12) م. ن: 3 / 84.
(13) م. ن: 3 / 85، 86، 87، 9 / 163 - 162. ؟؟

الفصل الثاني

الإيقاع

السجع:

السجع ((هو توافق الفاصلتين[1] في الحرف الأخير من النثر))[2]، وأفضله: ما كانت فقراته متساوية، والسجع أنواع اولاً السجع المطرّف وهو ما اختلفت فاصلتاه في الوزن واتفقتا في التقفية، ومن ذلك: ((ان يكسر نفسه من الشهوات ويزعها عند الجمحات) وأيضا ((فاملك هواك وشح بنفسك))، وقد ورد السجع المطرف في مواضع أخرى[3]، وثانيا السجع المرصع وهو ما اتفقت فيه ألفاظ إحدى الفقرتين أو أكثر في الوزن والتقفية ومن ذلك قوله عليه السلام ((ان اقمتم له اخذكم، ان فررتم منه ادرككم))، وقد ورد في مواضع أخرى[4]، والنوع الثالث السجع المتوازن هو ما اتفقت فيه الفقرتان في الوزن والتقفية ومن ذلك ((جباية خراجها، جهاد عدوها، استصلاح أهلها، عمارة بلادها))، وقد ورد هذا السجع في مواضع أخرى[5]، والسجع هو تزويق يستعمله المنشئ للنص لتجميل نصه ليكون أكثر وقعا بالنفس وتأثيرا حيث يستعمله البلغاء في أقوالهم وكتاباتهم وقد ورد كثيرا في أقوال الإمام علي (عليه السلام)وسمي السجع سجعا تشبيها له بسجع الحمام، وفواص الاسجاع موضوعة على ان تكون ساكنة الاعجاز موقوفا عليها: لان الغرض ان يزاوج بينهما ولا يتم ذلك الا بالوقف[6].

الترصيع:

الترصيع من المحسنات البديعة، وهو ((ان يتوخى فيه تصيير مقاطع الاجزاء في البيت على سجع أو شبيه به من جنس واحد في التصريف))[7] مما يزيد التنغيم الموسيقي للكلام اذ انه ((نوع من القافية الداخلية، لان الشعراء يضيفون الى القافية التي تتمشى في القصيدة كلها قافية أخرى داخلية تكون داخل البيت الواحد))[8]، وبذلك يكون الترصيع تقنية موسيقية يراد بها جعل الكلام بصيغة متوافقة ذات إثارة في النفس والحس معا ومن نماذج الترصيع: ((حتى تأتينا بإذن الله بدنا منقبات، غير متعبات ولا مجهودات)) فنجد (الالف + ت) في (منقبات، متعبات، مجهودات) في حشو العبارة تجعلها مسجوعة مما يعطيها تناغما موسيقيا جميلا ويزيد من الكثافة الإيقاعية في العبارة بما توحيه من توافق في الكلمات وفي قوله ((فانه جل اسمه قد تكفل بنصر من نصره وإعزاز من اعزه)) فنلحظ هنا التقطيع الوزني (نصر من نصره) + (إعزاز من اعزه) الذي يزيد من التنغيم في العبارة ويشد أواصر الموسيقى الداخلية في العبارة بما يثيره من توافق الكلمات من ايقاعات متناغمة.

وقوله عليه السلام ((سكنوا الدنيا بأفضل ما سكنت، واكلوها بأفضل ما أكلت)) فنلحظ هنا التقطيع السجعي في (بأفضل ما سكنت) + (بافضل ما أكلت) مع التقطيع الوزني مما يجعل العبارة ذات وحدة نغمية متناسقة.

توازن العبارات أو (الموازنة):

الموازنة ((هي تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية))[9]، ومن ذلك قول الإمام علي (عليه السلام): ((لا توكل بها الا ناصحا شفيقاً وأمينا حفيظاً، غير معنفٍ ولا مجحفٍ ولا ملغبٍ ولا متعبٍ)) فان (مجحفٍ، ملغبٍ، متعبٍ) متفقة في الوزن دون التقفية، وأيضا: ((دارٌ ليس فيها رحمة، لا تسمع فيها دعوة، ولا تفرج فيها كربة)) فنلحظ هنا توافق الاوزان في كل من ((رحمة، دعوة، كربة)).

---

(1) الفاصلة في النثر كالقافية في الشعر والسجع خاص بالنثر.
(2) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: 351.
(3) ينظر نهج البلاغة / محمد عبده: 83، 84، 85، / ج3.
(4) م. ن: 84، 85، 87، ج3 / 153، 154 ج8، 640 ج9.
(5) م. ن: 84، 85، ج3 / 153، 154 ج8، 163، ج9.
(6) ينظر جواهر البلاغة: 351.
(7) نقد الشعر: 38 وينظر المرشد الى فهم اشعار العرب: 662، جرس الألفاظ ودلالتها: 331.
(8) التوجيه الأدبي: 41.
(9) جواهر البلاغة: 352.

التقسيم:

التقسيم معناه ان المثنى ((يقسم الكلام قسمة مستوية تحتوي على جميع أنواعه ولا يخرج منها جنس من أجناسه))[1]، والغاية منه ((تجزئة الوزن الى مواقف، أو مواضع يسكت فيها اللسان أو يستريح أثناء الأداء التلقائي))[2]، وهو بذلك صورة منطقية لحياتنا بما فيه انفعالات واستجابات، وعواطف ورغبات يكمن تأثيرها الجمالي والحسي في تقسيمها المتناسق ثم تتاليها واتصالها، ويبدوا ان التقسيم انجح وسيلة تكشف عن قوانين حياتنا بما فيها من ايقاعات وأنماط مؤتلفة أو مختلفة كما انه يمنح الفرصة للتعبير عن المشاعر المتعارضة في وقت واحد ومن نماذج التقسيم ((فانهم صنفان اما أخ لك في الدين واما نظير لك في الخلق يفرط منهم الزلل وتعرض لهم العلل ويؤتى على ايديهم في العمد والخطأ)).

الطباق:

يعد الطباق من المحسنات المعنوية، وهو ((الجمع بين المتضادين أي معنيين متقابلين في الجملة))[3]، وهو ((لون من التلوين البياني، وأداة لتجميل المعنى، ونمط من أنماط الصنعة))[4]، اذ ان للطباق من حيث هو فن بديعي إبداعه الخاص الذي يتميز به، ويتضح ذلك الإبداع في انه يجمع بين المعاني المتضادة، فيضع بذلك صورا فنية وذهنية متعاكسة، يتلقفها المتلقي ليوازن بينها في عقله ووجدانه، فيتبين ما هو حسن منها وما هو ضده، اذ ان هذه المعاني المتضادة تولد ايقاعات خفية داخل النفس الإنسانية لتناقض المواقف التي تعبر عنها.

ونجد الطباق بنوعيه: الأول: طباق السلب نحو قوله (عليه السلام): ((فشاركوا أهل الدنيا في دنياهم ولم يشاركهم أهل الدنيا في آخرتهم)) الذي طابق فيه بين ((شاركوا أهل الدنيا)) + ((لم يشاركهم أهل الدنيا)) ويبدوا ان الطباق قد أوحى بإيقاعات خفية كامنة في كلماته وايحاءات غنية توحي بدلالات عميقة مرتبطة باغوار النفس الإنسانية وأيضا قوله: ((ليعدل بين صواحباتها في ذلك وبينها، ولا يعدل بها عن نبت الأرض الى جواد الطرق))، فطابق بين (يعدل، ولا يعدل) والمعنى متضاد يوحي بايقاع خفي جسد تناقض هذه المواقف.

الثاني: طباق الإيجاب ومن ذلك ((فان الله تعالى يسألكم معشر عباده عن الصغيرة من أعمالكم والكبيرة، والظاهرة والمستورة)). الذي طابق بين (الصغيرة والكبيرة) وهنا جسَّد قدرة الله وعظمته ودقته ويبدو ان الطباق قد صنع معاني وايماءات نفسية متعاكسة تمثل الدقة عند الله سبحانه وتعالى كما أوحى الطباق بايقاع خفي مرتبط بجوهر هذه المواقف، اذ ان هذه المعاني المتعاكسة تؤدي موقفا نفسيا واحدا.

وأيضا ((ثم اعلم يا مالك اني قد وجهتك الى بلادٍ قد جرت عليها دولٌ قبلك من عدلٍ وجور))[5] ونجد أيضا المقابلة بين ضدين ومن ذلك قول الإمام علي عليه السلام ليوجه مالك الاشتر (رحمه الله) ويوصيه لما ولاه ولاية مصر ((لا تندمنَّ على عفوٍ، ولا تبجحنَّ بعقوبة))[6] الذي قابل به بين ((لا تندمنَّ، لا تبجحنَّ)) فأعطى بذلك مساحة اكبر للسامع لكي يتلقف تلك المعاني المتعاكسة التي تصور صدق الإمام علي (عليه السلام)في عقيدته ومن ثم ما توحيه من ايقاعات خفية يتلقاها السامع ليوازن بينها فيتبين ما هو حسن منها وما هو ضده. وقد وردت نماذج أخرى للطباق[7].

الجناس:

استعان الإمام علي (عليه السلام)بالجناس لغرض التأثير في السامعين بوصفه إحدى المحسنات البديعية وهو اتفاق الألفاظ في الحروف كلها أو بعضها، واختلافها في المعنى، الأمر الذي دفع د. ماهر مهدي هلال الى القول بان ((التجنيس بأنواعه من ضروب التكرار المؤكد للنغم))[8]، والجناس بذلك يبعث في ذهن المتلقي أو السامع تجاوبا موسيقيا

---

(1) كتاب الصناعتين: 340.
(2) المرشد الى فهم اشعار العرب: 2 / 696
(3) الإيضاح في علوم البلاغة
(4) عناصر الإبداع الفني في شعر الأعشى: 43.
(5) نهج البلاغة / ابن أبي الحديد: ج3، 83.
(6) بجع به كفرح لفظاً ومعنى / نهج البلاغة محمد عبده، 84.
(7) نهج البلاغة ابن أبي الحديد: 84، 85، 86، 87، ج3، 154 ج8، 163، 164، ج9.
(8) جرس الألفاظ ودلالتها: 248.

صادرا من تماثل الكلمات فيه تماثلا كاملا أو ناقصا فتطرب الاذان، وتهتز أوتار القلوب لذلك التماثل عن التماس المعاني التي تتصرف اليها اللفظتان بما يثيره هذا التماثل ((من انسجام بين نغم التشابه اللفظي ومدلوله على المعنى في السياق))[1]، اذ ان سر قوة الجناس ((كامن في كونه يقرب بين مدلول اللفظ وصورته من جهة، وبين الوزن الموضوع فيه اللفظ من جهة أخرى))[2]، وبما ان الجناس يحقق نوعا من الجرس الموسيقي العذب، فهو يستعمل لكي ((يلتذ السمع بما يدرك منه ولا يمجهُ، ويتلقاه للإصغاء اليه، والاذان له فلا يحجبه))[3].

يستعمل الجناس لأجل تقوية جرس الألفاظ، وجذب انتباه سامعهم بألفاظ متناسقة متجانسة، واننا نرى في صور الجناس التي جاء بها والسياق خالية من التعقيد والتكلف، لانه جاء بها اصلاً لأجل توضيح فكرة أو موقف في اذهانهم ورسمها في ذهن المتلقي. وورد الجناس الناقص ولم نجد الجناس التام في نماذج الرسائل التي درسناها فالتام هو ان ((تتفق الكلمتان في لفظهما ووزنها وحركتها ولا يختلف الا من جهة المعنى))[4] فهو ((نوع من التكرار يقع في الألفاظ دون المعنى))[5]، اما الناقص وهو ((ان تختلف الكلمتان في عدد الحروف أو نوعها أو مكانها في الترتيب بالتقديم أو التأخير أو الحركة))[6]، ومن نماذج الجناس الناقص: ((فانك ان لا تفعل تظلم ومن ظلم عباد الله كان الله خصمه دون عباده))[7]، الذي جانس فيه بين (تظلم، ظلم) فاحدث زيادة صوت (التاء) نغما موسيقيا، وجرسا عذبا نتج من تماثل الكلمتان تماثلا ناقصا كما اوحت بمعنى مختلف عبر عنه مدلول كل لفظة منها. وأيضا قوله ((يفرط منهم الزلل، وتعرض لهم العلل))[8]، فهنا جانس بين (الزلل، العلل) بين الحركات والوزن فقط اختلاف في فاء الكلمة ففي الأولى كانت (زاي) وفي الثانية جاءت (عين) فاحدث هذا التناغم جرساً موسيقيا اضفى الى العبارة تنظيما داخليا يوحي بالترابط بين المدلولين. وقد ورد الجناس الناقص في مواضع أخرى[9].

التكرار:

التكرار هو أسلوب من أساليب التعبير الأدبي يقوم أساسا على: ((تناوب الألفاظ وإعادتها في سياق التعبير بحيث تشكل نغماً موسيقيا تتقصده الناظم في شعره أو نثره))[10]، وهو من الأساليب القديمة التي عرفت قبل الإسلام واستخدموها في تقوية النغم، قال ابن فارس (ت 395 هـ): ((ومن سنن العرب التكرير والإعادة إرادة الإبلاغ بحسب العناية بالأمر))[11]، كما ان التكرار قد ورد في القران الكريم والحديث النبوي الشريف. ولا يخفى من كل ذلك أهمية التكرار في ضوء ترديده في مواضع مختلفة، وذلك لكونه الأداة الحسية الوحيدة لجذب المتلقين إلى المضامين الانفعالية المختلفة.

واستخدم (عليه السلام)التكرار بكثرة وحقق ذلك بوسائل عدة منها تكرار حروف بعينها في كل عبارة على حدة وتكرار كلمات تخيرها المنشئ تخيرا موسيقياً خاصاً. فان تكرار بعض الحروف التي تمتاز بجرسها المؤثر لتقوية النغم في اللفظ كما أنها توحي بنغمات موسيقية مختلفة الألوان، وأشياء ترفد الدلالة بمزيد من الطاقة التعبيرية فتعزز تأثيرها في نفس المتلقي ومن نماذج تكرار الحروف ((انها عماد الدين وجماع المسلمين، والعدة للأعداء العامة من الأمة، فليكن صغوك لهم وميلك معهم))[12]، فهنا نجد الإمام علي (عليه السلام) يكرر صوت الميم (اثنا عشر مرة) فالسامع لا يملك الا أن يربط بين جرس الميم وبين معاني القوة في الكلام التي تودي غرضه، ومن ذلك أيضا ((فاخفض لهم جناحك، ألن لهم جناحك

---

(1) م. ن: 284.
(2) المرشد الى فهم أشعار العرب: 2 / 234.
(3) شرح ديوان الحماسة (المرزوقي): 6/1
(4) الطراز: 2 / 356.
(5) ينظر العمدة: 2 / 73.
(6) فنون بلاغية: 225
(7) نهج البلاغة. محمد عبده: 86.
(8) م. ن، 87.
(9) نهج البلاغة: 84، 85، 86، 87، ج3، 153، 154، ج8، 163، 164، ج9.
(10) جرس الألفاظ ودلالتها: 239
(11) الصحابي في فقه اللغة: 207.
(12) نهج البلاغة محمد عبده: 86.

وابسط لهم وجهك))[1]، فعندما نقرا العبارة نحس بجمال موسيقي، وقوة في التعبير، وذلك بتكرار صوت الجيم ثلاث مرات وانسجامه مع بقية الحروف الأخرى في العبارة فضلا عن ذلك انه يمتاز بالشدة والجهر[2]، وتكرار في العبارة احدث نغما شديدا وجرسا قويا ينسجم مع الشدة التي يريدها الإمام (عليه السلام)ومن تكرار الحركات ((فان ذلك إدغالٌ في القلب، ومنهكةٌ للدين، وتقرب من الغير))[3]، الذي نحس فيه تناغما موسيقيا وانسجاما عصيبا يشد السامع لسماعه والتأثر به، واستنباط الدلالة فيه بما يبعث على الشدة والقوة وذلك من خلال تكرار حركة الكسرة في نهاية كل فقرة فضلا عن التنوين في بدايتها.

ومن التكرار تكرار الألفاظ الذي يعيد انتاج القيمة الصوتية والدلالية لها بما يوحيه من تمثيل للمعاني والعواطف تمثيلا حيا، فهو يجعلنا نحس ان المنشيء للنص لا ينظمه بتفكير بارد بل ينظمه بكل عاطفة وإحساس ومن تكرار الألفاظ: ((فانك فوقهم ووالي الأمر عليك فوقك والله فوق من ولاك))[4]، فهو يكرر لفظه (فوق) ليبقى المتلقي يعيش في أجواء السمو والمراتب فاكسب تكرار هذه اللفظة تقوية للنغم في أداة الغرض المراد بما يبعثه جرس حروفها أو توالي الأصوات أو الموسيقية بالائتلاف والتناسق من متعة حسية في نفس المنشئ، ومن ذلك ((تغاب عن كل ما لا يتضح لك ولا تعجلنَّ الى تصديق ساع فان الساعي غاش وان تشبه بالناصحين))[5]، نلحظ تكرار (الساعي) مرتين حيث يضيف نغما موسيقيا يلتحم مع المضمون وبهذا التكرار مع ما نلحظه من تكرار الحروف فحرف العين جاء (4) مرات وهذا يالف موسيقى وعلامات ومؤشرات لهذه المواقف التي تتبلور فيها تجربته.

ومن تكرار الألفاظ تكرار الفعل ومن ذلك: ((فلا تكشفن عما غاب عنك منها فانما عليك تطهير ما ظهر لك والله يحكم على ما غاب عنك))[6]، فهنا نجد تكرار الفعل غاب وهذا التكرار يولد انشداداً داخليا وقلقا، ومن ذلك تكرار أدوات النفي والشرط والنهي... الخ[7]، ومثال تكرار النفي دراستنا ((لا تأخذنَّ عودا ولا هرمة ولا مكسورة ولا مهلوسة ولا ذات عوار))[8]، فهنا كرر (لا) أداة النفي معطوفة بالواو. ومن وسائل التكرار التركيب المراد به تقوية الموسيقى ومن ذلك ((اصدع المال صدعين ثم خيره، فاذا اختار فلا تعرضنَّ لما اختاره ثم اصدع الباقي صدعين، ثم خيره فاذا اختار فلا تصدع لما اختاره))[9]، فهنا تكررت عبارة (فاذا اختاره فلا تعرضنَّ لما اختاره) مضيفا بذلك جرسا موسيقيا يضفي الى رسوخ المكارم والأخلاق عند الإمام علي (عليه السلام)وقد قرن تكرار ذلك التركيب بتكرار مفردات مثل ((اصدع، صدعين، ثم خيره)) وذلك رغبة منه في توكيد المعنى والتأثير بتكرار المفرد والتركيب في نفوس المتلقين.

ومن التكرار التكرار الاشتقاقي الذي تضاعف نغمة الموسيقى وترفده بايحاءات دلالية مما تجعل الدلالة بوقعها الصوتي وإيحائه الدلالي وحدة واحدة. ومن ذلك ((فاستر العورة ما استطعت يستر الله منك ما تحب ستره من عيبك))[10]، فهو يكرر لفظ (استر، يستر، ستره) فيوحي تكراره بصيغ مختلفة التي تناغم موسيقي، وايحاء دلالي، يؤكد معنى (الستر) عندهم وقد ورد التكرار بمواضع أخرى[11].

---

(1) نهج البلاغة لابن أبي الحديد: ج8 / 153.
(2) ينظر سر صناعة الاعراب: 1 / 7، ومخارج الحروف وصفاتها: 87.
(3) نهج البلاغة: 154 ج8.
(4) م.ن: 84 ج3.
(5) نهج البلاغة: ج3، 84.
(6) م. ن: ج3، 86.
(7) م. ن: 154، ج8، 85، 86، 87، ج3.
(8) م. ن: 154، ج8.
(9) م. ن: 163، ج9.
(10) نهج البلاغة: 87 ج3.
(11) م. ن: 83، 84، 85، 86، 87، ج3، 154، ج8 / 164 ج9.

الفصل الثالث

الصورة الفنية

الصورة البيانية:

وهي الصورة التي يلجأ فيها الأدباء الى أساليب البيان التي تقربها الى الآخرين، وتجريها في اذانهم مثيرة ما استقر في هذه الأذهان من ذكريات خاصة، وتجارب شخصية[1]، وهي شانها شان الصور الأخرى ((ليست زخرفات أو عناصر مضافة الى الصور المنطقية العادية، وانما هي صور تلقائية من صور التعبير))[2] التي تصور الانفعال، وتنقل الإحساس المعبر عن خلجات الأديب نقلا امیناً للمتلقي، ولما كانت الصورة كذلك فانها تحمل كثيرا من روح الأديب ونفسه، فالاتجاه الى دراستها يعني الاتجاه الى روح النص[3]، المجاز وسيلة لرسم صورة تمنع التجربة فعاليتها وحيويتها اذ انه ((الأداة الكبرى من أدوات التعبير، لأنه تشبيهات واخيلة، وصور مستعارة واشارات ترمز الى الحقيقة المجردة بالاشكال المحسوسة))[4].

الصورة التشبيهية:

يعد التشبيه من أيسر أساليب البيان، وأكثرها دورا في الشعر العربي حتى قيل انه أكثر كلام العرب[5]، وذلك لان التشبيه من أقدم صور البيان، ووسائل الخيال، وأقربها الى الفهم والاذهان والإيضاح والإبانة، وأفضل أداء لتقريب البعيد[6] اذ يراد به ((المعنى وضوحا ويكتسب تأكيدا))[7]، ومن صور التشبيه ((لا تكوننَّ عليهم سبعا ضاريا تغتنم أكلهم))[8]، حيث نجده هنا ينبه مالك الاشتر بانه ملك القوة فعلية ان يحذر ولا يكون كالسبع ينتهك حقوقهم ويكون كالوحش المفترس وهنا وجه الشبه بين السبع والحاكم الظالم الافتراس.

وأيضا نجد ذلك في قوله (عليه السلام) الى محمد بن أبي بكر (رض) حيث قلده مصر ((فحظوا من الدنيا بما حظى به المشرفون، واخذوا منها ما اخذه الجبابرة المتكبرون ثم انقلبوا عنها بالزاد المبلغ والمتجر الرابح))[9]، فصورة التشبيه واضحة فشبه هنا المتقين أو بالأحرى نصيبهم من الدنيا بالمترفين وأيضا بالجبابرة فهنا الاثنان يتحدان في عزة النفس وحصولهم على الأشياء النفيسة ويعطي بعد ذلك الصورة النهائية وهي صورة الآخرة أي نهاية الأشياء فشبهها بالزاد المبلغ والمتجر الرابح فهذه جميعها تشبيهات استعان بها الإمام ليؤكد ويوثق الصورة في ذهن المتلقي ويبين مكانته في الدنيا والآخرة.

الصورة المجازية:

المجاز، وهو كل ((كل كلمة اريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول))[10]، والملاحظة بين معنى الكلمة الحقيقية ومدلولها المجازي سميت فيما بعد بعلاقة المجاز والصورة المجازية إحدى أقطاب الرئيسة التي تدور الصورة البيانية عليها، يوصفها ((تطوير اللفظ العربي، وتحميله من المعاني المستحدثة ما لا يستوعبه هذا اللفظ في أصل وضعه، واستوعبه استعمال المتجوز به والناقل له))[11]، ومن الصور القائمة على المجاز المرسل منه ((أمره ان يكسر نفسه من الشهوات وينزعها عند الجمحات))[12]، اراد هنا بلفظة (يكسر نفسه) أي يمنعها ويردعها وان

---

(1) ينظر بناء الصورة الفنية: 269.
(2) المجمل في فلسفة الفن: 148.
(3) ينظر الشعر والتجربة: 67.
(4) اللغة الشاعرة مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية: 37.
(5) ينظر الكامل في اللغة والادب: 3 / 818.
(6) ينظر فنون بلاغية: 227 والصور البيانية في الشعر العربي قبل الإسلام واثر البيئة فيه: 18.
(7) كتاب الصناعتين: 249.
(8) نهج البلاغة: 87 / ج3.
(9) نهج البلاغة: 154 / ج8.
(10) أسرار البلاغة: 325.
(11) الصورة الأدبية في الشعر الأموي: 37.
(12) فنون بلاغية:127.

النفس أمارة بالسوء والنفس بالمعنى العام والمألوف لا تتكسر وانما الكسر للأواني والأقداح فالكسر هنا يعني القطع التام عن الشهوات فليس هنالك مرونة أو تهاون في ذلك الموقف.

الصورة الاستعارية:

تعد الصورة الاستعارية من وسائل بناء الصورة البيانية، وقد عرف السكاكي (ت 626هـ) الاستعارة بقوله ((هي ان تذكر احد طرفي التشبيه به، دالا على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به))[1]، ومن هذا القول ندرك بوضوح تام الصلة القوية القائمة بين الاستعارة والتشبيه، ولكن التشبيه، على الرغم من ذلك، يبقى قاصرا عن تحقيق القيمة الفنية التي تحققها الاستعارة، لما فيها من تداخل في الدلالة على نحو لا يحدث بالشراء نفسه في التشبيه[2]، فهي تخرج الألفاظ من دلالتها الوضعية الى دلالات إيحائية جديدة، فضلا عن انها تقوم بتنشيط الخيال من القدرة على تطوير مفردات اللغة بهذه الدلالات الجديد التي تتم بالابداع وقد كشف الجرجاني عن أهمية الاستعارة عندما قال ((ومن الفضلة الجامعة فيها . الاستعارة . انها تبرز هذا البيان في صورة متحدة تزيد قدرة نبلاً وتوجب له بعد الفضلة فضلاً))[3]، وهذا يؤكد على ان الاستعارة تحمل المتلقي على تخيل الصورة، ويصنع عنده الدهشة لانها أكثر أداء في التصوير من التشبيه)) إذ ((ان المسموعات والمنظورات اقل رتبة من الأشياء المصطنعة بالخيال، والاستعارة من أولى الوسائل لصهر هذه المسموعات بالخيال، ومن هنا كانت الاستعارة أعلى رتبة من التصوير المباشر))[4] فالأديب فيها يعمد الى تصوير المعنويات، وخلق وجود جديد للعبارات في علاقات صورية متخيلة تحقق الغاية الجمالية والتأثيرية عند الأديب والمتلقي ولا تقتصر الصورة الاستعارية على وظيفتها التصورية وانما هنالك وظيفة نفسية، وهذه الوظيفة ترتبط ارتباطا قويا بحالته النفسية وطبيعة تجربته التي يريد تجسيدها فظلا عن انعكاس اثر المتلقي فيها[5].

ومن نماذج الصورة الاستعارية: ((فليكن أحب الذخائر اليك ذخيرة العمل الصالح))[6]، فهنا يسعى الى رسم صورة للعمل الصالح وتجسيدها بيد انه لم يلجا الى الحديث المباشر غير المؤثر بل راح يبحث عن وسائل تمدها بعناصر الحياة والتأثير فتداعت الى ذهنه صورة الذخيرة وما تعني عند الناس فهم يقضون حياتهم من اجل ان يدخروا ذهبا وفضة أو غير ذلك يعد لهم ذخيرة يأمن لهم مستقبلهم فهو اغراء مادي فقد وظف ذلك وشبهه بالعمل الصالح فحذف الأول ورمز اليه بشيء من لوازمه (ذخيرة) وبهذا ارتفع الكاتب بالمتلقي من الواقع المحسوس الى عالم الخيال محققا التجسيد والتأثير في متلقيه ليتفاعل مع فكرته من جهة مشعرا اياه باللذة الفنية من جهة أخرى وهو بذلك قد وظف الاستعارة وطبيعتها في بلوغ غايته ومبتغاه. ومن ذلك أيضا ((فاخفض لهم جناحك))[7]، فهنا يرسم لنا صورة للتواضع الذي يحب ان يتحلى به المؤمن ويبتعد عن الغرور بيد انه لم يتلمس التعبير المباشر غير المؤثر، بل اتخذ وسيلة أخرى تمدها بالحركة والحياة والتأثير وهي صورة الطاوس المغرور بنفسه لما يحويه من جمال المنظر تستهويه النفوس والوالي لما يحويه من جمال المنظر تستهويه النفوس والوالي لما يمتلكه من سلطة ومال يغرنَّه ويدفعنَّه فهو شبه الوالي بالطاوس فحذف المشبه به ورمز اليه بشيء من لوازمه.

الصورة الكنائية:

استند الأدباء في تشكيل ملامح صورهم الى ما في الكتابة من قدرة في خلق صورة تمتع النفس والذوق، اذ ان الأديب بها يعبر بالرمز والإيحاء عن كل ما يجول في خاطره بعيدا عن المباشرة والتحديد الصريح اللذين يفقدان النص الأدبي الحياة، ويحرمان المتلقي من لذة التمتع بما فيه من صور وخيال، فضلا عن ان الأديب في توظيفه الكناية في

---

(1) مفتاح العلوم: 174.
(2) ينظر الصورة الفنية في التراث: 247
(3) أسرار البلاغة: 41.
(4) فن الاستعارة: 12، 2.
(5) ينظر كتاب الصناعتين: 309.
(6) نهج البلاغة: 3 / 84.
(7) م. ن: 9 / 164.

صورة يؤكد معانيه ومشاعره وأفكاره حينما يضعها موضع المحسوسات بان يجيئ الى معان هي تاليها وردفها، فيحقق له بذلك وظيفتين دلاليتين هما: تثبيت المعنى والبرهنة عليه[1]، ومما هو معروف عن الصورة الكنائية انها تحمل بعضا مما في نفس الأديب وعقله والصورة الكنائية ((ليست مجرد اداء معنى بألفاظ لا تدل على ظاهر مدلولها وانما هي صياغة فكرة تنبع من وجدان صاحبها فتماسك الألفاظ، وتبقى تعبيرا لكل لفظ منه مكانته ووشيجته التي تربطه بما أتى قبله وبما يرد بعده))[2]، ووظيفة الكناية هذه في النص وقدرتها على خلق صور تمثل امام ناظر المتلقي، ومن ذلك: ((ان ينصر الله سبحانه وتعالى بقلبه ويده ولسانه))[3]، ففي هذه العبارة أراد ان يصور ان ينصر الله سبحانه نصرا حقيقيا شامل ذو قول وفعل ولكنه لم يعبر عن فكرته تلك تعبير مباشرا لا نحس فيه تأثيرا في نفس متلقيه بل عبر عن ذلك تعبيرا غير مباشر حسب الصدق والدقة في روح متلقيه مما جعله يتوارى في عالم الخيال مضطربا. يوازن بين صورتين صورة (النصر بالقلب واليد واللسان) وما يتلمسه منها في واقعه وصورة ما توحي به وترمز اليه في واقع الحال.

وقد اتخذ ذلك لتحقيق مراده بما في الكناية من قدرة على استيعاب تلك المعاني، وما فيها من قدرة على إحداث التأثير في نفس المتلقي ومن ذلك أيضا ((فان ذلك ادغال في القلب ومنهكة للدين))[4]، ففي هذه العبارة اراد ان يصور الدهاء والمكر تلك اللذين يحدثان عند الإنسان حين يرتكب المعاصي وهو والي فهو يأمر ولا احد يقوى على رده ولكنه لم يلجا الى التعبير المباشر غير المؤثر في قلب مخاطبة وانما لجأ الى التعبير غير المباشر مما جعله ينطلق من عالم خياله قلقاً مضطرباً وهو يوازن بين صورتين صورة (الإدغال) وما عرف عنه في افساد الأرض وقد استعملها لتحقيق مراده بما في الكناية من قدرة على استيعاب تلك الأفكار وما فيها من إمكانيات على إحداث التأثير في نفس المتلقي.

ومن ذلك أيضاً: ((فإذا قدمت على الحي فانزل بمائهم من غير ان تخالط ابياتهم))[5]، ففي هذا النص اراد الإمام علي (عليه السلام) ديارهم التي يوجد فيها الماء وذلك لان لو كانت الأرض بلا ماء لما نمت الأعشاب والحشائش ومن ثم لم تصلح بأن تكون مكانا لتربية الماشية والأغنام ولم يقصد ان يسكن في الماء بذاته وأراد هنا علاقة المجاورة بين الماء ومكان النزول فهنا الكناية أحدثت تأثيرا في نفس المتلقي.

الخاتمة

بعد إتمام البحث لابد لنا من عرض ملخص له إذ احتوى على ثلاثة فصول ضمَّ الفصل الأول ثلاثة مباحث تضمن المبحث الأول: الألفاظ وتقسم على: (الألفاظ الإسلامية، والشجر، والنبات، والحيوان، والزمان، والمكان).

وقد تناولت مفرداتها بشيء من التوضيح والاستشهاد بآي من الذكر الحكيم. وكان الإمام علـي (ع) موفقا غاية التوفيق في توظيفها في المكان المناسب. اما المبحث الثاني وهو التراكيب وتضمن التقديم والتأخير، والفصل بين المتلازمين ووجوده في البحث لم يكن كثيرا. اما المبحث الثالث فتضمن الأساليب وقد وجدتها بكثرة وتضمن كل من الأمر، والنهي، والنداء، والتوكيد والاستفهام والشرط، والقصر، أعطت للنص رونقاً وجمالاً عكست منها هذا الفكر الخصب عند الإمام علي (عليه السلام).

اما الفصل الثاني وهو الإيقاع فقد تضمن السجع، والطباق، والجناس، وتوازن العبارات ؟ والتقسيم، والترصيع فهذه الإيقاعات أغنت النصوص بجمالية نلمسها في قراءتنا للنصوص فتثير في نفس متلقيه مشاعر وانفعالات وتعطيه وقعاً خاصاً، وهكذا يستطيع تصوير المواقف في ضوء استعمال الأساليب أو الإيقاعات التي تناسب الموقف الذي يقال به النص.

---

(1) ينظر دلائل الاعجاز: 240 والتصوير البياني: 238، علم البيان: 244، 245. والتعبير البياني: 161، والمفيد في البلاغة والتحليل: 176.
(2) البلاغة والتطبيق: 379.
(3) نهج البلاغة: ج3، 87.
(4) نهج البلاغة: 3 / 86.
(5) م. ن: 8 / 154.

أما الفصل الثالث الذي تناول الصورة الفنية والذي تضمن التشبيه، والمجاز، والاستعارة، والكناية، فهذه الصورة وردت في نماذج الكتابة التي تناولتها في بحثي فقد وفق الإمام علي (عليه السلام) في استعمالها وحقق غايته عن طريق رسم الصورة التي تقرب ما بداخله أو ما يدور بمخيلته فيضع المتلقي يوازن بين صورتين ليتعرف حقيقة المواقف بجوهرها، بعيدا عن زخرفاتها في هذه الدنيا الكاذبة. هذا ما توصلت إليه في مشوار بحثي البسيط فما أجمل الغوص بالعلم والتزود بالمعرفة !. هذا ما وفقت إليه في دراستي والكمال لله جل وعلا.

المصادر والمراجع

1- القران الكريم.

2- الإتقان في علوم القران، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1974م.

3- أسرار البلاغة . عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن 471هـ) تحقيق: هـ.ريتر مطبعة وزارة المعارف، استنويل 1954م.

4- الأسس الجمالية في النقد العربي . عرض وتفسير ومقارنة . د. عز الدين إسماعيل، دار الشؤون الثقافية العامة، ط 3، بغداد 1986م.

5- الامالي الشجرية، ابن الشجري (ت، 542 هـ) دار المعارف للطباعة والنشر . بيروت (د. ت)

6- الإيضاح في علوم البلاغة . الخطيب القز ويني (جلال الدين أبو عبد الله محـــمد ت 739هـ)، شرح وتعليق وتنقيح د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، ط3، بيروت، لبنان 1971 م.

7- البلاغة والتطبيق د. احمد مطلوب، ود. كامل حسن البصري، مطبعة جامعة الموصل، ط 1، 1982م.

8- البلاغة الواضحة: البيان والمعاني والبديع، علي جارم، مصطفى أمين، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، طهران ط4، 1426هـ، ق 138 هـ ش.

9- بناء الصورة الفنية في البيان العربي . موازنة وتطبيق . د. كامل حسن البصير، مطبعة المجمع العلمي بغداد 1987م.

10- البيان والتبيان . الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر 255 هـ)، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ومكتبة الهلال بيروت، والمكتب العربي بالكويت، ط 3، 1388هـ . 1968م.

11- تاريخ الأدب الإسلامي د. ابتسام مرهون الصفار، دار الحكمة للطباعة والنشر.

12- تاريخ الأدب العربي . العصر الإسلامي . د. شوقي ضيف، دار المعارف، ط 4، مصر (د، ت).

13- تاريخ الأدب العربي . العصر الجاهلي . د. شوقي ضيف، دار المعارف، ط 4، مصر (د، ت).

14- التركيب اللغوي للأدب . بحث في فلسفة اللغة والاستنطاق . د لطفي عبد البديع، مكتبة النهضة المصرية، 1970م.

15- التصوير البياني د.حفني محمد شرف،، ط2، القاهرة 1973م.

16- التعبير البياني . رؤية بلاغية نقدية.د. شفيع السيد، دار المعارف، ط4 بيروت 1981م.

17- التعريفات، الشريف الجرجاني (816هـ) دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

18- التوجيه الأدبي . د. طه حسين، واحمد أمين، وعبد الوهاب عزام، ود. محمد عوض محمد (الكتاب خال من ذكر المطبعة والطبعة ومكان الطبع وتاريخ الطبع).

19- جرس الألفاظ ودلالتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب. د.ماهر مهدي هلال، دار الحرية للطباعة، بغداد 1980م.

20- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع . احمد الهاشمي، المكتبة التجارية الكبرى، ط12، مصر 1379هـ . 1960م.
21- دلائل الإعجاز – الجرجاني (ت 471هـ) صححه وشرحه وعلق عليه احمد مصطفى المراغي، مكتبة المحمودية التجارية، ط2 (د.ت).
22- سر صناعة الاعراب . ابن جني (ت 392هـ) تحقيق مصطفى السقا، ومحمد الزفزاف، وإبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط1، مصر 1954م.
23- شرح ديوان الحماسة. المرزوقي (أبو علي احمد بن احمد ت 421هـ) نشره احمد أمين، عبد السلام محمد هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط1، القاهرة 1371هـ . 1951م.
24- شرح قطر الندى وبل الصدى. ابن هاشم الأنصاري (أبي محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري ت761 هـ) ،تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. مطبعة (أمير . قم) ط2، 1382.
25- شرح المفصل ابن يعيش موفق الدين بن علي بن يعيش (ت 643هـ)، المطبعة المنيرية مصر (د.ت).
26- شرح نهج البلاغة ابن أبي الحديد (أبو حامد عز الدين عبد الحميد بن هبة الله بن محمد بن محمد ت 650هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط2، 1385هـ . 1965م).
27- شرح نهج البلاغة، محمد عبده، مفتي الديار المصرية سابقا، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت لبنان ص.ب، 7130.
28- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، احمد بن فارس، أبو الحسن احمد بن فارس، (ت 395هـ)، تحقيق مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1963م.
29- الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي . د. جابر احمد عصفور، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1984م.
30- الطراز المتضمن لإسرار البلاغة وحقائق علوم الإعجاز (يحيى بن حمزة العلوي، علي بن إبراهيم ت 749هـ)، مطبعة المقتطف، مصر 1914م.
31- علم البيان د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1974م.
32- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني (أبو علي الحسن بن رشيف القيرواني ت 456هـ)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، ط2، مصر 1955م.
33- عناصر الإبداع الفني في شعر الأعشى، عباس بيومي عجلات، دار المعارف منطقة الإسكندرية للنشر، القاهرة 1981م.
34- فن الاستعارة . دراسة تحليلية في البلاغة والنقد مع التطبيق على الأدب الجاهلي، د. احمد عبد السيد الصاوي، الهيأة المصرية العامة للكتاب فرع الإسكندرية 1979م.
35- فنون بلاغية، د. احمد مطلوب، الكويت 1975م.
36- في النحو العربي . نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي، الطبعة العصرية للطباعة والنشر، ط1، بيروت 1964م.
37- الكامل في اللغة والأدب، المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد ت 285هـ)، تحقيق د. زكي مبارك واحمد محمد شاعر، مصر 1937م.
38- الكتاب – سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان ت 180هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، الهيأة المصرية العامة للكتاب، مصر 1395هـ . 1975م.
39- كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر)، أبو هلال العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل ت 395هـ)، تحقيق علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة 1371هـ . 1952م.

40- لسان العرب، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت 711هـ)، دار صادر، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت 1956م.
41- اللغة الشاعرة – مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية، عباس محمود العقّاد، مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة مخيمر، 1960م.
42- المجمل في فلسفة الفن . عروتشة بندتو، ترجمة د. سامي الدروبي، دار الفكر العربي القاهرة 1947م.
43- مخارج الحروف وصفاتها، ابن الطحان (أبو الاصبع النباتي الاشبيلي ت بعد سنة 560هـ)، تحقيق د. محمد يعقوب تلكستائي، مركز الصف، ط1، بيروت 1404هـ . 1984م.
44- المرشد الى فهم أشعار العرب وصناعتها، د. عبد الإله الطيب المجذوب، دار الفكر، ط2، 1970م.
45- المعجم الوسيط قام بإخراجه د. إبراهيم مصطفى، د. احمد حسن الزيات، د. حامد عبد القادر، د. محمد علي النجار، واشرف على الطبع د. عبد السلام هارون، دار الإحياء والتراث العربي بيروت لبنان، المكتبة العامة ظهران.
46- مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، ابن هشام الأنصاري (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن احمد بن عبد الله ت 761 هـ) تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان (د.ت).
47- مفتاح العلوم، السكاكي وأبو يعقوب يوسف بن أبي بكر 626 هـ، تحقيق أكرم عثمان يوسف، مطبعة الرسالة، ط1، بغداد 1402هـ . 1982م.
48- المفصل في علم العربية، الزمخشري، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة بيروت لبنان ط2. د.ت.
49- المفيد في البلاغة والتحليل، احمد أبو حاقة، دار المنار للطباعة والنشر، ط2، بيروت (د.ت)
50- نقد الشعر، قدامة بن جعفر (أبو الفرج قدامة بن جعفر ت 337هـ)، تحقيق جمال مصطفى، مكتبة الخانجي بمصر، ومكتبة النهضة بغداد، ط2، 1963م.

الرسائل الجامعية

49 . أساليب الطلب في نهج البلاغة، عدويه الشرع، رسالة ماجستير بالآلة الكاتبة، كلية التربية، جامعة بابل 1421هـ . 2000م.
50 – البنية الفنية لشعر الفتوحات الإسلامية في عصر صدر الإسلام، حسين علي عبد الحسين الموسوي، رسالة ماجستير بالآلة الكاتبة، كلية التربية. جامعة البصرة 1423هـ . 2002م.
51 . الصورة الفنية في الشعر الأموي، محمد حسين علي الصغير، رسالة ماجستير بالآلة الكاتبة، كلية الآداب جامعة بغداد 1984م.

المدلولات السياسية للدعاية الإعلامية في بلاد بابل في ضوء المشاهد الفنية والأحداث السياسية

م.د. كاظم جبر سلمان م.م. عباس زويد الجبوري
جامعة بابل/ كلية الاداب/ قسم الاثار

The Political Significance of Propaganda in Ancient Babylon In the Light of Artistic Scenes and Political Events

Lect. Dr. Kadim Jabur Salman Asst. Lect. Abbas Zuwyd Al-Juburi
University of Babylon/ College of Arts/ Dept. of Archaeology
ajubooryabbass@gmail.com

Abstract

The history of Mesopotamia witnessed persons in charge that played very important roles in the political event during their reigns and they effected international culture at that time. One of the most important factors that helped them to play such a role was the use of propaganda in foreign affairs. the ancient kings of Mesopotamia used different tools to spread their political aims such as the psychological war by spreading panic.

الملخص:

زخر التاريخ القديم لبلاد الرافدين بشخصيات قيادية كبيرة اضطلعت بدور مهم في وقائع الأحداث السياسية التي وقعت خلال فترات حكمهم وقد أنعكس ذلك على الجانب الحضاري إذ لعبوا دوراً ريادياً في وضع أسس الحضارة العالمية ومن بعد ذلك لعبوا دوراً في إزدهارها وتطورها وما يدل على ذلك هو ما تركوه لنا مدون على مخلفاتهم المادية كالمنحوتات الفنية والرقم الطينية والنصب التذكارية التي لا يزال قسماً منها شاخصاً إلى يومنا هذا، وكانت هنالك عوامل عديدة ساعدتهم في تحقيق تلك الإنجازات ولعل من أبرزها حسب اعتقادنا هو استخدامهم للدعاية الإعلامية كوسيلة لتثبيت سلطانهم وكأداة من أدوات تنفيذ سياساتهم الخارجية، وهي على شقين أحداهما إيجابي والآخر سلبي فالأول أن يكون هدف الملك(رجل الدعاية) أحداث تغير في سلوك الموجه إليه وهو تغيير ما كان ليحدث لولا الحملة الدعائية، والثاني أن يكون هدف صاحب الدعاية الحيلولة دون وقوع تغيير ما متوقع الحدوث، وقد أستعمل الملوك القدامى وسائل عديدة لتمرير دعايتهم السياسية واستخدموا أساليب عدة في تلك الدعاية منها استخدامهم للحرب النفسية وكذلك استخدامهم لأسلوب التشهير بالخصم والرعب والترهيب بشكل مأساوي.

توزعت محتويات البحث على محورين الأول تناولنا فيه الوسائل والأساليب التي وردت في المخلفات الفنية لأولئك الملوك ومنها المشاهد التصويرية المنفذة على النتاجات الفنية المختلفة، أما المحور الثاني فقد تحدثنا فيه عن الوسائل والأساليب التي استخدمت في الأحداث السياسية التي وقعت في بلاد بابل وفي مقدمتها المعارك الفاصلة في تاريخ البلاد وكذلك الحملات العسكرية الاستعراضية التي كانت تقام بين الحين والآخر من أجل إيقاع الخوف والرهبة في قلوب الأعداء قبل حدوث الاضطرابات السياسية، وتناولنا فيه السياسات التي تمخضت عن الحملات العسكرية المستمرة ومن بينها سياسة التهجير التي استخدموها ضد المناطق الساخنه التي عرفت بعنادها السياسي.

المقدمة:

يتحدد موضوع بحثنا في بيان الوسائل والأساليب التي أتبعها ملوك بلاد بابل في دعاياتهم ذات المدلول السياسي والتي سطر قسما منها الفنان العراقي القديم على نتاجاته الفنية بهيئة مشاهد طغت عليها المسحة العسكرية والسياسية البحتة، وفي اغلبها نجد العامل الديني وقد لعب دوره في تثبيت أركان تلك السياسة بوصفه ادات ضغط استخدمت لتمريرها على المجتمع البابلي القديم وبكافة طبقاته، والقسم الآخر ولدته الأحداث السياسية التي وقعت في البلاد وفي مقدمتها المعارك الفاصلة اذ جاءت الدعايه السياسيه تعكس لنا الفكر السياسي عند أولئك الملوك وطبيعة تعاملهم مع تلك الأحداث أذا أعطواها اي الدعاية حيزا كبيراً مستفيدين من نتائجها الإيجابية من خلال إيقاع أكبر الخسائر في صفوف العدو قبل

القيام بالعمليات العسكرية وقد قاموا بمنجزات رائعة بهذا الخصوص ومن هنا جاء اختيارنا لهذا الموضوع لنلقي بصيصا من الضوء على الفكر السياسي لدى ملوك بلاد بابل خلال تاريخها القديم.

ولكثرة تلك المشاهد والأحداث فقد أخذنا بالبعض منها لتكون دليلا على ماذهبنا إليه في بيان أساليب ووسائل الدعايه الاعلامية في بلاد بابل وكان الاختيار حسب أهمية تلك المشاهد وليس بحسب تسلسلها التاريخي، ويهدف البحث إلى الكشف عن جانب من الفكر السياسي لدى الملوك الذين حكموا في بلاد بابل او أولئك الذين جاءوا من الخارج واستلموا الأمور السياسية فيها سواء بالشكل السلمي أم عن طريق الصراع العسكري وكان القاسم المشترك بين الاثنين هو استخدامهم للدعاية الاعلامية ذات المدلول السياسي من اجل تثبيت دعائم حكمهم فيها وهذا ما سنبينه من خلال هذا البحث.

أولا: الدعاية الاعلامية في ضوء المشاهد المصوره على النتاجات الفنية.

أن أهم ما يميز المشاهد المصورة على النتاجات الفنية لملوك بلاد الرافدين خاصة ما كان يتعلق منها بالجانب الحربي هو عنصر المبالغة في استخدام القوة ضد اعدائهم والقسوة المتناهية في معاملة اسراهم اذ نجدهم قد بالغوا في أرقام الخسائر بالنسبة للجانب المعادي من القتلى والأسرى ولم تتطرق الى ذكر خسائرهم كما بالغت في سرد ألقاب الملوك وشجاعتهم وعظمتهم وغلب عليها جانب الاطناب والمبالغة وعدم الصراحة واحتفاظهم بالنصر في كل المعارك التي قاموا بها[1]، ويبدو أنهم كانوا يبغون من وراء ذلك دعاية اعلامية الغاية منها تثبت أركان سلطتهم من خلال زرع روح الخوف والرهبة في صدور أعدائهم لإخماد نار الثورة والعصيان ضد تلك السلطة بدليل ان تلك المشاهد قد وضعت في الأماكن التي استخدمت لأستقبال الملوك الوافدين من الأقاليم التابعة لسلطتهم.

فالحرب النفسية التي استخدموها ضد أعدائهم والتي بدت واضحة من خلال منحوتاتهم الحربية هي نوع من أنواع الدعاية الإعلامية التي قصدوا من ورائها إحداث تغير في السلوك العالم لأعدائهم من خلال الهالة الاعلامية الكبيره التي استخدموها في وصف قوتهم العسكرية ونتائجها الوخيمة على اعدائهم متى ما فكرو بالعدوان عليهم او متى ما فكرت الأقوام والمدن المنطوية تحت سلطتهم الانفصال عن سياستهم المركزية.

في الوقت الذي اندفع فيه الآشوريين[2] نحو الغلو في استخدام القوة العسكرية ضد أعدائهم والتي بدت واضحة من خلال المشاهد الحربية التي برزت بصورة واضحة خلال عصرهم الحديث (911-612ق.م) نجد أن البابليين قد ركزوا على الجانب العمراني وأولوه اهتماماً أكثر من الجانب الحربي فقصورهم لم تحمل على جدرانها تلك المشاهد الحربية التي ألفناها عند الآشوريين[3]، ولعل من بين الأسباب العديدة التي علل بها الباحثين ذلك هو انعدام الحجارة التي استخدمها الآشوريين في البناء والمعروف عن بلاد بابل انها كانت تفتقر الى تلك المادة الإنشائية وقد استعاضوا عنها بالآجر المصنوع من الطين المفخور[4]، يضاف الى ذلك ان مآثر الملوك البطولية في المعارك لم تعد تحتل المكانة الأولى لدى ملوك بابل بل جاءت أعمالهم في بناء المعابد وإعمالهم الدنيوية في بناء القصور التي وجدوا فيها خير شفيع لتخليد ذكراهم[5]، ولكن هذا لا يعني ان ملوك بابل لم يقوموا بأعمال دعائية وإعلامية ذات طابع سياسي وعسكري كما هي الحال عند الآشوريين بل أن البعض منهم قد ساروا على ما سار عليه الآشوريين، وقد حملت أحدى المنحوتات الفنية العائدة للحقبه الأكدية[6] مشهد يصور حال الجنود الأسرى بعد أنتهاء المعركة إذ رُبطوا الواحد تلو الآخر (شكل رقم 1) وهم عراة وقد وثقوا ايديهم من مرفقهم خلف ظهورهم وهم مقيدون من رقابهم[7]، وفي مشهد آخر وجد مدون على كسرة حجر من الديوريت عثُر عليها في سوسة[8])يظهر فيها أحد الجنود الأكديين وهو يسوق مجموعة من الأسرى العراة وقد وثقت أيديهم الى الخلف (شكل رقم 2) ماسكاً الأسير الأخير من قفاه من يده اليسرى بينما يمسك بيده اليمنى رمحاً طويلاً[9]، ويبدو من خلال هذين المشهدين ان الأكديين يريدون التشهير باعدائهم وهذا أسلوب من أساليب الحرب النفسية التي استخدموها ضد أعدائهم ودعاية أعلامية لتوثيق انتصارهم بين سائر افراد المجتمع وأداة لجمح قوة اعدائهم.

وكان من بين المشاهد المهمة التي اخترناها لتكون شاهداً على استخدام المشاهد الجدارية في الجانب الإعلامي هي تلك التي وجدت مرسومه على جدران قصر الملك زمر- يلم الأول (1778-1761ق.م) في مدينة ماري[10] (شكل رقم 3)، والتي يعود زمنها الى العصر البابلي القديم (2004-1595ق.م)[11]، وفي إحداها يظهر الملك الآنف الذكر وهو يتسلم مقاليد الحكم من الآلهة عشتار (شكل رقم 3) آلهة الحب والحرب في بلاد الرافدين[12]، والمشهد شبيه بالمشهد المنحوت في أعلى مسلة الملك حمورابي ولعل الغرض منه هو الدعاية الإعلامية ذات الطابع الديني المبطن بنوايا الملك السياسية ليذكر سكان مدينة ماري بالتكليف الذي أنيط له من قبل الآلهة لتولي مقاليد الحكم فيها ولعل الغاية السياسية من ذلك هو ان يجبر سكان البلاد على تقبل حكمه لهم باعتبار ذلك نابع من ارادة الآلهة صاحبة الشأن في اختيار الأشخاص الذين يمثلون إرادتاه في حكم البشر.

وخلال النصف الأول من الألف الأول قبل الميلاد أصبحت بلاد بابل في معظمها تابعة لسلطة الملوك الأقوياء من بلاد آشور وقد حكموها حكماً مباشراً إذ وردت أسماءهم مدونة ضمن أرشيف أسماء ملوك بابل[13]وقد استخدم هؤلاء الملوك أساليب دعائية من أجل تثبيت سلطانهم هناك ويبدو إن أسلوب المهادنة والترضية هو الأسلوب الأكثر شيوعاً بين تلك الأساليب فقد مالوا إلى استخدام الدعاية الدينية المقصود من ورائها دعاية سياسية الغرض منها كسب ود الشعب البابلي ليتقبلوا حكمهم فالملك أسر حدون وهو أحد الملوك الأقوياء لبلاد آشور أعاد بناء مدينة بابل بعد أن خربها أبيه الملك سنحاريب[14]، وقد وصلتنا من عهده مجموعة من المنحوتات الفنية التي جاءت تشير إلى اهتمامات هذا الملك بالمدينة وفي إحداها وهو المصنوع من الحجر الأسود نحت عليه مشاهد فيها وصف لأعماله العمرانية في أسوار معابد بابل[15]، وقد تضمن محتوى هذه المنحوتة مشاهد ذات طابع فني بابلي وأخرى ذات طابع آشوري وقد دمجت معاً لتعطي المشهد العام للمنحوتة وفيها نجد الشجرة المقدسة الآشورية وتاج ذو القرنين مستقراً على مذبح (شكل رقم 4) وهو مشهد متعارف عليه في بلاد بابل واحتوى ايضاً على محراث بابلي ومشهد لنخلة مثمرة فضلا عن وجود مجموعة من الاحجار رصفت الواحدة فوق الاخر بشكل اشبه بشكل الجبل[16]، ومن سياق تلك المشاهد يبدو لنا من الواضح أن الفنان الآشوري كان يريد أن يقلد ما متعارف عليه من فن في بلاد بابل وأن يبتعد عن الأسلوب المتبع في سياق المشاهد الآشورية والمتمثل في الغلو في استخدام القوة العسكرية ومن الوارد جداً إن الملك الآشوري هو الذي أوعز للفنان الآشوري لينحو هذا المنحى المشابه لطبيعة الفن البابلي من اجل كسب ود البابليين وهذا جزء من مشروع الترضية التي اتبعها مع سكان مدينة بابل والذي بدأه بإعادة بناء مدينتهم، وعثر في بابل على مسلة حجرية معموله من حجر الكلس تعود الى الملك اشور بانيبال(668-627ق.م)، نحت على سطحها مشهداً فنياً يصور هذا الملك وهو في لباسه الملكي (شكل رقم 5)، وقد حمل على راسه سلة مملوءة بالتراب للقيام بطقس صب الآجرة الأولى[17] التي استخدمت في بناء معبد الإيساكيلا *، ويبدو من خلال هذا المشهد ان الملك الآشوري الآنف الذكر قد استخدم الدعاية المبطنة بالنوايا السياسية من أجل أن يتقبل البابليين حكمه عليهم لذا فقد وجدناه وقد قلد العرف الشائع في بلاد بابل والمتمثل بأعمال الملوك العمرانية خاصة في الجانب الديني وهو عمل محبب لدى سكان هذه البلاد الذين عرفوا بنزعتهم الدينية التي طغت على جميع فعالياتهم اليومية، ومن بين المشاهد المهمة التي اخترناها لتكون شاهداً على دور الدعاية الإعلامية السياسية في سياسة ملوك بلاد الرافدين لوح من حجر الكلس عثر عليها في قصرالملك شلمنصر الثالث في مدينة نمرود [18] يحمل مشهداً فنياً نفذ بالنحت البارز اذ يظهر فيه الملك الآشوري مصافحاً الملك البابلي مردوخ -زاكر- شومي (شكل رقم 6) والمشهد فريد من نوعه إذ أظهر الملكين وهما ندين متكافئين من حيث حجميهما المتساويين والطريقة التي تقدما بها نحو بعضهما البعض قبيل وأثناء التصافح، كما يلاحظ على المشهد اتباع الفنان أسلوب التناظر والتماثل والتوازن فيه[19]، ويبد أن المكانة الحضارية لبابل عند الملك الآشوري شلمنصر الثالث (858-824 ق.م) قد دفعت به إلى أن يوعز للفنان الآشوري الذي قام بنحت هذا المشهد الفني أن يجعل منهما متكافئين أحداهما للآخر وهذا الأسلوب لم يكن معهوداً في فن النحت الآشوري إذ عادةً ما نجد أنداد الملوك الأشوريين يظهرون بأحجام صغيرة وربما الهدف منها التصغير من شأن أولئك الملوك ولعل ذلك يدفعنا للقول أن

الملك الآشوري أراد أن يجعل من هذا المشهد دعاية إعلامية لسياسته تجاه بابل من أجل كسب ود سكان هذه البلاد، وقد أقيم هذا المشهد أمام أنظار الجميع[20] ويمكن عد هذا المشهد من المشاهد التي أسست لما هو متعارف عليه اليوم من تقليد إعلامي ودعائي ذات طابع دبلوماسي والذي يحدث بحضور نخبة من الصحفيين لتوثيق ما يدور من كلام من الملوك المجتمعين لغرض انجاز عمل سياسي وحضاري.

كما ولع ملوك بلاد الرافدين في تخليد انتصاراتهم وهو أمر بات مؤلوفاً عندهم على مر العصور التأريخية لذا نجدهم قد أكثروا من تدوين تلك الانتصارات على أنواع مختلفة من النصب التذكارية الثابتة منها مثل الالواح الحجرية البارزة او الرسوم الجدارية التي كانت تزين جدران الأبنية من الداخل والمتحركة منها أي التي يمكن نقلها من مكان الى آخر لغرض سياسي او اعلامي كالمسلات مثلاً التي كان يعمل منها نسختين إحداهما توضع في قصر الملك او عاصمة ملكه والأخرى توضع في المنطقة التي وقعت فيها الحوادث التأريخية وبالخصوص مناطق القلاقل السياسية التي كثيراً ما تشهد توترات سياسية تنبثق عنها معارك ضارية ولعل الغرض من ذلك هو ان تكون تلك المسلات واجهة اعلامية لسياسة الملوك تجاه سكان تلك المناطق وتذكاراً بما سيحل بهم ان هم فكروا في الثورة ضد سلطة الملك وبالتالي سيحل الخوف والرهبة في قلوبهم ويجدوا أن اليأس والخضوع هما العاملين اللذين يضمنان على الأقل سلامة حياتهم[21]، ويبدو أن ذلك سوف يولد انطباعاً لدى العدو او لدى سكان تلك المناطق أن الثورة ضد سلطة الملك هي حرب خاسرة وأن مقاومة تلك السلطة هو عمل بلا جدوى عند ذاك يسيطر دافع الاهتمام كل بنفسه فيعم الاستسلام والخضوع المنظم لانعدام الأمل في القتال، وكانت تلك المسلات بمثابة الصحف والمجلات التي تصدر حديثاً فهي مرآة عاكسة للحياة السياسية في تلك العصور لاسيما حياة الملوك وانجازاتهم السياسية والحضارية.

وتعد المسلات التي ظهرت خلال العصر السومري القديم(2009–2371 ق.م) (عصر السلالات الثالث)[22] هي اقدم المسلات التي ألقت الضوء على الواقع السياسي والعسكري لبلاد الرافدين آنذاك وكانت بمثابة الدعاية الأعلامية لملوك ذلك العصر لاسيما الأقوياء منهم الذين وثقوا أنتصاراتهم على تلك المسلات وكان في مقدمتهم الملك أياناتم حاكم دويلة (لجش)[23] إذ دون انتصاره على دويلة (أوما)[24] عدوه التقليدي على مسلة أقامها لهذا الغرض وقد أطلق عليها اسم (مسلة النسور او العقبان) كون احد المشاهد التي احتوتها هذه المسلة تصور طيور بهيئة نسور او عقبان وهي تنهش جثث الأعداء المكدسة في أرض المعركة وقد نحت الفنان السومري المشاهد الحربية على وجهي المسلة الاولى(الوجه) يظهر فيها الآله (ننكرسو) اله مدينة لجش وهو يمسك بيده شبكة اصطاد بها جنود الاعداء كالسمك ويلاحظ للشبكة جامع صيغ على شكل نسر برأس أسد يعتلي أسدين، بينما يمسك بيده الاخرى صولجان اومقمعه برأس طائر يضرب بها الاسرى من مدينة اوما، ويظهر اسفل هذا المشهد مشهد اخر للاسف فقدت اغلي اجزائهُ ولم يبق منه الا اجزاء صغيره غير واضحة المعالم، وفي الجهة الأخرى(القفا) نحتت صورة الملك أياناتم تاره يسير امام جنوده وهو يرتدي بدلته العسكريه وقد نفذ بحجم اكبر من بقية الجنود الذين صوروا وهم يسيرون على جثث الاعداء ويحملون اسلحه عبارة عن رماح طويله وهم جنود يمثلون صنف المشاة يدخلون المعركة على هيئة كراديس، وتاره اخرى راكباً في عربته الحربية ويسير خلفه جنوده من صنف اخر، كما يلاحظ في هذه المسلة وجود الكثير من الكتابات المسمارية التي تسرد اخبار الحروب التي قام بها هذا الملك وانتصاراته على مدينة اوما[25]، (شكل رقم 7أ–ب) وكانت هذه المسلة تجسد الواقع العسكري والسياسي للمك أياناتم وواجهة اعلامية لما يمتلك من قوة عسكرية وقد وضعت هذه المسلة على الحدود بين الدويلتين أي في المكان الذي وقعت فيه الحرب بعد معاهدة الصلح التي أقيمت بين الطرفين لتكون تذكاراً لملك وسكان دويلة (أوما) إن مصيرهم سيكون الهلاك ان هم عاودوا الأعتداء على حدود وممتلكات دويلة لجش القوية صاحب الأنتصار.

وفي مسلة أخرى تعود بتاريخها الى العصر الاكدي وجدنا الملك سرجون الأكدي(2371–2316 ق.م)، وهو ينحو منحى الملك أياناتم في تصوير عظمته السياسية والعسكرية فقد نحت الفنان الملك سرجون(شكل رقم 8) واقفاً أمام جنده كمحارب عظيم ومن فوقه المظلة الملكية وتارة نراه وهو يضرب أسرى العدو وهم محجوزين داخل الشبكة والمشهد

برمته يحدث أمام الآلهة عشتار آلهة الحرب وهي تجلس على عرشها[26], والمشهد يوحي بالدعاية الإعلامية لقوة الملك سرجون العسكرية وبتأييد الآلهة التي أظهرها الفنان وهي تبارك الملك وهو ينفذ إرادتها التي فوضته بها ليحكم البشر.

ومن النماذج الرائعة لمسلات بلاد الرافدين مسلة النصر التي دون عليها الملك نرام – سين(2254–2118 ق.م) احد اشهر ملوك السلالة الأكدية انتصاراته على الاقوام الجبلية التي سكنت الجهة الشمالية الشرقية للبلاد وقد وضع الفنان الملك في اعلى المشهد المنحوت على المسلة وأقفاً فوق جنوده لتحميه رموز آلهته(شكل رقم 9) وهو يرتدي الخوذة المقرنة وعليه لامة حربه وقد وضع احد قدميه فوق أحد جثث الأعداء ومن خلفه يقف جنوده وهم يحملون اسلحتهم التي تبرز منها الرماح الطويلة بشكل واضح[27]، والمشهد بحد ذاته هو دعاية اعلامية للملك (نرام – سين) تهدف إلى تمجيد انتصاراته على الأقوام الجبلية صاحب القوة والمراس الحربي ويبدو إن الملك الأكدي قد أوعز للفنان الذي نحت هذا المشهد أن يميزه عن بقية الجنود كونه يختلف عنهم من خلال حمله للنجمة الآلوهية المقدسة لذا جعل شخصه مركز الاهتمام والعلامة البارزة في المشهد وهو مركز اللوح برمته، وما يميز هذه المسلة عن المسلات السابقة هي انها جسدت الأحداث بشكل واقعي بحسب بعدها وقربها عن المشاهد وهو ما يعرف بالمنظور، كما نشرت عناصر المشهد على سطح المسلة نشراً حراً دون التقيد بالأسلوب السومري الذي يقتضي تقسيم سطح المسلة الى مجموعة حقول يتم نشر احداث المشهد بداخلها بأسلوب السرد القصصي[28]، ونحت الملك الأكدي مشاهد مشابهة لتلك المنحوته على المسلة في المكان الذي حدثت فيه المعركة وهو جبل (قره داغ) وقد نحتت تلك المشاهد على الحجر تخليداً للانتصار[29]، ويبدو واضحاً ان الملك كان يبغي من وراء ذلك ترك تذكاراً لسكان تلك المناطق يحذرهم من خلاله بقوته الجبارة حتى يحبط من نواياهم في التحرش بحدود مملكته وواجهه إعلامية تنقل أخبار انتصاراته الى الاجيال القادمة وهو امر قد لمسناه عند ملوك بلاد الرافدين على مر تأريخها.

وتتصدر مسلة حمورابي مسلات بلاد الرافدين من حيث الأهمية والشهرة وهي مصنوعة من حجر الديورايت الأسود نحت في أعلاها صورة الملك حمورابي وهو في مشهد تعبد وخشوع واقفاً أمام الإله شمش اله الحق والعداله المتربع على عرشه(شكل رقم 10) وقد استلم منه الحلقة والصولجان (رموز السلطة)[30]، ولعل المغزى من ذلك هو ان الملك حمورابي أراد أن يعطي اهمية لما جاء من تشريعات قد سنها ودونها على هذه المسلة ليجيز لنفسه تطبيقها على سكان مملكته ويجبرهم على الالتزام بها عندما أظهرها بأنها منزله من الألهة من خلال ذلك المشهد وإنها أي الآلهة كلفته بالسلطة وتكليف العدالة بين الناس وهو بحد ذاته عملاً دعائياً يرمز إلى تحقيق نوايا الملك السياسية.

وخلال العصر الكشي (1595– 1162 ق.م)[31] ظهرت لدينا منحوتات فنية شبيه بالمسلات وهي من المستجدات التي أدخلها الكشيين للحضارة البابلية وقد أطلق عليها أسم أحجار (كودورو) وهي ذات شكل مخروطي غير منتظم لا يزيد ارتفاعها على المتر[32]، قسم النحات كل حجر من تلك الأحجار إلى قسمين العلوي وقد نحتت عليه رموز الآلهة والحيوانات العائدة لمثل هذه الآلهة بينما حمل القسم الثاني نصوص مطولة تحمل تفاصيل عن الإقطاعيات والأراضي التي عينت حدودها على هذه الأحجار، واحياناً يخصص الوجه الامامي لتلك الاحجار بكامله لتصوير المشهد الفني بينما يخصص القفا لتدين النص الكتابي، وهذا يعني أن الغرض من وجودها لتكون علامات تحدد من خلالها حدود الاقطاعات الزراعية[33] وقد حمل أحد تلك الأحجار مشهداً لملك يقف على رموز دينية وهو يرتدي زياً عسكرياً حمل في يده اليسرى قوساً مسكه من منتصفه(شكل رقم 11) وفي يده اليسرى يحمل نصلاً ويبدو من سياق المشهد إن الملك يحاول التهيؤ لرمي السهم وأحتوى الحجر على نص فيه إشارة إلى إعطاء أرض لموظف اسمه مردوخ – ناصر[34]، ويحتمل إن هذا الحجر يعود إلى مدة حكم الملك البابلي مردوخ – نادن – أخا(1098–1081 ق.م) الذي حكم في حوالي القرن الحادي عشر[35]، ويعد حجر الكودورو الذي يعود إلى مدة حكم الملك نبوخذنصر الأول(1124–1103 ق.م) أهم تلك الأحجار من الناحية السياسية فقد حمل نصوص مطولة تحدثت عن الانتصارات التي حققها الملك على العيلاميين وهو مصنوع من حجر الكلس الأبيض سجل عليه الفنان البابلي الامتيازات التي أعطاها لقائد قوات العربات في جيش الملك المدعو لاكتي وأحتوى كذلك على رموز متنوعة للآلهة البابلية وقد قُسم الحجر إلى خمسة حقول من المشاهد الدينية التي لها علاقة بالجانب

السياسي[36](شكل رقم 12)، ولهذه الأحجار أهمية كبيرة من الناحية التاريخية والحضارية وبقدر ما يتعلق الأمر بموضوعنا فيمكن اعتبار هذه الأحجار بمثابة المجلات والصحف التي اختصت بالعقارات إذ أنها حملت أسماء مالكي تلك الأراضي وحدودها وعقود البيع والشراء والشهود الذين صادقوا على تلك العقود إزاء كل منهم ختمه الخاص به، وكل حجر استنسخ أكثر من نسخة إحداها وضعت في المعبد بينما أصبحت الأخرى بحوزة المالك.

ثانيا: الدعاية الاعلامية في ضوء الأحداث السياسية.

ومن خلال العودة إلى الأحداث السياسية التي وقعت في بلاد الرافدين وجدنا قسما منها هو قد افتعل بدافع استغلال العاطفة الدينية لسكانها للحصول على المكاسب السياسية وكان ذلك من الأساليب والوسائل الإعلامية المهمة التي حققت نجاحات كبيرة في انجازات سياسية ما كان لها أن تتحقق بسهولة لو أنها سارت في طريق الحروب ومن بين الأحداث السياسية التي اخترناها لتكون شاهدا على ذلك هو الطريقة التي استخدمها الكشيين في دخولهم بابل عام 1595ق.م وبينما كانوا يتخذون من خانة (عانه)[37] مقراً لسلاله أسسوها هناك تحينوا الفرص لدخول بابل وبعد مدة ليست بالقصيرة من الانتصار تهيئة إحداها عندما تمكن أحد ملوك الحيثين[38] المدعو مرسيليوس الثاني دخول بابل في عام 1595ق.م وقد تسلل مع نهر الفرات قادماً من بلاد الشام بعد أن احتل معظم المدن الواقعة على النهر ولعل الرغبة في الحصول على الغنائم والشهرة كانتا وراء ذلك وبعد مدة قصيرة من دخوله بابل عاد أدراجه نحو عاصمة ملكه التي على ما يبدو إنها كانت تشهد توترات سياسية باتت تهدد سلطة الملك فخرج من بابل وهو مثقل بالغنائم وكان أهمها تمثال الأله مردوخ آله بابل وزوجته صربنيتم[39] وعند مدينة خانه تعرض الكيشيون لجيش الملك الحيثي وهنا حدثت ملابسات تأريخية لا يمكن الاستدلال عليها بسهولة نتيجة لقلة المصادر التي وصفتها وكان من نتائجها أن أنتزع الكيشين تمثال أله بابل من يدا الملك الحيثي[40] ولكن الطريقة التي تمت بها العملية لازالت مجهولة وتحمل تحت طياتها خفايا الأمور السياسية إذ لا يعلم هل أن الملك الحيثي قد سلم التمثال إلى الكشيين نتيجة معركة قد حدثت بينهما أم أنه وجد من الأفضل له مفاوضتهم والعودة لإنقاذ سلطته المهددة في مركز حكمه أم أن الطرفين قد اتفقا على ذلك قبيل دخول الحيثيين بابل، وعلى أية حال فقد استغل الكشيين هذا الموقف فدخلوا بابل وهم يحملون تمثال إلهها الأسير واستقبلوا بالترحيب من قبل سكان المدينة[41] الذين لم ينظروا إلى قومية هؤلاء الأقوام ولا إلى غاياتهم السياسية بقدر نظرتهم لهم على أنهم قد حرروا إلههم من الأسر لذا فقد أصبح من حقهم حكم البلاد فحكموا بابل مدة زادت على أربعة قرون عدت من أهم حقب الهدوء السياسي التي عاشتها خلال تأريخها الطويل.

وعند سقوط بابل عام 539 ق. م على يد الاخمينيين نجد أن ملكهم كورش الكبير(640-600ق.م) قد سعى إلى استخدام الدعاية الأعلامية الدينية المبطنة بالنوايا السياسية المغرضة إذ أندفع نحو استمالة الشعب البابلي لتقبل حكمه عن طريق استغلاله لعاطفتهم الدينية ويبدو أنه قد حقق ما يصبو إليه بدليل أننا لم نقرأ عن وجود ثورات سياسية قد اندلعت ضد سلطته، وقد تجسدت سياسته في التلويح بأن السبب الذي دعاه للتوجه صوب بابل واحتلالها هو أن الأله مردوخ أله بابل طلب منه(أن يجهز جيشاً بعدد الماء الموجود في النهر محملاً بأسلحته الثقيلة ليجنب بابل الكوارث ويزيح نبونائيد عن حكمها)[42]، وعند دخوله بابل قام بمجموعة من الإجراءات التي حملت في طياتها نواياه السياسية تلك فقد أعاد العبادات الدينية التي كانت سائدة قبل تولى الملك نبونائيد (555-539 ق.م) حكم بابل[43]، ومن أجل أن يجعل سكان بابل يقلبون باحتلاله لهم ويقبلوه خليفة شرعي لبنونائبد أخذ يمسك بيد الإله مردوخ في احتفالات عيد رأس السنة البابلية وادعى أنه خادم له[44]، وأعاد تماثيل الآلهة التي جلبها نبونائيد من أماكن مختلفة من البلاد مع كهنتها إلى مكانها الأصلي حيث جاء في أحد نصوصه ما يؤكد ذلك:

"الالهة المقيمة هناك أعدتها إلى مساكنها وآلهة سومر وأكد التي جلبها نبونائيد لإغضاب سيد الآلهة بناء على مردوخ السيد العظيم جعلها تتخذ من معابدها المكان الذي يريح قلبها، أنا كذلك جمعت العبادات في المساكن وقد قمت بإعادتها إلى مساكنهم"[45]

ووجدت رسالة تعود للملك كورش الكبير وقد احتوت على نص يؤيد قيامه باعادة الألهة من بورسيبا[46] إلى مجلس أو مجمع ايزدا الذي كانت تحميه (ننا) الالهة ذات السيادة الدينية في مدينة الوركاء[47] وقد اعيدت إلى معابدها وأشار ذلك النص إلى أن تلك الالهة قد ابتهجت قلوبها كونه أعاد ماء الحياة إليها وبني بيوتها وعمر موائدها والأكثر من ذلك أدعى بأنه خادماً لتلك الآلهة[48].

ويتضح لنا من خلال المشاهد الفنية والأحداث التاريخية التي ذكرناها آنفاً الدور الكبير الذي لعبته الدعاية الإعلامية الدينية المفتعلة والتي كان الغرض من ورائها تحقيق انجازات سياسية قد تكلف الملوك الكثير لو أنهم عالجوها بالطريقة العسكرية التقليدية التي لو نجحت فأنها لا تطفئ نار الثورة ضد سلطتهم فبلوغ الهدف السياسي في الجانب العسكري قد يكون سهل المنال ولكن الصعوبة قد تكمن في الحفاظ عليه طويلاً ولعل ذلك قد دفع بالملوك الأقوياء إلى إعطاء الجانب الإعلامي دوراً كبيراً في تحقيق الانتصار قد يضاهي الجانب العسكري وربما يعدو عليه وهذا ما لمسناه من خلال تلك المشاهد والأحداث.

برع ملوك العراق القديم في استخدام الوسائل الإعلامية لإظهار قوتهم العسكرية وقد تفننوا كثيراً في هذا الجانب وما يدل على ذلك الحملات العسكرية التي كانوا يقومون بها بين الحين والأخر لغرض استعراض قوتهم العسكرية خاصة في المناطق التي كانت تشكل تهديداً لسلطتهم السياسية فتلك الحملات لم تكن الغاية منها الحرب والقتال بقدر إيقاع الخوف والرهبة في صدور المناوئين لسلطتهم[49] وهي بمثابة الرسل التي بعثوا بها إليهم وقد حملت تحذيراً شديد اللهجة مفاده أن العقاب سيكون شديداً وقاسي بحق كل من يخرج عن سلطة الملك، وقد أهتم الملوك بتلك الحملات إذ ضمنوها أفضل ما لديهم من أسلحة وأقواها[50] ولعل ذلك كان شبيها بالمناورات العسكرية التي تقوم بها القطعات العسكرية في الوقت الحاضر، ويبدو من خلال ذلك أن الملوك الذين انتهجوا هذا الأسلوب من الدعاية الإعلامية كانوا يرومون إلى معالجة الأحداث قبل وقوعها وهذا النوع من الأساليب هو جزء من الحرب النفسية التي شنوها ضد أعدائهم.

وإذا أردنا التحدث عن العامل العسكري ودوره في الدعاية الإعلامية ذات المدلول السياسي البحت لابد لنا من ذكر مسألة مهمة ألا وهي السياسات العسكرية التي أتبعها الملوك الأقوياء في بلاد الرافدين والذين عرفوا بحنكتهم السياسية والتي بدت واضحة من خلال الأحداث السياسية التي وقعت في زمانهم وكان في مقدمتها سياسة التهجير التي كانت تقتض نقل أعداد كبيرة من سكان المدن المغلوب على أمرها واستبدالهم بسكان من مناطق أخرى تعرضوا لنفس المصير الذي تعرضوا له[51]، وكان لهذه السياسة ايجابيتها فهي تقضي على المشاكل والاضطرابات وتكسر شوكت المرحلين أثناء سيرهم إلى المناطق الجديدة أو أثناء استقرارهم في المناطق التي أجبروا على السكن فيها[52]، قد انعدم الشعور القومي بالانتماء إلى تلك الأرض عند هؤلاء المرحلين من خلال إحساسهم بالغربة حين عاشوا في بيئة ومجتمع غريب عنهم، وظل الهاجس الوحيد لديهم توفير لقمة العيش والبقاء على قيد الحياة، وقد صوروا هؤلاء المرحلين على المنحوتات الأثرية التي بالغت كثيراً في أعدادهم ولعل الغرض من وراء ذلك هو إضفاء دعاية إعلامية على الجانب العسكري والسياسي للملوك وإشارة واضحة للشعوب المنطوية تحت سلطتهم أن تلك السياسة ستصبح سارية المفعول عليهم متى ما ساروا على ما سار عليه أولئك المهجرون.

تعددت أساليب الدعاية الإعلامية واختلفت وسائلها في العراق القديم وكان من بينها استخدام التشهير بسمعة بعض الملوك والأقوام لغرض تحقيق نصراً سياسياً ضدهم ويبدو من الواضح أن هذا الأسلوب كان يستخدم قبيل حدوث الاصطدامات العسكرية للتقليل من أهمية الخصم وعمل فجوة سياسية بينه وبين أتباعه وحلفائه لتحقيق النصر بأقل كلفة واقصر وقت وشواهدنا على ذلك كثيرة لذا أرتئينها الأخذ ببعضها لتكون دليلاً على ما ذهنبا إليه وفي أحداها وجدنا الفرس بقيادة كورش الكبير بعد أن أحسوا بصعوبة احتلالهم لبابل عمدوا إلى استخدام طرق عديدة الغاية منها تذليل تلك الصعوبات إذا استخدموا الدعاية الإعلامية لتحقيق ذلك وكان الأسلوب المتبع في تلك الدعاية هو تشويه سمعة الملك البابلي من خلال التشهير به على لسان الكتبة الذين ذكروا في كتاباتهم كلاماً بهيئة نثر وشعر مؤثراً في آذان المصغين له

في كافة طبقات المجتمع، وفحواه أن الملك نبونائيد كان سيئاً للغاية بحيث أنه لم يقدم أعمال بر وإحسان وأظهروه على أنه دمر البنية التحتية لمدينة بابل من خلال غلق الطرق التجارية بوجه التجار وحرم الفلاحين من العمل في أراضيهم ولم يهتم بتنظيف الأنهار وإدامتها ونكل بالرجال البارزين في المدينة، وحتى الحياة الدينية للملك نبونائيد كانت عرضه للتشويه إذ وصفوا أعماله الدينية وفي مقدمتها الصلاة اليومية بأنها خاطئة وقد حول عبادة الألهه مردوخ إلى حقد عليه لأنه كان يقوم بأعمال شريرة ضده في مدينة بابل[53]، وأصبح سكان المدينة أناساً أحياء أشبه بالأموات عند ذاك أخذ الإله مردوخ يخطط لأنتخاب ملك عادل يأخذ بيده في احتفالات رأس السنة البابلية[54]، ووصفت تلك الدعاية خروج نبونائيد إلى تيماء هرباً من مشاكلها ولكي يريح نفسه من عنائها[55]، وفي أحداها ذكر على انه ذهب بعيداً ولم يره احد وقد عمل عملاً مستنكراً في حران وصنع صنعاً أطلق عليه أسم الخطيئة وكان يروم إلى إلغاء احتفالات رأس السنة البابلية إضافة إلى أنه وضع المناصب الإدارية بيد الأجانب الذين لا يعرفون تطبيق أوامر الملك وتنفيذ رغباته[56].

يبدو إن الغرض من هذه الدعاية هو زعزعة الثقة الموجودة بين سكان المدينة وملكهم من أجل إضعاف المقاومة التي سوف تواجههم متى ما حاولوا الهجوم عليها وان نجاحهم في مسعاهم هذا يعني انهم كسبوا الجانب الأكبر من الحرب ويبدو أنهم نجحوا في ذلك بدليل احتلالهم المدينة خلال مدة قصيرة لم تتجاوز اليومين بالرغم من التحصينات التي عرفت بها والتي ضرب بها المثل القائل " **ان الفرس قادرون على احتلال بابل عندما يلد البغل** "[57]، ويتضح لنا من خلال ذلك الدور الكبير الذي لعبته الدعاية الإعلامية في تذليل الصعوبات التي توجهها العمليات العسكرية عند احتلال مدينة كبيرة محصنة لا يمكن لأكبر الجيوش أختراقها عندما تكون أوضاعها الداخلية مستقرة وبحالتها الطبيعية.

لعبت التحديات السياسية التي واجهها الملوك القدامى دوراً في أبتداعهم لأساليب ووسائل دعائية جديدة الغاية منها تحقيق أكبر قدر ممكن من النصر الذي على ما يبدو أصبح واحد من الغرائز التي يحملونها وكانوا دائماً تواقين لأشباعها لذا نجدهم قد تفننوا في أستخدام الدعاية الإعلامية لتكون أداة مهمة من أدوات تحقيق النصر، فالمدن المحصنة تحصيناً متقناً كانت دائماً تشكل عقبة كبيرة بوجه الملوك الذين اتبعوا سياسة التوسع والاستعمار فهي تكلفهم الكثير من الخسائر المادية والبشرية التي هم بحاجة ماسة إليها من أجل تحقيق مبتغاهم لذا نجدهم قد اندفعوا في إيجاد حلول مناسبة لتخطي تلك المشكلة فوجدوا في الدعاية الإعلامية المغرضة ما يحقق لهم الجزء الأكبر من حلها فقد مالوا إلى تحطيم البنى الداخلية لتلك المدن قبل القيام بالعمليات العسكرية عن طريق أستخدام مجموعة من سكانها ممن تضررت مصالحهم الشخصية من جراء سياسة ملوكهم الجائرة أو الذين عانوا الأضطهاد والتهميش أو أولئك الذين كانوا يحملون الضغينة لملوكهم لإشاعة الدعايات التي من شأنها أن تعرقل العلاقة بين الملك وشعبه وبالتالي سوف يؤدي ذلك إلى ضعف المقاومة العسكرية عند سكان تلك المدن بسبب الانشقاق والتمزق الذي ولدته تلك الدعايات والذي أدى بالتالي إلى تقاعسهم عن الدفاع عن مدينتهم، كما ولد قسم من تلك الدعايات أليأس لدى شريحة من أولئك السكان فوجدوا أن الاستسلام وفتح أبواب مدينتهم أمام العدو هو الحل الأمثل الذي قد يحافظ على بقائهم أحياء على اقل تقدير، وهذا ما حدث مع مدينة بابل أبان دخول الفرس الأخمينيين إليها في عام 539 ق.م إذ نجد ملكهم كورش الكبير قد نحى ذلك المنحى والذي تكلمنا عنه آنفاً عند احتلاله مدينة بابل فقد أستغل البعض من سكان المدينة ممن حملوا الضغينة لملوكها ولعل المقصود بذلك هم اليهود نتيجة للتهجير الذي تعرضوا له أيام حكم الملك نبوخذنصر الثاني فقد بثوا الدعايات المغرضة ضد الملك البابلي وحرضوا بقية سكان المدينة بالثورة ضده والترحيب بالجيش الفارسي بقيادة كوبارو[58]، ولعل ما يؤكد ذلك هو ما جاء في نصوص الملك كورش حيث ذكر:-

" قــواتي اخترقت بـــابل سلميـا
ولــم أسمــح لأحـد أن يثير الفـزع
(فـــي أي مكـان) من (بـلاد سومر)وأكد"[59]

وفي هذا إشارة واضحة إلى أن كورش قد حصل على مساعدة من بعض الجماعات ممن كانوا يسكنون بابل آنذاك وهم اليهود كونهم أكثر تلك الجماعات نفعاً سياسياً من وراء سقوط بابل لذا نجدهم قد توددوا للفرس عن طريق تقديم العون من الداخل وقد روجوا الدعايات والشائعات بأن ألههم(يهوا) هو الذي دعا كورش لاحتلال بابل[60]، بالمقابل فقد كافأهم كورش عندما سمح لهم بالعودة إلى وطنهم الذي هجروا منه فلسطين وسمح لهم ببناء الهيكل[61]، وفي هذا دليل أخر على التعاون الذي حدث بينهم وبين الفرس من اجل سقوط بابل.

يبدو أن سياسة التهجير التي قام بها الملك البابلي نبوخذنصر الثاني (604–562 ق.م) ضد اليهود قد حققت المبتغى السياسي للملك والمتمثل في التغلب على الشعور الوطني لهم والناتج عن الارتباط المباشر بينهم وبين البيئة والأرض التي سكنوها والتي غالباً ما تدفع بهم بالثورة ضد السلطة البابلية وعندما أسكنهم بابل فأنهم قد فقدوا ذلك الشعور وتولد بالمقابل عندهم شعور الكره والضغينة لملوك بابل و شعور المصلحة الخاصة المبني على أمل العودة يوماً ما إلى وطنهم فأخذوا يهتمون اهتماما خاصاً بهذا الموضوع لذا نجدهم قد وقفوا في بعض الأحيان وقفة تودد مع الملوك البابليين الغرض منها تسيير مصلحتهم السياسية لا أكثر وعندما وجدوا إن هنالك قوة دخلت المنطقة أقوى من قوة ملوك بابل راجعوا حساباتهم السياسية فوجدوا من الأفضل التودد لتلك القوة كونها ستكون صاحبة الشأن السياسي في المنطقة فدعوا لها وربطوا مصالحهم بمصالحها فبثوا عند ذاك الدعايات السياسية المغرضة التي تحدثنا عن قسم منها أنفاً، وعندما ضعف الأخمينيون وظهر اليونانيين كقوة لها شأنها آنذاك وجدنا إن اليهود مالوا عن سياستهم المعهودة مع الفرس ودعوا إلى نصرة الملك اليوناني الأسكندر المقدوني (336–323ق.م) إذ خرجوا لاستقباله بفرح كبير وعدوه مخلصهم من نير السلطة الأخمينية[62]، ويظهر إن اليهود قد انتهجوا سياسة انتهازية تولدت أبان دخولهم بابل بسبب فقدانهم للشعور الوطني لذا وجدناهم ينظرون للفرس على أنهم جاءوا ليخلصوهم من نير ملوك بابل فدعوا لهم بكل ما أوتي من قوة وتارة أخرى ينقلبون على الفرس ويدعون للأسكندر ويصفوه بأنه جاء ليخلصهم من نير التسلط الفارسي ويبدو أن سياسة أتباع الأقوى هي السائدة في أدبيات الولاء اليهودي، وسياسة التهجير التي قام بها نبوخذنصر الثاني لم تكن مقتصرة على اليهود وإنما شملت شعوب أخرى كالسوريين والمصريين واليونانيين[63]، إلا أن الترحيل اليهودي قد طغى على بقية تلك الشعوب ولعل السبب في ذلك الدعاية التي قام بها النصارى الذين انتشرت ديانتهم بشكل كبير في إنحاء المعمورة[64]، إذ أعتبره هؤلاء اليهود موحدين وكتابهم كتاب مقدساً وقد حمل بين طياته أخبار الترحيل التي عرضها بأسلوب مأساوي مثير للشفقة وقد دونت تلك الأخبار من قبل بعض الرهبان اليهود في بابل وقد أتخذت أسلوباً دعائياً مأساوياً كانت الغاية منه بالدرجة الأولى مكاسب سياسية تمثلت بدغدغة مشاعر شعوب العالم بنغمتهم الدعائية هذه للوقوف إلى جانبهم ولا غرابة في ذلك فقد لاحظنا سابقاً من خلال هذا البحث كيف نشروا الدعايات المغرضة والتي كان الهدف منها مصلحتهم السياسية بالدرجة الأولى.

الخلاصة

أتضح لنا من خلال البحث الأتي:-

1- أستخدم ملوك بلاد بابل لا سيما الأقوياء منهم الدعاية الإعلامية كأداة لتثبيت حكمهم وتنفيذ مشاريعهم السياسية والعسكرية وكل للمعضلات التي كانت تواجههم في هذا الجانب خاصة تلك التي عجز الجانب العسكري في حلها.

2- أظهرت المشاهد المنفذه على النتاجات الفنية المختلفة في بلاد بابل وجود أساليب دعائية وإعلامية عديدة قد أستخدمها ملوكها الأقوياء ضد أعدائهم مثل أسلوب الحرب النفسية وأسلوب التشهير وأسلوب القهر.

3- لقد ألقت الأساليب الدعائية التي استخدمها ملوك بلاد بابل في الجانب السياسي الضوء على جانب كبير من الفكر السياسي الذي كان سائداً آنذاك.

4- استخدم ملوك بلاد بابل وسائل عديدة ليروجوا إلى دعاياتهم الإعلامية ذات المدلول السياسي ومنها المشاهد المنحوته والمرسومة على جدران أبنيتهم والمسلات والنصب التذكارية.

5- ركز ملوك بلاد بابل على إضفاء صبغة دينية على دعاياتهم الإعلامية ذات المدلول السياسي ليستخدموها كأداة ضغط على مجتمعاتهم من أجل تمرير سياستهم وتثبيت سلطتهم عليهم من خلال دغدغة الشعور الديني عندهم واستمالتهم لتقبل تلك السلطة.

6- كان للتحديات السياسية التي واجهها ملوك بابل القدامى دور كبير في استحداثهم لأساليب دعائية جديدة تماشت مع تطورات الأحدث السياسية المرافقة لتلك التحديات.

7- يُعد أسلوب التشويه والتشهير بسمعة الملوك أهم الأساليب الدعائية التي استخدمها الملوك الأقوياء آنذاك ما له من آثار سلبية وعواقب وخيمة تمثلت بخلخلة العلاقة بين الملوك والمجتمعات التي كانوا يحكمونها وبالتالي زعزت البنية الداخلية للمدن القوية.

8- ابتعدت الدعاية الإعلامية ذات المدلول السياسي في بلاد بابل عن استخدام عنصر الغلو والتطرف في أساليبها الدعائية قياساً بما كان شائعاً عند الآشوريين ولعل السب في ذلك حسب ما يرى قسم من الباحثين هو أن البابليين قد ركزوا على الجانب الحضاري لا سيما الجانب الديني الذي اتخذوه كشفيع لتحديد ذكراهم.

9- لعبت الدعاية الإعلامية دوراً كبيراً في النجاحات السياسية والعسكرية التي تحققت في بلاد بابل ولها يعود الفضل الأكبر في الأنتصارات التي حققها الملوك سواءاً الملوك في الحروب العسكرية او في تثبيت السلطة ونشر مقوماتها.

هوامش البحث

1- الأحمد، سامي سعيد، " كتابة التاريخ عند الأشوريين خلال عصر السلالة السرجونية"، سومر، عدد 25، ج 1، 1969، ص48.

2- وهم من الأقوام الجزرية نزلوا شمال العراق حوالي 3000ق.م وكانوا على أتصال مع السومريين والأكديين وقد أختلف الباحثين في أصل تسميتهم منهم من يرى إنها مشتقة من أقدم مراكزهم الإستيطانية آشور فيما يرى آخرون أنها مشتقة من أسم ألههم القومي آشور بلغوا مجدهم السياسي والحضاري خلال عصرهم الحديث (911-612 ق.م) ينظر:

Tenen.M.A. the Ancient world , London 1937,p85.

Finer,S,E,the History of Goverment ,vol 1, New york 1999,p210.

- فيبرا، موريس، الآشوريين، رسالة دبلوم عالي تقدم بها الطالب عبد الكاظم راضي محمد إلى مجلس كلية اللغات، بغداد 1997، ص54-57.

3- رو، جورج، العراق القديم، ترجمة حسين علوان، بغداد 1984، ص526، منير، يوسف، الرسوم والنقائش الصخرية في الوطن العربي، تونس، 1997، ص53.

4- المني، ئاري خليل، أهم العناصر المعمارية في أبنية العراق القديم، رسالة ماجستير غير منشورة، الموصل، كلية الآداب، 2005، ص87.

5- غزالة، هديب حياوي عبد الكريم، الدولة البابلية الحديثة والدور التاريخي للملك نبونائيد في قيادتها، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد 1989، ص204.

6- نسبة إلى الأكديون وهم من الأقوام الجزرية التي هاجرت من الجزيرة العربية صوب بلاد الشام ومن ثم تسللوا إلى بلاد الرافدين وأقاموا فيها أول إمبراطورية عرفها التاريخ أستمرت في الحكم أكثر من قرن من الزمان (2371-2230ق.م) ينظر: الأحمد، سامي سعيد، المدخل إلى تاريخ العالم القديم، العراق القديم، ج2، بغداد1983، ص3-5.

7- لويد، سيتون، آثار بلاد الرافدين، ترجمة سامي سعيد الأحمد، بغداد 1980، ص170.

8- تقع في جنوب غرب ايران اكتشفت فيها مستوطنات بشريه تعود الى الالف الرابع قبل الميلاد وكانت عاصمه للعيلامين السكان القدامى لبلاد ايران ينظر: دانيال، كلين، موسوعة علم الآثار، ترجمة، ليون يوسف، بغداد 1990، ص341-343.

9- أوتس، جون، بابل تاريخ مصور، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلبي، بغداد 1990، ص47.

10- تعرف آثارها اليوم بأسم تل الحريري تقع على الحدود العراقية السورية قرب قرية البوكمال وهي من المدن العريقة لبلاد الرافدين وقد أقيمت فيها سلالة حاكمة خلال عصر السلالات السومرية ينظر: باقر، طه، مقدمة، ج1، ص420.

11- يقصد به المدة الواقعة بين نهاية سلالة أور الثالثة وبداية الأحتلال الكاشي للعراق(2004-1595 ق.م)وقد حكمت فيه مجموعة من السلالات المحلية التي اسسها الاموريون وكانت أبرزها سلالة بابل الأولى التي أسسها سومو ابم وهو أحد شيوخ الآموريون ويعد الملك حمورابي صاحب الإنجازات السياسية والحضارية أبرز ملوك هذا العصر ينظر: الأحمد، العراق القديم، ص161.

12- سعيد، "مؤيد، الرسوم الجدارية عند أقدم العصور"، حضارة العراق، ج 3، بغداد 1985، ص271.

13- باقر، طه، مقدمة، ج1، ص621.

14- الفتلاوي، أحمد حبيب، أسر حدون (680- 969 ق.م) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط، كلية التربية، 2006، ص113.

15- لويد، المصدر السابق، ص184.

16- المصدر نفسه، ص184.

17- مورتكارت، أنطوان الفن في العراق القديم، ترجمة عيسى سلمان وسليم طه التكريتي، بغداد 1975، ص224.

* ويعني بيت القمه العاليه او البيت الشامخ وهو معبد الاله مردوخ اله بابل القومي ينظر: George,A,House moust high the temples of Ancient Mesopotamia,Indianan,1993,p139.

18- تقع خرائبها في الضفة الشرقية من نهر دجلة على بعد37كم إلى الجنوب الشرقي من مدينة الموصل ينظر: أغا، عبدالله أمين، العراقي، وميسر سعيد، نمرود، بغداد 1976، ص8.

19- الفهداوي، يوسف خلف، " المدلولات السياسية والعسكرية في مشاهد استقبال الوفود الملكية والحكام في بلاد الرافدين "، مجلة كلية الآداب، العدد 63، بغداد 2002، ص504؛ لويد، المصدر السابق، 256؛ أوتس، المصدر السابق، 169.

20- عكاشة، ثروت، الفن في العراق القديم، بيروت، د: ت، 448.

21- Sagges,H,"Assyrian warfare in the Sargonid period",Iraq,Vol 26 ,1963 ,p150.

22- وهو الدور الثالث والأخير من عصر السلالات السومرية وقد شغل المدة الزمنية بين

23- (2600-2371ق.م) حكمت فيه مجموعة من الدويلات السورية وإليه يعود أقدم نزاع مسلح عرفه التاريخ وهو النزاع بين دولتي لجش واوما ينظر: خليل، غيث حبيب، وادي الرافدين في عصر فجر السلالات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد 2004، ص50-55.

24- تعرف خرائبها اليوم بأسم تلول الهباء وهي تبعد 45كم شرق بلدة الشطرة وقد أجريت فيها تنقيبات أثرية عديدة كانت آخرها البعثة الأميركية من جامعة شيكاغو ينظر: باقر، مقدمة، ج 1، ص314؛ لويد، المصدر السابق، ص122-123؛ تعرف آثارها اليوم باسم (تل جوخة) وهي على بعد 50كم شمال تل (تلو) وقد دخت في صراع مرير مع جارتها دويلة لجش انتهى أخيراً بانتصارها ينظر: بوستغيت، نيكولاس، حضارة العراق وآثاره، ترجمة سمير عبد

الرحيم الجلبي، بغداد 1991، ص142؛ كريمر، صموئيل نـوح، السومريون تـاريخهم وحضارتهم وخصـائصهم، ترجمة فيصل الوائلي، الكويت 1973، ص72.

25- باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، ج 1، بغداد 1986، ص317 – 318.

26- مورتكارت، الفن في العراق القديم، ص185.

27- لويد، المصدر السابق، ص168.

28- سليمان، عامر، العراق في التاريخ، موجز التأريخ الحضاري، ج 2، الموصل 1991، ص90.

29- المصدر نفسه، ص345.

30- سليمان، عامر، القانون في العراق القديم، الموصل، 1977، ص219-225.

31- نسبة إلى الكيشيين الذين لم تعرف هويتهم بوضوح انحدروا من الجبال الواقعة فـي شرق البلاد وبالتحديد من سهل اللر في هضبة إيـران وبعد أن سكنوا مـدة من الزمن في مدينة خـانة (عانة) دخلوا بابل في عام 1595 ق.م وأسسوا فيها سلالة حاكمة عرفت بأسم سلالة بابل الثالثة، ينظر: الأحمد، سامي سعيد، " العصر الكاشي"، سومر، العدد 39، بغداد 1983؛ الأمين، محمود، الكاشيون، مجلة كلية الآداب، ج6، بغداد 1963، ص16.

32- سليمان ن، موجز التاريخ الحضاري، ص345.

33- باقر، مقدمة، ص457.

34- لويد، المصدر السابق، ص204.

35- أوتس، المصدر السابق، ص164.

36- المصدر نفسه، ص161.

37- وهي من مدن الفرات الأوسط التي تقع على نهر الفرات تمتعت بموقع جغرافي مهم كونها تقع على الخط التجاري الذي يربط بابل ببلاد الشام وتعرف اليوم باسم عانة ينظر: باقر، مقدمة...، ج1، ص449.

38- وهم من الشعوب الهندوأوروبية الذين أستقروا في بلاد الأناضول منذ القرن لسابع عشر قبـل الميلاد حيث تمكنوا من تأسيس إمبراطورية قوية دامت حوالي خمسمـائة سنة وقد تأثروا بالكثير من معـالم حضارة العراق القديم ينظر: بـاقر، طه، مقدمـة في تـاريخ الحضـ، ارات القديمة، ج2، بغداد 1956، ص352-358.

39- باقر، المقدمة، ج1، ص449-451.

40- الأمين، المصدر السابق، ص17

41- باقر، المقدمة، ج1، ص450.

42- Fingn,J,Light From the Ancient past ,vol 1, New York, 1959, p229.

43- Maquee,C,Babylon,London1969,p213.

44- Chirshman ,r,Irin ,London, 1969, p132.

45- Wieshofer,J,Ancient Persia, New York ,1999,p51.

46- تقع اطلالها الى الجنوب من مدينة الحله وعلى بعد 15كم تقريبا وبورسبا تسميه سومريه معناها " قرن البحر" وهي مكز عبادة الاله نابو اله الكتابه في بلاد الرافدين ينظر: صالح، قحطان رشيد:الكشاف الاثري في العراق، بغداد 1983، ص217.

47- واحده من المدن المهمه في جنوب بلاد الرافدين يعود تاريخها اللا الالف الخامس قبل الميلاد تقع خرائبها اليوم شرق ناحية الخضر وعلى بعد 15كم ينظر: صالح، المصدر السابق، ص245-253.

48- Olmsted , history of Persia Empire, chieago1923, p51.

49- أبو الصوف، بهنام، "الجيش والسلاح في العصر البابلي الحديث، موسوعة الجيش والسلاح"، ج 2، بغداد 1987، ص197.

50- محمد، حياة إبراهيم، نبوخذنصر الثاني(604-562ق.م)، بغداد 1983، ص64-65.

51- عبد الله، يوسف خلف، الفكر العسكري في العراق القديم، أطروحة دكتوراه، المعهد العربي للتاريخ، بغداد، 1996، ص65؛ الجبوري، علي ياسين، الإدارة، موسوعة الموصل الحضارية، الموصل 1991، ص376؛ عطا، صلاح رشيد، السوق العسكري للدولة الآشورية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد 1998، ص180.

52- فرحان، وليد محمد صالح، العلاقات السياسية للدولة الآشورية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد 1976، ص136.

53- Olmsted, op cit ,p53.

54- Prichard,B,Ancient Near Eestern,New Jeresy,1969,p206.

55- Olmsted, op cit ,p55.

56- Beaulieu,P,King Nabonidus the Babylonian Empire in CANE,vol2,New york 2000,p978.

57- الشيخلي، عبد القادر، المدخل إلى تاريخ الحضارات القديمة، القسم الأول الوجيز في تاريخ العراق القديم، الموصل 1991، ص335.

58- Dubnov,S, History of Jews from the Beginning to Early Christianty , vol 1, new York and London 1967, pp331-333.

59- Wieschofer,J,op cit ,pp 44-45.

60- التوراة، سفر أرميا، 50:6- 10.

61- Sykes ,P, History of Persia , London , 1930, p153.

62- Ibid, pp244-253.

63- فاضل، عبد الإله، "أهم الشخصيات ودورها في تأريخ العراق القديم، في كتاب تاريخ العراق قديمه وحديثة"، بغداد 1998، ص139 - 140.

64- السواح، فراس، الحدث التوراتي والشرق الأدنى القديم، ط5، دمشق 1990، ص275.

الاشكال



شكل رقم (1)



شكل رقم (2)

مورتكات، المصدر السابق، ص165، اللوح: 126. مورتكات، المصدر السابق، ص168، اللوح: 128.



شكل رقم(3)

بارو، اندري. سومر فنونها وحضارتها، ترجمة عيسى سلمان وسليم طه التكريتي، بغداد، 1977، ص335، شكل:349.



شكل رقم (4)



شكل رقم (5)

اوتس، جون. المصدر السابق، ص184، شكل:81. مورتكات، المصدر السابق، ص424، شكل:282.



شكل رقم (6)

المصدر نفسه، ص391، شكل:269.





شكل رقم(7أ) **شكل رقم(7ب)**

بارو، المصدر السابق، ص185، شكل:164.



شكل رقم(8)

مورتكات، المصدر السسابق، ص158، شكل:127.



شكل رقم (9)

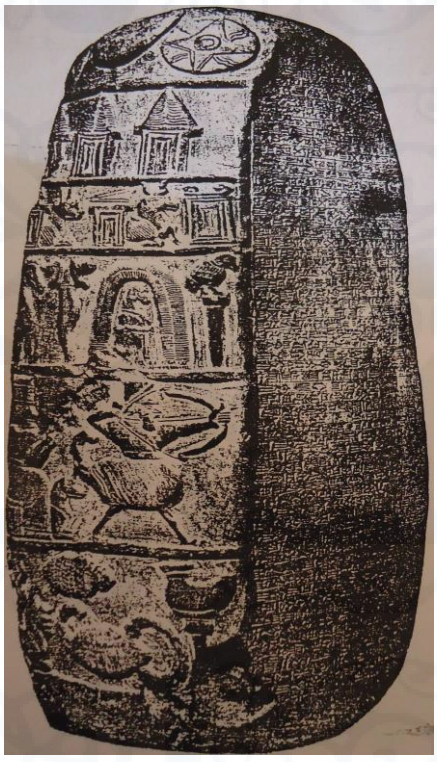


شكل رقم (10)

صاحب، زهير. الفنون البابلية، بغداد، 2011، ص137؛ بارو، المصدر السابق، ص229، شكل:213. شكل:14.



شكل رقم(11)



شكل رقم(12)

العبيدي، خالد حيدر عثمان حافظ، احجار الحدود البابلية (الكدورو) دراسة تحليلية، المصدر نفسه، ص156، شكل:17.
رسالة ماجستير غير منشورة، الموصل، 2001، ص189، شكل:50.

أنواع الحرف في بلاد المغرب من خلال كتاب المعيار المعرب للونشريسي المتوفي عام 941هـ

أ.د. كريم عاتي لعيبي الخزاعي م.م. حارث علي عبد الله

Types of Crafts in Morocco Mentioned in Al-Mua'arab Al-lunsherici's the Scale

Prof. Dr. Kareem Ati Lea'abi Al-Kuzayi Asst. Lect. Harith Ali Abdullah

Abstract

Crafts reflect the development of the society. Accordingly, this research studies the crafts in Morocco and how these crafts were founded and developed. These crafts were set up in a small shop ran by a single craftsman or a family or number business associates or these crafts are established at homes. But some crafts needed to be established in special places outside the cities for they produced bad smells like tanning.

المقدمة:

تعكس الحرف في أي مجتمع درجة تطوره ونموه، وعلى هذا الأساس قمنا في تناول موضوع بحثنا هذا المتمثل بأهم الحرف التي انتشرت في المغرب من خلال كتاب المعيار المعرب للونشريسي.

فضلاً عن ذلك تطرق البحث إلى الأسس التي كان يعتمد عليها في إقامة هذه الحرف، حيث كان المعتاد فيها هو حانوت يديره صانع واحد أو عائلة أو عدد من الشركاء، وقد تقام هذه في البيوت أو في الأزقة أو تخصص لها أماكن خاصة سواء في داخل المدن أو خارجها، ولاسيما الحرف التي ينتج منها روائح كريهة كالدباغة.

وقد وضع الونشريسي شروط وضوابط على اصحاب الحرف عند إنشاء هذه الحوانيت بحيث لا تضر الساكنين بجوارها، لأن مضرتها كبيرة ولاسيما لمن يجاورها لكثرة الجالسين فيها وانكشافهم على أهل الدار المقابلة لهم.

وتطرقنا في هذا البحث إلى اصناف الصناع وما أشار له الونشريسي إلى أنواع عدة من الحرف المختلفة من خلال كتابه المعيار المعرب مثل الفرانون والبزازون والخياطون والبناءون والعطارون والجزارون والدباغون والخرازون والإسكافية والحطابون والأطباء.

وجرت العادة في بلاد المغرب على أن يعين القاضي أو المحتسب أمين للحرفة الذي يدعى بـ (الرئيس) أو (العريف) أو (المقدم) أو (الأمين) لحل مشاكلهم والخلافات التي تقع بينهم.

أولاً- الحرف:

تعكس الصناعات والحرف في أي مجتمع درجة تطوره ونموه، وعلى هذا الأساس قد صنف الصنائع حسب فائدتها بالشكل الآتي:-

أ- الصنائع الضرورية للمجتمع:- كالفلاحة والبناء والخياطة والتجارة والحياكة[1].

ب- صنائع للجمال والزينة(الكمالية):- كصناعة الحرير والوشي، وصناعة العطر وغيرها.[2]

وكان أهل المغرب يطلقون على من يعمل في الصناعات لفظ(الصناع)[3] وهم الذين يعملون بأبدانهم وأدواتهم في إنتاج مصنوعاتهم المختلفة، ويعيشون من بيع ما ينتجون[1]والشيء المعتاد في الصناعة هو حانوت يديره صانع واحد أو عائلة أو عدد من الشكاء، وقد يعمل الصانع في بيته[2].

---

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عناصرهم من دون الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، سهيل زكار، دار الفكر،(بيروت-2001م)، ج1، ص508، إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، مطبعة نخبة الأخبار، (الهند-1887م)، ج1، ص30؛ الشاهري، الأوضاع الاقتصادية، ص95.

(2) إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ج1، ص30.

(3) السقطي، أبو عبد الله محمد بن أبي محمد، في آداب الحسبة، تحقيق، ج.بس، وليفي بروفنسال،(باريس-1931م)، ص62؛الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى، (ت914هـ/1508م)، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل أفريقيا والأندلس والمغرب، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، (المغرب - 1981م)،ج8، ص221، 323، 328؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب الإسلامي خلال القرن السادس الهجري،ط1، (دار الشروق - 1983م)، ص215.

وكانت تتركز جميع الصنائع والحرف باستثناء المهن التي تتطلب مواقع خاصة في حوانيت حول السوق المركزي أو على طول الشوارع الرئيسية التي تؤدي إليه[3] ولكل صناعة من هذه الصناعات أحياء خاصة بها، تتخذ عادة اسم الحرفة التي توجد فيها، كما تؤدي إليها أبواب خاصة، تعرف غالباً باسم الحرفة القريبة منها، فكان هناك في المدن المغربية باب الدباغين ويوجد بين مراكش وتونس، ويؤدي إلى الحارة التي يشتغل فيها الناس بالدباغة[4].

وأحياناً كانت تقام هذه الحوانيت في الأزقة[5]أو تغلق من حياطين المساجد وتكون هذه الحوانيت محسبة لهذه المساجد يتم إيجارها من المسؤول عن الحبس[6]، حيث نلاحظ إن أغلب أصحاب الحرف في مدينة مراكش كانت حوانيتهم محاطة بمسجد أبي يوسف، لأنه كان من العادة أن تكون الأسواق للمسجد الجامع، لارتباطها به وظيفياً من جهة، ولأن المسجد الجامع غالباً ما يكون في المركز الرئيسي للمدينة، فمن الطبيعي أن تكون الأسواق قريبة منه لشدة ازدحام الناس في مثل هذه الأماكن[7]، وحتى النساء اللاتي يعملنه في مجال الصناعة كان لهن حوانيت خاصة بهن، يعملنه بها، حيث لم تكن الصناعة مقتصرة على الرجال فقط، بل كان بينهم عدد كبير من النساء يعملنه في مختلف الصناعات وخاصة صناعة الغزل والنسيج[8].

وقد وضع الونشريسي شروطاً وضوابط على أصحاب الحرف، عند إنشاء هذه الحوانيت، بحيث لا تضر بالساكنين بجوارها، لأن مضرتها كبيرة وخاصة لمن يجاورها لكثرة الجالسين فيها، وانكشافهم على أهل الدار المقابل لهم[9].

وقد أشار الونشريسي، إلى انتشار عادة كراء الحوانيت للممارسة الصناعة فيها، حيث سئل ابن لبابه (ت314هـ-927م)عن الرجلين يتكاريان (يؤجران) حانوتاً على أن الكراء بينهما مناصفة، فأراد أحدهما أن يدخل فيها المتاع أكثر من صاحبه، ولعل أحدهما إسكافي والآخر حجام، فيكون الإسكافي كثير المتاع، فأجاب لا يجوز ذلك إلا برضى صاحبه، فإن لم يرض حجزوه بنصفين أو على حصة كراء كل واحد منهما[10].

وهنا ثلاثة أصناف من الصناع في بلاد المغرب، الأول الصانع الخاص، وهو الذي يقوم مالك العمل باستئجار عمال يشتغلون تحت إشرافه، والثاني الصانع المشترك، وهو ليس بأجير عند رب العمل وإنما يجلس للعمل ويخدم كل من يقوم إليه حاجته[11] والثالث الصانع المتجول مثل صانع الأواني الحديدية أو الخشبية المخروطة، وينتقل من بلد إلى آخر حسب العرض والطلب[12].

وجرت العادة عند أهل المغرب أن يعين القاضي أو المحتسب أمين الحرفة الذي يدعى بالرئيس أو العريف أو المقدم أو الأمين، وواجبه حل المشكلات بين أهل صنعته ومساعدة الدولة في كشف أساليب مكرهم وغشهم ومراقبة الإنتاج

---

(1) إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ج1، ص31، الدوري، عبد العزيز، تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت-د.ت)، ص100.

(2) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص326، 92، 453، 457، ج6، ص256- 257، ج10، ص125؛ ج9، ص19، 12، 13، 21، 56، الدوري، تاريخ العراق الاقتصادي، ص115.

(3) الخزاعي، كريم عاتي، أسواق بلاد المغرب من القرن السادس حتى نهاية القرن التاسع الهجري، (بغداد- 2008م)، ص68-69؛ سوزي أباظة، الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المغرب الأقصى من تمام الفتح حتى قيام الدولة الفاطمية(92-296 هـ/711-909م)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة-معهد البحوث والدراسات الأفريقية، 1996م، ص146.

(4) موسى لقبال، الحسبة المذهبية في المغرب الإسلامي نشأته وتطورها، الشركة الوطنية للطباعة والنشر، (الجزائر -1971م)، ص81-82.

(5) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص55.

(6) المصدر نفسه، ج7، ص481-472؛ ج9، ص30-31.

(7) كريم عاتي لعيبي الخزاعي، النشاط الاقتصادي في المغرب خلال القرن الثالث والرابع للهجرة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب، ص73.

(8) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص457، عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، ص251.

(9) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص453-454.

(10) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص235.

(11) المعداني،، أبي علي الحسن بن رحال، كشف القناع عن تضمين الصناع، تحقيق: محمد أبو الاجفان، الدار التونسية للنشر، (تونس- 1986م)، ص75.

(12) عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، ص75، الخزاعي، كريم عاتي لعبي، النشاط الاقتصادي في المغرب خلال القرن الثالث والرابع للهجرة، ص164.

وجودته، ولهذا يتعين أن يكون من أهل العلم والحذق في مهنته[1] وهذا ما أشار إليه الونشريسي في إحدى النوازل التي عرضت على الفقيه عيسى بن علال (823هـ-1420م) عن رجل كان أميناً لحرفة الخرازين.[2]

خرج عنهم ولم يعد أميناً على أهل حرفته، بسبب خلاف وقع بينهم، فحلف ألا يرجع عليهم أميناً إلا إذا رضيته جماعته ووافقت عليه، ورجع بعد أن وافق على رجوع ناس من الجماعة المذكورة، وبقى آخرون رافضين رجوعه، الذين وافقوا على رجوعه هم وجوه الجماعة وأهل الحل والعقد، وسئل الفقيه هل يبرر ذلك الأمين في يمينه بموافقة هؤلاء على رجوعه، ويحمل مراده بالجماعة على من يعتبر من وجوههم، أيلزمه الحنث في اليمين، لأن لفظ الجماعة يشمل الجميع، والحنث يقع بأقل الأشياء، ولاسيما وأكثر أحكام الأمين تكون على المستضعفين من الجماعة، لذلك فرضاهم به وموافقتهم عليه أمر لازم، فأجاب: بأن الحنث لازم لذلك الأمين لأن الجماعة كلها لم توافق عليه[3]ويتضح لنا من خلال هذه النازلة أن لكل طائفة من الصناع أميناً يتم اختياره من قبل أهل حرفته وموافقتهم عليه.

وكان الأمين يشرف على إنتاج الصناع، كما كان حريصاً على أن يعطي الأجير أجرته[4] الأجراء ويحافظ على العلاقات بينهم ويمنع الغش في الصنعة والاستبداد بالعمال الحرفين.[5]

وكان جميع الصناع في بلاد المغرب منتظمين في طوائف حرفية، باستثناء النساء اللواتي كن يعملن في البيوت، لأنه ليس بالإمكان معرفة وتحديد متى بدأ نظام طوائف الحرف.[6]

وقد أشار الونشريسي إلى ملكيات أصحاب الصناعات والحرف من المعادن(المناجم)، ومن الأرحاء والمطاحن والأفران ومعاصر ومناسج والآلات اللازمة للصناعة.

فأورده في إحدى النوازل إلى شركاء في أحد المعادن (المناجم) كانوا يستعينون في استغلال ذلك المنجم بعدد كبير من العمال مقابل أجر معين[7] ومن المعادن المهمة أشار إليها الونشريسي هو الملح[8] الذي كان يستخرج من صحراء المغرب، حيث كان لقوم بصحراء المغرب معدن(منجم)ملح يستخرجونها من تحت الأرض ويقطعونها ألواحاً كألواح الرخام، وكانوا يتاجرون، بألواح الملح، ويختلف ثمنه باختلاف أنواعه من حيث الكبر والصخر، حين كانوا يحملونه من بلد إلى آخر، ولا غنى لجميع بلاد المغرب عنها[9] وبعض المناجم كانت ملكيتها فردية[10].

أما الرحي فكان يشترك أكثر من واحد في ملكية هذه الرحي ويقتسمون ريعها مناصفتاً[11] أو تكون بعض المطاحن والرحي ومعاصر الزيتون ملكيتها لشخص واحد[1].

---

(1) ابن عبدون، محمد بن أحمد، رسالة في القضاء والحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في الحسبة والمحتسب، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية،(القاهرة-1955م)، ص24؛ السقطي، أبو عبدالله محمد بن أبي محمد، في آداب الحسبة، تحقيق: ج. بس، وليفي بروفنسال، (باريس-1931م)، ص9؛ بوتشيش، إبراهيم القادري، إسهامات في التاريخ الاقتصادي، منشورات عمادة جامعة مولاي إسماعيل، (بلا- 1997م)، ص58؛ لوتورنو، روجية، فاس، في عصر بني مرين، ترجمة نقولا زيادة، نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر،(بيروت-نيويورك- 1967م)، ص124-144؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي بالمغرب، ص216؛ موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، ص82.

(2) الخرازين: هو محترف في حرفة خرز الجلود بالمخراز وخياطتها -لأغراض مختلفة- بخيوط من الجلد أو الكتان. عماره، محمد، قاموس المصطلحات الاقتصادية في الحضارة الإسلامية، ط1،دار الشروق،(بيروت - 1993م)، ص189.

(3) الونشريسي، المعيار المعرب، ج4، ص93-94.

(4) حسين حسني عبد الوهاب، ورقات عن الحضارة العربية بأفريقية، مكتبة المنار، (تونس-1965م)، ج1، ص58؛ موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب العربي، ط1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (الجزائر-1971)، ص39.

(5) موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، ص39.

(6) لوتورنو، روجية، فاس في عصر بني مرين، ترجمة نقولا زيادة، نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر،(بيروت-نيويورك- 1967م)، ص139.

(7) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص8، 818.

(8) كان سكان المغرب يقومون باستخراج الملح من مناجم معينة وذلك بحفر أنفاق للوصول إليه ثم يستخرج ويقطع كما تقطع الحجارة، وقد تعددت أنواعه فمنه الملح الرمادي والملح الأبيض والأحمر ويتوافر بكميات كبيرة في بلاد البربر، وكان الملح يتبلور أيضاً في بعض البحيرات والمستنقعات في بلاد البربر أثناء الصيف وبشكل طبقة بيضاء منتظمة. مجهول، **مؤلف** الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق: سعد زغلول عبد الحميد،دار الشؤون الثقافية العامة، (بغداد- 1986م)، ص214؛ الوزان، **الحسن بن محمد**، وصف أفريقيا، ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر، ط2، المغرب الإسلامي، (بيروت-1983م)، ج2، ص280.

(9) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، 136-137.

(10) المصدر نفسه، ج5، ص139.

(11) المصدر نفسه، ج8، 92، 172، 294، ج5، ص236.

وكان أصحاب هذه الملكيات يلجأون في بعض الأحيان إلى تأجير آلاتهم الصناعية إلى صناع آخرين، وكان هناك ثلاث أنواع من الكراء (إيجار) الأول أن يكون الأمر معلوماً والأجل معلوماً، وهذا ما أشار إليه الونشريسي عندما سئل القاضي أبو عبد الله بن سراج (848هـ/1444م) عن أهل صنعة الحياكة وذلك أنهم كانوا يكثرون المناسج ومن النيادين على عمل معلوم وأجرة معلومة من غير أجل، فمنعوا من ذلك وقالوا لا يجوز الكراء إلا لأجل معلوم وأجرة معلومة[2] والثاني أن بفرض رب الآلة على الصانع مبلغاً من المال على كل قطعة نسيج[3] أو كمية تعصر أو تطحن[4] والثالث أن تكون أجرة الكراء نصف الدخل أو ثلثه أو ربعه[5] وقسم من أصحاب هذه الملكيات كانوا يقومون في تسليم آلاتهم الصناعية لمن يجلس فيها بخمس ما يكسب منها، حيث ذكر الونشريسي بأنهم كانوا يسلمون الرحي من يجلى فيها بخمس ما يكسب[6]، وكانت المهن وراثية عن الآباء والأجداد للأبناء، فغلبت الوراثة في الصنائع وكل صانع يفضل حرفته على جميع الحرف[7] حتى إن الاشتغال بها يبدأ من منذُ الصغر حيث أُنتسب الكثير من سكان المغرب إلى الحرفة التي يمارسونها فنجد لقب الوراق[8] والدباغ والخياط[9] والحصري[10] والجزار[11] وغيرها.

وكان أكثر الصناع والحرفيين ينتجون السلع اللازمة للاستهلاك المحلي، ومن أجل سد حاجات مواطنيهم.[12]

وقد أشار الونشريسي إلى العديد من أنواع الحرف المختلفة منها:-

1- الفرانون:

ولهذه الحرفة أهميتها في حياة المجتمع إذ يعد الخبز غذاءً أساسياً، وكان عمل الأفران في بلاد المغرب يقتصر على خبز ما تعمله الأسر من عجين جاهز، ويظهر إن الناس كانوا يعجنون الدقيق في منازلهم، حيث تقوم النسوة في تحضير العجين ثم يحملونه بعد ذلك إلى الفران ليخبزه لهم، بعد أن تكون كل أسرة قد ختمت الأرغفة بطابع خاص يحول دون اختلاط مع خبز الآخرين، بعد ان يتسلمها الفران يجعل بين يديه سلالاً يضع فيها أطباق العجين ويميزها لكي لا يختلط عليه أطباق عجين الناس فيعطي العجين إلى غير صاحبه، فإذا حان وقت تسليم الخبز ازدحم الفرن بالأولاد والخدم والنساء للحصول على أرغفة الخبز وحملها إلى بيوتهم[13]، وكان يعمل الخبز أيضاً في المنازل، حيث كان أكثر الناس يميلون إلى عمل الخبز في بيوتهم، حيث لا يرغب بعضهم إلى أكل الخبز المصنوع في السوق[14].

وقد ذكر الونشريسي بأنه كان يمنع النصارى من عمل الخبز وبيعه في الأسواق[15] وكان أصحاب الأفران يلجؤون إلى الغش والتدليس في صناعتهم، كلجوء صاحب الفرن إلى نقص وزن الخبز، أو يقوم صاحب الفرن بخلط القمح الجيد مع

---

(1) المصدر نفسه، ج5، ص256، ج9، ص59.
(2) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص223؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، ص214.
(3) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص295.
(4) المصدر نفسه، ج8، ص293-294.
(5) عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، 214.
(6) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص461.
(7) إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ص35، المراكشي، ابن عبد الملك الأنصاري، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة،(بيروت-د.ت)، القسم الأول ص198؛ ابن سعيد المغربي، المغرب في حلى المغرب، ط4، تحقيق بـ شوقي ضيف، دار المعارف، (القاهرة-د.ت)، ج2، ص321؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي، ص216؛ الدوري، عبد العزيز، تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري،مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت – د. ت)، ص116.
(8) ابن الأبار، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر القضاعي، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: إبراهيم الإبياري، دار الكتاب العربي،(بيروت-1989م)، 225؛ مجهول، الاستبصار، ص188؛ بوتشيش، إسهامات في التاريخ الاقتصادي، ص58؛ الخزاعي، النشاط الاقتصادي، ص164.
(9) ابن سعيد، أبي الحسن علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، ط4، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، (القاهرة- د.ت)، ج2، ص440، 21.
(10) الجؤذري أبي علي منصور العزيزي سيرة الأستاذ جوذروبة وبه توقيعات الأئمة الفاطميين، تحقيق : محمد كامل حسين، محمد عبد الهادي شعيرة، مطبعة الاعتماد، (القاهرة - 1954م)، ص88.
(11) ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، ص355.
(12) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص127.
(13) ابن الإخوة، محمد بن أحمد، معالم القرابة في أحكام الحسبة، منشورة ضمن ثلاث كتب في الحسبة، تحت عنون(في التراث الاقتصادي الإسلامي)، دار الحداثة،(بيروت-1986)، ص131؛ الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص322؛ لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص128؛ البكر، خالد بن عبد الكريم بن محمود، النشاط الاقتصادي في الأندلس في عهد الإمارة، ط1، مكتبة الملك عبد العزيز، (الرياض – 1993م)، ص215.
(14) ابن الإخوة، معالم القرابة في أحكام الحسبة، ص128؛ السقطي، آداب الحسبة، ص26 وما بعدها.
(15) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص68-69.

الرديء، وإذا وجد المحتسب غشاً عند أهل الأفران والحوانيت يخرجهم من السوق، وإن تكرر هذا الفعل من الخباز يطرد من السوق، ولا يترك في الأسواق من تكررت الخيانة منه والسرقة[1].

وقد أفتى الفقهاء في الخبز المغشوش أو الناقص أن يكسر ويتصدق به[2].

وأحياناً تنشأ خلافات بين الفران وأصحاب الخبز، حيث يحترق الخبز في الفرن فيدعي الفران أن هذا الخبز لفلان وقال صاحبه ليس خبزي[3] فإذا تلف الخبز عند الفران ضمنه (أي يخسره)[4] وفي بعض الأوقات يرسل الناس العجين إلى الفران عن طريق الحمالين فينشأ الخلاف بين أصحاب هذا العجين والفران، حيث يدعي الفران بعدم وصول العجين له، وكان إذا فقد عند من قام في توصيله إلى الفرن فهو ليس بضامن له[5] وفي بعض الأحيان يضيع الفران خبز شخص ويعوض له بخبز غيره وهذا غير جائز[6].

واعتاد بعض أصحاب الأفران أن لا يتركوا الخبز حتى ينضج، ثم يطرحوه في الأسواق وفي هذه الحالة يجب على صاحب السوق أن يمنع بيعه في الأسواق، ويؤدب الفران وصاحب الحانوت[7].

وكان المحتسب في تونس ومدينة تلمسان يتغاضى عن أصحاب الأفران لأنهم يؤدون له الرشاوى، ومن ثم لا يستطيع تأديبهم حفظاً لمصالحه الخاصة.[8]

وقد أشاره الونشريسي في إحدى النوازل إلى المعاملة في الأفران على الأيام، كفرن يكون محبساً على المسجد فيتفق إمامه والفران على حظ معلوم منه بالأيام[9].

ووجدت صناعة الخبز في مدن المغرب وكان على أنواع حسب صنف الحبوب المستخدمة في صناعته مثل خبز القمح والشعير وخبز البلوط وخبز حسب الأس[10].

وكان أصحاب الدور المجاورة لهذه الأفران، منزعجون من وجود الأفران المجاورة لهم، لأنهم كانوا يتأذون من الدخان الخارج منها، وغالباً ما كان أصحاب هذه الدور يشتكون عند الفقهاء من أضرار الدخان الناتج عن هذا الأفران، فأمروهم بأن يعمل صاحب الفرن أنبوباً في أعلى الفرن، ليخرج الدخان من أعلاه فلا يضر بذلك بمن يجاوره، وإلا منع من بناء فرن داخل الأحياء السكنية.[11]

2- البزازون:

هو تاجر الثياب وعموم المنسوجات، وبائع البز يسمى(البزاز)، وحرفته تسمى (البزازة)[12] وقد اشتهرت أسواق بلاد المغرب بالتخصص بهذه المهنة، ومما يدل على ذلك، ما أشاره إليه الونشريسي في إحدى نوازله بوجود سوق خاص بهم، حيث سئل أبو العباس الغبريني(ت 714هـ/1314م) عمن له حانوت بمدينة يكريه (يؤجره) منذ واحد وعشرين عاماً لشخص يبيع البز، وهذا الحانوت المذكور يقع مقابل سوق البزازين بمسافة أربعة أذرع، ولم يغير عليه في المدة حال المذكورة مغير،

---

(1) المصدر نفسه، ج6، 410-411، 416، 488؛ ابن عبد الرؤوف، أحمد بن عبد الله، في آداب الحسبة والمحتسب، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب، المعهد العلمي للآثار الشرقية، (القاهرة-1955)، ص90.

(2) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص488؛ اللخمي، فتاوى الشيخ اللخمي، ص89؛ ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة، ص90، الجرسيفي، عمر بن عثمان بن العباس، رسالة في الحسبة، منشور ضمن ثلاث رسائل في آداب الحسبة والمحتسب، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة-1955)، ص115.

(3) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، 320.

(4) المعداني، كشف القناع عند تضمين الصناع، ص82.

(5) الونشريسي، المعيار المعربن ج8، ص322.

(6) المصدر نفسه، ج6، ص291.

(7) موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، ص55.

(8) المصدر نفسه، ص55.

(9) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص235.

(10) المصدر نفسه، ج8، ص411؛ ابن العوام، كتاب الفلاحة، ص259، 251؛ ابن الإخوة، معالم القربة في أحكام الحسبة، ص128؛ ابن بسام، محمد بن أحمد، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، منشور ضنت ثلاث كتب في الحسبة تحت عنوان(في التراث الاقتصادي الإسلامي)، دار الحداثة،(بيروت-1988)، ص329.

(11) الخشني، قضاة قرطبة، ط2، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، (القاهرة-1989م)، ص166؛ ابن حيان، المقتبس من أبناء أهل الأندلس، تحقيق: محمود علي مكي، (القاهرة-1994)، ص190.

(12) عماره، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص89-90.

ثم قام عليه أحد البزازين من أهل السوق ومنع صاحب الحانوت من كرائه (وقد اشتهرت أسواق بلاد المغرب بالتخصص بهذه المهنة، ومما يدل على ذلك، ما أشاره إليه الونشريسي في إحدى نوازله بوجود سوق خاص بهم، حيث سئل أبو العباس الغبريني(ت 714هـ/1314م)عمن له حانوت بمدينة يكريه (يؤجره) منذ واحد وعشرين عاماً لشخص يبيع البز، وهذا الحانوت المذكور يقع مقابل سوق البزازين بمسافة أربعة أذرع، ولم يغير عليه في المدة حال المذكورة مغير، ثم قام عليه أحد البزازين من أهل السوق ومنع صاحب الحانوت من كرائه(إيجاره)، حيث زعم إن شاغل الحانوت يلتقي بالذين يجلبون البضائع إلى للسوق البز قبل وصولهم إليه ويمنع من يأتي للشراء من هؤلاء الجلابين من أهل السوق، وهذا ما يسبب لأهل السوق الضرر، فهل يمنع من بيع البز في هذا الحانوت أو لا يمنع لقربه من السوق المذكور وجرى عادته في هذه المدة.

فأجاب الغبريني: له أن يعمر الحانوت المذكور ولا يحل له أن يلتقي الجلابين للسوق المذكور حتى يصلوا إلى السوق يبيعونه، يمنع من ذلك أشد المنع، وأما كونه يبيع ممن يأتي للشراء من أهل السوق المذكور قبلهم فلا حجة في ذلك ولا يمنع منه.[1]

3- الخياطون:

هو المترف لحرفة قص وتفصيل وخياطة الملابس على مختلف أشكالها، ويستعمل في حرفته الإبرة والمقص، وهي من الحرف القديمة التي كانت منتشرة في بلاد المغرب[2] ولها أهمية كبيرة في حياة المجتمع، وكان للخياطين رئيس منهم يرعى مصالحهم إلى ويقوم بأمرهم[3] وقد أشار الونشريسي إلى وجود هذه المهنة، حيث منع الخياطين من أخذ بقايا القماش عند قيامهم في تفصيل الملابس عندهم، وكذلك الخرقات التي تقع من البراويلات والتقصيص من الثياب، فتكون هذه هي لصاحب الثياب ولا يجوز للخياطين من أخذها[4] وكانوا يعتمدون في خياطتهم على القماش المصنوع محلياً، وإن الأسر الفقيرة تقوم نسائهم في خياطة أقمشتهم في البيت، أما أصحاب اليسار كانوا يذهبون إلى الخياطين والخياطات لخياطة ملابسهم[5].

وكان للخياطين عريف خاص بهم يسمى عريف الخياطين.[6]

4- البناءون:

حرفة البناء هي أول صنائع العمران الحضري وهي ضرورية لهذا العمران[7].

وقد ازدهرت هذه الحرفة بشكل كبير في المغرب، حيث شهد توسعاً في البناء والعمران، فكانوا البناءون يقومون في بناء عدد كبير من المساجد والمدارس القناطر والبيوت الخاصة [8] وكذلك بناء الدكاكين في الأسواق[9] وبناء الصوامع لرصد العدو[10]وقد نشطت بناء الحصون والأسوار الدفاعية في بلاد المغرب أبان العصر المرابطي، ومن المنشآت العسكرية التي أنشئت قصر تزركين الذي يقيم فيه والي المرابطين، وقلعة تاكرارت التي كانت تنزل بها جيوشهم، كما تعد إنشاء الحصون، حتى أن حصناً بنى في ليلة واحدة فسمي ببرج ليلة[11].

---

(1) الونشريسي، المعيار المعرب، ج9، ص72-73.

(2) ابن الصغير، أخبار الأئمة الرستميين، ص68، ابن خلدون، العبر، ج1، ص516-517؛ إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ج1، ص29، عمارة، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص 205.

(3) البكر، النشاط الاقتصادي، ص216.

(4) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص429.

(5) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص134.

(6) البكر، النشاط الاقتصادي، ص221.

(7) ابن خلدون، العبر، ج1، ص509.

(8) الونشريسي، المعيار المعرب، ج1، ص14، ج7، ص103، ج8، ص44، 435، ج10، ص251؛ ابن صاحب الصلاة، عبد الملك المن بالإمامة(تاريخ المغرب والأندلس في عهد الموحدين، ط3، تحقيق: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، (بيروت-1987م)، ص86، لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص130.

(9) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص455.

(10) المصدر نفسه، ج7، ص148، 149، 204، 205.

(11) بوتشيش، إبراهيم القادري. مخطوط نوازل ابن الحاج مصدر جديد في تاريخ المجال القروي بالمغرب والأندلس خلال عصر المرابطين، منشور ضمن كتاب البادية المغربية عبر التاريخ، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (الرباط- 1989م)، ص55.

وكذلك بناء المدن، حيث بنيت مدينة فاس الجديدة بكاملها بما في ذلك تحصيناتها، كان من عمل هؤلاء البناءون[1].

وقد استخدم أهل المغرب أربع مواد أساسية في البناء وهي(الحجارة، والطوب، واللبن، والأجر)[2]. وكان جماعة من الصناع تزود السوق بهذه المواد الأساسية، فمن هؤلاء صانعو الآجر، ومنهم صانعوا الفخار المتعدد الأنواع، الذين كانوا ينتجون الأقنية لجلب المياه وتفريغها ويصنعون القرميد للسطوح، والزليج لتسليط العرصات والغرف وتزين الأجزاء السفلى من الجدران، والكلاسون الذين كان لديهم أفران على مقربة من المواد الخام اللازمة لصنع الكلس، والنجارون الذين كانوا يهيئون الحواجز الكبيرة للسقوف والسطوح عند الحاجة، من الخشب، والحدادون الذين كانوا يصنعون شبك النوافذ والإقفال وغيرهم.[3]

وكذلك استعمل أهل هذه الحرفة الطين والتبن في البناء حيث كانوا يعملون ما يسمى بـ(الطوب) وكان يعتمد على صناعة هذه الطوب على الأيدي العاملة حيث يقومون في مزج الطين مع التبن ثم يقوم بعد ذلك بعمل هذه الطوب، ثم يتركونها تتعرض إلى أشعة الشمس وبعد أن تجف يستعملونها في البناء[4]

وقد أورده الونشريسي العديد من النوازل التي تخص مهنة البناءون، حيث سئل أحد الفقهاء عمن أستأجر بناء أثناء النهار فعنعه المطر من استكمال البناء فهل يأخذ هذا البناء أجرته كاملةً عن هذا اليوم أو لا؟ فأجاب بأنه له حساب ما عمل، أما باقي اليوم فلا، ثم أورده رأياً آخر يرى أن للبناء أجرة اليوم كاملةً، لأن بسبب عدم استكماله العمل ليس منه.[5]

5- العطارون:

وهم الذين يعملون في إنتاج المواد العطرية والاتجار بها كالمسك والزعفران ونحوهما[6] وقد عرفت بلاد المغرب صناعة العطور، والتخصص بها، وكان لهم سوق خاص بهم يسمى العطارين[7]. وقد أورده الونشريسي في إحدى نوازله بخصوص هذه المهنة عندما ما سئل الفقيه ابن زرب (ت381هـ-991م) عن دابة كانت ماشية في سوق العطارين تحت فارس فطارت صخرة من تحت حافرها فكسرت أنية عطر لها قيمة، فأجاب لا ضمان على الراكب (أي يخسر الآنية ويدفع ثمنها)[8] وتدل هذه النازلة على انتشار هذه المهنة في المغرب، وكانت العطور لهل قيمة وغالية الثمن. وكان العنبر يستخدم كمادة أساسية في صناعة بعض العطور، وذلك لطيب رائحته، وكذلك خلطه بمواد أخرى.[9]

6- الجزارون:

أشار إليهم الونشريسي كثيراً في كتاب المعيار، ويعرف الجزارون أحياناً باسم (القصابون)[10] وقد ذكر الونشريسي أنه جرى في أسواق بلاد المغرب بأن يقتصر ذبح ما يباع في الأسواق من الأغنام والأبقار وغيرهما من الماشية على شخص واحد، وكان على الجزارين أن يدفعوا له أجرة عن عدد الرؤوس التي يتم ذبحها، وحتى سلخ الأبقار يمنع أصحابها

---

(1) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص131.

(2) ابن حوقل، أبي القاسم محمد بن علي النصيبي، صورة الأرض، دار مكتبة الحياة، (بيروت - 1992م)، ص70، ميكل، أندريه، جغرافية الإسلام البشرية حتى منتصف القرن الحادي عشر، ترجمة إبراهيم خوري، منشورات وزارة الثقافة، (دمشق-196م)، ج4، ص538.

(3) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص131-132.

(4) أبو العرب، طبقات علماء أفريقية وتونس، تحقيق: علي الشابي، الدار التونسية، (تونس-1968م)، ص200.

(5) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص229.

(6) ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة والمحتسب، ص86-87.

(7) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، 235.

(8) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص325.

(9) لمبارد،، موريس، الإسلام في مجده الأول من القرن الثاني إلى القرن الخامس، ترجمة : إسماعيل العربي، ط3، دار الآفاق الجديدة، (المغرب -1990م)، ص282، 287.

(10) ابن القوطية، أبو بكر محمد بن عمر، تاريخ افتتاح الأندلس، ط2، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الناشرون: دار الكتاب العربي، دار الكتاب اللبناني، (القاهرة-لبنان- 1989م) ؛ ابن عذاري، احمد بن محمد المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، ط3، تحقيق : ج. سكولان، وليفي برفنسال، دار الثقافة (بيروت - 1983م، ج2، ص142.

من سلخها، مع أنهم يحسنون سلخها، فيقتصر الذبح عليه ولا يذبح غيره[1] وقد أعاب الفقهاء تعين الذباح على الجزارين، واختياره من أهل الدين يدعه مستحسنة، وعادة مستقبحة، لكن فيها تشبه باليهود القاصرين الذبح على حزأنهم[2].

وتركزت حوانيت أصحاب هذه الحرف في بلاد المغرب في وسط المدن، وفي الأحياء[3] وكان عدد حوانيت الجزارين في مدينة فاس نحو الأربعين[4] أما المسالخ التي كانت تقام فيها عملية الذبح، فتكون على مقربة من الأنهار القريبة من المدن، والهدف من ذلك هو حاجتهم المستمرة للمياه، حيث يحتاجونها في غسل اللحوم وتنظيف الذبائح[5] وكان يمنع الذبح في الأسواق إلا في القصاري (المسلخ)[6].

ويجب أن يكون الجزار من أهل الدين والفضل، وأن يستعمل سكينة كبيرة وحادة، ويتوارى عنها إذا قدمها إلى الذبح[7]، ويجب أن لا يذبح يهودي لمسلم[8].

وقد أورده الونشريسي في إحدى نوازله التي تخص الجزارين، حيث سئل فقيه ابن القاسم (ت408هـ/1017م) عن الجزار الذي يكون عنده اللحم السمين واللحم المهزول فيخلطهما جميعاً ويبيعها بوزن واحد مختلطين، والمشتري يرى فيه من المهزول والسمين، غير أنه لا يعرف وزن هذا من هذا، فقال: أما أن كانت أرطال[9] يسيره نحو الخمسة والستة ونحو ما يشتري الناس بالدراهم والدرهمين فلا يرى بذلك بائساً، وأما أن كانت الأرطال الكثيرة مثل العشرين والثلاثين ونحو ذلك، فلا غير في ذلك، لأن ذلك من الغرر وأرى أن يمنع الجزارين من مثل هذا لأنه من الغش، ولا يحل مثل ذلك لهم[10]

وكان من أساليب غش الجزارين أنهم يقومون بنفخ اللحم، وكان هذا مكروه عند أهل العلم، وقد نهوا عنه أشد النهي، وإذا عاوده الجزار على هذا العمل، يقومون بطرده وإخراجه من السوق[11] وكذلك نهى الجزارون عن خلط لحم الضأن بلحم المعز وبيعه، وأمروهم بأن يجعلوا كل واحد على حده، ويباع بسعر مختلف عن الآخر.[12]

وفي مدينة تلمسان، كان الجزار يخلط مع اللحم شيئاً من الكرش أو المصران أو الشحم، على قدر كثيرة الثمن وقلته، وعلى حسب حال المشتري، فإذا كان يخشى بأسه أُضيف اللحم شيء قليل من البطن أو قد لا يزيد له شيء، أما الفقير المستضعف فتزداد له مع اللحم، مقادير كثيرة من الكرش وتعتبر في الوزن[13]، لذلك كانوا يؤمرون الجزارين بأن يفرقوا بين لحم البطون والرؤوس، ويجب أن يكون سعر اللحم على حده، وسعر لحم البطون على حدة أخرى، لأن اللحم يباع رطلين بدرهم، أما لحم البطون ستة أرطال بدرهم، فلذلك لا يجوز خلط اللحم بالبطون[14] ونهى الجزارين من خلط الفؤاد مع اللحم، وكذلك منع خلط لحم البطون مثل المصران والكرش والدوارة[15]. وكان أهل المغرب يفضلون لحم الضأن، ويلي ذلك لحم البقر ثم لحم الماعز، أما لحم الجمل فكان يؤكل في الأحياء الفقيرة[16].

7- الدباغون:

---

(1) الونشريسي، المعيار المعرب، ج11، ص125-126.
(2) المصدر نفسه، ج11، ص126-127.
(3) لوتور نو، المصدر السابق، ص129-130.
(4) المصدر نفسه، ص130.
(5) لوتور نو، المصدر السابق، ص130؛ البكر، النشاط الاقتصادي، ص219.
(6) ابن عبدون، رسالة في القضاء والحسبة، ص43.
(7) ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة والمحتسب، ص93، ابن عبدون، رسالة في القضاء والحسبة، ص44.
(8) ابن عبدون، رسالة في القضاء والحسبة، ص49.
(9) الرطل: اختلف في مقداره حسب المكان والزمان، وباختلاف في الموزون به أيضاً، وهو يساوي الآن 12أوقية، زنة كل أوقية 12درهماً، وقد عرفت كل منطقة برطل خاص بها، فمثلاً الرطل الفاسي نسبة إلى مدينة فاس بالمغرب، وكان في القرن الرابع عشر الميلادي يساوي 16أوقية وكل أوقية 21درهماً أي(336درهماً، 1108.8جراماً، ينظر: عماره، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص250، 252، 253، علي باشا مبارك، الميزان في الأقيسة والأوزان، المطبعة الأميرية بولاق،(مصر-1892م)، ص57 ما بعدها.
(10) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص141، ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة والمحتسب، ص93.
(11) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص141، ابن عبدون، في آداب الحسبة والمحتسب، ص94، موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، ص33.
(12) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص141، ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة والمحتسب، ص93.
(13) موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، ص54.
(14) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص431، ابن عبد الرؤوف، الحسبة المحتسب، ص93.
(15) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص431.
(16) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص130.

هو المحترف لحرفة دباغة الجلود[1] وقد كانت مهنة الدباغة من المهن المستهجنة بنظر الناس، وذلك نتيجة للرائحة الكريهة المتصلة بهذه الصنعة[2] لأنه يقوم بإزالة النتن والرطوبات النجسة من الجلد[3] وقد اشاره الونشريسي إلى وجود هذه المهنة في بلاد المغرب وكان لديهم صبيان يساعدوهم في مهنتهم ويشرفون عليهم[4] وكان أصحاب هذه المهنة يعدون الجلود للصنع، وكانت هذه من جلود الخراف والماعز والأبقار بالإضافة إلى جلود الغزلان والجمال وينقسم الدباغين في بلاد المغرب إلى أربع فئات اختصت كل منها بنوع معين من هذه الجلود[5].

وقد أورده الونشريسي في إحدى نوازله التي تخص أصحاب هذه الحرفة، بقيام رجل في شراء من دباغ ثلاثين زوجاً مفصلة بثلاثين ديناراً على أن يتم عملها.[6]

أما المدابغ فكانت تقام على ضفاف الأنهار، وذلك لحاجتهم المستمرة للمياه لغسل الجلود وتنظيفها[7] وكان لهؤلاء الدباغين أسواق خاصة بهم، وكان لا يسمح لهم بإقامة هذه الأسواق في داخل المدن، بل كانت تقام في خارج أسوارها، لأنها كانت تنبعث منها روائح كريهة[8].

كانت هذه المهنة تحتاج إلى أعداد كبيرة من العمال فمنهم من يعمل على إزالة الشعر عن الجلد، وقسم يعدون المسحوق اللازم للدباغة، والقسم الآخر يعمل في صبغ الجلد، وإذا اكتملت دباغة الجلود انتقلت إلى أصحاب الحرف المختلفة ليصنعوا منها أشياء متنوعة[9]، وشاع انتساب المهن لأسماء الأشخاص الذين يعملون في هذه الحرفة مثل قولهم على أبو مطرف عبد الرحمن بن فاخر المعروف بابن الدباغ[10] وكانت دباغة الجلود من أهم الحرف التقليدية في مدينة فاس حيث كانت تشتهر بجلودها الممتازة[11].

8- الخرازون:

هو محترف حرفة خزر الجلود بالمخرز وخياطتها لأغراض مختلفة بخيوط من الجلد أو الكتان، واشتغل هؤلاء في صناعة الأحذية وخرزها، ومن ذلك استمدوا تسميتهم بهذا الاسم[12] وقد اشاره الونشريسي في إحدى نوازله إلى حرفة الخرازين عندما سئل أحد الفقهاء عن الخف الذي يعمله الخراز من مثل هذا النعال الصرارة، هل ينهى الخرازون عن عملها؟ فإن النساء يستعملنها عامدات لذلك، فيلبسنها ويمشين بها في الأسواق ومجامع الناس وربما كان الرجل غافل فيسمع صرير ذلك الخف فيرفع رأسه، فقال أرى أن ينهى الخرازون عن عمل الخفاف الصرارة، فإن عملوها بعد النهي عليهم العقوبة، وأرى أن يمنع النساء من لبسها، فإن لبسنها بعد النهي رأيت أن تشق خرازة الخف ويدفع إليه، وأرى عليها الأدب بعد النهي[13].

وتدل هذه النازلة على انتشار هذه المهنة في أسواق بلاد المغرب، وأشهر صناعتهم هي الخفاف[14]، وكان بعض الخرازين يلجأ إلى الغش في ترويج بضاعته، فمنهم من يعمد إلى تغليظ حواشي النعل قبل خرزه، وقد نهاهم الفقيه ابن حبيب عن ذلك وأوصى بمنعهم عن هذا العمل[15].

---

(1) عماره، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص290.
(2) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص253؛ الدوري، تاريخ العراق الاقتصادي، ص131.
(3) عمارة، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص290.
(4) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص253.
(5) لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص133.
(6) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص257.
(7) الخزاعي، أسواق بلاد المغرب، ص74-75.
(8) المصدر نفسه، ص69.
(9) لوترنور نو، فاس في عهد بني مرين، ص133-134.
(10) ابن سعيد، المغرب في حلى المغرب، ج2، ص440.
(11) موسى لقبال، الحسية المذهبية في بلاد المغرب، ص81.
(12) البكر، النشاط الاقتصادي، ص219؛ عماره، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص189؛ الونشريسي، المعيار المعرب، ج2، ص362، ج8، ص323.
(13) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص420.
(14) المصدر نفسه، ج8، ص323.
(15) ابن عبد الرؤوف، في آداب الحسبة والمحتسب، ص103.

9- الاسكافي:

هو الذي يقوم في إصلاح الأحذية ورقعها برقع من الجلد، وذكرهم الونشريسي بأنهم كانوا يمارسون هذه المهنة في حوانيت خاصة بهم وكانوا كثيري المتاع[1] وكان العامة من أهل الأندلس يطلقون على الإسكافي اسم الخراز[2] وكانت لهؤلاء حوانيت أو البيوت التي يتخذونها مكان المزاولة هذه المهنة يضرب بها المثل فيقال " بيت الاسكافي فيه من كل جلد رقعة، ومن كل أدم قطعة".[3]

10- الحطابون:

وهو الذين يقومون في جمع الحطب وبيعهُ في الأسواق، وقد ذكر الونشريسي إلى قيام البعض من أهالي بلاد المغرب في الاختصاص هذه الحرفة حيث كان من يزاول هذه المهنة، يقوم في بيع الحطب على دوابهم، وكان من عادتهم أن يجعلوا لأنفسهم حزمة من الحطب في مؤخر الحمل لهم.[4]

11- الأطباء:

من المهن المهمة وذلك لارتباطها بحياة الإنسان والذين يعملون في هذه الحرفة كانوا يتمتعون بمكانة وعلو شأن بين الناس، ويذكر لنا لسان الدين بن الخطيب[5] بهذا الصدد "أن الصحة لا تحفظ إذا انحرفت، ولا ترد إذا انصرفت، إلا بصناعة الطب، التي لها النظر في حفظ الجسوم، والسير من تقدير الدواء لها والغذاء على المحدد والمرسوم...."، وما يشهد لهذه المهنة بعلو الشأن ورفعة المكان، قول الرسولﷺ " العلم علمان علم الأديان، وعلم الأبدان". فكان أصحاب هذه المهنة يقومون في حفظ الصحة للإنسان ودفع المرض عنه.[6]

وقد أشار الونشريسي إلى انتشار مزاولة هذه المهنة في بلاد المغرب[7]، حيث سئل أحد الفقهاء عن رجل شكا إلى الطبيب أذى بركبته، فقال له الطبيب، أكويك في الركبة وتفيق، فأتفق معه بأجرة معلومة ودفعها إلى الطبيب وانصرف عنه ليرجع إليه الشاكي فيطويه، ثم بدا له وسأل الطبيب ليرد له الأجرة فأمتنع الطبيب من ذلك واحتج الشاكي بأن الكي لا يجوز؟ فأجاب : الكي جائز النبي (ﷺ) كوى سعيد بن زرارة واكتوى ابن عمر للقوة فإن كان الكي الذي ذكرت ذكر عدده وآلته فالأجرة لازمة وإلا لم تلزم.[8]

وقد مارس اليهود هذه المهنة في بلاد المغرب حيث ذكر الونشريسي في إحدى نوازله عندما سئل أحد الفقهاء عن طبيب يهودي جعلت عنده أمه ليطيبها فضاعت عنده؟ فأجاب الفقيه بأن عليه الضمان.[9]

ويرتبط بهذه الحرفة، حرفة أخرى هي الحجام[10] وكان محترفها يحمل لقب(الحجام)، وكانت لهم حوانيت خاصة بهم يزاولون بها هذه المهنة.[11]

---

(1) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص235؛ الدوري، تاريخ العراق الاقتصادي، ص131.

(2) الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، (القاهرة-1973م)، ص192؛ البكر، النشاط الاقتصادي، ص219.

(3) الدوري، تاريخ العراق الاقتصادي، ص131.

(4) الونشريسي، المعيار المعرب، ج6، ص167، ج2، ص301، ج8، ص443.

(5) ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب، ط1، تحقيق: محمد عبد الله كتان، مكتبة الخانجي، (القاهرة-1980م)، ج1، ص37، 38.

(6) ابن خلدون، العبر، ج1، ص508، 520، 521.

(7) الونشريسي، المعيار المعرب، ج10، ص17.

(8) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص286، 287.

(9) المصدر نفسه، ج8، ص319.

(10) الحجامة: هي أن يقوم الحجام يجذب الدم الفاسد والأخلاط بواسطة المحاجم الموضوعة على جلد المحتجم من الأوعية الدموية الدقيقة إلى مكان المحاجم الموجودة على الجلد، وبالتالي هي تحجيم الدم في الكم والكيف المناسب اللائق بالصحة مما يقتضي استخراجه إن كان فاسداً أو زائداً، وتعني أيضاً إخراج الدم من الجسم بشرط الجلد، والحجامة من الوسائل القديمة التي كانت تستخدم لعلاج الأمراض على مختلف أنواعها، والحجامة عند العرب قديمة حيث كان طبهم مقتصراً على الحجامة والكي ووصف بعض الحشائش والنباتات، وقد أمر النبي محمد(ﷺ) قومه على الانتفاع بهذه الطريقة العلاجية بل استخدمها النبي(ﷺ)للوقاية من العديد من الأمراض، ينظر: الزكي، جمال محمد، الموسوعة العلمية في الحجامة، ط1، ألفا للنشر والتوزيع، (مصر-2010م)، ص13، الأمين، شهيد عبد الحميد عمر، الحجامة سنة ودواء، ط1، الأمة للنشر والتوزيع، (جدة-2009م)، ص31-32، الجزائري، أبي عبد الباري عبد الحميد بن أحمد العري الأشري، إبلاغ الفهامة بفوائد الحجامة، ط1، مكتبة الفرقان (الإمارات -2002م)، ص20، الشهري، ملفي بن حسن الوليدي، الحجامة علم وشفاء، ط1، دار المحدثين، (بلا-2006م)، ص20.

(11) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص235.

وكان أصحاب هذه المهنة يمارسون عملية ختن الأطفال[1] أما عن أجرتهم التي كانوا يتقاضونها مقابل ما يقدمونه من خدمات، فقد سئل أحد الفقهاء عن اجرة الحجام بلا سوم أكانت حلال لهم أو لا؟ فأجاب ذلك جائز[2] وهذا يدل على أن أجرة أصحاب هذه الحرفة غير محددة.

ويتضح لنا من خلال نوازل الونشريسي أنه تم حصر كل صنعة في سوق خاص بهم، مثل سوق البزازين وسوق العطارين وسوق الجزارين وسوق الخرازين.[3]

فلم يقتصر تنظيم هذه الحرف عند تعين أمين الحرفة أو الرئيس أو العريف[4] بل شهدت الحرف تنظيمات مهنية محدوته، فهناك أستاذ الحرفة، ومنزلته أدنى من منزلة العريف أو الرئيس وغالباً ما يمتلك أستاذ الحرفة حانوتاً أو أكثر يمارس فيه عمله، ثم يأتي بعد أستاذ الحرفة هم الصناع وهو الصبي أو الأجير ويعمل هذا لدى الأستاذ في حانوته لقاء أجر معلوم، وقد يستمر الصبي في عمله مدة طويلة ويكتسب من أستاذه الخبرة الكافية وبإمكانهم فتح حوانيت خاصة بهم والعمل المستقل ثم يكون أستاذاً للصنعة فيما بعد، أو أنه يكتفي بالعمل لدى الأستاذ بصفة مؤقتة ثم يمضي لشأنه بعد ذلك، وأدنى مرتبة الحرفة هم المبتدئين الذين ينتسبون إلى الحرفة ولا يزالون في مرحلة التعليم ويسميهم الونشريسي بـ(المتعلم)[5]، وأن معلمي الصنائع كانوا يطغون على عمالهم، فإذا ما اكتشفت الدولة غشاً في صنعة، أو عمل الصانع عمل على غير الاتفاق المتفق عليه مع أحدهم أدعى أنه من فعل عماله فيعرضهم للضرب والهوان.[6]

ويشير الونشريسي إلى أن هؤلاء المتعلمين أو الصبيان كانوا في بعض الأحيان لا يقومون في إتقان أعمالهم بدقة تامة كما يفعل أستاذ الحرفة، فقد سئل الفقيه ابن لبابه (ت314هـ/927م)، عن رجل دبغ جلوداً فأدخل المتعلم معه له جلداً فإذا هو جيفة ؟ فأفتى ابن لبابه بأن الجلد إذا دبغ فقد طهر وأما الميتة فلا تباع ولا تشترى.[7]

كان أهل الحرف يتميزون بلباس مختلف خاص بهم، بل أن أهل الصنعة الواحدة قد يتميزون بلباس مختلف من منطقة إلى أخرى.[8]

أما عن الأحوال العامة، المادية منها والاجتماعية لأهل الحرف، فلم تكن مرضية فيما يبدو، إذ عاش هؤلاء حياة قاسية مليئة بالمتاعب وغلب عليها البؤس والعوز الشديدين فكانت حياتهم حياة تعب ونكد، وكانوا يتقاضون أجورهم باليوم أو على حسب إنتاجهم، وكانت هذه الإجور التي يتقاضونها لا تسد احتياجات معيشتهم اليومية.[9]

الخاتمة:

اتضح لنا من خلال البحث ما يأتي:

1- ازدهار العديد من الحرف في بلاد المغرب وهذا مما يدل على مدى درجة تطور ونمو مجتمع بلاد المغرب من خلال هذه الحرف التي زاولها.

2- توجد ضوابط عدة وشروط كانت تفرض على أصحاب الحرف عند إنشاء الحوانيت الخاصة بهذه الحرف، بحيث كانت من الشروط الأولى عند إنشائها بانها لا تضر بالساكنين بجوارها.

---

(1) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص344.
(2) المصدر نفسه، ج8، ص260.
(3) الونشريسي، المعيار المعرب، ج9، ص72-73، ج8، ص325، ج11، ص126-127، ج6، ص420.
(4) الونشريسي، المعيار المعرب، ج1، ص185، عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في بلاد المغرب، ص216، موسى لقبال، النشاط الاقتصادي، ص21.
(5) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص235، ابن الخطيب، لسان الدين، تاريخ اسبانيا الإسلامية أو(أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلال من ملوك الإسلام)، ط2، تحقيق: ليفي بروفنال، دار الكشوف، (بيروت-1956م)، ص15-16؛ البكر، النشاط الاقتصادي، ص221؛ الدوري، تاريخ العراق الاقتصادي، ص107-108.
(6) الونشريسي، المعيار المعرب، ج8، ص221-222؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، ص217.
(7) الونشريسي، المعيار المعرب، ج5، ص253.
(8) عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب، ص216.
(9) ابن حوقل، صورة الأرض، ص109 ؛ المقري، أحمد بن محمد التلمساني، نفخ الطيب من غصن الأندلسي الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، (بيروت-1988م)، ج3، ص553؛ عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في بلاد المغرب، ص217، البكر، خالد بن عبد الكريم بن حمود، النشاط الاقتصادي في الأندلس في عصر الامارة 138- 316هـ/755-928م، ط1، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز، (الرياض- 1993م)، ص222؛ سوزي أباظة، الحياة الاقتصادية، ص146.

3- كان يعين القاضي أو المحتسب أمين للحرفة، يكون مسؤول عنهم ويحل مشاكلهم والخلافات التي كانت تنشأ بينهم.

4- حوانيت الحرفيين التي كانوا يزاولون فيها حرفهم المختلفة كانت تقام أما في داخل أسوار المدن، أو في خارجها.

المصادر والمراجع

1. ابن الأبار، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر القضاعي، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: إبراهيم الإبياري، دار الكتاب العربي،(بيروت-1989م).
2. ابن الإخوة، محمد بن أحمد، معالم القرابة في أحكام الحسبة، منشورة ضمن ثلاث كتب في الحسبة، تحت عنون(في التراث الاقتصادي الإسلامي)، دار الحداثة، (بيروت-1986).
3. ابن الخطيب، لسان الدين، تاريخ اسبانيا الإسلامية أو(أعمال الأعلام فيمن بويع قبل الاحتلال من ملوك الإسلام)، ط2، تحقيق: ليفي بروفناك، دار الكشوف، (بيروت-1956م).
4. ابن القوطية، أبو بكر محمد بن عمر، تاريخ افتتاح الأندلس، ط2، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الناشرون: دار الكتاب العربي، دار الكتاب اللبناني، (القاهرة-لبنان- 1989م).
5. ابن بسام، محمد بن أحمد، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، منشور ضنت ثلاث كتب في الحسبة تحت عنوان(في التراث الاقتصادي الإسلامي)، دار الحداثة،(بيروت-1988).
6. ابن حوقل، أبي القاسم محمد بن علي النصيبي، صورة الأرض، دار مكتبة الحياة، (بيروت - 1992م).
7. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عناصرهم من دون الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، سهيل زكار، دار الفكر،(بيروت-2001م).
8. ابن سعيد المغربي، المغرب في حلى المغرب، ط4، تحقيق بـ شوقي ضيف، دار المعارف، (القاهرة-د.ت).
9. ابن سعيد، أبي الحسن علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، ط4، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، (القاهرة- د.ت).
10. ابن صاحب الصلاة، عبد الملك المن بالإمامة (تاريخ المغرب والأندلس في عهد الموحدين، ط3، تحقيق: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، (بيروت-1987م).
11. ابن عبد الرؤوف، أحمد بن عبد الله، في آداب الحسبة والمحتسب، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب، المعهد العلمي للآثار الشرقية، (القاهرة-1955).
12. ابن عبدون، محمد بن أحمد، رسالة في القضاء والحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، منشور ضمن ثلاث رسائل أندلسية في الحسبة والمحتسب، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة-1955م).
13. ابن عذاري، احمد بن محمد المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، ط3، تحقيق : ج. سكولان، وليفي برفنسال، دار الثقافة (بيروت - 1983م)، ج2، ص142.
14. أبو العرب، طبقات علماء أفريقية وتونس، تحقيق: علي الشابي، الدار التونسية، (تونس-1968م).
15. إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، مطبعة نخبة الأخبار، (الهند-1887م).
16. الدوري، عبد العزيز، تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت-د.ت).
17. إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ص35، المراكشي، ابن عبد الملك الأنصاري، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة،(بيروت-د.ت).
18. الأمين، شهيد عبد الحميد عمر، الحجامة سنة ودواء، ط1، الأمة للنشر والتوزيع، (جدة-2009م).

19.بوتشيش، إبراهيم القادري. مخطوط نوازل ابن الحاج مصدر جديد في تاريخ المجال القروي بالمغرب والأندلس خلال عصر المرابطين، منشور ضمن كتاب البادية المغربية عبر التاريخ، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (الرباط- 1989م).
20.بوتشيش، إبراهيم القادري، إسهامات في التاريخ الاقتصادي، منشورات عمادة جامعة مولاي إسماعيل، (بلا- 1997م).
21.الجرسيفي، عمر بن عثمان بن العباس، رسالة في الحسبة، منشور ضمن ثلاث رسائل في آداب الحسبة والمحتسب، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، (القاهرة-1955).
22.الجزائري، أبي عبد الباري عبد الحميد بن أحمد العري الأشري، إبلاغ الفهامة بفوائد الحجامة، ط1، مكتبة الفرقان (الإمارات -2002م).
23.الجؤذري أبي علي منصور العزيزي سيرة الأستاذ جوذروبة وبه توقيعات الأئمة الفاطميين، تحقيق : محمد كامل حسين، محمد عبد الهادي شعيرة، مطبعة الاعتماد، (القاهرة - 1954م).
24.حسين حسني عبد الوهاب، ورقات عن الحضارة العربية بأفريقية، مكتبة المنار، (تونس-1965م).
25.الخزاعي، كريم عاتي، أسواق بلاد المغرب من القرن السادس حتى نهاية القرن التاسع الهجري، (بغداد- 2008م).
26.الخشني، قضاة قرطبة، ط2، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، (القاهرة-1989م).ابن حيان، المقتبس من أبناء أهل الأندلس، تحقيق: محمود علي مكي، (القاهرة-1994).
27.ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب، ط1، تحقيق: محمد عبد الله كتان، مكتبة الخانجي، (القاهرة-1980م).
28.الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، (القاهرة-1973م).
29.الزكي، جمال محمد، الموسوعة العلمية في الحجامة، ط1، ألفا للنشر والتوزيع، (مصر-2010م).
30.السقطي، أبو عبد الله محمد بن أبي محمد، في آداب الحسبة، تحقيق، ج.بس، وليفي بروفنسال،(باريس-1931م).
31.السقطي، أبو عبدالله محمد بن أبي محمد، في آداب الحسبة، تحقيق: ج. بس، وليفي بروفنسال، (باريس-1931م).
32.سوزي أباظة، الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المغرب الأقصى من تمام الفتح حتى قيام الدولة الفاطمية (92-296 هـ/711-909م)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة-معهد البحوث والدراسات الأفريقية، 1996م.
33.الشهري، ملفي بن حسن الوليدي، الحجامة علم وشفاء، ط1، دار المحدثين، (بلا-2006م)، ص20.
34.عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في المغرب الإسلامي خلال القرن السادس الهجري،ط1، (دار الشروق - 1983م).
35.عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي في بلاد المغرب، ص217، البكر، خالد بن عبد الكريم بن حمود، النشاط الاقتصادي في الأندلس في عصر الامارة 138- 316هـ/755-928م، ط1، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز، (الرياض- 1993م).
36.عز الدين موسى، النشاط الاقتصادي، ص216؛ الدوري، عبد العزيز، تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري،مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت - د. ت).
37.عماره، قاموس المصطلحات الاقتصادية، ص250، 252، 253، علي باشا مبارك، الميزان في الأقيسة والأوزان، المطبعة الأميرية بولاق،(مصر-1892م).
38.عماره، محمد، قاموس المصطلحات الاقتصادية في الحضارة الإسلامية، ط1،دار الشروق،(بيروت - 1993م).
39.كريم عاتي لعيبي الخزاعي، النشاط الاقتصادي في المغرب خلال القرن الثالث والرابع للهجرة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب.

40.لمبارد، موريس، الإسلام في مجده الأول من القرن الثاني إلى القرن الخامس، ترجمة : إسماعيل العربي، ط3، دار الآفاق الجديدة، (المغرب –1990م).

41.لوتور نو، فاس في عهد بني مرين، ص128؛ البكر، خالد بن عبد الكريم بن محمود، النشاط الاقتصادي في الأندلس في عهد الإمارة، ط1، مكتبة الملك عبد العزيز، (الرياض – 1993م).

42.لوتورنو، روجية، فاس في عصر بني مرين، ترجمة نقولا زيادة، نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر،(بيروت–نيويورك– 1967م).

43.لوتورنو، روجية، فاس، في عصر بني مرين، ترجمة نقولا زيادة، نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر،(بيروت–نيويورك– 1967م).

44.مجهول، مؤلف الاستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق: سعد زغلول عبد الحميد،دار الشؤون الثقافية العامة، (بغداد– 1986م).

45.المعداني،، أبي علي الحسن بن رحال، كشف القناع عن تضمين الصناع، تحقيق: محمد أبو الاجفان، الدار التونسية للنشر، (تونس– 1986م).

46.المقري، أحمد بن محمد التلمساني، نفخ الطبيب من غصن الأندلسي الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، (بيروت–1988م).

47.موسى لقبال، الحسبة المذهبية في المغرب الإسلامي نشأته وتطورها، الشركة الوطنية للطباعة والنشر، (الجزائر – 1971م).

48.موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب العربي، ط1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (الجزائر–1971).

49.ميكل، أندريه، جغرافية الإسلام البشرية حتى منتصف القرن الحادي عشر، ترجمة إبراهيم خوري، منشورات وزارة الثقافة، (دمشق–196م).

50. الوزان، الحسن بن محمد، وصف أفريقيا، ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر، ط2، المغرب الإسلامي، (بيروت– 1983م).

51. الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى، (ت914هـ/1508م)، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل أفريقيا والأندلس والمغرب، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، (المغرب – 1981م).

بصرياثا – ذاكرة المكان ومكان الذاكرة

د. إيمان عبد دخيل

كلية آداب/ جامعة بابل

Basriyatha - The Memory of the Place and the Place of Memory

Ph. D. Eman Abid Dakheel

College of Arts/ University of Baghdad

Abstract

The book Basriyatha of the author Muhammad khedheer which published in 1993 is the subject of the present study. This research studies the blending between reality and the author's imagination and the result is the memory of the place to narrate life with its good and bad, love and hate, beauty and ugliness.

المقدمة

مدار البحث هو كتاب (بصرياثا) للكاتب البصري محمد خضير الصادر في 1993. وفي هذا البحث أرصد رحلة الذات المتشكلة مكانا خاصا يمتص من الواقع نسغا ومن مخيلة الإبداع الأدبية أنساغا أخرى ليكوّن بصرياثا –ذاكرة المكان، ومكان الذات؛ فإذا صادف وكانت هذه الذات مسكونة بموهبة القص لتحكي الحياة، بخيرها وشرها، بحبها وكرهها، بجمالها وقبحها؛ فبالتأكيد ستكون لرحلة التكون هذه أبعادا فنية وجمالية تستنطق ما في اللغة من أسرار وخفايا، تداعب مخيلة القارئ المسكون هو الآخر بمكانه الخاص.

قطار البحث – وأنا هنا استعير من محمد خضير ولعه بالقطارات – سيقف في ثلاث محطات رئيسة، محاولا الكشف فيها عن تكون بصرياثا، العزلة والاندماج/القطار، وبصرياثا، الوضوح/ الزبير، وبصرياثا، الغموض/ طريق أبي الخصيب، وبصرياثا، الحياة والموت/ النهر، والحرب، وبصرياثا، الأبدية/ المقبرة أم البروم. هذه المحطات هي:

1- محطة بصرياثا: المكان المقلوب – علاقة الذات بالمكان، فبصرياثا ليست مكانا واقعيا حقيقيا، وإن كانت تمتص نسغ حياتها من البصرة المكان الحقيقي الواقعي، هي مكان محمد خضير الأليف المتشكل أدبيا بعد أن رشح من خلال الذات وتكون وهو يتسامى بلغة الكاتب الخاصة.

2- محطة بصرياثا: علاقة القاص بالمكان: عند محمد خضير المدينة تخلق قاصا، لأنها تخلق العجيب القوة التي تحركه نحو الإبداع وتحرك شهوة المتلقي للسماع، فالقاص يتكون مخيلة سردية في هذه المدينة التي هي عبارة عن خبرات ومعايشات مدينية يومية قبل أن تتحول إلى كلمات وسطور في صفحات، والمكان بمكوناته بناسه، مشاريع يرى فيها القاص إمكانات قص لا تنتهي.

3- محطة بصرياثا وأفق التجنيس: بصرياثا أفق مفتوح على إمكانات تجنيسية متعددة لأنه يعبر حدود النوع الأدبي ومعاييره المستقرة في النظرية الأدبية مما جعله نصا خارجا على التوصيف التجنيسي.

المحطة الأولى: بصرياثا– الذات والمكان

المكان بعد أساس من أبعاد التجربة الإنسانية، فالذات في طور تخلقها تتفاعل مع المكان ليس لأنه الظرف المادي الذي تقع فيه الأحداث فحسب؛ وإنما لأن للذات آفاقا روحية تستنطق ما في محيطها من علاقات وتبادلات تستطيع أن تحول الأشياء المادية الملموسة إلى تجربة حية، ويمكنها أن تتحول بقوة الخلق إلى فعل إبداعي بصور مختلفة، فضلا عن أن المكان في التجربة الإنسانية"ليس شيئا معزولا أو تكوينا بلاستيكيا مجردا، أو بناء أجوف يحتوي على فراغات وجدران وغرف وسقوف وإنما يبرز باعتباره ممارسة ونشاطا إنسانيين مرتبطين بالفعل البشري"[1]

بصرياثا نص سردي صدر في تسعينيات القرن المنصرم، للكاتب البصري محمد خضير، الذي اقتبس عبارة من (بول ايلوار) وجعلها افتتاحية له. تقول العبارة: "بين المدينة والإنسان لم يكن يوجد حتى سمك جدار"؛ وعلى الرغم من أن العناوين والاقتباسات الافتتاحية عتبات خارج –نصية لا تمثل جزءا من المتن إلا أنها تعد مفاتيح تفتح أبوابه، وعبارة (ايلوار) تستجلي طبيعة المنظور الذي ينظر به محمد خضير للمكان /المدينة الذي يمثل جزءا أساسيا في تجربة الإنسان؛ فهي تُلفت إلى أهمية العلاقة بين الذات الإنسانية والمكان في رحلة تشكلهما، وطبيعة العلاقة الجدلية التي تعتور هذا التشكل. العنوان (بصرياثا) أيضا، ملفت، ويحمل إمكانات تأويلية عالية، فلفظة بصرياثا تحيل أولا إلى مكان مرجعي معلوم هو البصرة المدينة المعروفة قديما وحديثا، وليس في اختيار اسم مكان عنوانا

ما يُغرب ولاسيما أنه جزء من بنية النص العامة التي أولت المكان جلّ اهتمامها، فالمداخل التي دخل منها الكاتب إلى ذاكرته الزمنية والبشرية هي مداخل مكانية وخير ما يمثل ذلك غير العنوان الرئيس عنوانات الفصول –إذا جاز لنا أن نسميها فصولا– مثل: أم البروم: وليمة في مقبرة، شط العرب: حلم نهر، أبو الخصيب: طريق الحكايات، الزبير: عين الجمل، مدينة متنقلة. ذاكرة محمد في هذا النص ذاكرة مكانية بامتياز، ويبدو إحساسه بالمكان حسا أصيلا انعكس في أغلب كتاباته؛ فعنايته الدقيقة بتفاصيل المكان وقدرته على التقاط ذبذباتها مكّنته من جعل"هذه الأجزاء المكانية... توحي بالتاريخ المتخثر عبر السقوف والأحجار والسقوف والزوايا"[2].

إذن أول الإمكانات اللغوية التي تختزنها لفظة (بصرياثا) هي كلمة (البصرة)، وهو اسم مأخوذ من دلالة مكانية، فالبصرة كما جاء في كلام العرب هي"الأرض الغليظة وقال قطرب: البصرة الأرض الغليظة التي فيها حجارة تَقلعُ وتقطع حوافر الدواب، قال ويقال بصرة للأرض الغليظة، وقال غيره: البصرة حجارة رخوة فيها بياض، وقال ابن الاعرابي البصرة حجارة صلاب، قال وإنما سميت بصرة لغلظها وشدتها... قال: رأيت في تلك الحجارة في أعلى المِرْبَد بيضا صلابا"[3]، ولا شك في أن هذه الدلالة المكانية كانت حاضرة في ذهن من أطلق عليها الاسم أولا *، وهي حاضرة أيضا في ذهن محمد خضير عندما اختار العنوان، لأن بصرياثا تحوي جذر لفظة بصرة (بصر) فتحيل عليها فضلا عن دلالة البصر – الرؤية والشهود والإدراك العيني واليقيني. وتحوي أيضا (الياء) التي من دلالاتها كشف نسبة الفرد / الذات إلى مدينته (بصري)، وأيضا (الألف) التي تحول بصرة إلى (بصرى) كما يتنغم بها أهلها بلغتهم الدارجة. أما (الثاء) فعلى الرغم من أنها قد تحيل على (ثاء) كوثا اسم البصرة في اللغة السومرية القديمة؛ إلا أنها بها حاجة إلى وقفة تأويلية أعمق فقد نكتشف شيئا من رؤية الذات/الكاتب للمكان الهندسي والمكان الذي هو مجلى من مجالي التجربة الذاتية، تمكننا من القول إن بصرياثا بوصفها نصا أدبيا، هي ذاكرة ذات في روح مكان وجسده، هي: بصر الذات، وبصر المكان، وبصر الآخر؛ وقد تكون (ثاؤها) نتاج هذه الثلاثية.

في الفصل الأول من هذا الكتاب المعنون أربعة مداخل إلى بصرياثا تُطالعنا أربع فقرات تؤول إحداها إلى الأخرى في حلقة تؤلف في استدارتها الأليفة حقيقة المكان المسكون بشجن التجربة الإنسانية: بخيرها وشرها، بحبها وكرهها، بحياتها وموتها، وعندها "تستحيل التجربة الحسية إلى نوع من التأمل في المكان ولنا في هذا الصدد إمكانات أن تنفتح المخيلة الشعرية والقصصية على عوالم من المادة ما كان العالم الفيزياوي مثلا أن يتصورها. وهنا تبدأ أولى انفصالات الذات عن الموضوع. ولكنها انفصالات مؤقتة لأجل العودة إلى الوحدة بين الذات والموضوع"[4]. في الفقرة الثالثة من هذا الفصل المعنونة بـ(يوتوبيات مغايرة)، يقرأ محمد خضير (ميشيل فوكو) في كتابه (أماكن أخرى) قراءة ثقافية، ويقف عند ماسماه (فوكو) (الهيتروتوبيا) وهي (اليوتوبيا) المغايرة، التي تتيح وجود اللامكان في قلب المكان الحقيقي، ومثالها البسيط المرآة التي نرى فيها وجودنا مقلوبا من موقعنا الحقيقي أمامها(ينظر: بصرياثا: 15)، فهي مكان ولا مكان في آن واحد أو هي المكان الساكن في تجربة الذات الحلمية –رؤيا أو كابوسا. وقد لاتبدو حقيقة أدراك الواقع المادي الخارجي أو الواقع النفسي الداخلي، واضحة جلية للإنسان فهناك مسارب نسبية للدخول إلى الواقع قد توقع مفهوم الواقعية في اللبس والغموض وبعبارة (برنارد بركونزي)"نحن لا نؤمن بوجود واقع واحد ماثل للعيان"[5]، ومحمد خضير الكاتب الواقعي لم يبق واقعيا بنمط واحد، بل تدرج نحو واقعية متطورة مطاطية صارت قادرة على استيعاب وتمثل جوانب خفية وغامضة من الواقع. والعلاقة الناشئة بين الذات والواقع هي علاقة جوهرية، علاقة وجود جدلية؛ ففهم أحدهما باب لفهم الآخر، واستغوار الذات طريق لاستغوار الواقع؛ لأن الذات محصلة علاقة جدلية متنامية بين الأنا والواقع الذي تحياه، والسرد سواء أكان تاريخيا–سيريا، أم خياليا– اختلاقيا –وكلاهما حاضر في بصرياثا– هو محاولة لسبر أغوار الذات؛ لأن "معرفة الذات تأويل، وأن تأويل الذات بدوره يجد في السرد من بين إشارات ورموز أخرى وساطته الأثيرة، وتقوم هذه الوساطة على التاريخ بقدر ما تقوم على الخيال، محولة قصة الحياة إلى قصة خيالية، أو إلى خيال تاريخي تمكن مقارنته بسير أولئك العظام الذين يتفاخر بهم التاريخ والسرد"[6].

يمكننا القول إن بصرياثا هي البصرة بوصفها مكانا في مرآة الذات، كان محمد خضير ينظر فيها فيكتشف جوهر البصرة المدينة الواقعية كما اختزنتها ذكريات الذات. وبعبارة أخرى هي المكان الحقيقي/البصرة، المقلوبة صورته –سلبا أو إيجابا– في مرآة النفس/الذات الإنسانية، وبما أن هذه الذات هنا تحديدا هي ذات مبدعة، قاصة؛ لذا ستكون بصرياثا بصرة الوجود واللاوجود بكل متناقضاته: الجميل والقبيح، الخير والشر، النجاح والفشل، الفاضل والخسيس، التناغم والنشاز، وقد تجسد لغويا في فعل كتابي أدبي طافح بجماليات المكان، أو هي سفر* الذات المستمر في مرآة الوجود، وهو هنا يستعير من (ألف ليلة وليلة) مرآة النبي سليمان (ع) العجائبية* التي تتيح له رؤية الوجود كاملا من مكانه الخاص، ولهذا نراه يقول: "حين تنطفئ المرآة تتعطل الأوصاف وينتهي السفر. لم يكن المكوث في مكان واقعي حقيقي ممكنا دون سفر في المرآة الهيتروتوبية ولم يكن الوصول إليه إلا تأكيدا لحقيقة المكان الواقعي

الوحيد الذي وإن كان أصغر بقعة في العالم لكنه يمثل العالم كله البستان والنهر والصحراء والمحطات عوالم كونية مصغرة سعيدة"(بصر: 17).

إذن بصرياثا هي مرآة سليمان التي تتيح للكاتب أن يرى العالم كله معكوسا فيها من مكانه الثابت أمامها، في إمكان لاحتواء المتناهي في الكبر وحشره بألفة خاصة في المتناهي في الصغر، وتتيح له أن يمارس سفره من دون أن يغادر موقعه الخاص، يقول: "غيري يتجول حول العالم ولا يستقر في مكان حقيقي، أشعر خلافه أنني في مكاني والعالم يدور حولي"(بصر: 17)، وهذه الرؤية ستؤول إلى أن تجعل من مواطن بصرياثا مواطنا أبديا لا يفارقها، وإن كان على سفر مستمر، وهو لن يجد، في تناص ثقافي، أفضل من سقراط نموذجا للمواطن الأبدي الصالح الذي رفض استبدال عقوبة الموت بالنفي عن المدينة التي خلقته (ينظر: بصر: 18-21).

اكتشاف المكان جزء من اكتشاف الذات، ولهذا غالبا ما نلتصق بمكاننا الخاص، مكاننا الأليف، ثم ما نلبث أن نوسع من نطاق بحثنا عن أماكن جديدة، ومتى ما تحقق وجودنا واكتفاؤنا، انكفأنا مرة أخرى على مكاننا الخاص الذي يسهم الخيال في اكتمال بنائه؛ وبصرياثا ليست مكانا حقيقيا وأن كانت تمتص نسغ حياتها من البصرة المكان الواقعي؛ لأن الأديب غير معني بنقل الواقع كما يراه الناس بأشكال تعبيرية مكررة بل الواقع الذي يُعنى به الأديب هو ما يراه بمفرده الواقع المجهول أو اللامرئي كما تذهب إلى ذلك (ناتالي ساروت)[7]. بصرياثا هي مكان محمد خضير الأليف أو المخيف كما تعيه الذات حلما، ورؤية، ورغبة، وكابوسا، وانتحارا. هي النهر بأحلامه وتفرعاته، وهي أم البروم المقبرة –الساحة– السوق وولائمها السرية الدائمة، وهي أبو الخصيب بطريقه وبساتينه الغامضة الحافلة بسحر الواقع، وهي صحراء الزبير المحصورة بامتدادها الواسع في عين جمل. وإذا كانت هذه معالم مكانية خاصة بالبصرة؛ فإن القطارات، والحمامات العامة، ودور السينما، وأسواق الجمع، وكرسي الحلاق، معالم مدينية عامة وليست حكرا على مدينة دون أخرى، لكنها في بصرياثا تكتسب دلالتها الخاصة؛ لأنها أماكن رشحت خلال ذات عاشت فيها وهاهي تعيد بعثها حاضرة في خلق لغوي طافح بالرواء الشعري الذي يفصح عن شاعرية منثورة بين الكلمات، "فسيرة المكان لا تنفصل بشكل من الأشكال عن سيرة الكائن، بل لا نستطيع أن نفهم تلك السيرة إلا إذا أدركنا العمق الذاتي لسيرة الكائن الذي يطلق روحه وذاته في المكان بقدر ما يطلق المكان روحه في ذلك الكائن ليصبح الاثنان تكوينا واحدا يكتب تاريخ الوجود"[8]، كما أن "المرء إنما يأتي من أمكنته وأزمنته يحمل أثر أسمائه ورموزه"[9]، و"ليس تاريخنا الشخصي سوى رواية أفعالنا وأعمالنا المفككة... فمعرفتنا لذاتنا معناها معاودتنا الوجود وسط هذا الغبار من الأحداث الشخصية، وشخصنا يرتكز على جملة من القرارات الصعبة المجربة"[10]. وهكذا يمارس الاستذكار طاقة بعث الحياة في أوصال الماضي لمعرفة حال الذات في زمنها الحاضر، وإذا لم يكن لهذا الاستذكار أن يمارس وجوده حلما رؤيويا لولا المكان، المدينة؛ فإن تحققه إبداعا يعني تحقق الذات ومحمد خضير يعي ذلك لذا يربط تحقق وجوده بوجود الكتاب، الذي ما كان له أن يكون لولا وجود المدينة، يقول: "هناك من يشبهني بين الخلطاء، زاحم الجاحظ وصنّف كتاب بصرياثا، عاش الكتاب قبلي وكان سيؤلفه واحد غيري لا أعرفه لولا أنه أرسله إلى عنواني، الذي لم يكن ليوجد لولا المدينة، الميناء، النهر، السفينة، النخلة، التمرة، البذرة، الخلود... رحلة الوجود الذي يسبق الموجودات"(بصر: 12-13)، فبصرياثا حلم الوجود ولهذا "قبل البصرة كانت بصرياثا"(بصر: 12).

معرفة المكان مدخل لمعرفة الآخر الذي يدمجه الكاتب مع الأنا بضمير الجمع (نا) يقول: "من بوابات عدة كنا ندخل في الاتجاهات كافة... نحن الشغيلة والصعاليك والشحاذين.."(بصر: 26)، وهذا التداخل بين الخاص والعام يمهد لرؤية ناضجة ترى الذات جزءا من عام أكبر منها، فهي نتاج حركة أخذ ورد وجدل مستمر بينها وبين المحيط الذي تتشكل فيه والذي نسميه مكانا، المسكون بتجارب جمعية وتكونات تاريخية تضفي عليه سمة خاصة، يقول: "تتسق خطواتنا وتتابع في خطو واحد، خطوة في تاريخ فلاة على رصيف الذاكرة التي صنعها آلاف الطارقين قبلنا، عندئذ نتحد في صدى واحد بلاطات وأروقة وقاعات وحمامات عامة ومستشفيات"(بصر: 27).

ولعل أوضح أشكال العلاقة بين الذات والآخر في كتاب (بصرياثا) قراءة الآخر قراءة ثقافية عبر نتاجه الخاص، ففي الكتاب وقفات متفرقة استنطقت نصوصا مختلفة منها مثل قراءة (ميشيل فوكو) في كتابه (أماكن أخرى)، ووقفته مع كتاب (النخلة) لأبي حاتم السجستاني، وأيضا وقفته مع قصة (بلزاك) هوى في صحراء) وحديثه عن رواية أرض البشر ل،(اكزوبري)، وقصة القطار الصاعد إلى بغداد لمحمود عبد الوهاب[11]، وهي جميعا لا تنفصل عن اشتغال الكاتب الأول بالمكان بوصفه بعدا لتشكل الذاكرة في رحلة وجود الذات.

قراءة جغرافية المكان والأسماء التي يكنى بها قراءة رمزية، هو جزء من تأويل الذات لشكل المكان وإرثه التاريخي، وفي فصل الزبير: عين الجمل خير ما يمثل هذا النوع من القراءات، إذ يجمع الكاتب بين الدلالات الظاهرة للاسم: اسم شخصية ذات مرجعية تاريخية، وبين التأويل الرمزي للفظ الزير والزبور– الكتابة والكتاب، واسم موقعة حربية ذات مرجعية تاريخية، والتكوين الجغرافي بهيأة جمل رأسه مركز المدينة، وعين الرأس هي المنطقة الأعلى كثافة سكانية (ينظر: بصر: 89)، وهو هنا يستثمر ما في المكان أو الشيء طاقة رمزية تحيل إلى قراءات مختلفة تفتق ما في المخيلة من قدرة على الربط بين المكان والكلمات أو الصور من طاقة اتصالية فيما سمّته المدرسة اللسانية الوسواس الشكلي[12].

ربط بين الزبير والزير والزبور في التصريف البنيوي للفظة، أو بين كثب وكتب في إشارة إلى طبيعة مدينة الزبير الصحراوية، ثم ربط ذلك بالجمل / الحيوان وإرثه الرمزي في منظور الثقافة العربية الصحراوية، والجمل/المعركة وإرثها في منظور الثقافة الروحية لمدينة البصرة، وهو في تركيزه على هذا البعد الشكلي للكلمات والصور وعلاقته بالمكان يشتغل على شعرية التضاد وما فيها من إمكانات تضمر صور الحياة وجدلها المستمر. التسميات تحمل هذا الجدل، وهيأة المكان كذلك؛ فوادي السباع (ينظر: بصر: 89) ذو بعدين ماض وحاضر وكلاهما مرتبط بالنساء: أسماء بنت دريم امرأة من الماضي والمرأة البدوية من الزمن الحاضر، والرجال: ضيف أسماء الذي بعد أن آوته من لهيب الصحراء وجوعها على عادة العرب، همّ بها سوءا فما كان منها إلا أن استنجدت بأبنائها السباع كما يلقبون، والسجين الهارب من (نقرة السلمان)، الذي آوته البدوية، لتسلمه إلى فضاء الحرية. فالمكان هنا منغمس في تشكل جدلي بين الماضي والحاضر بين الأنوثة والذكورة بين الحياة والموت وبين هذه الثنائيات ينشأ جدل يحمّل المكان دلالات متفجرة الأبعاد. وليس ببعيد عن ذلك رمزية اسم المدينة الزبير ففيها ما يؤكد النسبة إلى الزبير بن العوام، والجمل نسبة إلى معركة الجمل التي شارك فيها الزبير ومات في وادي السباع ذاته، وحول قبره ستنشأ المدينة بعد تسعة قرون.

هذه القراءة التي جمعت بين الواقع والرمز، وبين التفسير والتأويل، وبين معاني الحياة والموت في الأسماء والمسميات؛ تسربت آثارها إلى اللغة التي كتب بها هذا الفصل، وهي لغة مالت إلى الجمع بين الأسلوب الموضوعي الواضح التعابير والدلالات، وبين التأويل الرمزي لبنية الكلمات وبنية المكان/التكوين الجيولوجي. بين الوضوح والموضوعية، وبين التأويل والقراءة الرمزية سارت قافلة الكلمات في صحراء الزبير، لتعلن عن ذاكرة المكان، وروح المكان كما تراها الذات.

المحطة الثانية: بصرياثا: القاص والمكان

تمثل القصة فن محمد خضير الأول، ويبدو انشغاله بهذا الفن أصيلا، "فالقصة عند محمد خضير تنظيم للوعي الداخلي وتشكيل لهذا التنظيم في موقف إنساني كبير لا يعلن عن نفسه بسهولة ووضوح، إنه البحث عن المصير المحرك لكل كائن بشري يسعى لتحقيق وهم الحياة. والقصة أيضا مساهمة في اكتشاف الشخصية في لحظة احتدامها بالفعل اليومي، أو في لحظة فرحها بممارسة طقوسها الخاصة، والقاص يسعى إلى تجسيد غربتها وضياعها في لحظة حضورها الواقعي، ومن دون أن يعزلها عن شرطها في الحياة"[13]، ولهذا لن تفارق القصة بصرياثا رؤيا ومنظورا.

يذهب الكاتب إلى أن المدينة تخلق القاص ولابد لكل مدينة من قوالين وحكائين، ولابد لها من العجيب الذي يحرك شهوتهم للقص، كما أنه يحرك شهوة المتلقين للسماع (ينظر: بصر: 11)، من ناحية أخرى المدينة الهتروتوبيا/ بصرياثا تُنشئها الحكاية؛ لأنها مدينة "لا تاريخ لها وإن سربلها الزمان برداء الحادثات تبدأ تاريخها أنّى تشاء حين تستل من ردائها خيطا تحوك منه حادثة أو رواية"(بصر: 12)، فهي مدينة الخيال التي تنشئها مخيلة القاص الذي يرى كل شيء مهيئا لأن يكون حكاية تروى بعد أن تغزل على نول الحكّاء، ومنبرا يُصغي بحميمية للحكاية المغزولة. "إن ذاكرة المدينة هي السلطة الأولى في ترتيب ذاكرة المبدع الأصيل"[14] كما يقول عبد الستار ناصر، فالمبدع صياد رؤى والبحث عن الحكاية جزء من البحث عن مدينة الرؤيا التي هي هيتروتوبيا المدينة الواقعية، ودوره لا في التوثيق الواقعي للمكان أو "توفير أدلة إقناع بحدوث وقائع، وسرد حياة شخصيات وإنما إثبات حقيقة تشكل صورة مرئية من قرائن لا مرئية بمنظورات البصر الطبيعي: الانعكاس والتمييز والمقارنة وإعادة تمثيل الأدوار"[15]، وفي كل مدينة وعبر حقبها الزمنية ثمة "خالقون متكررون ينسجون في غسق القرون الآفلة أساطيرهم"[16]

القاص بوصفه مخيلة إبداعية يتكون في المدينة، عن طريق الخبرات والمعايشات المدينية اليومية قبل أن تتحول إلى كلمات وسطور في صفحات، والمكان بمكوناته، بهندسته، بمبانيه، بأشيائه يرى فيه القاص إمكانات قص لا تنتهي وليس ببعيد عن ذلك النصيحة التي أسداها آخر الحكائين في بصرياثا، للقاص المبتدأ، محمد خضير عندما أوصاه بأن يثبت المكان في الذاكرة: "انظر هذا

شيء تراه ثبته في ذاكرتك ولا تنسه... أغمض عينيك ودع الأشياء تستقر في أخدود ذاكرتك... أبذرها ودعها غافية ولا تستنطقها ستنبت وتزهر وتنشر عطرها وترسل كلامك ستأتيك الحكاية وتنفتح كزهرة خرساء"(بصر: 69).

في بصرياثا يرتبط المكان بالقصة والقاص، فالمقبرة أم البروم ليست مكانا محايدا بل هي مكان الأبدية التي توارثها القاص–(القصة خون) الأول والثاني والثالث والرابع في رحلتهم مع التنور الحديدي وولائمه السرية، وتاريخ البصرة في الأزمات الكبرى: الطاعون عام 1831، والمجاعة الكبرى عام 1871، ودخول الانكليز عام 1914، ودخولهم الثاني عام 1941 (ينظر: بصر: 39–44). هذه الأحداث الكبرى كان لها (قصة خون) يمد ذاكرة الأجيال بما يؤرخ لفواجع الحياة البصرية المعقولة واللامعقولة، والأحداث العظام التي غيرت وجه المقبرة وحولتها إلى سوق ثم ساحة. وإذا فُقد (قصة خون) كانت الحاجة إلى إيجاد ثان وهكذا: "ابحثوا عن قصة خون آخر لابد أن تستمر الحكايات"(بصر: 41).

في فصل (أم البروم: وليمة في مقبرة) سنكون مع سرد سيري للمدينة في تشكل معلم من معالمها الأساسية ألا وهو المقبرة، ثم التحولات الطبوغرافية التي طرأت عليها فحولتها من مقبرة إلى ساحة ثم إلى سوق(بصر: 41)، وهو يرصد حركة الحياة الضاجة في هذا المكان المستقبل لحركة الزمن، وأدواره التاريخية المواكبة للاحتلال العثماني ثم الانكليزي، ثم حركة التحرر والاستبشار بثورة 1958؛ لكن روح القاص هي التي تراقب وتدون وتروي، فلم يجر الحديث عن المكان بأسلوب السرد التوثيقي الموضوعي، بل أبى الخيال إلا أن يكون له القدح المعلى. هو من يدير رحى السرد بجمالية فنية تقتنصها تقنيات القص، حتى العنوان الفرعي، وليمة في مقبرة، حمل بعدا تأويليا لا تتيحه إلا شعرية اللغة الأدبية. ام البروم سيرة مدينة لكن بطابع قصصي يتناسب مع التبشير بظهور القصاصين الأربعة، والنهاية المأساوية لكل واحد منهم، وهي نهايات يشوبها شيئ من الغرائبية الرمزية التي لا تقل عن الدور الخطير الذي يضطلعون به؛ لأنهم شهود على مأساوية الحياة.

وإذا كانت الولائم المقامة في المقبرة عادة متبعة تبركا بالثواب، أو دفعا لمحن الجوع والأمراض، أو إطعاما للضيف العابر للسبيل الذي آوى للمقبرة /الملجأ (بصر: 39)؛ فإن الوليمة التي يتأولها العنوان هي وليمة الحياة التي تتغذى عليها المقبرة تحت الثرى أو فوقه، وما القاص/(القصة خون) إلا مولمها وضحيتها في آن واحد. وهكذا سيتحول خيال الكاتب إلى بوتقة تُصهر فيها المعطيات الواقعية المرافقة لتشكل هذا المكان بما تنتجه طاقة التخييل من اشتغال دؤوب في تحويل هذه المعطيات إلى نص تخييلي مرمّز عن سلسلة من القصاصين الذين يُبتلون بحب الحياة، وبالقدرة على تجسيد هذا الحب في حكايات طافحة بمأساوية الحياة، فهم يجرون التنور الحديدي العملاق ويكونون أول ضحاياه. لنستمع للنهاية التي رسمها محمد خضير لاثنين من هؤلاء القصاصين:

–القاص الأول هو من زمن الطاعون "القصة خون.. كان حظه عاثرا يا سيدي؛ لقد قُتل حسبه الحراس لصا فوجهوا نحوه بنادقهم.."(بصر: 41).

– والقاص الآخر هو شاهد على زمن دخول الانكليز الأول، فكانت نهايته أسوء من صاحبه الأول: "بعيدا عن حفلة الرعب والأسلاب، استند رئيس صنف المكارية القوي إلى سور المقبرة، مطفأ العينين، محترق الشعر والأظافر، ملفوح البشرة، كما لو أنه تعرض لجحيم شعلة صاهرة... تأكدوا أن رجلنا المكاري هو القصة خون الثالث ولا احد سواه فهؤلاء رجال يصعب مسكهم وبدلا من أن يموتوا كخلق الله فإنهم يصعقون وتُشوى ألسنتهم في أفواههم"(بصر: 42).

وهي نهايات تتناسب مع الأحداث الكبرى التي استطاع المكان/ أم البروم أن يختزن أدوارها التاريخية: الوباء، الاحتلال، الثورات، ثم التحولات السياسية والأدبية ولاسيما حركة شعر الخمسينات، ومن جهة أخرى تتناسب مع دور هؤلاء القصاصين في تدوين هذه الأحداث والإمساك بخيطها الجوهري الذي يشدها إلى سرة الحياة، فهم يرصدون التحولات التي تطرأ على المكان وهو يدور بين وليمتي الحياة والموت التي يعدها التنور الحديدي، وبه شُوي القصاصون الأربعة الذين هم النسغ الذي ظل يمد حكايات المدينة بالحياة، فظلت المقبرة حاضرة في أذهان أحياء المدينة ومخيلاتهم.

إذا كانت وليمة المقبرة قد أعيد خلقها في مخيلة القاص من جديد، فإن المكان الريفي يمارس حضوره القوي في تكوين مخيلة جامع الحكايات، وهكذا سنلمح هذا القاص/الحكّاء وقد حوله المكان الريفي بكثافة بساتينه وقيلولات أيام الصيف، والطريق مهاد حركة أحياء هذا المكان وتنقلاتهم، إلى مجال للبوح وخلق الغموض الذي تحتاجه القصة لتفجر الدهشة والإشداه في السامع، وليس بأفضل من قرية ضائعة وعرش محفور في صلب المكان الريفي. في رحم شجرة عملاقة خرافية، يجلس عليه هؤلاء الحكّائون لخلق الغموض وإضفاء هالة سحرية على عملهم الخطير وتحقيق حالة العجب. اسمع وصفه الرمزي لعرش الحكائين المحفور بألفة سحرية تميزت بها قصص محمد خضير، يقول: "ارتاب بادئ الأمر بوجود البقعة التي شاهدتُها ذات صباح خريفي في قرية صغيرة بمقاطعة (عويسيان)،

كنت قد رأيت هناك بحيرة راكدة محفوفة بالأشجار الكثيفة على حافتها مقعد كبير مصنوع من جريد النخل غائص في أغوار شجرة هرمة متهدلة الأغصان كان المقعد الضارع ضائعا في الظلال الداكنة المنعكسة على البحيرة قال جامع الحكايات إنها بقعة سرابية تتراءى في منتصف الطريق إلى قرية الحكائين المهجورة، وقد تناوبت في الجلوس على الكرسي المنفرد هياكل ضاوية لحكائين عظام، يقودون خلفهم قطعانا من الحيوانات الذكية الناطقة"(بصر: 67-68).

أما المكان الأليف/مرسم المدرسة، الذي اختزنته الطفولة بألفة وحميمية تحول المكان إلى المتناهي في الكبر الذي لا تُقاس المدينة بركن من أركانه الدافئة(ينظر: بصر: 74)، وأهمية هذا المكان تتأتى من أن محمد خضير، رأى فيه تربة صالحة لإنبات بذور الحكايات لتتفتق قصصا، يقول: "كان مرسمنا كهف مصادفات وتنبؤات سترافقنا حتى القبر أو العرش السماوي على صخرة بروميثيوس"(بصر: 74)، ولعل وقفته أمام لوحة منسوخة عن لوحة أصلية للفنان محمد راضي، ظهرت ذات صباح على جدار المرسم تجسد مقطعا من طريق أبي الخصيب، تكشف شيئا من ذلك، واللوحة كما يصفها الكاتب لا تحوي على "تفاصيل كثيرة، إنها الطبيعة العارية، البؤرة الشاحبة لطريق أبي الخصيب، وقد تجمعت أصداء الزمان الهاربة وخطوطه المشتتة، يظهر في اللوحة جزء من الطريق، جزء خال قصير، تسكنه الوحشة المستديمة من الطابع الخاص ب، (مونش) كان الطريق ينجرف في اللوحة بين خطين من النخيل ويغيب في منعطف مفاجئ، ينحدر الطريق في منظور قمعي متلاش في قلب اللوحة أو قلب اللاشيء حيث بوابة الغياب أو دوامة الضياع تلك المسافة تبدو أطول من الطريق بجميع تعرجاته ومنعطفاته وتوحي برحلة لانهاية لها وقرار حلزوني يجذب ضحاياه الحالمين إلى مصيرهم المجهول"(بصر: 74). والسؤال المهم هنا هل أن اللوحة خلقت هذا الأثر في ذاكرة محمد خضير فجعلته ينظر إلى طريق أبي الخصيب هذه النظرة الخاصة، ويجعل المكان الغامض جزءا من تكوينه القصصي أم أن علاقة الذات بالمكان جعلته يرى اللوحة بهذا المنظار؟

يبدو أن طريق أبي الخصيب "ذو الثلاثين جسرا، الكثير التعرجات المظلل بالنخيل المتماسك"(بصر: 76)،كان يجتذب محمد خضير الكائن في الزمن الحاضر والناظر في لوحة الطفولة تلك، فهو طريق معاد بناؤه مضخم عبر الذات بتقديس واحترام يشوبه خوف وحب في تضاد يتناسب مع حالة الغموض والسرية التي أضفاها الكاتب على هذا الطريق ومكوناته، وهو الشريان المتفرع لمنطقة أبي الخصيب فـ"طبيعة العلاقة التعاطفية القائمة ما بين المشاهد والعمل الفني، هذه العلاقة لم تتكشف بكونها مجرد شعور مرافق (شعور مع)، بل تقريبا كشكل من أشكال التماثل الخيالي للذات مع الشيء (شعور في) إنها علاقة إدراك فوري، مباشر، حدسي، لشكل الشيء"[17]، ويحدد (لبس) هدف هذا التعاطف بأنه "هو ذاتنا المتموضعة محولة إلى داخل الآخرين ولهذا فهي مكتشفة فيهم، أو بوساطتهم نشعر أننا سعداء، أحرار، مكبرين، متساوين أو عكس هذه الأمور جميعا"[18]. فاللوحة كانت الواسطة التي فهم من خلالها محمد خضير غموض المكان ونهايته المجهولة، ليسقط هذه القراءة على النهاية المفجعة لقصته عن متسابق الدراجات، الذي جذبته البقع الضائعة في حلزونية طريق أبي الخصيب ليختفي معها إلى الأبد. (ينظر: بصر: 74).

خصوصية القطار بوصفه مكانا خاصا موضوعة تتكرر في قصص محمد خضير*، فهذا المكان الممتلئ بالمتناقضات: العزلة/الاجتماع، الحركة/الثبات، الذهاب/ الإياب، له ارتباط وثيق بنضج موهبة القاص فـ"القصة ملكة موهوبة لمسافر غريب لا يكف وعيه البريء عن اللهج بها وسط الزحام"(بصر: 116)، وهو في بصريائا من (الهيتروتوبيات) التي جعلها الكاتب معادلا للسفن عند (ميشيل فوكو)، ويبدو أن أثر المكان المتحرك، القطار، والمكان الثابت، الخارج، كان يتحول في أفق القاص إلى التنور الحديدي الذي يمكنه وبدرجة حرارة مئوية معينة أن يُنضج خبز الحياة، القصة، وخبز التجربة الخاصة التي تكشف قوانينها وتثبتها كقوانين إبداعية عامة يقول: "لا يكفي أن نقتبس القواعد المتقنة للتأليف الأدبي من الآخرين بل علينا أن نكتشف قواعدها بأنفسنا، إذ ثمة قوانين لا ندركها تتجلى لنا في اللحظات الأكثر مفاجأة في الزمان والأماكن الأكثر ابتعادا عن المدن، في القطارات الدارجة هنا وهناك ليلا ونهارا"(بصر: 107)، ومحمد خضير يقرن تجربة ركوب القطار بلحظة الولادة الإبداعية، بل ينسب إليها انبثاق قوانين الكتابة القصصية، يقول: "منذ السفرة الأولى في قطار الأيام الستينية، كشف لي القطار قانونا من قوانين الإدراك والتصور والإنشاء، إذ لو تذكرتم كيف تنبثق الحقول في الفجر مع طلوع الشمس، وكيف تتدرج تضاريس الأرض، وكيف تظهر الحياة في هذه الأمكنة المنعزلة وكيف تتراجع إلى الوراء مسرعة لاكتشفتم مثلي أحد القوانين الخاصة غير الشائعة للكتابة القصصية، فهناك تنبثق الفكرة وتتكون بطيئة فمسرعة، ثم تتلاشى الأشياء والرموز وتنقذف إلى الوراء، كما انبثقت المشاهد وتكونت تدرجا ثم انقذفت وتلاشت من نوافذ القطار"(بصر: 107)، وهي قوانين الحياة نفسها كما أنها قوانين الموت، ولنلاحظ استعماله للمفردات (تنبثق، طلوع الفجر، تتدرج، تظهر الحياة) وفي المقابل (تتراجع إلى الوراء) فهي دورة حياة بين انبثاق وأفول، تقدم وتراجع. وليس أفضل من الجذر (قص) الذي

يمكنه أن يكون حلقة وصل بين الحياة والموت كما يرى محمد خضير، فهو يجمع بين القنص والقصف من جهة والرقص والوصل من جهة أخرى، فكلمة قص "ذات الإمكانيات الواسعة في حصر وسرد وقائع الحرب وأحداث الحياة بكل ألوانها المتدرجة من العتمة إلى السطوع"(بصر: 145)، هي صلة الوصل بين الذات والمكان.

القطار نفسه بحياته الليلية الخاصة كان تجربة حياتية ثرة أغنت تجربة الكاتب الإبداعية حتى أنه يفصح عن تشوقه "إلى تأليف كتاب بآلاف الصفحات عن غرباء الحياة الليلية المتنقلة"(بصر: 108)؛ لأنها حياة استطاعت أن تنسج بين الذات القاصة المبدعة والآخرين روابط إنسانية قوية (ينظر: بصر: 108)، والقطار استطاع بخصوصيته أن يجتذب إليه عيني القاص ويجعلهما تحتويانه وتثبتانه لحظة حية في الذاكرة، لتتحول يوما إلى نقطة مضيئة متألقة في تجربة قصصية منسوجة ببراعة لغوية خاصة، يقول في معرض حديثه عن قاعة انتظار في محطة قطار: أؤكد لكم أن تلك القاعة كانت أحد المصادر الحية لرؤيتي العراقية التي أنتجت بمعونتها قصصي الأولى"(بصر: 112).

معالم مكانية أخرى يمكنها أن تغذي حلم القاص بالكتابة الإبداعية كالنهر(ينظر: بصر: 52)، والصحراء (ينظر: بصر: 96) بل حتى أسواق الجمع يمكنها أن تكون رموزا مكانية خلاقة لأن "قصاصي الحقائق الكبرى ليسوا بعيدين عن المنطقة التي تحوي على متاحف التفاهات الملتقطة من أسواق الجمع"(بصر: 127).

إذن المكان هو من يصنع القاص فمعالم البصرة كانت التربة التي نبت فيها (القصة خون)، والحكاء، وجامع الحكايات وصانع الكلام في قرى الجنوب ومقاطعاته الواسعة، وفي مسجد (يوسفان) أو نهر الأخرس، أو (مهيجران) أو قرب ضريح العباس ابن مرداس على نهر (قاووس) في (البلجانية) في نهر الأعرج أو حول ضريح أبي الحمد في أنهار مقاطعة (الدواسر) أو في بساتين نهر (معتوق)(ينظر: بصر: 85). "أن ملامحه التي لا تنسى معروفة لقرويي البساتين وعابري الطريق، ولما اختفى من قراهم ولم يعد ينادي في سككهم، تنبأوا بانتهاء عصر الحكايات السعيد"(بصر: 85).

المحطة الثالثة: بصرياثا وأفق التجنيس

استقرت نظرية الأنواع الأدبية في تاريخ الأدب العالمي، بعد أن جعلت "كل جنس أدبي يتزيّا بمجموعة من الخواص أو المميزات وكان الاتجاه النقدي والإبداعي يذهب دوما نحو تعميق هذه الخصوصيات ونقلها إلى مرحلة القدسية الكتابية، وتحول النظر جزئيا إلى النص بوصفه خصائص ونماذج بناء"[19]، وإذا كانت الكلاسيكية قد حققت الاستقرار على وفق نظام تراتبي وفصل حازم بين الأنواع والأجناس الأدبية، فإن الرومانسية استطاعت أن تخلق شيئا من الخلخلة في هذا النظام وتخرق تراتبيته، ثم جاءت الاتجاهات الحديثة لتنقلب على مفاهيم التجنيس عبر التنافذ والتبادل والتداخل بين حدود الأجناس الأدبية[20]، فـ"التمييز بين الأنواع الأدبية لم يعد ذا أهمية في كتابات معظم كتاب عصرنا، فالحدود بينها تُعْبَر باستمرار، والأنواع تُخلط أو تُمزج والقديم منها يُترك أو يُحَوّر، وتُخلق أنواع جديدة أخرى إلى حد صار معها المفهوم نفسه موضع شك"[21]."إن الأدب الحديث والمعاصر يقتحم فيه الكتاب الأسوار التي تميز بين جنس من الأدب وجنس آخر، مما يبقي المجال مفتوحا على مصراعيه لتداخل القصة بالقصيدة، والرواية بالسيرة، وبالمسرحية والقصة بالرواية وبالقصيدة والنوفلا.."[22]؛ وهو ما صعّب على الناقد إمكان الاطمئنان إلى تصنيف النص تصنيفا شاملا مانعا. ونص بصرياثا من هذا النوع العسير على التصنيف.

إن خطاب محمد خضير في بصرياثا منوع وحافل بأنساق تتماوج بين السردية والشعرية، وبين التوثيق التاريخي والوصف الجيولوجي والجغرافي، والدراسة النقدية، فأفضى ذلك بالنص إلى أن يكون ميدانا مفتوحا لقراءات متنوعة وتصنيفات مختلفة. وإذا كان ما يصفه الكاتب نفسه أو يصنفه للدلالة على نصه له النصيب الأوفر في فرض نوعه أو جنسه الأدبي، فإننا مع محمد خضير في كتابه هذا لن نصل إلى نتيجة ملموسة واضحة، فعنوان الكتاب الفرعي–صورة مدينة، يبدو غائما غامضا، ومفهوم الصورة من السعة والتشعب بحيث يودي بخيط التحديد إلى الانقطاع، ولاسيما أن الجزء الرئيس من العنوان، بصرياثا غير دال على مكان حقيقي واقعي قدر ما يدل على انعكاس الواقع في صورة الذات كما تبصره في فعاليات تفخيم المكان أو تصغيره، وإكسابه بعدا ذاتيا تأويليا. ثم نجد الكاتب يعود ليصف نصه بالكتاب(ينظر: بصر: 11)، وهو استباق تجنيسي يبدأ به الكاتب كلامه منذ الصفحة الأولى. أما دار النشر فقد صنفته في باب القصص القصيرة وهو أمر يحتاج إلى إعادة نظر.

مع ذلك فإن مشكلة التجنيس مشكلة قراءة بالدرجة الأساس لأن النص بصفته الوجودية متكامل عندما ينغلق على مبدعه، أما أمام القارئ ففضاء القراءة ممتلئ باحتمالات التأويل والتأثر "فهو في مجموعة من الرموز المنتجة لمعنى، وهو أيضا مادة تنتقل، وقابلة لتعديلات وتدخلات يجب مراقبتها (أو يجب في كل الاحتمالات وعيها)، ولهذا تتطلب المقاربة (المقارنة لظواهر التلقي) انتباها خاصا

نحو الأشكال المحددة التي يوضع النص ضمنها"[23]، ولا سيما مع النصوص التي تعيش على حدود أجناس أو أنواع أدبية مختلفة، ونص بصرياثا واحد منها "فهو يقترب من القصة القصيرة من دون أن يكونها، ويقترب تارة من الشعر دون أن يكونه، لكنه قد ينتصر عليهما أو يخترق أسرارهما وذلك بقدرته على فك رموز هذا العالم الصغير الكبير المتشعب الذي اسمه البصرة"[24]، لذا وجدنا الدارسين يختلفون – بحسب قراءاتهم – في تجنيسه. إن علاقة النص بالقارئ "تنفتح على بعدها الإشكالي العميق حين تدخل أفعال النص في أنساق تجنيسية مغايرة ومتموجة وخارجة على حدود التصنيف الأجناسي بمواثيقه المعروفة التي تحدد طبيعة الجنس الأدبي ضمن قواعد وقوانين وأعراف قائمة ومتفق عليها بين طرفي المعادلة"[25].

يذهب الدكتور صالح هويدي إلى عده مجموعة قصصية وإن كانت نصوصها تنفتح على تجريب خاص، يقول في معرض تقييم تجربة الكاتب الميالة نحو التجريب والتجديد: "هذا القاص المبدع، النازح صوب التجديد والمغايرة لا يمكن أن يستقر به المقام عند أعتاب مرحلة محددة فما لبث أن تحول إلى مرحلته الجديدة التي أنجز فيها مجموعتيه (بصرياثا– صورة المدينة) و(رؤيا خريف) وهما انجازان يضمان نصوصا سردية تنفتح على عوالم فكرية تتيح للقارئ استبصارا رؤيويا لذاكرة المدن وحيواتها وصلتها بشخوصها وتحولاتهم مع تلك المدن، ذات الملامح المتبدلة التي يندغم فيها المستوى الواقعي بالميثولوجي بالتاريخي، متجاوزا القصة إلى ضرب من التكوين النصوصي الآسر الخاص"[26]، ومع انه عدها مجموعة قصصية بحكم إقرانها بمجموعة رؤيا خريف إلا أنه عاد ونعتها بالمتجاوزة لحقل القصة إلى ما سماه "ضرب من التكوين الآسر الخاص". أما عبد الستار ناصر فوصفها بأنها ذكريات محمد خضير، قال: "وآخر ما صدر له في بغداد، ذكرياته الخاصة التي أطلق عليها اسم بصرياثا"[27]. ونعتها آخرون بالرواية.

قد تكون بصرياثا حكاية تتشكل في زمكان فني محدد، عن شخصية تربطها بهذا الزمكان وبالذوات الأخرى علاقات إنسانية قائمة على التجاذب والاختلاف ما يمهد لخلق عالم روائي؛ لكنها بالتأكيد ليست رواية بالعهد الميثاقي الذي أبرمه الكاتب مع القارئ في أن ما يقرأه يخص كائنا مرجعيا حقيقيا واقعيا اسمه محمد خضير الذي عاش حقبة زمنية معلومة في مكان محدد معلوم، ومن ناحية أخرى لا يكشف سير الأحداث والوقائع عن تدفق سردي سائر نحو بناء عقدة أو حبكة وفق مواصفات البناء السرد الروائي ومعاييره الفنية. فضلا عن احتفاء النص بالتوثيق التاريخي والجغرافي للمكان توثيقا علميا جعل بعض فقراته تقترب جدا من الدراسة العلمية، كتوثيقه الجغرافي لنشأة شط العرب(ينظر: بصر: 53)، وأيضا وصفه الجيولوجي لصحراء الزبير(ينظر: بصر: 89)، وحديثه عن نخيل البصرة وعمليات جني الثمر وتخزينه (ينظر: بصر: 82)، وتوثيقه للتحولات الكبرى التي أصابت المدينة وجعلتها تكبر وتتسع في العصر الحديث(ينظر: بصر: 25). ولا تقلل اللغة الشعرية التي صيغت بها هذه الفقرات من علمية الطرح وموضوعية المعالجة، فهو يرصد تحولات هذه المدينة عبر الحقب التاريخية المختلفة، على أننا يجب أن نفهم أن رصد هذه التحولات ليس الغاية منه السرد التاريخي لسيرة المدينة، بل هو بحث عن الجوهر الحقيقي لحركة التاريخ المشخص في بعض مظاهر المدينة بسماتها المائزة لها عن غيرها.

هل بصرياثا سيرة ذاتية ؟

عندما تقرأ النص كاملا تستطيع أن تستخلص منه شذرات من حياة الكاتب محمد خضير في مدينته التي ولد وعاش فيها، مبثوثة هنا وهناك على مدار النص كله، وهي لاشك في أنها تؤرخ لمراحل مهمة من حياته كتصويرها لعلاقة الطفل محمد خضير بالنهر شط العرب (ينظر: بصر51)، أو أثر مرسم المدرسة في حياة الصبي محمد خضير الفنية والقصصية (ينظر: بصر: 73)، أو وصف شيء من حياته المهنية التعليمية في إحدى القرى القريبة من مدينة الرميثة(ينظر: بصر: 112–113)؛ لكن هذه الشذرات لا تكفي لتكامل النص حتى نطمئن إلى تجنيسه سيرة ذاتية، فهي أولا: قليلة لا تغني في الكشف عن تكوين شخصية الكاتب وواقعه الاجتماعي والنفسي، ويمكن القول إن وصفها بالذكريات أو اليوميات أقرب من السيرة الذاتية التي تتطلب ساعة في الزمن[28]، وتتابعا في تسجيل أثر الحوادث والوقائع التي تتعرض لها الشخصية في تطورها عبر الزمن29.

وثانيا: إن هذا الفن نفسه يشوبه كثير من التشويش والخلط في تحديده جنسا أدبيا لأنه يقارب أجناسا أخرى مثل الرواية والتاريخ وقد "تتداخل هذه الأجناس وتصبح بمثابة الأواني المستطرقة عندما تستعير من بعضها بعض أساليبها الإنشائية وتقنياتها الفنية"[30].

وثالثا: ذكريات محمد خضير في بصرياثا جاءت نخبوية، وموظفة لغاية أبعد من تدوين المذكرات، فهو يختار منها ما يصلح للبرهنة وتوثيق ما يذهب إليه في طرحه لحقائق وأراء وأفكار تدور بالدرجة الأساس حول المكان، من ذلك الفصل الخاص بأبي الخصيب إذ تفلت فيه بعض المذكرات اليومية عندما كان طالبا في المدرسة الثانوية (ينظر: بصر: 74–75)، لنجد أن توثيق هذه

الذكرى عن اللوحة وعن قصة متسابق الدراجات وظّف للبرهنة على ما يذهب إليه في وصفه المكاني للطريق، ولإيصال حالة الغموض والواقعية السحرية التي أضفاها على هذا المكان. وبفعل الأمر نفسه في فصل مدينة متنقلة عندما يستذكر أيام تعيينه معلما بمدرسة في قرية العارضيات (ينظر: بصر: 112–113)، وأيضا في حديثه عن سائل الليل والموسوسين (ينظر: بصر: 123)، ولعل فصل صباحيات وليليات يوميات الحرب، خير ما يمثل صيغة المذكرات في هذا النص فهو استذكار وتدوين للحظات الحرجة من يوميات المدينة في زمن الحرب.

لعل أقرب الاحتمالات التجنيسية هي أن بصرياثا مجموعة قصصية، ولاسيما أن الكاتب عُرف بهذا الفن، ولأن النص حوى مجموعة من الحكايات المضمنة يمكنها أن تستقل في قصص متكاملة فنا مثل*:

- حكاية القصة خون والتنور الحديدي (ينظر: بصر: 41–43)
- حكاية عرش الحكائين (ينظر: بصر: 67–70)
- حكاية متسابق الدراجات والطريق (ينظر: بصر: 77)
- حكاية حارس اليوخان (ينظر: بصر: 83–84)
- حكاية السجين الهارب (ينظر: بصر: 92–94).
- حكاية قافلة الظفير (ينظر: بصر: 95).
- حكاية صانع الخفاف والموت (ينظر: بصر: 101–102).

يفيد الكاتب من تقنيات القصة القصيرة في انتخابه للحكايات المروية في النص على أنها مرويات جماعية متناقلة أو حكايات سير–غيرية، جمعها من معايشاته اليومية للمكان، وما يحويه من تجربة إنسانية وجودية، وهي إلى حد ما تكاد تحوز عناصر القصة الفنية كما حددها الكاتب نفسه في كتابه النظري (الحكاية الجديدة)،المتمثلة في "الفكرة، الشخصية، الحبكة، الجو، الإيجاز، والتكثيف، والبراعة، والخيال"[31]، ولاتبتعد هذه الحكايات في جوها العام عن أسلوب محمد خضير القصصي في اعتماده الواقعية المغلفة بغموض المكان وسحريته، بمفهوم الواقعية السحرية التي تعني "إعادة ترتيب الواقع ببث الغرابة فيه على نحو مفهوم ومعقول"[32]، فلا يبدو فيها الواقع مألوفا ومكررا وواضحا كما في السرد الواقعي الكلاسيكي، بل يتسرب السحري واللامألوف، والغريب إلى هذا الواقع ليعيد ترتيبه وتفسيره على نحو جديد[33].

ومحمد خضير من الكتاب القلائل الذين استطاعوا أن يراكموا رصيدا سرديا "ينطوي على قوى أدبية فاعلة، بكرت في إنجاز الغرائبية والملحمية عبر السرد القصير"[34]، وهو اتجاه وإن كانت بذوره الأولى واضحة في المملكة السوداء، إلا أن الكاتب صرح في كتابه الحكاية الجديدة، أنه اتجاه جديد في قصصه الأخيرة[35].امتازت هذه الحكايات أيضا بأن ضمير السرد فيها جاء مختلفا عن ضمير السرد في بقية النص، الذي هو ضمير المتكلم، في حين جاءت هي بضمير السرد الغائب و"السرد بضمير الغائب يحيل القارئ إلى السيرة الغيرية وكأن المؤلف يروي سيرة شخصية أخرى منفصلة عنه هذا إلى جانب اتصاله بالسرد الروائي أكثر من السرد السير ذاتي"[36]، وضمير الغائب يحول المؤلف إلى "مجرد حاكٍ يحكي لا مؤلف يؤلف أو مبدع يبدع ولقد يتولد عن هذا الاعتبار انفصال النص عن ناطقه"[37]، وهذا ما يتوافق مع الصورة التي أرادها محمد خضير لنفسه في بصرياثا، وهي صورة جامع الحكايات أو صانع الكلام، أكثر من صورة القاص، في حين يميل ضمير المتكلم إلى الذات فهو أكثر التصاقا بها، ويغدو المتلفظ الذي تأتي به هذه الذات جزءا من تكوينها فلا فاصل يفصل بينهما.

مع ذلك كله لا يمكن عدّ بصرياثا مجموعة قصصية خالصة، لأن الكاتب لم يعمد إلى الفصل بين قصصه وبقية اشتغالات النص، بل على العكس من ذلك تماما جاءت الحكايات مبثوثة هنا وهناك في معرض حديثه عن طبوغرافية المكان، وكأنه أراد أن يمثل للمكان في القصة أو يجعل جغرافية المكان وتاريخيته جزءا من قصة في مرويات تتناقلها أفواه الحكائين.

وبعد فإن نص بصرياثا متفرد سعى إلى تفكيك تقنيات ووسائل أنواع نثرية مختلفة لينزاح بها نحو مسار التفرد في بناء نوعه الخاص، وعلى القارئ أن يقبل هذا النص كما هو من دون أن يسعى إلى تفتيته أو قسره بدعوى النقد ليأسره في قضبان نوع أو جنس أدبي محدد، فبصرياثا كتاب من طراز خاص، فلا هو كتاب مذكرات أو يوميات، ولا هو سيرة ذاتية صرفة، أو مجموعة قصصية خالصة لهذا الفن، ولا هو رواية متكاملة المعايير الفنية، أو دراسة جغرافية تاريخية توثق لمدينة البصرة، مع أنه يمتح من هذه التوصيفات كلها بنكهة قصصية خضيرية خالصة.

بصرياثا مدينة أدبية نسيج من كلمات وصور وأخيلة وظيفتها الأولى أن تنقل تجربة التشكل الإنساني للفرد/الخاص، محمد خضير في رحلته مع الحياة، هي سيرة ذاتية ذائبة في سيرة أكبر هي سيرة المدينة الخيالية، مدينة الوجود والعدم، بنكهة قصصية خاصة.

خاتمة

بصرياثا ليست سيرة ذاتية أو مذكرات أو يوميات كاتبها، وليست سيرة مدينة، أو مجموعة قصصية، أو رواية، أو نصا شعريا، مع أنها تمتح من هذه الأنواع كلها، لتشكل سيرة ذات وسيرة مكان في مدينة تخييلية منتجة نصيا اسمها بصرياثا، مستعينة بما في اللغة من شعرية تقتنص ما في الكلمات من طاقات إيحائية مشعة دلاليا لتشكيل هوية سردية، إبداعية، فالمكان المرجعي الذي يستطيع أن يتحول إلى مكان أدبي أي منتج نصيا، هو بالتأكيد مكان عاش في وجدان إنسان وتحول بمكوناته إلى دواخل هذا الإنسان ولم يبق محايدا منفصلا عن تشكل هذه الدواخل.

يقول محمد خضير: "إن الصور عن هذه المدينة تحتشد أمام عيني كقطيع من الإبل يعبر طرف الجسر المقوس إلى طرفه الآخر"(بصر: 112). إن احتواء المكان وتثبيته في الذاكرة وبقائه مستمرا فيها حيا نابضا دليل على الأثر الكبير الذي تركه هذا المكان في الذات، وهذا ما سنجده متسربا بشكل أو بآخر في قصصه المنوعة.

الهوامش

1. في حداثة النص الشعري: 55.
2. إشكالية المكان في النص الأدبي: 151.
3. معجم البلدان: 430/1، وينظر لسان العرب مادة بصر: 420/1. *جاء في معجم البلدان: "وذكر الشرقي بن القطامي أن المسلمين حين وافوا مكان البصرة للنزول بها نظروا إليها من بعيد وأبصروا الحصى عليها فقالوا: إن هذه أرض بَصْرَة، يعنون حَصْبة فسميت بذلك" ص: 430
4. إشكالية المكان: 19.
5. موسوعة المصطلح النقدي: 21.
6. الوجود والزمن والسرد: 52 *الملاحظ في بصرياثا أن الرموز المتحركة مكانيا، مثل: القطارات، والسفن، والدراجات الهوائية، متسيدة نصيا. *يرد في الليلة (272) من الليالي ذكر هذه المرآة يقول الراوي: "ووجد بها مرآة كبيرة مستديرة عجيبة مصنوعة من أخلاط صنعت لنبي الله سليمان بن داود عليه السلام إذا نظر الناظر فيها رأى الأقاليم السبعة عيانا).
7. ينظر: شفرات النص: 211.
8. السيرة الذاتية في الخطاب الروائي: 103.
9. خطاب الهوية: 54.
10. جدلية الزمن: 49.
11. ينظر: بصرياثا على التتالي: 15-17، 79-81، 94-95، 114، 115
12. ينظر إشكالية المكان في النص الأدبي: 25.
13. قصاصون من العراق: 20.
14. سوق السراي: 68.
15. الحكاية الجديدة، محمد خضير، نقلا عن تأويل متاهة الحكي: 148.
16. م.ن
17. حاضر الفن: 24.
18. م.ن: 25. *ينظر مثلا لذلك قصتي القطارات الليلية، وحكاية الموقد في مجموعته المملكة السوداء
19. تأويل متاهة الحكي: 40.
20. ينظر: النقد والحقيقة: 49.
21. مفاهيم نقدية: 376.

22. مقاربات في نظرية الأدب ونظرية اللغة: 43.
23. في نظرية التلقي: 48.
24. سوق السراي: 200-201.
25. تأويل متاهة الحكي: 7.
26. لعبة النص: 274.
27. سوق السراي: 200.
28. ينظر: السيرة الذاتية في الخطاب الروائي: 33.
29. ينظر: م.ن: 35.
30. عندما تتكلم الذات: 12، وينظر مدخل إلى جامع النص: 10. * العنوانات تأويل من متن الحكايات.
31. الحكاية الجديدة نقلا عن تأويل متاهة الحكي: 155.
32. خزانة الحكايات: 132.
33. ينظر م.ن: 134.
34. مرآة السرد: 4.
35. ينظر: الحكاية الجديدة نقلا عن تأويل متاهة الحكي: 156.
36. السيرة الذاتية في الخطاب الروائي: 46.
37. نظرية الرواية: 178.

المصادر

1. إشكالية المكان في النص الأدبي، ياسين النصير، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق – بغداد، ط1، 1986.
2. بصرياثا صورة مدينة، محمد خضير، منشورات الأمد، بغداد، ط1، 1993.
3. تأويل متاهة الحكي في تمظهرات الشكل السردي، د. محمد صابر عبيد، عالم الكتب الحديث، أربد- الأردن، ط1، 2011.
4. جدلية الزمن، غاستون باشلار، تر/ خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1988.
5. حاضر الفن، هربرت ريد، تر/ سمير علي، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، بغداد، ط2، 1986.
6. خزانة الحكايات الإبداع السردي والمسامرة النقدية، سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004.
7. خطاب الهوية – سيرة فكرية، علي حرب، الدار العربية للعلوم ناشرون – منشورات الاختلاف، الجزائر –الجزائر، ط2، 1429هـ،-2008م.
8. سوق السراي – كتابات في القصة القصيرة والرواية والشعر، عبد الستار ناصر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2002.
9. السيرة الذاتية في الخطاب الروائي العربي، بهيجة مصري إدلبي وعامر الدبك، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2011.
10. شفرات النص دراسة سيميولوجية في شعرية القص والقصيد، د. صلاح فضل، دار الآداب، بيروت، ط1، 1999.
11. عندما تتكلم الذات – السيرة الذاتية في الأدب العربي الحديث، محمد الباردي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.
12. في حداثة النص الشعري، علي جعفر العلاق، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1990.
13. في نظرية التلقي، مجموعة مؤلفين – تر/ د. غسان السيد، دار الغد للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 2000.
14. قصاصون من العراق – دراسة ومختارات، سليم عبد القادر السامرائي، وزارة الإعلام –الجمهورية العراقية، 1977.
15. لسان العرب، ابن منظور، تح/أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ط3، د.ت.
16. لعبة النص مقاربات نقدية في الشعر والسرد، د.صالح هويدي، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة- دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2007

17. مدخل إلى جامع النص، جيرار جنيت – تر/ عبد الرحمن أيوب، توبقال للنشر، 1986.
18. مرآة السرد – قراءة في أدب محمد خضير، مالك المطلبي وعبد الرحمن طهمازي، دار الخريف للطباعة والنشر، بغداد – العراق، ط1، 1990.
19. معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار صادر، بيروت – لبنان، ط2، 1995
20. مفاهيم نقدية، رينيه ويليك – تر/ محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1407هـ،-1987م.
21. مقاربات في نظرية الأدب ونظرية اللغة، د. إبراهيم خليل، وزارة الثقافة – الأردن، ط1، 1428هـ،-2007م
22. المملكة السوداء، محمد خضير، وزارة الإعلام – الجمهورية العراقية، 1392هـ،- 1972م.
23. موسوعة المصطلح النقدي – المجلد الثالث، تر/ د. عبد الواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1983.
24. نظرية الرواية، عبد الملك مرتاض، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1998
25. النقد والحقيقة، رولان بارت –تر/ إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الدار البيضاء، ط1، 1405هـ،-1985م.
26. الوجود والزمان والسرد – فلسفة بول ريكور، تحرير: ديفيد وورد – تر/ سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1999.

تحليل جغرافي لمستوى الأمية في محافظة القادسية

م.د. حسون عبود دبعون الجبوري
جامعة القادسية/ كلية الآداب

A Geographical Analysis for the Level of Illiteracy in the Governorate of Al-Qadisiya

Lecturer Dr. Hassoon Abbood Deb'oon Al-Juboori
University of Al-Qadisiya / College of Arts

Abstract

The research concludes that the environment (whether urban or rural) has a role in the level of illiteracy. It is revealed that in the urban areas of the governorate illiteracy decreases whereas it increases in the rural areas because the educational institutions (primary schools) are not available and do not cope with the ratio of the population.

الملخص:

لقد خلص البحث إلى أن للبيئة (حضرية كانت أم ريفية) دوراً في تباين مستوى الأمية وقد ظهر أن المراكز الحضرية في المحافظة تقل فيها نسبة الأمية بينما تكون مرتفعة في المناطق الريفية ويعود سبب ذلك إلى عدم وجود المؤسسات التعليمية (المدارس الابتدائية) التي تتناسب مع الحجم السكاني، مما جعل معضمها يتركز في المناطق الحضرية وقلتها في المناطق الريفية و كذلك للجانب المادي اثرا في ارتفاع نسبة الأمية وبخاصة في المناطق الريفية ذات الطابع الزراعي والذي يعاني من تدهور واضح بالإضافة إلى طبيعة العمل، والعوامل الاجتماعية وكل هذه العوامل ساهمت بنسب معينة اجتمعت بالنهاية لتعطي نسبة عامة عن نسبة الأمية في عموم المحافظة والبالغة (28%) سجلت أعلاها في قضاء عفك وأدناها في قضاء الديوانية.

المقدمة :

تعد الأمية آفة من آفات تنمية لمجتمع اقتصاديا وحضارياً لذا فان البحث عن أسبابها ووضع الحلول لها يعد من أولويات تنمية المجتمع من خلال القضاء عليها وبث روح التعليم بين أفراد المجتمع الواحد، وهنا ضرورة التأكيد على التعليم الذي يعد من المؤشرات المهمة التي تعكس مستوى التنمية البشرية التي وصل أليها المجتمع.[1]، وعليه فان مشروع التعليم بين أفراد المجتمع تعد قضية مهمة يجب أن تكون من أولويات الجهات المختصة بحيث يكون هناك نشر واسع للمؤسسات التعليمية بحيث يكون بإمكان الجميع الحصول على فرص متساوية في التعليم – أي التوازن في توزيع المؤسسات التعليمية خاصة المدارس الابتدائية بين المناطق السكنية بشكل عام والريف والحضر بشكل خاص، وتم اختيار موضوع البحث (تحليل جغرافي لمستويات الأمية في محافظة القادسية)لما لهذا الموضوع من أهمية كبيرة في حياة المجتمع، وقد جاء البحث بمقدمة ومبحثين، اشتملت المقدمة حدود البحث، ومشكلة البحث، وفرضيته، وهدفه والمنهجية المتبعة في هذا البحث.

وقد عرضت في المبحث الاول مفهوم الأمية و تباين مستوياتها بحسب الوحدة الإدارية والبيئية (ريف –حضر)، فيما ناقشتُ في المبحث الثاني الأسباب التي أدت إلى عدم التحاق الأطفال بالتعليم والتي أدت بالنتيجة إلى رفع نسبة الأمية في المحافظة، كما انتهى البحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات وقائمة بالهوامش والمصادر.

1- ابراهيم الدعمة، التنمية البشرية والنمو الاقتصادي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص33.

حدود البحث :

تتمثل الحدود المكانية للبحث بمحافظة القادسية الواقعة بين دائرتي عرض (17 ̄,31°) و(24 ̄,32°) شمالاً، وخطي طول(24 ̄,44°) و(49 ̄,45°) شرقاً، وتشكّل الحدود الإدارية للمحافظة حدوداً مشتركة مع خمس محافظات هي بابل من الشمال والمثنى من الجنوب، في حين تحدها محافظة ذي قار من الجنوب الشرقي، ومحافظة واسط من الشرق والشمال الشرقي، ومحافظة النجف من الغرب. ينظر خريطة رقم(1)، وتتألف المحافظة من (15) وحدة أدارية موزعة بين أربعة أقضية وإحدى عشرة ناحية وبمساحة قدرها (8153 كم^2)[1] وبنسبة (1,9%) من مساحة العراق البالغة (435052 كم)[2] كما في الخريطة رقم (2)، أما الحدود الموضوعية للبحث فقد اقتصرت على دراسة مستوى الأمية في المحافظة.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث بالتساؤل الاتي:- ما العوامل المؤثرة في تباين مستوى الأمية في محافظة القادسية، وهل للبيئة السكنية (ريف-حضر) اثرا في ذلك، وهل للعوامل الإدارية والاجتماعية اثرا في تباين مستوى الأمية بين الوحدات الإدارية في المحافظة.

فرضية البحث :

يتباين مستوى الأمية في المحافظة بين وحداتها الإدارية وبين المناطق الريفية والحضرية أيضا، وسبب ذلك هو عدم التوزيع المتوازن للمؤسسات التعليمية وبخاصة في المناطق الريفية النائية التي تعاني من مشكلات مادية واجتماعية تجعل من أبنائها لا يلتحقون بالتعليم عند عدم توفر مؤسسات تعليمية في مناطقهم.

هدف البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن واقع مستوى الأمية في محافظة القادسية، وتباينها بين الوحدات الإدارية، وكذلك إيضاح العوامل الإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية التي لها دور في تباين مستوى الأمية.

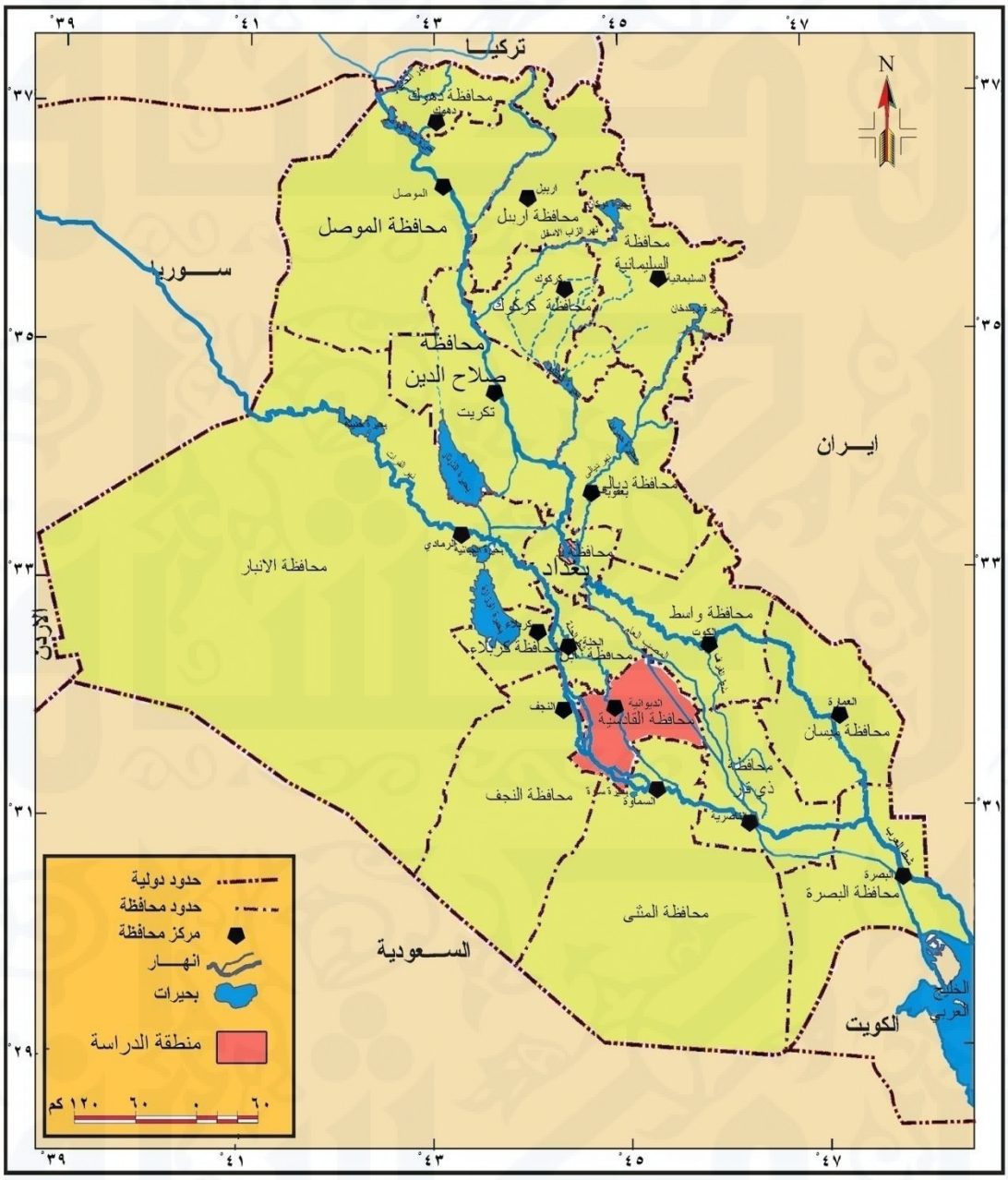
منهجية البحث :

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الدراسة الميدانية التي وزعت استماراتها على سكان المحافظة لسنة 2007 بحسب الوحدة الإدارية، والبيئة السكنية، وقد بلغ عدد الاستمارات 200 استمارة استبانه، فضلا عن الاعتماد على المصادر المكتبية ذات العلاقة.

2- جمهورية العراق، مجلس الوزراء، هيأة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الاحصائية السنوية، 2000.ص14.

3- عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق (إطارها الطبيعي، نشاطها الاقتصادي، جانبها البشري)، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر بغداد، 2008، ص7.

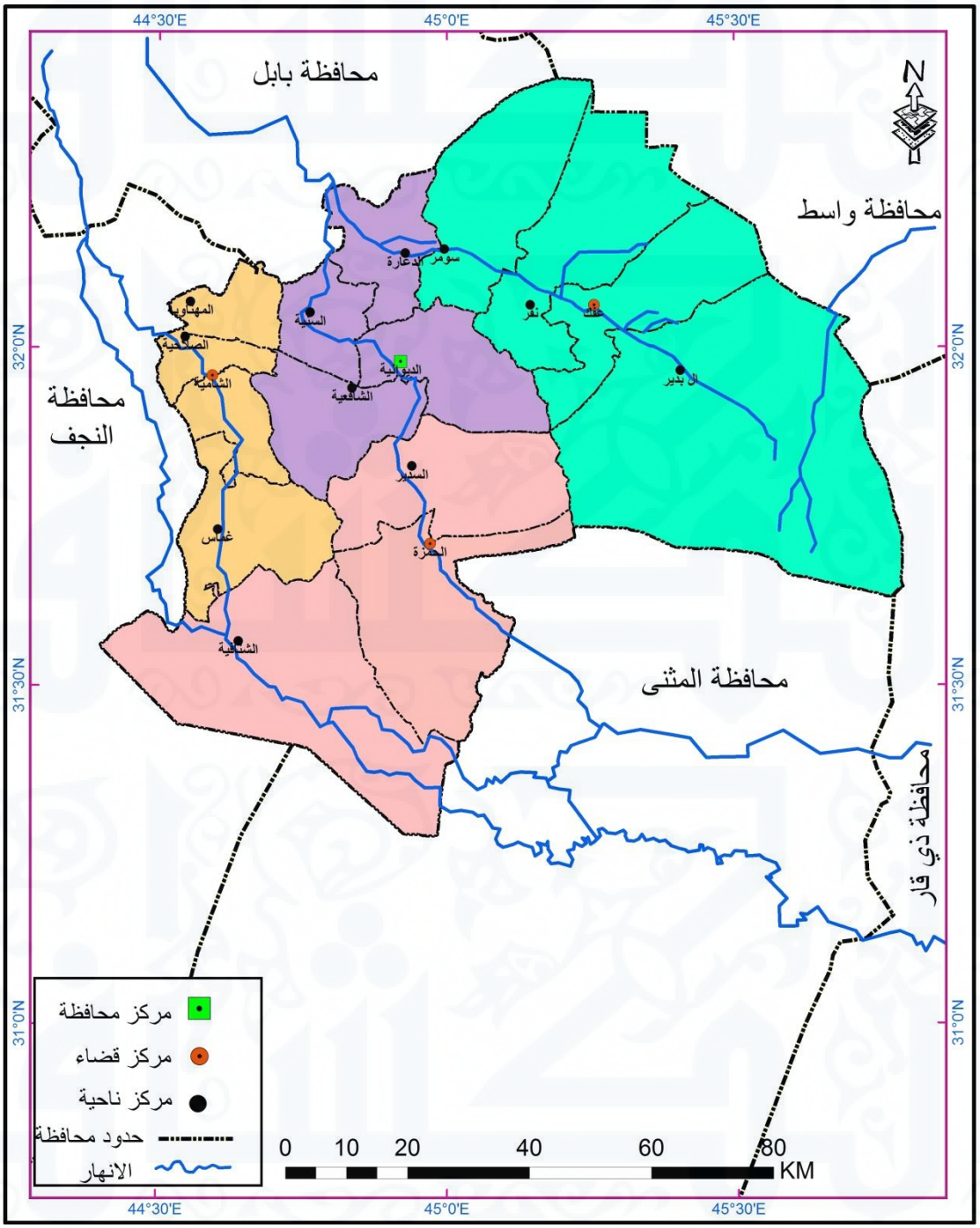
خريطة رقم (1) موقع منطقة الدراسة من العراق



المصدر: الهيئة العامة للمساحة،خريطة العراق الإدارية،بمقياس رسم 1:1000000، بغداد، 1994.

خريطة رقم (2)

الوحدات الإدارية في محافظة القادسية



المصدر: الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة القادسية الادارية، مقياس رسم 1:500000، بغداد، 2000.

المبحث الأول / مفهوم الأمية وتباينها المكاني

أولاً / مفهوم الأمية :

الأمية في اللغــة تنسب إلى الأم، لأن القراءة والكتابــة كانت في الرجــال دون النســاء، وكذلك ليس من عملهن أن يقرأن ويكتبن في كتــاب، فيكون الشخص الذي على هذه الحالة كما لو كان على ما ولدتهُ أمه، كما تعني الأمية الغفلة، والجهالة وعدم معرفة القراءة والكتابة.[1] كما تعني لغوياً أن الأمي هو الشخص الذي لا يستطيع القراءة والكتابة وتسمى هذه الأمية بالأمية الأبجدية وهناك نوع آخر من الأمية هو الأمية الثقافية أو الأمية الوظيفية وهناك من يطلق عليها الأمية الحضارية والتي تعني عدم اكتساب المرء للمهارات الأساسية، أو مواكبة تقنية العصر وهي أساسيات لابد منها من أجل التكيف مع المجتمع وتمكين الفرد من ممارسة حقوقه ومعرفة واجباته.[2]، ومن أهم الآثار التي تنشأ عن الأمية هي تعطيل المواهب والقوى، وأن تفشي الأمية في أي مجتمع تفقده معظم خصائص الحياة.[3]، لانها الآفه الاجتماعية التي يشغل المركز الاول من ثالوث التخلف الى جانب الفقر والمرض.[4] وعند معرفة شيء بسيط عن مساوئ الأمية لابد من التعرف على ايجابيات التعليم وسيكون الفارق بينهما دافعاً لأتباع احدهما، وبالتأكيد سيكون التعليم هو الدافع للقضاء على الأمية، والتعليم مهنة انتاج اجتماعي وهو بهذا أفضل المهن، لأنه ينتج القوى البشرية التي تبني المجتمع وتطوره كما يقول ابن خلدون (لابد للعمران من العلم، ولابد للعلم من التعلم ولابد للتعلم من التعليم) وهو بحسب قول الغزالي (صناعة التعليم أشرف صناعة).[5]، أذن التعليم قوة كبيرة تساعد على نمو أو تنمية كل من الفرد والمجتمع ومن هنا توجه المجتمعات المختلفة اهتماما كبيراً بالتعليم.[6]، لأنه من أجل الحياة وكلما كان الدافع قوياً كان التعليم أكثر نجاحاً.[7]، وعليه فان مسألة الاهتمام بالتعليم ونشر المؤسسات التعليمية بحسب الحجم السكاني لكل مستقرة بشرية حضرية أم ريفية، تعد ضرورة أساسية لتحقيق تنمية اجتماعية حضارية لها انعكاساتها في تنمية وتطور المجتمع.

وعليه فان محو الأمية الأبجدية يقود إلى التحرر من الأمية الحضارية بالصورة التي تمكن المتعلمين في فهم الحضارة ووعيها والاستمتاع بثمراتها وزيادة درجة تواصلهم وتفاعلهم مع من حولهم من أفراد وأشياء مادية ومعنوية بالشكل الذي يمكنهم من تأمين حاجاتهم ويساعدهم على تنمية قدراتهم في أتجاه تقدم المجتمع وتمدينه وتطوره علمياً وتقنياً.[8]

ثانياً / التباين المكاني لمستوى الأمية في محافظة القادسية

تختلف العوامل التي لها دور في مستوى الأمية وتباينها فهي قد تكون إدارية من خلال عدم التوزيع المكاني المتوازن لمؤسسات التعليم الابتدائي على وفق المعيار السكاني، وقد تكون عوامل مالية متمثلة بحالة الفقر وتدهور الوضع المعيشي الذي يحرم كثير من أبناء الأسر الفقيرة من الالتحاق بالتعليم ويرتبط ذلك بطبيعة العمل وبخاصة في البيئات الريفية وعمالة الأطفال في المدن ذات التضخم السكاني وغيرها من العوامل الاجتماعية وخاصة بالنسبة لتعليم الإناث، وقد بلغ معدل التحاق التلاميذ بالمدارس الابتدائية لسنة 2007 في محافظة القادسية (64%للذكور و 52%للإناث).[9]، وهي نسب منخفضة على الرغم من إلزامية التعليم الابتدائي، كما أنها تعكس الطابع الاجتماعي في المحافظة الذي لا يشجع

4- محمد العيد مطمر، آثر محو الأمية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى مجلس كلية الآداب، جامعة بغداد، 1984، ص.10

5- عادل فهمي محمد بدر، دراسات حول التنمية في الوطن العربي، طباعة مؤسسات الخدمات العربية، عمان، 1988، ص.199

6- المصدر نفسه، ص.12

7 -منصور الراوي، سكان الوطن العربي- دراسة تحليلية في المشكلات الديمغرافية، الجزء الاول(الابعاد الكمية والنوعية والهيكلية للسكان)ط1، بيت الحكمة، بغداد، 2002.ص235.

8- ابراهيم مهدي الشبلي، التعليم الفعَال والتعليم الفعال، أراء في التدريس وادوار المعلم ومساندية والأسرة في تحقيق تعليم فعال يعود الى تعليم فعال، 2000، ص.29

9- حسن سلامة الفقي، تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكوفة، العدد (4)، مجلد(11)، 1983، ص.201

10- ليث كريم حمد السامرائي وفائق فاضل السامرائي، دوافع التعليم وحقوق المتعلم نظرة الى الماضي ورؤية الى المستقبل، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، مجلد (1)، العدد(2)، 2001، ص93.

8 - علاء الدين جاسم، محو الأمية الحضارية وتغير الإنسان، مجلة دراسات للأجيال، العددان 4و5، السنة الرابعة، 1983، ص.47

12- استيراتيجية تنمية محافظة الديوانية (2007-2012)، ص.77

على تعليم الإناث، وقد بينت مؤشرات الحالة التعليمية في محافظة القادسية الى ان (34%) من السكان بعمر 15سنة فاكثر غير متعلمين –أي أنهم أميون–وكانت النسبة بواقع (44%) بين الاناث و(25%) بين الذكور، وهي أعلى مما هي عليه في العراق حيث بلغت نسبة الأمية (25%) وكانت بواقع (16%) بين الذكور و(34%) بين الاناث.[1] ومن الجدول (1) والخريطة (3) نجد ان نسبة الامية في عموم محافظة القادسية بلغت(28%)لسنة 2007 وهي اقل مما كانت عليه في سنة 2005 (البالغة29,1%) الا أنها مازالت أعلى من نظيرتها في العراق والبالغة (17,6%) لسنة2007.[2] أما على مستوى أقضية المحافظة نجد أن أعلى نسبة للامية سجلت في قضاء عفك والبالغة (55%)، ثم قضاء الحمزة بالمرتبة الثانية اذ بلغت فيه النسبة (50%) ثم قضاء الشامية بالمرتبة الثالثة وبواقع (24%)، وجاء اخيرا قضاء الديوانية الذي سُجلت فيه أدنى النسب والبالغة (10%).

أما نسبة الأمية على المستوى البيئي نلحظ أن أدنى النسب للأمية سجلت في قضاء الديوانية حيث بلغت النسبة في المناطق الحضرية (8%) من حجم العينة بأن لديهم أفراد أميون، وأن الأمية تعد من المشاكل التي تعاني منها المراكز الحضرية ذات الحجم السكاني الكبير بسبب عمالة الأطفال، وهذا ناتج بسبب الهجرة من الريف نحو المراكز الحضرية بسبب تدهور أوضاع الريف الأمر الذي نتج عنه قلة فرص العمل وانخفاض مستوى الدخل مما أُجبر كثير من العوائل قبول عمل اطفالهم وترك تعليمهم.

أما نسبة الأمية في ريف قضاء الديوانية فقد بلغت (16%) من حجم العينة، وهي أيضاً النسبة الأدنى بين المناطق الريفية في المحافظة، وأن ما يدعم انخفاض نسبة الأمية في قضاء الديوانية مقارنة مع بقية الأقضية هو حلوله المرتبة الأولى بين الأقضية من حيث عدد المدارس الابتدائية البالغ عددها (241) مدرسة ابتدائية للعام الدراسي 2007–2008[3] وقد شكلت نسبة (43,2%) من مجموع المدارس الابتدائية في المحافظة والبالغ عددها (557) مدرسة لنفس العام.

جدول رقم (1)

يمثل نسب الأمية في محافظة القادسية بحسب القضاء والبيئة السكنية لسنة 2007م

الوحدة الإدارية	نسبة السكان %	عدد السكان	عدد الاستمارات (حجم العينة)	من لديهم أفراد أميون	%
الحضر					
الديوانية	63	324191	63	5	8
عفك	9	47128	9	4	44
الشامية	14	69477	14	4	28,5
الحمزة	14	73437	14	6	43
المجموع	100	514233	100	19	
الريف					
الديوانية	25	116736	25	4	16
عفك	20	95495	20	12	60
الشامية	34	161497	34	11	32
الحمزة	22	102522	22	10	45
المجموع	100	476250	100	37	

13-جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية لمحافظة الديوانية، 2005.ص.55

14- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، التحليل الشامل للامن الغذائي والفئات الهشة في العراق، 2008.ص.202

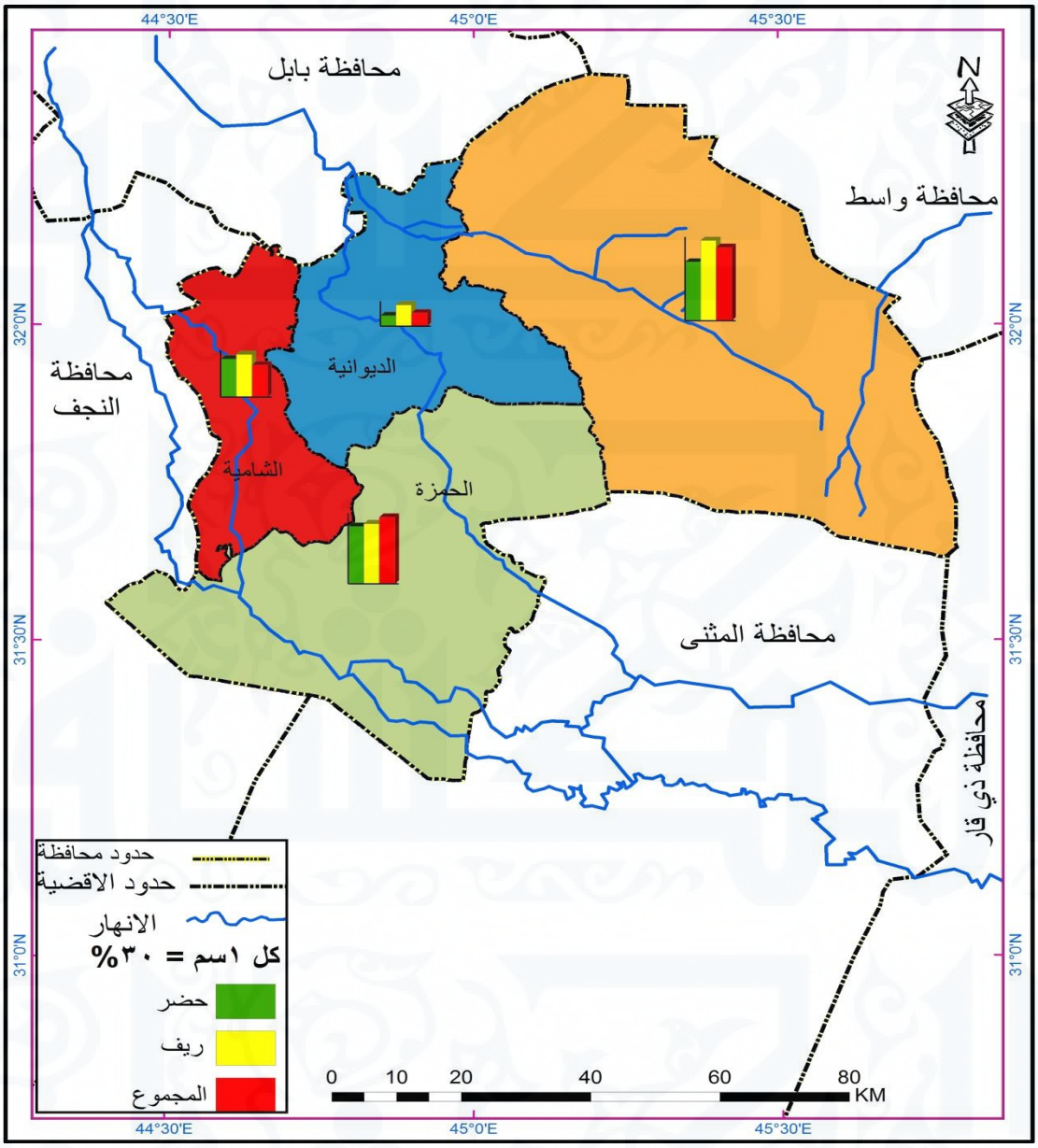
15-مديرية تربية الديوانية، التخطيط التربوي، بيانات غير منشورة للعام الدراسي(2007 /2008).

الاجمالي (الحضر والريف)					
الديوانية	88	440927	88	9	10
عفك	29	142623	29	16	55
الشامية	48	230974	48	15	24
الحمزة	36	175959	36	16	50
مجموع المحافظة	200	990483	200	56	28

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على: الدراسة الميدانية؛ وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، تقديرات سكان العراق لسنة 2007، مديرية إحصاء السكان والقوى العاملة، جدول (33) ص 45.

خريطة رقم (3)

نسب الأمية في محافظة القادسية بحسب القضاء والبيئة لسنة 2007



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات جدول رقم (1).

أما في قضاء عفك فقد بلغت نسبة الأمية (44%) في المراكز الحضرية، في حين بلغت النسبة (60%) في أرياف القضاء بأن لديهم أفراد أميون، ومن خلال الجدول رقم (1) نلحظ أن قضاء عفك يعد القضاء الأول بين أقضية المحافظة من حيث نسبة الأمية بين الريف، والحضر بشكل عام، حيث شحة المياه وملوحة التربة مما انعكس على تدهور القطاع الزراعي وانخفاض المستوى المعيشي، فضلا عن تبعثر القرى وتباعدها أصبح من الصعوبة بمكان تغطيتها بالخدمات التعليمية.

ومـــا يدعم ذلك بأن عدد المدارس الابتدائيـــة في قضاء عفك سجلت أقـل عدداً والبالـغ (75) مدرسة ابتدائية للعـــام 2007-2008.[1] وبنسبـــة (13,4%) مـن مجموع المدارس الابتدائية في المحافظة وهذا يعني أن لتـــوزيع مؤسسات التعليـم الابتدائي بحسب الوحدة الإدارية دوراً هاماً في تباين مستوى الأمية.

أما قضاء الشامية فقد بلغت نسبة الأمية فيـه بين السكان الحضر (28,5%) مـــن حجم العينة، وفي ريف القضاء فقد بلغت النسبـــة (32%) وهي نسبة مرتفعـة، ويرجع سبب ذلك إلى الطابـع الزراعي في ريف قضاء الشامية وخاصة زراعـة الرز والتي تحتـاج إلى أيدي عاملـة كثيرة، ممـــا أدى إلى عدم التحاق الكثير من أبناء المزارعين في المدارس الابتدائية، وقد أجاب (25%) من حجم العينة بأن طبيعة العمـل في الريف تسببت فـي عدم التحاق أبنائهم في المدارس الابتدائية.

وفيما يتعلق بقضاء الحمزة فقد بلغت نسبة الأميـة بين السكان الحضر (43%) مـن حجم العينة، بينما ارتفعت النسبة بشكل ملحوظ في أرياف القضاء حتى بلغت (45%) من حجم العينـة كانت أجابتهم بأن لديهم أفـراد أميون، وسبب ذلك تدهور أوضاع الريف بشكل عام في المحافظة وقلة عدد المدارس الابتدائية فيها مما أدى إلى حرمـــان الكثير من أبناء الأريـــاف من فرصة التـعليم، وقـد وجد في قضـــاء الحمزة 104 مدرســـة ابتدائية وبنسبة (18,6%) من مجموع مـــدارس المحافظـــة البـــالغـة (557) مدرسة ابتدائيـة، وقد أجـــاب (60%) من حجم العينـــة بأن رب الأسرة كـــاسب و(40%) منـهم أجـاب بأن مهنـة رب الأسرة موظف، وقد يكون هذا سبباً آخر لارتفاع نسبة الأميـــة في المحافظة بسبب تدهور الومستوى المعيشي، وفيما يتعلق بالمستوى المعيشي وما له من آثار على أرتفاع نسبة الأمية فيمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

يمثل مقدار الدخل الشهري لأفراد حجم العينة في محافظة القادسية

الدخل	حجم العينة	النسبة (%)
أقل من 250إلف	65	32,5
251-500 إلف	44	22
501- مليون	49	24,5
أكثر من مليون	42	21
المجموع	200	100

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية.

ومن الجدول أعلاه نجد ان أعلى النسب (32,5%) من حجم العينة تمثل أدنـى المرتبـات الشهريـة، وبالتاكيد ستكون العلاقـة عكسيـة بين مستوى الدخـــل ومستوى الأمية أي كلما انخفض مستوى الدخل ارتفع مستوى الأمية.

16-المصدر نفسة.

البحث الثاني / أسباب ارتفاع مستوى الأمية

لقد بلغت نسبة الأميــة في محافظــة القادسيــة بشكل عـام (28%) بحيث أجــاب (56) فـرداً من أفراد العينة بأن لديهم أفراد أميـون.[1]، وقد تباينت الأسباب التي حـالت دون التحاق الأطفال بالمدارس الابتدائية وجعلتهم أميون بين الجوانب المادية والاجتماعيـة وطبيعة العمل خاصة في المناطق الريفية، وكذلك عدم وجود مدارس ابتدائية في منــاطق سكناهم وخــاصة في البيئات الريفية.

ومن خلال الجدول رقم (3) نلحظ أن الجانب المادي شكل نسبة (15%) من أفراد حجم العينـة الذين أدلـو بإجاباتهم بأن تردي الوضع المـادي هو السبب في عـدم التــحاق أطفـــالهم بالمدارس الابتدائية ومـا يدعم ذلك ارتفـاع نسبـة الفئـــة ذات الدخل المنخفض (أقل من 250 إلف) والبالغة (32,5%) من حجم العينة بحيث أن عدم الإمكانية الماديـــة التي نتجت عن تدهور القطاع الزراعي وتفشي البطالة حيث بلغ معدل البطالة (10,7%).[2] لسنة 2007 وارتفاع الأسعار، فضلاً عن تـدهور القطــاع الصنـاعي، انخفاض مرتبات العاملين فيه كلها عوامـل أسهمت في تفشي الأمية بين أفراد المجتمع.

وعليه فان الاهتمام بالجانب المادي وتشجيع القطاعات الاقتصادية وتوفـر فرص عمل قـد تكون جزء من الحلول المعالجة مشكلــة الأميــة حـــال تحسن الوضع المعاشي، ويصبح بإمكـان أولياء الأمور تحمل تكاليف الدراسة والنقل والتحاق أبناءهم فـي المؤسسات التعليميـــة حتـى وأن كانت بعيدة.

جدول رقم (3)

أسباب عدم الالتحاق بالمؤسسات التعليمية (المدارس الابتدائية)

السبب	حجم العينة	النسبة %
الجانب المادي	30	15
الجانب الاجتماعي	15	7,5
عدم وجود المدارس	105	52,5
طبيعة العمل (في الريف)	50	25
المجموع	200	100

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية.

أما الجانب الاجتماعي فقد سجل نسبة (7,5%) من حجم العينة وهي أدنى النسب وربما تكون هذه الظــاهرة موجودة في بعض المنــاطق الريفية من المحافظة التي لا يرغب سكانها بالتحاق بناتهم في التعليم.

وقد أجاب (52,5%) من حجم العينة بأن سبب عدم التحاق أبنائهم في المدارس الابتدائية أو أي مؤسسة تعليميــة أخرى هو عدم وجودها في مناطق سكناهم وكذلك بُعد ما موجود منها بحيث لا تتناسب المسافــة المقطوعـة مع طاقات التلاميذ وإمكانياتهم البدنيـــة مما جعلهم عازفين عن إرسال أبنائهم إلى تلك المدارس. وعملية بعد المسافة المقطوعة اخذت تظهر مع ازدياد ظاهرة الازدواج بين المدارس في الابنية، حيث عدم بناء مدارس جديدة تواكب زيادة السكان وانتشارهم جعلت من المسافات تطول على التلاميذ وهذا ما يتضح من الجدول (4) حيث نجد ان عدد المدارس يزداد دون وجود ابنية –اي هناك عجز سنوي اضافي من الابنية المدرسية مع كل عام دراسي جديد، اذ ازداد مقدار العجز في الابنية

17- الدراسة الميدانية.

18- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المسح الاجتماعي والاقتصادي للاسرة في العراق-تقرير الجداول، 2007، ص.326

19- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مسح شبكة معرفة العراق (ikn)2011.ص63.

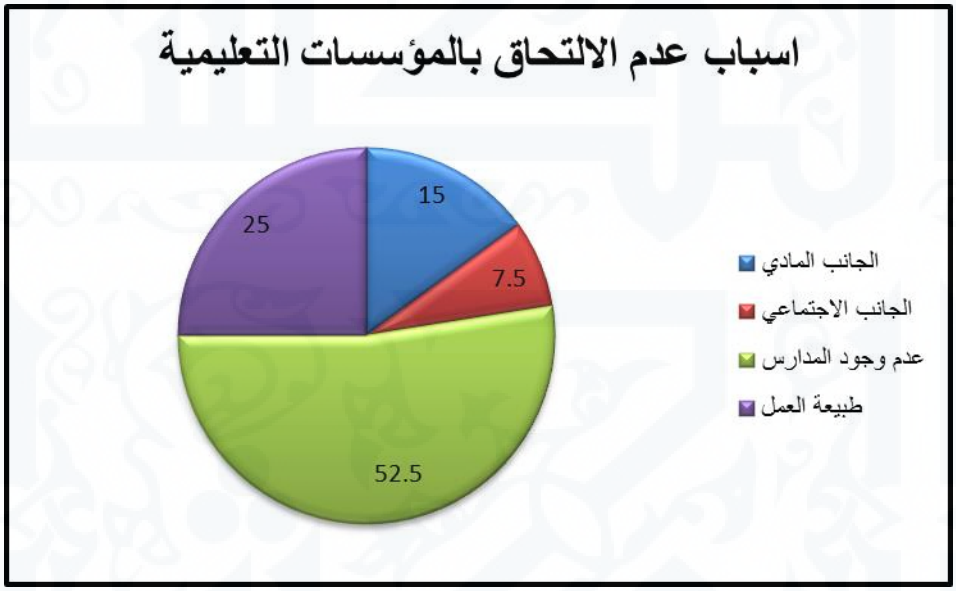
المدرسية من (105) بناية للعام الدراسي 2008/2007 الى (145) بناية مدرسية للعام الدراسي 2012/2011 وهذا ما يزيد من حالات التسرب وعدم الالتحاق مما يساهم في رفع نسبة الامية، وبالفعل ارتفعت نسبة الامية في المحافظة الى (29%) لسنة 2011، وهي اعلى مماهي عليه في عموم البلد والبالغة (20,6%) لذات العام. وعليه فالأولى ان يكون التخطيط التربوي يواكب الزيادة السكانية حيثما انتشر السكان لا مجرد تركز المؤسسات التعليمية بحسب الحجم السكاني وفق مبدا الاسماء دون البناء.

جدول (4) عدد المدارس الابتدائية والابنية ومقدار العجز منها في محافظة القادسية للمدة (2007-2012)

العام الدراسي	عدد المدارس الابتدائية	عدد الابنية	مقدار العجز
2008/2007	557	452	105
2009/2008	588	473	115
2010/2009	608	488	120
2011/2010	631	494	137
2012/2011	649	504	145

المصدر: الباحث بالاعتماد على: مديرية تربية الديوانية- قسم التخطيط التربوي- بيانات غير منشورة.

شكل رقم (1)



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (3)

كما أجاب (25%) من حجم العينة بأن طبيعة العمل وخاصة في المناطق الريفية هي سبباً آخر لعدم التحاق أبنائهم في المؤسسات التعليمية مما جعلهم أميون قسرا.

وبشكل عام فقد أجاب جميع أفراد العينة وبنسبة (100%) بأن لديهم الرغبة بالتحاق الأميون من أفراد عوائلهم في حال توفر مدارس التعليم المسرع وذلك لأسباب عدة أهمها ارتباط حصولهم على فرص العمل والمرتب الشهري والإنتاج بمستوى التعليم وكذلك أصبح حتى التحاق بمؤسسات الدفاع والداخلية مرهونة بمعرفة القراءة والكتابة، بحيث كل هذا من دوافع التعليم للأميون الذين فاتتهم فرصة التعليم في السابق.

الاستنتاجات

1- نقص واضح في عدد المدارس الابتدائية وعدم التوازن في عملية توزيعها انسجاما مع الحجم السكاني.
2- تدهور المستوى المعيشي للسكان وعدم ادراكهم باهمية التعليم.
3- طبيعة ظروف العمل في الريف والظروف الاجتماعية وعمالة الاطفال في المدن كانت سببا في ارتفاع نسبة الامية.
4- ضعف المتابعة من قبل الجهات ذات العلاقة في حث الناس ومحاسبتهم على ضرورة انخراط ابنائهم في التعليم.

التوصيات:

1- نشر المدارس الابتدائية على جميع الوحدات الادارية مع مراعاة الحجم السكاني
2- التركيز على المناطق الريفية من حيث توزيع المدارس الابتدائية.
3- مراعاة حالة القرى السكنية المبعثرة، والصغيرة في توزيع المدارس فيها لئلا تكون جيوبا للامية في المحافظة.
4- عمل احصاء سنوي دقيق للأطفال في سن التعليم الابتدائي(6-11سنة)ومتابعتهم والزام ذويهم في التحاقهم بالمدارس وعدم تسربهم منها.
5- القيام بحملات التوعية للأهالي وتبصيرهم بأهمية التعليم لاسيما في المرحلة الابتدائية.

المصادر :-

1 - ابراهيم الدعمة، التنمية البشرية والنمو الاقتصادي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،.2002
2 -ابراهيم مهدي الشبلي، التعليم الفعَال والتعليم الفعال، آراء في التدريس وادوار المعلم ومساندیه والأسرة في تحقيق تعليم فعال يعود الى تعليم فعال،.2000
3-حسن سلامة الفقي، تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكوفة، العدد (4)، مجلد (11)، 1983.-
4 عادل فهمي محمد بدر، دراسات حول التنمية في الوطن العربي، طباعة مؤسسات الخدمات العربية، عمان، 1988-
5- عباس فاضل السعدي، جغرافية العراق (إطارها الطبيعي، نشاطها الاقتصادي، جانبها البشري)، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر بغداد، .2008
6-علاء الدين جاسم، محو الأمية الحضارية وتغير الإنسان، مجلة دراسات للأجيال، العددان 4و5، السنة الرابعة، 1983.
7-ليث كريم حمد السامرائي وفائق فاضل السامرائي، دوافع التعليم وحقوق المتعلم نظرة الى الماضي ورؤية الى المستقبل، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، مجلد (1)، العدد(2)،2001.8-
8-محمد العيد مطمر، آثر محو الأمية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى مجلس كلية الآداب، جامعة بغداد، 1984.
9-منصور الراوي، سكان الوطن العربي- دراسة تحليلية في المشكلات الديمغرافية، الجزء الاول (الابعاد الكمية والنوعية والهيكلية للسكان) ط1، بيت الحكمة، بغداد، 2002.
10-استيراتيجية تنمية محافظة الديوانية (2007-2012).
11-جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية لمحافظة الديوانية، 2005.
12-جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، التحليل الشامل للأمن الغذائي والفئات الهشة في العراق، 2008.

13-مديرية تربية الديوانية، التخطيط التـربوي، بيـانـات غير منشورة للعام الدراسـي (2007-2008).
14-الدراسة الميدانية.
15- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المسح الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في العراق-تقرير الجداول، 2007.
16 - جمهورية العراق، مجلس الوزراء، هياة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الاحصائية السنوية، 2000.
17- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مسح شبكة معرفة العراق(ikn)، 2011.

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد رب الاسرة المحترم..((نرجو تعاونك معنا في الإجابة على الأسئلة المطروحة على حضرتك الكريمة.. خدمة لأغراض البحث المعنون (تحليل جغرافي لمستوى الأمية في محافظة القادسية)... مع التقدير.

1- مهنة رب الأسرة._____.
2- منطقة السكن، قضاء_____، حضر ___، ريف _____.
3-مقدار دخل الأسرة الشهري-.أقل من 250إلف -----، 251-500 -------،
501 - مليون ------، اكثر من مليون ------- دينار .
4- هل لديكم أفراد في العائلة بعمر 10 سنوات فأكثر لايجيدون القراءة والكتابة(أميون) نعم_____.لا_____.
5- ماهي الأسباب التي حالت دون التحاقهم بالمدارس.
ا- الجانب المادي -------
ب- الجانب الاجتماعي(بالنسبة للإناث)ـــ
ج- عدم وجود مدارس في المنطقة.ـــ د- طبيعة العمل (في المناطق الريفية)ـــ
هـ- أسباب أخرى تذكر_____
6- هل تفضلون التحاق أبنائكم الأميون في مدارس التعليم المسرع، فيما لو توفرت.نعم ـــ.لاـــ.
ولماذا ـــ

م.د. حسون عبود دبعون الجبوري
جامعة القادسية- كلية الآداب-قسم الجغرافية

دور الإثراء في تيسير آليات التفاعل الصفي

مقاربة نفس – تربوية

أ.م. عمر جعيجع

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة الدكتور الطاهر مولاي– سعيدة/ الجزائر

Enrichment role in facilitating classroom interaction mechanisms Psycho-pedagogical approach

Assistant Professor Omar Djaadja
Faculty of Social Sciences and Humanities
University Dr. Tahir Molay- happy\ Algeria

Abstract

Current approach aims to provide a reading on the role played by enrichment in facilitating interaction mechanisms of the educational process elements. To reach this opjective, We used the descriptive and analytical method that offer a description of the processes of enrichment and classroom interaction, and make an analysis of the mechanisms by which enrichment exert a impact in classroom interaction , using available psychological and educational knowledge.

By the end , the reading confirmes the positive impact of enrichment on ameliorating the performance of both the teacher and the learner , and consequently on strengthening the relationship between them.

Finally , this paper takes end by presenting a set of recommendations, urging the leader of the educational act to have an interest in this strategy and to plan to use it before, during and after each lesson.

Key words: enrichment - classroom interaction.

الملخص:

تهدف المقاربة الحالية إلى تقديم قراءة حول الدور الذي يؤديه الإثراء في تيسير آليات تفاعل عناصر العملية التعليمة، وللوصول إلى هذا الهدف تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليل المتضمن وصف عمليتي الإثراء والتفاعل الصفي، ثم إجراء عملية التحليل للآليات التي يؤثر من خلالها الإثراء في التفاعل الصفي، موظفا المعرفة النفسية والتربوية المتاحة.

وقد أكدت القراءة بالنهاية على الأثر الإيجابي للإثراء على الارتقاء بمستوى أداء كل من المعلم والمتعلم، ومنه الزيادة في قوة العلاقة بينهما، وختمت الورقة بتقديم مجموعة من التوصيات، تعبر في مضمونها دعوة لقائد الفعل التربوي للاهتمام بهذه الإستراتيجية والتخطيط لتوظيفها قبل وأثناء وعقب كل درس.

مقدمة

المتتبع لما ينشر هنا وهناك فيما يتعلق بحال مدرسة اليوم، يدرك بأن الفعل التربوي في مستوى غير مقنع، ليس على مستوى أداء المشتغلين به من المدرسين فحسب، ولكن على مستوى مخرجاته، حيث تطالعنا وسائل الإعلام على اختلاف أشكالها وألوانها، في كل يوم بإحصائيات غير مطمئنة، يتعلق بعضها بالمشكلات النفسية والتربوية التي أصبحت تطبع المدارس، كـالإدمان، والتسرب والفشل المدرسيين، والغش في الامتحانات، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم، والعنف ضد المدرسين، وانسحاب التلاميذ وانعزالهم عن عملية التفاعل الصفي.

هذه الظواهر أضحت مبعثا لكثير من مخاوف وقلق المعنيين بمخرجات المنظومة التعليمية، وأضحى كل طرف من أطرافها يرشق الآخر بوابل من التهم.

فالبعض يتهم البيت وما تتبعه من أساليب التنشئة الاجتماعية، وآخر يصب جام غضبه بصورة مباشرة على الهيئات المشرفة على إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا، وبصورة غير مباشرة على المعلم الذي يعاني العديد من المشكلات

منها تدني مستواه الاجتماعي والاقتصادي وحتى العلمي، الذي لم يعد يؤهله لمسايرة مستجدات الحياة العلمية بالدرجة الأولى، خاصة ما تعلق منها بتوظيف أحدث الاستراتيجيات النفس ـ تربوية. أما فريق ثالث فهو أكثر موضوعية من سابقيه حيث يرى بأن الإرهاص الكبير الذي يواجهه المعلم ويهدد فعاليته، هو نوعية التعليم بالمعني الذي يقصده Johan karol الوارد ذكره في صيداوي (1986).

إن المناهج المعتمدة بمدارسنا بما تتضمنه من محتويات، وطرائق ووسائل تعليمية، وتوزيع أعداد التلاميذ على الصفوف، إضافة إلى الهجمات الإعلامية (الرسمية والغير الرسمية) التي تلاحق المعلم بما لا يرضاه الواحد منا، والتي أثرت على تصورات واتجاهات الأبناء والأولياء نحو المعلم والعملية التعليمية ككل، كل ذلك وبحسب توجه أصحاب التيار الثالث أدى إلى تباعد الهوة بين المعلم والمتعلم.

وكنتيجة لهذا الوضع ومن منطلق إعادة القطار إلى سكته، غدا من الضروري أن يعاد النظر على الأقل في مختلف الآليات التي تسمح بتجاوب أطراف العمل التربوية خاصة المعلم والمتعلم بعضها مع بعض، ولهذا الغرض كانت قد اقترحت من قبل المشتغلين بالبحث التربوي العديد من الاستراتيجيات، منها إستراتيجية الإثراء، التي تعمل على سد الثغرات وإكمال النقائص التي تتسم بها البرنامج العادية والتي تتسبب في بعض الأحايين في الحد من حرية وايجابية كل من المعلم والتلميذ، وتضيق اهتماماتهم وتحد من رغبتهم في مداهمة سبل التعلم الفعال، وتضفي نوع من الروتين على جو الصف.

أهداف الموضوع:

تهدف هذه المقاربة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه الأنشطة الإثرائية كعامل وسيط في معادلة التفاعل الصفي المفضي إلى مخرجات تعليمية توائم تطلعات منظومة تربوية تضع من أولوياتها استثمار الرأس المال البشري في عملية البناء الحضاري للمجتمعات المعاصرة، من خلال طرح مقاربة نظرية قوامها تقديم مفهوم الإثراء وأهميته وأنواعه ومميزاته، وربط ذلك بالعوامل المتسببة في إحداث القطيعة الصفية، وتعطيل صيرورة العملية التربوية بشكل عام.

أهمية الموضوع:

تستمد الورقة الحالية أهميتها من الدور الكبير الذي تلعبه العلاقة الايجابية بين أهم طرفين من أطراف العملية التعليمية وهما المعلم والمتعلم، كما يستمد الموضوع أهميته أيضا من الدور الذي تلعبه الأنشطة الإثرائية، كونها من الأساليب التي أثبت الدارسون تأثيرها الايجابي على تنمية مختلف الخصائص المعرفية والوجدانية للمتعلمين منها التفكير، الدافعية، الاتجاهات، الميول.

لذلك فهو أي يضفي على الموقف التعليمي مسحة الحيوية، ويزيد من فضول المتعلمين، وبالتالي يرفع من درجة حب الاستطلاع لديهم، كل ذلك يعمل على استمرار المتعلمين في تعلم المزيد حول موضوعات مختلفة ومتنوعة ويكسبهم القدرة على التوجيه الذاتي. ويمكن أن تظهر أهمية الموضوع أيضا كونه جديد في طرحه وتناوله . في حدود علم الباحث . إذ أنه لا توجد دراسات جزائرية على الأقل تناولت الموضوع من هذه الزاوية.

الإشكالية:

من غير الممكن لأي ظاهرة أو موضوع أو حالة أن تعرف أو تفهم إلا بارتباطها وعلاقتها مع ظواهر أو موضوعات أو حالات أخرى، لأن ما في العالم مرتبط بعضه ببعض ويشترط بعضه بعضا، (زيمنيانا، 2009)، وعملية التعليم والتعلم غير مستثناة من هذه القاعدة، فظاهرة نجاحها يكتسي طابع الشرطية، شرطية تواجد أطرافها في وضعية حركة، معرفية، وجدانية، مهارية، واعية تؤدى على نحو تبادلي وتكاملي يتطلب من كل طرف أن يتوفر على الحد الأدنى من الاستعداد للأداء والأداء، أي التزام كل طرف من أطراف العقد النفس ـ تربوي بما عليه من واجبات وما له من حقوق، مضاف وسيط التفاعل وهو نوعية التعليم.

هذه الشرطية باتت مهددة بفعل الهوة التي تتسع يوما بعد الآخر بين الطرفين، نظرا لتلاشي استعداد الطرفين لبذل القدر المناسب من الأداء، مهددة بموجب متغيرات دخيلة قد لا يلقي المرء على أن يعتبر الإثراء من الأساليب القديمة الحديثة، التي أثبتت الدراسات فعاليتها في علاج الكثير من المشكلات التي تستجرها المناهج العادية بالنسبة للمتفوقين والموهوبين والعاديين، كمشكلات ضعف الدافعية، صعوبات التعلم، كونها كما أشارت دراسة السعيد (2005)، ودراسة روعة (2009) تساعد كل المعلم والتلميذ على إيجاد جو من الألفة بينهما من جهة، وبين التلميذ والعملية التعليمية من جهة ثانية.

بناء على ما سبق من وجهات نظر بعضها أيدته الدراسات الوصفية منها والتجريبية وبعضها الآخر كان نتاج للتخمينات وهو مجرد فرضيات تنتظر الانتقال بها مجال البحث والتقصي المعملي والميداني، لذلك راودت الباحث رغبة في محاولة نظرية لإبراز الأثر الذي يمكن أن يحدثه الإثراء، على عملية التفاعل الصفي، خاصة وأن التفاعل الصفي من القضايا التي لا تزال محل جهود بحثية كثيرة، هدفها الكشف عن العوامل التي تساعد على تحقيق التعايش الايجابي والقبول اللا مشروط بين كل من المعلم والتلميذ، خاصة ونحن ومع بداية القرن الحالي نشكو تحول التلميذ من موقعه كضحية إلى جلاد.!.

والسؤال الذي يمكن طرحه في المجال، كيف يساعد الإثراء على تنمية أبعاد التفاعل الصفي ؟.

3. مصطلحات البحث:

1.3.الإثراء:

يتفق الباحثون في الموضوع منهم (الحدابي وآخرون، 2010)على أن الإثراء تزويد المتعلمين بخبرات متنوعة وعميقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية، أو إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة الموهوبين أو المتفوقين أو العاديين حتى تتلاءم مع احتياجاتهم في المجالات المعرفية والانفعالية.

2.4. التفاعل الصفي:

التفاعل الصفي هو التجاوب الانفعالي بين أطراف العملية التعليمية، داخل غرفة الصف.

I. الإثراء:

1.مفهوم الإثراء:

تعد ممارسة الإثراء أحد أوجه الإبداع التي يبذلها المعلم الفعال، يبرز من خلالها اتساع حصيلته المعرفية، وقدراته العقلية، وأساليبه المرنة في استثارة تلاميذه، وهي أيضا من الاستراتيجيات الإبداعية التي تيسر عملية التواصل بين المدرس والتلميذ، زيادة عن ذلك فإن المعلم الذي يمارس الإثراء يعمل على تشجع الإبداع بين متعلميه، ويساهم في تشكيل توقعاتهم الايجابية نحوه. وعلى العكس من ذلك المعلم الذي لا يعتمد على الإثراء ويقتصر على أضعف الإيمان في تقديمه للدرس لابد وأنه يظهر في أعين المتعلمين بصورة الشحيح، والمنوع الذي يتقاعس على إثارة الطموح ويقتل الروح الإبداعية فيهم.

والإثراء نشاط لا منهجي بمعنى أنه ليس من ضمن المنهج المقرر، بل هو مجموعة من النشاطات الإضافية من حيث الكم كإضافة عناصر جديدة في الدرس، ومن حيث الكيف كأن تعميق وحدة دراسية من المقر، تستهدف هذه النشاطات فئة معينة من أفراد الصف أوكلهم، ويعتبر القصد والتخطيط شرطيان أساسيان في عملية الإثراء، ويمارس الإثراء داخل القسم أو خارجه، في المؤسسة أو خارجها.

وتتطلب ممارسة الإثراء حالة من الاستعداد يكون عليها المعلم تمكنه من تقديم كل ما يجب أن يقدم، ويحرص على تمكين المتعلمين من الكفاءات المستهدفة، ولا يمكن لمن يقدم على مهمة التعليم وهو مثقل بالمشكلات الحياتية ينقلها الى غرفة الصف نقلا، أن يمارس الإثراء، إذ أنه وفي حالة لا يقوى المعلم على الإيفاء بالحد الأدنى من عمله، والواقع يغص بهذا النوع.

3. مناحي الإثراء:

يشير بعض الباحثين كـ (الدريدير، 2004)، إلى أن الإثراء يتخذ منحيين أساسيين، أحدهما نفسي أو وجداني والآخر تربوي أو الأكاديمي.

1.3.المنحى التربوي:

الإثراء التربوي أو الأكاديمي، معناه تقديم خبرات تتضمن معرفية جديدة، أو أفكاراً متطورة، لا يغطيها المنهج العادي، وتسهم في تطوير مستويات عالية من التفكير، ومهارات متقدمة في مجال البحث والاستقصاء، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالنمو الشامل للطلاب ويوفر الإثراء الأكاديمي للطلاب فرصاً لإثبات الذات في مجالات التخصص المختلفة، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، كما يوفر لهم خبرات استكشافية عامة يتعرضون من خلالها لموضوعات وأفكار وقضايا معرفية جديدة لا يغطيها المنهج المعتاد، فالإثراء التربوي يقدم للطلاب فرصاً لاستكشاف محتوى علمي جديد لا يعتبر في العادة جزءاً من المنهج الدراسي المعتاد، مما يسمح لهؤلاء الطلاب بالتفاعل والعمل المستقل مع المجالات والموضوعات العلمية التي تتحدى قدراتهم (الحروب، 1999).

2.3. المنحى النفسي أو الوجداني .

الإثراء النفسي أو الوجداني هو تنبيه للقوى الانفعالية للمتعلم من أجل نقله إلى مستوى أعلى من الفضائل الذاتية والجماعية، أي تزويده بما من شأنه الارتقاء بقواه الوجدانية درجة تمكنه من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي داخل الصف وفي المدرسة وفي المجتمع.

II. حاجة التفاعل الصفي إلى الدعم:

نظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي (أبو جادو، 2008).

وتعتبر العلاقة بين المعلم والمتعلمين والمتعلمين فيما بينهم أساس التفاعل ومحوره، وهي بمثابة عقد نفس ـ تربوي، مضمونه ووسيلته التواصل وغايته الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية، يتعين على كل طرف أخذ ماله وأداء ما عليه في محيط مشبع بروح المسؤولية، وتبقى هذه العلاقة في اتجاهها الصحيح طالما التزم كل من المعلم والتلميذ بذلك.

غير أن ما يجب الإشارة إليه أن هناك عقبات تحول دون تمام عملية التفاعل الصفي أو على الأقل الإحالة دون تمامها على الوجه المطلوب، وتتمثل هذه العقبات في عقبات معرفية وأخرى إنفعالية.

أماعن العقبات المعرفيه فيذكر بعض الباحثين عن المشكلات التي تحرم المتعلمين من تحقيق الإشباع المعرفي، وبالتالي الحد من استمرار التفاعل الصفي على الوجه المطلوب، فالمناهج السائدة كما يشير غيات (2003) تتسم بالطول وكثرة المحتويات والمقررات، وكثافة البرامج، وتنافس المواد العلمية على الحصول على أطول فترة في إطار التوقيت الدراسي..فهي تتسم بالحشو وتجاهل حاجة التلميذ إلى الراحة، مما ينتج عن ذلك كثافة في الوظائف التعليمية، فينعكس سلبا على مردود كل من المعلم والمتعلم، فيتجه المعلم دون قصد إلى منطق الكم على حساب الكيف، حيث يوجه كل اهتمامه إلى تنفيذ كامل النشاطات ولو كان ذلك على حساب التلميذ المتوسط والضعيف، الأمر الذي يوجد سدا مانعا أمام المتعلمين، ويحول دون تنمية مهاراته وقدراته، وبالخصوص الفئات الهشة منهم.

إضافة إلى كثافة البرامج، فإن المحتويات فيها من الجفاف ما يجعلها قليلة الإثارة، فهي تهمل حاجات الدارسين الحاضرة، مما يجعلهم ينبذون الدراسة ويكثرون من التغيب أولا ثم التسرب ثانيا عن طواعية أو إجبار (بركان، 1995)، ويجعل المدرسين أمام واقع يضطرون فيه إلى التزام الميكانيكية التي تقودهم إلى التقيد بمجموعة من القواعد والمعلومات تنفذ آليا من بداية الحصة إلى نهايتها، متجاهلين أي اجتهاد يمكن طلابهم من استرجاع أنفاسهم بين الفكرة والأخرى أو بين الموضوع والآخر، الأمر الذي يجعل التلاميذ في وضعية المترقبين لعقارب الساعة ينتظرون نهاية الحصة بفارغ الصبر،

وهذا أهون ما يمكن أن يصدر من تلميذ متعقل، أما فئات أخرى من التلاميذ فيبقون مصدرا لكثير من السلوكيات التي تخرج المعلم عن صوابه، وتعكر صفو بقية المتعلمين.

أما استخدام الوسائل التعليمية والتي يؤكد علماء النفس التربوي على ضرورة استثمارها من أجل إضفاء الحيوية على الجو العام للدرس، وجعل المتعلم يعيش الواقع الملموس للكفاءة المراد تمكينه منها، بالإضافة إلى ما تثيره من تعطش وميل واهتمام لمعرفة المزيد، فيبقى من نوافل الأعمال الصفية. ومع أن العام والخاص من محترفي تربية والتعليم يدرك تماما أن نقص استخدام الوسائل التعليمية أو انعدامها يخنق المتعلم، ويسد أمامه مسالك التفكير ويفتح مجالا واسعا لهروبه من المتابعة الواعية، فانه لاتزال مدارسنا لاتعير الاهتمام الكاف إلى هذا المجال سواء على مستوى الإدارة بحجة أن ميزانياتها لاتتيح اقتناء مثل هذه الوسائل، أوعلى مستوى المعلمين بحجة الحجم الساعي المحدود وكثافة البرامج.

وثمة مشكلة أخرى تعتبر في تقديرنا أكثر وقعا على عملية التفاعل الصفي والمتمثلة في المحدودية المعرفية لكثير من المعلمين، إذ أن هذا الأخير بحاجة إلى تنمية مهنية بغية تزويده بالمعارف التي تساعده على إدراك حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، وتعزيز كفاءاته العلمية في مجال تخصصه، والأهم من ذلك كله تمكينه بيداغوجيا. فالكفاءة البيداغوجي في حدود ما توصلت إليه دراسات كثيرة, أبلغ تأثيرا على التفاعل الصفي من غيرها. ونشير بهذا الصدد الى أن هناك ضعف كبير في هذا الجانب، حيث أن الاهتمام بتكوين المعلمين في ميدان علم النفس التربوي خاصة في الجزائر لازال يتراوح مكانه، ولا أدل على ذلك من أن مهمة التكوين البيداغوجي للمعلمين تسند في الغالب إلى قدامى المدرسين، وأساس ذلك الاعتقاد بأن البيداغوجيا هي خبرة وفقط، أو بتعبير آخر هي مجموعة من سنوات العمل المتراكمة، واستبعاد ما تستند إليه أي . البيدغوجيا . من معارف علمية خضت للكثير من التحقيق والتمحيص، وأثبتت أحقيتها بالتطبيق والممارسة.

إن العوامل التي ذكرنا وغيرها من شأنها جعل عملية التفاعل الصفي في حالة سبات، ومنه فهي بحاجة إلى دعم.

أما على المستوى الانفعالي فالأمر أكثر خطورة من سابقه حيث أشارت دراسات مختلفة إلى أن هناك العديد من المعيقات لمشاعر الحب والألفة اللتان يتطلباهما التفاعل الصفي ويمكن إبراز ذلك من خلال جانبين على الأقل.

أولا: اتجاهات وتوقعات المعلمين.

الاتجاهات والتوقعات عاملين غاية في الأهمية لعملية التفاعل الصفي، وقد" كشفت دراسات عديدة أن المعلمين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء الطلاب المختلفين ويتفاعلون معهم في غرفة الصف على نحو مختلف "(نشواتي، 1998)، كما تختلف تفاعلات المعلمين باختلاف توقعاتهم للطلاب، ويبرز من خلال ذلك اتساع مساحة الاختلاف بين أفراد الصف الواحد، لقد تبين بوضوح أن اتجاهات المعلم وتوقعاته ومشاعره حيال احد طلابه تؤثر وبشكل كبير، في أداء هذا الطالب على المستويين الأكاديمي والاجتماعي.

إن عدم موضوعية الاتجاهات والتوقعات التي يبديها المدرسون لها وقعها السلبي على الجانب الانفعالي للمتعلمين، يبدو ذلك جليا عند بعض التلاميذ باتخاذهم مواقف حيادية أو انعزالية أو انسحابية أو حتى عدائية تخل بالتوازن والتوافق العاطفيين المطلوب تحقيقهما كمادة أولية لبناء علاقات تواصلية مهمة، فسلوكيات التلميذ كما يشير منصور (2007) تتبع من توقعات مدرسه منه فهو يعمل على تحقيقها مهما كان طابعها السلبي.

ثانيا: التناقضات التي يبديها المعلمون أثناء تأدية مهامهم التدريسية:

الكثير من المعلمين دون التمييز بين الذكور منهم والإناث يفرطون في ضبط سلوك طلابهم، "كاستعمال التهديدات، والعقاب بشكل خاطئ، والتقلبات المزاجية اللا مبررة، والحساسية المفرطة..الخ". (قطامي وقطامي، 2005)، وفي الوقت ذاته يطالبونهم بالسلوكيات التفاعلية، الأمر الذي يصعب من مهمة بعضهم فيصيبهم الإنهاك والتعب والملل وبالتالي التخلي عن أداء واجباتهم.

لا نكون مبالغين إذا أكدنا أن كل هذه الإرهاصات متواجدة في المدرسة الواحدة بل وفي القسم الواحد، وعليه فالعلاقة بين المتعلم ومدرسه ليست على ما يرام في عموم الحال، وهو ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت مشكلات

التعليم والمتعلمين كالتسرب الدراسي، والفشل المدرسي، والعنف في المدارس، وقد أفادتنا دراسة سعيد بن مراد إلى أنه سنويا يغادر المدارس الجزائرية بين 400الف و500الف تلميذ وطالب، 30% منهم غادروا بسبب الصعوبات التي تعرضوا لها في متابعة البرنامج التعليمي، و65% بسبب علاقاتهم السيئة مع أساتذتهم.(آمنة، 2007).

3. بعض المظاهر المعبرة عن قصور التفاعل الصفي في مدارسنا:

يتجلى ضعف عملية التفاعل الصفي في العديد من المظاهر وتعتبر العدوانية التي يبديها بعض المتمدرسين تعبيرا من بعضهم عن عدم تقبلهم للمعلم سواء في شخصيته أو تعامله أو طريقة تقديمه للمعارف وما إلى ذلك، وهي في تصورنا من أخف المشكلات طالما أنها ملفتة للانتباه ولا يتواني الكل في مد اليد من أجل علاجها أولا، وثانيا أن هذه المشكلة ترتبط في غالب الأحيان بمرحلة عمرية معينة وهي مرحلة المراهقة، ويبرز السلوك العدواني في العديد من الأشكال منها الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة وهياكلها والضرب والشتم وغير ذلك، ويعتبر الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلمين والمشرفين شكل من أشكال السلوك العدواني أيضا.

ولكن هناك أعراض أخرى هي أشد خطورة على مخرجات التعليم كظاهرة انسحاب التلاميذ وانعزالهم عن عملية التفاعل الصفي، أما الأولى والتي لا يجد التلميذ فيها وسيلة للتعبير عن سوء توافقه وعدم رضاه عن صيرورة التعلم في الصف إلا الهروب إلى عالم الأحلام حيث الإمكانيات غير المحدودة وبأقل التكاليف، ليتمكن من إشباع دوافعه التي لم تتح له فرصة إشباعها على ارض الواقع، وينصرف جزئيا أو كلية عن الاندماج في العالم المحيط به. وأما الثانية ولنفس الغرض يلتجئ التلميذ إلى تفادى الاتصال بمعلمه, ويتجنب التقاطع معه، ويحجم على المشاركة في النشاطات داخل الفصل.

4. بعض الآثار السلبية الناتجة عن قصور التفاعل الصفي:

يرتبط ضعف التفاعل الصفي كما يشير كل من زيان (1981) ونشواتي (1998) وآمنة (2007) وأبو جادو (2008) بالعديد من المشكلات التي استحوذت على كثير من وقت وجهود الباحثين، وأسالت الكثير من الحبر نذكر بعضها كمايلي.

1.4.تعكر المناخ الصفي:

يعد توفير المناخ الصفي الملائم، الذي يسوده جو قائم على علاقات فاعلية ودية ايجابية بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، مطلبا أساسيا سابقا لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته، فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام، وغابت العلاقات الإنسانية أصبحت مصدر توتر وانزعاج للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين إلى قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفي الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم (أبوجادو، 2008) .

1.4. تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة والدراسة:

كشفت دراسة زيدان(1981)، أن التلاميذ الأكثر توافقا مع مدرسيهم يحملون اتجاهات أحسن نحو المدرسة، مما يدل بأن العلاقة بين المعلم وتلميذه ذات أثر واضح على اتجاهات تلاميذهم نحو المواد الدراسية والمدرسة، فإذا ساءت العلاقة تكونت اتجاهات سلبية نحو المعلم وبالتالي المادة المدرسة، لتنتقل العدوى إلى المواد الدراسية، ثم إلى المدرسة بشكل عام.

2.4.ضعف الدافعية العامة والدافعية للتعلم:

يشير سولو (2008) إلى أنه إذا أريد أن ترتفع دافعية التلاميذ فأحسن وأفضل طريقة هي بناء علاقات ايجابية مع التلاميذ، وتعتبر علاقات المحبة والألفة بين المعلم والتلميذ كما تشير دراسات كثيرة حجر الزاوية في استثارة الدافعية لدى المتعلمين

3.4.ضعف التحصيل الدراسي:

على الرغم من أن أسباب ضعف التحصيل كما تظهرها العديد من الدراسات عديدة ومتنوعة إلا أن عدد من الأبحاث يشير إلى وجود علاقة طردية بين ضعف التحصيل الدراسي والعلاقة السيئة بين التلميذ ومعلمه، حيث أصفرت نتائج دراسة عبد الحق (2003)، إلى أن رفض التلاميذ للمعلم وعدم الاطمئنان إلى سلوكه ومواقفه يعزز فيهم الموقف السلبي من المادة، ويضعف فيهم الرغبة في بذل الجهد المطلوب والاهتمام بالدروس، مما يؤدي إلى ضعف في التحصيل لدى عدد من التلاميذ، ورغم أن الدراسة تشير إلى وجود نسبة من التلاميذ يشذون عن هذه القاعدة غير أن حقيقة ارتباط ضعف التحصيل بسوء العلاقة بين طرفي العقد، النفس ـ تربوي، واردة.

III. المنظور النفس ـ تربوي للإثراء في علاقته بالتفاعل الصفي:

مما سبق ذكره من مناقب الإثراء ومتطلبات التفاعل الصفي، يمكن القول بأن فاعلية التفاعل الصفي يمكن تحقيقها عن طريق التوظيف الصحيح للإثراء، الذي يعتبر عملية بيداغوجية تتعدد أبعاد استخدامها فهي ذات بعد إنمائي وآخر توافقي وثالث علاجي، كونها فسحة للمعلم يبدي من خلالها لمسته الإبداعية، لذلك فهي أداة لدعم الاتجاه الايجابي للتفاعل مختلف عناصر العملية التعليمية.

من أهم العوامل المؤثرة سلبا على عملية التفاعل الصفي اختلال التوازن في المنهج الواحد وبين المناهج مجتمعة، وتأتي عملية الإثراء بمجموعة من التعديلات والإضافات التي تفضي إلى تخصيب الخبرات، وتنوع التدريس وأساليب القياس والتقويم، فالإثراء كما يشير العديد من الباحثين منهم روعة (2006) يؤكد على الشمول والتكامل والتوازن بين عناصر المنهاج, وهذا بدوره يضفي صبغة إحساس التلميذ بذاته وبمن حوله، وهي فرصة لتفعيل روح التعاون بين كل من المعلم والتلاميذ والتلاميذ فيما بينهم.

وتعتبر خاصية التعاون داخل الفصل من بين أهم الأهداف التي تنشدها المدرسة الحديثة، حيث بموجبها تبنى علاقات القبول بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية، إذ أن العلاقات الطيبة هي أساس التفاعل التفاعل الصفي، وهذا مالوح لأهميته سولو (2009) في كتابه تفعيل الرغبة في التعليم، وسيد وغازي (2001)حيث يذكر بان الإثراء " ينمي إيجابية الطلاب ونشاطهم في الحصص الدراسية، وتنمي أيضا روح التعاون بينهم.

3.استثارة الدافعية:

لقد أصبح من المسلم به في وسط المهتمين بالقضايا التربوية أن الدافعية تلعب دورا كبيرا في تحسين الناتج التعليمي، وهو ما أكده Jacques (2006) الذي أشار إلى أنه إذا حصلت الدافعية لدى التلاميذ سوف يوفر المعلمون الكثير من الجهود، وتشير دراسات عديدة من بينها دراسة سيد وغازي (2001) وغيرهم أن الإثراء يستثير الرغبة في التعلم ويقوي وينمي إيجابية الطلاب ونشاطهم ويرفع من مستوى الدافعية للانجاز لديهم.

إن التعديلات والإضافات التي تستحدث على محتوى المناهج أو أساليب التدريس بموجب الإثراء تضفي تكاملا على البرنامج التعليمي، مما يضاعف من إقبال الطلاب عليه بمزيد من الرغبة والميل التلقائيين، بحيث يحقق الأهداف تربوية، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية، أو باكتساب خبرات أو مهارات أو اتجاهات علمية وعملية. داخل القسم أو خارجه مما يسمح ببناء علاقات صفية ايجابية متعددة الاتجاهات وتواصل بيداغوجي فعال.

4.استثارة الاهتمامات والاتجاهات نحو المواد الدراسية والدراسة:

دلت نتائج الدراسة التي أجراها العناتي (2010) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية تعزى للبرنامج الإثرائي المطبق، ويشير الحروب (1999) إلى الأنشطة الإثرائية تساهم في زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية، وتقليل الملل الذي يعاني منه البعض في المدرسة العادية وتكوين اتجاهات أفضل لديهم نحو التربية وأنشطتها تعزيز الشعور بقيمة الذات، وقيمة النجاح في العمل، وزيادة فرص تحفيز الطاقات الكامنة لدى الطلاب "

كما أثبتت دراسات أخرى قدرة الإثراء على تنمية بعض الخصائص والمهارات الفردية، كالتفكير الابتكاري والناقد، ومهارات حل المشكلات، والتحصيل الدراسي، فهو يلعب دورا مهما في إنماء مهارات حل المشكلات التي تعتبر المحور الأساس في الإصلاحات الاصلاحات التربوية مع مطلع القرن الجاري، حيث أظهرت نتائج دراسة العناتي والحموري (2009) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى للبرنامج الإثرائي.

الخلاصة:

مما تقدم تتبن العلاقة المتينة والوطيدة بين برامج الأنشطة الإثرائية وعملية التفاعل الصفي، حيث تؤثر الأنشطة الإثرائية بشكل مباشر على تحسين العلاقة بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ المادة التعليمية، وذلك بتعميق وتوسيع وتخصيب مختلف الخبرات التعليمية، إضافة إلى تحقيق الإقبال والرغبة والميل التلقائي لمزيد من التعلم والنجاح فيه، وكذا محاربتها لمختلف العراقيل، والصعوبات، والأساليب التي من شأنها خلق جو روتيني وممل, يقتل في الفرد عزيمته، وإصراره على تحقيق التفوق والنجاح، والسعي نحو التفوق.

فالأنشطة الإثرائية، كما أشار إلى ذلك كل من، السعيد والحروب وصالح والحموري وغيرهم ذات مفعول كبير على تحسين مستوى الدافعية عامة والدافعية للانجاز، وتكوين اتجاهات واهتمامات ايجابية نحو الدراسة والدروس، وتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل، وتنمية مستوى الطموح، والشعور بالمسؤولية، وامتلاك القدرة على التخطيط لمشروع مستقبلي، وتذوق قيمة النجاح في العمل، مما يخلق الحيوي، والنشاط، والتفاعل الايجابي بين المدرس والطلاب من جهة، وبين الطلاب والطلاب من جهة ثانية، وبين الطلاب والعملية التربوية من جهة أخرى.

التوصيات:

بعد أن تم التعرف على أهمية الأنشطة الإثرائية ودورها في إحداث التوافق الصفي وتفعيل العلاقة الإيجابية بين طرفي العقد البيداغوجي، يرى الباحث أنه من المهم صياغة بعض التوصيات.

1. إدراج موضوع الأنشطة أو البرامج الإثرائية ضمن مقررات التكوين المستمر للأساتذة والمعلمين لمختلف المراحل التعليمية.
1. اعتماد الأنشطة الإثرائية لكامل المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.
2. تدريب الأساتذة والمعليمن على كيفية بناء الأنشطة الإثرائية وتطبيقها.

المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد علي.**علم النفس التربوي**، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008.
2. أرزقي، بركان محمد. "**المناهج المدرسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي**" في: كتاب الرواسي..قراءة في المناهج التربوية، باتنة، الجزائر: مطابع عمار قرفي، 2005.
3. تعوينات، علي. **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
4. الحدابي، داود عبد الملك والحمادي، عبد الله ومظفر، ندى طاهر " **فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية** "، **في:** المجلة العربية لتطوير التفوق (مركز تطوير التفوق)، مجلد 01، عدد 01،2010.
5. الحموري، خالد عبد الله. "**اثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم**"، في:مجلة الجامعة الإسلامية(الجامعة الاسلامية غزة)، مجلد 17، عدد 01، يناير 2009.

6. زروالي، لطيفة. "**العنف المدرسي دراسة تحليلية** "، **في:** مجلة التنمية البشرية(مخبر التربية والتنمية، جامعة وهران)، عدد01، سبتمبر 2007.
7. زيدان، محمد مصطفى.**الكفاية الإنتاجية للمدرس**، جدة، المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، 1981.
8. زيمنيايا، إيرينا ألكسييفا.**علم النفس التربوي**، ترجمة بدر الدين عامود، دمشق، سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، 2009.
9. سولو، بوب. **تفعيل الرغبة في التعليم**، ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2008.
10. سيد، أسامة محمد وجميل، عباس حلمي.**الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دسوق:** دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2014.
11. صيداوي، أحمد. قابلية التعلم، بيروت:معهد الانماء العربي، 1986.
12. الطيطي، محمد حمد. **إدارة التعلم الصفي**، اربد، الأردن: دار الامل للنشر والتوزيع، 2010.
13. عبد الحق, منصوري.**صفات المعلم الإنتاجية، وهران الجزائر**: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2003.
14. عريبات، بشير محمد. **إدارة الصفوف وتنظيم بنية التعلم**، عمان، الاردن: دار التقانة للنشر والتوزيع، 2006.
15. العناني، ختام والحموري، خالد."**اثر برنامج إثرائي في التربية الوطنية على اتجاهات طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء نحوها**"، **في:** مجلة جامعة النجاح للأبحاث..العلوم الإنسانية (جامعة النجاح فلسطين)، مجلد 24، عدد24، 2010.
16. غيات، بوفلجة. **التربية المتفتحة، وهران، الجزائر**: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2003.
17. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**،عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
18. كريم، ناصر علي والدليمي، احمد محمد مخلف. **الإدارة الصفية**، ط1، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.
19. مصطفى،عبد السميع محمد وآخرون. **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**، البتراء، **الأردن:** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ نشر.
20. منصور، هامل. "**التلميذ المنبوذ في الصف..عوامل نبذه واساليب تصرفاته**" **في:** مجلة التنمية البشرية(مخبر التربية والتنمية، جامعة وهران)، عدد 01 سبتمبر، 2007.
21. نشواتي، عبد المجيد.**علم النفس التربوي**، بيروت لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.

المراجع الاجنبية:

22. Galand.B " **La motivation en situation d'apprentissage..les apports de la psychologie de l'éducation**", in:Revue française de pédagogie, (France), 2006.
23. Gilly,M.**Maitre-Eléve..Role institutionnels et représentations,** Paris:PUF, 1980
24. Jacques.A. **Eduquer à la motivation: cette force qui fait réussir**, paris: L'armata, 2006
25. Marcel.P. **"Motivation pour le choix de la profession d'enseignant",**in: Revue française de pédagogie(France) n°91,1990.
26. Sillamy.N. **DictionnairedePsychologie**, Paris: Larousse, 1999

دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها

د. عبد الناصر سويطي

كلية التربية/ جامعة الخليل/ فلسطين

Role of school administration in Developing Creativity in Government schools in Districts Hebron and Bethlehem of Palestine and Its Obstacles As pereceived by school principals

Dr. Abdel Nasser Suwayta

College of Education / Hebron / Palestine University

Abstract

This study sought first to identity the role of school administration in developing creativity in government schools in the government of Palestine in Districts Hebron and Bethlehem. Secondaly, the study endeavored to identify the role of the school administration in developing creativity , as perceived by school principals , which may be attributed to variables of sex , academic qualification , years of experience ,undergraduate specialization and place of work. To these two ends, a39- item questionnaire was developed and administered to a sample of 196 male and female principals or 50% of the total population targeted in this study. The questionnaire also included one open – ended questions to identify the role of school administration in developing creativity in these schools and theoretical literature on school administration and creativity.

After data collection and analysis, it was found that the teacher domain , in developing creativity, was very high (86.7%). It was also found that the school administration , local community and school environment domains were high: 75% , 70.4% , and 70.4% respectively. however , the educational curricula domain in developing creativity was average: 68.1%.

The total score of the administration in developing creativity in government school in Districts Hebron and Bethlehem and its obstacles , as perceived by principals of both sexes was 76.4%, a significant percentage of agreement. moreover , it was found that there were no statistically significant differences at a = 0.05 in the role of school administration in development creativity in government schools which might be attributed to variables of academic qualification, years of experience, principals' specialization and place of work. However, there was a difference which might be attributed to the sex variable. After discussion of the results, the researcher suggested the following recommendations

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم, كما سعت إلى معرفة دور الإدراة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات (الجنس, والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل)

وقد تكونت عينة الدراسة من (196) مديراً ومديرة، أي ما يعادل (50%) تقريبا من المجموع الكلي لعدد المديرين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وقد قام الباحث بإعداد استبانه تكونت من (39) سؤالاً، بالإضافة إلى سؤال إنشائي للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، في ضوء ما جاء في الأدب النظري حول الإدارة المدرسية والإبداع.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال المعلم في تنمية الإبداع كان كبيراً جداً بنسبة 86.7%.وأن مجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة 75%.وفي مجال المجتمع المحلي في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة

70.4%.وفي مجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة 70.4%.اما مجال المناهج التعليمية في تنمية الإبداع كان متوسطاً بنسبة 68.1%.وأن الدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في **محافظتي الخليل وبيت لحم** ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، بلغت 76.4%، وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو الأسئلة. كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتخصص المدير، ومكان العمل) بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

وقد قام الباحث بمناقشة هذه النتائج، وأورد عدد من التوصيات.

مقدمة الدراسة

الإبداع سلوك إنساني خلاق يكمن في داخل كل فرد، يتدفق في حالات تحفيز المدارك، واستثارة الأحاسيس، من خلال وسائل عديدة، ويوجد أفرادً متميزين، لديهم ملكة الحضور الدائم والحيوي للعقل الباطن (اللاوعي) وباستطاعتهم الحصول على أنسب الحلول وأفضلها من مجموعة خيارات مطروحة، أو استنباط مجموعة رؤى وتصورات مبتكرة لمسألة ختمت على أنها مستعصية.

والإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توفرها في مدير المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد الطموحات، وتعدد الحاجات، وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة ومجالاتها جميعاً نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والإبتكار في إدارة العميلة التعليمية، وقيادة مدرسة العصر. وهي بلا شك أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد، والديناميكية في مناحي العمل الإداري كلها (الخواجا، 2004).

فالأسلوب الذي كان معمولاً به في المدارس قد لا يصمد أمام هذه التحديات، والتطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة، وثورة المعلومات ؛لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الإداري الروتيني التقليدي حتماً سيؤدي إلى الجمود، وبالتالي التراجع عن مسايرة الركب الحضاري المعاصر.(السلطان، 2004)

إن مدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة والفعالية، ولا أن يقنع بما وصل إليه من أداءه لعمله بإخلاص، إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعيه القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على إستعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر، من خلال تفجيره للطاقات الإبداعية الكامنة في النفس، وحفز القدرات الإبتكارية في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والإبتكار والتجديد والمرونة المحك الأساسي الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته، وفي تحركاته في المجتمع المدرسي(شقور، 2002).

وعلى الرغم من وجود بعض الجهود في رعاية الإبداع والمبدعين في بعض البلاد العربية، إلا أنها لا تزل جهوداً محدودة، وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة للإبداع والمبدعين.ومع هذا فما نشهده من جهود مخلصة في تطوير التعليم، تجعلنا متفائلين بإمكانية تحويل مدارسنا – قريباً إن شاء الله – من مدارس تقليدية إلى مدارس فعالة، يجد فيها كل تلميذ الرعاية التي تناسب قدارته واستعداداته وميوله وتسهم بدور فعال في رعاية المبدعين والمتفوقين (الزبيدي، 2001).

إن المدرسة في العصر الحديث تتطلب من مدير المدرسة جهداً إضافياً، كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات خلاقة مبدعة، من خلال التخطيط للأهداف، ووضعها، أو تحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها، كل هذا يهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها، وتفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركوه المسؤولية، والقيام بأعباء المدرسة، والإشراف عليها، كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف (الخواجا، 2004).

ويواجه الإبداع الإداري العديد من المعيقات، سواءً على مستوى الفرد أو الجماعة أو المدارس، التي تتداخل مع بعضها البعض، لأن ما ينطبق على الفرد قد ينطبق على الجماعة والمدرسة باعتباره جزءً منها، ومن ثم تؤثر بدورها سلباً على أداء المديرين لأعمالهم، وعلى حل مشكلات المدرسة بطريقة إبداعية (الشمري، 2002). لذلك حظي موضوع معيقات الإبداع باهتمام الكتّاب والباحثسن. وتم التوصل إلى عدد من النتائج المتباينة فيما يتعلق بعدد هذه المعيقات وسماتها، وإن كان هناك تكامل فيما بينها؛ إلا أنه يمكن حصر معيقات الإبداع في أربع مجموعات هي : نعيقات عقلية، وانفعالية، ودافعية (الخوف والتردد)، وتنظيمية (الحيزان، 2005).

1. معيقات عقلية: وتتمثل في ضعف قدرة المدير على الإدراك، والتذكر والتحليل، من حيث اتساع المدى والتنويع، وانحصار التفكير في حدود ثابتة لا يستطيع الخروج منها، ويبدو ذلك في اعتماد المديرين على الإحساس والبديهة بالصواب والخطأ عند حل مشكلة ما، واستخدام أساليب مألوفة، وضعف القدرة على ترجمة الأفكار إلى خطط بسيطة وحددة للفعل الإيجابي، والشعور بأن حل المشكلة عملية عقلية معقدة، والنظر إلى المشكلات الكبرى نظرة كلية دون تقسيمها إلى مشكلات صغرى، والاعتماد على المنطق في تقييم الأفكار الجديدة، وليس على اختيارها عملياً، والاعتقاد بأن هناك حلاً وحيداً صحيحاً لأي مشكلة. والانتقال إلى الاستنتاجات، دون إعطاء وقت للخيال ليدرس تجربة كل الأفكار المطروحة.
2. معيقات انفعالية (الخوف والتردد) :إن المغالاة في بعض الانفعالات مثل الخوف والتردد قد تسبب في إعاقة الإبداع، لأنها تؤدي إلى تقييد التفكير، وتمنع من السعي وراء الجديد، وتسبب الانطواء على النفس، أو ضعف الثقة بالنفس، ومن مظاهر ذلك : خوف المديرين من التجديد؛ لما يترتب عليه من مخاطر مجهولة، واستخدام أسلوب التبعية في التفكير، والخوف من التعرض للسخرية، والظهور ومواجهة الآخرين، واللوم من سلطة أعلى في حال فشل الفكرة الجديدة.
3. معيقات دافعية : إن ممارسة المديرين للإبداع رغبة حقيقية من جانبهم، بحيث يكونون مدفوعين للدرجة التي تجعلهم يبذلون الجهد الايجابي المحقق للإبداع، لذلك فإن من المعيقات التي تؤدي إلى أحجام دافعية للمديرين عن ممارسة الإبداع ضعف رغبة المديرين في التجديد، وقلة تشجيع المديرين المبدعين بالطريقة الملائمة، وضعف الحصول على احترام وتقدير الآخرين ومساندتهم، ووضع الحواجز ضد الأفكار الجديدة، وعدم العدالة في تقديم الجزاء مقابل الفكرة الجديدة، وقد يكون الحافز ملائم للجهد المبذول.
4. معيقات تنظيمية : إن من العوامل التنظيمية التي قد تؤدي إلى إعاقة إبداع المديرين تركّز السلطة في يد وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتربية والتعليم، وضعف السماح للمديرين بالاشتراك في المساهمة في تنظيم ورسم خطط المدرسة، وتحديد أدوار المديرين في لوائح وتعليمات ثابتة وبشكل مفصل، وإلزام المديرين بالرجوع إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم.(جروان، 2002)

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة مدى مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، إذ أن المدير بوصفه قائداً تربوياً في مؤسسته، يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الفعالة، وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق. من هنا تأتي هذه الدراسة لتوضيح دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها.

الدراسات السابقة :

قد ظهر من مراجعة الدراسات السابقة في موضوع دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع عدد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وسيتم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي :

1. الدراسات التي تناولت خصائص الإبداع الإداري وعناصره.
2. الدراسات التي تناولت معيقات الإبداع الإداري.
3. الدراسات التي تناولت مهارات مديري المدارس اللازمة لتنمية الإبداع.

الدراسات التي تناولت خصائص الإبداع الإداري وعناصره :

فقد قام الطيب(1988) : بدراسة هدفت إلى تحديد بعض القيم التي يمكن اتخاذها إطاراً مرجعياً للمنظمات الإبداعية، والتعرف إلى مقومات (عناصر) الإبداع، ومقومات المناخ التنظيمي التي تدعم التوجهات الإبداعية في المنظمات، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من المديرين بلغت (120) مديراً عاماً في المؤسسات الحكومية في المملكة العربية السعودية.وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من حيث القيم التي يمكن اتخاذها إطاراً مرجعياً للمنظمات الإبداعية، والتعرف إلى مقومات (عناصر) الإبداع، ومقومات المناخ التنظيمي التي تدعم التوجهات الإبداعية في المنظمات وتعزى الى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، بينما كانت هناك فوق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.وأشارت النتائج إلى أهمية دور الإدارة العامة للمنظمات في تنمية الإبداع، حيث يشكل هذا الدور النسبة الأكبر من بين العوامل التي تؤثر على تنمية الإبداع في المؤسسات.

وفي دراسة قام بها عساف (1995) فقد هدفت إلى التعرف على "خصائص الإبداع"، ومراحل عملية الإبداع، ووسائل تحقيقه، ومعيقاته في المنظمات ". وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الموظفين بلغت (400) موظفاً وموظفة في المؤسسات التربوية في جمهورية مصر العربية، أستخدم فيها المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن الابداع ظاهرة فردية وجماعية، فهو ليس حكراً على الأفراد، وإنما تتم ممارسته عن طريق الجماعات والمنظمات، وأن الإبداع ظاهرة إنسانية لا تختص بالخبراء والعلماء والأخصائيين فقط، وإن مقومات الإبداع تختلف من شخص لآخر حسب العوامل الوراثية والظروف الموضوعية التي يعيشها ويتفاعل معها مثل : المدرسة، ومراكز العمل، والمنظمات وأن عملية الإبداع الإداري تمر بمراحل متداخلة تتمثل في : الإحساس بالمشكلة، وتكوين المشكلة واكتشافها وتحديدها، وجمع المعلومات، وتحديد الحلول والبدائل المتصلة بها، وفحص الحلول بصورة نقدية، وتقييمها، وصياغة الفكرة الجديدة وتنفيذها، وأن من أساليب تحقيق الإبداع في المنظمات : استخدام التفكير العميق، وتعلم حل المشكلات بصورة إبداعية ؛ عن طريق التعلم، والتدريب، والمشاركة في الندوات، وحلقات النقاش، والمؤتمرات والمحاضرات، وتنمية المهارات، والقدرات، وأن من معيقات الإبداع هيمنة اللوائح والأنظمة، وافتقار المديرين إلى الثقافة المعرفية والإدارية.

اما دراسة عبد الفتاح (1995) فكشفت عدد من النتائج منها : أن التفكير الإبداعي يقوم على تصور واسع، وانطلاق فكري بلا قيود أو حدود، والبحث عن حلول متعددة وجديدة، والربط بين أفكار لم يكن بينها ارتباط من قبل، والخروج عن المألوف والمعتاد، وأن مهارات التفكير الإبداعي تتمثل في مهارات فكرية وفنية وإنسانية، والإلمام بالظروف المحيطة، وأن التفكير الإبداعي يحسن المناخ العام لعملية القرار من منطلق أن المدير المبدع يمتلك قدرات إبداعية عالية وطاقات متجددة، ويخرج عن الأفكار التقليدية الأمر الذي يظهر قدراته وإبداعاته على ابتكار الحلول وإثارة الفكر. وأشارت النتائج على أهمية دور الإدارة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتي تتمثل في المهارات الفكرية والفنية والإنسانية.

كما اجرى جحلان (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على "مدى ملائمة المناخ التنظيمي السائد في المنظمات الحكومية للإبداع، والتعرف إلى المعيقات التي تحول دون إيجاد المناخ التنظيمي الذي يساعد على الإبداع الإداري، والكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي والإبداع الإداري بالمنظمات الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية". وخلصت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي السائد في المنظمات الحكومية لا يساعد على الإبداع، وأن هناك معيقات تحول دون أيجاد المناخ التنظيمي الذي يساعد على الإبداع منها : الاعتماد في إصدار القرارات الجديدة على ما صدر من قرارات سابقة

مماثلة، وتأجيل اتخاذ القرارات بدلاً من المخاطر بارتكاب الأخطاء، والالتزام بحرفية التعليمات واللوائح، وهيمنة الاتصالات الرسمية بين الأقسام، والاهتمام بالتركيز على توقيع العقاب في حالة وجود أخطاء في العمل أكثر من الاهتمام بمكافأة الجوانب الايجابية في الأداء، وقصور نظام الحزافز في تبني الأفكار الجديدة؛ لأنها تمثل نسبة مخاطرة وتحدٍ ورجوع الموظفين إلى الرؤساء في أغلب الأحيان.

وكشفت دراسة أمابل Amabel)، (2000 عدد من النتائج، منها : تأثر مستوى السلوك الإبداعي الإداري الإبداعي بصورة إيجابية بمناخ العمل الملائم، والعلاقة مع المدير التي يسودها التعاون والانسجام، ويرتفع مستوى السلوك الإداري الإبداعي المتعلق بالقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة عند استخدام الأسلوب الحدسي في حل المشكلات، وأن القدرة على اتخاذ القرارات وسعة الاتصالات لا تتأثر عند استخدام الأسلوب النمطي في حل المشكلات، كمل وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين مستويات السلوك الإداري الإبداع، تبعاً لاختلاف الجنس والمستوى العلمي، بينما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين مستويات السلوك الإداري الإبداعي تبعاً لاختلاف الخبرة العملية للمديرين، وكانت الفروق لصالح المديرين ذوي الخبرة العملية الطويلة.

كما اجرى كل من آل خليفة والربيعان (2000)دراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين مفهوم الولاء في علاقات العمل ومدى سعي المديرين إلى الإبداع في العمل، من خلال إبداع وسائل لتطوير أعمالهم، والتعرف إلى نمط الإبداع للمديرين المتعلق بعلاقات العمل في الأجهزة الحكومية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من 1\380مديراً من مديري الإدارات، ومن في حكمهم في الوزارات والهيئات الحكومية اختبروا عشوائياً.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن المديرين يدركون أهمية ارتباط المتغيرات التي تتعلق بالجوانب التنظيمية بأهداف العمل ومصلحته، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين ولاء المديرين على أساس أهداف العمل ومدى حرصهم على اقتراح بعض الوسائل الإبداعية لتطوير أعمالهم، وأنه لا يوجد نمط عام نحو الإبداع أو تطوير علاقات العمل بين المديرين في الوزارات والهيئات الحكومية.

اما دراسة ترويمان (Toremen 2003) فقد هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها المديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي في منطقة جوهانسبرغ التعليمية في جنوب أفريقيا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها :أن من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة وتقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل والتعامل مع أخطاء العاملين بالتسامح والرحمة، والحد من البيروقراطية بتركيز السلطات في يدٍ واحدة، وتوفير نظام اتصال يسمح بتبادل الخبرات والأفكار، وتشجيع الإبداع الفردي، وتقديم الدعم النفسي، وإعطاء وقت كاف للمبدعين، ومنح الحوافز للمبدعين، وتوفير الإمكانات المادية للإبداع. كما بينت الدراسة أن الإبداع يمكن تعلمه من خلال الجو المساعد والدعم، وأن من الخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي العلاقات الإنسانية الايجابية بين المديرين والعاملين، والاتصال المفتوح، والتعاون، وتجنب الانتقاد، والرؤية الواضحة من قبل الإدارة للمستقبل.

الدراسات التي تناولت معيقات الإبداع الإداري :

اما دراسة أمابل وسنس باغ Amabel & Sini Bag)، (1998 فقد هدفت إلى تحديد معيقات الإبداع الإداري في المنظمات في مدينة كانبرا في استراليا، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن من معيقات الإبداع الإداري في المنظمات: عدم توافر المكافآت الملائمة للإبداع، وغياب جو الحرية والدعم الفني والاجتماعي للإبداع.وتناولت نتائج الدراسة المعيقات : العقلية والانفعالية

(الخوف والتردد). واعتمدت في استنتاجها على الجوانب النظرية، وتناولت المعيقات بعمق أكبر، حيث تم تصنيفها إلى مجالات، تضمن مجال عدداً من المعيقات ذات العلاقة بالمجال.

كما قام هيجان (1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على معيقات الإبداع في المنظمات السعودية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن الثقافة التنظيمية للمنظمات السعودية لا تزال قاصرة عن توفير المناخ لتشجيع الإبداع وتعزيزه على الرغم من توافر الدوافع الداخلية للإبداع لدى العاملين والمديرين، وأن ترتيب معيقات الإبداع الإداري في المنظمات الإدارية جاء على النحو الآتي :الإفراط في مكافأة النجاح، والاعتماد المفرط على الخبراء، وعدم شيوع جو المرح والتسلية، والخوف من الفشل، وغياب جو الحرية، والتمسك بالأنماط التقليدية المألوفة، وضعف وضوح الرؤية، وقلة التشجيع من المنظمة، وضعف مساندة العمل الجماعي، وغياب الدوافع الداخلية للإبداع، وأن هذه المعيقات تتوافر في المنظمات السعودية، باستثناء غياب الدوافع الداخلية للإبداع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تعاون المنظمات مع المجتمع المحلي يؤدي إلى عرقلة الإبداع في هذه المنظمات.

اما دراسة غوتام (Gautam ,2001) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية، ومعيقات الإبداع، وتقديم بعض الاقتراحات؛ لتفعيل واستخدم تقنيات الإبداع في المنظمات الإدارية في مدينة جوهر في بهرو في ماليزيا. أستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها : تشتمل تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية على تقديم تعاريف متعددة للمشكلة الأصلية، الأمر الذي يساعد على تحديد نوع الحلول التي يسعى إليها ومداها وافتراض محيط غير مألوف للمشكلة يبني على اللإثارة، والجمع بين الأفكار المتناقضة من أجل كسر حاجز التفكير الاعتيادي، واستخراج دروس من ذلك المحيط، وتبني أدوار مختلفة، وطرح المشكلة من خلال رؤية كل دور، واستخلاص المفهوم عن طريق تحديد كل ما يقع خلف التعبيرات الأساسية في العبارة أو الجملة التي صيغت بها المشكلة بدقة، والتوسع في طرح المشكلة، وتجزئة المشكلة إلى أفكار جزئية من أجل إنتاج أكبر عدد من الأفكار في أقل وقت. كما أوضحت الدراسة أن من معيقات الإبداع ضعف الرغبة في طرح الأسئلة الافتراضية، مثل (ماذا–لو)، ووضع حل وحيد للمشكلة الطروحة، ورؤية المشكلة من خلال مشكلات سابقة قديمة، ومقاومة الأفكار الجديدة. وبينت الدراسة من المقترحات لتفعيل استخدام تقنيات الإبداع تجنب تقييم الأفكار قبل تكوينها، وتقويم عرض الأفكار، وترتيبها حسب الأولوية، واستخدام معايير لتقويم الأفكار المطروحة تتمثل في التكلفة والقبول، والملائمة للهدف.

الدراسات التي تناولت المهارات اللازمة لتنمية الإبداع

فقد كشفت دراسة دودل Dowdle)، (2001 أن مديري المدارس الابتدائية بولاية الباما بحاجه ماسه إلى معلومات إضافية تمكنهم من تطوير مهارات الإبداع الاداري لديهم من أجل توطيد علاقاتهم بالمعلمين، والتلاميذ، وكذلك أولياء الأمور.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من حيث آراء مديري المدارس الابتدائية في ولاية الباما، وخاصة فيما يتعلق بأهمية اختيار المهام الادارية التي يقوم بها هؤلاء المديرون تعزى إلى متغير الجنس.

ثم قدّمت في ضوء هذه النتائج مجموعة من التوصيات، يمكن أن تخدم الميدان متى تم أخذها بعين الاعتبار.

اما دراسة جارير Garber)، (2005 فقد حاولت التعرف إلى كيفية تعامل مديري المدارس الثانوية بأمريكا مع العاملين حول الموضوعات التي تهم المدرسة، والكشف عن أهم الأساليب التي تستخدم في الحوار والنقاش، وإبراز أهم المهارات التي يستخدمها هؤلاء المديرون في تيسير أعمال المدرسة وأمورها العملية والتربوية والإدارية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين الجدد والقدامى تعزى إلى الموقع

الجغرافي والمستوى الوظيفي، أو الخبرة العملية، وعللت الدراسة عدم وجود مثل هذه الفروق إلى طبيعة العمليات اليومية التي توجد في المدارس الثانوية المختلفة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من حيث كيفية تعامل مديري المدارس الثانوية بأمريكا مع العاملين حول الموضوعات التي تهم المدرسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ثم قدّمت مجموعة من التوصيات التي تنمي الإبداع وحل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة، ويمكن لهذه التوصيات أن تفيد في هذا المجال إذا أخذت بعين الاعتبار.

كما كشفت دراسة النابه (1991) التي حاولت التعرف إلى المسؤوليات الإدارية والفنية لمديري المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، والتعرف إلى نوعية الأسلوب الإداري السائد في هذه المدارس، هل هو أسلوب تقليدي ام اسلوب يعتمد على الإبداع الإداري ومركزية اللإدارة في اتخاذ القرارات والصلاحيات الممنوحه للمديرين في تنفيذ هذه القرارات، وإبراز المشكلات التي تعيق الإبداع في الإدارة المدرسية والأساليب التي تتبع في مواجهتها.

وكان من أبرز نتائجها أن (78%) من أفراد عينة الدراسة أبدوا رغبتهم في الاستزادة من الجديد في مجال الإدارة المدرسية، من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي النهاية أوصت الدراسة بعدة توصيات يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى أداء المديرين ومساعدتهم في رفع مستوى الإبداع في العمل الإداري أو الإشرافي.

تعليق على الدراسات السابقة

1. بالنظر إلى الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق معها من حيث موضوعها، فهي تتناول موضوع الإبداع الإداري، إلا أنها تختلف من حيث تناول مجالات الموضوع.
2. اهتمت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة، دراسة هيجان، دراسة جحلان، دراسة عساف، دراسة الطيب، دراسة آل خليفة والربيعان، دراسة أمابل وسنس باغ، بدراسة المؤسسات والمنظمات الحكومية كالوزارات والبنوك التجارية وغيرها، وهنا اختلفت مع الدراسة الحالية التي درست المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين.
3. يلاحظ على الدراسات السابقة أنها شملت العديد من البيئات العربية والأجنبية، ولكنها خلت من الدراسات المحلية، وهذا يعني أن الدراسة الحالية تمثل أفكاراً جدية في مجال العمل الإداري الفلسطيني.
4. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الطيب، ، اللتي تناولت مقومات الإبداع الإداري من حيث : التحسس للمشكلات، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف.
5. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عساف ودراسة غوتام (Gautam) اللتين تناولتا عملية الإبداع الإداري من حيث : اكتشاف المشكلة وتحديدها، وانتاج الأفكار وتنميتها، وتحليل الأفكار وتنفيذها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر الإبداع الإداري من أهم ركائز تقدم الدول وتطورها في شتى الميادين: الاقتصادية والاجتماعية والتربوية؛ لأنه يساعد في حل المشكلات باختلاف أنواعها بالإضافة إلى تحسين أساليب العمل بطرق مبتكرة، حيث أن الإبداع الإداري يؤدي إلى تحسين المناخ العام لاتخاذ القرارات، كما يعمل على كسر الحواجز وإثارة الأفكار الجديدة والمفيدة. كما يعمل الإبداع الإداري على تحديد نوع الحلول، والتخلص من التفكير الاعتيادي، وإنتاج عدد أكبر من الأفكار في أقل وقت وجهد.غوتام(Gautam، 2001)

وفي مجال الإدارة المدرسية يوجد الكثير من التحديات التربوية التي تتطلب من المدير توفير جوٍ مناسبٍ للتعليم والتعلم، وفي خضم تلك التحديات يجد مدير المدرسة نفسه أمام عقبات كثيرة جداً، وذلك لأنه يفترض ألّا يعمل بعيداً عن معترك الحياة المعاصرة، حلوها ومرها، سيئها، ورديئها، بل يعمل في غمار تلك الأحداث ؛لان مهمته أن ينشئ أجيالاً تتسلح بالعلم والإبداع ويوجد أمماً من المفترض أن تتعايش مع الواقع، وتساير الركب البشري، وإلّا ضاعت هويتها ودفتن أصولها.

ومن خلال اشراف الباحث على الطلبة المتدربين في المدارس في مساق التدريب العملي في محافظة الخليل، فقد لاحظ عدم اكتراث الإدارة المدرسية بتنمية الإبداع في المدرسة ؛ لأسباب تتنوع بين أسباب داخلية، تتعلق بهيكلية المدرسة ونظامها، وأسباب خارجية تتمثل في المعيقات المحيطة بالمناخ التربوي في فلسطين عامة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في تحديد دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم، ومعرفة مدى تأثرها بمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس.

لذا فان هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها ؟
2. ما المعيقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع عند الطلبة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والتخصص في البكالوريوس)؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإدارة المدرسية، ودورها الفاعل، واسهامها الملحوظ في تحسين عملية التعليم والتعلم ومدى مساهمتها في تطوير مهارات الابداع لدى طلبة المدارس.

وتبرز اهمية الدراسة في :-

1. التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها.
2. تشجع هذه الدراسة على إجراء مزيد من الدراسات حول دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع.
3. تشكل هذه الدراسة حافزاً للعاملين في مجال الإدارة المدرسية، للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية من أجل تعريفهم بطرق الإدارة المدرسية فيما يتعلق بتنمية الإبداع.
4. توضيح معيقات الإبداع في المدارس، فمعرفة هذه المعيقات يعتبر خطوة أولى من أجل التغلب عليها.
5. التوصيات التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستساعد في تنمية الإبداع في المدارس عامة. كما تبدو أهمية هذه الدراسة أيضاً في الفئات التي سوف تستفيد منها، والمتمثلة في:
   1. المديرين والمديرات : حيث ستوضح لهم هذه الدراسة كيفية مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الفلسطينية عامة.
   2. الطلاب في المدارس: وهم الذين ستنعكس عليهم الفائدة التي سيكسبها المعلمون فتزيد من تحصيلهم العلمي، ومهارات التفكير الإبداعي لديهم.
   3. الباحثون في مجال الإدارة المدرسية والإبداع من وجهة نظر المديرين والمديرات في المستقبل.

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها.

2. دراسة أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والتخصص في البكالوريوس)، على موضوع الدراسة المتمثل في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها منة وجهة نظر مديريها
3. تحديد اهم المعيقات التي تعيق مدير المدرسة من تنمية الابداع

حدود الدراسة:

تم تحديد الدراسة بالحدود الآتية :

1. المحدد البشري : (المديرون والمديرات في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم).
2. المحدد الزماني : (الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2014-2015).
3. المحدد المكاني : (محافظتي الخليل وبيت لحم).
4. محدد أداة الدراسة وتعتمد نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة المستخدمة ومعامل ثباتها، وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع : مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة؛ ينتج إنتاجاً نافعاً له، أو للمنظمة التي يعمل فيها، أو المجتمع الذي يعيش فيه (النمر، 2001).

التعريف الإجرائي للإبداع الإداري: هو استجابات المديرين في الإدارة المدرسية لتنمية الإبداع كما تحددها أداة الدراسة.

الإدارة المدرسية : الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة ؛تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربيةً صحيحة وعلة أسس سليمة (أحمد، 1999).

المدير: هو فرد في المدرسة مسؤول عن أداة مجموعة من المرؤوسين بغرض تحقيق أهداف المدرسة وذلك من خلال ما يقوم به من وظائف العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وصنع واتخاذ القرار وقيادة وتوجيه وثم الرقابة مع الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة فيه المدرسة (الحر، 2005).

المدرسة: هي مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس لمختلف العلوم وتكون الدراسة بها عدة مراحل وهي الابتدائية والإعدادية والثانوية. وتنقسم المدارس في فلسطين إلى مدارس حكومية ومدارس خاصة ومدارس تابعة لوكالة الغوث.

المدارس الحكومية: هي المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتشمل المدارس الأساسية والثانوية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من مجتمع الدارسة وسعى إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها وهذا الأسلوب يناسب أغراض الدارسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات في محافظتي الخليل وبيت لحم في الفصل الأول من العام الدراسي (2014_2015). وقد بلغ عدد المدارس حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم في هاتين المحافظتين (429) مدرسة للذكور والإناث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (215) مدير مدرسة حكومية، وقد مثلت هذه العينة ما نسبته (50%) من مجموع المجتمع الدراسي الكلي، وقد اختار الباحث العينة وفقا للطريقة العشوائية البسيطة الفردية، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والتي جرى عليها التحليل الإحصائي (196) استبانة. حيث مثلت ما نسبته (91%) من عينة الدراسة، والجدول رقم (ا) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) يوضح خصائص العينة الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	88	44.9
	انثى	108	55.1
مكان العمل	مديرية جنوب الخليل	68	34.7
	مديرية وسط الخليل	46	23.5
	مديرية شمال الخليل	37	18.9
	مديرية بيت لحم	20	10.2
	مديرية بيت ساحور	10	5.1
	مديرية بيت جالا	15	7.7
المؤهل العلمي	دبلوم	25	12.8
	بكالوريوس	144	73.5
	دبلوم عالي فأعلى	27	13.5
الخبرة	أقل من 5 سنوات	57	29.1
	5-10 سنوات	68	34.7
	أكثر من 10 سنوات	71	36.2
التخصص	علمي	74	37.75
	أدبي	122	62.25

اداة الدراسة

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، ولمعرفة **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس**، طور الباحث استبانة مكونة من قسمين : يشتمل القسم الأول على معلومات عامة ضمت متغيرات الدراسة: وهذه المتغيرات هي متغير الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وسنوات الخبرة في العمل الإداري والتخصص في البكالوريوس. في حين تكونت الاستبانة من (39) فقرة، بالإضافة إلى سؤالين إنشائيين يتصلان بمعيقات الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، وتم تقسيم الفقرات إلى خمسة مجالات، وهي كالآتي :

الإدارة المدرسة من (1-14)، المجتمع المحلي من (15-19)، والمناهج التعليمية من (20-24)، والبيئة المدرسية من (25-28) أما مجال المعلم من (29-39).

وللخروج بنتائج علمية دقيقة لهذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس ليكرت خماسي الابعاد للإجابة عن الفقرات وهي :بدرجة كبيرة جدا، ولها خمس درجات، وبدرجة كبيرة، ولها أربع درجات، وبدرجة متوسطة، ولها ثلاث درجات، وبدرجة قليلة ولها درجتان، وبدرجة قليلة جدا، ولها درجة واحدة.

صدق الأداة :

اعتمد في صدق الدراسة على الصدق المنطقي، إذ قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس الذين أبدوا بعض الاقتراحات والآراء حولها. وقد عدلت بعض البنود في ضوء اقتراحاتهم وآرائهم.

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة فحص الباحث الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة الخمسة، والدرجة الكلية، وذلك من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، فقد استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار (Test Rest) ، على عينة مكونة من (20) مديرا ومديرة وطالبة من مدراء المدارس، وقد بلغت قيمة الثبات لبعد الادارة المدرسية (0، 78)، ولبعد المجتمع المحلي (0، 82)، ولبعد المناهج التعليمية (0، 81)، ولبعد البيئة المدرسية (0، 79)، ولبعد مجال المعلم (0، 81)، في حين بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية (0، 08).

نتائج الدراسة:

اولا : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي

ما دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها؟؟

وللاجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاستبانة والبالغ عددها خمسة مجالات والدرجة الكلية لكل منها. ومن اجل تفسير النتائج بصورة دقيقة فقد تم اعتماد النسب المئوية الاتية: من (80%) فأعلى بدرجة كبيرة جدا. من (70%) الى اقل من (80%) بدرجة كبيرة. من (60%) الى اقل من (70%) بدرجة متوسطة. من (50%) الى اقل من (60%) بدرجة قليلة. اقل من (50%) بدرجة قليلة جدا.

ونظرا لوجود خمسة مجالات تتناولها النتائج تحت السؤال الاول وتتمثل في (الادارة المدرسية والمجتمع المحلي والمناهج التعليمية والبيئة المدرسية ودور المعلم) فسوف يتناول الباحث هذه النتائج كل واحدة منها منفردة على النحو التالي:

المجال الاول: الادارة المدرسية.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال الادارة المدرسية في تنمية الابداع من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين كما يتضح من الجدول الاتي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال الادارة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التقدير
7	التعاون بين المدير والمشرف يساعد في تنمية الابداع لدى المعلمين والمتعلمين	0.764	4.220	84.4	كبيرة جدا
11	القدرة على ادارة الازمات تساعد في زيادة مستويات الابداع في المدرسة	0.549	4.194	83.9	كبيرة جدا
14	نمط القيادة المتبع من قبل الادارة المدرسية يزيد من الابداع	0.698	4.139	82.8	كبيرة جدا
13	المرونة في التعامل مع المعلمين والطلاب ينمي الابداع بشكل افضل	0.693	4.127	82.6	كبيرة جدا
10	تؤدي زيادة سنوات الخبرة الى قدرة اكبر على تنمية الابداع في المدارس	0.608	4.117	82.3	كبيرة جدا

2	يسهم مدير المدرسة بتطوير نشاطات من شأنها تنمية شخصية المتعلم وتطوير جوانب التفكير لديه	0.512	4.096	81.9	كبيرة جدا
1	تلبي الادارة المدرسية حاجات المتعلمين بشتى اشكالها	0.614	4.072	81.4	كبيرة جدا
9	يوجد اهتمام من قبل الادارة المدرسة باستشراف المستقبل	0.666	3.918	78.4	كبيرة
12	الذكاء العاطفي للمدير يزيد من تنمية الابداع بشكل افضل	0.732	3.886	77.7	كبيرة
5	تساعد الادارة المدرسية على تنمية الابداع لدى الطلاب	0.677	3.846	77.5	كبيرة
3	تعقد دورات لتأهيل المديرين في مجال الادارة المدرسية واحدث الطرق المسانده لهم	0.787	3.642	72.9	كبيرة
8	يتم عقد جلسات عصف ذهني للوصول الى افضل الحلول للمشاكل التي تواجه الادارة المدرسية	0.806	3.398	68.0	متوسطة
4	يوجد تداخل بين عمل العاملين في الادارة مما يعطل تنمية الابداع في المدارس	0.981	2.739	54.8	قليلة
6	دور المدير هو رقابي فقط	0.977	2.112	42.3	قليلة جدا
	الدرجة الكلية لمجال الادرة المدرسية	0.313	3.751	75.0	كبيرة

يتضح من ترتيب النتائج الجدول السابق(2) ان درجة التقدير في مجال الادارة المدرسية في تنمية الابداع من وجهة نظر المديرين كانت كبيرة جدا على الفقرات (7، 11، 14، 13، 10، 2، 1) حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (من80%فاكثر) كما كانت كبيرة على الفقرات (9، 12، 5، 3) حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها بين (70%–اقل من 80%) كما كانت متوسطة على الفقرة (8) والتي تنص على "يتم عقد جلسات عصف ذهني للوصول الى افضل الحلول للمشاكل التي تواجه الادارة المدرسية" حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (68%) كما كانت قليلة على الفقرة (4) والتي تنص على "يوجد تداخل بين عمل العاملين في الادارة مما يعطل تنمية الابداء في المدارس" حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (54.8%) كما كانت قليلة جدا على الفقرة (6) والتي تنص على "دور المدير هو رقابي فقط" حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (42.3%) كما كانت الدرجة الكلية لاجابات عينة الدراسة نحو الاسئلة المتعلقة بمجال الادارة المدرسية في تنمية الابداع بلغت (75%) وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو الاسئلة.

المجال الثاني: المجتمع المحلي.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير في مجال المجتمع المحلي في تنمية الابداع من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم، كما يتضح من الجدول الاتي:

جدول (3) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال المجتمع المحلي مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية%	درجة التقدير
18	استطلاع اراء اولياء الامور حول تحصيل ابنائهم يزيد من فرص تنمية الابداع	0.774	3.744	74.9	كبيرة
19	التعاون مع اولياء الامور في حل مشكلات الطلاب يزيد من تنمية الابداع	0.744	3.742	74.8	كبيرة
17	عقد ندوات يحضرها اولياء الامور تساهم في تنمية الابداع	0.813	3.533	70.7	كبيرة
16	وجود مجلس الاولياء الامور يزيد من تنمية الابداع في المدرسة	0.894	3.433	68.7	متوسطة
15	تتعاون الادارة المدرسية مع مراكز للبحوث والدراسات من اجل تنمية الابداع فيها	0.971	3.138	62.8	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال المجتمع المحلي	0.614	3.518	70.4	كبيرة

يتضح من الجدول السابق (3) ان درجة التقدير في مجال المجتمع المحلي في تنمية الابداع من وجهة نظر المديرين كانت كبيرة على الفقرات (18، 19، 17) حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها بين (70%_اقل من 80%) كما كانت متوسطة على الفقرات (16، 15) حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (68.7%)، (62.8%) كما كانت الدرجة الكلية لاجابات عينة الدراسة نحو الاسئلة المتعلقة بمجال المجتمع المحلي بلغت (70.4%) وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو الاسئلة.

المجال الثالث: المناهج التعليمية.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال المناهج التعليمية في تنمية الابداع من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية من محافظتي الخليل وبيت لحم، كما يتضح من الجدول الاتي:

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال المناهج التعليمية مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية%	درجة التقدير
20	الانشطة المدرسية المساندة للمنهاج تساعد على اكتشاف الموهوبين والمبدعين في المدرسة	0.669	4.025	80.5	كبيرة جدا
21	المناهج التعليمية في المدرسة تسهم في تنمية الابداع لدى الطلبة	0.681	3.575	71.5	كبيرة
24	المناهج الدراسية تساعد على تنمية الابداع	0.748	3.391	67.8	متوسطة
22	يتعاون المدير مع المشرف في وضع استراتيجيات مبتكرة لتحقيق اهداف المنهاج	0.834	3.273	65.5	متوسطة
23	يوجد برامج لتعليم الابداع والحث على ممارسته بالمدرسة	0.814	2.769	55.4	قليلة
	الدرجة الكلية لمجال المناهج التعليمية	0.517	3.406	68.1	متوسطة

يتضح من الجدول السابق (4) ان درجة التقدير في مجال المناهج التعليمية في تنمية الابداع من وجهة نظر المديرين كانت كبيرة جدا على الفقرة (20) والتي تنص على " الانشطة المدرسية المساندة للمنهاج تساعد على اكتشاف الموهوبين والمبدعين في المدرسة"

حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (80.5%) كما كانت كبيرة على الفقرة (21) والتي تنص على " المناهج التعليمية في المدرسة تسهم في تنمية الابداع لدى الطلبة" حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (71.5%) كما كانت متوسطة على الفقرات (22، 24) حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (67.8%)، (65.5%) كما كانت قليلة على الفقرة (23) والتي تنص على "يوجد برامج لتعليم الابداع والحث على ممارسته بالمدرسة " حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (55.4%) كما كانت الدرجة الكلية لاجابات عينة الدراسة نحو الاسئلة المتعلقة بمجال المناهج التعليمية لتنمية الابداع بلغت (68.1%) وهذا يدل على درجة تقدير متوسطة للاسئلة.

المجال الرابع : البيئة المدرسية

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال دور البيئة المدرسية في تنمية الابداع من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم، كما يتضح من الجدول الآتي

جدول (5) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال البيئة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية%	درجة التقدير
27	ضرورة توافر مناخ تعليمي تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الابداعية بين المعلم وطلابه	0.717	4.020	80.4	كبيرة جدا
28	تعاني المدارس من عدم توفر امكانات مادية تساعد على تنمية الابداع فيها	0.942	3.757	75.2	كبيرة
25	يتوفر في المدرسة مناخ يحفز الطلبة والمعلمين على الابداع	0.898	3.580	71.6	كبيرة
26	البيئة المدرسية تعيق توفير مناخ للابداع في المدرسة	1.163	2.716	54.3	قليلة
	الدرجة الكلية لمجال البيئة المدرسية	0.451	3.519	70.4	كبيرة

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن درجة التقدير في مجال البيئة المدرسية في تنمية الابداع من وجهة نظر المديرين كانت كبيرة جداً على الفقرة (27)، والتي تنص على ضرورة توفير مناخ تعليمي تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الابداعية بين المعلم وطلابه جيث كانت نسبة الاستجابة عليها (80.4%)، كمان كانت كبيرة على الفقرات (28، 25) ، حيث كانت نسبة الاستجابة عليها (75.2%)، (71.6%) ، كما كانت قليلة على الفقرة (26) والتي تنص على " البيئة المدرسية تعيق توفير مناخ للإبداع في المدرسة" حيث كانت نسبة الاستجابة (54.3%)، كما كانت الدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بمجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع بلغت (70.4%) ، وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو الأسئلة.

المجال الخامس : مجال المعلم.

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال المعلم في تنمية الابداع من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية محافظتي الخليل وبيت لحم، كما يتضح من الجدول الآتي :

جدول (6) :يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ودرجة التقدير لمجال المعلم مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التقدير
36	وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب يزيد من فرص تنمية الابتكار في المدرسة	0.530	4.515	90.3	كبيرة جدا
37	تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا ينمي الابداع بشكل جيد في المدرسة	0.594	4.484	89.7	كبيرة جدا
39	لابد من برامج خاصة لاعداد المعلمين المبدعين والاستمرار في تدريبهم ونموهم المهني	0.564	4.430	88.6	كبيرة جدا
35	التطور الدائم للكادر التعليمي يساعد في تنمية الابداع في المدرسة	0.579	4.413	88.3	كبيرة جدا
38	وجود حوار مع المعلمين ومناقشتهم في العمل التربوي يزيد من دورهم الابداعي	0.569	4.408	88.2	كبيرة جدا
30	تشجيع الادارة المدرسية المعلمين على استخدام اساليب تربوية ابداعية في التدريس	0.601	4.317	86.4	كبيرة جدا
32	تساعد ادارة المدرسة المعلمين في تنظيم العملية التعليمية	0.543	4.306	86.1	كبيرة جدا
29	تنمية العنصر البشري في المدرسة والممثل بالمعلم لانه احد ركائز تنمية الابداع في المدرسة	0.669	4.276	85.5	كبيرة جدا
33	تعتقد الادارة بضرورة غرس مبادئ الابداع والابتكار والتجديد في نفوس المعلمين	0.680	4.244	84.9	كبيرة جدا
34	منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في تنمية الابداع في المدرسة	0.564	4.173	83.5	كبيرة جدا
31	تساعد الادارة المدسية المعلمين في تنمية المهارات الخاصة لديهم	0.507	4.117	82.3	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لمجال المعلم	0.383	4.334	86.7	كبيرة جدا

يتضح من الجدول السابق رقم (7) ان درجه التقدير في مجال المعلم في تنميه الابداع من وجهه نظر المدربين كانت كبيره جدا في الفقرات جميعها وهي على الترتيب (36، 37، 39، 35، 38، 30، 32، 29، 33، 34، 31)، كما كانت الدرجة الكلية لإجابات عينه الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بمجال المعلم في تنميه الإبداع بلغت (86.7%)، وهذا يدل على درجه تقدير كبير جدا للأسئلة.

ترتيب مجالات محور الدراسة من وجهه نظر المدربين:

ولتوضيح النتائج للدرجة الكلية لمجالات الدراسة، قام الباحث بعمليه ترتيب للمجالات الخمسة؛ وذلك في ضوء المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجه التقدير لمجالات الدراسة في تنميه الابداع من وجهه نظر مديري المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم، وهذا يتضح من الجدول التالي :

جدول(8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجه التقدير لمجالات الدراسة مرتبه تنازليا وفق المتوسط الحسابي.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجه التقدير
1	المعلم	4.334	0.383	86.7	كبيره جدا
2	الإدارة المدرسية	3.751	0.313	75.0	كبيره
3	المجتمع المحلي	3.518	0.613	70.4	كبيره
4	البنيه المدرسية	3.519	0.451	70.4	كبيره
5	المناهج التعليمية	3.406	0.417	68.1	متوسطة
الدرجة الكلية		3.819	0.290	76.4	كبيره

يتضح من ترتيب نتائج الجدول السابق (8)ان درجه التقدير في مجال المعلم كانت كبيره جدا وقد بلغت النسبة المئوية (86.7%)ومجال الإدارة المدرسية كانت كبيره، وقد بلغت النسبة المئوية (75%)ومجال المجتمع المحلي كانت كبيره ايضا، وقد بلغت النسبة المئوية (70.4%)ومجال البيئة المدرسية كانت كبيره ايضا، وقد بلغت النسبة المئوية (70.4)ومجال المناهج التعليمية كانت متوسطة، وقد بلغت النسبة المئوية (68.1%)اما الدرجة الكلية لإجابات عينه الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة في مجال الإدارة المدرسية في تنميه الابداع في المدارس الحكومية ف محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهه نظر مديريها فقد بلغت (76.4%)وهذا يدل على درجه تقدير كبيره من الأسئلة.

ثانيا النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

ما المعيقات التي تعيق المدير من تنميه الابداع عند الطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لإجابات افراد العينة على السؤال الثاني، وكانت اهم المعيقات التي تعيق المدير من تنميه الابداع عند الطلبة كما يأتي:

- بين ما نسبه (92%)ان عدم توفير بيئة مدرسيه تحتوي على المرافق اللازمة لتنفيذ الأنشطة يشكل عائقا كبيرا امام تنميه الابداع.
- واشار ما نسبه (89%) ان من اهم المعيقات الابداع كثره الاعباء الإدارية والمكتبية حيث لا يتوفر للمدير الوقت الكافي للتخطيط ولتنفيذ انشطه من شانها تنميه الابداع لدي الطلبة.
- وبين ما نسبه (82%) ان قله الدعم المادي الموجه للمدارس يشكل عائقا اساسيا في وجه تنميه الابداع في المدارس قيد دراسة.
- واشار ما نسبه (79%) ان القوانين التربوية والمركزية في اتخاذ القرار تمثل عائقا كبيرا امام تنميه الابداع.

- وأشار ما نسبه (73%) ان ضغط الدراسة، وكثافه المنهاج، وقله عدد ايام الدراسة تشكل عائقا كبيرا امام تنميه الابداع في المدارس.
- كما اشار ما نسبه (69%) ان من اكثر معيقات تنميه الابداع في المدارس قيد دراسة عدم وجود معلمين لديهم انتماء الى المهنة وهذا يشكل عائقا اساسيا من معيقات الابداع في المدارس.
- كما اشار ما نسبه (67%) ان عدم وجود معلمين متخصصين في النشاطات الإبداعية واللامنهجية، يشكل ايضا عائقا كبير امام تنميه الابداع.
- واشار ما نسبه (62%) ان عدم ثقه المسؤولين في الإدارة المدرسية، وعدم منح الصلاحيات الكافية للمديرين والتعامل معهم كمفتشين فقط يعيقهم في تنميه الابداع.
- اشار ما نسبه (59%) ان اهمال الاهل، وعدم متابعتهم تعلم اولادهم يمثل عقبه امام تنميه الابداع.
- اوضح ما نسبه (57%) ان الاوضاع الاقتصادية والسياسية التي تمر فيها الاراضي الفلسطينية تمثل عقبه كبيره امام تنميه الابداع.

ثالثا : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والتخصص في البكالوريوس)؟

نتائج المتغير الاول من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (a=0.05) في تقدير المديرين لمجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى لمتغير الجنس ".

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختيار (ت) للمجموعات المستقلة (t–Test) كما هو موضح في الجدول الاتي :

الجدول (9) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير الجنس.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	88	3.868	293	194	2.105	0.037
أنثى	108	3.081	583			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يتضح من الجدول (9) السابق، أن قيمة مستوى الدلالة (0.037)وهذه القيمة أصغر من القيمة المحددة في الفريضة وهي (0.05)، ولذلك فإننا نرفض الفريضة ونقول بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الادارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها "، تعزى إلى متغير الجنس لصالح المدراء الذكور.

ويتضح من الجدول أن الوسط الحسابي للذكور (3.898) أعلى منه للإناث (3.081)

نتائج المتغير الثاني من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) **في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي**

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الاحادي (one way ANOVA) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدولين (10)، (11) :

جدول(10) : المتوسطات الحسابية لمجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى المؤهل العلمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي
دبلوم	25	3.773
بكالوريوس	144	3.746
دبلوم عال أو ماجستير فأعلى	27	3.751

يتضح من خلال الجدول (10) أن هناك فروقا بين الأوساط الحسابية لفئات متغير المستوى التعليمي، وللتحقق ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية، أستخدم اختبار تحليل الأحادي والجدول (11) يوضح ذلك :

الجدول (11) : نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المربعات بين الفئات	0.015	2	0.008	0.08	0.926
المربعات الداخلة	19.132	193	0.100		
المجموع الكلي	19.148	195			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يتضح من الجدول (11) أن مستوى الدلالة (0.926)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05) ولذلك فإننا نقبل الفرضية نقول أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها " تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

نتائج المتغير الثالث من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) ن في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها " تعزى إلى متغير مكان العمل ".

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار التباين الأحادي (one way ANOVA) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدولين (15، 16):

جدول (12) : المتوسطات الحسابية لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغير مكان العمل

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي
جنوب الخليل	68	3.722
وسط الخليل	46	3.763
شمال الخليل	37	3.786
بيت لحم	20	3.788
بيت ساحور	10	3.864
بيت جالا	15	3.646

يتضح من خلال الجدول (12) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لفئات متغير مكان العمل وللتحقق ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (13) يوضح ذلك :

الجدول (13) : نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير مكان العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المربعات بين الفئات	0.430	5	0.086	0.871	0.502
المربعات الداخلة	18.562	190	0.099		
المجموع الكلي	18.992	195			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يتضح من الجدول (13) أن قيمة مستوى الدلالة (0.502)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05)، ولذلك فإننا نقبل الفرضية ونقول أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية العمل في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير مكان العمل ".

نتائج المتغير الرابع من السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري ".

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو مبين الجدولين **(14، 15)**:

جدول (14): المتوسطات الحسابية لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	57	3.766
من 10-5 سنوات	68	3.713
أكثر من 10سنوات	71	3.773

يتضح من خلال الجدول (14) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لفئات متغير سنوات الخبرة وللتحقق ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى سنوات الخبرة في العمل الإداري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المربعات بين الفئات	0.145	2	0.073	0.74	0.482
المربعات الداخلة	19.003	193	0.099		
المجموع الكلي	19.148	195			

*دال إحصائيا عند المستوى الدلالة (a=0.05)

يتضح من الجدول (15) أن قيمة مستوى الدلالة (0.482)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05)، ولذلك فإننا نقبل الفرضية ونقول أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري ".

نتائج المتغير الخامس من السؤال الثالث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم و معيقاتها تعزى إلى متغير التخصص".

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، واختبار(ت) للمتغيرات المستقلة (t–Test) وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الاتي:

الجدول(16):نتاج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير المديرين الغدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
علمي	74	30810	270	194	−0.501	0، 617
ادبي	122	3.832	300			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يتضح من الجدول (16) السابق، أن قيمة مستوى الدلالة (0.617) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفريضة وهي (0.05)، ولذلك فإننا نقبل الفريضة لأنه "لا تجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها، تعزى إلى متغير التخصص ويتبين أن هناك تقاربا في الوسط الحسابي للتخصصين العلمي والادبي.

مناقشه النتائج والتوصيات

مناقشه النتائج المتعلقه بالسؤال الاول الذي ينص على: ما دور الإدارة المدرسية في تنميه الابداع في المدراس الحكوميه في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهه نظر مديريها؟

فقد اظهرت نتائج الجدول (11) ان دور المعلم في تنميه الابداع كان كبيرا جدا بنسبه 86.7%.ويرى الباحثان السبب في حصول مجال دور المعلم في تنميه الابداع على اعلى درجه يرجع الى ان المعلمين يعتبرون حلقه الوصل بين الإدارة والمدرسة والطلاب الذين تسعى الإدارة الى تنميه مستويات الابداع لديهم وبالتالي فانهم يتحملون العبء الاكبر في تنميه الابداع سواء على المستوى الشخصي او على مستوى الطلاب. ان هذه النتيجة تؤكد اهميه دور المعلم في تنميه القدرات الإبداعية واطلاق العنان لمواهب الطلبة وميولهم وقدراتهم الإبداعية. وهذا يتطلب من المعلم ان يكون معلم مبدعا ولتحقيق ذلك لابد ان يهيئ المعلم بيئة صفيه مناسبه للطلبة جميعهم والمبدعين منهم على وجه الخصوص.. كما اظهرت النتائج ايضا ان دور الإدارة المدرسية في تنميه الابداع كان كبيرا بنسبه 75%ويرى الباحث ان السبب في ارتفاع دور الإدارة المدرسية في تنميه الابداع كان ما يلقى على الإدارة المدرسية من واجبات في ايجاد فعاليات ونشاطات تنمي الابداع في المدراس حيث تعتبر الإدارة المدرسية هي حجر الاساس للأبداع لما تقدمه وتوفره من امكانيات وارضيه خصبه لتنميه الابداع.

وتظهر اهميه الإدارة المدرسية بالنهوض في العملية التعليمية بكامل جوانبها فهي تدرس كل ما يؤثر على الابداع في المدارس وتسهم في ايجاد الحلول التربويه التي تساعدهم على زياده مستويات الابداع. كما تهيئ كافه الامور للمعلمين

؛ليكونو اكثر قدره على تنميه الابداع من خلال التدريس وتحسين الخبرات التربوية التي يقدمونها للتلاميذ والعمل على رفع مستواهم الفني والمهني وحثهم على الاطلاع المستمر لكل ما يستطيعون الحصول عليه من بحوث او كتب تتعلق في التربية ومواد تخصصهم حتى يستطيعون تحسين ادائهم وبالتالي تنميه الابداع في المدارس كما تعمل الإدارة المدرسية على تهيئه المناخ التربوي الملائم لتحقيق العلاقات الإنسانية بين افراد اسره المدرسة على اسس سليمه مبنيه على الود والمحبة وتمثل الميدان الفعلي لتضافر جهود العاملين فيها من معلمين وإداريين في تيسير دفه الإدارة نحو الابداع بأقصى طاقته.
كما اوضحت النتائج ان مجال المجتمع المحلي في تنميه الابداع كان كبيرا بنسبه 70.4%ويعزو الباحث هذه النتيجة الى اهميه التعاون ما بين المجتمع المحلي المتمثل في الاهالي والمؤسسات الخاصة والمدارس فيما يتعلق في الامور التي من شأنها تنميه الابداع فالمدرسة وحدها لا تستطيع العمل على تنميه الابداع لدى المتعلمين والمعلمين الذين هم في الاساس افرادا في المجتمع المحلي، لذا يلعب المجتمع المحلي دور كبير في التكامل مع المؤسسات التعليمية المتمثلة بالمدرسة في تنميه الابداع وتطويره لدى الطلاب والمعلمين.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هيجان (1999) التي اشارت الى ان من معيقات الابداع بعدم تعاون المجتمع المحلي مع المدارس في تنميه الابداع.
*واظهرت النتائج ان دور البيئة المدرسية في تنميه الابداع كان كبيرا بنسبه 70.4%، ويعزو الباحث هذه النسبة الكبيرة الى ان الابداع يحتاج الى بيئة خاصه من اجل تحقيقه بشكل فعال فالإمكانيات المادية المتمثلة في مرافق المدرسة من مكتبات ومختبرات وحدائق ومبان دراسية حديثه وملاعب تساعد بشكل كبير على تنميه الابداع في المدارس كما تساعد الامكانيات البشرية المتمثلة في الكادر التدريسي الكفء والإدارة المدرسية المؤهلة بشكل مناسب على تنميه مستويات الابداع في المدرسة. ويتضح من هذه النتيجة ان المناهج التعليمية تعتبر الاطار العام للتعليم الذي يتم بموجبه تأهيل الدارسين بالقيم والانماط السلوكية والمهارات والمعارف اللازمة لحياه الانسان كمواطن مبدع يمتلك شخصيه فعاله في مجتمعه بالتالي فان دور المناهج الدراسية لا يقل عن غيره في تنميه الابداع في المدارس. ويرى الباحث ان حصول المناهج التعليمية على اقل درجه تقدير من قبل المدرين قد يعود الى مجموعه من الاسباب منها :عدم اشراك ومساهمه المديرين في وضع اعداد المناهج التعليمية، وشعورهم بصعوبة تغيرها، وعدم اطلاعهم الكافي على محتويات المناهج الفلسطينية الحديثة واهدافها نظرا لانشغالهم بالأمور الإدارية. واتضح من ان الدرجة الكلية لإجابات عينه الدراسة نحو الاسئلة المتعلقة بدور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديرها بلغت 76.4% وهذا يدل على درجة تقدير كبيرة نحو الاسئلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على : ما المعيقات التي تعيق المدير من تنمية الابداع عند الطلبة؟

تبين ان عدم توفير بيئة مدرسية تحتوي على المرافق اللازمة لتنفيذ الانشطة يشكل عائقا كبيرا امام تنميه الابداع، وهذا يدل على اهميه توفير بيئة مدرسيه مجهزه لاحتضان الابداع وتنميته في المدارس الفلسطينية. كما تبين ان من اهم معيقات الابداع كثره الاعباء الإدارية والاعمال المكتبية حيث لا يتوفر للمدير الوقت الكافي للتخطيط ولتنفيذ انشطه من شأنها تنميه الابداع لدى الطلبة بسبب تراكم الاعمال الإدارية عليه، مما يقلل من هامش التخطيط لتنميه الابداع في المدارس، كما ان اتضح ان قله الدعم المادي الموجه للمدارس يشكل عائقا اساسيا في وجه تنميه الابداع في المدارس قيد الدراسة، حيث تحتاج تنميه الابداع الى امكانيات ماديه لتحويلها من مجرد افكار ابداعيه الى نشاطات يتم تنفيذها على ارض الواقع.
وبينت نتائج الدراسة ان القوانين التربوية والمركزية في اتخاذ القرار تعتبر عائقا كبيرا امام تنميه الابداع وهذا يؤكد اهميه منح المديرين بعض الصلاحيات فيما يتعلق باتخاذ القرار وتنفيذ الأنشطة غير المنهجية التي يرون انها تنمي الابداع في المدارس. بالإضافة الى ضغط الدراسة، وكثافه المنهاج وقله عدد ايام الدراسة تشكل عائقا امام التنمية الابداع في المدارس وهنا يتضح اهمية التخطيط التربوي لاستغلال اوقات الدوام بما يخدم تنميه الابداع في المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الاول من السؤال الثالث :-

التي تنص على أنه :"لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور "الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها" تعزى الى متغير الجنس.

واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه الفروق إلى اختلاف طبيعة تفكير كل من الذكر والأنثى حول موضوع دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع نظرا للاختلافات في وجهات نظر الجنسين حول طبيعة هذا الدور و أهميته في تنمية الإبداع. ويعزو الباحث هذه الاختلافات في تناول كل من الذكر والانثى لعملية الإبداع في المدارس ؛ نظرا لاختلاف طرق تنمية الإبداع عند الذكور والإناث نظرا لاختلاف السمات الشخصية لكل من الذكر والإناث والتي تؤثر على عملية تنمية الإبداع في المدارس

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دودل (dowdie1981،) التي أكدت على اختلاف وجهات نظر الإناث والذكور حول دور الغدارة المدرسية في الرقي بمستويات الإبداع بالمدارس

مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الثاني من السؤال الثالث :-

والتي على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين " لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها " تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)في تقدير المديرين لدور الادارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير المؤهل العملي

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اتفاق المديرين من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة على أهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية إن أي مستوى من التأهل العلمي يصل بصاحبه إلى الاقتناع بأهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **جارير (Garber، 1991)**، التي أشارت إلى أن المديرين من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة ينظرون بذات الأهمية إلى الإبداع في المدارس، ويتشاركون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية بنشاطات، من شأنها تنمية الإبداع في المدارس

مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الثالث من السؤال الثالث :-التي تنص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين " لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها " تعزى إلى متغير مكان العمل ".

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عدد مستوى الدلالة (a=0.05)في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير مكان العمل. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه بيئة العمل في المحافظات الفلسطينية قيد الدراسة، بالتالي تتشابه الإمكانات المتوفرة للمديرين في البيئات المدرسية قيد الدراسة، لأنها جميعا تخضع لوزارة التربية والتعليم، وكما تتشابه بدرجة كبيرة مع معيقات الإبداع لدى المديرين في المحافظات الفلسطينية. وبالتالي فإن نسبة كبيرة من أفراد العينة اتفقوا على أن معيقات ومحفزات الإبداع في المدارس الفلسطينية تتشابه إلى حد كبير مع الأخذ بعين الاعتبار النقص الحاد في الإمكانات المادية التي تعاني منها جميع بيئات العمل التعليمية في الأراضي الفلسطينية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جارير (Garber، 1991) ودراسة ليستر (Leaster، 1993) التي أشارت إلى أن المديرين من بيئات الدراسة التي تحمل الصفات نفسها يتفقون على أهمية دور الإدارة المدرسية في تطوير مستوى الإبداع لدى المتعلمين

مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الرابع من السؤال الثالث :-التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين " لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم فلسطين ومعيقاتها " تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الموضوع دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع يرتبط أكثر بالسمات الشخصية والمهنية للمدير، أكثر من ارتباطه بسنوات الخبرة، وبالتالي فإن الفترة التي يقضيها المدير في عمله لا تؤثر بشكل كبير على وجهة نظره تجاه موضوع دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع لا بالإيجاب ولا بالسلب لأن المدير يتولى منصب الإدارة في المدرسة بعد أن يكون قضى فترة طويلة تكسبه الخبرة الكافية للإدراك أهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جارير (Garber، 1991)الذين أشاروا إلى عدم تأثير متغير الخبرة على استجابات المديرين في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين

مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الخامس من السؤال الثالث :-التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، في تقدير المديرين لدور "الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم معيقاتها " تعزى إلى متغير التخصص.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير المديرين لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها تعزى لمتغير التخصص

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإبداع في المدارس يعتمد على مقومات أخرى غير تخصص المدير، مثل سنوات الخبرة في مجال الإدارة، والسمات الشخصية بالإضافة إلى إمكانيات البيئة المدرسية ؛ لأن المدير مهما كان تخصصه، فإنه يستطيع تنمية الإبداع في المدارس من خلال الدورات المختلفة التي تطور لديه السمات الشخصية والمهنية، لذا فإن التخصص لا يؤثر بشكل كبير على تنمية الإبداع في المدارس

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (هيجان 1999)، والتي اشارت إلى عدم وجود أهمية لتخصص المدير في اتجاهه نحو الإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية.

التوصيات :

في ضوء ما تقدم من نتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات هي :

1. ضرورة تطوير المناهج التعليمية، وتضمينها ما يدعو إلى تنمية الإبداع لتقوم بدورها في تنمية الإبداع في المدارس على صعيد المعلمين والمتعلمين
2. ضرورة توفير مجموعة من التسهيلات المادية والمعنوية في البيئة المدرسية، التي من شأنها تعزيز النمو الإبداعي لدى المعلمين والمتعلمين
3. ضرورة زيادة التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي والأسر ؛ لأن تنمية الإبداع لا تقتصر فقط على المدارس، حيث يؤدي المجتمع المحلي دورا مهما في سبيل خلق بيئة مشجعة للإبداع في الأراضي الفلسطينية

4. على الإدارة المدرسية أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية، وتطوير الهياكل، والأنظمة، وأساليب العمل ن بما يؤمن الإسهام والمشاركة، ويحفز على الإبداع، ويشجع على البحث والتجريب، والمبادأة والتجديد
5. ضرورة اختيار مديرين من القيادات التربوية الواعية، التي تؤمن بأهمية الإبداع في المدارس، ويتحلون بالمرونة في التفكير والانفتاح على الخبرات الجديدة، والميل للمخاطرة، من خلال إجراء المقابلات الشخصية، وعقد الاختبارات، ووضع المديرين المرشحين للعمل الإداري في سنة تجريبية ؛ للتأكد من توافر تلك الخصائص لديهم
6. تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الابتكار مثل: حل المشكلات، والاكتشاف والألعاب، والعصف الذهني، والاستقصاء، والتفريد في التعلم

المصادر والمراجع

1. أحمد، محمد(1999).**كيف تخلق بيئة ابتكارية في المنظمات ؟ إدارة الإبداع والابتكار**، ج 2، دمشق : دار الرضا للنشر
2. آل خليفة، فاطمة حسن الربيعان، عصام سعد(2000) قياس إدراك المدراء للولاء والإبداع في العمل الحكومي في دولة الكويت. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، 7(1)، 29-54.
3. جلان، نور سالم محمد (2003). أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين : دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدة. رسالة ماجستير غير منشورة ن جامعة الملك عبد العزيز، كلية الاقتصاد والإدارة، قسم الإدارة العامة.
4. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002).. **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم** عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
5. الحر، خالد (2005)، **الإدارة والمدير**، منشورات مركز ادارة الموارد البشرية، الرياض، السعودية.
6. الحيزان، عبد الإله إبراهيم (2005).**لمحات عامة في التفكير الإبداعي**. الرياض : مطابع أضواء المنتدى
7. الخواجا، عبد الفتاح(2004)**تطوير الإدارة المدرسية**، دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
8. الزبيدي، سلمان عاشور (2001) **الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة**، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس، ليبيا.
9. السلطان، فهد بن صالح (2004). **التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين**. الرياض : مطابع الخالد للأوفست.
10. شقور، محمد حسن (2002). **الادارة المدرسية في عصر العولمة**، ط 3، دار المسيرة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
11. الشمري، فهيد عايض (2002). **المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث**. الرياض: شركة مطابع نجد التجارية.
12. الطيب، حسن أبشر (1998). **التفكير الابداعي**. دمشق : دار الرضا للنشر.
13. عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ (1995). **مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بعملية إتخاذ القرارات الإدارية**.
14. النابه، عمر (1991). " المسؤولية الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك زايد.
15. هيجان، عبد الرحمن أحمد (أ-1999). معيقات الإبداع في المنظمات السعودية. الإدارة العامة، 39 1-77، (1)أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، مركز الدراسات والبحوث.
16. Amabile ،Tereasam(2000). Amodel of creativity and innovation in organization research. **organizational Behavior** ،0 ،123-167.

17. Ambile ،T.& Sensabaugh ،Shron ،J. (1998). **High creativity versus low creativity what make the difrence**. In S.S. cryskiewicz and D.A.Hills (Eds) ،reading in innovation. Greensboros NC : Center For Creative Leadership.
18. Dowdle Joan G.Ates: (2001) "The knowledge and skills required for effective school administration as perceived by Elementary school principais within the strata of A Alabama " ،**Dissertation abstracts international** ،Vol 41 ،No:8 ،1981.
19. Garber Darral H. : (2005) " **Networking among principals** : **Astudy of Established practices and relationships** " ،Paper presented at the Annual Meeting of the national conference of professor of Education Adminstration. (45th 'fargo ،ND ،U.S Louisiana).
20. Gautam ،kanak (2001). **Conceptuai blockbuster creative idea generation teachniques for health administrators** ،Hospital topics ،74(4).ED3645 ،26-Apri11993.
21. Toremen ،Fatib (2003). Creative school and administration. Educational sciences : theory & practical ،3(1) ،248-253.

ديوان ابن نباتة المصري الفاروقي (686هـ- 768هـ)- (1278م- 1366هـ)

دراسة فنية

د. زينب عبد الكريم

كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية

Ibn Nabata Al-Masri Al-Farooqi Poetry Collection (1278-1366): Artistic Study

Dr. Zaynab Abdul Kareem

College of Arts/ University of Al-Mustansirya

Abstract

This poet, just like other traditional poets, begins his poetry by flirting and then interweaves the main aim of the poem as flirting expresses an important psychological part of the poet.

((بناء القصيدة))

نجد في ديوان الشاعر ((ابن نباتة المصري)) اشكالاً متعددة للقصائد، فمنها القصائد الطوال التي بلغ عدد أبياتها ((أحدى عشر بيتاً بعد المئة)) ومنها ما كانت قصائد قصار وصل عدد أبياتها إلى سبعة أبيات فمن النوع الاول قوله:

قضـــى ومـــا قضـــيت مـــنكم لبانـــات متـــــيمٌ عبثـــــت فيـــــه الصـــــبابات

مـــا فـــاض مـــن جفنـــه يـــوم الرحيـــل دمٌ إلا وفـــــي قلبـــــه مـــــنكم جراحـــــات [1]

أما النوع الثاني فورد منها على سبيل المثال:

تسلســـــلت فـــــي خـــــدّي الأدمـــــع معربـــــة فأعجـــــب لمـــــا يســـــمع

قـــد رجـــع الـــدمع إلـــى غربـــه وعـــن غـــزال الشـــرق لا أرجـــع [2]

ولاحظ صورة البيت الثاني وما بها من غزل شفاف رقيق يداعب الخاطر وينزل كالبرد على أذن السامع. وقد ورد في خاتمة القصيدة ذاتها قوله:

عيشـــك والقـــدر كمـــا تشـــتهي تحفـــــض هـــــذاك وذا ترفـــــع [3]

لقد تطرق شاعرنا كغيره من الشعراء إلى الخوض في موضوعات الشعر جميعاً من مديح، وغزل ووصف، ورثاء، وفخر وغيرها وقد أجاد فيها جميعاً مثلما أجاد في طريقته في سبك موضوع القصيدة وبناء النص من حسن الابتداء وبراعة المطلع للوصول إلى الغرض حتى حسن التخلص أو الخاتمة إذ نلمس تعاطفاً بين اجزاء قصائده: وفيما يخص مطلع القصيدة فنجده يمزج في معظم مطالعه ما بين (المديح والغزل) فالغزل يمثل جانباً نفسياً للشاعر.

ويعكس خلجاته الداخلية، ولعله كان ينظر إلى مقدمات القصائد نظرة مختلفة عن الاخرين، لا نظرة تقليدية بل إنه حاول الإضافة على القصيدة والتجديد في المقدمات والتي اطلق عليها ابن المعتز ((حسن الابتداءات))[4]، إن شاعرنا لم يقتصر على ذكر الطلل أو الغزل في مقدمته بشكل تقليدي بل أنه حاول ببراعة خلق مزيج متجانس من اكثر من غرض شعري مثلها ممازجته بين الغزل والطلل أو الغزل والمديح أو جميعها وصبها في قالب شعري يبدأ به نصه باجمل الالفاظ

---

(1) ديوان ابن نباته المصري 67.
(2) المصدر نفسه 308.
(3) المصدر نفسه 308.
(4) البديع لابن المعتز 75.

وأجزلها وأرقها وأسلسها وأقربها وصولاً إلى ذهن السامع بإسلوب واضح ومعان تخلو من التعقيد والركة. لاحظ قصيدته في مدح الرسول ﷺ التي جاء فيها بمطلع مدحي غزلي قال فيه:

شـــجون نحوهـــا العشـــاق فـــاؤا وصـــب مالـــه فـــي الصـــبر راء
وصـــحبٌ أن غـــرُّوا بمـــلام مثلـــي فـــربَّ أصـــاحب بـــالاثم بـــاؤا
وعـــين دمعهـــا فـــي الحـــبِّ طهـــراً كـــأنَّ دمـــوع العـــين بيرخـــاء[1]

هنا الشاعر يمزج المديح بالغزل، وما أروع غزله ومديحه لشخص الرسول الكريم محمد ﷺ.

وكان لشاعرنا براعة في التخلص والانتقال من موضوع إلى موضوع آخر بسلاسة، داخل القصيدة وخاصة فيما يتعلق بمديحه للرسول ﷺ، حيث أنه وجد نفسه مدفوعاً إلى ذلك بحاجة نفسية أملت عليه أن يطيلها الحديث في الغزل حتى غلب طابع الغزل على المديح، وقد يكون هذا المزج مرحلة أو خطوة جديدة في القصيدة، وفي قصائد أخرى مزج ما بين الغزل والوقوف على ديار الاحبة، وذكر الطلل واصفاً لوعة المدور بديار الحبيب وإرسال التحية على إطلال خوالي ذكرته بماضيه البهيج وحبيب الامس، من هذا قوله:

لا وعـــيش اللقـــاء مـــا لـــدموعي وقفـــةٌ بعـــد وقفـــة التوديـــع
يـــا لهـــا باللقـــا ليـــالٍ تولـــت باصـــطباري ومهجتـــي وضـــلوعي
وربوعـــاً كانـــت مـــن الأنـــس تزهـــو فرعـــى الله عهـــد تلـــك الربـــوع
ونجومـــاً مـــن الأحبـــة ســـارت يـــا تـــرى هـــل لســـيرها مـــن رجـــوع [2]

يبث الشاعر هنا شحنة لا يستهان بها من العواطف الصادقة التي تحكي للسامع قصة عشق مرارتها الفراق والالم واللوعة، جسد صورتها من خلال توظيفه لمفردات بعينها مثل (دموعي، توديع، اللقاء، الصبر) وربوعاً كانت بالامس زاهية مبهجة، ثم يختم الصورة بتساؤل حائر (يا ترى هل لسيرها من رجوع) وهيهات لماض أن يعود.

فالسائر من الايام لن يعود وهذه سنة الحياة. وفي هذا النص الغزلي الذي اتخذه الشاعر رمزاً لمدح (الأفضل بن المؤيد) بدأ ابن نباتة قصيدته بذكر الاحبة وقد ختمها بغرض المديح ذاكراً:

لـــك منـــي الـــدُّعا ونظـــم القـــوافي فأعرهـــا لا زلـــت فكـــر الســـميع
وابـــق للمـــادحين منصـــوب ذكـــر بحـــديث المكـــارم المرفـــوع [3]

وعليه فقد اجاد الشاعر (ابن نباتة) عملية الربط بين موضوعين في القصيدة الواحدة او حتى أكثر من موضوعين وباسلوب انسيابي وحرية في الانتقال وحسن التخلص أو كما أطلق عليه (ابن المعتز) ((حسن الخروج))[4] وقد اتفق اكثر النقاد والدارسون على تسميته بـ (حسن التخلص) والمقصود به هو تمكن الشاعر وقدرته على الاستطراد والانتقال من معنى إلى آخر سيتعلق بالغرض الأساس للقصيدة بأسلوب سهل سلس رشيق يختلسه اختلاساً فلا يظهر اختلاف أو تباين اوقطع في لوحات النص الشعري والتنقل بينها أثناء القراءة إذ لا يشعر السامع بصعوبة التنقل في النص من معنى إلى آخر، بل يحدث ذلك بانسيابية لشدة الممازجة والالتئام والانسجام بين المعنيين حتى كأنهما قد أفرغا في قالب واحد [5].

---

[1] الديوان 1.
[2] المصدر نفسه 296.
[3] المصدر نفسه 297.
[4] البديع 60.
[5] ينظر: الايضاح للقزويني 432.

فيتخلص الشاعر من الطلل إلى النسيب إلى المديح أو على العكس من ذلك وقد ينتقل في البيت الواحد، من صورة إلى أخرى ولعل من اجمل تنقلات شاعرنا ابن نباتة، الإنسيابية إلى القصيدة قوله:

أخفي الأسى ولسان دمعي يعلن وأرى الدمى ترنو إليّ فأفتن
وتظلُ تعدي الغانيات مدامعي فمدامعي كعهودها تتلون
بأبي إليّ اسكنتها في خاطري وسرت فسار مع النزيل الممكن
لمياء لي دنيٌ على ميعادها مع أن قلبي عندها مسترهن
تبدي اللآلى منطقاً وتبسماً فكأنّ فاها اللالي معدن [1]

فهنا الشاعر انتقل بانسيابية عالية خلال القصيدة من غرض إلى آخر، فكانت المحصلة ثلاث موضوعات شعرية مابين البدء بالمديح للخليفة (المؤيد) بين التغزل بالحبيبة إلى اسلفها خاطره وصفه الدقيق لها.

ومثلما المطلع وحسن التخلص خطوات مهمة في القصيدة فالخاتمة تبقى البصمة العميقة العالقة في ذهن السامع وكأنها تلخيص دقيق لموضوعات القصيدة والغرض منها.

والشاعر المّجيد هو المتمكن من أن يجعل خاتمة قصيدته مسك ختام يعلق في الأذهان وهذا ما يسميه النقاد بـ(حسن الانتهاء أي خواتيم القصائد).

والخاتمة هي اخر الكلام الذي يتنوه به الشاعر ولذا ينبغي على الشاعر أن يعنى بها لأنها آخر ما يعلق بالأذهان من القصيدة ككل، وعليه فينبغي أن تأخذ مساحة كافية من اهتمام الشاعر من حيث انتخاب الالفاظ الملائمة للمعنى والتي تعطي السامع إحساساً بأن هذه الكلمات هي آخر ما يقال ولا شيء بعدها.

ونجد إن شاعرنا (ابن نباتة) محل البحث قد تميز بتمكنه القولي وحسن خواتيم قصائده التي تلاءمت مع وحدة الموضوع في القصيدة، بأسلوب جميل وسلس، نحو قوله في رثاء ((الشيخ إبراهيم الصباح)) التي استهلها بالفخر وأحسن ختامها بالرثاء جاء في خاتمتها:

يا ابن النبي عزاءً أن بدا كدرٌ فأنها عادة من هذه الدار
للماء والطين أصلُ المرء منتسبٌ فكيف ننكر أن يرثي باكدار
اقول هذا كأني عنه مصطبرٌ والله يعلم ما في طيَّ اضماري [2]

نلحظ في الأبيات اعلاه حسن الخاتمة وارتقاء مستوى نظمها وسبكها هذا في رثاءه للشيخ (إبراهيم الصباح).

إن خاتمة القصيدة تعد القاعدة التي ترتكز عليها القصيدة والانتهاء الذي يستحسن الوقوف عنده، وهو كما ذكر ((ابن رشيق)) قاعدة القصيدة وآخر ما يبقى منها في الاسماع وسبيله أن يكون محكماً لا تمكن الزيادة عليه، ولا يأتي بعده احسن منه، وإذا كان أول الشعر مفتاحاً له وجب أن يكون آخره قفلاً عليه [3].

وعليه فإن (ابن نباته) وضعها في خدمة موضوعه الأساس فكانت هذه الخواتيم مناسبة للموضوع الذي تسير عليه القصيدة في ابياتها كلها ولم يقتصر (ابن نباتة) في نظمه على (عمود الشعر) وإنما خرج عنه باستخدامه (فن شعبي) ظهر في الأندلس بعد دخول العرب إليها سمي بـ :

---

[1] الديوان 486.
[2] الديوان 223.
[3] ينظر: العمدة 243.

فن الموشحات :

الموشحات فن شعري معرب، استحدثه العرب في الاندلس قبل نهاية القرن الثالث الهجري يذكر أن أبياته ينبغي أن يكون عددها خمسة، ويعد (مقدم بن معافى) هو مبتدع هذا الفن وهو ((حزب من الكلام المنظوم تتعدد أوزانه وتتنوع قوافيه تبعاً لرغبة قائله وقدرته على التصرف في أفانين الكلام))[1].

ونجد أن شاعرنا (ابن نباته) قد تطرق كثيراً للنظم في فن الموشحات واخترع ضروباً جديدة وألواناً مختلفة منه، ودليل هذا القول احتواء ديوانه على ثلاث موشحات مختلفة السموط والاغصان ومتنوعة القوافي والاعاريض من ذلك قوله في أحدها وكانت في الغزل:

لهفي على غادة إذا أسفرت ... غارت وجوه الشموس واستترت
لها من السمر قامة خطرت ... كم قتلت عاشقاً وكم أسرت
إذا دعت للنهوض ميلها عطفاً ... كأن سحر الجفون حملها ضعفا
في خدّها شامة معنبرة ... يا نعمة بالشقيق من هرةٌ
وكم لها في الشفاه جوهرة ... تحفُّها ريقةٌ معطرة
من رام بالمشهد أن يمثلها رشقا ... فإنما رام أن يجملها وصفا [2]

هنا جعل (ابن نباتة) الموشحة موحدة الوزن والقافية، وهي حرف (الفاء والالف المطلقة) أما الافرع فجعل كل بيت له وزن وقافية موحدة خاصة به.

وذكر في موشحة اخرى لكن ترتيب الاقفال فيها مختلف مركبة من خمسة أجزاء ومنها مركبة من ستة اجزاء ومنها مركبة من سبعة أجزاء، وأحياناً نجد أقفال داخل الموشحة الواحدة نحو قوله:

حشى من نار صدك ذائبة ... وتحسبها دموعاً ساكبة
ولم يفطن لها سوى صبٍّ أقام ... على فرش السقام
درى ما قصتي فحاكى لوعتي ... وجارى عبرتي
وتبنا كالحمائم في الحنين ... وما يدري الحزين سوى الحزين

سباني بالفتور وبالفنون
غلام شاهرٌ حدّ الجفون
على وجناته لامٌ ونون
يقول وصلك مثلي لن يكون [3]

لقد وظف (ابن نباتة) الالفاظ في الموشحة كصورة جميلة بالالوان مختلفة فكان ترتيبها ترتيباً جميلاً لم يكن كبناء القصيدة في عمود الشعر، لكن مختلفة كل الاختلاف. وهذا شكل من أشكال قصائده.

أما الشكل الاخر في قصائد (ابن نباتة) فهو المقطعات الشعرية.

المقطعات :

[1] ينظر: الموشح في الاندلس وفي المشرق 86 .
[2] الديوان 592.
[3] المصدر نفسه 595.

تضمنت مقطعات (ابن نباتة) موضوعات مختلفة من الشعر العربي، من مثل الغزل والمديح والهجاء والرثاء والوصف، هذا ما أسفر عنه ديوان الشاعر وقد نظمها على الاغلب وفقاً لموضوعات الالغاز أو المداعبة والاخوانيات لاحظ قوله في المديح:

يا من أرى نسبي بيت المديح له ... لو لم يكن لي لا بيتٌ ولا نسبُ
لا تأمرني بمدح الحاضرين فما ... اراه بل لا أرى قلبي له يجب
بيني وبين مدي القوام فاصلةٌ ... ما دام لي في معاني مدحكم سبب[1]

موضوع هذه المقطوعة موضوعها موحد هو (المدح والفخر بالذات) وقد قال ضمن صياغة جميلة في الالغاز جاء فيها:

مولاي ما اسم لنا حل وفق ... وما بـه لا أذى ولا سقم
لسان قوم فإن حذفت وإن ... صحفت بعض الحروف فهو فم [2]

في موضوع المداعبة جاء قوله:

سكنت بالنيل لو لم تكن ... جيرانه لم تك بالشافي
كفاك جيران النيل الأذى ... فحبذا النيلُ بالكاف[3]

هنا يتلاطف الشاعر مع صديق له ناهياً له عن أمر ما بقوله ((كفاك)) مستخدماً صيغة المديح ((حبذا))[4] لنيل العطاء.

وله أيضاً في الاخوانيات مقطوعات منها قوله:

دمْ يا اخي الدين والدنيا معاً ... تعلى بيوت الفضل منك وتكتب
مدح ومنتسب ومسكن نزهةٍ ... كلُّ الثلاثة عنك بابٌ طيب[5]

نجد هنا خطاباً صريح ورسالة واضحة وهي تكمن في ارتقاء منزلة هذا الأخ لأن يكون سنداً في الدين والدنيا وهنا ارتقاء بمنزلة هذا الأخ وعلو مكانة.

لقد اجاد الشاعر في بناءه لقصائده ومقطوعاته الشعرية وكان صاحب أسلوب حسن في اختياره الالفاظ الملائمة للمعنى، سواء أكان ذلك في مقدمات القصائد أو حسن التخلص او الخاتمة وهذا دليل نبوغه الشعري وموهبته التي صقلتها ثقافته العامة، التي ارتقت بمنزلته الشعرية بين شعراء عصره.

ونجد إن قصائده ذات كلاً واحد وكأنه يتمثل إلى الرأي القائل في بناء القصيدة أن ((مثل القصيدة مثل الانسان في اتصال بعض أعضائه ببعض فمتى انفصل واحد عن الاخر وباينه في صحة التراكيب، غادر الجسم ذا عاهة تتخور محاسنه، وتخفى معالمه وقد وجدت حذاق المتقدمين وأرباب الصناعة من المحدثين يحترسون في مثل هذا الحال احتراساً يجنبهم شوائب النقصان))[6].

---

[1] المصدر نفسه 56.
[2] المصدر نفسه 466.
[3] المصدر نفسه 446.
[4] المصدر نفسه 330.
[5] المصدر نفسه 58.
[6] المصدر نفسه 1.

((الالفاظ))

مع إن الالفاظ التي وظفها (ابن نباتة) في قصائده الفاظ ظاهرة سلسة سهلة إلا إن السامع يستشعرها جديدة ولعل السبب في ذلك هو ذكاء الشاعر في توظيفها التوظيف الحسن فحسن الشعر رقة الفاظه ودقة معانيه وجمال أسلوبه، وحسن انسجامه، حيث إن السامع لا يشعر بتنافر الكلمات ولا إلى الالفاظ الركيكة، ولا يقرب المعنى إلى ما ترفضه النفس ويستهجنه الذوق [1].

وقد ذكر الثعالبي عنه ((كانت الألفاظ في شعره مع قرب لفظه بعيد المرام مستمر النظام. يشتمل على غرر من حر الكلام كقطع الروض غب القطر. وفقر كالغنى بعد الفقر. وبدائع أحسن من مطالع الانوار. وعهد الشباب وأرق من نسيم الأسحار، وشكوى الاحباب))[2].

لقد كان ابن نباتة من الشعراء الذين كان لهم تضلع ورسوخ في آداب اللغة العربية نراه بارزاً لا نحتاج في فهم معانيه إلى معجمات اللغة ومنه قوله في قصيدة مطلعها:

ورثت اللفظ عن سلفي واكرم بال نباتة الغرّ السراةِ
فلا عجب اللفظ بحيث يحلو فهذا القطر من ذاك النباتِ[3]

بين الشاعر خلال هذه الابيات رفعة نسبه ورسوخ أهله في العلم وهذا كان عاملاً في جعل ألفاظه عامية شعبية جميلة في الصياغة إذ هو غصنٌ من شجرة وقطر من نبات، وقد اعلم السامع عن سلفه من خلال لفظة بسيطة وهي اسم الاشارة ((ذاك)) فكانت الفاظه مفهومة من العامة والخاصة من السامعين إذ وظفها التوظيف الأمثل الذي يتناسب وتطورات المجتمع فاللغة كائن حي يخضع للتطور والتجديد.

وقد وردت في شعره العديد من الالفاظ العامية التي تتناغم مع مستويات السامعين كافة.

الالفاظ العامية:

من ذلك قوله:

حبها تحتي وفوقي ويميني وشمالي وأمامي ووراءي
فهي ستي جهاتي وليدها سيّدي من حيث ودي وولائي [4]

إن كلمة ((ستي)) هي كلمة عامية ولكن استخدمها الشاعر في شعره ويذكرها الزبيدي بقوله ((وقولهم ((ستي)) للمرأة أي ياست جهات كان كناية عن تملكها له وفي سناء القليل، عامية مبتذلة))[5].

وعبارة عامية مبتذلة قد تكون قاسية بعض الشيء.

وكذلك من الالفاظ العامية التي وظفها ((ابن نباتة)) كلمة (سُكر) في قوله:

سكراً أحبطت أباريق المدام به فرجعت صوت تمتام وفأفاء [6]

هنا ذكر لفظة ((سكر)) كأنها أباريق المدام.

وقد نلمس في شعره فخراً وزهواً بالذات وكأنه يفخر بموهبته الشعرية بين الشعراء قائلاً:

في الشعر والانشاء بابن نباتةٍ تزهو على الخطباء والشعراء [1]

---

[1] زهر الاداب وثمرة الالباب 3/ 83.
[2] يتيمة الدهر 2/ 447.
[3] الديوان 80.
[4] المصدر نفسه 16.
[5] تاج العروس 25/ 248.
[6] الديوان 5.

هنا يوظف الالفاظ على أساس موضوع المفاضلة بين أمرين في مثل ذلك ذكر ابن الأثير ((الالفاظ دخيلة في حيز الاصوات، فالذي يستلذه السمع منها ويميل إليه هو الحسن، والذي يكرهه وينفر منه هو القبيح))[2].

الالفاظ الاسلامية :

وهناك ألفاظ وظفوا ((ابن نباتة)) في قصائده تحمل الروح الإسلامية، وهي واضحة في شعره إذ قد تشكل ظاهرة في شعره من مثل قوله

حسبي من الله غفر الذنوب ومن جدوى المؤيد تجديدٍ لنعمائي [3]

وفضلاً عن أسلوبه في توظيف الالفاظ الموحية بالروح الإسلامية فهو يعتمد أسلوب الاقتباس من القران الكريم.

الاقتباس:

لغة: مصدر اقتبس إذا اخذ من معظم النار شيئاً وذلك مأخوذ من قبس[4].

أما اصطلاحاً: فهو التضمين والاخذ الحرفي أو بتصرف من النص القراني أو الحديث النبوي الشريف أو حتى من الشعر ومأثور القول[5].

وهذا ما نلاحظه في أغلب أشعار ((ابن نباتة)) مثلاً في قوله:

يا ساكني مصر تبت للفراق يدٌ قد صبرت بعدكم حزني أبا لهب
ومهجتي في ضلوعي من جوبوضنا حمالة الهم أو حمالة الحطب [6]

ومثل ذلك أيضاً:

لهفي لنظام مدح فكر أجمعهم بالهمَّ لا بالذكا أمسا أبا لهبِ
كأن أيديهم تبت أسى فغدت من عيِّ أقلامها حمالة الحطبِ[7]

فهذه الأبيات مقتبسة من قوله تعالى: **﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ*مَا أَغْنَى عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ*سَيَصْلَى نَاراً ذَاتَ لَهَبٍ*وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ*فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِنْ مَسَدٍ﴾**[8]

وقال في موضع آخر:

ما بين معروفها ومنكرها نهيٌ وأمرٌ يرضي به ربَّهُ [9]

وهذا البيت مقتبسٌ من قوله تعالى: **﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنكَرِ﴾** [10]

إن لشعر الشاعر قيمة جمالية تتأتى من طبيعة البناء اللفظي للكلمة ((فالجمال هو قيمة جمالية إيجابية نابعة من طبيعة الشيء خلعنا عليها وجوداً موضوعياً وهو لذة نعتبرها صفة في الشيء ذاته))[11].

---

[1] المصدر نفسه 16.
[2] جرس الالفاظ ودلالتها في البحث البلاغي والنقدي 58. ماهر مهدي هلال.
[3] الديوان 5.
[4] لسان العرب مادة (قبس).
[5] ينظر: انوار الربيع في أنواع البديع 1/ 217. ابن معصوم المدني.
[6] الديوان 52.
[7] المصدر نفسه 42.
[8] سورة المسد.
[9] الديوان 37.
[10] سورة ال عمران 110.
[11] جرس الالفاظ 62. ماهر هلال.

فاللغة التي وجدناها في ألفاظ ((ابن نباتة)) كانت تحرص على ائتلاف الجرس وسهولة التعبير وصفاء الرونق، وصفة الاراء، فهجرت كل خشن وتجافت عن كل ما يؤدي حركات الصوت وتردد النفس.

التضمين:

هو أن يأخذ الشاعر بيتاً مشهوراً من أشعار غيره ويضمنه في شعره أو أن يأخذ مثلاً معروفاً من امثال العرب ويصوغها ضمن أشعاره مع ضرورة التنبيه على إن لم يكن مشهوراً لدى نقاد الشعر[1]. وهذا كثيراً ما نجده في شعر ابن نباتة المصري نحو قوله:

تحـــدثك الانفـــاس فيهـــا عـــن اللمـــا ويأتيـــك بالاخبـــار مـــن لـــم تـــزود [2]

فهذا البيت ((لابن نباتة)) ضمنه بيتاً للشاعر ((طرفة بن العبد)) الذي قال فيه:

ســتبدي لــك الأيــام مــا كانــت جــاهلاً ويأتيـــك بالاخبـــار مـــن لـــمْ تُـــزودُ

ومن التضعيف قوله مضمناً شعر ((امرؤ القيس)):

وعــادات حــبَّ هــنَّ أشــهر فيــك مــن قفـــا نبـــك مـــن ذكـــرى حبيـــب ومنـــزلِ[3]

وهنا إشادة ببيت امرؤ القيس بوصفه اشهر من نامٍعلى علم، ومن اقواله أيضا:

فأحييـــت ودّاً كـــان كالرســـم عافيـــاً بســـقط اللـــوى بـــين الـــدخول فحومـــل [4]

وقوله:

وقلـــت خليـــلٌ ينشـــد لهـــمَّ ودَّه إلا أيهـــا الليـــل الطويـــل ألا إنجـــل [5]

وله تضمين من من أبيات الحطيئة الشاعر الإسلامي الهجاء مثل قوله:

دع المكـــارم لا ترحـــل لبغيتهـــا وأقعـــد فإنـــك الجـــامع العـــاري [6]

وبيت الحطيئة كان نصه

دع المكـــارم لا ترحـــل لبغيتهـــا واقعـــد فانـــك الطـــاعم الكاســـي

وقد ضمن امثالاً معروفة من امثال العرب إذ لم تكن الاشعار اجلاهلية والاسلامية فقط هي من استهوت ((ابن نباتة)) وحاول الافادة منها في نظمه، قال في ذلك:

ســـود الغـــدائر قـــد تعقـــرب بعضـــها ومـــن الاقـــارب مـــا يكـــون عقاربـــا [7]

---

[1] الايضاح 416.
[2] الديوان 128.
[3] الديوان 393.
[4] المصدر نفسه 393.
[5] المصدر نفسه 392.
[6] المصدر نفسه 236.
[7] المصدر نفسه 26.

البيت تضمن مثلاً عربياً مشهوراً هو ((الاقارب عقارب)) وقد ضمن مثلاً اخر لا يقل شهرة في الاول وهو لأجل عين تكرم الف عين إذ قال في ذلك

أُفدي الذي عدمت له عين فلم تسحر وعينٌ سحرها لا يعدم
أصف العيون من الظباء لأجله ولفرد عين ألف عين تكرم [1]

هكذا كانت اشعاره سلسة سهلة قريبة من القلب يجملها بالوان البلاغة العربية وفنونها، ولعل أولها هو الجناس.

الجناس:

المقصود به أن يكون هناك تجانس ما بين لفظتين تتشابه بالأحرف وتختلف بالمعنى[2]، وهو أي الجناس ركيزة أساس من أساليب البلاغة والبيان حتى إن الأصمعي ألف كتاباً أسماه (الاجناس)[3].

ويبقى مفهوم الجناس من كلام العرب وما أشتبه في اللفظ واختلف في المعنى[4] أي اتفاق الالفاظ في الشكل واختلافها في المعان.

وينبغي الإشارة إلى أن الجناس على أنواع وإن الشاعر ابن نباتة قد تطرق إليها جميعاً وهي

1- الجناس التام أو ما يسمى بجناس المماثلة:وهو أن يتكرر اللفظ باختلاف المعنى [5] أو هو أن تتفق الالفاظ في أربعة أمور (أنواع الحروف، وأعدادها، وهيأتها وترتيبها))[6].

ومن ذلك قول ابن نباتة:

سهام دعا له سهام رأيً لها في كلَّ معركةٍ مضاء [7]

نلحظ هنا الجناس التام ما بين لفظة (سهام الأولى وسهام الثانية) واختلافها في المعنى فقد توافرت فيها الشروط الأربعة آنفة الذكر في حين أن معنى سهام الأولى هي التي يدعو إليها في ساحة المعركة أما سهام الثانية فالمقصود بها ذات الرأي السديد التي لها بصمة واضحة ووجود في كل معركة وهي تصلي في ساحة الوغى.

2- وهو اختلاف اللفظتين بأمرٍ واحد من الأمور التي بنيت عليها شروط الجناس التام ويتفقان في سائر الأمور [8]

كالبتر سيالاً فلا أدري به جفني المسهد سابكاً أم ساكبا [9]

وفي بيت اخر ورد قوله:

رست أحلامهم سرت لها هم فأكرم بالجبال وبالصخور [10]

هنا نجد جناس غير تام لنقص أحد شروط الجناس التام باختلاف المعنى والتركيبة للحروف، لأن الجناس في البيت الاول بين (سابكا وساكبا).

---

[1] المصدر نفسه 479.
[2] ينظر: المثل السائر 1/ 246. وأيضا الطراز المتضمن 2/ 356.
[3] أنوار الربيع 1/ 197.
[4] ينظر: البلاغة والتطبيق 449.
[5] ينظر: العمدة 1/ 322.
[6] ينظر: البلاغة والتطبيق 451.
[7] الديوان 3.
[8] ينظر: البلاغة والتطبيق 451.
[9] الديوان 26.
[10] المصدر نفسه 214.

متفقين في عدد الحروف وأنواعها وهيأتها ولكن مختلفين في ترتيب الحروف، أما الجناس في البيت الثاني كان بين (رست– سرت) مختلفين في ترتيب الحروف متفقين في شروط الجناس التام الاخرى.

3- الجناس اللفظي أو الخطي

هو أن يتماثل ركنان في اللفظتين مع اختلاف ركن واحد خطاً، أو هو اختلاف ركنين من اللفظين مع تماثل ركن واحد واختلافهما بالخط أو الرسم [1].

وفي ذلك جاء قول (ابن نباتة):

الله جـــارك إن دمعـــي همـــة الســـاري يـــا مـــوحش بـــين الاوطـــان والاوطـــار [2]

فإنَّ الجناس في البيت أعلاه يكمن في اللفظتين (الأوطان– والاوطار) فالجناس في اختلاف الحرفين (النون– والراء)

4- الجناس المصحف أو المحرف

وهو اختلاف اللفظين في الهيأة، أو هو أن يختلف اللفظين في حركة اللفظين فقط [3].

في ذلك جاء قوله:

وكـم لائـم فـي حـبَّ خنسـاء أعرضـت وعنـق حتـى جـانس الهجـر بـالهجر [4]

وفي قول اخر له:

لمـن تجتلـي العـافون بعـد عـوارف عـوارف مـا تسـعي إليـه وتطلـب [5]

فالجناس يقع بين (عوارفِ) بتنوين الكسر و(عوارفُ) بالضم، و(الهجر) المفتوحة و (الهجر) المضمومة، علماً إن كلا اللفظتين متطابقتين في ترتيب وعدد وشكل الحروف.

5- الجناس الناقص أو بزيادة حرف

وهو اختلاف لفظتين في عدد الحروف بزيادة أو نقصان وفي ذلك جاء قول (ابن نباتة):

دق علـي البـاب رزق ولـم أسـر أدق بكعبـي متعبـاً بطـوافي [6]

وهنا الجناس يكمن في لفظتي (دق– وأدق) بزيادة الالف على اللفظة الثانية، وقال أيضاً في هذا الباب:

سـريّ فـي حـروف اللفـظ سـر لمنطقـه وللضـاد اختبـاء [7]

6- الجناس المضارع

وهو اختلاف ركنين في حرفين لم يتباعدا مخرجا [8] أو هو ما تتقارب فيه مخارج الحروف ولم تتباعد [9].

---

[1] ينظر البلاغة والتطبيق 453.
[2] الديوان 217.
[3] ينظر: البلاغة والتطبيق 451.
[4] الديوان 195.
[5] المصدر نفسه 44.
[6] المصدر نفسه 327.
[7] المصدر نفسه 2.
[8] ينظر: البلاغة والتطبيق 453.
[9] ينظر: العمدة 1/ 327.

في مثل ذلك قال ابن نباتة:

أخـا العلـم فـي عقـلٍ ونقـلٍ حـوى المـدى وفـاق علـى الماضـي بغيـر خـلاف [1]

وفي مجال آخر قال أيضاً:

إن سـاء قومـاً مقـامي منشـداً مـدحاً لسـاءهم لـي تشـريفٌ وتسـريفُ

فهنا الجناس ما بين (عقل– نقل) لأن العين تقترب [2] من مطلع النون – وما بين (تشريف– وتسريف) فإن النطق بحرف (الشين) يشبه النطق بحرف (السين).

7– الجناس المقلوب

وهو اختلاف اللفظتين في ترتيب الحروف [3] فقد أكثر استخدامه شاعرنا كثيراً في شعره نحو قوله:

إذا كتبـت السـطر مـن مدحـه أضـاء الطـرس ضـياء الغلـق [4]

وقال أيضاً:

سـلوت لكـنَّ قلبـي يـا سـعاد سـلي وأنت في الحلّ من قلبي ومن قبلي [5]

هنا جناس مقلوب بين (السطر والطرس) وهو جناس قلب كلي وما بين (قلبي– وقبلي) وهو جناس جزئي

المقابلة في شعر ابن نباتة:

وهو أن يؤتى بمعنيين متوافقين ثم بما يقابلهما على الترتيب [6] وفي هذا جاء قول ابن نباتة:

وعاضـد السـيف فيهـا السـطر مـن قلـم حتـى أتاهـا بـإطلاب وأبطـال [7]

فالمقابلة هنا ما بين (طلاب – وأبطال) والسيف– والقلم وهي مقابلة جميلة ما بين صدر البيت وعجزه تخلق نوعاً من التوافق والتناغم بين أجزاء البيت.

وقوله أيضاً:

ثنـى عـن العـرض الأدنـى لـه بصـراً ثنـى إلـى جـوهر الأعلـى بصـائره [8]

والمقابلة هنا ما بين لفظتي (الأدنى والأعلى) والتي خلقت تناغماً واضحاً في أجزاء البيت.

الطباق

لغة: الطباق يعني المطابقة في شيئين إذا اجتمعا على حذو واحد [9]

أما اصطلاحاً: فهو أي الطباق الجمع بين الضدين في الكلام أو بيت الشعر[1]، أو هو كل كلام جمع فيه بين الضدين مطابقة وطباقاً [2].

---

[1] الديوان 327.
[2] المصدر نفسه 326.
[3] ينظر: البلاغة والتطبيق 454.
[4] الديوان 349.
[5] المصدر نفسه 380.
[6] ينظر: البلاغة والتطبيق 440.
[7] الديوان 387.
[8] المصدر نفسه 209.
[9] ينظر: البديع 36.

فقد كان طباق (إيجاب أو سلب) والاول هو الجمع بين لفظين مثبتين متضادين [3] مثل قوله:

حســـناء تعـــرف مـــن تســـير لـــه فتجـــد فـــي ســـهلٍ وفـــي صـــعب [4]

وقال أيضا:

ســـار بـــن يحيـــى فـــي الصـــبَّا بثـــاً أســـرى بـــه شـــرقاً إلـــى غـــربِ [5]

فالطباق هنا إيجاب بين لفظين مثبتين متضادين في البيت ما بين (سهل وصعب) فإن السهل ليس كالصعب، أما في البيت الثاني فإن الطباق ما بين (الشرق والغرب)

أما طباق السلب وهو النوع الثاني من الطباق فهو: أن يجمع بين فعلين مصدر واحد أحدهما مثبت والاخر منفي بأحد أدوات النفي [6]

وفي ذلك ذكر (ابن نباتة):

ومـــع العـــذول يـــرى ليلـــى ويســـمع مـــن لا يســـمع العـــذل فيهـــا قـــول فحشـــاء [7]

وقال أيضاً:

وزال ومـــا زال مـــن وصـــلٍ شـــفيت بـــه من عارض اليأس لكن بعد أشفائي [8]

وأيضاً:

خـــالي الحشـــا أنْ دعـــا فكـــري لشـــكوته أجـــاب دمعـــي مـــا دمعـــي ســـوى طلـــل [9]

وهنا يقع طباق السلب بين (يسمع ولا يسمع) في البيت الاول وبين (زال وما زال) في البيت الثاني و(دمعي وما دمعي) في الثالث، إذ إن الطباق قائم على أدوات النفي وهي (لا- ما) فلولا هذه الادوات لما كان يعرف أن هذا طباق سلب.

التكرار اللفظي:

اعتمد الشاعر التكرار اللفظي في أسلوب نظمه، ولكن يعلم أن التكرار يفيد ترسيخ المعلومة في ذهن السامع وقد أولع (ابن نباتة) بهذا الفن ووظفه في قصائده بشكل واضح، من ذلك قوله:

كـــم قصـــدنا محمـــد فحمـــدنا شـــادويّ الفخـــار والتهـــذيب
كـــم مـــدحنا منـــه نســـباً فجئنـــا بمـــديح مكمـــل ونســـيب
كـــم لـــه فـــي حمـــاه نفحـــةِ غيـــثٍ شـــملت فـــي الـــبلاد كـــلَّ جـــديب
كـــم لـــه عزمـــة إلـــى أرض مصـــر بشـــرت عـــام وفـــدها

---

[1] ينظر: خزانة الادب 65.
[2] ينظر: انوار الربيع في انواع البديع (المعصوم 2/ 32).
[3] ينظر: البلاغة والتطبيق 349.
[4] الديوان 35.
[5] المصدر نفسه 33.
[6] ينظر: البلاغة والتطبيق 438.
[7] الديوان 8.
[8] المصدر نفسه 8.
[9] المصدر نفسه 313.

كـــم أشـــاع الاعـــداء أمـــراً فهـــا للـــــــه فاشـــــنعوا بلطـــــفٍ عجيـــــب [1]

التكرار هنا واضح تجسده أداة الاستفهام (كم) للتأكيد على قضية أن الرسول محمد ﷺ هو رسول رب العالمين وكيف إن الله عزَّ وعلا رد على أعداءه رداً جازماً لا يخلو من لطف.

وقال أيضاً:

فـــنعم الحصـــن إن طلعـــت خطـــوب ونعـــــم القطـــــب إن دار الثنـــــاء
ونعـــــم الغـــــوث إن دهبـــــاء دارت ونعـــــم العـــــون إن دار الرجـــــاء
ونعـــم المصـــطفى مـــن معشـــر مـــا نجـــوم النيـــران، لهـــم كفـــاء [2]

هنا تكررت لفظة (نعم) التي اكدت معنى الابيات بنعم (الحصن– القطب– الخطب– العون– المصطفى) كلها اكدتها لفظة (نعم) والتي هي صيغة من صيغ المدح.

وقد تعد ظاهرة التكرار اللفظي عيباً شعرياً في بعض الاحيان يعاب عليها الشعراء. إلا أن الشاعر أن احسن توظيفها في شعره، وأجاد فتعد نقطة له لا عليه، والشاعر (ابن نباتة) متمكن في توظيف هذا الأسلوب البلاغي كما وفق في توظيف غيره من الاساليب في نتاجه الشعري فالشاعر المتمكن هو الذي يطوع الالفاظ له كيفما شاء فـ ((تجري من السمع مجرى الالوان من البصر))[3].

حيث إن الشاعر كان ينتقي من الالفاظ ويتخير ويفاضل بينهما ويميز بعضهما على البعض متخذاً في نظمه البيت من الشعر لفظاً خاصاً يأبى غيره.

التراكيب

جاءت تراكيب القصيدة في شعر ((ابن نباتة)) قوية ورصينة امتازت بصياغة ذات احكام واضحة ومما يميز هذه التراكيب وجود بعض الظواهر مثل (الجمل الطويلة) فقد عمد الشاعر في بعض التراكيب إلى أن يأتي بمثل هذه الصياغة المتمثلة في بعض الجمل (جمل الشرط) التي أداتها (إن) فيكون جواب الشرط في البيت التي يمثل عجز البيت الشعري (أداة الشرط) نحو قوله:

إن أبـــــي وولـــــده وعـــــرض لعـــــرض محمـــــد مـــــنكم وفـــــاء [4]

هنا وظف أداة الشرط (إن) وقد وقع جواب الشرط في عجز البيت الذي هو اداته (لام الشرط) في قوله (لعرض) وقد وظف الكثير من ظواهر التراكيب اللغوية منها (الأمر– النهي– التمني...الخ) فإن هذه التراكيب تكون ضمن:

1– الانشاء الطلبي
2– الانشاء غير الطلبي

ومن التراكيب ضمن الانشاء الطلبي والتي وردت في شعر ابن نباتة:

1– الامر: هو طلب الفعل على وجه الاستعلاء والالزام [5] وهو صيغة تستدعي الفعل أو قول ينبني على استدعاء الفعل من جهة الغير على جهة الاستعلاء[6] ومنه قول ابن نباتة:

---

[1] المصدر نفسه 24.
[2] المصدر نفسه 3.
[3] سر الفصاحة 110.
[4] الديوان 421.
[5] ينظر: البلاغة والتطبيق 123.
[6] ينظر: الطراز المتضمن 3/ 281.

دع الـــرمح يســـند عـــن قـــدود أحبتـــي فـــــإنَّ قـــــدود المـــــالكين عـــــوالي [1]

وفي قول آخر له ورد فيه:

خـــذ الحـــذر مـــن لحـــظٍ لـــه وذوائـــب فمـــــا هـــــو إلاّ ســـــحرة وحبالـــــه [2]

وظف ابن نباتة في هذه الأبيات الأمر هنا بصيغة (فعل الأمر) هو (دع- خذ) ومن الاعراض المجازية التي وجدناها بكثرة في شعر (ابن نباتة) هي التلهف والتحسر ومنها في قوله:

لهفـــي علـــى أقـــوات ملـــك أســـبغت نعمـــــاكم فـــــوق البريـــــة ظلَّهـــــا [3]

وقوله:

خلّـــوا بعقـــد الحســـن اجيـــادهم وحـــــاولوا صـــــبري حتـــــى اســـــتحال
فـــآه مـــن عاطـــل صـــبرٍ مضـــى والحمـــــد لله علـــــى كـــــلَّ حـــــال[4]

وجد في هذه الابيات أمر بصيغة (التلهف) في البيت أعلاه، و(التحسر) في البيت الذي تلاه من خلال الاداة (آهٍ).

2- النهي: معناه طلب الكف عن الفعل على وجه الاستعلاء والالزام [5] وأن النهي لابدَّ فيه من كراهية منهية [6] أي لابد أن يكون هناك أمراً مكروهاً ينهى عنه في مثل قول (ابن نباتة):

لا تخـــش بيتـــك أن يلـــوي الزمـــان بـــه فـــــإن للبيـــــت ربّـــــاً ســـــوف يحميـــــه [7]

وقوله:

لا تـــنس رســـم العيـــد فـــي العيـــ ـــــد الـــــذي يختـــــال حســـــنا
وأهنـــــا بـــــه وعلـــــى الحقيـــــ ـــــقة فهـــــو أولـــــى أن يهنـــــى [8]

وظف الشاعر ابن نباتة هذا النهي بصيغة التي هي (لا الناهية مع الفعل المضارع المجزوم) فقد وجدنا في البيت الاول أن النهي هو في (الخشية على بيته وللبيت رب يحميه) أما الثاني ففيه نهيٌ عن نسيان رسم العيد.

3- الاستفهام: المقصود بالاستفهام هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل، وهو الاستخبار [9] والاستخبار يعني أن تكون هناك معلومة مسبوقة إلا أنها غير مفهومة مبهمة ولابدَّ من الاستفهام عنها بأدوات معينة منها (هل- أين- كم- متى...الخ) فالشيء [10] غير المفهوم عند السؤال عنه مرة ثانية يكون استفهاماً.

الكثير من نتاج ابن نباتة يشمل موضوع الاستفهام:

كـــم ليمنـــاك عنـــدنا مـــن الأيـــاد لـــيس فيهـــا لواصـــف مـــن شـــمالي[1]

---

[1] الديوان 398.
[2] المصدر نفسه 400.
[3] المصدر نفسه 412.
[4] المصدر نفسه 421.
[5] ينظر: البلاغة والتطبيق 129.
[6] ينظر: الطراز المتضمن 3م 285.
[7] الديوان 573.
[8] المصدر نفسه 531.
[9] ينظر: البلاغة والتطبيق 131.
[10] ينظر: البرهان في علوم القران 2/ 326.

هنا السؤال كم عدد الايادي:

وفي بيت اخر جاء فيه:

أيـــن ســـهام العـــيش مقســـومة وأيـــن فـــي الالفـــاظ تســـهيمي
أيـــن اوطـــان الغنـــى والهنـــا وايـــن أقـــدامي وتقـــديمي [2]

هنا استخدم اداة الاستفهام (أين) بمواضع جميلة.

بصيغة التكرار اللفظي بسؤاله عن سهمه ونصيبه للعيش المقسوم له في هذه الحياة.

4- النداء: وهو صيغة بلاغية أخرى وظفها الشاعر في نتاجه الشعري، ومعناه التصويتي بالمنادى ليقبل أو هو طلب إقبال المدعو على الداعي، وله عدة أدوات هي (آيا- هيا- وا- أي ...الخ)[3].

وفي ذلك جاء قول ابن نباتة:

أيهـــا الحاســـد المعـــذب فيـــه جئـــت شـــيئاً مـــن الشـــقاوة إدّا [4]

هنا وظف حروف النداء وهي (أ- أيها) لنداء سكان القلب، والحساد إليه.

5- التمني: وهو تمني حدوث أمر محبب في المستقبل وهو قريب في مفهوم الترجي إلا أن الأول من المستحيلات في حين الترجي لا يكون إلا في التمنيات وقد ورد قول للشاعر فيه معنى التمني [5]:

ليـــت ذهنـــي يخلـــو فيخـــدم شـــعري كـــلَّ جـــدّ وكـــل هـــزلٍ بجـــوهر
ليـــت شـــعري يصـــفو كمـــا كـــان قـــدماً فعســـى الحمـــر ماحيـــاً مـــا تكـــدر [6]

فليت هي أداة التمني هنا وكذا ورد عنده التمني بـ (لعل)[7].

النفي والاستثناء

وهو ما يبدأ باداة النفي ولكنه يستثنى في بعضه فإن أداة النفي هي (ما) ليس) أما اداة الاستثناء فهي (إلا) وفي هذا جاء قوله:

ومـــا الـــدهر إلاّ خـــيط فجـــرٍ وليلـــه فجـــران مـــن شـــخص الفتـــى بانتقالـــه [8]

وأيضاً قوله:

ومـــا الشـــيب إلاَّ كالحســـام مجـــرداً لتعجيـــل ادواء الضـــلال لجســـيمها [9]

هنا بين النفي باداة النفي هي (ما) وأداة الاستثناء التي هي (الا) فقد نفي في البيت الاول الدهر وطوله عبارة عن خيط الفجر أما النفي في البيت الثاني للشيب جسَّده وعبر عنه بالحسام مجرداً من بيته.

---

(1) الديوان 406.
(2) المصدر نفسه 455.
(3) ينظر: البلاغة والتطبيق 140.
(4) الديوان 110.
(5) ينظر: البرهان في علوم القران 2/ 323.
(6) الديوان 240.
(7) المصدر نفسه 342.
(8) المصدر نفسه 408.
(9) المصدر نفسه 486.

الاستثناء غير الطلبي:

ويتضمن (صيغ المدح والذم والرجاء والقسم...الخ). فقد وجدنا أن (ابن نباتة) قد وظف صيغ المدح بكثره في شعره بل لا تكاد تخلو قصيدة من هذه الصيغ حتى أنه يوظف هذه الصيغ بتكرار في بعض قصائده نحو صيغ المدح (نعم- وحبذا) والذم (بئس- ولا حبذا) في مثل قوله:

نعـــم المـــلاذ لمـــن بلـــوذ بظلـــه مـــن شـــرّ مـــا يخشـــى ومـــا يتحصـــن [1]

(فنعم) هنا صيغة للمديح ضمن معنى نعمة الخلاص والملاذ الذي يلجأ إلى ظله الانسان الخائف من الشر.

وقوله أيضاً:

لعمـــري لقـــد طبـــتم وطابـــت محاتـــدٌ وطابـــت لكـــم يـــا زبـــدة الفضـــل ألبـــان [2]

وهنا الانشاء بصيغة القسم (لعمري)

وكذا في قوله:

هـــذا نبـــاتي لفـــظ يشـــتكي عطشـــا لعـــــل أفقـــــك بـــــالأنواء يســـــقيه [3]

هنا نجد صيغة الرجاء (لعل) تخلق جواً من التناسب فهو يترجى أن يسقي نباته العطشان من الانواء.

وفي بيت آخر جاءت صيغة التعجب القياسية (ما افعل) في قوله:

مـــا احســـن الـــدنيا نعيمـــاً ومشـــكاً بدولـــة ســـلطان ممـــا شـــكو مـــن شـــكا [4]

نخلص من كل ما سبق إن الألفاظ والتراكيب التي وظفها الشاعر (ابن نباتة) في شعره كانت سهلة المخارج للحروف وفيها من رونق الفصاحة مع الخلو من البشاعة والتنافر فيها، وكثير منها مقتبس من ألفاظ القران الكريم ومتضمنة ألفاظ من الشعر القديم وحتى الالفاظ العامية التي وظفها أحياناً كانت مستوحاة من روح الإسلام، أما تراكيبه فقد وظف تراكيب النحو العربي في نتاجه الادبي أروع توظيف وتضمنت موضوعات نحوية كثيرة.

الاوزان والقوافي في شعر ابن نباتة:

1- الاوزان

نظم ((ابن نباتة المصري)) شعره على اغلب الأوزان التي عرفت في الشعر العربي فقد نظم في (الطويل- البسيط- والوافر) فضلاً عن أوزان أخرى، وكان نظمه في اختيار الشاعر للوزن يكون بحسب ما تقتضيه الحالة الشعورية التي تكون عليها نفسيته وقت نظمه للشعر [5].

ومن البديهي أن الشاعر لا يضع مقياساً محدداً يقيس به وزنه ولا ينتخب البحر الذي يناسب حالته أثناء نظمه لقصيدته، ولكن ذلك قد يأتي فطرياً أو بديهياً نتيجة الخبرة والموهبة فالشاعر ينتخب البحر الذي يتلائم ونفسيته بشكل عفوي قد لا يعد له العدة.

فلو نظم الشاعر قصيدته في (المديح أو الرثاء أو الهجاء) حاكى غرضه بالاوزان الرصينة التي تناسب هذا البحر الذي يقول فيه، لهذا ورد في المديح عن الشاعر (ابن نباتة المصري) إذ حاكى غرضه بالبحر البسيط لأنه من البحور

---

[1] المصدر نفسه 501.
[2] المصدر نفسه 566.
[3] المصدر نفسه 566.
[4] المصدر نفسه 580.
[5] ينظر: الشاب الظريف 110.

الكبيرة المهمة من حيث تأثير هذا البحر في نفوس السامعين واستيعابه للمعاني المهمة فقد جاءت اكثر المدائح الصادقة على هذا البحر، إذا امتازت تفعيلاته بالجمال والقابلية على الاطالة واستيعاب القصيدة، وقد نظم أغلب الشعراء على هذا البحر وأغلب ما نظم فيه على سبيل الحكمة [1].

ومن بين هؤلاء الشعراء (ابن نباتة) وقد حاكى غرض (المديح) في البحر البسيط نحو قوله في مدح الرسول ﷺ

أودت فعالـــك يـــا أســـما باحشـــائي وحيرنـــــي بـــــين افعـــــالٍ وأســـــماء
إن كـــان قلبـــك صـــخراً مـــن قســـاوته فـــإن طـــرف المعنـــى طـــرف خنســـاء [2]

حيث إن تفعيلته هي:

مســـتفعلن فـــاعلن ســـتفعلن فـــاعلن مســـــتفعلن فـــاعلن مســـــتفعلن فـــاعلن

حيث سمي الخليل البسيط بسيطاً لأنه انبسط عن مدى الطويل، وكذلك تسمي البسيط بسيطاً لأن الأسباب انبسطت في اجزاءه السباعية فحصل في اول كل جزء من اجزاءه السباعية سببين، وكذلك لانبساط الحركات في عروضه وضرورية[3].

كذلك وظف البحور الشعرية الاخرى في اشعاره، فلم يقتصر على بحر بعينه، ومنها المتقارب الذي جاء فيه قوله:

ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ ثقيـــــلٌ [4]

ولم يقتصر الشاعر على النظم في الأوزان وإنما تجاوز الاوزان المعروفة لينظم في الاوزان المستحدثة مثل:

الدوبيت:

هو وزن من الاوزان الشعرية الجميلة جداً والمستخدمة عند شعراء الموشحات وهذا الوزن استحدثه الفرس، كما يذكر بدليل أن لفظة (دوبيت) المتكونة من مقطعين ليست عربية بل فارسية في (دو) معناها أثنان وهي فارسية وبيت كلمة عربية، مستخدمة عند الفرس[5]. أو هو قالب شعري ظهر في الشرق مثل ظهور الموشح في الاندلس والمغرب [6].

وزنه:

فعلـــن متفـــاعلن فعـــولن فعلـــن فعلـــن متفـــاعلن فعـــولن فعلـــن [7]

ويمتاز الدوبيت بنغمته الغنائية الجميلة المأخوذة عن التفعيلة العربية الخليلية.

أما شاعرنا ((ابن نباته)) فقد استخدم الدوبيت من ضمن الاوزان الشعرية التي استخدمها لبناء قصيدته نحو قوله:

يـــا مـــن تـــوفر طيفهـــا شـــهري لقـــد أمـــن ازديـــارك فـــي الرجـــاء الرقبـــا [8]
يـــا مـــن يطيـــل أخـــو الهـــوى لقوامهـــا شـــكواة وهـــي الصـــعدة الســـمراء

والدوبيت هو لون شعبي اشتهر في بغداد والشام ثم مصر ثم في من تأثر به في البلدان العربية. وهذا اللون من النظم لا يدخله اللحن فقد ذكرة صفي الدين الحلي مع الشعر والموشح وقرر أن لا يختفر اللحن فيها [1].

---

[1] ينظر: الجديد في العروض (48، 50).
[2] الديوان 51.
[3] ينظر: الكافي في العروض والقوافي 98.
[4] الديوان 425.
[5] ينظر: الجديد في العروض 65.
[6] ينظر: الشاب الظريف 111.
[7] ينظر: المصدر نفسه 111.
[8] الديوان: 112.

الموشح:

ولم يقتصر ((ابن نباتة))على الاوزان والدوبيت في نظم قصائده وأنما تطور إلى قول (الموشح). حيث إن الموشح من الاوزان التي فارق فيها الشاعر بحور الشعر التقليدية (الموشح) هو فن شعري معرب. لقد استحدثه العرب في الأندلس قبل نهاية القرن الثالث الهجري.

بنوة على أبيات يغلب أن تكون خمسة. وقد يغلب أن يزيد على عشرة وأقل ما ترد فيه: أربعة))[2] ويذكره مقدم بن معافى[3] هو الذي ابتدعه ويذكر في ديوان ((ابن نباتة)) قول الموشحات ومنها:

الموشحة الاولى:

إلـــــي بكأســـــك الأشـــــهى إليـــــا ولا تبخـــــــل بعســـــــجدها عليّـــــــا

معتقه تدار على النداما
كأنَّ على ترائبها نظاما
من الراح التي محت الظلاما

أضـــــاءت هـــــي صـــــاعدة الحميـــــا فقلـــــت عصـــــيرُ عنقـــــود الثريـــــا [4]

أما الموشحة الثانية فقد ذكر فيها:

لهـــــا فـــــي كـــــل ســـــامعة رنـــــين يكـــــاد بلحنهـــــا يشـــــدو الحنـــــين

ومشغوف إذا ما الليل جنا
تذكر وصل من يهوى فجنا
كذا من يعشق الاجفان وسنا
نهبن منام مقلته فعنا

علـــــى صـــــحب الجفـــــون الناهبـــــة متـــــى تهـــــدى الضـــــلوع اللاهبـــــه [5]

وسمي بالموشحات إذ لا تلتزم بقافية واحدة بل تنتقل القصيدة من قافية إلى اخرى ومن وزن إلى آخر. وقد عرفها الدكتور (محمد مهدي البصير) بأنها ضرب من الكلام المنظوم تتحدد أوزانه وتتنوع قوافيه تبعاً لرغبة قائله وقدرته على التصرف في أفانين الكلام وقد شبهها المستشرق الأسباني (بالنتيا) بأنها كالعقد المنظوم من سلكين من اللآلي لكل منها لون[6].

فلهذا نجد إن الأوزان التي جاء بها ((ابن نباتة)) متعادلة جيدة. فقد أشار المرزوقي في (شرح الحماسة) إلى تعادل الاوزان وعرفه قائلاً: (أرادة به تساوي سموط الاسجاع. وهي القرائن التي تنزل من الكلام المسجوع منزله المصاريع للشعر. فتعادلها بان تكون المقادير في النطق معتدلة فيه وذلك أصل السجع))[7].

---

[1] ينظر: الشاب الظريف 1/ 111.
[2] ينظر: عروض الموشحات الاندلسية.
[3] ينظر: الميزان الجديد.
[4] الديوان 594.
[5] المصدر نفسه 596.
[6] ينظر: الميزان الجديد في علم العروض والقوافي 301.
[7] المعجم المفصل في علوم البلاغة 381.

فلهذا عد الوزن هو اعظم أركان الشعر. وهو مشتمل على القافية فقد جعل الخليل في كتابه (العروض) الأجزاء التي يوازي بها الشعر ثمانية)[1].

2- القوافي

القافية: هي العلم الذي يبين ما يجب التزامه في أواخر أبيات محل قصية حتى لا تضطرب موسيقاها ولا يختل ترتيبها مركزاً على حروفها وحركاتها وعيوبها وأشكالها [2].

فإن القافية علم قائم بذاته اختص به العلماء ومع ذلك لا يمكن فصل القافية وشروطها عن وزن الشعر فلكل إيقاعه الموسيقي المتمم للآخر لذلك نرى المقفل من القافية رغم تقييده بالوزن والبحر واحد لا يهز النفس بقدر الموزون المقفى تكون القافية هي الحرف الأخير من كل بيت من ابيات القصيدة المتكرر في نهاية كل شطر من القصيدة اختلف العلماء فمنهم من يرى القافية أنها آخر كلمة من البيت ومنهم من قال أنها البيت كلة لأن لكل وزن قافية ولكنهم اجمعوا على أنها الحرف الاخير.

ويرى الاخير على أن القافية تبدأ من آخر حرف من البيت إلى أول ساكن وعلى هذا نجد إن القافية تبدأ من آخر حرف من البيت. وقد يأتي الروي وحدة قافية مع حركة المشبعة[3].

فلهذا فإن القافية هي شريكة الوزن في الاختصاص لهذا عرفها الخليل ((بانها اخر حرف من البيت إلى أول ساكن فيه يلي من قبله مع حركة الحرف الذي حركه قبله[4]. وسميت القافية لأنها تقفوا أثر كل بيت [5].

لهذا نجد أن الشاعر ((ابن نباتة)) أولاها أهمية في شعره. وبسبب مقدرته الشعرية فقد جاءت حروف الروي في شعره متنوعة. فمنها (الثاء. الزاي. الضاد. الظاء...))[6] أما الحروف الشائعة فقد استخدمها في قوافيه الاستخدام الامثل .

ومن حروف القافية الموجودة في قوافيه هي:

1- الردف: هو الحرف اللين يسبق الروي مباشرة ويدخل ضمن القافية مع حركة الحرف الذي يسبقه والحركة هنا متجانسة[7].

ومنها قوله:

وخلعـــه لا أرى لـــي مـــن يروقهـــا مـــن حيلـــة مـــع أنـــي مثـــل بطـــال
برفقتـــي مـــن جيـــاد الخيـــل أكملهـــا ولـــي جـــواد ولكـــن نـــاقص الـــدال
أمشـــي علـــى قـــدمي والحـــال واقفـــه فيهـــا فهـــلاّ يكـــون المشـــي فـــي حـــالي [8]

وقد يكون الارداف اشتراك البيت في (الصدر، العجز) بعد حرف الروي مباشرةً في (الياء، الواو) ويسمى هذا كذلك ((الأرداف))[9] نحو قوله:

مـــا لـــي إلـــى الســـلوان عنـــك ســـبيل فـــدع العـــذول ومـــا عســـاة يقـــول [10]

---

[1] العمدة 1/ 141.
[2] ينظر: المعجم المفصل 607.
[3] ينظر: الميزان الجديد 96.
[4] ينظر: العمدة 1/ 159.
[5] ينظر: المصدر نفسه 1/ 162.
[6] ينظر: الشاب الظريف 113.
[7] الميزان الجديد 97.
[8] الديوان 183.
[9] العمدة 1/ 168.
[10] الديوان 394.

حيث اشترك العجز الذي هو تكون فيه القافية وحرف الروي هو (اللام) وما يسبقها من حرف لين هو (الواو). أما الصدر فالروي هو (اللام) ويسبقه هو (اللام) ويسبقه هو (الياء) إذن اشتركا في (الواو، الياء).

1- التأسيس: هو ألف الذي يقع قبل حرف الروي- آخر القافية وقد فصل بين (الروي والف) حرف واحد[1]. هو القافية المؤسسة يسبق الروي فيها ألف هاوية تدعى التأسيس يفصل بينهما حرف واحد يدعى (الدخيل)[2].

نحو قوله:

وســـقى البنـــان يراعـــه حتـــى ارتـــوى فلـــذاك يهـــزأ بالوشـــيح الـــدابل
يـــا ابـــن الملـــوك الشـــائدين حمـــى الهـــدى والـــرافعين قبابـــة بعوامـــل
والحاصـــدين عداتـــة بقواضـــبٍ صـــارت لطـــول ضـــرابها كمناجـــل [3]

نجد إن القافية هي مؤسسة بحرف الروي (اللام) مع فاصل بين الروي والف في هذه الابيات حيث بالبيت الاول (الباء في الدابل) و(الميم في العوامل) والجيم في مناجل.

2- الدخيل: هو ما كان فيه ألف بينها وبين حرف الروي حرف يجوز تغييره فذلك الحرف يسمى (الدخيل)) وحركته تسمى الاشباع [4] أو هو الحرف واحداً الذي يتوسط التأسيس والروي وليس بالضرورة أن يكون الدخيل حرفا واحداً ملتزماً في جميع الأبيات [5].

وقد ورد في شعر ((ابن نباتة المصري)) كثيراً نحو قوله:

معذبـــة القلـــب فـــي حبّهـــا لتهنـــك عيشـــتك الراضـــية
لأرخـــص معـــي غـــداه الســـرا تـــأرج أنفاســـك الغاليـــة
فللـــه رائحـــة مـــن شـــذاك حيـــاتي مـــن أجلهـــا غاديـــة [6]

حيث إن القافية هي (الياء) الروي هو (الياء) لكنه فصل عن التأسيس (ألف) في الأبيات الثلاثة بحرف واحد هو (الضاد في راضية) و(اللام في الغالية) و(الدال في غادية).

أما الدخيل الذي يفصل عن التأسيس باكثر من حرف نحو قوله:

أعمـــال بـــرك فـــي حلـــي امتـــداحك يـــا علـــيّ ســـيادة بـــين الاقـــاليم
فـــي خنصـــر العـــد أو جيـــد الرجـــاء بمـــا خيـــر القلائـــد أو خيـــر الخـــواتيم [7]

هنا الدخيل هو (اللام والياء) الذي بين الحرف الروي هو (الميم وبني ألف) الذي هو التأسيس في البيت الاول وبين (التاء والباء) في الثاني في قول خواتيم)).

3- الخروج: هو ما تبع رويه وصل فقط والوصل هو احد هذه الحروف هي (الياء. الواو. الف. الهاء)[8] أو حرف مد زائد بعدها الوصل ينشأ عن إشباع حركتها فيكون من الضمة واواً. ومن الفتحة ألفاً. ومن الكسرة ياءً [9] نحو قوله:

---

[1] الشاب الظريف 114.
[2] الميزان الجديد 97.
[3] الديوان 398.
[4] الشاب الظريف 114.
[5] العمدة 1/ 170.
[6] الديوان 562.
[7] المصدر نفسه 477.
[8] العمدة 1/ 163.
[9] الشاب الظريف 114.

1- الخروج في الضمة فيكون واواً:

وربَّ مـــــدامٍ ثغـــــره وحبابهـــــا ســـــواء ولفظـــــي والبكـــــا وعقـــــوده
شـــربتُ علـــى وردٍ الربـــى وهـــو خـــدة والاعلـــــى سوســـــاتها وهـــــو جيـــــدة [1]

هنا عوضت الحركة على (الماء) الضمة عن الواو.

2- الخروج في الفتحة فيكون ألفاً نحو:

معـــــودة ســـــحر البيـــــان فبينمـــــا تـــــروق ذوي الألبـــــاب أمســـــت تروعهـــــا
فرائـــد لا ترضـــى ابـــن عبـــاد عبـــدها ويعلـــــو علـــــى وصـــــف البـــــديع بـــــديعها
لـــئن حفظـــت مصـــرُ والشـــام برأيـــه لقـــــد حفظـــــت بطحاؤهـــــا وبقيعهـــــا [2]

3- الخروج في الكسرة فيكون ياءًا منها:

والحمـــــد والأجـــــر مـــــن بضـــــائعه فكـــــم لـــــه كســـــبه علـــــى كســـــبه
بينـــــا يـــــوفي حقـــــوق مكرمـــــه فـــــي اليـــــوم أقضـــــى غـــــداً إلـــــى قربـــــه
فيـــأب نعمـــاة فـــي الأباحـــة مـــن ســـهل وبـــاب الأضـــداد مـــن ضـــبه [3]

حيث عوض بـ (الهاء وألف الاطلاق) عن الالف. و(الهاء والكسره) الواقعة بعد حرف الجر بالياء.

أما العيوب الواردة في قوافي ((ابن نباتة المصري)) في شعره: هي:

1- الأقواء: هو ما كان حرف الروي فيه ساكناً. وحرف الروي الذي يقع عليه الاعراب وتبنى عليه القصيدة فيتكرر في كل القصيدة وتختلف حركة الروي في بيت من أبيات القصيدة [4] أو هو اختلاف حركة الروي فهو تارة كسره وتارة ضمة [5]. أو هو اختلاف حركة الروي في قصيدة واحدة بين الضم والكسر أو في اختلافهما بين الفتح من جهة وبين الضم أو الكسر من جهة اخرى [6] أو هو اختلاف أعراب القافيتين [7].

وقد وقع الشاعر في هذا العيب منها قوله:

عليـــك اخـــا العليـــاء والعلـــم والحجـــى وفضـــــل النـــــدى واليـــــأس والـــــنظم والنثـــــر
لعمـــري لقـــد حملـــت بينـــك فـــي الـــورى مـــن الشـــهب العـــالي الســـنا ومـــن الشـــعر [8]

هنا الاختلاف بين النثر الذي تكون حركته هي الرفع لأنها اسم معطوف وبين الشعر الذي تكون حركة الجر لأنه اسم مجرور.

2- السناد: هو ما تكون حركة الحرف فيه مخالفه للردف. فيجعل شفرا جهته. فإن دخل مع غيره كان سناداً [9] أو هو أن يختلف تصريف القافيتين[10].

---

[1] الديوان 143.
[2] المصدر نفسه 301.
[3] المصدر نفسه 137.
[4] العمدة 1/ 163.
[5] ينظر: الميزان الجديد (شيخ العرب) 110.
[6] ينظر: الشاب الظريف الربيعي 115.
[7] ينظر: نقد الشعر (قدامة بن جعفر) 181.
[8] الديوان 235.
[9] ينظر العمدة 1/ 169.
[10] ينظر نقد الشعر 182.

فإن السناد نوعان هما:

1- سناد الردف أو التأسيس: هو حرف لين يسبق الروي ويجب أن يلتزم في جميع الأبيات ولا يجوز أن يأتي مردفاً وآخر غير مردف [1].

أو الاسناد هو ان يجمع الشاعر بين قافيه مؤسسة وأخرى مجردة من التأسيس في قصيدة واحدة [2] منها قول (ابن نباتة) في قصيدة له:

خفـــض قـــلاك وعللنـــي بوعـــد لقـــا وخـــلّ عمـــري يقضـــى فـــي تقاضـــيه
وابعـــث خيـــالاً ترانـــي مـــن فـــي جـــدل فـــالروح تثبتـــه والجســـم ينفيـــه[3]

هنا كان اسناد في القافية (الياء) حيث إن التأسيس في الكلمة (تقاضية) بين (الالف والياء) أما البيت الثاني القافية فيه خالية من التأسيس في كلمة (ينفية)

2- اسناد الاشباع: هو اختلاف حركة الدخيل حيث ترى حركة الدخيل مرة مفتوحة ومرة مكسورة [4]. أو غير ذلك نحو قوله:

بطيفـــك يـــا بـــدر والطـــارق ومســـبل شـــعرك والغاســـق
وقـــدك يـــا غصـــن واللحـــظ مـــن رشـــق يمـــيس ومـــن رائـــق [5]

هنا اختلفت الحركات الإعرابية بين القافيتين في البيت الأول والثاني فكان الدخيل في البيت الأول هو حرف (السين وهو مفتوح) وفي البيت الثاني كان في (الشين وهو الدخيل مكسور).

3- الإيطاء:

في اللغة: هو من الوطء كان الشاعر أوطأ القافية عقب اختها [6].

في الاصطلاح: هو أن تتكرر لفظه القافية في القصيدة ومعناها واحد. أما إذا اختلف معناه مع اتفاق الكلمتين فإن إيطاء عند الخليل[7] هو أن تتفق القافيتان في قصيدة فإن زادت على اثنين فهو اسمج وإن اتفق اللفظ واختلف المعنى[8] هو أن تكرر كلمة لفظاً ومعنى في آخر بيتين[9] وملخص التعاريف فإن الإيطاء هو: تكرار لفظتين هما قافيتين من كل بيتين في القصيدة الواحدة نحو قول الشاعر:

فمـــا رفعـــت إلاّ عليـــه بيوتهـــا ولأنصـــبت إلاّ إليـــه فجاجهـــا [10]

وبعد عشرة أبيات من القصيدة نفسها كرت نفس القافية قائلاً

فللســـهد مـــا طافـــت عليـــه جفونهـــا وللـــدمع مـــا دارت عليـــه فجاجهـــا [11]

---

[1] ينظر الميزان الجديد 110.
[2] ينظر الشاب الظريف 116.
[3] الديوان 564.
[4] ينظر: الميزان الجديد 111.
[5] الديوان 340.
[6] ينظر: العمدة 1/ 180.
[7] ينظر: المصدر نفسه 1/ 180.
[8] نقد الشعر 182.
[9] ينظر: الميزان الجديد 110.
[10] ينظر: الديوان 89.
[11] الديوان 89.

كذلك من مميزات شعر ((ابن نباتة)) له القدرة على (رد الاعجاز على الصدور) الذي عرفه العلماء القدامى بـ (التصدير)[1]

قائلاً:

فمن العشا إلى الصباح لي الهنا ولي الشقاء من الصباح إلى العشا [2]

هنا رد الهنا من (الليل إلى الصباح) بكلمة (الشقاء من الصباح إلى المساء وهو في مشقة).

فإن خلاصة القول في (الاوزان والقوافي). هما أهم العناصر التي تفرد الشعر بطابعه الخاص. وتطغى عليه اسمه من السمات الحسنة هو الوزن فإن الحسن في الإيقاع يعود إلى الوزن. وجمال التقسيم وروعه التنغيم من الخفه على السمع. والتأثير في النفس ما ليس للكلام المسرود الذي لا يسنده الوزن. ولا يؤلف بينه النظام.

فلولا الوزن لما تهيأ لهذا التراث العربي أن يصل إلينا إلى تعاقب الاجيال وتتابع الدهور. ولا يخفى ما للقافية من سحر وجاذبية ومن جمال ووقع لدى السمع ومن دلالة على براعة الشاعر. فإن اتحاد القافية مع الوزن تصنع في تجميل القصيدة وحسن استوائها ولطف وقوعها [3].

الفصل الثاني

مضمون القصيدة

المبحث الاول: الافكار والعواطف

لابد أن يترجم الشاعر أفكار ناشئة عن رؤاه فإن أفكار الشاعر تصدر عن نفسه من خلال رؤيته للحياة. أما أفكار ((ابن نباتة المصري)) التي كانت في شعره ليعبر بها عن آرائه في الزمن الذي عاشه [4] فأصبح يطلق أحكاماً عليه. فمن أفكاره التي تجلب في شعره هو ذكر حال الضعيف نحو قوله:

كتبت وقد وجدت من التشكي ومس السقم أكثر من ما وجدتا
ألم تعلم بأنك ضمن قلبي فما يصل السقام إليك حتى [5]

ومن أفكار الشاعر التي بثها في شعره. رؤيته للصبر فهو يرى حامله إذا لم يفظى به ابتغى السلو فبات يترقب القدر. إلا إن القدر قد لا يسعد المرء وذا ما فات المرء الصبر وآخذ فكره الصبر وشبهما كأنها ليلة القدر قائلاً:

وتهنأ ألف عيد مثله في مسرات وفي عز ونصر
رفعت قدري فيه ليلة قربتني يا لها ليلة قدر [6]

ج

وكذلك مثل صبرة في شعره من فكرة مأخوذة من صبر الخنساء على أخيها صخر. فأخذه ينشدة في شعره على نفس فكرة شعر الخنساء وهو في ذلك ذكر:

كم لائم في حب خنساء أعرضت وعنق حتى جانس الهجر بالهجر
وشيب رأسي خدها ومعنفي وهنا رماد الشيب من ذلك الجمر
فيا قلب خنساء القوي وأدمعي على مثلك العينان تجري على صخر

---

[1] ينظر الشاب الظريف 116.
[2] الديوان 273.
[3] ينظر الشعر الجاهلي 102.
[4] الشاب الظريف 117.
[5] الديوان 77.
[6] المصدر نفسه 194.

ويـــا قلـــب صـــبراً فـــي عطاهـــا ومنعهـــا فلابـــد مـــن يســـر ولا بـــد مـــن عســـر [1]

هنا مثل شعره بصبر الخنساء على موت أخيها وكيف شاب رأسها من كثرة الحزن هنا ينادي قلب الخنساء في قوله (فيا قلب خنساء) واصفاً قوة الدموع فمن هذه الأبيات تبين لنا إن فكره الصبر مستوحاة من صبر الخنساء على (فراق صخر) ومن الافكار التي جاء بها ((ابن نباتة)) في شعره جاءت بالامثال التي كانت تضرب في المجتمع العربي. وقد استقاها وضمنها في شعره لتكون جزءاً من مجتمعة فمن الامثال التي وردت في شعره قوله:

يـــا مـــن عرفـــت بـــه كســـب الألـــوف ومـــن تمامهـــا أنمـــا جـــاءت ولـــم أســـل
لـــم يبـــق جـــودك لـــي شـــيئاً أو ملـــه تركتنـــي أصـــحب الـــدنيا بـــلا أمـــل
كـــلّ الكفـــاة ذوي الآراء ماثلـــة مثـــل الســـيوف ولكـــن ذو الفقـــار علـــي [2]

هذا المثل هو (تركتني أصحب الدنيا بلا أمل). حيث تركة يصحب الدنيا وهو ليس لديه أي امل.

وكذلك ضمن الشاعر شعره أفكاراً إسلامية كثيرة فمن الافكار التي وردت عنده خلق الانسان وأصله، ومنها قوله:

يـــا ابـــن النبـــي عـــزاء ان بـــدا كـــدر فإنهـــا عـــادة مـــن هـــذه الـــدار
للمـــاء والطـــين أصـــل المـــرء منتســـب فكيـــف ننكـــر أن يرثـــى باكـــدار
إقـــول هـــذا كـــأني عنـــه مصـــطبر والله يعلـــم فـــي طـــيّ إضـــماري [3]

هنا تبين فكرة الشاعر عن ((أصل الإنسان)) هو أن أصل الإنسان من ماء وطين فكيف له أن ينكر هذا الأصل إذا انتسب عليه.

كذلك جعل شعره في فكرة (كيفية إسلام الكافر ودخوله إلى الإسلام)) واصفاً أياه بأنه في الإسلام شمعه نور كما ورد في شعره قوله:

أنســـتنا يـــا أخانـــا فـــي ديننـــا المبـــرور
قـــد كنـــت شـــمعة نـــار فصـــرت شـــمعة نـــور [4]

أضاف الشاعر ((ابن نباتة)) في أفكاره عن شارب الخمر وكيفية ما يستخدمه الشارب لكي يتداوى وعيشه عن الشرب في نشوه السكر.

قائلاً:

وأغيـــد فـــي فيـــه المـــرام ولحظـــه وفـــي أعطافـــه نشـــوه الســـكر
تـــداويت مـــن الحاظـــه برضـــا بـــه كمـــا يتـــداوى شـــارب الخمـــر بـــالخرر
ونزهـــت فكـــري فـــي بـــدائع حســـنه وفـــي عقـــلٍ عـــذالي علـــى أنهـــا تغـــري [5]

ولم يكتف الشاعر ((ابن نباتة)) من أخذ الافكار من ما يدور من حوله كذلك جاء في شعره عن الصحراء وكيفية وجود الرمال بقوله:

---

[1] المصدر نفسه 195.
[2] المصدر نفسه 411.
[3] المصدر نفسه 223.
[4] المصدر نفسه 239.
[5] المصدر نفسه 199.

تـــذكرني الورقـــاء بالرمـــل معهـــداً فمـــل نجـــم أوقـــاتي علـــى الرمـــل طـــالع
ونشـــدو علـــى عيـــدانها فتثيـــر لـــي كمـــائن وجـــد ضـــمنتها الأضـــالع [1]

كذلك آخذ أفكاره عن قصة (عصا موسى ﷺ) نحو قوله:

وأنـــك يـــا موســـى لـــذو القلـــم الـــذي تهـــش بـــه أهـــل الحيـــا وتـــدافع
عصـــا لـــبلاد الشـــام فيهـــا مـــآرب ومـــن يـــدك البيضـــاء فيهمـــا صـــنائع
فراعنـــه الكتـــاب عـــن ظلمنـــا أرجعـــوا فقـــد جـــاء موســـى والعصـــا والقـــوارع [2]

كذلك له فكره جميلة هي عن وجود أسد بين شهب السماء وعقارب الفلك التي تسلب الانسان من غمة وصرف الدهر وهو لا يعلم نحو قوله:

يقولـــون إن شـــهب فـــي كبـــد الســـما لهـــا أســـدٌ يـــردي الأنـــام وعقـــرب
دع الأســـد الأفقـــي يفتـــرس الـــورى ودع عقـــرب الأفـــلاك للخلـــق تســـلب
عليـــك خشـــيت الخطـــب قبـــل أوانـــه وحافـــدت صـــرف الـــدهر وهـــو مغيـــب [3]

وكذلك له فكرة جميلة هو كيفية غرس النبات تهيئة له فكره لنفس الموضوع لكنها لغرس المدائح وأرتباطها معاً (المديح- النبات) بصفة الغرس. نحو قوله:

يـــا غارســـاً منـــي نبـــات مـــدائحٌ مـــن مثلـــة يجنـــى الثمـــار غرائبـــا
إن ناســـبت مـــدحي معاليـــك التـــي شـــرفت فـــإن لكـــل ســـوق جالبـــا
أهـــدي المـــديح علـــى الحقيقـــة كـــاملاً لكمـــو وأهـــدي للـــورى متقاربـــا [4]

ج

فإن خلاصة القول عن الافكار عند ((ابن نباتة)) كانت أفكاراً جميلة تجلب من الواقع فإن القصد من الأفكار هي فلسفة النص او المعنى الذي يلوح به الأثر أو المدلول العقلي الذي يريد النص إبلاغه [5] فقد وجدنا أفكار ((ابن نباتة)) أفكار يريد إيصالها إلى كل من قرأ شعره وتأمل فيه جيداً. نجد أن أفكاره كلها من الحياة اليومية إلا إنه أضاف عليها طابع الحسن والجمال في كل من الأفكار والالفاظ فالأفكار هي المعنى أو النص المكتوب.

1- العواطف

تميز الشاعر ((ابن نباتة المصري)) بحس عاطفي مرهف أثر من خلاله بشعره فأصبح لا يعاضله أحد بالعاطفة المرهفة الجميلة. لأن الشاعر يخاطب في شعره الوجدان البشري. فمن خلال تتابع قصائد الشاعر ومقطوعاته والنظر إلى المشاعر التي تثير في قصائده الشاعر ومقطوعاته والنظر إلى المشاعر التي تثير في قصائده منها يمكن أن نحكم على الشاعر بأنه إنماز عن غيره بعاطفه المفرطه التي لا تخلو منها أية قصيدة من قصائده فإن العاطفة تقع بين الحزن والفرح فإن العاطفة تظهر بوضوح من خلال قصائده التي تحرك كوامن الشعور واكثر ما نلاحظ في ديوان ((ابن نباتة)) أنه لا يغرم في فتاة معينة ولا تقتصر عاطفته لها. وإنما اقتصرت عاطفته على مدح الرسول محمد. ومدح الملوك وكذلك إثارة عاطفه الحزن في شعره.

---

[1] المصدر نفسه 302.
[2] المصدر نفسه 302.
[3] المصدر نفسه 44.
[4] المصدر نفسه 28.
[5] في النقد الادبي 33.

فمنها عاطفة الحزن التي تجلب في شعره بعد ممات ولده:

أبكيـــك للحســـنين الخلـــق والخلـــق كمـــا بكـــى الـــروض صـــوب العـــارض الغـــدق
تبكيـــك رقـــه لفظـــين فـــي مهارقهـــا يـــا غصـــن فأســـمع بكـــاء الـــورق فـــي الـــورق
ومـــا أوفيـــك يـــا عبـــد الـــرحيم وإن بكـــت لـــك العـــين بعـــد المـــاء بـــالعلق

نجد إن عاطفة الحزن قد تجلت في شعره وخاصه أنه يبين حزنه على أبنه الذي مات وهو صغيراً اثار عاطفة الحزن عندة[1].

وكذلك عاطفة الحزن التي تجلت في رثاء أبيه نحو قوله:

أذات الحجـــى إن الحجـــاب ليمنـــع عـــن اللفـــظ حتـــى فـــي رثائـــك يســـمع
ولكـــن تطيقـــي لهـــا ناصـــرية تحـــت علـــى أنـــي أنـــوح وأســـجح
ولـــم لا وقـــد أبصـــرته متحرقـــاً بفرقـــة حـــب راحـــلٍ لـــيس يرجـــع [2]

هنا بحث عاطفة الحزن التي بعث بها إلى أبيه وبها يحبي إليه ويقترب منها ومنه يفوح عطر النبوة الصادقة والطاعة السمحة التي أمر بها الدين الحنيف فالشاعر يجد في أبيه المعلم الاول. الذي أزاح الجهل عنه وتكلم عن الأب والابن.

ففي هذه الابيات تنساب العواطف الرقيقة لتكون مرآة حقيقة تعكس ما كان يختلج في عاطفه الشاعر من صدق هذه العواطف التي جاءت مسامية وصادقة ومستمرة.

ولم يقتصر في عاطفته على عاطفة الحزن كذلك وضحت في شعره عاطفه جميلة هي عاطفة الفرح. وكذلك كانت عاطفية تظهر بصيغة المدح والتغزل فعند النظر إلى قصيدة من قصائده نجد له عاطفه جميلة جداً متداخلة بين حروف القصيدة في قوله:

وأســـكنته قلبـــي الـــذي صـــار فرحـــةٌ فطـــائره قلبـــي الحـــزين ووكـــره

كذلك في قول آخر:

قـــالوا مـــررت زائـــراً بقـــادم حـــج شـــهاباً ثـــم عـــاد بـــداً [3]
تطلـــب منـــه وده ورقـــده قلـــت نعـــم كلاهمـــا تمـــرا [4]

هنا عاطفة جميلة تجلت بقدوم قادماً من الحجاز وهو عزيزاً على شاعرنا ظهرت عاطفه الفرح عليه في شعره.

كذلك له عاطفة الفراق الحبيب وطلب الصبر فيها منها قوله:

أقـــول لقلبـــي العـــاني تصـــبر وإن بعـــد المســـاعد والحبيـــب
عســـى الهـــم الـــذي أمســـيت فيـــه يكـــون وراءه فـــرج قريـــب [5]

---

[1] الديوان 347.
[2] المصدر نفسه 306.
[3] المصدر نفسه 207.
[4] المصدر نفسه 237.
[5] المصدر نفسه 261.

هنا عاطفة جميلة جداً وهي عاطفة الأمل أن يكون الهم الذي نام عليه عسى أن يكون وراءه فرجاً بقرب الساعات عندة.

كذلك في قول آخر:

حمـــــائم وادي الســـــفح ان بلابـــــلاً تثيـــــر أســـــى المضـــــنى وإن قبـــــل تطـــــرب
أحـــن إلـــى أهلـــي وأهـــوى لقـــاءهم وايـــــن مـــــن المشـــــتاق عنقـــــاء مغـــــرب
وإنـــي لطـــلاب الغنـــى غيـــر بـــاب مـــن يقـــول إلـــى الرجـــاء هـــذا الصـــحيح المجـــرب[1]

إذا وجدنا جميلة وهي تذكر مربعه الاولى وأيام الصبا التي قضاها في مصر فيحن إلى أهله وتهتز عاطفته لأجلها كوامن وجدانه.

كذلك قال في ذكر صباه:

يـــا ســـاري البـــرق فـــي آفـــاق مصـــر لقـــد أذكرتنـــي مـــن زمـــان النيـــل مـــا عـــذبا
حـــدث عـــن البحـــر أو دمعـــي ولا حـــرج وأنقـــل عـــن النـــار أو قلابـــي ولا كربـــا [2]
وأنـــدب علـــى الهـــرم الغربـــي لـــي عمـــداً فحبـــذا هـــرم مـــن اجمـــل هـــذا الثغـــر والثنـــا

هنا تذكر البرق في آفاق مصر كذلك الهرم الغربي الذي فارقه في صباة وكذلك قال ((قبل ذلك حدث عن البحر كأنه الدمع

كذلك له مقطوعات وقصائد عن الحب نحو قوله:

يغيـــب الـــذي أهـــواه عنـــي ســـاعة فأنســـام مـــن ليـــلٍ طويـــل أراقبـــة
وكيـــف يطيـــب الليـــل عنـــدي والكـــرى ولـــيس إلـــى جنـــي خليـــلٌ الأرعبـــة [3]

هنا وجدنا عاطفة الحب وما يعاني الشاعر فيها من الأذى الذي يلقاه من محبة والجفوه التي يجدها فيه. فيعمد إلى التعبير عن هذه الخلجات بما يلاقيه من سهر وهو بدون خليل يلاعبة.

فإن هذه الامور التي يجدها الشاعر في محبوبه تحرك في داخله الأسى فلا يجد ابداً من يقضي ليله ساهراً يرتقب الصباح. وذلك لأنه أحبابه مثلما نهبوا قلبه هو أهم فقد تركه وحده السهر.

وكذلك من الامور التي تثير عاطفه الشاعر ما يلاقي من هجران الاحبة وعدم الوفاء من الوعود من محبوبه بقوله:

وآنســـة قـــد فـــرق الـــدهر بيننـــا فللـــه قلبـــي مـــا احـــن ومـــا احنـــى
إلـــى حاجبيهـــا صـــار قلبـــي صـــبابه وقلبـــي منهـــا قـــاب قوســـين أو أدنـــى
وأكـــد طـــول النـــأي والعســـر حيرتـــي بشـــرح شـــهور قـــد خلـــت كلهـــا حزنـــا [4]

حيث بين كيف الدهر فرق بينه وبين من يحب ويحترم ولا يستطيع أن يجده.

---

[1] المصدر نفسه 252.
[2] المصدر نفسه 31.
[3] المصدر نفسه 64.
[4] المصدر نفسه 250.

فالعاطفة هي الحالة التي تتشبع فيها نفس الشاعر بموضوع أو مشاهده وتؤثر فيها تأثيراً قوياً يدفعه إلى الاعراب عما يحس به. وهي من أهم عناصر النص الأدبي التي تميزه من النصوص العلمية وغيرها من الاخبار العادية أو الصحافية بما تظهر من شخصية الاديب أو الشاعر فإن من شروط الشاعر أن تكون عاطفته صادقة [1].

نحن نعرف إن الكلام لا يسمى أدباً ولا يمت إلى الفن بصلة معينة إلا إذا كان فيه روعة التأثير وبراعة الفكرة ودقة المعنى وجمال العبارة ولطف الاسلوب وإشراقه.

فخلاصة القول عن العواطف التي جاءت في شعر الشاعر كانت تأتي عاطفته وينظم فيها الشعر بحسب ما يلاقيه من عطف وحسن معاملة وصد سوء عشره فأتت في شعره ساميه عميقه مترجمه لما يدور من قلبه في حبه وحزنه لأن المشاعر في الشعر تقتضي لسمو العاطفة وعمقها. فنال نيله وحقق مآربه.

المبحث الثاني: الخيال

امتلك الشاعر ((ابن نباتة المصري)) خيالاً خصباً فوفق بازاء الطبيعة ليصورها وحاكى ممدوحيه ومن تغزل بهم ورثاء بصورة لطيفة عبرت عن حسن تأمله وسعة ادراكه في إيصال مجموعة ترابط الصورة للسامع أو المتلقي. ولذلك عند النظر إلى الصور الخيالية عند شاعرنا ((ابن نباتة)) نجده قد أثر في المتلقي حينما أورد حشداً من الصور في قصائده وفي مقطوعاته فإن فاعلية التخييل تتحقق ((من خلال القصيدة التي تحدث تأثيرها في خصائصها التخييلية. والخصائص التخييلية تجعل القصيدة مؤثرة فيمن يتلقاها لا بالاقوال المباشرة أو بالنقل الحرفي للأشياء. وإنما بالاقاويل المحاكية الخيالية))[2] وهذه الاقاويل المحكية والخيالية تمثلت في شعره ((ابن نباتة)) من خلال الصور التي تشكلت في ذهنه قبل أن يأتي بها (باللفظ والتركيب) وهذا يعني أن أشكال الصور تتكون من الصور الفنية بمعناها الحقيقي.

لهذا وجدنا ((ابن نباتة المصري)) في قصائده اعتمد في رسم الصورة على فنون البيان من (مجاز تشبيه واستعارة وكناية) وهو السبيل الوحيد الذي يمكن الشاعر استخدامه من أجل إيصال صورة لطيفة ومحببة إلى سامع أو قارئ الديوان الشعري لابن نباتة ضمن استخدامه لفنون البيان هو

1- فن المجاز

في اللغة: جزت الطريق جوازاً ومجازاً وجوازاً. والمجاز المصدر [3] والموضع أو المجاز مقفل من جاز الشيء يجوزه إذا تعداه وإذا عدل باللفظ عما يوجبه أصل اللغة وصف بأنه مجاز على معنى أنهم جازوا به موضوعه ألأصلي او جاز هو مكانه الذي وضع فيه أولاً [4].

أما اصطلاحاً:

فالمجاز اصطلاحاً: هو كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والاول [5] .

نحو قوله:

ملـــك إذا نظـــرت عـــين الرجـــاء لـــه لـــم يـــدفع الجـــود رؤيـــاهم إذا نظـــرة

هنا مجاز عقلي لأن النظرة لا تجلب الأسى للملك وإنما تجلب له الرجاء هو المحبوب التي تدفع رؤياهم بالنظرة له. أي فعلت به النظرة فعلتها [6] كما في قول آخر:

وبـــبعض مـــا فعلـــت بقلبـــي فـــي الهـــوى عينـــاك صـــار الليـــث صـــيداً للرشـــا [1]

---

[1] الشعر الجاهلي 284.
[2] ينظر: الشاب الظريف 122.
[3] ينظر: العين 2/ 137.
[4] ينظر: أسرار البلاغة 365.
[5] ينظر: البلاغة والتطبيق 327.
[6] الديوان 191.

هنا مجاز لأن صيد الأسود الذي جاز عنها باستخدامه صار الليث عن صيد الغزلان. فعل فعلته بعيناك بالضمير (الكاف)

إذن شابه الفعل الحقيقي (صيد الرشا) بالفاعل المجازي (صيد الليث) أما الفن الاخر من فنون البيان هو :

((فن التشبيه))

التشبيه في اللغة: شبهه إياه وشبهه به مثله والتشبيه التمثيل [2] أو هذا شبه هذا ومثيله [3] أو من الشبه والشبية المثل واشبه الشيء ماثله [4].

أما التشبيه اصطلاحاً: هو ما وقع بين الشيئين اشتراكهما في الصفات أكثر من انفرادهما فيها حتى يدني بها إلى حال الاتحاد[5] أو هو الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى[6] أو هو أن يثبت للمشبه حكم من أحكام المشبه به[7]

أو: هو صفة لشيء : مما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة[8] أو هو الدلالة على اشتراك شيئين في وصف من أوصاف الشيء الواحد في نفسه[9] أو عقد مماثلة بين أمرين أو أكثر قصد اشتراكهما في صفة أو اكثر باداة لغرض يقصده المتكلم[10].

نحو قوله:

قـــــدمت كالســـــيف إلـــــى غمـــــده والـــــيمن موقـــــوف علـــــى حـــــدة [11]

هنا شبه (ابن العطار) ملك من الملوك أنه كالسيف الذي يرجع إلى بيته هكذا وصف هذا الملك عندما رجع من الحج وهو بهذا شبه تشبيهاً عقلي.

وكذلك في قول اخر:

ولـــن أنـــس مســـرى نعشـــه يـــوم جمعـــه تجمعهمـــــا كـــــالخميس أذا ســـــرى [12]

هنا شبه (حمل والسير وراء نعش القاضي تاج الدين بن زيات خضر) كاليوم الذي تتجمع فيه الهموم كالخميس باستخدامه أداة التشبيه هي (الكاف)

2- تشبيه الملفوف: هو جمع كل طرف منها مع مثله كجمع المشبه مع المشبه والمشبه به مع المشبه به. بحيث يؤتى معاً على طريق العطف أو غيره. ثم يؤتى بالمشبهات بها كذلك نحو قوله [13] :

فمـــــن دال ومـــــن ألـــــف ومـــــيم كقـــــوس أو كســـــهم أو قتيـــــر [14]

---

[1] المصدر نفسه 273.
[2] ينظر: البلاغة والتطبيق 261.
[3] ينظر: جواهر البلاغة 214.
[4] ينظر: المعجم المفصل 322.
[5] ينظر: نقد الشعر 122.
[6] ينظر: الايضاح 213.
[7] ينظر: المثل السائر 2/ 153.
[8] ينظر: العمدة 1/ 194.
[9] ينظر: حسن التوسل 106.
[10] ينظر: جواهر البلاغة 247.
[11] الديوان 149.
[12] المصدر نفسه 244.
[13] ينظر: جواهر البلاغة: 219.
[14] الديوان: 213.

هنا التشبيه جميل جداً حيث جمع بين (المشبة) في صدر البيت وجعل المشبه به في عجزه نحو قوله ((الدال يقابلها القوس. ألف يقابلها السهم، أما الميم يقابلها قتير. وقد يسمى هذا التشبيه (تشبيه على التوالي) بذلك حقق صورة لطيفة نسجها من خياله الثر مستعيناً بهذا النوع من التشبيه .

3- التشبيه الجامع أو الجمع: هو ما تعدد فيه المشبه به دون المشبه. نحو قوله:

بـــــين اللطافـــــة والجزالـــــة قـــــد فـــــاض الـــــزلال بهـــا مـــــن العضـــــب
بينـــــا تـــــرى كالقضـــــب رائعـــــةً حتـــــى تـــــرى كوشـــــائح القضـــــب [1]

هنا جمع بين المشبه هو (الزلال) مشبه فيه حيث كان المشبه به هو في البيت الثاني هو (كالقضب رائعةً) في الصدر و(وشائح القضب) في العجز هنا جمع بين المشبه والمشبه به.

4- التشبيه الضمني: هو تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة. بل يلمح المشبه والمشبه به ويفعمان في المعنى ويكون المشبه به دائماً برهاناً على إمكان ما أسند إلى المشبه نحو قوله[2]:

ودافعـــــت يـــــدك الأوان حائـــــدة تـــــدافع الســـــيل فـــــي اثنـــــاء منعـــــرج [3]

هنا ندرك أن الشاعر ((ابن نباتة)) ينحو منحى من البلاغة يوحي فيه بالتشبيه من غير أن يصرح به في صورة من صوره المعروفة يفعل ذلك نزوعاً إلى الابتكار ورغبة في اخفاء التشبيه لأن التشبيه كما دق وخفي كأن أبلغ وأفعل في النفس أما ((ابن نباتة)) في هذا البيت يبين ((تدافع يد المخابط لكي يأتي بالامال المحققة يشبها تدافع الماء السيل الذي ينزل من قمم الجبال وهي أشرف الاماكن وأعلاها ولا يستقر فيها ماء السيل في أثناء نزوله ومنعرج ولكن الشاعر لم يضع ذلك صريحاً بل أتى بجملة مستقلة وضمنها هذا المعنى في صورة برهان.

5- التشبيه التمثيلي:

في اللغة: شبهت هذا الشيء بهذا الشيء اي مثلته به وعد

في الاصطلاح: ما وجهه وصف. منتزع من متعدد امرين [4] أو امور[5] نحو قوله:

جمعـــــت شـــــمائله المـــــديح كمثـــــل مـــــا جمعـــــت أبـــــي جـــــاد صـــــروف هجـــــاء [6]

نحو بيت اخر:

روض حســـــن غنـــــى لنـــــا فـــــوق الحلـــــ ي فـــــاعلاً بالروضـــــة والغنـــــاء [7]
جـــــائر الحكـــــم قلبـــــه لـــــي صـــــخر وبكـــــائي لـــــه بكـــــى الخنســـــاء

هذه البيات فيها تشبيه تمثيلي جميل جداً. فكان في البيت الاول تشبيه مقترن باداة التشبيه (الكاف مع كلمة مثل كمثل) أما التشبيه في البيت الثاني كان الشاعر يمثل نفسه بالبكاء الذي كانت تبكيه الخنساء على أخيها صخر عند موته.

أما الفن الاخر من فنون البديع هو :

---

[1] المصدر نفسه: 34.
[2] ينظر: جواهر البلاغة 238.
[3] الديوان 91.
[4] ينظر: المثل السائر 2/ 116.
[5] ينظر: الايضاح 249.
[6] الديوان 13.
[7] المصدر نفسه 14.

((فن الاستعارة))

في اللغة: استعار المال طلبه عاريه [1]

في الاصطلاح: تسمية الشيء باسم غيره إذا قام مقامه[2] أو هو استعارة الكلمة لشيء لم يعرف بها من شيء عرف بها[3] أو هو أن تريد تشبيه الشيء بالشيء. وتظهر وتجيء إلى اسم المشبه به فتعيره المشبه وتجريه عليه[4] أو هو من يستعير الشيء ما ليس منه ولا إليه[5]

أو الاستعارة هو أن يستعار للشيء اسم غيره أو معنى سواه [6]

وقد وردت في شعر ((ابن نباتة المصري)) لفظه الاستعارة بقوله:

أعجـــز الـــورق أن تعـــان دمـــوعي فاســـتعارت عـــلاى الغضـــون انتحـــابي
أيهـــا المســـتعير دمعـــي مهـــلاً أن دمـــي كمـــا علمـــت ســـكابي [7]

حيث وردت لفظة الاستعارة بأنه قد عجز الورق من كثرة الدموع فالتجأ إلى الاستعارة بغصون الاشجار لكي يكتب عليها لكثرة حزنه لأن دمعه سكابي:[8]

أقسام الاستعارة التي أبدع فيها شاعرنا ((ابن نباتة)):

1- الاستعارة المكنية: وهي في اللغة: اسم مفعول من كني بمعنى أخفى وستر.

أما اصطلاحا: هي ما حذف فيها لفظ المشبه به. استغناء ببعض لوازمه التي بها كماله أو قاومه في وجه الشبه نحو قوله:[9]

وألأرض ناطقـــة عـــن صـــنع بارئهـــا إلـــى الـــورى وعجيـــب نطـــق خرســـاء[10]

هنا استعار للأرض (النطق) وهي الخاصية التي يتميز بها الانسان إلا أنه قد استعارها إلى الأرض تعجباً بعظمة خالقها.

2- الاستعار التصريحية: هي مصدر من الفعل صرح أي أظهر

أما اصطلاحاً: هي ما صرح فيها بلفظ المشبه به [11]

نحو قوله: [12]

لـــي قلـــم بـــين دجـــى خطـــه يبيـــت دار قـــص وذا زحمـــه
يقـــول مـــن يبصـــر أحوالـــه هـــذا هـــو الـــراقص فـــي الظلمـــه [13]

---

[1] ينظر: البلاغة والتطبيق 343.
[2] ينظر: البيان والتبين 1/ 153.
[3] ينظر: البديع 3.
[4] ينظر: دلائل الاعجاز 53.
[5] ينظر: العمدة 1/ 270.
[6] ينظر: المعجم المفصل في علوم البلاغة 191.
[7] الديوان: 39.
[8] ينظر: جواهر البلاغة 273.
[9] ينظر: المصدر نفسه 273.
[10] الديوان 5.
[11] ينظر: البلاغة والتطبيق 351.
[12] ينظر: الجواهر البلاغة 272.
[13] الديوان 479.

هنا استعارة جميلة جداً وذلك لأنه بين (نور القلم في الظلمة) وقصدة أن الذي لا يعرف القراءة والكتابة في ظلمه. فأنارها من قول ((العلم نور والجهل ظلام)) واخر فنون البيان الذي تمثلت في الصور والاخيلة التي وردت عند شاعر ((ابن نباتة المصري)) هي :

(الكناية)

في اللغة: مصدر كنيت أو كنوت بكذا إذا تركت التصريح به [1]

أما في الاصطلاح: لفظ أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ[2] أو هو أن يريد المتكلم العبارة عن معنى فيأتي بلفظ تكون موضوعه لمعنى آخر نحو قوله:

وكلمتنـــــا ســـــيوف الكتـــــب قائلـــــة مـــا الســـيف أصـــدق أنبـــاء مـــن الكتـــب [3]

هنا كناية واضحة وجميلة وهي في جمله ((سيوف الكتب قائلة)) حيث أراد بها ((أقلام الكتب الناطقة عن رثاء قاضي القضاة تقي الدين السبكي. وكذلك كناية عن الأقلام بقوله عن السيوف بأنها أصدق بالمعركة من الكتب لكنه ذكر سيوف الكتب على أنها أقلام صادقة ناطقة.

كذلك له في قوله آخر:

رب ملـــــــيح بأســـــــه فاتـــــــك فـــي الصـــحب حتـــى كلهـــم قـــد عجـــب
يرهـــب قلـــب الليـــث يـــوم الـــوغى وهـــو غـــزال قلبـــه مـــا دهـــب [4]

هنا كناية جميلة جداً في قوله ((وهو غزال قلبه ما رهب))[5] هنا بين أن شجاعة ((مليح اسمه بهرام)) على أن يرهب من كثرة شجاعته قلب الاسد في المعركة. لكنه قلبه حنين رهيف في غير وقت المعركة.

الخاتمة :

هذا البحث (شعر ابن نباتة المصري الفاروقي– دراسة فنية) يقدم للقارئ الشيء اليسير الدقيق عن نتاج هذا الشاعر الذي قد يخفي عن الكثير، هذا النتاج الذي لا يستهان به فقد نظم في أغلب اغراض الشعر العربي وكان مجيداً موفقاً في أسلوب نظمه.

كما قدم البحث دراسة وافية لهيكلة القصيدة عند (ابن نباتة المصري) من حيث خصائص البناء الشكلي والالفاظ والتراكيب واستخدام الاوزان والقوافي، ومن حيث دراسة مضمون النص من ناحية الافكار والعواطف ودراسة الخيال وأهميته في رسم الصورة الشعرية ووضع خطوطها وملامحها.

كان (ابن نباتة) شاعراً مميزاً قادراً على النظم متمكناً من فن القول وله القدرة على الانتقال في قصائده من موضوع إلى آخر فضلاً عن طريقة توظيفه للألفاظ الملائمة لمعانيه، وكان موفقاً وانتخاب الاوزان الملائمة فضلاً عن استخدامه الاوزان المستحدثة.

هذا واخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ.

---

[1] ينظر: جواهر البلاغة 296.
[2] ينظر: الايضاح 328.
[3] ينظر: الصناعتين 353.
[4] الديوان 41.
[5] المصدر نفسه 49.

المصادر والمراجع

- **القران الكريم**
- أسرار البلاغة في علم البيان . (للإمام عبد القاهر عبد الرحمن الجرجاني ت471هـ) تح عبد الحميد الهنداوي ط1.
- أنوار الربيع في أنواع البديع (علي صدر الدين بن معصوم المدني) تح (شاكر هادي شكر) جـ3- ط1.
- البديع (عبد الله بن المعتز) غير محقق (طبعة كراتشوفسكي) ط1- لندن.
- البرهان في علوم القران (بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي) تح (ابو الفضل إبراهيم) ط1.
- البلاغة والتطبيق (الدكتور احمد مطلوب) الدكتور حسن البصير) ط2- بيروت.
- البين والتبين (ابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ت255هـ) تح (عبد السلام محمد هارون) جـ1- ط1.
- تاج العروس من جواهر القاموس (السيد محمد مرتضى بن حمد الحسيني الزبيدي) تح عبد المنعم خليل إبراهيم، الاستاذ كريم سيد محمد محمود) جـ25- 26، ط1.
- الجديد في العروض دراسات نقدية (علي محمد جميل) غير محقق- ط1- لبنان.
- جرس الالفاظ ودلالتها في البحث البلاغي والتقدير عند العرب (د. ماهر مهدي هلال) ط1.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع (السيد احمد الهاشمي) تح (صدقي محمد جميل) ط1.
- حسن التوسل إلى صناعة الترسل (شهاب الدين محمود الحلبي) تح (اكرم عثمان) ط1.
- خزانة الادب وغاية الارب (ابن حجة الحموي) غير محقق؛ ط1.
- ديوان ابن نباتة المصري، الشيخ (جمال الدين بن نباتة المصري الفاروقي).
- دلائل الاعجاز (الإمام عبد القاهر عبد الرحمن الجرجاني) تح (محمد رشيد رضا) ط2.
- زهر الاداب وثمرة الالباب (ابي إسحق ابراهيم بن علي الحصري القيرواني) تح (الدكتور زكي مبارك) جـ3- ط4.
- عروض الموشحات الاندلسية، دراسة تطبيقية (الدكتور مقداد رحيم) ط1- غير محقق.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه (الإمام أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني) تح (محمد عبد القادر عطا) جـ1- 2- ط2.
- العين (الخليل بن احمد الفراهيدي) تح (عبد الحميد الهنداوي) جـ4- ط1- بيروت.
- سر الفصاحة (أبو محمد عبد الله بن سعيد بن سنان الخفاجي) تح (عبد المتعال الصعيدي) ط1- القاهرة 1953.
- الشاب الظريف (شمس الدين محمد بن نفيف الدين سلمان) محمد شاكر الربيعي.
- شذا العرف في فن الصرف (الشيخ احمد بن حمد بن احمد الحملاوي) تح مصطفى السقا.
- الشعر الجاهلي (محمد عبد المنعم الخفاجي) ط1 الاردن – غير محققه.
- في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات (فائق مصطفى عبد الرضا علي) ط1 1989 الموصل.
- الصناعتين الكتابة والشعر (ابي هلال حسن بن عبد الله بن سهل العسكري) تح (مفيد قميحه) ط2- بيروت.
- الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الاعجاز (يحيى بن حمزة العلوي) ط1- الأردن.
- المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر (ضياء الدين ابن الأثير) تح (محمد محيي الدين عبد الحميد)، ط1، طبعة الدكتور بن (احمد الحوفي- بدوي طبانة).
- مقدمة ابن خلدون (عبد الرحمن بن خلدون) جـ1- ط1- بيروت- لبنان.

صراع الملك هنري الثاني مع المؤسسة الدينية خلال القرن الثاني عشر

أ.د. ماجد محي عبد العباس الفتلاوي عباس فخري حمزة
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

The Struggle of Henry II with the Religious Institution in the 12th Century

Prof. Dr. Majid Muhyi Abdel Abbas Al-Fetlawi
Abbas Fakri Hamza
University of Babylon / College of Education for Human Sciences
abbaszn87@yahoo.com

Abstract

The catholic church was tremendously important for the European society because of the spiritual need of the people. The bishop in considered the most important person in the life of the people and he is the straight line leading for Jesus' instructions. In the medial ages, the English kings had a negative opinion towards the privileges of the church. The research deals with the struggle between Henry II and the English church represented by the archbishop of Canterbury, Thomas Becket.

Key words: (catholic church،bishop،president of al asaqafh،the monastery،the middle ages، the clergy، the objection)

المقدمة

كان للكنيسة الكاثوليكية اهمية بالغة بالنسبة للمجتمع الاوربي لما تمثله من ضرورة ملحة في حاجة الناس الروحية، وان الاسقف المشرف على كنيسة او دير ما يعتبر من اهم الاشخاص في حياة الناس وانه الخط المستمر لتعاليم السيد المسيح وواجب الحفاظ عليها وعدم مساسها باي سوء سواء من قبل الملوك او عامة الناس.

تبلور ذلك الدفاع عن مبادىء الكنيسة ورجالتها في اوربا بشكل عام وفي انكلترا بشكل خاص خلال حقبة العصور الوسطى اذ كان للملوك الانكليز رأي اخر في امتيازات وصلاحيات الكنيسة في انكلترا، وعلى هذا الاساس تم اختيار موضوع هذا البحث والنظر عن كثب في اسباب الصراع مابين الملك هنري الثاني والكنيسة الانكليزية المتمثلة انذاك برئيس اساقفة كانتربي المطران توماس بيكت، وماهي احداث ذلك الصراع والنتائج التي ترتبت عليه.

تم تقسيم البحث الى عدة محاور وكان اهمها هو النظام الكنسي في اوربا وطبيعته وكان المحور الاخر هو موقف الملك هنري الثاني من المؤسسة الدينية الانكليزية كما كان لدساتير كلارندون نصيب وسبب مباشر في ذلك الصراع من خلال ماقدمه الملك هنري الثاني من مواد تخص صلاحيات رجال الدين وامتيازاتهم، وتعلقت المحاور الاخرى في هذا البحث في تنصيب المطران توماس بيكت رئيساً لاساقفة كانتربري وبداية صراعه مع الملك هنري الثاني ومارافق ذلك من احداث ادت بشكل او بأاخر الى مقتل المطران توماس بيكت على ايدي بعض من الفرسان الذين امتعضو لامتعاض ملكهم على اثر الاعمال التي قام بها المطران بحق اعدائه من الاساقفه، وما ترتب على ذلك من ردود افعال على المستوى الداخلي والخارجي والذي تمثل بالمجتمع الانكليز والبابا في روما.

تم اختتام البحث بخاتمه تضمنت اهم النتائج التي توصل اليها الباحث من خلال دراسة ذلك الموضوع وقائمة بالمصادر والمراجع التي تم الاعتماد عليها فكانت للكتب باللغة الانكليزية اهمية كبيرة في اتمام ذلك البحث ومن اهم تلك الكتب هي (Ahistory of church in the middle ages تاريخ الكنيسة في العصور الوسطى) كذلك كتاب (Medieval England 1066–1350انكلترا العصور الوسطى) وكتاب (A Short History of the Papacy in the Middle Ages) لمحة تاريخية موجزة عن البابوية في العصور الوسطى).

اما الكتب باللغة العربية والمعربة فكان منها كتاب نظير حسان سعداوي وهو(تاريخ انكلترا وحضارتها في العصور القديمة والوسطى)، وكتاب موريس بيشوب المترجم الى اللغة العربية من قبل علي السيد علي والذي كان بعنوان (تاريخ اوربا في العصور الوسطى)،كذلك لاننسى مؤلفات الكاتب محمود سعيد عمران ومنها (معالم اوربا في العصور الوسطى) التي اردفتنا بالمعلومات القيمه في كتابة هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: (الكنيسة الكاثوليكية، المطران، رئيس الاساقفة، الدير، العصور الوسطى، رجال الدين، الاعتراض)

<u>– النظام الكنسي في الغرب الاوربي</u>

للكنيسة الكاثوليكية اهمية بالغة في حياة المجتمع الاوربي بصورة عامة لما تحمله من تعاليم ومعتقدات وان تبدوا غريبة بعض الشيء لنا اليوم لكنها لعبت دورا هاما في شعور الناس خلال القرون الوسطى اذ كان الكهنة والرهبان من اكثر الشخصيات الفتاً لمعظم ذلك المجتمع وخصوصا في انكلترا. وعلى الرغم من انهم كانوا معزولين عن العالم داخل الاديرة الا ان معظم الناس يعتقدون ان صلاة الراهب هي من تقربهم من السماء[1].

وبحلول القرن الثاني عشر تقريبا كان كل شخص يعتقد في الايمان الكاثوليكي وهذا ما جعل لرجال الدين اهمية كبيرة في حياة الناس سواء كانوا ملوكا او فلاحين فكانت الكنيسة مؤسسة مهمة والتي يديرها البابا وغالبا ما تسمى كل أوربا الغربية تحت قيادته الروحية المسيحية،اذ تستند سلطة البابا من القديس بطرس الذين يعتقدون بان السيد المسيح قد عهد اليه مفاتيح ملكوت السموات، وجاءت كلمة البابا من الكلمة اللاتينية papa)) وتم قبول كل بابا هو خليفة للقديس بطرس وانه الاب الروحي لجميع المسيحيين في أوربا الغربية [2].

خلال عهد الملك هنري الثاني كانت الكنيسة الكاثوليكية تشغل دورا متقدما في حياة الناس في أوربا الغربية اذ كان هناك نوعين من رجال الدين او رجال الكنيسة النوع الاول هم رجال الدين العلماني وهم من رجال الكنيسة الذين تولوا مناصب داخل وخارج الكنيسة اما النوع الاخر وهم الرهبان الذين تكون حياتهم فقط داخل الاديرة ويعيشون وفق النظام الديني سواء كانوا افرادا او مجموعات[3].

كان رجال الدين بنوعيهم تقريبا الوحيدون في أوربا الغربية خلال العصور الوسطى الذين يستطيعون القراءة والكتابة وهذا ما زاد اهميتهم في المجتمع وكثيرا ما يستخدم رجال الدين من قبل الحكام للمساعدة في ادارة حكومتهم وذلك لما يتمتعون بصفات تفردهم عن الموظفين الاخرين[4].

نظمت سلطة الكنيسة الكاثوليكية بطريقة مشابهة للمجتمع الاقطاعي اذ كان البابا رأس الهيكل للسلطة ويليه بقية رجال الدين وكما هو موضح ادناه

البابا

↓

المطران(رئيس الاساقفة)

↓

الاسقف

↓

الناس(المجتمع)[5]

1 F. Donald Logan، Ahistory of church in the middle ages، London،2002.159.
2 Leopold von Ranke، A History of England Principally،Vol I، p.28.
3 Thomas J. Shahan، S.T.D.J.U.L،the middle ages sketches and fragments، benziger brothers، New York، 1904. 301.
4 Amabel Williams _ Ellis، A history of England life political and socil،London،1936،p.32.
5 Walter Ullmann، A Short History of the Papacy in the Middle Ages، London، 1972،p.29.

كانت سلطة المطران على عدد من الاساقفة وكذلك على جميع الكنائس ضمن مطرانيته الخاصة وتسمى المنطقة التي تحت سيطرته اي سيطرة رئيس الاساقفة بالمحافظة،كانت انكلترا خلال العصور الوسطى مقسمة الى مطرانيتان اي محافظتان هما مطرانية كانتربري ومطرانية يورك وبما ان المطران في كانتربري اكبر سنا لذلك اصبحت اكثر اهمية من مطرانية يورك فكان بذلك مطران كانتربري هو الاهم في انكلترا[1].

ان مهمة الاسقف هي تسير اعمال الكنيسة الكاثوليكية في منطقة ما تسمى الايبرشية او اسقفية وهو بذلك يستطيع تعين الكهنة او الاساقفة عندما تكون هناك حاجة لذلك كما ان سلطة الاسقف كانت واسعة النطاق اذ تشمل المحاكم الاسقفية التي تنظر في قضايا رجال الدين وتسريح الرجال المتهمين بارتكاب جرائم ضد الكنيسة، وكان لكل قرية كنيستها ولكل كنيسة كاهن المنطقة وهذا الكاهن هو المسؤول عن رعية هذه المنطقة لأنه اكثر دراية في امور الناس[2].

وكانت في انكلترا خلال عهد الملك هنري الثاني الايبرشيات وهي ايربشيات القرية وذلك لقلة المدن في انكلترا في ذلك الوقت اذ كانت هناك كنائس كبيرة مع العديد من الكهنة وبالتالي تم تقسيم هذه الكنائس الى عدة ايبرشيات اي مع كل ايبرشية كاهن اذ كان هو المسؤول عن الجميع في الاحتياجات الروحية سواء كانوا لوردات ام فلاحين مقابل ذلك كان للكاهن اهمية كبيرة عند الناس اذ يعتقدون ان دون خدمات الكاهن الروحية لا يستطيعون ان ينعمون بالحياة الابدية بعد الموت[3].

ومن مهام هذه الابريشية او السلطة الدينية بشكل عام هي انها تثبت ما ينتظر الانسان بعد الموت واجابت على تساؤلات الناس بثلاث احتمالات:

1- اذا كان مسيحيا جيدا ويحضر الى الكنيسة ويؤدي الطاعات بانتظام ويتلقى الدعم الروحي من الكاهن فانه يتمتع بحياة جيدة بعد الموت

2- ان لم يكن كما ذكر في النقطة الاولى فانه سيعاني من العذاب الابدي بعد الموت

3- اذا كان يواضب على الطاعات ولكنه لم يتلق دعم روحي من قبل الكاهن فانه سيتعرض الى نوع من العذاب اقل وطئا فاذا كان له اقارب على قيد الحياة ويصلون له فان ذلك من شأنه ان يخفف هذا العذاب وبالتالي يدخل الجنة[4].

بذلك فقد قدمت الكنيسة الشعور اليقين في العالم الغير مؤكد والمتقلب ولان الناس لا يقرءون ولا يكتبون قامت بتعليق اللوحات على جدران الكنيسة فأظهرت هذه اللوحات متع مباهج السماء بجانب معاناة العذاب والجحيم وبذلك فقد فهم المجتمع ماذا ينتظرهم بعد الموت[5].

كما احتفظت الكنيسة بحق يمكنها من الضغط على الملك والمجتمع اذ ما حدث اي شيء من شأنه ان يؤدي الى فقدان اي جزء من صلاحيات الكنيسة وحقوقها وهو **(الاعتراض او الطرد)** اذ كان الاعتراض على التعيينات هو من الاسلحة القوية التي يستخدمها البابا ضد اهواء الملوك وهو السلاح الروحي ضد الناس الذين يرفضون قبول قوانين الكنيسة واي شخص يرفض من قبل الكنيسة يصبح منبوذا اجتماعيا ولم تسمح له بحضور وتأدية خدمات الكنيسة كذلك لم تبارك بزواجه ولم يدفن في الارض المقدسة اما اذا فشل الاعتراض لإجبار الحاكم على طاعة الكنيسة فبذلك يوضع البابا الاعتراض على البلد بأكمله وهذا يعني لا تجري اي خدمات لكنيسة هناك[6].

1 Charles Arnold-Baker، The Companion to British History، New York، 1996،p.19.
2 Zbigniew Dalewski، Ritual and Politics Writing the History of a Dynastic Confl ict in Medieval Poland،USA.2008،P.113.
3F. Donald Logan، op.cit، p.161.
4 F. Donald Logan، op.cit، p.162.
5 Edward P.Cheyney ،An Introduction to the Industrial and social history of England،the macmillan company، USA،1920،p.27.
6 Walter Ullmann، A Short History of the Papacy in the Middle Ages، London، 1972. p.33.

يستخدم هذا النوع من العقاب الروحي نظرا لتدين اغلب المجتمعات خلال العصور الوسطى وخصوصا في القرن الثاني عشر اذ كان الطرد او الاعتراض من العقوبات الرهيبة وهذا ما جعل من منع اي اشتباك ما بين الكنيسة والملوك[1].

- سياسة الملك هنري الثاني تجاه المؤسسة الدينية :-

ورث الملك هنري الثاني العديد من المشاكل مع الكنيسة من ايام عهد جده هنري الاول والملك ستيفن اذ كانت الهدنة التي عقدت ما بين الكنيسة وهنري الاول مضطربة بعض الشيء فكان للكنيسة الحق في تعيين الوظائف الكنسية وذلك في حال موافقة الملك اذ كان هذا الحل هو الحل الوسط ما بين الطرفين ولكنه ابقى بعض الشيء من صلاحيات الملك وهيمنته على الكنيسة من خلال الاستمرار في استخدام رجال الكنيسة ومستشاريه[2].

اما خلال عهد الملك ستيفن كان لاستقلال الكنيسة عن سلطة الدولة هو ما عقد المسألة التي واجهت الملك هنري الثاني خلال حكمه على انكلترا ففي السنوات الاولى للملك هنري الثاني كان يسعى في استعادة هيبة السلطة على الكنيسة و البارونات وفي عام 1162 توفي رئيس اساقفة كانتربري القديم وبهذا وجد الملك هنري الثاني الفرصة سانحة امامه لأحكام سيطرته على المؤسسة الدينية من خلال تعيين احد اصدقائه الاوفياء ومستشاره توماس بيكيت رئيسا لأساقفة كانتربري[3].

زيادة على ذلك قام الملك هنري الثاني بخطوة اخرى وذلك سعيا منه في احكام سيطرته الكلية على الكنيسة وهي تقديم ستة عشر نصاً دستوريا من خلال اجتماع كلارندون عام 1164 تهدف البعض منها الى تقليل التدخل الكنسي من قبل روما كذلك هيمنته المحاكم العلمانية التي ازداد نفوذها تحت نفوذ الملك والتي لها الولاية القضائية في حل النزاعات الدينية[4]،اذ كان الملك هنري الثاني ضامنا ذلك النجاح بدعم الاغلبية لكن رئيس الاساقفة المنتخب حديثا رفض التصديق على هذه المقترحات وهذا ما جعل اول خطوات الصراع ما بين الطرفين [5].

كان السبب الرئيسي في الاختلاف ما بين الملك هنري الثاني والمطران توماس بيكيت هو ما قدمه الملك هنري الثاني في دساتير كلارندون بأحقية الملوك باختيار رجال الدين وتعيينهم بالمناصب الكنسية اذ رأى الملك هنري الثاني من المهم السيطرة على تعيين رجال الكنيسة الكبرى لكونهم يعتمدون بشكل كبير في ادارة البلاد[6].

وخلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر كان البابوات والعديد من رجال الدين لهم وجهة نظر مختلفة عن وجهة نظر الملوك اذ يعد تعيين رجال الدين من قبل الملك ليس على اساس ادائهم الروحي ولا التزامهم الديني وانما على اساس الذكاء في الادارة ويوجد الكثير من رجال الدين الفاسدين وغير الملتزمين في الدين لان وضع هؤلاء وتعيينهم ليس لأسباب دينية وانما لأسباب دنيوية لذلك حاول الباب حضر التعيينات من هذا الشكل[7].

- توماس بيكيت والصراع مع الملك هنري الثاني :-

ولد توماس بيكيت في لندن عام 1118 في طبقة غنية من والد ثري ومحترم وسيدة مسلمة نورماندية وقد ظهر نبوغ توماس وهو صغير فأهتم به ثيوبالد (Theobald) رئيس اساقفة كانتربري وارسله ليدرس القانون المدني والكنسي في بولونيا وغيرها وعلى الرغم من انه درس العلوم الكنسية الدينية الا انه شغل نفسه في بداية الامر كليا بقضايا علمانية كالعديد من طبقته في ذلك العصر[8].

---

1 F. Donald Logan، op.cit، p.164.
2 John Richard Green.LL.D، history of England، book II، the co. operative publication society، New York،1912،p. 141.
3 Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L، history of England during the middle ages،vol I، London، 1853، p.211.
4 E. Wyatt- Davies،M.A،Ahistory of England،Longmans green and co.، London،1916. p.75.
5 Andre Maurois،Ahistory of England،thirty Bedford sauare،London،1937. p.96.
6John Richard Green.LL.D، op.cit، p.147.
7 Walter Ullmann، op.cit، p.35.
8 Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L،the history of England from the earliest period to the death of Elizabeth، vol III، London،1839،p221.

عندما توج الملك هنري الثاني ملكا على انكلترا عام 1154 قام بتعيين صديقه الحميم توماس بيكيت مستشارا رئيسيا كأمين لإنكلترا اذ كان الاخير قادرا في دعم ومساعدة الملك هنري الثاني في القضاء على البارونات[1].

كانت حياة توماس بيكيت قائمة على المتعة والمشاركة في الحفلات والاعياد الجميلة وعندما اصبح مستشارا للملك هنري الثاني كان منزله مفتوح امام الجميع وكل من يحتاج الى العيش او اي شيء اذ كانت طاولته مشرفة باكواب واطباق من الفضة والذهب وممتلئة من افضل انواع الاطعمة واجود انواع النبيذ[2].

كان بيكيت مستشارا امينا وحريصا في العمل الشاق ولديه خبرة في الامور العظيمة اذ يمكن له ان ينظر في العديد من الشؤون الكبيرة في ذهنه لذلك كلف بواجبات ثقيلة كونه المستشار الاول الذي يريد المجد والاستفاده لمملكة انكلترا[3].

- بيكيت رئيسا لاساقفة كانتربري:-

بعد ان شغر منصب رئيس اساقفة كانتربري وذلك بوفاة المطران ثيوبالد عام 1162م رأى الملك هنري الثاني بان الفرصة قد سنحت لأحكام سيطرته على سلطة الكنيسة وضمها تحت سلطته كما فعل مع البارونات والاقطاعيين فقام بتعيين مستشاره الاول بيكيت رئيسا لأساقفة كانتربري لكن ذلك لم يأتي مواليا لمخططات الملك هنري الثاني الذي اصيب بخيبة امل شديدة من جراء تصرفات بيكيت اذ اول عمل قام به بيكيت بعد تسلمه رئاسة الاساقفة هو الاستقالة من منصب الاستشارية وهذا ما لم يوافق عنه الملك هنري الثاني وقد عرج بيكت على هذا حينما قال: **(انه لايمكن كسب مرضاة الله والملك في ان واحد فلابد من التقرب الى احداهما على حساب الاخر)**[4]، وقام بارتداء زي وظيفته الجديدة مع ارسال الاستقالة الى الملك في نورماندي وما ان بدا بيكيت بمهامه كرئيس اساقفة حتى بدأت متاعب الملك هنري الثاني لان بيكيت قد اتخذ تدابير حول توضيح المجالات القانونية التي تضم كل المؤسسة الدينية وعلاقتها بالدولة وهذا ما اغضب الملك لما وجد من عدم تعاون من قبل المطران الجديد وانه جاد في معارضة سياسة التاج وان هذه الاجراءات قد تكون هي دعم لحقوق الكنيسة ضد التاج[5].

- بداية الصراع ما بين هنري و بيكيت:-

جاءت العلاقات المتوترة ما بين الملك هنري و بيكيت على اساس ارتكاب رجال الدين الجرائم وكيفية معاقبتهم وقد اوضحت السلطة ان يحاكموا في المحاكم الملكية الا ان اعتراض رجال الدين وعلى رأسهم بيكيت الذي اوضح ان رجل الدين المذنب لم يحاكم الا امام المحاكم الكنسية[6]،اذ كانت الاحكام الصادرة من المحاكم الكنسية اخف وطئا من تلك الاحكام التي تعطى في المحاكم الملكية وان اسوء ما يمكن ان يحدث للقسيس المدان او المذنب هو التوبيخ من قبل رئيس المحكمة الكنسية وقطع وارداته لمدة قصيرة من تلك الكنيسة التي يعمل بها مهما كان ذلك القسيس مرتكب اي ذنب ويبدو من ذلك كثرة الجرائم التي يقومون بها رجال الدين وهذا ما اثار حفيظة الملك هنري الثاني بالاضافة الى هروب الكثير من القسيسين المذنبين تحت غطاء الدين والرجل الصالح ليغطي عن فعله ولم يحاكم[7].

ان مخالفة القانون من قبل الكثير من رجال الكنيسة الذي اعتقد الملك هنري الثاني من العوامل المساهمة في القضاء على الفوضى والاضطراب جعلته يتخذ اجراءات حاسمة في معاقبة كل المجرمين من كافة طبقات المجتمع وجعل العقاب الحاد هو الشيء الوحيد في القضاء على الجريمة اذ شملت العقوبات الجسدية مثل تشويه الاعضاء وهذا ينطوي على فقدان اليد او القدم او العينين او الاذن او ببساطة الجلد وهذه العقوبات عن الجرائم الخطيرة مثل القتل بالاضافة الى ذلك خسارة رجال الدين المذنبين لكنيستهم[8].

1 Edith Thompson، history of England، James campell and son،1879،p.70.
2 محمود سعيد عمران، معالم تاريخ اوربا في العصور الوسطى، دار النهضة،بيروت،ط2، 1986م، ص251.
3 Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L، history of England during the middle ages،vol I،op.cit،p.224.
4 عبد القادر احمد اليوسف، العصور الوسطى الاوربية 476-م1500، بيروت، 1967،ص181.
5 F. Donald Logan، op.cit، p.165.
6 Frederica Rowan،op.cit،p.58.
7 John Milton، op.cit،p.142.
8 C.R.L. Fletcher، op.cit،p.73.

واراد الملك هنري الثاني ان يطبق هذا القانون او الاجراءات بعد ان عاد من الاراضي الفرنسية في عام 1163م الى انكلترا وعلم بمئات الجرائم التي ارتكبها رجال الكنيسة في انكلترا[1]، وهذا ماجعلة ان يدعوا الى اجتماع المجلس الكبير في ونشستر في اكتوبر من عام 1163 ليتعامل مع المسألة برمتها ويضع الحلول لها لذا طلب الملك هنري الثاني من الكنيسة ان يسلموا الرجال المذنبين الى محكمة الملك ليعاقبوا بالطريقة العادية بعيدا عن محاكم الكنيسة وهذا يعني انهم يتلقون نفس العقوبات التي تكون بحق الجميع وزيادة على هذا فقدانهم لكنائسهم الا ان المناقشة او الحوار لم يستمر حتى ادلى بيكيت رئيس الاساقفة بدلوه المعارض لما يطلبه الملك هنري الثاني اذ ذكر قائلا

((ان رجال الدين لهم مكانة خاصة عند الله وهو وحده ملكا عليهم لانهم تحت ملك السماء وقانون الكنيسة هو وحده يستطيع ان يحاكم واذا كسر هذا القانون من قبل السلطة والملك يجب ان يعاقب نفسه بقانونه))

واضاف بيكيت كذلك((**انه من غير المعقول تسليم القسيس المعاقب بأخذ كنيسته ليعاقب من قبل الدولة ويكون معاقب مرتين على نفس الجريمة))** [2]

ان ما اكده بيكيت من خلال اقواله هو عدم وجود اي تعاون مع مقترحات الملك هنري الثاني مما ادى بالأخير الى القاء الحجة عليهم من خلال تذكيرهم باحترام العادات القديمة لإنكلترا والتي سمحت للملوك ان يعاقبوا رجال الدين المذنبين[3]

وهذا ما احرج توماس بيكيت واساقفته لكنه بأجراء اخر اكد عدم رغبت الكنيسة وزعمائها بعدم التعاون مع الملك هنري الثاني من خلال ترتيب احترامهم للعادات القديمة تحت عبارة بأمر قوانين الكنيسة مما ادى الى اثارة حفيظة الملك هنري الثاني والذي بدوره ادى الى مغادرته المجلس الى لندن[4].

<u>- مجلس كلارندون والصراع داخله 1164م :-</u>

بعد الفشل في التواصل الى اتفاق في وستمنستر عام 1163 دعى الملك هنري الثاني رجال الكنيسة و البارونات الى اجتماع اخر للمجلس الكبير في القصر الملكي (كلارندون) في يناير عام 1164م وخلال الاشهر القليلة بين اجتماع المجلس في المرة الاولى والثانية كان البابا الكسندر قد تدخل وللمرة الاولى وحث بيكيت ان لا يسبب مشكلة كبيرة مع الملك وكانت رسائل البابا التي وجهت الى بيكيت اخنقته في الاتفاق وان يحلف بيمين بقبول العادات والتقاليد القديمة لانكلترا دون اضافة اي عنوان اليها والتي من شانه اغضب الملك هنري الثاني في الاجتماع الاول والتي يعتبرها اهانة لشرف ومنصب الملك لذا دعى الملك هنري الثاني مجلس كلارندون وانظم اليه بيكيت ورجال الكنيسة الانكليزية وذلك ليحلفوا بيمين الطاعة من دون شروط اي احد[5].

توقع بيكيت والاساقفة في كلارندون ان يقسموا اليمين العام لقبول اعراف انكلترا القديمة لكنهم اصطدموا بما قدمه الملك هنري الثاني من وثيقة مفصلة فيها دساتير جديدة والتي من شأنها ان تحدد العلاقات بين الكنيسة في انكلترا والملك وبذلك شعر بيكيت والاساقفة بانهم قد خدعوا من قبل الملك بما اعده في هذه الدساتير والتي من ضمنها منحت سلطة الملك صلاحيات في التحكم بسلطة الكنيسة لذلك رفض كل من بيكيت واساقفته على توقيع تلك الوثيقة[6].

وكانت البنود التي اساء بها الملك هنري الثاني من خلال هذه الدساتير هي

1- لا يجوز حماية القسيس المذنب من قبل الكنيسة وانما يحاكم امام المحاكم المدنية ويتم بحقه العقوبات التي تصدر بحق اي شخص ارتكب نفس الجريمة

2- لا يسمح لرجال الدين بمغادرة انكلترا الا باذن من الملك وذلك لمنعهم من اثارة المشاكل في الخارج

1 Allen C.Thomas، A.M،history of England، D.C،Heath &Co. publishers،New York، 1922.p.69.
2 Ewyatt –Davies،M.A، op.cit،p.75.
3 Christopher Harper-Bill and Nicholas Vincent،Henry II، The Boydell Press، Woodbridge،2007. p.215.
4 Arab Ella B.Buckley،op.cit،p.50.
5 F. Donald Logan، op.cit، p.167.
6 S. G.Coodrich، a pictorial history of England،E.H.Butler &co،New York، 1854،p.84.

3- لم تكن المحاكم الكنسية مرتبطة ارتباطا مباشرا مع البابا دون الرجوع الى الملك وطلب الاذن منه

4- لا يطرد او يعترض المستأجر للقوات المسلحة من ارضه دون الرجوع الى الملك[1].

جعلت هذه البنود فجوة الصراع تتسع ما بين الملك هنري و بيكيت اذ انطوت حدة هذا الصراع على مسالة الصلاحيات الدقيقة ما بين الكنيسة والدولة اذ اكدت الكنيسة بوضوح تفوق السلطة الحاكمة على سلطة الكنيسة في انكلترا وان ما اثار غضب الملك هنري الثاني هو رفض بيكيت والاساقفة تادية اليمين والتوقيع على هذه الوثيقة لذلك قام الملك هنري الثاني بتهديدهم واعطائهم فرصة اخرى ليفكروا في الامر[2]، وفي اليوم الثالث اثار تصرف بيكيت الجميع عندما ادى اليمين امام الملك كذلك امر الاساقفة على تادية اليمين ويبدوا من ذلك انهم اجبروا بالقوة من قبل الملك والدليل على هذا هو ان بيكيت ما ان غادر كلارندون حتى تخلى عن يمينه الذي اداه للملك وهذا يعني ان بيكيت قد تحدى الملك والنتيجة هي قيام الملك هنري الثاني بمحاولة عزل بيكيت عن منصبه وهذا الاجراء بدوره قد عظم حدة الصراع ما بين الطرفين[3].

وبطريقة او باخرى حاول الملك هنري الثاني بالقاء اللوم على بيكيت بحدوث كل هذه المشاكل وانه مقتنع ان الاخير وراء رفض البابا بالموافقة على تعيين رجال الكنيسة الجدد من خلال دساتير كلارندون كما انه اصر الى درجة كبيرة على ان بيكيت وراء كل المشاكل التي حدثت ما بين الدولة والكنيسة فقرر اجبار بيكيت على التنازل عن منصبه كرئيس للاساقفة او اقناع البابا بفصله منه لكن ذلك لم يتحقق للملك هنري الثاني مما ادى بالاخير الى استخدام طرق اخرى للاطاحة برئيس الاساقفة بيكيت[4].

- **<u>محاكمة بيكيت ومجلس نورثامبتون في اكتوبر عام 1164:-</u>**

قرر الملك هنري الثاني القضاء على بيكيت واذلاله فاصر بإحضاره للمثول امام محكمة الملك وذلك بسبب وجود اكثر من شكوى ضده حول الارض المتنازع عليها في احدى عزبات رئيس الاساقفة وعندما رفض بيكيت الحضور اتهمه الملك هنري الثاني بجريمة اكثر خطورة وهو الاستهزاء والازدراء من محكمة الملك[5]،ولم يجد بالمقابل بيكيت سبب وجيه لعدم المجيء الى المحكمة للرد على التهمة الاولى،وهذا ما جعل بيكيت ان يحضر في المرة الاخرى للمثول امام محكمة الملك وفق ما اقروه في دساتير كلارندون مثل جميع المستأجرين للقوات المسلحة المتهمين بارتكاب جريمة ضد الملك فوقف بيكيت امام المجلس الملكي كله بما يتضمن الاساقفة والباروناتت[6].

ويعتبر هذا انتصارا ساحقا لسلطة الملك على سلطة رجال الدين اذ بدء للجميع احترام الواجب للملك من خلال يمين المطران له ولم يجد بيكيت السبب المقنع في عدم حضوره الى المحكمة في المرة الاولى لذلك تقرر ان يتنازل عن كل املاكه للملك وتعتمد تحت رحمته[7]،كان الحكم في هذه المسالة بالنسبة الى مثل هكذا قضية قاسي جدا وذلك حسب ما صورته دساتير كلارندون ولم يتناسب وارتكاب الجريمة الا ان الملك هنري الثاني استخدم كل ما بوسعه لاذلال و كسر شوكة بيكيت ليضعف جميع رجال الدين والسيطرة عليهم من خلال رئيسهم[8].

كما انه قام باذاعة هذا الحكم امام الجميع وهذا ما جعل بيكيت ان يغضب من اساقفته لانهم بقوا مكتوفي الايدي امام حكم الملك مما زاد بيكيت عناده امام الملك فاخذ يتحدى اجراءته باتخاذ اجراءات ضد الملك والاساقفة وهي :

1-وبخ رئيس الاساقفة اساقفته لتورطهم في الحكم عليه ازاء دعوة قضائية بسيطة.

2-قام بمناشدة البابا ضدهم.

1 F. Donald Logan، op.cit، p.165؛ Ewyatt –Davies،M.A، op.cit،p.75-76.
2 Leopold von Ranke،op.cit،p.31.
3 Deana Perry، A Line in the Sand: The Affair Between Henry II and Thomas Becket، New York، 2002،P5.
4 David Hume،ESQ، the history of England،vol VIII، New York،1778،p.148.
5Mary Bateson، medival England 1066-1350،G.P.Putnam s sons New York، 1905،،p.141.
6 MRS.J.R.Green،op.cit،p.191.
7 L.F.Salzmann B.A.F.S.A، OP.CIT،P.50.
8 Samuel.R.Gardiner، history of England، V.I، London، 1916. P.101.

3-توجيه التهم لهم ومنعهم من ان يحكموا عليه بتهمة اساءة استخدام الاموال المالكة[1].

وما ان بوشرت الاعمال بدساتير كلارندون حتى اخترق بيكيت هذه الدساتير متحديا بذلك الملك فقام بنداء البابا من دون اذن الملك وتاكيدا لتحديه للملك صرح بانه وضع نفسه وكنيسه كانتربري تحت حماية الله والبابا[2].

انقسمت الكنيسة الانكليزية جراء تلك الاحداث الى قسمين بين رافض ومؤيد اذ وقف الاساقفة بموقف محير اما ان يعصوا مطرانهم او الملك لكنهم بالاخير طلبوا من بيكيت ان يستقيل من منصبه مقابل ذلك قاموا بعقد صفقة مع الملك بان لا يتخذ او ينفذ العقوبة بحق بيكيت مقابل الحصول على وعد من البابا بازالة بيكيت من منصبه لكن الاخير كان مصرا على موقفه ضد الملك وعندما اعلنت البارونات بان بيكيت مذنب فرفض سماع حكمهم ونفى حقهم في الحكم عليه وقذ حمل صليبه وخرج بعد ان رأى انه الوحيد الواقف ضد الملك وتخلى عنه جميع اساقفته ومناصريه فقرر في فجر اليوم التالي مغادرة انكلترا الى فرنسا[3].

وبعد ان سمع الملك هنري الثاني باختفاء بيكيت قرر اصدار النفي بحقه ومن كل اقربائه ومصادرة ممتلكاته من الاراضي التي كانت تابعة لرئيس الاساقفة وبقى بيكيت بمنفاه بفرنسا لمدة ست سنوات وهو محمي من قبل ملك فرنسا واستطاع من هناك ان يتصل بالبابا بكل سهولة[4]، وفي نفس الوقت تلقى البابا الرسائل من الملك هنري الثاني مرحبا بمساعدته بازالة رئيس الاساقفة بيكيت من منصبه وتعيين محله اسقف من اساقفة انكلترا لكن بيكيت استطاع ان يلتقي بالبابا بطريقة ذكية يظهر بانه مظلوم وقد القى بنفسه تحت عرش البابا ليلتمس الرحمة منه وانه قد تلقى الكثير من اللوم والمتاعب من الكنيسة الانكليزية[5].

واعترف بانه قد تولى هذا المنصب ليس بتعيين البابا وانما من خلال النفوذ الملكي لذلك قام بازاحة الخاتم الذي يرمز لتعيينه كمطران وبادر بالاستقالة امام البابا من منصبه لكن البابا رفض استقالة بيكيت وارجع له الخاتم لينصبه مرة اخرى على الكنيسة الانكليزية وبهذا فشلت محاولة الملك هنري الثاني بطرد بيكيت من خلال البابا والذي جعله يغضب جراء ذلك لكنه في نفس الوقت لا يستطيع عمل اي شيء تجاهم في ذلك الوقت[6].

خلال الست سنوات التي قضاها بيكيت في المنفى تضمنت رسائل ما بين بيكيت والملك هنري الثاني والبابا وحتى لويس السابع ملك فرنسا اذ شابت هذه الرسائل التهديدات والطرد والمنع وكذلك عرضت الحرارة والفخر والغضب من قبل الملك هنري الثاني وبيكيت بكميات متساوية جدا[7].

الا ان تلك الرسائل التي دارت ما بين كل الاطراف لم تخلوا من محاولات للاصلاح ما بين الملك هنري الثاني وبيكيت اذ قام ملك فرنسا لويس السابع بمحاولة لاجتماع الطرفين في فرنسا في عام 1164 التي كانت في (مونميزبال) وهي المحاولة الاكثر شهرة وان بيكيت قد وافق على تلك المحاولة بدون اي شروط[8]، وجلس الملك هنري الثاني ولويس السابع بحضور عدد كبير من رجال الكنيسة والبارونات ودخل بيكيت واقترب من الملك هنري الثاني وركع امامه باعتباره سيده كرجل دولة وكملك فاخذ الملك هنري الثاني بيد بيكيت ليرفعه من ركوعه وبعدها سائل بيكيت الرحمة من الملك للكنيسة الانكليزية وانه كان خاطئ في تعهده كرئيس اساقفة واضاف قائلاً: ((**ارمي نفسي على رحمتك ورغباتك يا سيدي الملك هنا في وجود سيدنا ملك فرنسا وجميع الاخرين من حولنا لأنقاذ الشرف الالهي**))[9].

1 George Burton Adams، Henry I.'s Writ Regarding the Local Courts، The American Historical Review، Vol 8، 1903.P.140.
2 Frederica Rowan،op.cit،p.65.
3 Andre Maurois، op.cit،p.98.
4 A.F.Pollard، the history of England A. study in political evolution، 1971. p.11.
5 Edith Thompson،op.cit،p.71.
6Deana Perry، A Line in the Sand: The Affair Between Henry II and Thomas Becket، New York، 2002،p8.
7 David Hume،ESQ،p.153.
8 MRS.J.R.Green،op.cit،p.151.
9 David Hume،ESQ،p.154.

ويبدوا ان بيكيت قد تلقى هذا العمل بتوجيه من البابا لان الاخير لا يرمي الى تمزيق الكنيسة الانكليزية ولا يريد كسب عداوة الملك هنري الثاني خصوصا ان الملك هنري الثاني ساعده كثيرا خلال ايام محنته لكن هذا العمل كان مبطنا فحاول بيكيت ان يفهم الملك هنري الثاني من خلال عبارة(انقاذ الشرف الالهي)ليس الاعتذار لاجله وانما لاجل البابا والكنيسة فكان بذلك متغطرسا في كلامه وعنيد[1].

رفض الملك هنري الثاني عبارة انقاذ الشرف الالهي وبالتالي قد احدث الخلافات من جديد وازدادة المرارة بين الرجلين وهذا يوضح ان محور الصراع ليس بين الملك هنري الثاني وبيكيت هو صراع ما بين ملك ورئيس اساقفة وانما هو صراع على المستوى الشخصي ولم يتوصل الطرفين الى حل خلال تلك المحاولة[2].

بعد عدة اشهر من تاريخ المقابلة ما بين الطرفين قام الملك هنري الثاني بالرد على بيكيت وذلك من خلال تتويج ابنه البكر وليا للعهد من بعده اذ كان يتجنب اي نزاعات حول تول العرش من اولاده من بعده كما انه اراد ان يخالف قوانين تتويج الملك بغضا ببيكيت اذ كان وحده رئيس الاساقفة هو من له الحق في تتويج الملك [3].

لكن الملك هنري الثاني اعتمد في تتويج ابنه على حقيقة او حجة ان هناك ملوك قد توجوا من قبل اساقفة اخرين عندما كان رئيس اساقفة كانتربري في ظروف غير اعتيادية فبذلك امر رئيس اساقفة يورك بتتويج ابنه وقد كان التتويج في كنيسة وستمنستر عام 1170م[4].

لقد كان هذا العمل بمثابة اهانة لشرف رئيس اساقفة كانتربري مما ادى الى وقوف البابا الى جانب بيكيت من خلال رسائله الى القسيس الانكليزي ورفض كل الذين شاركوا في ضل التتويج لكن الملك هنري الثاني استطاع ان يمنع وصول اي رسالة الى انكلترا سواء من بيكيت او البابا لكن الاخير اصر على وقوفه مع بيكيت في شكواه ضد اي اسقف شارك في ضل التتويج كما اصدر حكم الطرد بحقهم كذلك صرح بيكيت بان يمكن ان تقع كل انكلترا تحت الاعتراض وذلك لاجبار الملك على التراجع عن اعماله ضد بيكيت[5].

وعلى خلفية حدة الصراع تدخل مرة اخرى ملك فرنسا والبابا ما بين الطرفين لانهاء تلك الخلافات اذ طلب البابا وبشكل مباشر من الملك هنري الثاني بان يعيد توماس الى منصبه وانه هدد بانزال قرار الحرمان على انكلترا وهو قرار يقضي بتحريم الصلاة وجميع الخدمات الدينية في انكلترا وهذا ما جعل الملك هنري الثاني يرضخ لاوامر البابا فلبى نداء لويس السابع وحضر في افرانشس (Avranches) وقابل توماس بيكيت ووعده بالعمل على اعادة حقوق الكنيسة[6].

ويبدوا ان الملك هنري الثاني كان من المرحبين بفكرة وضع السلام ما بينه وبين بيكيت اذ قام بالسماح له بالعودة الى انكلترا فاستعاد المطران كل الاراضي التي اخذت منه وحتى دخل هذه الاراضي منذ ان غادر انكلترا الى ان عاد اليها وبالمقابل قام بيكيت بإعادة تتويج الملك الشاب هنري فكان هذا هو الهدف من سماح الملك هنري الثاني بعودة بيكيت لانه كان يعلم اذا اراد تتويج ابنه بالشكل القانوني لابد من وجود رئيس اساقفة كانتربري[7].

اما من وجهة نظر بيكيت ان هذا سوف يعيد هيبة رئيس اساقفة كانتربري من خلال عملية التتويج بعد ان شعر بيكيت بان هيبة رئيس الاساقفة قد اعيدت قام مباشرة استئناف مهمة رئيس الاساقفة باعلان قرار الحرمان بحق اسقف يورك والاساقفة الذين شاركوا في تتويج الملك الشاب وهذا يوضح مدى عزمه على اذلال رجال كنيسة يورك الذين قاموا باهانة رئيس اساقفة كانتربري من خلال المشاركة في التتويج[8].

---

1 Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L، history of England during the middle ages،vol I،op.cit،p.257.
2 F. Donald Logan، op.cit، p.170.
3 Andre Maurois، op.cit،p.99.
4 T. Smollett،M.D، history of England from the descent of Julius Casar to the trety of Aix La chapelle 1748، vol III، London،p.75.
5 Samuel Rawson Gardiner،OP.CIT،P.143.
6 محمود سعيد عمران، معالم تاريخ اوربا، المصدر السابق، ص257.
7 Mary Bateson،op.cit،p.128.
8 Deana Perry،op.cit،p 11.

ونتيجة لذلك ابحر رئيس اساقفة يورك المعترض واساقفته من انكلترا الى نورماندي حيث الملك هنري الثاني ليشكوه مرارة بيكيت وما اصدره من قرارات الحرمان بحقهم فغضب الملك هنري الثاني كثيرا من افعال بيكيت اذ قال احد الاساقفة لملك هنري الثاني انه ما دام بيكيت موجود لا يكون لك سلام ولا هدوء ولا ترى ايام جديدة فاجاب غاضباً: ((**يا لهم من رجال وضيعي المولد بلداء وهؤلاء الذين جلبتهم الى مملكتي !الا يوجد من يخلصني من هذا القسيس اللعين**))[1] وفي مصدر اخر كانت مقولته ((**الا يوجد بين الذين ياكلون زادي من يكفيني مؤونة هذا الاسقف العاصي**))[2].

<u>– مقتل بيكيت وردود الافعال :–</u>

اثار غضب الملك هنر الثاني اربعة من فرسانه تجاه بيكيت وهم رينيالد فتز اورس (Rerinald fitz virse) ووليم دي تراكي (William de Traci) وهيو دي مورفلي (Hugh de morville) وريتشارد بريتو (Richard Brito) فقرروا المغادرة الى انكلترا وتوجهوا الى كانتربري ولم يكونوا في بداية الامر مسلحين ولم ينوا قتل بيكيت بل اعطوه الفرصة الاخيرة وهي التراجع عن قرار الحرمان الذي اصدروا بحق رجال كنيسة يورك وهم قد طالبوا بذلك نيابة عن الملك ويجب ان يعيدهم الى وظائفهم لكن بيكيت تجاهل ذلك وهذا ما اثار غضب الفرسان فتوجهوا مرة اخرى في ديسمبر من عام 1170م الى قاعة الصلاة وهم مصممين على قتل رئيس الاساقفة وقطعوه اربا بسيوفهم[3].

لقد صدمت اوربا بمقتل بيكيت ورفض البابا جميع الرسل الانكليز الذين ارسلهم هنري الثاني كذلك انه وضع جميع اراضي الملك هنري الثاني في فرنسا تحت الحرمان وامر باغلاق جميع الكنائس وانهى كل الخدمات هناك[4]، ومن جانب اخر كانت ردة فعل هنري الثاني ازاء مقتل بيكيت كبيرة فانه حالما سمع بمقتل بيكيت انفجر بالعويل والبكاء وقد حزن كثيرا واخذ يتضرع الى الله ويشهده انه لا يريد قتله وانه يكن له الحب والاحترام كما امر بالقاء القبض على منفذي هذه الجريمة ومحاكمتهم لينالوا اقسى العقوبة وقدم كذلك نفسه لحكم الكنيسة مفيدا انه المذنب بمقتل رئيس الاساقفة ووعد بالانصياع لاي قرار يصدر منها بحق وانه قام بعد بذلك بزيارة الى قبر بيكيت وترجل على مسافة ثلاثة اميال وسار حافي القدمين حتى وصل الى قبر بيكيت ثم انحنى امام القبر وطلب من الرهبان ان يجلدوه[5].

لعل الملك هنري الثاني احس بانه مسؤول عن مصرع بيكيت بطريقة غير مباشرة توعد بانه سيكفر عن ذنبه بالطريقة التي يرضى عنها البابا كما بدأ بالغاء دستور كلارندون وجميع الاثار التي ترتبت عليه ومن ذلك اعادة جميع املاك واموال الكنيسة التي صادرها وهنا يمكن القول ان الملك هنري الثاني استسلم وخضع لتوماس بيكيت الميت بما لم يستسلم ويخضع به لتوماس بيكيت الحي[6].

اصبح قبر بيكيت فيما بعد مزارا للناس وهو من القبور المباركة لما كان له من مناقب في شفاء الناس من الامراض فكان لزاما على الناس ان يقدسون هذا القبر المقدس ويعتقدون ان بيكيت باركه الرب بما ضحى من اجل حقوق الكنيسة وفي عام 1173 استجاب البابا للتقارير الشعبية التي تصدر عن قبر بيكيت فقرر اعلان توماس بيكيت بالقديس وفاءا له لما قدمه من تضحية في الحفاظ على حقوق الكنيسة واصبح قبره مزارا للحجاج في انكلترا لفترة طويلة جدا [7].

لم يتحطم الملك هنري الثاني من جراء صراعه مع الكنيسة ولكن الحقيقة ان هذا الفشل يعتبر فشلا عابرا في تاريخ انكلترا فالملك هنري الثاني كان يرى تحرير الدولة من القيود الكنسية والاقطاعية وغايته ان تكون هناك حكومة قوية لها نظام وقانون واحد يخضع له الجميع وربما كان التوقيت الذي بدأه الملك هنري الثاني هو الذي كان غير مناسب وكذلك الطريقة التي عالج بها هذه المشكلة فان الملك هنري الثاني كان يرى ان يقوم هذا النظام في ضل حكومة استبدادية وهذا

1 موريس بيشوب، تاريخ اوربا في العصور الوسطى، ترجمة علي السيد علي، المجلس الاعلى للثقافه، القاهرة، 2005،ص 67.
2 نظير حسان سعداوي، تاريخ انكلترا وحضارتها في العصور القديمة والوسطى، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة، 1958،ص85
3 C.R.L. Fletcher، op.cit،p.76-77.
4 Samuel R. Gardiner،OP.CIT،P.99
5 محمود سعيد عمران،حضارة اوربا،مصر، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص138.
6 محمود سعيد عمران، معالم تاريخ اوربا، المصدر السابق، ص254.
7 F. Donald Logan، op.cit، p.173.

هو لب المشكلة وعلى اية حال فان الاخفاق الذي لازم الملك هنري الثاني في سياسته الدينية لا ينفي بأن عهده والقرن الثاني الميلادي كله يعتبر عهد التقدم العظيم والتوسع الشامل في الكنيسة الانكليزية اذ سرى بالبلاد اهتمام ببناء الكنائس وتأسيس كثرة من الاديرة كما نجح في دولة قوية في ضل حكومة مركزية غير مسؤولة الى اقصى حد[1].

الخاتمة

كان للصراع مابين الملوك والكنيسة بشكل عام هدفه انتزاع مايمكن انتزاعه من الصلاحيات التي يتمتع بها رجال الدين في اوربا وذلك لبسط هيمنة سلطة الملوك ومنحها صلاحيات وامتيازات اكبر من السلطة الدينية وذلك لما كان للاخيرة من تأثير بشكل مباشر على حياة الناس من خلال ارتباطهم الديني والروحي، وكان من نتائج هذة الصراعات وخاصة الصراع الذي كان في صدده هذا البحث وهي.

1- صعوبة مواجهة رجال الدين لما يتمتعون به من قوة مستمدة من المجتمع اولا ومن الكنيسة الكاثوليكية في روما وتأييد البابا لهم في اي شكل من الاشكال ثانيا
2- محاولة الملك هنري الثاني اثبات شخيصية قوانينه التي طرحها خلال مجلس كلارندون والحد من الجرائم التي يرتكبها رجال الدين باسم الكنيسة.
3- اعتبار رجال الدين بانهم اشخاص عاديين كسائر الناس وللحكومة الصلاحية في معاقبتهم امام المحاكم المدنية كأي شخص عادي يرتكب اي ذنب.
4- تأثرت انكلترا تاثيرا كبيرا من جراء ذلك الصراع مابين الملك هنري الثاني والمطران توماس بيكت وان ذلك وصل الى حد وضع العقاب او الاعتراض من قبل البابا في روما على انكلترا وخاصة بعد مقتل توماس بيكت والثأر لرجال الدين من الملوك الانكليز لولا تخلي الملك هنري الثاني عن مشاريعه والاعتراف بالذنب تجاه مقتل المطران توماس بيكت .

المصادر

اولاً:- الكتب العربية والمعربة :

1- محمود سعيد عمران، معالم تاريخ اوربا في العصور الوسطى، دار النهضة،بيروت،ط2، 1986م.
2- موريس بيشوب، تاريخ اوربا في العصور الوسطى، ترجمة علي السيد علي، المجلس الاعلى للثقافه، القاهرة، 2005.
3- عبد القادر احمد اليوسف، العصور الوسطى الاوربية 476-م1500، بيروت، 1967.
4- نظير حسان سعداوي، تاريخ انكلترا وحضارتها في العصور القديمة والوسطى، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة، 1958.

ثانياً:- الكتب باللغة الانكليزية :

1. F. Donald Logan، Ahistory of church in the middle ages، London،2002.
2. Leopold von Ranke، A History of England Principally،Vol I
3. Thomas J. Shahan، S.T.D.J.U.L،the middle ages sketches and fragments، benziger brothers، New York، 1904.
4. Amabel Williams _ Ellis، A history of England life political and socil،London،1936.

1 نظير سعداوي، المصدر السابق، 85؛محمود سعيد عمران، معالم تاريخ اوربا، المصدر السابق، 255.

5. Walter Ullmann، A Short History of the Papacy in the Middle Ages، London، 1972،p.29.
6. Charles Arnold-Baker، The Companion to British History، New York، 1996،p.19.
7. Zbigniew Dalewski، Ritual and Politics Writing the History of a Dynastic Confl ict in Medieval Poland،USA.2008.
8. Edward P.Cheyney ،An Introduction to the Industrial and social history of England،the macmillan company، USA،1920.
9. Walter Ullmann، A Short History of the Papacy in the Middle Ages، London، 1972.
10. John Richard Green.LL.D، history of England، book II، the co. operative publication society، New York،1912.
11. Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L، history of England during the middle ages،vol I، London، 1853.
12. Andre Maurois،Ahistory of England،thirty Bedford sauare،London،1937.
13. E. Wyatt- Davies،M.A،Ahistory of England،Longmans green and co.، London،1916.
14. Sharon Turner، F.S.A،R.A.S.L،the history of England from the earliest period to the death of Elizabeth، vol III، London،1839.
15. Edith Thompson، history of England، James campell and son،1879
16. Christopher Harper-Bill and Nicholas Vincent،Henry II، The Boydell Press، Woodbridge،2007.
17. Allen C.Thomas، A.M،history of England، D.C،Heath &Co. publishers،New York، 1922.
18. S. G.Coodrich، a pictorial history of England،E.H.Butler &co،New York، 1854،
19. Deana Perry، A Line in the Sand: The Affair Between Henry II and Thomas Becket، New York، 2002
20. David Hume،ESQ، the history of England،vol VIII، New York،1778،
21. Mary Bateson، medival England 1066-1350،G.P.Putnam s sons New York، 1905.
22. Samuel.R.Gardiner، history of England، V.I، London، 1916.
23. George Burton Adams، Henry I.'s Writ Regarding the Local Courts، The American Historical Review، Vol 8، 1903.
24. A.F.Pollard، the history of England A. study in political evolution، 1971.
25. T. Smollett،M.D، history of England from the descent of Julius Casar to the trety of Aix La chapelle 1748.
26. Deana Perry، A Line in the Sand: The Affair Between Henry II and Thomas Becket، New York، 2002.

فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

م. مهدي محمد جواد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effectiveness of the Contradictory Events in Developing the Critical Thinking of the Students of the Fourth Year Scientific Branch in Studying Physics

Lect. Mahdi Muhammad Juwad

mahdi197161@yahoo. com

Abstract

The study aims at evaluating the effectiveness of the contradictory events in developing the critic thinking of the students of the fourth year scientific branch in studying physics. To fulfill the aims of the study, a sample of (60) students in Al-Fayha'a high school for male students has been taken and divided into two groups (300 students each. The first group is the experimental group and the second is the controlling one.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية الاحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء.

وللوصول الى هذا الهدف تم صياغة اربعة فرضيات صفرية. وللتحقق من هذه الفرضيات تم اختيار عينة من طلاب الصف الرابع العلمي في اعدادية الفيحاء للبنين، وتوزعت هذه العينة إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وبواقع (30) طالباً لكل مجموعة، وأجريت عملية التكافؤ على مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، الاختبار القبلي للتفكير الناقد).

وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية الاحداث المتناقضة والمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الإعتيادية. وتطلبت الدراسة وجود أداتين: الأولى إختبار تحصيلي في مادة الفيزياء وتكون بصيغته النهائية من (٣٥) فقرة إختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد. أما الأداة الثانية فهي إختبار للتفكير الناقد وتكون بصيغته النهائية من (90) فقرة إختبارية موزعة على خمسة مجالات لقياس القدرات العقلية الناقدة ممثلة بقدرات (معرفة الافتراضات أو المسلمات – التفسير – تقويم الحجج – الاستنباط – الاستنتاج). وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج ما يأتي:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيل مادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تنمية التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

3 – يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، مما يعني حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

4 – عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، مما يعني عدم حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة واهميتها

مشكلة الدراسة

نادى الكثير من المنظرين للعملية التربوية، والمخططون للمناهج وطرق التدريس والمختصون بعلم النفس، إلى ضرورة أن يهتم المدرسون (قبل تدريسهم لتلك المناهج) بالإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تتعلق بالأهداف والغايات من تدريس المنهج، والمعلومات التي يحتويها هذا المنهج، ومعرفة الطرق التدريسية التي سوف يستخدمها المدرس، ويمكنه أن يراعي من خلالها طبيعة الهدف، وطبيعة الطالب وحاجاته، وطبيعة المفهوم الذي يدرسه، وأيضاً الأساليب الفعالة لتقييم ما توصل إليه الطلبة من دراسة المنهج، وذلك لتحقيق رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية التفكير لدى المتعلمين (الهاشمي، 17:2011).

والفيزياء كمنهج من هذه المناهج يواجه تدريسه في الوقت الحالي عددا من المشكلات المستمرة مثل العجز في كفاءة مدرسي الفيزياء المؤهلين القادرين على التدريس الفعال، وكذلك الاستخدام المحدود للوسائل والتقنيات والمختبرات التي تعاني التخلف في جانبيها النوعي والكمي (سعادة والسرطاوي، 2003: 43). والتوصل إلى إستراتيجية تدريس فعالة تساعد المتعلمين على التعلم بيسر وسهولة، كما تسهم في تحقيق غايات وأهداف التربية العلمية (تيس، 2008:2). اذ ما يزال واقع هذه العملية تقليديا بالمقارنة مع المستجدات والاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي ظهرت على الجوانب المختلفة لتدريسها في السنوات الأخيرة.

إن أهمية تنوع الأساليب والطرق التدريسية تكمن في أنها تعمل على توسيع آفاق عملية التدريس، كما وتساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم الإبداعية، وإثراء معلوماتهم، وتشجيعهم على التفكير من خلال تعرف المدرس واطلاعه على الأساليب الحديثة والمتطورة التي تساعد في توسيع دائرة فكره ليحول المتعلمين من متطفلين إلى مستقلين بشكل شبة كامل مع توأمة الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وبالتالي تنمية اتجاهاتهم وميولهم وتفكيرهم، ما يساعدهم في تحقيق الأهداف المنشودة (النجدي، 119:2005) وذلك بالطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل استراتيجية الاحداث المتناقضة.

وعليه يمكن القول ان مشكلة الدراسة الحالية تكمن في وجود حاجة ماسة لتحسين طرائق التدريس التي تؤدي الى الفهم المتعمق للمعرفة العلمية البعيدة عن التلقين المباشر من خلال الدراسة عن استراتيجية تدريسية تؤكد على اعمال العقل والتفكير لتحليل المواقف وذلك عن طريق الحوار وطرح الاسئلة وتوليد الافكار، ما يحقق تدريسا افضل يعين الطلبة في تنمية مفاهيمهم واتجاهاتهم العلمية واساليبهم في التفكير، لذ تسعى هذه الدراسة للتعرف الى فاعلية استخدام إستراتيجية الأحداث المتناقضة في تدريس الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية تفكيرهم الناقد.

اهمية الدراسة

اصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماماً لمهارات التفكير كهدف من الاهداف التي يجب ان تنتهي اليها عملية التعليم والتعلم، فتعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير هو من مسؤولية العاملين في التربية كما انه من مسؤولية مصممي المناهج التربوية الذين يجب ان يأخذوا بنظر الاعتبار اهمية تلك المناهج في تزويد الطلبة بمهارات تفكير اساسية تساعدهم في التكيف مع الكثير من المتغيرات المتجددة في حياتهم (السليتي، 2006: 50).

فالتدريس بوجه عام ليس مجرد نقل المعرفة الى الطلبة بقدر ما هو عملية تعنى بنمو الطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً وتسعى لتكامل شخصيته في مختلف الجوانب، فالمهمة الاساسية هي تدريس الطلبة كيف يفكرون ؟ وكيف يتعلمون ؟ لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية دون فهمها او توظيفها في الحياة (عبد الله والبزاز، 2000: 1).

فعملية تعليم التفكير تذهب الى ما هو ابعد من تعليم الحقائق، فهي تشجع الطلبة على طرح الاسئلة حول المعلومات والافكار المعروضة وتساعدهم على دراسة كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة وبناء او طرح الافكار والاراء

العديدة والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الحوادث والافكار المختلفة. ولذلك يسعى التدريس الفعال (المتمركز حول التفكير) الى تحقيق هدفين تربويين رئيسين يتمثل الاول منهما في الاستخدام الامثل والاكثر فاعلية للمعرفة بانواعها المختلفة اما الثاني فيتمثل في مساعدة الطلبة على ان يصبحوا معلمين او مدرسين تقودهم مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية (سعادة، 2003: 62).

ويعد التفكير الناقد احد انماط التفكير التي تسعى التربية الى اكسابها للطلبة، اذ يعطي التربويون الاولوية لهذا النمط من التفكير، فمنذ الثمانينات من القرن الماضي اصبح من اهم الاهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها (ابراهيم، 2001: 274).

ويعزى ذلك الى جملة من الاعتبارات منها:-

1 - انه يؤدي الى فهم اعمق للمحتوى المعرفي الذي يدرسه الطلبة، ذلك ان التعلم في اساسه عملية تفكير وان توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى اتقان افضل للمحتوى المعرفي والى ربط عناصره ببعضها (الحسناوي، 2007: 8).

2 - كما انه لا يزال من اكثر الانواع نمواً في مهاراته واكثرها شيوعاً على مستوى العالم المتقدم ومرجع هذا بعود الى الاعتقاد المتنامي بضرورة انشاء اجيال قادرة على التفكير الناقد.

3 - فضلاً عن كونه من اكثر انواع التفكير فاعلية وذلك لعدم اقتصار عملياته على استدعاء المعلومات او الافكار من الذاكرة بل تعديها الى ايجاد العلاقة بين الافكار المتنوعة والربط بين الاسباب والمسببات وبين النتائج والاحداث و تحليل الافكار وتركيبها بالاضافة الى عدم اقتصارها على مجال معين وانما على جميع مواقف الحياة (عدس وتوق، 1998: 189).

4 - ان هذا النوع من التفكير يعد احد الادوات التي تمكن الطلبة من مجابهة افرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون (امين، 2003: 8).

وعليه فقد اصبح من الضروري اعداد البرامج التي تنمي اساليب التفكير لدى الطلبة والعمل على توفير كل المستلزمات التي تسهل ممارسة هذه الاساليب ومنها التفكير الناقد (الحسو، 2010: 4).

لذا كان لابد من النظر بجدية الى مدخلات العملية التربوية وعلى رأسها اساليب التدريس وطرائقه المتنوعة، حيث تم تبني طرائق تدريس حديثة تجعل من المتعلم قائدا وموجها يعمل على استثارة تفكيره ليدفعه نحو العمل والابتكار والى الاستقلالية بالتعلم مع القدرة على التصدي للمشكلات الحياتية والعمل على حلها واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، الامر الذي ادى بالتربويين الى اجراء العديد من الدراسات التي يتم من خلالها ايجاد نماذج فعالة من طرائق التدريس خصوصا تلك التي تهتم بتفاعل الطلبة مع بعضهم وتراعي حاجاتهم وقدراتهم (سعادة وآخرون، 2008: 33-34).

لذلك جرت محاولات عديدة لتوجيه الانظار نحو هذا الامر من خلال دعوة المدرسين الى استخدام طرائق تدريس تنسجم مع الموقف التعليمي المراد تدريسه، إلا ان هذا الامر لا يتم إلا من خلال المام ومعرفة بطبيعة سيكولوجية التدريس وطبيعة ومحتوى المادة او الموضوع الذي يتم تدريسه ومن هنا يأتي الاهتمام بتطوير الطرائق والاساليب لجعلها اكثر فعاليـــة وانتاجاً من الطرائق والاساليب التقليدية التي يشغل فيها المدرس مركز النشاط في العملية التعليمية في حين نجد الطلبة مركز النشاط في الطرائق والاساليب الحديثة (فراج، 2006: 2).

لذلك فقد أولت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً لطرائق التدريس واتخذتها ركناً من اركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في انجاح العملية التربوية لما لها من اثر في تفكير الطلبة، فاساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع فهي وليدة حاجات وظروف ومطالب اجتماعية فهي تتغير بتغير الاهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحـاجاته (الموسوي، 2010: 7).

واذا ما عرفنا ان هدف التدريس بصفة اساسية هو تسهيل التعلم وتنشيطه وتوجيهه وتيسيره وبالتالي ضمان حدوث التعلم، لذلك توجب استخدام الطريقة التي تجعل الطالب نشطاً وفاعلاً بحيث تجعله يجني من عملية التعلم بمقدار ما يبذل من جهد وعمل (الخليفي، 2000: 14).

فظهر التوجه الجديد الذي انتقل فيه مركز النشاط في عملية التعلم من المدرس الى الطالب واصبحت مادة التدريس وسيلة وليست هدفاً، في حين اصبح الهدف من عملية تدريس الطالب تكامل شخصيته عقلاً وجسماً وخلقاً وعاطفةً وشعوراً واعتبر المدرس مرشداً وموجهاً يعمل مع الطلبه لا قبلهم ولا بعدهم متخليا عن مواقفه الخطابية التي تجعل من الطالب متلقيا سلبيا لا غير (محمد، 2004: 158).

ومن هنا جاءت الدراسة في اختيار استراتيجية الاحداث المتناقضة كطريقة للتدريس الاكثر نجاحاً بعيداً عن اشكال التلقين والاستظهار، والتي يمكن ان تحقق التفاعل الصفي وتحفز الطلبة على الاستكشاف والقدرة على التنبؤ والتفسير وفرض الفروض والقدرة على التفكير الناقد.

كما إن لاستراتيجية الاحداث المتناقضة أهميته في عملية تدريس المناهج العلمية، فهي تتيح تتبع طرق سير الفكرة أو الأفكار في أذهان الطلبة، كما تعطيهم فكرة عن الاتجاهات التي يذهبون إليها عند معالجتهم لمشكلة ما أو لموقف غير محدد، بالاضافة الى مساعدتهم في التعرف على مستويات مخزونهم الذهني، وأساليب معالجاتهم للأفكار التي لم يعدوا لها أو لم يستعدوا لها والتي تتطلبها في كثير من الأحيان المواقف التي تواجههم في الحياة العادية (قطامي وأخرون، 290:2008).

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1 – تماشي هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة في اختيار استراتيجيات وطرائق تدريس وتوظيفها في عملية التدريس والتي قد تسهم في رفع مستوى الطلبة المعرفي وتنمية تفكيرهم بشكل عام والناقد منه بشكل خاص.

2 – تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التفكير الناقد بوصفه حاجة ملحة من حاجات التربية المعاصرة وهدفاً تربوياً أساسياً من أهداف تدريس الفيزياء.

3 – من المتوقع أن يسهم التدريس وفقاً لهذه الاستراتيجية في إكساب الطلبة عدداً من المهارات الأساسية مثل إبداء الرأي من خلال التنبؤ وتعزيز القدرات العملية من خلال الملاحظة وتعزيز القدرات الذهنية من خلال التفسير فضلاً عن التعاون وتحمل المسؤولية.

<u>هدفا الدراسة:</u>

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. تعرف فاعلية استعمال استراتيجية الاحداث المتناقضة في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء.
2. تعرف فاعلية استعمال استراتيجية الاحداث المتناقضة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء.

<u>فرضيات الدراسة:</u>

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة الاعتيادية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

1. عينة من طلاب الصف الرابع العلمي في مركز مدينة الحلة.
2. الفصول (الثاني – الثالث – الرابع – الخامس) من كتاب الفيزياء المقرر لطلاب الصف الرابع العلمي.
3. الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2013 – 2014 م.

تحديد المصطلحات:

اولا: استراتيجية الاحداث المتناقضة:

عرفها كل من:

1 – (القاعور، 1996): " طريقة تعلم تركز على العملية اكثر من النتاجات وعلى صوغ الفرضيات والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية التعلمية " (القاعور، 1996: 215).

2 – (القبيلات، 2005): " عرض مواقف امام الطلبة لاتنسجم مع ما هو متعارف عليه وفي نفس الوقت تكون مقبولة علميا " (القبيلات، 2005: 104).

التعريف الإجرائي لاستراتيجية الاحداث المتناقضة:

هي مواقف تعليمية غير مألوفة تأسر عقل الطالب وتجذب انتباهه من خلال تدريس موضوعات مادة الفيزياء لأنها تركز على نتيجة غير متوقعة اومناقضة لمعلوماته ما يؤدي إلى إثارة دافعيته وحب الاستطلاع لديه للتوصل إلى حل لذلك التناقض.

ثانيا: التحصيل:

عرفه كل من:

1- (خضر، 2006): " أداة تستعمل لتحديد كسب المتعلم من المعلومات والمهارات والاتجاهات في مادة دراسية كان قد تعلمها بصفة رسمية من طريق إجابته على عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (خضر، 2006: 373).

2- (أبو جادو، 2011): " إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الأفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز" (أبو جادو، 2011:411).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

مقدار المعرفة التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع العلمي مقيسة بدرجاتهم في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء لتلك المرحلة والذي اعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثا: التفكير الناقد:

عرفه كل من:

1 – (العجيلي، 2009): " نشاطٌ عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة " (العجيلي، 2009:72).

2 – (فضالة، 2010): " التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم: التحليل – التركيب – التقويم " (فضالة، 2010: 122).

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

هو احد أنواع التفكير الذي يبيّن قدرة طلاب عينة الدراسة على إصدار الأحكام على القضيّة المطروحة أمامهم على وفق معاييرَ معينّةٍ مستعملا مهارات الافتراض، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولا: جوانب نظرية

1 – الأحداث المتناقضة:

تعد استراتيجية الأحداث المتناقضة إحدى الاستراتيجيات التربوية المهمة المرتكزة على نظرة تصورية للتعلم، تعتمد على النزاع الإدراكي كقاعدة لتطوير الأداء التصوري من خلال خلق التحدي والحافز الإدراكي، وهي الخطوة الأولى التي تقود إلى أي تعلم لاحق، فالحدث المتناقض أو الحدث المعارض للحدس يؤدي الى الاستحواذ على الذهن لا بمعنى المغالاة في جعل المتعلم في حيرة بقدر ما هو اعمال العقل للوصول الى حل لذلك التناقض (الحيلة، 2002: 213).

وبالإضافة إلى اعتماد إستراتيجية الأحداث المتناقضة على نظرية النشوز المعرفي أو ما يسمى التنافر الفكري والذي يعني وجود علاقات متعارضة بين المعارف، نجد أن هذه الإستراتيجية تتوافق مع بعض جوانب نظرية جان بياجيه وخاصة مفهومي (التمثيل والمواءمة) وما لهما من أهمية لاسيما عند التفكير بطرق لزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم. فعندما يواجه الطالب موقفا مشابها للمواقف السابقة، يقوم بتمثيل المعلومات الجديدة وتوضع هذه المعلومات في بنائه المعرفي. فيتعلم حقائق أو مفاهيم أو علاقات وظيفية جديدة. أما عندما يواجه معلومات تختلف عن المعلومات التي خبرها سابقا فانه يمر بحالة عدم اتزان وبذلك يحصل توتر حول المعلومة الجديدة. ولعلاج هذا التوتر إما أن يحتفظ بالمعلومات دون دمج مع المعلومات القديمة، أو التفكير بالمعلومات الجديدة ومعالجتها داخل البناء المعرفي وبذلك يستطيع أن يعمل تغييرات في هذا البناء، وهذه التغيرات تسمى بالمواءمة. وهنا يتم تعديل وتحوير المفاهيم والعلاقات الوظيفية الموجودة في البنية المعرفية لتفسير البيانات الجديدة التي لاحظها، أو يستطيع أن يكون مفاهيم وعلاقات وظيفية جديدة تختلف عن البيانات التي يلاحظها (علي، 2003:60).

ويذكرخطايبة أن الأحداث المتناقضة تستخدم كإستراتيجية استقصائية، إذ إن الشرح بالاستقصاء لم يصمم لتوضيح المفاهيم أو المبادئ، ولكن صمم لتقديم متناقضات وتمايزات أو تقديم مشكلة للطلاب لكي يتحروا عنها ويبين أن جلسة الاستقصاء صممت لإشغال الصف باستكشاف المشكلة بإستراتيجية الأحداث المتناقضة (خطايبة، 2005: 398–400).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى جعل المتعلم يفكر، وينتج مستخدما معلوماته، وقابلياته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول إلى النتائج. اما دور المدرس هنا فلم يعد ملقنا أو مجيبا عن الأسئلة فحسب، بل أصبح موجها وملهما للطلبة يعينهم على الدراسة والتقصي من خلال مواقف معينة، أو أسئلة تفكيرية مفتوحة تتحدى تفكيرهم وتحثهم على الدراسة (الحيلة، 2002، ص213). ولكي نصل إلى جو الاستقصاء داخل الصف فمن المهم أن يقدم المدرس الحدث المتناقض كمشكلة أو لغز، فالعرض الذي يثير الوجدان هو الذي يعتمد على طريقة تجعل المتعلم يصل إلى المفاهيم والمبادئ العلمية الكامنة في الحدث في نهاية الفترة التعليمية (بهجات، 2001: 63).

أن عملية الاستقصاء تبدأ عندما يرى المتعلم ظاهرة تتعارض مع فهمه وإدراكه. ويكون هذا التعارض بسبب عدم التوافق بين ما يفهمه وما يحدث وما يتوقع أن يحدث وهذا الموقف هو مايسمى بالموقف المغاير أو المتناقض. ولحل عدم التوافق هذا، فان المتعلم يكون بحاجة ماسة إلى معلومات، وهذه المعلومات يحصل عليها بالملاحظة والقياس والمقارنة

والتصنيف (سعيدي، 2009: 218). كما أن المتعلم عندما يواجه مشكلة في صورة موقف متناقض (ظاهرة تتعارض مع فهمه وإدراكه) فان عليه أن يفكر في الحلول الممكنة للمشكلة مستخدما في ذلك عملياته العقلية ومهاراته العملية ليصل إلى حل لهذا التناقض (علي، 2003: 181).

ولكي تصبح الدروس مبنية على مواقف غير مألوفة، تطبق الخطوات التالية:

1. **إيجاد الأحداث غير المألوفة:** وفي هذه الخطوة يتم ايجاد احداث غير مألوفة (متناقضة) تقوم بإثارة انتباه الطلبة ودافعيتهم الأمر الذي يشجعهم على الدراسة والبحث عن طرق لحل التناقض من خلال اختبار هذه الطرق. حيث يكون الطلبة تواقين لمعرفة الإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها عن الحدث غير المألوف من اجل فهمه. اذ تبدأ مرحلة التعلم عندما يواجه الطلبة بأسئلة أو مشكلات تثير الرغبة في حلها.
2. **اشتراك الطلبة في حل التناقض:** تبدأ هذه الخطوة بعد أن يقدم الحدث بطريقة مناسبة حيث يصبح الطلبة متشوقين للبحث عن الإجابة. فتزداد فعاليتهم في عمليات الملاحظة والتصنيف والتنبؤ والتجريب، وعمل أي شيء آخر يشعرون انه يساعدهم على تحقيق هدفهم، ما يساعدهم على فهم معظم محتوى الدرس.
3. **حل الأسئلة التي يطرحها الحدث أو الظاهرة:** وهنا سيقوم الطلبة بحل الظواهر اوالأحداث المتناقضة بأنفسهم نتيجة لما يقومون به من أبحاث (نشوان، 2001: 203-204).

<u>شروط تقديم وعرض الأحداث المتناقضة</u>

هناك بعض الشروط التي ينبغي توفرها عند تقديم وعرض الحدث المتناقض منها:

1. أن يكون الحدث المتناقض معتمدا على مشكلة محيرة للمتعلم.
2. ان يتم تنفيذ الحدث المتناقض باستخدام أدوات مألوفة بالنسبة للمتعلم أو بأستخدام أدوات الحياة اليومية البسيطة.
3. إتاحة الفرصة للمتعلم لملاحظة الأحداث المتناقضة وممارستها.
4. التركيزعلى الأمثلة المرتبطة بالمفهوم وتطبيقاته في الحياة اليومية للوصول إلى التعلم الذاتي.
5. اظهار المعلم حماسا عند تقديم الحدث المتناقض، مع نشر المتعة على الموضوع بوجه عام (الفلوجي، 2007: 26-27).

<u>كيفية استخدام استراتيجية الأحداث المتناقضة في التدريس:</u>

يراعى عند استخدام استراتيجية الأحداث المتناقضة في تدريس المناهج العلمية ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار عملية التقديم المناسب للحدث المتناقض، وتحديد الوقت المناسب لممارسة وإدارة عمليات الفحص اللازمة لتحديد جوانب المشكلة المختلفة والنتيجة النهائية وغير المتوقعة للحدث. كما انه يجب الأخذ في الاعتبار إدارة عملية مناقشة للنتائج داخل سياق تعلم نظري عملي يهدف إلى الكشف عن الحقائق والمفاهيم التي تفسر هذه النتائج غير المتوقعة (بهجات، 2001: 73).

<u>2 – التفكير الناقد:</u>

يعد التفكير من الموضوعات التربوية المهمة، إذ تبرز أهميته من خلال كونه من الأهداف الرئيسة التي تسعى العملية التعلمية – التعليمية الى تحقيقها لدى الطلبة، والتفكير موضوع ذو مساس مباشر بحياة الأفراد والمجتمعات، ويسهم في مساعدة الأفراد على التكيف مع الأوضاع الراهنة والمستجدة، ويعمل على نمو بناء المجتمعات وتطورها (الزغول، 2007: 267).

وقد اتفق المختصون في دراسة التفكير على وجود ثلاثة أنواع رئيسة للتفكير هي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وأسلوب حل المشكلة (السرور، 2005: 7).

وعلى أية حال فإن ما يهم الدراسة الحالية هو التفكير الناقد.

ان مفهوم التفكير الناقد يشير الى العملية المتعددة الجوانب التي تشمل المعرفة والمهارة والاتجاه، حيث تتفاعل هذه الجوانب مع بعضها لتشكل بمجموعها هذا النوع من التفكير.

فالمعرفة في هذا المجال تشمل معرفة الطالب بمصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتفاعل معه، إذ ان التفكير الناقد لا يحدث في الفراغ وتضم المعرفة الخبرة ومعرفة آراء الآخرين والمادة الدراسية التي تشكل جانباً من جوانب القدرة على التفكير الناقد (ابو رياش، 2007: 246).

وقد حفل الادب التربوي بتعريفات متعددة للتفكير الناقد تنتظمها صيغتان الاولى: توصف بالشخصية أوالذاتية وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد، كما جاء في تعريف Ennis، اذ هو تفكير معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد او يؤديه من اجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه والاخرى تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، اذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب اليه الحكم على قضية او مناقشة موضوع او تقويم (غانم، 2009: 177).

من جانب آخر يرى عدس انه تفكير انعكاسي يدور حول القضايا المعقدة والاعمال التي تتصل بهذه القضايا وكلمة (ناقد) لا تعني عملية شكوى وانما هي اقرب الى عملية التأمل بدءاً من الأسئلة الاجتماعية التي تسأل يومياً وانتهاء بالمسائل العلمية والرياضية غير العادية (عدس وتوق، 2000: 90).

اما Paul الذي يعد واحداً من اهم المهتمين والمتخصصين في موضوع التفكير الناقد وهو صاحب التعريف الطريف الذي يقول فيه "التفكير الناقد هو ان تفكر في تفكيرك في اثناء عملية تفكيرك من اجل تحسين تفكيرك" أي ان التفكير الناقد بحسب رأي بول ليس مجرد تفكير فقط بل تفكير يستلزم بالضرورة تحسين كفاية التفكير (امين، 2003: 32).

وعليه يستدل مما سبق أن التفكير الناقد مفهوم مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات التي تعتمد على قواعد المنطق بالدرجة الأساس ومهارات التقصي وقبول الأدلة والبراهين والاستدلال الصحيح (الغريري، 2007: 20).

<u>– تعليم التفكير الناقد</u>

نظراً لأهمية التفكير الناقد، فقد بحث المربون والمختصون في المناهج وفي تدريس المواد الدراسية في الأساليب والوسائل التي يمكن ان يتم من خلالها تنمية التفكير الناقد عند الطلبة، ويذكر(Ennis, 1989) ثلاث طرائق أو مداخل عامة يمكن استخدامها لتعليم التفكير الناقد وهذه الطرائق هي: –

1. الطريقة العامة: – وهي الطريقة التي يتم بها تعليم مهارات التفكير الناقد واتجاهاته بشكل مستقل عن تقديم المحتوى المعرفي للمواد الدراسية المختلفة، وفي العادة تشتمل الأمثلة التي تقدمها هذه الطريقة لمحتوى ما مثل مشكلات اجتماعية أو سياسية أو اهتمامات خاصة بالطلبة إلا ان الطريقة نفسها لا تشترط محتوى معرفياً بذاته، وفي هذه الطريقة يمكن ان يتم تعليم التفكير الناقد إما خلال مساقات دراسية خاصة أو وحدات تدريبية معينة.
2. طريقة التعليم خلال المحتوى:– ويتم بطريقتين هما:

أ. في الأولى يتعلم الطلبة ان يفكروا تفكيراً ناقداً في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز بشكل صريح على المبادئ العامة التي تقوم عليها قدرات واتجاهات التفكير الناقد في تعلم عناصر المحتوى المختلفة للمادة الدراسية.

ب. وفي الثانية ينغمس الطلبة على نحو متعمق في الموضوع وبشكل يشجع التفكير، إلا ان المبادئ العامة للتفكير الناقد لا تعطى لهم بشكل صريح، بمعنى ان المدرس يوفر لتعلم عناصر المحتوى التعليمي المختلفة للمادة الدراسية جواً يتسم بالتفكير عامة، والتفكير الناقد خاصة دون ان يلفت انتباههم الى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائدة.

3. الطريقة المختلطة:– وهذه الطريقة تجمع بين الطريقة العامة وإحدى الطريقتين المعروضتين في طريقة التعليم خلال المحتوى (العنابي، 1991:4–5).

أهمية تعليم التفكير الناقد

ان تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف التربوية التي تعتمد الأنظمة التربوية الى تطويرها لدى الطلبة، ويرجع الاهتمام بأهميتها للأسباب الآتية: -

أولاً: التفكير الناقد يساعد الطلبة على التكيف مع الأوضاع المتغيرة، إذ ان المجتمعات تواجه تغيرات سريعة في جميع المجالات، وهذا يؤدي الى خلق تحديات جديدة تتطلب من الطلبة مواجهتها، ومعالجتها والتكيف معها.

ثانياً: تنمية التفكير الناقد عند الطلبة يؤدي الى فهم اعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات معاً، وهذا يساعدهم على صنع القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم وحاجة المجتمع.

ثالثاً: تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة تزيد من قدرتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات والخروج باستنتاجات منطقية سليمة.

رابعاً: التفكير الناقد يساعد في التصدي للأفكار والابتعاد عن التطرف والتعصب والعادات الهدامة.

خامساً: التفكير الناقد يعمل على زيادة القدرة لدى الطلبة على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير المجرد (الزغول، 2007: 278).

مهارات التفكير الناقد

عند اطلاع الباحث على ادبيات وبحوث التفكير الناقد وجد ان هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والاطر النظرية المحفزة له، ووجد ان هناك اختلافا في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد ومن اشهر هذه التصنيفات هو تصنيف واطسن وجليسر الذي قسمها الى المهارات الآتية: -

1 - **التعرف على الافتراضات:** وتشير الى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

2 - **التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما اذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة ام لا.

3 - **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها او رفضها والتمييز بين المصادر الاساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة واصدار الحكم على كفاية المعلومات

4 - **الاستنباط:** ويشير الى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات او معلومات سابقة لها.

5 - **الاستنتاج:** ويشير الى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة او مفترضة ويكون لديه القدرة على ادراك صحة النتيجة او خطئها في ضوء الحقائق المعطاة (العتوم وآخرون، 2009: 78).

ثانيا: دراسات سابقة

1 - دراسة السنجاري (1997):

(اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية)

أجريت الدراسة في جمهورية العراق- جامعة بغداد - كلية التربية ابن الهيثم وقد هدفت إلى:-

أ- تحديد المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة الصف الثالث قسم الفيزياء.

ب- تحديد نسبة خطأ عناصر المفهوم الأساسية ((التعريف، المثال، التطبيق)).

ج- بيان اثر استخدام إستراتيجيات تدريسية (من ضمنها استراتيجية الاحداث المتناقضة) في تصحيح المفاهيم الخاطئة.

وشملت إجراءات الدراسة مرحلتين هما:-

أولا: المرحلة التشخيصية:- طبقت هذه المرحلة على عينة من طلبة الجامعة في الصف الثالث قسم الفيزياء بلغ عددهم (45) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1995-1996. طبق الباحث خلال هذه المرحلة اختباراً تشخيصياً من نوع المقال محددٍ وقصير الإجابة تضمن 98 مفهوماً. وقد عد الباحث المفهوم خاطئاً إذا تجاوزت نسبة

الخطأ 50%. وتبين من خلالها أن هناك (79) مفهوما خاطئاً لدى الطلبة من مجموع 98 مفهوماً. وان نسبة الخطأ تتدرج بالزيادة من تعريف المفهوم إلى المثال وأخيرا التطبيق.

ثانياً: المرحلة العلاجية:- طبقت هذه المرحلة على (40) طالبا وطالبة للعام الدراسي 1996-1997 ممن اشتركوا في المرحلة التشخيصية. وقسمت العينة على أربع مجاميع متساوية. درست الأولى باستخدام إستراتيجية المناقشة المغالة. ودرست الثانية بإستراتيجية المواجهة التصورية. ودرست المجموعة الثالثة بإستراتيجية الأحداث المتناقضة. أما المجموعة الرابعة فدرست بالطريقة الاعتيادية.

وقد اعد الباحث أداة تمثلت بثلاثة اختبارات موضوعية تألف كل اختبار من (58) فقرة وكل فقرة متعلقة بمفهوم فيزيائي. كان الاختبار الأول من نوع المطابقة لقياس تعريف المفهوم. والثاني من النوع نفسه لقياس مثال المفهوم. والثالث من نوع الاختيار من متعدد لقياس التطبيق. وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج ما يأتي:-

فعالية الاستراتيجيات التدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة. وتفوقها على المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائيا.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التجريبية الثلاث في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة (السنجاري، 1997: 1-134).

2 - دراسة العلواني (1999):

(أثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية ابن الهيثم وقد هدفت إلى:-

معرفة اثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني في كلية المعلمين الجامعة المستنصرية.

تضمنت إجراءات الدراسة اختيار عينة من الطلبة بلغ عددها 48 طالبا وطالبة للعام الدراسي 1998. وتم مكافأتهم في متغيرات العمر والمعلومات في مادة الفيزياء والذكاء والتفكير الناقد. وقسمت العينة على مجموعتين درست الأولى على وفق إستراتيجية كلوزماير. أما الثانية فدرست على وفق الأحداث المتناقضة.

واستمرت التجربة فصلاً دراسياً واحداً. وفي نهاية الفصل تم تطبيق اختبارين احدهما اختبار تحصيلي بعدي من نوع الاختيار من متعدد بلغ عدد فقراته 60 فقرة اختباريه. والاختبار الثاني كان للتفكير الناقد.

وبعد تطبيق الاختبارين توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين عند مستوى (0,05) في تعلم المفاهيم الفيزيائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق إستراتيجية كلوزماير.

رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) في اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق إستراتيجية الأحداث المتناقضة (العلواني، 1999: 1-113).

2 - دراسة البياتي ومهدي (2009):

(أثر استخدام طريقة الأحداث المتناقضة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن العلمي)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق، ورمت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة الأحداث المتناقضة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة موزعين على شعبتين دراسيتين تجريبية وضابطة درست المجموعة الأولى باستخدام طريقة الاحداث المتناقضة، ودرست المجموعة الثانية باستخدام الطريقة التقليدية.

اعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد ومقياسا للتفكير العلمي استخرج صدقهما وثباتهما، واتبع التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي حيث استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة كورد – ريتشاردسون كوسيلة إحصائية. وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار مقياس التفكير العلمي ولصالح المجموعة التجريبية (البياتي ومهدي، 2009: 1 – 19).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة من النواحي التالية:

١. آلية تطبيق التجربة.

٢. إعداد الخطط التدريسية اللازمة.

٣. استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة.

٤. الإفادة من نتائج البحوث بوصفها مؤشرات تؤيد مشكلة الدراسة وأهميتها.

الفصل الثالث

منهج الدراسة واجراءاتها

اتبع الباحث المنهج التجريبي الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، فهو منهج تستخدم فيه التجربة للتحقق من صحة الفروض التي تربط بين الظاهرة والعوامل المسببة لها. وعليه اتبع الباحث الاجراءات الآتية:

اولا: اختيار التصميم التجريبي.

التصميم التجريبي مخطط، وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ويشتمل على الخطوات التي يتبعها الباحث في اختبار فروض دراسته، والتوصل إلى نتائج مفيدة في تفسير العلاقات بين المتغيرات المستقلة، والتابعة (منسي، 2003: 233 – 234).

وبما ان للدراسة الحالية عامل مستقل واحد وهو (استراتيجية الاحداث المتناقضة) وعاملان تابعان هما (التحصيل، التفكير الناقد) فقد اتبع الباحث تصميماً تجريبيا من نوع الضبط الجزئي، ذو الاختبار البعدي والجدول (1) يوضح التصميم:

جدول (1)

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيران التابعان
التجريبية	استراتيجية الاحداث المتناقضة	التحصيل والتفكير الناقد
الضابطة	الطريقة التقليدية	

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها.

1 – مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة الحالية طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الرسمية للبنين للعام الدراسي 2013 – 2014 والتي تقع ضمن حدود مركز مدينة الحلة.

2 – عينة الدراسة:

أ – عينة المدارس: اختار الباحث اعدادية الفيحاء للبنين لتكون ميدانا للدراسة الحالية وذلك لتوفر شروط الدراسة فيها من جهة ولابداء تعاون ادارة المدرسة من جهة اخرى.

ب – عينة الطلاب: تضم اعدادية الفيحاء للبنين شعبتين للصف الرابع العلمي تم اختيار شعبة (ب) كمجموعة تجريبية وشعبة (أ) كمجموعة ضابطة بطريقة السحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعتي الدراسة.

كان عدد طلاب المجموعة التجريبية (30) طالبا والمجموعة الضابطة (31) طالبا بضمنهم احد الطلاب الراسبين، اذ شارك في تجربة الدراسة واستثنيت اجاباته من اجراءاتها والتكافؤ. والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2)

عدد طلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	30	-	30
الضابطة	أ	31	1	30
المجموع		61	1	60

ثالثا: اجراءات الضبط.

تم ضبط المتغيرات التي تؤثر في مصداقية نتائج التجربة وكما يأتي:

السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:

من اجل التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تم اجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في فعالية المتغير المستقل بالدرجة المطلوبة وتقود في التأثير في المتغيرين التابعين، وقد تم مكافأة مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، الاختبار القبلي للتفكير الناقد) وكما يأتي:

1 – العمر الزمني:

تم حساب اعمار الطلاب لمجموعتي الدراسة بالاشهر بعد الحصول عليها من سجلات المدرسة، اذ بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية (195,43) شهر بتباين (29,48) في حين بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة الضابطة (197,93) شهرا بتباين (112,99). وتم استخدام الاختبار التائي (T–Test)لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات اعمار طلاب المجموعتين ووجد ان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3)

نتائج الاختبار التائي لاعمار طلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	195,43	29,48	58	1,14	2	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	197,93	112,99				

2 – مستوى الذكاء:

تكشف اختبارات الذكاء عن المستوى العقلي للفرد خلال ادائه لمهمات عقلية معينة على افتراض انها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء (ميخائيل، 1997:245).

لذلك تمت الاستعانة باختبار المصفوفات المتتابعة الذي وصفه (Raven ,1983) وقد بين (ابو حطب وآخرون، 1987) ان هذا الاختبار اعطى نتائج تعزز امكانية استخدامه للطلبة العراقيين بوصفه واحدا من الاختبارات المتحررة من اللغة (ابو حطب وآخرون، 1987: 99).

وقد تم تطبيق اختبار الذكاء قبل البدء بالتجربة، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعتين، وجد الباحث ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (27,06) بتباين (15,59)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (26,96)، بتباين (26,49)، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، استعمل الباحث الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين ووجد ان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اختبار الذكاء لطلاب مجموعتي الدراسة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	27,06	15,59	58	0,08	2	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	26,96	26,49				

3 – الاختبار القبلي للتفكير الناقد:

طبق الباحث اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية على طلاب عينة الدراسة لقياس التفكير الناقد لديهم قبل بدء التجربة، للتثبت فيما اذا كان طلاب عينة الدراسة متكافئين في هذا المتغير ام لا, وعند اجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعتين، وجد الباحث ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (20,2) بتباين (41,96)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (19,06)، بتباين (36,96)، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، استعمل الباحث الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين ووجد ان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	20,2	41,96	58	0,69	2	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	19,06	36,96				

رابعا: مستلزمات الدراسة.

1 – تحديد المادة الدراسية:

تم تحديد الفصول (الثاني، الثالث، الرابع، الخامس) من كتاب الفيزياء الطبعة السابعة لسنة 2014 للصف الرابع العلمي وهي من الفصول التي تدرس خلال الفصل الدراسي الاول وذلك حسب الخطة السنوية التي وضعت حسب توجيهات الاختصاصيون التربويون.

2 – صياغة الاهداف السلوكية وتحديد مستوياتها:

تعد صياغة الاغراض السلوكية خطوة اساسية ومهمة في اعداد أي برنامج تعليمي كونها توضح ما على المتعلم ان يحقق عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج، كما تساعد المدرس على التبصر ببنية المادة والمنهج فيراعيها اثناء تقديمها للمتعلم (الوكيل ومحمد، 2008:160). وتم صياغة الاهداف السلوكية للمادة المقرر تدريسها خلال فترة التجربة، وقد بلغ عددها (95) هدفاً سلوكياً، حسب تصنيف بلوم للمستويات الاربعة الاولى (تذكر– فهم – تطبيق – تحليل)، و للتأكد من صلاحية هذه الاهداف وسلامة صياغتها وشمولها للمحتوى، عرضت على عدد من الخبراء ملحق (1)، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم تعديل عددا منها، وقد تم الافادة من تلك الاغراض في اعداد الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة وبناء الاختبار التحصيلي.

3 – اعداد الخطط التدريسية:

الخطة التدريسية: هي مجموعة من الاجراءات التنظيمية المكتوبة والتدابير التي يتخذها المدرس وهي ليست غاية او قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية، بل هي وسيلة تتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتطوير بحسب متطلبات التدريس (زيتون، 2004: 264). ولما كانت العملية التدريسية لايمكن ان تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس، فقد اعد الباحث الخطط التدريسية لموضوعات التجربة المقرر تدريسها وكانت (24) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية تتلائم مع استراتيجية الاحداث المتناقضة و (24) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة تتلائم مع الطريقة الاعتيادية. وتم عرض انموذج من كل منها ملحق (2) على مجموعة من الخبراء ملحق(1)، لبيان آرائهم حول مدى ملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة الدراسية والاغراض السلوكية وقد تم الاخذ بجميع الملاحظات وبذلك اصبحت جاهزة للتطبيق.

خامسا: ادوات الدراسة.

تتطلب الدراسة الحالية اعداد اداتين هما اختبار تحصيلي في ماة الفيزياء و اختبار للتفكير الناقد وكما يأتي:–

1 – الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لطلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء معتمداً على محتوى المادة الدراسية والأغراض السلوكية المعدة سلفاً وحرص على ان يتحقق في هذا الاختبار سمات الاختبار الجيد من الموضوعية والشمول والصدق والثبات والخصائص السايكومترية الأخرى. وبعد تحديد المحتوى وصياغة الأغراض السلوكية، حدد الباحث (35) فقرة اختبارية، وقد وزعت على الموضوعات ضمن حدود الدراسة للمادة العلمية والأغراض السلوكية التي سوف تقيسها، واستخرجت نسب التركيز لكل من المحتوى والأغراض السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى.

وفي ضوء ما تقدم أعد جدول المواصفات وكما موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) للاختبار التحصيلي

تسلسل الفصل	عنوان الفصل	عدد الصفحات	نسبة التركيز %	الأغراض السلوكية				الكلي
				تذكر %31	استيعاب %39	تطبيق % 16	تحليل %14	%100
2	الخصائص الميكانيكية للمادة	14	14,74	1	2	1	1	5
3	الموائع	26	27,37	3	4	2	1	10
4	الخصائص الحرارية للمادة	33	34,73	4	4	2	2	12
5	المنظومة الشمسية	22	23,16	2	3	2	1	8
الكلي		95	100	10	13	7	5	35

أ – صياغة فقرات الاختبار:

عمد الباحث الى اختيار فقرات الاختيار من متعدد لانها تعد من أكثر الاختبارات الموضوعية فعالية، ويمكن عن طريقها قياس قدرات عقلية عليا يصعب على غيرها من الاختبارات الموضوعية قياسها، فهي تساعد المدرس على تغطية المادة في وقت قصير والسيطرة على العملية التعليمية (جامل، 2002:181). كما أنها تعوّد الطلاب على الموازنة، واختيار البديل الأفضل، وتشخيص أخطائهم ونقاط الضعف لديهم (الظاهر واخرون، 2002: 111–112). وعليه فقد قام الباحث بصياغة (35) فقرة اختبارية غطت محتوى المادة الدراسية المقررة ضمن فترة التجربة ملحق (3).

ب– صدق الاختبار:

عرضت فقرات الاختبار مع نسخة من الكتاب المقرر على عدد من المحكمين في مجال علم النفس وطرائق التدريس ملحق (١) وفي ضوء اتفاق ٨٠ % من المحكمين اعيدت صياغة قسم من الفقرات واجريت التعديلات المتقرحة على القسم الاخر، ولم يحذف المحكمون اية فقرة من فقرات الاختبار وبهذا تحقق صدق الاختبار.

ج– تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من طلاب الصف الرابع العلمي بلغ عدد افرادها (40) طالبا في احدى المدارس الاعدادية المكافئة لعينة الدراسة (اعدادية الكندي). وذلك بعد ان تم الاتفاق مع ادارة المدرسة و مدرس المادة في الاعدادية اذ حدد يوم لتطبيق الاختبارعلما ان الطلاب كانوا على علم مسبق بموعد الاختبار ومن خلال ذلك حدد الزمن الذي استغرقه الاختبار وهو (50) دقيقة، وتم التاكد من وضوح الفقرات وحساب قوة التمييز ومعامل الصعوبة لكل فقرة ثم الاطمئنان على ملاءمة تطبيق الاختبار على العينة الاساسية.

د– تحليل فقرات الاختبار:

١. معامل الصعوبة: بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها واقعة بين (20% – ٨٠ %) ويدل ذلك على ان فقرات الاختبار كانت مقبولة جميعها، اذ يرى بلوم ان الاختبار يعد جيدا وصالحا اذا كان معامل صعوبة فقراته بين (20% – ٨٠ %) (الخياط، 2010: 256).

٢. قوة التمييز: حسبت قوة التمييز بعد ترتيب الدرجات تصاعديا وتبين ان قوة تمييز الفقرات تقع بين (٤٠ % – ٨٠ %) وهذا يعني ان فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا. ويرى ايبل ان الفقرات تكون مميزة اذا كانت قوة تمييزها اعلى من (30 %) (العجيلي واخرون، 2001: 71).

٣. ثبات الاختبار: استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لايجاد ثبات الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المذكورة سابقا صححت الاجابات باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة المغلوطة. وقسمت على درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية منها. حسب معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي الدرجات وقد بلغ (0,79) ولما كانت هذه القيمة تمثل ثبات نصف الاختبار، استخدمت معادلة (سبيرمان– بروان) لايجاد الثبات الكلي للاختبار فبلغ (0,85) وهو جيد يشير الى ثبات الاختبار وامكانية الاعتماد عليه.

2 – اختبار التفكير الناقد:

لمّا كان أحد أهداف الدراسة الحالية هو التعرف على أثر استراتيجية الاحداث المتناقضة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي، تطلب هذا إعتماد اختبار للتفكير الناقد، وقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات والاختبارات الخاصة بقياس التفكير الناقد لدى الطلبة ولمختلف المراحل الدراسية، وبعد المداولة والأخذ بآراء عدد من الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص ارتأى الباحث الاستعانة بالاختبار الذي أعدته (محمود، 2008) في دراستها كأداة للبحث (بعد اجراء بعض التعديلات الطفيفة عليه من قبل الباحث)، وذلك كونه يخدم اغراض الدراسة الحالية ويلائم طبيعة المرحلة الدراسية فضلا عن كونه اختبارا حديثا، إذ إن فقرا ته عبارة عن مواقف ذات علاقة بما درسه الطالب وما مر به من خبرات علمية طيلة فترة دراسته السابقة. لقد تم بناء هذا الاختبار في ضوء اختبار واطسون وكلاسر(Watson &

Glassier) في التفكير الناقد، ويتألف من خمسة مجالات لقياس القدرات العقلية الناقدة ممثلة بمهارات (معرفة الافتراضات أو المسلمات – التفسير – تقويم الحجج – الاستنباط – الاستنتاج). حيث يتألف كل مجال من ستة مواقف ثلاثية الفقرات، وبذلك يبلغ عدد المواقف فيه (30) موقفاً تضم (90) فقرة، ملحق (4).

- صدق الاختبار:

لأجل التحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس الفيزياء وعلم النفس التربوي ملحق (١) وتم اعتماد نسبة إتفاق (٨٠ % فأكثر) معيارا لقبول الفقرة من عدمها. وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات حصلت جميع فقرات الاختبار على هذه النسبة وأكثر، وبهذا تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار.

- ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة (كيودر- ريجاردسون –20) وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي في اعدادية الكندي، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠،٨٤) وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة ثبات عالية ومقبولة فيما يخص الاختبارات غير المقننة (الشايب، 2009:109).

- وضوح التعليمات وحساب زمن الإجابة:

من خلال العينة الاستطلاعية ذاتها تبين أن تعليمات الاختبار كانت واضحة لدى الطلاب، وقد تم حساب الزمن المستغرق للإجابة عن جميع الفقرات إذ بلغ (٩٠) دقيقة وهذا الوقت في الإجابة أمضاه آخر طالب خرج من قاعة الامتحان.

<u>الوسائل الاحصائية:</u>

1. الاختبار التائي (Test–T) لعينتين مستقلتين.

استخدم لمعرفة التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، واستخدم في حساب دلالات الفرق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي، وللمقارنة بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد.

2. الاختبار التائي (Test–T) لعينتين مترابطتين.

استخدم للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد.

3. معادلة كورد – ريتشاردسون (20).

استخدمت لحساب معامل ثبات اختبار التفكير الناقد.

4. معادلة معامل ارتباط بيرسون.

استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي.

5. معادلة معامل الصعوبة

استخدمت هذه المعادلة في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

6. معامل تمييز الفقرة

7- فعالية البدائل الخاطئة:

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختيار من متعدد.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحث وفقا لاهداف الدراسة من خلال التحقق من فرضياته الصفرية التي اعتمدهما ثم تفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الادبيات والافكار والدراسات السابقة والتي عرضت سابقا.

اولا: عرض نتائج الدراسة:

الفرضية الصفرية الاولى:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي).

تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومن ثم تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لايجاد دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	32,04	12,26	58	7,231	2	دالة احصائيا
الضابطة	30	24,69	18,38				

يتبين من الجدول (7) ان القيمة التائية المحسوبة (7,231) اكبر من القيمة التائية الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. لذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب الجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الفيزياء باستراتيجية الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

الفرضية الصفرية الثانية:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد). تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد ومن ثم تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لايجاد دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين كما في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	39,53	48,04	58	11,54	2	دالة احصائيا
الضابطة	30	19,8	40,13				

يتبين من الجدول (8) ان القيمة التائية المحسوبة (11,54) اكبر من القيمة التائية الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وعند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. لذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب الجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الفيزياء باستراتيجية الاحداث المتناقضة و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة).

تم استخدام الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مترابطتين لمعرفة فيما اذا كانت هنالك تنمية حاصلة في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الفيزياء وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة، حيث بلغ متوسط الفروق بين درجات طلاب المجموعة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي (19,57) بتباين مقداره (70,05) والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية

المجموعة	حجم العينة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	19,33	8,25	29	12,78	2	دالة احصائيا

يتبين من جدول (9) ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (12,78) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (29) وعند مستوى دلالة (0,05) أي ان النتيجة دالة احصائياً ولمصلحة الاختبار البعدي وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الفيزياء بالطريقة الاعتيادية). وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مترابطتين لمعرفة فيما اذا كانت هنالك تنمية حاصلة في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، حيث بلغ متوسط الفروق بين درجات طلاب المجموعة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي (0,76) بتباين مقداره (8,06)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة الضابطة

المجموعة	حجم العينة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	0,74	2,78	29	1,45	2	غير دالة احصائيا

يتبين من الجدول (10) ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1,45) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (29) وعند مستوى دلالة (0,05)، أي ان النتيجة غير دالة احصائياً وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني عدم حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ثانيا: تفسير النتائج:

من خلال ملاحظة الجداول (7)، (8)، (9) و (10) والتي ظهرت فيها نتائج الدراسة تبين مدى فاعلية استخدام استراتيجية الاحداث المتناقضة في المتغيرين التابعين التحصيل والتفكير الناقد في مادة الفيزياء، ويمكن تفسيرالدلالة الاحصائية للبيانات التي وردت في هذين الجدولين وكما يأتي:

أ – تفسير الفرضية الاولى:

يعزى هذا التفوق الى اسباب عديدة منها:

1 – ساعدت استراتيجية الاحداث المتناقضة طلاب المجموعة التجريبية على استيعاب المادة الدراسية بشكل اكثر فاعلية من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المادة بالطريقة التقليدية والتي تكاد تكون معتمدة بصورة كلية على مدرس المادة وعلى حفظ ما موجود ضمن الكتاب المقرر دون استيعاب او القيام بأي من العمليات العقلية الضرورية.

2 – ساعدت استراتيجية الاحداث المتناقضة الطلاب على تنمية قدرة التساؤل الذي تفتقر اليه كثير من صفوف الفيزياء، اذ ان عملية التساؤل هي اساس الاكتشافات والابتكارات العلمية.

3 – ساعدت استراتيجية الاحداث المتناقضة الطلاب على ممارسة عملية التنبؤ اذ كان لطلاب المجموعة التجريبية دور كبير اثناء الدرس وذلك من خلال التوصل مع مدرس المادة الى الفرضيات والتنبؤات بعد ان يتم شرحها، اذ توفر ظروف تربوية مشجعة تزيد في تحصيلهم العلمي وتحول دون عزوفهم عن دراسة المادة العلمية.

4 – ساعدت استراتيجية الاحداث المتناقضة الطلاب على تنمية الفضول العلمي، اذ ان استخدام هذه الاستراتيجية دفع الطلاب الى الرغبة في الوصول الى تفسير الظواهر العلمية والدراسة عن ما يشبع فضولهم.

ب – تفسير الفرضية الثانية:

يعزى هذا التفوق الى فاعلية استراتيجية الاحداث المتناقضة المتمثلة في توظيف أساليب تعليمية عديدة تستعمل لتعزيز مهارات التفكير الناقد، ومن هذه الأساليب التعلم التشاركي، والمحادثات الجانبية، والتعلم عبر إثارة الأسئلة، واجراء المقارنات والتعرف على الخصائص أو السمات والتساؤل عن الأدلة الموجودة لدعم حدوث نتيجة معينة، والتفكير في أهمية النتائج والحكم الناقد والمتأني على النتائج، مما ساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم وتأملها وتعديلها، وبالتالي أدى ذلك إلى تنمية تفكيرهم الناقد بشكل ايجابي ومطّرد. فضلا عن ذلك فان لاستراتيجية الاحداث المتناقضة جوانب تعزيزية لمهارات التفكير الناقد وما تتطلبه هذه المهارات من أدوات تتعلق بفهم الظواهر والتحليل المنطقي للأشياء والقدرة على اتخاذ القرار بأسلوب عقلاني بعيداً عن التعصب الأعمى للآراء الأخرى، فالتنبؤ والملاحظة والتفسير تتداخل وتشترك مع مهارات التفكير الناقد لدى الطالب مما يؤدي إلى رفع الرصيد التنموي لتلك المهارات ولهذا النوع من التفكير.

ج – تفسير الفرضية الثالثة:

1 – اتاحت استراتيجية الاحداث المتناقضة اثناء استخدامها الفرصة لطلاب المجموعة التجريبية مناقشة الاراء والافكار والمعتقدات التي وردت في المادة العلمية، كما اتاحت الفرصة لكل طالب في التعبير عن رأيه والحكم على الاراء والافكار المختلفة على اساس الادلة الكافية التي تستند الى الحقائق العلمية، مما خلق جواً ديمقراطياً شجع على التفكير الحر والحكم المستقل، حيث ان حرية الفكر تعد شرياناً حيوياً في التفكير الناقد، وهذا ما ادى الى تنمية هذا النوع من التفكير لدى الطلاب في مادة الفيزياء.

2 – ان استراتيجية الاحداث المتناقضة ادت الى تفاعل الطلاب مع مواضيع الدرس وازدياد نشاطهم, اذ انها تعطي الفرصة لهم بان يستكشفوا الحقائق بانفسهم ويضعوا الفرضيات باسلوبهم الخاص مما جعل امامهم حيزاً واسعاً من الاجابات مع عدم الاكتفاء باجابة واحدة ومحددة ما دفعهم الى التفكير وممارسة العمليات العقلية الناقدة للوصول الى الاجابة.

د – تفسير الفرضية الرابعة:

اظهرت نتيجة الفرضية الرابعة ان التدريس بالطريقة الاعتيادية لا يؤدي الى تنمية التفكير الناقد لطلاب المجموعة الضابطة ولعل السبب في ذلك يعزى الى دور المدرس في هذه الطريقة كونه يمثل محور العملية التعليمية فهو الذي يشرح ويوضح ويفسر ويستنتج ... الخ، أي انه مصدر المعلومات وموقف الطلاب هنا ينحصر في تلقي المعلومة فقط، دون اتاحة الفرصة لهم لتوجيه الاسئلة المثيرة للتفكير والتي تتصل ببعض المفاهيم والقضايا والتعميمات التي يتضمنها موضوع الدرس.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا: الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث ما يأتي:

١. فاعلية استراتيجية الاحداث المتناقضة في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد مقارنة بالطريقة الإعتيادية.

٢. إمكانية تطبيق استراتيجية الاحداث المتناقضة في تدريس مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي.

٣. إن تبادل الافكار بين الطلاب من اجل الوصول الى حلول للاحداث المتناقضة التي واجهتهم قد ساهم في تحفيزهم وتفاعلهم مع سير الدرس وأزال عنهم الجمود وأزاح الملل، الأمر الذي انعكس إيجابياً في النتائج.

ثانيا: التوصيات

بناءاً على ما تقدم ذكره يوصي الباحث بما يأتي:

١. إقامة دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للمرحلة الإعدادية من قبل مديرية الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية بابل لتدريبهم على استخدام النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومنها استراتيجية الاحداث المتناقضة.

٢. أن تتولى الجهات ذات العلاقة تهيئة بيئة تعليمية مناسبة وتوفير الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الفيزياء في المدارس الإعدادية لتسهيل عملية تطبيق النماذج التدريسية الحديثة بشكل عام و استراتيجية الاحداث المتناقضة بشكل خاص والذي يتطلب الدمج بين الجانبين العملي والنظري أثناء التدريس.

٣. ضرورة اهتمام لجان تأليف الكتب في وزارة التربية بتضمين كتب الفيزياء أنشطة فكرية ومهارية لتدريب الطلبة على ممارسة مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بصفة خاصة.

٤. على تلك اللجان العمل على رفد كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بملحق عملي يتضمن التجارب المقترح اجراءها والغاية منها والمواد والأجهزة المستخدمة وذلك لتدريب الطلبة على اجراء التجارب ولزيادة احتكاكهم بالواقع العملي للفيزياء.

ثالثا: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمراحل دراسية أخرى ولمواد أخرى.

٢. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مدارس الإناث.

٣. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن على متغيرات تابعة أخرى مثل: التفكير الإبداعي، التفكير العلمي، الدافعية، التغيير المفاهيمي في الفيزياء، الاتجاه نحو الفيزياء.

المصادر

– إبراهيم، فاضل خليل، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (38)، 2001.

– أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط 8، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.

– أبو حطب، فؤاد وآخرون. التقويم النفسي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1987.

– ابو رياش، حسين محمد، التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.

– البياتي، ماجد عبد الستار وايمان خلف مهدي، أثر استخدام طريقة الأحداث المتناقضة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن العلمي، مجلة الفتح، العدد 43، مجلد 5، 2009.

– الحسناوي، شيماء عباس عبيد، اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، كلية التربية الاساسية /جامعة بابل، 2007 (رسالة ماجستير غير منشورة).

– الحسو، ثناء يحيى قاسم، اثر العصف الذهني والاسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير الناقد لديهن، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، جامعة الكوفة، مجلد 11، العدد 6، 2010.

– الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط ١، دار الكتب، ٢٠٠٢.

– الخليفي، سبيكة يوسف، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة طالبات كلية التربية في جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (17)، 2000.

– الخياط، ماجد محمد، اساسيات القياس والتقويم في التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2010.

– الزغول، عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2007.

– السرور، ناديا هايل، برنامج ريسك لتعليم التفكير الناقد، دار ديبونو، عمان، 2005.

– السليتي، فراس محمود مصطفى، التفكير الناقد والإبداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الادبية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006.

– السنجاري، عبد الرزاق ياسين عبد الله، اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية، جامعة بغداد، كلية التربية – إبن الهيثم، 1997 (إطروحة دكتوراه غير منشورة).

– الشايب، عبد الحافظ، اسس البحث التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

– الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

– العتوم، عدنان يوسف وآخرون، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009.

– العجيلي، صباح حسن وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد، العراق، 2001.

– العجيلي، محمد صالح، طرائق التفكير العلمي، مطبعة الكتاب للطباعة والنشر، بغداد، 2009.

– العلواني، مهند سامي جيجان. (أثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعلم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد)، جامعة بغداد، كلية التربية – إبن الهيثم، 1999(اطروحة دكتوراه منشورة).
– العنابي، حنان ايوب، مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الاردن، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، 1991 (رسالة ماجستير غير منشورة)
– الغريري، سعد جاسم عطية، تعليم التفكير، مفهومه وتوجهاته المعاصرة، ط1، المكتبة الوطنية، بغداد، 2007.
– الفلوجي، لميس إسماعيل حميد. (استخدام أنموذج سكمان في التدريس وأثره على التحصيل والاستبقاء لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2007 (رسالة ماجستير غير منشورة).
– القاعور، ابراهيم، المعاصر في طرائق التدريس، ط1، مركز الفرقان الثقافي، اربد، 1996.
– القبيلات، راجي عيسى، اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
– الموسوي، رضا، دراسات في سيكولوجية التفكير اساليبه وانواعه، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2010.
– النجدي، احمد وآخرون، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 2005.
– الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2011.
– الوكيل، حلمي احمد ومحمد امين المفتي، اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2008.
– امين، احمد جوهر محمد()، أثر استخدام نمطين من حل المشكلة في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طلبة قسم الفيزياء، كلية التربية / جامعة الموصل، 2003(اطروحة دكتوراه غير منشورة).
– بهجات، رفعت محمود. تدريس العلوم الطبيعية – رؤية معاصرة، ط2، عالم الكتب للطبع والنشر، القاهرة، 2001.
– تيس، سيد علي، فاعلية خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الثانوي من التعليم بالجزائر في بنية الجزيء، العدد (36)، 2008.
– جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرق التدريس العامة، ط3، دارالمناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.
– خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2006.
– خطايبة، عبد الله محمد، تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
– زيتون، عايش محمود، اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2004.
– سعادة، جودة احمد و عادل فايزالسرطاوي، استخدام الحاسوب والانترنيت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003.
– سعادة، جودت احمد، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الامثلة التطبيقية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
– سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان، 2003.
– سعيدي، عبد الله بن خميس وآخرون، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، ط1، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 2009.
– عبد الله، عبد الرزاق ياسين وهيفاء هاشم البزاز، أثر إستخدام إستراتيجيتين للتعلم التعاوني في إكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم العلمية وتنمية حب الاستطلاع العلمي لديهم، المؤتمر القطري الاول للعلوم التربوية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2000.

– عدس، عبد الرحمن و محـي الدين توق، المدرسة وتعليم التفكير، ط 1، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 2000.
– عدس، عبد الرحمن و محـي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، ط 3، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1998.
– علي، إقبال مطشر عبد الصاحب، أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية، جامعة بغداد، كلية التربية – إبن رشد، 2003 (إأطروحة دكتوراه غير منشورة).
– غانم، محمود محمد، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، عمان، 2009.
– فراج، محسن، وظيفة تدريس العلوم في المرحلة الثانوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.
– فضالة، صالح علي، مهارات التدريس الصفي، ط1، دار اسامة للنشر، عمان، 2010.
– قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، ط3، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن، 2008.
– محمد، محمد قاسم، نظريات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 02004
– محمود، جنان عبد القادر، اثر تدريس برنامج الكورت في مادة العلوم العملي في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات العقلية لطالبات الصف الرابع معهد اعداد المعلمات، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، 2008، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
– منسي، محمود عبد الحليم، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية . قناة السويس، 2003.
– ميخائيل، امطانيوس، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، 1997.
– نشوان، يعقوب حسين. الجديد في تعليم العلوم، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

الملاحق

ملحق رقم (1)

اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم ومكان عملهم

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1	أ. م. د. حميد محمد حمزة	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
2	أ. م. د. هادي كطفان العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية / كلية التربية
3	أ. م. د. كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
4	أ. م. د. عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
5	أ. م. د. عبد السلام جودت جاسم	قياس وتقويم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
6	أ. م. د. عبد الامير خلف عرط	فيزياء جزيئية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
7	أ. م. د. عباس حسين الربيعي	علوم حياة / وراثة خلوية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
8	أ. م. د. محمد هادي شنين	فيزياء الحالة الصلبة / مواد	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
9	أ. م. د. رياض كاظم عزوز	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
10	أ. م. وفاء عبد الرزاق العنبكي	طرائق تدريس اللغة العلوم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
11	أ. م. مازن ثامر شنيف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية / كلية التربية
12	م. غادة شريف	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

ملحق (2)

أنموذج خطة الدرس اليومية للمجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية الاحداث المتناقضة

اسم المدرسة: اعدادية الفيحاء المـــادة: الفيزياء

الصف و الشعبة: الرابع العلمي (ب) اليوم و التاريخ: / /

المـوضـوع: الشمس الـزمــن: 45 دقيقة

الاهداف التعليمية:

اولا: المجال المعرفي:

يهدف الدرس الى مساعدة الطلاب على اكتساب مفهوم الشمس.

ثانيا: المجال الوجداني:

الرغبة المستمرة في الاستفسار و التساؤل و حب الاستطلاع.

الاستمتاع بالمادة العلمية.

تقدير دور العلم في تطور المجتمع.

تقدير عظمة الخالق.

تقدير جهد العلماء.

ثالثا: المجال المهاري: تدريب الطلاب على:-

استخدام الوسائل التعليمية و التعامل معها.

اجراء بعض التجارب العلمية.

اكتساب مهارة التفكير.

اكتساب مهارة جمع المعلومات.

الاهداف السلوكية:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من تدريس موضوع (الشمس) ان يكون قادرا على أن:

يتعرف على المنظومة الشمسية.

يعدد الخصائص الفيزيائية للشمس.

يتمكن من طرائق قياس قطر الشمس وكتلتها.

يعرف البقع الشمسية.

الوسائل التعليمية:

(الكتاب المدرسي – سبورة – اقلام زيتية ملونة – مصورات للمنظومة الشمسية – مصور يبين العلاقة بين شدة الاشعاع والطول الموجي لضوء الشمس).

المقدمة:

تطرقنا في درسنا السابق الى موضوع محطات الطاقة النووية وقلنا انه يتم طرح جزء من الحرارة الى الجو عن طريق المداخن الا انه وبسبب الكفاية العالية في التوليد ولاعتبارات بيئية وكذلك حذرا من تسرب الحرارة الى الجو، فأن الجزء الاكبر من الطاقة الحرارية الناتجة من المحطات النووية تطرح الى الموارد المائية القريبة منها.

واليوم سوف ندرس ووضوع الشمس باعتبارها كرة غازية متوهجة نتيجة التفاعلات النووية التي تحصل بداخلها.

العرض:

بعد عرض صورتين احداهما للمنظومة الشمسية والاخرى للشمس يطرح المدرس الاسئلة التي المعدة سلفا على شكل اسئلة مناقضة للواقع العلمي وعلى شكل موقف مثير ومحير كما يأتي:-

س / ماذ يحدث لو كانت كتلة الشمس قليلة او اقل من كتلتها الحالية ؟؟

ج / لو كانت كتلتها قليلة لكانت جاذبيتها قليلة مما يجعل كوكب الارض وباقي الكواكب السيارة الاخرى لا تدور حولها، حيث ان الشمس بفعل كتلتها الكبيرة فانها تمتلك جاذبية عالية الامر الذي يجعل الارض وباقي كواكب المجموعة الشمسية تدور حولها وتتخذها مركزا لدورانها. لذلك خلق الله سبحانه وتعالى الشمس بكتلة كبيرة ليسهل دوران الارض وباقي الكواكب السيارة حولها.

س / ماذا يحدث لو كانت المسافة بين الارض والشمس اكبر من المسافة الحالية ؟؟

ج / لاستحالة الحياة على الارض بسبب افتقاد الضوء والحرارة اللازمين للعيش على سطح الارض.

س / ماذا يحدث لو ان قطر الشمس يتغير باستمرار ؟؟

ج / لكانت الشمس في حالة عدم استقرار مما يؤدي الى كوارث بيئية لذلك انعم الله علينا بجعل قطر الشمس ثابتا لا يتغير من خلال تعادل قوتين هما قوة الضغط الاشعاعي الناتج عن عمليات الاندماج النووي التي تحصل في باطن الشمس واتجاهها نحو الخارج وقوة الجاذبية المركزية للشمس.

س / ماذا يحدث لو ان الكرة الارضية في يومنا هذا كانت جرما غازيا بدلا من ان تكون جرما صلبا ؟؟

ج / ان كون الارض جرما صلبا يجعلها تكمل دورة واحدة حول محورها كل اربع وعشرون ساعة، ولو كانت جرما غازيا لما ادت هذه الوظيفة بشكل ثابت بل بتغير مستمر. هذا بالاضافة الى استحالة العيش عليها.

س / ماذا يحدث لو ان الغلاف الجوي للارض غير موجود ؟؟

ج / ان الاكليل الشمسي الذي يمثل الطبقة الخارجية لسطح الشمس وهي طبقة ساخنة جدا تصل درجة حرارتها الى مليون درجة مطلقة تقذف كميات كبيرة من الجسيمات المشحونة تمتد في الفضاء الى ملايين الكيلومترات، وهذه الانفجارات والمقذوفات لها تأثيرات كثيرة على الارض بعضها خطيرة جدا على سكانها لولا وجود الغلاف الجوي للارض والمجال المغناطيسي لها، فالجزيئات الموجودة في الطبقات العليا من الغلاف الجوي تمتص بعض الاشعاعات السينية وبعضا من انواع الاشعة فوق البنفسجية القادمة من الشمس وتمنع وصولها الى الارض.

الخاتمة:

توجيه الطلاب الى كتابة الملخص السبوري في الدفتر الصفي المخصص لمادة الفيزياء.

التقويم:

يطرح المدرس مجموعة من الاسئلة المتعلقة بموضوع الدرس لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمعلومات.

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

الاسم:

الصف والشعبة:

عزيزي الطالب

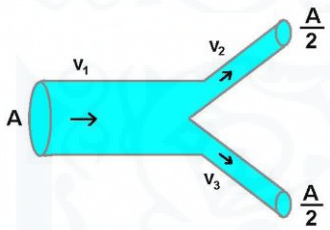
لديك اختبار لمادة الفيزياء مؤلف من (35) فقرة اختبارية تتطلب الاجابة عن فقراته الخطوات الآتية:

1- كتابة اسمك الثلاثي و شعبتك على ورقة الاجابة.

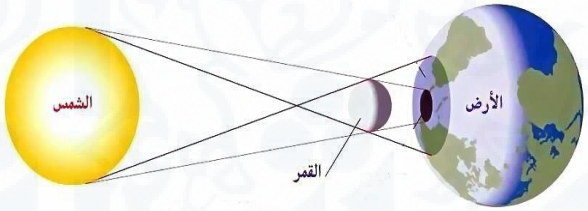
2- الاجابة عن جميع الاسئلة دون ترك.

3- قراءة كل فقرة من فقرات الاختبار بدقة و عناية و هدوء لكي يتسنى لك تنفيذ المطلوب.

4- للاجابة عن فقرات الاختبار ارسم دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة من بين البدائل.

1	**خاصية المادة التي تجعل النابض يستعيد طوله الاصلي بعد سحبه قليلا وتركه تسمى:** أ- المرونة. ب- القساوة. ج- الليونة. د- الهشاشة
2	**الضغط المسلط على مائع محصور ينتقل في جميع الاتجاهات من غير نقصان حسب:** أ- مبدأ ارخميدس. ب- مبدأ باسكال. ج- تأثير برنولي. د- معادلة استمرارية الجريان
3	**يتوقف مقدار الفقدان من وزن الجسم الغاطس في سائل على:** أ- كتلة الجسم. ب- وزن الجسم. ج- شكل الجسم. د- حجم الجسم
4	**انتقال الحرارة في الغازات يتم بواسطة:** أ- الاشعاع فقط. ب- الحمل فقط. ج- الاشعاع والحمل فقط. د- الاشعاع والحمل والتوصيل
5	**السعرة الواحدة تكافئ تقريبا:** أ- 4. 2 j ب- 420 j ج- 4200 j د- 42000 j
6	**الوحدات الاساسية للجول هي:** أ- N / M ب- N / M^2 ج- n. m / s د- $kg. m^2 / s^2$
7	**السبب في كون مرونة الفولاذ اكبر من مرونة المطاط يعود الى ان:** أ- معامل مرونة الفولاذ كبيرة. ب- المطاط يحتاج قوة كبس او قوة شد كبيرة. ج- معامل مرونة الفولاذ صغيرة د- الفولاذ يحتاج قوة كبس او قوة شد كبيرة.
8	**عندما يجري مائع في انبوب افقي يتناقص قطره من(20 cm) الى (10 cm) سوف:** أ- تقل سرعة المائع وضغطه. ب- تزداد سرعة المائع ويقل ضغطه. ج- تقل سرعة المائع ويزداد ضغطه د- تزداد سرعة المائع وضغطه.
9	**احدى التطبيقات التالية لا تعتمد على تأثير برنولي:** أ- المرذاذ. ب- الطائرة. ج- الزورق الشراعي. د- طفو قطعة الفلين
10	**عندما يتكثف البخار ويتحول الى سائل فأنه:** أ- يبعث حرارة. ب- يمتص حرارة. ج- يتطاير بسرعة اكبر. د- ينجمد بسرعة اكبر
11	**معامل التمدد الحجمي يساوي:** أ- B=a ب- B=2a ج- B=3a د- B=4a
12	**اذا كان المعدل الزمني لانتقال الطاقة الحرارية من زجاج شباك الغرفة الى خارجها هو H، فاذا قلت مساحة وسمك الزجاج الى النصف، فأن المعدل لانتقال الطاقة الحرارية يساوي:** أ- H. ب- 2H. ج- 4H. د- H / 2
13	**اذا تغيرت X طرديا تبعا لـ Y وكانت X=8 عندما Y=15 فأن مقدار X عندما Y=10 هو:** أ- 3. ب- 7/3. ج- 2. د- 16/3
14	**سلك من الفولاذ طوله 4 m ومساحة مقطعه العرضي $0. 05 m^2$ سحب بقوة 500 N فاستطال 2mm فان معامل يونك لمادته يساوي:** أ- $4 x10 N/M^2$ ب- $2 x10^{11} N/M^2$ ج- $1 x10^9 N/M^2$ د- $2x10^9 N/M^2$
15	**في الشكل المجاور، انبوب افقي يجري فيه مائع غير قابل للانكباس فأذا كانت V_1 = 4m/s فأن V_2 تساوي:**  أ- 4M/S. ب- 6M/S. ج- 2M/S. د- 8M/S.
16	**كرة تكاد ان تطفو مغمورة باكملها في الماء، فأذا كان وزنها 500 N فأن حجمها يساوي:** أ- $5 M^3$. ب- $0. 5 M^3$. ج- $0. 05 M^3$. د- $0. 005 M^3$
17	**جسم من النحاس كتلته 200 g انخفضت درجة حرارته من $75 c^0$ الى $25 c^0$ فأن كمية الحرارة التي**

	يفقدها: أ- 420 j. ب- 4200 j. ج- 42000 j. د- 42 j.
18	**قطعة من الالمنيوم كتلتها 200 kg ودرجة حرارتها $26c^0$ وحرارتها النوعية 900 j/kg. c^0 فأن السعة الحرارية للقطعة هي:** أ- 180 j/c^0. ب- 18 j/c^0. ج- 1800 j/c^0. د- 18000 j/c^0
19	**كرة من الزجاج حجمها $1000\ c^3$ في درجة حرارة $10\ c^0$ ومعامل التمدد الطولي للزجاج $9 \times 10^{-6}/c^0$ فأن حجمها يصبح في درجة حرارة $50\ c^0$ يساوي:** أ- 101. 8 cm^3. ب- 1001. 08 cm^3. ج- 108. 1 cm^3. د- 1018 cm^3
20	**x , y سلكان مصنوعان من مادة واحدة، ولكن طول السلك x نصف طول السلك y بينما قطره ضعف قطر السلك y، فأذا استطالا بنفس المقدار، فأن القوة المؤثرة على السلك x تساوي:** أ- ثلاثة امثال ما على **y**. ب- نصف القوة على **y**. ج- ضعف القوة على **y**. د- ثمانية امثال مما على **y**.
21	**اذا غمر جسم وزنه Mg في سائل ويقي معلقا داخل السائل في حالة توازن فأن القوة الصعودية F_B هي:** أ- $F_B < Mg$. ب- $F_B > Mg$. ج- $F_B = 2\ Mg$. ج- $F_B = Mg$
22	**عند وصف الجريان المنتظم لمائع في لحظة ما يتطلب ذلك معرفة:** أ- ضغطه وكثافته وسرعة جريانه. ب- كثافته وحجمه وضغطه. ج- كثافته وسرعة جريانه فقط. د- كثافته ووزنه وضغطه.
23	**عند تحويل المادة من حالة السيولة الى الحالة الغازية عند درجة حرارة الغليان يلزم تزويدها بكمية من الحرارة تساوي:** أ- كمية الحرارة الكامنة للتبخر. ب- حاصل ضرب كتلة المادة x فرق درجة الحرارة. ج- حاصل ضرب كتلة المادة x الحرارة الكامنة للتبخر. د- حاصل ضرب كتلة المادة x الحرارة الكامنة للتبخر x درجة الحرارة.
24	**اربع قضبان من النحاس والفولاذ والالمنيوم والحديد متساوية في الطول عند درجة حرارة $0c^0$ وعندما ارتفعت درجة الحرارة الى $150\ c^0$ سيصبح اطول هذه القضبان قضيب:** أ- النحاس. ب- الفولاذ. ج- الالمنيوم. د- الحديد.
25	**تسمى الغيمة الضخمة من الغازات المتأينة والقليل من الاتربة والتي فيها تولد النجوم وتموت بأسم:** أ- المذنب. ب- الشهاب. ج- النيزك. د- السديم.
26	**من الحقاءق الفيزيائية للشمس ان قطرها:** أ- يتغير احيانا. ب- لايتغير ابدا. ج- يتغير دائما. د- يتغير كل 15 ساعة.
27	**تعد الدورة الاقترانية (الشهر القمري) من انواع الحركة:** أ- المدارية. ب- المحورية. ج- النجمية. د- الخطية.
28	**يسمى الجرم الذي يسقط على الارض بـ:** أ- شهاب. ب- نيزك. ج- مذنب. د- كويكب.
29	**ترتب الكواكب الغازية العملاقة حسب بعدها عن الشمس كألآتي:** أ- المشتري – زحل – اورانوس – نبتون. ب- زحل – المشتري – نبتون – اورانوس. ج- نبتون – المشتري – زحل – اورانوس. د- نبتون – زحل – اورانوس – المشتري.
30	**يعد كوكب الزهرة اكثر سخونة من كوكب عطارد القريب من الشمس والسبب في ذلك هو:** أ- احتواء غلافه الجوي على نسبة عالية من غاز co_2. ب- دورانه السريع حول الشمس. ج- احتواء غلافه الجوي على نسبة عالية من غاز co.

	د- دورانه البطئ حول الشمس.
31	**السبب في عدم حصول ظاهرة خسوف القمر كل شهر هو:** أ – ميل مستوى مدار القمر عن مستوى مدار الارض بزاوية ٥. ٢° ب – ميل مستوى مدار القمر عن مستوى مدار الارض بزاوية ٢. ٥° ج – ميل مستوى مدار الشمس عن مستوى مدار القمر بزاوية ٥. ٢° د – ميل مستوى مدار الشمس عن مستوى مدار القمر بزاوية ٢. ٥°
32	**– يكون ترتيب الكواكب الارضية حسب بعدها عن الشمس كالاتي:** أ – الزهرة الارض عطارد المريخ ب – عطارد الزهرة الارض المريخ ج – المريخ الزهرة الارض عطارد د – الارض الزهرة عطارد المريخ
33	**– المدار ذو القطع الناقص (البيضوي) هو احد انواع تقسيمات:** أ – الكواكب ب- المذنبات ج – الشهب د – النيازك
34	 **– الشكل الآتي يمثل ظاهرة:** أ – الخسوف ب- الكسوف ج – الخسوف الجزئي د – الكسوف الجزئي
35	**– اذا كان وزنك على سطح الارض 660 N فأن وزنك على سطح القمر يساوي:** أ – 66 N ب – 110 N ج – 6600 N د – 1100 N

ملحق (4)

اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية

الاسم:

الصف والشعبة:

عزيزي الطالب. . .

الاختبار الذي بين يديك يضم الموقف والفقرات التي صممت لقياس بعض مهاراتك او قدراتك العقلية وتكشف قابليتك على التحليل واستعمال المنطق وهذه الفقرات موزعة على خمسة اختبارات فرعية. راجين الاجابة عليها بدقة وامانة علما ان اجابتك تستعمل لاغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات

1 – اقرأ التعليمات الخاصة بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الخمسة وكذلك المثال التوضيحي قبل الاجابة.

2 – الاجابة تكون على الورقة المخصصة للاختبار حصرا.

3 – لا تترك أي سؤال من دون اجابة.

الاختبار الاول: معرفة الافتراضات

معرفة الافتراضات العلمية العقلية التي سيقوم من خلالها الطالب على افتراضات متضمنة المواقف المقدمة له على ان تكون مقبولة منطقيا، وفيما يلي عدد من المواقف يتبع كلا منها افتراضات عديدة مقترحة والمطلوب منك ان تقرر ما يأتي:

1 – اذا كان الافتراض مسلما به في ضوء محتوى الموقف، أي ان الافتراض وارد في ما جاء في المقف، فالمطلوب وضع علامة (×) تحت كلمة الافتراض وارد في المكان المطلوب في ورقة الاجابة.

2 – اذا كنت تعتقد ان الافتراض غير مسلم به في محتوى الموقف فضع علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الاجابة أي تحت جملة الافتراض غير وارد.

مثال: لقد ذكر في التاريخ ان احد العلماء استعمل المرايا لتسليط اشعة الشمس على سفن الاعداء وحرقها، هل يمكن ان يحدث هذا الامر ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	نعم فالمرايا اجسام عاكسة للضوء والحرارة وبذلك يستطيع حرق السفن.	×	
2	كلا لايمكن ان يحدث هذا الامر وانما استعملها لرؤية السفن فقط.		×

موقف (1):

عند بناء البيوت تستعمل مواد مختلفة مثل الاسمنت والرمل والحديد، من اين نأتي بهذه المواد ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	من البحار والمحيطات.		
2	من المقالع والمناجم.		
3	من بقايا الحيوانات المتفسخة.		

موقف (2):

ماذا تتوقع ان يحدث لو كانت الارض تدور بسرعة اكثر من السرعة الحالية او اقل منها ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	يزداد طول النهار او يقصر.		
2	يبقى كما هو.		
3	يصبح نصفها نهارا ونصفها الآخر ليل.		

موقف (3):

جسم الانسان من الطين، فالمعادن المكونة لجسم الانسان هي:

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	المعادن نفسها الموجودة في النباتات.		
2	المعادن نفسها الموجودة في التراب.		
3	المعادن نفسها الموجودة في الصخور.		

موقف (4):

من أي معدن تصنع حلي النساء ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	الحديد والنحاس.		
2	الكبريت والكاربون.		
3	الذهب والفضة.		

موقف (5):

لو كانت الكرة الارضية تخلو من الغلاف الجوي فكيف سيكون التواصل بين البشر ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	ليس بالكلام ولكن بطرائق اخرى مثل طريقة الصم او الكتابة.		
2	لن يكون هناك تواصل بين البشر.		
3	عن طريق الاجهزة الالكترونية.		

موقف (6):

لماذا يظهر البحر بلون ازرق ؟

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	لأن لون الماء ازرق.		
2	لأن الماء يعكس لون السماء.		
3	لوجود النباتات الملونة في داخله.		

الاختبار الثاني: التفسير

التفسير هو العملية العقلية التي يحكم الطالب من خلالها على الاستنتاجات المقترحة التي تترتب منطقيا على المعلومات المقدمة، ويتكون هذا الاختبار منمواقف عديدة وكل موقف يتكون فقرات متعددة تتبعها مجموعة من النتائج المقترحة والمطلوب:

1 – اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح الوارد في الموقف بدرجة معقولة من اليقين فضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح).

2 – اذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح الوارد في الموقف بدرجة غير معقولة فضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

مثال:

لقد حاول الكثير من العلماء والمشعوذين طوال التاريخ الانساني تحويل المعادن الرخيصة الى ذهب، لنفترض انه نجحو في ذلك، كيف سيؤثر هذا الامر في الاقتصاد العالمي ؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	يفقد الذهب قيمته الاصلية ومن ثم لا يؤثر في الاقتصاد العالمي.		
2	سيؤثر سلبا في اقتصاد الدول التي لا تمتلك المعادن.		

موقف (1):

يقال ان بعض المسارح القديمة كانت تصمم بحيث يصل الصوت الى جميع المستمعين بالتساوي وذلك قبل اكتشاف مكبرات الصوت، اذن يكون تفسير المبدأ الذي بنيت عليه هذه المسارح هو؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	يبنى كمرآة مقعرة تجمع الصوت ثم تعكسه بشكل متساوي نحو الحضور.		
2	بسبب الصدى الذي يصدر عن المكان.		
3	قد يكون هناك اكثر من شخص يردد نفس الكلام.		

موقف (2):

عندما نطهوا على الحطب في البر نضع القدر على ثلاثة احجار، ألا يكفي وضعه على حجرين فقط ؟ ما تفسيرك ؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	كبر حجم القدر، فيحتاج الى ثلاثة احجار للاتزان.		
2	وذلك لتغلب احدى جهتي القدر على الاخرى فيفقد اتزانه.		
3	لأن الاحجار الثلاث تأخذ كمية كبيرة من الحطب.		

موقف (3):

كيف يستطيع البحر ان يحمل سفينة كبيرة ولا يستطيع ان يحمل مسمارا ؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	لأن المساحة السطحية للمسمار اكبر من المساحة السطحية للسفينة		
2	لأن المساحة السطحية للسفينة اكبر من المساحة السطحية للمسمار		

3	كلما زادت المساحة السطحية كلما زادت قوة دفع الماء لها.		

موقف (4):

في بعض المدن التي يكثر فيها تساقط الثلوج يرشون الجليد الذي يغطي الطرق بالملح، لماذا ؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	لأن الملح يعمل على تماسك الجليد.		
2	لأن درجة الحرارة تكون قريبة من الصفر فينصهر الجليد.		
3	يخفض الملح من درجة انصهار الجليد.		

موقف (5):

عند ترك زجاجة عطر مفتوحة في الغرفة نشم رائحة العطر في جميع اجزاء الغرفة بعد مدة قصيرة، لماذا؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	لأن العطر له القابلية على الذوبان في الهواء.		
2	بسبب انتشار الجزيئات حسب النظرية الجزيئية.		
3	لأن جزيئات العطر تنسجم مع جزيئات الهواء.		

موقف (6):

لماذا يلبس ركاب القوارب وهواة الالعاب المائية سترة النجاة ؟

ت	الافتراضات المقترحة	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
1	لأنها جميلة وتجذب الانتباه.		
2	لأن ركاب القوارب اعتادوا عليها.		
3	لأن سترات النجاة لها كثافة منخفضة فتكون كثافة الراكب مع السترة اقل من كثافة الماء فيتجنب الغرق.		

الاختبار الثالث: تقويم الحجج

تقويم الحجج: هو العملية التي يميز من خلالها الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناءً على اهميتها وصلتها بالاسئلة المقدمة لها. والحكم على قوة الحجة وضعفها يبنى على اساسين، الاول اتصال الحجة اتصالاً مباشراً بالسؤال المقدم والثاني وزن الحجة واهميتها، فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال وقد تكون غير متصلة بالسؤال مباشرةً لذا عليك:

– ان تحدد ما اذا كانت الحجة قوية او ضعيفة وذلك من خلال وضع علامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) اذا اعتبرتها كذلك وعلامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (ضعيفة) اذا وجدتها كذلك.

مثال: لقد قرأت قصة في احدى المجلات جاء فيها (بينما كان رائد الفضاء يسير على سطح القمر سمع صوت ارتطام قوي جداً، فلما التفت وجد ان نيزكاً قد سقط غير بعيد عنه) فهل تصدق ذلك ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم ذلك صحيح فهنالك العشرات من النيازك تسقط على سطح القمر.		
2	ما ذكر غير صحيح فالقمر يخلو من الغلاف الجوي ولهذا لن يكون بالامكان سماع شئ عليه.		

موقف (1):

تبدو النجوم جميلة جداً، هل يمكن جمع بعضاً منها ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم بالامكان الوصول الى النجوم وامساكها.		
2	النجوم كبيرة جداً مثل شمسنا وبعضها اكبر وهي بعيدة جداً.		
3	يمكن تحقيق الامنية فكثير من النجوم قريبة من سطح الارض.		

موقف (2):

اذا نفدت بعض المعادن من سطح الارض، ما امكانية احضارها من سطح القمر ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	يمكن احضارها لأن القمر قريب من الارض.		
2	يمكن احضارها ولكن تكلفتها قد تكون عالية.		
3	لا يمكن احضارها لأن حجمها سيختلف من سطح القمر الى سطح الارض بسبب كبر جذب الارض لها.		

موقف (3):

عند وضع وعاء فيه ثلج وآخر فيه سمن على النار، نلاحظ غليان السمن مع ان بعضاً منه لم ينصهر بعد وعدم غليان الماء، ما سبب الاختلاف ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	قد تكون كمية الثلج اكبر من كمية السمن.		
2	بسبب تركيب السمن، فالسمن غير بلوري لذلك ينصهر.		
3	درجة انصهار السمن اقل من درجة انصهار الماء.		

موقف (4):

هل يتكون قوس الرحمن على سطح القمر ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم مثلما يتكون على سطح الارض.		
2	لا يتكون لعدم وجود غيوم وامطار على سطح القمر.		
3	لا يتكون لعدم وجود غلاف جوي او بخار.		

موقف (5):

ما المواد التي تستعملها شركة الكهرباء لايصال الكهرباء الى بيتك ؟ ومن اين يتم الحصول عليها ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	من النحاس والالمنيوم والتي يتم الحصول عليها من المناجم.		
2	من اللؤلؤ والمرجان والتي يتم الحصول عليها من البحار.		
3	من الهيماتايت والمغناتايت والتي يتم الحصول عليها من سطح الارض.		

موقف (6):

هل يمكن تخزين ضوء الشمس في النهار لأستعماله في الليل ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم يمكن تخزينه، فالعملية سهلة.		
2	لا يمكن تخزينه، فالعملية فيها الكثير من الصعوبة.		
3	يمكن تخزينه في الدول المشمسة ولا يمكن تخزينه في الدول الباردة.		

الاختبار الرابع: الاستنباط

الاستنباط: هو عملية عقلية يقوم من خلالها الطالب بالوصول الى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين، ويتكون كل موقف من مواقف هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) بينهما نتائج متعددة (استدلالات) وعليه:

1 – اذا كنت تعتقد ان الاستدلال يترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الاجابة أي تحت النتيجة (مرتبة) على المقدمتين.

2 – اذا كنت تعتقد انه ليس من الضروري ان تكون النتيجة مرتبة على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الاجابة أي تحت النتيجة (غير مرتبة).

مثال:

الكاربون يسبب ارتفاع درجات الحرارة مما يؤدي الى:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	ارتفاع درجة حرارة الارض وبالتالي انصهار الثلج عند القطبين وازدياد تبخر الماء من البحار.		
2	تأثرالدول الصناعية فقط بارتفاع درجات الحرارة.		

موقف (1):

غطس صديقي في الماء وناديت عليه لكنه لم يسمعني ونادى هو عليَ ولكنني لم اسمعه ايضاً. لذلك فأن هذا يدل على:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	ان الماء غير موصل للصوت.		
2	بعد المسافة بين الطرفين.		
3	اختلاف سرعة الامواج الصوتية من وسط الى آخر.		

موقف (2):

يسمى عصرنا بعصر البرامجيات، ومكوناتها الرئيسة تصنع من السليكون وهو مأخوذ من الرمل، فهل يمكن ان نطلق على عصرنا اسم:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	عصر الرمل.		
2	عصر الانفجار المعرفي.		
3	العصر النحاسي.		

موقف (3):

ورد ذكر المعادن في القرآن الكريم، وسميت بعض السور بأسماء بعض المعادن منها:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	سورة الحديد وسورة الزخرف (ومعناه الذهب).		
2	سورة المرجان وسورة المرجان.		
3	سورة النحاس وسورة الفضة.		

موقف (4):

الالمنيوم من المعادن المهمة في جميع المجالات، ومن طرائق توفير هذا المعدن:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	استخراج كميات كبيرة منه.		
2	استيراد كميات كبيرة منه.		
3	رفع شعار (اعادة التدوير).		

موقف (5):

البرامج في بعض الاجهزة تسبب اضراراً وكذلك الحاسوب والعاب الفيديو تسبب اضراراً لكل من:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	الرئتين.		
2	القدمين.		
3	العينين.		

موقف (6):

يحدث تعاقب الليل والنهار على سطح الارض بسبب حركة الارض والشمس، فهل يحدث مثل هذا التعاقب على سطح القمر؟

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
1	نعم يحدث تعاقب الليل والنهار على سطح القمر كما هو الحال على سطح الارض.		
2	لا يحدث تعاقب الليل والنهار على سطح القمر لأن سرعة دورانه حول نفسه تساوي سرعة دورانه حول الشمس.		
3	يحدث تعاقب الليل والنهار على سطح القمر ولكن بأختلاف عدد ساعات كل من الليل والنهار بألنسبة الى الارض.		

الاختبار الخامس: الاستنتاج

الاستنتاج: عملية عقلية يقوم من خلالها الطالب بالتوصل الى استنتاجات بدرجة متفاوتة من الدقة بناءً على حقائق وبيانات مقدمة له.

يتكون هذا الاختبار من مواقف عديدة يبدأ كل موقف بتقديم حقائق ويتبع هذه الحقائق استنتاجات عديدة والمطلوب منك:

1 – ان تضع علامة (×) تحت البديل الصحيح اذا وجدت ان الاستنتاج صحيح تماماً أي انه يترتب منطقياً على الحقائق والمعلومات التي وردت في الموقف.

2 – ضع علامة (×) تحت (بيانات ناقصة) اذا وجدت ان المعلومات الواردة في الموقف لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج او خطئه.

3 – ضع علامة (×) تحت البديل غير الصحيح اذا وجدت ان الاستنتاج خاطئ في ضوء المعلومات الواردة في الموقف أي ان الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة.

مثال:

الحيوانات الضعيفة التي لا تستطيع الدفاع عن نفسها مثل الارنب يمتلك صيوان أذن كبير، نستنتج من ذلك ان:

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	صيوان الاذن الكبير يمنح ناحية جمالية للحيوانات الضعيفة.			×
2	جميع الحيوانات ضعيفة مثل الارنب.		×	
3	الحيوانات الضعيفة تستفيد من هذه الميزة لتوجيه صيواني الاذن نحو مصدر الصوت لجمع اكبر قدر من الامواج الصوتية وبذلك تستطيع ان تهرب من الحيوانات المفترسة.	×		

موقف (1):

ان مصدر الضوء المضيئة من تلقاء نفسها ترتفع حرارتها قليلاً او كثيراً، هل تعتقد بوجود مصادر ضوء في الطبيعة من دون حرارة (ضوء بارد) ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	كلا لم يستطع الانسان انتاج ضوء بارد.			
2	توجد بعض الانواع منها.			
3	نعم هناك اسماك وحشرات مضيئة مثل اليراعة تنتج الضوء البارد.			

موقف (2):

مجموعة من جنود الاحتلال يريدون هدم الجسور في بغداد من خلال سيرهم بخطى منتظمة، هل من الممكن حدوث مثل هذا الامر ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	لا تنهدم الجسور بهذه الطريقة.			
2	يتحطم الجسر بسبب الرنين اذا كان التردد الصادر عنهم مساوياً لتردد الجسر.			
3	يتحطم الجسر اذا كان التردد الصادر عنهم اكبر من تردد الجسر.			

موقف (3):

هنالك شخص يحاول سلق بيضة في وعاء من الورق المقوى، هل هو عاقل ام مجنون ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	عاقل جداً لأن الماء المغلي بدرجة دوارة $100\ c^0$ والورق المقوى يتحمل هذه الدرجة من الحرارة.			
2	مجنون لأن الورق المقوى سيحترق.			
3	لا يمكن ذلك لأن الورق المقوى لا يتحمل درجة حرارة غليان الماء.			

موقف (4):

وضع في حوض مملوء بالماء علبتي مشروبات غازية احداهما عادية والاخرى من النوع المخصص للحمية (دايت)، لوحظ ان العلبة العادية تنغمر والعلبة الثانية (دايت) تطفو مع العلم ان حجم العلبتين واحد. ماذا تستنتج ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	قد تكون احدى العلبتين خفيفة والاخرى ثقيلة.			
2	ربما يرجع السبب الى نوع المعدن المصنوع منه العلبتين.			
3	العلبة العادية ذات كثافة اكبر من الماء بسبب السكر المذاب فيها اما العلبة (دايت) فكثافتها اقل من الماء لذلك تطفو.			

موقف (5):

تكون اشهر الصيف عندنا حارة بينما تكون في استراليا باردة، فما هو السبب في ذلك ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	لأن استراليا تقع في النصف الجنوبي للكرة الارضية فيكون فصل الشتاء عندهم في حين يكون فصل الصيف في النصف الشمالي للكرة الارضية.			
2	دائما يكون فصل الشتاء في استراليا.			
3	تختلف الفصول بين الدول بسبب بعد المسافات.			

موقف (6):

استخدم احد رواد الفضاء ميزاناً لوزن علبة مملوءة بمادة كيميائية على سطح الارض، وعندما وصل الى سطح القمر اعاد وزنها فوجدها اقل بكثير مع ان العلبة مغلقة، ما السبب برأيك ؟

ت	الفقرات المستنبطة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
1	لأن جاذبية القمر اكبر من جاذبية الارض.			
2	لأن القمر اصغر من الارض.			
3	لأن جاذبية القمر اقل من جاذبية الارض.			

فاعلية الأسلوب الفردي الإرشادي لبعض الاعمال اليدوية في تذليل الرهاب الاجتماعي للأيتام في المرحلة المتوسطة (الاولى)

م.م. رجاء حميد رشيد
كلية الفنون الجميلة/ جامعة ديالى

The Effectiveness of Guidance For Some Handicrafts in the Treatment of Social Phobic Orphans in Intermediate Schools

Asst. Lect. Raja'a Hameed Rasheed
College of Fine Arts/ University of Diyala
rajaa.h@colarts.uodiyala.edu.iq

Abstract

Iraqi people face serious challenges because of the terrorism and wars that result increase in the number of orphans and widows which result in turn the problem of social phobia and domestic violence. The best to treat the social phobic orphans is to encourage them to practice sports and handicrafts activities. The sample of the study is (15) students of the occupants of the state orphanage in Ba'akooba during the academic year (2014-2015) under the age (11-14).

الملخص

مر المجتمع العراقي بظروف استثنائية تتصنف بتعدد التحديات التي يواجها افراد المجتمع نتيجة تغيرات الحياة البيئية والمجتمعية التي فرضتها التهديدات الخارجية والداخلية التي خلفت ارتفاع نسب الايتام والارامل اظهرت مشكلة الارهاب الاجتماعي والعنف الاسري للايتام. ومحاولة تذليله من خلال النشاطات الفنية والرياضية كونه واحد من المساهمات في مقومات الشخصية السوية للفرد (المراهق) ومساهمة من الباحث في اضافة بعض الحلول المقترحة لهذه السرية المهمة كبداية في اصلاح البنى التحتية كون البحث يلامس شريحة كبيرة وفي تزايد من الاطفال في سن النمو الاجتماعي وبحاجه الى اهتمام ورعاية ولتحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي واختارت عينة منهم نزلاء (دور الدولة لرعاية الايتام /بعقوبة) للعام 2014-2015 وتحت سن (11-14 سنه) وبعدد (15 خمسة عشر تلميذا) حيث توصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها.

الفصل الاول

اولا – مشكلة البحث Problam of the Research

وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجدانى للإنسان نظراً لزيادة تأثير الوجدان فى حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير، كما أسفرت جهود العلماء إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه واختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه المتناقضات، وتتمثل إحدى مؤشرات حضارة الأمم وارتقائها فى مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتها، ويتجلى ذلك بوضوح فى مدى ما توليه للأيتام من عناية واهتمام، وتوفير إمكانات النمو الشامل من كافة الجوانب مما يساعد فى إعدادهم لحياة شخصية واجتماعية واقتصادية ناجحة يؤدى فيها كل منهم دوره فى خدمة المجتمع مهما كان حجم إسهامه، أما إهمال هذه الفئة فيؤدى إلى تفاقم مشكلاتهم وتضاعف حاجاتهم.

لقد مر مجتمعنا العراقي بظروف استثنائية تتصف بتعدد التحديات التي يواجهها افراد المجتمع بوجة عام والتي تمثلت بالعمليات العسكرية ولاوقات طويلة ونتيجة لذلك تولدت مشكلة تتمثل بارتفاع اعداد الايتام ضمن المجتمع العراقي بجميع فئاته، ومن جانب اخر نجد ان المكتبة العراقية تفتقر الى العديد من البحوث والدراسات التي تتناول الظروف

الصحية والنفسية والاجتماعية لهذه الشريحة مما قد يؤثر سلباً في البناء النفسي والصحي والاجتماعي لها، من هذا المنطلق برزت اهمية البحث في دراسة واحدة من هذه المشكلات الا وهو الخوف الاجتماعي للايتام ومحاولة تخفيضة من خلال النشاط الترويحي الرياضي كونة واحدا من المساهمات في مقومات الشخصية السوية للفرد (المراهق) ومساهمة من الباحثة لخدمة المجتمع المدني، وتزداد أهمية البحث والحاجة إليه فيما تأمل الباحثة أن تتوصل إليه من نتائج لعلها تصبح بمثابة مرشد عمل للمهتمين بالترويح والعلاجي والانتاجي للايتام.

ويصبحون بالتالى عالة على مجتمعهم، وتهدف العملية التدريسية الى أحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة من اجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية التي تسعى أحداث تلك التغيرات السلوكية المرغوبة عليه يقوم المعلم بنقل هذه المعارف والمعلومات لتحقيق التغير السلوكي التعليمي بطريقة مشيقة تثير اهتمام المتعلمين وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، عليه يجب ان يكون المعلم على اطلاع واسع بطرائق التدريس واستراتيجياته المتعددة والتي تلبي كافة احتياجات المتعلمين ومناسبة لقدراتهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (الحيلة:2002: 48- 49).

إن الهدف الأسمى للعمل التربوي التعليمي في أي مجال من المجالات هو تكوين الشخصية المتكاملة بالنسبة للمجتمعات المتطورة, إما بالنسبة للمجتمعات النامية بصفة خاصة فتعد التربية الشاملة للفرد مسألة حيوية يتأسس عليها ارتقاء المجتمع ككل (خفاجة والسايح:2007: 16).

ثأنيا – اهمية البحث Importance of the Research

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولا في استخدام الأساليب الحديثة وأنماط التعلم المختلفة وجاء ذلك من خلال الاستجابة للتطورات الحاصلة في المجتمع من تطور في تقنيات التعليم والإقبال المتزايد على الانفجار المعرفي وغيرها من التحديات التي فرضت على التعليم الاهتمام أكثر في تطوير المهارات البشرية واستحداث تخصصات جديدة تتناسب مع متطلبات العصر من اجل تخريج جيل يمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر(نبهان:2012: 17).

في الآونة الأخيرة يسعى التربويين إلى تفريد عملية التعليم والتنمية الذاتية للمتعلمين والاستقلالية والخصوصية وجعل الطالب محور العملية التعليمية، باستخدام أساليب تدريسية تراعي الفروق الفردية لطلاب الصف الواحد، وإشباع رغباتهم حيث تختلف عن طريقة تنفيذ الدرس بالأسلوب التقليدي المتبع حالياً في مدارسنا، الذي يكون فيه المدرس هو الموجه للطالب، ففي التعلم الفردي أو الذاتي يشارك الطالب بتنفيذ الدرس بشكل فاعل وحسب قدراته الذاتية، والمهارية، والتي تبرز شخصيته، فضلاً عن معاملة المدرس للطالب معاملة فردية، تبعا لإمكانياته في الأداء، وميله للنشاط أو الفعالية التي يرغبها.

"من هناك لابد من الخروج من دائرة الكم إلى الكيف، مما يكفل تعليما نوعيا لا كميا عن طريق البحث بأساليب تدريس حديثة"(محمد: 2006: 317). تساعد المدرس في التغلب على المشاكل والصعوبات التي تعترضه عند تنفيذ الدرس باستخدام الأسلوب الفردي الإرشادي كأحد الأساليب التدريسية الحديثة، للخروج من الشكل التقليدي للدرس, وإخراجه بشكل حديث ومتطور، وبدون تركيز المدرس على فعالية أو فعاليتين جماعيتين، وإهمال باقي مفردات المنهج، مما يولد إعدادا غير صحيح للطالب، ويحث المدرس على التسلح بأساليب وطرق تدريسية حديثة وجديدة.

ثالثاً: هدفا البحث

يهدف البحث إلى ما يأتي :

- التعرف على الرهاب الاجتماعي للايتام في المرحلة المتوسطة (الاولى).
- التعرف على فاعلية الأسلوب الفردي الإرشادي في تذليل الرهاب الاجتماعي للأيتام في المرحلة المتوسطة (الاولى).

رابعاً: فرض البحث

- ❖ توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار المهاري القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار المهاري البعدي بشكل عام.

خامساً: حدود البحث:

المجال البشري: الايتام في المركز الحكومي

المجال الزمإني : للمدة من 23 / 11/ 2014 ولغاية 26 / 3 / 2015

المجال المكإني: مركز الايتام في بعقوبة.

الأطار النظري

اولا- البرنامج الإرشادي:

يستند مفهوم الإرشاد إلى فلسفة مفادها أن السلوك الإنساني يتسم بالمرونة والقابلية للتعديل وان للفرد القدرة على التكيف وهذه القدرة تختلف من فرد إلى آخر، وانه ينمو نفسيا وجسميا ويكون قادرا على التعلم واختيار أفعاله وانه يؤثر بالمجتمع الذي يعيش به ويتأثر فيه قادر على تصرف أموره وتحمل تبعات ذلك اذا ما اعترضه مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية قد تعوقه عن أداء ذلك، "أن البرنامج الإرشادي يجب أن يكون مخططاً في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة لمساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي في داخل تلك المؤسسة وخارجها، (الاميري:2002: 30).

"فالارشاد عملية تستهدف إزالة العوائق الإنفعالية للفرد بحيث تسمح له بالنضج والنمو وإطلاق طاقاته وصولا الى تحقيق الصحة النفسية للفرد" (الكبيسي والشمسي:1992: 37).

فالبرنامج الإرشادي حلقة من العناصر المعبرة عن نشاطات مترابطة مع بعضها البعض تبدأ بأهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويم لما تحققه من أهداف.(Shaw M:1977: 395).

وهو مجموعة من الأنشطة المخطط لها يسودها جو من الاحترام والثناء تستهدف مساعدة المسترشدين على التعامل مع مشكلاتهم وتدربهم على اتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد الحلول اللازمة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقدير اتجاهاتهم (شعبان :2004: 19).

ثانيا- مفهوم الإرشاد النفسي وأهدافه:

يمثل الإرشاد النفسي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث، الذي يهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان وتطوره.

فالإرشاد هو تلك العملية أو العلاقة التي تساعد الناس في الوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة ولان هذه العملية عملية تعلم ونمو واكتساب للمعارف والمعلومات التي يمكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان وسلوك أكثر فاعلية.(طاهر والجردي:1986: 16).

"انه عمليه تعليمية تقوم على نظريات ومبادئ التعلم وان غاية الارشاد هي تعديل السلوك ليصبح متوافقا مع المتطلبات الحالية والمستقبلية من خلال علاقة تتألف مع المرشد وهو الشخص الذي احسن اعداده على طرائق واساليب الارشاد النفسي والمسترشد وهو الشخص او العميل الذي يتلقى عملية الارشاد" (عيد: 2005: 14).

"ان الارشاد النفسي هو محاولة لإكساب الفرد خبرات تعليمية او انفعالية جديدة تساعد الفرد وتزيد من مهاراته او اساليب الاستجابة لديه مما يؤدي الى زيادة الوعي بالذات وزيادة التكيف مع المجتمع والناس من حوله". (العتوم:2008: 257).

إن للبرامج الإرشادية الناجحة أهدافاً عامة وخاصة، فالأهداف العامة هي تحقيق أهداف الإرشاد التربوي بجوانبه كافة وهذه الأهداف هي تحقيق الذات وتحقيق التوافق والصحة النفسية وتحسين العملية التربوية (الأمام وآخرون:1991: 249).

أما الأهداف الخاصة فهي تمثل تنمية مفهوم الذات لدى المسترشد وتنمية التوجيه الذاتي وتحقيق الأهداف التربوية والمهنية، وتنمية القيم التي تتناسب مع أهداف المجتمع (Haney, Janell & Jones, Rusell T: – Reports (Research http:// www.eric.ed.gov).

وتتنوع أهداف الارشاد النفسي من نظرية لأخرى فبعضهم جعل هدفه التعامل مع صراعات النفس البشرية والعمل على حل الصراع القائم بين اللاشعور والشعور واستحضار المكبوتات الى حيز الشعور والتعامل معها وتفسيرها كمدرسة التحليل النفسي، في حين اتخذ آخرون من السلوك الظاهر موضوعاً للتغيير وترسيخ السلوك الصحيح واطفاء السلوك الضار كالمدرسة السلوكية، ويركز جانب ثالث على المشاعر إذ جعلوا من العلاقة المتحررة من الشروط وسيلة وبيئة لمساعدة هذا الانسان على فهم نفسه إذ لا يوجد من يفهمه كالمدرسة الانسانية، وأما الفريق الآخر من المرشدين منهم الذين خاطبوا العقل وتعاملوا مع عملياته من تخيل وتفكير وتطور وإدراك كالمدرسة المعرفية، وللارشاد النفسي أهداف عديدة يمكن إجمالها في عدة نقاط هي (عيسى:2003: 20)(الحوري وحنتوش:2011: 214)

- ✓ تنمية المفهوم الايجابي للتقييم نحو ذاته.
- ✓ العمل على إشباع دوافع الفرد وتحقيق مطالبة وتلبية احتياجاته المختلفة مما يحقق له التوافق الشخصي.
- ✓ مساعدة الفرد على الالتزام بالخلق الحميد، وقواعد الضبط الاجتماعي ومسايرة المعايير الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي السليم.
- ✓ التعرف على الفروق الفردية بين الافراد ومساعدتهم على النمو في ضوء قدراتهم.
- ✓ توجيه الفرد إلى أفضل الطرائق للتدريب لتحقيق أقصى درجات النجاح.
- ✓ تزويد الفرد بقدر مناسب من المعلومات التخصصية والاجتماعية مما يسهم في زيادة معرفتهم لذاتهم وتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية لديهم.
- ✓ مساعدة الفرد على أن تتكامل شخصيته بمساعدته على فهم نفسه ومشاكله.
- ✓ مساعدة الفرد على استغلال قدراته البدنية والمهارية واستعداداته الشخصية وإمكانيات بيئته إلى أقصى حد تؤهله لهذه الإمكانيات، مما يؤدي إلى زيادة توافقه مع نفسه ومع مجتمعه.
- ✓ مساعدة الفرد في حل مشكلاته بنفسه عن طريق التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها.
- ✓ مساعدة الفرد المصابين على مواجهة الآثار النفسية السلبية الناتجة عن الإصابة.

الفصل الثاني

-منهجية البحث واجراءاته:

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:

اولاً: اختيار منهج البحث

يعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق بها (عبد الحفيظ ومصطفى:2000: 125) اذ يستطيع الباحث أن يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم، من اجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغير في المتغير التابع. يتضمن التغيير عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقبل.(عودة وملكاوي: 1992: 119)

لذا استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته مشكلة البحث وأهدافه.

ثانيا: اختيار التصميم التجريبي

إن سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي والغنام:1981: 94 – 102) فاختيار التصميم التجريبي من المهام الأساسية التي يقوم بها الباحث من اجل اختبار صحة النتائج المستنبطة من فرضياته، فطبيعة المشكلة لها تأثير في اختيار التصميم الذي يلائمها، والتصميم التجريبي يمثل الهيكل أو البناء العام للتجربة من اجل فحص فرضيات البحث (مايرز: 1990 : 164) وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي من نوع الضبط الجزئي ذي المجموعة التجريبية الواحدة المتأثرة بالمتغير المستقل وذات الاختبار القبلي والبعدي. كما في شكل(1).

شكل (1)

يبين التصميم التجريبي للبحث

الرهاب الاجتماعي مهارات تشكيل المشغولات الفنية الاختبار القبلي	**الارشاد الفردي المتغير المستقل**	**الرهاب الاجتماعي مهارات تشكيل المشغولات الفنية الاختبار البعدي**	**الفروقات**

ثالثا: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث:-

مجتمع البحث: هو المجتمع الذي يجري الباحث بحثه عليه ويمثل جميع وحدات الظاهرة موضوع الدراسة، ومنه يتم اختيار العينة الممثلة له تمثيلا كافيا.

حددت الباحثة في عنوان بحثها الايتام في مركز الايتام التابع للدولة

يتحدد مجتمع البحث الحالي بنزلاء (دار رعاية الأيتام) في مدينة بعقوبة للعام (2014-2015) بعمر (11-14) سنة وعددهم (15) يتيما.

رابعا – أدوات البحـث:

1- مقياس الرهاب الاجتماعي : تم تحديد مقياس الرهاب الاجتماعي اعداد (بلحسيني:2011: 15)، وتود الباحثة التنويه عن طريقة الاجابة للطلبة (الايتام)، فقد استخدمت طريقة الشرح والتوضيح لكل فقرة ومن ثم الاجابة عنها من قبل الايتام.

الأسس العلمية لمقياس (الرهاب الاجتماعي):

اولاً: صدق المقياس (Validity):

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري, اذ تم عرض المقياس على المختصين في مجال علم النفس والارشاد التربوي لبيان رأيهم بمدى ملاءمتهما وصلاحياتهما لعينة البحث. وقد ابدوا جميعهم صلاحيتهما.

ثانياً: الثبات (Reliabity):

تم تطبيقه على عينه عشوائيه من خارج عينة البحث عددهم (10) عشرة ايتام بنفس عمر عينة البحث والمستوى الثقافي، وبعد مضي اسبوعين تم التطبيق الثاني، "ان الاسبوعين مدة مناسبة لاعادة الاختبار للحصول على نسبة ثبات المقياس"(85:1966:Georgis,Adams)، واستخدم معامل الارتباط البسيط لـ(بيرسون) فبلغ معامل الارتباط المحسوبة لمقياس الرهاب الاجتماعي (0.93) وهي اكبر من قيمة (R) الجدولية البالغة (0.63) تحت مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8)، وقد اكتسب عامل الاستقرار والثبات، وقد تمتع المقياس بقدر عال من الموضوعية كونه واضح وخالي من التميز والصعوبة فضلاً عن عدم ادخال العوامل الشخصية فيها وتسجيل الدرجات محدداً يسهل حسابها من المحكمين.

خامسا- التجربة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بأجراء التجربة الاستطلاعية لمقياس الرهاب الاجتماعي بتاريخ (2014/12/4)، وقد استغرقه الاجابة على فقرات الرهاب الاجتماعي(45) د.

سادسا- التجربة الرئيسية

اولا- تطبيق الاختبار القبلي:

قامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي، للرهاب الاجتماعي، بتاريخ (2014/12/25).

ثانيا- البرنامج إلارشادي الترويحي:

تم تحديد (8) جلسة ارشادية ترويحية كانت مدة الجلسة الاولى (الافتتاحية) (35) د، بينما استغرقت بقية الجلسات (45) د، وخصص يوم الخميس من كل اسبوع للجلسات الارشادية الترويحية، وكما مبين في الملحق (1).

ثالثا- الاختبار البعدي:

قامت الباحثة باجراءات الاختبارات البعدية لعينة البحث بتاريخ (2015/3/5)، في تمام الساعة التاسعة صباحا.

سابعاً: الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية (SPSS):

الانحراف المعياري، الوسط الحسابي، معامل الارتباط لبيرسون، اختبار (T-test) للعينات المترابطة.

الفصل الثالث

- **عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:**

اولاً: عرض نتائج الاختبار القبلي بعدي للمجموعة التجريبية في الرهاب الاجتماعي وتحليلها:

الجدول (1)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي

بعدي في الرهاب الاجتماعي للمجموعة التجريبية

المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار	س	ع
الرهاب الاجتماعي	درجة	القبلي	85.67	6.10
		البعدي	65.11	5.01

من الجدول (1) يتبين:

ان مستوى درجات مقياس الرهاب الاجتماعي قد انخفض لافراد المجموعة التجريبية، وهذا يعني تطورهم في الجانب النفسي لمقياس الرهاب الاجتماعي، وقد بلغ (23%).

الجدول (2)

فرق الاوساط وانحرافاتها والخطا المعياري وقيمة (T) ونسبة

خطا الرهاب الاجتماعي للمجموعة التجريبية

المتغيرات	الاختبار	س- ف	ع- ف	هـ	قيمة (T)	نسبة الخطا
الرهاب الاجتماعي	قبلي- بعدي	20.56	6.82	2.27	9.04	.000

- درجة الحرية= 14 مستوى دلالة ≤ (0.05).

من الجدول (2) يتبين:

ان فرق الاوساط كان مقداره (20.56) د، وهذا الفرق ادى الى ان تكون هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي للمجموعة التجريبية.

وتضيف الباحثة ان هذا التطور والذي ادى الى فروق معنوية بين الاختبارين قد تجاوز الوسط الافتراضي الذي قيمته (72) د، وهذا يعني ان العينة ومن خلال كفاءة المنهج الموضوع قد تجاوزت حاجز االرهاب الاجتماعي وبمقدار (6.89) د، واذا ماقارنا ذلك بالوسط الافتراضي فان مؤشر التطور يبلغ (9%).

وعند مناقشة المجموعة التجريبية نلاحظ هناك فروق معنوية للمتغيرات في الاختبارين القبلي والبعدي والاختبار البعدي بعدي للمجموعتين في الرهاب الاجتماعي، ويعزى هذا التطور الى البرنامج الذي وضع وصحة مفرداته في الاخذ بظروف الايتام وواقعهم الصحي والنفسي وكذلك وضعهم الاجتماعي، اضافة الى الباحثة رات ان هناك تأثير متبادل بين تثاير بعض الاعمال اليدوية الذي يعد ترويحا للوضع النفسي، وتأثير البرنامج الارشادي بالمتغيرات الصحية.

فالبرامج الترويحية والرياضية لها تأثير إيجابي فى تخفيف بعض السلوكيات مثل الانعزالية وكذلك زيادة التفاعل الاجتماعي والشعور بالقيمة الذاتية والشعور بالانتماء اضافة الى فعاليتها في ترشيد السلوكيات الصحية (العتوم: 110:2006).

فمن خلال ذلك نلاحظ حالة التاثير المتبادل بين بعض الاعمال اليدوية والبرامج الارشادية التربوية، فالشعور بالذات والانتماء والتفاعل الاجتماعي كلها تعتبر محاور اساسية لوضع البرامج العلاجية النفسية او الارشادية، وتعتبر محاور ثانوية في البرامج الحركية، ولكن من خلال البحوث التي سبقت اوجد الباحثون ان هذه المحاور تتطور بسبب الالعاب، ولاتقتصر على تطوير الجوانب الصحية، وعلى ذلك اصبحت توضع في اهداف الوحدة التعليمية او التدريبية.

ان المشغولات لها تأثير الايجابي وفعال في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي وتنميتها من خلال ممارسة الألعاب وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع بقية الأقران، كما أن برامج الألعاب تؤدي إحداث تعديلات جوهرية في السلوك، فتفاعل الأقران فيما بينهم وإقامة الحوار والتواصل والمساندة كفريق واحد يؤدي إلى إحداث فروق كبيرة في البناء البدني والنفسي للبرامج التي توضع (Haney, Janell & Jones, Rusell T:67:2004).

ان كل ما تقدم من شرح ينصب في تنويع اساليب الاعمال، وتنوع ايجابياته والتي وضعتها الباحثة في نظام حزم معرفية للمشغولات، ان الايجابيات المقصودة لا تقتصر على الجانب النفسي وانما جانب ترويحي متكامل يشمل البدن والنفس وما تحتويه من مشاكل خاصة بسبب الوضع الاجتماعي المفروض عليها، اذا لأساليب التفكير اصبح وسيلة علاجية ولا يقتصر على انه وسيلة ترويحية وغايتها تنمية الحالة النفسية والفسلجية.

فالترويح يعد علاج، واحدى جوانب أهميته هو تناقص الشعور السلبي نحو الذات، وتزايد الشعور الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين، فهذا المستوى من الاعمار في مثل هذا الجو الاجتماعي يتحول إلى فرد أكثر اكتمالاً لأنه من خلال الاعمال والارشاد وتنوعه الذي يعتبر كوسيلة علاجية، سيتحرر من القيود ويكون أكثر تلقائية (عبد الباقي ومحمد :54:2001).

فمن خلال التنويع بين جلسات او وحدات الارشاد التربوي وبعض المشغولات اليدوية، يتم تقديم فرصة لإخراج مشاعرهم المضطربة بصورة مؤقتة، ولذلك زال احتمال كبت هذه المشاعر وزال احتمال فقدان التعرف على هويتهم وذاتهم في الواقع، أو حتى حدوث تشويه في هذه الهوية، ويتحررون من هذه المشاعر بصورة مؤقتة، لكي يتمكنوا من استخدام طاقاتهم بفاعلية أكثر من ذي قبل في كل المواقف الشخصية والاجتماعية مع اقرانهم في الحياة العامة، وحتى تغير سلوكهم مع البالغين (سليمان: 65:1990).

الفصل الخامس

- الاستنتاجات والتوصيات:

اولا- الاستنتاجات:

- ان البرنامج المعد كان له الاثر الايجابي في نفوس الايتام بشعورهم بالسعادة، كما انه محفزا لروح المعنوية بين الايتام.
- ان وقع البرنامج قد انتقل الى بقية الايتام من فئات اخرى من خلال محاولتهم تجريب الاعمال فيما بينهم.
- ساهم البرنامج في مساعدة العاملين في دار الايتام نحو السعي والاطلاع على الكتب والمراجع لتطوير خبرتهم ومناهجهم.
- ساهم البرنامج المعد في عقد صداقات وروابط بين الايتام فيما بينهم والعاملين في نفس الدار.
- وجود تأثير إيجابي للبرنامج الارشادي الفردي في الرهاب الاجتماعي للأيتام.

ثانيا - التوصيـــات:

- إجراء دراسات على انواع مختلفة من العينات (لغير الايتام)، لمعرفة مدى تأثير البرنامج الاكبر.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين والأخصائيين على أنشطة البرامج الحديثة والمختلفة التي تراعى الجوانب النفسية والاجتماعية لمراكز الايتام.
- إجراء دراسات مماثلة على فئة الاناث (اليتيمات)، لمعرفة تأثير هذا النوع من البرامج عليهن.
- استخدام البرنامج الارشادي ومعرفة تأثيره على مقاييس ومتطلبات نفسية اخرى(لليتيم)، لمعرفة مدى تأثير البرنامج عليها.

المصادر العلمية

- **الأمام، مصطفى محمود وآخرون؛ الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، (جامعة البصرة، دار الحكمة، 1991)**
- **الأميري،** أحمد علي محمد؛ **فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، (كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2002)**
- **حسن،** نبيل محمد محمد؛ **أثر استخدام التعلم الذاتي في درس التربية الرياضية على تعلم بعض المهارات لتلاميذ المرحلة الإعدادية: (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعة حلوان – كلية الت**ربية الرياضية، العدد 46، 2006)
- **خفاجة، ميرفت علي ومصطفى السايح ؛ المدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية،** ط 1 : (الإسكندرية، **ماهي لل**نشر والتوزيع وخدمات الكومبيوتر، **2007)**
- **الزوبعي، عبد الجليل والغنام محمد احمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الجزء الاول، جامعة بغداد، العراق، 1981.**
- **سليمان، عبدالرحمن** سيد؛ **علاج الأطفال باللعب، (دار النهضة العربية، القاهرة، 1990).**
- **شعبان،** نادية مصطفى؛ **برنامج إرشادي مقترح للنزلاء في مدرسة الفتيان، (المؤتمر التربوي الثاني، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، 2004)**
- **طاهر،** حسين محمد، **ومحي الدين الجردي، الارشاد النفسي التربوي بين الأصالة والتجديد، (الكويت، كلية التربية، جامعة الكويت، 1986)**
- **عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين. طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2000**
- **عبدالباقي وسلوى محمد؛ اللعب بين النظرية والتطبيق، ط2، (مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2001)**
- **العتوم،** عدنان يوسف؛ **علم نفس الجماعة، ط1، (عمان، اثراء للنشر والتوزيع، 2008).**

- **عكلة سليمان الحوري ومعيوف ذنون حنتوش؛ مدخل إلى علم النفس الرياضي، ط1، (الموصل, دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2011)**
- **عودة، احمد سليمان وملكاوي فتحي حسن. اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، ط2، جامعة اليرموك، الاردن، 1992.**
- **عيد،** محمد ابراهيم؛ **مقدمة في الارشاد النفسي، (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2005)**
- **عيسى،** عائشة محمد؛ **اثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير، (كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2003)**
- **الكبيسي؛ وهيب مجيد وعبد الامير الشمسي؛ الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، (بغداد، مطبعة كلية الإدارة والإقتصاد, 1992)**
- **وردة،** بلحسيني؛ **اثر برنامج معرفي- سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه، (كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011).**
- Adams, Georgis; Measurement and Edoluation in Educatio Psychology and Guidance, (New York, Holt, 1966.(
- Shaw M: **The Development of counseling program priorities progress and professionalism**, (the personal Guidance Journal, No. 5, 1977),
- Haney, Janell & Jones, Rusell T: **Comparison of External and self – Instruction strategies for training and mainlaing fire Emergency fire Emergency Responding**, (Reports – Research http:// www.eric.ed.gov).

الملـــحق (1)

محتويات الجلسات الارشادية الترويحية

ت	محتويات الجلسة الارشادية الترويحية	اليوم	التاريخ	الزمن
1	الافتتاح تعريفية بالجلسات	الخميس	2015/1/8	35د
2	الاستقرار النفسي	الخميس	2015/1/15	45د
3	تقدير الذات	الخميس	2015/1/22	45د
4	التفكير الايجابي	الخميس	2015/1/29	45د
5	التماسك الاجتماعي	الخميس	2015/2/5	45د
6	مواجهة الضغوط	الخميس	2015/2/12	45د
7	الكفاءة الذاتية	الخميس	2015/2/19	45د
8	فاعلية الذات	الخميس	2015/2/26	45د

توصيف وعرض جلسات البرنامج الارشادي الفردي والاعمال اليدوية المستخدم

الجلسة الاولى: (الافتتاحية): الوقت: (35)د:

اولا: الحاجات المرتبطة بالموضوع:

التهيؤ لبرنامج الارشادي الترويحي، التعارف بين الباحث وعينة البحث (المجموعة التجريبية) مجموعة المتغير المستقل والتأكيد علاقة تسودها المحبة، تزويد المجموعة الارشادية بالتعليمات الخاصة بالإرشاد والترويح، تحديد مكان وزمان الجلسات.

ثانيا: الاهداف العام:

- ✓ تعريف اعضاء المجموعة بالبرنامج ومتطلباته.

ثالثا: الاهداف السلوكية:

أن تتعرف المجموعة والباحثة فيما بينهن، أن تتعرف على أهداف ومحتوى البرنامج، إن يتعرف على زمان ومكان جلسات البرنامج، أن تزال الحواجز النفسية بين الايتام والباحثة، أن يشعر الايتام بالأمن والطمأنينة، أن يعرف الايتام أن جلسات البرنامج تختلف عن طبيعة الدرس.

رابعا: النشاط المتقدم:

تعريف الباحثة بنفسها اسمها وعملها، والتعرف على أسماء المجموعة التجريبية والترحيب بهم، وتعريف اعضاء المجموعة بأهداف ومحتوى البرنامج، وتقديم الحلوى لهم بجو من المرح والألفة، تحديد مكان الجلسات الإرشادية والتي ستكون (ساحة المدرسة وغرفة الرياضة ومختبر الحاسوب)، وتطلب الباحثة من اعضاء المجموعة التجريبية الالتزام بالتوقيتات المخصصة للجلسات وعدم التأخر عن الحضور، وفتح باب الحوار والنقاش لأعضاء المجموعة بجو من الديمقراطية لأجل إزالة الحواجز النفسية بينهن وبين الباحثة، وتطمئن الباحثة المجموعة بأن كل ما يدور في الجلسات هو سر فيما بينهم لأجل تنمية إحساس الطلبة بالأمن والطمأنينة، وتوضح الباحثة لاعضاء المجموعة بأن طبيعة جلسات البرنامج تختلف عن طبيعة الدرس وإن الهدف منها تنمية الذات المهارية لديهم.

خامسا التقويم:

- ✓ تطرح الباحثة سؤالاً على اعضاء المجموعة :ما أسم الزميل الجالس بجانبك أو التي يبعد عنك؟ وتطرح الباحثة سؤالا أخر هل هناك من لا ترغب في الاشتراك بالبرنامج؟ وكذلك هل هناك من اعضاء المجموعة لايلائمه مكان وزمان الجلسات الإرشادية.

الجلسة الثانية: الاستقرار النفسي وعدم الخوف: الوقت: (45)د:

اولا: الحاجات المرتبطة بالموضوع:

التعريف بالاستقرار النفسي، معرفة اسباب الخوف الاجتماعي والاستقرار النفسي.

ثانيا: الاهـــــداف:

- ✓ **الهدف العام:** معرفة ماهية الاستقرار النفسي وعدم الخوف بين اعضاء المجموعة التجريبية.
- ✓ **الهدف الخاص:** جعل اليتيم قادر على ان يستقر نفسيا وله القدرة على عدم الخوف.

ثالثا: الاهداف السلوكية:

- ✓ **تقديم الموضوع:** قامت الباحثة بتقديم موضوع عن الاستقرار النفسي الى المجموعة الارشادية وهو حالة يكون فيها اليتيم مستقرا من الناحية النفسية وذلك عندما تكون رويته واضحة عن نفسه وذاته وبذلك يشعر بالارتياح في كافة المواقف المختلفة، وهو ايضا قدرة اليتيم على ضبط نفسه وانفعالاته ازاء المواقف التي تستدعي انفعاله وحساسيته تجاه الاخرين، وان الاستقرار النفسي عند المراهقين هو القدرة على ضبط الانفعالات والركون الى الهدوء والثبات الانفعالي والتعامل بعقلانية من خلال ادراك للمواقف المختلفة التي تواجهه خلال اللعب، وربطها مع الخبرات والتجارب السابقة في النجاح والفشل وبذلك يتم تحديد نوع الاستجابة وطبيعتها والتي تتفق مع ذلك الموقف.
- ✓ **الخطوات الواقعة لتعلم السلوك:** قامت الباحثة بشرح الخطوات الواقعة لتعلم السلوك وكتابته على السبورة ومناقشتها، وان على الفرد اليتيم تقوية الروابط الاجتماعية، ومشاركة الاخرين في المناسبات الاجتماعية، واخضاع الافكار الى التفاؤل وعدم الشعور بخيبة الامل.
- ✓ **انموذج لمسؤولية سلوكية:** قدمت الباحثة انموذجا لمسؤولية سلوكية كالاتي: (هناك ثلاثة زملاء في المجموعة يتميزون بالتفاؤل والنضج الانفعالي فكيف تستطيع ان تستفاد من سلوكياتهم)؟ ثم استمعت الباحثة الى اجابات اليتم ومناقشتها بإشراف المرشدة النفسية مع تقديم التشجيع لهم وحرصت الباحثة على الاستماع الى اجابات الافراد وتزويدهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتحفيزية.

- ✓ **الفعالية والمرح:** قام كل يتيم من افراد المجموعة بتقديم نوع النشاط او الهواية التي يرغب في تقديمها مثل الفكاهة والطرفة وتمثيل دور معين لشخص ما وذلك من اجل تلطيف جو الجلسة.
- ✓ **تكرار التعلم:** اعادة ما تعلمه اعضاء المجموعة الارشادية عن الاستقرار النفسي وعدم الخوف بالاستعانة بما تم شرحه من ملاحظات ومعلومات.
- ✓ **الواجب البيتي:** مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة وتشجيع اعضاء المجموعة الذين اكملوا الواجب، ثم تكليف افراد المجموعة بتطبيق ما قد تعلمه خلال الجلسة في الحياة اليومية.

رابعا: التقويم البنائي (التلازمي):

- اعطاء فرصة للمجموعة الارشادية الترويحية لإصدار حكمها فيما اذا كانت الجلسة مفيدة في الحياة الواقعية.

الجلسة: الثالثة: تقدير الذات: الوقت: (45)د:

اولا: الحاجات المرتبطة بالموضوع:

تعرف اعضاء المجموعة على معنى تقدير الذات، تمكن الافراد من تقدير ذواتهم بإيجابيي.

ثانيا: الهدف العام:

تعريف اعضاء المجموعة بمعنى تقدير الذات، تمكين المجموعة من الايتام تقدير ذواتهم بايجابية.

ثالثا: الاهداف السلوكية:

أن تتعرف اعضاء المجموعة على معنى تقدير الذات، أن تتمكن اعضاء المجموعة من تقدير ذواتهم بايجابية، النشاط المتقدم في الاستفسار عن التدريب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء للافراد الذين أنجزوه على نحو جيد، تبدأ الباحثة بموضوع الجلسة وهو(تقدير الذات) وتعرفه بأنه (الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه بخصوص قيمته ووضعه الشخصي وذلك على ضوء الانطباعات والاستنتاجات التي تتكون لديه من خلال مراجعته لذاته وتفحصه لوضعيته وقدراته وإمكانياته ونشاطه وانجازاته ومدى تمكنه من إشباع حاجاته وقدرته على مواجهة متطلبات حياته) وتكتبه على السبورة، يناقش المرشد اعضاء المجموعة في ذلك وتقدم الشكر والثناء لهم، يوضح المرشد الى اعضاء المجموعة أهمية تقدير الذات للفرد ويوضح لهم (لكي يكون الفرد ايجابيا وقادرا على الاداء الجيد فعليه ان يقيم نفسه ويحدد الصورة التي تنطبق عليه وتعبر عن قيمته الواقعية, فإذا كان راضيا عن نفسه وعن ما استطاع تحقيقه بصفة عامة, فإنه يقدر نفسه بشكل ايجابي ويميل إلى تقبل ذاته، أما إذا كان غير راض عنها فإنه يقدر نفسه بكيفية سلبية ويميل على النفور من نفسه وعدم تقبله لذاته, ويقدم المرشد خطوتان تساعد في تنمية تقدير الذات وهما:

- **طريقة التقدير الذاتي الشخصي:** وتتمثل في قيام اليتيم بتقييم خصائصه وقدراته وإمكانياته الذاتية ومدى تمكنه من إشباع حاجاته والاستجابة لمتطلبات حياته.
- **طريقة التقدير الجماعي:** وتتمثل في قيام اليتيم بتقدير ذاته على أساس القيم والخصائص المميزة للجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها, حيث ينظر الفرد إلى نفسه من خلال الجماعة التي ينتمي إليها ويتبنى قيمها وأهدافها:
- مناقشة للمجموعة في تلك الخطوات وتقديم التعزيز لأعضاء المجموعة الذين يجيدون المناقشة.
- تقدم الباحثة انموذجا من الايتام اللذين يتتمتعون بتقدير ذات عالي وهم متمكنون من انفسهم.
- يناقش المرشد اعضاء المجموعة بذلك الانموذج ويشكر الذين يجيدون المناقشة.

❖ **الاعمال اليدوية**

- **الأدوات المستخدمة:**
- **الهدف من العمل**
- **طريقة العمل :**
- **رابعا: التقويم:**

تطرح المرشدة سؤلا على اعضاء المجموعة وهو ماذا نعني بتقدير الذات؟، وماهي الخطوات التي تساعد على تنميته؟، تلخيص ما دار في الجلسة، تحديد الايجابيات والسلبيات فيها، ماهي اهداف العمل اليدوي.

الجلسة: الرابعة: التفكير الايجابي: الوقت: (45)د:

اولا: الحاجات المرتبطة بالموضوع:

تعرف اعضاء المجموعة على معنى التفكير الايجابي، تمكن اعضاء المجموعة من التفكير بايجابية.

ثانيا: الهدف العام:

تعريف اعضاء المجموعة بمعنى التفكير الايجابي، تمكين اعضاء المجموعة من التفكير بايجابية.

ثالثا: الاهداف السلوكية:

أن تتعرف اعضاء المجموعة على معنى التفكير الايجابي، أن تتمكن اعضاء المجموعة من التفكير بايجابية، النشاط المتقدم الاستفسار عن التدريب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء لأعضاء المجموعة الذين انجزوه على نحو جيد، يبدأ المرشد بموضوع الجلسة وهو(التفكير الايجابي) وتعرفه بأنه (هو التفاؤل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى والنظر الى الجميل في كل شيء والبحث عن الجانب المثير في الحياة وان كانت ومضة ضوء) وتكتبه على السبورة، يناقش المرشد الافراد في ذلك وتقدم الشكر والثناء لهم، يوضح المرشد للمجموعة أهمية التفكير الايجابي للفرد وتوضح لهم لكي يكون الانسان ايجابيا وقادرا على الاداء المتسق ومتغلبا على الضغوط الحتمية نتيجة الرياضة الترويحية يجب ان يثق في قدراته ومواجهة التحدي وبانه قد يتدرب بما يكفي للتنافس وان ثقته بنفسه مرتبطة بلياقته الصحية جيدة, ويقدم المرشد خطوات تساعد في تنمية التفكير الايجابي وهي:

مواجهة الخوف وعدم توفر الصحة ولاسيما بعد التعرض الى الوعكات الصحية، عدم الانشغال ببعض المظاهر الجسمية التي تحدث لنا، عدم الانشغال بالنتائج السلبية التي تحدث لنا، تجديد ثقة المربين والاشخاص القريبين بي في هذه التجربة، اغلب الاشخاص المقربين بالنسبة لي ينظرون لي انني ناجح، مناقشة اعضاء المجموعة في تلك الخطوات وتقديم التعزيز الايتام الذين يحسنون المناقشة، تقدم الباحثة برنامجاً محوسباً حول التفكير الايجابي، يناقش المرشد المجموعة بمحاور البرنامج ويشكر الذين يجدن المناقشة.

❖ **الاعمال اليدوية**

- **الأدوات المستخدمة:.**
- **الهدف من العمل.**
- **طريقة العمل:**
- **التقويم:**

يطرح المرشد سؤالا على اعضاء المجموعة وهو:

ماذا نعني بالتفكير الايجابي؟، وماهي الخطوات التي تساعد على تنميته؟، تلخيص ما دار في الجلسة، تحديد الايجابيات والسلبيات فيها.

فتوى الجهاد للمرجعية الدينية في النجف ضد الاستعمار الايطالي في ليبيا عام 1911

د. رنا سليم شاكر العزاوي/ كلية التربية الاساسية/جامعة بابل

م. وائل جبار جودة النداوي/ كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة المثنى

The Religious Opinion of the Religious Scholars in the Sacred City of Najaf of Jihad Against the Italian Invasion to Libya in 1911

Ph. D. Rana Saleem Al-Azawi / College of Basic Education/ University of Babylon

Lect. Wa'al Jabar Jodah/ College of Education for Humanities/ University of Al-Muthana

Abstract

Studying the religious opinions of the religious reference of the Sacred Najaf is a subject that is rarely talked. The religious reference of the Sacred Najaf announced jihad to defend the Sunna Muslims who were invaded by the Italians despite the remoteness from Najaf. The question is why the She'a religious reference announced jihad to defend Sunna Muslims in a place far from Najaf? The answer is the Libyan people are Muslims and belief in Muhammad (peace be upon him and his Holly household) as a profit so they are our brethren as we share the same beliefs.

المقدمة

تعد دراسة فتاوى المرجعية الدينية في النجف الأشرف، من المواضيع التي لم تسلط عليها الأضواء الكافية لمعرفة توجهاتها الوطنية وأبعادها القومية والاسلامية، والمثير في الامر هو قيام المرجعية بإعلان الجهاد دفاعا عن المسلمين السنة الذين أعتدي عليهم من قبل الاستعمار الايطالي، في بقعة بعيدة جداً عن النجف، فما مصلحة المسلمين الشيعة للذهاب والاستشهاد في ذلك البلد؟ وللإجابة على ذلك لا بد من القول إن المرجعية الدينية نظرت الى الشعب الليبي بأنه ينطق الشهادتين في الاسلام، ويؤمن بنبي الرسالة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وهناك الكثير من المشتركات مع ذلك الشعب ولاسيما اللغة والعادات والتقاليد العربية، وفوق ذلك كله الأخوة في الدين.

ومن هذا المنطلق يمكن أن يعي القارئ مدى السماحة الدينية للمرجعية الدينية بالنظر الى تاريخها المشرف لكل الامة الاسلامية، ويشفع لها تاريخها في إسكات الاصوات النشاز التي تدعي التوجهات الطائفية لهذه المؤسسة الدينية الوطنية حاملة لواء الفكر الاسلامي، ومن دواعي اختياري لهذا الموضوع هو حب المعرفة والاطلاع عن تفصيلات تلك الفتوى، لأنها تدلل على إن المرجعية الدينية في النجف هي مؤسسة اسلامية لكل المسلمين على اختلاف مشاربهم وحاضنة لهم، ودراسة هذا الموضوع اليوم ضروري جداً، ولاسيما هناك الكثير من الجماعات والافراد لا يعرفون سوى اسم المرجعية الشيعية، فبيان هذا الموقف الجهادي عسى أن يدفعهم لقراءة المزيد عنها، ويعيد حسابات بعض المظللين من سياسيي الصدفة بتغيير المواقف والعودة الى الصف الوطني. وتضمن البحث مقدمة وثمانية محاور وخاتمة ناقش المحور الاول قضية التعريف بالمرجعية الدينية في النجف الاشرف، وظروف تأسيسها عام 1027م، ولاسيما بعد سيطرة السلاجقة على العراق وسياستهم الطائفية التي دفعت مؤسس الحوزة العلمية في النجف ابو جعفر محمد الطوسي بالهجرة من محلة الكرخ في بغداد الى الكوفة ثم الى النجف بعد أن تم حرق مكتبتين من أغنى المكتبات الاسلامية آنذاك، وتطرق الثاني الى هيكلية الدراسة في الحوزة العلمية لكي يكون للقارئ تصور عن هذه المؤسسة التي أنجبت علماء أعلام خدموا الدين الاسلامي بفكرهم المتنور الذي يؤمن بالاجتهاد وفق مقتضيات المرحلة التاريخية.

ودرس الثالث العوامل التي مهدت لاستعمار ليبيا ولاسيما أن الجانب الايطالي اتبع سلسلة من الاجراءات للهيمنة على الاقتصاد الليبي، وحاول كسب عطف الاهالي عن طريق فتح العديد من المدارس، فضلا عن تأسيس بنك دي روما

الذي فتحت له فروع في المدن الليبية وغرضه الاساس ابتزاز المواطنين وارغامهم على بيع اراضيهم، وتكفل الرابع بدراسة الاسباب المباشرة لإعلان الحرب وهي أسباب واهية كما وردت في البحث، ومسوغات إعلان الجهاد للمرجعية الدينية في النجف الاشرف في ظل تخلي العثمانيون عن أبناء طرابلس والجرائم البشعة التي ارتكبوها بحق السكان ويكفينا القول إنه في واقعة المنشية كانوا يشدون أيدي وأرجل النساء والرجال والاطفال ويذبحونهم، وهذا يذكرنا اليوم بما يفعله خوارج العصر من إرهابيي (داعش) اليوم من جرائم يندى لها جبين الانسانية.

وتابع الخامس نص فتوى الجهاد التي دعا إليها نخبة من علماء المرجعية آنذاك وفي مقدمتهم محمد كاظم الخراساني، ومحمد آل شيخ صاحب الجواهر، ومحمد سعيد الحبوبي، وغيرهم الذين عدوا هذه الحرب هي حرب صليبية ضد المسلمين ولا بد من نصرتهم تحت شعار أنصر أخاك المسلم المستضعف، من الجيش الايطالي الذي لا يعرف الرحمة والذي أنتهك الاعراض وارتكب المجازر، وناقش السادس صدى فتوى المرجعية الدينية على الشارع العراقي، فهب خطباء المنبر الحسيني من أجل التثقيف لتلك الفتوى، وخرج آلاف المتظاهرين في بغداد ولاسيما في باب المعظم والكاظمية، وكذلك في النجف وكربلاء والحلة والشامية والبصرة، من أجل تلبية نداء المرجعية، وجمع المتظاهرين التبرعات لدعم المجاهدين في طرابلس. وأستعرض السابع تأثير الفتوى على الشعراء الذين وظفوا طاقاتهم الشعرية لأثارة الجماهير وكسب عطفها لدعم الشعب الليبي وذكر الباحثان نماذج من أولئك الشعراء وفي مقدمتهم عبد المحسن الكاظمي الذي دعا الى نصرة طرابلس، وكذلك الحال مع الشاعر عبد المطلب الحلي الذي أكد على ضرورة الاقتصاص من الايطاليين وجرائمهم، الى جانب ما كتبه محمد حسين كاشف الغطاء الذي أصبح مرجعاً كبيراً فيما بعد. وسلط الثامن الضوء على صدى فتوى المرجعية على تبني الصحف المحلية لقضية العدوان الايطالي على ليبيا، ومن أهم تلك الصحف هي: صدى بابل، والنجف، والحياة البغدادية وسبيل الرشاد البغدادية أيضا.

ومن أهم المصادر والمراجع المعتمدة في البحث هي رسالة الماجستير لعلاء عزيز كريم الذي كتب عن المرجعية الدينية ودورها السياسي في العراق 1921–1924، وأستقى الباحثان معلومات مهمة من هذه الرسالة في المحورين الأولين، وكذلك محمد علي حامش الذي سلط الضوء على عمر المختار وحركة المقاومة المسلحة في ليبيا ضد الاستعمار الايطالي 1911–1931، فإنه قدم معلومات مهمة تمت الاستفادة منها في المحور الثالث والرابع، وقدم محمد سعيد الطريحي معلومات غاية في الأهمية في بحثه الموسوم بـ المرجعية الدينية وقضايا العالم الاسلامي: الغزوا الايطالي للقطر الليبي وحرب طرابلس سنة 1911، وظفت في المحورين الخامس والسادس، في حين استفاد الباحثان من بحث الشعر العراقي وحرب طرابلس الذي كتبه ابراهيم الوائلي، وأخيراً أخذ البحث معلومات مهمة جداً من أطروحة الدكتور محمد هليل الجابري التي تحدث فيها عن الحركة القومية في العراق بين 1908–1914. والله الموفق

أولاً: التعريف بالمرجعية الدينية في النجف الأشرف:

تعد الحوزة العلمية مؤسسة علمية متخصصة في دراسة العلوم الفقهية الاسلامية، وارتبطت هذه المؤسسة بالمذهب الشيعي،[1] وأشارت المصادر الى إن الشيخ ابو جعفر محمد بن علي بن الحسين الطوسي،[2] أسس أول حوزة علمية بالنجف الاشرف، والسبب الذي دعاه الى ترك محلة الكرخ في بغداد والتوجه الى النجف هو كثرة المضايقات التي تعرض لها، ولاسيما بعد وصول طغرل بيك اول ملوك السلاجقة الى بغداد عام 447هـ/1026م، فقد كثرت الفتن، و راح ضحية تلك الفتن مكتبتان للشيخ الطوسي من أغنى المكتبات في ذلك العصر، التي كانت عامرة بأمهات الكتب المخطوطة، والتي قاربت في إحداهما من عشرة آلاف مجلد، ونتيجةً لذلك قرر التوجه الى الكوفة ثم الى النجف مؤسساً النواة الأولى للحوزة العلمية على أرضها عام 448هـ/1027م.[3]

وهناك دواعي الاخرى لهجرته الى النجف هو سياسة السلاجقة القائمة على أساس التفرقة الطائفية، الى جانب سوء الحالة الاقتصادية وغلاء الاسعار بسبب الاضطراب السياسي الحاصل، وأثر طلاب العلم سلباً الى حد عدم استطاعتهم الاستمرار في بغداد، فضلاً عن أنتشار الفقر والمرض والجوع و أنتشار السراق وقطاع الطرق.[4]

وحدث تغيير كبير في تاريخ المدينة، فقد برزت فيها جامعة اسلامية مختصه في مجالات الفقه وأصوله والفلسفة الاسلامية وتفسير القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وتلك الجامعة هي الحوزة العلمية، التي أصبحت قبلةً لطلبة العلم بعد أن فتح باب الاجتهاد على مصراعيه، و وضع طريقة للبحث في الاصول، وكان طلبتها من مختلف الدول الاسلامية.[5] ويمكن الاستنتاج مما تقدم أن الحوزة العلمية صنعتها الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فلم تكن النجف مركز استقطاب السكان، ولكن تغير الحال مع ظهور الحوزة العلمية فيها، التي استقبلت الطلاب من كل البقاع الاسلامية وخرجت علماء اعلام خدموا الدين الاسلامي من خلال فكرهم الوسطي الذي دعا الى التسامح والابتعاد عن النفس الطائفي وذلك ينطبق على الشيخ الطوسي مؤسس الحوزة العلمية في النجف الاشرف، فضلا عن ذلك اكتسبت الحوزة العلمية مكانة متميزة وذلك لمجاورتها الصحن العلوي الشريف.

ثانياً: لمحة عامة عن هيكلية نظام الحوزة العلمية:

لم يكن في الحوزة العلمية نظام محدد في الدراسة بل لها نظامها الخاص ولا يوجد بها صفوف منتظمة ولا كتب مقررة أو أساتذة محددين، فإن الطالب يقرأ أي كتاب رغب فيه أو يدرس عن أي استاذ، في مكان غير محدد سواء مسجد أم دار أم مدرسة.[6] وتتدرج المراتب العلمية فيها من واعظ، ثم الى حجة الاسلام، ثم حجة الاسلام والمسلمين، ثم أية الله، وبعد ذلك أية الله العظمى،[7] بينما المراحل الدراسية في الحوزة فهي ثلاثة مراحل هي (المقدمات، والسطوح، والبحث الخارجي)، ولكل مرحلة خصوصيتها في الدراسة بحيث يمكن وصف مرحلة البحث الخارجي بأنها أشبه بمرحلة الدراسات العليا[8]، ويرى الباحثان إن الفكر الشيعي للحوزة العلمية ظل مستمراً كمركز إشعاع علمي، وفكرها لم يكن متجمد عند مرحلة معينه بل انها تعتمد على التجديد الفكري والدليل على ذلك اعتمادها مبدأ الأعلمية في التقليد أي أتباع الشخص الأكثر علما وفضلاً، ولن تتوقف في التقليد على شخص واحد، وإنما يتم تقليد الذي يليه في العلمية، وللمجتهد الأكبر للطائفة الشيعية أو المرجع الأعلى صفات خاصة تؤهله لقيادة العالم الاسلامي لا أبناء طائفته فقط.

ثالثا: العوامل التي مهدت الى احتلال ليبيا:

خضعت طرابلس الغرب (ليبيا) للسيطرة العثمانية منذ عام 1551، وقسمت البلاد أبان عهد العثمانيين الى ثلاثة أقسام رئيسية: هي أقاليم، (طرابلس، وبرقة، وفزان)، وطيلة القرن التاسع عشر كانت سيطرة العثمانيين على المناطق الساحلية قوية في حين سيطرتهم على المناطق الداخلية ضعيفة،[9] وخلال الاعوام الاولى من القرن العشرين زادت أطماع ايطاليا في ليبيا، ولاسيما بعد احتلال فرنسا لمراكش بعد الجزائر وتونس، واحتلال بريطانيا لمصر.[10]

ونتيجةً لذلك بدأ التغلغل الايطالي في ليبيا، فقد بلغ عدد الجالية الايطالية في ليبيا عام 1900، حوالي ألف ومائة شخص، فضلا عن ذلك قام الايطاليين بسلسلة من المشاريع الاجتماعية والثقافية، فأسسوا مستشفى ايطالية وعدد من المدارس ومصلحة بريد ايطالية وملجئ للأيتام، بين عامي 1900–1903، وأنشأوا بنك روما في طرابلس عام 1907، وفتحت له فروع في باقي الاقاليم، وبذل البنك المذكور جهودا حثيثة من أجل شراء الاراضي من الاهالي بأضعاف أسعارها، وأتباع سياسة الاقراض والاستملاك في حال عجز أفرادها عن الوفاء بالالتزامات مع البنك، وسيطر الايطاليون تدريجياً على صادرات البلاد من الصوف والحبوب وعشب الحلفا، ريش النعام،[11] وتم أرسال بعثة علمية أثرية الى طرابلس عام 1910، وظاهر عمل هذه البعثة هو التنقيب عن معدن الفوسفات واجراء حفريات اثرية، ولكن مهمتها الاساسية هي وضع المصورات والخرائط الجغرافية اللازمة للعمليات العسكرية.[12]

ويمكن القول ان الاجراءات الايطالية لاحتلال ليبيا خطط لها منذ أعوام، فقد أستغل الايطاليون حالة الفقر والفاقة التي عانى منها سكان ليبيا خلال تلك المرحلة التاريخية من أجل تنفيذ مخططاتهم المشؤومة ولاقت تلك الخطط ثمارها، وفق مجتمع تعامل مع الطرف المقابل بحسن النية، ولكن أثبتت الايام إن ما يبتغيه الايطاليون ليس الاعمال الخيرية بل السيطرة على موارد هذه المنطقة مدفوعين بروحهم الصليبية.

رابعاً: إعلان الحرب ومسوغات فتوى الجهاد للمرجعية الدينية:

أكملت ايطاليا استعداداتها العسكرية لاحتلال ليبيا، أواخر عام 1911، وبلغت القوات العسكرية المعدة للغزو اربع وثلاثون ألف جندي، وستة الاف وثلاثمائة حصان، وألف وخمسين عربة، وثمان وأربعون مدفعاً ميدانياً، وأربع وعشرين مدفعاً جبلياً، ومائة وخمس وأربعون سفينه حربية، ومائة وأربعة عشر قطعة بحرية أخرى ضد القوات العثمانية المكونة من خمسة الاف مقاتل في طرابلس وألفين في برقة، وكانت حجة الايطاليين هي مقتل شخصين إيطاليين في ليبيا عام 1908، وهي حجة واهية، و زعمت إن أملاك الايطاليين وحياتهم في خطر على الرغم من محاولة العثمانيين استرضاء الايطاليون إلا أنهم لم يلقوا إذن صاغية لذلك.[13]

أعلنت إيطاليا الحرب على الدولة العثمانية في ليبيا يوم التاسع والعشرين من أيلول عام 1911، ولم يكن أمام الدولة العثمانية إلا إعلان موقف الحياد، ومما زاد الطين بلة هو قيام الحكومة العثمانية بسحب معظم قواتها من ليبيا عام 1910، بحجة إن وضعها في اليمن والبلقان حتم عليها ذلك، فضلا عن سحب أسلحتها الاحتياطية في ليبيا والتي قدرت بأربعين ألف بندقية، الى جانب سحبها الضباط الأكفاء ولاسيما العرب، وتركت البلاد بسبعة آلاف جندي، وتم إهمال تموين البلاد، في ظل تلك الظروف الحرجة التي أشتد فيها الجوع والقحط.[14]

وقف السكان المحليين مكتوفي الايدي أمام تلك التطورات، وجاء اليهم عدو لا يعرف الرحمة او الشفقة تدفعه روحه الصليبية للنيل من السكان العزل، وعلى الرغم من الامكانات المتواضعة، قاد حركة المقاومة في طرابلس سليمان الباروني وفرحات بك، بينما قاد حركة المقاومة في برقة السيد أحمد الشريف، وتعاون الطرفان من أجل مواجهة الاستعمار الايطالي، ولكن الكثرة غلبة الشجاعة فقد أستطاع القوات الايطالية احتلال البلاد في ظرف شهر.[15]

ولن تحمل تلك الحرب الشعواء التي خاضها الايطاليون أدنى مراتب الشرف العسكري فقد انتهكوا كل القيم العسكرية وقد رافقت تلك الحرب أعمال مشينة من القتل والابادة، والتخريب الوحشي، ففي واقعة المنشية التي حدثت في الثالث والعشرين من تشرين الاول عام 1911، كان الايطاليون يشدون أيدي الرجال والنساء والاطفال ويذبحونهم، وأباحوا القتل في طرابلس، وشارك بتلك المجازر الضباط والجنود، وبعض القساوسة، وصار إطلاق النار على الابرياء من وسائل التسلية للجنود الايطاليين، وصرح أحد المرافقين للجيش الايطالي في طرابلس وهو الانكليزي فرانسز ماكولا إذ قال: " **أبيت البقاء مع جيش لا هم له إلا ارتكاب جرائم القتل، وإن ما رايته من متاعب، وترك النساء المريضات وأطفالهن يعالجن سكرات الموت على قارعة الطريق جعلني أكتب للجنرال كانيفا كتاباً شديد اللهجة أقول فيه: إني أرفض البقاء مع جيشاً لا أعده جيشاً بل عصابة من قطاع الطرق القتلة**".[16]

ويرى الباحثان إن المرجعية الدينية لم تغفل عن تلك الجرائم، واتبعت شعار انصر أخاك المسلم المستضعف، الذي ترك تحت رحمة من لا يرحم فإن جرائم الجيش الايطالي، بقيت عار كبير في شرف الجندية الايطالية، وبينت همجية تلك القوات التي تدعي بأن جذورها ترتبط بالإمبراطورية الرومانية المقدسة، التي هي رمز للمدنية وللحضارة الاوربية.

خامساً: فتوى الجهاد للمرجعية الدينية أهدفها وأبعادها:

صدرت فتاوى الجهاد من قبل كبار مراجع التقليد آنذاك، في النجف الاشرف وفيما يأتي نص الفتوى:

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى كافة المسلمين الموحدين وممن جمعتنا واياهم جامعة الدين والاقرار بحمد سيد المرسلين، السلام عليكم ايها المحامون عن التوحيد والمدافعون عن الدين والحافظون لبيضة الاسلام لا يخفى عليكم ان الجهاد لدفع هجوم الكفار على بلاد الاسلام وثغوره مما قام اجماع المسلمين وضرورة الدين على وجوبه. قال الله سبحانه: "انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ". هذه كفرة ايطاليا قد هجموا على طرابلس الغرب التي هي من أعظم الممالك الاسلامية وأهمها فخربوا عامرها وأبادوا أبنيتها وقتلوا رجالها ونسائها واطفالها مالكم تبلغكم دعوة الاسلام فلا تجيبون، وتوافيكم ضرخة المسلمين فلا تغيثون، أنتنظرون أن يزحف الكفار الى بيت الله الحرام، وحرم النبي والائمة عليهم السلام ويمحوا الديانة

الاسلامية عن شرق الارض وغربها وتكونوا معشر المسلمين أذل من قوم سبأ، فالله الله بالتوحيد، الله الله في الرسالة، الله الله في نواميس الدين، وقواعد الشرع المبين، وفيما بعد التوحيد إلا التثليث، ولا بعد الاقرار بمحمد (صلى الله عليه واله وسلم) إلا عبادة المسيح، ولا بعد استقبال الكعبة إلا تعلق الصليب، ولا بعد الاذان إلا قرع النواقيس فبادوا الى ما أفترضه الله عليكم من الجهاد في سبيله، واتفقوا ولا تفرقوا، وأجمعوا كلمتكم وابذلوا اموالكم وخذوا حذركم واعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم لئلا يفوت وقت الدفاع وأنتم فاعلون، وينقضي زمن الجهاد وأنتم متثاقلون (وليحذر الذي يخالفون عن أمره أن تصيبهم فتنة أو يصيبهم عذاب أليم).

خادم الشريعة المطهرة محمد كاظم الخراساني الأحقر الجاني عبد الله المازندراني الجاني شيخ الشريعة الاصفهاني الأقل علي رفيش أقل خدام الشريعة محمد حسين القمشة أقل خدام الشريعة الغراء حسن بن المرحوم صاحب الجواهر الأحقر الجاني السيد علي التبريزي الأقل الجاني مصطفى الحسيني الكاشاني الراجي عفو ربه محمد آل الشيخ صاحب الجواهر قدس سره الراجي عفو ربه الغفور محمد جواد الشيخ مشكور ق س الأحقر جعفر ابن المرحوم الشيخ عبد الحسن ق س بسم الله الناصر المعين أنا وكل المسلمين نستعين الأقل محمد سعيد الحبوبي.[17]

ويمكن الاستنتاج مما تقدم إن الحرب كما صورتها الفتوى التي أصدرها كبار مراجع التقليد غرضها الاساس ديني بحث وهدفها القضاء على الوجود الاسلامي ليس في المغرب العربي فحسب بل في المشرق العربي، ودعت الى مناصرة المجاهدين بالمال والأنفس، و وصفت الحالة المأساوية التي شهدتها طرابلس في تلك المرحلة التاريخية، و طلبت من المسلمين على اختلاف مشاربهم نصرة إخوانهم الموحدين ضد الكفرة الملحدين الذين آمنوا بالتثليث وحرفوا ما جاء به النبي عيسى عليه السلام، وتعد هذه الفتوى نداء لتوعية المسلمين عن مخاطر ذلك الاحتلال وأبعاده غير الانسانية.

سادساً: صدى تلك الفتوى في الشارع العراقي:

وزعت الفتوى التي أسلفنا ذكرها في جميع أنحاء العراق وأمتد صداها الى كل المسلمين في إيران و روسيا والهند وغيرها من البلاد الاسلامية، وأندفع الناس بحماس كبير من أجل التطوع والتبرع، وبدأت الصحف بالكتابة لدعم المجاهدين الليبيين، و و نقل خطباء المنبر الحسيني فتوى المرجعية الدينية للجماهير وشرحوها لهم، وهذا الأمر زاد حماس الناس وتطلعاتهم للمشاركة في الجهاد الى جانب إخوانهم في ليبيا، وأقيمت الاحتفالات ذات المظهر الديني لدعم المجاهدين هناك[18]، وأحتشد الاهالي في بغداد بعد الهجوم على طرابلس في ساحة باب المعظم وتقدموا بتسجيل أسمائهم للتطوع، وفي يومي السادس والسابع من تشرين الاول عام 1911، سارت مظاهرات أخرى في ذات المنطقة ضمت ما يقارب العشرة الاف شخص كانوا ينقرون الطبول ويرددون أهازيج الحرب، في الثامن منه تظاهرت حشود كبيرة من النساء والاطفال ورجال العشائر العربية في أزقة بغداد، وجرت مظاهرات مماثلة في الكاظمية حيث أحتشد الأهالي عند الضريح وتكلم خطباؤهم فهاجموا ايطاليا ودعوا السنة والشيعة الى توحيد صفوفهم ونبذ الخلافات الطائفية، وابتهلوا ان ينصر الله العرب الطرابلسيين في محنتهم، وفي التاسع من تشرين الاول توجه المتظاهرون من مدينة الكاظمية عبر الجسر الخشبي الى مدينة بغداد، وكانوا يرددون هتافات بنصرة الطرابلسيين ويمزجونها بابتهالات دينية، ثم نظموا مظاهرة أخرى في العاشر من تشرين الاول عند ضريح الامام موسى الكاظم. وأثناء المظاهرات أطلقت العيارات النارية التي كانت بمثابة انذار للأوربيين الموجودين في بغداد، وردد المتظاهرون عدة شعارات معادية لهم من بينها " **لعن الله كل أبو شفقه**".[19]

وقام عدد من أعيان الشامية بتأليف جمعية في القضاء المذكور، وكان الشيخ مبدر الفرعون وأخوته من أوائل المتبرعين لها، حيث دفعوا ثلاثمائة ليرة، وتبرع الشيخ نفسه بخمسمائة ليرة أخرى، فضلا عن ذلك عقد أهالي كربلاء اجتماعاً عاماً عند ضريح الأمام الحسين عليه السلام، وألقيت فيه الخطب الحماسية، ثم جمعت التبرعات فبلغت ستمائة ليرة يوم الرابع من تشرين الاول وسبعمائة ليرة في يوم الثامن من تشرين الاول. وتظاهر في الثاني عشر من تشرين الاول ما يقارب الالفين من الاهالي ثم احتشدوا عند ضريح الامام الحسين وألقى السيد جواد الروزخون كلمة أثنى فيها على شجاعة الطرابلسيين، وشهدت مدينتا النجف وسامراء مظاهرات مماثلة يومي الحادي عشر والسابع عشر من تشرين الاول،

وألقيت الخطب الحماسية، ودعا الخطباء الى نبذ الخلافات الطائفية وتوحيد الجهود، ثم تم جمع التبرعات فجمع أهالي النجف مائة وأثنين وأربعين ليرة خلال يوم واحد.[20]

وتأزر المسلمون والمسيحيين على تشكيل لجان خاصة لمساعدة الطرابلسيين في حربهم، وفي يوم السابع والعشرين من تشرين الأول، أعلنت أسواق البصرة أضراباً عاما وتجمهر الاهالي خارج المدينة للاحتجاج على ايطاليا، وبدأوا يرددون أهازيج الحرب ويلوحون بأعلامهم ويطلقون العيارات النارية، وانضم اليهم أعداد كبيرة من الزنوج وهم ينقرون على الطبول، والتحق بهم أعداد غفيرة من اهالي الزبير، فبلغ عدد المتجمهرين ما يقارب الثلاثة آلاف مواطن.[21] ويرى الباحثان إن فتوى المرجعية الدينية لاقت تأثير كبير في الأوساط العراقية وتعاطف معها غير المسلمين من أبناء الوطن، فسقطت الدماء الشيعية دفاعا عن حرائر ليبيا وأشرافها الذين هم من المذهب السني، وهذا يعني إن المرجعية الدينية هي حاملة لواء السلام والحفاظ على كل المسلمين من كل مكروه.

سابعاً: تأثير فتوى المرجعية على الشعراء:

تعاطف الشعراء مع فتوى المرجعية آنذاك، ولم يوثق جميع ما طرحه الشعراء، ولكن يمكن تسليط الضوء على نماذج من أولئك الشعراء الذين نددوا بسياسة ايطاليا تجاه طرابلس، ومن أبرزهم عبد المحسن الكاظمي إذ قال في إحدى قصائده:

يوم تظل له الآماق دامية وتلتظى عنده الاضلاع والحزم
من ذا يقر له جنب ومضطجع والبيت مضطرب الاركان والحرم؟
ببرقة وبني غازي وأختهما أعني طرابلس عاث الازلم الغشم
أهل العزيمة ليس اليوم يوم ونى وليس بحمد بعد اليوم معتزم
هذي طرابلس تدعوكم لنجدتها فشاطروها الاسى أو تفرج الازم
اخوانكم في العرى صرعى ونسوتهم مروعات ولا مأوى ولا حرم[22]

وكتب الشاعر عبد المطلب الحلي من شعراء الفرات الاوسط، و ولد ونشأ بمدينة الحلة، قصيدة بخصوص حرب طرابلس أبرز ما جاء فيها:

كيف ترجو كلاب رومه منا أن ترانا لحكمها خاضعينا
دون أن نفلق الجماجم والها م بضرب يأتي على الدارعينا
نبحونا مهولين فلما أن زارنا عاد النباح أنينا[23]

وهناك قافلة من الشعراء الذين عبروا عن تلك القضية ومنهم محمد حسين كاشف الغطاء، الذي أصبح فيما بعد مرجعا كبيراً للطائفة الشيعية وأهم ما قاله:

أيرجوا الاسلام لقيان سلم بعد حرب الطليان والبلقان؟
يتشكى المراكشي اعتصابا وكشكواه يشتكي (العثماني)
واذا ولولت طرابلس في الغر ب أتاها العويل من (ايران)[24]

ويرى الباحثان إن تلك الأشعار[25] أثرت على المجتمع العراقي ومثقفيه، الذين كانوا يستشهدون بهذه الاشعار لشحذ همم المجتمع من أجل زيادة التفاعل مع تلك القضية، ولعبت الصحافة المحلية دور كبير في نشر تلك الاشعار، وكذلك خطباء المنبر الحسيني الذين لهم مكانه متميزة في ذكرها لاستعطاف الجمهور.

ثامناً: صدى فتوى المرجعية على الصحافة المحلية:

أحدى نتائج فتوى المرجعية الدينية تفاعلت الصحف العراقية بكافة توجهاتها مع الاحداث الجارية في طرابلس، والتفتت تلك الصحف لمراقبة الأحداث وتطورها، وكتبت عدة مقالات في هذا الشأن، وبينت حجم الخسائر التي أوقعها العرب الطرابلسيين في صفوف القوات الايطالية، ولاسيما صحيفة صدى بابل وحاولت الصحف دفع الروح المعنوية للقتال،

وذلك عن طريق الكتابة عن الأزمات التي تعترض الحكومة الايطالية، والحالة المزرية التي كانت تعيشها قواتها، وحملة الصحافة العراقية الحكومة العثمانية مسؤولية الهجوم على طرابلس، وتناولت جريدة النجف موضوع حرب طرابلس بأنه جزء من السياسة البريطانية وأهدافها الاستعمارية في أحكام سيطرتها على بقية المنطقة العربية، وشاركتها هذا الرأي صحيفة الحياة البغدادية[26]، وذكرت صحيفة سبيل الرشاد البغدادية إن الاجراءات التي أتخذها العرب في العراق لم تكن كافية لمؤازرة إخوانهم في طرابلس، واستشهدت بوقائع من تاريخ العرب لثير حماس الاهالي وتدفعهم الى المزيد من بذل التضحية في سبيل تلك القضية.[27] ويمكن القول إن الصحافة العراقية بكافة توجهاتها أيدت نصرة الطرابلسيين في حربهم غير المتكافئة، أمام جحافل القوات الايطالية، ولذلك فإن فتوى المرجعية الدينية زادت من اندفاع الكتاب ولاسيما المسلمين للكتابة عن معاناة أبناء طرابلس، والميدان الصحفي هو بمثابة حامل لواء الاعلام في تلك المرحلة التي لا يوجد فيها الاعلام المرئي وغير المرئي للجمهور العراقي، وكانت المقاهي بمثابة مراكز تثقيفية فإن المثقفين يشرحون فيها ما يكتب في الصحافة لجمهور الناس البسطاء.

الخاتمة

- أثبت البحث الهوية الوطنية للمرجعية الدينية في النجف الأشرف وإنها تتعامل على أساس إنساني فجرائم الذبح وانتهاك الأعراض تستوجب اعلان الجهاد.
- كشف البحث مدى التفاعل الشعبي مع فتوى المرجعية عن طريق المظاهرات في المدن المقدسة وبقية المدن الأخرى وحملة التبرعات لنصرة المجاهدين في طرابلس.
- تأكد من دراسة البحث تخاذل الدولة العثمانية عن نصرة الشعب الليبي الذي كان لا حول له ولا قوة، وجاءت فتوى المرجعية في ظرف كان الشعب الليبي بحاجة ماسة لها.
- ظهر من خلال البحث مدى تفاعل الشعراء وخطباء المنبر الحسيني والصحفيين مع فتوى المرجعية الدينية.

الهوامش والمصادر:

1. علاء عزيز كريم، موقف الحوزة العلمية في النجف الاشرف من التطورات السياسية في العراق 1921-1924، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية جامعة بابل عام 2007، ص5.
2. ابو جعفر محمد بن علي بن الحسين الطوسي: عرف بالطوسي نسبة الى مدينة طوس من مدن خراسان في بلاد فارس، ولقب بشيخ الطائفة، ولد في شهر رمضان عام 385هـ/964م، وهاجر الى بغداد عاصمة العباسيين عام 408هـ/987م، وكان في الثالثة والعشرين من عمرة، وأصبح من علماء الشيعة الاثنا عشرية عام 436هـ/1015م، وتوفي في 460هـ/1068م. ينظر: الموسوعة الحرة:http://ar.wikipedia.org
3. علاء عزيز كريم، المصدر السابق، ص13.
4. المصدر نفسه، **ص13**.
5. المصدر نفسه، ص16؛ حسين علي الفاضلي، الحوزة العلمية، دراسة وتحليل، الحوزة العلمية الزينبية نموذجاً، مجلة الراشد، العددين 17-18، دمشق، 2004، ص249.
6. علاء عزيز كريم، المصدر السابق، ص21.
7. محمد الحسيني الشيرازي، نظام الحوزات العلمية، ط1، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر، بيروت، 2003، ص3.
8. موسوعة الرشيد:http://www.alrashead.net/index.php?previn&id=199&
9. محمد علي حامش، عمر المختار وحركة المقاومة المسلحة في ليبيا ضد الاستعمار الايطالي 1911-1931، مجلة المؤرخ، العدد 39، بغداد، 1988، ص13.
10. زاهية قدوري، تاريخ العرب الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، 1967، ص419.

11.محمد علي حامش، عمر المختار وحركة المقاومة المسلحة في ليبيا ضد الاستعمار الايطالي 1911–1931، مجلة المؤرخ، العدد 39، بغداد، 1988، ص16.

12.زاهية قدوري، المصدر السابق، ص419.

13.كولا فولايان، حركة المقاومة في ليبيا، ترجمة محمد علي داهش، مجلة أفاق عربية، العدد الثالث، بغداد، 1979، ص ص 108–109.

14.الطاهر احمد الزاوي، جهاد الابطال في طرابلس الغرب، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت، 1970، ص35.

15.محمد علي حامش، عمر المختار وحركة المقاومة المسلحة في ليبيا ضد الاستعمار الايطالي 1911–1931، مجلة المؤرخ، العدد 39، بغداد، 1988، ص17.

16.محمد سعيد الطريحي، المرجعية الدينية وقضايا العالم الاسلامي: الغزوا الايطالي للقطر الليبي وحرب طرابلس سنة 1911، مجلة الموسم، مجلة فصلية مصورة تعنى بالتراث والاثار، العدد السادس، بيروت، 1990، ص ص379–380.

17.محمد سعيد الطريحي، المرجعية الدينية وقضايا العالم الاسلامي: الغزوا الايطالي للقطر الليبي وحرب طرابلس سنة 1911، مجلة الموسم، مجلة فصلية مصورة تعنى بالتراث والاثار، العدد السادس، بيروت، 1990، ص ص 381–382؛ مجلة العلم النجفيه، المجلد السابع، الجزء السادس، تشرين الثاني 1911، ص249.

18.محمد سعيد الطريحي، المرجعية الدينية وقضايا العالم الاسلامي: الغزوا الايطالي للقطر الليبي وحرب طرابلس سنة 1911، مجلة الموسم، مجلة فصلية مصورة تعنى بالتراث والاثار، العدد السادس، بيروت، 1990، ص380.

19.محمد هليل الجابري، الحركة القومية في العراق بين 1908–1914، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الاداب جامعة بغداد عام 1980، ص ص 423–425.

20.المصدر نفسه، ص ص 426–427؛ وميض جمال نظمي، شيعة العراق وقضية القومية العربية: الدور التاريخي قبيل الاستقلال، مجلة المستقبل العربي، الأعداد 42–44، بيروت، 1982، ص ص 81–82.

21.محمد هليل الجابري، المصدر السابق، ص428.

22.ابراهيم الوائلي، الشعر العراقي وحرب طرابلس، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد السابع، بغداد، 1964، ص ص 204–205.

23.للمزيد من التفصيلات ينظر: علي الخاقاني، شعراء الحلة، المجلد 3، المطبعة الحيدرية، النجف، 1953، ص ص 230–233.

24.رفائيل بطي، الادب العصري، الجزء الثاني، المطبعة السلفية، القاهرة، 1923، ص87–89.

25.هناك الكثير من الشعراء الذين كتبوا عن هذه القضية لم يذكرهم الباحثان في متن البحث وذلك لكثرتهم ومنهم: محمد حسين ابو المحاسن، والشيخ محمد رضا الشبيبي، و باقر الشبيبي، و علي الشرقي،وعبد العزيز الجواهري، وغيرهم. وللمزيد من التفصيلات عن اولئك الشعراء ينظر: ابراهيم الوائلي، الشعر العراقي وحرب طرابلس، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد السابع، بغداد، 1964، ص ص 202–217.

26.محمد هليل الجابري، المصدر السابق، ص ص 433–438.

27.المصدر نفسه، ص 439.

فضاءات العولمة وجودة التعليم العالي

م.م. نسرين حمزة السلطاني
كلية التربية الاساسية/ قسم العلوم العامة

Globalization and the Quality of Higher Education

Asst. Lect. Nisreen Hamzah Al-Sultani
College of Basic Education/ Dept. of General Science

Abstract

Higher education is one of the indicators of productivity of the country because it estimates the individual's productivity. If we intend to face globalization, we should have good educational institutions to as we cannot face globalization by half educated labor.

الملخص:

التعليم العالي واحد من محددات إنتاجية أية دولة لأنه يقدر إنتاجية الفرد فيها عن طريق الخبرات التي يكتسبها والقدرات والمعارف التي يتسلح بها، فالتعليم العالي هو أحد عناصر الصرح العولمي، و إذا كنا نريد مواجهة العولمة ولا خيار لنا في ذلك ولا بدّ أن يكون لنا تعليم متميز يقوم على الفهم والتحليل فلا نستطيع مواجهة الصراع بقوة عمل نصف متعلمة.

إن للتعليم الجامعي في حد ذاته أهمية قصوى، فهو يعد مرحلة ما قبل الحياة العملية إذا صلح صلحت الحياة العملية، والعكس صحيح، فهو بذلك لا يقتصر دوره على المناهج العلمية التي تدرس تحت مظلته بل يمتد هذا الدور ليشمل الرفع من قدرات التفكير العليا وتنمية المهارات وتشجيع أصحاب المواهب والميول سواء كانت علمية أو أدبية، وتوجيهها بما يحقق التنمية الشاملة المستدامة. ولكي تُعدَّ المجتمع للتحديات القادمة من خلال تعميق المعرفة وتوسيعها والخوض في فروعها. ويبقى تحدي البحث العلمي مطروح أمام الجامعة في عصر العولمة أكثر منه في أي وقت مضى.

فالتعليم الجامعي يشهد حالياً تطورات عديدة، فيما يسمي بالتعليم عن بُعد عن طريق وسائل الاتصال الإليكترونية. وفيض المعلومات الرهيب من حيث الكم والكيف، مما يدعو بالضرورة السعي الجاد إلى تطوير جامعاتنا التقليدية وإمدادها بكافة الوسائل التكنولوجية لمواجهة تحيات العولمة، ومتطلبات سوق العمل المتجددة مما يفرض مخرجات تعليمية ومهارية عالية قادرة على أن تنافس وتتحدي المهارات والخبرات الوافدة إلينا من الخارج، وهذا هو دور الجامعة الحقيقي سواء كان مباشراً أو غير مباشر.

مشكلة البحث واهميته :

من المهم لأية امة تخطط لمستقبلها او تعمل على تحقيق اهدافها وفق منظور علمي مستقبلي، ان تفهم الحاضر بأفق شامل يعي ابعاد التغيير كافة، لان المستقبل سيكون مختلفاً اختلافاً كبيراً عما هو عليه في الوقت الحاضر، ولكي يحقق ذلك فان اولى الخطوات العملية تتمثل في الاهتمام في التعليم العالي باعتباره العامل الاستراتيجي الهام الذي يقوم بتأكيد هوية أي مجتمع والحفاظ على مستقبله من خلال اعداد القوى العاملة المؤهلة والقادرة على التعامل مع ذلك المستقبل وخوض غماره باعتباره هدف التنمية واداتها.

ويظل التعليم العالي عنصراً اساسياً في بناء الامم وتحقيق اهدافها وطموحها نحو التقدم والنمو، كما يظل ايضاً مصدراً رئيساً لبناء الثروة البشرية واعدادها وتأهيلها لمواجهة التحديات الحضارية والثقافية وسد احتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة المتخصصة في شتى المجالات.

وتزداد قناعة المخططين يوماً بعد يوم بأهمية التعليم العالي الجيد وحيويته للفرد والمجتمع. فالتعليم العالي يعد الافراد ليكونوا عناصر منتجة اذ يساعدهم على زيادة مستوى الانتاجية وتحسين مستوى الاداء عن طريق تطوير مهاراتهم

المختلفة كما يؤدي دوراً مهماً في تحريك عملية التنمية ويسهم بفاعلية في اثراء المعرفة من خلال مراكز البحوث العلمية التطبيقية (الخطيب،2002،ص10-11).

وجامعات اليوم لم تعد مجرد مكان لتلقي العلم وانما غدت مصنعاً للرجال والنساء ولقادة الفكر والسياسة والادب ولكل الذين يشاركون في خدمة المجتمع كما انها تعد المعلمين والباحثين والكوادر العليا في مجالات العمل المختلفة وتوظف استقلالها الذاتي في خدمة الحوار والنقاش الذي يتناول المسائل الاخلاقية والعملية التي تواجه المستقبل (البيلاوي،2000،ص12).

واتسع دور الجامعات ليشمل استيعاب الثقافة ونشرها وتبادل المعرفة واستخدامها في تنمية المجتمع وتنشيط مؤسساته الاقتصادية والاجتماعية بما تخرجه من كفاءة قادرة على تطوير وسائل العمل والانتاج.

ورغم اهمية الجامعات في دفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودورها في تحديث المجتمعات وتطويرها الا ان العديد من الدراسات تشير الى ان التعليم العالي لم يصل الى المستوى المطلوب الذي يكون فيه مؤثراً ومتفاعلاً مع التطلعات التنموية في المجالات كافة.

اذ يشير واقع الحال الى ان التعليم العالي فشل في انتاج نوع الخريجين المطلوبين لتحدي عالم العمل. كما ان زيادة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي مع تدني الجودة والموارد ادى الى انخفاض مستوى السمعة العلمية للعديد من الجامعات. وانخفضت الثقة بمعظم الجامعات بسبب هجرة العقول والتحيز الشديد للعلوم الاجتماعية وعدم التوازن بين فئات الخريجين الذين يصلون الى سوق العمل وادى هذا الى عدم الرضا عما تقدمه هذه المؤسسات (المركز العربي للبحوث، 1999،ص1).

ان السمعة والجودة التعليمية اليوم تتحدد دائماً على اساس المخرجات ويميل ترتيب المؤسسات الممتازة وفقاً لانخفاض معدلات الرسوب والمستويات العالية لنجاح الخريجين والتحاقهم ببرامج الدراسات العليا ونجاحهم الوظيفي (نور،2002،ص5).

ومما تقدم نجد ان مفهوم الجودة اكتسب اهتماماً متزايداً على كافة المستويات الادارية والتربوية والتعليمية. ووجدت في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة. ففي بريطانيا على سبيل المثال هناك مكتب خاص بالمعايير التربوية ويقوم المكتب بالتفتيش على عينة مختارة من المدارس البريطانية لمقارنة تحصيل الطلبة وتقويم كفاءة التدريس وسلوك المعلمين والطلاب وغير ذلك (الرشيدي،ص3). وعقد في ديسمبر (1989) المؤتمر القومي لاستخدام وتطوير مؤسسات الجودة التربوية في الولايات المتحدة الامريكية / جامعة كاليفورنيا،وتركزت موضوعات المؤتمر على تحديد مؤشرات الجودة القومية في التعليم وضم المؤتمر مجموعة من صانعي القرار والممارسين للمهنة والباحثين (الشكيلي،2000،ص7).

وفي المؤتمر الثامن للوزارء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي عقد في القاهرة (2001) تحت شعار الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية اتخذ المؤتمر العديد من التوصيات ومن اهمها دعوة الدول العربية الى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الاكاديمي وانشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية الى انشاء نظام عربي لتقويم الاداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العربي وتحديد متطلبات تطبيقه (http://ju.edu.jo/publication/cultural64/Strategy.htm).

وفي العراق عقد المنتدى الفكري حول موضوع (المواصفات العالمية للجامعات) للفترة من 25-2001/4/26 في مدينة الموصل وتناول المنتدى موضوعات ومحاور عديدة منها (الجامعات وتحديات العولمة ومتطلبات التغير في فلسفات واستراتيجيات ومناهج الجامعات والابداع والتطوير والتنافس بين الجامعات واسس ومعايير تقويم كفاءة الاداء الجامعي، ونحو وضع مواصفات قياسية عالمية للجامعات وغيرها من المواضيع المهمة(المنتدى الفكري،2001،ص1-2).

تعتبر الجودة صلب اهتمام عملية التعليم، فبغض النظر إذا ما اعتبر تأثير العولمة على التعليم سيئاً أو جيداً، أو إذا ما كان سيؤدي إلى الأفضل أو إلى الأسوأ، وبمعزل عن شمولية تدخل العولمةِ في مجالات المقدرة والعلم والحضور وتأثير الممثلين واللاعبين المشاركين في عملياتها المختلفة، يبقى المعيار كيف نحافظ على جودة التعليم، فإذا ما تسلح ذوو النفوذ –أفراداً ومؤسسات– بمعرفة الطرائق التي تؤثر فيها العولمة على التعليم، فسيكون بمقدورهم اتخاذ الخطوات الضرورية لدرء العواقب غير المحببة وغير المأمونة الجانب التي قد تمس جودة التعليم وتماسكه المقدم للطلاب، باعتبارهم الغاية النهائية للعملية التعليمية.

فالعصر الذي نعيشه "هو عصر العولمة، وما بعد الحداثة، عصر المعرفة واللايقين، عصر العلم، عصر الترابط الكوني وصدام الحضارات، عصر الاعتراف بالآخر وإذابة هويته، عصر التحرر والهيمنة، إنه عصر المتناقضات" (الرواشدة،2008،ص2).

اذ لا مكان في العصر الذي نعيش فيه للقدرات العادية؛ سواء لدى الأفراد أو لدى الأمم، فالسوق التنافسية قائمة على الجودة والتميز في اكتساب المعرفة وإنتاجها (عمارة،2000،ص13). وبالتالي، فإن التعليم العالي في ظل العولمة يصبح تعليماً للتميز إذا توافرت فيه معايير الجودة وخصائصها (عربيات، 2006،ص22).

ومن المعروف أن أي مجتمع يتكون من عناصر بشرية وثقافية وعلاقات اجتماعية وموارد طبيعية وأنشطة اقتصادية، تتفاعل جميعها بصورة شبه نظامية وبطرق متجددة بتغير الزمن بهدف الحفاظ على كيانه ومصيره ومقدراته من ناحية، وتحقيق آماله وتطلعاته وتطوراته من ناحية أخرى، كما يسعى في كل حقبة زمنية لزيادة معدلات إسهاماته الحضارية في رصيد الحضارة الإنسانية. وحضارة الاسلام اسست قاعده إنسانية إسلامية عريقه اوسع معنا من العولمه وأبعادها متمثله في قوله تعالى: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (سورة الحجرات آية 23)

ومن المفترض أن تتميز المجتمعات الإنسانية بالقدرة على التوازن بين الإرث الثقافي والتغير والنمو والتطور المعرفي والتقني والمادي في مجالات الحياة كافة، وللحفاظ على هذه الميزة الإنسانية تقوم مؤسّسات المجتمع المدني الاجتماعية والتعليمية والتربوية والاقتصادية والسياسية بتحقيق حاجاتها وتأمين مطالبها وقضت حكمة المولى عز وجل بالتعدديه والتنوع فقال جل شأنه: وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (سورة هود الآية 118)

ويتكون أي مجتمع إنساني من مجموعات أو جماعات بشرية تربطهم روابط قومية وثقافية واجتماعية واقتصادية لها دور كبير في بناء شخصية الفرد وثوابته الأساسية. فالإنسان يضيف إلى مكونات بيئته –إذا تم إعداده بصورة وافرة – من معين إبداعه واختراعاته واكتشافاته وموارده وتؤدي مثلاً المؤسّسات التعليمية والتربوية أدواراً كبيرة وحيوية في حياة المجتمعات ونموها وتقدمها وتطورها وفق حاجات كلّ حقبة ومطالبها، من خلال تطوير برامجها ومناهجها التعليمية وخدماتها مرحلياً لكي تكون مخرجاتها متوافقة ومنسجمة معها(قابل،2000،ص42). ويتطلب ذلك قيام مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي بما يلي

- استيعاب شامل وموضوعي لمزايا وخصائص المرحلة الحضارية، وتحديد دقيق لحاجاتها ومطالبها.
- قراءة علمية دقيقة للمستقبل المنظور (استشراف المستقبل) بهدف تحديد أعداد الطلبة المقبلين على الجامعة.
- تقويم البرامج والمناهج التعليمية والمقررات الدراسية من خلال مقومين مختصين. (من داخل الجامعة وخارجها) لضمان الدقة والموضوعية في النتائج لتشخيصها وتحديد نقاط القوة والضعف فيها بما يعرف بالاعتماد العلمي.
- بناء نظم إدارية تقنية وآليات وإجراءات قابلة للتطوير ومستوعبة لمعطيات العصر تساعد على تنفيذ برامج الجامعة ومناهجها الدراسية.
- وضع استراتيجية شاملة لتطوير الموارد البشرية للجامعة (أعضاء الهيئات التعليمية والإدارية والفنية والبحثية والطلاب) بصفة دورية.

- تطوير البرامج والمناهج الدراسية في ضوء الأسس السابقة مع مراعاة معايير الجودة والاعتماد.
- تأمين مستلزمات تنفيذ تلك البرامج والمناهج الدراسية مع مراعاة معايير الجودة والاعتماد .

وهذه القواعد في حضارة الإسلام الإنسانية تقودنا لتحديد مفهوم العولمة وتأثير العولمة في مؤسسات التعليم العالي(الوزان،2010،ص22).

وبناء على ما تقدم فإنه يمكن وضع إطار عام لتطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية وتتلخص محاوره في الآتي:

1- أخذ الحيطة والحذر في تخطيط وتطوير التعليم العالي في عصر الكونية، من حيث الحاجة إلى تعليم يحفظ للأمة هويتها.
2- تعاون ومشاركة الأطراف ذات العلاقة في عملية تخطيط وتطوير التعليم العالي (وزارة التخطيط، وزارة التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم،، مؤسسة التدريب التقني والمهني، وزارة الصحة، وزارة الصناعة، مؤسسات القطاع الخاص)، وذلك للوصول للقرارات التخطيطية للتطوير المطلوبة والآليات المناسبة لتنفيذها.
3- الأخذ الجاد لإدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي بما يحقق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية، البحث العلمي، التنشيط الثقافي والفكري العام) بالشكل المطلوب.
4- توفير المناخ الملائم لانضباط العملية التعليمية وانطلاقها لتواكب العصر من خلال تحديث عمليات الاتصال والإدارة في المؤسسات التعليمية بالوسائل التكنولوجية الحديثة.
5- الاهتمام والعناية ببرنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم باعتبارهم الأداة الحقيقية لتفعيل كافة أشكال ومداخل التطوير، وتحقيق التأهيل المرغوب للطلاب وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لإدارة التنمية.
6- إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية بمؤسسات التعليم العالي، والعمل على تغييرها أو تعديلها لتواكب التنمية، وأيضاً التركيز على استخدام الوسائط المتعددة في عمليات التدريس الجامعي.
7- إدخال البعد الدولي في المناهج وتوفير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات ومعطيات العولمة من خلال إجراء المقارنات الثنائية BENCHMARKING مع جامعات الدول المتقدمة، ومن ثم تحقيق عالمية مؤسسات التعليم العالي.
8- الاستفادة من تقنيات التعليم الالكتروني والتعليم عن بُعد، مما يعطي فرصة أكبر للراغبين في التعلم، علاوة على تحسين مستويات التدريس والتعليم.
9- التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي والجامعي بحاجة سوق العمل في عملية مستمرة وتحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تأهيلها بالمهارات المطلوبة، واستمرار تدريب القوى البشرية بعد تأهيلها الجامعي.
10- تكامل الإعداد العلمي والتأهيل المهني كمسؤولية رئيسية لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة.

قائمة المراجع

1- البيلاوي، حسن حسين (2000). خصخصة التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين التحديات والاستجابات. المؤتمر الثاني لكلية التربية جامعة السلطان، مسقط.

2- الخطيب، محمد (2002). معايير الاعتماد وضمان الجودة، مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة في دول الخليج.

3- الرواشدة، علاء زهير (2008)، العولمة والمجتمع، مجلة تجارة الرياض، العدد 24.

4- الشكيلي، مسرة بنت عبد اللطيف (2002). اجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، مسقط.

5- قابل،محمد صفوت (2000). الدول النامية والعولمة، القاهرة، الدار الجامعية.

6- عربيات، سليمان (2006). استراتيجيات التعليم في ضل العولمة، جامعة مؤته.

7- عمارة، بثينة حسنين (2000). العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري، ط1، دار الأمين، القاهرة.

8- المركز العربي للبحوث(1999). التقويم الذاتي واعتماد المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية، الكويت.

9- المنتدى الفكري (2001). (المواصفات العالمية للجامعات)، الموصل،العراق.

10- نور، السيد (2002). الموجهات العامة لتطور الخطط الدراسية بكليات الجامعة، جامعة الامارات،العين، الامارات.

11- الوزان، عدنان (2010). أثر العولمة في مؤسسات التعليم العالي: تجربة جامعة أم القرى، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

11- http://ju.edu.jo/publication/cultural64/Strategy.htm

قراءة تحليلية في قصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل" للشاعر العراقي صباح عنوز

م.م. علي صادق جعفر

جامعة الكوفة/ كلية الفقه/ علوم القرآن الكريم

An Analytical Reading of the Poem (Margins of Words) by the Iraqi Poet Sabah Annooz

Asst. Lecturer. Ali Sadiq Jafar

University of Al-Kufa / College of Jurisprudence / The Holy Quran Sciences

Abstract

What is the relation between the author and the text? Is the literary text to be considered an equal entity to the author's intention? Is it possible to fathom the author's mentality via the analysis of his creative text? If we submit primarily that there is a close connection between the author and the text, yet it is not possible to know the whole meaning of the text as its author wanted it because the language, though expressive, does not reflect the whole mental image.

المقدمة

ماهي العلاقة بين المؤلف والنص؟ وهل يُعد النص الأدبي كيانا مساويا لقصد المؤلف؟ وهل من الممكن النفاذ إلى العالم العقلي للمؤلف من خلال تحليله للنص المبدع؟ فإذا سلمنا ابتداء بوجود مرجعية وترابط بين المؤلف والنص على اعتبار أن النص تجربة وشعور ممتزج بالفكر – وهذا هو واقع الحال بعيدا عن التعسف وأحادية التصور – فأننا مع ذلك لايمكن أن نسلم بإمكانية استحضار مجمل معنى النص كما أراده صاحبه؛ فاللغة مهما استطاعت التعبير عن معنىً ما فان تعبيرها هذا يبقى عملية بعدية للتصور الذهني؛ بمعنى أنها لايمكن أن تنقل إلى المعنى العام عبر مفرداتها ودلالاتها المجازية التي جرى تواضع الناس عليها بالمجمل وليس بالحصر على التحقيق. ثم أن التلازم بين المعنى وبين مبدعه متأتٍ من أن فهم النص الإبداعي رهينُ ملازماتٍ نفسية وتاريخية شاركت في إنشائه؛ وبالتالي يبقى حضورها فيه قيمة قصوى على صعيد التجربة وعلى صعيد فهم دلالات المعنى. وليس في صالح النص تغييب هذا الحضور فتغييبه يعني ابتسارا للمعنى ألأصلي للنص وربما التعبير عن تجربة أخرى قد لا تتوافق مع تجربة المبدع ذاته.

اهداف البحث:

التعرف على طبيعة العلاقة بين المؤلف والنص في قصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل من ديوان" ما دونته نور على خد العذراء" وكيف نقيسها؟ ثم ما هي إمكانية الفهم الموضوعي؟ أي فهم النص كما فهمه مبدعه أو كما أراد أن يفهمه الآخرون على ألأقل. هذه مجمل الأسئلة التي يثيرها الدرس الهرمنيوطيقي الحديث قبالة معضلة التأويل. التأويل الأدبي الذي يعد طريقة للكشف عن مخبوء في ما وراء اللغة للوصول إلى معنى يحتمله النص، بمعنى أنه عملية معرفية قبل أن يكون ممارسة نقدية أو لغوية بحتة، وبهذا يكون له جدوى تواصلية مع النص بمنأى عن أي نزوع ذرائعي يهدف إلى تجنيد النص لأي غايةٍ كانت1. والتأويل مهما هدف لأن يكون قراءات داعية لانفتاح مخصوص بتحرير النص من علائق القراءة التاريخية فأنه يبقى فيه الكثير من ذاتية القارئ، ويبقى فيه الكثير من ذاتية الكاتب أيضا والتي لايمكن فصلها عن سياق النص، على عكس ما يرى گادمار: Gadamarالذي أسهم في تحطيم إطار المعنى الموضوعي إلى حد بعيد بمساندته فكرة الاستقلال الدلالي للنصوص2، تلك الفكرة التي تعني أن اللغة المكتوبة ستظل مستقلة عن العالم الذاتي لأفكار الكاتب، ولهذا فهو يلغي الحقيقة التجريدية للنص؛ ليصوغ لها حقيقة مستجدة عبر فهم المتلقي التي قد تختلف كثيرا مع ما تصوره أو أراده المؤلف. لكن گادمار نسي أن الحقائق لاتقبل التعدد والتجزئة على الدوام. ومع هذا فإن النزوع التاريخي ليس الأساس في فهم النص كما أن اعتماد مرجعية اللغة بمفردها أيضا قاصر على إدراك المعنى؛ فاللغة ذات أساس تجريدي من حيث المبدأ، والكلمات مصوتات دالة على كيان ساكن إلا إذا إقترنت بملازمات أخرى تكشف عن منحاها

الدلالي عبر التأليف والنظم وما له من ملازمات اللغة لفهم النص منها المنحى التاريخي وحضور خيال المتلقي وثقافته وذوقه؛ فهذه العناصر مجتمعة تشكل مجمل عملية التأويل الذي يعطي للنص ولصاحبه حضورهما وتقييميهما الحقيقي3. لذا فإن التأويل عملية حرة ومنضبطة في آن واحد. ومرجعية اللغة ضابط للمؤلف وللمؤول كليهما؛ بمعنى أن المؤلف عليه الالتزام بما تفرضه اللغة من دلالات تجريدية بادئ ذي بدء، فهو بممارسته الكتابة بها يكون قد نزل عند التواضع اللغوي الذي شكل احد أكبر مكوناتها. وبنزوله عند هذا التواضع يكون قد كون لنفسه ولنصه حصانة لازمة له وللقارئ4، لكن حرية المؤلف وسعة حركته تتأتى من نظم النص الذي أفاض عبد القاهر الجرجاني بالحديث عنه؛ وهذا النظم هو ما يتجاوزه الكثير من المنظرين في مجال النقد التأويلي على الخصوص فيقعون ضحية التجزئة في فهم وتحليل الأحوال والحقائق. وتأتي السعة أيضا من الصور الفنية وما تستحضره من مجازات وكنايات واستعارات ورموز تشكل بمجملها انحرافا وانزياحا عن الدلالة المباشرة للغة. فالمؤلف ليس مقيدا بالتزامه بمرجعية اللغة تقيدا آليا؛ فما يرغب فيه من انزياحات وانحرافات ورموز ومجازات أمر ممكن بحضور هذه مرجعية اللغة. ويرى شيلرماخر أن اللغة تحدد للمؤلف طرائق الأسلوب الذي يسلكه في التعبير عن فكره ابتداء5؛ لكن المؤلف من جانب آخر يعدل من معطيات اللغة وهو لا يغير اللغة بكاملها وإلا صار الفهم مستحيلا، هو فقط بامكانه تعديل بعض معطياتها التعبيرية ويحتفظ ببعض معطياتها التي يكررها وينقلها وهذا ما يجعل عملية الفهم ممكنة في الحد الأدنى من التواضع الدلالي بين الناس. وهذا يتشكل بين القارئ وبين المبدع شراكة تضمن لكليهما التواصل البناء وصيانة النص عن سوء الفهم. وفيما يأتي قراءة في قصيدة الشاعر د. صباح عنوز؛ يجري فيها التحليل على وفق ما مر أنفا من اعتبارات وملاحظات. هذه القراءة قد لاتفي بما يستحقه النص لكنها على أية حال سياحة في آفاقه ومضامنه.

التمهيـــد

1-النص والسياق:

آ- حول الشاعر :

الدكتور صباح عباس جودي عنوز (العراق).

- ولد عام 1959 في النجف.
- حاصل على دبلوم في التربية وعلم النفس، وبكالوريوس في اللغة العربية، وماجستير ودكتوراه في البلاغة العربية والنقد الأدبي.
- عمل مقررا لقسم اللغة العربية ورئيسا للقسم في كلية التربية للبنات ومديرا لمركز دراسات الكوفه ومعاون لعميد كلية الدراسات الاسلامية فعميدا لها.
- عميد كلية الفقه من 2004م-2011م
- عضو في العديد من الجمعيات والاتحادات، مثل اتحاد الأدباء والكتاب العراقيين، والاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، والمكتب التنفيذي لمنتدى الأدباء الشباب في العراق، ونقابة المعلمين، كما شغل مناصب إدارية في الاتحاد العام للأدباء والكتاب في العراق.
- مدير مركز دراسات الكوفه.
- عميد كلية الفقه جامعة الكوفه.
- بدأ نشر قصائده عام 1977 في صحيفة الراصد العراقية ثم واصل النشر في العديد من الصحف والمجلات العراقية والكويتية والتونسية والسعودية والمصرية.
- شارك في مهرجانات شعرية عديدة أهمها مهرجان المربد.
- دواوينه الشعرية: سأعير عينيك انتظاري 1991- ثلاثة أوقات للمطر الأرضي 1993، ما دونته نور على خد العذراء، عندما تتمتم عيون المغفره...

- مؤلفاته: الأداء البياني بين القدامى والمحدثين– أثر البواعث في تكوين الدلالة البيانية، الأداء البياني في شعر علي الشرقي، الصورة الفنية بين حسيتها وايقاع المعنى، الصورة الحسية في الشعر الحسيني، إيماءة الهمس دراسة نقديه، الأداء البياني في لغة القرآن، تأويل النص القرآني.
- نشر عنه العديد من الأبحاث والمقالات النقدية في (الثورة) اليمنية ومجلة الطليعة، وجريدة العراق وغيرها.
- كتب عنه نقاد عراقيون وعرب واجانب..
- وردت ترجمته في معجمات علمية وعربية وعراقية بحدود احد عشر مؤلفا.

ب– حول النص :

1– **مصدر النص:** تعتبر" سفوح الكلمات والدمع النازل " احدى القصائد التي تضمنها ديوان " ما دونته نور على خد العذراء"، صدر عام 2005م، رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد 243لسنة 2007م. تمحورت قصائد هذا الديوان حول بنيتين أساسيتين هما: اليقظة والحلم لذا جاء هذا الديوان معبرا عن مرحلة من مراحل حياة الشاعر المهمة والتي يقول عنها: "... هذه مجموعة شعرية حجبت بعض قصائدها عن الضوء بحجة ضبابيتها، لكنها كانت نبضي المتدفق وجعا، وكلما مستني كف الضجر هرعت الى قراءتها واعادتها مرارا كي اتسلق وحدتي واحاور قلقي في زمان ومكان غادراني، ولأني انتهيت الى أن القلق لا يستريح إلا في تدويني... لذا آثرت ان اسميها (ما دونته نور على خد العذراء كي يستريح القلق....)6.

2– نوع النص: النص من الناحية الفنية هو صوره لقصيدة النثر التي تعد استجابة للتحولات الفنية والشكلية التي طرأت على الشعر العربي في هذا العصر، وتعد قصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل" خير تمثيل لما آلت إليه قصيدة النثر على وفق نموذجها القادر على التأثير في المتلقي وإغناء تطلعاته إلى الجمال الشعري.

3–موضوع النص:

يندرج النص من حيث الموضوع في شعر **الوعظ والاعتبار والتوصية والتذكير** وكذلك يمكن ان يصنف ضمن مواضيع الصراع، صراع الذات مع الآخر وصراع الذات مع الذات وكل ذلك مأطر بلبوس فلسفي تحكمه قيم وقواعد دينية اذ إن ذات الشاعر تكشف من خلال عنوان القصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل" وهو (العتبة النصية)7 الأولى التي توصل لنا الرسالة الشعورية عن الغاية، فيكون قول الامام عليه السلام هو مفتاح الرسالة التي يريد الشاعر ايصالها الى المتلقي /المرسل اليه.

4–مستوى الفهم:

– قراءة في عنوان النص: " سفوح الكلمات والدمع النازل "

1– على مستوى البنية: جاء العنوان في صيغة جملة اسمية استكملت عنصريها الرئيسين وفي ذلك دلالة واضحة على ان الشاعر قد حرص كل الحرص على ان تكون بنيته الموضوعية متكامله.

2– على مستوى الدلالة: تتوزع العناصر المشكلة للعنوان وفق نموذج تواصلي، يكشف على مدى حرص الشاعر لتعميق هذا النموذج وجعل القصيدة برمتها تتحرك في نطاقه. وتتضح معالم هذه الإرسالية كالآتي:

المرسل موضوع الرسالة ـ المرسل اليه (سفوح الكلمات والدمع النازل الالالنازل)

وتوحي هذه الدلالة التواصلية بمدى حاجة الشاعر إلى تعميق الارتباط الروحي والمعنوي بـ: "سفوح الكلمات والدمع النازل" هذه الكلمات هي كلمات الأمام علي عليه السلام «أيّها الناس كلّ امرئٍ لاقٍ ما يفرّ منه في فراره»8.

إنّ هذا الكلام قاله (عليه السلام) لمّا ضربه ابن ملجم المرادي عليه لعائن الله، وهو مسوق في معرض الوعظ والاعتبار والتوصية والتذكير، فحذّر الناس ونبّههم على لحوق ضرورة الموت المنفور منه طبعاً، فإنّه لمّا كان الإنسان دائماً فارّاً من الموت ومتوقّياً له، فكان لا بدّ منه، لا جرم كان ضروري اللقاء له في فراره، والأجل قد يراد به غاية الحياة الدنيا كما قال تعالى: «فَإِذا جاءَ أَجَلُهُمْ لا يَسْتَأْخِرُونَ ساعَةً وَلا يَسْتَقْدِمُونَ» [9] وقد يراد به المدّة المضروبة للقاء الإنسان وهي مدّة

عمره، وإيّاه عنى (عليه السلام) بقوله: «الهرب منه . أي من الأجل . موافاته»10 وذلك أنّ الفارّ من الموت مثلاً بالحركات والعلاجات ونحوها تستلزم حركاته في ذلك فناء الأوقات وتصرّمها، وقطع تلك الأوقات مستلزم لملاقاته وموافاته.

5- بؤرة النص:

البوح هو اللحظة التي يكتمل فيها المشهد حينها سنعرف ما الذي تقوله الكلمات حينما يكون البوح حاضرا، ففي حضرة الشعر يتلاشي الحجاب، ويُفضح السر ويستريح القلق، فلا معنى للكتمان حينها وتتكشف كل الحجب فما معنى البوح في حضرة الغياب؟، لقد كسرت كلمات الأمام علي عليه السلام كل غياب، وهذا ما يفسر لنا سبب استعمال الشاعر(التناص) 11 من خلال الية الاستدعاء بوساطة القول.

فبؤرة النص تتشكل حول قول الأمام علي عليه السلام، وهو مسوق في معرض الوعظ والاعتبار والتوصية والتذكير، من جهة وبين الصراع المرير والذي يصفه بالقلق المستمر من جهة اخرى، لذا كان واضحا ان النص ذات اتجاه فلسفي ذو نزعه دينية.

بعد ان قدم البحث قراءة أولية حول النص، ينتقل البحث الى القراءة التحليلية للنص.

المبحث الاول: المستوى الصوتي:

المتتبع للبناء النظمي للقصيدة يجد بناءً فنيا يعكس المظهر الصوتي الخارجي للقصيدة ويمثل ذلك وفاء فنيا لنموذج قصيدة النثر التي قدمت رؤية جديدة على مستوى جمالية اللغة الشعرية، تركز فيه على(الأثر) الذي تخلقه القصيدة وتتركه في تلقي قارئها،والذي يتحقق بطرق عديدة يعد الإيقاع الداخلي أحدها12.

عندما نتفحص قصيدة " سفوح الكلمات والدمع النازل "، من خلال عمل مقاربة إحصائية وتحليل احصائي للحروف التي تكررت فيها _بدء من عنوان القصيدة حتى نهايتها_ نجد ان النص هو وحدة متكامله صوتية شمولية متناسقة ذات قيمة وظيفية دلالية، سنذكرها بعد تبيان إحصائية للحروف التي وردت في النص.

جدول الحروف التي وردت في نص "سفوح الكلمات والدمع النازل".

ت	الحرف	التكرار	ت	الحرف	التكرار	ت	الحرف	التكرار
1	أ=الهزه	299	10	ف	45	19	ه	14
2	ل	146	11	ق	43	20	ص، ط	13
3	ي	130	12	ك	37	21	خ	11
4	ت	90	13	ح	36	22	ز، ظ	8
5	م	81	14	د	34	23	ث	7
6	و	79	15	ن	33	24	ض، غ	6
7	ع	60	16	س	31	25	ذ	5
8	ر	57	17	ج	25	26		
9	ب	50	18	ش	24	27		

من ملاحظة الاعداد الوارده في الجدول وتحليل المعدلات المتحققه لتكرار الحروف في القصيدة تتضح رؤية الوظيفة الدلالية وقيمتها، فالقصيدة تتألف من 1388 حرفا موزعه على 87 سطرا شعريا، علما ان الاحصاء شمل العنوان بوصفه عتبة النص الأولى.ولغرض تسليط الضوء على الوظيفة الدلالية لا بد من توضيح أعلى معدل تكرار لحرف (أ) مع أقل معدل تكرار لحرف (ذ) من خلال المدرج البياني الاتي:



ومن خلال متابعة جدول الحروف السابق تبين تفوق الاصوات بحسب ترتيبها "الهمزه والالف واللام والياء والتاء والميم والواو"، ونجد هذه الاصوات قد امتلكت صفة (الجهر والهمس)13، وهذا الامر لم يأت من محض المصادفة، إنما كانت هناك أسباب جعلت الشاعر يتجه صوب هذا التنوع.

ويبدو أن السبب الأساس في هذا التوجه يرجع إلى طبيعة الموضوع الذي اعتمد على عنصر المفارقة بين الحلم واليقظة، و لما كان الموضوع موضوع **(الوعظ والاعتبار والتوصية والتذكير)**، كان الصوت حاضرا مجهورا، وحينما لا تجدي تلك الاصوات خلاصا، كان الصوت غائبا مهموسا، وهذا أمر طبيعي إذ كيف يستطيع المرء أن يثبت آهاته وأحزانه وآلامه وتمرده.

وقد جاءت صفة الجهر التي امتلكتها تلك الحروف جعلتها متناسبة ومتلائمة مع القصيدة وما يدور فيها من احداث وما تتضمنه من صور حاول الشاعر اظهارها، من خلال تواجد تلك الاصوات وحضورها بكثره في النص.

لقد حاول الشاعر تحقيق الايقاع الداخلي للقصيدة من خلال عنصرين هيمنا على مقاطع القصيدة بشكل واضح وهما التوازي والتكرار:

أ – على مستوى الحرف:

يعد الحرف العنصر الصوتي الأصغر في التأليف الكلامي واختيار الشاعر لأصوات معينة والتركيز عليها يكشف مدى الطاقة التعبيرية التي تتضمنها الأصوات المهيمنة في النص الشعري 14.

والملاحظ أن الشاعر زاوج بين نمطين من الحروف: فالراء والميم والعين من الحروف المجهورة بينما: الفاء والكاف والحاء والتاء المقبوضة والقاف والسين من الحروف المهموسة. والمزاوجة بين الجهر والهمس لاشك أنه يخدم موضوع القصيدة وقد بينا ذلك سابقا، كما يخدم إيقاعها الداخلي.

إن تواتر هذه الحروف منح القصيدة جرسا موسيقيا يحسه القارئ أثناء قراءته للقصيدة. وغالبا ما تراهن قصيدة النثر على هذا النمط من الإيقاع أمام الوزن الخارجي المألوف في الشعر العربي، لتضمن لنفسها الثبات والاستمرارية لدى الذائقة العربية15. ومن أمثلة الإيقاع الداخلي على مستوى تكرار الحروف الوارد في القصيدة نذكر ما يلي:

قالت القصيدة: التفت إلـــــي، أساقط جمرا جنيا
وفي الأعماق وجد يتبدى مـن ناظريا
ماشيا تشيعك المشـــاعر
وأنا خلفك أتخفى في لوعتيا
لوعتان من اللظى و الخطى

تكرار حرف الألف، و التاء، والياء، و الشين ويمكننا رصد ذلك للحروف الباقية في مواطن كثيرة من النص.

ب – على مستوى الكلمة والعبارة:

وظف الشاعر عنصر التكرار في النص كثيرا ففي المقطع الأول نجد:

تكرار عبارة: (ماذا تقول)، اربعة مرات و كلمة (ماشيا)، ثلاث مرات....

يكشف هذا النمط من التكرار على مبدأ الاختيار والانتقاء الذي يعتمده الشاعر، لعبارة ما وترديدها في أثناء القصيدة، ولفت انتباه القارئ إليها، فهو بذلك يسلط الضوء عليها لتصبح مركز الإشعاع في النص دلاليا وإيقاعيا. فمن خلالها يتحقق الانسجام الإيقاعي الداخلي للنص كما أنها تقوي الإحساس بوحدة النص الدلالية16. وتصبح من الكلمات المفاتيح في القصيدة التي لا يمكن تجاوزها أو التغاضي عنها عند قراءتنا للنص الشعري. وينطبق هذا القول كثيرا على العبارة (قالت القصيده، يا صاحبي) مثلا.

المبحث الثاني: المستوى المعجمي والتركيبي.

1- المستوى المعجمي:

يتوزع النص عبر محورين أساسين يشكلان مركزه وبؤرته وهما:

أ- محور الذات (الشاعر) ومحور (المفارقة)،تتحدد من خلالهما الحقول الدلالية الفنية التالية:

1- معجم الإنسان وما يتعلق به: نفس، عين، أرجلي، يديا، شفتيا، وجنتيك، وجها، مقلتيا، ذكريات، المشاعر...

2- معجم الكتابة: القصيدة، القلم، المحبره، قواف...

3-معجم المكان \ وما يتعلق به: الباب، جدران، الطريق، الشوارع، الدروب، مراعي، السوق، جبل...

4- معجم الطبيعة: الليل- الخريف، فضاء، مساءات، اعشوشبت، مراعي....

لقد اسهمت هذه المعاجم الفنية في رسم الأجواء الدلالية التي كان الشاعر يستمد منها معاني النص . وتميزت هذه المعاجم المتداولة في النص بالتنوع والكثافة الدلالية، فعكست احتياجات الذات الشاعرة، والمفارقة التي يعيشها الشاعر المتمثله في الصراع الحاصل بين اليقظة والحلم وبين الواقع الذي تنتمي اليه الذات الشاعره.

وبالنظر إلى العلاقة بين هذه المعاجم الفنية، نجدها علاقة تلازم 17. فالمكان هو فضاء للإنسان وغيره من الكائنات الأخرى الحية والجامدة، والكتابة ممارسة إنسانية لتأكيد الحضور ومكان البوح في النص18. ولقد حافظت ذات الشاعر على البعد المنطقي لتجاور هذه الدلالات، لتشكل منها بنية عميقة للنص وهي: الذات الشاعرة التي أحست بأنها تعيش أزمة ، وبدت كمن يخوض حربا لا تعرف عواقبها، فلجأت إلى الكتابة للتخفيف من عبء الأزمة، والإقرار بأن البوح هو المخرج من ذلك.

ونستطيع القول بأن المعجم الفني الدال على الإنسان وما يتعلق به، هـو العنصر المهيمن في النص، كما أنه غطى جوانب مختلفة تتعلق بالوجـود الإنساني من الناحية السيكولوجية والنفسية والاجتماعية والحياتية بشكل عام.

2- المستوى التركيبي:

يتشكل البناء التركيبي للنص من نمطين من الجمل: نمط الجملة الفعلية وقيودهـا، ونمط الجملة الاسمية وما يتعلق بها. وفيما يخص النمط الأول، فإنه يكشف لنا عـن الجانب الحدثي في النص وعن الفضاء الزمني الذي يؤطر مستويات النص الدلالية، أما النمط الثاني فإنه يعكس لنا الجانب التقريري الإخباري لما يعتقده المتكلـــم بأنه ثابت ويقيني.ومن خلال نظرة إحصائية لهذا المستوى نجد بأن الجملة الفعلية تأخذ مساحة كبيرة في النص، فقد تكرر الفعل الماضي (33) مرة، والفعل المضارع (30) مرة بينما فعل الأمر ورده (6) مرات. وفيما يخص الجانب الاسمي بشكل عام فقد تكرر ورود الاسم المعرفة (58) مرة، بينما الاسم النكرة تكرر ذكره (33) مرة.

وعلى ضوء ذلك نستطيع القول بأن مقام النص يأخذ طابعا تعريفيا تعيينيا حيث تجليات الموقف الشعوري حول الغرض الاساسي الذي جاء النص من اجله وهو الصراع بين الحلم والحقيقة متخذا من مقولة الأمام علي عليه السلام فلسفة الأجل منطلقا للوعظ والتذكير لذا كان من الطبيعي ان تأتي نسبة الأسماء المعرفة اعلى من نسبة الاسماء النكره ولهذا كانت حاجة الشاعر إلى الاسم المعرف ولعل ذلك يعود ايضا لسياق الموضوع كما ذكرانفا.

كما أن المقام يوحي بوصف معاناة الذات والتعريف بها والتركيز على الجانب الحدثي الذي ولد هذه المعاناة، وهذ ما يبرر ورود الجملة الفعلية التي هيمنت في النص، للدلالة على عدم ثبوت واستقرار حالة الشاعر ويمكن ملاحظة ذلك في قوله:

قالت القصيدة: التفت الي، أساقط جمرا جنيـــا

وفي الأعماق وجد يتبدى من ناظريا

نلاحظ ان الخطاب هنا بين الذات الشاعره والشاعر، وهو موجه من الذات الشاعرة الى الشاعر لا بالعكس، فالقصيدة هي الذات والضمير المستتر في التفت تحيل على الشاعر، ومجمل الخطاب في السطرين الشعريين هو اخبار الذات الشاعرة عن مدى الألم والحرقة التي تعانيها تلخصه الكلمات، (جمرا، وجد).

وباستقرائنا لحركية النص نجد الفعل المضارع يأخذ حيزا كبيرا من اهتمام الشاعر، وذلك تأكيدا لزمن الحضور الفعلي الذي لن يتحقق إلا بالتحام الذات وإمكانية البوح. فالفعل المضارع يجسد حركة التطلع إلى واقع جديد بالنسبة للشاعر قد يتغير رغم تناقضاته فمن خلاله تعيش الذات الشاعرة حالة من القلق لا يمكن ان تستريح الا بالبوح في حضرة الكلمة كي يستريح القلق.

يقول الشاعر في نهاية المقطع الأخير:

سائلا عنك

عن قصيدتك التي توطنت المقبرة

تبحث عن قلم ومحبره

تفتش عن صوت وحنجرة

في هذا الجزء من المقطع تصل الذات الشاعرة الى ذروة القلق والصراع، فما زال السؤال والحيرة دونما جواب، يقول الشاعر:

سائلا عنك

عن قصيدتك التي توطنت المقبرة

هذا الصوت هو صوت الشاعر، الذي يسأل بدوره الذات الشاعره عن ما حققته من نتائج في صراعها، هل لا زال القلق هاجسها، ثم يقر الشاعر بان ذاته (القصيده) لازالت تبحث عنه؟(الذات الشاعره).

ومن الإشارات التركيبية البارزة في النص، وعلى مستوى بنية الضمير نجد ثلاث أنواع من الضمائر تحيل على مرجعية الخطاب داخل النص، وتعمل على تحقيق الربط بين مستوياته الدلالية وهي: ضمير الغائب وضمير المتكلم وضمير المخاطبة والملاحظ أن هذه الضمائر قد توزعت على النص بصورة متفاوتة مما يوحي بقيمة سردية تجلت معالمها في المضمون المحكي، وفي الكيفية التي أدار بها الشاعر العملية السردية من خلال تكرار عبارة: (يا صاحبي) و ومن خلال مؤشرات لفظية توحي بذلك (ايها الباحث عن باب الجواب). وقد ورد ضمير الغائب في هذا المقطع للتأكيد على أن زمن إنتاج النص، يجسد لحظة الصراع والقلق التي عاشها الشاعر. وعندما نستمر في النص نجد ضميري المتكلم والمخاطبة يوجهان مستوى الخطاب إلى نهاية النص، ويحافظان على المنطق السردي الذي اعتمدته الذات الشاعرة خيارا فنيا، لاستجلاء عمق الصراع وقوته وقيمته الشعورية .

المبحث الثالث المستوى الدلالي:

إن دراسة المستوى الدلالي للقصيدة يحتم على الباحث ان يتناول مقصدية النص وأبعاده الدلالية. ويمكننا تلمس تجليات هذا المستوى في قصيدة (سفوح الكلمات والدمع النازل)من خلال عدة محاور تمثل محطات من خلالها يمكن لنا رسم صورة للدلالة العامة(الكلية) للنص.

عنوان النص:

يعد العنوان العتبة النصية الأولى والتي من خلالها يمكن الولوج الى فضاء النص وكشف مغليقه والتعرف على الفضاء الدلالي للقصيدة، لذا يعد الأهتمام به ضرورة منهجية لضبط الشفرات الدلالية الواردة في النص. وعلى هذا الأساس نستطيع القول أن العنوان في نص قصيدة(سفوح الكلمات والدمع النازل) يحيلنا مباشرة على بنيتين دلاليتين يوجهان مسار القصيدة وهما: بنية الذات الشاعرة المتمثلة" بالدمع النازل " وبنية الصراع والمفارقه والمتمثل بقول الأمام علي عليه السلام والذي تشير اليه "سفوح الكلمات" فما الكلمات هي الا كلمات الامام عليه السلام وما تحمله من بعد فلسفي واخلاقي واجتماعي. والملاحظ أن الشاعر في اختياره للعنوان اعتمد منطق الترميز والإشارة، فجاء العنوان على مستوى بنيته التركيبية جملة تثير التساؤل والتفكير دمع من هذا الذي نزل أ دمع انسان ام هو رمز ؟ ثم الكلمات كلمات من وما نوعها وما علاقة الدمع بتلك الكلمات؟

وقد نجح الشاعر في اختياره لجملة (سفوح الكلمات والدمع النازل)عنوانا لقصيدته، من حيث التوظيف الفني والمعنوي.

الأنسجام الدلالي والوحدة العضوية:

حرص الشاعر على جعل النص عبارة عن وحدات دلالية متعالق فيما بينها، لتحقيق الانسجام والوحدة العضوية وبالتالي الوصول بالقصيدة الى كونها حدث شعوري محدد يعكسه ذلك النص. من هنا جاء في بداية المقطع الأول ومن ضمن القصيدة وليس كعنوان ثانوي، قول الامام علي عليه السلام ليبرز و يحدد مبررات وبواعث إنتاج النص. وبالنسبة للمقاطع النص الباقيه فإنها تستعرض تفاصيل الموقف الشعوري، وتكشف عن تجليات الصراع والقلق الذي يعيشه الشاعر عبر رحلة الحوار الذي صنعه الشاعر في داخل النص حتى يصل الى المقطع الأخير ليعلن لنا الشاعر وعكس التوقع بأنه لازال والقلق يسيران بل ان الشاعر لم يجد صديقا اوفى له من القلق فقد لازمه طوال رحلته في النص تدل على ذلك الأفعال الواردة في المقطع الأخير(...توطنت، تبحث، تفتش) حيث يقول:

عن قصيدتك التي توطنت المقبره

تبحث عن قلم ومحبره

تفتش عن صوت وحنجره

الخاتمة:

تعكس قصيدة " سفوح الكلمات والدمع النازل " وجها من وجوه التجربة الوجدانية التي عاشها الشاعر في تجربته الشعرية المتمثلة في ديوانه "ما دونته نور على خد العذراء" فالديوان عبارة عن قصائد قاسمها المشترك قلق الشاعر والصراع القائم بينه وبين الذات، والقصيدة عنوان البحث خير تمثيل لذلك القلق والصراع الذي يعيشه الشاعر.

فقد استطاع الشاعر ان يصور في قصيدته طريق الصراع الذي يعيشه، في فضاء متنوع في العادات و الافكار والاتجاهات، مستشرفا آفاق المجهول والاحتمالات المفتوحة. وبالتالي فهي تجربة استمدت كيانها من بنية المفارقة والصراع بين الحلم والحقيقه القائم على فلسفة مقولة الأمام علي علية السلام في الأجل وفكرته الفلسفيه، فصنعت بذلك لونا من الشعر القائم على اسلوب الحوار المتعدد الاطراف كـ (قالت القصيده وقال الصاحب وياصاحبي)، الا انها في النهاية حوار يمثل الصراع بين الشاعر والذات الشاعره.

_تنتمي " سفوح الكلمات والدمع النازل " الى ديوان " ما دونته نور على خد العذراء"، وهذا الديوان تجربة ايجابية في مجال الكتابة الشعرية لدى صباح عنوز، وقد نجح الشاعر في كتابة قصيدة النثر، نظرا لا متلاكه القدرة على ترويض اللغة وإخضاع أساليبها لمتطلبات جديدة، ومنطلقات تعتمد فعل التدمير والتجاوز للمألوف الشعري.

ومن خلال تتبعنا للمسار اللغوي للنص، نلاحظ أن مستوياته قد شكلت بطريقة إبداعية جديدة، فعلى المستوى الصوتي، حرص الشاعر على تكثيف الإيقاع الداخلي، لتحقيق الانسجام الموسيقي لقصيدته، وتهيئة الجانب الذوقي لدى

المتلقي – في خضم الشد والجذب الحاصل حول مشروعية قصيدة النثر – ودفعه للإحساس بأن ما يقرؤه شعرا وليس نثرا. وعلى المستوى الأسلوبي والتركيبي للغة النص، اعتمد الشاعر منطق خرق المعرفة النمطية المألوفة لدى القارئ، وذلك عن طريق إنشاء علاقات وانزياحات غير عادية بين الوحدات اللغوية في النص مما يشعر القارئ بالاندهاش والشعور بأنه يواجه معضلة اللغة الجديدة، للدخول إلى فضاء النص، ومسايرة منعرجاته ومقاصده الدلالية والفنية. تِلكم هي قصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل"، عرفناها من خلال البحث كائن لغوي حر، فاعل ومؤثر ومقلق في نفس الوقت، لا يعلن عن نفسه بسهولة.

المصادر:

- القرآن الكريم.
- ابراهيم محمد الضرورة الشعرية، دراسة اسلوبية، دار الاندلس، ط2، سنة 1981م.
- بول ريكور، نظرية التأويل و الخطاب وفائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، سنة 2003م.
- جيرار جينيت، مدخل لجامع النص، ترجمة عبد الرحمن ايوب، دار توبقال، المغرب، ط 2، 1986
- حماسة عبد المطلب، لغة الشعر، دراسة في الضرورة الشعرية، دار الشرق، ط2، سنه1981.
- صباح عباس عنوز، ديوان ما دونته نور على خد العذراء، الدار البيضاء للطباعة، 2005م
- محمد الانطاكي، المحيط في اصوات العربية ونحوها وصرفها.
- محمد حسين الصغير، الصوت اللغوي في القران، دار الهادي للطباعة، بيروت ط1.
- محمد الخطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب العربي، ط2، 2006م
- محي الدين صبحي، دراسات روؤية، دمشق، وزارة الثقافه، 1987م.
- نصر حامدابو زيد، اشكالية القراءه واليات التأويل، ط3، القاهره
- هانس ج، غادمير.مدخل الى اسس فن التأويل، تقديم وترجمة: محمد شوقي لزين، مجلة فكر ونقد.

الهوامش:

1-ينظر، نصر حامد ابو زيد، اشكالية القراءة واليات التأويل، ص49.

2- ينظر، بول ريكور، نظرية التأويل و الخطاب وفائض المعنى، ص105-107.

3- ينظر، المصدر نفسه، ص105-107.

4- ينظر، هانس ج، غادمير. مدخل الى اسس فن التأويل، ص85.

5- ينظر، نصر حامد ابو زيد، اشكالية القراءة واليات التأويل، ص49.

6- صباح عباس عنوز، ديوان ما دونته نور على خد العذراء، ص9، الدار البيضاء للطباعة، 2005م

7- ينظر، جيرار جينيت، مدخل لجامع النص، ص 230

8- محمد باقر محمودي، نهج السعادة في مستدرك نهج البلاغة، ج1، ص89.

9- سورة اية

10- محمد باقر محمودي، نهج السعادة في مستدرك نهج البلاغة، ج1، ص89.

11- التناص: هو ذلك التقاطع داخل النص لتعبير(قول) مأخوذ من نصوص اخرى(وانه) النقل لتعبيرات سابقه او متزامنه. للمزيد برجاء ينظر: تحليل الخطاب، براون(ج، ب)و ج يول، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، د ط، ص102-99، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1988م.

12- ابراهيم محمد الضرورة الشعرية، دراسة اسلوبية، ص76-99

13- محمد الانطاكي، المحيط في اصوات العربية ونحوها وصرفها، ص27

14- محمد حسين الصغير، الصوت اللغوي في القران، ص164، ط1.

15- حماسة عبد المطلب، لغة الشعر، دراسة في الضروره الشعرية في هذه الدراسه حاول حماسه ان يقدم الكثير من الاجتهادات حول الضرورة الشعرية.

16- محمد الخطابي، لسانيات النص، ص108.

17- المصدر نفسه، ص250.

18- محي الدين صبحي، دراسات رؤوية، دمشق، ص28.

مجالات المناخ التنظيمي في الجامعة وتأثيرها في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القادسية

م.م. أحلام حميد نعمه الجنابي
كلية التربية/ جامعة القادسية

The Fields of Regulation in Universities and their Effects on the Society from the Point of View of the Instructors of Al-Qadissya University

Asst. Lect. Ahlam Hameed Ne'ema
College of Education/ University of Al-Qadissya

Abstract

This research aims at evaluating the fields of regulation and their positive effect on the society from the point of view of the instructors of Al-Qadissya university. The sample of the study consists of (66) instructors with PhD degree and they have the title of Prof. and Asst. Prof. the scale of the research consists of five fields against five degrees (very high, medium high, weak, non) respectively. The study comes to a result that the fields of regulation are actualized by the degree of medium as the first field which is (motives that are presented to the instructors by the university) has the degree of medium. The second field is (training the university presents to the instructors) has got the degree medium also while the third and the fourth fields (participation of the university in the process of taking decisions) and the field of the (regulating fit in and persistence in the work) have the degree of weak.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى معرفة مجالات المناخ التنظيمي ودورها في التأثير الايجابي في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القادسية وتتمثل مجتمع البحث جميع تدريسي جامعة القادسية من حملة شهادة الدكتوراة ولقب استاذ او استاذ مساعد ومدرس والبالغ عددهم (331) واخذ نسبة 20% من مجتمع البحث لتمثل عينة البحث بلغت (66) تدريسي واعدت الباحثة مقياس المناخ المناخ التنظيمي تكون بصيغته النهائية (40) فقرة موزعة الى خمس مجالات مقابل مقياس خماسي متدرج بدرجات الموافقة (عالية جداً، عالية متوسطة، ضعيفة، معدومة) وبأوزان هي (4، 3، 2، 1، 0) على التوالي وكانت من نتائج البحث تحقق المناخ التنظيمي بدرجة متوسط من وجهة نظر عينة البحث حيث كانت المجالات المتحققة بدرجة متوسط المجال الاول(الحوافز التي تقدمها الجامعة للتدريسين والتي تساهم في التأثير الايجابي في المجتمع والمجال الثاني (سعي الجامعة على تدريب التدريسين بهدف التأثير الايجابي في المجتمع) بينما حصل المجالين الثالث والرابع على درجة ضعيف وهم (سعي الجامعة الى المشاركة في عملية اتخاذ القرار) والمجال الرابع (سعي الجامعة الى الانتماء التنظيمي والالتزام الوظيفي) وتم التوصل الى إجابات على الأسئلة التي طرحت في مشكلة البحث وتم صياغة عدد من التوصيات التي تساهم في تحسين المناخ التنظيمي.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ان التطورات المتسارعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم اليوم في كل مجالات الحياة بما تفرزه هذه التطورات من متغيرات في كافة نظم الحياة قد استلزمت بشكل مباشر حدوث تطور في العلوم والمعارف الطبيعية والانسانية ومن الموضوعات التي حظيت باهتمام واضح في الاوانه الاخيرة موضوع المناخ التنظيمي وتاثيرها على العملية الادارية وسلوك العاملين في التنظيم والظروف التي تعرقل انشطة وادائهم لمهامهم على اكمل وجهه، وباعتبار الجامعة مؤسسة اجتماعية تربوية وجدت لتحقيق جملة من الاهداف انطلاقآ من مجموعة من الافراد من بينهم هيئة التدريسين (الاساتذة) الذين يعملون

فيها في بيئة داخلية تنظيمية تتسم بخصائص معينة بالاضافة الى مفاهيم ادراكية شخصية يحملها الافراد عن حقائق تنظيمية او مايسمى بالمناخ التنظيمي إذ أن هذا الاخير بعد موضوعا هاما في الدراسات الحالية لما له من اهمية في تحقيق الاداء الجيد والنوعي الذي يعود بالفائدة على البيئية الداخلية للجامعة كما تظهر دواعي الاهتمام بالمناخ التنظيمي عن طريق العلاقة بينة وبين المجتمع وتاثير ذلك على الفرد وبشكل عام اتفق العديد من الباحثين على ان المناخ التنظيمي يتحدد بمحوران هما:

الاول: تمثيل خصائص الفرد المرتبطة الى حد كبير بالنظام المعرفي وخبراتة وتجارية التعليمية والثقافية.

الثاني: هي بيئة العمل الداخلية التي تصف الخصائص المميزة للمنظمة عن غيرها من المنظمات ومنها نظام اجراءات العمل. ظروف العمل، بيئة العمل الخارجية إذ أن كل هذه الابعاد تشكل الاطار العام الذي تعمل من خلاله كافة المنظمات وتخضع لتاثيراته الاجتماعية والثقافية والسياسية والتكنولوجية والقانونية (ابراهيم، 2004، 2)

ويعتبر المناخ التنظيمي موضوع متشعب الأبعاد وواسع النطاق فقد وقع اختيارانا عن المناخ التنظيمي الجامعي وتاثيرة الايجابي على المجتمع وهذا يتحدد من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:-

1- هل للمناخ التنظيمي في الجامعة دور في التاثير الايجابي الذي يحدث في المجتمع.

2- ما السبل التي تعمل من خلالها الجامعة في التأثير الايجابي في المجتمع.

اهمية البحث

يؤثر المناخ التنظيمي في الحياة المهنية وحظي هذا الموضوع على اهتمام كبير من قبل الباحثين وذلك لتوفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية ومعرفة العوامل التي تحول دون الوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة لتنظيم العمل وتفادي كل ما قد يؤثر على واقعية الانجاز داخل المؤسسة ومنها الجامعة فقد تستطيع الجامعة التاثير الايجابي على المجتمع وخدمته على اعتبار الجامعة مركز إشعاع حضاري وقوة راشدة نحو التقدم والازدهار وتقوم بتبصير الراي العام بما يجري في مجال التعليم فكر او ممارسة، وعليها ايضآ ان تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقدم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته وتدلى بتصورات وبدائل تشيع فكرآ تربوياً. (عمار، 1996، 3).

ان اتصال الجامعة بالمجتمع والتقديم مجموعة من الأدوار والأنشطة والخدمات له اصبح امر ضروري تفرضه المتغيرات المعاصرة وتستطيع الجامعه خدمة المجتمع والتاثير فيه ايجابيا من خلال:-

1- أهداف معرفية تتناول ما يرتبط بالمعرفة تتطورا او انتشارا.

2- أهداف اجتماعية عن طريق تزويد المجتمع حاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن وممارسة الأنشطة الاجتماعية.

3- أهداف اقتصادية من شانها ان تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج اليه من خامات بشرية وتنمية كل ما يحتاجه المجتمع من مهارات وقيم اقتصادية (حسن، 1995، 533)

وتأخذ العلاقة بين الجامعة والمجتمع صيغة خاصة بسبب ما تتميز به أهدافها وفعاليتها ومن خلالها، فقد تستطيع الجامعة التاثير وخدمة المجتمع من خلال تقديم أعضاء هيئة التدريس وكل في مجال اختصاصه الاتي:-

1- القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.

2- الاسهام في الدورات التدريبية لتأهيل موظفي الدولة.

3- نقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم الى اللغة العربية.

4- تاليف الكتب العلمية والتربوية ألموجهه لشرائح المجتمع المختلفة.

5- تنويع البرامج والنشاطات والتخصصات التي تطرحها الجامعة لتواكب روح العصر.

6- ربط التعليم الجامعي بواقع وقضايا المجتمع المختلفة.

7- توظيف التعليم الجامعي لتلبية حاجات الفرد والمجتمع الانية والمستقبلية.

8- ترتيب برامج الرعاية الطلابية المتكاملة التي تشمل الرعاية الاجتماعية والنفسية والارشادية والثقافية.

9- نشر العلم والمعرفة بين ابناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر.

10- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى افراد المجتمع حول اهمية التعليم للحياة وضرورة العمل على استمراريتة لان عملية التعليم دائمة غير محددة بزمان او مكان.

11- الاستثمارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع وافراده

12- النقد الاجتماعي البناء لتوجيه حركة المجتمع في إطار الأهداف.(الجبر، 1993، 119)

وبناءا على ما ذكر فان العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة لها إبعاد كثير وهي علاقة تأثير مباشر او غير مباشر بالمناخ التنظيمي المختلف والفلسفات التي تقوم عليها هذه النظم خصوصآ في عصر يتسم بسرعة التطور والتغيير ممايجعل مهمة الجامعة في مجتمعها ادق واصعب لملاحظة هذا التطور اي اننا نستطيع دون شك الاحساس بتاثير هذا المناخ على اداء التدريسين وروحهم المعنوية ودرجة رضاهم عن العمل ومدى ولائهم وانضباطيتهم وغير ذلك من السلوكيات التنظيمية. (القريوتي، 1994، 73)

وتستطيع الجامعة التاثير الايجابي على المجتمع من خلال انماط المناخ التنظيمي والذي يشمل:-

1- المناخ المفتوح (openCimate) ويتميز هذا المناخ بان افرادةيتمتعون بروح معنوية عالية ولايشعر التدريسيين بالضجر من الاعمال الروتينية، ويعملون سوية دون ملل او شكوى بالفة معتدلة ويعمل المسؤول على تسهيل اعمالهم (اعاقة واطئة).

2- مناخ الاداة الذاتية او المستقل Au Tonomous Climate))

ان السمة الرئيسية لهذا المناخ هي الحرية شبه الكاملة للتدريسين في تنفيذ اعمالهم، وميل قليل لاشباع حاجاتهم الاجتماعية، وسير العمل بانسيابية ويسر، لكنها اقل من المناخ المفتوح ولهذا الالفة عالية بين التدريسين مع وجود اعاقة واطئة.

3- المناخ الموجه او المسيطر عليه Controlled Climate

يتميز بالاهتمام الشديد بانجاز العمل على حساب اشباع الحاجات الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية مالوفة في هذا المناخ ولكن الكل يعمل بجد وبروح معنوية عالية نوعآ ما وذكاء متقد وتحرر واطئ، ويتميز هذا المناخ بالتوجيه المباشر من المسؤول اي ممارسة الضغط العالي وكل مايهمه هو انجاز العمل (اعاقة عالية) مع الفه واطئة ومع ذلك فيمكن وصفة بانة اقرب للمناخ المفتوح من وصفة بالمناخ المغلق

4- المناخ المألوف Tamiliar Climate

ان الخاصية لهذا المناخ هي الالفة الشديدة بين التدريسين ويوجه الاهتمام نحو اشباع الحاجات الاجتماعية لهم اكثر من الاهتمام بتحقيق اهداف الجامعة كما ان المسؤول لايمارس دورة في توجيه النشاط لهذا تظهر قيادات متقدمة كما انه لا يرهق التدريسين بالاعمال الروتينية هو مرح ومعتدل (اعاقة واطئة) والروح المعنوية متوسطة في هذا المناخ وذلك يعود لوجود احساس داخلي عندهم بعدم الرضا عن انجاز الاعمال بصورة مرضية.

5- المناخ الابوي Patenal Climate

المسؤول هنا يؤكد على السلطة ولايرغب بظهور اي مبادرة قيادية بين التدريسين ولايحققسلوكة اي اشباع لحاجات التدريسين الاجتماعية ان جميع المبادرات تترك للمسؤول الذي يتخذ دور الاب ان يلجأ الى الاخذ بالاعتبار اراء الاخرين الا ان هذا الاعتبار هو نوع من المهدئات للقلق والتذمر بدلا من الاهتمام الحقيقي بهم لهذا الروح المعنوية هنا منخفضة وكذلك انجاز الاعمال في مقابل اعاقة واطئة ومرح والفة قليلة وحث على العمل المعتدل.

6- المناخ المغلق Closed Clinate

يتم التاكيد على الانتاج العالي على حساب اشباع الحاجات الاجتماعية وعدم الاهتمام بالتدريسين وسيود الفتور بينهم وعدم الرضى عن العمل لذلك فالمسؤول لم ينجح في توجيه النشاط نحو تحقيق الانجاز المهني وهذه الخصائص ادت الى روح معنوية منخفضة لدى تدريسين. (حمادات، 2008، 30 – 291)

وتوصل (الهادي، 1989) الى وضعأ نموذج تتضح فيه العناصر التي تشكل المناخ التنظيمي في الجامعات والذي تتضح فيه اربعة عناصر هي: نهج القيادة – البناء التنظيمي – علاقات العمل – البيئة الخارجية (الهادي، 1989، ص180)

لذا تاتي اهمية البحث من اهمية وجود مناخ تنظيمي صحي في ظل التغيرات السريعة التي تعيشها الجامعات من ما يفرض على الجامعات الابداع والتطوير بالتاثير بالمجتمع لذا فلا بد من ان يتاثر سلوك الافراد في الجامعة بالمناخ التنظيمي السائد فأما يكون مشجعآللتاثيربالمجتمع او معوقآ له فالمناخ التنظيمي مجموعة من المتغيرات البيئية التي تعطي فرصة لنمو الطاقات الابداعية ويمنح الافراد مجالآ اوسع في العمل والاتصالات واتخاذ القرارات وهذا يوفر مناخآملائمآ للتأثير بالمجتمع.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة دور المناخ التنظيمي في الجامعة وتأثيره الايجابي على المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القادسية.

حدود البحث

حدود البحث الحالي بتدريسي جامعة القادسية للعام الدراسي 2013 م – 2014 م من حملة الألقاب العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)

تحديد المصطلحات

1- المناخ التنظيمي: عرفه (الخير،2004) بأنه مجموع الخصائص الداخلية لبيئة العمل التي تميزة عن غيرة والمتمثلة في البيئة الانسانية كالعلاقات الانسانية والاتصال والالتزام الوظيفي السائد داخل النظام وتنعكس على اتجاهاتهم وقيميهم وتدفع العاملين الى تبني انماط سلوكية معينة.(الخير، 2004، 17)

2- الجامعة: عرفها (حمادات،2010) بأنها مؤسسة عملية مستقلة ذات هيكل تنظيمي وانظمة واعراف وتقاليد اكاديمية معينة وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وتقدم برامج دراسية متنوعة في مختلف التخصصات منها ماهو على مستوى البكلوريوس ومنها هو على مستوى الدراسات العليا من اجل اعداد كفاءات بشر،14،2010) 10

3- تأثير الجامعة الايجابي بالمجتمع:- وهي العملية التي يتم من خلالها تمكين افراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وهيئاته الاستفادة من الخدمات المقدمة من قبل الجامعة لحل مشكلات المجتمع (خير الله، 2009، 6).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولا – مفهوم المناخ التنظيمي

ان الجامعة بالنسبة للطلبة اشبة ماتكون بالتربة التي تهيئها للزراعة فأذا احسنا رعاية التربة واعدنا لها الاداء اللازم بتوفير الظروف الصالحة للانبات، توقعنا منها مردود حسنا نوعا وكما كذلك هو الحال بالنسبة للجامعة فاذا احسنا القيام عليها، ووفرنا لها مقومات المناخ التربوي المناسب ساعدنا ذلك على تنمية عقول الطلبة وشخصياتهم وتحصيلهم الدراسي وتطوير قدرات الطالب ومواهبه واستعداده وشجعناه على استثمارها ولكي ينشأ لنا هذا يجب ان نولي اهتماما بالمناخ التنظيمي الجامعي واثرة على الاستاذ الجامعي والمجتمع لان المناخ التنظيمي سمة تتصف بها المنظمة التي تتمتع

بالاستقرار النسبي ويوفر ظروفآ تنظيمية اجتماعية ونفسية ملائمة للافراد ويسمح لهم بتبادل العلاقات مع المنظمة وتساهم في تشكيل قيم الافراد ومعتقداتهم واتجاهاتهم.

يحظى مفهوم المناخ التنظيمي باهتمام العديد من الباحثين والمختصين فقد عرفه (المغربي) بانه مجموعه الخصائص التي تميز البيئة الداخلية المنظمة التي يعمل بها الافراد تؤثر على قيمهم واتجاهاتهم وادراكهم وذلك لانها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات النسبي وبشكل يجعلها تختلف عن غيرها من المنظمات (المغربي، 1995، 33)

اما Stone)،(etal فقد صنفه بانه يشير الى تصورات او ادراك الافراد حول معالم الاوضاع التنظيمية كاتخاذ القرارات والقيادة والنماذج الوظائف او معايرها.Stone) ،atal ،2004 ،468)

ويعرفه Chenat)،(2002 على انه مجموعه من التصورات الفردية للسمات المختلفة لبيئة العمل الفعلية والاسلوب الذي يؤثر على العاملين وكذلك بعض المتغيرات لغموض الدور وتقيم الوظيفة والتدريب والرضا الوظيفي وتاثيرهم على سلوك الافراد العاملين.Chenat) ،2002،(21

ويعرف Hafer)،Greshman،2008،(18بان تصورات الافراد على اي مدى تنفذ المنظمة وتحقق توقعاتهم الحالية، لتسهيل انجاز السلوك المطلوب.

ثانيآ – اهمية المناخ التنظيمي

يحتل موضوع المناخ التنظيمي أهمية خاصة تطرأ لتأثرات المحسوسة سواء كانت مباشرة ام غير مباشرة كما له أهمية مؤثرة وحاسمة في تحقيق اهداف المنظمة وعلاقتها بالبيئة المحيطة(السعدي، 2005، 27)

وتبرز أهمية المناخ التنظيمي من خلال ماياتي:-

1- التأثير في المنظمات لتحقيق أهدافها المخططة التي ترتبط بالمناخ السائد داخل العمل
2- يوفر الأجواء النفسية والإنسانية ويعزز من رضا العاملين في المنظمة ويحفز إمكاناتهم الإبداعية ويساعد في موائمة فاعلة بين العناصر التنظيمية الرئيسية (الهيكل التنظيمي، الثقافة التنظيمية، الإدارة)
3- تتضح أهمية المناخ التنظيمي من خلال مساهمته في تحقيق الفاعلية المنظمة بمتغيرات النتيجة النهائية قصيرة الأجل التي يمكن ان تؤثر عن تطوير مناخ المنظمة وبالتالي قبل هذا المناخ يمكن ان يؤثر على الفاعلية طويلة الأجل للمنظمة في ضوء مرونتها وقدرتها الكافية وتوجهها الاداري 13
4- تتجسد أهمية المناخ التنظيمي ضمن الدخل بتأثيراته الحيوية في تنفيذ الإستراتيجية وما يتفرع عنها من استراتيجيات فرعية وسياسات وقواعد وإجراءات عمل متعددة.
5- تظهر أهمية المناخ التنظيمي بشكل فعال في عملية التطور الاداري والناتج من خلال التأثير في الأداء الإداري للمدراء واهتماماتهم وتوجهاتهم نحو المستقبل وهذا يتصدى في وصف وتحديد العلاقات داخل المنظمة (حمدي، 2009، 26)

ثالثآ – عناصر المناخ التنظيمي

تتالف عناصر المناخ التنظيمي من مجموعة من المتغيرات المتداخلة والمتفاعلة مع بعضها البعض والتي تساهم في خلق البيئة الداخلة لاي تنظيم وهي:-

1- الهيكل التنظيمي: يعرف بانه مجموعه الطرق التي تقسم للمنظمة افرادها وتصور الهيكل التنظيمي على شكل خارطة تنظيمية، وهذا الخارطة تصف كيفية توزيع المهمات والمسؤوليات بين الهرمية في الهيكل وتجميع الافراد سوية في تقسيمات رسمية (حمدي، 2009، 40) ولاغراض البحث يقصد به مجموعة الاقسام والوحدات التنظيمية التي تتكون منها الكليات والمسؤوليات بين تلك الاقسام والوحدات.
2- القيادة الادارية: تعطى لها اهمية استثنائية في تحديد نوعية المناخ التنظيمي السائد في المناخات من خلال مساهمته برسم الخطوط العريضة لذلك المناخ وقدرة تاثير القائد في سلوك المرؤوسين.(السعدي،2005، 38)

ولاغراض البحث يقصد بها قدرة وقابلية الادارة في التاثير على العاملين في الكلية من خلال النمط والاسلوب القيادي المتبع.

3- الحوافز والمكافئات: يعبر عن مدى تطور الافراد بوجود نظام مكافئات عادل من خلال عدم التحيز في توزيعاتها على الافراد واشعارهم بانها مرتبطة بالاداء الجيد والنتائج مع التركيز على مبدء الثواب اكثر من العقاب فيها.

4- الاتصالات: نشاط اداري اجتماعي ونفسي داخل المنظمة والتي تساهم في نقل المفاهيم والاراء والافكار عبر قنوات رسمية فهي وسيلة لانجاز الاعمال والفعاليات المختلفة في المتظمة(حمدي، 2009، 43)

ولاغراض البحث فالاتصالات هي تبادل البيانات المعلومات بين المستويات الادارية العليا والدنيا داخل الكلية افقياً وعمودياً .

5- المشاركة في صنع واتخاذ القرارات: ويقصد بالمشاركة بانها عملية منح الافراد العاملين في المستويات الادارية المختلفة فرصة المشاركة في عمليات صنع القرارات الخاصة بالاعمال التي تمارس من قبلهم (العباسي، 2008، 38)

ولاغراض البحث يقصد بها تهيئة المعلومات وصناعة البدائل المتاحة لاختيار افضلها.

الدراسات السابقة

فيما يلي بعض الدراسات العربية والاجنبية والتي تشابهت في بعض متغيرات البحث نذكر منها:-

دراسة السماوي (2005) **بعنوان العلاقة بين المناخ التنظيمي والإنتاجية العلمية في جامعة تعز**: أجريت الدراسة في اليمن وهدفت الى معرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي السائد في جامعة تعز والانتاجية العلمية لدى اعضاء هيئة التدريسين بالجامعة وتكون مجتمع البحث من اعضاء الهيئة التدريسية في جميع كليات تعز وتم استخدام اداتين في البحث تم التاكد من صدقتهما وثباتهما: فالاداة الاولى لقياس المناخ التنظيمي السائد في الجامعة تعزز بلغت الفقرات (63) فقرة موزعة على ستة مجالات (اهداف الجامعة، الهيكل التنظيمي، القيادة الجامعية، الوسائل والتنقنيات، العلاقات الانسامية، الحوافز) وتم التحليل احصائياً ومعالجتها وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0،05) في تصور أعضاء هية التدريس لمناخ التنظيمي.

دراسة توران Turan)،(1998 بعنوان قوة العلاقة بين ابعاد المناخ التنظيمي وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين هدفت الدراسة الى تحديد قوة العلاقة بين ابعاد المناخ التنظيمي وبين الالتزام التنظيمي للمعلمين وتكونت عينة الدراسة من (372)معلماًومديراً تم اختيارهم بطريقة عشوائية واشتملت اداة البحث على اربعة ابعاد وبعد تحليل البيانات توصلت النتائج الى هناك فروق دالة احصائية بين المناخ التنظيمي والالتزام التنظيمي للمعلمين حيث اكدت الدراسة على ان المناخ التنظيمي للمدرسة لبعض انطباعاًواضحاً عن سلوك الادارة وفيها وسلوك المعلمين

دراسة (المعشر، 2000) بعنوان المناخ التنظيمي في الجامعات الاردنية من وجهه نظر اعضاء هيئة التدريسين حيث هدفت الى تقيم المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الرسمية والخاصة من وجهة نظر الادارين، وقد اجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية شملت (327)من الافراد العاملين في هذه الجامعات ومن مختلف الوظائف وقد تم الحصول على البيانات الخاصة من خلال توزيع استبانة جمعت ابعاد المناخ التنظيمي من اتخاذ القرارات والبيئة التنظيمية والانتماء والعلاقات والاجتماعية وبعد معالجة البيانات احصائيا اظهرت النتائج ان المناخ التنظيمي السائد في الجامعات الاردنية هو في مجملة متوسط ممايحتم على الادارات في الجامعات الاردنية اعطاء موضوع المناخ التنظيمي فيها الاهمية اللازمة.

دراسة (الكربولي، 2010) هدفت الدراسة الى معرفة القيم السائدة لدى طلبة جامعة الانبار والمناخ التنظيمي فيها

واعتمدت الباحثة في بحثها عدا اداتين الاولى: خاصة بالقيم والثانية بالمناخ التنظيمي وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً حصول القيم الاجتماعية على المرتبة الاولى وتلاها القيم التربوية والتعليمية اما بالنسبة المناخ التنظيمي فصل مجال الاستقلالية على المرتبة الاولى وتلاها اساليب الاتصال والعلاقات الانسانية واعياء العمل على الترتيب بالتوالي

اجراءات البحث

اولا – مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تدريسي جامعة القادسية من حملة الدكتوراه ولقب استاذ او استاذ مساعد ومدرس والبالغ عددهم (331) موزعين على(11) كلية علمية وانسانية للعام الدراسي 2013 – 2014م

ثانيا–منهج البحث: اعتمد المنهج الوصفي القائم على الوصف الكمي للظاهرة المدروسة

ثالثا – عينة البحث

تم اخذ عينة 20% من التدريسين في الكليات الانسانية و20% من التدريسين في الكليات العلمية وتم اختبار الكليات بصورة عشوائية الجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

اعداد افراد مجتمع البحث وعينته

عدد افراد مجتمع البحث			عدد افراد عينة البحث		
الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع
296	35	331	60	6	66

رابعا – اداة البحث

من خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات التي تناولت جوانب مختلفة ومتنوعة من المناخ التنظيمي وتم إعداد أداة البحث بصيغتها الاولية من (45) فقرة موزعة الى خمس مجالات هي (الحوافز) (الالتزام الوظيفي) الانتماء التنظيمي، اتخاذ القرار، التدريب، السلوك المؤدي للتاثير الايجابي).

صدق الاداة

تم إجراء الصدق بنوعيه الظاهري والمحتوى وتم التوصل من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة، تم عرض الاداة على الخبراء ملحق (1) اخذ نسبة اتفاق 80% فاكثر، وتم حذف (5) فقرات من المجالات واجراء تعديلات طفيفة على بعض الفقرات وتم الاخذ بما هو مناسب

ثبات الاداة

تم اجراء الثبات بطريقة اعادة الاختبار من خلال توزيع الاداة الى مجموعة من مجتمع البحث بلغت (20) تدريسي لمعرفة وضوحها وكانت فقرات الاداة وتعليماتها واضحة، وبعد فترة اسبوعين اعيدت الاداة الى نفس المجموعة لاستخراج معامل الارتباط (بيرسون) فوجد انه يساوي 85% وهو يمثل معامل ثبات جيد. 20

الصيغة النهائية للاداة

تكونت الاداة بصيغتها النهائية من (40) فقرة موزعة بين خمسة مجالات مقابل مقياس خماسي متدرج بدرجات الموافقة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، معدومة) وبأوزان (4–3–2–1–0) على التوالي وبالتالي يكون الوسط النظري او عينة القطع (2) فعند تحويل عينة القطع (2) الى الوزن المئوي تكون بحدود الدرجة 50% وهي الدرجة التي تفصل بين ماهو مقبول وغير مقبول لغاية الدرجة (100%) وهذا يقسم المدى الى اربعة مديات وعليى النحو الاتي:

اقل (50) ضعيف

من (51–60) مقبول بدرجة متوسطة

من (61 – 70) عالية

من (71 – 100) عالية جداً

وتم استخراج الوزن المئوي لكل غفرة من غفرات الاستبانة وافرادها باستخدام المعادلة

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{مج (ك1 X و1 + ك2 X و2 + ك3 X و3 + ك4 X و4+ ك5 X و5}}{\text{مج التكرار X الوزن الاعلى}} \text{ 100X}$$

ك: التكرار

(عبد الحفيظ، 2003، 152)

عرض النتائج وتفسيرها

بعد توزيع الاستبيانات على عينة البحث فكانت الدرجة محصورة بين (0 – 160) وبذلك يكون الوسط الفرضي(80) بناءآ على عدد الفقرات التي بلغت (40) فقرة وبعد جمع الاستبيانات وتصحيحها اظهرت النتائج كما موضح في الجدول (2):

جدول (2) المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات المناخ التنظيمي

مجالات المناخ التنظيمي	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط الفرضي
الاول: الحوافز التي تقدمها الجامعة للتدريسي لتحفيزة على التاثير الايجابي في المجتمع	18.59	8	18
الثاني: تسعى الجامعة على تدريب التدريسين بهدف التأثر الايجابي في المجتمع	21.45	8	18
الثالث: تسعى الجامعة الى المشاركة في عملية اتخاذ القرار التي من شأنها خدمة المجتمع	11.16	8	12
الرابع: تسهم الجامعة في الالتزام الوظيفي والانتماء التنظيمي للتأثير الايجابي في المجتمع	12.88	8	12
خامسآ: تشجع الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي للتاثير الايجابي للمجتمع	34.77	8	20
المجموع	98.88	40	80

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية لمجالات المناخ التنظيمي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (98,88) وهو اعلى من الوسط االفرضي (80) وهذا يدل على ان المناخ التنظيمي له في التاثير الايجابي على المجتمع حسب اراء عينة البحث وايضآ يبين الجدول (2) ان المجال الثالث حول سعي الجامعة الى المشاركة في عملية اتخاذ القراربهدف التأثير الايجابي في المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (11,16) وهو اقل من الوسط الفرضي الذي بلغ (12) اي لم يكن المجال في المناخ التنظيمي دور في التاثير الايجابي على المجتمع حسب اراء عينة البحث ومن اجل معرفة مستوى تحقيق المناخ التنظيمي حسب مجالاته يبين الجدول رقم (3) ذلك

جدول (3) مستوى تحقيق المناخ التنظيمي حسب مجالات

مجالات المناخ التنظيمي	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	نوع مستوى ميول المجال
الاول: الحوافز التي تقدمها الجامعة للتدريسي لتحفيزة في المجتمع على تاثير الايجابي في المجتمع	18.59	%51.76	متوسط
الثاني: تسعى الجامعة الى تدريب التدريسين يهدف التاثير الايجابي في المجتمع ضعيف	21.45	%59.03	متوسط
الثالث: تسعى الجامعة الى المشاركة في عملية اتخاذ القرار التي من شأنها خدمة المجتمع	11.16	%43.74	ضعيف
الرابع: تساهم الجامعة في الالتزام الوظيفي والانتماء التنظيمي للتأثير الايجابي في المجتمع	12.88	%49.87	ضعيف
خامسآ: تشجع الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي للتاثير الايجابي للمجتمع	34.77	%66.42	عالي
المجموع الكلي لفترات الاستبيان	98.88	%54.16	متوسط

يتبين من الجدول (3) مستوى تحقق المناخ التنظيمي بصورة عامة ودورة في التاثير الايجابي بالمجتمع كان متحقق بدرجة متوسط من وجهة تطر عينة البحث ومن خلال الجدول يتبين ان المجال الاول والثاني كان مستوى تحققها بدرجة متوسطة وهما:

1- الحوافز التي تقدمها الجامعة للتدريسين لتحفيزها عن التاثير الايجابي في المجتمع
2- تسعى الجامعة على تدريب التدريسين اهداف التاثير الايجابي في المجتمع

فيما بلغ مجالين الثالث والرابع مستوى تحقيق ضعيف وهما

3- تسعى الجامعة الى المشلركة في عملية اتخاذ القرار التي من شانها خدمة المجتمع
4- تساهم الجامعة في الالتزام الوظيفي والانتماء الوظيفي للتاثير الايجابي في المجتمع 24

ومن خلال من ما عرض تولدت اجابات للاسئلةالتي ظهرت في التوصيات واختفت في مشكلة البحث يمكن تقديم بعض التوجيهات الهادفة الى تحسين المناخ التنظيمي وكما يلي:-

1. تفعيل نظام المكافئات المادية والحوافز المعنوية للعاملين الذين لهم قدرات ابداعية وقدرات تفكيرية في مجال اختصاصاتهم لضمان تحسين وتطوير المنظمة المبحوثةوينعكس ذلك على التفعيل الايجابي على المناخ التنظيمي مما ينمي روح المنافسة الودية حو تطوير العمل.
2. تفعيل اسلوب المشاركة الجماعية في عملية صناعة واتخاذ القرارات من خلال الأخذ والعمل على اساس الفريق الواحد
3. ايجاد هيكل تنظيمي مرن يشجع على اعادة توزيع الصلاحيات وتفعيل نظم الاتصال بمايضمن تسهيل وتبادل انسيابية المعلومات بسرعة وبدقة وتقليل المركزية في صناعة اتخاذ القرارات
4. التركيز على تنمية روح الانتماء والولاء للمنظمة من خلال المشاركة الجماعية في صنع واتخاذ القرارات لاجل سهولة وسرعة امكانية تنفيذها والاهتمام بالمعلومات ودقتها وتحديثها من خلال احداث تغيرات جوهرية في المنظمة لضمان التحسين المستمر في الاداء التنظيمي.
5. الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لموؤسسات لمجتمع وافراده مشاكلهم في نشر العلم والمعرفة بين ابناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر

المصادر

1. ابراهيم، مجدي عزيز، 2004، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة، مصر
2. الجبر، سليمان بن محمد، 1993، **الجامعة والمجتمع**، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر
3. حسن، ايناس عبد، 1995، تطوير اهجاف التعليم الجامعي المصري في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية وتحديات معوقات تحقيقها، دراسة ميدانية على جامعة اثار الزقاريقالنجف، **المؤتمر القومي النبوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي**، جاحض عين شمس، مصر
4. حمادات، محمد حسن، 2010، **المناخ التنظيمي**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
5. حمدي، اسراء عبد الله قاسم، 2009، **المناخ التنظيمي واثرة في امكانية التطبيق**، جامعة الموصل، العراق
6. الخير، طارق، واخرون، 2004، **مبادئ الادارة وظائفها**، ط1، منشورات جامعة دمشق، مكتبة الاقتصاد، دمشق،سورية
7. خير الله، قاسم، 2009، **سلوك التنظيمي في الادارة**، دار الصفاء، عمان، الاردن
8. السعيدي، عبد المجيد، 2005، **السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

9. السماوي، عبد الرقيب علي قاسم، 2005، المناخ التنظيمي وعلاقتةبالانتاجية العلمية لدى اعضاء الهيئة التدريس بجامعة تعز، **رسالة ماجستير غير منشورة**، اليمن
10. العباسي، عبد السلام مصطفى محمد، 2008، المناخ التنظيمي وانعكاساته في بناء المنظمة المتعلمة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الموصل، العراق
11. عبد الحفيظ، مقدم، 2003، **الاحصاء والقياس النفسي التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر
12. عمار، حامد، 1996، دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، **المؤتمر السنوي الثالث عشر لاصول التربية**، جامعة المنصورة، مصر
13. القريوتي، محمد قاسم، 1994، **السلوك التنظيمي**، ط2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
14. الكربولي، ولاء خليل ابراهيم، 2010، القيم السائدة لدى الطلبة جامعة الانبار، وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الانبار، العراق
15. المعشر، زياد، 2000، المناخ التنظيمي في الجامعات الاردنية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (17)، العدد(11)، دمشق
16. المغربي، كامل، 1995، **السلوك التنظيمي مفاهيم واسس**، دار القدس للنشر والتوزيع، جامعة مؤتة، عمان، الاردن.
17. Chenat، Pavid، 2007، OrganizationdCultrure
18. Hafer، John Gresham، 2008، organizational climate Antecedenents to the market orientation of cross – Functional New product Development Teams، Institute of Behavioral and Applied Management
19. Stone، Patrice W، Harris on Michael، J Feldman، Penny، 2004، organizationd climate of staff working conditions and safety – An Integrative Model، vo(102)
20. Turan،S.(1998)، A study of oroganizationalClinmate and or ganizational Commitment in human organi((**Dissertation Abstract Internated، 5(4)**))

ملحق (1)

استاذي الكريم.. استاذتي الكريمة

نقدم لكم فيما يلي مجموعة من العبارات تتعلق بمجالات المناخ التنظيمي وتاثيره في المجتمع من خلال الاطلاع على هذه الفقرات ووضع علامة تؤشر في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك، ونود اعلامكم ان جميع المعلومات لن تستخدم الا لاغراض البحث فقط وشكراً لتعاونكم معنا.

ت	الفقرات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة
1-	الحوافز التي تقدمها الجامعة للتدريسي لتحفيزة على الاطلاع عن كل ماهو جديد في التقنية التعليمية					
2-	توليد افكار جديدة تساهم في ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمع					
3-	تقديم الاستشارات العلمية لمؤسسات الدولة تقدمها الجامعة من خلال الخبرة التي تمتلكها هيئة التدريس					
4-	المساهمة في التغير والتجديد في البرامج التدريسية والقيام بالبحوث التي تسعى في ترقيه المجتمع					

5-	نقل المكتشفات الجديدة في العالم والنتاجات العلمية التي تخدم المجتمع					
6-	المساهمة في تاليف العديد في الكتب التي تهم طبقات المجتمع جميعا					
7-	المشاركة في الندوات والملتقيات العلمية والادبية التي تعقدها مؤسسات المجتمع المدني للمساهمة في نقل الخبرة من الباحث الى افراد المجتمع					
8-	الاشتراك في العديد من المؤتمرات العالمية والعربية التي تتيح لهيئة التدريس فرص الترقي والتطور في المسار العلمي					
9-	تسعى الجامعة الى مشاركة في عملية اتخاذ القرارات التي من شانها مشاركة هيئة التدريس والطلبة الجامعة في مجالات المجتمع المدني والمنظمات التطوعية لخدمة المجتمع					
10-	طرح الافكار والرؤئ الجديدة والمتطورة بناءآ من الخبرة لدى هيئة التدريس لافراد المجتمع في ادارة المشاريع الخاصة والمختلطة					
11-	المساهمة في ادخال التكتولوجيا الحديثة لتسهيل العمل لدى افراد المجتمع من خلال تكشف الدورات الخاصة بذلك					
12-	الاهتمام بمشكلات افراد المجتمع والعمل على ايجاد افضل الحلول المناسبة عن طريق تشكيل هيئات استشارية تقدم الافكار التي تساعد في حل المشكلات					
13-	فتح مرافق ومنشات الجامعة الانتاجية والمختبرات العلمية امام افراد المجتمع من طلبة المدارس او مؤسسات الدولة للقطاع الخاص والمختلط العام					
14-	طرح الراي والاستماع الى الرأي الاخر لتطوير خطوات العمل غن طريق عقد ندوات وحلقات نقاشية للمساهمة في معالجة المشكلات التي تواجهم في الحياة العملية					
15-	ربط الجامعات بالمؤسسات الانتاجية الحكومية والمحلية في علاقة تكاملية تبادلية تسهم في تطوير العمل الانتاجي					
16-	الميل نحو استخدام تقنية فائقة الجودة في مجال العمل الانتاجي					
17-	تسعى الجامعة على تدريب التدريسي بهدف عقد الدورات التدريبية تساعد على تطور الاداء المهني لمختلف الاختصاصات					
18-	اعداد مراكز خدمة للمجتمع لتدريب افراد المجتمع على مهن حرفية وصناعية ذا فائدة للمجتمع					
19-	السماح للطلبة في ممارسة العديد من الانشطة الاجتماعية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني للقضاء على الظواهر السلبية المنتشرة في المجتمع					
20-	تزويد المجتمع بالعديد من القوى العاملة المدرسية في مختلف الاختصاصات					
21-	الاسهام في نشر الوعي عن طريق اقامة الدورات والندوات التي تساعد افراد المجتمع على مواجهه مشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة					
22-	تدريب القوى العاملة على استعمال التكنولوجيا لمواجهه التغيرات العليمة والتكنولوجية					
23-	الاهتمام بالافكار والمطروحة من قبل الاشخاص المتدربين والتي تساهم في تطوير الاداء المهني					

24-	التدريب على سلوك الجماعي يساهم في رفع مستوى اداء العاملين					
25-	تساهم الجامعة في الالتزام الوظيفي والانتماء التعليمي لتنطبق للتاثير الايجابي على المجتمع اشعر بالاعتزاز عندما ابذل جهد لمساعدة الافراد والمنظمة على تحقيق الاهداف					
26-	اشعر بالفخر عندما تشجعني المنظمة على اظهار اقصى مالدي فيما يختص بالاداء الوظيفي					
27-	اسهام في برامج ثقافية تقدم للطلاب من اجل رفع مستواهم الثقافي وتقوية العلاقة بينهم ومجتمعهم					
28-	اشعر بالاعتزاز عندما اساهم في توعية الافراد عن طريق عقد الندوات والمحاضرات					
29-	المساهمة في بذل المزيد من الجهود وتقديم الاستشارات المتنوعة في المجالات المختلفة لافراد المجتمع وفق اسس علمية لتصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع					
30-	اشعر بالسعادة عندما احقق الانجاز في العمل لانه جزء من نجاحي					
31-	اشعر بالرضا عندما اكون متواجد في العمل وتربطني علاقة قوية مع زملائي					
32-	اشعر بالفخر عندما اساهم في عملية التدريب المستمر للمهنين لرفع كفأتهم واكتسابهم للمهارات اللازمة لتطوير اداءهم في العمل					
33-	تشجع الجامعة المنتسبين على السلوك المؤدي للتاثير الايجابي على المجتمع الاسهام في كافة النشاطات الثقافية والاجتماعية ونقلها لافراد المجتمع					
34-	تشجيع المبادرات الفردية والافكار الجديدة للعاملين في مؤسسات المجتمع المدني					
35-	مساعدة العاملين في مؤسسات المجتمع المدني في نقل افكارهم الى الجهات المستفيدة					
36-	اساهم في تقديم المقترحات والوسائل الجديدة التي تساهم في تطوير العمل في مؤسسات المجتمع المحلي					
37-	متابعه البحوث الجديدة ومحاولة نشر نتائجها للاستفادة منها					
38-	تقديم الخدمات للعاملين في المؤسسات المختلفة يساهم في تقوية العلاقة بين الجامعة والافراد العاملين لمؤسسات					
39-	تقديم الجامعه البرامج المختلفة لتلبية متطلبات الانواع المختلفة لمجالات والمنظمات والمؤسسات الحكومية					
40-	ايجاد العلاقة بين الابحاث العلمية ومدى ارتباطها بيئتة المجتمع يساهم في حل المشكلات التي تواجد المؤسسات والمنظمات					

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحات
درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية لمبادئ الاقتصاد المعرفي لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير كل من (الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	أ.د. ناصر أحمد الخوالده د. محمد محمود حمادنه	17-3
دور الإثراء في تيسير آليات التفاعل الصفي مقاربة نفس - تربوية	أ.م. عمر جعيجع	26-18
دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها	د. عبد الناصر سويطي	50-27
التمييز العنصري في فكر جبران خليل جبران (انساق الإقصاء والتهميش)	أ.د حسن دخيل عباس الطائي م.م. حمزة عبيس الجنابي	62-51
الافتخار بآل البيت (عليهم السلام) والدفاع عن العقيدة في الشعر العباسي	أ.د. ثائر سمير حسن الشمري	86-63
اثر انموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء	أ.م.د. زينب عزيز احمد م.م. بان محمود محمد	111-87
الحياة الفكرية للأمام محمد الجواد (عليه السلام) - (دراسة تأريخية)	م.د. حكمة لفته صكَر	119-112
قراءة تحليلية في قصيدة "سفوح الكلمات والدمع النازل" للشاعر العراقي صباح عنوز	م.م. علي صادق جعفر	129-120
الألفاظ الدالة على الطبيعة السماوية في شعر عمر بن لَجَأ التَيْمِيّ (ت105هـ) دراسة معجمية	أ.م.د. محسن حسين علي م.م. مهند ناصر حسين	143-130
اثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط	م.م. محمد فاضل خيال م.م. رضا طعمة عبيد	166-144
التباين المكاني لمستويات الخصوبة والإنجاب وعلاقته بالوضع الاقتصادي للأسر في محافظة بابل (دراسة في جغرافية السكان)	م. سحر عبد الهادي الشريفي	180-167
صراع الملك هنري الثاني مع المؤسسة الدينية خلال القرن الثاني عشر	أ.د. ماجد محي الفتلاوي عباس فخري حمزة	192-181
تحليل جغرافي لمستوى الأمية في محافظة القادسية	م.د. حسون عبود الجبوري	204-193
التمثيل الخرائطي لعناصر المناخ في قضاء المسيب باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)	م.م. علي حمزة الجوذري شيماء محمد خليل	225-205
أساليب توسعة وتضيق الخطاب الشرعي	أ.م. عبد الزهرة لفته	239-226
الكتابة في رسائل وعهود ووصايا (نهج البلاغة)	أ.م.د. عبد الكريم حسين السعدي	262-240
الفانتازيا في الرواية العراقية النسوية بعد عام 2003م - دراسة في روايتي وفاء عبد الرزاق وإيناس أثير	أ.د. عباس رشيد الدده م.م. سعيد حميد كاظم	275-263
الصناعات الصغيرة في محافظة بابل وأهميتها في التنمية للمدة (2010-2009)	أ.د. حسين وحيد عزيز الكعبي م.م. رقية فاضل عبدالله	304-276
التخطيط العمراني لمدينة كربلاء المقدسة (61ه/ 1321ه- من 680م/1940م)	أ.م.د. زين العابدين ال جعفر الباحثة. وفاء كامل عبيد الخفاجي	317-305
استراتيجية حوض السمك Fishbowl Strategy وفاعليتها في تنمية المهارات العقلية لطلبة قسم الفيزياء وتحصيلهم الدراسي	م.م سماح عبد الكريم الفتلي	337-318
Iraqi Preparatory Schools Learners Use of Summarization Strategies on the Development of Writing Ability	Lac. Fareeda Khalid Raheem	344-338
اثر المتغيرات السياسية الدولية والإقليمية على العلاقات التركية-الإيرانية للمدة (1918- 1939م)	م.د. محمد رسن دمان السلطاني م.د. أحمد جاسم إبراهيم ألشمري	366-345
ديوان ابن نباتة المصري الفاروقي (686هـ- 768هـ)- (1278م-1366هـ) - دراسة فنية	د. زينب عبد الكريم	399-367
فضاءات العولمة وجودة التعليم العالي	م.م. نسرين حمزة السلطاني	404-400
الجذور التاريخية لظاهرة التكفير	م.م. سجى عبد مسرهد	411-405
أنواع الحرف في بلاد المغرب من خلال كتاب المعيار المعرب للونشريسي المتوفي عام 941هـ	أ.د. كريم عاتي لعيبي الخزاعي م.م. حارث علي عبد الله	425-412

مجالات المناخ التنظيمي في الجامعة وتأثيرها في المجتمع من وجهة نظر تدريسي جامعة القادسية	م.م. أحلام حميد نعمه الجنابي	437-426
فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء	م. مهدي محمد جواد	472-438
فاعلية الاسئلة التباعدية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الخامس الادبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر	م. علاء إبراهيم رزوقي	496-473
الجهاد في المنظور الإسلامي (مفهومه-أنواعه- ضوابطه)	م.م. حنان عبد الكريم الدليمي	505-497
المدلولات السياسية للدعاية الإعلامية في بلاد بابل في ضوء المشاهد الفنية والأحداث السياسية	م.د. كاظم جبر سلمان م.م. عباس زويد الجبوري	522-506
فتوى الجهاد للمرجعية الدينية في النجف ضد الاستعمار الايطالي في ليبيا عام 1911	د. رنا سليم شاكر العزاوي م. وائل جبار جودة النداوي	530-523
التعدادات السكانية التي جرت في العراق (عرض وتقييم)	أ.م. سعد عبد الرزاق محسن	539-531
التغيُّرات الصوتية الصرفية	أ.م.د. أسيل عبد الحسين حميدي	548-340
فاعلية الأسلوب الفردي الإرشادي لبعض الاعمال اليدوية في تذليل الرهاب الاجتماعي للأيتام في المرحلة المتوسطة (الاولى)	م.م. رجاء حميد رشيد	560-549
اثر انموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي	م. عمران عبد صكب المعموري	584-561
بصرياثا – ذاكرة المكان ومكان الذاكرة	د. إيمان عبد دخيل	596-585
Exploring Iraqi EFL Intermediate School Teachers' Perception of Task-Based Language Teaching	Asst.Prof.Dr. Shaima' Abdul Baqi AL-Bakri	618-597
أثر إستراتيجية التفاوض في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي	م.د. مهدي جادر حبيب	643-619
التوجهات المطلوبة للتكامل التطبيقي بين نظم المعلومات الجغرافية GIS والحوكمة الإلكترونية دراسة تطبيقية لمدينة بغداد	أ.م.د. مكي غازي المحمدي	662-644
الخِلافُ في الزَّمن بينَ البصريينَ والكوفيينَ في كِتابِ: الإنْصَافِ فِي مسائلِ الخِلافِ بينَ النَّحويينَ: البصريينَ والكوفيينَ لأبي البَرَكاتِ الأنْباريِّ (ت:577هـ)	د. فالح حسن كاطع الأسدي	680-663
أبنية الفعل بين التعدي واللزوم الفعل اللازم- انموذجاً-	م. محمد احمد زكي	690-681
التكفير والارهاب بدل التفكير	م. وفاء عبد الرزاق العنبكي	708-691
Investigating English for Science and Technology (EST) Postgraduate Student's Ability to Use Clause Conjuncts - A Paper Submitted	Lecturer: Sanaa Sabeeh Othman	724-709