

**Clarify the design and geographical research methods
Using geographic information systems
Dr. Mazen Shehab Basheer
Al-Mustansiriya University\ college of Basic Education**

بحث ميداني في استخدام جغرافية المعلومات لدى طلبة الجامعات

د. مازن شهاب بشير

كلية التربية الأساسية/ جامعة المستنصرية

Mmortdah@yahoo.com

الملخص

من المتوقع أن تؤثر مناهج التدريس بصورة معقدة جدا أو بمختلف الاتجاهات الرئيسية ليست موحدة في النمط بما فيه الكفاية في المصطلحات من الأنظمة المعقدة (الفصل الاول)، يمكن تصنيفها النهج التقليدي والتصميم العقلاني. وكما سنرى فيما بعد، المناهج البديلة هو استنادا إلى إدارة التنوع والاختيار. وفي العقود الأخيرة، وقد أنشأت عدة بلدان نامية آليات تحديد أولويات البحوث من خلال التعرف على طبيعة الفكر للمستخدم، تطالب دراسات واختبارات وقد أظهرت تجربة العقدين الماضيين أن هذه الآليات لم تحل المشاكل التي تؤثر على نظم البحوث. إن السبب هو أن آليات الطلب او التدريس الاصولي ما زالت منظم وفقا لرؤية خطية من العلم وليس حل مشكلة التفاعل بين الباحثين والمستخدمين، وبالإضافة إلى ذلك، لا تؤثر على جودة البحوث ، فاستخدام وسائل التعليم الحديثة بطرق متطورة تجعل من نسب النجاح مرتفعة. النهج الثاني، استنادا إلى نظريات المطبقة في البحث (الفصل الثاني)، يقوم على فرضية أن تعريف الأولويات البحثية (عملية معقدة) تتطلب آليات أكثر مرونة من مجرد مطالبة تحديد الهوية. وينبغي لهذه الآليات تعترف تعقيد النظم التي تسعى إلى التأثير وقدرات جميع الجهات الفاعلة في نظام الابتكار. ثم، يتم تنظيم عملية تحديد الأولويات البحثية واستكشاف لتحقيق التوازن في استغلال المعارف والقدرات القائمة واستكشاف الفرص الجديدة انظر الى الدراسة الميدانية التي تم تطبيقها على الجامعة العراقية) واختلاف نسب النجاح بين التجريبتين وهذا يثبت صحت النظرية التعليمية الحديثة والمواكبة للنهضة المعلوماتية .

Abstract

It is expected that curricula affect very complex or the various major trends are not uniform in the style enough) (in terms of complex systems (Chapter I), can be classified as traditional and design a rational approach. As we will see later, alternative curricula is based on management diversity and choice. In recent decades, has established several developing countries to identify research priorities by identifying the nature of thought to the user mechanisms, calls for studies and tests have been the past two decades, experience has shown that these mechanisms did not solve the problems that affect the research systems. The reason is that demand mechanisms or teaching the fundamentalist still, according to a written vision of science and not solve the problem of interaction between researchers and users entrepreneur, and in addition to that, do not affect the quality of research, and the use of modern teaching methods sophisticated ways

Make of the success rates are high.

The second approach, based on the theories applied in research (Chapter II), based on Vrzhih that the definition of research priorities

(A complex process) requires more flexibility than just a claim identification mechanisms. These should recognize the complexity of the mechanisms systems that seek to influence and the capacity of all actors in the innovation system. Then, is organizing the process of determining research priorities and explore to achieve a balance in the exploitation of existing knowledge and capacity and to explore new opportunities to see the field study, which was applied to the Iraqi

University) and the different success rates between the two trials, and this proves true, modern educational theory and accompanying the Nhzh informatics.

Introduction

Geographic Information Systems, the And teaching -in, has been developed and used for teaching Geographic and statistics. The system was used in a basic Identify symptoms ground and accounts quantity 182 students. The students were requested to answer questions in the gist and therefore monitored continuously during the semester. Data available include grades on a status exam conducted at the beginning of the course Application gis, a final grade and data gathered in the Geographic Information System. A classification of the students is considered, using the data gathered in the system; a Good student should be able to solve a problem quickly and get it right, the “diligent” hard-working Learner may take longer to get the right answer, a guessing (Poor) student will not take long to get the wrong answer and the remaining (Unclassified) apparent non-learning students take long to get the wrong answer, resulting in a simple classification GLUP. The (Poor) students were found to show the least improvement, defined as the change in grade from the status to the final exams, while the Learners were found to improve the most. More detailed analyses indicate that improvements in knowledge are best predicted as quadratic responses to the number of items requested and the time spent on each item. The results are used to demonstrate how further experiments are needed and can be designed as well as to indicate how a system needs to be further developed to accommodate such experiments.

results are used to demonstrate how further experiments are needed and can be designed as well as to indicate how a system needs to be further developed to accommodate such experiments Educational. And explain the use of a demonstration by clarifying the topic in Digital Pictures

With the increasing number of GIS educational systems several types of educational systems have emerged. These include learning management system (LMS), learning content management system (LCMS), virtual learning environment (VLE), course management system (CMS) and Adaptive and intelligent web-based educational systems (AIWBES).

The LMS is designed for planning, delivering and managing learning events, usually adding little value to the learning process nor supporting internal content processes. A VLE provides similar service, adding interaction with users and

access to a wider range of resources The primary role of a LCMS is to provide a collaborative authoring environment for creating and maintaining learning content .

Many systems are merely a network of static hypertext pages but adaptive and intelligent GIS educational systems (AIWBES) use a model of the goals, preferences knowledge of each students and use this to adapt to the needs of that student . These systems Educational tend to be subject-specific because of their structural complexity and therefore do not provide a broad range of content.

The GIS (at <http://tutor-web.net>) used here is an open and freely accessible AIWBES system, available to Altdresen and instructors at no cost. The system has been a research project since 1999 and is completely based on open source computer code with material under the Creative Commons Attribution-Share Alike License. The material and programs have been mainly developed in Iraq but also used in low-income areas (Syria and Egypt).

Software is written in the Plone CMS (content management system), on top of a Zope Application Server. In terms of internal structure, the material is modular, consisting of departments (e.g. math/stats), each of which contains courses (Coordinates drop in the system and conducting statistical operations). A course can be split into tutorials (e.g. And the rules for handling the basics of projections and data information systems), which again consist of lectures (GIS. Basics of Statistics /chain rule). Slides reside within lectures and may include attached

material (examples, more detail, complete handouts etc). Also within the lectures are drills, which consist of quiz items. The drills/ The ability to deliver concepts, not just simple testing. The system has been used for introductory, statistics, Satellite, images, earth, sciences. Typical drill item, after the student has responded (incorrectly)⁽¹⁾.

In a GIS analysis project, an analyst faces a variety of tasks that can be grouped into four basic steps. The first step is to convert a question, such as Where is the best place customers are near this store?, into a GIS database design for a new building? or How many potential and an analysis plan. This involves breaking the question into logical parts, identifying what layers of data will be needed to answer each part, and developing a strategy for combining the answers to each part of the question into a final answer. The next step is to create a database that contains the geographic data required to answer the question. This may involve digitizing existing maps, obtaining and translating electronic data from a variety of sources and formats. Figure 1.

A

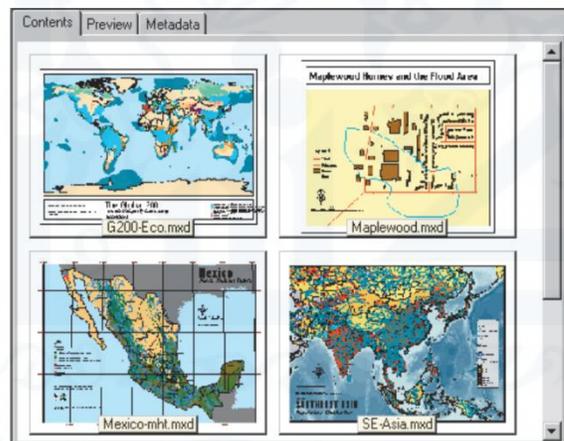
FID	Shape*	FIPS_CNTRY	CNTRY_NAME	SOVEREIGN	F
0	Polygon	AG	Algeria	Algeria	
1	Polygon	AD	Angola	Angola	
2	Polygon	BC	Botswana	Botswana	
3	Polygon	BN	Benin	Benin	
4	Polygon	BY	Burundi	Burundi	
5	Polygon	CD	Chad	Chad	
6	Polygon	CF	Congo	Congo	
7	Polygon	CG	Zaire	Zaire	
8	Polygon	CM	Cameroon	Cameroon	
9	Polygon	CN	Comoros	Comoros	
10	Polygon	CT	Central African Republic	Central African Republic	
11	Polygon	DJ	Djibouti	Djibouti	
12	Polygon	EG	Egypt	Egypt	
13	Polygon	EK	Equatorial Guinea	Equatorial Guinea	
14	Polygon	ER	Eritrea	Eritrea	
15	Polygon	ET	Ethiopia	Ethiopia	

Record: 1 of 55
Preview: Table

B



C



GIS by ESRI Former source

A fundamental aspect of the system is that students can continue requesting and answering *ad infinitum*.

They receive immediate feedback, usually including a detailed solution (see Fig. 1). In-class surveys indicate that students like the system as an addition to traditional homework, particularly the detailed solutions (see below). Naturally, students can monitor their own progress. Several grading schemes can be implemented, but using the last 8 answers, as in the analysis presented here, was the norm until late 2013.

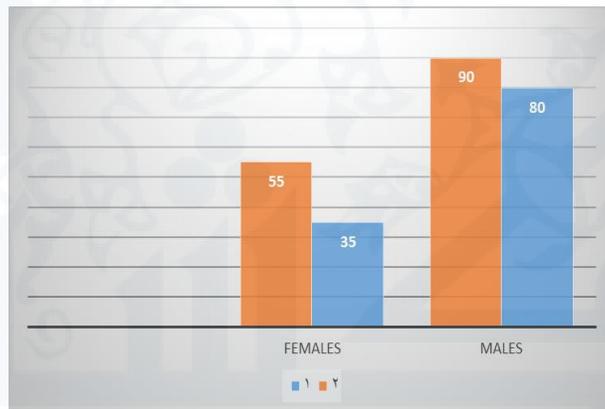
An Item Allocation Algorithm (IAA) is used to choose drill items (questions) for learning, within each lecture. Important aspects of an IAA include the desire to start with easy items and increase difficulty with increasing grade (within a lecture). Given that repetition is known to enhance learning, the IAA also occasionally chooses an item from earlier material (lectures). It is likely to be useful to choose again from earlier mistakes or go to prerequisites if there is no learning, but these have not been investigated to date⁽¹⁾.

Table (1)
Results of the experiment to test a number of students view article

Gender	Number of sample 1	The group used the Internet 2	%	The group did not use modern methods of learning	%
Males	120	80	47.05	35	38.88
Females	120	90	52.91	55	61.11
Total	240	170	100%	90	100%

The work of a researcher based on a field study

Figure 2
Results of the experiment to test a number of students view article



The work of a researcher based on Depending on the table(1)

Figure 2. Tutor-web probability As evidence function used by the item Education The x-y Coordinates the ranked item difficulty and the y-axis gives the probability of the next item, where the depends on the View article

The simply implemented as a probability mass function (p.m.f., Fig. 2), which is a function of difficulty. In addition, the p.m.f

1 GIS by ESRI, Bob Booth and Andy Mitchell, Getting Started with ArcGIS,USA, Printed in the United States of America,2001,pp(11-13).

depends on the grade, thus implementing personalized education appropriate for the student in question. Student surveys are conducted in most courses using the system. A typical example of results is given in Fig. 3, where it is seen that students strongly prefer a combination of on-line exercises and Inductive system homework Test . Although it is useful to know that students appreciate a drilling system, more concrete evidence is needed in order to justify its use. One such is provided using an experimental design which compared groups of students using the system or using traditional homework in a crossover design [4]. The basic conclusion from this experiment was that the difference between the groups was Big and important, both statistically and from the point of view that the confidence interval for the two groups was very tight. From the above results it follows that the system can be used to reduce regular homework considerably, but not replace it completely.

Figure 3. Student satisfaction survey results. Note how the tendency to like web-assisted methods (left panel) does NOT imply that regular homework can be dropped (right panel).

Students 90 lectures belonging to this particular cours

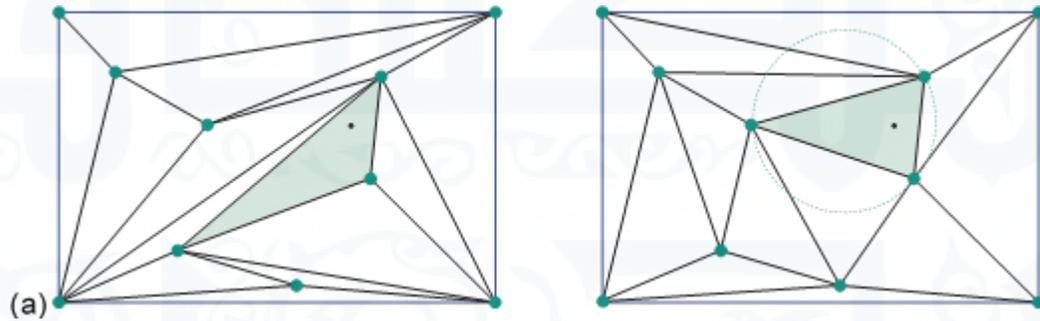
e. As an example of data internal to the web-system, consider the average grade and average time spent on the first item in each lecture. This provides 170 pairs. Each of these can now be labelled in 4 ways, according to whether the student passed the status exam and/or the final exam. These results are given as points in Fig. 4. Notice how it is not at all clear from the figure whether there is a link between performance and grades on either exam⁽⁴⁾.

Since data are available both from a status exam at the beginning of the semester and a final exam, student progress can be defined as the grade improvement, i.e.the change in grade from the status exam to the final exams. Consider therefore a simple linear regression of grade improvement, on the tutor-web grade and the time used per item within the tutor-web. This regression reveals that those are indeed important variables, but relationships to performance on exams may be nontrivial. For example The student must possess experience computer, one would expect the time taken to solve a problem to be a complex combination of the student's expertise and diligence. Thus a "Good" student should be able to solve a problem quickly and get it right, but the "diligent" hard-working Learner who may not know the material very well may take longer to get the right answer. A guessing (Poor unable) student will not take long to get the wrong answer. The remaining (Unclassified) apparent non-learning students take long to get the wrong answer. This GLUP classification is derived from Fig. 4 and used below Relating On-Line Monitoring Results to Other Figure .

Monitoring Students

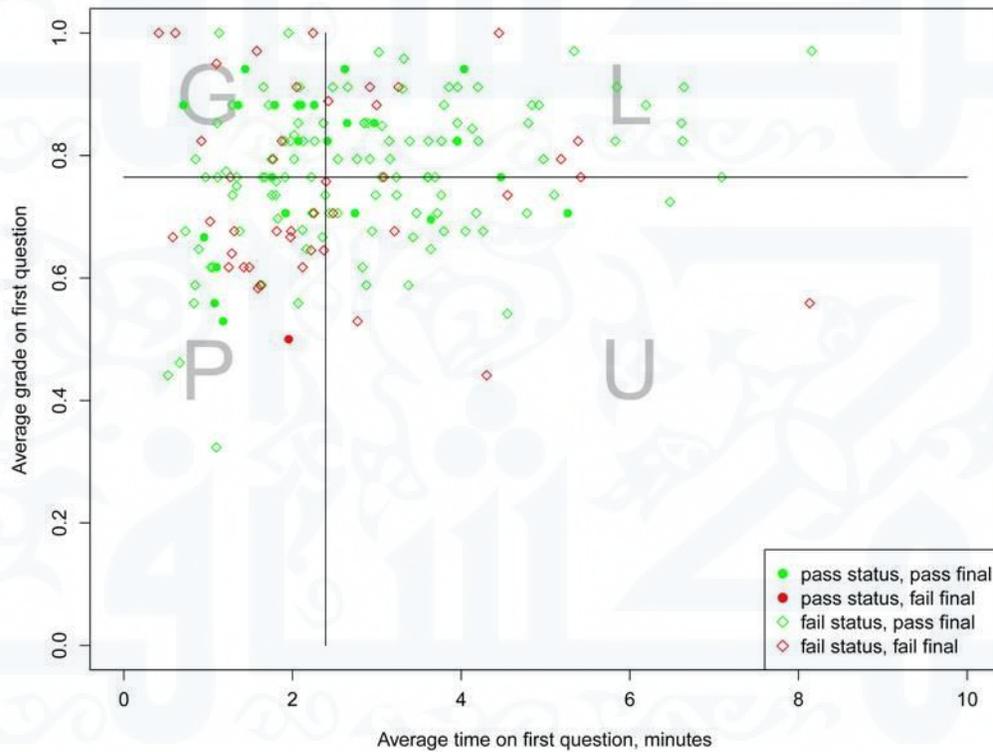
Consider next the data available to the system and how this may relate to "actual knowledge", as determined by exams, either an initial status exam or a final exam. complete data 120 students is used for these analyses for the remainder of this paper. A status exam was submitted in the second week of the course. The problems on the exam covered numbers and functions, basic gis, equation of a straight line, trigonometric, Remote sensing and quantitative side, And address numbers. The performance on the(Students who They have been subjected to daily duties frequent number of tests -1-) good exam was, with an average score of 170%. Students were also evaluated multiple times during the semester, andmonitored using the gis. In the following, summaries of the tutor-web grad e and response times along with grades from an initial status exam and the final exam are Lack of use tutor-“ the response time for Appropriate way each item is measured, along with a 38.8/61.1 -grade. The items are grouped in lectures as described in section 2, with 4. Brusilovsky. Adaptive and intelligent technologies for web-based education. Kunstliche Intelligenz, 19994 . pp 19–25 .

Figure 2



Although there is no trivial grouping seen in the figure, consider using the GLUP - classification to predict actual learning, or “improvement”, using a regular ANOVA. The “improvement” is defined as the change in grade from the status to the final exams, where the grade of both exams has been scaled to cover the interval from 0 to 100. The ANOVA was performed using the lm function in R [6]. The results are shown in Table 1⁽⁵⁾.

Figur



e3. Plot of average grade and timing for first item request within each lecture. Vertical and horizontal lines indicate classification of students according to time and grade (using medians). Color: green/red=Fail/Success on final exam. Shape: Circle/Diamond=Pass/Fail on status exa⁽³⁾.

5-Brusilovsky and C. Peylo. Adaptive and intelligent web-based educational systems. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 2003. pp 13(2-4):159–172

Table 1

Predicting improvement (final-status) from GLUP classification. Baseline: “Poor” students who tend to guess incorrectly and quickly. Note that although the apparent “Good” students (who quickly answer correctly) show

In this linear model the Repeaters students form a baseline and the estimates for the other groups can be interpreted as gain in improvement. It is therefore seen that all the other groups perform better on average than the baseline. The differences are both statistically significant and considerable.

The main results from this analysis are that the point estimate for the poor performers is the lowest among the four groups. The greatest increase from P is amongst the learners, L, but this is not significantly different from e.g. the Good students. It is interesting to note that the unclassified group (U) shows considerably (and significantly) more improvement than the poor performers (P). The only difference in their classification is the average amount of time spent on the items. Thus, although both groups perform poorly at the outset, the individuals who spent more time on each item outperformed the others by a considerable margin in terms of improvement.

Linking to Absolute Performance

Predicting the improvement during a semester, or the “value-added” is done directly above by fitting to the improvement in grade, from the initial status exam to the final exam. For several reasons it is also of interest to consider predictions of the final exam grade (finalG) directly, including the status exam as a regular explanatory variable (statusG). Many variables can in principle be defined and used. Here the average grades from different stages within the tutor-web are included (g1, g5 and gn, gn being the average grade on the last item requested in each lecture), as is the average time spent per item at different points (T1, T5 and Tn), the squared time spent per item (T1.2, T5.2 and Tn.2), an indicator variable of whether students spend more or less time on the last (usually most difficult) item compared with the first one (Tn>T1), the GLUP class variable (class1), number of items requested (tw nattl) and finally the squared number of items requested (tw nattl2). The model was fitted using the lm function and reduced using the step function in R⁽⁶⁾. The results are shown in Table 2.

Table 2

Final model selected using the AIC as a stepwise selection criterion.

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	-46.7506	11.0469	-4.23	0.0000
tw nattl	2.4488	0.7809	3.14	0.0020
statusG	0.5211	0.0609	8.55	0.0000
g5	54.3603	10.1337	5.36	0.0000
T5	6.0022	3.6711	1.63	0.1039
Tn	2.9232	2.0771	1.41	0.1611
‘Tn > T1’ TRUE	10.3281	4.2538	2.43	0.0162
tw nattl2	-0.0462	0.0182	-2.54	0.0119
T5.2	-1.0496	0.6013	-1.75	0.0826

Researcher of work based on the Central Bureau of Statistics data

Of the variables selected here, one has a slightly different status from the others: statusG is defined on data outside the tutor-web whereas other variables are defined completely with the on-line learning system.

As can be seen in the table, the GLUP class variable is not included, considered with the grade and time at different stages, which is not surprising since the classification is defined by those variables. It should also be

noted that the squared number of attempts is significant, implying that there tends to be a reduction in grade for

6- . Ismail. The design of an e-learning system:: Beyond the hype. The internet and higher education, 2001. 4(3-4):329–336

students who give more than 240 answers on average (per lecture). Earlier attempts at quantification of the effect of the number of attempt have given mixed output. For example, one might surmise that the number of attempts is like the time spent per item, i.e. be a measure of diligence, but there are also guessers and in fact the analyses

in showed a net negative linear relationship with the number of attempts. The greater number of students in the present study may be the reason why it appears to be possible to accommodate both effects using a quadratic response curve.

Note also how the (linear) effect of the time spent per item is positive (both T_5 and T_n), i.e. the longer the student spends on an item the higher the final grade. As above, this is a measure of the effect of “diligence” but one must also note that the squared time spent on the 5th item was selected in this model, implying that the estimated response curve has a maximum. The point estimate corresponds to a reduced performance for students who use on average more than T_5 3 minutes on the fifth item.

Finally, the positive coefficient on T_n implies (conditionally on the other variables in the model) that those students who on average spend longer on the last item compared to the first one receive on average a 10.3% higher grade on the final exam (but note the large standard error). If all items had the same difficulty this would be counterintuitive, but here the difficulty goes up as the students’ progress and their grades increase.

Conclusions

It is clear from a number of student surveys, that students from Iceland to Kenya like an on-line drilling system, they feel they learn from it and, based on the results given here, one can statistically demonstrate this learning.

It is seen in the above results that web-assisted education can be used to enhance student learning, but this is already fairly well established. In addition, the system contains internal information on student groupings, and this is seen to including indications of whether and how much students are likely to improve their knowledge during the semester. It also appears to be possible to indicate when students have requested too many items or are too quick at answering (implying e.g. guessing or lack of attention given to detail). As this is the first time such quadratic responses have been estimated, more research is needed to fully understand the implications and statistical power of such studies.

The analysis of response times gives the intriguing result that what would seem an obvious classification of good students does not yield the students who show the greatest gains or highest results on a final exam. Although a formal experiment is needed to extract more detail, it is likely that there is confounding within the data obtained from such measurements: (a) What seems to be a “good” student in an elementary classification will also include a number of lucky guessers. (b) More difficult is the distinction between concepts actually being measured, i.e. a quick student may well be a good student showing expertise, but a student taking long on each item may simply be diligent (i.e. not slow). The quadratic response obtained would seem to illustrate this point, i.e. greatest improvements are seen for the students who spend an intermediate amount of time on each item (correcting for other variables). Future experiments designed to shed more light on this are discussed below.

Research reported elsewhere⁽⁴⁾ implies that student learning is almost the same, regardless of whether an on-line system or traditional homework is used. As in-class surveys consistently indicate that students prefer to also get graded homework, it is not possible to replace all homework by computerized drills, but one can easily replace half the homework by on-line multiple-choice questions.

Since the instructor can make the drills form a part of the final grade and can set minimum return requirements as criterion for passing, this gives considerable potential for changes in emphases or reductions in instructor workload. Discussion: Avenues of Research

For an actual real-world course, formal requirements are set by the instructors, not the system. Applications of the tutor-web system have therefore varied in student requirements. The above results imply, however, that it may be beneficial to incorporate features which drive the students towards certain behavior or performance.

In the course studied here, as well as in other courses where this system has been tested [7] students tend to work towards a fairly high grade (median 0.94 and median of last 8 is 0.92 in the present course). Hence changes to either the item allocation algorithm or the grading scheme will likely lead to a change in behavior where the students still work towards a goal of a high grade, assuming it is still a feasible goal. Similarly, a timeout option is also likely to lead to changes in student behavior. A generic positive system change has benefits over an instructor-defined criterion since it will affect all students at all times, not just the course in question.

The students appear to gain (in terms of exam grade) through requesting more items (up to 27) than normally required (8 for this course) or normally taken (median=15, upper 75% quartile=20). It would therefore seem reasonable to encourage an increase in the number of items requested by students.

The current “last 8” internal tutor-web grade assumes incorrect answers until at least 8 questions have been answered in a given lecture. Most students therefore answer at least 8 questions in each lecture. This scheme, however, implies that if the 8th answer is incorrect after a run of 7 answers, the grade will not increase unless a new run of 8 correct answers is obtained. Many students stop at this stage and this behavior is contrary to the goal of positive reinforcement. A simple change would be to use the most recent 30 answers, or, more generally, to use for grading the most recent(3) $n_g \max(8 \min(n, 30))$

answers, possibly tapered, where n is the total number of answers given. This will penalise the guesser by introducing a longer tail and simultaneously give reduced weight to the accidental 8th incorrect response. A next-generation mobile-web version of the tutor-web will evaluate multiple grading schemes, including these. This will facilitate a simple experiment to investigate the relationship between the grading scheme and the number of attempts per lecture.

Although the tutor-web is a significant predictor of the final grade, it is not a very good one. For example, of the 113 students who obtain a grade of over 90% on the tutor-web work, 34% do not attain a grade of 50% on the final exam. The main problem with this is that the tutor-web grade is not a reliable indicator for the students themselves. The students with full marks, 100% on the tutor-web, have an 83% chance of passing the exam however. From this it is seen that the tutor-web grade is “too high” in the sense that it indicates more knowledge than is estimated using traditional exams. Future work therefore needs to investigate whether changes in the grading scheme, to the effect of lowering most grades, can provide better indicators of exam performance. The extended tail described above could be one aspect of this(7).

Another way of “reducing the tutor-web grade” is to include timeout features. Such a timeout could be a function of grade, i.e. a student can only get into a certain grade range by answering questions correctly within certain time limits.

A different reason for considering a timeout option is the general worry that many students of calculus appear not to have elementary algebra at their fingertips. Thus there is a need to investigate whether “expertise” is a concept which can be developed using the tutor-web system by enforcing some sort of time limit on such elementary issues.

7- Piccoli, R. Ahmad, and B. Ives. Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *Mis Quarterly*, pages, 2001.pp401–426.

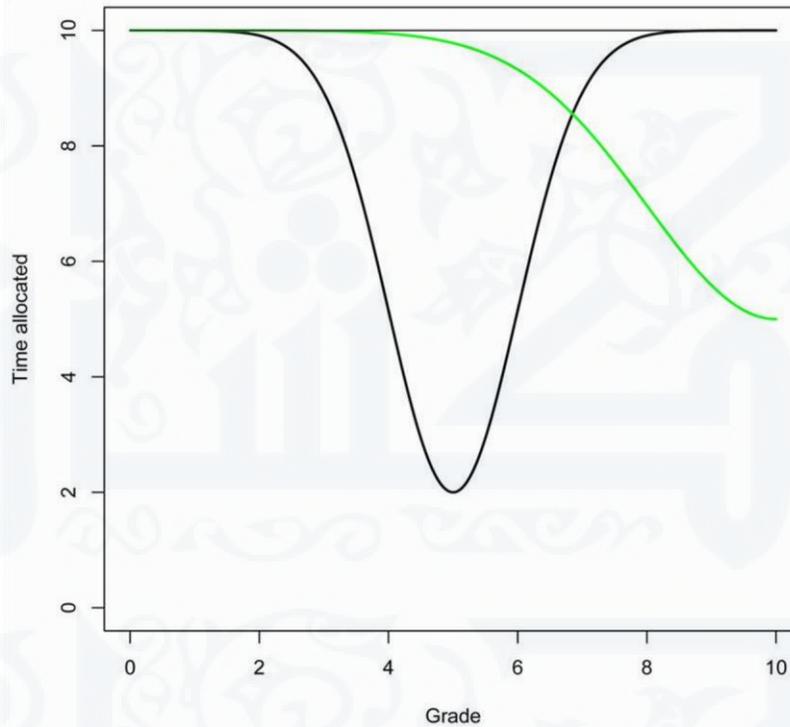


Figure 4 Possible curves to define time allocated to items, as a function of grade. Top solid line: Fixed timeout. Central inverse dome: Timeout set to enforce a threshold of expertise before continuing to higher grade and more difficult items. Green curve: Timeout set to ensure that a high grade is only achieved if the most difficult items are completed quickly.

This will almost certainly keep students working longer within grade intervals with a timeout and this could be used e.g. to ensure expertise within easier items before continuing. With the exception of the very best students, this approach should also increase the number of attempts needed, since this will make simply it harder to obtain a higher grade.

To quantify the effect of the timeout, a future experiment could focus on a single parameter in a formula such as

Figure

$$\hat{\beta}_1 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sum(x_i - \bar{x})^2} \text{ and } \hat{\beta}_0 = \bar{y} - \hat{\beta}_1 \bar{x}$$

where \bar{x} is the mean (average) of the x values and \bar{y} is the mean of the y values.

which will give upside-down bell-curve with an upper bound of $t = a$ and a minimum of $t = b$. Given that the median time in the course discussed here is about 2 minutes, one could take e.g. $b = 2$ as initial values (central inverted dome in Fig. 5) and set up a formal experimental design by selecting either b or g at random from within some and can be classified as variables in multiple

ways and these ratings have its benefits in various research, especially when data collection 0 we will use several classifications of variable but from two perspectives essential to the two great importance in scientific research, namely: level measurement, and research design 0 The following table shows the types of variables and characteristics of each type

2.1.2

Characteristics	Variable type	The basis of classification	
Variable we measure using a measurement of the level of distance means, therefore, is sometimes called variable size, accounting for differences variables in the class values on the connected and one is connected to the variable is made up of whole numbers and fractions 0 exemplified intelligence concern, collection 00 is characterized by that there are no gaps between the variable values	Continuous	Quantitative	Level measurement
	Variable nominal level, so the place names and function of the core of this variable sections replace the classification concept into categories, such as gender, college, region, method of teaching, the profession 0 and numbers in this variable does not reflect the amounts of properties 0 The difference here is not in degree but in kind		Qualitative
Value that is not connected, so they can not use fractions in this variable, but that all values are correct, such as the number of family members 0	Discrete	Independent	In experimental and quasi-experimental research is experimental variable that addressed researcher to see its effect on the dependent variable, the variable rank (categorically) often
Moderator That is the variable that could change in the impact of the independent variable in the variable is the independent variable and the secondary is under the control of the researcher for example, when the researcher believes that the impact of teaching method based on race, sex learner variable rate or an independent variable Secondary		Dependent	Is the variable that shows the impact of the independent variable, which is often connected to a variable
		Controlled	That is the variable that the researcher is trying to cancel its effect on the experiment, and is located under his control 0
		Extraneous –Intervening Projector or intruder Extraneous -Intervening	It is that the independent variable is intended, which is not included in the study design, is not subject to the control of the researcher, but it affects the results of the study, or affect the dependent variable 0 and can not be seen or measured and puts the researcher in mind when discussing the results and interpretation 0

the source : D: \ Statistics and Educational Measurement and Evaluation of confidence is very important. Mht

intervals for each student within each lecture. Performance can be evaluated statistically either by how the number of attempts within a lecture changes as a function of b or by how the performance on an algebra item in an exam varies as a function of b . This particular choice of parameter values enforces a bottleneck where the students have to obtain a certain level of expertise before getting above a certain grade, upon which the timeout parameter is no longer limiting.

Given the complex relationship described in this paper, between time spent on each item and subsequent performance, it is not trivial to predict the full effect of any timeout parameter settings. Other issues also come into account, such as how item difficulty is assessed and why an item is difficult.

For example, one might consider a different approach, using a higher s' to set a similar limit access to the higher grades (green curve in Fig. 5). This may backfire since the most difficult items will often simply take longer and thus not be doable within a short time implied by the timeout option. Further, item difficulty in the present system is simply assessed based on the proportion of incorrect answers. If the inverse bell has a minimum at an intermediate value for the grade (where medium-difficulty items are answered), one would predict that items which can not be answered within the minimum time will (eventually) be ranked more difficult and moved to a difficulty level where the timeout does not apply. However if the minimum is at the highest grade (and most difficult items), then these items stay in place and can not be answered correctly by anyone.

Finally, since the Poor students (in the GLUP classification) are the poorest performers by all measures, one needs to consider methods to move these students into the otherwise Unclassified group, who spend more time on each item. When students have answered a question the system provides a detailed explanation of how the answer is obtained (most items have such explanations). A possible method to slow these students down is therefore to use pop-ups, such as a warning when a student has answered incorrectly and clearly asks for the next item without first reading the explanation. The net effect of this can easily be tested by randomly assigning such stop-signs to half the P-students and evaluating whether there is a statistical difference in how they move out of the P group. Acknowledgements

The research leading to these results has received funding from the European Union's Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) under grant agreement 613571 - MareFrame.

The tutor-web project has also been supported by the University of Iceland, the United Nations University, the Marine Research Institute in Reykjavik, Iceland and the Ministry of Education in Iceland. Numerous authors have contributed educational material to the system. The system is based on Plone⁽¹⁾ and educational material is mainly written in $L_A^T E^X$. Examples and plots are mostly driven by R [6]. The Plone version of the tutor-web used here was implemented by Audbjorg Jakobsdottir, but many computer programmers have contributed pieces of code during the lifetime of the project.

The calculus material content used as a basis for this research has been developed by several faculty and students at the University of Iceland.

This paper is based on analyses first presented at JSM 2013 and earlier drafts have been available through arxiv.

The University of Iceland Research Ethics Committee has been informed of the study. In accordance with the Code of Research Ethics of the University of Iceland (in Icelandic: <http://bit.ly/1f1jajK>)⁽⁸⁾, article 2.4.4, informed consent is not required for studies of this type.

Among researchers of STI policies, there are basically two approaches to define research priorities in the public sector. In the traditional approach, priorities are defined by the

1 - <http://www.plone.org>

organizations that manage the funds, and then Table 2.1 Typologies of innovation policies

Category Examples of policy.
Foster the emergence of an innovation-friendly Environment and innovation

Support the formation of human resources in science, technology, Environment and innovation
Reduce key market failures, such as financing of research⁽¹⁾.

Maintain macroeconomic and social stability

Foster the emergence of a culture of innovation

Diffuse best practices in innovation management

Update the curricula of public educational institutions

Promote a change of mentality and culture in public research institutions

Foster the spread of innovations

Help strengthen private firms' absorptive capabilities, for example, with consulting services, extension activities, technological interchanges, and seminars and workshops in marketing and administration⁽²⁾.

Improve interactions between public research institutes and firms, especially small and mid-sized ones

Use the state's purchasing power to create markets for new products

Foster the emergence of bridging institutions to facilitate interaction between productive and social agents and researchers.

Encourage the emergence of innovation networks.

Act as catalyst, bringing together potential partners Diffuse information about commercial and technological opportunities.

Support researcher mobility between public research institutes and private companies .

Strengthen research and development capabilities⁽³⁾

Increase investments in research

Promote adjustments in public research institutions, especially in incentives and quality standards Promote public-private alliances for research and development Promote international scientific and technological interchanges Promote labor mobility of scientists and technologists Respond to globalization.

Promote networks of nationally competitive firms Promote international alliances among companies Strengthen the research system, ensuring it is permanently updated and is inserted into international knowledge networks

Improve the design and implementation of policies Strengthen the analytic capacity in the public sector, Improve communication between the public sector and the rest of society Ensure that users of policies participate in policymaking process Source: Elaboration based on Arnold et al⁽⁴⁾.

a system of competitive funds is used to distribute the available resources according to agreed priorities (Alston, Norton, and Pardey 1995; Echeverría and Elliot 2002). In spite of the stated objective of guiding the actions of public research institutions, the experience of

1 - Abdul Razak Mohammed Bathristi, methods of geographical research, Baghdad University Press,1988,pp(23-24).

2 - HARLAN J. ONSRUD, And others, Licensing Geographic Data and Services.2004,usa , National Academies Press online,pp(34-45).

3 - Javier M. Ekboir, Gabriela Dutrénit, Griselda Martínez V., Successful Organizational Learning in the Management of Agricultural Research and Innovation,usa,2009,pp(29-33)

4 - by Pat Sikes, Jon Nixon and Wilfred Carr, THE MORAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL RESEARCH Knowledge, Inquiry and Values. Open University Press, Maidenhead · Philadelphia, usa, 2003, pp.

developing countries shows that these mechanisms have not functioned as expected (Gill and Carney 1999; Vera-Cruz et al. 2008). It is worth pointing out that most developed countries and advanced research centers— as well as companies with strong research programs—lack centralized and rigid mechanisms for priority setting. In a survey of 95 research universities in the United States, Welker and Cox (2006) found that 65 percent of researchers thought that their institutions established overall institutional priorities, but only 35 percent thought that their institutions defined research priorities. Moreover, they agreed only weakly that research priorities were known by faculty.

The strength of these research systems is not based on a clear definition of priorities but rather on the quality of the researchers, a diversified research system (that is, a system with multiple capabilities that can be tapped for specific research needs), and strong interactions with the users of the technologies 9 .

The traditional approach for defining research priorities has been criticized because the rigid definition of priorities at a national level may leave out research opportunities that do not have a national scope or are not sufficiently well understood by those who manage the prioritization process (because the processes

they are expected to influence are very complex or the main trends have not sufficiently consolidated) (In the terminology of complex systems (see Section 2.1.2), the traditional approach would be classified as rational design. As seen below, the alternative approach is based on the management of variety and selection. In recent decades, several developing countries have established research-prioritizing mechanisms through the identification of user demands The experience of the past two decades has shown that these mechanisms have not solved the problems affecting research systems. The reason is that demand-driven mechanisms continue to be structured according to the linear vision of science and do not solve the problem of interaction between researchers and users and, additionally, do not influence research quality⁽¹⁾.

The second approach, based on complexity theories (see Section 2.1.2), is based on the premise that the definition of research priorities

(a complex process) requires more flexible mechanisms than just demand-identification. These mechanisms should recognize the complexity of the systems they seek to influence and the capabilities of all actors in the innovation system. The process of prioritizing research, then, is organized as an exploration to balance the exploitation of existing knowledge and capabilities and the exploration of new opportunities (Branscom 1999; Christensen and Raynor 2003; Davila, Epstein, and Shelton 2006). A successful example of opportunity exploitation is the⁽²⁾.

References

- 1-Abdul Razak Mohammed Bathristi, methods of geographical research, Baghdad University Press,1988.
- 2-Javier M. Ekboir, Gabriela Dutrénit, Griselda Martínez V., Successful Organizational Learning in the Management of Agricultural Research and Innovation,usa,2009.
- 1- 6- by Pat Sikes, Jon Nixon and Wilfred Carr, THE MORAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL RESEARCH Knowledge, Inquiry and Values. Open University Press, Maidenhead · Philadelphia,usa,2003.
- Arturo Torres Vargas, and Alexandre O. Vera-Cruz
- 4- . Brusilovsky. Adaptive and intelligent technologies for web-based education. *Kunstliche Intelligenz*, 4:19–25, 1999.

1 - Rolf A. de By Richard A. Knippers, Principles of Geographic Information Systems, usa, 2001, pp(34-54).
2 - Ramón López, Chair and Michelle Adato, And his colleagues, Successful Organizational Learning in the Management of Agricultural Research and Innovation,usa,2009,pp(48).

- 5- Brusilovsky and C. Peylo. Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2-4):159–172, 2003.
 6. Ismail. The design of an e-learning system:: Beyond the hype. *The internet and higher education*, 4(3-4):329–336, 2001.
 - 7 - A.H. Jonsdottir and G. Stefansson. Enhanced learning with web-assisted education. In *JSM Proceedings, Section on Statistical Education: American Statistical Association*, 2011.
 - 8- G. Piccoli, R. Ahmad, and B. Ives. Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *Mis Quarterly*, pages 2001.
 - 9-R Development Core Team. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2008. ISBN 3-900051-07-0.
 - 10-G. Stefansson. The tutor-web: An educational system for classroom presentation, evaluation and self-study. *Computers & Education*, 43(4):315–343, 2004.
 11. Stefansson and A. J. Sigurdardottir. Interactive quizzes for continuous learning and evaluation. In *JSM Proceedings, Statistical Education Section. Alexandria, VA: American Statistical Association.*, pages 4577–4591, 2009.
 - 12- Rolf A. de By Richard A. Knippers, Principles of Geographic Information Systems,usa,2001.
 - 13- Ramón López, Chair and Michelle Adato, And his colleagues, Successful Organizational Learning in the Management of Agricultural Research and Innovation,usa,2009,pp(48)
- The Web sites
- 1 - 1- ecoserv-gis@outlook.com
 - 2- in Icelandic: <http://bit.ly/1f1jajK>

Local Pragmatic Coherence in Mahfouz's The False Dawn**Prof.Dr. Fareed H. Al-Hindaw****College of Education for Human Sciences/ University of Babylon****Mariam Dwayih Saffah****A PhD Student in the College of Education for Human Sciences/University of Babylon**

أ.د. فريد حميد الهنداوي

كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة بابل

الباحثة. مريم دويح سفاح

طالبة دكتوراه في كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة بابل

E-mail: Saffah_mariam@yahoo.com

المخلص

ان الجهود لجعل الكلمات المنطوقة ذو معنى ضمن السياق الثقافي والموقفى للمحادثة هي جهود لإنشاء اتساق المعنى التداولي. لا يوجد اتساق المعنى في ملفوظات المتحدثين، وإنما ينشئ في عقول المتحدثين والمستمعين بالاستدلالات التي يقومون بها على اساس الكلمات المسموعة. لهذا على العكس من الترابط المنطقي الدلالي الذي يربط كلمة بأخرى، اتساق المعنى التداولي يربط متحدث بأخر ضمن سياق التواصل. بصورة عامة هناك نوعان من اتساق المعنى التداولي: محلي وعام. يشير الأول الى ترابط خطاب متجاور بينما التالي يختص بترابط جزئية خطاب كبيرة.

جعلت الدراسة الحالية النوع الأول ضالتها. تحديداً، أنها تتقصى خصائصه في واحدة من مجموعات محفوظ (روائي مصري ذائع الصيت) القصصية المشهورة، **الفجر الكاذب**. فهي تحاول الإجابة عن ما يلي: (1) كيف تم توظيف اتساق المعنى التداولي في السلسلة القصصية قيد الدراسة و (2) ماهي المجموعات المتنوعة من علاقات الإنشاء الكلامي والعلاقات المعرفية المستعملة في الخطاب الأدبي.

تم افتراض ما يأتي: (1) علاقات الإنشاء الكلامي والعلاقات المعرفية كلاهما يظهر في الخطاب الأدبي ولكن مع اختلاف في التكرار، (2) بعض من علاقات الإنشاء الكلامي تكون غائبة و (3) تم توظيف علاقات معرفية مختلفة في البيانات مع اختلاف بسيط في التوزيع. فيما يتعلق بالتحليل، انه انجز وفقاً للموديل الانتقائي الذي تم تطويره من الدراسة الحالية.

اظهر تحليل البيانات إن علاقات الإنشاء الكلامي أكثر تكراراً من العلاقات المعرفية. فقد تم تمييز سبعة أنواع من علاقات الإنشاء الكلامي. هذه تتضمن الإضافة، التضارب، الإيضاح، الشرط، الاستنتاج، التفسير و التبرير. فيما يتعلق بالعلاقات المعرفية، قد اكتشفت أربعة أنواع في البيانات. هذه تشمل على الانفصال، الشرطي، التلاحق المؤقت والسببي.

Abstract

It is said that the efforts to make the words uttered meaningful within the situational and cultural context of the exchange are efforts to establish pragmatic coherence. Coherence is not found in speakers' utterances, it is created in the minds of speakers and hearers by the inferences they make grounded on the words they hear. Broadly speaking, pragmatic coherence are of two types: local and global. The former refers to the interrelatedness between adjacent discourse while the latter is concerned with the interrelatedness of larger span of discourse.

The present study makes the former type its concerns. Precisely, it investigates its aspects in one of Mahfouz's (a well-known Egyptian novelist) famous collection of short stories، **الفجر الكاذب** The False Dawn. It attempts to answer the following: (1) how is local pragmatic coherence

utilized in the series in question, and (2) what are the various categories of speech act and epistemic relations used within the fictional discourse.

It is hypothesized that: (1) speech acts and epistemic relations both occur in the fictional discourse but with a difference in frequency; (2) certain categories of speech act relations will be absent and (3) different kinds of epistemic relations are utilized in the data with a slight difference in distribution. As for the analysis, it is carried out according to an eclectic model developed by the study.

The analysis of the data shows that speech act relations are more frequent than epistemic relations. Seven types of speech act relations have been recognized. These are: addition, contradiction, explanation, condition, conclusion, justification and explication. As regards epistemic relations, four types have been detected in the data. They include disjunctions, conditionals, temporal sequences and causals.

1. Literature Review

1.1 Introduction

According to Yule (2008: 144), the key to the notion of coherence is not something that exists in words or structures, but something that exists in people. They endeavor to arrive at an interpretation that is in accord with their experience of the way the world is. Thus, it is evident that the "connectedness" people experience in their interpretation of normal texts is not simply grounded on connections between words.

However, it seems that coherence is concerned with various types of relations, Hence, it has been classified according to scope relations, Consequently, coherence, can be semantic, pragmatic, schematic and the like. As for this study, it is pragmatic coherence which is under scrutiny .

1.2 Pragmatic Coherence

Van Dijk (1980:52) states that pragmatic coherence can be classified into local and global. Local pragmatic coherence is defined in terms of the interrelatedness between adjacent discourse, whereas global pragmatic coherence is defined in terms of the interrelatedness of the discourse as a whole.

Similarly, Kramsch (1998: 28) defines pragmatic coherence as the efforts achieved via people to render the words uttered meaningful within the situational and cultural context of the conversation. That is, coherence is created in the mind of speakers and hearers by means of the inference they make on the basis of the words they hear.

According to Brown and Yule (1983: 231), there are several attempts to account for pragmatic coherence. One of such attempts is that of speech act theory.

1.3 Speech Act Theory

Austin (1962) cited in Levinson (1983:228) points out that some common language declarative sentences are not utilized for the purpose of making true or false statement. He concentrates on such unique and specific sentences which he labels *Performatives*. He discriminates such utterances from statements, assertions and utterances resembling them which he calls *Constatives*.

Van Dijk (1979: 447) suggests that speech acts do not appear alone. That is, they may come in ordered sequences of speech acts performed by one speaker or by successive speakers as in conversations.

According to Ferrara (1980: 234), speech acts do not usually occur in isolation in real life, rather they come in sequences and are performed by speakers who are engaged in rule-governed activities, such as debating, making conversation, proposing bills in parliament, testifying at trials, teaching in classrooms, preaching and praying in churches, and writing novels. Moreover,

speech acts in sequences are normally related to one another, while sharing a different status in the flow of the speaker's action.

There are thirty people in here. Could you open the window?

Ferrara (ibid: 235) suggests that such pair of utterances could be said in a crowded classroom, in the course of a seminar by someone close enough to someone else sitting by the window. Here, the speaker's primary goal is to get the window open, whereas the secondary goal is to supply a good justification for the request. He attempts to fulfill the former via addressing an indirect request to the hearer, and the latter by claiming a specific state of affairs to be a good reason for producing the request.

2. The Model

2.1 Introduction

As for coherence, Degand (1998: 29) mentions that two types of relations have been identified in discourse analysis: semantic and pragmatic relations. Many theorists have advocated a similar division but with some qualifications.

Redeker (1991: 1168), for instance, proposes a model of discourse coherence which discriminates between ideational, rhetorical, and sequential structures. Actually, ideational and rhetorical structures efficiently cover the same as those termed semantic and pragmatic relations. Hence, ideationally related units entail the speaker's commitment to the existence of the relation in the world. Moreover, two discourse units are taken to be rhetorically connected if the relation depends on the illocutionary intention they express.

Similarly, Knott (2001: 130) says that semantic relations exist between the propositional content of the two related utterances, while pragmatic relations hold between the utterances themselves, interpreted as speech acts. Such idea can be captured from the following lines:

Pragmatic connectives express relations between speech acts, whereas semantic connectives express relations between denoted facts.

(Van Dijk, 1979: 449)

2.2 Models of Local Pragmatic Coherence

Knott (2001: 129) suggests that the most influential models of local pragmatic coherence include Van Dijk (1977) and Sweetser (1990).

2.2.1 Van Dijk's Model of Local pragmatic Coherence

Van Dijk (1977a: 213) states that speech acts usually occur in sequences such as an assertion followed by an explanation or addition, an assertion followed by a correction or alternative, or an assertion followed by a denial or contradiction, as in *When are you leaving? Because I need a lift.*

According to Draper (1988: 24), the second speech act functions as an explanation for the first speech act, i. e., that of asking a question. Actually, without the explanation the hearer will not be able to recognize how to react to the question since most reactions rely on hearer's recognition of the speaker's intention.

2.2.1.1 Pragmatic Coherence Relations

Van Dijk (1977a: 213) suggests the following categories of pragmatic coherence relations:

2.2.1.1.1 Justification

According to Van Dijk (ibid: 215), for requests to be appropriate, they have to be sensible in the sense of being motivated. Hence, by specifying a justification for the request, the speaker renders it more acceptable, as in:

(1) I'm hungry. Do you have a sandwich for me?

According to Van Dijk (1977b: 102), here, the two subsequent speech acts accomplished are not independent. Via uttering this utterance, the speaker does not merely want to state that he is hungry, nor even that he is hungry and that he wants a sandwich. Instead, the statement

expresses a motivation or reason for making the request as a next speech act. In some contexts; when polite requests are being made, such a motivational speech act appears even required without which the hearer would have insufficient information to cope with the request.

2.2.1.1.2 Explanation

According to Van Dijk (1980a: 182), explanation is another relation that occurs between speech acts in speech act sequences.

(2) I have no watch. Can you please tell me the time? (Justification)

(3) Can you please tell me the time? I have no watch. (Explanation)

It can be assumed that the contextual conditions for the second sequence are identical with those of the first. The difference stems from the fact that the assertion is no longer establishes the correct context for the request but rather subsequently provides the grounds for the request. Therefore, it functions as an explanation of the request. Thus, assertions about conditions of any type that are placed after other speech acts typically have an explanatory function (ibid:183):

2.2.1.1.3 Addition

Van Dijk (1977c: 228) asserts that another kind of speech act relation is given when a subsequent speech act is intended as an addition with respect to a previous speech act.

(4) Yesterday we went to the movies and afterwards we went to the pub.

According to Van Dijk (1979: 450), *and* is utilized to signify that the speaker wants to indicate that he adds something to the previous speech act. That is, the connective is used to denote the fact that the speaker has another question. Hence, its function may be characterized in terms of concepts like addition or continuation. Such concepts are usually identified in terms of relations between speech acts.

2.2.1.1.4 Conclusion

Van Dijk (1980a: 183) mentions that a significant functional relation between speech acts is that of drawing a conclusion from previous speech acts, either for oneself or for the hearer.

(5) I am busy. So, shut up!

In the example above, the first speech act functions as a condition for the issuance of the second speech act. According to Van Dijk (1980b: 58), the pragmatic relation of drawing a conclusion may be indicated by the pragmatic connective *So*.

2.2.1.1.5 Correction

Correction is another possible pragmatic coherence relation.

(6) Do you want a sandwich? Or aren't you hungry anymore?

According to Van Dijk (1977b: 103), in the previous example, the *Or* expresses a kind of correction to an earlier speech act via investigating whether one of its condition (presupposition) is fulfilled.

Van Dijk (1979:452) states that pragmatic *Or* usually introduces questions. Hence, in an example such as *Don't you think Harry needs a vacation? Or, haven't you noticed how tired he looks these days?*, the function of the question is check, make sure, correct, etc., the conditions of a preceding speech act of the same speaker.

2.2.1.1.6 Contradiction

According Van Dijk (1980a: 183), contradiction or contrast is an important pragmatic relation.

(7) A: What time is it?

B: But, you have a watch yourself!

Van Dijk (1979: 451) suggests that the second speaker does not accept the request, but question a condition for appropriate requests. Therefore, one of the pragmatic functions of *but* in

dialogues is to signify that the speaker does not accept a previous speech act by questioning one of its conditions. Here, the contrastive meaning of *but* relates to action rather than denoted facts.

2.2.1.1.7 Condition

Van Dijk (ibid: 455) mentions that pragmatic *if* is a archetypal conditional for speech acts. That is, it postulates the conditions of a context unknown to the speaker under which a speech act should count. Hence, the following if-speech act signify the condition in which the first counts.

(8) You look fine. If I may say so.

According to Sweetser (1990: 118), conditional speech acts have been recognized to exist, as in:

(9) If I may say so, that's a crazy idea.

Here, the performance of the speech act embodied in the apodosis is conditional on the fulfillment of the state described in the protasis (ibid).

2.2.2 Sweetser's Model of Local Pragmatic Coherence Relations

It is stated that Sweetser (1990) suggests a taxonomy of the class of pragmatic relations into two categories: speech-act relations and epistemic relations. Additionally, her classification is tripartite in the sense that there is a third category of relations, i. e., *content* relations which correspond to those termed semantic in the bipartite taxonomy (Knott, 2001: 131).

As for the difference between content and epistemic relations, Verbrugge and Sevenants (2012: 256) say that whereas sentences with a content relation convey relations between events in reality, epistemic sentences express relations between states of thinking (premise-conclusion relations).

2.2.2.1 Speech act Vs. Epistemic relations

According to Driven and Verspoor (2004, 194), epistemic relations appear if one of the two clauses pertains to the speaker's judgment. That is, a first clause portrays a worldly event and in a second clause the speaker mentions the ground for his reasoning, as in:

(10) Maggie must be eager for the promotion. She's worked late three days in a row.

In rhetorical or speech act relations, on the other hand, and as in the example below, the first clause provides a reason why the speaker is articulating the second clause (ibid).

(11) Since, we're on the subject, when was George Washington born?

Broadly speaking, there are four types of speech act and epistemic relations: Disjunction, conditional, temporal and Causal.

2.2.2.1.1 Disjunctions

Sweetser (1990:94), cites the following examples of epistemic and speech act relations.

(12) John is home, or somebody is picking up his newspapers.

(13) Have an apple turnover, or would you like a strawberry tart?

Sweetser (ibid: 95) considers the first example as indicating that the only probable conclusions that one can reach are alternative propositions presented. However, she regards the second example as comprising a pair of speech acts. Both have been performed by the speaker but they are presented as alternatives to the hearer. The latter is either to take the speech act force as suggesting that he eats an apple turnover, or as suggesting that the he eats a strawberry tart.

2.2.2.1.2 Conditionals

Sweetser (1990: 116-118) mentions the following examples of epistemic and speech act conditional relations.

(14) If John went to the party, he was trying to infuriate Miriam.

(15) If it is not rude to ask, what made you decide to leave IBM?

Knott (2001:133) suggests that, in Sweetse's view, example (14) has to be understood as conveying an implication relation between the speaker's beliefs. That is, the speaker is telling the hearer that *if I believe that John went to the party, I believe that he was trying to infuriate*

Miriam. Nevertheless, example (15) is to be taken as the conditional presentation of a speech act, the speaker only wants to ask a question if it is not rude.

2.2.2.1.3 Temporal Sequences

Instances of epistemic and speech act temporal relations are listed below (Sweetser, 1990: 89-90):

(16) A: Why don't you want me to take basket weaving this summer?

B: Well, Mary took basket weaving, and she joined a religious cult.

(17) Go to bed now! And no more backtalk!

Knott (2001: 134) states that, according to Sweetser, in each of the examples above, *and* is to be interpreted sequentially. Nevertheless, whereas the temporal sequence in (17) pertains to the order in which speech acts are accomplished, the sequence in example (16) relates to the order of events in the epistemic world. The point is that the two propositions are both to be understood as premises in an argument that *A* should not take basket weaving, but their ordering is significant. Sweetser (1990: 89) says that in the epistemic domain, setting things together permits their order to be taken as iconic under certain conditions.

2.2.2.1.4 Causals

According to Sweetser (1990: 81), Causal conjunctions in the speech act domain convey causal explanation of the speech act being issued, whereas in the epistemic domain a causal conjunction indicates the cause of a belief or a conclusion.

Sweetser (*ibid*: 77) gives the following examples as illustrations of epistemic and speech act causals.

(18) He must have a headache. He has drunk too much.

(19) What are you doing tonight, because there's a good movie.

According to Renkeme (2004: 111), the first example indicates that the speaker's knowledge that *he has drunk a lot* results in the conclusion about the headache. However, in the speech act relation, exemplified in (19), the speaker is motivated by reference to a situation creating the reason for it.

The eclectic model of local pragmatic coherence designed in this section is illustrated in Figure (1). In formulating this model, the researcher takes into account Van Dijk's (1977) in which speech acts are regarded as the only possible pragmatic coherence relations. The second component of the eclectic model is provided by Sweetser's (1990) that classifies pragmatic relations into speech act and epistemic relations.

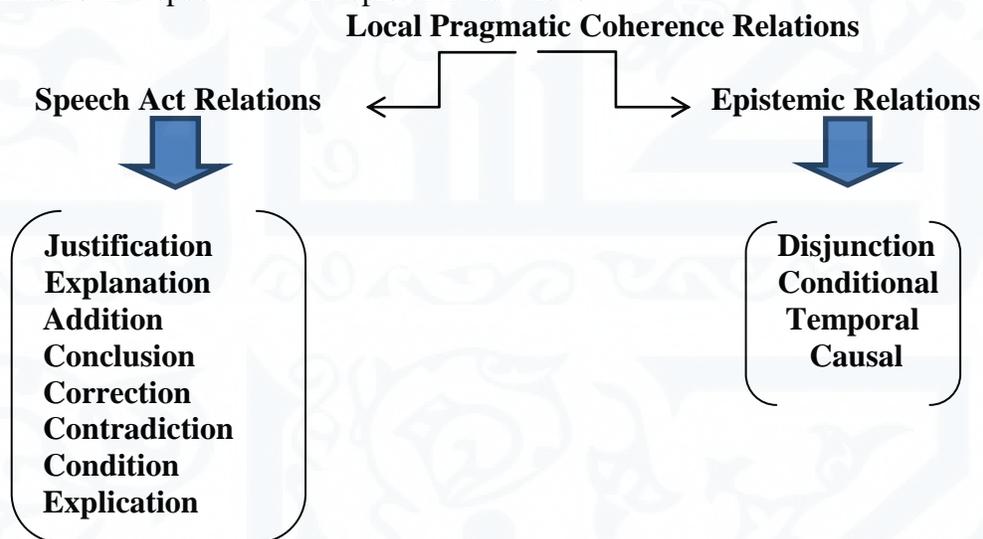


Figure (1): The eclectic model of local pragmatic coherence

3. Data and Analysis

3.1 Data

In this study, the data are provided by *The False Dawn*; a collection of short stories written by Naguib Mahfouz, the Egyptian novelist and Nobel Laureate. Mahfouz's book contains thirty stories with varying length, ranging from twenty nine to two pages. The longest of them is that entitled *The False Dawn* whereas the shortest is *In the City*. These stories are listed below in the chronological order in which they appear in the series. As for the translation, it is carried out by the researchers.

- The False Dawn: الفجر الكاذب
- Half a Day: نصف يوم
- He Desires to Sleep: يرغب في النوم
- Whispers: الهمس
- In the blink of an eye: في غمضة عين
- The Disease of Happiness: مرض السعادة
- From bottom to top: من تحت لفق
- Man: رجل
- A Long-Term Plan: خطة بعيدة المدى
- Rapture in November: النشوة في نوفمبر
- Farewell Day: يوم الوداع
- Conflicting Dreams: احلام متضاربة
- Beneath the Tree: تحت الشجرة
- A Woman's Memory: ذكرى امرأة
- Our Master: مولانا
- Dialogue: حوار
- A Lover's imagination: خيال العاشق
- The Sun sets Tomorrow: غدا تغرب الشمس
- In the Stars Light: على ضوء النجوم
- The Bell is Ringing: الجرس يرن
- A Taxi Driver's Recommendation: وصية سواق تاكسي
- The Square and the Café: الميدان والمقهى
- The Next Time: المرة القادمة
- The Case: القضية
- The Pasha's Chin: ذقن الباشا
- When the Nightingale Says no: عندما يقول الببيل لا
- The Old Man and the Land: العجوز والارض
- Above the Clouds: فوق السحاب
- The Haunted Forest: الغابة المسكونة
- In the City: في المدينة

3.2 Analysis

Actually, the analysis will be carried out according to the eclectic model of local pragmatic coherence developed by the current study.

3.3 Speech Act Relations

The analysis of the data extracted from the series in question indicates that speech act relations occur more than epistemic relations.

T₁:

لا ادافع عن نفسي ولكن لا يمكن ان اتهم بالإهمال.

(I do not defend myself, but it is not possible to accuse me of negligence)

In this situation, the relation is between two speech acts: the speech act of denial followed by that of complaint.

T₂:

البنيت ماكرة بقدر ماهي لطيفة، انا اعرفها كما اعرفك، اسمع كلامي انا

(The girl is nice and crafty as well, I know her as I know you. Listen to me)

In this instance, the relation exists between a pair of speech acts: The speech act of command preceded by that of claim.

T₃:

اني اتعب مثلك ولكنك اناني

(I am getting tired just like you, but you are selfish.)

In this example, the relation holds between two speech acts: the speech act of assertion followed by another act of accusation.

3.4 Epistemic Relations

As far as this study is concerned, epistemic pragmatic relations occur less than speech act relations.

T₄:

اذا تعكر قلبي فهيها ان يصفو

(If my heart gets disturbed, how far! (for it) to recover.)

The situation above presents a conditional epistemic relation between the premise *اذا تعكر قلبي* and the conclusion *فهيها ان يصفو*. Epistemic relation encountered if one of the two clauses pertains to the speaker's judgment, that is, the first clause depicts a worldly event and in the second clause the speaker mentions the base of his reasoning. The relation is epistemic since the speaker arrives at a conclusion relying on his own experience.

Table (1): The distribution of speech act and epistemic relations in Mahfouz's *The False Dawn*

Local Pragmatic Coherence Relations	Number	Percentage
Speech act relations	76	62.8%
Epistemic relations	45	37.1%

As shown, there is a significant difference in the distribution of speech act relations and their epistemic counterparts. While the former represent 62% of the local pragmatic coherence relations utilized in the series in question, the latter form 37%. Hence, the first hypothesis is validated (that is, *speech acts and epistemic relations both occur in the fictional discourse but with a difference in frequency*).

3.5 Categories of Speech act relations

As regards speech act relations, the analysis reveals the following categories:

3.5.1 Addition

T₅:

الله يسامحك، وماذا تفعل اذا انقطع عنك معاشي؟

(May Allah forgive you, what are you going to do if you stop getting my pension?)

In this instance, the relation holds between two speech acts produced by the same speaker. The speech act of complaint function as an addition to the speech act of forgiveness. Additionally, utterance initial *و* is used to indicate that the speaker wants to mark that she adds something to the first speech act.

3.5.2 Contradiction

T₆:

ازف الوقت، حسن ان اصادفك مستعدا، ولكن عليك ان تغير رباط الرقبة

(It is about time we leave, it is great to find you ready but you should change your tie)

In the situation above, the relation exemplified exists between speech acts produced by one speaker. Here, there are three speech act performed: an invitation, praise and a command. The third speech act functions as a contradiction to the second.

3.5.3 Explanation

T₇:

ابي يجهل اللغات الاجنبية، اقترح ان نستقيل من بطالتنا المقنعة وان نعمل في مكتبه

(My father is not acquainted with foreign languages. I suggest that we give up our masquerading unemployment and work for him.)

Here, the speech act of assertion functions as an explanation for the next speech act of suggestion.

3.5.4 Condition

T₈:

شرفني وقت ما تشاء اذا كان يهكم ان تعرف الحقيقة

(If you want to know the truth, come and see me whenever you want)

In this situation, the speech act of assertion can be seen as a condition for the speech act of invitation. The pragmatic if (إذا) specifies the conditions of a context under which the speech act should count.

3.5.5 Conclusion

T₉:

يا للخسارة...واذن حياتك لم تخل من منغصات!

(What a pity! So, your life was full of displeasures.)

It can be seen that the speech act of apology functions as a conclusion of the speech act of assertion. This relation indicates that a speech act such as an apology can be concluded from another speech act such as an assertion.

3.5.6 Explication

T₁₀:

انها تحتقرنا، وهي في نظري مسؤولة مسؤولية كاملة عما حصل لعمتك

(She scorns us. To me, she is totally responsible for what has happened to your aunt.)

The relation exemplified above is found between a pair of speech act. The first is the speech act of assertion while the second is that of accusation. The second speech act functions as an explication for the previous one.

3.5.7 Justification

T₁₁:

لا.. اسف.. ضاع وقت كثير

(No, I'm sorry. Much time has been wasted)

This relation holds between three speech acts. A speech act of assertion preceded by the speech act of refusal and that of apology respectively. It can be said that the speech act of assertion functions as a justification for the preceding speech acts of apology and refusal.

Table (2): Speech act relations in Mahfouz's *The False Dawn*

Speech act relations	Number	Percentage
Addition	21	27.6%
Contradiction	18	23.6%
Explanation	14	18.4%
Condition	10	13.1%
Conclusion	7	9.2%
Justification	4	5.2%
Explication	2	2.6%

The table above illustrates that most categories of speech act relations occur in the series in question. However, there is only one relation that has not been revealed by the analysis. This relation is that of correction. Therefore, the second hypothesis is partly verified (that is, *certain categories of speech act relations will be absent*).

3.6 Epistemic relations

As for epistemic relations, the four types outlined previously have been revealed in the analysis. They are listed below.

3.6.1 Disjunction

T₁₂:

احيانا اشرد عن الدرس لأفكر فيها، او اخلو اليها في غفلة ونأخذ باللعب

(Sometimes, in the lesson, I becomes absentminded in order to think of her, or withdraw with her and start playing.)

The relation exemplified above is a disjunctive epistemic one. This instance is understood as conveying that the alternative propositions presented as the only possible conclusions that one can arrive at. This relation is epistemic because the conclusion has to be inferred deductively.

3.6.2 Condition

T₁₃:

اذا سكتنا فسنجد الخزنة خاوية

(If we keep our mouths shut, we will find the strong box empty)

The relation here is an epistemic one. It is conditional between the premise *اذا سكتنا* and the conclusion *الخزنة فسنجد خاوية* which is drawn according to the speaker's induction, and not on factual postulates.

3.6.3 Temporal Sequences

T₁₄:

لا جدوى من البكاء، ثم انني المس في اتصاله الجديد بنا توبيخا لا يخلو من العناية

(It is useless to cry. Besides, in his new contact, I feel that his rebuke is not without concern)

This is an epistemic temporal sequence. The conjunction *ثم* has to be interpreted sequentially. The proposition *العناية لا يخلو من توبيخا بنا الجديد اتصاله في المس انني* is to be taken as a premise in an argument that the listener should stop shedding tears because it makes no difference.

3.6.4 Cause

T₁₅:

انها ضحية مثلكم، الثروة التي نهبتها دفعت بها الى كارثة، وهاهي تتسول

(She resembles you in being a victim. The fortune she had robbed pushed her into a disaster, and now she is a beggar.)

Here, the relation illustrated is causal. It is pragmatic epistemic relation because the conclusion *تتسول النكارثة، وهاهي دفعتها لينهبتها الثروة* has to be inferred from the premise *انها ضحية مثلكم*

Table (3): Epistemic relations in Mahfouz's *The False Dawn*

Epistemic relations	Number	Percentage
Condition	17	37.7%
Cause	13	28.8%
Temporal sequence	8	17.7%
Disjunction	7	15.5%

It can be seen that four kinds of epistemic relations occur in the data with a slight difference in their occurrence. The most recurrent relation is that of condition whereas the least frequent one is that of disjunction. Thus, the third hypothesis is verified (that is, *different kinds of epistemic relations are utilized in the data with a slight difference indistribution*).

5. Conclusions

On the basis of the analysis conducted in the previous section, the following conclusions can be introduced:

1. As far as local pragmatic coherence relations are concerned, the analysis shows that speech act relations and epistemic relations are both utilized in the fictional discourse. Nevertheless, there is a substantial dissimilarity in their distribution. Whereas, the formers constitute 62.8% of the pragmatic relations employed in the data, the latter form 37.1%.
2. The conclusion above indicates that Mahfouz writes in a variety of language, Egyptian Arabic, that has certain pragmatic features. One of such features is the use of local pragmatic coherence through employing more speech act sequences than epistemic relations in the speech of the characters in the series in question. Besides, *The False Dawn* proved to be a rich source of instances illuminating local pragmatic coherence relations.
3. As regards speech act relations, seven types have been identified. These include: addition, contradiction, explanation, condition, conclusion, justification, and explication. The most recurrent of these relations is that of addition whereas the least frequent one is that of explication. The frequency of using the relation of addition amounts to 27.6% whereas the frequency of using explication is just 2.6%.
4. Correction which is a kind of speech act relations has never occurred in the data. This indicates that Mahfouz's pragmatic style is not characterized by the use of this speech act relation.
5. As for epistemic relations, four types have been found in the data. These are disjunctions, conditions, temporal sequences and causals. The most recurrent of them is that of condition. They slightly vary in their occurrence as they score 37.7% (conditions), 28.8% (causals), 17.7% (temporal sequences), and 15.5% (disjunctions).
6. The eclectic model of local pragmatic coherence developed by the study has proven to be successfully workable in analyzing the data of this work.

References

- Brown, G. and Yule, G. (1983) **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Degand, L. (1998). On classifying connectives and coherence Relations. Department of Experimental Psychology, University of Louvain.
- Draper, S. (1988) What's going on in Everyday Explanation? In Antaki, C. (ed.) **Analysing Everyday Explanation**. London: SAGE Publications Ltd.
- Driven, R. and Verspoor, M. (2004) **Cognitive Exploration of Language and Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ferrara, A. (1980). An extended theory of speech acts: appropriateness conditions for subordinate acts in sequence. **Journal of Pragmatics** (4). 233-252.
- Knott, A. (2001). Semantic and pragmatic relations and their intended effects. In Ted Sanders, Joost Schilperoord and Wilbert Spooren (eds.). **Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects**. Amsterdam : John Benjamins, 127-153
- Kramsch, C. (1998). **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S. (1983). **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. **Linguistics** (29), 1139-1172.
- Renkema, J. (2004). **Introduction to Discourse Studies**. Amsterdam: John Benjamins.
- Sweetser, E. (1990). **From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A. (1977a) **Text and Context**. London: Longman.
- _____ (1977b). Pragmatic Macrostructures in Discourse and Cognition. University of Amsterdam, 99-113.

- _____ (1977c). Context and cognition: knowledge frames and speech act comprehension. **Journal of Pragmatics** (1), 211-232
- _____ (1979). Pragmatic connectives. **Journal of Pragmatics** (3), 447-456.
- _____ (1980a) **An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1980b). The semantics and pragmatics of functional coherence in discourse. In A. Ferrara (ed.). **Speech Act Theory: Ten Years Later**. Special issue of *Versus Milano*.
- Verbrugge, S. and Sevenants, A. (2012) Content and Epistemic Relations: A Developmental Study of Recall. **Psychologica Belgica** 52(2-3), 255-270.
- Yule, G. (2008) **The Study of Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- محفوظ، نجيب. (1989) **الفجر الكاذب**. القاهرة: دار مصر للطباعة.

The Impact of Triple Ps on Developing Oral Fluency for Elementary EFL Classes

Dr. Maha Sourani

Lebanese University\ English Language and Literature Department

mahasourani@hotmail.com

تأثير منهجية Presentation Practice Production على تطوير التواصل الشفوي باللغة الإنكليزية

وبطاقة لصفوف التعليم الأساسي

د. مها راشد صوراني

الجامعة اللبنانية/ لبنان

الملخص

جرى هذا البحث الكمي والنوعي في مدرسة خاصة في لبنان من أجل وضع المنهجية الملائمة التي تشجع طلاب الصف الخامس على المشاركة في برنامج التحدث بطاقة باللغة الإنكليزية على نطاق واسع، واكتشاف مدى تأثيرها. وقد تم جمع البيانات من مقابلات مع المعلمين، والاستبيانات (قبل / بعد الدراسة) وزعت على الطلاب الذين تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد تم أيضا مقارنة وتحليل نتائج اختبارات التحدث باللغة الإنكليزية (قبل/بعد الدراسة)، بالإضافة الى دراسة الاستبيانات الموجهة إلى أولياء أمور الطلاب تحت التجربة. وكشفت النتائج أن 63% من الطلاب في المجموعة التجريبية أحرزوا تقدما في مهارة التحدث باللغة الإنكليزية. قد تساعد هذه النتائج المربين لتكريس الوقت الكافي لدورات المحادثة ولخلق أنشطة محفزة مثل لعب الأدوار في المسرحيات لتطوير الكفاءة التواصلية عند الطلاب والفرص المتاحة لهم لممارسة اللغة الإنكليزية بحرية أكثر.

Abstract

This is a qualitative and quantitative action exploratory research conducted at a private school in Lebanon. The purpose of this work is to suggest activities/ methodologies, which encourage fifth graders to engage in an extensive speaking program, and to discover if such implemented methodology such as presentation practice production (PPP) positively influenced students' speaking skill. Data were collected from teachers' interviews, and pre/post study questionnaires distributed to 30 learners who were equally and randomly assigned into two groups (experimental and control). Data were, also, retrieved from pre/post speaking tests, and questionnaires addressed to students' parents under experiment. Results revealed that 63% of students in the experimental group progressed in their speaking skill and were able to freely voice their minds. These findings may help educators to dedicate sufficient time for speaking sessions and to create motivating activities such as role play/drama to develop students' communicative competence and their opportunities to practice English speaking more.

Keywords: approaches, EFL, motivation, role play, speaking

INTRODUCTION

Speaking is an essential tool for communicating. People speak when they want to express their thoughts, reveal desires, and establish social relationships. There exists a wide range of literature on language learning strategies in general, and the teaching of speaking in particular. Rodney (2012) claimed that speaking should be an important skill in its own right and should occupy an essential part in ESL curricula. In Lebanon, English language infiltrated the social and educational systems. In fact, the Center for Educational Research and Development (CRDP) established the guidelines for the new curricula to develop the use of English. Its three major purposes were: interacting socially, achieving proper academics, and enriching the culture. "We

believe that the most effective way to achieve these purposes is through the adoption of thematic, integrated, and contest-base approaches to teaching and learning”(CRDP, 1997, p.6).

In the context of my teaching EFL to fifth graders, I noticed that my students were able to comprehend varied printed materials and produce creative paragraph writing.

However, when it came to oral communication, my students had limited opportunities for productive speaking. When they did, their responses were short, limited, and sometimes their mother tongue interfered. Larsen-Freeman (2000) condemned the fact of language being just mastery of forms and emphasized the process of communication. She asserted: “language functions might be emphasized over forms...students work with language at the suprasentential or discourse Level” (p.131). Since native language is acquired without attending schools or following strict rules, I realized that it is not sufficient to teach my students a language by focusing on one aspect. Many students knew linguistic structures, yet they could not express themselves using the target language.

Anecdotal evidence revealed that speaking in the school under study is not taught effectively, nor in proportion with other skills. My experience showed that this area followed traditional methodology where students were supposed to only speak when they discuss questions related to reading comprehension. If the Lebanese curriculum “moves from a system of language education based on rote learning, linguistic correctness, and cramming of information to a system that promotes autonomous learning, thinking skills, and communicative competence” (CRDP, 1997, p.6), why is it that ELT educators still follow old-fashioned methods in language teaching at “Progress School” (pseudonym)? Why is speaking overlooked in EFL curricula?

This study hypothesized the following: the implementation of direct and indirect teaching methodologies along with role play activities, which are related to Lebanese learners’ background, will offer solutions for internal/external problem that students face while learning a foreign language, and help them improve their speaking skill.

LITERATURE REVIEW

Luoma (2004) wrote: “The ability to speak in a foreign language is at the very heart of what it means to be able to use a foreign language” (p.ix). Swinney and Velasco (2012) stressed the fact that speakers' main concern with learning a new language is to be able to communicate with friends, visitors, and even strangers in a language that both speakers can understand. Yet, using a foreign language while communicating with others is not an easy task. That is why becoming competent or fluent in the target foreign language takes a long time to develop. Thus, speaking fluently requires “the mastery of the sound system of the language ... instant access to appropriate vocabulary, and [the ability] to put words together intelligibly with minimal hesitation” (Luoma, 2004, p. ix).

Lightbown and Spada (2006) emphasized the importance of giving the opportunity to students to engage in interaction. They were invited to express and clarify their thoughts and opinions via the “negotiation for meaning.” This can only be accomplished “through a variety of modifications that naturally arise in interaction, such as requests for clarification or confirmation, repetition with a questioning intonation” (p.150).What should the teaching of speaking prepare students to do? Asked Brown and Yule (1983). In the first place, the purpose was to enable students “to express themselves” in the target language. Second, L2 speakers should be able to overcome the problems and difficulties of basic interactive skills such as exchanging greetings, thanks and apologies. Finally, the aim of teaching is “to give the students the floor” instead of “walking by the wall” in order “to express their needs” such as “apologies, thanks, and warnings” (p.27).

Yet, in the last century, the progress of foreign language teaching underwent several changes. Literature (Blanchard, 2013; Bahous & Nabhani, 2010; Dornyei, 2003) indicated that

there were two chief approaches to the teaching of speaking- indirect and direct. Advocates of the direct approach argued that speaking skills can and should be taught explicitly via consciousness raising activities. The direct approach raised learners' awareness of systems and patterns involved in conversations via specific language input. For instance, McCarthy (1998) believed that task-based contexts where students carry out group activities were not sufficient for an ideal and natural discourse.

Still in the same stance, Goh and Burns (2012) maintained that the direct approach applied a systematic analysis to the elements of speaking competence and took students through a program of awareness-raising and practice. An awareness or knowledge of the elements of speaking still required learners to consciously control the use of the target language. Hedge (2000, p.271) indicated several simple strategies that could be explicitly taught in the early stages of learning, for instance: "ways of opening a conversation in order to get practice with other students, ways of asking for repetition, asking someone to speak more slowly, or requesting clarification, in order to get more comprehensible input. In addition to ways of keeping a conversation going, for example, with phrases like 'right', 'yes' or 'I see'".

From the direct approach, evolved the Presentation Practice Production methodology (PPP). Thornbury (2005) defined it as the contrast of task based language teaching because the task to be achieved using PPP is the "culmination of an instructional sequence rather than its starting point" (p.119). It would be fair to say that if there is any one "umbrella" approach to language teaching that became the accepted norm in this field, it would be a mixture of indirect and direct approaches/ methodologies. Perhaps a balance of explicit awareness raising techniques and indirect based practiced methods provides a fairer approach to producing competent English speakers in the classroom (Yoon & Kim, 2012). This also provides a basis for designing classroom activities and materials.

Brown (2004) classified the types of speaking activities according to the genre of speaking. For the imitative, he suggested words, phrases, and repetition of sentences (drills). Harmer (2001) suggested activities of direct response such as reading aloud, sentence or dialogue completion, oral questionnaires, picture-cued activities which elicit description and map-cued activities that evoke giving directions. Such activities were designed for the practice of some phonological or grammatical aspect of language. For the responsive, Brown (2004) proposed paraphrasing, question and answer activities, giving introductions and directions. Students' task in such activities was to process the teacher's talk immediately and to fashion an appropriate reply.

Thornbury (2005) distinguished three types that help learners progress from imitating to achieving control over their own speaking. The first type is called awareness-raising activities. Such activities, aim at helping learners fill their knowledge gaps while speaking and responding appropriately to a difficult request. Typical activities of this type are: using live listening and noticing -the gap- activities. As for the second type, it is defined as appropriation activities or controlled practice in which the possibility of making mistakes by the learner is lessened. This type is characterized by imitation and repetition during the activity where students focus on a certain linguistic feature without being expected to produce any other pattern. The teacher's support is "always at hand".

Hall (2011) drew a distinction between student-talking time and teacher talking time. He called for a balance between these two kinds of interaction in the classroom, and asked for reducing teacher-talking time and giving more space for student-talking time. Similar to any other skill, the teaching of speaking may encounter several problems. Marzano and Pickering (2013) called attention to classroom's physical appearance. Another major problem is students' revert to mother tongue. Harmer (2001) proposed three reasons why students revert sometimes to their own language: the level of language needed in the activity, translation purposes, and

teachers themselves. Students' intrinsic/extrinsic motivation is also another influential factor. Pandey (2005, p. 83) admitted that home background is also "a complex of economic, social, cultural, and even personal factors that affect the process of learning".

METHODOLOGY

The Study Design

The major goal of this study was to improve a situation through active/direct contact with parties in concern. It, also, aimed at providing practitioner-relevant data rather than solely providing information. In this study, I act as participant observer in the field of my work to improve the rationality of my own practices and implement necessary changes to the educational context at "Progress school".

Participants

They consisted of four categories: learners, parents, English teachers and the coordinator. Participants of this study were students of grade five. They represented the second basic class in cycle II. To highlight a normal case, participants were drawn by non-probability or purposive sampling to be the focus of this study. I narrowed down my learners to include 30 students from grade five. Their age ranged between 10 and 11 years old. The majority shared same social and ethnic background, and most of their parents have little or no knowledge of the English language. Due to the relation of purposive sampling to informational considerations, the class was randomly divided (30 students) into two equal groups. Three English teachers have taught for the past three or four years, were interviewed individually. The third category was the coordinator. She is a woman in her thirties who holds a BA in English Language/ Literature and an MA in Comparative Literature. Mrs. Robinson (pseudonym) taught English for many years for Grades 10 and 11. She has been the coordinator for cycle II for two years. Additionally, this study gave the parents of the group under experiment an opportunity to be part of their children's learning English speaking.

Procedure of the Study

After getting the approval of the school administration, the study was conducted for four months. Ethical principles such as: harming the participants, lacking informed consent, invasion of privacy and involving deception, were avoided. After attaining the approval by the administration for conducting the study, participants were informed about the nature of the project, the context of the research, and the procedures adopted in order to obtain their consent. The second ethical concern was to ensure confidentiality and protect the participants. The name of the institution was not revealed, nor that of the participants in order to assure that no moral or physical harm affect them. Add to that, there was a need to protect them from being criticized and to keep the privacy of their opinions.

Instruments and Data Analysis

Data were analyzed on different scales. Analysis began with content and thematic study of the curriculum, textbooks and learning sources. Such analysis showed the themes that students dealt with during the year. It also revealed whether these subjects were motivating or related to Lebanese students' cultural background. Having collected data, results were analyzed combining both methods: qualitative and quantitative. On one hand, I explored the views of teachers and investigated if speaking was practiced/assessed in class. On the other hand, I probed the effects of the gradual implementation of PPP approach along with role play activities and drama on students' verbal communication. Such qualitative strategy dealt with real life and human experiences making the collected data rich, real, flexible and vivid.

Interviews. Collecting data was through interviews with teachers and the coordinator. A set of partially structured questions were prepared to provide rich data for the analysis of speaking

agenda, and the activities practiced in class. In addition to problems facing speaking and the way English language was assessed. The interviews were conducted in English while preserving clarity and quality. They also offered the possibility of modifying the line of inquiry and following up the interesting responses and motives of the respondents. Findings were analyzed according to different themes. These themes showed in details how speaking is taught and what the challenges of teaching speaking were. Concerning the related category, interviews were semi-structured allowing extensive follow-up of responses. Twenty three questions were structured on the basis of specific areas of interest that elicited different types of responses. Thus for example:

- Part I included information concerning the teacher's background, education, training, and workshops, in addition to questioning their awareness for English as an important language.
- Part II probed for general information on the speaking agenda inquiring whether teachers used the English language regularly in class or whether speaking is taught separately or integrated with other skills in the students' courses. Furthermore, this part explored the amount of time devoted to speaking and the methodology adhered to teaching the course.
- Part III checked the types of speaking activities and materials used in class.
- Part IV looked into the problems that teachers face in practicing speaking.
- As for Part V, it explored the speaking evaluation system, and tried to find out how the English language was assessed, in addition to the amount of time devoted to speaking.

Emerging themes were divided into categories and exemplar quotes were selected for support. In order to avoid the problem with the sheer quantity of ephemeral data, the interviews were first recorded. Data were transcribed later on, and then typed.

Students' Questionnaires. The third source for collecting data was a pre-study questionnaire. It was made up of thirteen questions distributed to students and a post-study questionnaire including questions of the pre-study questionnaire that allowed for a comparison of data after the study. I, also, added one structured question probing for a selection of speaking activities that students liked most and providing the reason of their choice. As for the rest of questions, they were classified according to Bryman (2008, p.232) as follows:

- Personal factual questions which provided personal information such as age and sexual identity.
- Factual questions about others. An example could be about their parents; whether they work or whether they finished their education.
- Questions about attitude. This included their attitude towards speaking English on the phone or with their peers.
- Other closed questions elicited respondents' judgments about how much attention is paid to English speaking in class.
- Two open-ended questions.

Parents' Questionnaires. The fourth source of data collection was based on a questionnaire addressed to parents of students under experiment. It was analyzed thematically. Taking into consideration that some parents were not familiar with the English language, the questionnaire was typed in Arabic language, then translated into English for analysis. There were eleven questions. Nine were closed structured dealing with:

- parents' educational background
- type of spoken language used fluently along their native language
- kind of spoken language at home
- an investigation in the learners' change of their attitude at home
- impact of implemented speaking activities on students' oral fluency.
- two more open-ended questions were included.

After a detailed analysis of the following data: pre-study questionnaires, pre-speaking tests, teacher's interviews, in addition to analyzing the books of the school under study, a diagnosis for the lack of speaking was recorded. To rework this negative speaking practice, an implementation of role play and drama activities along with a change of the teaching methodology led to an action plan to rework students' negative attitude towards oral communication.

Speaking Tests. This third scale of data was computer-based analysis to facilitate comparison of different findings. Quantitative analysis followed the Cambridge ESOLFSE (Total/20) analytic rating scale. Data were quantified using a software package SPSS, 17.0. Wilcoxon Signed Ranks test was used to test the difference between scores of data collected before and after an experimental manipulation.

IMPLEMENTATION

Reflecting upon all the before mentioned data, it was clear that a fundamental change was needed.

Reducing Anxiety

Using a foreign language while communicating with others was not an easy task for fifth graders. That is why the entire integration was planned on the basis of students' needs. Concomitant with a comfortable class was a learner-centered atmosphere enhanced by the very nature of realistic and imaginative speaking activities. Activities ranged from structured interviews, to whole-class-simulations.

To begin with, students did not even have the opportunity to discuss their fears about learning the language. For this reason, being the helper I tried to follow major guidelines proposed by Wallace, Stariha, and Walberg (2005, p.12):

- help reduce unrealistic fears by pointing out how common they are among people and what to do about them.
- maintain a friendly atmosphere in class and provide opportunities for students to practice speaking alone or with another student to help reduce such fear and the affective filter as well. Thus, students can practice speaking in front of their peers who face the same situation.
- use humor as a pedagogical tool to create a positive atmosphere, relieve stress, increase mental sharpness as well as facilitate the learning process. Preparedness was enhanced by in-depth mastery of the subject matter, appropriate organization and rehearsing the presentation.

As a consequence, frequent classroom presentations and discussions enabled to diagnose and remedy problems. The practice of oral presentation lessened students' anxieties while, at the same time, helped them to learn the subject matter of the lesson.

Indirectness in Discourse Management

At the start, speakers were given the opportunity to engage in interaction, they were invited to express and clarify their thoughts and opinions using the target language along with their mother language so to avoid being mocked. Learners needed strategies of indirectness in discourse. To save their own face, they were taught how to gain time while talking (as I was saying before...), how to hedge (well, it is hard to say...), how to acknowledge their limitations and ask for help (I am sorry, I don't know how to say..., how do you say...), and to participate in a group conversation even if they had nothing to say, by commenting, paraphrasing or expanding on what others say (Kramsch, 1985).

Interactional and Transactional Use of Language

Two types of language were used in the classroom: (1) the lesson content that was taught and learned, for example grammar, vocabulary, cultural facts; and (2) the interactional language that was used by teacher and student to deal with the lesson content, for example: "Please speak louder, what do you mean, now let's turn to... ." So, the second type of language was

characterized by short responses. As a result, clarity of information exchanged was not of primary importance since the listener was probably only half-listening anyway.

However, when transactional spoken language was concerned, longer terms were used to convey a message and clarify the theme of conversation. In other words, students adjusted their utterances according to listeners' reply during the interactional language. So, taking Brown and Yule's advice into consideration, the transactional task was used as the basis for interactional conversation.

In the first phase of presentation, the scene was set for the dialogue, and then presented in conjunction with essential visual aids. In the next stage, students were given the opportunity to practice new items in meaningful contexts for themselves. This stage was teacher-centered. I often resorted to the use of choral group in which the target form had a high likelihood of occurrence. Each learner was given a chance to practice while monitoring their performance. The last stage of this method was production. There was room and need for some degree of self-expression granted for learners. It is through this attempt to express themselves that students became aware of how to accommodate the little they know the language, to the situations in which they know of the language, to the situation in which they have to use it, rather than be led to believe that they will be able to do this at some remote date.

Motivating and Innovative speaking Activities

In school and in life, students face a diversity of circumstances that require language skills. For this reason, a variety of speaking activities in class, mainly, role play and drama helped learners shift from accuracy to fluency.

I made sure that the themes dealt with were realistic, informative and motivating. In order to fulfill this aim, (1) a textbook different from mine and from that of my students was used. 2) The content of the activities was relevant to students' lives and concerns. Students, for example, simulated a restaurant scene given the necessary clues. This activity was complicated by few difficulties for some. Realistic activities had the advantage that they were easy to formulate and can more or less replicate true-to-life experiences that students encounter in the target culture (shopping, asking for directions...). These activities were promoted first, written out before hand and then ad-libbed. They had to be achievable in order to build students' self-esteem and amusing to motivate them to speak. (3) These activities varied in order to keep learners busy and not get bored. Often, the difficulty of an activity was adjusted by changing vocabulary or by adding or subtracting complications to cite an example, the task of describing a picture given to a group at an emerging level became spotting the discrepancies at a somewhat higher-level and telling the story of this picture at a higher level: advanced.

Role play was also a technique adapted to make students use the target language and thereby develop spoken skills. (4) Students imagined and assumed roles by attempting to think, act, and speak. They created situations, and pretended to be some different persons. Once they assumed a role, students produced words and sentences appropriate to the situation as well as to the roles they have assumed.

Roles were selected beforehand so that they were familiar and within the linguistic competence attained until then by students. Role play was the liveliest form to get the class involved in speaking- except for those students under control who were passive learners. It brought situations from real life into the classroom. (5) Sometimes discussions revolved around students' personal experience. Other times they talked about anything they own such as a doll, a pet, ect. Worthy to be mentioned was a balance between teacher control and students' choice in all activities that involved students in sharing responsibilities and decision making.

The choice of speaking activities was based on students' level. Therefore, (6) students were given enough time to practice simple utterances through drilling exercises. Often disapproved for

its association with an audio-lingual style of teaching, drilling was fun and motivating, memorable and built confidence as students learnt to say interesting sequences of language which were available to them for later analysis and experiment.

Taking into consideration that my students were not yet ready for playing drama, I decided to have (7) small talk and evaluate it. In fact, many English students were more interested in making effective small talk than knowing correct grammar structures. Small talk was a pleasant conversation about common interests. I admit that it was difficult for some learners because “making small talk means talking about almost anything- and that means having a wide vocabulary that can cover most topics” (Beare, 2014, par.1). This lack of vocabulary led to some students “blocking”. They slowed down or stopped speaking completely. That is why I tried to interfere whenever learners were running out of ideas. Candidates were asked to speak without preparation. Their speech or “small talk” was recorded using an MP3 Digital Player for a set time (i.e.1-2 minutes) on one specified general topic. I even asked them to bring items to class to create a realistic environment.

Later on, students moved to practice (8) simple dialogues and conversations which gave them opportunities for practicing their pronunciation, vocabulary and grammar and for learning chunks of language they can analyze and experiment with later on. Sometimes students had difficulty composing their thoughts in English or expressing them coherently, using appropriate grammatical structures and words. In this case, they were given prompts wherever necessary, which encouraged them to guess and produce utterances appropriately.

There can be no doubt those literary activities among which (9) drama added variety and richness to the language class. The purpose of including drama lied in the fact that it helped students develop their: means of communication, opportunities for becoming skillful, verbal expression of both emotional and intellectual perspectives. In performance, students developed and portrayed characters and remained in role in a given situation using voice, body and gesture. I have also (10) downloaded part of a play: The Wizard of Oz (last two months) from youtube.com, and my students were finally able to watch, then perform it in front of their classmates and the director.

So, the plan started with the setting of the environment first, the preparation of students second, and then activities were introduced and numbered (1-10) from what is simple to what is more complex. The aim in introducing such activities was to break the ice that stood among themselves, gain self-esteem, motivation and step away from anxiety, and most important of all encourage responsibility and independence for fluent English speaking. This variety of activities gave students a more personal space to express themselves and create a sense of autonomy.

DATA ANALYSIS

Data from convergent sources; interviews with teachers and coordinator, pre/post study questionnaires, pre/post speaking tests, in addition to parents’ questionnaires were analyzed according to different themes in separate sections. Before analyzing the data, I analyzed the books used by this school under study. This justified my use of different materials to implement my study.

Textbooks Analysis

Two books were analyzed: students’ textbook and teacher's book. Three different topics were the major sources behind this analysis: the title, the preface, and the content of the textbooks. The rationale behind choosing these three parts is that they reveal what subjects the books dealt with. The title presented the book; the preface clarified the aim behind using this book. As for the content, it detailed in depth the place of the speaking skill compared to the rest of English skills. In short, *Reading Street* is the publication of Scott Foresman. It is a book designed by American practitioners and researchers. In other words, the themes and topics dealt

with are American, which our students in Arab schools find difficult to understand and feel demotivated to discuss. To mention just a few: exploring the Midwest, a Japanese man making his home in California, a girl strikes a bargain on the Texas prairie, and a traveler to Yosemite National park who recalls her trip. Most important of all, speaking as a separate skill was not given that importance as compared to the rest of other skills. In fact, students practiced reading, writing and grammar every week, but speaking was not given enough attention. Students worked on speaking activities two or three times each five weeks whereas reading comprehension was acquired weekly. This shows again that speaking was not given enough time so that foreign learners benefit from this time given and be able to speak English fluently without losing face.

As for the daily plan, it aided teachers to divide their 90 minutes every day for English Language learning as follows:

- Oral language: speaking, listening, viewing (10 minutes)
- Word work: spelling (15 minutes)
- Reading: comprehension, vocabulary, fluency (45 minutes)
- Language Arts: writing, grammar usage and mechanics (20 minutes).

Further analysis of textbooks revealed that quite a little importance is accorded to speaking in English with respect to all other possible skills such as reading, listening and writing.

Interviews

The majority of teachers, I interviewed, admitted the importance of teaching speaking in the teaching context. Answering the question on whether teachers think that speaking should be taught as a separate skill or integrated with other skills such as listening, reading or writing, the majority of teachers acknowledged that knowing a language means being able to speak it, write it, read it and understand it when spoken. Some teachers admitted that “it is the practice in listening along with speaking that paves the way for the learner to achieve oral fluency or accuracy.” Others revealed that reading is strongly related to speaking. In fact students are encouraged to read widely on subjects which interest them personally and prepare presentations in which they share what they have enjoyed with their fellow students.

As for another category of teachers, they assumed that writing is transcribed speech. They thought that teaching speaking matters because it takes part of the English language assessment. When asking teachers and the coordinator about time devoted to English speaking in class, almost all agreed on a specific time. They gave a clear cut response regarding the time spent on speaking activities: ten to fifteen minutes. When teachers informed the interviewer about the way speaking is taught, two of them agreed that speaking still follows the old system of language teaching. It is based on a combination of grammar translation and the audio-lingual method. The third teacher emphasized that out of fluency comes accuracy, and that language is prompted by the need to communicate. She explained that the teacher in the first stage gave students a task to perform; she explored the topic, clarified it, and helped students to understand the instructions. In this case teacher domination was removed. Students, then, completed the task, in pairs or small groups.

As for the final stage, students were invited to discuss and examine specific linguistic features targeted in the task. It is only when the task was completed that the teacher discussed the language that was used by making adjustments and corrections.

In asking teachers and coordinators on the resources they use for speaking activities, all of them argued that they use “talking to them, expression of opinion and discussing a shared reading passage”. They also used to skip some lessons because “Our students are not familiar with the discussed topics”. As mentioned before the book is not designed for learners of English as a foreign language.

Moreover, students felt anxious whenever speaking activities took place because the book included stories that were not related to students' cultural background. Learners had difficulties to understand these activities and participate in open conversations. As a result "we, as teachers, tend to provide our students with additional materials from other sources," quoted almost every teacher interviewed. They searched for extra speaking activities whether by referring to "books used by public schools", or downloading some motivating activities from the internet. They also discussed those activities with the coordinator and worked with each other for the best of the students.

When it came to problems in practicing speaking activities, the teachers presented two kinds: internal and external factors. To begin with, one of the teachers listed several factors that one may encounter during the teaching of speaking: "the arrangements of seats, the size of the class, and the syllabus itself". When asked to clarify, she stated that the arrangement of the class should aid teaching and learning instead of discouraging teachers from giving adequate attention to the spoken language. Moreover, she claimed that teaching a large group is problematic because in large classes with little time allocated, students will have little time to talk, if they get a turn. She proposed cluster seating for communicative and interactive tasks provided that, "discussions and demonstrations require that all students have a clear view of each other or the demonstration material" (Moore, 1998, p.309). At the end, she added that the syllabus itself requires adjustment because it does not give adequate attention to the spoken language.

Another problem that interviewed teachers reported was students' use of mother tongue. A principal cause of this was the lack of interest in speaking activities because of the unfamiliarity with the cultural background of most topics. It was used to translate, explain and communicate with the teacher. As for the third interviewee, she complained from students' anxiety to use the target language in front of others. "Fear of negative evaluation and errors can be the source of anxiety for some students", admitted another teacher. Add to that, most teachers mentioned the lack of resources and materials. That is why they tended to "download new motivating types of speaking activities" sometimes, and ask the coordinator to provide them with extra materials to develop students' communicative competence.

Finally in answering how speaking was assessed and what percentage it occupied in the course assessment; all of the teachers along with coordinator argued that speaking was informally assessed. It was only through their oral communication in classroom activities such as "answering reading comprehension questions, and discussing illustrations in their book" that students were assessed, reported a teacher. Such kind of assessment functioned as a formative tool which aimed at evaluating students in the process of "forming" their competencies. Concerning the grade given to the speaking skill in the course curriculum, the majority agreed that speaking was graded over 4 (out of 60). It was clear from this that the speaking skill was given a low grade compared to other skills. In fact, English language was given 60 points in the students' curriculum. These points were divided as follow:

- Oral communication: 15 points. It involved listening (4points), speaking (4points), poem recitation (4points), and homework (3points)
- Reading comprehension: 15 points. This included vocabulary (7points) and comprehensive questions (8points).
- Language features: 15 points, it involved grammar (10points) and dictation (5points).
- Writing: 15 points.

Regarding this, students did not take the speaking skill seriously, neither did they show motivation or effort to acquire this skill. As a consequence this affected negatively the practice of speaking activities and formed another challenge for the teaching of speaking.

Students' Questionnaires

Questions 1, 2, and 4 were dropped from the study since all participants are 5th graders (nearly same age acceptable for class) [Q1], all are females [Q2], and living with father or mother means living with parents [Q4]. Proceedings/results of questions 8 to 14 of the questionnaire helped answer the third research question.

Why do you think English is important? Answers showed a diversity of students' way of thinking towards the use of English language. 43% = 8/15 were equally distributed between games, TV shows, and because English is a must. 6.66% = 1 gave different reasons such as the need to understand what is written on several items. After the implementation, results revealed a remarkable change in students' attitude towards English use. Thus for example, 57.2% = 8/14 shifted towards communication whether chatting face to face with people or through the use of technology. Add to that, 21.45% = 3/15 thought of English as the bulk of most people's daily engagement. As for the rest 3, their answered varied between using English for entertainment, or to show off.

Which language is spoken at home? Students of the experimental group were given three possible answers, (1) Arabic and French, (2) Arabic and English and (3) only Arabic. Pre-study results showed that only 2/15 students use English as their primary choice of spoken language (13.3%), while the rest 13/15 = 86.7% used other languages such as Arabic or French. After applying the above mentioned methods to this group, post-study results showed a significant increase in the frequency of students who prefer speaking Arabic and English to other choice. This frequency rose from 2 to 10 (i.e., 13.3% to 66.7%). On the other hand, the frequency of those who prefer to speak only Arabic or Arabic and French decreased from 13/15 (86.7%) to only 5/15 (33.3%).

Do you like speaking English? This was a direct question to students and was concerned in the level of likelihood of speaking English. Answers were divided into three categories: never, occasionally and all the time. Only 3 students (out of 15) preferred to speak English all the time (20%), and 4/15 (i.e. 26.7%) who never liked to speak English. The rest (8/15, i.e. 53.3%) occasionally like to speak English. After undergoing the experiment, the students, who never liked to speak English, vanished in the post test results. They became fans of speaking English all the time. In addition, only 3/8 students who occasionally liked to speak English, remained in this category, and the rest shifted to like speaking English all the time. Again, paired test of the pre and post study answers was used to determine the significance of the results, so Wilcoxon test was used. 8/11 students improved (4[never] +5[occasionally] -1 [missing]) and test statistics showed that the significance was 0.008, which is less than p (0.05). This proved that the implemented activities affected students' attitude towards speaking English language.

Do you use this language while speaking on the phone, with your friends? Usually, students have an immense imagination, which they use freely, as they tell stories or speak of their activities within their entourage especially with family and friends. This question addressed the use of English language as a mean of interaction while communicating over the phone or face to face. Answers were distributed amongst the following options: (a) I never use this language while speaking on the phone or with my friend, (b) I sometimes use this language, and (c) I always use this language. Test statistics and frequency tables showed that those who answered never decreased by 2 (13% of pre-study answers), and 3/ 8 (20%) of those who answered sometimes became all the time fans. Test of significance using Wilcoxon test revealed 0.02 as a result, which is less than p=0.05. In fact, the number of students who changed their answers positively was 6. Adding up those who transferred from never [2] and sometimes [3] and voted for always [1] gave positive ranks.

What do you do in your spare time? Children have plenty of activities to do in their spare time if not assigned a specific activity. One of their favorites is the tendency to speak and never stop. They tell stories, chat with family and friends, ask questions, and comment on everything. Since students were 5th graders, influencing them to turn to the activity required to fulfill one goal of the study, was considered a success. This was what students answered as their major spare-time activity, with a rate of significance = 0.005. In fact, multiple choices were given to answer this question, and according to the target of this study, development of speaking skills through listening and practicing, was what I aimed at and needed. The first given choice was listening to spoken English. Other activities were not of that interest to the study. Tests of 2-related samples of pre and post-study were carried out on the 3 answers. The 1st spare-time activity (listening to spoken English) yielded 0 negative ranks (ranks a), while the remaining 2 answers gave 3 (ranks d) and 4 (ranks g) consecutively. Accordingly, and based on the results, these 2 answers were dropped from discussion, since their significance = 1, much bigger than the p value.

Do you like participating in the speaking activities in your class? The act of participating in the speaking activities in class was considered as one of the problems of teaching speaking to 5th graders. Only 2 students (out of 15) answered “yes” to this question in their pre-study questionnaire, while others (13/15) had many reasons not to like this activity. Integrating students in the role play, encouraging them to take actions, speaking out loud, resulted in flipping the percentages (numbers): 13/15 said “yes” we like to participate in speaking activities in class. Students no more felt shy, their friends no more laughed at them, and they know now how to speak English.

Do your classmates use the English language while chatting? Chatting is a form of communication, whether it was spoken or written. In this study, oral chatting was examined between participants in both stages. The outcome was very encouraging. The number of students who never used English language while chatting dropped by 9 (out of 10), that is 90% decrease. This number was split between the other two categories. Actually, 55% of those who never used English language while chatting (30% of the total population), switched to use it all the time, while the remaining 45% became frequent users of it.

How much attention is paid to English speaking in your class? Usually students' behavior and attention within class differ according to many factors, be it the teacher, type of material, level of difficulty or acceptance and the language, to name a few. Once the difficulty of language was overcome then, their level of attention and interaction increased and they performed better. Results showed that all of those who were not paying attention at all to English speaking in class (3/15) in the pre-study results, turned to be paying a lot of attention after practicing in the speaking activities. Post-study results revealed that 6/8 out of the total population (40%) who were paying some attention, made progress and paid a lot of attention, which increased the number to become 13/15, i.e. 86.7% of the population.

If you were in the place of your teacher, what would you like to practice the most? Listening, writing, speaking, grammar and why? The majority of students agreed on the same skill: “speaking”. A rate of 56% = 9/15 believed that speaking is the most interesting session. They argued that it is the language of the world and it is used everywhere. 6/9 of those who chose speaking believed that it helped them deal with foreigners, understand what other speakers say even when it comes to understanding music lyrics. The other 3/9 split between showing off (2/9 cared about learning speaking to show off before their neighbors, 1/9 chose this activity because they get bored with the other choices such as reading and writing). The remaining 6/15 rate were equally separated into smaller proportions each of 1/15, each favoring a different activity (reading, writing, listening). Add to these, 1/15 who gave no interest at all in any of the program,

thinking of the whole set as a boring idea. An additional 1/15 were even uncertain of what to choose. Students liked the play and wanted to perform the “Wizard of Oz”.

Although such analysis showed some variety, it was obvious that the English language was looked at as “the” language to acquire. Most students showed great interest in learning how to speak English, for they believe that once they learn how to speak, they learn all the language.

Speaking Tests

Among the macro skills of language, speaking was the most difficult skill to assess. It involved reading aloud, conversational exchanges, and tests using visual material as a stimuli are common test items for pretesting speaking. Oral interviews, role play tests and simulations were useful for post-testing. As for a sample of a qualitative description for students’ small talk, this can be explained as follow:

-Student A: she was one of those students who showed discomfort talking in front of others in order to avoid being mocked and losing her self-esteem and dignity. Even when I offered help by encouraging her, she became more anxious and refused to talk.

-Student B: her communication was shy and awkward. She used a number of isolated words (when I have || * hour || I like || ice_skate because || fun). She was limited by the target language context and memorized few phrases. When responding to direct questions, (do you watch television? what kind of movies is your favorite?) she uttered only one or two words (yes; scary movies) at a time or an occasional stock answer. In addition to that her pronunciation was so poor that her utterances are not easily understood (ice-skate = |askhet|, sometimes = |s a m ta j m z |, to = |t u :|.

-Student C: to begin with, she was not able to get the gist of most everyday conversations, and showed difficulty understanding the language. Her utterances were minimally cohesive. One can notice frequent errors in her speech because she was not able to fully elaborate on the linguistic structure of her sentences, nor was she capable of showing control. Her talk was hindered by gaps in basic vocabulary. That is why her ideas did not flow logically and her talk was too short, too difficult. There was too much interference from L1 to get a reasonable language sample.

-Student D: this individual used to look at the floor, mumble, and speak inaudibly. Generally speaking her articulation and pronunciation tended to be “sloppy.” Other areas of weakness lied in her uncontrolled basic grammatical structures of speech. In the commonly taught languages these were simple markings such as plurals, articles, linking words, and negatives or more complex structures such as tense, aspect usage. During her interaction, one noticed her frequent pauses as she searched for simple vocabulary or attempted to recycle her own words. She did not produce individual sounds while speaking, neither were her prosodic features of language sufficiently well understood. L1 accent caused difficulty.

Thus, this analysis revealed that students classified under both categories: control and experiment, showed deficiencies in verbal communication.

With quantitative assessment of students' level in concern, it was carried out using The Cambridge ESOLFCE Analytic Rating Scale test. It involved four categories: Grammar and vocabulary (GV), discourse management (DM), pronunciation (Pr), and interactive communication (IC). Notes (grades) were taken before and after speaking activities were implemented among both the control and experimental groups. If one looks at the mean scores of pre-study test in each category, one notices that they are very close, if not equal. This means that the level of the two groups is almost the same. Since speaking progress is tested, then pronunciation test (Pr) would best describe it. For example, pre Pr mean in experimental group = 2.767, which is almost 2.8, and pre Pr mean in the control group = 2.8, i.e. they are the same. Further investigation using (Independent Samples Test) t-test for equality of means, did not show

any significance. Actually, all value are $> p=0.05$, (.889, 1.0) (see, following table1). The Total mean of the two groups is almost the same $\approx 11/20$, and may be considered as average.

Table 1# Pre-study speaking evaluation of the two groups according to the four categories: Grammar and Vocabulary, Discourse Management, Pronunciation and Interactive Communication

Statistics					
	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre G V	Experimental	15	2.967	.7432	.1919
	Control	15	3.000	.5345	.1380
Pre D M	Experimental	15	2.700	.7270	.1877
	Control	15	2.700	.7020	.1813
Pre Pr	Experimental	15	2.767	.7761	.2004
	Control	15	2.800	.5916	.1528
Pre I C	Experimental	15	2.667	.6726	.1737
	Control	15	2.867	.6114	.1579
e_Total	Experimental	15	11.100	2.6939	.6956
	Control	15	11.333	2.1353	.5513

Table 2# Mean values of Post speaking test Post- study speaking evaluation of the two groups according to the four categories

With post-study speaking evaluation of groups in concern, mean scores of all the four categories showed an increase (see, following table 2).					
	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
o_GV	Experimental	15	3.367	.5499	.1420
	Control	15	3.067	.5300	.1369
o_DM	Experimental	15	3.467	.6935	.1791
	Control	15	2.900	.7121	.1839
o_Pr	Experimental	15	3.267	.4952	.1279
	Control	15	2.833	.6172	.1594
o_IC	Experimental	15	3.367	.8121	.2097
	Control	15	2.933	.4952	.1279
oTotal	Experimental	15	13.400	2.2377	.5778
	Control	15	11.767	1.9536	.5044

If one took the same previous example, the pronunciation test, one finds that the mean score of the experimental group is 3.267, an increase by $(3.267 - 2.767 = 0.5$, i.e. 10%), while it remained [almost] unchanged in the control group, being 2.833 (was 2.8). Further investigation using t-test for equality of means would show that significance is now equal to 0.043 which is $< p = 0.05$. Furthermore, the total mean score of the experimental group increased to 13.4/20 (was 11/20) which is a good progress. The total significance (2-tailed) score equals to 0.042 $< p = 0.05$, a significant increase.

Thus, all students enhanced their level of speaking English. Number of those who were weak (or average) decreased from 15 to 10 of the total population (30 students), that is a 16.6% increase, and those who were good became better.

Parents' Questionnaire

As stated earlier, a survey with parents of the experimental group was conducted to see if external factors had an impact on the progress of pupils while studying English language speaking. The questionnaire was composed of questions concerning educational level of parents, language usage at home, their profession, how do they observe their child's behavior and use of

the English language. Usually, regardless of their level of education, parents may not be accounted for language enhancement at their children. Most important results to consider in parents' questionnaire were answers to the question how their children changed their way of speaking English language after the implementation process (see, following table 3), and whether this change had any relationship with parents' level of education or language fluency. Eight out of fifteen noticed change in the way their child changed the way of speaking English language, which is a 53.3%.

Table 3# Frequency of students who changed their way of speaking after they underwent program enhancement

Usage_Change		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	2	13.3	13.3	13.3
	from time to time	5	33.3	33.3	46.7
	Yes	8	53.3	53.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Parents were also asked about their kids' favorite activities and how they believe their children favor one activity to the other. On one hand, some parents were completely ignorant on the issue; they had no idea on what their kid preferred. A rate of 20% = 3/15 said that their daughter/son are self-dependent and they were unable to follow them in their studies. On the other hand, an equal partition of 6.66% = 1/15 were interested in either: fill in the gap, poetry, bringing a personal project to the class and describing pictures. These students integrated what they learned during their study program in their everyday life. 6.66% = 1/15 of students made a full description of a relative's photography (describing images), another 1/15 used the poetry activity to write song lyrics and an additional 6.66% = 1/15 of students transformed their "fill in the gap" skills into fill in the blank activities.

Role play and drama activities were popular among all students. In fact, 6/15 favored drama because they felt free to express their inner feelings and they could easily compromise in front of their classmates. One parent affirmed that their daughter was not that shy anymore, due to taking a role in the play. She gained self-confidence and is now able of expressing her feelings freely. Individual taste was the main criteria that made the difference among the kids' choices; students picked the activity they found the funniest and most appealing to their heart.

Having achieved all of the studied phases, parents were asked if they had any notes or any suggestions for this program. The received answers were all supportive and encouraging. The majority of parents wished me luck, success and improvement because of the great progress that this experiment had on their children. Remarkably, very few cases gave negative comments, a rate of 6.6% which is the equivalent of 1/15 thought that their kids still prefer their native language on English language for some unknown reason. The rest of the whole study group was extremely proud of their children's results. 93.37% = 14/15 believed that it was a very beneficial program that had positive impacts on children and they wished for prosperity. It was obvious for all member parents that the new study technique took quite a long time to be fully achieved, yet they all agreed that the effort that was put in it came with the required results. They thanked the researcher for putting English speaking "under the spot". Many students are now actually willing to use English more than any time before. PPP was extremely motivating and touched the students who started to use English in their daily spoken language.

Congratulations, wishes for continuity and luck, and mostly gratitude were the global reaction towards the projects' obtained results. In fact, all parents shared a common opinion on how important such a strategy was to be taught all around due to its success. They insisted on the

need for such a program to come to the light and be spread among all schools. From the foregoing, it can be seen that allowing more space for talking, reducing students' anxiety, motivating them to speak, in addition to the use of PPP left an incredible mark on students' oral communication.

CONCLUSION

The current study is an action exploratory research conducted in Tripoli, Lebanon. Subjects under study were fifth graders who showed a negative attitude towards speaking English through the analysis of several data. In brief, the analysis of students' textbook indicated that the book was not suitable for teaching and practicing speaking for several reasons mentioned earlier.

Moreover, pre-study questionnaires revealed that there were not enough opportunities for practicing speaking either because there was no support outside school since most of the students' parents and some of their friends and neighbors are not familiar with English language, and because it was not given enough time in class. As for the pre-speaking tests, these showed weakness and deficiencies in several areas: grammar and vocabulary, discourse management, pronunciation and particularly interactive communication.

With the interviews in concern, data indicated that the methodology of teaching speaking did not respect the different types of speaking and the activities used were not engaging for students. They were very typical, not varying according to students' different needs.

Add to that, students' anxiety toward using the language was not addressed by the teacher. In fact, there was no balance between teacher talk and students talk. Learners were only communicating with the teacher when they were answering some of her questions. With this, the teacher was following only one language function which is transactional where emphasis was on content, language clarity and precision disregarding students' ability to establish and maintain relationships through communicating with one another.

At last, the method used was traditional, as a consequence the learners were not able to communicate verbally; whether to express their ideas, opinions, desires or to establish social relationships and friendships. For these reasons, the textbook and the methodology of teaching were changed and speaking activities were integrated for the sake of providing a student-centered classroom.

Students came on board faster than I thought. In fact the implementation enhanced students' learning and subsequent conversations were notable in the more advanced level of large discussion that occurred immediately following each activity. The best thing done was keeping the learners busy all the time working on different and motivating activities that engaged them all in speaking such as dialogues, guessing games, role play and drama.

Overall, increasing the frequency, type and order of student-centered learning methods in the classroom appeared to have a positive effect on students' speaking fluency, satisfaction, and motivation. The use of achievable tasks helped in building students' confidence in their abilities, and thus enhancing their verbal communication. As suggested by the teaching and learning experience discussed above, utilizing teaching approaches that encourage students' active engagement with the subject matter and with each other had the potential to be effective, in terms of students' satisfaction and class performance. This was particularly notable in the post speaking tests and the post study questionnaires.

IMPLICATIONS for FURTHER RESEARCH

A number of important issues arose for future research beyond the scope of the study. First, the sample of this study was thirty students form one class. Results underscore the need for a follow-up study utilizing a larger number of subjects form different classes in order to corroborate the results of the study in general terms. Second, to what extent can one alter speaking in English, language attitude and motivational behavior? Future language studies should

address these questions by investigating characteristics of the environment that lead to changes in either of these attributes. Another suggestion concerning further research requires less time limitation and more observations to find out more on the way speaking is, practiced, and assessed.

After four months of hard work, qualitative and quantitative results showed an improvement in most significant areas of speech: discourse management and pronunciation. If this duration was duplicated, will the results be different? Future findings may spark additional research to shed more light on other significant details affecting speaking English fluently such as psychological and political issues. As a follow up on the results of this study, it is advised to retest the method after some time has elapsed to check if students' progress in discourse management, interactive communication and pronunciation maintained its level or not.

Taking into consideration the implications and limitations of this study, it can be noted that the curriculum can be modified in a way that suits best students speaking interests and needs. Needless to mention the effectiveness of computer technology that allows teachers to implement effectively specific pedagogical tasks such as speaking activities that might be beneficial for students. Learners, then, will be given opportunities to produce large quantities of sentences on their own and modify their output during conversations.

REFERENCES

- Bahous, R., & Nabhani, M. (2010). Lebanese teachers' views on "continuing professional development." *Teacher Development: An International Journal of Teacher Professional Development*, 14 (2), 207- 224.
- Beare, K. (2014). Making small talk. Available at <http://esl.about.com/od/speakingenglish/a/smalltalk.htm>
- Blanchard, J. (2013). *Teaching and Targets: Self-evaluation and School Improvement*. London: Routledge.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education.
- CRDP. (1997). The Lebanese Curriculum. Available in the online version at <http://www.crdp.org/ar/desc-evaluation/25297>
- Dornyei, Z. (Ed.). (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goh, Ch., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: a Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Kramsch, C. J. (1985). Classroom Interaction and Discourse Options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 169-183.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marzano, J. R., & Pickering, J. D. (2013). *The Highly Engaged Classroom*. United States of America: Marzano Research laboratory.

- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pandey, V. C. (ed.). (2005). *Intelligence and motivation*. India: Guyan Publishing House. Available at https://books.google.com.lb/books?id=Md9kNg9MGGYC&source=gbs_navlink
- Rodney, J. (2012). *Discourse Analysis: a Resource Book for Students*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Swinney, R., & Velasco, P. (2011). *Connecting Content and Academic Language for English Learners and Struggling Students, Grades 2-6*. United States of America: Corwin.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Wallace, T., Stariha, W. E., & Walberg, H.J. (2005). *Teaching speaking listening and writing. International Academy of Education*. Available at <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>
- Yoon, B., & Kim, K. (eds.). (2012). *Teachers' roles in second language learning*. United States of America: Information Age Publishing. Available at https://books.google.com.lb/books?id=uBYz2MsEDosC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

أثر استراتيجية جيڪسو Jigsaw في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي

ودافعيتهن نحو مادة علم الاحياء

أ.م. وفاء عبد الرزاق العنبي الباحثة. زينب حسن عبيد الخفاجي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Assessing the Effect of the Jigsaw Strategy in the Achievement of the Female Students of the Fourth Year Scientific Branch in Biology

Asst. Prof. Wafa'a Abdul Razaq Al-Anbaki

Researcher Zaynab Hassan Ubayed Al-Kafaji

College of Basic Education/ University of Babylon

basic.Zanab.hasan@uobabylon.edu.iq

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the jigsaw strategy in the achievement of the female students of the fourth year scientific branch in biology.

المخلص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر استراتيجية جيڪسو Jigsaw في:

أ. تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء.

ب. دافعية طالبات الصف الرابع العلمي نحو مادة علم الاحياء.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين مستقلتين تجريبية وضابطة وعلى وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث الذي تمثل (بالمدراس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل) فكانت (اعدادية الزرقاء للبنات)، الذي بلغ عدد طالباتها في الصف الرابع العلمي في المدرسة (70) طالبة موزعات بين شعبتين وتم اختيار شعبة (أ) عشوائياً (بالعشوائية البسيطة) لتمثل المجموعة التجريبية والتي تكونت من (35) طالبة درسن على وفق استراتيجية جيڪسو Jigsaw، والمجموعة الضابطة تمثلت بطالبات شعبة (ب) التي تكونت من (35) طالبة درسن على وفق الطريقة الإعتيادية، وبعد اجراء التكافؤ لطالبات المجموعتين في متغيرات: العمر الزمني محسوباً بالأشهر، اختبار الذكاء، التحصيل السابق في مادة الأحياء، واختبار المعلومات السابقة، ومقياس الدافعية نحو الأحياء، حددت المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة (الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر) من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي (ط5، 2014) وتمت صياغة الأهداف السلوكية لهذه الفصول إذ بلغ عددها بصورتها النهائية (159) هدفاً سلوكياً ممثلة لمستويات بلوم المعرفية الست وكذلك أعدت الباحثة (24) خطة تدريسية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمدت الباحثة إلى اعداد أداتي البحث حيث تمثلت الأولى باختبار التحصيل في مادة علم الأحياء مكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وقد تم التأكد من صدقه الظاهري وصدق المحتوى، ومعامل الصعوبة، ومعامل التمييز، وفعالية البدائل الخاطئة وتم استخراج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، إذ بلغ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون (0,91) أما الأداة الثانية فتمثلت بمقياس الدافعية نحو الأحياء الذي تكون بصورته النهائية من (48) فقرة وقد تم حساب صدقه الظاهري وصدق البناء، ومعامل الارتباط، والقوة التمييزية، أما ثبات المقياس فقد أُستخرج بطريقة التجزئة النصفية إذ بلغ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون (0,94) وكذلك على وفق معادلة الفا كرونباخ إذ بلغت قيمته (0,94). وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية جيڪسو Jigsaw على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الإعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الدافعية نحو الأحياء، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بإمكانية استخدام

استراتيجية جيكسو في تدريس مادة الأحياء للصف الرابع العلمي لما له من أثر في رفع مستوى التحصيل وزيادة الدافعية نحو الأحياء، وكذلك اقترحت إجراء دراسة مماثلة لبيان اثر استراتيجية جيكسو Jigsaw في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.

الفصل الاول (التعريف بالبحث).

مشكلة البحث

ان ثمره التعليم الحقيقية هي النتائج المترتبة عن دراسة أي فرع من فروع المعارف، وليس في تراكم المعارف والمعلومات المتعلقة بذلك الفرع، ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعليم في مراحلها المختلفة من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ الى نمط اخر يدعو الى ضرورة منح المتعلم قدرا كافيا من الاعتماد الذاتي في التعلم، فالتطورات السريعة في شتى ميادين المعرفة نتج عنها العديد من المشاكل منها التزايد الكبير في اعداد الطلبة والتصاعد في المعرفة مما فرض على المتخصصين في مجال التربية والتعليم في المراحل الدراسية المختلفة، اعادة النظر في الاساليب والطرائق التدريسية القائمة عن طريق البحث عن اساليب وطرائق فعالة.

مما دعا التربية لان تأخذ على عاتقها مسؤولية اعداد المتعلمين وتسليحهم بما يساعدهم على مواجهة تحديات هذا العصر ومواكبة تطوراتها وهذا لا يمكن تحقيقه دون احداث تغييرا جوهريا في طرائق التدريس التي من شأنها ان ترفع مستوى تحصيلهم الدراسي وتزيد من دافعيتهم للمادة ، وبناء على ما مره ذكره ارتأت الباحثة التأكد من وجود انخفاض في التحصيل والدافعية لدى الطالبات قامت الباحثة بتوجيه استبانة استطلاعية مفتوحة لعدد من مدرسات ماده علم الاحياء للصف الرابع العلمي، تضمنت مجموعة من الاسئلة بخصوص طرائق التدريس المتبعة في مادة علم الاحياء ومدى ضعف تحصيل طالباتهن وبذلك تتمثل مشكله البحث الحالي في الإجابة عن السؤال التالي: (ما اثر استراتيجية جيكسو Jigsaw في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي ودافعيتهن نحو مادة علم الاحياء)؟

اهمية البحث:

أصبحت التغيرات التي يمر بها العالم مرتبطة بالتدفق السريع في المعلومات (مازن، 2010: 13). حيث شهد القرن الحالي تقدما علميا متسارعا في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية لم تشهده البشرية من قبل حيث يشهد كل يوم ولادة كم هائل من المعارف والمفاهيم والخبرات الجديدة لا يستطيع العقل البشري استيعابها بسهولة وادراكها كما يجب، فلا يكاد يمضي يوم حتى نسمع عن اكتشاف او اختراع جديدين (كوافحة، 2011: 13) (عريفج وسليمان، 2010: 9)،. وتهدف التربية الى تنمية طاقات الفرد وتعزيزها وذلك بالتركيز على المهارات الحياتية الضرورية كمهارة التواصل والتعاون وحل المشكلات واكتساب المواقف والاتجاهات كاحترام الاخرين والتفاعل بإيجابية معهم كل ذلك يهدف الى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها للتكيف مع مجتمع متطور وسريع التغير (السعدي، 2010: 245).

وتعد التربية العلمية احدى الجوانب المهمة في هذا العصر الذي امتاز بالتغيرات العلمية والتكنولوجية في جميع مجالات الحياة فلا بد من الاهتمام بها بصورة جدية وعلمية لكي تسير هذا التطور، ولان التربية العلمية احدى الوسائل المهمة في استيعاب التطورات المتسارعة التي يمر بها العالم اليوم فالعالم من حولنا يشهد كما هائلا من الوسائل التقنية الامر الذي يجعل حياتنا تتغير في ضوء التطورات ولهذا لا بد ان تسير المدرسة طريقة التربية العلمية وتهيئ الفرد لمواجهة كل جديد بالتوجيه والارشاد (سلامة، 2002: 11)،. اذ ان رقي الشعوب هو التعليم فكلما تحسن مستوى شعب في التعليم عدت هذه الدولة متقدمة وان الاهتمام والعناية بالتعليم تحدي يجب ان تقف جميع وزارات ومؤسسات الدولة في العناية به (ابراهيم، 2005: 3).

فهو لم يعد مجرد عملية تقديم المعلومات للمتعلمين لأجل حفظها واستذكارها فقط وإنما تمكنهم من عملية البحث عنها وتعلمها عن طريق المشاركة الحقيقية في العملية التربوية (عطية والهاشمي، 2007: 22).

ويعد المنهج اداة التربية والتعليم في تحقيق اهدافها، اذ يرتكز عليه بناء التربية والتعليم اذ تستمد التربية قوتها من المنهج وتستند اليه في تحقيق اهدافها المنشودة في تنشئة المواطن الصالح وحسن اعداده ومسايرة التطورات العلمية الهائلة، فالمنهج هو مجموعة الخبرات المراد توصيلها لمجموعة متعلمين في ظل بيئة تعليمية منظمة (الزند وعبيدات، 2010: 17)..

ولكي يحقق منهج العلوم اهدافه لا بد من توافر طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية مناسبة يتم من خلالها ايصال محتوى المنهج وخبراته الى المتعلم كي يحفز للتفاعل النشط مع تلك الخبرات التي تؤدي الى تحقيق الاهداف المنشودة (فرحات، 2005: 3).

فالتنوع في طرائق التدريس التي يستخدمها المدرس مع طلبته من شأنها ان تكسر النمط الممل الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية التي تركز على دور المدرس وتغفل دور الطالب في حين الاتجاهات التربوية الحديثة تركز على ان الطالب هو المحور الرئيس لعملية التعلم والتعليم (الطناوي، 2009: 167).

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بطرائق تدريس علم الاحياء اذ ان علم الاحياء له اهمية بالغة في حياتنا كيف لا وهو من اقدم العلوم التي عرفها الانسان وبحث فيها وهو العلم الذي كان ومازال له صلة وثيقة بحياة الانسان اولا وبما حوله من كائنات حيوانية او نباتية ثانيا. وبالرغم من محدود علمنا في علم الخلق كان لابد لنا من البحث عن اسباب المعرفة وجمع المعلومات وتقديمها للأجيال كجزء من حماسنا وانتمائنا الحضاري للعلم والمعرفة الامر الذي يبين روعة هذا الفرع من العلوم بما فيها من تنوع في الكائنات وتطور وعلاقات بيئية وتشابه واختلاف في النظم الحيوية. و يعد علم الاحياء من المواد الدراسية المهمة لما لها من علاقة وتماس مباشر بحياة الانسان وبيئته فهي علم يتضمن الكثير من المفاهيم والمبادئ التي تحدد اطر العلاقة بين الانسان وبيئته لذلك يفضل استخدام طرائق واساليب تدريسية تساعد الطلبة على بناء المعرفة بصورة ذات معنى لا سيما ان طرائق واساليب تدريسها لا زالت تقليدية وغير فعالة.

وبناء على ما سبق نجد ان هناك اتفاق بين التربويين بمدارسهم المختلفة على مبدأ اساس تسعى العملية التربوية الى تحقيقه، هو الوصول بالطالب الى حالة من التعلم المنشود، اذ تسخر في سبيله جميع الامكانيات انطلاقا من الفلسفة او الاهداف التربوية للمناهج، وازاء هذه التحديات التي ظهرت دعت الحاجة الى استخدام تقنيات جديدة في عمليتي التعلم والتعليم، فكان التعليم التعاوني من الموضوعات التربوية والتعليمية المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم، وذلك لأهميته في اعداد المتعلمين للحياة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم (زيتون، 2007: 119).

وتعد استراتيجية جيكسو Jigsaw هي احدى استراتيجيات التعلم التعاوني الذي يشرك الطلبة بفاعلية ضمن نوعين من المجموعات (اساسية وخبراء) وتعد جيكسو من اكثر استراتيجيات التعلم التعاوني انتشارا وذات اهمية في مساعدة الطلبة في المشاركة في الانشطة الصفية وسيطرة المدرس على التدريس الصفي وخلق مناخ تعليمي يعتمد على المتعلم (ملاك، 2014: 8) اما بالنسبة للتصنيف بمفهومه الحديث فيقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة لدى المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع، او وحدة دراسية محددة، وكما ان التصنيف اهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، فالتصنيف يعني ان يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره اعلى مستوى من العلم او المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة (الجلالي، 2011: 21).

وقد اولى التربويون اهمية بالغة لموضوع الدافعية لما له من الاثر البالغ على التعليم، وعلية تنادي كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي، الحركي، والوجداني، وتعد الدافعية للتعلم متغير فعال في انجاز الاهداف وتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع. كما تعتبر الدافعية للتعلم من القضايا التي تهتم التربويين معلمين او موجهين او مخططين، ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلبة كونها العامل الذي يمكن ان يستثير انتباه المتعلم وفاعليته الذهنية المتعددة للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي تواجهه، لذلك تكاد تكون المؤشر لفاعلية المتعلم وحيويته وبالتالي تحصيله (قطامي، 2003: 60).

وتمثل الدافعية عاملا مهما يتفاعل مع قدرات الطالب لتؤثر في السلوك الادائي الذي يبديه الطالب في الصف، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي، اي قوة الحماس او الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله الطالب او على درجة مثابرته واستمراره في الاداء العملي وعلى مدى تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس (العنوم واخرون، 2011: 435).

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في حياة الطالب فهي تشكل الحلقة الثالثة من التعليم وهي تكون مرحلة تدرج طبيعي للمعلومات والمفاهيم البسيطة وصولا لتعليم متخصص وهذه الطبيعة تجعل دراسة العلوم متصلة غير مفككة (السامرائي، 2012: 33).

وسيتناول هذ البحث مرحلة الصف الرابع الاعدادي التي هي المرحلة الاولى من مراحل الاعدادية كما انها تعد مرحلة انتقالية في حياة الطلبة الدراسية لأنها مرحلة انتقال بين المتوسطة والاعدادية التي يمر فيها الطلبة بدور المراهقة والتي تحدد بمدة ذات تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية وعقلية فضلا عن كونها مرحلة امتداد زمني، اذ تعد اشد مراحل الحياة حرجة لما يطرأ فيها من تحولات فسلحيه وعقلية ونفسية واجتماعية (الفخري، 1982: 252).

ومن خلال الأهمية التي ذكرت من حيث التحصيل الدراسي والدافعية لذا ارتأت الباحثة القيام بالبحث الحالي لتعرف اثر استراتيجيات جيكسو كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في التحصيل والدافعية، وهذه الاستراتيجية تتطلب تصميم مواقف تعليمية بشكل مجموعات يشترك الطلبة بتمثيلها وتجسيدها وتكون الحوارات مبسطة ومركزة ويتم بذلك نقل الطالب من المجردات إلى المحسوسات التي قد تسهم بشكل فعال في استيعاب المادة العلمية ولزيادة تحصيلهم ودافعيتهم ولا توجد دراسات سابقة تناولت استراتيجيات جيكسو في المرحلة الثانوية بالعراق.

هدفاً للبحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استراتيجيات جيكسو Jigsaw في:

1. تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الاحياء.

2. دافعية طالبات الصف الرابع العلمي نحو مادة علم الاحياء.

فرضيات البحث:

يتم التحقق من هدف البحث من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجيات جيكسو Jigsaw ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجيات جيكسو Jigsaw ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة علم الاحياء.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

1. الحدود المكانية: المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل.
2. الحدود البشرية: طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية.
3. الحدود المعرفية: موضوعات الفصول (الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر) من كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي.
4. الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2015 – 2016 م.

تحديد المصطلحات:

اولا: الاثر Effect عرفه:

1.(شحاتة والنجار، 2003) بأنه: محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم. (شحاتة والنجار، 2003: 22)

التعريف الاجرائي: مقدار التغير الذي يتركه تدريس ماده الاحياء باستراتيجية جيكسو في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي ودافعتهن نحو مادة علم الاحياء.

ثانيا: الاستراتيجية Strategy عرفها:

1.(Brown,1989) بانها: طريقة لتنظيم المعلومات من اجل تخفيض تعقيدها (Brown,1989 79)

التعريف الاجرائي: هي مجموعة من الخطوات والاجراءات والوسائل المختارة سلفا من الباحثة والتي يخطط لاستعمالها اثناء تنفيذ التدريس لطلاب المجموعة التجريبية لتحقيق مجموعة من الاهداف المرجوة من تدريس موضوعات من مادة علم الاحياء للصف الرابع العلمي في العراق ط5 لسنة 2014م

ثالثا: جيكسو Jigsaw عرفه:

1.(Steven & Others, 1988) بأنه: طريقة تدريس يعمل الطلبة فيها في مجموعات تتكون من (5 – 6) طلاب حيث

يعطى لكل طالب جزء من الدرس مما يجعل كل طالب خبيرا بالجزء الخاص به بعد تلقي المهام، يعيد الطلبة تنظيم انفسهم في مجموعات خبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الاعضاء في مجموعاتهم الاصلية بعد ذلك ثم يخضع الطلاب جميعا لاختبارات فردية في كل الموضوع، ويتوقع ان يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الموضوع المحدد للدرس

(Steven & Others, 1988, 32)

التعريف الاجرائي

استراتيجية تدريس يتم خلالها تقسيم طالبات الصف الرابع الى مجاميع غير متجانسة عدد افراد كل مجموعة (5) تسمى مجموعة الام ومن مجموعة الام تشكل مجموعات مختصة (مجموعة الخبراء) في جزء محدد من المادة التعليمية لكل موضوع دراسي يتم تعلمه بشكل مركز داخل تلك المجموعات ثم يتم تعلمه داخل مجموعة الام.

رابعا: التحصيل: (Achievement) عرفه:

1. (Morgan,1979) بأنه: معرفة مقدار ما امتلكه الطالب من ماده دراسية معينة وفق اهداف معينة وفي فترة زمنية معينة

(Morgan,1979:23)

التعريف الاجرائي: الناتج النهائي لما تعلمته طالبات الصف الرابع العلمي في موضوعات علم الاحياء خلال الفصل الدراسي الثاني الذي يشمل المحتوى المعرفي لأربعة فصول من الكتاب والمقدرة بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي النهائي المعد لأغراض هذه الدراسة.

خامسا: الدافعية Motivation عرفها كل من:

1. (السليتي، 2008): قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة (السليتي، 2008: 277)
- التعريف الاجرائي:** دافعية طالبات الصف الرابع العلمي نحو مادة علم الاحياء والمقاسة بالدرجة التي يحصلن عليها من الاجابة على مقياس الدافعية الذي اعدته الباحثة لأغراض هذا البحث.
- سادسا: الصف الرابع العلمي For grade science:** بأنه: وهو احد صفوف المرحلة الاعدادية التي هي المرحلة التي تمتد من نهاية المرحلة المتوسطة الى بداية المرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ووظيفة هذه المرحلة هي اعداد الطلبة الى مرحلة دراسية اعلى هي المرحلة الجامعية (وزارة التربية، 1995: 80).
- سابعا: علم الاحياء Biology:** عرفته (فرحات، 2005) بأنه: أحد العلوم الحديثة التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية حيث يعرفنا ما في اجسامنا من اعضاء وخلايا ووظائف حيوية وهو كذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة (فرحات، 2005: 5)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**اولا: التعلم التعاوني (مفهوم التعلم التعاوني)**

وان التعلم التعاوني هو نموذج تدريسي يقوم التلاميذ فيه بأداء المهمات المتعلمة مع بعضهم البعض مع المشاركة والفهم والحوار والمعلومات المتعلقة بالمهارات، كما يساعد بعضهم البعض في عملية التعلم واثناء هذا الاداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية والايجابية، حيث يكون التعلم التعاوني عمل منظم ودقيق فهو ليس عملا ارتجاليا بل انه يحتاج الى التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرارات والاجراءات والتقويم لتحقيق اهدافه ويزيد من فرص التفاعل بين الطلبة ويزيد من فرصهم في تعلم المهارات المختلفة مما يؤدي الى رفع مستوى ادائهم (الزغول والمحاميد، 2010: 244 - 245).

ثانيا: استراتيجية جيكسو Jigsaw Strategy

ان الترجمة الحرفية لهذه الاستراتيجية تعني طريقة مجموعات التركيب، ولقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد البورت ارنسون (Elliot Arnson) وزملاؤه من التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس اوستن بولاية تكساس في الولايات المتحدة الامريكية في حقبة السبعينات من القرن العشرين ثم تبناها سلافين (Slavin) وجماعته، بهدف تطوير العلاقة بين الطلبة من اصول انجليزية واسبانية وزنوج للتقليل من حدة التوترات العرقية وبعد اتمام تجربة هذه الطريقة، اشارت النتائج الى ان الانجليز تعلموا بشكل جيد في صفوف ال (جيكسو Jigsaw) في حين كان اداء الطلبة من اصل اسباني وزنجي افضل في صفوف ال (جيكسو Jigsaw)، ولوحظ في نهاية الدراسة تكون الود والوئام بين افراد المجموعة، وغيرهم من الطلبة في الصف بدرجة قوية مما كان عليه الحال قبل بدء الدراسة، وباختصار أدت طريقة ال(جيكسو Jigsaw) الى اعطاء نتائج ايجابية في التحصيل، والاتجاهات، وقد اطلق على هذه الطريقة اسم (Jigsaw) لأنها تشبه تركيب لعبة ال Jigsaw ، وتهدف هذه الطريقة الى تشجيع الاطفال على التعاون، والعمل الجماعي، حيث بدأ في هذه الاثناء تحطيم الحواجز الشخصية (الحيلة، 2008، 354).

وتستدعي طريقه جيكسو (Jigsaw) عمل الطلبة في مجموعات صغيرة، ومختلفة تشارك في تقديم اجزاء من حلول مشكلة عامة تتمثل في الاداء الناجح لمهمه، او امتحان يقدم المعلم، حيث يعطي اي كل عضو من الجماعة لبعض قطع اللعبة (اي جزء من المعلومات المتعلقة بالامتحان)، ولا يعطى اي عضو من المجموعة اية معلومات تجعله يساهم في حل المشكلة لوحده، وذلك من اجل الوصول لحل المشكلة من خلال المشاركة وتبادل وجهات النظر، وفي نهاية الامر يخضع الجميع الى اختبارات فردية تعطي جميع عناصر الموضوع. (الخفاف، 2013، 93). وهذه الاستراتيجية تركز على نشاط الطالب في

اطارين: مجموعة الام ومجموعة التخصص (الخبراء)، فيها ينقسم الصف الى مجموعات في كل مجموعة من (5-6) طلاب، ويأخذ كل طالب من المجموعة جزء من مادة عامة، تبدأ هذه الطريقة بتوزيع نفس المهام على جميع الفرق الام، المهام الخمس او الست، وبعدها يتجمع الطلاب في فرق التخصص يبحث المهمة التي اوكل بها كل واحد منهم، ثم يعود كل طالب من فرقة التخصص الى فرقة الام التي جاء منها، وفي فرقة الام يحاول كل طالب تخصص في مهمة معينة ان ينقل لأفراد فرقته المعلومات التي توصلت اليها فرقة التخصص التي ناقشت المهمة نفسها، وهذه المرحلة تسمى مرحلة تعليم طالب - طلاب بحيث يمثل الطالب الواحد دور المعلم، ويعلم فرقته عن الموضوع الذي تخصص به، وهذا يعنى ان المهمة التي اوكل بها لم تكن مقصورة على تعلمه لها فقط ولنفسه، وانما يتعلمها كي يعلمها لغيره، وهذا يتطلب بذل جهد اكبر من اجل اتقان المهمة، والمهم ان يصل كل طالب في فرقة الام الى تعلم جميع جوانب المادة التي حددتها المهام التعليمية، وفي داخل الفرقة يجري نقاش واسئلة للتأكد من ان كل فرد فيها اصبح ملما في جميع المادة، ومن هنا جاء اسم الطريقة، لان المهمة العامة توزع الى اقسام، وكل طالب تخصص في قسم، وعند العودة للعمل في فرقة الام يحاول اعضاء الفرقة تركيب هذه الاقسام بشكل ينتج عنه الشكل العام للمادة فهو يشبه لعبة التركيب puzzle في اعطاء الصورة للمادة في نهاية عمل فرقة الام، ثم ينتهي العمل اولا بعرض نتائج العمل من قبل الفرق المختلفة ومناقشته واجماله، بحيث تعرض كل فرقة مهمة واحدة، يشارك اعضاء الفرق الاخرى باستكمالها عن طريق اضافة ملاحظات وتعليقات، ومن اجل الوصول الى الصورة الكاملة للمادة، ثم يعطى المعلم اختبارا لجميع الطلبة في المهمة المحددة، والعلامة التي يأخذها الطالب هي علامته الشخصية وليست علامة المجموعة.

فوائد استخدام استراتيجية جيكسو Jigsaw

1. تساعد على اجراء تغييرات ايجابية في اداء المتعلمين واخلاقياتهم.
2. تعمل على بناء جو مفعم بالتفاهم والمحبة بين المتعلمين.
3. تساعد المتعلمين في خلق جو صفي ملائم.
4. تعمل على الاسهام في تطوير مهارات المتعلمين الشخصية.
5. تساعد المتعلمين على الاعتماد على قدراتهم ومهاراتهم الذاتية في ادارة الصف. (زيتون، 2007: 568)
6. تساعد على رفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين.
8. تساعد على بناء اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والمعلم والمادة الدراسية وبقية المتعلمين في وقت واحد.
9. تعمل على بناء علاقات طيبة وفاعلة بين مختلف مجموعات المتعلمين وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي.
10. تنمي روح العمل والتعاون الجماعي بين المتعلمين. (سعادة، 2008: 236)

ثالثا: مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية تعقيدا ، ذلك لاشتراك العديد من العوامل والعمليات المختلفة في انجازه من، مدرسية، وشخصية، واجتماعية، واقتصادية، كما انه من أكثر المجالات التي تتيح الفرصة لكشف قدرات الطلبة وتنمية مواهبهم وطموحاتهم (حمدان، 2006: 38). ولذلك تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل الدراسي؛ لأنه يعد مؤشرا على مدى تقدمها نحو تحقيق الأهداف التربوية، ويعكس نتائج التعلم التي تسعى المؤسسات التربوية إليها لتحقيق مستوى أعلى من التحصيل؛ لان مستواه يدل على مستوى كفايتها (الظاهر، 2002: 23).

رابعا: الدافعية Motivation

ينظر الى الدافعية عادة على انها المحركات التي تقف وراء سلوك الانسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب او عدة اسباب وراء كل سلوك، وهذه الاسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية عند حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة

الخارجية من جهة أخرى وهذا يعني اننا لا نستطيع ان نتنبأ بما يمكن ان يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف اذا عرفنا فقط منبهات البيئة وحدها واثرها في الجهاز العصبي، اذ لا بد ان نعرف شيئاً عن حالته الداخلية كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالمواقف، بالإضافة الى ما لديه من رغبات وما يسعى الى تحقيقه من اهداف (ابراهيم، 2004: 900).

الدراسات السابقة:

1.دراسة شماسنة، 2001

استخدام استراتيجيات الاحجية (جيكسو) في تدريس وحدة الهندسة للصف السادس وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر استخدام استراتيجيات الاحجية جيكسو في التدريس على:

- 1.ميول واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات.
- 2.تعلم المفاهيم والمهارات الاساسية في مادة الرياضيات.
- 3.انماط التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الطلبة في غرفة الصف، ومدى مشاركتهم في العملية التعليمية.
- 4.مدى التغيير الذي يطرا على نظرة المعلم لدوره ودور الطلبة داخل غرفة الصف من جراء استخدام استراتيجيات الاحجية في التدريس.

5.الصعوبات التي تواجه المعلم الذي يعلم بالأسلوب التقليدي عند الانتقال للتعلم باستخدام استراتيجيات الاحجية.

اختيرت وحدة الهندسة من منهاج الرياضيات للصف السادس الاساسي، ليتم تعليمها وفق هذه الاستراتيجية ومقارنة ذلك بالأسلوب التقليدي في تعليم الوحدة ذاتها واستخدم الباحث المنهج التجريبي واجريت الدراسة على عينه تكونت من (120) طالب من طلاب السادس الاساسي في مدرسة ذكور الامعري الاساسية التابعة لوكالة الغوث وتم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين احدهما تجريبية تستخدم اسلوب الاحجية جيكسو والاخرى ضابطة تستخدم الطريقة التقليدية واستخدام الباحث اختبار تحصيلي واستبانة لقياس ميول الطلبة والمقابلات مع المعلم والطلاب كأدوات للدراسة وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية في التحصيل لوحدة الهندسة لمادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

(شماسنة، 2001: د - ت)

2.دراسة عزيز، 2010

أثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجيات Jigsaws في تحصيل طلاب الصف الأول معاهد اعداد المعلمين في مادة الرياضيات. وهدفت الدراسة الى تعرف اثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجيات (جيكسو Jigsaw) في تحصيل طالبات الصف الاول معاهد اعداد المعلمين في مادة الرياضيات.ومن اجل تحقيق هدف البحث، وضع الباحث الفرضية الاتية: (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة الاعتيادية). اجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الاول معاهد اعداد المعلمين بلغ عدد افرادها (49) طالب يمثلون طلاب شعبتين من شعب الصف الاول للعام الدراسي 2009 - 2010 استخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين حيث اختار العينة بالطريقة العشوائية وقسمها الى مجموعتين الاولى تجريبية التي تدرس الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني استراتيجيات Jigsaw والثانية الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية. ثم اجري التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني للطلاب، معدل درجاته لجميع الدروس ودرجته في الصف الثالث المتوسط، المستوى التعليمي لوالديه. وبعد ذلك اعد الخطط التدريسية لموضوعات الفصلين الاول والثاني من كتاب الرياضيات للصف الاول معاهد اعداد المعلمين وكذلك اعد اختبارا تحصيليا في الفصلين الاول والثاني من كتاب الرياضيات نفسه وحسب معامل ثباته. درس المجموعتين لمدة ستة اسابيع وبعد الانتهاء من التدريس اجري الاختبار التحصيلي لطلاب عينه بحثه. وكانت النتائج تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط

تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني استراتيجياً جيكسو Jigsaw ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية. واقترح اجراء دراسات مماثلة لدراسته في صفوف ومراحل دراسية اخرى. (عزيز، 2010: 32-40).

3. دراسة ديب، 2011: اثر استخدام طريقة جيكسو Jigsaws للتعلم التعاوني واستراتيجيات تفريد التعلم المعاصرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي لدى كلية التربية بجامعة.

هدفت الدراسة الى اكساب طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق مفهوم واستراتيجيات تفريد التعلم باستخدام طريقة جيكسو (Jigsaw) للتعلم التعاوني ولتحقيق اهداف البحث صممت الباحثة وحدة تعليمية وفق مدخل النظم، وتألفت هذه الوحدة من اربعة اجزاء هي: مفهوم تفريد التعلم، نظام التعلم الموصوف للفرد، نظام التعليم الشخصي ونظام التوجيه السمعي. طبقت الوحدة التعليمية المقترحة على عينه قوامها (54) طالبا وطالبة من مختلف اختصاصات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، وتم اختبار مدى اكتساب الطلبة لكل جزء من الاجزاء الاربعة للوحدة من خلال اختبار قبلي / بعدي تم التحقق من صدقة وثباته. توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، وذلك في جميع اجزاء الوحدة التعليمية المقترحة (مفهوم تفريد التعليم، نظام التعليم الموصوف للفرد، نظام التعليم الشخصي ونظام التوجيه السمعي)، وهذا الفرق هو لصالح متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي اي انه فرق ناتج عن حجم الاثر الكبير والفعلي والهام الذي احدثته طريقه جيكسو للتعلم التعاوني على تحصيل الطلبة اذ تراوحت قيم حجم الاثر (آيتا مربع) من (0,95 - 0,97) وذلك في جميع الاجزاء المؤلفة للوحدة التعليمية، وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة بضرورة اتباع خطوات جيكسو (Jigsaw) للتعلم التعاوني في تدريس المقررات لما لها من ايجابيات في عملية التحصيل والتواصل الايجابي بين الطلبة (ديب، 2011: 66 - 69)

مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة

فيما يأتي بيان ببعض المؤشرات والدلالات عن الدراسات السابقة من حيث اوجه الشبه والاختلاف:

1) اهداف الدراسات

أ. اتفقت الدراسات في تحقيق الاهداف واستخدام المتغيرات لمعرفة مدى تأثيرها في المتغيرات التابعة لكل دراسة مثل دراسة شماسنة، 2001 ودراسة عزيز، 2010 ودراسة ديب، 2011 الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المذكورة من حيث استخدامه استراتيجياً جيكسو.

ب. المتغير التابع بالنسبة لهذا المتغير فقد تباينت الدراسات فيما بينها في عدد المتغيرات التابعة فبعضها اكتفت بمتغير واحد مثل دراسة شماسنة، 2001 ودراسة عزيز، 2010 ودراسة ديب، 2011 وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة التي تناولت متغيرين. (2) اسلوب اختيار العينة اختيرت العينة عشوائياً في كل من دراسة عزيز، 2010 ودراسة شماسنة، 2001 ودراسة ديب، 2011 والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي تناولت عينة البحث فيها بطريقة عشوائية.

(3) حجم العينة: تباين حجم العينة في الدراسات السابقة فقد تراوحت احجام عينات الدراسة ما بين (42 - 158) طالبا وطالبة فقد كان حجم العينة (120) طالب كما في دراسة شماسنة، 2001 و(49) طالب كما في دراسة عزيز 2010 و(54) طالبا وطالبة كما في دراسة ديب 2011. اما الدراسة الحالية بلغ عدد افراد عينتها (70).

(4) المرحلة الدراسية: تمت الدراسات على مراحل دراسية مختلفة فبعضها اجريت على طلبة الجامعة كما في دراسة ديب، 2011 وبعضها اجريت على معاهد اعداد المعلمين كما في دراسة عزيز، 2010 وبعضها اجريت على المرحلة الابتدائية مثل دراسة شماسنة، 2001 وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العبيدي التي اجريت على المرحلة الاعداية.

- (5) منهج البحث: اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي ماعدا دراسة ديب، 2011 حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي.
- (6) مكان اجراء التجربة: تباينت اماكن اجراء الدراسات فمنها ما تم اجراءه في دول عربية مثل ودراسة شماسنة، 2001 ودراسة ديب، 2011 وعزيز، 2010 اما البحث الحالي فيتفق مع الدراسات التي اجريت في العراق.
- (7) ادوات البحث: تباينت الدراسات من حيث الادوات المستخدمة وعددها فمنها ماتم استخدام اداة واحدة في البحث مثل دراسة عزيز، 2010 ودراسة ديب، 2011 لكن هناك دراسات تناولت اكثر من اداة واحدة مثل دراسة شماسنة 2001 اما الدراسة الحالية فتتفق مع الدراسات التي اخذت اكثر من اداة واحدة في الدراسة.
- (8) اظهرت نتائج الدراسات السابقة جميعا اثر فاعلية استراتيجية جيكسو في تحقيق الاهداف الموضوعية للدراسة

الفصل الثالث

أولاً: التصميم التجريبي: experimental design

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي منهجاً للبحث، فهو أحد مناهج البحث الذي يستعمل التجربة في اختبار الفرض والكشف عن العلاقة بين المتغيرين (التابع والمستقل) وذلك بدراسة المواقف المتقابلة، المعالجة التجريبية والاعتيادية التي يتم بها ضبط كل المتغيرات ماعدا المتغير الذي تعني الباحثة بدراسة تأثيره في المتغير التابع، لذلك لا بد من اختيار تصميم تجريبي أو مخطط يوضح العمل وكيفية تنفيذ التجربة فالتجربة تعني تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي تدرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث. (الداهري، 2011: 82)، ولما كان هدف البحث التعرف على أثر التدريس باستراتيجية (جيكسو) كمتغير مستقل في تحصيل الطالبات كمتغير تابع وفي الدافعية كمتغير تابع آخر، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تُدرّس على وفق استراتيجية جيكسو وضابطة تُدرّس على وفق الطريقة الاعتيادية) ذو الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية، ومخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	1. العمر الزمني محسوب بالأشهر 2. الذكاء	استراتيجية جيكسو Jigsaw	1. التحصيل	1. اختبار التحصيل
الضابطة	3. مقياس الدافعية 4. التحصيل السابق في مادة الاحياء 5. اختبار المعلومات السابقة	الطريقة الاعتيادية	2. الدافعية	2. مقياس الدافعية

اتبعت الباحثة عدداً من الاجراءات التي يتطلبها البحث للوصول الى اهدافه والتحقق من فرضياته وكما يلي:

1. **مجتمع البحث: Research Population:** يقصد بمجتمع البحث "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ويشمل العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي تسعى الباحثة إلى أن تعمم عليها النتائج" (عباس واخرون، 2009: 217). يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع العلمي جميعهن في المدارس (الاعدادية والثانوية) النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015-2016) موزعة على (26) مدرسة بحسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية بابل.

2. **عينة البحث: Research Sample:** يعد اختيار الباحثة للعينة من الخطوات والمراحل المهمة للبحث وقامت الباحثة بتحديد المجتمع بحسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة، ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب لذا لجأت الباحثة لاختيار عينة من ذلك المجتمع لتمثله تمثيلاً صادقاً، وتم تحديد عينة البحث وفقاً للخطوات الآتية

أ- **عينة المدارس:** بعد التعرف على المدارس التابعة لمركز محافظة بابل اختارت الباحثة عشوائياً (اعدادية الزرقاء للبنات).

ب- **عينة الطالبات:** بعد تحديد المدرسة زارتها الباحثة حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية بابل ملحق (2) فوجدت شعبتين في الصف الرابع العلمي (أ، ب) واختارت منها عشوائياً * شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغت عدد طالباتها (35) طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغت عدد طالباتها (37) طالبة وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (72) طالبة على نحو اولي وبعد ان تم استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعة الضابطة احصائياً، اذ بلغ عددهن (2) طالبات مع ضمان بقائهن في صفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرّس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك اصبح العدد النهائي لعينة البحث (70) بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية و(35) طالبة في المجموعة الضابطة وكما هو موضح في الجدول(1):

جدول (1) توزيع طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	الشعبة	عدد الطالبات	المستبعدات	العدد النهائي	العدد الكلي
1	أ	35	لا يوجد	35	70
2	ب	37	2	35	

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent Of The Groups Research

قبل ان تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل ان تؤثر في سلامه التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي:

أ. العمر الزمني محسوبا بالاشهر.

ب. اختبار الذكاء.

ت. التحصيل السابق (درجات الكورس الاول) في مادة علم الاحياء.

ث. اختبار المعلومات السابقة.

ج. اختبار مقياس الدافعية القبلي.

خامساً - **مستلزمات البحث Research Requirements:**

لغرض تطبيق البحث هيأت الباحثة بعض المستلزمات منها:

أ- **تحديد المادة العلمية Determine the scientific material:**

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الاربعة الاخيرة من كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي (ط5، 2014 م):

ب- **صياغة الأهداف السلوكية Formulation of behavioral objectives:**

تشير الأغراض السلوكية إلى " نشاط يزاوله كل من المدرس والدارسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم " (عمر واخرون، 2010: 405) وأن صوغ الأغراض السلوكية يعد خطوة ضرورية في اختيار النشاطات التعليمية وتحديد أساليب التدريس والتقويم في إنجاح العملية التعليمية، وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة التي أعدتها لجنة في وزارة التربية، وبعد تحليل محتوى المادة الدراسية صاغت الباحثة مجموعة من الأهداف

السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي قاصرة على المستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لأنه يعد من أكثر التصنيفات شيوعاً وتفضيلاً واستعمالاً لتناسبه للمرحلة الدراسية والعمرية للطالبات، وذلك بهدف اعتمادها في الخطط التدريسية لمجموعتي البحث، إذ عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس، والمتخصصين في مادة الاحياء وطرائق تدريسها، وذلك لبيان آرائهم بشأن دقة صوغ الأهداف السلوكية ومدى شمولها لمحتوى المادة التعليمية وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة، ، وبلغ عدد الاهداف السلوكية بصورتها الاولية (163) هدفاً سلوكياً وتم تعديل بعض الأهداف في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وقد عُدت بعض الأهداف صالحة إذا حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من آراء المحكمين والمختصين (دروزة، 1995:24). وتم حساب قيمة (مربع كآي) لكل هدف من الأهداف السلوكية ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) بدرجة حرية (68) وعند مستوى دلالة (0,05).

ت. اعداد الخطط التدريسية:

وفي ضوء محتوى الفصول المقرر إجراء التجربة عليها تم إعداد خطط تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تضمنت (24) خطة لكل مجموعة وواقع ثلاث حصص أسبوعياً، نُفذت بطريقة تتلاءم مع المتغير المستقل والمتغيرات التابعة على التوالي (استراتيجية جيكو في التحصيل والدافعية) بالنسبة إلى المجموعة التجريبية وباستعمال الطريقة الاعتيادية بالنسبة إلى المجموعة الضابطة، وقبل بدء التجربة عرضت نماذج من تلك الخطط على عدد من المحكمين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس ومدرسات المادة، للتأكد من صلاحيتها ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي وملائمتها للمرحلة الدراسية، وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (5,83) وهي اكبر من القيمة الجدولية (3,84)، وتم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء آراء المحكمين والمختصين لتصبح الخطط التدريسية بصورتها النهائية

سادسا: اعداد مستلزمات البحث:

اولا: بناء الاختبار التحصيلي:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه أداة تهدف إلى قياس مستوى الفرد الحالي وتحديد ما يمتلكه من معرفة في موضوع معين (VandeBos, 2007:168) إذ يتم عن طريقه التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصلت إليه الطالبات وبالتالي مراقبة العملية التعليمية عن طريق معرفة التقدم والتأخر في تحصيلهنّ وتشخيص صعوبات التعلم لديهنّ. (مراد وأمين، 2002: 44). بعد التشاور مع السادة المشرفين على البحث والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة الاعدادية حددت الباحثة فقرات الاختبار بـ (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية

ثانيا: مقياس الدافعية:

بعد تحديد مفهوم المقياس والهدف منه حددت الباحثة (اربعة) مجالات للدافعية وعرفتها ووضعت الاهمية النسبية لكل مجال من المجالات، وللتأكد من دقة اختيار هذه المجالات فقد قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (عشرة) خبراء وذلك للتحقق من صلاحية المجالات لقياس الدافعية، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم فقد حظيت المجالات على موافقة الخبراء جميعا اذ اعتمدت الباحثة على موافقه (8) خبراء فأكثر معيارا لصلاحية المجال لقياس ما وضع لأجلة وهي توازي نسبة (80%)، وان تحديد الاهمية النسبية لكل مكون من مكونات المقياس يساعد الباحثة في تحديد عدد الفقرات لكل مكون بحسب وزنه في المقياس (الزوبعي وآخرون، 1981: 65). وقد اشتمل مقياس الدافعية على اربعة مجالات وهي:

1. الرغبة في درس الاحياء.
2. قبول التحديات.
3. حب الاستطلاع.
4. السعي نحو تحصيل عالي في الاحياء.

بعد تحديد مجالات مقياس الدافعية تمت صياغة فقرات المقياس ولكل من مجالاته الاربعة، اذ تم الحصول على مجموعة من الفقرات بلغ عددها (48) فقرة بضمنها (4) فقرات الكاشفة، ثم وزعت تلك الفقرات على مجالات مقياس الدافعية التي سبق تحديدها، فتضمن المجال الاول:الرغبة في درس الاحياء (14)، والمجال الثاني: قبول التحديات (14) فقرة، والمجال الثالث: حب الاستطلاع (10) والمجال الرابع: السعي نحو تحصيل عالي في الاحياء (9)، فقد حرصت الباحثة على ان تكون هذه الفقرات مناسبة لطبيعة العينة وقد اعيدت صياغتها اكثر من مرة لتكون واضحة ومفهومة، وامام كل فقرة وضعت الباحثة ثلاث بدائل للإجابة: (تطبق علي تماما واعطي ثلاث درجات، تطبق علي الي حد ما واعطي درجتان، لا تطبق علي واعطي درجة واحدة)

سابعا: التطبيق النهائي لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من مدة التجربة على طالبات مجموعتي البحث والبالغ عددهن (70) طالبة والتي استمرت من (2016/2/23) ولغاية (2016/4/25)

تاسعا: الوسائل الاحصائية

تم تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا لاستخراج النتائج باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: Presentation of the results

1. نتائج اختبار التحصيل:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على ما يأتي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الأحياء وفق استراتيجية جيكسو وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ".
أ. استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
داله	2,000	5,165	68	4,39	39,43	35	التجريبية
				6,36	32,69	35	الضابطة

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجية جيكسو بلغ (39,43) بانحراف معياري مقداره (4,39)، في حين بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (32,69) بانحراف معياري مقداره (6,36)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (5,165)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (68) وبالقيمة (2,000)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على وجود

فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. لبيان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل استخدمت الباحثة معادلة مربع (إيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل)، والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (D)	مقدار حجم الأثر
استراتيجية جيكسو	اختبار التحصيل	0,77	كبير

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (D) مقدار حجم الأثر بلغت (0,77) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس استراتيجية جيكسو في اختبار التحصيل لمادة الأحياء ولصالح المجموعة التجريبية حسب تصنيف كوهين (Cohen, 1988) والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0,2 - 0,4	صغيرة
0,4 - 0,7	متوسط
0,8 - فما فوق	كبيرة

(kiess, 1996: 164).

3. نتائج مقياس الدافعية:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على ما يأتي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الأحياء وفق استراتيجية جيكسو وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية ".
أ. استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الدافعية، والجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22)

نتائج الاختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين لمتوسط الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الدافعية البعدي

الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
داله	2,000	7,529	68	10,09	99,71	35	التجريبية
				8,23	83,14	35	الضابطة

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجة مقياس الدافعية للمجموعة التجريبية بلغت (99,71) وبانحراف معياري قدره (10,09)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجة مقياس الدافعية للمجموعة الضابطة (83,14) وبانحراف معياري قدره (8,23)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (7,529)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (68) وبالبالغة (2,000)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.
ب. لبيان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية استخدمت الباحثة معادلة مربع (إيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (مقياس الدافعية)، والجدول (23) يوضح ذلك.

جدول (23)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير الدافعية نحو مادة الاحياء

المتغير المستقل	المتغير التابع	مقدار حجم الاثر (D)	قيمة حجم الاثر
استراتيجية جيكسو	مقياس الدافعية	1,83	كبير

يتضح من الجدول أعلاه أن مقدار قيمة حجم الأثر هي (1,83) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس استراتيجية جيكسو في مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، والجدول (20) السابق الذكر وضح ذلك.

ثانياً: تفسير النتائج: Presentation of the results:

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

أ. تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل: أظهرت النتائج في الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق لحساب طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجية جيكسو على حساب طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في اختبار التحصيل

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت التحصيل كمتغير تابع في عملية التدريس التي كان التفوق فيها لصالح المجموعة التجريبية، في جعل الطالب محور العملية التعليمية، كدراسة عزيز (2001)، ودراسة ديب (2011)، ودراسة المطوق (2013)، ودراسة ملاك (2014) التي توصلت الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجية جيكسو في التحصيل الدراسي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

ب. تفسير نتيجة متغير الدافعية:

أظهرت النتيجة في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجية جيكسو على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في مقياس الدافعية، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات التي اعتمدت الدافعية كمتغير تابع في عملية التدريس التي كان التفوق فيها لصالح المجموعة التجريبية، فهي متفقة مع نتائج الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة البول (2011)، ودراسة صاحب (2011)، ودراسة عمران (2012)

ثالثاً - الاستنتاجات: Conclusions

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1.فاعلية استعمال استراتيجية جيكسو Jigsaw في رفع مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء اللواتي درسن وفقاً، بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.
- 2.فاعلية استعمال استراتيجية جيكسو Jigsaw في زيادة الدافعية اتجاه المادة الدراسية لدى طالبات الصف الرابع العلمي اللواتي درسن وفقاً بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

رابعاً - التوصيات: Recommendations

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته توصي الباحثة بما يأتي:

- 1.استخدام استراتيجية جيكسو Jigsaw في تدريس مادة علم الأحياء لما تتيحه هذه الاستراتيجية من مشاركة المتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم والتعاون من أجل تحقيق الاهداف المنشودة.

2. العمل على استخدام استراتيجية جيكسو Jigsaw في تدريس مادة الأحياء لما لها من دور بالغ الأهمية في رفع مستوى التحصيل وزيادة الدافعية لدى المتعلمين.
3. ضرورة الاهتمام بقاعة الدراسة وتنظيمها على وفق استراتيجية جيكسو Jigsaw، لان ذلك اساسي في انجاح مثل هذه الاستراتيجية.

خامساً – المقترحات: Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسة مماثلة لبيان فاعلية استراتيجية جيكسو Jigsaw في مراحل دراسية أحر ومعرفة اثرها على متغيرات اخرى غير التحصيل.
2. إجراء دراسة مقارنة لفاعلية استراتيجية جيكسو Jigsaw مع مداخل تدريسية أخرى للتعرف على أفضليتها في تدريس مادة علم الأحياء.
3. إجراء دراسات وصفية لتحليل محتوى الكتب الدراسية للعلوم في ضوء استراتيجية جيكسو Jigsaw.

المصادر

1. ابراهيم، فراس (2005): طرائق التدريس ووسائله وتقنياته، ط1، دار اسامه، عمان.
2. ابراهيم، مجدي عزيز (2004): استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
3. الجلاي، لمعان مصطفى (2011): التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان.
4. الحيلة، محمد محمود (2008): تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط4، دار المسيرة، عمان.
5. الخفاف، ايمان عباس (2013): التعلم التعاوني، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
6. الداهري، صالح حسن احمد (2011): اساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار الحامد، عمان.
7. ديب، اوصاف علي (2011): اثر استخدام طريقة جيكسو Jigsaws للتعلم التعاوني واستراتيجيات تقريد التعلم المعاصرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي لدى كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، المجلد(33) العدد(3)
8. الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة (2010): سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة، عمان.
9. الزند، وليد خضر وعبيدات، هاني حتمل (2010): المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، ط1، اريد.
10. الزوبعي، عبد الجليل، واخرون (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، ط2، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.
11. زيتون، عايش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان.
12. السامرائي، نبيهة صالح (2012): الاستراتيجيات الحديثة في طرائق تدريس العلوم، ط1، دار المناهج، عمان.
13. سعادة، جودت احمد، واخرون (2008): التعلم التعاوني ونظريات وتطبيقات ودراسات، دار وائل، عمان.
14. السعدي، ناظم تركي عطية (2010): اثر استعمال نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة علم الاحياء، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد (9) العددان (3-4)، القادسية، العراق.
15. سلامة، عادل ابو العز احمد (2002): طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، ط1، دار الفكر، عمان.
16. السليتي، فراس (2008): استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ودار جدارا للكتاب العالمي، اريد، عمان.

17. شحاته، حسن والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط2، الدار المصرية اللبنانية.
18. شماسنة، رائد(2001): استخدام استراتيجية الاحجية (جيكسو) في تدريس وحدة الهندسة للصف السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزت، فلسطين.
19. الطناوي، عفت مصطفى (2013): التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، ط3، دار المسيرة، عمان.
20. الظاهر، زكريا محمد (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، الارد.
21. عباس، محمد خليل، واخرون (2009): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان.
22. العتوم، عدنان واخرون (2011): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة، عمان.
23. عريفج، سامي سلطي وسليمان، نايف احمد (2010): طرق تدريس الرياضيات والعلوم، ط1، دار صفاء، عمان.
24. عزيز، احمد شهاب (2010): اثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجية Jigsaws في تحصيل طلاب الصف الاول معاهد اعداد المعلمين في مادة الرياضيات، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، المجلد(10)، العدد(1)، نينوى، العراق
25. عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (2007): تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية الاحصائية، ط1، دار صفاء، عمان.
26. عمر، محمود احمد، واخرون (2010): القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان.
27. الفخري، سالمه داوود (1982): سيكولوجية الطفولة والمراهقة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد.
28. فرحات، وفاء (2005): موسوعة علم الاحياء، ط1، منشورات دار اليوسف، بيروت.
29. قطامي، نايفة (2003): اثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، العدد(4)، جامعة قطر.
30. كوافحة، تيسير مفلح (2011): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط1، دار المسيرة، عمان.
31. مازن، حسام الدين محمد (2010): استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم الحاسب الالي ، ط1، دار العلم والايمان، عمان.
32. مراد، صلاح احمد وامين، علي سليمان (2002): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
33. ملاك، حسن علي حسين (2014): اثر استراتيجية التعلم التعاوني (جيكسو) Jigsaws على تحصيل طلاب الصف السادس الاساسي في مادة العلوم في الاردن، مجلة التربية، جامعة عين شمس (654)، العدد الثامن والثلاثون (الجزء الثاني)، عمان.
34. وزارة التربية، جمهورية العراق (1995): ورقة عمل التعليم الثانوي، مطبعة وزارة التربية (1)، بغداد.
35. Morgan, candr, king (1979): introduction to psy chology. 3rd. ed Newyork mc grow –hiII.
36. Steven, R.J & Robert, E.S & Nancy, A.M (1988): Cooperative Learning of Student Achievement Educational Leadership, Elementary School Jourinl Vol (96) No: Mar.
37. Brown, H.D (1989): principles of Language Learning and Teaching, New Jersey, prentice. Hall
38. VandenBos, Gary,R (2007): APA Dictionary of Phychology, American Psychology Association. Washing ton Dc, USA

أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير
الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

أ.د. عباس حسين مغير الربيعي أ.م.د. قحطان فضل راهي الباحثة. فرح عباس مرزوك

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم طرائق تدريس العلوم العامة

**Assessing the Effect of Using the Strategy of Learning that Focuses on the
Problem of Acquiring of Revival Concepts and Developing the
Creative Thinking of the Female Students of Fourth Year
Scientific Branch**

**Prof. Abbas Hussain Mgheer Asst. Prof. Kahtan Fadhil Zahi
Researcher Farah Abbas Marzook**

farah.abbas1992@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of using the strategy of learning that focuses on the problem of acquiring of revival concepts and developing the creative thinking of the female students of fourth year scientific branch. The sample of the study is divided into two groups: experimental and controlling. The sample of the study is the fourth year scientific branch of Al-Thawra high school for female students.

Key words: learning strategy centered around the issue, acquisition, concepts, creative thinking, neighborhoods.

المخلص

هدف البحث الحالي الى التعرف أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، استعمل الباحثون التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة اذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ(إعدادية الثورة للبنات) مركز محافظة بابل، كوفئت مجموعتي البحث في مجموعة من المتغيرات الاتية: العمر محسوباً بالأشهر، الذكاء (رافن Raven)، التحصيل السابق في مادة علم الاحياء، واختبار المعلومات السابقة في مادة علم الأحياء، اختبار التفكير الإبداعي وحددت المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة (الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر) من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي، (ط5، 2014) تم صياغة الأهداف السلوكية للمادة التعليمية اذ بلغ عددها (180)هدفاً سلوكياً، وقامت الباحثة ببناء اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية والتي تمثلت بـ(66) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير الإبداعي والذي تكون من خمسة أقسام كل قسم مكون من فقرتين اثنتين التي حددها (الطار، 2014) للتفكير الإبداعي. وعند معالجة البيانات احصائياً أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبائي اكتساب المفاهيم الإحيائية والتفكير الإبداعي وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثون على ضرورة اعتماد استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي لما له من أثر ايجابي في رفع مستوى اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي للطالبات، وكذلك أقتروا إجراء دراسة مماثلة لبيان أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، الاكتساب، المفاهيم، التفكير الإبداعي، الاحياء.

الفصل الاول: التعريف بالبحث**أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research**

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة فضلاً عن تفاقم المشكلات هذا مما ولد الحاجة الى مهارات وكفايات التفكير التي تتناسب مع هذا العصر الذي يتسم بالتطور التقني الواسع والتدفق المعرفي، وأن أفضل السبل في مواجهتها تكون في الاهتمام بعملية التعلم والتعليم وقد أشار عبد نور (2010) الى أن تقدم الأمم وتطورها يعتمد بالدرجة الأساس على النظام التربوي وأهدافه ومدخلاته ومخرجاته والتي تحدد من خلال المناهج وطرائق تدريس تلك المناهج (عبد نور، 2010: 139).

ومن الملاحظ أن الصفة الغالبة على تدريس العلوم في الوقت الحاضر ومن ضمنها الأحياء استخدام الأساليب وطرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار من قبل المتعلم وكان من نتائج ذلك تقيد جهد المعلم بنقل المعارف والمعلومات بدلاً من استخدام وسيلة ناجحة لتحفيز عملية النمو الذهني ودفعها للأمام ومنها طريقة التفكير الإبداعي في مواجهة المشكلات وحلها من قبل المتعلم، إذ أن استخدام الطرائق التقليدية وعدم الاهتمام باكتساب المفاهيم الإحيائية أدى الى ضعف مستوى التحصيل لدى الطلبة ومما يؤكد هذا نتائج بعض الدراسات التجريبية التي أجريت في العراق كدراسة (علي، 2006) ودراسة (ذهب، 2009) ودراسة (منصور، 2013) التي أشارت الى وجود انخفاض في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتفكيرهن الإبداعي في المرحلة الإعدادية بصورة عامة، وعلى هذا الأساس سارعت العديد من الجامعات العراقية إلى عقد المؤتمرات والندوات العلمية للنهوض بالواقع التربوي في البلد إذ اوصت البحوث المشاركة في المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر الذي عقد في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية (2012) على ضرورة استخدام طرائق تدريس حديثة تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال الانتقال بالمتعلمين من منهج الحفظ والاستنكار إلى منهج التفكير والاستكشاف (جامعة بابل، 2012: 181-230)، وكذلك المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية (2013) فقد هدف الى تحفيز الباحثين للبحث عن أفضل الطرائق التدريسية والبرامج التعليمية التي تساهم في تنمية مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير الإبداعي بصورة خاصة لدى المتعلمين (الجامعة المستنصرية، 2013: ب).

ومن هذا تبين أن المشكلة تتعلق بطرائق التدريس لذا لا بد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة مناسبة كاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في الإجابة عن السؤال التالي ما أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

ثانياً: أهمية البحث: Importance Of The Research

لقد اصبح تقدم الأمم في هذا العصر يقاس بمدى تقدمها في ميدان العلوم ولاعجب في ذلك فنحن نعيش في عصر الذرة والعقول الالكترونية وعصر الحاسوب والانترنت بحيث اصبح العلم يسيطر على كل شئ في حياتنا من صغيرها الى كبيرها (سبيتان، 2010: 3).

ولهذا فإن التربية تلعب دوراً رئيساً ومهماً في حياة الامم والشعوب فهي توجه نمو الفرد بشكل متكامل أي من الناحية العقلية والنفسية والروحية والاجتماعية والصحية، وتهيئة اندماجه في المجتمع ومساعدته على اكتساب مهارات وعادات وقواعد اخلاقية تتماشى مع فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته والرقى بالفرد ليصبح عضواً نافعاً في مجتمعه (الحريري، 2011: 88). وتؤكد التربية على نقل العلم من جيل لآخر من خلال اكتساب الافراد من بعضهم المعلومات والمعارف والخبرات، فكل هذه الامور تتم عن طريق التربية، فلولاً التربية لاندثر العلم ولم يصل لجميع الاجيال (الخزاعلة، 2012: 14).

ويزداد الاهتمام يوماً بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرائق تدريس العلوم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تثير في المتعلم حب الاستطلاع، وتسهم في تنمية التعلم الذاتي وتحقق تقدماً في استيعاب المفاهيم العلمية، وإكسابه القدرة على حل المشكلات (سلامة وآخرون، 2009: 17).

ومن النماذج والاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من الفلسفة البنائية التي تشجع على تنمية التفكير من خلال مواقف حياتية هي استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أو ما يعرف بنموذج ويتلي ومصممها (جريسون ويتلي) وتعد هذه الاستراتيجية عن أفكار البنائيين في تدريس العلوم والرياضيات ويعتبر ويتلي من اكبر مناصري البنائية الحديثة، فهو يرى ان المتعلم في هذه الاستراتيجية يصنع له فهم ذو معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول له في مجموعات صغيرة. وبالرغم من وجود نماذج تعليمية تستخدم المشكلات في الوقت الحاضر، إلا أن النموذج يتميز بأنه اكثر فعالية (الموسوي، 2015: 54-55)

ويرى القواسمة ومحمد (2013) ان تنمية التفكير ومهاراته مسؤولة المجتمع، وعلى رأسها المؤسسات التربوية والتعليمية، فمن المعلوم ان تنمية التفكير لدى العاملين في المؤسسة التربوية يمكن ان تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية والبرامج التربوية، التي تساهم في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات لديهم، إذا توافرت لتدريسها أو للتدريب عليها الامكانيات اللازمة (القواسمة ومحمد، 2013: 19)، ويعد التفكير الإبداعي نمطاً من أنماط التفكير التي منها التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير عالي الرتبة، على اعتبار أن التفكير هو عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الانسان، كما يعد من أرقى أنماط التفكير، ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية (العنوم آخرون، 2013: 138).

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي:

1. لا توجد دراسة عراقية على حد علم الباحثة واطلاعتها تناولت اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي في مادة الاحياء.
2. أهمية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة كونها إستراتيجية حديثة يمكن من خلالها تحسين المستوى العلمي للطلبة إضافة الى أنها توفر مجموعة كافية من المعلومات التي يمكن من خلالها أن يستفاد مشرفو ومدرسو مادة علم الاحياء لتطوير تدريس المواد العلمية.
4. أهمية علم الاحياء في تقديم معلومات ثمينة لتتيح تنظيم أفضل في التقدم العلمي والتكنولوجي، وفي قطاعات أخرى من البيئة.
5. أهمية المفاهيم كونها تساهم في مساعدة الطلبة على البحث عن المعلومات والخبرات إضافية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية في أنماط تسمح بالتنبؤ بالعلاقة المتطورة.
6. أهمية تنمية التفكير الإبداعي كونه يحتل الصدارة في أهداف التربية والتعليم في كل المراحل الدراسية وعند كل الأمم والشعوب.

ثالثاً: هدف البحث: Objectives Of The Reseach

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
2. أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

رابعاً: فرضيتا البحث: Hypotheses Of The Research

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة ومتوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار تنمية التفكير الإبداعي.

رابعاً: حدود البحث: Limitation the Research

أقتصر البحث الحالي على:-

1. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.
2. الحد المكاني: مدرسة من المدارس الإعدادية (الحكومية، الدراسة النهارية) الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل.
3. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015 م).
4. الحد المعرفي: الفصول الأربعة الأخيرة (الثامن: تلاؤم النبات مع البيئة، التاسع: تلاؤم الحيوانات والنباتات مع أنماط الحياة في البيئة، العاشر: العلاقات بين الكائنات الحية والسلوك والتعاقب البيئي، الحادي عشر: التلوث البيئي) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي من قبل وزارة التربية العراقية، ط5، للعام الدراسي (2014-2015 م).

سادساً: تحديد المصطلحات: Definition of the Terms

أولاً: الأثر: Effect

1. عرفه الحنثي (1991): بأنه " مقدار التغيير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل " (الحنثي، 1991، 253).
2. شحاتة والنجار (2003): بأنه " محصلة تغير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم " (شحاتة والنجار، 2003: 32).

التعريف الإجرائي Operational Definition

مقدار التغيير الذي يتركه تدريس مادة الأحياء بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ويتمثل من خلال الأختبار المعد لهذا الغرض.

ثانياً: إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة: problem Centered Learning strategy

1. عرفها إبراهيم (2009): بأنها " إستراتيجية تعليمية تركز على الطالب كمحور للتعلم النشط إذ يختار المدرسون مشكلات أصيلة، ويتميز باستخدام مشكلات العالم الحقيقية، وتتطلب المعرفة الناقذة والبراعة في حل المشكلات ومهارات الفريق المشارك حيث ان المشكلة تقود عملية التعلم، مما يساعد في استكشاف وتعلم المفاهيم والمبادئ الأساسية، ودور المدرس الرئيس مساندة الطلاب في أسئلتهم " (إبراهيم، 2009: 65).
2. أبو زينة (2011): بأنها " إستراتيجية تعليمية تقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور (أو تنطلق) حول عدد من المشكلات (الواقعية أو الحياتية) التي ترتبط بموضوع الدرس وتهم الطلبة وتستثير تفكيرهم، ومن خلال العمل على

حل هذه المشكلات يكتسب الطلبة المفاهيم والحقائق والمعرفة، ويمارسون مهارات التفكير المختلفة " (أبو زينة، 2011: 209).

التعريف الإجرائي Operational Definition

إستراتيجية تعليمية تقوم على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي سنتبها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية لمادة علم الاحياء من خلال عرض مشكلات حقيقية وتحليلها لإيجاد الحلول المناسبة لها مروراً بمرحلة المهام ثم المجموعات المتعاونة والمشاركة.

ثالثاً: الاكتساب: Acquisition

1. عرفه أبو جادو (2003): بأنه " أولى مراحل التعلم التي يتم من خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزء من حصيلته السلوكية " (أبو جادو، 2003: 424).
2. السلطي (2004): بأنه " تشكيل ترابطات تشابكية جديدة، فإذا ما كانت مألوفة فستقوى الترابطات المثارة، ويعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة " (السلطي، 2004: 103-104).

التعريف الإجرائي Operational Definition

قدرة طالبات الصف الرابع العلمي (عينة البحث) على تعريف المفهوم وتمييزه وتطبيقه مقيساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية الذي أعدته الباحثة سلفاً وبطبق في نهاية تجربة البحث.

رابعاً: المفاهيم: Concepts

1. عرفها عبد الصاحب وأشواق (2012): بأنها " مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الاهداف الخاصة التي يتم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها بأسم أو رمز معين، فهو كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير الى مجموعة من الحقائق أو الافكار المتقاربة بحيث يكون الفرد صورة ذهنية تمكنه من أن يتصور موضوعاً ما حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة " (عبد الصاحب وأشواق، 2012: 33).
2. جابر (2011): بأنها " مجموعة من الأشياء أو الرموز، التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة، والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة ويمكن أن يشار إليها بأسم أو رمز خاص " (جابر، 2011: 332).

التعريف الإجرائي Operational Definition

ما يتكون لدى الطالبة من معنى وفهم وتصور عقلي مجرد ويرتبط بالمفاهيم الرئيسية والفرعية للفصل الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي وغالباً ما يعبر عنه بكلمة أو رمز أو اسم تجمعهم خصائص مشتركة.

خامساً: تنمية: Development

1. عرفها فيليه واحمد (2004): بأنها " أنبثاق ونمو كل من الامكانيات والطاقات الكامنة في كيان معين بشكل كامل وشامل ومتوازن سواء كان هذا الكيان هو فرد أو جماعة أو مجتمع " (فيليه واحمد، 2004: 134).
2. السيد (2005): بأنها " تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكينه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة " (السيد، 2005: 187).

التعريف الإجرائي Operational Definition: تطوير وتحسين قدرات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي بعد استخدام الباحثة لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الاحياء بهدف تطوير تلك القدرات وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع العلمي في اختبار التفكير الإبداعي المعد لهذا الغرض.

سادساً: التفكير الإبداعي: Creative Thinking

1. عرفه عطية (2015 أ): بأنه " نشاط ذهني متشعب يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة غايته إنتاج حلول جديدة غير مسبوقة ولا يمكن أن تقدمها المعلومات الظاهرة التي ينطوي عليها الموقف المشكل لمعالجة ما يثير الفرد فيه ويشعره بالحاجة إلى الحل " (عطية، 2015 أ: 204).

2. جروان (2013): بأنه " نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل الى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً " (جروان، 2013: 77).

التعريف الإجرائي Operational Definition

عملية عقلية تقوم بها طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للوصول الى أفكار تتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، كأستجابة لمشكلة أو موقف مثير، ويمكن قياسه من خلال إجابة الطالبات على فقرات اختبار التفكير الإبداعي " .

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**المحور الأول: الخلفية النظرية****1. إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة (نموذج ويتلي):**

تعد هذه الاستراتيجية تطبيقاً لأفكار البنائين في التعلم وتتمثل في النموذج الذي صممه جريسون ويتلي (Grayson Wheatley) لذا فإن نموذج ويتلي في التعلم المتمركز حول المشكلة يتأسس على الفلسفة البنائية التي ترى ان المتعلم هو نفسه من يبني معاني لما يتعلمه وعلى هذا الاساس يرى ويتلي ان المتعلم يتمكن من تحقيق فهم ذي معنى عنده من خلال تفاعله مع المشكلات الحقيقية التي تقدم له ومن ثم يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة ينشطون للبحث عنها وأخيراً مشاركة المجموعات كلها في المناقشة وتقويم ما توصلوا اليه وقد صمم هذا النموذج في الاصل لتدريس الرياضيات والعلوم وقد اثبت فعاليته من خلال العديد من التجارب والبحوث التربوية ودوره في تنمية القدرة على التعلم الذاتي لان المتعلم هو المسؤول الحقيقي عن تعليم ذاته (عطية، 2015 ب: 319-320).

❖ مكونات وعناصر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:**أولاً - المهام (المشكلات) Tasks**

تمثل مهام التعلم المحور الاساس للتعلم المتمركز حول المشكلة، من خلالها يواجه المتعلمين بمشكلات حقيقية من الحياة، وذلك عن طريق مشكلات أو مهام يطلب انجازها ويكون لها أكثر من حل، ونجاح هذا النوع من التعلم رهين بالاختيار الدقيق لهذه المهام من قبل المعلمين (إبراهيم، 2009: 86).

ثانياً - المجموعات التعاونية Cooperative Groups

من عناصر التعلم المتمركز حول المشكلة المجموعات التعاونية بمعنى ان العمل يكون في مجموعات تعاونية صغيرة لتنمية مهارات التعاون والتواصل بين المتعلمين، لذا فإن المعلم يقوم بتوزيع المتعلمين بين مجموعات صغيرة يفضل أن لايتجاوز عدد أفرادها اربعة أو خمسة ويمكن أن يكون اثنين فقط، أما المعلم فيكون دوره مستشاراً موجهاً مراقباً ويمكنه أن ينبه على إعادة التفكير والتبصر من المجموعة التي يرى انها بحاجة لذلك وتسهيل عملية الاستقصاء بمعنى ليس له الحق أن يطرح حلولاً ويوحي باعتمادها لان المعرفة هنا تبنى من خلال تبادل الأفكار بين أفراد المجموعة الواحدة ومناقشتها (عطية، 2015 ب: 322).

ثالثاً- المشاركة Sharing

يمثل هذا المكون المرحلة الاخيرة من مراحل التدريس بهذه الاستراتيجية اذ يعرض تلاميذ كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها وصولاً لتلك الحلول، ونظراً لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب، فإنه تدور المناقشات وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم إن كان ذلك ممكناً، إذ ان تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات، (زيتون وكمال، 2003: 199).

ثانياً: المفاهيم Concepts

تعد المفاهيم العلمية القاعدة الأساسية التي يبنى عليها التعلم، ولذلك اخذ علماء التربية بمدخل المفاهيم، لأنه يساعد على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بشكل منظم ومترايط، مما يساعدهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتتضح أهمية المفاهيم ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب، بل لأنها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع بها مسابرة النمو في المعرفة، فالمفاهيم ليست اجساماً ثابتة من المعرفة وإنما هي على درجة من المرونة بحيث تسمح بأستيعاب حقائق تنظم الى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ومن دون أن يهتز التنظيم المعرفي له، ومع الحقائق الجديدة تزداد مفاهيم المتعلم عمقاً واتساعاً، وهكذا نرى ان المفاهيم تسمح دائماً بإضافة الجديد من المعارف وبالوقت نفسه تضع هذا الجديد ضمن اطار من التنظيم الذي يجعل المتعلم قادراً باستمرار على ملاحظة الزيادة في المعرفة (التميمي، 2015: 49).

ثالثاً: التفكير Thinking

ان طبيعة هذا العصر، عصر التغير السريع، يحتاج بشدة الى مفكرين غير تقليدين، يتميزون بمهارات علياً تتلائم مع هذا الزمان، لذلك زاد الاهتمام في الآونة الاخيرة بموضوع تحسين عمليات التفكير العليا وتطويرها، لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، ونتفق جميعاً على أن اعظم استثمار نقدمه لمستقبل الأمة، هو عقول أبنائها، فقوة العقل تعتمد على عمق الخبرات التي يحتويها، وسلامة الفكر تأتي من نمو القدرات العقلية المستودعة فيه (الهاشمي وطه، 2008: 63).

ويكون التفكير بعدة أنماط اذ يذكر العتوم وآخرون (2013) أن انماط التفكير هي (الحسي والمادي والمنطقي والتمييزي والمجرد والاستنتاجي والاستقرائي والاستنباطي والاستكشافي والإستبصاري والتباعدي التقاربي والناقد والإبداعي والجانبية والعامودي والتأملي وما وراء المعرفة وعالي الرتبة) (العتوم وآخرون، 2013: 28-30).

رابعاً: التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفاعلية خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية، والتفكير الإبداعي عملية ونشاط ذهني يحدث طوال حياة الإنسان ويهدف إلى تجميع الحقائق ورؤية المواد والخبرات والمعلومات في أبنية وتراكيب جديدة (العياصرة، 2013: 78-79).

❖ مهارات (قدرات) التفكير الإبداعي:

أولاً: الطلاقة Fluency: هي القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أو مشكلة، نهايتها حرة ومفتوحة، وتلعب الطلاقة دوراً مهماً في صور التفكير الإبداعي عند الشخص، وتحدد هذه الطلاقة في حدود كمية مقيسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها، وبالتالي فهي تمثل الجانب الكمي للإبداع (الطيبي، 2007: 52-53).

وتكون الطلاقة على أنواع وهي:

1- **طلاقة لفظية:** وتعني قدرة فرد على توليد أكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني وفق محددات معينة.

2- **طلاقة التداعي:** وتتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد (العياصرة، 2013:

87-88).

3- **الطلاقة الفكرية:** وتتضمن هذه القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين يكون الفرد قادراً على إدراكه وتصنف هذه القدرة بأنها قدرة تباعدية لوحدة الكلمات.

4- **الطلاقة التعبيرية:** وهي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة لموقف معين لصياغة الأفكار السليمة، وإصدار أفكار مترابطة في موقف معين على إن تتصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع والغزارة وأحياناً الندرة (العفون ومنتهى، 2012: 131).

5- **طلاقة الأشكال:** وتعني قدرة المتعلم على الرسم الهندسي السريع وتقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية (شواهين وآخرون، 2009: 16).

ثانياً: المرونة Flexibility: وهي القدرة على توليد أفكار غير متوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التعبير، وتعني القدرة على انتاج عدد متنوع من الأفكار حول مشكلة أو موقف معين والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير يتحدى تفكير الفرد (العنوم، 2010: 227).

ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة:

1- **المرونة التلقائية:** وتعني سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة.

2- **المرونة التكيفية:** وتشير الى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة (الخليلي، 2005: 140-141).

ثالثاً: الأصالة Originality: وهي القدرة على إنتاج عدد من الأفكار، خلال فترة زمنية محددة، وذات ارتباطات غير مباشرة بالموقف المثير، على أن تتصف تلك الأفكار بالمهارة، وعدم الشبوح وكذلك الندرة من الوجهة الإحصائية (أي قليلة التكرار داخل مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها الفرد) وجديدة وبعيدة الاحتمال (الزيات، 2009: 63).

رابعاً: التفاصيل Elaboration: يقصد بالتفاصيل قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسماً أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً (أبو شعيرة وثائر، 2010: 159).

خامساً: الحساسية للمشكلات Sensitivity to the problem: وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والصعوبات والنقص في المعلومات قبل التوصل إلى الحل من خلال وعي المتعلم بوجود مشكلة في مكونات موقف ما أو أحد عناصره مما يستدعي الشعور بالحساسية نحو الموقف أو المشكلة (البرقعوي، 2012: 33).

المحور الثاني: دراسات سابقة

سيتم خلال هذا المحور عرض الدراسات السابقة التي حصلت عليها الباحثة وتم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة:

1- **دراسة اليعقوبي (2010):** (برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنطومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع).

أجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت الى معرفة أثر برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنطومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً تم تقسيمهن الى مجموعتين هما المجموعة التجريبية وبلغ عددها (38) طالبة والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (39) طالبة واتباع الباحث المنهج البنائي والمنهج التجريبي، أما ادوات الدراسة فقد أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير المنطومي، واستخدم الباحث

وسيلة احصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنطومي في العلوم لدى الطالبات بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (اليقوي، 2010: و-ز).

2. **دراسة الحسني (2011):** (فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء).

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت التعرف على فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة تم تقسيمهن الى مجموعتين هما المجموعة التجريبية وبلغ عددها (34) طالبة والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (30) طالبة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، اما أدوات الدراسة فقد أعدت الباحثة اختبارين احدهما اختباراً تحصيلياً والاخر لقياس عمليات العلم واستخدمت الباحثة وسيلة احصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى الطالبات بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (الحسني، 2011: ذ- ز).

ثانياً: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم

1- **دراسة ذهب (2008):** (أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي).

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت التعرف على أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (32) طالبة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد أعدت الباحثة اختباراً مفاهيمياً لبيان مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم الإحيائية واستخدمت الباحثة وسيلة احصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى الطالبات بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (ذهب، 2008: ز - ط).

2. **دراسة الخفاجي (2011):** (أثر استخدام أنموذج مكارثي وميرل - تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط).

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام انموذجي مكارثي وميرل - تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبة تم تقسيمهن الى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة واحدة إذ بلغ عدد الطالبات في كل من المجاميع الثلاث الأنفة الذكر (32) طالبة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، أما ادوات الدراسة فقد أعدت الباحثة اختباراً مفاهيمياً لبيان مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم الإحيائية واستبقائها واستخدمت الباحثة وسائل إحصائية هي معادلة كيودر ريتشاردسون -20 ومعادلة توكي ومربع كأي وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية أنموذجي مكارثي وميرل - تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى الطالبات بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (الخفاجي، 2011: ز-ح).

ثالثاً: دراسات تناولت التفكير الإبداعي

1- دراسة أحمد (2009): (فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع - قسم الفيزياء).

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع - قسم الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين هما المجموعة التجريبية وتضم ثلاث مجموعات مخبرية (A,B,C) وعددها البالغ (48) طالبة والمجموعة الضابطة وتضم مجموعتين (D,E) والبالغ عددها (40) طالباً واتبع الباحث المنهج التجريبي، إما ادوات الدراسة فقد اعد الباحث اختبارين احدهما اختبار التفكير الإبداعي بمستوياته الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الاصاله) والآخر لقياس دافعية أفراد مجموعتي البحث نحو العمل المختبري، واستخدم الباحث وسيلة احصائية هي اختبار (t- test) وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى الطلبة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (أحمد، 2009: 1- 103).

2. دراسة الربيعي (2013)

(أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء).

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً تم تقسيمهم الى مجموعتين هما المجموعة التجريبية وبلغ عددها (27) طالباً والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (28) طالباً واتبع الباحث المنهج التجريبي، أما ادوات الدراسة فقد استخدم الباحث اختباراً لقياس التفكير الإبداعي واستخدم الباحث وسيلة إحصائية هي اختبار (t-test) وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس (الربيعي، 2013: ذ- ر).

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

1. اختيار عنوان البحث الحالي وصياغة أهدافه وفرضياته.
2. الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته.
3. الإفادة من اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.
4. إجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
5. اختيار اختبار القدرة على التفكير الإبداعي وكذلك بناء اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية
6. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليل وتفسير نتائج البحث الحالي.
7. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع.
8. الإفادة في تفسير نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

أن المنهج التجريبي هو الطريقة التي سيسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة، أي أنه خطة تبين وتحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات، حيث يقوم الباحث من خلال منهج البحث بتحديد تصميم البحث ويختلف تصميم البحث باختلاف الهدف منه فقد يكون استكشاف عوامل معينة لظاهرة ما، أو توصيفها، أو إيجاد العلاقة أو السبب والأثر بين مجموعة من العوامل (النجار وآخرون، 2010: 36)، وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة وضابطة تدرس على وفق الطريقة التقليدية) ذا الاختبارين القبلي والبعدي لتنمية التفكير الإبداعي، ومخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأختبار
التجريبية	1. العمر محسوباً بالأشهر. 2. الذكاء (رافن Raven).	استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	1. اكتساب المفاهيم.	1. اختبار اكتساب المفاهيم.
الضابطة	3. التحصيل السابق في مادة الاحياء. 4. اختبار المعلومات السابقة. 5. التفكير الإبداعي.	الطريقة التقليدية	2. تنمية التفكير الإبداعي	2. اختبار تنمية التفكير الإبداعي

ثانياً: مجتمع البحث وعينه Population & Sample

1. مجتمع البحث Research Population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية الرسمية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015).

2. عينة البحث Research Sample

اختارت الباحثة عشوائياً إعدادية الثورة للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (38)، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (39) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (77) طالبة على نحو أولي وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (3) طالبة (2) منهن في المجموعة التجريبية و(1) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (74) بواقع (36) طالبة في المجموعة التجريبية و(38) طالبة في المجموعة الضابطة.

3. تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of The Groups Research

قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها في نتائج التجربة وجدول (2) يوضح هذه المتغيرات:

جدول (2) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية و الضابطة	1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.	0,11	2
	2. اختبار الذكاء.	0,094	2
	3. التحصيل السابق في مادة علم الأحياء (درجات نصف السنة).	1,12	2
	4. اختبار المعلومات السابقة.	0,26	2
	5. اختبار التفكير الإبداعي.	0,75	2

رابعاً. ضبط المتغيرات الدخيلة: Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من أهم الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010: 73). وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة.

خامساً: مستلزمات البحث Research Requirements

لإتمام مستلزمات البحث، قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

1. تحديد المادة العلمية The material determination

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث ب: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2014-2015).

2. تحديد المفاهيم الإحيائية Biological Concepts Limiting The

بعد أن حدد الباحثون المادة العلمية المتمثلة بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2014-2015)، وقد حددت الباحثة المفاهيم الرئيسة والفرعية عن طريق تحليل الفصول الأربعة الأخيرة، إذ تم استخراج (22) مفهوماً رئيسياً و(64) مفهوماً فرعياً ليصبح العدد الكلي للمفاهيم الرئيسة والفرعية (86) مفهوماً.

صياغة الأهداف السلوكية: Formation Of Behavioral Objectives

إن تحديد الأهداف السلوكية يعد خطوة أساسية في العملية التعليمية إذ إنها الخطوة الأولى التي يتم بنائها قبل البدء بالتدريس وأن وضوحها وتحديدها يساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل (الزغول، 2012: 55).

إعداد الخطط التدريسية: preparing daily instructional plans

الخطط التدريسية هي مجموع من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تعلم أفضل وتعليم ذي فاعلية على وفق معايير محددة (عطية وعبد الرحمن، 2008: 151).

ثالثاً: أدوات البحث

1. بناء اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية:

قام الباحثون بصياغة فقرات الاختبار في ضوء عمليات اكتساب المفهوم (التعريف، التمييز، التطبيق) إذ بلغت فقرات الاختبار (66) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وقد أعطيت لكل فقرة (4) بدائل يمثل احداها الإجابة الصحيحة.

صدق الاختبار: Test Validity

يعد الصدق من المميزات المهمة في مجال المقاييس والاختبارات النفسية، ويكون الاختبار صادقاً مادام يقاس ما وضع لأجله بصورة جيدة، وقد اعتمد الباحثون على نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري والصدق البناء.

ثبات الاختبار: Test Reliability

يعني أن الاختبار ثابت فيما يعطي من نتائج، بمعنى أنه يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على نفس الأفراد الذين طبق عليهم وب نفس الظروف وهناك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار وقد اعتمدت الباحثة على طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية وطريقة كيودر ريتشاردسون -20.

2. اختبار التفكير الإبداعي:

بعد إطلاع الباحثون على عدد من الاختبارات، والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي، وجدت أن اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المعد من قبل (العطار، 2014) هو المقياس الملائم للدراسة الحالية إذ أن هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العراقية وخصوصاً على طالبات المرحلة الإعدادية وقد حدد الباحث زمن الإجابة لكل فقرة وبالبالغ (5 دقائق) (العطار، 2014:99).

صدق الاختبار: Test Validity

وللتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحثون على نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري والصدق العاملي

ثبات الاختبار: Test Reliability

وهناك طرائق متعددة لحساب ثبات الاختبار حيث استخدم الباحثون لحساب معامل الثبات طريقة إعادة الاختبار وهي موضحة كالآتي:

***طريقة إعادة الاختبار:**

تقوم هذه الطريقة على اجراء الاختبار من اجل معرفة درجة ثباته على مجموعة من الطلبة، ثم تحسب درجاتهم وبعد فترة زمنية يجري عقد الاختبار مرة ثانية على الطلبة انفسهم وفي الظروف نفسها ثم تحسب درجاتهم في المرة الثانية وبعد ذلك يحسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها الطالبة في المرة الاولى والدرجات في المرة الثانية، فاذا كانت العلامات متقاربة فأن معامل الارتباط يكون عالياً وهذا يدل على ان الاختبار يمتاز بالثبات (عبد الهادي، 2002: 129).

رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

1. تم الاتفاق مع مديرة إعدادية الثورة للبنات على إن تتولى الباحثة تدريس مادة الإحياء بنفسها حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل.
2. بدأت الباحثة التجربة وباشرت بتدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، في يوم الاحد الموافق 2015/3/1 بواقع ثلاث دروس أسبوعياً
3. انتهت التجربة في يوم الاحد الموافق 2015/4 /26

خامساً: تطبيق أدوات البحث**1- اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية**

تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل عدة أيام من أجرائه، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاربعاء المصادف (2015/4/29) وأشرف الباحثة على عملية تطبيق الاختبار.

2- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي

طبق الباحثون اختبار التفكير الإبداعي يوم الخميس الموافق (2015/4/30) على المجموعتين في وقت واحد.

سادساً: الوسائل الإحصائية: تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel - 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results

1. نتائج الاكتساب:

أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى عمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاكتساب، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	45,36	60,63	7,78	72	2,72	2	دالة إحصائياً
	38	40,07	78,23	8,84				

يتضح من الجدول (4) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (45,36) بانحراف معياري مقداره (7,78)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (40,07) بانحراف معياري مقداره (8,84)، وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,72) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (72) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاكتساب، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية الثانية البديلة، وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق مخططات التعارض المعرفي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاكتساب.

ب. لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الأثر (d) (0,63) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية ولصالح المجموعة التجريبية، وفق التدرج الذي وضعه كوهين (1988) (Cohen, 1996: p 164) وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير الاكتساب

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	اكتساب المفاهيم الإحيائية	0,63	متوسط

النتائج الخاصة بتنمية التفكير الإبداعي:

أ - استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير الإبداعي وذلك من خلال البيانات التي يوضحها جدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين لتوضيح الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الإبداعي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعات	حجم العينة	الاختبار	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
							المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	36	القبلي	104,19	10,77	11,82	35	5,47	2,04	دالة
		البعدي	114,97						
الضابطة	38	القبلي	101,52	4,26	14,31	37	1,83	2,04	غير دالة
		البعدي	103,21						

توضح بيانات جدول (6) المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية والبالغ (10,77) وانحراف معياري قدره (11,82) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (5,47)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى معنوية (0,05) ودرجة حرية (35) والبالغة (2,04)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى تنمية التفكير الإبداعي لطالبات المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن الفرق ذو دلالة إحصائية أي حصول تنمية في التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة وإدخال المتغير المستقل استراتيجيية التعلم المتمركز حول المشكلة.

في حين تبين بيانات جدول (6) المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي للمجموعة الضابطة والبالغة (4,26) وانحراف معياري قدره (14,31) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (1,83)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى معنوية (0,05) ودرجة حرية (37) والبالغة (2,04)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، على الرغم من إن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي ولكن قيمة الفرق غير ذي دلالة إحصائية، وهذا يعني عدم حدوث تنمية في التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ب - ولغرض حساب حجم الأثر يوضح جدول (6) قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير الإبداعي.

جدول (6) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الإبداعي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التدريس بأستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	التفكير الإبداعي	0,69	متوسط
الطريقة التقليدية	التفكير الإبداعي	0,26	صغير

وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0,69) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بأستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الإبداعي، بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (0,26) وهو مقدار تأثير منخفض للطريقة التقليدية في متغير التفكير الإبداعي (kiess, 1996: p 164).

ثانياً: تفسير النتائج **Explantation of the Results**: يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

- 1- النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية: إن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية يمكن ان يعزى الى ان:
 1. هذه الاستراتيجية تعد جديدة بالنسبة للمتعلمين بما تتضمنها من خطوات اجرائية يسمح لهم بالتفاعل مع بعضهم ومع المادة التعليمية المصاغة بشكل مشكلة ذات علاقة بحياتهم وهذا ما يزيد من دافعية المتعلمين للبحث عن حلول للمشكلة المطروحة من خلال تقسيمهن الى مجموعات صغيرة ومن ثم مشاركة الحلول التي تم التوصل اليها
 2. تزيد من المشاركة الايجابية لدى الطالبات والتفاعل فيما بينهم ويزيد من الثقة بالنفس فضلاً عن ان المتعلم كان مفكراً فاعلاً ضمن مجموعته دون الاعتماد على المدرس الذي كان دوره الارشاد والتوجيه فقط مما يشجع على حدوث التعلم الذاتي لدى المتعلم.

لقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقةً مع نتائج دراسة (القيسي، 2012) التي أظهرت أن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أداة جيدة في التعليم وقد ساهمت في تحسين اكتساب المفاهيم في مادة الاحياء بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية.

1- تفسير النتائج المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي: ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على الطريقة التقليدية في اختبار التفكير الإبداعي يعزى الى:

1. تعود المتعلمين على التفكير الإبداعي بسبب التناغم الحاصل بين خطوات مهارتي الطلاقة والمرونة والمشكلات المتعددة الجوانب وبين المواقف التعليمية المصاغة والمرتبطة بحياة المتعلم.
2. طبيعة الانشطة التي يقوم بها المتعلم سواء بشكل فردي زوجي او جماعي ادت الى اثاره تفكيرهم بطريقة مبدعة منظمة

اذ كان المتعلم محور العملية التعليمية فهو يمارس عمليات عقلية كالتحليل والاستنتاج والاستدلال ووضع البدائل وتقويمها مما زاد من ثقته بنفسه وكان حصيلة ذلك قدرته على التفكير بطلاقة وإيجابية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (أحمد، 2009) التي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام العصف الذهني على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة التقليدية.

ثالثاً: الاستنتاجات: **Contusions**: في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

- 1- فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في زيادة اكتساب المفاهيم الإحيائية مقارنة بالطريقة التقليدية.
- 2- فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الإبداعي مقارنة بالطريقة التقليدية.
- 3- التدريس على وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة جعل الطالبات أكثر تشوقاً وتفاعلاً مع مادة علم الأحياء من التدريس بالطريقة التقليدية.
- 4- إن هذه الإستراتيجية جعلت الطالبات محور العملية التعليمية فلهن الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الإجابات والحلول وأستتباط الأفكار الأكثر إبداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.

رابعاً: التوصيات: **Recommendation**: في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحثون بما يأتي:

- 1- التأكيد على ضرورة التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة الاحياء لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
- 2- حث المؤسسات التربوية المختصة بإقامة دورات تدريبية التي يقيمها معهد التدريب في المديرية العامة للتربية في المحافظات لتدريب المدرسين ولإطلاعهم على الطرائق والاساليب الحديثة في التدريس، وبخاصة مدرسي مادة الأحياء.

- 3- ضرورة اهتمام مدرسي مادة الاحياء ومدرسات بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت العلوم والاستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية المفاهيم العلمية ولا سيما استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- 4- ضرورة تنمية التفكير بشكل عام لدى الطلبة وخاصة التفكير الإبداعي من خلال أسئلة التقويم، وذلك لأثارة التفكير لدى المتعلم، وإشباع فضوله العلمي.
- 5- تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية بطرائق تدريسية حديثة منها استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- 6- ضرورة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس العلوم عامة وعلوم الحياة خاصة كأحد أساليب التعلم الفعالة التي تسهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم.

خامساً: المقترحات Suggestions: استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحثون إجراء البحوث الآتية:

- 1- إجراء بحوث تجريبية عن أثر استراتيجية التعلم المتمركز في تنمية التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم في تدريس مادة الفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- 2- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي ولكن على طلاب الصف الرابع العلمي.
- 3- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى ولا سيما المرحلة الجامعية.
- 4- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي وعلى متغيرات أخرى مثل التفكير العلمي والناقد.
- 5- إجراء بحث للمقارنة بين استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة واستراتيجيات حديثة أخرى في تدريس مادة الاحياء.

المصادر العربية Arabic References

1. إبراهيم، بسام عبد الله طه (2009): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، ط1، دار المسيرة، عمان.
2. أبو جادو، صالح محمد علي (2003): **علم النفس التربوي**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
3. أبو زينة، فريد كامل (2011): **النموذج الأستقصائي في التدريس وحل المشكلات**، ط1، دار وائل، عمان.
4. أبو شعيرة، خالد محمد وثائر أحمد غباري (2010): **نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الالفية الثالثة**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
5. أحمد، محب الدين محمود (2009). **فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع - قسم الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.**
6. البرقاوي، جلال عزيز فرمان (2012): **التفكير الناقد والإبداعي دراسات نظرية - ميدانية**، ط1، دار صفاء، عمان.
7. التميمي، ميسون علي جواد (2015): **نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية عرض تطبيقي**، ط1، دار الرضوان، عمان.
8. جابر، وليد أحمد (2011): **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط4، دار الفكر، عمان.
9. الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية (2013). **المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة من(8-9) أيار، مكتبة التميمي للطباعة والاستنساخ بغداد.**
10. جامعة بابل / كلية التربية الأساسية (2012). **المؤتمر العلمي الدولي الخامس للفترة من (13-14) تشرين الثاني.**
11. جروان، فتحي عبد الرحمن (2013): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط6، دار الفكر، عمان.
12. الحريري، رافدة عمر (2011): **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**، ط1، دار الثقافة، عمان.

13. الحسني، أرجوان خالد حسين (2011). فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
14. الحنثي، عبد المنعم (1991): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط2، دار العودة، بيروت.
15. الخزاعلة، محمد سلمان (2012): **أصول التربية ومبادئها**، ط1، دار صفاء، عمان.
16. الخفاجي، ابتسام جعفر جواد (2011). أثر استخدام أنموذج مكارثي وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
17. الخليلي، أمل (2005): **الطفل ومهارات التفكير**، ط1، دار صفاء، عمان.
18. ذهب، سهاد مجيد عبد الأمير (2008). أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
19. الربيعي، ضياء حامد كاظم (2013). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
20. الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012): **مبادئ علم النفس التربوي**، ط4، دار المسيرة، عمان.
21. الزياد، فاطمة محمود (2009): **علم النفس الإبداعي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
22. زيتون، حسن وكمال حسين (2003): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.
23. سبيتان، فتحى ذياب (2010): **أصول وطرائق تدريس العلوم**، ط1، دار الجنادرية، عمان.
24. سلامة، عادل أبو العز، وسمير عبد سالم الخريسات، وليد عبد الكريم صوافطة، وغسان يوسف قطييط (2009): **طرائق التدريس العامة**، ط1، دار الثقافة، عمان.
25. السلطي، نادية سميح (2004): **التعلم المستند الى الدماغ**، ط1، دار المسيرة، عمان.
26. السيد، حسين احمد (2005): **تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب**، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، بيروت.
27. شحاتة، حسن، وزينب النجار (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
28. شواهين، خير سليمان، وشهرزاد صالح بدندي، وتغريد صالح بدندي (2009): **تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
29. الطيبي، محمد حمد (2007): **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط3، دار المسيرة، عمان.
30. عبد الصاحب، إقبال مطشر وأشواق نصيف جاسم (2012): **ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة**، ط1، دار صفاء، عمان.
31. عبد الهادي، نبيل (2002): **مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2، دار وائل، عمان.
32. عبد نور، كاظم (2010): **الروضة والمدرسة والجامعة وجدولية إعاقة تنمية المواهب والتفكير والإبداع**، ط1، دار ديونو، الاردن.
33. العتوم، عدنان يوسف (2010): **علم النفس المعرفي**، ط2، دار المسيرة، عمان.

34. العتوم، عدنان يوسف، وعبد الناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة (2013): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط4، دار المسيرة، عمان.
35. العطار، زيد بدر محمد (2014): أثر استراتيجية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي عند طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
36. عطية، محسن علي (2015 أ): التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمية، دار صفاء، عمان.
37. — (2015 ب): البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، ط1، دار المنهجية، عمان.
38. عطية، محسن علي عبد الرحمن والهاشمي (2008): التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ط1، دار المناهج، عمان.
39. العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء، عمان.
40. العباصرة، وليد رفيق (2013): مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
41. فيليه، فاروق عبده، وأحمد عبد الفتاح الزكي (2004): معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء، الاسكندرية - مصر.
42. القواسمة، أحمد ومحمد أحمد أبو غزلة (2013): تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار صفاء، عمان.
43. القيسي، سميرة عدنان ثرثار حسين (2012). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
44. ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
45. الموسوي، نجم عبد الله غالي (2015): النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، ط1، دار الرضوان، عمان.
46. النجار، فايز جمعه، ونبيل جمعة النجار، وماجد راضي الزغبى (2010): أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، ط2، دار الحامد، عمان.
47. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي (2008): استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق، عمان.
- ثانياً: المصادر الإلكترونية:
48. اليعقوبي، عبد الحميد صلاح (2010). برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية منشورة على الرابط الآتي:
المصادر الأجنبية:

Library.iugaza.edu.ps/thesis/90383.pdf

49. Kiess, H.O. (1996): "statistical concepts for Behavioral science". London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.

اثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في تدريس مادة الجغرافية

م.د. ياس خضر احمد الكسار م. ابتسام خلف جواد

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

**Assessing the Use of the Computer in the Achievement of Geography
For Female Students of the Second Year of the
Intermediate School**

Lect.Dr. Yas Khidir Ahmad Al-Kasar

Lect. Ibtisam Kalaf Jwad

College of Basic Education/University of Al-Mustansiriya

yaskasar@yahoo.com

Abstract

Computers are one of the essentials of the scientific progress nowadays and it has different applications as education is one of them.

Keywords: computers, education, sample, aims, results.

المخلص

يعد الحاسوب من ضروريات التقدم العلمي الذي يشهده العالم حالياً، حيث تعددت تطبيقاته في شتى المجالات بكفاءة وفاعلية ومن ضمنها التربية والتعليم.

لقد دخل الحاسوب في التعليم ليس لكونه تقنية مساعدة فحسب بل على اساس توظيف جديد للتقنيات، وله دور كبير في تطوير النظام التربوي وما يضم من مناهج وطرائق تدريس.

لذا استخدم الباحثان لتطبيق بحثهما الموسوم ((اثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في تدريس مادة الجغرافية)) الطريقة التجريبية والطريقة الاعتيادية لطالبات متوسطة الأنوار للبنات في مادة الجغرافية.

وقد شملت العينة التي اجريت على الطالبات المجموعة التجريبية تضمنت (41) طالبة والمجموعة الضابطة تضمنت (39) طالبة، وقد استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الملائمة لنجاح بحثهما، وهي الاختبار التائي T.TEST، معادلة سيرمان- براون، معامل الصعوبة، معامل قوة تمييز القوة، النسبة المئوية.

وقد كانت النتائج التي حصل عليها الباحثان في نهاية تطبيق التجربة ان استعمال الحاسوب هو اكثر اثراً وفاعلية من اساليب التدريس التقليدية، وانه قد اسهم وبشكل واضح في زيادة تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب، التعليم، العينة، الاهداف، النتائج

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث: ان مادة الجغرافية هي من المواد التي تسهم في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية للطلبة الا ان اساليب تدريسها ما زالت تقليدية ومنها الحفظ والاستظهار. واهداف المجال المهاري لم تحظ بالاهتمام وذلك يرجع الى طبيعة هذه الاهداف بالاضافة الى بعض الصعوبات التي تواجه تطبيقها. (ميخائيل، 1997، ص232)

ومن ملاحظة الباحثان ان معظم الطالبات يجدن صعوبة في مادة الجغرافية للأساليب المستخدمة فيها وقلة الوسائل التعليمية التي استخدمت في تدريسها. اذ ان الكثير من المشكلات التي اسهمت طبيعتها وتنظيمها في ابرازها لكونها تتسم بالاتساع بدرجة كبيرة الامر الذي جعل الكثير من المدرسين يعتمدون على طرائق واساليب تدريسية قديمة في عرض المادة.

وان المتعلمين في مرحلة الدراسة المتوسطة كثيراً ما يبدون شكواهم من صعوبة تعلم مادة الجغرافية ويرجع السبب الى ان الجغرافية هي مادة قائمة على التفكير العلمي وليس الحفظ والاستظهار كما ان طرائق التدريس ما زالت تعتمد على الحفظ والاستظهار والتلقين هذا جعل المتعلمين يشكون من صعوبة المادة وتعلمها.

لذا فالحاسوب ووجوده احدث تغيرات نوعية في القدرة على التعامل مع تقنيات عديدة تتضمن (الصورة، الصوت، الحركة) وهذا ما موجود في الدول المتقدمة.

وفي ضوء ذلك صاغ الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الاتي: (هل ان الحاسوب واستعماله يشكل فاعل له اهمية في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية؟)

ثانياً: اهمية البحث

ان التربية الحديثة تعمل على تنمية فكر الانسان الجديد الا وهو الطالب فمنذ سنوات عديدة مضت يبشر العلماء بمولد نظام تعليمي جديد يكون محوره المتعلم من خلال تفاعله ومشاركته بصورة فعالة فالنظام التعليمي الجديد يحاول ايجاد صيغ التفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه المتمثلة بالمدرس والكتاب من ناحية اخرى. (الفار، 1998، ص181)

يعد الحاسوب بارزاً للتقدم العلمي الذي يشهده العالم حالياً حيث تعددت تطبيقاته في شتى المجالات بكفاءة وفاعلية ومن ضمنها التربية والتعلم.

لقد دخل الحاسوب في التعليم ليس لكونه تقنية مساعدة فحسب بل على اساس توظيف جديد للتقنيات وله دور كبير في تطوير النظام التربوي وما يضم من مناهج وطرائق تدريس. (الغرا، 1987، ص27)

ان العملية التعليمية في ظل العصر التقني الحديث اصبحت تعتمد بشكل كبير على ادوات حديثة تستخدم في اعداد برامج ومناهج تعليمية باساليب حديثة ومنها الحاسوب الذي يتمتع بخصائص يمكن توظيفها لتكون مؤثرة في العملية التعليمية فاستخدامه في دراسة الجغرافية حدث ينمي تفكير المتعلم.

لقد جاءت الثورة التقنية المتسارعة بوسائل واساليب لم تقتصر اهميتها على خدمة الانسان بل كان لها دور فاعل في زيادة معلوماته ورفع مستوى قدرته ومهارته ومسارته لتطورات العلم وتقنياته. (الحيله، 1998، ص15)

ويرى (الحوالدة، 1989، ص7) ضرورة اعادة النظر في الاساليب التقليدية واثار كل من (العيسى، 1990، ص98) و (حمود، 1998، ص23) الى ان الحاسوب يعد وسيلة تعليمية جديدة لما يتميز به من كفاءة عالية للتغلب على مشكلاته وتطوير اساليبه للحصول على نتائج متقدمة.

وفي ضوء ما تقدم تكمن اهمية البحث في كونه يهدف الى (اثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في تدريس مادة الجغرافية) ويمكن ان يسهم هذا البحث في تطوير طرائق واساليب تدريس مادة الجغرافية التي لا يزال الكثير من المدرسين يعتمدون على الطرائق والاساليب التقليدية في تدريسها اضافة الى تقوية الجانب العلمي والتقني لدى المتعلمين.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استعمال الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في تدريس مادة الجغرافية.

رابعاً: فرضية البحث: لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستعمال الحاسوب، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية (التقليدية).

خامساً: حدود البحث

- أ- طالبات الصف الثاني متوسط في مدرسة من المدارس المتوسطة النهارية في مدينة بغداد، الرصافة الاولى.
 ب- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2014-2015م).
 ت- تدريس الفصلين الاول والثاني (الباب الاول) من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه على طلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015م).

سادساً: تحديد المصطلحات

- 1- الحاسوب (الكمبيوتر): عرفه كل من:
 - (القرشي): بانه جهاز الكتروني له قدرة فائقة على خزن المعلومات واخراجها وتخزينها بسرعة متناهية بواسطة مجموعة من التعليمات تشكل ما يسمى بالبرامج. (القرشي، 1987، ص14)
 - (علي): بانه جهاز اوتوماتيكي يعمل وفق نظام الكتروني يقوم بتنفيذ العمليات الحسابية ويحللها وينجز اعمالاً عديدة طبقاً للاوامر الصادرة اليه ثم يختزل النتائج ويعرضها بصيغ واساليب مختلفة. (علي، 1990، ص97)
 - (الملاك): بانه الة الكترونية لديها القدرة الفائقة على معالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها بسرعة كبيرة من خلال معلومات تعطى له واوامر يقدمها العقل البشري. (الملاك، 1995، ص22)
 - (التكريتي): مجموعة من الدوائر الالكترونية المرتبة بشكل مبرمج لها القابلية على خزن المعلومات والقيام بالعمليات الرياضية وغير الرياضية. (التكريتي، 1989، ص27)
 - (عبد المنعم): جهاز يعمل وفقاً للتعليمات والاورامر التي يحددها المبرمج (الانسان) والتي يطلق عليها اسم البرنامج حيث يخزن هذه التعليمات داخلياً ثم يبدأ في تنفيذها اليماً وفقاً لترتيب الاوامر الصادرة اليه من البرنامج. (عبد المنعم، 1996، ص13)
 - التعريف الاجرائي: من قبل الباحثان (هو الالة الكترونية التي يتم من خلالها عرض المادة التعليمية على طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية).
 2- التحصيل: عرفه كل من:
 - (سمارة): مقدار ما يحققه المتعلم من اهداف تعليميه في مادة دراسية معينه نتيجة تمريره في خبرات ومواقف تعليمية. (سمارة، 1989، ص106)
 - (الكلزة): مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينه في موضوع معين مقياساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي.
 - (الكلزة، 1989، ص102)
 - (القاعد): ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم المباشر ويقاس بالعلاقة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل.
 - (القاعد، 1992، ص100)
 - التعريف الاجرائي: من قبل الباحثان (هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي بعد دراستهن للموضوعات الجغرافية).
 3- الجغرافية: عرفها كل من:
 - (الامين): دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الارض او جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانياً. (الامين، 2000، ص236)

- (ابو سرحان): دراسة سطح الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التاثير والتاثر بينها وبين الانسان. (ابو سرحان، 2000، ص28)
 - (حميدة): دراسة العلاقات بين الانسان وبيئته الطبيعية والمشكلات التي تنشأ عن العلاقات بين الانسان والبيئة واثر ذلك على الفرد والجماعة. (حميدة، 2000، ص236)
 - قاموس الجغرافية (المثلوثي): علم وصف الارض الذي يهدف الى دراسة العالم الاصل والتوزيع المجالي للظواهر ودراسة الظواهر المعقدة التي تربط بين الانسان والمجال. (المثلوثي وآخرون، 2002، ص102)
- تعريف الجغرافية اجرائياً من قبل الباحثان:** وهو مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي تكتسبها طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال تعليمهن للموضوعات الجغرافية المطلوب تدريسها خلال فترة التجربة.

الفصل الثاني

خلفية عن تطور الحاسوب:

فكر الانسان في اختراع الآلة تساعده في تعلم الحساب وفي الثلاثينيات من القرن الماضي استطاعت شركة IBM الأمريكية من بناء حاسبة كهربائية عرفت باسم MARK ومن ثم طورته من ناحية تصميمها من الصمامات الى حاسبة تعمل بواسطة الترانزستور وذلك في عام 1975 وكانت هذه الحاسبة ذات خزن اكبر وسميت بحاسبات الجيل الثاني وتوالت بعد ذلك الاجيال الى الثالث والرابع والخامس وفي كل مرحلة يحدث تطوراً يزيد من سرعة عمل الحاسبة وسعتها وصغر حجمها وامكانية استخدامها من حيث المجال حتى وصلت لوقتنا الحالي بحيث اصبحت من الصغر امكانية وضعها في الجيب واستخدام الاشعة الضوئية والممغنطة والليزر. (جربو وغالب، 1987، ص23)

اصبح الحاسوب في الاونة الاخيرة وسيلة مهمة لانه اثبت كفاءة عالية ووفر جهداً ووقتاً وتكاليفاً مما ساعد في التفكير والاستفادة منه في التربية والتعليم.

من اجل تحسين فاعلية العملية التربوية طور الانسان الادوات المستخدمة في اصال المعلومات للمتعلمين والدارسين ومن اهمها تقنية عرض الصورة والصوت والنص والحركة والافلام لتربط في عملية التدريس. (طهوب، 2001، ص4)

ان عصرنا هو عصر التقنية المعرفية والثقافية فلا بد من مواكبة التطور والتعايش معه ومحاكاته ولا بد من ترجمة ابداعاتنا وقدرتنا على الابتكار وتوظيف كل ما هو جديد لمصلحة التربية والتعليم. (خليف، 2001، ص2)

ان الحاسوب هو احد التقنيات الذي اصبح نطاق استخدامه واسع في مجالات الحياة واصبح استخدامه امراً ضرورياً، هناك دراسات عديدة ومنها دراسة (Timothy، 2003 p12) ان التعلم باستخدام التقنيات والتي من ضمنها الحاسوب يجب ان تخضع دائماً الى التطوير ان استخدام الطلبة لتقنية معينة وفي عمر معين تصبح تلك التقنية غير مناسبة عندما ينمو ذلك الطالب فلسجياً وعقلياً بمرور الزمن، كذلك يعتبر الحاسوب عون للمدرسين اذا ما عد بديلاً لاعمالهم وباستطاعته ازالة التعب عن كاهل المدرس عن طريق انجاز بعض الاعمال. (جونز، 1990، ص15)

ان استخدام الحاسوب في التعليم لا يحل محل طرائق التدريس الاعتيادية ووسائلها ولكنه يقدم فوائد اضافية للطلبة وثقافة متطورة فهو يعتبر مدرساً مساعداً ومصدراً للمعلومات التعليمية ويعتبر مصدراً للمتعة وباستطاعته ازالة التعب عن كاهل المدرس عن طريق انجاز بعض الاعمال تاركاً للمدرس الجوانب الاكثر ابداعاً في عملية التدريس. (جونز، 1990، ص15)

قامت منظمة اليونسكو باجراء دراسة مسحية في الميدان حول دور الحاسوب في التعليم فبيبت ان هذه التقنية تؤثر بشكل ايجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم وتحسين مهارة الكتابة ودوره الايجابي على المدرسين حيث تساعدهم على التنوع في

اساليب التدريس وتزيد من تطورهم المهني وتساعدهم على ايجاد وحلول ادارية داخل الصف كما انه يساعد المدرس على التعرف على المسارات المتنوعة والخصائص الفردية. (جونز، 1990، ص22)

عمل الكمبيوتر يمر بثلاث مراحل:

1- مرحلة ادخال البيانات (input data) اي ادخال البيانات (data) باي وسيلة من الوسط الخارجي الى المعالج او من اي جزء في الكمبيوتر الى جزء اخر ومن اهم اجهزة الادخال (keyboard) لوحة المفاتيح (mouse) الفارة، المودم (modem-mic) المايكروفون... الخ.

2- مرحلة معالجة البيانات للحصول على المعلومات (processing) وهي المرحلة الثانية من عمل الجهاز اذ تتم المعالجة الحقيقية للبيانات في الكمبيوتر لتصبح جاهزة للمستخدم (user).

3- مرحلة اخراج النتائج (output): يتم فيها اخراج البيانات من الكمبيوتر الى المستخدم (user) بطريقة مفهومة مثل الاصوات والصورة او الكتابة ومن اهم اجهزة الاخراج الشاشة (monitor)، الطابعة (printer) السماعات (speakers)، الفاكس (fax)، فالكمبيوتر بالدرجة الاولى هو جهاز لتخزين البيانات والمعلومات ومعالجتها ونقلها وتداولها بمفهوم المعلومات العريض الشامل. (دعبول ومنجد، 1998، ص3)

استخدام الحاسوب في العملية التعليمية

ان المقصود بالعملية التعليمية هي تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة.

(زيدان، 1982، ص7)

ان المدارس الفلسفية التربوية ترى ان هناك تبايناً في الاراء بهذا الخصوص اصحاب المدخل المعرفي يؤكدون على البنية المعرفية ويعتبرونها الاساس من دونها لا يحدث اي تعلم. (السكران، 2002، ص123)

اشارت المدرسة السلوكية وهي من اكثر المدارس التي اكدت على التدريب والاشتراط الاجرائي واهتمامها بالسلوك وتعديله والمحتوى وتعزيز السلوك المرغوب. (مرعي والحيله، 2002، ص28)

فالحواس المستخدمة اثناء التعلم كلما كانت اكثر كلما حدث ارتباط مبني على الخبرة المخزونة والخبرة الجديدة تتحول الصورة تدريجياً من المحسوس الى المجرد واصحاب النظرية السلوكية يقولون نحن جميعاً نكتسب المهارة بالتدريب عليها. (الحيلة، 2000، ص91)

ان نجاح العملية التعليمية ولجميع المواد يتوقف على استخدام الحواس باعلى درجة ممكنة وهي (البصر، السمع، اللمس) اما باقي الحواس فاستخدامها محدودة. (زيتون، 1994، ص333)

الأهداف / الحواس	البصر	السمع	اللمس
معرفة علمية	75%	25%	---
مهارات	25%	10%	65%

النسب المئوية للحواس المستخدمة اثناء التعلم

استخدامات الحاسوب في الجغرافية:

ان الحاسوب له دور مهم في تدريس الجغرافية وعلم الجغرافية بشكل عام من خلال تطبيقات برامج الحاسوب التي صنعت على اشكال العاب تعليمية يقوم الطالب من خلالها بتنمية قدرته المعرفية والمهارية. (القاعود ومحمود، 2002، ص96)

ان نظام المعلومات الجغرافية GIS هو عبارة عن مجموعة منظمة من البرامج التي تحتوي على بيانات جغرافية تخزن وتعالج كل اشكال المعلومات المسندة جغرافياً وهذه التقنية الحديثة نشطت في العقد الثامن من القرن العشرين حيث يقوم

البرنامج بالتركيز على كيفية عرض المعلومات الارضية بشكل مفصل ليتمكن الطلبة من دراسة العناصر الطبيعية والبشرية بشكل دقيق واطهار الصور البعيدة وتقريبها ورسم الخطوط الكنتورية وارتفاعات سطح الارض.

(1992,carter, 1992، etal.Welch)

وهناك نظامان لعمل الاشكال الكاتوغرافية بالحاسب الالي يمثلان نظام متجهان ومساحات الاول تبني فيه الاشكال من نقط وخطوط(raster) وتعرف كل منها بزوجيات الاحداثيات والثاني نظام للخلايا (vector) تبني فيه الصورة من خلال (cells) او عناصر (pixels) وهناك طبعاً فرق النظامين في طريقة جمع البيانات وتخزينها ومعالجتها وعرضها.

(عيسى، 2004، ص17)

وهناك العديد من الانظمة المستخدمة في الجغرافية ومنها نظام (arc view gis) وبرنامج التحكم بجودة المعلومات الجغرافية (Gis Data Reviewer). (الجغم، 2004، ص5)

الدراسات السابقة

دراسات عربية:

1- دراسة السلطاني (1994): اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة اثر استخدام الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية وكان حجم العينة (72) طالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة وبالتساوي وكان المتغير المستقل هو الحاسوب والمتغير التابع هو التحصيل وكانت اداة البحث اختيار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وكانت الوسيلة الاحصائية في تحليل النتائج هي الاختبار التائي لاستخراج الفروق بين المجموعتين واطهرت النتائج ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (السلطاني، 1994).

2- دراسة الباوي (1995): اجريت الدراسة في العراق واستهدفت معرفة اثر استخدام الحاسوب والحقيبة التعليمية في تحصيل الطلبة للمعلومات واستبقائها وقد اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً فحكم الضبط تحتوي على ثلاث مجاميع الاولى والثانية تجريبية والثالثة ضابطة. استخدمت المجموعة التجريبية الاولى الحاسوب واستخدمت المجموعة التجريبية الثانية الحقيبة التعليمية اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية تالفت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلبة الصف الاول في قسم الفيزياء بكلية التربية ابن الهيثم وكافأت الباحثة بين افراد العينة واعدت اختباراً تحصيلياً وطبقته بعد انتهاء التجربة واعيد تطبيقه بعد اسبوعين لقياس استبقاء المعلومات وقد تفوقت المجموعة التجريبية الاولى في اختبار التحصيل والاستبقاء على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة واطهرت النتائج الى عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في اختبار الاستبقاء. (الباوي، 1995، ص 5-7)

3- دراسة مصطفى (1999) في سوريا: فاعلية برنامج حاسوبي في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية في الصف الاول المتوسط تالف عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة (30) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية و (30) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة استخدم الباحث التصميم التجريبي نظام المجموعتين ذات الاختبار البعدي المباشر والمؤجل استمرت التجربة (13) اسبوعاً صمم الباحث برنامجاً حاسوبياً لوحدات المناخ والمياه.

ثم قارن بين تدريسه بالبرنامج الحاسوبي والطريقة التقليدية ودرس الباحث اراء المدرسين والطلاب في البرنامج من خلال استبانة مخصصة للطلاب استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين في اجراء التكافؤ واطهرت نتائج الدراسة

- تفوق افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.
 - تفوق افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل. (مصطفى، 1999، ص20)
- 4- دراسة عطا (2004):

اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية المهارات الجغرافية لدى طالبات الصف الاول المتوسط.

وقد كان حجم العينة (57) طالبة وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة وكان المتغير هو الحاسوب والمتغير التابع هو المهارة وكانت اداة البحث اختبار مهاري تضمن (25) فقرة واختبار تحصيلي تضمن (40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد وكانت الوسيلة الاحصائية في تحليل النتائج هي الاختبار التائي لاستخراج الفروق بين المجموعتين واطهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط الدرجات ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبارين المهاري والتحصيلي. (عطا، 2004) دراسات اجنبية

1- دراسة ويرنر (werner)(1990) امريكا في الجغرافية

تضمن حجم العينة (30) طالب جامعي في جامعة امريكا وقسم الى مجموعتين تجريبية وتضمنت (15) طالباً وضابطة وتضمنت (15) طالباً وكانت المتغير المستقل هو الحاسوب اما المتغير التابع فهو رسم الخرائط والاتجاهات نحو الرسم بالحاسوب وكانت اداة الاختبار هو اختبار مهاري في رسم الخرائط ومقياس للميل نحو الحاسوب اما الوسائل الاحصائية المستخدمة هو اختبار T-test فكانت النتائج التي توصل اليها هو وجود فروق دالة ولصالح المجموعة التجريبية والميل نحو استخدام الحاسوب. (Werner، 1990)

2- دراسة Bruno 1990 امريكا في الجغرافية

تضمنت عينة الدراسة (100) طالب جامعي (50) تجريبية و (50) ضابطة في جامعة امريكا وكانت المتغير المستقل هو (الفيديو) والمتغير التابع هو التحصيل والاتجاهات نحو مهارة رسم الخرائط وكانت اداة الاختبار هو اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات والوسيلة الاحصائية المستخدمة هي T-test فكانت نتيجة الدراسة هي زيادة تحصيل المجموعة التجريبية وزيادة الميل نحو استخدام الفيديو في دروس الخرائط. (Bruno، 1990)

3- دراسة cardinal & smith 1994 امريكا في الجغرافية

كانت عينة الدراسة تتألف من (60) طالب جامعي قسمت الى مجموعتين تجريبية وتتكون من (30) طالب وضابطة وتتكون من (30) طالبة وكان المتغير المستقل هو الحاسوب استراتيجيات تعليمية والمتغير التابع هو التحصيل وكانت اداة الاختبار هو اختبار تحصيلي اما الوسيلة الاحصائية المستخدمة فهي T-test فكانت نتيجة الدراسة (وجود فروق دالة احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية). (cardinal، 1990)

مدى الافادة من الدراسات السابقة

- 1- في اجراءات السلامة الداخلية والخارجية لإجراءات البحث.
- 2- في اعداد وبناء ادوات البحث
- 3- في الافادة من اسلوب اجراء التكافؤ الذي اتبعته الدراسات السابقة حيث تم اختيار ما يناسب البحث الحالي.

الفصل الثالث

أولاً - التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي هو استراتيجية يضعها الباحث لجمع المعلومات وضبط المتغيرات التي يمكن ان تؤثر على الاجراءات عملية التحليل للاجابة عن اسئلة البحث وعلى الباحث ان يختار التصميم المناسب الذي يوفر حداً مقبولاً من الصدق لنتائج البحث. (عودة وملكاوي، 1992، ص132)

كذلك ان عملية اختيار التصميم التجريبي ضرورة في كل بحث تجريبي وهو اجراء يوفر للباحث سبلاً كفيلاً للوصول الى النتائج المبتغاة بوصفه اداة تساعده في تخطي كافة العقبات التي تصادفه. (ملحم، 2005، ص228)

نوع الاختبار	المتغير المستقل	المجموعة
تحصيل	الحاسوب كوسيلة تعليمية	التجريبية
بعدي	الطريقة الاعتيادية	الضابطة

مخطط يبين التصميم التجريبي المستخدم للبحث

تتمثل المجموعة التجريبية المجموعة التي يتعرض افرادها للمتغير المستقل (الحاسوب) والمجموعة الضابطة هي التي تدرس بالطريقة الاعتيادية وتخضع المجموعتان للاختبار التحصيلي النهائي.

ثانياً: مجتمع البحث:

ان مجتمع البحث هو مجموعة العناصر او الافراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة او مجموعة المشاهدات او القياسات التي جمعت من تلك العناصر. (صبحي واخرون، 2000، ص181)

بالإضافة الى ان مجتمع البحث يعتبر من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية لانها تتطلب دقة بالغة اذ تتوقف عليها اجراءات البحث وكفاءة نتائجه. (شفيت، 2001، ص98)

وبما ان مجتمع البحث يتحدد بدراسة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط فان مجتمع البحث يتكون من:

أ- المادة الدراسية وتتمثل بالموضوعات الجغرافية المقررة للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014- 2015) م

ب- عينة الدراسة: تم اختيار عينة المدارس قصدياً وتم اختيار متوسطة الانوار للبنات (الصف الثاني المتوسط) والتابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى وذلك لقرب المدرسة من مكان عمل الباحثين.

ت- عينة الطالبات:

تم اختيار الصف الثاني المتوسط كمرحلة وسط بين الاول والثالث الفصل الدراسي الاول للعام (2014- 2015) م. يضم الصف الثاني (4) شعب وقد حاولت الباحثة التي قامت بتطبيق التجربة بدلا من زميلها تحقيق التوزيع المتكافئ للطالبات على الشعب. وقد اعتمدت الباحثة على السحب العشوائي في تحديد مجاميع البحث التجريبية اذ اختيرت شعبة (ب) عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية تدرس بطريقة الحاسوب في حين كانت شعب(ج) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

ت	المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الراسبات	العدد النهائي	المجموع الكلي للعينة
1	التجريبية	ب	45	4	41	80
2	الضابطة	ج	43	4	39	

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

قامت الباحثة التي طبقت التجربة بإجراء عملية التكافؤ في بعض المتغيرات التي يعتقد ان لها تأثير في نتائج التجربة، اذ اشارت بعض الادبيات والدراسات الى ان التحصيل السابق يؤثر على التحصيل اللاحق (السعدي، 1981، ص31). وعليه يتم إجراء المعالجات في المتغيرات الآتية:

أ- درجات الطالبات في مادة الجغرافية للصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2013-2014 م:

كافئة الباحثة مجموعتي البحث للتحصيل الدراسي معتمدة على سجلات الدرجات التي اعدتها ادارة المدرسة، وملحق (1) يوضح ذلك وبعد حساب متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة تم استخراج التباين والانحراف المعياري والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (T-test)، ظهر ان الفرق لم تكن ذا دلالة احصائية اذ ان القيمة التائية المحسوبة هي (0,177) اصغر من قيمة الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (78) وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي السابق وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

مجموعي البحث	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	41	61,66	86,83	9,31	78	0,177	1,98
الضابطة	39	57,97	90,44	9,50			

ب- العمر الزمني:

احتسب العمر الزمني للطالبات بالاشهر بالاعتماد على المعلومات الخاصة في البطاقات المدرسية لافراد العينة ملحق (2) اذ بلغ متوسط اعمار الطالبات في المجموعة التجريبية (159,62) شهراً والمجموعة الضابطة (161,84) وباستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين اتضح ان الفرق بين متوسطي عمر المجموعتين لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1,09) في حين كانت القيمة الجدولية (1,98) عند هذا المستوى، وبذلك فان المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

مجموعي البحث	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	41	159,62	72,24	8,49	78	1,09	1,98
الضابطة	39	161,84	97,55	9,87			

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في التصميم التجريبي للبحث:

1- الحوادث المصاحبة:

لم يتعرض افراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة الى اي حوادث او ظروف تعرقل سير التجربة لهم او تؤثر فيها، لذا امكن تقادي اثر هذا العامل.

2- الاندثار التجريبي:

البحث الحالي لم تتعرض اليها الطالبات الى اي انقطاع او ترك او انتقال خلال مدة التجربة، او اي حوادث اخرى تذكر لكلا مجموعتي البحث.

3- الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية المستخدمة في هذا البحث كانت متماثلة منها (الكتاب المدرسي المقرر، خريطة الوطن العربي، السبورة، الطباشير) فيما عدا جهاز الحاسوب يستخدم الى المجموعة التجريبية كوسيلة تعليمية.

خامساً: متطلبات البحث:**1- تحديد المادة العلمية:**

حددت الباحثة المادة العلمية الى سندرسي في اثناء التجربة وتضمنت الفصلين الاول والثاني (الباب الاول) من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه على طلبة الصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية للعام الدراسي 2014-2015 م ط 27 وهي كالاتي:

- الفصل الاول - الوطن العربي - مساحته - شكله - حدوده - موقعه
- الفصل الثاني - الخصائص الطبيعية - التضاريس - المناخ والنبات الطبيعي - الموارد المائية (ص3-50).

2- صياغة الاهداف السلوكية:

تعد صياغة الاهداف السلوكية للمواد الدراسية ضرورة تربوية وتعليمية في توجيه تدريس هذه المواد وطرائق تدريسها ومن خلال اطلاع الباحثان على الاهداف التي اعدتها وزارة التربية لمادة الجغرافية والخاصة بالمرحلة المتوسطة وجدها اهداف عامة تتصف بالشمول والعمومية وصعوبة القياس ملحق (3).

لذا اعتمد الباحثان في صياغة الاهداف السلوكية على تجزئة الاهداف العامة لمادة الجغرافية ومحتوى المادة الدراسية على وفق منهج بلوم (Bloom) للمستويات الثلاثة الاولى من المجال المعرفي وهي (التذكر، الفهم، التطبيق) لكون هذه المستويات ملائمة بطلبة هذه المرحلة الدراسية ومن اجل اعتمادها في اعداد الخطط التدريسية لكلا المجموعتين وفي بناء الاختبار التحصيلي لذا تم عرض هذه الاهداف على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وطرائق التدريس وتدرسي مادة الجغرافية ملحق (4) وبعد التحليل على اكثر من (80%) اساس ولابقاء الهدف السلوكي، لذلك بقيت الاهداف جميعها وبالغة (58) هدفاً سلوكياً ملحق (5) موزعة على محتوى الموضوعات للفصلين الاول والثاني من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط.

3- تحديد اداة البحث (الاختبار التحصيلي البعدي)

بعد الاختبار من اهم ادوات القياس والتقويم الصفي لانها الاداة التي تمثل توضيح مدى تحقيق اهداف المادة الدراسية والى مستوى وصول الطالب، وما تحقق لديه من انتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة وتوافقها مع الاهداف المخططة، فضلاً عن امكانية استخدام نتائج الاختبارات في عملية تقويم طرائق التدريس المستخدمة. (قطامي، 1998، ص884)

4- اعداد الخريطة الاختبارية:

من المتطلبات الاساسية في اعداد الاختبارات التحصيلية اعداد الخريطة الاختبارية لانها تكفل اختيار عينة ممثلة تقيس الاهداف وتتضمن توزيع فقرات الاختبار للمادة المراد قياسها وتضع تقدير لعدد الاسئلة التي يجب ان يتكون منها الاختبار وعدد الامثلة التي يحتاجها كل نوع من الاهداف التي يؤمل تحقيقها بالاختبار (ابو صالح، 2000، ص173).

لذا اعد الباحثان خريطة اختبارية تتضمن الفصلين الاول والثاني من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط والاهداف السلوكية للمستويات الثلاث الاولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (التذكر، الفهم، والتطبيق) وقد حددت نسبة اهمية مستويات الاهداف الثلاث - تبعاً لمستوى كل فصل وجدول (4) يوضح ذلك: (الخريطة الاختبارية لاعداد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي)

الفصل	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	التذكر %42,5	الفهم %42,5	التطبيق %15	فقرات الاختبار
الفصل الاول	12	24	5	5	2	12
الفصل الثاني	38	76	12	12	4	28
المجموع من %100	50	%100	17	17	6	40

5- صياغة فقرات الاختبار:

تعد فقرات الاختبار الموضوعية من اهم الوسائل لقياس تحصيل الطلبة، لذا صاغ الباحثان اختبارهما بصيغة الاختبار، كونه افضل انواع الاختبارات الموضوعية، واكثرها شيوعاً واستعمالاً، لانها تتصف بالصدق الثبات عن غيرها من فقرات الاختبارات الموضوعية الاخرى، بعد ذلك بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية (40) فقرة من نوع اختبار من متعدد.

أ- صدق الاختبار (test - validity):

يعد الصدق من الشروط المهمة والاساسية التي ينبغي ان تتوفر في اداة البحث، ويعد الاختبار صادقاً عند تاديته الغرض الذي اعد من اجله او مدى قياسه لما اعد اليه (عودة - 1998، ص 85) وقد استخدم الباحثان الصدق الظاهري (face) وصدق المحتوى (content) لكي يكون الاختبار الذي اعده الباحثان صادقاً ومحققاً للاهداف التي صمم من اجلها، قاموا بعرض فقرات الاختبار بصيغته الاولى على لجنة من المحكمين المختصين ملحق (4) في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وتدریس مادة الجغرافية لمعرفة المستوى الذي تقيسه الفقرات لمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وتغطيته لمحتوى الفصلين الاول والثاني من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر للصف الثاني المتوسط وفي ضوء ما ابدوه من اراء ومقترحات عدلت بعض الفقرات وكان المعيار الذي اتخذه الباحثان بشأن حذف فقرة او اعادة صياغتها اذ تتفق الاراء بنسبة (80%) فاكثر من اراء المحكمين من الاساتذة المتخصصين حول صلاحية الفقرة، وبذلك تم الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار الملحق (6).

ب- العينة الاستطلاعية لتطبيق الاختبار (التحليل الاحصائي للاختبار)

طبقت الباحثة التي قامت بالتجربة بدلا عن زميلها الاختبار على عينة استطلاعية (من مجتمع البحث) ممثلة للعينة الاساسية مؤلفة من (80) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط في ثانوية الاستقلال للبنات* اختبرت عشوائياً بعد ان تاكدت الباحثة من دراستهن للمادة العلمية قيد البحث، وقد استهدفت الباحثة من ذلك:
اولاً: تحديد الزمن المناسب للاختبار.

ثانياً: تحليل فقرات الاختبار من حيث مستوى صعوبة وقوة تمييز الفقرات.

ثالثاً: تحليل البدائل وحساب معامل الثبات، وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان وقت الاجابة استغرق زمن (45-55) دقيقة اي بمتوسط قدره (50) دقيقة.

ت- ثبات الاختبار (reliability):

يقصد به ان يعطي النتائج نفسها تقريباً اذا ما تكرر تطبيقه على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها، بعد مدة زمنية محددة (محمد، 1988، ص 113).

ويشير الى الدرجة العالية من الدقة والتجانس فيما يزودنا به من معلومات عن السلوك المفحوص (عودة، 1998، ص345). وبالاعتماد على ذلك تكون هنالك امكانية حسابه للموازنة بين فئتين من القياسات اخذت تحت نفس الظروف وان احد الطرائق لقياس معامل ثبات (مدى الاتساق بين القياسات) هي اتساق حيث يطبق الاختبار مرة واحدة ثم تجزء فقراته الى

جزئين متساويين، وعلى اساس الارقام الفردية والزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (person) بلغ معدل ثبات الاختبار (0,73) وبعد اجراء التصحيح باستعمال معادلة اسبيرمان براون (spearman prawn) اصبح (0,85) هو معامل ثابت جيد ومقبول بالنسبة للاختبارات غير المقننة (محمد، 1988، ص70-71). ويشير (ليكرت) ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون بين (62% - 93%) (crronlund: 1965,p125)

6- اعداد الخطط التدريسية:

الخطط التدريسية هي واحدة من متطلبات التدريس الناجح لذا اعدت الباحثة خطط تدريسية يومية للموضوعات التي قامت بتدريسها بنفسها خلال مدة التجربة حيث جاءت الخطط التدريسية متفقه ومادة بحث، بلغ عدد الخطط التدريسية (12) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية) التي تدرس مادة الجغرافية على وفق استعمال الحاسوب، والضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية).

7- اجراءات تطبيق التجربة:

أ- اسلوب تنفيذ التجربة

- بعد اعداد متطلبات البحث وادواته من قبل الباحثان باشرت الباحثة اجراءات تنفيذ التجربة على وفق ما ياتي:
- تنظيم جدول الدروس الاسبوعية لموضوعات المادة المقرر تدريسها طول مدة التجربة لعينة البحث وبالتعاون مع ادارة مدرسة الانوار المتوسطة للبنات ومدرسة مادة الجغرافية.
- تم اجراء التجربة حسب الجدول المعد اليومي لايومي الاثنين والاربعاء من كل اسبوع لتدريس طالبات مجموعتي البحث بواقع حصتين لكل مجموعة، علماً ان حصص مادة جغرافية الوطن العربي هي حصتان في الاسبوع.
- بدأت الباحثة بتطبيق التجربة في يوم الارباء 2014/10/1 وحسب الجدول اليومي، وفي ضوء الخطط التدريسية اليومية المعدة لتحقيق هدف البحث، فالمجموعة التجريبية درست باستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية، وتم تدريس المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الاعتيادية التقليدية، وتضم عدة طرائق منها الالقاء واسلوب الاستجواب والمناقشة واساليها، اضافة الى استعمال الوسائل والادوات التقنية لكلا المجموعتين مع اعتماد اسلوب التحضير اليومي المسبق لموضوع الدرس من قبل الطالبات المراد تدريسيه، علماً ان المجموعة التجريبية تدرس طالباتها المواضيع الجغرافية داخل مختبر الحاسوب الموجود في المدرسة.
- قامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسها باعتبارها مدرسة مادة جغرافية الوطن العربي، استغرقت مدة التجربة (6) اسابيع وانتهت بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي وتم اختبار الطالبات قبل اسبوع من انتهاء التجربة بموعد الاختبار البعدي.

ب- تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي البحث:

- طبقت الباحثة الاختبار البعدي من يوم الارباء 2014/11/19 في الحصة الثانية لكننا المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتعاون مع ادارة المدرسة ومدرسة المادة المتخصصة.

ت- اسلوب تصحيح الاختبار:

- بعد تطبيق الاختبار خصصت الباحثة درجة واحدة لكل اجابة صحيحه، وصفر لكل اجابة خاطئة وعملت الفقرات المتروكة معاملة الفقرات الخاطئة، وتراوحت درجات طالبات مجموعتي البحث بين اعلى درجة (36) وادى درجة (13) ملحق (7).

8- الوسائل الاحصائية المستخدمة في اظهار نتائج البحث:

- أ- الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين.
- ب- معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.
- ت- معادلة سبيرمان - براون: استخدمت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار درجات الفقرات الزوجية والفردية، وبعد ان استخراج بمعامل ارتباط بيرسون.
- ث- معامل الصعوبة: استخدم في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
- ج- معامل قوة تمييز الفقرة: لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.
- ح- النسبة المئوية: لمعرفة النسبة التي حصلت عليها الفقرة المحددة من قبل الاساتذة المحكمين.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج

يعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي توصل اليها هذا البحث بعد اتمام اجراء تجربة بحثهما على وفق الاجراءات التي اشارت اليها في في الفصل الثالث، حيث قما بعرض النتائج التي اسفرت عنها هذه التجربة واختبار دلالة الفروق الحاصلة بين درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام الاختبار التائي (t-test) للتحقيق من فرضية البحث والكشف عما اذا كانت فرضية البحث مقبولة او مرفوضة، وعليه قام الباحثان بما ياتي:

مقارنة نتائج مجموعتي البحث: تم مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيية والضابطة في ضوء الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق بعد انتهاء اجراء التجربة وكما موضح في جدول (5).

يلاحظ من جدول (5) وجود فروق بين متوسط درجات مجموعتين البحث التجريبيية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبيية التي درست باستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية، فقد تفوقت في الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق بعد انتهاء تجربة البحث على المجموعة الضابطة التي درست طالباتها على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية)، اذ ظهر ان متوسط المجموعة التجريبيية (27,658) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (6,49) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (78) وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية القائلة (ليس هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبيية التي تدرس طالباتها مادة جغرافية الوطن العربي باستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق بعد انتهاء تجربة البحث.

جدول (5) يوضح ذلك

مجموعتي البحث	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	41	27,658	15,93	3,99	78	6,49	1,98
الضابطة	39	22,153	18,08	18,08			

ثانياً: تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي توصل اليها هذا البحث اذ اظهرت تفوق استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة الجغرافية على الطريقة الاعتيادية (التقليدية) وهذا ما يدل على اثر فاعلية استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية في عملية التدريس لذا جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (السلطاني 1994) ودراسة (الباوي 1995) ودراسة (مصطفى 1999) ودراسة (عطا 2004) ودراسة (ويرنر 1990) لذا تعزى هذه الافضلية لاستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية وذلك للأسباب التالية:

- 1- فاعلية وإيجابية الحاسوب كوسيلة تعليمية تقنية مشوقة من مزاياها هي ملاءمتها لمستوى اعمار ونضج الطالبات في هذه المرحلة من الدراسة مما جعل الطلبة اكثر نشاطاً في عملية التعليم.
- 2- التدريس من خلال الحاسوب كوسيلة تعليمية يوفر فرصة تعليمية موحدة لجميع الطالبات وتفاؤل مستمر وانشداد الانتباه بكل شوق وحرية اضافة الى توعية بالوسائل التعليمية المستخدمة في عرض الدرس.
- 3- اسلوب عرض الدرس من حيث الصوت والصورة والايخارج الفني كل ذلك كان له الاثر في اهتمام طالبات المجموعة التجريبية لعرض الدرس من خلال الحاسوب.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان في بحثهما الحالي استنتجا ما ياتي:

- 1- ان استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الثاني المتوسط اسهمت في رفع مستواهن وتفكيرهن نحو تلك المادة.
- 2- ان استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية في عملية تدريس الموضوعات الجغرافية يتطلب من مدرس هذه المادة وقتاً وجهداً اضافيين ودراسة ومعرفة مسبقة في الاستعمال لهذه الالة التقنية اكثر من ما هو في تدريس الطريقة الاعتيادية (التقليدية) القائمة على الحفظ والتلقي والاسماع لما يقوله المدرس في حقائق ومعلومات.
- 3- ان استعمال الحاسوب اكثر اثراً و فاعلية من اساليب التدريس التقليدية.
- 4- ان التعليم عن طريق استعمال الحاسوب يبعث في نفوس الطالبات البهجة والشوق والسرور ويدفعهن الى حب الاصغاء والاطلاع على الحقائق والمعلومات وفهمها ورفع الكفاية التعليمية لديهن.

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها هذا البحث يوصي الباحثان ما ياتي:

- 1- التاكيد على استعمال الة الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة الجغرافية لطلبة المرحلة المتوسطة.
- 2- تدريب مدرسي الجغرافية على استعمال الحاسوب وذلك من خلال فتح دورات تدريبية كوسيلة حديثة في التدريس.
- 3- التاكيد على توفير وسائل وتقنيات تعليمية حديثة ومنها اجهزة الحاسوب كوسائل تعليمية تعين مدرس مادة الجغرافية على تدريس المادة على وفق ذلك.
- 4- ضرورة اعتماد استعمال اجهزة الحاسوب في جميع المواد الاجتماعية ومنها مادة الجغرافية.

خامساً: المقترحات

يمن خلال اجراءات هذا البحث واستكمالاً لما توصلت اليه النتائج يقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية:

- 1- ضرورة اجراء دراسات مماثلة على عينات ومراحل دراسية اخرى.
- 2- ضرورة اجراء دراسات مقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسات الحالية.

3- ضرورة اجراء دراسات مماثلة لهذا البحث على مواد دراسية اخرى.

4- ضرورة اجراء دراسة باستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية في تنمية انواع التفكير وحسب متغير الجنس.

المصادر

1. ابو سرحان، عطيه عودة، 2000، دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج العربي للنشر، عمان.
2. ابو صالح، محمد صبحي واخرون (2000)، القياس والتقويم، ط1، صنعاء اليمن، مطابع الكتاب المدرسي.
3. الامين شاکر محمود، واخرون، 2000، اصول تدريس المواد الاجتماعية، ط7، بغداد، مطبعة تونس.
4. جريو، داخل حسن وجاسم، اسماء غالب، 1987، اساسيات الحاسبة الالكترونية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، دار الكتب للطباعة والنشر.
5. الجغم، جهاد محمد، 2004، البرامج الحاسوبية، الوطن دليكم موقع الانترنت، دولة قطر للاعلام والتسويق، تنمية وتنوير على الموقع
6. جونز، جون هيجنز وتم (1990)، الحاسبة الالكترونية في تعلم اللغات، ترجمة صباح صليبي واخرون، مراجعة زكي الجزائري، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
7. حميدة، امام مختار واخرون، 2000، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج2، ط1، مكتبة الزهراء الشرق، مصر.
8. الحيلة، محمد محمود، 2000، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة.
9. الحيلة، محمد محمود، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة، 1989.
10. خليف، زهير ناجي، 2001، استخدام الحاسوب وملحقاته في اعداد الوسائل التعليمية، بحث مقدم للمشاركة في مؤتمر العملية التعليمية في عصر الانترنت للفترة من 9-10 مايو، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، قلقيلية، فلسطين.
11. زيتون عايش محمد، 1994، اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.
12. زيدان، محمد مصطفى، 1982، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، جدة، دار الشروق.
13. السعدي، قيس مخشخش (1981)، دافع الانجاز الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف السادس الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشور، مكتبة التربية، جامعة بغداد.
14. السكران، محمد، 2002، اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان، الاردن.
15. السلطاني، زينب محسن حسان، 1994، اثر استخدام الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
16. سمارة، عزيز واخرون، 1989، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مطبعة دار الفكر للنشر، عمان، الاردن.
17. شفيق، محمد، 2001، البحث العلمي الخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية، الاسكندرية، المكتبة الجامعية.
18. صبحي واخرون، 2000، مقدمة في الطرائق الاحصائية، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
19. طهوب، رضوان، 2001، استخدام الوسائل المتعددة في تصميم المسافات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات، بحث تطبيقي في جامعة بولنيك، فلسطين، هندسة الكهرباء والحاسوب، الخليل، شبكة المعلومات الدولية، (الانترنت).
20. عطا، جنان حسين، فاعلية استخدام الحاسوب لتنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طالبات الصف الاول متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية، 2004.

21. علي موفق حياوي، 1990، اسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماتها، دار الكتب للطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
22. عودة، احمد سليمان (1998)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.
23. عودة احمد سليمان والملكاوي فتحي حسن، 1992، اساسيات البحث العلمي في مادتها، مجلة الفتح العدد 9، جامعة ديالى، كلية المعلمين.
24. عيسى سالم محمد، 2004، مبادئ التخطيط للتربية، تمارين عملية، جامعة الامارات العربية المتحدة، قسم الجغرافية، متوفر على موقع الانترنت
25. الغراء، فاروق حمدي، 1987، دور التقنيات التربوية في تطوير بعض عناصر المنهج المدرسي، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، عدد 23، سنة الثانية، الرياض.
26. الفار، ابراهيم عبد الوكيل، (1998)، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي.
27. القاود، ابراهيم، اثر تزويد طلاب الصف الثاني بالاهداف السلوكية، العدد 2، 1992.
28. القرشي، احسان كاظم، 1987، البرمجة بلغة البيسك، ط1، مطبعة الديواني، بغداد.
29. قطامي، يوسف (1998)، سيكولوجية التعلم الصفي، ط2، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
30. المثلوني، الهادي واخرون، 2002، قاموس الجغرافية، اشرف علي لبيب، مطبعة نورسود، ط1.
31. محمد، محمد رمضان (1988)، الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، ط1، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
32. الملاك، حسن علي حسين، اثر استخدام طريقة التعليم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في بحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، عمان، 1995.
33. ملحم، سامي محمد، 2005، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان الاردن.
34. ميخائيل، انطاليوس (1997)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق.

المصادر الأجنبية

- 1- Bruno,erlese, m. (1990) maps literacy: designing an instructional videotape to teach mape reading skills to high school students dissertation abstracts international vol. 50 ap 2462.
- 2- Cardinal.lorett and smith Charles.(1994)the effect of computer assisted learning strategy training on the achievement of learning objectives, journal of educational computing research vol.(10) no.2 great Britain press ltd.
- 3- Cronlund. N.1965 measurement and evaluation in teaching new York macmillan company.
- 4- Welch, R.M.Remillard.and J.albert(1992) integration of gps.remote sensing and Gis. Technolges for cosast al resource.management". vol. 56 no. 11. P.p.1571- 1578.
- 5- Werner, j(1990) an experiment to determin the effectiveness of computer use in drojection instruction dissertation abstracts international vol.52.

ملحق رقم (1)

اسماء الخبراء

ت	الاسم	اللقب العلمي	الجامعة والكلية
1	د. ثناء يحيى الحسو	استاذ مساعد	جامعة بغداد
2	د. زينب علي عبد الحسين	مدرس	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية
3	د. لطيف ماجد المشهداني	استاذ	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية
4	د. نجدت رؤوف عبد الرضا	استاذ	جامعة بغداد
5	د. قاسم يوسف شتيت	استاذ مساعد	الجامعة المستنصرية كلية التربية

ملحق (2)

الاهداف السلوكية / بصفتها النهائية

جعل الطالب بعد الانتهاء من تدريس مادة جغرافية الوطن العربي والمتضمنة في الفصلين الاول والثاني من الكتاب

المقرر للصف الثاني المتوسط وقيامه بالنشاطات التعليمية قادراً على ان:

ت	الاهداف السلوكية	مستوى الهدف			يحتاج الى تعديل	غير صالح	صالح
		معرفة	فهم	تطبيق			
1-	يعرف الوطن العربي						
2-	يحدد مساحة الوطن العربي						
3-	يشير على الخارطة الى شكل الوطن العربي						
4-	يرسم خارطة الوطن العربي في كراس الخرائط						
5-	يشير الى حدود الوطن العربي على الخارطة						
6-	يوضح على الخارطة الحدود الطبيعية التي تحيط بالوطن العربي						
7-	يبين اهم القارات التي يمتد فيها الوطن العربي						
8-	يقارن بين مساحة الوطن العربي ومساحة قارتي اوربا و استراليا						
9-	يذكر اهم البحار التي تحيط بالوطن العربي						
10-	يشير على الخارطة الى اهم الموانئ التجارية في الوطن العربي						
11-	يوضح على الخارطة الى اهم المضائق في الوطن العربي						
12-	يميز البحار المحيطة بالوطن العربي						
13-	يبرز اهمية الوطن العربي في النقل العالمي						
14-	يذكر اهم المحيطات التي يقع عليها الوطن العربي						
15-	يسمي اهم الجبال التي تقصل الوطن العربي عن البلدان المجاورة له						
16-	يفسر العلاقة بين الوطن العربي والدول المجاورة						
17-	يذكر السنة التي تم بها فتح قناة السويس						
18-	يسمي الخط الحديدي الذي فكر به الالمان للوصول الى الخليج العربي						
19-	يوضح اهمية موقع الوطن العربي الاستراتيجية بالنسبة للعالم						
20-	يعلل اسباب اهتمام الدول الاستعمارية بموارد الوطن العربي						

الفصل الثاني - الخصائص الطبيعية للوطن العربي	
التضاريس، المناخ، النبات الطبيعي، الموارد المائية	
21-	يرسم خارطة الوطن العربي موضحاً عليها اقسام السطح
22-	يحدد على الخارطة هضاب الوطن العربي في قسميه الاسيوي والافريقي
23-	يعلل اسباب انكسار هضبة الوطن العربي في بعض اجزائها
24-	يسمي اشكال سطح الوطن العربي
25-	يوزع على الخارطة المرتفعات الجبلية
26-	يذكر اهم السلاسل الجبلية في الوطن العربي
27-	يوضح على الخارطة سلاسل جبال البحر الاحمر وانواعها واقسامها
28-	يشير على الخارطة الى اقسام جبال بلاد الشام والعراق
29-	يحدد على الخارطة الى اقسام جبال بلاد الشام
30-	يبين اهمية سلسلة جبال بلاد الشام الغربية من الناحية الاقتصادية
31-	يوضح اهمية سلاسل جبال العراق من الناحية الاقتصادية
32-	يذكر اهم السهول المحصورة بين سلاسل جبال العراق
33-	يسمى اعلى قمة جبل من جبال العراق
34-	يشير على الخارطة الى سلاسل جبال الاطلس في المغرب العربي
35-	يسمى انواع سلاسل جبال الاطلس في بلاد المغرب العربي
36-	يؤشر على الخارطة الى انواع السهول في الوطن العربي
37-	يعلل اسباب تكوين سهل العراق الرسوبي والدلتا في مصر العربية
38-	يعدد العوامل التي تؤثر في مناخ الوطن العربي
39-	يشرح ظروف ظروف مناخ الوطن العربي صيفاً وشتاءً
40-	يؤشر على الخارطة الى الاقليم المناخي التي يتاثر بها الوطن العربي
41-	يوضح انواع النبات الطبيعي في كل اقليم من الاقاليم المناخية
42-	يفسر اسباب الجفاف الذي يسود معظم اجزاء الوطن العربي
43-	يبين اهمية النبات الطبيعي في اعتدال الجو في فصل الصيف
44-	يوضح اهمية النبات الطبيعي في الوطن العربي من ناحية اقتصادية
45-	يعرف الموارد المائية في الوطن العربي
46-	يعدد مصادر المياه في العالم والوطن العربي بشكل خاص
47-	يرسم خريطة الوطن العربي مبيناً فيها توزيع المطر فيه
48-	يعرف المياه الجوفية
49-	يبين اهمية المشاريع الاروائية في الصحارى العربية
50-	يؤشر على خارطة الوطن العربي الى الانهار الطويلة فيه
51-	يسمى انهار المغرب العربي الفصلية التي تعتمد على سقوط الامطار
52-	يسمى البلدان التي ينبع منها نهر النيل
53-	يقارن بين نهري دجلة والفرات
54-	يذكر اهمية روافد نهري دجلة والفرات
55-	يبين اهمية نهري دجلة والفرات للعراق من الناحية الاقتصادية والحضارية
56-	يوضح اهمية نهر النيل لمصر والسودان من الناحية الاقتصادية والحضارية

57-	يسمي انهار بلاد الشام التي تصب في البحر المتوسط والبحر الميت					
58-	يقارن بين نهري دجلة والفرات من جهة ونهر النيل من جهة اخرى					

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي في صورته النهائية عندما طبق على عينة البحث)

تعليمات الاختبار

الاسم:

الشعبة:

عزيزي الطالب:

الاختبار الذي بين يديك:

- يتضمن هذا الاختبار (40) سؤالاً (فقرة) نوع الاختبار من متعدد.
- يتألف كل سؤال من عبارة متبوعة باربعة اختيارات (بدائل واحد منها فقط صحيح، المطلوب منك وضع علامة () مقابل الاجابة الصحيحة على انموذج الاجابة.

مثال ذلك:

المياه الجوفية هي التي:

- أ- توجد في باطن الارض
- ب- تجري على سطح الارض
- ج- تجري في الانهار
- د- توجد في البحار والمحيطات

فالخرف الدال على الاجابة الصحيحة هو الخرف (أ) كما موضخ بالشكل الاتي

رقم الفقرة	بدائل الاجابة			
1	أ	ب	ج	د

- لا تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك
- اجب عن جميع الاسئلة (الفقرات).

الباحثان

1- نعني بالوطن العربي هو ارض:

- أ- خضراء
- ب- تحيط بها الجبال
- ج- متصلة جغرافياً ما بين المحيط
- د- تحيط بها المياه

2- مساحة الوطن العربي تقدر بـ:

- أ- 9 مليون كم²
- ب- 14 مليون كم²
- ج- 12 مليون كم²
- د- 20 مليون كم²

- 3- الوطن العربي شكله:
 أ- دائري
 ب- مستطيل
 ج- مربع
 د- مثلث
- 4- حدود الوطن العربي اكثرها تحيط بها:
 أ- جبال
 ب- مياه
 ج- سهول
 د- وديان
- 5- اكثر مساحة الوطن العربي تتشكل من:
 أ- هضاب
 ب- سهول
 ج- تلال
 د- جبال
- 6- حدود الوطن العربي اكثرها:
 أ- طبيعية
 ب- صناعية
 ج- سياسية
 د- غابات
- 7- يقع الوطن العربي بالنسبة للعالم في:
 أ- شرقية
 ب- وسطية
 ج- غربية
 د- جنوبية
- 8- مساحة الوطن العربي اكبر من مساحة:
 أ- اسيا
 ب- الامريكيتين
 ج- اوربا
 د- المحيط الهادي
- 9- البحر الذي يطل عليه الوطن العربي هو:
 أ- البحر الاسود
 ب- بحر ايجيه
 ج- بحر البلطيق
 د- البحر المتوسط
- 10- المضيق الذي يربط البحر المتوسط بالمحيط الاطلسي هو:
 أ- باب المندب
 ب- هرمز
 ج- جبل طارق
 د- تيران
- 11- ميناء تجاري مهم في جمهورية مصر العربية هو:
 أ- البصرة
 ب- الاسكندرية
 ج- اللاذقية
 د- العقبة
- 12- تقع المغرب وموريتانيا على المحيط:
 أ- الاطلسي
 ب- الهادي
 ج- الهندي
 د- المنجم الشمالي
- 13- تفصل سوريا والعراق عن تركيا جبال:
 أ- الاطلسي
 ب- طوروس
 ج- امانوس
 د- زاغروس

- 14- تحيط بالعراق و سوريا كل من دول الجوار:
- أ- كينيا واوغندا
ب- اسبانيا والبرتغال
ج- تركيا وايران
د- باكستان وافغانستان
- 15- تم فتح قناة السويس في سنة:
- أ- 1869
ب- 1909
ج- 1882
د- 1914
- 16- اهتمت الدول الاستعمارية بالوطن العربي بعد اكتشاف:
- أ- الفحم
ب- النفط
ج- الحديد
د- الماس
- 17- سطح الوطن العربي يقسم الى:
- أ- قسمين
ب- اربعة اقسام
ج- ثلاثة اقسام
د- خمسة اقسام
- 18- يفصل هضبة الوطن العربي البحر:
- أ- الاحمر
ب- العربي
ج- المتوسط
د- الميت
- 19- جبال الاطلس والعراق جبال:
- أ- انكسارية
ب- بركانية
ج- التوائية
د- تحاتية
- 20- تعد جبال بلاد الشام الغربية جيدة اقتصادياً بسبب:
- أ- كثرة الامطار عليها
ب- قلة الممرات فيها
ج- قلة ارتفاعها
د- بعدها عن طرق النقل
- 21- اعلى قمة جبل في العراق هي:
- أ- اوراس
ب- هلکرد
ج- حميرن
د- الشيخ
- 22- تعد جبال العراق ذات اهمية اقتصادية بسبب كثرة:
- أ- السكان
ب- طرق المواصلات
ج- المصانع
د- المصايف
- 23- اهم السهول المحصورة بين السلاسل جبال العراق هي سهل:
- أ- مراكش
ب- السندي وشهرزور
ج- العاص
د- مرج عمران
- 24- تكون سهل العراق الرسوبي بسبب ترسبات نهر:
- أ- الاردن
ب- النيل
ج- دجلة والفرات
د- اليرموك

- 25- تزيد كميات المطر السنوي في اقليم مناخ البحر المتوسط على:
- أ- 500ملم
ب- 1000ملم
ج- 900 ملم
د- 1500 ملم
- 26- غلبة الصفة النارية على مناخ الوطن العربي لابتعاد عن:
- أ- الصحارى
ب- الجبال
ج- البحار
د- القطبين
- 27- تسقط الامطار في الاقسام الشمالية من الوطن العربي في فصل:
- أ- الصيف
ب- جميع الفصول
ج- الخريف
د- الشتاء والربيع
- 28- اهم الاشجار التي نقلها الانسان الى اقليم مناخ البحر المتوسط هي اشجار:
- أ- الحمضيات والكروم
ب- الصنوبر
ج- النخيل
د- السرو
- 29- الجفاف الذي يسود معظم اجزاء الوطن العربي سببه:
- أ- قربه من البحار
ب- العواصف الرملية
ج- قلة سقوط الامطار وارتفاع درجات الحرارة
د- هبوب الرياح الجافة
- 30- النباتات الطبيعي يسبب:
- أ- اعتدال الجو
ب- جرف التربة
ج- ارتفاع حرارة الجو
د- رياح السموم
- 31- عدم صلاحية انهار الوطن العربي للملاحة سببه:
- أ- ارتفاع منسوب مياهها طوال السنة
ب- كثرة المنعطفات وزيادة عمقها
ج- قلة عمقها وكثرة المنعطفات في مجاريها
د- سقوط الامطار طوال ايام السنة
- 32- المشاريع الاروائية في الصحراء العربية تؤدي الى:
- أ- هجرة السكان
ب- توطين البدو الرحل
ج- مشاكل اجتماعية
د- قلة طرق النقل
- 33- اطول انهار الوطن العربي هو نهر:
- أ- الفرات
ب- بردى
ج- الملوية
د- النيل
- 34- تعتمد انهار المغرب العربي في فصل الشتاء على:
- أ- سقوط الامطار
ب- المنابع الخارجية
ج- ذوبان الثلوج
د- الينابيع والعيون
- 35- نهر النيل ينبع من:
- أ- شمال الوطن العربي
ب- المنطقة الصحراوية
ج- المناطق الاستوائية والمدارية
د- مرتفعات الحبشة فقط

36- زيادة مياه نهر دجلة سببه:

- أ- وجود الجداول
ب- كثرة روافد النهر
ج- كثرة سقوط الامطار
د- وجود الابار والعيون

37- اكثر روافد نهر النيل اهمية هو:

- أ- النيل الازرق
ب- بحر الغزال
ج- السوبات
د- بحر العرب

38- النهر الذي يصب في البحر الميت هو نهر:

- أ- العاصي
ب- الاردن
ج- الليطاني
د- بردى

39- مياه نهر النيل تزداد في فصل الصيف بسبب:

- أ- الاعاصير
ب- الامطار الموسمية
ج- ذوبان الثلوج
د- التيارات البحرية

40- مياه نهر دجلة والفرات تزداد في فصل:

- أ- الخريف
ب- الصيف
ج- الشتاء
د- في جميع فصول السنة

ملحق (4)

درجات افراد العينة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة
الجغرافية للمجموعة التجريبية والضابطة

درجات المجموعة الضابطة	درجات المجموعة التجريبية	ت	درجات المجموعة الضابطة	درجات المجموعة التجريبية	ت
25	24	22	22	27	1
25	28	23	21	28	2
24	20	24	22	31	3
24	22	25	20	25	4
13	28	26	15	30	5
23	27	27	23	32	6
22	32	28	24	28	7
28	31	29	22	27	8
21	24	30	21	27	9
16	29	31	23	24	10
27	25	32	17	25	11
32	30	33	20	21	12
21	27	34	21	27	13
19	32	35	18	25	14

18	26	36	30	26	15
25	35	37	25	28	16
24	18	38	17	30	17
16	24	39	31	31	18
	26	40	23	32	19
	31	41	16	35	20
		المجموع	20	36	21
t-test	الانحراف	التباين	المتوسط	المجموعة	
	3,99	15,93	27,658	التجريبية	
6,049	4,25	18,08	22,153	الضابطة	

أثر التلقي في صياغة المصطلح البلاغي والنقدي

أ.م.د. لطيف محمود محمد

جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم اللغة العربية

The Effect of the Recipient in Forming the Rhetoric and Critical Terms

Asst.Prof.Dr. Latief Mahmood Mohammad

Dept. of Arabic/ College of Education for Human Sciences/ University of Al-Anbar

rmmra@yahoo.com

Abstract

The present study aims at presenting the effect of the recipient in forming the rhetoric and critical terms. The numerousness of forming the rhetoric and critical terms is the result of the diversity cultures and variety in critical judgment.

المخلص

تقوم فكرة هذا البحث على بيان الأثر الذي مارسه تلقي الأساليب البلاغية وقراءتها في عملية صياغة المصطلح البلاغي والنقدي، فكان لهذا التلقي أثر في تعدد صياغة المصطلحات المرتبطة بمفهوم واحد. وكان للبحث رأي في أن تعدد هذه الصياغات يمثل حالة طبيعية قد أفرزها التنوع المعرفي والثقافي لأهل الاصطلاح، بل ان تنوع هذه الصياغات يمثل كذلك تنوعاً في الحكم النقدي على الأسلوب البلاغي. ولغرض اثبات هاتين الحقيقتين ارتأى البحث عرض مجموعة من الشواهد المستقاة من نصوص الخطاب البلاغي والنقدي، ومن الله التوفيق.

الكلمات المفتاحية: التلقي - المصطلح البلاغي

أثر التلقي في صياغة المصطلح البلاغي والنقدي

يعد المصطلح، بوصفه علماً يرتبط بعلوم مختلفة، واحداً من الموضوعات المهمة قديماً وحديثاً، وذلك لكونه يمثل مفاتيح للعلوم ومدخلاً لسبر مفاهيمها المختلفة وسياقاتها المتنوعة. ونتيجة لأهمية موضوع المصطلح فإن ثمة دراسات كثيرة قد تناولت قضاياها وإشكالياتها، فكان من تلك القضايا ما يتعلق بأسباب كثرة المصطلحات وتنوعها، وأخرى تتعلق بإشارة مصطلح واحد الى أكثر من مفهوم وثالثة ترتبط بتنوع صياغة المصطلح ذات المفهوم الواحد.

وأن الملاحظ على أغلب هذه الدراسات هو أنها تعاطت مع تلك القضايا بوصفها إشكالات وُسِم بها البحث الاصطلاحي، وعلى ضوء هذا الامر صار لزاماً على الباحثين الوقوف على تلك الاشكاليات: أنماطها، أسبابها، حلولها.

إن المتأمل في تلك الاشكاليات الثلاث ربما يتفق مع الباحثين في أن القضيتين الاولى والثانية تعد بحق إشكاليتين كان لهما تأثير ما غير ايجابي على الدرس الاصطلاحي، فالقضية الاولى (كثرة المصطلحات) أسهمت الى حتما في ترهل المصطلحات واضطرابها على الباحثين في هذا الموضوع، أما الاشكالية الثانية (ارتباط مصطلح واحد بأكثر من مفهوم) فربما هي أخطر من الاشكالية الاولى، لأنها اسهمت الى حد كبير في اضطراب التقسيم البلاغي والنقدي وتشويش الفكر البلاغي والنقدي العربي، هذا الاضطراب الناجم عن غياب البحث المشترك والمتفاعل في ما بين البلاغيين العرب ونقادهم، مما كان له انعكاس غير ايجابي على النظرية النقدية العربية المتقدمة وكاد يلبسها ملمحاً من ملامح التلذذ والاضطراب في بعض مفاصله المهمة، لولا جهود البلاغيين العرب المتأخرين الذين كان لهم فضل عزل المصطلحات المرتبطة بعضها مع بعض والدالة على أكثر من مفهوم، نذكر من ذلك مثلاً مصطلح (الترشيح) الذي ارتبط ببعض الأنواع البلاغية كالاستعارة والتورية. إذ اقترن

الترشيح بما يلائم المستعار منه⁽¹⁾، وكذلك ارتبط بما يلائم المورى به⁽²⁾. ومع تقدم الخطاب البلاغي المرتبط بصياغة المصطلح استقل (الترشيح) فصار له دلالة خاصة تقوم على ما يقوي أحد فنون البديع، لذلك أفرد له باب خاص لدى صفي الدين الحلبي⁽³⁾. وكذلك الحال مع مصطلح (التجريد) الذي كان له هو الآخر ارتباط مباشر مع الاستعارة والتورية، ثم استقل بعد ذلك وصار نوعاً من أنواع البديع يتمثل في ((أن ينتزع من أمر ذي صفة أمر آخر مثله في تلك الصفة مبالغة في كما لها فيه))⁽⁴⁾. أما القضية الثالثة فهي لاتمثل اشكالية بمفهومها السليبي، وإنما هي اشكالية لها مسوغاتها الطبيعية، وهي نتاج رصيد معرفي وقرائي وُسم به الخطاب البلاغي والنقدي على حد سواء، وهذا هو محور البحث وركيزته الأساسية.

ان من مقومات البحث الاصطلاحي هو أن كل مصطلح يعد ناقلاً لفكر ما⁽⁵⁾، وهذا الامر يعدُّ جوهر علم المصطلح والاساس الذي يقوم عليه، لذلك اتفق القائلون على الدرس الاصطلاحي بأن المصطلح هو ((العلم الذي يدرس العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية))⁽⁶⁾ وهذا التعريف وغيره من التعريفات الاخرى يشير إشارة واضحة الى أن عملية وضع المصطلح ينطلق أساساً من مفهوم، أو بتعبير آخر ينطلق من تصور خاص لمفهوم ما، لذلك يذهب بعض الباحثين الى أن المصطلح ((رمز لغوي يدل على تصور ذهني))⁽⁷⁾ وهذا التصور الذهني هو نتاج قراءة وتأمّل لواقع المصطلح إزاء نص قرآني أو أدبي، لذا ينص الخطاب الاصطلاحي على أن ((الاستعمال النقدي لايعني نقل الكلمات ليس الا... ولكن نقل مفاهيم مثقلة بحمولات تاريخية ومعرفية ووظيفية))⁽⁸⁾.

ان هذه النصوص وغيرها تشير الى حضور فاعل ومؤثر لطبيعة تلك التصورات وأهميتها في عملية انتاج المصطلح، وهذا ما يؤكد الآلية التي تؤديها عملية القراءة والتلقي في صياغة المصطلح وتحديده. وأن مما لاشك فيه هو أن اختلاف عملية القراءة في فهم أسلوب بلاغي ما سيقود حتماً الى اختلاف في وضع المصطلح وتعددده، وهذه واحدة من ابرز ملاحم البحث الاصطلاحي وأهم محاوره الحقيقية، إذ إن من شأن المصطلح هو تجسيده لتصورات فكرية وذهنية وتعيينها في إطار محدد، حيث يكون بمقدورها تحديد هذه التصورات وضبط المفاهيم التي ينتجها نص ما في لحظة ما⁽⁹⁾ ولما كان أسلوب لغوي ما، في حدود تمثالاته اللغوية، يقود الى احتمالات عدة في الفهم والقراءة، فإن ذلك التعدد يستتبع بالضرورة انتاج تسميات متعددة تشير كل منها الى طبيعة ذلك الفهم وتلك القراءة الخاصة لذلك النص أو الأسلوب.

في ضوء ذلك يؤكد الناقد فاضل ثامر بأن المصطلح هو ((كلمة أو مجموعة من الكلمات تتجاوز دلالتها اللفظية والمعجمية الى تأطير تصورات فكرية أو تسميتها في إطار معين وتقوى على تشخيص وضبط المفاهيم التي تنتجها ممارسة ما في لحظات معينة⁽¹⁰⁾)). ان سياقات هذه النصوص والمحور القرآني الذي ينهض عليه البحث الاصطلاحي تؤكد على أن مهمة وضع المصطلح هي عملية تالية لفعل القراءة والفهم، ومن ثمَّ يعني هذا أن ظهور مصطلح ما واستواءه لا يتحقق الا بعد استواء عملية القراءة، لذا من غير المنطق ((أن يكون المصطلح ناضجاً، والموضوع الذي يفصح عنه مازال متردداً مضطرباً⁽¹¹⁾))

(1) ينظر المصدر نفسه، 500

(2) ينظر شرح الكافية البديعية: صفي الدين الحلبي، تحقيق د. نسيب نشاوي، مجمع اللغة العربية - دمشق، 1402هـ، 165

(3) الايضاح: 512

(4) ينظر وضع المصطلح العربي في الفلسفة وعلم الكلام: د. حسن حنفي، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني للموسم الثقافي الثاني عشر، 1994، 47

(5) مقدمة في علم المصطلح: د. علي القاسمي، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، 1985، 17 - 18

(6) في المصطلح ولغة العلم: د. مهدي صالح سلطان الشمري، كلية الآداب - جامعة بغداد 2012، 56

(7) اشكالية المصطلح النقدي (مصطلحات السيميائية السردية نموذجاً): ميلود عبيد منقور، مجلة التراث العربي - دمشق، العدد 104، السنة 26، كانون الاول، 2006، 74

(8) ينظر مدخل الى علم المصطلح (المصطلح ونقد النقد العربي الحديث): احمد بو حسن مجلة الفكر العربي المعاصر - بيروت 1989، العدد 60-84، 61

(9) اشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث: فاضل ثامر، مجلة نزوى، عمان، العدد 86، 1 أبريل، 1996، 1

(10) دراسات في المعجم العربي: ابراهيم بن مراد، دار الغرب الاسلامي - بيروت، ط1، 1987، 296 - 297

(11) ينظر الايضاح: 514-515

إن فهم هذه الحقيقة يكشف لنا سرّاً تعدد بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم واحد - أو بمفاهيم متقاربة إن شئنا الدقة - وهذه الظاهرة كانت حاضرة في البحث البلاغي والنقدي عند العرب قديماً وحديثاً نذكر من ذلك على سبيل مصطلح (المبالغة) الذي وردت له مصطلحات أخرى مثل (الافراط في الصفة) و(الغلو) و(الاعراق) و(التبليغ).

إن قراءة هذه المصطلحات المختلفة، انطلاقاً من آلية التلقي في البحث الاصطلاحي، ستكشف أن هذه المصطلحات لم تأت من فراغ، وإنما هي من نتاج اختلاف في طبيعة تلقي النصوص وتباين في القراءات قادت الى هذه التسميات المختلفة، بدليل أن مصطلحات (الغلو) و(الاعراق) و(التبليغ) في البحث الاصطلاحي المتأخر صارت مصطلحات مستقلة بعضها عن بعض لدى القزويني⁽¹⁾، وهذا دليل وعبه بأن هذه المصطلحات ليست مترادفة ولا تشير الى مفهوم واحد، وإنما تشير الى مفاهيم مختلفة وإن كانت متقاربة.

إن وعي القزويني بضرورة فصل هذه المصطلحات بعضها عن بعض يشير الى ان تعدد هذه المصطلحات انما كان نتاج تعدد في طبيعة التلقي ونمط مستويات القراءة التي انتجها مجموعة من البلاغيين، كل حسب رصيده المعرفي والثقافي، لذا يذهب بعضهم الى ان ((التحكم في المصطلح هو في النهاية تحكم في المعرفة المراد إيصالها⁽²⁾)).

إن قضية صياغة المصطلح وارتباطه بنظرية القراءة تقتضي بالضرورة الوقوف على بعض الشواهد المرتبطة بآلية صياغة المصطلح، لئلا نسينا لنا معرفة مدى ارتباط صياغة المصطلحات بعملية تلقي الاساليب البلاغية، وبيان مدى العلاقة المتينة في ما بين انبثاق تلك المصطلحات وآلية فهم النصوص وقراءتها. إن من بين تلك الشواهد هو مصطلح (التغاير) الذي ورد له لدى أهل الاصطلاح مصطلح آخر هو (التلطف). والتغاير لدى ابن رشيق ((هو أن يتضاد المذهبان في المعنى حتى يتقاوما ثم يصحاحا جميعاً، وذلك من افتتان الشعراء وتصرفهم وغوص افكارهم⁽³⁾)) وكذلك هو لدى الحلبي فقال: التغاير هو ((أن يغاير المتكلم الناس فيما عادتهم أن يمدحوه فيذمه، أو يذمونه فيمدحه⁽⁴⁾)).

ان اطلاق تسمية (التغاير) يتناسب تماماً مع مفهومه الوارد في هذين النصين، أو بتعبير آخر إن تسمية التغاير جاءت بناء على فهم كل من ابن رشيق والحلي للأمثلة المذكورة عن هذا الاسلوب، أما ابو هلال العسكري والحموي ففضلاً تسمية هذا النوع من الاسلوب بـ (التلطف) فقال العسكري عن التلطف: ((هو أن يتلطف للمعنى الحسن حتى تهجنه، والمعنى الهجين حتى تحسنه⁽⁵⁾)) وكذلك عرفه الحموي فقال: ((هو أن يتلطف الشاعر بتوصله الى مدح ما كان قد ذمه هو أو غيره⁽⁶⁾)). والذي يتأمل هذين النصين يجد أن كلاهما يشترطان ضرورة أن يستحضر الشاعر أو الناثر مادة ذهنية لتهيئة المتلقي حتى يتقبل المعنى المغاير للمألوف، فكلما النصين أكدا ضرورة أن يتلطف المتكلم ويأتي بما يسوغ طرح المعنى المخالف لما هو متداول، لذا إن سوق الدليل واستحضار المسوغ للمخاطب هو ما يفرق (التلطف) عن (التغاير) الذي يأتي المعنى المغاير فيه بصورة مفاجئة تنفر الى ما يسوغ طرحه من معنى مغاير، والشواهد التي ساقها كل من العسكري والحموي عن التلطف تؤكد هذه الحقيقة يقول العسكري: ((فمن ذلك أن يحيى بن خالد البرمكي قال لعبد الملك بن صالح: أنت حقود فقال إن كان الحقد عندك بقاء الخير والشر، فانهما عندي لباقيان. فقال يحيى: ما رأيت أحدا احتج للحقد حتى حسنه غيرك⁽⁷⁾)) ثم ذكر شاهداً آخر: ((و رأى الحسن على رجل طيلسان صوف، فقال له: أيعجبك طيلسانك هذا؟ قال: نعم، قال: انه كان على شاة قبلك، فهجنه من

(1) مدخل الى علم المصطلح: 84

(2) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط2، 1955، 100/2

(3) حسن التوسل الى صناعة الترسيل: شهاب الدين محمود الحلبي، تحقيق د. اكرم عثمان يوسف، بغداد، 1980، 269

(4) كتاب الصناعتين: أبو هلال الحسن بن عبدالله العسكري، تحقيق علي محمد الجاوي ومحمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة، 1952، 290

(5) خزائن الادب وغاية الارباب: أبو بكر علي بن حجة الحموي، القاهرة، 1304 هـ، 128

(6) كتاب الصناعتين: 290

(7) المصدر نفسه: 290

وجه قريب⁽¹⁾). وأمثله الحموي عن التلطف كانت قريبة من هذا. وسنكتفي من بين تلك الامثلة ما ساقه في وصف البحري ليوم الفراق بالقصير، وقد اجمع الناس على طوله فقال:

لقد تأملت الفراق فلم أجد يوم الفراق على امريء بطويل
قصرت مسافته على متزود منه لوهن صبابة وغيليل⁽²⁾

فالذي يتأمل هذا النص يجد أن البحري لم يتوقف عند حدود وصف الفراق بالقصر، وإنما تلطف لهذا المعنى المغاير فجاء بما يسوغ هذا الوصف الخارج عما ألفه المتلقي، فجاء البيت التالي حاملاً هذه الوظيفة التلطيفية لهذا التغير، إذ إن رغبة العاشق في التزود من معشوقته هي التي جعلت الفراق قصيراً، وليس طويلاً كما هو معتاد. وفي ضوء هذا الاداء الدلالي يمكن القول إن مجيء البيت الثاني قد نقل أسلوب التغيرات - المتمثل ضمن حدود البيت الاول - الى أسلوب التلطف.

إن قراءة متأنية في أسلوب التلطف قد تشير الى أن من أطلق مصطلح (التلطف) على هذا الأسلوب كان يعي تماماً أن الناظم أو الناثر كان يستحضر المتلقي ويحرص على التأثير فيه وإقناعه بالمعنى المغاير، وذلك على عكس من يطرح المعنى المغاير طرحاً يفتقد الى المسوغ والدليل، ومن ثم يفتقد الى التأثير أو الإقناع، لذا يمكن القول ان مصطلح (التلطف) يتضمن الإشارة الى الاطراف الرئيسية لعملية التوصيل وهي: المرسل، والرسالة، والمرسل إليه. وهذا ما يفتقده مصطلح (التغيرات) الذي يقف عند طرفين فحسب: المرسل، والرسالة.

إن اختلاف اطلاق المصطلح هنا وانقسامه ما بين (التغيرات) و(التلطف) إنما هو نتيجة اختلاف في قراءة النصوص الماثلة، ومدى ارتباط هذه النصوص بالمتلقي وتأثيرها فيه. وربما لا يخفى على أحد أن مثل هذا الامر يكشف على نحو واضح مدى الارتباط الوثيق بين عملية صياغة المصطلح، وحالة التلقي التي تتمثل لدى واضع المصطلح. وثمة مصطلحات أخرى كثيرة وردت بتسميات عدة، منها على سبيل المثال مصطلح (الاعراب) الذي ورد له مصطلحان آخران هما: (المناقلة) و(الطرفة)³ وآلية إطلاق هذه المصطلحات لدى أهل الاصطلاح مشابهة للآلية التي تم فيها انتاج مصطلحي (التغيرات) و(التلطف). والاعراب هو أن ((يأتي المتكلم بمعنى غريب نادر لم يسمع بمثله أو سمع وهو قليل الاستعمال))⁴ والتعريف هنا يكشف عن أسلوب نص أدبي، غير أن هذا الأسلوب قد وردت له ثلاث تسميات، ومنها (المناقلة) الذي يدل مصطلحه على مجرد نقل المعنى من سياقة المؤلف الى سياق آخر غير مألوف، ودليل ذلك أن مصطلح المناقلة مأخوذ من مصدر (نقل) وهو لغة ((تحويل الشيء من موضع الى آخر))⁵ ومن ثم يشير هذا المصطلح الى أن واضعه يرى أن أسلوب (المناقلة) لا يعدو الاتيان بمعنى غير مألوف بغض النظر عما يمكن أن يتركه هذا الأسلوب من أثر ما لدى المتلقي، أما مصطلح (الاعراب) لدى واضعه فإنه ربما يتضمن حكماً معيارياً بحق هذا الأسلوب، وهو حكم قد يتضمن دلالة رفض وإقرار بأن هذا الأسلوب قد خرج فيه صاحبه عن منظومة الصياغة الشعرية العربية. ودليل هذا الحكم النقدي قد تضمنه مصطلح (الإعراب) نفسه، فهو مأخوذ من مصدر (غرب) فيقال: ((و الغريبُ الغامضُ من الكلام، وكلمةٌ غريبةٌ))⁶ ويقال كذلك أعرب الرجل: جاء بشئ غريب. وأعرب عليه، وأعرب به: صنع به صنعاً قبيحاً))⁷ وربما تكون لهذه الدلالة اللغوية الأخيرة أثر في تضمن مصطلح

(1) ينظر خزانة الادب: 129

(2) ينظر تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وبيان اعجاز القرآن، ابن ابي الاصبغ المصري، تحقيق د. حفني شرف، المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية، 1963، 506

(3) معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: د. أحمد مطلوب، المجمع العلمي العراقي، 1987، 1/ 260

(4) لسان العرب: ابن منظور، دارصادر - بيروت، ط1، دبت (مادة نقل)

(5) لسان العرب: مادة (غرب)

(6) المصدر نفسه: مادة (غرب)

(7) أنوار الربيع في أنواع البديع: ابن معصوم المدني، تحقيق شاكور هادي شكر، النجف، ط1، 1389 هـ، 1/ 56

(الاعراب) معنى تقويمياً رافضاً لهذا الأسلوب. ولاشك في أن هذا الحكم التقويمي لم يأت من فراغ، وإنما قد ترشح عن نمط التلقي وآلية القراءة التي صدرت عن واضع هذا المصطلح.

أما مصطلح (الطرفة) فهو التسمية الثالثة التي أطلقها بعض أهل الاصطلاح على هذا الأسلوب نفسه، وهو مصطلح قد يختزن بداخله دلالة مختلفة تشي عن موقف في التصور والحكم على هذا الأسلوب يختلف عن الموقفين السابقين، فثمة بعد معياري ايجابي ينطوي عليه هذا المصطلح الذي يشير الى كون هذا الأسلوب قد تلبس بلبوس جمالي وصياغة محببة لدى المتلقي على الرغم من غرابته. وتجدر الإشارة الى أنه ليس من السهولة بمكان قطع الرباط في ما بين الدلالة اللغوية لجذر المصطلح، والمصطلح نفسه، فأهل الاصطلاح كانوا يعتمدون في صياغة مصطلحاتهم وانتقائها على الدلالات اللغوية لتلك الجذور، وثمة نصوص تشير الى ذلك ومنها مثلاً ما نقل عن ابن معصوم المدني بعد استعراضه للمعاني اللغوية المختلفة لمصطلح (براعة الاستهلال) قائلاً: ((وكل هذه المعاني مناسبة للنقل منه الى المعنى الاصطلاحي))¹.

وبالنظر لما تبين إزاء الاحكام الثلاثة المتضمنة في مصطلحات (المناقلة) و(الاعراب) و(الطرفة) يتضح لنا أن المصطلحات الثلاثة قد اتخذت اتجاهات مختلفة وتضمنت أحكاماً متباينة حول هذا الأسلوب: فالأول منها (المناقلة) يشير الى أنه خروج عن المؤلف فحسب، وهي إشارة تجردت عن التقويم، والثاني (الاعراب) يشير الى كونه خروجاً غير مرغوب فيه، أما الثالث (الطرفة) فيقضي بكونه خروجاً مرغوباً فيه قد يحقق ملمحاً من ملامح الجمال الفني. وربما يكشف هذان الحكمان النقديان الاخيران عن موقفين متباينين: أحدهما يلتزم بالصياغة الشعرية العربية المألوفة ولايحيد عنها، والآخر لا يجد ضيراً في التحرر من هذه الصياغة.

هكذا يتضح مدى التعالق في ما بين نمط التلقي من جهة وصياغة المصطلح البلاغي والنقدي من جهة أخرى، ويتبين كذلك مدى الاثر الذي يمكن أن يمارسه التراكم المعرفي والثقافي الذي يتمتع به البلاغي والناقد في اثناء صياغة المصطلح الذي يمثل من جهته قيمةً فنيةً وجماليةً ونقديةً في أن معاً، فهو قيمةً فنيةً لأنه يرتبط بأسلوب ونمط كتابة، وقيمةً جماليةً لأنه قد ترشح عن فعل تقبل وقراءة خاصتين، وقيمةً نقديةً لكون المصطلح بعد ثباته وتداوله داخل منظومة البحث البلاغي والنقدي سيمثل بالنسبة للباحثين مفهوماً معرفياً دالاً على مادة علمية متكاملة، ورمزاً معبراً عن مرحلة من مراحل التطور الثقافي والفلسفي لفئة ما.

إن القول بإمكانية النظر الى أن تعدد صيغ المصطلحات يمثل اختلافاً في تلقي الأسلوب الادبي والبلاغي، لا يتوقف عند حدود تلك المصطلحات ذوات الجذور اللغوية المختلفة كما هو مائل في الشواهد المذكورة، وإنما هذه القراءات تبدو حاضرةً كذلك حتى في المصطلحات ذوات الجذر اللغوي الواحد، من ذلك مثلاً مصطلح (الجناس)، والتجانس، والمجانسة، وكذلك مصطلح (الطباق)، والتطابق، والمطابقة. فهذه المصطلحات تختلف من جهة بنائها الصرفي، ومعلوم ما للبنية من دلالة خاصة لا يتضمنها بناءً آخر. فهناك اختلاف بين وزني (جناس) فعال، و(مجانسة) مفاعلة، فإذا كان الاول منهما (فعال) يشير الى حدث أو حالة فحسب، فأن الوزن الثاني (مفاعلة) بوصفة مصدراً ميمياً يبدو ((في الغالب يحمل معه عنصر الذات، بخلاف المصدر غير الميمي فإنه حدث مجرد من كل شيء⁽²⁾)) وفي ضوء هذه الدلالة التي يتضمنها المصدر الميمي (مفاعلة) يمكن القول بأن مصطلح (مجانسة) قد يختزن بداخله الإشارة الى الذات صاحبة الجناس، ومن ثم فإن القول بمصطلح (مجانسة) قد يتضمن كذلك الإيحاء بفعل القصد ودلالة الوعي التي يتمثل بها صاحبُ هذا الأسلوب، وهو ما لا يتضمنه مصطلح (جناس). وربما يشير هذا الحضور للذات الى حكم نقدي آخر يتضمن القولَ بدلالة التصنع والافتعال القسري التي يكون عليها الجناسُ في بعض حالاته.

(1) معاني الأبنية في العربية: د. فاضل صالح السامرائي، دار عمار للنشر والتوزيع – الاردن، ط2، 2007، 31
(2) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها: د. علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، ط 10، 1980، مج 18، ج 10، 9

نكتفي بما وقفنا عليه من شواهد لننتقل الى قضيته أخرى مرتبطة بالاولى ومترشحة عنها، إذ إن اشكالية انتقاء المصطلح لا تتوقف عند حدود قراءة الاسلوب البلاغي وتلقيه، وانما هي تبقى حاضرة منتقلة الى إشكالية أخرى ترتبط ببنية المصطلح نفسه وليس بمفهومه. وهذا الاشكال الثاني هو الوجه الآخر للاشكاليين المزدوجتين التي يتمثل بهما البحث الاصطلاحي وهي نتيجة طبيعية يفرزها علم الاصطلاح الذي يؤكد على ((العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات التي تعبر عنها)) (1).

إن هذا الأمر يكشف عن أن أزمة في المصطلح لا تنتهي بمجرد حصول اتفاق في القراءة والفهم لناقدين أو أكثر، وإنما سيصطدم هذا الاتفاق بخلاف آخر يرتبط بعملية انتقاء المصطلح الاكثر دقة وتمثيلاً لهذا المفهوم أو ذاك. وفي ضوء ذلك يتكشف للباحث أن دعائم علم المصطلح تتشاطرهما معرفتان رئيستان هما: المفهوم من جهة، والمصطلح المعبر عن هذا المفهوم من جهة أخرى، لذلك يقول الناقد عناد غزوان رحمه الله إن أزمة البحث الاصطلاحي تكمن في ((انه الصراع بين سلطتين لايمكن الاستغناء عنهما: سلطة المصطلح وسلطة المعرفة)) (2).

ليس بمقدور أي مصطلح أن يحقق شيوعه وثباته ما لم يكن قادراً على تمثيل المفهوم تمثيلاً دقيقاً، وهذه مسألة قديمة تنبئ لها الخطاب البلاغي والنقدي العربي، يقول الجاحظ: ((ومن علم حق المعنى أن يكون الاسم له طبقاً، وتلك الحال له وفقاً، ويكون الاسم له لا فاضلاً ولا مفضولاً، ولا مقصراً، ولا مشتركاً، ولا مضمناً (3)). أن المتأمل في نص الجاحظ يمكنه ملاحظة شروط عدة بلغت سبعة، وهذا ما يؤكد وعي الخطاب النقدي العربي وحرصه على ضرورة توافر الجهد الكبير الذي يتعين على واضع المصطلح بذله في سبيل صياغة مصطلح قادر على احتواء تفاصيل المفهوم وضبط تكويناته، لذا إن من شروط انتقاء المفردة لتكون مصطلحاً هو أن يكون بمقدورها تحديد هذه التصورات وضبط المفاهيم التي ينتجها نص أدبي في لحظة ما (4)، سيما إذا أدر كنا أن النص الادبي لا ينهض على لغة الفكر المجرد فحسب، وإنما يستمد كذلك سياقة اللغوي من لغة الخيال وتهويماته، وهذا ما يعقد من مهمة انتقاء المصطلح الذي يتعين عليه مراعاة التتابع في ما بين لغة الفكر ولغة الخيال (5).

إن الوعي بضرورة أن يكون لكل أسلوب لغوي أو مفهوم نقدي مصطلح يعبر عنه، كان له نصيب في الخطاب الثقافي العربي، يقول ابن حزم: ((لا بد لأهل كل علم وأهل كل صناعة من ألفاظ يختصون بها للتعبير عن مراداتهم، وليختصروا بها معاني كثيرة)) (6) بل إن آليات البحث عن (التطابق) في ما بين المصطلح ومفهومة كان قد وعته نصوص الخطاب البلاغي والنقدي العربي وعلى نحو يشي بتقدم ملحوظ في مجال الدراسات الاصطلاحية حتى أن فكرة التطابق هذه قد اتخذت لدى واضعي المصطلح اتجاهات مختلفة وذلك في اطار تسوية انتقاء مصطلح ما وتفضيله على مصطلح اخر. ومن تلك الاتجاهات ما ارتبط بسياقات خارجة عن متن الاسلوب البلاغي ولا علاقة له بفهم هذا الأسلوب، وإنما هو اتجاه يرتبط بصاحب هذا الأسلوب، فنجد السكاكي مثلاً يعترض على مصطلح (تجاهل العارف) الذي اطلقه ابن المعتز، وذلك في معرض استشهداد السكاكي بنص قرآني، فلم يرغب في أن ترتبط لفظة (تجاهل) بالله سبحانه، فقال عن هذا المصطلح: ((ولا أحب تسميته بالتجاهل)) (7) وفضل ان يكون المصطلح هو (سوق المعلوم مساق غيره).

ان عدول السكاكي عن مصطلح سابق يدل على ان ثقافة انتاج المصطلح البلاغي والنقدي لم تكن تدور في اطار البحث عنه داخل متن الأسلوب البلاغي فحسب، وإنما تمتد كذلك الى فضاءاته التاريخية لتستمد منها ما يمكنها من انتقاء

(1) المصطلح النقدي: د. عناد غزوان، مجلة لغة الضاد، دائرة علوم اللغة العربية، مطبعة المجمع العلمي، 2002، الجزء السادس، 304

(2) البيان والتبيين: ابو عمرو عثمان الجاحظ، تحقيق حسن السندوبي، دار احياء العلوم - بيروت، 1993، مج 1، ج / 100

(3) ينظر مدخل الى علم المصطلح: 84

(4) ينظر اشكالية المصطلح في النقد العربي الحديث وأزمة المنهج: خلدون الشمعة، مجلة الفكر العربي، العدد 1، حزيران 1978، 99 - 100

(5) مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ: الشاهد البوشيخي، منشورات الافاق الجديدة - بيروت، ط1، 1982، 13

(6) مفتاح العلوم: ابو يعقوب السكاكي، ضبط وشرح نعيم زرزور، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1403، هـ، 427

(7) تحرير التحرير: 522

المصطلح الأكثر تناسباً مع ذلك الأسلوب بكل سياقاته الداخلية والخارجية. ومن الاتجاهات الأخرى لمسوغات العدول عن بعض المصطلحات السابقة ما كان يرتبط بطبيعة البحث البلاغي والنقدي نفسه، ذلك البحث الذي كان يحرص كل الحرص على صلاح مفاهيمه وقيمه، ومن تلك المفاهيم هو ضرورة شيوع المصطلح وتداوله، ونذكر من ذلك عدول ابن أبي الأصبع عن مصطلح (التشريع) وتفضيله مصطلح (التوأم) إذ يقول: (وهذه التسمية وإن كانت مطابقة لهذا المسمى فهي غير معلومة عند الكافة، فسميته التوأم⁽¹⁾). إن هذا النوع من العدول الذي انتهجه ابن أبي الأصبع يشير إلى أن قضية البحث عن المطابقة في ما بين التسمية والمسمى لم تكن هي المؤثر الوحيد الذي يتحكم في صياغة المصطلح وتحديده، وإنما كان لمسألة شيوع المصطلح وتداوله لدى أهل الاصطلاح أثر في نشأة المصطلح البلاغي والنقدي وتطوره عبر متغيرات البنية الثقافية والفكرية والحضارية التي شهدتها الخطاب العربي.

وفضلاً عن الاتجاهين السابقين ثمة اتجاه آخر قد أسهم إلى حد ما في تطور المصطلح واستقراره، وهو الاتجاه المعتمد أساساً على مبدأ الموازنة بين مصطلحات عدة وانتقاء ما هو أكثرها مطابقةً للمفهوم. ومن تلك النصوص الدالة على هذا الاتجاه قول ابن حجة الحموي: ((فتسمية النوع هنا بالإبهام أليق من تسميته بالتوجيه، ومطابقة التسمية فيه لا يخفى على أهل الذوق الصحيح))² ومثل هذه المحاولة في ملاحقة المصطلح الأكثر دقة نجده لدى الحموي في أكثر من موضع 3. وكذلك هو الحال من قبل لدى القرويني حينما اعتمد مبدأ الموازنة والمقارنة بين مصطلحات عدة، ليعلن بعد ذلك تفضيله لتسمية (التورية) على التسميات الأخرى التي وردت لهذا النوع من الأسلوب وهي: التغطية والحيلة، والإيهام، والتخييل، والمغالطة، والتوجيه⁴. إن مبدأ الموازنة في ما بين المصطلحات السابقة، ومن ثم اللجوء إلى أفضلها قد لقي امتداده وبشكل ملحوظ داخل نصوص البلاغيين المتأخرين وهذا ما يمكن ملاحظته لدى ابن معصوم المدني الذي فضل هو الآخر تسمية التورية على التسميات الأخرى قائلًا: ((التورية أقرب اسم سمي به هذا النوع لمطابقته المسمى⁽⁵⁾)).

لا يخفى على الباحثين من أن هذه النصوص وغيرها كانت تؤسس لمنظومة معرفية لا محيد عنها في مجال البحث الاصطلاحي، وتعني هنا منظومة (التطابق) في ما بين قطبي المعادلة الاصطلاحية إذ تؤكد مثل هذه النصوص أن هذه المنظومة كانت حاضرة بقوة ولها الأثر الكبير في توجيه المصطلح البلاغي والنقدي وتحديد ملامحه، ومن ثم بناء صياغاته اللغوية المختلفة، وذلك الجهد كله كان ينطلق بناءً على حالة التلقي ومستوى القراءات التي تصدر عن المشتغلين بالاصطلاح. إن من أولويات البحث الاصطلاحي هو النظر المستديم والمراجعة الدائمة لمدى مطابقة المصطلح مع المفهوم، فتلك ضرورة يقتضيهما البحث العلمي الرصين والنقد المنهجي المنظم، إذ ((لا يتوقف التفكير في المصطلح بعد استقرار استعماله، إذ لا بد من مراجعة مناسبته للاستعمال بين الحين والآخر⁽⁶⁾)) ويحدث ذلك لأسباب معرفية وثقافية ولغوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمن يريد صياغة المصطلح، لذلك يقال إن المصطلح في حقيقته ((تركيبية معرفية وجمالية وثقافية متشابكة ومنفاعلة، وتتأوبها سياقات شتى لا تكف عن الحراك والجدل والتغيير التحول⁽⁷⁾)).

في ضوء هذه الحقيقة يبدو أن نشأة المصطلح البلاغي والنقدي هو نتاج هذه التركيبية المعقدة وغير الثابتة، بما في ذلك اللغة وما تتضمنه من إشكالية قد يصعب احتواؤها وذلك بحكم طبيعتها الدلالية والسيمائية وقدرتها على الانتشار في فضاء

(1) خزائن الأدب: 169

(2) منها على سبيل المثال ما ذكره عن مصطلح (التورية) ومصطلح (التوجيه)

(3) ينظر الأيضاح: 353

(4) أنوار الربيع في أنواع البديع: ج 5 / 5

(5) في المصطلح ولغة العلم: 65

(6) نظرية التجريب في الخطاب النقدي المعاصر: أيمن ثعلب، المؤتمر العلمي الرابع لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، كلية الآداب - جامعة القاهرة، 6

أبريل، 2005، 25

(7) تحرير التعبير: 515

إشاري وترمزي غير محدود. ولا يخفى على الباحثين ولا سيما المتخصصين في البحث اللغوي المعاصر بأن المفردة اللغوية غالباً ما تختزن بداخلها طاقات دلالية وإشارية يصعبُ في أحيان كثيرة الاتفاق عليها أو تحديدها، مما ينعكس ذلك على تشويه القصد الاصطلاحي وإضعاف قدرته على تمثيل المفهوم على نحو دقيق، سيما أن البلاغيين العرب ونقادهم كان لديهم وعيٌ بما قد تحتويه المفردة من إمكانات دلالية وظلالات يتعين معرفتها والتنبه إليها، فانعكس ذلك الوعي باللغة على جهودهم اللغوية والبلاغية والنقدية، وكثيرٌ من مؤلفاتهم في اللغة والتفسير والبلاغة تضم كما هائلاً من الشواهد الدالة على هذا الموضوع.

إن من أمثلة تحسس الخطاب العربي القديم لتلك الطاقات الإشارية للمفردات اللغوية، ما ورد لدى أحد البلاغيين الذين كانت لهم جهودٌ واضحةٌ في البحث الاصطلاحي وهو ابن أبي الاصبع إذ يقول عن مصطلح (تجاهل العارف): ((وهو الذي سمّاه المتأخرون (الإعنات والتشكيك) وهذه التسمية غير مطابقة من كل وجه⁽¹⁾). فقوله ((وهذه التسمية غير مطابقة من كل وجه)) دليلٌ واضحٌ على مدى الوعي الذي كان عليه ابن أبي الاصبع حيال الوجوه الدلالية التي تختزنها المفردة اللغوية وقدرتها على التشطي الدلالي الذي يمكن أن تلعبه في ذهن المتلقي وتصوره.

إن بحث ابن أبي الاصبع عن مصطلح يطابق المفهوم من كل الوجوه، إنما هو ناجم عن معرفته بأن المفردة اللغوية تمتلك دلالات مختلفة وتتمتع بإشارات وظلالات يجب أخذها بنظر الاهتمام لحظة استعمالها مصطلحاً بلاغياً أو نقدياً، ومن هنا جاء اعتراضه على مصطلح (الإعنات والتشكيك) لإخفاقه في تمثيل المفهوم من كل الوجوه. ولا بد من التنويه هنا إلى أن التوصل إلى تلك الإشارات ومعرفة تلك الظلال الدلالية مرهونٌ بألية التلقي ومستوى القراءة التي تصدر عن هذا البلاغي أو ذاك، ومن ثم فإن التراكم المعرفي والخبرة اللغوية يسهمان على نحو ما في تحديد تلك الظلال، ومن ثم صياغة المصطلح وتحديده. ومن النصوص الأخرى التي تشير إلى وعي البلاغي العربي بما قد تختزنه المفردة من طاقات دلالية ورمزية، قول ابن أبي الاصبع وهو يحلل شطر بيت أبي تمام (السيفُ أصدقُ أبناء من الكتب): ((لم يرض أبو تمام أن يقول: (السيفُ أصدقُ أبناء من القلم). حتى قال ((من الكتب)) التي لا تكتب إلا بالأقلام والدواة والقرطاس والكاتب المطلق اليد واللسان والجنان⁽²⁾) فيكشف هذا النص عن وعي ابن أبي الاصبع بما ضمته مفردة (الكتب) - ضمن سياقها - من دلالات وإشارات قد أسهمت في بناء بلاغة البيت الشعري وثرائه.

إن الوعي بإمكانات اللغة الدلالية وقدرتها على اختزان طاقات إشارية لا بد أن يكون له تأثيرٌ في عملية صياغة المصطلح وتحديده، وذلك بحسب ما يمثله هذا المصطلح أو ذاك من قوة تعبيرية وظلالية تحيط بمفهوم ما يُراد تداوله داخل نسق معرفي وثقافي منتظم، ألا وهو البحث الاصطلاحي. وحتى نتضح لنا حيثيات هذا الموضوع سنقف عند مصطلح (لزوم ما لا يلزم) الذي وردت له مصطلحات أخرى هي: التضييق، والتشديد، والإعنات. إذ إن النظر في جذور هذه المفردات يكشف عن اختلاف في دلالاتها وتباين في مدى طاقاتها التعبيرية المتضمنة عليها، الأمر الذي دفع بأهل الاصطلاح إلى اختلافهم في انتقاء المصطلح الأنسب للتعبير عن هذا الأسلوب. فمن دلالات مصطلح التضييق بوصفها مفردة لغوية هي: نقيض السرعة، وكذلك الفقر وسوء الحال.3 وربما تثير في ذهن المتلقي كذلك دلالة التحجيم مثلاً، أو اقضاء ما هو متاح. ومع ما يمكن أن يشير إليه مصطلح (التضييق) فإنه لا يبلغ المدى الذي يتجاوز به مصطلح (التشديد)، ذلك أن من دلالات هذا المصطلح المستمد من الجذر (شدد) هي: مكاره الدهر، وكذلك المبالغة في الشيء 4. وربما من الدلالات السيميائية لهذا المصطلح هو

(1) خزانة الادب: 130

(2) ينظر لسان العرب: مادة (ضيق)

(3) ينظر المصدر نفسه: مادة (شدد)

(4) المصدر نفسه: مادة (عنت)

الالتزام بما هو غير مرغوب فيه، وكذلك المبالغة غير المحببة لدى المتلقي، بل قد يعني كذلك الإساءة الى الاسلوب الادبي والاتجاه به صوب ما هو خارج عن ذائقة التلقي.

وفي ضوء هذا الانتشار الدلالي لمصطلح (التشديد) فإن القيمة النقدية الراضية لهذا الاسلوب تفوق تلك القيمة التي يمكن استنتاجها من المصطلح السابق، ولا نستبعد في أن تكون هاتان القيمتان النقديتان اللتان تم استنتاجهما من المصطلحين المذكورين قد انبثقتا من تلك الطاقة الدلالية والوظيفة الانتشارية المتوافرة في جذري هذين المصطلحين. أما مصطلح (الإعانت) فإن جذره اللغوي يتوافر فيه قدرٌ من الدلالات الرمزية والإشارية ما يفوق دلالات الجذرين السابقين، فيقال: ((العنت: دخول المشقة على الانسان ولقاء الشدة... والإعانت تكليف غير الطاقة))¹ وكذلك ((قال ابن الأثير: العنت المشقة والفساد والهلاك والإثم والغلط والخطأ))² وقال كذلك الجوهري: العنت الإثم³. وعليه فإن (جملة العنت: الضرر الشاق المؤذي))⁴.

وبالنظر الى الدلالات المختلفة التي يتضمنها جذر (عنت) يمكن القول بأن الطاقة الدلالية المتوافرة فيه قد تشير الى مدى الرفض الذي يمكن استنتاجه من مصطلح (العنت) لهذا الاسلوب الادبي والمتمثل بـ (لزوم ما لا يلزم). ليس من السهولة بمكان القول بأن الطاقة الدلالية والانتشارية المتضمنة عليها هذه المفردات لم تكن حاضرة في تصور أهل الاصطلاح، ومن ثم كان لها أثرٌ في اختيار المصطلح الاكثر دقة من غيره. وفي ضوء هذه الحقيقة يمكن القول كذلك بأن فاعلية القراءة ومستوى التلقي لتلك الطاقات المختزنة كان لها أثرٌ كذلك في الظاهرة التي رأيناها في البحث الاصطلاحي عند العرب والمتمثلة في العدول عن مصطلح وانتاج غيره، أو في تفضيل مصطلح على مصطلحات اخرى.

ربما ليس بمقدور الباحثين أن يشككوا في مدى تحسس الخطاب البلاغي والنقدي العربي إزاء طبيعة المصطلح وتشكله، وحرصه على ضرورة المطابقة في ما بين المصطلح ومفهومه، سيما بعد النظر في أمثلة اخرى تؤكد ما للخبرة المعرفية واللغوية للمتلقي من أثر في صياغة المصطلح وعلاقته بالمفهوم المعبر عنه، نذكر من ذلك تفريقهم بين مصطلحات: حسن الابتداء، وبراعة الاستهلال، وبراعة المطلع. فاذا كان (حسن الابتداء) يعني ((أن يكون مطلع الكلام شعراً أو نثراً، أنيقاً بديعاً⁽⁵⁾)) بغض النظر عن طبيعة علاقته بالنص، فإن (براعة الاستهلال) تعني أن يبدأ الناظم أو الناثر بمعنى يدل على مراده في اثناء النص⁽⁶⁾، وبهذا فإن حسن الابتداء يعرف من موضعه في مقدمة النص حصراً، أما براعة الاستهلال فهي مشروطة بمدى تناسب هذا الابتداء مع نسيج النص بكامله. وفي ضوء هذا التفريق بين المصطلحين قال السيوطي: ((ومن الابتداء الحسن نوعٌ أخص منه يسمى براعة الاستهلال))⁽⁷⁾ أما القزويني فقد عدَّ براعة الاستهلال في درجة أحسن الابتداءات، فقال: ((وأحسن الابتداءات ما ناسب المقصود، ويسمى براعة الاستهلال⁽⁸⁾)).

وبناء على ذلك فرّق ابنُ ابي الاصبع بين حسن الابتداء، وبراعة الاستهلال، حتى أنه ذكر أمثلةً مختلفةً لكل منها⁽⁹⁾. ثم إن دقة أهل الاصطلاح في التعاطي مع شكل المصطلح جعلتهم كذلك يفرقون بين (براعة الاستهلال) بوصفه مصطلحاً يرتبط بالمعنى ويدور في فلكه، و(براعة المطلع) الذي يرتبط بمبنى النص وشكل مقدمته فحسب دونه المعنى، وهذا ما يوضحه تعريفُ المصطلح الذي يعني ((أن يتأنق المتكلم أول كلامه ويأتي بأعذب الالفاظ وأجزلها وأرقها وأسلسها وأحسنها نظماً

(1) المصدر نفسه: مادة (عنت)

(2) المصدر نفسه: مادة (عنت)

(3) المصدر نفسه: مادة (عنت)

(4) معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 30 / 1

(5) ينظر المصدر نفسه: 390 / 1 - 393

(6) الاتقان في علوم القرآن: جلال الدين السيوطي، طبعة القاهرة، 1368 هـ، 2 / 106

(7) الايضاح: 431

(8) ينظر معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 390 / 1

(9) أنوار الربيع في أنواع البديع: 34 / 1

وسبكا⁽¹⁾...)) وقريباً من هذا الشاهد ما ورد عن مصطلح (تشابه الاطراف) الذي يقوم على دالتين: الاولى هو أن يأتي الشاعر بأول كلمة في البيت الثاني هي نفسها في آخر البيت الذي يسبقه⁽²⁾ والثانية هي ((أن يختم المتكلم كلامه بما يناسب أوله في المعنى))⁽³⁾، لذا اقترح ابن معصوم المدني إبدال لفظة (تشابه) بلفظة (تناسب)، ليكون المصطلح: (تناسب الاطراف)، وذلك ليدل على تشابه في المعنى وليس في الشكل⁽⁴⁾.

إن تضمن اللغة على طاقات دلالية وإشارية غير محدودة قد أسهمت في تباين أهل الاصطلاح حول انتقاء المصطلح الأكثر دقة، وكذلك اختلافهم في صياغة المصطلحات المناسبة، وهذا ما دفع ببعض الباحثين ومنهم فاضل ثامر الى الحديث عن إشكالية ((ظلال المعاني⁽⁵⁾))، وذهب كذلك الى عدّ علم الاصطلاح علماً متداخلاً مع علم الالفاظ والمفردات وتطورها⁽⁶⁾. وعلى وفق هذا التصور الاصطلاحي القائم على ركيزة اللغة وإشكالياتها يتضح للباحث أن من مقومات واضع المصطلح هو امتلاكه الوعي التام بإمكانات اللغة ودلالاتها⁽⁷⁾، وقدرته على تقصي تلك الطبيعة الانتشارية الكامنة فيها، وذلك عبر عملية استحضار قصوى لمفردات متقاربة دلالياً، ثم فحص دلالات تلك المفردات والنظر في مديات انتشارها، ليتمكن بعد ذلك من انتقاء أدقها تعبيراً عن المفهوم، وإلا فإن عدم مراعاة تلك الخصوصية، أو عدم التنبيه الى مآلاتها يعد ((خيانةً وخروجاً عن المفهوم الفكري في هذه الكلمة أو تلك⁽⁸⁾)) مما ينعكس سلباً على اختيار المفردة كمصطلح قادر على نقل الحمولة المعرفية على نحو دقيق.

وفي خضم هذا الاشكال الوظيفي للمصطلح صار من أولويات شيوعه وتداوله هو أن تكون له القدرة على ((الامساك بالعناصر الموحدة للمفهوم والتمكن من انتظامها في قالب لفظي يمتلك قوةً تجميعيةً وتكشيفيةً لما قد يبدو مشتتاً في التصور⁽⁹⁾)). إن محاولة الامساك بالعناصر الموحدة للمفهوم، وكذلك انتظامها في قالب لفظي معين لا يتحققان الا بفعل القراءة وحالة التقني التي يمتلكها واضع المصطلح، ولا يخفى على الباحثين ما ل(الذات) من أثر كبير في توجيه (الموضوع) وتحديد معالمه، ومن ثمّ فإن اختلاف الذوات سيؤدي حتماً الى اختلاف في تحديد ملامح الموضوع أيّاً كانت طبيعته وقيمه، وهذه الفكرة هي أساس بحثنا هذا ونقطة انطلاقه.

قائمة المصادر

- 1- الاتقان في علوم القرآن: جلال الدين السيوطي، طبعة القاهرة، 1368هـ.
- 2- ازمة المصطلح النقدي: فاضل ثامر، مجلة علامات، 1993، ج2، ج8.
- 3- اشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث: فاضل ثامر، مجلة نزوى- عمان، العدد 86، 1 ابريل، 1996.
- 4- اشكالية المصطلح النقدي (مصطلحات السيميائية السردية نموذجاً): ميلود عبيد منقور، مجلة التراث العربي، العدد 104، السنة 26، كانون الأول، 2006.
- 5- اشكالية المصطلح في النقد العربي الحديث وازمة المنهج: خلدون الشمعة، مجلة الفكر العربي، العدد 1، حزيران 1978.

(1) ينظر المصدر نفسه: 3 / 45

(2) الايضاح: 344

(3) ينظر أنوار الربيع في أنواع اليبيع: 4 / 195

(4) ينظر أزمة المصطلح النقدي: فاضل ثامر، مجلة علامات، 1993، مج 2، ج 8 / 168

(5) ينظر اللغة الثانية (في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث): فاضل ثامر، المركز الثقافي - بيروت، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 1994، 131

(6) ينظر المصطلح النقدي: 306

(7) المصدر نفسه: 303

(8) مدخل الى علم المصطلح: 84

(9) وهو مركز يمنح الاعتماد لمؤسسات التعليمية المعنية بأعداد المعلمين والمدرسين خارج الولايات المتحدة الامريكية، حسب معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) الذي لا يمنح الاعتماد لتلك المؤسسات التي تكون خارج الولايات المتحدة الامريكية.

- 6- أنوار الربيع في أنواع البديع: ابن معصوم المدني، تحقيق شاكر هادي شكر، طبعة النجف، ط 1، 1389 هـ.
- 7- الايضاح: الخطيب القزويني، شرح وتحقيق محمد عبدالمنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني - بيروت، ط 4، 1395 هـ.
- 8- البيان والتبيين: أبو عمرو عثمان الجاحظ، تحقيق حسن السندي، دار احياء العلوم - بيروت، 1993.
- 9- تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان اعجاز القرآن: ابن أبي الاصبع المصري، تحقيق د. حفي شرف، المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية، 1963.
- 10- حسن التوسل الى صناعة الترسل: شهاب الدين محمود الحلبي، تحقيق د. أكرم عثمان يوسف، بغداد، 1980.
- 11- خزانة الأدب وغاية الأرب: أبو بكر علي بن حجة الحموي، طبعة القاهرة، 1304 هـ.
- 12- دراسات في المعجم العربي: ابراهيم بن مراد، دار الغرب الاسلامي - بيروت، ط 1، 1987.
- 13- شرح الكافية البديعية: صفي الدين الحلبي، تحقيق د. نسيب نشاوي، مجمع اللغة العربية - دمشق، 1402 هـ.
- 14- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، القاهرة، ط 2، 1955.
- 15- في المصطلح ولغة العلم: د. مهدي صالح سلطان الشمري، كلية الآداب - جامعة بغداد، 2012.
- 16- كتاب الصناعتين: أبو هلال العسكري، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، القاهرة، 1952.
- 17- لسان العرب: ابن منظور، دار صادر - بيروت، ط 1، د.ت.
- 18- اللغة الثانية (في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث): فاضل ثامر، المركز الثقافي - بيروت، الدار البيضاء - المغرب، ط 1، 1994.
- 19- مدخل الى علم المصطلح (المصطلح ونقد النقد العربي الحديث): أحمد بو حسن، مجلة الفكر العربي المعاصر - بيروت، 1989، العدد 60-61.
- 20- المصطلح النقدي: د. عناد غزوان، مجلة لغة الضاد، دائرة علوم اللغة العربية، مطبعة المجمع العلمي، 2002.
- 21- مصطلحات بلاغية ونقدية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ: الشاهد البوشيخي، منشورات الآفاق الجديدة - بيروت، ط 1، 1982.
- 22- معاني الابنية في العربية: د. فاضل صالح السامرائي، دار عمار للنشر والتوزيع - الأردن، ط 2، 2007.
- 23- معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: د. أحمد مطلوب، المجمع العلمي العراقي، 1987.
- 24- مفتاح العلوم: أبو يعقوب السكاكي، ضبط وشرح نعيم زرزور، دار الكتب العلمية - بيروت، ط 1، 1403 هـ.
- 25- مقدمة في علم المصطلح: د. علي القاسمي، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، 1985.
- 26- نظرية التجريب في الخطاب النقدي المعاصر: أيمن ثعلب، المؤتمر العلمي الرابع لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، كلية الآداب - جامعة القاهرة، 6 ابريل، 2005.
- 27- النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها: د. علي القاسمي، مجلة اللسان العربي، ط 10، 1980، مج 18، ج 10.
- 28- وضع المصطلح العربي في الفلسفة وعلم الكلام: د. حسن حفي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني للموسم الثقافي الثاني عشر، ط 1، 1994.

البنية الإيقاعية

في شعر تقي الدين السروجي

المدرس د. مهديّة شاكر حسين

The Musicality of Taki Al-Deen Al-Sirooji's Poetry

Dr. Mahdiya Shakir Hussain

mahdiya.shaker@yahoo.com

Abstract

The present study aims at studying the the musicality of Taki Al-Deen Al-Sirooji's poetry who is one of the Mamlook age. The musicality of his poetry has artistic features. The study is divided into two sections: the first is about the outer music, and the second is about the internal musicality.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على الإيقاع الموسيقي في شعر أحد شعراء العصر المملوكي، وهو « تقيّ الدين السروجي » المُنوَّقى سنة «693هـ»، وإبراز أثر هذه الموسيقى وتأثيرها في شعره وما فيه من مزايا جمالية وفنية، وتثبيتها في مخيلة المتلقي. وتوزع البحث على بحثين، الأول: ويتمثل بالموسيقى الخارجية، والثاني: بالموسيقى الداخلية. وتأتي أهمية هذا البحث في أنه يدرس البنية الإيقاعية في شعره، وهو ما لم تكن به الدراسات السابقة عن الشَّاعرِ، مما يجعله إضافة مهمة في إعداد تصوُّرٍ شاملٍ لفنِّه الشعريِّ بالرجوع إلى ديوانه المحقَّق.

تقيّ الدين السروجي

هو تقي الدين أبو محمَّد عبد الله بن علي بن منجد بن ماجد بن بركات السروجي، ولد في قرية سروج سنة «627هـ»، وتوفي في القاهرة سنة 693هـ، ودُفِنَ بمقبرة الفخري بجوار من كان يهواه ظاهر الحسينية⁽¹⁾، وسكت المؤرخون عن ظروف نشأته وعمله إلا أنه كان يسكن الحسينية التي تُعدُّ من «أجل حواضر القاهرة، وبوادي حضرته الزاهرة»⁽²⁾. أما من حيث موضوعات شعره فيعد الغزل بالغلماَن الموضوع الرئيس، فقد أحب فتى كان ابن أحد مريديه، وجعله ينظم فيه القصائد الغزلية، ويرجع ذلك «إلى سبي الحروب من غلمان الفرنج، وما كان يجلبه تجار الرقيق من أطفال الاتراك من أصقاع آسيا وأصبح هؤلاء بملاحظتهم موضع قربي من الناس حتى إن الامراء والسلاطين، بل الفقهاء والعلماء لم يزعمهم الدين والتقية عن أن يصطحبوا الغلمان الصِّباح الوجوه في مجالسهم، ولم يروا عيباً أو بأساً في أن يختص أحدهم بواحد أو اثنين منهم لمرافقته في خلواته يستعملهم لطعامه ووضوئه»⁽³⁾.

ويذكر محقق شعره⁽⁴⁾ إنَّ ما وصل من شعره توزع بين القصيدة والقطعة والنتفة من بيتين، وأطول قصيدة له تقع في «13» بيتاً، وأخرى في «12» بيتاً، ثم أربع قصائد تقع كل واحدة منها في عشرة أبيات، وله قصيدتان كل منهما في تسعة أبيات. أما النتف من ذوات البيتين فهي «15» نتفة، من شعره المجموع، ومن ذوات الأبيات الثلاثة ثلاث قطع. وكانت ومضات سجلها الشاعر من غير أن يجري وراء قافية ما، فهي كاللمحة الدالة، أو البطاقة التي يرسلها إلى المحبوب، فهي لا تحتاج إلى جهد كبير أو نفس طويل⁽⁵⁾. فقد كان يميل إلى البحور القصيرة وإلى القليل من الأبيات⁽⁶⁾.

(1) الأدب في العصر الأيوبي: 323.

(2) شعر تقي الدين السروجي: 18.

(3) المصدر نفسه: 18.

(4) ينظر: موسيقى الشعر: 79.

(5) ينظر: العمدة في صناعة الشعر ونقده: 134/1.

(6) البيان والتبيين: 67/1.

وقد حفل شعر السروجي بأنماط متعددة من الإيقاع، وسوف نقف - هنا - على أهم القضايا التي دُرست ضمن البديع والمنضوية في الدراسات الحديثة تحت عنوان «البنية الإيقاعية» ضمن التكرار الصوتي واللفظي.

المبحث الأول: الإيقاع الخارجي

- الموسيقى

يعدُّ الوزن أهم ميزة من ميزات الشعر وأبرز أركانه، وأولها به خصوصية، فهو مشتمل على القافية وجالب لها⁽¹⁾، «ف» أجود الشعر ما رأيتَه متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفرغاً واحداً وسبك سبكاً واحداً، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان»⁽²⁾ نلمس هذا الأثر عند ابن طباطبا بقوله: «وللشعر الموزون إيقاعاً يطرب الألفهام لصوابه، وما يرد عليه من حسن تركيبية، واعتدال أجزائه»⁽³⁾، وقد نحا الشعراء هذا المنحى في شعرهم، مما جعلهم يولون الجانب الموسيقي أهمية كبيرة، سواء أكانت من الوزن والقافية أم من الالفاظ نفسها.

ووصف النقاد القدامى شعر تقي الدين بأنه شعر «يتدفق سلامةً ويذوب حلاوةً لمن يذوق»⁽⁴⁾. وإذا نظرنا إلى شعره نرى أنه قد صاغ شعره على وفق بحور الخليل الشعرية المعروفة، وقد لون الشاعر تجربته الشعرية مما جعلها تتلاءم مع عاطفته وحالته الشعورية فهو من الشعراء المحافظين على منهج القدماء في عروضهم، وقد استعمل معظمها ينقدمها البحر الكامل والطويل والسريع والوافر والبسيط والخفيف ومخلع البسيط والمنسرح، وهذه من الأوزان الشائعة في شعرنا القديم. وقد نظم عليها؛ لأنه يجد فيها متنفساً ومجالاً رحيباً لعرض أفكاره ومشاعره «بسبب موسيقاها الهادئة الرزينة التي تسمح بامتداد النغم وتطويله وتقويمه، واستيعابها الأفكار والمباشرة أو الخطابية، وليدل على قدرته على الأداء الفني وبراعته في التجديد، وجلب انتباه المتلقي لتذوق شعره»⁽⁵⁾.

من خلال الإحصائية التي درسناها لشعر تقي الدين السروجي، وجدناه نظم شعره في ثمانية بحور، أبدع في اختياره لأوزانه، وكانت بحوره متفاوتة تبعاً لنفسه الشعري الذي يختلف من بحر إلى آخر. وقد جاء شعره مرتباً على الأوزان الآتية:

جدول رقم «1»

	الطويل	الكامل	البسيط	الوافر	الخفيف	مخلع البسيط	السريع	المنسرح	
العدد	2+10+2	+2+10+12	4+2	10	2+4	3	9+2+3	2	
الكلية	2+2+2+	1+3+13					2+		
المجموع	34	50	6	10	6	3	18	2	129
الناتج	%26,35	%38,75	%4,65	%7,75	%4,65	%2,32	%13,8	%1,55	

ومن خلال الإحصائية التي عملناها جدول رقم «1» في شعر تقي الدين تبين أن بحر الكامل تصدر قائمة البحور، فحظي بالجزء الأكبر، إذ استعمله «38,75%» من مجموع البحور في شعره وقد اخذ مكانة متقدمة بالنسبة لباقي البحور لأنه «أكثر الشعر حركات لاشتمال البيت منه على ثلاثين حركة، وليس في البحور ما هو كذلك»⁽⁶⁾، ويبدو أن شغفه بهذا البحر متأث من أنه بحر يتسم بلون «خاص من الموسيقى يجعله - إن أريد به الجد - فحماً جليلاً من عنصر ترنمي ظاهر، ويجعله إن أريد به الغزل وما بمجره من أبواب اللين والرقّة، حلواً مع صلصلة كصلصلة الجرس»⁽⁷⁾. لقد نحا هذا البحر إلى إظهار

(1) عيار الشعر: 21.

(2) الوافي بالوفيات: 183/17.

(3) ديوان ابن النقيب الفقيسي: 36.

(4) شرح الكافية الشافية في علمي العروض والقافية: 177.

(5) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: 302/1.

(6) أصول النقد الأدبي: 323.

(7) شعر تقي الدين السروجي: 28.

العاطفة المتأججة والمشاعر الخفية فهو يبيث لواعج الحسرة والألم، بما يحمله من ايقاع شعري يتناسب بشكل متناسق مع مضمون القصائد ذات رنة موسيقية عذبة اذا « دخله وجاد نظمه بات مطرباً مرقصاً وكانت به النبرة تهيج العاطفة»⁽¹⁾. وقد جاء غزله رقيقاً حلو المذاق، كقوله⁽²⁾:

انعم بوصولك لي فهذا وقته يكفي من الهجران ما قد ذقته

أنفقت عمري في هোক وليتني أعطي وصولاً بالذي أنفقت

وقوله أيضاً⁽³⁾:

يا مرحباً بقدم جيران النقا كمل السُرور بهم وطاب الملتقى

انست بقربهم المنازل واغتنى وجه الزمان بهم مُنيراً مشرفاً

ويأتي بعده في سلم التواتر بحر «الطويل» ويكاد يشارك بحر «الكامل» في الاستخدام، وحقيقته « أنه بحر الجلالة والنبالة والجد، ولو قلنا إنه بحر العمق لاستغنينا بهذه الكلمة عن غيرها»⁽⁴⁾، فهو بحر مترع بالموسيقى « يقع على الأذن وقعاً متبايناً؛ لان كل شطر فيه يتكون من أربع مقاطع قصيرة وعشرة مقاطع طويلة»⁽⁵⁾ فقد أجاد شاعرنا في النظم على هذا الوزن، فهو يتسع لكثير من معاني الشعر وما له من هدوء النفس، واستنارة الخيال⁽⁶⁾، ويعدُّ أنسب الاوزان لتجسيد مثل تلك المشاعر، وهو يتناسب كثيراً مع الحالات والمعاني التي صاحبته. ف جاء عنده بنسبة «26,35»% من مجموع البحور، فقد أثره السروجي في الغزل كقوله⁽⁷⁾:

معاملة الاحباب بالوصل والوفا فدع يا حبيبي عنك ذا الهجر والجفا

فإن كان لي ذنب جهلي فعلته فمئلي من أخطأ ومثلك من عفا

وقد وظفَّ الشاعرُ إمكانية البحر «الطويل» لخدمة غرضه في إظهار العواطف الجياشة من خلال تفعيلاته، فضلاً عن الايقاع ذي النغمة الموحية بالجلال وما فيه من سياق بديع بجمع الشمل ممن يهواه، وقد جاء الدعاء بلهفة وشوق عبر استعماله لكلمة سميع في قوله⁽⁸⁾.

إلاهي، بجمعِ الشَّمْلِ مِمَّنْ أُجِبُّ دَعْوَتَكَ مُلْهُوفاً، وأنتِ سميعُ

فَلَمْ يَبْقَ لِي مِمَّا تَشَوَّقْتُ مُهْجَةً وَلَمْ يَبْقَ لِي مِمَّا بَكَيْتُ دُمُوعُ

(1) المصدر نفسه: 35.

(2) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: 467/1.

(3) أدب العرب في عصر الجاهلية: 197.

(4) ينظر: المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: 467/1.

(5) شعر تقي الدين السروجي: 34.

(6) المصدر نفسه: 33.

(7) المصدر نفسه: 27.

(8) هندسة المقاطع الصوتية موسيقى الشعر العربي: 164.

وقوله أيضا⁽¹⁾ :

سَأُودِعُكَ السَّرَّ الَّذِي قَدْ كَتَمْتَهُ وَأَعْلَمُكَ الأَمْرَ الَّذِي قَدْ عَلِمْتَهُ
وَأُفْهِمُكَ المعْنَى اللطِيفَ مِنَ الهَوَى وَأَشْرَحُهُ حَتَّى تَقُولَ : فَهْمْتَهُ

في هذا المقطع من البيت فيضٌ من العواطف والمشاعر تتزاحم في سياقه الكلمات العاطفية، من خلال سلسلة متلاحقة من ضمائر الغائب: « سَأُودِعُكَ، كَتَمْتَهُ، أَعْلَمُكَ، عَلِمْتُهُ، أَفْهِمُكَ، فَهْمْتُهُ»، وتبين أنّ الحبيب هو « البؤرة » التي يدور حولها النص.

أما بحر السريع، يتدفق سلاسة وعذوبة، « وامتداد النفس، والقدرة على استيعاب الدلالات واحتضان المدلولات»⁽²⁾، ولقد ولد الشاعر من هذا البحر أروع القصائد فقد استخدمه في تمثيل العواطف الفياضة، إذ استعمله «13,8%»، من مجموع البحور، ومن أمثلة نظمه على هذا البحر قوله⁽³⁾:

يا ساعي الشوق الذي مذ جرى جرت دموعي فهي أعوانه
عُنلي جواباً عن كتابي الذي الى الحسينية عنوانه

وجاءت البحور الأخر كذلك منصبية في الموضوع نفسه، فبحر الوافر «7,75%» والخفيف والبسيط «4,65%»، ثم مخلص البسيط «2,32%» والمنسرح «1,55%». ويلاحظ غياب عدد من البحور في شعره مثل « المديد » و« الهزج » و« المجتث » و« مجزوء البسيط ».

أما القافية فهي جزء مهم من الإيقاع الشعري، وشريكة الوزن في استكمال الشعر مؤثرة متمكنة في مكانها من البيت سلسلة المخرج، موسيقية، مناسبة للمعنى⁽⁴⁾، وتكون «بمناخة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الأذان في فترات زمنية منتظمة»⁽⁵⁾، فهي «النبرة أو النغمة التي ينتهي بها البيت ويلتزم الشاعر تكراره في أبيات القصيدة؛ ليكون الرباط بين هذه الأبيات يساعد على حبكة القصيدة وتكوين وحدتها، وموقعه آخر البيت وإليه تنسب القصيدة»⁽⁶⁾ فالقافية من حيث حركة الروي تقسم إلى قسمين: مقيدة ومطلقة، فالمقيدة ما كانت غير موصولة والمطلقة ما كانت موصولة.

ومن الإحصائية التي عملناها للقوافي المستخدمة عند الشاعر انتهينا إلى النتائج في جدول رقم «2»، إذ لاحظنا تفوقاً واضحاً للقوافي المطلقة التي اكتسبت طابعاً جمالياً يُنم عن براعة الشاعر، وكانت النتائج ما يأتي:

أن القافية النونية طغت في شعره على بقية القوافي وله فيها «25» بيتاً، وثانيها تأتي بعدها في الكثرة قافية «التاء» في «24» بيتاً، وثالثها «القاف» في «19» بيتاً، ورابعها «الباء» في «14» بيتاً، وخامسها «الكاف» في «10» أبيات،

(1) شعر تقي الدين السروجي: 42.

(2) ينظر: مدخل الى تحليل النص الأدبي: 80.

(3) موسيقى الشعر: 244.

(4) شرح تحفة الخليل: 307.

(5) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: 69/1.

(6) قضايا الشعر في النقد الأدبي: 3.

وسادسها «الذال والفاء» في «9» أبيات لكل منهما، وسابعها «الراء والميم» في «5» أبيات لكل منهما، وثامنها «اللام» في «3» أبيات، وتاسعها «العين والهاء والياء» في بيتين.

جدول رقم «2»

القافية	عدد الأبيات
النون	25
التاء	24
القاف	19
الباء	14
الكاف	10
الذال و الفاء	9
الراء و الميم	5
اللام	3
العين و الهاء والياء	2

أما بخصوص الحركات التي نظم الشاعر قوافيه فقد كان يميل إلى الحركات الثقيلة أكثر من ميله إلى الحركات الخفيفة و« من يتأمل الشعر العربي يجد أرق قصائد مكسورات الروي في الغالب وأفخمها مضمومات في الغالب»⁽¹⁾.
 أما البحور فهي تتألف من مقاطع عديدة ويمكن ملاحظة ذلك من جدول رقم «3»، فالأبحر الأربعة الأولى، الكامل والوافر والطويل والبسيط، تتألف من قطع كثيرة، فالكامل والوافر يتألف كل منهما من «12» قطعة و«18» نتفة، يليها الطويل والبسيط «20» قطعة و«8» نتفة، ثم الخفيف والمنسرح «18» قطعة و«6» نتفة، والسريع «16» قطعة و«6» نتفة، ثم مخلص البسيط «14» قطعة و«6» نتفة. وهذا يمكن ملاحظته من خلال تفعيلات البحر ومقاطعته.

جدول رقم 3

البحر	النتف	القطع
الكامل	18	12
الطويل	8	20
البسيط	8	20
الوافر	18	12
الخفيف	6	18
السريع	6	16
المنسرح	6	18
مخلص البسيط	6	14

المبحث الثاني: الايقاع الداخلي

- التكرار النغمي:

إلى جانب الموسيقى في شعر نقي الدين السروجي، تتضافر ظواهر صوتية آخر تتعلق بالوزن والقافية والمنضوية في الدراسات الحديثة ضمن التكرار الصوتي واللفظي نغماً خفياً رائعاً وجرساً موسيقياً يحققه الانسجام بين الوحدات اللغوية، يمكن ان نطلق عليه الموسيقى الداخلية، ويعرف بأنه « الانسجام الصوتي الداخلي الذي ينبع من التوافق الموسيقي بين الكلمات

(1) جرس الالفاظ ودلالاتها: 239.

ودلالاتها أو بين الكلمات بعضها وبعض حيناً آخر»⁽¹⁾: ويضم التكرار أو التردد والتوزيع والترصيع والتشطير والتجنيس ونشابه الأطراف ورد العجز على الصدر والعكس والتبديل والمقابلة والطباق، وقد دلّ تنوع السروجي لهذه الظواهر قدرته على إبراز ثروته اللفظية. وسنحاول الوقوف على بعض منها لرصد تأثير هذه الظواهر على المسار الإيقاعي في شعره.

- التكرار:

التكرار من الأساليب التي يراد به « تناوب الألفاظ والتراكيب والمعاني واعادتها في سياق التعبير بحيث تشكل نغماً موسيقياً يتقصدّه الناظم»⁽²⁾، وان الغاية التي استخدمها الشاعر من أسلوب التكرار للتعبير عن افكاره، ومشاعره، واحاسيسه وبثها إلى المتلقي يسלט من خلالها « الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها»⁽³⁾. وفي الوقت نفسه يضيف على الوزن والقافية نغماً إيقاعياً، وشكلاً منه إيقاعات موسيقية متنوعة.

ومن خلال الاحصائية التي عملناها لشعر تقيّ الدين تبين لنا شيوع ظاهرة التكرار بنوعيه اللفظي والمعنوي في معظم

شعره.

الأول: يعد التكرار اللفظي من أبسط انواع التكرار وأكثرها شيوعاً، وسنتناولها من حيث الاسم والفعل والحرف.

1- تجلى تكرار الاسم في شعر تقيّ الدين في كثير من قصائده ومن أمثلته تكرار اسم « النَّسِيمِ »⁽⁴⁾:

بَعَثَ السَّلَامَ مَعَ النَّسِيمِ رِسَالَةً

فَاتَاهُ فِي طِيِّ النَّسِيمِ جَوَابُهُ

ونزاهُ يكرّرُ بعضَ الأسماء المتجاورة تجاوراً أُفقيّاً، إذ يستدعيها بِمَحَلِّ إعرابيٍّ مغايرٍ كما في لفظة « الحُبِّ »⁽⁵⁾:

يَا رَيْسَ الحُبِّ أَدْرِكْنِي، فَقَدْ وَحَلْتُ

مِرَاكِبَ الحُبِّ بِي فِي بَحْرِ أَشْوَاقِي

إذ وُظِّفَتْ لفظَةُ «الحُبِّ» في صدر البيت مضافاً، وكذلك جَاءَتْ «الحُبِّ» في عجزه . ينادي الشاعِرُ رَيْسَ الحُبِّ

فيقولُ له: أَدْرِكْنِي، فقد وحلتُ مراكب حُبِّي في بحر أشواقِي، وهنا يستعملُ ألفاظ البحر وما يُناسبها « رَيْسُ » و« مراكب » و«

الوحد » و« البحر». وان هذا النوع من التكرار « لا يرتفع إلى مرتبة الاصاله والجمال إلى على يد شاعر موهوب، يدرك أن

المعول في مثله لا على التكرار نفسه، وإنما على بعد الكلمة المكررة»⁽⁶⁾.

ويتتالى هذا النمط من التكرار في اسم «القلب» و«الوصل» في قوله⁽⁷⁾:

قَدْ ضَلَّ قَلْبِي مِنْ طَرِيقِ سَلْوِهِ

فَدَلِيلُهُ لَا يَهْتَدِي لِمَكَانِهِ

يَا صَاحِبَ القَلْبِ الَّذِي أَفْرَاحُهُ تُلْهِبُهُ عَن قَلْبِي وَعَنْ أَحْرَابِهِ

(1) قضايا الشعر المعاصر: 242.

(2) شعر تقي الدين السروجي: 27.

(3) المصدر نفسه: 36.

(4) قضايا الشعر المعاصر: 231.

(5) شعر تقي الدين السروجي: 43.

(6) شعر تقي الدين السروجي: 37.

(7) المصدر نفسه: 39.

على وادي الأراك لهم خيام أنار بحسبها وادي الأراك

هنا يمدح الشاعر حبيبه، ويذكر أن قومه من خيار العرب، ومن المشهورين بالكرم والجود، وقد نُصبت خيامهم للضيوف، فبدت آثارهم، وشهد بذلك الناس.

ومنه تكرار اسم «طلوع» و«نزول»⁽¹⁾:

بي طلوع أنا به في نزول وطلوع بلا ارتفاع نزول

إن تكرار لفظ «نزول» بكامل حروفه، وباختلاف حركاته من جر إلى رفع أحدث تجانساً صوتياً، وإيقاعاً حركياً، كما أن فيه الحاحاً على معنى النزول، وبعده النفسي، فالشاعر في استخدامه التكرار إنما أراد وراءه إيصال الفكرة إلى المخاطب. ومن التكرار الإيقاعي للفظ «صدق، صادق، بصديقي، وصدقه» و«الهوى، هواه، الهوى، الهوى» «قلبي، قلبي» بأشكالها المختلفة خلق نغماً متكرراً، ومعاني متجددة. إذ نجده يشير بهذا التكرار إلى اظهار موقف الذكريات والآلام والأحزان الذي يحمله الشاعر مع من أحبهم، بقوله: أنا مستسلم للمحبوب، وطوع أمره، فإن صد عني ورفضني كان مُحققاً بذلك. وكنْتُ أجز نفسي ليبعد عن أن حبه تأدباً، ولكن خلقه يطمعني ويشدني إلي في حبه وعشقه. كنت صادقاً معه في الود، وبادرني الشعور نفسه في الود أيضاً، وكان من نتيجة ذلك أن كان حُبنا صادقاً. وقلبي تبعاً له، راضياً به، وفي الوقت نفسه هو عبدٌ له. وهنا توجيه في «رضوان» خازن الجنة و«مالك» خازن النار، وقد أدرك السروجي هذه القيمة الجمالية، فراح يستثمرها وفق هذا في قوله⁽²⁾:

أرى أن قدرتي في الهوى دون عشقه فإن صد عني كان ذاك بحقه

وأجز قلبي عن هواه تأدباً فتطمعني فيه إطفأه خلقه

صدقته له في الود، إذ هو صادق فصح الهوى مناً بصديقي وصدقته

على أنه رضوان قلبي في الهوى وإن كان في التحقيق مالك رقه

2- كان لتكرار الفعل حضوراً فاعلاً في التعزيز الإيقاعي عكس من خلاله التحولات الزمنية بأشكالها المتنوعة للتعبير عن مشاعره وعواطفه ليثير في المتلقي اللفظة والترقب. وأول ما يشدنا من تكرار للفعل في صيغة الماضي «جرى» في قوله⁽³⁾:

يا ساعي الشوق الذي مذ جرى جرت دموعي، فهي أعوانه

(1) المصدر نفسه: 42.

(2) المصدر نفسه: 35.

(3) شعر تقي الدين السروجي: 39.

فالشاعر رسم من الفعل «جَرَى» صوراً حقيقية ذات أبعاد نفسية عبر من خلالها عن حسرتة وهمومه وعذابه. بعد مفارقة الحبيب له أخذ بالبكاء، وجرث دُموعه منهمرةً حزنًا عليه. وأيضاً تكرر «كنت» في قوله (1):

فَلَمِثْلِ هَذَا الْيَوْمِ كُنْتُ مُؤَمَّلًا وَإِلَيْهِ كُنْتُ عَلَى الْمَدَى مُتَشَوِّقًا

يردد الشاعر « كنت » مرتين، وهذا التكرار يشير من خلاله مدى شوقه إلى محبوبه، قائلاً: كنتُ أملُ أن ألتقي بك وأكونُ بقربك، وقد صار اللقاء حقيقةً بلُفياك.

ومثل هذا نجده في تكرر «أراك» في نفس الشطر (2):

أَرَاكَ الْحَمِي، مَا لِي أَرَاكَ تَمِيْلُ ؟ أ هَزَكَ عَشِقُ أَمْ جَفَاكَ خَلِيْلُ ؟

وقد اتخذ من تكرر الفعل « أَرَاكَ » أداة يُنادي الشاعرُ شَجَرَ الأَرَاكِ فَيُخَاطِبُهُ: ما لي أَرَاكَ تَمِيْلُ، هل هَزَكَ عَشِقُ المَحْبُوبِ أَوْ جَفَاكَ وَابْتَعَدَ عَنكَ أَحَدُ أَصْدِقَائِكَ؟.

ومن تكرر نماذج صيغ الماضي المخلفة في شعر السروجي قوله (3):

دُنْيَا المَحِبِّ وَدِيْنُهُ أَحْبَابُهُ فَإِذَا جَفَوهُ تَقَطَّعَتْ أَسْبَابُهُ

وَإِذَا أَتَاهُمْ فِي المَحَبَّةِ صَادِقًا كُشِفَ الحِجَابُ لَهُ، وَعَزَّ جَنَابُهُ

وَمَتَى سَقَوَهُ شَرَابِ أَنَسِ مِنْهُمْ رَقَّتْ مَعَانِيهِ، وَرَاقَ شَرَابُهُ

وَإِذَا تَهَتَّكَ لَا يَلَامُ، لِأَنَّهُ سَكَرَانَ عَشِقِ، لَا يَفِيْدُ عِتَابُهُ

إنَّ دُنْيَا الحَبِّ وَدِيْنُهُ هُم أَحْبَابُهُ، وَهَمُ إِنْ قَاطَعُوهُ أَوْ ابْتَعَدُوا عَنْهُ تَقَطَّعَتْ تِلْكَ الأَوَاصِرُ المَبْنِيَّةُ عَلَى الحَبِّ. وَهوَ يُدْرِكُ قِيْمَةَ الصَّدَقِ وَأَثْرَهُ فِي تَوْثِيْقِ عَرَى المَحَبَّةِ، وَفِي الوَصُولِ بِالمَحْبِ إِلَى مَقَامِ الرِّضَا وَمَتَى سَقَوَهُ شَرَابِ أَنَسِ فَإِنَّهُ يَرِقُّ، وَعِبَارَةٌ "شَرَابِ أَنَسٍ" مِنْ مَعَانِي الصُّوفِيَّةِ، هُوَ مَا يَحْصُلُ عِنْدَ اسْتِجْلَاءِ طَلْعَةِ المَحْبُوبِ فِي قَلْبِ العَارِفِ صَاحِبِ الشَّهُودِ، أَوْ " الحَيْرَةِ وَالْوَلَةِ الَّذِي يَجْعَلُ السَّالِكَ صَاحِبَ الشَّهُودِ حِينَ مَشَاهِدَتِهِ لِحَمَالِ المَعْشُوقِ يَسْتَسَلِمُ" (4). وَإِنْ عَبَتْ وَتَهَتَّكَ فَلَا لَوْمَ عَلَيْهِ أَوْ عَتَبَ ؛ كَوْنُ هَذَا السُّكْرُ هُوَ سُّكْرُ عَشِقِ المَحْبُوبِ لَا سُّكْرُ حَقِيقِي. وَقَدْ يَشْكَلُ اللَّفْظُ المَتَكَرِّرُ لِأَزْمَةِ تَقْوِمِ بوظيفة الضبط الإيقاعي المنتظم لموسيقى القصيدة، إذ نجده يكرر الفعل « قل لهم » في صيغة الامر (5):

بِاللَّهِ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنِّي قُلْ لَهُمْ: عِبْدِي وَمَلِكُ يَدِي وَمَا أَعْتَقْتُهُ

أَوْ قِيلُ: مُشْتَقٌّ إِلَيْكَ، فَقُلْ لَهُمْ: أَدْرِي بِذَا، وَأَنَا الَّذِي شَوَّقْتُهُ

(1) المصدر نفسه: 25 – 26.

(2) كتشاف اصطلاحات الفنون: 1543/2.

(3) شعر تقي الدين السروجي: 29.

(4) المصدر نفسه: 33.

(5) المصدر نفسه: 32.

أَقْسَمَ عَلَيْهِ إِنْ سَأَلَهُ النَّاسُ عَنْهُ أَنْ يَقُولَ لَهُمْ إِنِّي عَبْدٌ لَهُ، وَكُلُّ مَا مَلَكَتُهُ مِنْ مَالٍ وَجَاءَ فَهُوَ تَحْتَ يَدَيْهِ طَوْعُ أَمْرِهِ، وَإِنْ قَالُوا لَهُ: إِنِّي مُشْتَاقٌ إِلَيْهِ، فَقُلْ لَهُمْ: إِنِّي أَعْرَفُ هَذَا جَيِّدًا، بَلْ أَنَا الَّذِي شَوَّقْتَهُ. وقوله⁽¹⁾:

فَلَمْ يَبْقَ لِي مِمَّا تَشَوَّقْتُ مُهْجَةً وَلَمْ يَبْقَ لِي مِمَّا بَكَتْ دُمُوعُ

فالشاعر يكرر « فَلَمْ يَبْقَ لِي مِمَّا » لم يبقَ لي مهجةً من كثرة اشتياقي للحبيب، بل جفَّتْ دموعي من كثرة حزني على فراقه، وهذا يدل على ان الموسيقى اللفظية وسيلة مهمة لنقل المشاعر والعواطف والانفعالات النفسية. ومن أمثلة تكرار فعل الأمر «امش» في قوله⁽²⁾

ثُمَّ قَالَ : امشِ لِي عَلَيْهِ سَرِيحًا كَيْفَ امشِي، وَمَا أَنَا بِاخْتِيَارِي ؟

قال لي: امشِ سريعًا، فأجاب : إنه لا يستطيع ذلك؛ لأنَّ هذا لم يكن باختياره. والسروجيُّ بهذا يحاول أن يجعل للتكرار وظيفة جمالية؛ لأنها تقوم بمثابة المولد للصورة الشعرية، وفي الوقت نفسه الجزء الثابت، أو العامل المشترك بين مجموعة من الصور الشعرية مما يحمل الكلمة دلالات، وإيحاءات جديدة في كل مرة، وتعكس في الوقت نفسه الحاح الشاعر على دلالة معينة تختزل موقفه الجمالي⁽³⁾ وبذلك يُعدُّ الفعل طريقة للتنفيس عن المكبوت الداخلي للشاعر.

3- ومن تكرار الحرف؛ « يرى بالي أن المادة الصوتية تكمن فيها امكانيات تعبيرية هائلة؛ فالأصوات وتوافقها، والعباب النغم والابحاح، والكثافة والاستمرار، والتكرار، والفواصل الصامتة كل هذا يتضمن بمادته طاقة تعبيرية فذة»⁽⁴⁾. ومن استخدام اداة الاستفهام «كم» قوله⁽⁵⁾:

وَكَمْ تُرِينِي مِنْ مَيْتٍ، وَذَاكَ أَنَا وَكَمْ تُحَدِّثُ غَيْرِي وَهِيَ تَعْنِينِي

الحبيبة تتحدَّث عن الإنسان الميت، وفي الحقيقة أنا الميت في حُبِّها، وتُحدِّثُ الآخرين وهي تعنيني في حديثها، على المثل المشهور " إياك أعني واسمعي يا جارة "

ولنتمعن في تكرار « كَمْ حَارَ » « وَكَمْ عَتَابٌ » « وَكَمْ رَسَائِلُ » في قوله من موشحة له⁽⁶⁾

هُوَ أَوْ فِيهِ مَنْ مِنْ أَشْكَلِ الْمَسَائِلِ كَمْ حَارَ فِي وَصْفِهِ فَتَيْهِ

وفيهِ مَا تَنْفَعُ الْوَسَائِلِ أَحْشَاهُ جُهْدِي وَأَتَّقِيهِ

وَكَمْ عِتَابٌ وَكَمْ رَسَائِلُ أَعْدَاهَا حِينَ أَلْتَقِيهِ

(1) ينظر: الصورة الشعرية عند ابي القاسم الشابي: 47.

(2) علم الاسلوب مبادئه واجراءاته: 27.

(3) شعر تقي الدين السروجي: 41.

(4) المصدر نفسه: 53.

(5) ينظر: التكرير بين المثبر والتأثير: 136.

(6) شعر تقي الدين السروجي: 37.

يَهْتَزُّ	مِنْ	نَشْوَةٌ	الدَّانِ	كَأَنَّما	لَحْظَةٌ	مَدَام
وتَعْتَرِي	سَكْتَةٌ	اللِّسَانِ	يَعُودُ	لا	يَفْصِحُ	الكَلَامِ

أما هواءُ فهو من المسائل المشكّلة في الفقه، وقد حار الفقهاء في وصفه، ولا تتفحُ الوسائلُ في تبيانهِ، وقد هيأتُ له رسائلَ كتبتُها مع عتابٍ كنتُ قد أعددتُها قبلَ لِقائِهِ. وهو يهتَزُّ من نشوةِ الخمرِ حتّى كأنَّ نظراتِ السّاحرةِ خمرٌ تُسحرُ بها النّاسَ، وتعتري لسانهُ سكتةٌ تجعلهُ غير قادر على الكلام، هذا التكرار للاستفهام في عدة تركيبات، يعدُّ مفتاحاً للفكرة التي كانت مسيطرة عليه. وهو يحب ان ينقله إلى نفوس مخاطبيه، ممن يصل إليهم القول على بعد الزمان والديار⁽¹⁾.

ومن تكرار حرف «الصاد» وما يحمله من ايقاع موسيقي متنوع قوله⁽²⁾:

صَدَقْتُ لَهُ فِي الْوَدِّ، إِذْ هُوَ صَادِقٌ فَصَحَّ الْهَوَى مِنْما بِصِدْقِي وَصِدْقِهِ

وهكذا يتبين من ذلك أنّ الشاعر في تكراره لحرف الصاد وما يحمله من جرس موسيقي حاد خلق نوعاً من التلوين الموسيقي والشعري وابطالها إلى المتلقي، ومما زاد من الايقاع الموسيقي استخدامه للتضعيف كما في «الودِّ، فَصَحَّ، مِنْما» من خلال قوله: كنتُ صادقاً معه في الودِّ، وبادرني الشعور نفسه في الودِّ أيضاً، وكان من نتيجة ذلك أنّ كان حُبناً صادقاً.

- الجنس:

يعد الجنس نوع من اسرار البلاغة، هذا ما أشار اليه القدماء في دراساتهم القديمة⁽³⁾ فقد عده العلوي « من أطف مجاري الكلام ومن محاسن مداخله»⁽⁴⁾ وعده التتوخي في كتابه الاقصى القريب لوناً من ألوان التكرار⁽⁵⁾، وهذا الضرب من التكرار سواء كان جزئياً أو كلياً مؤكداً للنغم « يدفع الذهن إلى التماس معنى تتصرف اليه اللفظتان بما تثيره من انسجام بين نغم التشابه اللفظي ومدلوله على المعنى في سياق البيت»⁽⁶⁾، وهذا ما أكده دارس آخر، إذ رأى أنّ « الانسجام هو سرّ الجمال. والجناس لما فيه من عاملي التشابه في الوزن والصوت، من أقوى العوامل في إحداث هذا الانسجام. وسر قوته كامن في كونه يقرب بين مدلول اللفظ وصوته من جهة، وبين الوزن الموضوع فيه اللفظ - بما يسبغه عليه من الدندنة - من جهة اخرى»⁽⁷⁾ وعلى قلة شعر السروجي، نجد شيوع هذا الضرب من البديع اللفظي في شعره، فهو يأتي عفواً الخاطر دون تكلف، والجناس ضربان: جناس تام، وآخر غير تام «ناقص» وما يهمننا هنا توظيفه لهذا الضرب البديعي بحيث يكون له أثر جلي في تشويق النفس، وتنشيط الفكر، وللوقوف على المراد من اللفظين المتشابهين.

واقترضت طبيعة البحث تقسيمه إلى الآتي:

1- الجنس التام: وهو اتفاق اللفظين « في أنواع الحروف، وأعدادها، وهيئتها، وترتيبها»⁽⁸⁾. ما وقع فيه تجانس تام بين الكلمتين في اللفظ دون المعنى، كما في قوله⁽⁹⁾:

(1) منهم: عبد القاهر الجرجاني في اسرار البلاغة، وابو هلال العسكري في كتاب الصناعتين، والسكاكي في مفتاح العلوم، وابن رشيق القيرواني في العمدة وغيرهم.

(2) الطراز: 2 / 185.

(3) ينظر: بناء الاسلوب في شعر الحدائث: 112.

(4) جرس الالفاظ ودلالاتها: 284.

(5) المرشد الى فهم أشعار العرب: 2 / 262.

(6) الايضاح في علوم البلاغة: 288.

(7) شعر تقي الدين السروجي: 26.

(8) المصدر نفسه: 39.

(9) الايضاح في علوم البلاغة: 290.

بَعَثَ السَّلَامَ مَعَ النَّسِيمِ رِسَالَةً فَأَتَاهُ فِي طَيِّ النَّسِيمِ جَوَابُهُ

لقد تمت المجانسة بين كلمتي «النَّسِيمِ» الأولى و«النَّسِيمِ» الثانية، في أنواع الحروف وعددها وهيتها وترتيبها، ومختلفة عنه في المعنى، إذ معنى الأولى تعني بعثَ السَّلَامَ رسالةً مع النسيم، أما الثانية فتعني: فكان أن جاءه الجوابُ في طَيِّ النسيم.

وقال⁽¹⁾:

قِيلَ: لَا بُدَّ أَنْ يَزُولَ سَرِيْعًا قُلْتُ : أَحْشَى أَزُولَ قَبْلَ يَزُولَ

يزول: يذهب وينقضي، والثانية بالمعنى نفسه. والمعنى: لا بدَّ أن يزول وينقضي سريعاً، فقال: أحشى أن أموتَ قبل أن ينقضي.

2 - الجناس الناقص: وهو ما اختلف في واحد من الأمور الأربعة سُمِّي ناقصاً⁽²⁾ فله امثلة كثيرة في شعره، نذكر منها قوله⁽³⁾:

كَمْ قَلْبَتْ فِيهِ الْقُلُوبُ عَلَى الثَّرَى شَوْقًا إِلَيْهِ، وَقُلْبَتْ أَعْتَابُهُ

فقد جانس الشاعرُ بين كلمتي « قُلْبَتْ » الأولى و« قُلْبَتْ » الثانية في ترتيب الحروف، وقد أحدث تنوعاً بالتمائل والتباين مما زاد الإيقاع جمالاً حيث وقع تغاير بين التماثلات فقد أحدث الشاعر تغييراً صوتياً واحداً من حيث استبدال « الباء » مما أدى إلى التغيير الدلالي فالأولى من الفعل « تَقَلَّبَ »، والثانية من التقبيل. ما اختلفت فيه الكلمتان المتجانستان في أنواع الحروف، كقوله⁽⁴⁾:

عَيْنِي لِفَقْدِكَ قَدْ بَكَى إِنْسَانُهَا وَجَفَا الْكَرَى شَوْقًا إِلَى إِنْسَانِهِ

تمت المجانسة بين «إنسانها» الأولى «إنسانه» الثانية، فالأولى: هي إنسان العين وجمعه أناسي، وهو المثل الذي يرى في السواد. والثانية: الإنسان العادي: من البشر. وإيضاً المجانسة بين « زمانه » و« كِتمانِه » في القصيدة عينها:

عندي هوى لك طالَ عُمرُ زمانِه

لم يبقَ لي صبرٌ على كِتمانِه

فقد اختلفا في نوع الحرف الأول، مما أدى إلى الاختلاف في المعنى؛ فالأولى بمعنى: الوقت، والثانية بمعنى: السر، ومعناه: إنَّ عندي حبُّ لك قديم، ومن زمنٍ بعيد، ولكنني لا أستطيع صبراً على أن أكتمه. ومثله نجده في قوله⁽⁵⁾:

سَأُودِعُكَ السَّرَّ الَّذِي قَدْ كَتَمْتُهُ وَأُعْلِمُكَ الْأَمْرَ الَّذِي قَدْ عَلِمْتُهُ

3- الجناس المحرف: هو «الذي تتشابه حروفه وتختلف حركاته»⁽¹⁾، والاختلاف قد يكون في الحركة فقط، كـ «يَزُولُ وَيَزُولُ»⁽²⁾:

(1) شعر تقي الدين السروجي: 26.

(2) المصدر نفسه: 43.

(3) المصدر نفسه: 27.

(4) الإيضاح في علوم البلاغة: 290.

(5) شعر تقي الدين السروجي: 39.

قِيلَ : لا بُدَّ أَنْ يُزُولَ سَرِيْعًا قُلْتُ : أَخْشَى أَنْزُولَ قَبْلَ يَزُولُ

تمت المجانسة بين كلمتي « يُزُولُ » الأولى و« يَزُولُ » الثانية، في أنواع الحروف وعددها وهيئتها وترتيبها، ومختلفة عنه في تشكيل الحرف الأخير، فالأولى بمعنى « يذهب وينقضي » والثانية بالمعنى نفسه. والمعنى: لا بُدَّ أَنْ يَزُولَ وينقضي سريعاً، فقال: أَخْشَى أَنْ أَمُوتَ قَبْلَ أَنْ يَنْقُضِي.

والاختلاف قد يكون في الحركة فقط، ومثل هذا الضرب نجد بين كلمة « نزولٍ » و« نُزُولٍ » في قوله⁽³⁾:

بِي طُلُوعٍ أَنَا بِهِ فِي نَزُولٍ وَطُلُوعٍ بِلَا رَتْفَاعٍ نُزُولٍ

الطلوع مرضٌ أصاب الشَّاعر، عُرفَ في عصره . « نزولٍ » الأولى تعني الضَّعف والفتور في جسمه، والثانية عكس طلوع. أي إنَّ وجود هذا المرض ليس فيه صحَّة لي بل فيه تدهورٌ.

وأيضاً في قوله «سِنَّةٌ» و«سَنَّهُ»⁽⁴⁾:

وَمَا أَتَيْتِي بِطَيْفِهِ سِنَّةٌ إِلَّا تَمَنَيْتُ أَنْ تَكُونَ سَنَّهُ

فهما كلمتان متجانستان لفظاً مختلفتان معنى، فالأولى بمعنى: مدة قليلة من النوم، والثانية بمعنى السنة، والاختلاف وقع بينهما في حركة الحرف الأول، والمعنى إن الشاعر تمنى أن تدوم هذه اللحظة من النوم لتكون سنة كاملةً.

- زِدْ الْأَعْجَازَ عَلَى الصُّدُورِ:

وهو من المحسنات اللفظية، وفيه يستثمر الشاعر طاقته الإيقاعية الموابكة للتهيؤ والتوقع، ويعرفه ابن رشيق بأنه « رد اعجاز الكلام على صدره، فيدل بعضه على البعض ويسهل استخراج قوافي الشعر، إذا كان كذلك، وتقتضيها الصنعة»⁽⁵⁾ يحقق هذه القيمة الصوتية المهمة التي تتأزر مع الموسيقى الخارجية المتمثلة في الوزن والقافية، ثم يصاحب هذا التشكيل الصوتي وظيفةً داخليةً أو أكثر نشاط . في الغالب . بسياق البيت، « أن تأتي بلفظين مكررين أو متجانسين فنجعل أحدهما في أول الجملة والآخر في آخرها، أو أن يكون أحدهما في الشطر الأول من الشعر والثاني في الشطر الآخر، لأن اللفظتين قد تكونان من معنى واحد ومن مادة واحدة»⁽⁶⁾. ولهذا الفن قيمته الفنية يلجأ اليه الشاعر لتحقيق تماسكاً وقوة في النظم، وتوحيد نغمته الموسيقية والإيقاعية وقد اهتم السروجي بهذه الظاهرة الصوتية مستغلاً إمكاناتها الإيقاعية والدلالية في صور متعددة.

1- ان توافق آخر كلمة في البيت آخر كلمة في النص الأول كقوله⁽⁷⁾:

عَيْنِي لِفَقْدِكَ قَدْ بَكَى إِنْسَانُهَا وَجَفَا الْكَرَى شَوْقًا إِلَى إِنْسَانِهِ

فالقارئ عند سماعه لهذا البيت يتبادر إلى ذهنه بأن يكونَ عجزُهُ عائداً على صدره لوجود علاقة لفظية تدل على إعادته، فالشاعرُ في الشطرِ الأوَّلِ يذكُرُ «إنسانها»، فيتبادر إلى ذهن القارئ مباشرةً أَنَّ تِمَمَةَ الْبَيْتِ تَتَمَثَّلُ فِي إِعَادَةِ كَلِمَةِ

(1) شعر تقي الدين السروجي: 39 .

(2) المصدر نفسه: 42 .

(3) العمدة في محاسن الشعر وأدابه: 3/2.

(4) البلاغة فنونها وافنانها: 09

(5) شعر تقي الدين السروجي: 43.

(6) المصدر نفسه: 43.

(7) شعر تقي الدين السروجي: 27 .

«إنسانه». ثم تبرز القيمة الدلالية في وقوع اللفظ نفسه بمثابة الإطار المحدد لصورة تجمع علاقةً بين: إنسان العين والإنسان العادي، وهذا مثالاً آخر لشعر السروجي يمزج فيه بين رد الصدر على العجز والجناس، فيشيع في كلامه جمالاً .
2- ومنه ما توافق أول كلمة في البيت آخر كلمة في البيت نفسه، ومن قول الشاعر وهذا ما نجده في قوله (1):

سَقَاكَ الْغَيْثُ مِنْ دَارٍ وَحَيِّ فَكَمْ صَبًّا بِأَدْمُعِهِ سَقَاكَ

حرص الشاعر في هذا البيت على تقوية عنصر الموسيقى، فنجده يعيد لفظة « سَقَاكَ » الواردة في بداية الشطر الأول يعود ليختتم بها عجزه. فالتكرار الصوتي في الكلمتين أضفى جمالاً بين صورتين، صورة الغيث الذي ينزل من السماء ليسقي الأرض قد سَقَى دارَكَ وَحَيِّكَ، وصورة الأحباب الذين بكوا لأجلك، فكانتْ دُمُوعُهُمْ كبيرة فهذا ماء، وهذا ماء، لكن ما أبعد الفرق بينهما.

أَمَا فِي قَوْلِهِ:

كَفَى مَا جَرَى مِنْ دَمِ عَيْنِي بِالْبُكَاءِ وَعَشَقِي عَلَى قَلْبِي جَرَى مِنْهُ مَا كَفَى

نَرَى فِي هَذَا التَّرِيدِ نَعْمًا مُوسِيقِيًّا يَرِيبُ بَيْنَ صَدْرِ الْبَيْتِ وَعِجْزِهِ يُوَدِّي إِلَى حَرَكَةٍ ذَهْنِيَّةٍ تَسْتَرَعِي الْإِنْتِبَاهَ عَنْ طَرِيقِ اخْتِلَافِ الْمَعْنَى، صُورَةَ بَكَاءِ الْعَيْنِ لِأَجْلِ الْحَبِيبِ كَثِيرًا، وَصُورَةَ الْعِشْقِ فَلَمْ يَنْقَطِعْ عَنْهُ أَبَدًا. قوله(2):

سَأَلْتُ طَبِيبَ الْحَيِّ : مَاذَا دَوَاؤُهُ ؟ فَرَقَّ لِحَالِي نَظْرَةً إِذْ سَأَلْتُهُ

فالتصدير هنا بـ « سَأَلْتُ » يعود ثانية في القافية ليبرز الحزن لدى الشاعر والطبيب في الوقت نفسه؛ وتكمن القيمة الفنية الجمالية له فيما تحققه الموسيقى الداخلية من خلال تكرار الألفاظ الدالة عليها في ترتيب يتأزر فيه شطرا البيت، بتلاوم موسيقي واضح.

1- الطباق:

وهو «الجمع بين معنيين متضادين، أي معنيين متقابلين في الجملة»(3) وعلى الشاعر أن يأتي به « سهلاً، خفيف الروح، قليل الكلفة، يكون أرسخ في السمع، وأعلق في القلب»(4). فهو الذي يصف الشيء المتحدث عنه إزاء الضدين المتقابلين(5) من أجل «تقوية الجرس وإيجاد انسجام بين اللفظ والمعنى»(6) وقد وَظَفَهُ الشَّاعِرُ فِي غَزَلِهِ وَاسْتَعْمَلَهُ عَلَى سَلِيقَتِهِ، مِنْ غَيْرِ تَكَلُّفٍ أَوْ اسْتِكْرَاهٍ.

ومن أمثلته مُطَابِقًا بَيْنَ «الوفا» و«الجفا» قوله(7):

مُعَامَلَةٌ الْأَحْبَابِ بِالْوَصْلِ وَالْوَفَا فِدْعُ يَا حَبِيبِي عَنْكَ ذَا الصَّدِّ وَالْجَفَا

(1) أنوار الربيع في أنواع البديع: 31/2.

(2) العمدة في محاسن الشعر ونقده: 11/2.

(3) ينظر: أسس النقد الأدبي: 447.

(4) المرشد إلى فهم أشعار العرب: 277 /2.

(5) شعر تقي الدين السروجي: 34.

(6) المصدر نفسه: 43.

(7) شعر تقي الدين السروجي: 43 .

فالشاعر هنا عقد مقارنة بين دالين لهما إيقاعهما الدلالي «الوصل والوفا»، «الصد والجفا»، ليبين حاله مع حبيبه المخالف له دائماً، فهو يسير معه على خلاف المقصود ليعرب عن حبه وشوقه لمن يحبه ويهواه، لان الأحباب يتعاملون فيما بينهم باللقاء والوصل والوفاء، ولكنك يا حبيبي تعاملني بصدك عني ومقاطعني ومفارقتي.

وطابق الشاعر بين «السخط والرضا» و «الغدر والوفا» في القصيدة نفسها ليبين استسلامه للمحبوب ذروته وهو يفديه بنفسه في أحوال السخط والرضا، كما أن عذره مقبول سواء كان وفيًا معه أو غادرًا به! قوله:

فديتك محبوباً على السخط والرضا وعذرك مقبول على الغدر والوفا

وطابق الشاعر بين «الفرح والحزن» و«الوصل والهجران» في قوله⁽¹⁾:

يا صاحب القلب الذي أفرحهُ تلهيه عن قلبي وعن أحزانه

كان اعتقادي أن أفوز بوصله فحرمته ورزقت من هجرانه

الشاعر هنا يشعر بالحزن، فقد اعتقد أنه سيحظى بوصل الحبيب ويجتمع معه، ولكن هذا لم يحدث، بل حرم ذلك بعد أن هجره .

واستدعى الطباقي لتوضيح حاله في عشق محبوبه، فقد كتم هواه في قوله⁽²⁾:

كان اعتقادي أن أفوز بوصله فحرمته ورزقت من هجرانه

ووظف الطباقي في عتاب حبيبه، وحرص على أن يمسي أمام جنازته وخلفها بقوله⁽³⁾:

بالله إن حضرت لديك منيتي وشهدت من روجي الغداة حمامها

فكن الوفي لها، فأنت قتلتها وتمش خلف جنازتي وأمامها

يُخاطب حبيبه بالقول: إن حضرت منيتي عند الموت فكن أنت وفيًا لروحي التي ستصعد إلى عنان السماء، لكونك أنت الذي قتلتها، واحرص على أن تمشي أمام جنازتي وخلفها.

2- المقابلة:

وهي من الفنون المعنوية ومعناها «أن يؤتى بمعنيين متوافقين، أو معان متوافقة، ثم بما يقابلها على الترتيب»⁽⁴⁾، والقيمة الفنية لها تكمن في اعطاء «أول الكلام ما يليق به أولاً، وآخر ما يليق به آخرًا، ويأتي في الموافق بما يوافقه، وفي المخالف بما يخالفه»⁽⁵⁾، ويختص هذا المحسن بطباق التراكيب المتضادة في العمل الأدبي. وقد وظف السروجي هذا الفن في

(1) المصدر نفسه:40.

(2) بغية الايضاح: 13/4.

(3) العمدة في محاسن الشعر ونقده: 15/2.

(4) شعر تقي الدين السروجي:34.

(5) المصدر نفسه: 35 .

غزله، ليعقد مقارنة بين حالتين متناقضتين، حاله وحال محبوبه الذي ملك عليه قلبه، وقابل بين «الوصل والوفا» و«الصدّ والجفا» مقابلةً توضح سبب عشقه وحبه، يقول⁽¹⁾:

مُعَامَلُهُ الْأَحْبَابِ بِالْوَصْلِ وَالْوَفَا فَدَعُ يَا حَبِيبِي عَنْكَ ذَا الصَّدِّ وَالْجَفَا

وأيضاً قابل بين «أقبح الإعراض» و«أحسن الإقبال»، وقوله⁽²⁾:

فَمَا أَقْبَحَ الْإِعْرَاضَ عَمَّنْ تُحِبُّهُ وَمَا أَحْسَنَ الْإِقْبَالَ مِنْهُ وَأَلْطَفَا

فالشاعر عَقَدَ مقابلةً بَيَّنَّ فيها بأنَّ مَنْ القبيح أنْ تُعرضَ عن الحبيبِ وتبتعدَ عنه، وجميل أنْ تقبلَ عليه وتلتقي به .
وقوله⁽³⁾:

بِي طُلُوعٍ أَنَا بِهِ فِي نَزُولٍ وَطُلُوعٍ بِلَا ارْتِفَاعٍ نُزُولٍ

هنا جناس، ذلك ف«طُلُوعٍ» في صدر البيت مَرَضٌ يُصِيبُ الجلد، أما في العجز فبمعنى الصُّعُود والارتفاع، فهو يُشيرُ إلى أَنَّهُ مريض بسببه!

وأيضاً قابل بين الفعلين المضارعين «يَسْبِقُ» و«تَخَلَّفَ» في قوله⁽⁴⁾:

تَقَدَّمَ شَوْقِي يَسْبِقُ الدَّمْعَ جَارِيًا إِلَيْكَ، وَلَكِنْ عَنْكَ صَبْرِي تَخَلَّفَا

لقد سبق شوقي جرياً إليك الدَّمْعَ، أما صبري فقد عُدِمَ وتأخَّرَ .

3- التصريح:

يعدُّ التصريح من الفنون البديعية المُحَقَّقة للموسيقى الداخلية، ومعناه بوصفه أداة تشكيلية تُضيفُ للإيقاع الشعري طاقةً جديدةً، مما يترك آثاره التَّرمِيَّةَ في آذان المستمعين « ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه تنقص بنقصه، وتزيد بزيادته»⁽⁵⁾ وقد عدَّه ابنُ الأثير «بمنزلة السجع في الفصلين من الكلام المنثور»⁽⁶⁾، وسببه «مبادرة الشاعر القافية ليُعلم في أول وهلة أنه أخذ في كلام موزون غير منثور ولذلك وقع في أول الشعر»⁽⁷⁾ ولعل حازماً القرطاجي من بين القدماء الذين أشاروا إلى جمالية التصريح «حيث يكون له في أوائل القصائد طلاوة وموقع في النفس لاستدلالها به على قافية القصيدة قبل الانتهاء إليها، لمناسبة تحصل لها بازدواج صيغتي العروض والضرب وتمائل مقطعها لا تحصل لها دون ذلك»⁽⁸⁾ ولا يجب أن ننظر إليه كما يقول جاري «Gurry» على أنه مجرد حقيقة سيكولوجية، لأنه عنصر إبداعي شأنه في ذلك شأن جميع العناصر الإبداعية الأخرى»⁽⁹⁾، وقد جاء السروجي في إنتاجه الشعري متضمناً لهذا المحسن البديعي، فمن ذلك قوله متغزلاً⁽¹⁰⁾:

(1) شعر تقي الدين السروجي:39.

(2) المصدر نفسه: 35 .

(3) العمدة: 173/1.

(4) المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر: 242/1.

(5) العمدة: 174/1.

(6) منهاج البلاغ:283.

(7) ينظر: إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي: 33.

(8) شعر تقي الدين السروجي: 35 .

(9)المصدر نفسه:39.

(10)المصدر نفسه:42.

يَا مَرْحَبًا بِقُدُومِ جِزَانِ النَّقَا كَمَلِ السَّرُورِ بِهِمْ وَطَابَ الْمُتَقَى

وقد تَمَثَّلَ التصريحُ في عروض البيت « النَّقَا » التابعة لضربه « الْمُتَقَى »، وقد استطاعَ الشَّاعرُ بهذا التصريح بين الشطرين أن يخلقَ تنسيقاً صوتياً جمالياً، ومكَّنَ الإيقاعَ مِنَ الثبوتِ والتوثُّبِ. والأمر نفسه إذا جئنا إلى قافية اللام⁽¹⁾:

أَرَكَ الحِمَى، مَا لِي أَرَكَ تَمِيلُ ؟ أ هَزَكَ عَشِقُ أَمْ جَفَاكَ خَلِيلُ ؟

فَنَجِدُ أَنَّ الشاعرَ قد وَظَّفَ التصريحَ في مطلع القصيدة «تَمِيلُ؟» التابعة لضربه «خليلُ؟»، فجاء التصريح تلقائياً، وهذا ما منحه جمالاً وروعةً، وهو راجعٌ إلى طبيعة الموقف الشعوري الذي انتاب الشاعر وهو ينادي شَجَرَ الأراكِ. وقوله أيضاً⁽²⁾:

وَمَا أَتَنِّي بِطَيْفِهِ سِنَّةٌ إِلَّا تَمَنِّيْتُ أَنْ تَكُونَ سِنَّةً

وقال⁽³⁾:

أَرَى اللَّيَالِي وَالْأَيَّامَ تَجِدْبِنِي بِحَبْلِ عُمْرِي إِلَى قَبْرِي وَتُدْنِينِي

أحسَّ الشَّاعرُ أَنَّ الليالي والأيام تمرُّ وتنقضي، وتكون نهايته الموت الحتمي، وتذهب لذات الحياة ونعيمها، وعبارة «حبل عمري» استعارة جميلة.

وأبانَ عن اهتمام كبير يوليه لمطالع قصائده، مُحَقِّقاً بذلك مطلباً جمالياً عرفه القدماء في اهتمامهم ببناء البيت المفرد حتى يستدعي أوله آخره، وهو بذلك يصدر عن حس جمالي راق؛ إذ يتمكن من التوفيق بين الاصيل والمعاصر، مبدعاً تشاكلاً فنياً هو من خصائص اللغة الشعرية التي تجعل من الشاعر مهندس أصوات⁽⁴⁾.

الخاتمة والناتج:

حاولنا من خلال دراستنا للبنية الإيقاعية في شعر تقيِّ الدين السروجي أن نَقَفَ على الموسيقى الداخلية والخارجية، وقطفنا من ديوانه باقات أزهار متنوعة، وقد سلَّطت الضوء على الإيقاع الموسيقي لشعره، الذي جاء صافياً عذباً رقيقاً، مشحوناً بالتشكيلات الإيقاعية المتنوعة، لرقّة طبعه، وسُمُو إحساسه.

وخلصت الدراسة إلى جملةٍ مِنَ النتائج الآتية:

- 1 - في بحثنا عن الوزن أَوْضَحْنَا أَنَّ البحورَ التي استعملها الشاعر وكانت مهيمنةً على شعره تَمَثَّلَتْ بالكامل والطويل والسريع والوافر والخفيف والبسيط ثم مخلع البسيط والمنسرح، وهي بحور نعتناها بالمركزية، وهذا يعني أَنَّهُ سارَ على منهج الخليل الفراهيدي، مُلتزماً بقوانينه المعروفة.

(1) المصدر نفسه:41.

(2) ينظر: دليل الدراسات الاسلوبية: 91.

* الرقعة ضمن وحدة الإعظمية المركز التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد - الرصافة الاولى.

(4) ينظر الايضاح: الخطيب القزويني، شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني - بيروت، ط4، 1395هـ، 433

- 2 - في مجال القافية التي تُعدُّ جزءًا مهمًّا من الإيقاع الشعريّ رَصَدنا وُرد شعر السروجي على نَمَطَيْن من القافية، وهما القافية المقيدة والقافية المطلقة، ولاحظنا تفوقًا واضحًا للقوافي المطلقة إنها اكتسبت طابعًا جماليًّا عكست حالته النفسية في اظهار العواطف الجياشة ممن كان يهواه.
- 3- وبخصوص استعماله حروف الهجاء رويًا لأبياته، فقد رأينا أنه اختار من هذه الحروف في كل قصيدة الحرف الذي يتناسب وتجربته الشعريّة، وكان حرف النون من أكثر الحروف التي طغت في شعره على بقية القوافي، ثم « التاء » و « القاف » و « الباء » و « الكاف » و « الدال والفاء » و « الراء والميم » و « اللام » و « العين والهاء والياء » .
- 4 - وفي دراستنا للموسيقى في شعر تقي الدين السروجي، تضافرت ظواهر صوتية أخر تتعلق بالوزن والقافية والمنصوية في الدراسات الحديثة ضمن التكرار الصوتي واللفظي نغمًا خفيًا رائعًا وجرسًا موسيقيًا يُحَقِّقُه الانسجام بين الوحدات اللغوية اطلقنا عليه الموسيقى الداخلية والمتمثلة بالتكرار والجناس ورد الاعجاز على الصدور والطباق والمقابلة والتصريع، وقد استثمر الشاعر ذلك ليعبر عن الحالة النفسية التي كان يعيشها.
- أمل أن أكون - في بحثي هذا - قد وُقِّفْتُ في دراسة تجربته الشعرية، أو على الاقل ففتح الباب أمام غيري من المهتمين لإعادة دراسته مرة أخرى وتقويمه.

المصادر والمراجع

1. إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي: مدخل لغوي اسلوبي، محمد العبد، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1988م.
2. أدب العرب في عصر الجاهلية، حسين الحاج حسن، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1984.
3. الأدب في العصر الأيوبي: د، محمد زغلول سلام، دار المعارف، الاسكندرية، 1990م.
4. أسس النقد الادبي عند العرب: د. أحمد أحمد بدوي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996،
5. أصول النقد الادبي: أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط10، 1994م.
6. الأعلام : خير الدين الزركلي (ت 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1979م.
7. انوار الربيع في أنواع البديع: السيد علي صدر الدين بن معصوم المدني تحقيق: شاكر هادي شكر، مطبعة النعمان، النجف الاشرف، ط1، 1969م.
8. الايضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع: جلال الدين محمد بن عبد الرحمن القزويني (ت739هـ)، وضع حواشيه ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 2003م - 1424هـ.
9. بغية الايضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة (علم البديع): عبد المتعال الصعيدي، القاهرة، مكتبة الاداب، 1997.
10. بناء الاسلوب في شعر الحدائث: محمد عبد المطلب، دار المعارف، ط2، 1995م.
11. البيان والتبيان: لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت252 هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م.
12. التكرير بين المثير والتأثير: د. عز الدين علي السيد، عالم الكتب، ط1، 1978م.
13. جرس الالفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، د. ماهر مهدي هلال، بغداد، دار الرشيد للنشر، 1980م.
14. دليل الدراسات الاسلوبية: جوزيف ميشال شريم، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1984، 91.
15. الدليل الشافي والمستوفي بعد الوافي: ابن تغري بردي (ت 874هـ)، تحقيق فهيم محمد شلتوت، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983 م .

16. ديوان ابن النقيب الفقيسي، الحسن بن شاور، جمع وتحقيق ودراسة د. عباس هاني الجراخ، دار تموز ورنند، 2012م.
17. ذيل مرآة الزمان: اليونيني (ت 726هـ)، مجلس المعارف العثمانية، الهند، 1954. 1955م.
18. شرح الكافية الشافية في علمي العروض والقافية، أبو العرفان محمد ابن علي، تح: فتوح خليل، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2000.
19. شرح تحفة الخليل في العروض والقوافي: عبد الحميد الراضي، مؤسسة الرسالة، بغداد، ط2، 1975.
20. شعر تقّي الدين السروجي، جمع وتحقيق ودراسة الدكتور عباس هاني الجراخ، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1431هـ/2010م
21. الصبغ البديعي في اللغة العربية: أحمد ابراهيم موسى، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1969م،
22. الصورة الشعرية عند ابي القاسم الشابي: مدحت الجبار، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، 1984،
23. الطراز المتضمن لاسرار البلاغة: يحيى بن حمزة بن علي ابن ابراهيم العلوي اليمني، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2002م.
24. عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان: بدر الدين محمود العيني (ت 855 هـ)، تحقيق محمد أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1988 م .
25. علم الاسلوب مبادئه واجراءاته، صلاح فضل، مؤسسة مختار، القاهرة، 1992،
26. علم البيان والبديع: فضل حسن عباس، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط10، 2005.
27. العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، حققه وعلق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط4، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت - لبنان، 1972م.
28. عيار الشعر: محمد أحمد بن طباطبا العلوي، شرح وتحقيق، عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط2، 2005م.
29. عيون التواريخ: محمد بن شاکر الکتبي (ت 764هـ)، تحقيق د. فيصل السامر ونبيلة عبد المنعم داود، بغداد، 1984م.
30. فوائذ الوفيات والذيل عليها: محمد بن شاکر الکتبي (ت 764هـ)، تحقيق د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1973م.
31. في النقد الادبي: دار المعارف، القاهرة، ط7، 1962م.
32. قضايا الشعر المعاصر: نازك الملائكة، مكتبة النهضة، ط3، 1967م.
33. قضايا الشعر في النقد الادبي، ابراهيم عبد الرحمن، دار العودة، بيروت، 1981، ط2.
34. الكافي في القوافي والعروض: للخطيب التبريزي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1994م.
35. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: محمد بن علي بن محمد حامد بن محمد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي (ت بعد 1158هـ)، تحقيق: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1996م.
36. مدخل إلى تحليل النص الادبي، عبد القادر أبو شريفة، وحسين لافي قزق، دار الفكر، عمان، الاردن، ط4، 2008.
37. المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، عبد الله الطيب المجذوب، ط3، الكويت، 1989م.
38. مسالك الأبصار في ممالك الأمصار : أحمد بن يحيى العمري (ت 749هـ)، تحقيق كامل سلمان الجبوري ومهدي عبد الحسين النجم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010 م .

39. المنزح البديع في تجنيس أساليب البديع: لآبي محمد القاسم السجلماسي، تحقيق: علال الغازي، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، ط1، 1980م.
40. المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي: جمال الدين يوسف بن تغري بردي (ت 874هـ)، حققه ووضع حواشيه د. محمد محمد أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994م .
41. موسيقى الشعر: ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة البيان العربي، ط2، 1952م.
42. نقد الشعر: قدامة بن جعفر، تحقيق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت.
43. هندسة المقاطع الصوتية موسيقى الشعر العربي: عبد القادر عبد الجلي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 1998.
44. الوافي بالوفيات: صلاح الدين الصفدي (ت 764هـ)، تحقيق: أحمد الارناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2000م.

التحليل المكاني للوفيات في قضاء المحاويل للمدة 1997 – 2013

أ.م.د. جواد كاظم الحسناوي / جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

م.م. زمان صاحب جواد / جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

The Spatial Analysis of Deaths in Al-Mahaweel Between 1997-2013**Asst. Prof. Jwad Kadhim Al-Hasnawi/ College of Education for Female****Students/ University of Al-Kufa****Asst. Lect. Zaman Sahib Jwad/ MA. Student/ College of Education for Human Sciences/University of Babylon**

zamansahib@yahoo.com

Abstract

The research studies the deaths in Al-Mahaweel between 1997-2013. Because it is a geographical study ,it is concerned with time and place and their relation to deaths. To fulfill the study data has been gathered and analyzed to present the differences in deaths and to present the data cartographically.

المخلص

اعتمد هذا البحث على دراسة حجم الوفيات في قضاء المحاويل للمدة 1997-2013 ويحكم كونها دراسة جغرافية فقد اهتمت بالتباين المكاني والزمني والكشف عن العلاقات المكانية للظاهرة المدروسة من خلال جمع البيانات ذات العلاقة عن الوفيات للمدة المحددة اعلاه وتحليل تلك البيانات باستخدام مقاييس احصائية جغرافية تحليلاً كمياً كالدرجة المعيارية التي تتسم بالدقة للإظهار تفاصيل الاختلافات المكانية للوفيات بين وحدة ادارية واخرى وتمثيلها كارتوغرافياً. واشتملت الدراسة على مقدمة وثلاثة مباحث واستنتاجات وتوصيات، تناول المبحث الاول مفهوم الوفيات ومستوياتها واتجاهاتها، بينما تناول الثاني التوزيع الجغرافي للوفيات لمنطقة الدراسة حسب الوحدات الادارية التابعة لها. اما المبحث الثالث فتناول العوامل المؤثرة في تباين مستوى الوفيات. اما اهم النتائج التي توصل اليها البحث فهي:

ارتفاع معدل الوفيات الخام خلال الدراسة الميدانية لعام 2013 لمنطقة الدراسة، اذ بلغ (12,7) بالألف قياساً لعامي 1997 و2007 البالغين (4,8، 3,4) بالألف وتباين هذا المعدل مكانياً اذ سجلت اعلى معدلات للوفيات لعام 2013 في ناحية النيل اذ بلغت (15,4) بالألف وادناها في مركز قضاء المحاويل (11,2) بالألف. ويتباين المعدل مابين الحضر والريف اذ سجل في المناطق الحضرية (10,2) بالألف مقابل (13,4) بالألف في المناطق الريفية. كما توصلت الى ارتفاع معدل وفيات الاطفال الرضع من خلال نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013 لعموم منطقة الدراسة اذ بلغ (81,2) بالألف قياساً بعامي 1997 و2007 البالغين (14,4، 24,1) بالألف. كما بينت الدراسة ارتفاع معدل الوفيات حسب السبب لعام 2013 اذ بلغ (12,7) بالألف قياساً بعامي 1997 و2007 البالغين (3,4,4,8) بالألف، ويتباين هذا المعدل مكانياً اذ سجلت ناحية النيل اعلى معدل بلغ (15,4) بالألف وادناها في مركز قضاء المحاويل البالغ (11,2) بالألف. كما دلت الدراسة الميدانية لعام 2013 ان سبب الحوادث سجل اعلى معدل للوفيات من بقية الاسباب الاخرى اذ بلغ (5,5) بالألف كما اوضحت الحوادث ان حوادث التفجير سجلت على اعلى معدلات الوفيات لأنواع الحوادث بنسبة (51,5%) واقلها حوادث عضة الكلب والانتحار بنسبة (1%).

المقدمة

يهتم الجغرافي في مجال دراسة الوفيات ضمن جغرافية السكان بانتماء توزيعها المكاني والزمني وتحليلها زمنياً ومكانياً مع دراسة العوامل الرئيسية المسببة لها وارتباطها بالظروف البيئية السائدة معتمداً في ذلك مقاييس الوفاة التي تعد مؤشرات للأحوال الصحية السائدة والاحوال الاقتصادية والاجتماعية التي تتحكم في الوفيات وموضوع هذا البحث تناول حجم الوفيات في قضاء المحاويل للمدة 1997-2013 وبحكم كونها دراسة جغرافية فقد اهتمت بالتباين المكاني والكشف عن العلاقات المكانية للظاهرة موضوع بالدراسة، وان اهتمام علم الجغرافية بالوفيات لا يقل اهمية عن اهتمام باقي العلوم بالوفيات مثل طب المجتمع Medicine Community الذي يدرس حجم الوفيات وتوزيعها النوعي والعمرى وعلاقة هذا التوزيع بالبيئة الحضرية والريفية، كما يتناول علم الاجتماع الطبي Medicine Sociology الوفيات ويركز على دور العادات الاجتماعية وبعض القيم في الوفيات، وعلم الديموغرافية الذي يعد محور الدراسات السكانية واساسها النظري الذي يهتم بدراسة الوفيات من حيث حجمها ومعدلاتها وانماطها في الريف والحضر وانماطها النوعية والعمرية وبحسب السبب، ومن الامور الهامة في هذه الدراسة التعرف على حجم الوفيات وعلى الامراض المستوطنة في القضاء والتي تؤدي الى الوفاة والكشف عن الاسباب التي وراء تلك الامراض والعمل من اجل تقليل تلك المخاطر على سكان القضاء. (وتقليل اثر الحوادث والحد منها قدر الامكان بشتى انواعها حوادث التفجير والسيارة والقتل والغرق وغيرها من الحوادث).

اولاً: مشكلة البحث: تعد الوفيات مشكلة كبيرة تؤثر في السكان من حيث التركيب النوعي والعمرى في القضاء وعليه تكمن مشكلة البحث بالأسئلة الآتية: كيف تباين معدلات الوفيات في منطقة الدراسة بين وحدة ادارية واخرة للمدة 1997-2013؟ وما هي الاسباب والعوامل المؤثرة في تباين مستوى الوفيات في منطقة الدراسة؟

ثانياً: فرضية البحث: تكمن فرضية البحث بوجود تباين مكاني في حجم الوفيات في منطقة الدراسة للمدة 1997-2013، تفسره مجموعة من الاسباب والعوامل التي ادت الى ذلك التباين.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الى بيان وتحليل التباين المكاني لحجم الوفيات في قضاء المحاويل ضمن الحدود الادارية لمنطقة الدراسة للمدة 1997-2013، ولا يهمل التعرف على الاسباب والعوامل التي ادت الى تلك الوفيات لأجل وضع الحلول والمقترحات والتوصيات للحد من المشكلة.

رابعاً: هيكلية البحث: قسم البحث الى مقدمة وثلاث مباحث فضلاً عن الاستنتاجات والتوصيات، تناول المبحث الاول مفهوم الوفيات ومستوياتها واتجاهاتها، بينما تناول المبحث الثاني التوزيع الجغرافي للوفيات، اما المبحث الثالث ناقش العوامل المؤثرة في تباين مستوى الوفيات.

خامساً حدود الدراسة: يتحدد البحث بحدود مكانية وزمانية، وتشمل الحدود المكانية قضاء المحاويل بكل وحداته الادارية والذي يقع بين خطي طول (50 20 44 - 40 6 45) شرقاً وبين دائرتي عرض (20 25 32 - 20 49 32) شمالاً⁽¹⁾. وتقع منطقة الدراسة في الجزء الشرقي والشمالى الشرقي من محافظة بابل متخذة شكلاً اشبه بالمستطيل يمتد باتجاه شمالي غربي وجنوبي شرقي، ويحدها مجموعة من الاقضية والنواحي، فمن جهة الشمال ناحية الاسكندرية والقرية العصرية (الحصوة) ضمن قضاء المسيب، ومن جهة الشرق والشمال الشرقي قضاء الصويرة التابعة لمحافظة واسط ومن جهة الجنوب ناحية المدحتية ضمن قضاء الهاشمية ومن جهة الجنوب الغربي مركز قضاء الحلة، ومن جهة الغرب والشمال الغربي ناحية سدة الهندية التابعة لقضاء المسيب⁽²⁾ ينظر خريطة (1). ويبعد مركز منطقة الدراسة مسافة (20) كم شمال مدينة الحلة⁽¹⁾،

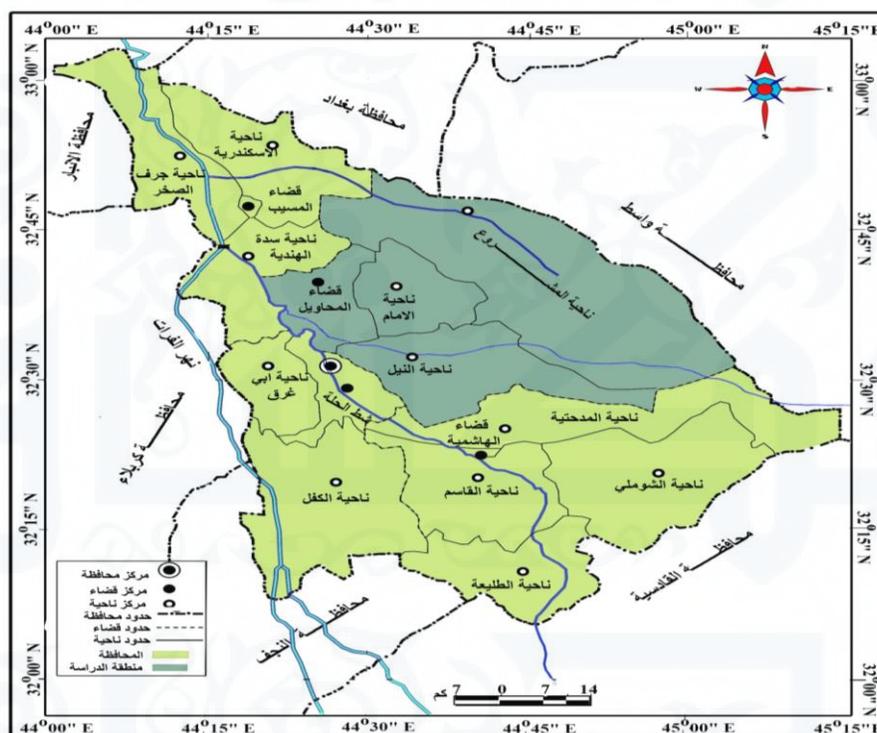
(1) عامر راجح نصر، اتجاهات النمو الحضري في مدينة المحاويل للمدة 1977-2005 وافاقها المستقبلية (دراسة في جغرافية المدن)، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (4)، 2010، ص270.

(2) وثيقة سترراتيجية تنمية محافظة بابل، مجلس محافظة بابل، 2010-2014، دار الضياء للطباعة والنشر والتصميم، النجف الاشرف، ص16.

ومسافة (80) كم عن العاصمة بغداد. وتبلغ المساحة الكلية لمنطقة الدراسة (1667) كم² وهي تعادل (33%) من مساحة محافظة بابل البالغة (5119) كم²، ويتكون الهيكل الإداري لمنطقة الدراسة من اربعة وحدات ادارية هي مركز قضاء المحاويل وثلاث نواحي هي (المشروع، الامام، النيل^(*)). ينظر خريطة (2). اما الحدود الزمانية متمثلة بمدة الدراسة وهي 1997 - 2013.

خريطة (1)

موقع قضاء المحاويل من محافظة بابل

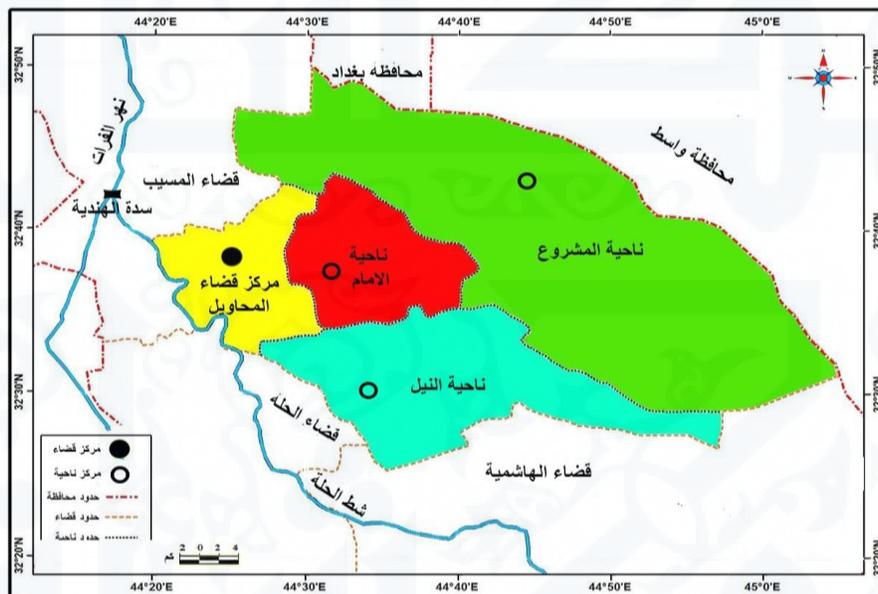


المصدر: الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة بابل الادارية، بمقياس رسم (1/ 500,000)، مطبعة الهيئة، بغداد، 2013.

(*) ناحية النيل: كانت وحده ادارية تابعة لقضاء المحاويل عام 1987 بموجب المرسوم الجمهوري المرقم 54 في 1979 /1/24، وبعد اجراء التعداد السكاني لعام 1987 الغيت ودمجت بياناتها مع مركز قضاء المحاويل وناحية الامام عام 1997 بموجب المرسوم الجمهوري المرقم 911 في 1987/11/16، وبعد ذلك اعيدت كوحدية ادارية تابعة لقضاء المحاويل بموجب المرسوم الجمهوري المرقم 41569 في 1999/12/14، والرقم الديواني المرقم 518 في 2000/2/28 وبهذا يتكون قضاء المحاويل عام 2013 من اربعة وحدات ادارية بعد ما كان ثلاثة وحدات ادارية عام 1997. ومع ذلك فان ناحية النيل لم تعطي تقدير سكاني من قبل وزارة التخطيط والتعاون الانمائي في عام 2007 وبقيت بياناتها مع مركز قضاء المحاويل وناحية الامام، وفي عام 2009 ومن نتائج الحصر والترقيم للسكان والمسكن اعطيت بيانات احصائية من قبل وزارة التخطيط والتعاون الانمائي وفصلت بياناتها عن مركز قضاء المحاويل وناحية الامام، مما ادى الى قلة عدد سكان الوحدات الادارية الاخرى في عام 2013.

(2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء والتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية 2012-2013، جدول (1/5) ص9.

خريطة (2) الوحدات الادارية في قضاء المحاول



المصدر: الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة بابل الادارية، بمقياس رسم (1/ 500,000)، مطبعة الهيئة، بغداد، 2013.

المبحث الاول: مفهوم الوفيات ومستوياتها واتجاهاتها.

اولاً: مفهوم الوفيات:

تعد الوفيات عاملاً رئيساً مقررًا لنمو السكان، فضلاً عن عاملي الخصوبة والهجرة، وهي عنصر من عناصر التغيير السكاني فهي حدث حيوي تجمع وتسجل له الإحصاءات والوفاة في معجمات اللغة، المنية، والوفاة الموت، وتوفي فلان وتوفاه الله اذ قبض نفسه، وفي الصباح اذ قبض روحه، وقال غيره توفي الميت استيفاء مدته التي وقبت له وعدد ايامه وشهوره واعوامه في الدنيا⁽¹⁾.

والوفيات جمع وفاة وهي الموت (Death) أو الفناء وهو ظاهرة حياتية (بيولوجية) اجتماعية، ويطلق لفظ الوفيات على معدل الوفيات مجازاً، وقد استعمل الكتاب العرب قديماً لفظ الموتان بهذا المعنى والمائت المتحضر والميت والمتوفى جميعاً بمعنى واحد، والهالك بمعنى المائت والميت معاً. وان اصل معنى توفي مات موتاً طبيعياً اي قضى نحبه. وتستعمل هذه الألفاظ وامثالها احدها مرادفاً للآخر⁽²⁾. وتتصف الوفاة بانها نهاية كل كائن حي بقوله تعالى ((إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ))⁽³⁾ تعرف الوفاة بانه موت اعضاء الكائن الحي⁽⁴⁾، وعرفت الامم المتحدة (منظمة الصحة العالمية. W. H. O) بانها الانتهاء التام لجميع مظاهر الحياة في اي وقت بعد حدوث ولادة حية، اي توقف الوظائف الحيوية بعد الولادة دون القدرة على الحياة بعد الاعماء، وعليه فالوفاة هنا لا تشمل وفاة الاجنة (Fetal Death)⁽⁵⁾، وبما ان الوفاة هي واقعة طبية، وان الطبيب هو من يحدد هذه الواقعة، اذ ان الوفاة أو الموت بمعناها الطبي هي (انتهاء الحياة اثر توقف الاجهزة الجسمية عن اداء مهامها، او توقف مظاهر

(1) فراس عباس فاضل البياتي، الانحفار السكاني والتحديات المجتمعية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص229.

(2) عباس فاضل السعدي، جغرافية السكان، ج1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002، ص429.

(3) القرآن الكريم، سورة الزمر، الآية (30).

(4) Wolman. B. D. Dictionary of Behoviord science, New york, 1973, P. 31.

(5) W. H. O, official Recalxed's of world health organization N. 28. third health assembly. Gene Vo. 8. to 27 May 1950, December 1950 P. 17.

الحياة. ويعرف ايضا بأنه التوقف التام والبات في وظائف العقل والاعضاء او التوقف لجميع وظائف الدماغ بما في ذلك جذر الدماغ⁽¹⁾. في حين نجد ان المفهوم الديموغرافي للوفاة هو انسحاب عضوية المتوفى من المجتمع⁽²⁾.

ثانياً: مستويات الوفيات واتجاهاتها:

من اجل بحث حركة الوفيات، وحساب معدلاتها وتحليل اتجاهاتها والتعرف على اثرها في تباين معدلات النمو السكاني على وفق حجم مساحتها في معدلات الزيادة الطبيعية لسكان القضاء، سنتناولها من خلال ابرز مقاييسها وعلى النحو الآتي:

1- معدل الوفيات الخام⁽³⁾ / Grude Death Rate:

ويعد من اكثر المقاييس شيوعاً ويستعمل في الدلالة على المستوى العام للوفيات في المجتمع ومدى ارتفاعه او انخفاضه، اذ يمثل نسبة مجموع الوفيات التي تحصل لسنة معينة الى عدد السكان الكلي في منتصف السنة نفسها مضموراً في ألف، الا ان ما يؤخذ عليه انه يمزج من دون تمييز مجموعات سكانية كثيرة تختلف الوفيات فيما بينها اختلافاً واضحاً⁽⁴⁾. ويلاحظ من الجدول (1) ان معدل الوفيات الخام في عام 1997 لعموم منطقة الدراسة بلغ نحو (4,8) بالألف، ويرتفع عن نظيرة في المحافظة البالغ (4,3)⁽⁵⁾ بالألف لعام 1997، وينخفض عن نظيرة في العراق البالغ (10,9)⁽⁶⁾ الألف للعام نفسه. وهو يعكس الظروف الصحية والاجتماعية المتردية المتمثلة بظروف الحرب - حرب الخليج وظروف الحصار الاقتصادي وعدم دقة الإحصاءات الحيوية في عقد التسعينات، اذ ان هناك وجود حوادث للوفيات غير المسجلة، سيما تلك التي تقع بين الاطفال في الجهات الريفية النائية من القضاء، او تلك التي يرى بعض السكان ان تسجيلها رسمياً يعني حذف الحصاة التمييزية للمتوفي وحرمان ذويه منها بموجب نظام البطاقة التمييزية المعمول به في العراق منذ مطلع عقد التسعينات. ويلاحظ تباين معدل الوفيات الخام بين الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة في عام 1997، اذ احتل مركز قضاء المحاول المرتبة الاولى نحو (3,7) بالألف ثم ناحية المشروع نحو (2,6) بالألف، وفي المرتبة الاخيرة ناحية الامام اذ بلغت (1,4) بالألف. ويرجع سبب هذا الارتفاع في معدلات الوفيات الخام نتيجة الحروب التي

(1) فراس عباس فاضل البياتي، مصدر سابق، ص230.

(2) جواد كاظم الحسنوي، " التحليل المكاني لوفيات الاحداث المسجلة في محافظة المثنى للاعمار (5-15) سنة للمدة (2005 - 2009) "، مجلة البحوث الجغرافية، العدد (15)، تصدر عن كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2012، ص168.

(3) يمكن صياغته احصائياً وفق المعادلة الآتية:

$$CDR = \frac{D}{P} \times 1000$$

اذ ان C D R : يمثل معدل الوفيات الخام.

D : عدد الوفيات المسجلة في سنة معينة.

P : عدد السكان في منتصف السنة.

المصدر: طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2000، ص47.

(4) فتحي محمد ابو عيانه، دراسات في علم السكان، ط3، دار النهضة العربية، بيروت، 2002، ص121، 120.

(5) ازهار جابر مراد الحسنوي، " الواقع الديموغرافي لظاهرة الوفيات في محافظة بابل 1996 - 2005 "، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد الثامن عشر، العدد (3)، 2010، ص823.

(6) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، اللجنة الوطنية للسياسات السكانية، تحليل الوضع السكاني في العراق 2012، التقرير الوطني الثاني حول حالة السكان في اطار توصيات المؤتمر الدولي للسكان والتنمية والاهداف الانمائية الالافية، مطبعة الجهاز المركزي، 2013، ص44.

جدول (1)

التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات الخام في قضاء المحاويل بحسب وحداته الادارية للمدة 1997-2013.

معدلات الوفيات الخام (بالألف)					الوحدات الادارية
2013			2007	1997	
المجموع	ريف	حضر			
11,2	11,9	9,3	4,0	3,7	مركز قضاء المحاويل
13,0	13,8	10,1	3,3	2,6	ناحية المشروع
11,8	12,5	9,5	2,1	1,4	ناحية الامام
15,4	16,1	13,3	-	-	ناحية النيل
12,7	13,4	10,2	3,4	4,8	منطقة الدراسة

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملاحق (3، 4، 5).

مر بها العراق وظرف الحصار الاقتصادي الذي استمر ثلاثة عشرة سنة وتردي الاوضاع الصحية والمعاشية فكان للأثار السيئة التي خلفتها كل من الحروب والحصار واضحة على كل افراد المجتمع العراقي ومنهم سكان منطقة الدراسة، اذ كان من بين الاسباب الحادة لتلك الوفيات تردي الاوضاع الغذائية فقد انخفضت السرعات الحرارية التي يتناولها أفراد العراقي من (3000) سعرة الى (1800) سعرة حرارية فضلا عن ان العراق بعد الحرب اصبح بحاجة الى متطلبات طبية وغذائية كثيرة ومساعدات انسانية غير محدودة وان حجم ما تقدمه المنظمات الصحية والانسانية والدولية للعراق لا يتجاوز عن (5 - 10%) من حجم احتياجات العراق البالغ قيمتها نحو (500 مليون دولار سنوياً)⁽¹⁾. فضلاً عن مدى توفر وتركز المؤسسات الصحية وانتشار الوعي الصحي والثقافي، ومدى استجابة السكان لتسجيل وفياتهم والابلاغ عنها، والظروف اللإرادية التي يتعرض لها السكان.

اما في عام 2007، وعلى الرغم من الظروف الصعبة التي مر بها العراق ومنطقة الدراسة جزءاً منه وخاصة بعد عام 2003 من حروب وعمليات قتل وتهجير وسلب وتخريب البنى التحتية الا انه سجل انخفاضاً في معدل الوفيات الخام اذ بلغ (3,4) بالألف لعموم منطقة الدراسة مقارنةً في عام 1997 وينخفض عن نظيره في المحافظة البالغ (5,2) بالألف ينظر الملحق (4)، ويعود سبب هذا الانخفاض الى تحسن وانتشار الوعي الصحي والثقافي وارتفاع المستوى الاقتصادي لسكان منطقة الدراسة، فضلاً عن اثر الدولة اذ قامت بتعمير القضاء، وانشاء العديد من المراكز والمستوصفات الصحية في مختلف نواحي القضاء ووفرة الكادر في هذا المجال، ووفرة العديد من الخدمات للمواطنين كالخدمات السكنية والتعليمية مما شجع المواطنين على الزواج فازداد عدد الولادات وارتفعت اعداد السكان وانخفضت نسبة الوفيات. ويتباين معدل وفيات الخام بين الوحدات الادارية لعموم منطقة الدراسة لعام 2007، اذ احتل مركز قضاء المحاويل المرتبة الاولى اذ بلغ (40) بالألف، وذلك بسبب تعرضها لعمليات الارهاب اكثر من باقي الوحدات الادارية، ثم ناحية المشروع بالمرتبة الثانية اذ بلغ (3,3) بالألف، اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغ (2,1) بالألف لقلة حوادث عمليات الارهاب فيها اما من خلال الدراسة الميدانية لعام 2013، والجدول نفسه، يلاحظ ان معدل الوفيات الخام قد ارتفع اذ بلغ (12,7) بالألف مقارنةً بعامي 1997 و2007. وهو يفوق نظيره في العراق البالغ (4,5) (2) بالألف، ويعود سبب هذا الارتفاع الى الظروف الصعبة والقاسية التي مر بها العراق ومنطقة الدراسة جزءاً منه من ظروف الحروب والعنف والارهاب وعمليات التهجير والنزوح والقتل.

(1) عباس فاضل السعدي، " وفيات الرضع والحصار الاقتصادي في العراق"، النشرة السكانية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (الاسكوا)، العدد (44)، عمان، 1996، ص60-61.
(2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، هيئة إحصاء اقليم كردستان، خلاصة نتائج مسح خارطة الفقر ووفيات الامهات 2013، دار ضيافة رئاسة الوزراء، بغداد، 2014، ص10.

ويتباين معدل الوفيات الخام بين الوحدات الادارية لعام 2013، اذ احتلت ناحية النيل المرتبة الاولى نحو (15,4) بالألف، ويعود السبب في ذلك الى ارتفاع عمليات الارهاب، فضلاً عن عدم وجود مستشفى عام في الناحية وعدم وجود مراكز صحية في الريف، وهذا جعل السكان يذهبون الى مركز مدينة الحلة لأعراض العلاج مما ادى الى موت كثير من السكان بسبب بعد المسافة، ثم تليها ناحية المشروع اذ بلغ (13,0) بالألف، وذلك لارتفاع نسبة سكان الريف في الناحية اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الثالثة اذ بلغ (11,8) بالألف، اما مركز قضاء المحاويل فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغ (11,2) بالألف، وذلك يعود الى وجود مستشفى المحاويل العام التي عملت على تقليل حالات الوفيات وارتفاع نسبة سكان الحضر، مما ادى الى ارتفاع مستوى الثقافي والصحي للسكان. ويلاحظ من الجدول نفسه التباين في معدلات الوفيات الخام ما بين الحضر والريف، اذ بلغ المعدل في المناطق الحضرية (10,2) بالألف بينما يرتفع في المناطق الريفية الى (13,4) بالألف، ويرجع ذلك الى الظروف البيئية والاجتماعية والصحية والسكنية المتفاوتة بين الريف والحضر.

2- معدل وفيات الاطفال الرضع⁽¹⁾ (Infant mortality Rate)

تلقى دراسة وفيات الاطفال الرضع (اقل من سنة) اهمية خاصة في الحديث عن الوفيات في اي مجتمع، حيث ترتفع معدلات الوفيات في هذه المرحلة العمرية ارتفاعاً ملموساً، وبالتالي فإنها تشغل جزءاً كبيراً من مجموع الوفيات اذ يكون الاطفال القاعدة العريضة للهرم السكاني⁽²⁾، ويعد دليلاً مهماً على نوعية الحياة السائدة في اية منطقة جغرافية، ومؤشراً على الحالة الصحية ومستوى الخدمات الصحية والبيئية المقدمة وعن مدى فعالية الاجراءات المستخدمة لتطوير هذه الخدمات وتحسينها، ويعد هذا المقياس من اكثر مؤثرات الوفيات حساسية وتأثيراً بالظروف الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع⁽³⁾، وتأتي اهميته من علاقته بصحة الام والطفل معاً، فهو يقيس مستويات الصحة لديهما ومدى العناية بحالات الولادة، وهو يشير الى عدد الوفيات السنوية من الاطفال خلال السنة الاولى من العمر لكل ألف طفل يولدون احياء خلال السنة ذاتها⁽⁴⁾، ويعد نقص تسجيل وفيات الرضع، وعدم دقة المسجل منها مشكلة تواجه تحليل مستويات واتجاهات وفياتهم، وخاصة عندما يتعلق الامر بتغطية الوحدات الادارية الصغرى، وفي العراق فعلى الرغم من انخفاض معدل وفيات الاطفال الرضع فقد بلغ (50) وفاة لكل ألف مولود في عام 1990، و(101) عام 1999 و(35) عام 2006 وانخفض الى (33) بالألف عام 2011 في العراق عموماً، و(30) بالألف في اقليم كردستان⁽⁵⁾.

ويلاحظ من الجدول (2) ان معدل الوفيات الرضع في عموم منطقة الدراسة بلغ نحو (14,4) بالألف في عام 1997، وهو ينخفض عن معدل الوفيات الرضع في المحافظة والعراق البالغين (15,5) ينظر الملحق (6)، (30,8)⁽⁶⁾ بالألف على التوالي للعام نفسه، غير ان معدلات وفيات الرضع الحقيقية تكون اعلى بكثير من هذه المعدلات المسجلة وذلك نتيجة للتأخر في قيد الاطفال بسجلات المواليد خاصة في الريف واحتمال وفاتهم قبل اجراء عملية القيد. ويعود السبب في ارتفاع معدلات الاطفال الرضع في منطقة الدراسة والمحافظة والعراق الى ظروف الحروب والحصار الاقتصادي التي مر بها العراق التي ادت

(1) يمكن صياغته احصائياً وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معدل الوفيات الرضع} = \frac{\text{عدد وفيات الاطفال الرضع اقل من سنة}}{\text{عدد المواليد احياء في نفس السنة}} \times 1000$$

المصدر: مفيد ذنون يونس، اقتصاديات السكان، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص127.
 (2) فتحي محمد ابو عيانه، جغرافية سكان الاسكندرية - دراسة جغرافية منهجية، مؤسسة الثقافة الجامعة، 1980، ص467.
 (3) مصطفى الشلقاني، وفيات الاطفال الرضع في الكويت، الاتجاهات الحالية والانماط المتوقعة، مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، الكويت، العدد (26) السنة السابعة نيسان، 1981، ص75.
 (4) منير عبد الله كرادشة، علم السكان الديموغرافيه الاجتماعية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، 2009، ص144.
 (5) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، تحليل الوضع السكاني في العراق 2012، مصدر سابق، ص44.
 (6) عباس فاضل السعدي، " وفيات الرضع والحصار الاقتصادي في العراق "، مصدر سابق، ص47.

الى انخفاض المستوى الاقتصادي والثقافي للفرد وتردي الاوضاع الصحية والبيئية والاجتماعية فضلاً عن قلة المراكز الصحية وقلة الكادر الطبي، وانتشار الامراض الوبائية وان معظم الاطفال يعانون من الهزال وضعف البنية ونقص في الوزن نتيجة نقص التغذية الذي تعاني منه الام الحامل ويتعرض له الطفل الرضيع، مما ادى الى تعرض الطفل للاصابة بامراض كثيرة، وغالباً ما يهمل ويتترك بدون علاج، وعلى الاخص الاناث من الاطفال الرضع اذ تهمل الطفل الانثى احياناً. وتشير بعض التقارير الى ان وفيات الاطفال الرضع في العراق هي النتيجة المباشرة للعقوبات الاقتصادية، اذ ان (12%) من الاطفال ماتوا نتيجة نقص الغذاء و(28%) يعانون من توقف النمو، و(29%) يعانون من نقص الوزن الطبيعي⁽¹⁾. ويتباين معدل الوفيات بين الوحدات الادارية في منطقة الدراسة، اذ احتل مركز قضاء المحاويل المرتبة الاولى اذ بلغ (18,6) بالألف، واحتلت ناحية المشروع المرتبة الثانية اذ بلغت (12,4) بالألف، اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغت (10,8) بالألف. ويعود سبب التباين في معدلات وفيات الاطفال الرضع الى عدم انتظام معدل وفيات الرضع لكون البيانات تعكس الارقام المسجلة في مكاتب التسجيل الولادات والوفيات التي يشوبها النقص وعدم الدقة في تسجيل بيانات الوفاة، والنقص في توفير المستلزمات الطبية والصحية فضلاً عن النقص في المواد الغذائية والدوائية وزيادة حالات الاصابة بالأمراض الانتقالية وعدم توفير وسائل معالجة ووقاية النساء الحوامل من الامراض التي تصيب الاطفال لمدة الحصار الاقتصادي، فضلاً عن عدم وجود مستشفى عام في عموم منطقة الدراسة، كما ان انخفاض معدلات الزواج اصلاً في عقد التسعينات ابان الحصار الاقتصادي امر من شأنه ان يفسر هذا الانخفاض في معدل وفيات الاطفال الرضع.

جدول (2)

التوزيع الجغرافي لمعدلات وفيات الاطفال الرضع في قضاء المحاويل بحسب وحداته الادارية للمدة 1997 – 2013.

معدلات وفيات الاطفال الرضع (بالألف)			2007	1997	الوحدات الادارية
2013					
المجموع	ريف	حضر			
70,8	72,2	65,2	24,6	18,6	مركز قضاء المحاويل
97,9	100,9	86,2	22,9	12,4	ناحية المشروع
74,5	79,4	57,1	25,3	10,8	ناحية الامام
71,4	85,1	31,3	-	-	ناحية النيل
81,2	85,7	64,3	24,1	14,4	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملحق (6).

اما في عام 2007، فيلاحظ من الجدول نفسه ان معدل وفيات الاطفال الرضع لعموم منطقة الدراسة بلغ (24,1) بالألف، وهو ينخفض عن معدل وفيات الاطفال الرضع في المحافظة البالغ (31,9) ينظر الملحق (6) ومعدل وفيات الاطفال الرضع في العراق والبالغ (30,0)⁽²⁾ بالألف، ويتباين معدل وفيات الاطفال الرضع ما بين الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة، اذ احتلت ناحية الامام المرتبة الاولى اذ بلغت (25,3) بالألف ثم يليها مركز قضاء المحاويل اذ بلغ (24,6) بالألف، اما ناحية المشروع فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغت (22,9) بالألف، كما يلاحظ ارتفاع معدلات وفيات الاطفال الرضع في منطقة الدراسة والمحافظة والعراق عند مقارنتها مع نظيرتها في عام 1997. والسبب في ذلك الارتفاع يعود الى تدهور الظروف التي مرت بها البلاد ومنطقة الدراسة جزءاً منه وخاصة بعد حرب عام 2003، كما يؤثر حقيقة هذا الارتفاع الى عدة اسباب منها ضبط نسبة التسجيل، وقلة مراكز الرعاية الصحية للأمومة والطفولة، وانخفاض المستوى التعليمي للابوين وهجرة الكثير من

(1) وزارة الثقافة والاعلام، اثار الحصار على الصحة والغذاء والبيئة في العراق، بغداد، 1994، ص6، 12.
 (2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية 2008 – 2009، جداول (9/10)، (11/10)، ص374، ص376.

الكوادر الطبية الى خارج العراق نتيجة تدهور الاوضاع المادية والسياسية، وانخفاض الوعي لدى السكان في الجوانب الوقائية والعلاجية لاطفالهم، والتدهور الذي طرأ في توفير الخدمات الاساسية للكثير من السكان مثل التعليم ومياه الشرب والكهرباء والطرق وغيرها، فضلاً عن زيادة التركيز السكاني نتيجة هجرة اعداد كبيرة من سكان المحافظة والمحافظات العراقية الاخرى الى منطقة الدراسة، مما ادى الى زيادة الخصوبة فيها، وبالتالي ارتفاع معدل وفيات الرضع لمنطقة الدراسة، فضلاً عن التلوث البيئي بحيث اصبحت البيئة العراقية ملوثة بمختلف اصناف الملوثات الخطيرة وقد سبب ذلك زيادة في حالات الاصابات السرطانية المختلفة والتشوهات الخلقية لدى الاطفال الرضع نتيجة استعمال الاسلحة المحرمة دولياً اثناء وبعد الاحتلال مثل القنابل العنقودية والفسفور الابيض واليورانيوم المنضب فأدى ذلك الى تلوث (350) موقعاً في العراق وبضمنها محافظة بابل والتي تعد منطقة الدراسة جزءاً منها، ان ركام الحرب المستهدف بتلك الاسلحة هو مشع وسام كيميائياً وملوث اشعاعياً ولا يزال ينتشر في ارجاء شتى من العراق، فترتب على ذلك انتشار العديد من الامراض السارية والمعدية التي تفتك بالطفولة في منطقة الدراسة⁽¹⁾، وكذلك انهيار الخدمات الطبية والصحية والتي تتمثل بعطل اجهزة الفحص الطبي وقلة الادوية في اغلب المؤسسات الصحية وفي العيادات الطبية الشعبية وقلة الملاكات الطبية والتمريضية في الكثير من المؤسسات الصحية، وهجرة بعض الكوادر العلمية والكفاءات الطبية، بسبب الظروف السياسية غير المواتية السائدة لا سيما الظروف الاقتصادية، فضلاً عن قلة التخصيصات المالية بسبب القصور الواضح في الجهات المسؤولة من قبل الدولة فيما يخص استيراد الادوية والعقاقير الطبية المخصصة للاستعمال الطبي فضلاً عن رداءة نوعية الادوية المستوردة من مناشئ غير رصينة بسبب عدم وجود اجهزة فحص وسيطرة نوعية، مما سهل نفاذها الى الاسواق العراقية بدون رقيب.

ومن الدراسة الميدانية لعام 2013 ومن الجدول نفسه يلاحظ ارتفاع في معدل وفيات الاطفال الرضع لعموم منطقة الدراسة اذ بلغ نحو (81,2) بالألف، وهو يفوق بكثير نظيره في العراق البالغ (21,0)⁽²⁾ بالألف، كما يلاحظ التباين في معدل وفيات الاطفال الرضع ما بين الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة، اذ احتلت ناحية المشروع المرتبة الاولى بلغت (97,9) بالألف، وذلك بسبب اتساع المناطق الريفية فيها مما ادى الى بعد المسافة على المراكز الصحية وتعرض الكثير من الاطفال الى الوفاة اثناء الولادة، فضلاً عن حوادث الغرق، ثم تليها ناحية الامام اذ بلغت (74,5) بالألف، وذلك بسبب عدم وجود مراكز صحية متطورة خاصة في ريف الناحية فضلاً عن ارتفاع نسبة سكان الريف فيها، وتأتي ناحية النيل بالمرتبة الثالثة اذ بلغت (71,4) بالألف، اما مركز قضاء المحاويل فقد احتل المرتبة الاخيرة اذ بلغ (70,8) بالألف، وسبب ذلك يعود الى وجود المراكز الصحية ومستشفى المحاويل العام، وقرب المسافة، فضلاً عن انتشار الوعي الصحي والثقافي وارتفاع المستوى المعاشي وتوفر كادر طبي بشكل كبير في المراكز الصحية والمستشفى وصلات الطوارئ والسبب في ارتفاع معدل وفيات الاطفال الرضع لعام 2013، يعود الى تدهور الاوضاع الامنية التي يعيشها العراق في الآونة الاخيرة والمتمثلة بعمليات الارهاب من قتل وتهجير ونزوح وتردي الاوضاع الاقتصادية والبيئية التي يعيشها سكان العراق ومنطقة الدراسة جزءاً منه، فضلاً عن الزيادة الكبيرة في التركيز السكاني نتيجة هجرة اعداد كبيرة من سكان المحافظات العراقية الى منطقة الدراسة، مما ادى الى زيادة الخصوبة فيها، وبالتالي زيادة معدل وفيات الاطفال الرضع لمنطقة الدراسة، فضلاً عن انتشار الاغذية الفاسدة والمسرطنة في الاسواق سواء كانت تلك التي استوردها القطاع الخاص ام وزارة التجارة التي ادت الى انتشار الامراض القاتلة وتدهور نظام الرعاية الصحية التي تسببت في زيادة الضحايا لاسيما بين شريحة الاطفال، فضلاً عن مياه الشرب الملوثة بسبب رداءة شبكات

(1) لمياء فليح ابراهيم الصليحي، التحليل المكاني لوفيات الاطفال الرضع في محافظة بابل للمدة 1997 – 2010، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قدمت الى كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012، ص82.
(2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، هيئة إحصاء اقليم كردستان، خلاصة نتائج مسح خارطة الفقر ووفيات الامهات 2013، مصدر سابق، ص10.

تصفية المياه، وكذلك بسبب تفريغ المياه غير المعالجة في الانهار التي تعد المصدر الرئيسي لمياه الشرب، فضلاً عن رداءة مفردات البطاقة التموينية مما أدى الى ارتفاع اسعارها في الاسواق المحلية لمنطقة الدراسة، وعدم تمكن بعض الاسر أفقرية من شراء الحليب لأطفالها، وهذا يعرضهم الى اخطار كبيرة تؤثر على تكوين بنيته الجسدية وتجعله عرضة للإصابة بالأمراض ومن ثم الوفاة، اذ ان سوء التغذية والاسهال وفقر الدم والالتهابات الرئوية والهزال والتهاب الكبد الفايروسي، وذات الرئة والسحايا، هي من اكثر الامراض المتسببة في ارتفاع معدلات وفيات الاطفال، الى جانب الولادات الميتة وحالات الاجهاض (الاسقاط) وانخفاض الوزن عند الولادة الناجم بدرجة رئيسية عن سوء التغذية ونقصها عند الامهات، والاصابة بالأمراض أفضرية والديدان الطفيلية، والتشوهات الخلقية، وتعرضهم للحوادث لا سيما تلك الناجمة عن النار والغرق⁽¹⁾، اذ تبين من الزيارة الميدانية⁽²⁾، ان (70%) من وفيات الاطفال الرضع ناتجة عن امراض الاسهال الشديدة (الجفاف)، وينتشر هذا المرض في منطقة الدراسة بشكل واسع بين الاطفال دون (3) سنوات ويعود سببها الى استعمال المياه الغير معقمة في الاستعمالات المنزلية (الشرب والطبخ) وتبين ايضاً ان (80%) من وفيات الاطفال ناتجة عن استعمال المياه الملوثة. كما تتأثر معدلات الوفيات بمجمل المعطيات البيئية - الحضارية السائدة، فالتقلبات الطقسية الحادة والمباغطة لا سيما في فصل الشتاء، غالباً ما تتسبب في انها تؤدي بحياة الكثير من الاطفال الرضع خاصة في البيئات الريفية وفي ظل ظروف الفقر في الوسائل المادية المتاحة، والمؤهلات الثقافية المتعلقة بتعليم المرأة ووعيها وإدراكها. اما عدم توافر منطقة الدراسة على شبكة كفاءة من طرق النقل الريفية، وانتشار القرى والمستوطنات الريفية بصورة عشوائية، امر من شأنه ان يجعل الام الريفية تتكاسل في عرض وليدها على الطبيب ومراجعة العيادات والمؤسسات الصحية في مراكز المدن بصورة دورية وهو ما يشكل سبباً يؤدي في حالات عديدة الى الوفاة وارتفاع معدلاتها⁽³⁾. ومن هنا فقد ارتفع معدل وفيات الاطفال الرضع في المناطق الريفية ليصل الى (85,7) بالألف، مقابل (64,3) بالألف في المناطق الحضرية لعام 2013.

ويلاحظ من الجدول (3) بان هناك تبايناً في عدد وفيات الاطفال الرضع بين سنة واخرى، اذ ارتفع في الاعوام (2006 و 2007 و 2008) وبالبالغة (164) و(225) و(208) على التوالي وتشكل نسبة مقدارها (24,9%) و(26,3%) و(32,7%) على التوالي من مجموع الوفيات الخام، وانخفض في الاعوام (2000 و 2001 و 2013) وبالبالغة (62) و(48) و(66) حسب نتائج الدراسة الميدانية، ويعطي الجدول المذكور سابقاً فكرة عن اعداد وفيات الاطفال الرضع وحديثي الولادة لمجموعة من السنوات في قضاء المحاويل مع بيان نسبتها من الوفيات العامة، وهي نسب مرتفعة تكاد تصل في بعض السنوات الى ربع الوفيات او ثلثها وهذا مؤشر على انخفاض الرعاية الصحية لهذه الفئات العمرية الصغيرة فضلاً عن جهل الاسرة بخطورة امراض الاطفال.

جدول (3)

وفيات الاطفال الرضع وحديثي الولادة وعدد الوفيات الخام في قضاء المحاويل للمدة 1997 - 2013.

السنوات	عدد الوفيات الخام	الاطفال الرضع وحديثي الولادة	النسبة من وفيات الخام %
1997	517	93	18,0
1998	469	79	16,8
1999	461	71	15,4
2000	429	62	14,5
2001	367	48	13,0

(1) مقابلة شخصية اجراها الباحث مع د. كريم جاسم الطائي مدير مستشفى المحاويل العام، بتاريخ 2013/12/7.

(2) زيارة ميدانية اجراها الباحث لمستشفى المحاويل العام ومستشفى الامام علي (ع) العام، بتاريخ 2013/12/9.

(3) حمادي عباس حمادي الشبري، التغيرات السكانية في محافظة القادسية 1977 - 1997، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قدمت الى كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، 2005، ص136.

14,6	70	478	2002
19,3	104	539	2003
21,8	120	550	2004
21,2	127	598	2005
24,9	164	658	2006
26,3	225	856	2007
32,7	208	637	2008
22,2	124	558	2009
18,7	108	578	2010
21,6	144	667	2011
20,4	109	535	2012
29,2	66	226	2013

المصدر: الباحث بالاعتماد على:

- 1- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قطاع المحاول، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام)، قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد للمدة (1997 - 2012)، (بيانات غير منشورة).
- 2- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، مستشفى المحاول العام، قسم التخطيط والإحصاء الصحي، بيانات للمدة (2005 - 2012)، (بيانات غير منشورة).
- 3- الدراسة الميدانية لعام 2013.

3- معدل الوفيات حسب السبب⁽¹⁾: mortality Rate by reason

وهو من المقاييس المهمة في حساب الوفيات لما له من دور في بيان مستوى الصحة العامة والأمراض السائدة ويوضح دورها في تباين الوفيات ويمكن حسابه بمعرفة نسبة عدد الوفيات في سنة ما والناجمة عن سبب معين الى جملة السكان في منتصف السنة مضروباً في ألف⁽²⁾.

ويلاحظ من الجدول (4) ان معدلات الوفيات تتباين حسب السبب في عموم منطقة الدراسة في عام 1997، ويلاحظ بان معدل الوفيات حسب المرض يأتي بالمرتبة الاولى اذ بلغ (2,5) بالألف. ويعود ذلك الى انتشار الامراض المستوطنة والابوية نتيجة نقص الخدمات الطبية، ثم يأتي معدل الوفيات حسب كبر السن بالمرتبة الثانية وبلغ (1,5) بالألف في حين ان معدل الوفيات حسب حالات الحوادث الاخرى بالمرتبة الثالثة اذ بلغت (0,6) بالألف، وان من اهم اسبابها الغرق وحوادث الانتحار والتعرض الى التيار الكهربائي والقتل وغيرها، اما معدل الوفيات حسب الحادث فقد احتل المرتبة الاخيرة اذ بلغ (0,2) بالألف وان اسباب حوادث الدهس بالسيارات نظراً لقلّة السيارات وقلة عدد السكان. اما على مستوى الوحدات الادارية فقد تتباين معدلات الوفيات حسب السبب بينها، اذ احتل مركز قضاء المحاول على اعلى النسب ولجميع الاسباب (مرض، حادث، كبر السن، اسباب اخرى) اذ بلغ (1,8)، (0,1)، (1,3)، (0,5) بالألف على التوالي، ويعود ذلك الى تحسن في الخدمات الصحية والبيئية ووجود المراكز الصحية بشكل اكثر من باقي الوحدات، فضلاً عن قرب مركز القضاء من مركز قضاء الحلة مما سهل معالجة المرضى قبل الوفاة، وتأتي بعدها ناحية المشروع ولجميع الاسباب اذ بلغت (1,5)، (0,09)، (0,8)، (0,3) بالألف، اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة ولجميع الاسباب اذ بلغت (0,7)، (0,06)، (0,4)، (0,2) بالألف، وبسبب ذلك يعود الى قلة الخدمات والمراكز الصحية في الناحية، فضلاً عن ارتفاع نسبة سكان الريف في الناحية وبعد المسافة مما ادى

(1) يمكن صياغتها احصائياً وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معدل الوفيات حسب السبب} = \frac{\text{عدد الوفيات حسب السبب في سنة معينة}}{\text{عدد السكان في منتصف السنة}} \times 1000$$

- المصدر: فتحي محمد ابو عيانه، جغرافية السكان اسس وتطبيقات، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص168.
(2) عبد الله عطوي، جغرافية السكان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2001، ص132.

الى صعوبة معالجة حالات المرضى قبل الوفاة، بسبب صعوبة الطريق وغيرها، اما في عام 2007، فقد حافظت الصورة التوزيعية لمعدلات الوفيات حسب السبب على مثيلتها في عام 1997، ولكن بشكل اخر اذ سجل معدل الوفيات بسبب المرض اعلى المعدلات اذ بلغ (1,8) بالآلف، وهو ينخفض عن نظيره في عام 1997، بسبب ارتفاع المستوى الاقتصادي والصحي نتيجة لتوفر الخدمات الصحية وانتشار المراكز الصحية وبناء المستشفيات مثل (مستشفى المحاول العام)، فضلاً عن ارتفاع اعداد الولادات مقارنة باعداد الوفيات وارتفاع حالات اسباب الوفاة الاخرى، ثم يأتي معدل الوفيات حسب كبر السن بالمرتبة الثانية اذ بلغ (0,8) بالآلف، اما معدل الوفيات حسب الحالات الاخرى والحادث فقد احتلت المرتبة الثالثة والرابعة اذ بلغت (0,6)، (0,2) بالآلف، اذ يلاحظ بانها حافظت على نفس معدل الوفيات في عام 1997، والسبب في ذلك يعود الى ارتفاع حالات الوفاة بسبب الحوادث والحالات الاخرى مثل القتل والانتحار وعمليات الارهاب بسبب الظروف التي يمر بها العراق في عام 2007 مقارنة بحالات المرض وكبر السن.

جدول (4)

التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات بحسب السبب في قضاء المحاول وبحسب الوحدات الادارية للمدة 1997-2007

2007					1997					الوحدات الادارية
معدل الوفيات حسب السبب (بالآلف)					معدل الوفيات حسب السبب (بالآلف)					
المجموع	اخرى	كبر السن	حادث	مرض	المجموع	اخرى	كبر السن	حادث	مرض	
4,0	0,8	0,9	0,3	2,0	3,7	0,5	1,3	0,1	1,8	مركز قضاء المحاول
3,3	0,5	0,8	0,2	1,8	2,6	0,3	0,8	0,09	1,5	ناحية المشروع
2,1	0,4	0,6	0,1	1,0	1,4	0,2	0,4	0,06	0,7	ناحية الامام
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ناحية النيل
3,4	0,6	0,8	0,2	1,8	4,8	0,6	1,5	0,2	2,5	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملحق (7).

اما على مستوى الوحدات الادارية لعام 2007 فان معدل الوفيات حسب السبب يتباين بين وحدة ادارية واخرى، اذ حافظت الصورة التوزيعية لمعدل الوفيات حسب السبب بين الوحدات الادارية، اذ احتل مركز قضاء المحاول على اعلى النسب ولجميع الاسباب (مرض، حادث، كبر السن، حالات اخرى) اذ بلغت (2,0)، (0,3)، (0,9)، (0,8) بالآلف لعام 2007، وذلك بسبب ارتفاع عمليات الارهاب والقتل، ثم تاتي ناحية المشروع بالمرتبة الثانية ولجميع الاسباب اذ بلغت (1,8)، (0,2)، (0,8)، (0,5) بالآلف، نظرا لعدم توفر مستشفى في الناحية وبعد المسافة عن المراكز الصحية في المحافظة، اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغت (1,0)، (0,1)، (0,6)، (0,4) بالآلف. بسبب قلة توفر المراكز الصحية وبعد المسافة عنها مما ادى الى زيادة الوفيات. ومن الدراسة الميدانية لعام 2013 ومن الجدول (5) يلاحظ ارتفاع معدلات الوفيات حسب السبب ولجميع الاسباب اذ سجل اعلى معدل للوفيات حسب سبب الحوادث بلغ (5,5) بالآلف، والسبب في ذلك يعود الى الظروف الامنية التي مر بها العراق مؤخراً من عمليات ارهاب وتفجير وقتل ونزوح، فضلاً عن رداءة الخدمات الصحية ورداءة المنتوجات الغذائية في الاسواق مما ادت الى كثير من حالات التسمم. ثم ياتي معدل الوفيات حسب المرض بالمرتبة الثانية اذ بلغ (4,4) بالآلف، بسبب انتشار الاشعاعات التي خلفتها الحروب الاخيرة التي مر بها العراق. اما معدل الوفيات حسب كبر السن فقد احتل المرتبة الثالثة اذ بلغ (2,7) بالآلف.

اما على مستوى الوحدات الادارية لعام 2013 فقد اختلفت الصورة التوزيعية بين الوحدات الادارية عند مقارنتها مع عامي 1997 و2007، اذ سجلت اعلى معدل لوفيات ولجميع الاسباب (حادث، مرض، كبر السن) في ناحية النيل اذ بلغت (6,9)، (5,5)، (3,0) بالآلف، والسبب في ذلك يعود الى اتساع المناطق الريفية فيها التي تعاني من قلة المراكز الصحية فيها

وارتفاع نسبة سكانها فضلاً عن بعد المسافة على المراكز الصحية، وارتفاع عمليات الارهاب فيها، ثم تأتي ناحية المشروع بالمرتبة الثانية ولجميع الاسباب اذ بلغت (5,7)، (4,5)، (2,8) بالألف، وتأتي ناحية الامام بالمرتبة الثالثة اذ بلغت (5,2)، (4,0)، (2,6) بالألف، اما مركز قضاء المحاويل فقد احتل المرتبة الاخيرة اذ بلغ (4,8)، (3,8)، (2,6) بالألف، والسبب في ذلك يعود الى توسع الخدمات الصحية والمراكز الصحية، فضلاً عن الدور الكبير الذي قامت به مستشفى المحاويل العام لمعالجة الكثير من حالات المرضى وتم شفاءهم، وكذلك انتشار الوعي الثقافي لدى السكان.

ويلاحظ من الجدول المذكور ان معدلات الوفيات حسب السبب في المناطق الريفية تتفوق على نظيرتها في المناطق الحضرية، السبب في ذلك يعود الى قلة الوعي الثقافي وعدم توفر الخدمات الصحية وتركزها في المناطق الحضرية، فضلاً عن ارتفاع اعداد السكان في الريف، وكثرة تعرض السكان الى الحوادث مثل الغرق وحالات القتل وعضة الكلب وغيرها.

جدول (5)

التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات بحسب السبب في قضاء المحاويل وبحسب الوحدات الادارية والبيئة وبحسب نتائج

الدراسة الميدانية لعام 2013.

المجموع				ريف				حضر				الوحدات الادارية
معدل الوفيات حسب السبب (بالألف)				معدل الوفيات حسب السبب (بالألف)				معدل الوفيات حسب السبب (بالألف)				
المجموع	كبر	حادث	مرض	المجموع	كبر السن	حادث	مرض	المجموع	كبر السن	حادث	مرض	
11,2	2,6	4,8	3,8	11,9	2,7	5,2	4,0	9,3	2,3	3,9	3,0	مركز قضاء المحاويل
13,0	2,8	5,7	4,5	13,8	2,8	6,2	4,8	10,1	2,7	4,0	3,4	ناحية المشروع
11,8	2,6	5,2	4,0	12,5	2,6	5,3	4,5	9,5	2,4	4,8	2,4	ناحية الامام
15,4	3,0	6,9	5,5	16,1	3,1	7,2	5,8	13,3	2,9	5,9	4,4	ناحية النيل
12,7	2,7	5,5	4,4	13,4	2,8	5,9	4,7	10,2	2,6	4,4	3,3	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملحق (8).

ويلاحظ من الدراسة الميدانية لعام 2013 ان الحوادث هي العامل المسيطر على الوفيات، وهذا يعود الى الوضع الامني الذي يمر فيه العراق ومنطقة الدراسة جزءاً منه. ومن الجدير بالذكر ان الحوادث والوفيات التي حدثت من جوارها في عام 2013 تختلف عن غيرها من الحوادث التي تحدثت في سنوات سابقة من سنة الدراسة، حيث سجلت حوادث الوفاة جراء التفجيرات قيمة استخرجت من قسمة عدد المتوفون بالتفجيرات على العدد الكلي للمتوفين بالحوادث مضروباً في مئة، وقدرها (51,5%)، اما المتوفون جراء حوادث السيارات (16,2%)، والمتوفون جراء حوادث القتل فقد بلغت نسبتهم (9,1%)، وبلغت نسبة المتوفون جراء حوادث التسمم (7%)، اما المتوفون جراء حوادث التعرض للتيار الكهربائي وحوادث الغرق وحوادث الحريق فقد بلغت نسبتهم (6,1%)، (5,1%)، (3%) على التوالي. اما المتوفون جراء حوادث الانتحار وحوادث عضه الكلب فقد سجلت لهما قيمة متشابهة وهي (1%) لكل منهما. ينظر الجدول (6).

وعلى وفق ما تقدم، يتضح ان ثمة تبايناً يكتنف معدلات الوفيات على المستوى المكاني بين الوحدات الادارية في منطقة الدراسة وكذلك في توزيعها البيئي بين الحضر والريف اما على المستوى الزمني، فقد اشارت المعطيات ايضاً الى تباين معدلاتها بين مدة تعدادية واخرى وكل ذلك يتأثر جملة من المتغيرات الديموغرافية والبيئية.

جدول (6)

التوزيع النسبي للوفيات في قضاء المحاويل بسبب نوع الحادث وبحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013.

ت	انواع الحوادث	عدد الوفيات	نسبة المتوفون بالمئة (%)
1.	حوادث التقيير	51	51,5
2.	حوادث السيارات	16	16,2
3.	حوادث القتل	9	9,1
4.	حوادث التسمم	7	7
5.	حوادث التعرض للتيار الكهربائي	6	6,1
6.	حوادث الغرق	5	5,1
7.	حوادث الحريق	3	3
8.	حوادث الانتحار	1	1
9.	حوادث عضه الكلب	1	1
	المجموع	99	100

المصدر: الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية لعام 2013.

المبحث الثاني

التوزيع الجغرافي للوفيات

تعد التباينات المكانية لمختلف الظواهر الطبيعية والبشرية في مقدمة المسائل التي يهتم بها الجغرافي في الوقت الحاضر لدراساتها والبحث عن اسبابها وما يتصل بها من ظواهر في الاطارين الزماني والمكاني، بحيث تشكل صلب هذه الدراسات، وهي في واقعها انعكاس لتباينها المكاني فضلاً عن علاقتها بالظواهر الاخرى⁽¹⁾.

ومن بين تلك الظواهر " الوفيات " ويلاحظ من الجدول (1) ان معدل الوفيات الخام بلغ عام 1997 (4,8) بالآلف، وقد بلغ معدل الوفيات الخام عام 2007 (3,4) بالآلف، اما من الدراسة الميدانية لعام 2013 فقد بلغ معدل الوفيات الخام لعموم منطقة الدراسة نحو (12,7) بالآلف ويتباين هذا المعدل بين الحضر والريف فقد بلغ في المناطق الحضرية (10,2) بالآلف وفي المناطق الريفية (13,4) بالآلف. ويتباين معدل الوفيات الخام بين الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة وبذلك يمكن ان نقسمه الى ثلاث مستويات بحسب الدرجات المعيارية للمدة 1997 - 2013، ينظر الجدول (1) والخرائط (3 و 4 و 5) وهي كالاتي:

المستوى الاول: الذي تبلغ درجته المعيارية (+ 0.05 - فأكثر) والذي يظهر فيه مركز قضاء المحاويل اذ بلغ معدل الوفيات الخام (3,7) بالآلف عام 1997، اما في عام 2007 وللمستوى نفسه فقد ضم مركز قضاء المحاويل ايضاً بمعدل وفيات خام (4,0) بالآلف، اما حسب الدراسة الميدانية لعام 2013 فقد ضم هذا المستوى ناحية النيل بمعدل وفيات خام (15,4) بالآلف. ويعود ذلك الى وقوع مركز قضاء المحاويل على الطرق الرئيسية التي تتفرع منها طرق فرعية اخرى كلها تساهم في الزحام والاختناق المروري مما يؤدي الى كثرة الحوادث، فضلاً عن وجود مستشفى المحاويل العام الذي ساعد على تسجيل كثير من حالات الوفاة وان هذه الوحدات تعرضت الى وسائل القتل الجماعي اكثر من غيرها من تلك الوحدات الادارية الاخرى وذلك لوقوعها على الطرق السريعة والرئيسية ولوجود المناطق التجارية والاسواق المكتظة بالسكان فيها.

(1) عباس فاضل السعدي، " الارتكازية المكانية لمحافظات الهضبة الغربية من العراق "، مجلة البحوث والدراسات العربية، القاهرة، العدد (24)، 1995، ص21.

والتي جعلت من هذه الوحدات ارض خصبة لزراع العبوات النافسة والسيارات المفخخة لتؤدي هذه الاعمال الاجرامية الى وفاة اكبر عدد ممكن من السكان فضلاً عن ارتفاع عدد السكان فيها. وكذلك ان ناحية النيل لا يوجد فيها مستشفى لأعراض العلاج وذلك يؤدي الى تعرض الكثير من الحالات المرضية الى الوفاة ولاسيما الاطفال والنساء الحوامل بسبب بعد المسافة.

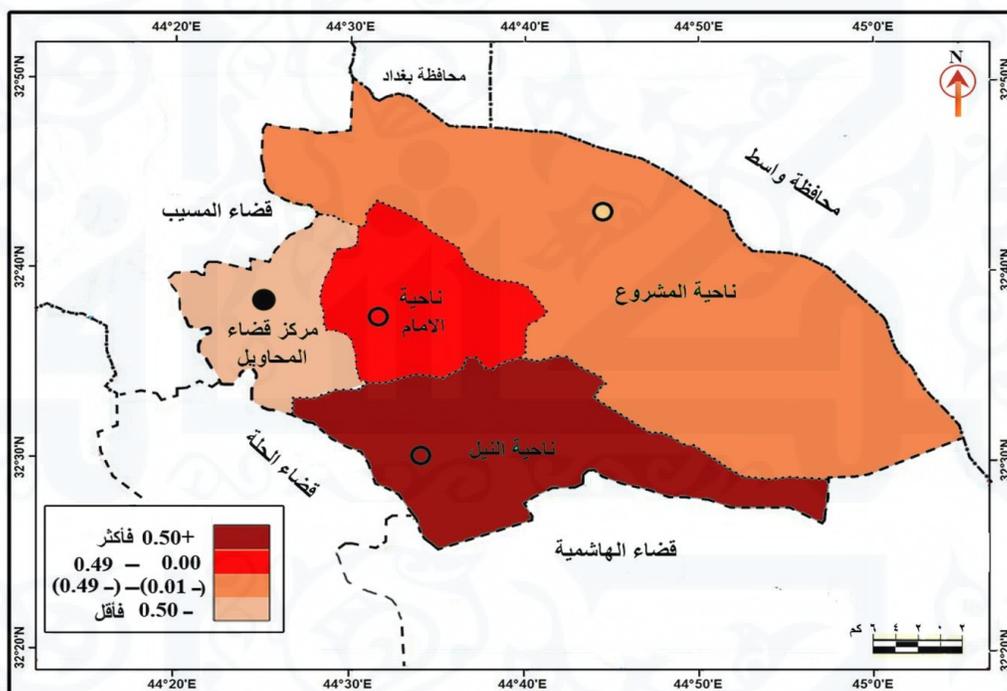
المستوى الثاني: الذي تبلغ درجته المعيارية (+0.49 - 0.00) فقد ضم ناحية المشروع اذ بلغ معدل الوفيات الخام (2,6) بالآلف في عام 1997، اما في عام 2007 وبالمستوى نفسه فقد ضم ناحية المشروع ايضاً بمعدل (3,3) بالآلف، اما حسب الدراسة الميدانية لعام 2013 فقد ضم هذا المستوى ناحية المشروع بمعدل (13,0) بالآلف. ويعود سبب ذلك الى ما تعرضت له من عمليات ارهابية في عام 2013.

المستوى الثالث: لم يظهر في هذا التوزيع.

المستوى الرابع: الذي تبلغ درجته المعيارية (-0.50، 0 فأقل) فيضم ناحية الامام بمعدل وفيات خام (1,4) بالآلف عام 1997، اما في عام 2007 فضم ناحية الامام ايضاً بمعدل وفيات خام (2,1) بالآلف، اما بحسب الدراسة الميدانية لعام 2013 فقد تضمن هذا المستوى ناحية الامام ومركز قضاء المحاويل بمعدل وفيات خام بلغ (11,8)، (11,2) بالآلف. ويمكن تفسير ذلك الى قلة عدد سكان ناحية الامام بالنسبة الى الوحدات الادارية الاخرى، فضلاً عن عدم وجود مراكز لتسجيل الوفيات في الناحية وان حالات الوفاة تسجل في مستشفى المحاويل العام ومركز المشروع الصحي في ناحية المشروع. اما مركز قضاء المحاويل فيعود سبب ذلك الى ارتفاع معدلات التحضر والتطور في الواقع الصحي ووجود مستشفى المحاويل والعديد من العيادات التخصصية وانتشار الوعي الصحي فيها.

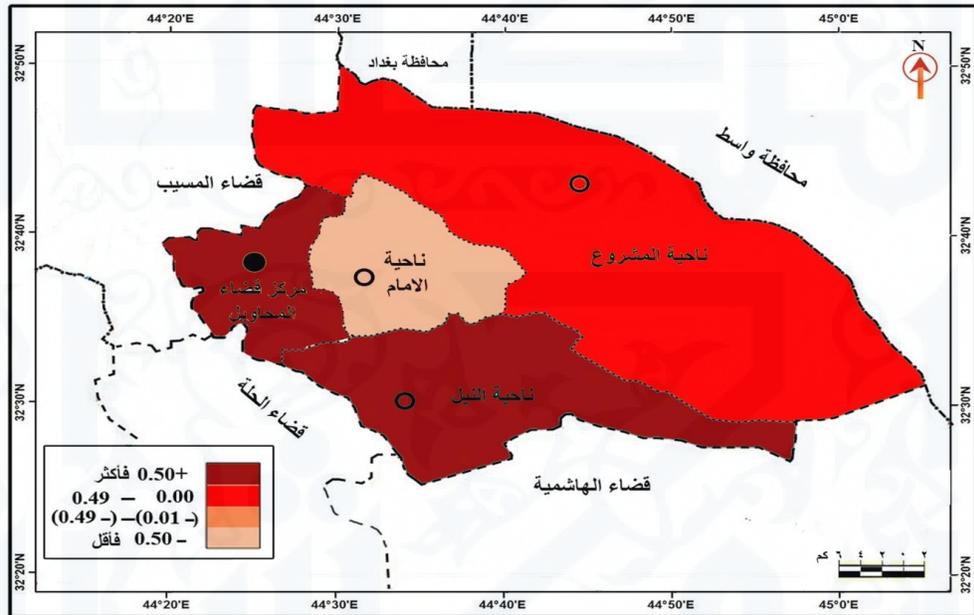
خريطة (3)

التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات الخام في قضاء المحاويل لعام 1997 حسب الدرجات المعيارية



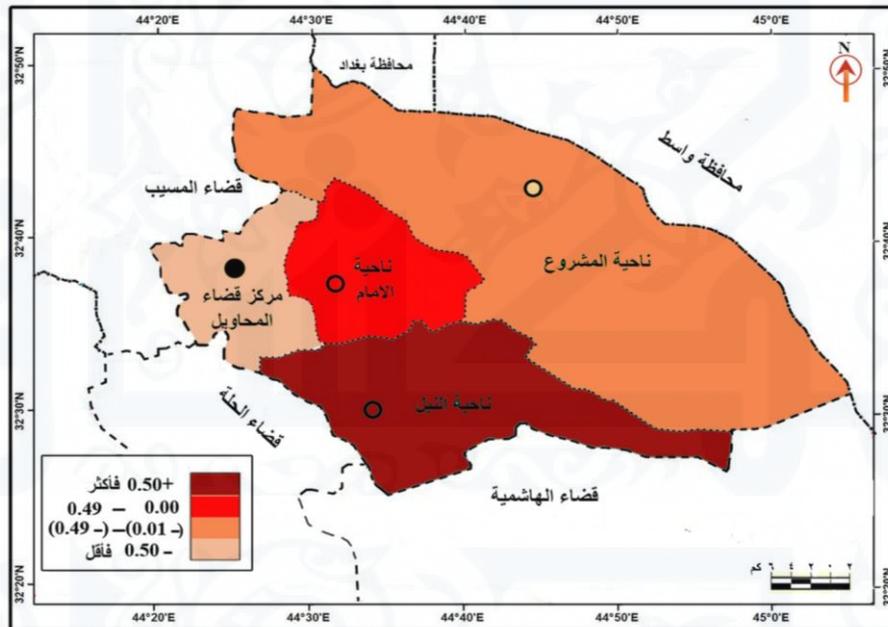
المصدر: الباحث بالاعتماد على: 1- الجدول (1)، 2- الملحق (9)

خريطة (4) // التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات الخام في قضاء المحاولين لعام 2007 حسب الدرجات المعيارية



المصدر: الباحث بالاعتماد على: 1- الجدول (1)، 2- الملحق (9)

خريطة (5) // التوزيع الجغرافي لمعدلات الوفيات الخام في قضاء المحاولين حسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013 وبحسب الدرجات المعيارية



المصدر: الباحث بالاعتماد على: 1- الجدول (1)، 2- الملحق (9)

المبحث الثالث

العوامل المؤثرة في تباين مستوى الوفيات: ترتبط دراسة مستوى الوفيات في منطقة الدراسة بمجموعة من المؤثرات يمكن اجمالها وهي كالاتي:

1- الامراض والايوة:

تشكل الامراض غير الانتقالية من اهم المشكلات الصحية ذات التأثير على معدل الوفيات في العراق اليوم ومنطقة الدراسة جزءاً منه، وان هناك قلقاً على المستوى الوطني بسبب الزيادة في هذا النوع من الامراض. تشير إحصاءات وزارة الصحة العراقية بانه ستة من الاسباب الرئيسية العشرة للوفيات تعود الى الامراض غير الانتقالية. تأتي في مقدمتها امراض القلب والايوة الدموية، السرطان، من جانب اخر، يأتي في المرتبة الثالثة او الرابعة. اذ يموت في كل عام حوالي (22,000) ألف شخص بسبب الامراض القلبية و(7000) بسبب السرطان، و(4000) بسبب السكر و(1,500) بسبب بقية الامراض غير الانتقالية الاخرى مثل الربو.

يشير تقرير وزارة الصحة ان اكثر من (20,000) ألف حالة ارتفاع ضغط الدم تسجل سنوياً وان (16,000) ألف حالة داء السكري و(7000) ألف حالة للأمراض القلبية، واكثر من (4,500) حالة ربو وحوالي (1000) حالة للأمراض دماغية وعائية. وتشكل امراض القلب السبب الرئيسي لمعدلات الرقود في المستشفيات. وتبعاً لمؤشرات مرض السرطان المسجلة للعقد الاخير. اذ ان اكثر من (14,000) ألف اصابة جديدة لامراض السرطان تسجل سنوياً⁽¹⁾. اما على مستوى منطقة الدراسة فقد تنتشر بعض الامراض والايوة فيها، اذ يلاحظ من الجدول (7)، الذي يبين الامراض الشائعة في منطقة الدراسة، اذ احتلت امراض القلب المرتبة الاولى فقد شكلت نسبة (43,3%)، ويأتي بعده مرض السرطان فقد شكل نسبة (22,8%)، يليه مرض ارتفاع الضغط بنسبة (8,0%) ومن ثم داء السكر الذي شكل نسبة (6,8%) ثم العجز الكلوي بنسبة (5,6%) ثم مرض الالتهاب الرئوي بنسبة (5,2%) واخيراً امراض تسمم الدم الجرثومي والجلطة الدماغية بنسبة (4,5%)، (3,8%) على التوالي، واكثر هذه الامراض انتشاراً في ريف منطقة الدراسة، وذلك لتدني الوعي الصحي وبعد المراكز الصحية عن مناطق سكنهم. وعلى الرغم من ذلك فإن هذه البيانات لا تمثل الصورة الحقيقية لنسبة الامراض في منطقة الدراسة، وذلك لأن معظم سكان منطقة الدراسة يذهبون الى محافظة بغداد ومدينة الحلة لغرض العلاج، بسبب توفر الخدمات الصحية والكوادر الطبية المتطورة، فضلاً عن قربها من منطقة الدراسة.

جدول (7) // الامراض الاكثر شيوعاً المسببة للوفاة في قضاء المحاول لعامي 2012 و2013

الحالة المرضية	العدد	%
امراض القلب	307	43,3
السرطان	162	22,8
ارتفاع الضغط	57	8,0
داء السكر	48	6,8
العجز الكلوي	40	5,6
الالتهاب الرئوي	36	5,2
تسمم الدم الجرثومي	32	4,5
جلطة دماغية	27	3,8
المجموع	709	100

المصدر: الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، (مستشفى المحاول العام، مستشفى الامام علي (ع))، قسم الإحصاء، بيانات لعام 2013، (بيانات غير منشورة).

(1) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، اللجنة الوطنية للسياسات السكانية، تحليل الوضع السكاني في العراق 2012، مصدر سابق، ص51.

2- مستوى الخدمات الصحية:

ان توسع قاعدة الخدمات ورفع كفاءة مستوياتها، وتوفير الوسائل التي تؤدي الى ادخال تحسينات على الخدمات الصحية العامة عن طريق الانفاق في مجالات الطب العلاجي والوقائي، وزيادة عدد المؤسسات الصحية ونمو الوعي الصحي من العوامل المهمة والمؤثرة في تباين مستوى الوفيات في منطقة الدراسة، لا سيما ما بين المناطق الريفية والحضرية، فالمناطق الحضرية تكثُر فيها الخدمات الصحية كالمستشفيات والعيادات الشعبية والمراكز الصحية، فضلاً عن عدد كبير من العيادات الطبية الخاصة ومختبرات التحليلات المرضية والصيدليات، وتستحوذ المدينة على اغلب الكوادر الطبية والصحية في منطقة الدراسة، على العكس من المناطق الريفية التي تقل فيها الخدمات، وعدم كفايتها من الناحية الكمية، فان مستوى الاداء ونوعية الخدمة ما زال دون المستوى المأمول، كما ان الكثير من المناطق الريفية والنائية في منطقة الدراسة لا تتوفر فيها مؤسسات صحية وتفقر للحدود الدنيا من الخدمات الصحية ويتضح ذلك من خلال مقارنة واقع الخدمات الصحية في ريف منطقة الدراسة مع معايير الاسكان الريفي التي حددت المساحة التي يخدمها المركز الصحي الرئيسي بـ (3,5) كم²، والمساحة التي يخدمها المركز الصحي الفرعي بـ (1,5) كم²، فقد دلت الدراسة الميدانية لعام 2013 ان جميع المراكز الصحية الرئيسية والفرعية تخدم مساحات كبيرة جداً. اما مؤشر عدد السكان، فقد حددت تلك المعايير ان المركز الصحي الرئيسي يخدم حجماً سكانياً مقداره (20,000) نسمة، بينما يخدم المركز الصحي الفرعي نحو (5000) نسمة⁽¹⁾.

ويلاحظ من الجدول (8) ان هذه المراكز الصحية الرئيسية والفرعية والبيوت الصحية، بوضعها الكمي والنوعي الراهن، وعلى وفق المعايير المذكورة لا تفي بأغراضها سواء في ما يتعلق بالحجم السكاني الذي فاق طاقتها الاستيعابية، ام في بعدها التأثيري المكاني خاصة اذا ما علمنا ان منطقة الدراسة تشتمل على مساحات ريفية واسعة. ويلاحظ من الجدول المذكور ان عدد المستشفيات في منطقة الدراسة قد بلغ نحو (2) مستشفى في حين بلغ عدد المراكز الصحية نحو (22) مركزاً صحياً (رئيسي وفرعي) وبلغ عدد البيوت الصحية نحو (14) بيتاً صحياً، اما عدد الاطباء فقد بلغ (135) طبيباً بمختلف الاختصاصات، اما عدد الاسرة فقد بلغ نحو (220) سريراً.

جدول (8)

التوزيع العددي للسكان والمؤسسات الصحية وعدد الاطباء والاسرة الاستشفائية في قضاء المحاويل لعام 2013.

عدد الاسرة	عدد الاطباء	عدد المؤسسات الصحية			عدد السكان
		بيت صحي	مركز صحي (رئيسي، فرعي)	مستشفى	
220	135	14	22	2	328875

المصدر: الباحث بالاعتماد على:

- 1- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاءات السكان والقوى العاملة، تقديرات سكان العراق للمدة 2011 - 2013، مطبعة الجهاز المركزي، بغداد، اذار 2013، جدول (136)، ص223.
- 2- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، (مستشفى المحاويل العام، مستشفى الامام علي (ع) العام)، قسم الإحصاء، (بيانات غير منشورة)، لعام 2013.
- 3- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الاولية في قضاء المحاويل، قسم الإحصاء، (بيانات غير منشورة)، لعام 2013.

(1) حمادي عباس حمادي الشبري، مصدر سابق، ص137.

وعند تدقيق البيانات الخاصة بعدد الاطباء وعدد الاسرة في مستشفيات ووحدات القضاء ومن الجدول المذكور، يلاحظ ان منطقة الدراسة تعاني من نقص في مجال تقديم هذه الخدمات، اذ بلغ معدل مؤشر حصة السكان من الاطباء نحو كل (2436) شخصاً لكل طبيب في منطقة الدراسة لعام 2013، وبهذا المعدل يفوق المعيار الوطني المعتمد لدى وزارة الصحة العراقية والبالغ (1000/1) نسمة وهذه النسبة بعيدة عن المقياس العالمي الذي حدد بـ (1/400) نسمة⁽¹⁾، ويرتفع عن معدل المحافظة والعراق البالغين (923)، (981) شخصاً⁽²⁾ على التوالي لعام ذاته. لذا فان القضاء بحاجة الى الاطباء فضلا عن ما موجود حالياً، لان الوضع الحالي يشكل عبئاً على الطبيب، وبالتالي قلة الوقت المخصص ومعالجة المريض بدقة وخاصة في ظل الظروف التي يمر بها العراق في الوقت الحالي. وعند الاعتماد على المعيار الذي حددته منظمة الصحة العالمية (W.H.O) لدول الشرق الاوسط وهو (1000) شخص لكل (5) اطباء، اي بمعدل (200) شخص/ طبيب. وعلى وفق الحجم السكاني لمنطقة الدراسة لعام 2013، فان منطقة الدراسة تحتاج الى نحو (1509) طبيب بغية الوصول الى هذا المعدل المستهدف.

اما مؤشر حصة السكان /مستشفى فقد بلغ نحو (164438) شخص لكل مستشفى في عام 2013، وهو مقياس مرتفع مقارنة بما هو موجود في المحافظة والعراق اذ بلغ المقياس لكل منها (100432)، (107327)⁽³⁾ شخص لكل مستشفى على التوالي للعام ذاته. اذ تنقسم منطقة الدراسة الى قسمين الاول يتمثل بمركز قضاء المحاول وناحية المشروع التي تتواجد فيها المستشفيات، والثاني تمثل بناحيتي الامام والنيل، اذ لم تحظ هذه النواحي بوجود مستشفى فيها، وهذا يعني ان يتحمل سكان هذه الوحدات الادارية عبء المسافة التي ينبغي قطعها بغية الوصول الى المستشفيات والحصول على الخدمات الصحية وما يترتب على ذلك من صعوبات جمة تنعكس على السكان المرضى لا سيما حالات المرض الشديدة الذين قد يتعرضون الى شتى المخاطر او الوفاة قبل التمكن من الوصول الى هذه المستشفيات.

اما مؤشر حصة السكان من الاسرة الاستشفائية، فقد بلغ نحو (1495) شخص لكل سرير لعام 2013، وهو مؤشر مرتفع على معدل المحافظة والعراق البالغين لكل منهما نحو (911)، (815)⁽⁴⁾ شخصاً لكل سرير على التوالي للعام ذاته، وهو يعد مؤشراً مرتفعاً وبعيداً عن المقياس الوطني البالغ (1/200) شخص لكل سرير⁽⁵⁾، مما يستدعي زيادة عدد الاسرة في داخل المستشفيات او زيادة اعداد المستشفيات ومن ثم تزداد معها الاسرة، واذا ما حسب هذا المؤشر استناداً الى المقياس الوطني في وزارة الصحة لعام 2013، الذي استهدف ان يكون بواقع (200) شخص / سرير بغية الوصول الى المعدلات المتحققة في الدول المتقدمة، فان منطقة الدراسة تحتاج نحو (1424) سريراً اضافياً.

3- ظروف السكن:

تعد الظروف السكنية جزءاً لا يتجزأ من منظومة البيئة الصحية التي يعيش في كنفها الانسان، لذا فان مؤشرات السلبية تؤثر بالضرورة في الاوضاع الصحية للسكان، وبالتالي فهي تؤثر في معدلات الوفيات نظراً لعلاقة الارتباط القوية والمتداخلة بين هذه المتغيرات⁽⁶⁾. ويلاحظ من الجدول (9) ان مدى تباين حالة نوع السكن لسكان منطقة الدراسة بين الحضر والريف فقد

- (1) جمهورية العراق، وزارة الصحة، دائرة التخطيط وتنمية الموارد، قسم الإحصاء الصحي والحياتي، القوى العاملة، (بيانات غير منشورة)، 2013.
- (2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الاحصائية السنوية 2012 – 2013، الباب العاشر، جدول (4/10)، ص4.
- (3) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الاحصائية السنوية 2012- 2013، المصدر نفسه، جدول (3/10)، ص3.
- (4) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية لعام 2012 – 2013، الباب العاشر، جدول (3/10)، ص3.
- (5) جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الإحصاء الصحي والحياتي، القوى العاملة، (بيانات غير منشورة) لعام 2013.
- (6) حمادي عباس حمادي الشبري، مصدر سابق، ص140.

بلغ السكان الذين يسكنون في دور ذات نوعية جيدة او متوسطة في حضر منطقة الدراسة (86,2%) من مجموع حجم العينة وبلغت اعلى نسبة لهم في ناحية الامام بنسبة (88,9%)، تليها ناحية النيل بنسبة (87,9%) ويأتي مركز قضاء المحاويل بالمرتبة الثالثة بنسبة (86,8%)، اما ناحية المشروع فقد احتلت المرتبة الاخيرة اذ بلغت (84,2%)، وهذا يعود الى تحسن الاوضاع الاقتصادية في شراء وبناء المساكن وان كانت مستوياتها.

اما في الريف فقد بلغ السكان الذين يسكنون في دور ذات نوعية جيدة او متوسطة في منطقة الدراسة بنسبة (84,4%) وهي تنخفض عن نظيرتها في الحضر، اذ بلغت اعلى نسبة لهم في مركز قضاء المحاويل بنسبة (85,8%)، والسبب في ذلك يعود الى قرب المناطق الريفية من المراكز الحضرية مما ادى الى توسع سكان الحضر على حساب المناطق الريفية ثم تاتي ناحية النيل بالمرتبة الثانية بنسبة (85,4%) وحصلت ناحية الامام بالمرتبة الثالثة بنسبة (83,8%) واخيراً ناحية المشروع بنسبة (82,3%)، والسبب في ذلك يعود الى ارتفاع اعداد سكان الريف فيها الذين يسكنون في مناطق بعيدة عن المراكز الحضرية، اما في حالة نوع السكن للحالات الاخرى فانها احتلت المرتبة الثانية من جهة عدد الساكنين بها اذ بلغت (13,8%) من مجموع حجم العينة وبلغت اعلى نسبة لها في ناحية المشروع اذ بلغت (15,8%)، ثم مركز قضاء المحاويل بنسبة (13,2%) وتاتي ناحية النيل بالمرتبة الثالثة بنسبة (12,1%) واخيراً ناحية الامام بنسبة (11,1%)، اما ما يقابلها في الريف في حالة السكن نفسها فقد بلغت نسبتها (15,6%) وهي تفوق نظيرتها في الحضر، اذ بلغت اعلى نسبة لها في ناحية المشروع بنسبة (17,7%)، ثم ناحية الامام بنسبة (16,2%) وثم تليها ناحية النيل بنسبة (14,6%) واخيراً مركز قضاء المحاويل بنسبة (14,2%).

جدول (9) // التوزيع النسبي للسكان بحسب نوع السكن للوحدات الادارية في قضاء المحاويل وبحسب نتائج

الدراسة الميدانية لعام 2013

المجموع		حالات اخرى (**)		دار		نوع السكن
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	الوحدات الادارية
100	100	14,2	13,2	85,8	86,8	مركز قضاء المحاويل
100	100	17,7	15,8	82,3	84,2	ناحية المشروع
100	100	16,2	11,1	83,8	88,9	ناحية الامام
100	100	14,6	12,1	85,4	87,9	ناحية النيل
100	100	15,6	13,8	84,4	86,2	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملحق (10).

وإذا ما اخذنا بنظر الاعتبار ان معظم الوحدات السكنية المبنية بمواد غير دائمة (كالبيوت الطينية) كما هو الحال في المناطق الريفية والاحياء الفقيرة، وهي تعكس بتواضعها وازدحامها وبؤسها احياناً - الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي لا تزال سائدة في كثير من ارياف منطقة الدراسة، اذ ان غالبية بيوت سكان الريف في القرى العشوائية هي بدائية تفتقر الى الحد الأدنى من الخدمات، كما ان اغلبها لا تتوافر فيها خدمات مياه الاسالة، فضلاً عن بروز ظاهرة التجاوز على اراضي الدولة وبناء المساكن فيها هي ظاهرة برزت بعد الاحتلال وفي ظل غياب هيمنة الدولة مما ادى الى تجاوز عدد كبير ممن ليس لهم القدرة على بناء او شراء الدور والاراضي التي يمكن ان تشيد عليها مساكن لهم، فان هذه الاوضاع تستدعي وقفة جادة لمجمل قضايا المنظومة التخطيطية والتنموية واكثرها الحاحاً في قضية السكن. وتوفير الاجواء الملائمة للعمل بالنسبة للمرأة، التعليم بالنسبة للاطفال، وهو بذلك يمكن ان يؤثر سلبياً وإيجابياً في الحالة الصحية الجسمية والنفسية لافراد الاسرة وفي المستوى

(**) تتمثل الحالات الاخرى بالبيوت الغير دائمة التي تتكون مواد بنائها من الطين واللبن وجذوع النخيل والاشجار فضلاً عن بيوت السكن العشوائي.

التعليمي في ان معاً، وذلك لانه المشكلة السكنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة كما انها تؤثر بصورة مباشرة على جهود المجتمع في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وقد ترتب على ذلك ما نشاهده اليوم من زيادة سكانية مرتفعة، وضغط متزايد على المواد الاقتصادية المحدودة، وتأثيرها على مستويات المعيشة.

ويعد السكن من العوامل التي تؤثر في الوفيات وترتفع هذه الظاهرة في المناطق الريفية وفي الاحياء الفقيرة والاحياء التجاوز (السكن العشوائي) اذ لا تتوفر في مساكنها الشروط الصحية المطلوبة، فليس من شك في ان التزاحم الكبير في السكن يساعد على انتشار الامراض كما تترتب عليه عوامل اخرى مثل سوء التهوية والاضاءة، وعدم النظافة اذ تضعف بنية السكان وتقل مقاومتهم للامراض، وترتفع هذه الظاهرة في الوحدات السكنية التي تميل الى البساطة في تركيبها والبعيدة عن الشروط الصحية اذ تهمل فيها المرافق الصحية، فضلاً عن التداخل الواضح بين سكن أفلح وحضائر حيواناته، مما يؤدي الى خلق بيئة متدنية لا تتوفر فيها ابسط المقومات الصحية للسكن.

4- مستوى دخل الاسرة:

يؤثر انخفاض الدخل الذي بدوره يؤثر في نوعية الغذاء الذي يستطيع أفرد الحصول عليه وفي نوعية السكن ونمطه، وفي فرص التعليم، وظهر وجود ارتباط وثيق بين معدلات الوفيات ومتوسط الدخل الشهري أفردى فكلما انخفض الدخل أفردى ارتفع معدل الوفاة، لاسيما وفاة الاطفال.

ومن الدراسة الميدانية لعام 2013، ظهر ان معدل الدخل الشهري أفردى (850) ألف دينار وهذا المعدل لم يلبي متطلبات الوقت الحاضر في منطقة الدراسة وتبدو اثاره من خلال سوء التغذية والمسكن والملبس الرديء وكثرة الاصابة بالأمراض. ويلاحظ من الجدول (10)، ان هنالك تبايناً في الدخل الشهري للأسرة على مستوى الحضر والريف لمنطقة الدراسة، اذ ان الغالبية العظمى من الاسر في الحضر والريف وبحسب الدراسة الميدانية لعام 2013، يكون دخلها الشهري ضمن الفئة (800,000- 1600,000) دينار وقد يكون مجموعها (38,6%) وهذا ناتج عن تحسن الراتب الشهري لأغلب سكان الحضر والريف وقد شكلت ناحية المشروع المرتبة الاولى وكانت نسبتها (41,8%) وجاء مركز قضاء المحاويل في المركز الثاني بنسبة (36,8%) ومن ثم ناحية النيل بالمرتبة الثالثة بنسبة (36,4%) واخيراً ناحية الامام بنسبة (34,9%) من مجموع الحضر في تلك الوحدات الادارية وفي الريف فان الفئة نفسها احتلت الغالبية العظمى من الاسر فقد كان مجموعها (35,4%)، والسبب في ذلك يعود الى تطوع الكثير من ابناء الريف في صفوف الجيش العراقي، فضلاً عن الكثير من الشباب في الريف هم موظفين سواء في جانب التعليم او غيره، وكان تسلسلها كالاتي ناحية المشروع (36,5%) وناحية النيل (35,4%) ومركز قضاء المحاويل جاء بالمرتبة الثالثة بنسبة (35,1%) اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة بنسبة (33,3%).

اما ضمن الفئة (400,000- 800,000) دينار فقد كان مجموعها في الحضر (26,4%) يقابلها في الريف (33,5%) وكان تسلسلها في الحضر ناحية الامام وناحية المشروع ومركز قضاء المحاويل وناحية النيل بنسبة (27,1%)، (26,7%)، (26,3%)، (24,2%) على التوالي وفي الريف فقد كان تسلسلها كالاتي ناحية المشروع وناحية النيل ومركز قضاء المحاويل وناحية الامام بنسبة (35,4%)، (33,9%)، (32,1%)، (31,4%) على الترتيب، اما ضمن الفئة (200,000- 400,000) دينار فقد كان مجموعها (15,7%) في الحضر وقد احتلت ناحية الامام المرتبة الاولى بنسبة (19,0%) تليها ناحية النيل بنسبة (18,2%) ومن ثم مركز قضاء المحاويل بنسبة (15,1%)، واخيراً ناحية المشروع بنسبة (14,5%)، اما في الريف فكان مجموعها (16,6%) وشكلت ناحية الامام المركز الاول بنسبة (21,0%) تليها ناحية النيل بنسبة (17,0%) ثم مركز قضاء المحاويل بالمرتبة الثالثة بنسبة (16,7%) واخيراً ناحية المشروع بنسبة (15,1%).

جدول (10)

التوزيع النسبي للدخل الشهري للأسرة بحسب الوحدات الادارية في قضاء المحاويل وبحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013.

المجموع		1600,000 فأكثر		800,000 -		400,000 -		200,000 -		100,000 -		الدخل الشهري
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	الوحدات الادارية
100	100	6,4	11,3	35,1	36,8	32,1	26,3	16,7	15,1	9,7	10,5	مركز قضاء المحاويل
100	100	6,1	8,5	36,5	41,8	35,4	26,7	15,1	14,5	6,9	8,5	ناحية المشروع
100	100	5,7	6,3	33,3	34,9	31,4	27,1	21,0	19,0	8,6	12,7	ناحية الامام
100	100	6,6	12,1	35,4	36,4	33,9	24,2	17,0	18,2	7,1	9,1	ناحية النيل
100	100	6,3	9,4	35,4	38,6	33,5	26,4	16,6	15,7	8,2	9,9	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الملحق (11).

اما ضمن الفئة (100,000-200,000) دينار فقد كان نسبة مجموعها في الحضر (9,9%) وقد شكلت الترتيب الاتي ناحية الامام ومركز قضاء المحاويل وناحية النيل وناحية المشروع بنسبة (12,7%)، (10,5%)، (9,1%)، (8,5%) على التوالي، اما في الريف فقد كانت نسبة مجموعها (8,2%)، وقد شكلت الترتيب الاتي مركز قضاء المحاويل وناحية الامام وناحية النيل وناحية المشروع بنسبة (9,7%)، (8,6%)، (7,1%)، (6,9%) على التوالي، ثم تأخذ النسب بالانخفاض حتى تصل الى ادنى مستوياتها في فئة (1600,000 فأكثر) دينار وكانت نسبة مجموعها في الحضر (9,4%) وقد شكلت ناحية النيل المرتبة الاولى بنسبة (12,1%) ويأتي مركز قضاء المحاويل بالمرتبة الثانية بنسبة (11,3%) ومن ثم ناحية المشروع بنسبة (8,5%) اما ناحية الامام فقد احتلت المرتبة الاخيرة بنسبة (6,2%)، اما في الريف فقد كانت نسبة مجموعها (6,3%) وقد شكلت ناحية النيل المركز الاول بنسبة (6,6%) يليها مركز قضاء المحاويل بنسبة (6,4%) ثم ناحية المشروع بنسبة (6,1%) واخيراً ناحية الامام بنسبة (5,7%).

النتائج والمقترحات:

النتائج:

توصلت الدراسة الى جملة من النتائج منها:

- 1- ان تسجيل الوفيات ومعرفة السبب الحقيقي الذي ادى الى الوفاة من خلال الطب العدلي له علاقة بثقافة المجتمع ووعيه ولا شك ان هناك تباين بين مراكز الوحدات الادارية وبين المناطق البعيدة التي لا زالت تجهل أفضاء وراء معرفة سبب الوفاة.
- 2- ارتفاع معدل الوفيات الخام خلال الدراسة الميدانية لعام 2013 لمنطقة الدراسة، اذ بلغ (12,7) بالألف قياساً لعامي 1997 و2007 البالغين (4,8، 3,4) بالألف. ويرجع ذلك الى الظروف الصعبة التي يمر بها العراق حالياً. مع وجود تباين مكاني كبير في حجم الوفيات اذ سجلت اعلى معدلات للوفيات لعام 2013 في ناحية النيل اذ بلغت (15,4) بالألف وادناها في مركز قضاء المحاويل اذ بلغت (11,2) بالألف ويتباين هذا المعدل ما بين الحضر والريف اذ سجل في المناطق الحضرية (10,2) بالألف مقابل (13,4) بالألف في المناطق الريفية.
- 3- ارتفاع معدل وفيات الاطفال الرضع من نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013 لعموم منطقة الدراسة اذ بلغ (81,2) بالألف قياساً بعامي (1997 و2007) البالغين (14,4، 24,1) بالألف، ويتباين هذا المعدل مكانياً اذ سجلت ناحية المشروع اعلى معدل بلغ (97,9) بالألف وادناها في مركز قضاء المحاويل البالغ (70,8) بالألف، وسجل هذا المعدل ارتفاعاً في المناطق الريفية اذ بلغ (85,7) بالألف مقابل (64,3) بالألف.

- 4- توصلت الدراسة الى ارتفاع معدل الوفيات حسب السبب لعام 2013 اذ بلغ (12,7) بالألف قياساً بعامي 1997 و 2007 البالغين (3,4، 4,8) بالألف. ويتباين هذا المعدل مكانياً اذ سجلت ناحية النيل اعلى معدل بلغ (15,4) بالألف وادناها في مركز قضاء المحاويل البالغ (11,2) بالألف.
- 5- اظهرت الدراسة من خلال نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013 ان سبب الحوادث سجل اعلى معدل للوفيات من بقية الاسباب الاخرى اذ بلغ (5,5) بالألف وهو مرتفع قياساً بعامي 1997 و 2007 البالغين (0,2) لكل منهما.
- 6- دلت نتائج الدراسة الميدانية ان حوادث التفجير سجلت اعلى معدلات الوفيات لانواع الحوادث بنسبة (51,5%) تليها حوادث السيارات بنسبة (16,2%) ثم تتدرج بقية انواع الحوادث الى ان تصل المرتبة الاخيرة اذ سجلت حوادث الانتحار وعضة الكلب نسبة (1%) لكل منهما.
- 7- اظهرت الدراسة ان للامراض دور كبير في الوفيات اذ سجلت امراض القلب المرتبة الاولى بنسبة (43,3%) تليها امراض السرطان بنسبة (22,8%) ثم ارتفاع الضغط بنسبة (8,0%) وتتدرج بقية الامراض الى ان تصل الى مرض الجلطة الدماغية بنسبة (3,8%).
- 8- توصلت الدراسة الى ضعف وتباين مستوى الخدمات الصحية في منطقة الدراسة مما ادى الى زيادة معدلات الوفيات.

المقترحات:

- 1- تطوير سجلات الوفيات بإضافة معلومات عن الواقع الاقتصادي والتعليمي اليها فضلاً عن الدقة في عنوان المتوفي اي ذكر المنطقة او الحي الذي يسكنه مع ذكر البيئة حضر او ريف.
- 2- ضرورة تأكيد المؤسسات الصحية الحكومية والزام موظفيها باهمية تدوين جميع المعلومات الموجودة في شهادة الوفاة وسجل الردهات من قبل الطبيب حصراً وادامة هذه السجلات يومياً من قبل رئيس الدائرة والاشراف على طريقة خزن البيانات حفاظاً لها من السرقة او التزوير او التلف، وتوجيه الاطباء بضرورة تدوين المعلومات الخاصة باسباب الوفاة بدقة وتفصيل لما في ذلك من اهمية في شهادة الوفاة، فضلاً عن الاهتمام بموظفي مكاتب تسجيل الولادات والوفيات في دوائر الإحصاء واختيار المتخصصين بالإحصاء منهم وتعيين خريجي الإحصاء او علم الاجتماع او الجغرافية فيها.
- 3- حفظ كافة البيانات عن الوفيات كقاعدة بيانات الكترونية في اقرص سي دي.
- 4- الاهتمام بالريف من زيادة اعداد المراكز الصحية الأولية ومراقبة العمل فيها وتزويدها بالكادر الطبي المؤهل وخاصة رعاية الام والطفل لتقليل ألقارق في معدلات وفيات الرضع ما بين الريف والحضر على حد سواء.
- 5- بناء المستشفيات والمراكز الصحية وزيادة عدد وتطوير الكادر الطبي التخصصي في القضاء.
- 6- ضرورة محاسبة الاحداث الذين يقودون المركبات من قبل الجهات المختصة.
- 7- العمل على تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة من سد حاجاتها الغذائية، وذلك بتحسين نوعية المواد الغذائية الموزعة بموجب البطاقة التموينية الشهرية فضلاً عن تنوعها.

المصادر

القرآن الكريم

أولاً: الكتب.

- 1- ابو عيانه، فتحي محمد، جغرافية سكان الاسكندرية - دراسة جغرافية منهجية، مؤسسة الثقافة الجامعية، 1980.
- 2- ابو عيانه، فتحي محمد، جغرافية السكان اسس وتطبيقات، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2012
- 3- ابو عيانه، فتحي محمد، دراسات في علم السكان، ط3، دار النهضة العربية، بيروت، 2002.

- 4- البياتي، فراس عباس فاضل، الانفجار السكاني والتحديات المجتمعية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 5- الحديثي، طه حمادي، جغرافية السكان، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2000.
- 6- السعدي، عباس فاضل، جغرافية السكان، ج1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002.
- 7- العتيبي، سامي عزيز ومحمد يوسف حاجم، منهج البحث العلمي (المفهوم والأساليب والتحليل والكتابة)، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2011، ص86.
- 8- عطوي، عبد الله، جغرافية السكان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2001.
- 9- كرادشة، منير عبد الله، علم السكان الديموغرافيا الاجتماعية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اريد، 2009
- 10- يونس، مفيد ذنون، اقتصاديات السكان، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 11- W.H.O، official Recalxed's of world health organization No. 28. third health assembly Gene Vo.8. to27 May 1950، December 1950.
- 12- Wolman. B.D. Dictionary of Behoviord science New york، 1973.

ثانياً: المجلات والدوريات:

- 1- الحسنوي، ازهار جابر مراد، الواقع الديموغرافي لظاهرة الوفيات في محافظة بابل 1996 - 2005، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد الثامن عشر، العدد (3)، 2010.
- 2- الحسنوي، جواد كاظم، التحليل المكاني لوفيات الاحداث المسجلة في محافظة المثنى للاعمار (5 - 15) سنة للمدة (2005 - 2009)، مجلة البحوث الجغرافية، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العدد (15)، 2012.
- 3- السعدي، عباس فاضل، الارتكازية المكانية لمحافظة الهضبة الغربية من العراق، مجلة البحوث والدراسات العربية، القاهرة، العدد (24)، 1995.
- 4- السعدي، عباس فاضل، وفيات الرضع والحصار الاقتصادي في العراق، النشرة السكانية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (الاسكوا)، العدد (44)، عمان، 1996.
- 5- الشلقاني، مصطفى، وفيات الاطفال الرضع في الكويت الاتجاهات الحالية والانماط المتوقعة، مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، الكويت، العدد (26)، السنة السابعة، نيسان، 1981.
- 6- نصر، عامر راجح، اتجاهات النمو الحضري في مدينة المحاويل للمدة 1977 - 2005م وافاقها المستقبلية (دراسة في جغرافية المدن)، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العدد (4)، 2010.

ثالثاً: الرسائل والاطاريح

- 1- الشبري، حمادي عباس حمادي، التغيرات السكانية في محافظة القادسية 1977 - 1997، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قدمت الى كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، 2005.
- 2- الصليحي، لمياء ابراهيم فليح، التحليل المكاني لوفيات الاطفال الرضع في محافظة بابل للمدة 1997 - 2010، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قدمت الى كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012.

رابعاً: المطبوعات الحكومية:

- 1- جمهورية العراق، مجلس الوزراء، هيئة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان، الجزء الخاص بمحافظة بابل لعام 1997، مديرية العلاقات والنشر، قسم الحاسبة الالكترونية (بيانات غير منشورة).

- 2- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قطاع المحاويل، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام) قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد للمدة (1997 - 2012) (بيانات غير منشورة).
- 3- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، اللجنة الوطنية للسياسات السكانية، تحليل الوضع السكاني في العراق، 2012.
- 4- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية 2012 - 2013.
- 5- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، هيئة إحصاء اقليم كردستان، خلاصة نتائج مسح خارطة ألفقر ووفيات الامهات 2013، دار ضيافة رئاسة الوزراء، بغداد، 2014.
- 6- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات المجموعة الاحصائية السنوية، 2008 - 2009.
- 7- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاءات السكان والقوى العاملة، تقديرات سكان العراق للمدة 2011 - 2013، مطبعة الجهاز المركزي، بغداد، اذار، 2013.
- 8- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاءات السكان والقوى العاملة، تقديرات السكان، الجزء الخاص بمحافظة بابل لعام 2007 (بيانات غير منشورة).
- 9- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الهيئة العليا للتعداد العام للسكان والمساكن، الادارة التنفيذية للتعداد، التعداد العام للمباني والمساكن والمنشآت والاسر، سلسلة تقارير التقييم والحصص، تقرير رقم (19)، المباني والمساكن والاسر لمحافظة بابل، 2011.
- 10- جمهورية العراق، وزارة الداخلية، مديرية الجنسية والاحوال المدنية العامة في بابل، دائرة الاحوال الشخصية في ناحية الامام، قسم التخطيط والمتابعة، سجلات مكتوبة باليد لعام 2007، (بيانات غير منشورة).
- 11- جمهورية العراق، وزارة الصحة، دائرة التخطيط وتنمية الموارد، قسم الإحصاء الصحي والحياتي، القوى العاملة، 2013 (بيانات غير منشورة).
- 12- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، مستشفى المحاويل العام، قسم التخطيط والإحصاء الصحي، بيانات للمدة (2005 - 2012) (بيانات غير منشورة).
- 13- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قضاء المحاويل، قسم الإحصاء، (بيانات غير منشورة)، لعام 2013.
- 14- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الإحصاء الصحي والحياتي، القوى العاملة، 2013 (بيانات غير منشورة).
- 15- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، مستشفى المحاويل العام، مستشفى الامام علي (ع) العام، قسم الإحصاء، (بيانات غير منشورة)، لعام 2013.
- 16- جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، قسم انتاج الخرائط، خريطة محافظة بابل الادارية، لمقياس رسم (1/500,000)، بغداد، 2013.
- 17- الرقم الديواني المرقم 518 في 2000/2/28.

- 18- وثيقة استراتيجية تنمية محافظة بابل، مجلس محافظة بابل، 2010 - 2014، دار الضياء للطباعة والنشر والتصميم، النجف الاشرف.
- 19- وزارة الثقافة والاعلام، اثار الحصار على الصحة والغذاء والبيئة في العراق، بغداد، 1994.
- 20- وزارة العدل، الوقائع العراقية، المرسوم الجمهوري المرقم 41569 في 14/12/1999.
- 21- وزارة العدل، الوقائع العراقية، المرسوم الجمهوري المرقم 54 في 24/1/1979.
- 22- وزارة العدل، الوقائع العراقية، المرسوم الجمهوري المرقم 911 في 16/11/1987.

المقابلات الشخصية:

مقابلة شخصية اجراها الباحث مع د. كريم جاسم الطائي مدير مستشفى المحاويل العام، بتاريخ 7/12/2013.

الزيارات الميدانية:

زيارة ميدانية اجراها الباحث لمستشفى المحاويل العام ومستشفى الامام علي (ع) العام، بتاريخ 9-10/12/2013.

الملاحق

ملحق (1)

استمارة استبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم الجغرافية/ الدراسات العليا

أخي العزيز..... اختي العزيزة

تحية طيبة...

ان هذه الاستمارة بمثابة استبيان علمي لسكان منطقة الدراسة فقط خاصة بالبحث الموسوم (التحليل المكاني للوفيات في قضاء المحاويل للمدة 1997 - 2013) تهدف هذه الاستمارة الى جميع البيانات اللازمة عن الوفيات في قضاء المحاويل وستكون المعلومات سرية ولا تستخدم الا لاغراض البحث العلمي، لذا نرجوا الاجابة على الاسئلة بوضع اشارة (√) في المكان المناسب وحسب ما تقتضيه الاجابة، يرجى مراعاة ذلك عن طريق تعاونكم الجاد والحريص على الاجابة خدمة للمعرفة والعلم.. مع الشكر والتقدير

أ. م. د. جواد كاظم الحسنواوي

م.م. زمان صاحب جواد الطائي

أولاً: معلومات عامة.

المحافظة () القضاء () الناحية ()

البيئة حضر () اسم الحي () ريف () اسم القرية ()

ثانياً: معلومات خاصة بالأسرة:

1- ما نوع السكن: دار () شقة () كرفان () اخرى () تذكر..

2- ما عدد افراد الاسرة: ذكور () اناث () المجموع ()

3- ما عدد الولادات التي حدثت في الأسرة خلال المدة 2013/1/1 - 2013/12/31: ذكور () اناث () المجموع ()

.)

4- دخل الاسرة الشهري: 100,000- 200,000 () 200,000 - 400,000 () 400,000 - 800,000 () 800,000 - 1600,000 () 1600,000 () .

5- هل يوجد دخل اضافي للأسرة: نعم () لا () اذا كان الجواب (نعم) فما نوع المصدر الاضافي، تقاعد () عقارات ايجار () زراعة () اعمال حرة () ميراث () اخرى تذكر () بمقدار () ألف دينار .

ثالثاً: معلومات خاصة بالوفيات:

1- ما عدد الوفيات التي حدثت في الاسرة للمدة 2013/1/1 - 2013/12/31: ذكور () اناث () المجموع () .

2- ما عدد وفيات الاطفال الرضع اقل من سنة التي حدثت في اسرتك للمدة 2013/1/1 - 2013/12/31: ذكور () اناث () المجموع () .

اذا كان احد افراد اسرتك قد توفي، فما هو سبب الوفاة: مرض () كبر سن () حادث () يذكر نوعه حوادث التفجير () حوادث السيارة () حوادث قتل () حوادث التسمم () حوادث التعرض للتيار الكهربائي () حوادث الغرق () حوادث الحريق () حوادث الانتحار () حوادث عضة الكلب () .

ملحق (2)

توزيع حجم العينة (*) المختارة في قضاء المحاويل بحسب الوحدات الادارية والبيئة لعام 2011

المجموع		ريف		حضر		الوحدات الادارية
عدد الاستثمارات	عدد الاسر	عدد الاستثمارات	عدد الاسر	عدد الاستثمارات	عدد الاسر	
554	14314	402	10385	152	3929	مركز قضاء محاويل
510	13160	345	8916	165	4244	ناحية المشروع
168	4335	105	2699	63	1636	ناحية الامام
245	6299	212	5459	33	840	ناحية النيل
1477	38108	1064	27459	413	10649	المجموع

المصدر الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الهيئة العليا للتعداد العام والسكان والمساكن، الادارة التنفيذية للتعداد، التعداد العام للمباني والمساكن والمنشآت والاسر، سلسلة تقارير الترقيم والحصر، تقرير رقم (19)، المباني والمساكن والاسر لمحافظة بابل، 2011، جدول (13)، ص522 - 531.

ملحق (3)

(*) تم استخراج حجم العينة وعدد الاستثمارات حسب المعادلة الآتية:

$$n = \frac{t^2}{r^2 + \frac{1}{N} \times t^2}$$

اذ ان:

n = حجم العينة المطلوبة.

t = القيمة الجدولية المقابلة لنسبة الخطأ المسموح به.

r = احتمالية الخطأ المسموح به.

N = عدد وحدات المجتمع الاحصائي.

المصدر: سامي عزيز العتيبي ومحمد يوسف حاجم، منهج البحث العلمي (المفهوم والاساليب والتحليل والكتابة)، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2011، ص86.

التوزيع الجغرافي لعدد السكان وعدد الوفيات في قضاء المحاول عام 1997.

المجموع	عدد الوفيات		عدد السكان في منتصف السنة	الوحدات الادارية
	اناث	ذكور		
277	166	111	74225	مركز قضاء المحاول
195	96	99	73654	ناحية المشروع
45	22	23	32807	ناحية الامام
-	-	-	-	ناحية النيل
517	285	232	108686	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على:

- 1- جمهورية العراق، مجلس الوزراء، هيئة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام للسكان الجزء الخاص بمحافظة بابل عام 1997، مديرية العلاقات والنشر، قسم الحاسبة الالكترونية، جدول (22)، ص 76، (بيانات غير منشورة).
- 2- جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قطاع المحاول، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام)، قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد لعام 1997، (بيانات غير منشورة).

ملحق (4)

التوزيع الجغرافي لعدد السكان وعدد الوفيات في قضاء المحاول لعام 2007

المجموع	عدد الوفيات		عدد السكان في منتصف السنة	الوحدات الادارية
	اناث	ذكور		
421	197	224	104061	مركز قضاء المحاول
337	129	208	103496	ناحية المشروع
98	36	62	46244	ناحية الامام
-	-	-	-	ناحية النيل
856	362	494	253801	المجموع
8367	3833	4534	1621565	المحافظة

المصدر: الباحث بالاعتماد على:

1. جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاءات السكان والقوى العاملة، تقديرات السكان الجزء الخاص بمحافظة بابل لعام 2007، جدول (28)، ص 41، (بيانات غير منشورة).
2. جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قطاع المحاول، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام، النيل)، قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد لعام 2007، (بيانات غير منشورة).
3. جمهورية العراق، وزارة الداخلية، مديرية الجنسية والاحوال المدنية العامة في بابل، دائرة الاحوال الشخصية في ناحية الامام، قسم التخطيط والمتابعة، سجلات مكتوبة باليد لعام 2007، (بيانات غير منشورة).
4. جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية 2008 - 2009، جدول (11/10)، ص 377.

ملحق (5)

التوزيع الجغرافي للوفيات الخام في قضاء المحاويل بحسب البيئة والوحدات الإدارية وبحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013

المجموع		ريف		حضر		الوحدات الإدارية
عدد الوفيات	عدد السكان في منتصف السنة	عدد الوفيات	عدد السكان في منتصف السنة	عدد الوفيات	عدد السكان في منتصف السنة	
56	4986	44	3689	12	1297	مركز قضاء المحاويل
84	6466	69	4982	15	1484	ناحية المشروع
41	3489	33	2648	8	841	ناحية الامام
45	2913	36	2234	9	679	ناحية النيل
226	17854	182	13553	44	4301	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية لعام 2013.

ملحق (6)

التوزيع الجغرافي لعدد المواليد الاحياء وعدد الاطفال الرضع في قضاء المحاويل بحسب وحداته الادارية للمدة 1997-2013

2013						2007		1997		الوحدات الإدارية
المجموع		ريف		حضر		عدد المواليد الاحياء	عدد وفيات الاطفال الرضع	عدد المواليد الاحياء	عدد وفيات الاطفال الرضع	
عدد المواليد الاحياء	عدد وفيات الاطفال الرضع	عدد المواليد الاحياء	عدد وفيات الاطفال الرضع	عدد المواليد الاحياء	عدد وفيات الاطفال الرضع					
240	17	194	14	46	3	3899	96	2423	45	مركز قضاء المحاويل
286	28	228	23	58	5	3972	91	2753	34	ناحية المشروع
161	12	126	10	35	2	1464	37	1292	14	ناحية الامام
126	9	94	8	32	1	-	-	-	-	ناحية النيل
813	66	642	55	171	11	9335	225	6468	93	المجموع
-	-	-	-	-	-	67166	2140	38515	596	المحافظة

المصدر: الباحث بالاعتماد على:

1. جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الأولية في قطاع المحاويل، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام)، قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد لعام 1997 و2007، (بيانات غير منشورة).
2. جمهورية العراق، وزارة الصحة، دائرة التخطيط وتنمية الموارد، شعبة الإحصاء الصحي والحياتي، قسم التخطيط، للسنوات (1997 و2007)، (بيانات غير منشورة).
3. الدراسة الميدانية لعام 2013.
4. جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الاحصائية السنوية 2008 - 2009، جداول (9/10)، (10/10)، ص374، ص376.

ملحق (7)

عدد الوفيات حسب السبب في قضاء المحاويل بحسب وحداته الادارية للمدة 1997 - 2007

2007					1997					الوحدات الادارية
اسباب الوفاة					اسباب الوفاة					
المجموع	اخرى	كبر السن	حادث	مرض	المجموع	اخرى	كبر السن	حادث	مرض	
421	81	98	29	213	277	39	97	9	132	مركز قضاء المحاويل
337	47	80	21	189	195	19	56	7	113	ناحية المشروع
98	19	26	6	47	45	6	13	2	24	ناحية الامام
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ناحية النيل
856	147	204	56	449	517	64	166	18	269	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، دائرة الرعاية الصحية الاولية في قطاع المحاويل، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات (مكتب النور، المشروع، الامام)، قسم التخطيط، سجلات مكتوبة باليد لعامي 1997 و 2007، (بيانات غير منشورة).

ملحق (8)

عدد الوفيات حسب السبب في قضاء المحاويل بحسب الوحدات الادارية والبيئة وبحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013

المجموع				ريف				حضر				الوحدات الادارية
اسباب الوفاة				اسباب الوفاة				اسباب الوفاة				
56	13	24	19	44	10	19	15	12	3	5	4	مركز قضاء المحاويل
84	18	37	29	69	14	31	24	15	4	6	5	ناحية المشروع
41	9	18	14	33	7	14	12	8	2	4	2	ناحية الامام
45	9	20	16	36	7	16	13	9	2	4	3	ناحية النيل
226	49	99	78	182	38	80	64	44	11	19	14	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية لعام 2013.

ملحق (9)

الدرجات المعيارية لتوزيع معدلات الوفيات الخام لسكان قضاء المحاويل بحسب وحداته الادارية للمدة 1997-2013

2013	2007	1997	الوحدات الادارية
0,888 -	0,902	0,985	مركز قضاء المحاويل
0,081	0,173	0,0289	ناحية المشروع
0,565 -	1,073	1,014	ناحية الامام
1,373	-	-	ناحية النيل
12,850	3,133	2,566	الوسط الحسابي
1,857 ±	0,961 ±	1,15 ±	الانحراف المعياري

المصدر: الباحث بالاعتماد على: 1- الجدول (1) 2- الملاحق (3 و 4 و 5).

ملحق (10)

التوزيع الجغرافي للسكان بحسب نوع السكن للوحدات الادارية في قضاء المحاويل بحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013

المجموع		حالات اخرى		دار		نوع السكن
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	الوحدات الادارية
402	152	57	20	345	132	مركز قضاء المحاويل
345	165	61	26	284	139	ناحية المشروع
105	63	17	7	88	56	ناحية الامام
212	33	31	4	181	29	ناحية النيل
1064	413	166	57	898	356	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية لعام 2013.

ملحق (11)

توزيع الدخل الشهري للأسرة بحسب الوحدات الادارية في قضاء المحاويل وبحسب نتائج الدراسة الميدانية لعام 2013

المجموع		1600,000 فأكثر		- 800,000 1600,000		- 400,000 800,000		- 200,000 400,000		- 100,000 200,000		الدخل الشهري
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	الوحدات الادارية
402	152	26	17	141	56	129	40	67	23	39	16	مركز قضاء المحاويل
345	165	21	14	126	69	122	44	52	24	24	14	ناحية المشروع
105	63	6	4	35	22	33	17	22	12	9	8	ناحية الامام
212	33	14	4	75	12	72	8	36	6	15	3	ناحية النيل
1064	413	67	39	377	159	356	109	177	65	87	41	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية لعام 2013.

التشكيل الثقافي الجمعي في إستدعاء النصوص في شعر السيد مسلم الحلي وآليات التوظيف

أ.د. محمد شاكر ناصر الربيعي

الباحث. أسد حسين هادي العزّام

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Collective Cultural Formation in Muslim Al-Hilli's Poetry

Prof.Dr. Muhammad Shakir Nasir Al-Ruba'I

Researcher Asad Hussain Hadi Al-Azzam

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The collective cultural formation in Muslim Al-Hilli's poetry deals with the sacred texts to serve the religious beliefs and the Shea'a ideology. On the other hand Muslim Al-Hilli's poetry presents the traditions of the Arabic poetry.

المخلص

نستخلص من البحث أنّ التشكيل الثقافي الجمعي في شعر السيد مسلم الحلي رحمه الله قد تعامل مع النص المقدس في توظيفه لخدمة العقيدة كالامامة ومفرداتها وغيرها من مبادئ وادبيات الفكر الشيعي ويندرج تحت ظلها ادبيات الوحدة الاسلامية التي كان السيد الحلي احد اعمدتها، اما بالنسبة لتعالقه النصي مع الشعر العربي فهو المهم عنده، أنّ لم نقل هو الابرز، لانه ينبعث من مقتربات فنه الانساني، ذلك أنّ الشاعر مؤمن اشد الايمان بالرسالة الانسانية للشعر، لذا يرى الباحث أنّ الشاعر السيد مسلم الحلي باحث عن الحقيقة في عالمه الباطن أو في خارج هذا العالم.

مقدمة

وما دام عالم الانسان مُتغيّراً، دائم الحركة والتجدّد، فإنّ تجارب الشعراء ستكون مُتغيّرة ومتعدّدة، تتسعُ لعدد من المواقف والرؤى التي لا تُحصى والمشاعر التي تتراوح بين الحالات من حب و غضب و عنف، ورجاء، و حُزن، و نكد، وهذه الحالات لدى الشاعر الناضج والمقتدر جديرةً بأن تصوغ اللغة الشعرية التي تستطيع حملها، وايصالها الى القارئ وهي متدفقة مفعمة بحرارة تلك التجربة او الحالة.

تأسيساً لهذا، فإنّ هذا البحث سيُعنى باستدعاء النصوص التراثية ودلالاتها الوظيفية في شعر السيد مُسلم الحلي، وستكشف سمات عقل الشاعر الذي استعملها وهو عقل يسعى إلى استخدام ما يملكه من قوالب مخزّنة في الذاكرة، وجاهزة للاستدعاء حين الطلب، فيضعُ الشاعر اي قضية جديدة في ذلك القالب ويتعامل معها وفقاً لتلك التعبيرات الجاهزة. وفيما يبدو للباحث - أنّه بإمكان البحث، أن ينبئنا بأفكار الشاعر، ونعرف مدار رؤيته، على إعتبار أنّه يفكرُ من خلال أيقونات جاهزة ومعروفة.

فشاعرنا الحلي لا يؤلّف جُملاً من خلال تناصه وتشكيله الثقافي الجمعي التي يستعملها وإنما يحقّق ضرباً من التنظيم بينها، لأنّه يخلق منها موضوعاً جديداً، مما يعني أنّ كلامه لا يخرج عن كونه صورة ذهنية.

التمهيد

إنّ ما نعنيه بـ ((التشكيل الثقافي الجمعي)) هو ((الظاهرة اللغوية المعقدة التي ترتبط بالخلفية المعرفية أو المعرفة المُسبقة والافتراضات والمخططات التي نستحضرها في النصّ لكي نستنتج المعاني وهي ما يُسمّى بـ ((التناص))⁽¹⁾.

((ومصطلح (التناص) من المصطلحات المستحدثة التي تمّ التواضع عليها في مجال الدرس الأدبي والنقدي، وخاصة بعد استفاضة الحديث عن البنائية والأسلوبية))⁽¹⁾.

(1) علم لغة النص - النظرية والتطبيق - الدكتورة: عزة شبل محمد: 77. الناشر: مكتبة الآداب، القاهرة - الطبعة الاولى، 1428 هـ - 2007م.

وعند الرجوع الى المعاجم العربية نجد أنَّ التَّنَاصَ وردَ بمعنى ((رَفَع الشيء))، وكلُّ ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ، ويُقال: نصصتُ الشيءَ حركته، وقولهم: نصصتُ ناقتي: النَّصُّ السَّيْرُ الشديد، حتى يستخرج أقصى ما عندها... وتتأصَّ القومُ: ازدحموا. ونصصتُ الحديثَ إلى فلان: أي رفعتَه إليه، ونصُّ كل شيءٍ: أي، مُنتهاها...⁽²⁾

وظاهرة التَّنَاصِ أو مصطلح التَّنَاصِ، حسب تناول الناقد الأدبي له، ليس وليد ساعتِه، بل له تأريخٌ طويل في سجل الحضارة العربية، فهو ((ليس جديداً على ثقافتنا النقدية لأنَّ له جذوراً في كتب تراثنا النقدي، إذ وردَ تحت مُسمياتٍ أخرى كالاقتباس، والتضمين، والأخذ، وما يدخلُ في إطار التداخل والتشابك بين النصِّين [النص الجديد + النص القديم]، دون أن نتخلَّى عن القديم تماماً))⁽³⁾.

إذاً التَّنَاصِ، هو مصطلح حديث لظاهرة (السراقات الأدبية) المعروفة عند النقاد العرب⁽⁴⁾. ويرجع تأريخ الاهتمام بهذه الظاهرة الى أبحاث الباحثة الفرنسية (جوليا كرسيفا)، والتي استفادت من كتاب (ميخائيل بأختين) - المبدأ الحواري، وأعلنت فيما بعد تسميتها لمصطلح (التنص)، وتبنيها له في كتابها الشهير (ثورة اللغة الشعرية)⁽⁵⁾. وقد حظي هذا المفهوم، التفاعل مع النصوص ((باهتمام كبير، فيما يُعرف بتداخل النصوص، أو بتعالق النصوص، أو بتوارد النصوص، أو بتفاعل النصوص، أو الحوار بين النصوص أو التَّنَاصِ، أو النصِّية، أو التراث، أو النصِّ الغائب))⁽⁶⁾. وهذه المادة (نصص) ((سيتولَّد عنها عدَّة دوال لها رموزها الواقعية التي نلحظ بينها قدرًا من التقارب، حتى يُمكن القول بانتمائها الى حقل دلالي واحد، وربما كان أكثرها إتصالاً بالمنطقة النقدية هو دلالتها على عملية (التوثيق))⁽⁷⁾. وعلى أية حال فإنَّ بقدر ما نصبوا إليه هو تكوين فكرة تمهيدية له، وكمدخل لدراستنا الذي يحمل عنوان (التنص) ودراسة هذه الظاهرة في شعر السيد مُسلم الحلبي، لذا يجب علينا أن نعرِّف هذه الظاهرة، وإن تعددت تعاريفها العلمية، ولكنها تجري في مصب واحد وهي أنَّ التَّنَاصِ: ((لوحة فسيفسائية من الاقتباسات))⁽⁸⁾.

وقد ذكر الدكتور محمد مفتاح تعريفاً للتَّنَاصِ بأنَّه: ظاهرة لغوية معقَّدة، تستعصي على الضبط والتفنين، إذ يُعتمدُ في تمييزها على ثقافة المتلقي وسعة معرفته، وقدرته على الترجيح))⁽⁹⁾.

أما كتاب قاموس السرديات فقرَّر بأنَّ التَّنَاصِ هو (العلاقة أو العلاقات الحاصلة بين أحد النصوص، ونصوص أخرى يستشهد بها، يُعيدُ كتابتها، يمتصُّها، يُوسِّعها، أو بصفة عامَّة، يقومُ بتحويلها))⁽¹⁰⁾.

أما الشعر وشأنه شأن أي معرفة علمية أخرى، فهو يطلبُ التواصل، ويتطلب منه الحضور مع السابقين في نصوصهم الغائبة إذ ((يُنذرُ أن نجد شعراً وشاعراً.. لم يتصل بنحو من الأنحاء بشاعرٍ من شعراء التراث العربي، أو يتقاطع معه أو مع أحد نصوصه، أو بعض أبياته تقاطعاً مضمونياً، أو لغوياً، أو إيقاعياً، أو كل ذلك في بعض حالات الاحتذاء أو المعارضات الشعرية))⁽¹¹⁾.

- (1) قضايا الحدائة عند عبد القاهر الجرجاني، الدكتور محمد عبد المطلب: 136. مكتبة - لبنان ناشرون - الشركة المصرية العالمية للنشر - لوندجان، الطبعة الأولى، 1995م.
- (2) يُنظر: الزمخشري، أساس البلاغة: 66، (مادة نصص)، القاموس المحيط، ج2/ 319، للفيروز آبادي. لسان العرب لابن منظور، مادة نصص: وابن سيده المخصص، المعجم الوسيط، ج2/ 934.
- (3) التَّنَاصِ اللغوي - نشأته، أصوله، أنواعه، د. نعمان عبد السميع متولي، 20، الناشر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع - مصر - دسوق - ميدان المحطة، الطبعة الأولى: 2014م.
- (4) يُنظر: العُمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، لابن رشيق القيرواني، ج2/ 257، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، 1934.
- (5) يُنظر: آفاق التَّنَاصِية - المفهوم والمنظور، ترجمة وتقديم: د. محمد خير البقاعي: 98، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998 - مصر.
- (6) علم لغة النص، د. عزة شبل: 75.
- (7) قضايا الحدائة، د. محمد عبد المطلب: 136.
- (8) علم لغة النص - النظرية والتطبيق - د. عزة شبل: 75.
- (9) تحليل الخطاب الشعري - استراتيجيات التَّنَاصِ - الدكتور محمد مفتاح: 121، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1992.
- (10) قاموس السرديات، جيرالد برنس، ت: السيد إمام، ط1، 2003: 97 - 98، ميربت للنشر والمعلومات - القاهرة.
- (11) ظاهرة التعلُّق النصِّي في الشعر السعودي الحديث، د. علوي الهاشمي، كتاب الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، 1418هـ: 257 - 258.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ التناص لا يُعتبر خللاً في عملية الإبداع بل يُعتبر ((ضرورة لربط العمل الأدبي بالحياة عبر الاستعانة بالنصوص الأخرى الحيّة، سواء انتمت لعمل أدبي، أو فولكلوري، أو أسطوري، أو ديني، أو حتى - (في حدّه الأدنى) التعبيرات الاصطلاحية في اللغة، فالتناص يجعل النص الجديد الذي يستعين به نصّاً جديداً ومألوفاً من ناحية، وثرثراً باستجلاب عوالم أخرى الى عالمه))⁽¹⁾.

وهذا ما ذهب إليه وأقرّه عالم الاجتماع الدكتور الوردى بقوله: ((إنَّ المبدع لا يأتي بشيء جديد، إنما هو يربط ويؤلف بين أشياء قديمة، ومعنى هذا أنّ كل فكرة جديدة تقوم في أساسها على أفكار سابقة لها))⁽²⁾.

وكما أنّ التناص ضرورة وعلاقة جدلية متبادلة بين المبدعين أنفسهم فالمعنى لا يتخلّق إلا من خلال التفاعل المشترك بينهم ... فإنَّ عملية اشراك [المنتج (المبدع أو المتناص)] مع المتلقّي فإنّها تبدو من مستلزمات اكتمال النص وتكامله، بل أكاد أقول بأنّ - المتلقّي - هو من بيده إشعال النص وتجييره أو موته، وهذا ما جعل علماء البلاغة واللغة والنحو [وهم من كبار المتلقين] لأنهم يفهمون ما يقرأون، لا أنهم يقرأون ما يفهمون!، لذلك انفتحت شهيتهم النقدية إلى تصنيف كتب تتعلق بأشكال التناص من خلال الاهتمام بالمعارضات الشعرية، والسراقات الأدبية، والاقْتباس، والتضمين، والاستشهاد، والإبداع، والإحالات، والموازنة، والاكتفاء، والاحتباك، والتمثيل، وائتلاف المعنى على المعنى، والتلميح، والتوليد، والنوادر، والاستخدام، والموارية، والتورية، والإشارة، والاستتباع، والإدماج، والتتبع ...⁽³⁾

- ولا يخفى - أنّ هذه المصطلحات النقدية العربية الأصيلة، تتطوي على ذكاء المتلقّي [العالم اللغوي والبلاغي] وسعة اطلاعه، وثقافته المتعددة المشارب، وهذا ما جعل (المبدع - المرسل -) يتخوف أشدّ التخوف منهم، ويحسب لهم ألف حساب. كما وإنّ هذه المصطلحات تتطوي أيضاً على أفكار تناصية هامة تؤيد تقدّم الفكر العربي النقدي، واسبقيته على الفكر الغربي في مجال النقد وتقرّعاته، ومن بين تلك التفرعات ما ذكرناه سابقاً بخصوص ما نحن بصده حول ظاهرة (التعالق النصي) في المفهوم الغربي الحديث، أو (السراقات الأدبية أو الاقتباس، أو الأخذ أو التضمين أو الاستشهاد أو تداخل النصوص الخ) في المفهوم الإسلامي القديم.

- ويرى الباحث - أنّ الأديب، وعلى الخصوص الشاعر منهم يَضطرُّ اضطراراً أكثر من الناثر (القاص، والروائي والكاتب الخ)، الى الجنوح بشعره نحو آفاق التناصية، لأنّ الشعر ((من أكثر الفنون جنوحاً نحو التأثر، والاقْتباس، والاستيحاء، والمحاكاة))⁽⁴⁾.

هذا الجنوح للإرادي ولّد، فيما بعد ظاهرة نقدية حدائوية وهي من منتجات ظاهرة (التناص) إلى ظهور ما يُسمّى في الفكر النقدي الحديث بـ ((موت المؤلف)) والتي هي من تناصات ((رولان بارت)) النقدية، والتي انتهت إلى القول حسب نظريته على أنّ:

((ظاهرة التناص أبرز دليل على انتهاء دور المؤلف هذا المصطلح الذي عمّق من مسألة قتل المؤلف وإقصائه! انطلاقاً من تعريف النص بأنّه مجموعة من النصوص المتداخلة فيما بينها، لا وجود لبداية أولى في الكتابة الإبداعية، ولا وجود لكتابة تبدأ من نقطة الصفر، فالنصوص سابقة للنصّ ومتداخلة فيه، ممّا يُزيح سلطة المؤلف، ويُلغي ادعاءه بانتماء النص إليه أو تبنيّه))⁽⁵⁾.

(1) علم لغة النص، د. عزة شبل: 77.

(2) أسطورة الأدب الرفيع الدكتور علي الوردى، منشورات سعيد بن جبر، قم المقدسة، الطبعة الاولى، سنة 2000 م، الطبعة الثانية، 2005 م - 1426 هـ: 252.

(3) التناص وإشارات العمل الأدبي، صبري حافظ، مجلة ألف القاهرية، العدد الرابع، ربيع 1984: 27 - 30.

(4) أثر التراث في الشعر العراقي الحديث، علي حداد، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ط1، 1986: 29.

(5) التناص اللغوي، د. نعمان عبد السميع متولي: 14.

وعلى الرغم من قساوة هذا الطرح الفكري النقدي، فإنَّ الأديب شاعراً كان أم ناثراً لا يلتفت إلى هذا وذلك، بل هو كالنحلة المعطاء التي تمتص من هذه الوردة البيضاء ومن تلك الحمراء، وأخرى الصفراء أو السوداء، وفي النهاية تُعطينا العسل الذي فيه شفاءً لما في الصدور، فالأديب إنساني النزعة يسعى إلى بث الحركة في الحياة، فهو يسير مع مسير الحياة وكلاهما يسيران مع الإنسانية نحو ((غاياتها وأهدافها مستفيدة من كل جهد تقدم، وبكل تجربة مرَّ بها السابقون، وحقيقة التطور أنه خطوات نحو الهدف الذي ترمي الإنسانية إليه، لا بد أن نبتدئ كل خطوة من نهاية الخطوة التي سبقتها، كما ينتفع الإنسان بالتجارب المُجدية التي حققت لسابقه نجاحاً في مضمار العلوم والفنون والاخلاق، وفي مظاهر الحياة، وصنوف الحضارة))⁽¹⁾.

ومن هنا، وهناك، فإنَّ التشكيل الثقافي الجمعي في استدعاء النصوص التراثية ينقسم في شعر الشاعر السيد ((مُسلم الحلي)) على ثلاثة أقسام، - حسب تأثره بالتراث، وتفاعله معه، والاستئناس باستراتيجية التناص التي تقوم على التفاعل، والامتصاص، والهدم، والبناء...⁽²⁾

أولاً: تأثره بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أوجب استدعاء نصها المقدَّس.

ثانياً: تأثره بالشعر العربي القديم عبر مراحل الزمنية: [الجاهلي/ الإسلامي/ العباسي بدوريه الأول والثاني] الأدب الاندلسي [الموشحات والمسمطات والقوائد] وعصور الفترة المتأخرة وفترة العصر العثماني/ وشعراء عصره [فترة الحكم الملكي والجمهوري].

ثالثاً: تأثره بالنصوص التراثية الأخرى، واستدعاءه الوظيفي لها، مثل: (الأمثال العربية/ التعابير الجاهزة/ الشخصيات العربية، الإشارات التاريخية، والنحوية، والدينية، والبلاغية، والفلسفية).

المبحث الأول

استدعاء النص المقدَّس وآليات توظيفه

يُقصد باستدعاء النص المقدَّس هو ((تداخل نصوص دينية مختارة من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف أو الخطب أو الاخبار الدينية مع النص الأصلي للقصيدة، بحيث تتسجم هذه النصوص مع السياق الشعري، وتؤدي غرضاً فكرياً أو فنياً أو كليهما معاً))⁽³⁾.

وبناءً على هذا، فقد اقتضى البحث في هذا الصدد إلى تفرُّعه وفق السياق الشعري على:

أ- تناصه مع القرآن الكريم

وهو الآخر يأخذ أبعاداً إنتاجية ثلاثة، وفقاً للرؤى وفي سياقات مختلفة مكونة نماذج متعددة من التناص الديني وهما: البُعد الأول: البعد الاقتباسي الحرفي: وهو اقتباس الآية الشريفة بنصها المقدَّس، وتعالقها في شعر الشاعر السيد مُسلم الحلي واحداً من هؤلاء الشعراء، فمنها على نحو العيّنات للتوضيح والاستدلال، قوله في الحكمة: بحر البسيط
تأنُّ في الأمر لا تعجلُ تجدُ حسناً حُسناً التأنِّي وقُبْحُ المقلق العجلُ

كَمْ منهما - لو شعرنا - قد بدتْ غيرٌ لكنّما (خلق الإنسان من عجل)⁽⁴⁾

(1) السرقات الأدبية، د. بدوي طبانة، دراسة الثقافة - بيروت - لبنان، 1986 - طبعة مزيدة ومنقحة: 226.

(2) يُنظر: لغة علم النص، د. عزة شبل: 81.

(3) التناص - دراسة تطبيقية في شعر شعراء النفاض (جرير والفرزدق والأخطل)، الدكتور نبيل علي حسنين: 215، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ط1، 2009.

(4) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 196.

لقد اقتبس السيد الآية رقم (37) بنصها الشريف من سورة الأنبياء، وهي قوله تعالى: ((خُلِقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ سَأُرِيكُمْ آيَاتِي فَلَا تَسْعَجُلُونِ)).

وقوله من موشحة في مدح الإمام أمير المؤمنين - عليه السلام - وهي أطول موشحات السيد الحلبي، وقد أجزاها على بحر السريع، وهي مُقطّعة الى خمسة عشرة رباعية، وكلها تنتهي بحرف الياء وهو القفل. جاء فيها:

لَأُنْتَ فِي نَصِّ رَسُولِ الْهُدَى غَيْرِ الْوَرَى بَعْدَ الرَّسُولِ الْأَمِينِ
قَرَنْتَ فِي كُلِّ عُلَا شَامِخٍ لِذَلِكَ أَصْبَحْتَ عَدِيمَ الْقَرِينِ
خُطَّ عَلَى سَيْفِكَ يَوْمَ الْوَعَى (نَصْرٌ مِنْ اللَّهِ وَفَتْحٌ مُبِينِ)
فِيَا حُسَامَ اللَّهِ مِنْكَ الْحُسَامُ لِلشَّرِكِ فِي ضَرْبِكَ الْقَاضِيَةُ⁽¹⁾

العجزُ في الموشحة - كما ترى - مقتبسٌ نصّي من قوله جل وعلا ((وَأُخْرَى تُحِبُّهَا نَصْرٌ مِنَ اللَّهِ وَفَتْحٌ قَرِيبٌ وَبَشْرٌ الْمُؤْمِنِينَ)). وهي من سورة الصف المباركة الآية رقم 13، غير أنه أبدل (قريب) بـ (مبين) لسياق القافية لا غير. ومنها قوله في قصيدة (أوقات السرور).

يهوي فؤادي وصله وإتما يرقبُ في وصاله لمن رقبُ
تبتُّ يدُ الواشي علينا بالهوى فيه كما تبت يدا أبي لهب⁽²⁾

والاقتباس في العجز من البيت الثاني وهو تناص لزومي حرفي مع قوله تعالى: ((تَبَّتْ يُدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ)) وهي الآية الأولى من سورة المسد.

البُعدُ الاقتباسي العُدّي:

وهو (عقد الآيات القرآنية)، أي بمعنى: ((أَنْ يَنْظَمَ نَثْرًا عَلَى طَرِيقِ الْاِقْتِبَاسِ))⁽³⁾ ومن شرائطه: أَنْ: ((يُؤْخَذَ الْمَنْثُورُ بِجُمْلَةٍ لَفْظِهِ أَوْ بِمَعْظَمِهِ، فَيَزِيدُ فِيهِ، أَوْ يُقْصِصُ مِنْهُ، أَوْ يُحَرِّفُ بَعْضَ كَلِمَاتِهِ، لِيَدْخُلَ بَعْضُ كَلِمَاتِهِ بِهِ فِي وَزْنٍ مِنْ أَوْزَانِ الشَّعْرِ))⁽⁴⁾. وقد أحصى الباحث - هذا النوع في شعر السيد مسلم، فوجده أكثر الأنواع استعمالاً عنده، بل لا تكاد تخلو قصيدة من قصائده إلا وفيه هذا النوع من الاقتباس القرآني، وقد ألح فيه إلحاحاً شديداً يُنبئ عن مقدرة فنية، ويُعد وظيفي، وتجربة شعرية زاخرة بالتقافات المتعددة، مما أضاف إلى شعره مسحة أسلوبية أسهمت في خلق رؤية فكرية تؤدي غرضها لتتشابك مع الغرض الفني مُولدة إنتاجية جديدة مُطعمّة بالنص الديني المقدّس خصوصاً إذا عرفنا أن الشاعر السيد مسلم الحلبي هو فقيه بالدرجة الأولى قضى عمره مرجعاً من مراجع الفتيا، وأستاذاً حوزوياً من أساتذة الفقه والأصول الكبار.

(1) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 442.

(2) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 103.

(3) الإيضاح في علوم البلاغة، قاضي القضاة: جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف (بالخطيب القزويني) (ت 739هـ)، تحقيق وتعليق: لجنة من أساتذة كلية اللغة العربية بالجامع الأزهر، أعادت طبعه بالأوفسيت، مكتبة المثني ببغداد، جزء 2، ص 423.

ويُنظر أيضاً: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: ج 3: 84.

(4) تحرير التعبير (في صناعة الشعر والنثر وبيان إجاز القرآن)، لابن أبي الإصبع المصري (ت 654هـ)، تقديم وتحقيق: د. حفني محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة - القاهرة، 1383هـ - 1964م، ص 441.

هذا التداخل مع التراث الديني على العموم طريقة ((تُوظفُ لبلورة الحاضر من خلال تجربة الماضي، وتستحضر لتعزير موقف الكاتب من الرؤى والمفاهيم التي يطرحها أو يثيرها في نصّه))⁽¹⁾.

على العموم، فلقد احتوى ديوان السيد مسلم الحلبي المحقق، نصوصاً دينية كان رافدها القرآن الكريم ((اندمجت وتداخلت معها في سياقات مختلفة مكونة لها متعددة من التناص الديني أثرت الفكرة المطروحة، وعمقت رؤية الأحداث، وأسهمت في تشكيل البناء الفني للشعر))⁽²⁾.

وهذا ما نجدُه من خلال استعراض لبعض العينات للنص الديني وذلك نحو قوله: بحر الرجز

مَنْ قَاسَ ذَا عِلْمٍ بِذِي جَهْلِ عَمِيَّ كَانْ لَمَنْ قَد قَاسَ فِحْمًا بِذَهَبْ

لَا يَسْتَوُونَ عَالِمٌ وَجَاهِلٌ جَاءَ بِنَصِّ اللَّهِ فِي خَيْرِ الْكُتُبِ⁽³⁾

والتناص الديني حدث في صدر البيت الثاني من سورة الزمر الآية 9 أي في قوله تعالى: ((قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)).

وله من نفس القصيدة، وقد وضعها في غرض الحكمة والوعظ ..

وَاللَّهُ لَا يَخْشَاهُ مِنْ عِبَادِهِ إِلَّا أُولُو الْعِلْمِ وَمَنْ لَهُ إِنْتَسَبُ⁽⁴⁾

وهو تداخل نصي مع قوله تعالى: "إنما يخشى الله من عباده العلماء"⁽⁵⁾

وقوله من قصيدة (نفس النبي) في مديح الإمام علي (ع): بحر الكامل:

وبدا هو النبأ العظيم بحقه اختلفوا به فإذا هم اشتات

سلّ آدمًا لما تلقى آدمَ كلمات نُوح ما هي الكلمات؟!⁽⁶⁾

في هذين البيتين تفاعل النص الشعري مع النص الديني المقدس (القرآن) من خلال قوله تعالى: "عمّ يتسائلون عن النبأ العظيم الذي هم فيه مختلفون"⁽⁷⁾، والتفاعل الآخر من خلال الإشارة إلى قوله عز وجل "فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه، إنه هو التواب الرحيم"⁽⁸⁾.

هذا البعد من الاقتباس العفدي له مدلوله الخاص في توجيه الأنظار إلى خصائص أهل البيت (ع) وإلى عصمتهم وإلى حادثة الغدير الشهيرة وليس لديه من دليل وحجة دامغة إلا كتاب الله المعجزة الخالدة والتي لم يستطع الإنس والجن على أن يأتيوا بمثله، وهو محفوظ من التحريف والزيادة والنقصان، لذا إنكأ السيد على هذا العكاز الفكري القوي، وأخذهُ وسيلة كبرى،

(1) التناص – دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقااض – الدكتور نبيل علي حسنين: 215.

(2) م. ن: 215.

(3) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 110.

(4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 110.

(5) سورة فاطر، آية: 28.

(6) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 113.

(7) سورة النبأ، آية: 37.

(8) سورة البقرة، آية: 37.

ليوظفها في خدمة المذهب والإسلام، والبيتين المشار إليهما كما هو واضح يُشيران الى قوله تعالى: ((عَمَّ يَسَاءَ لَوْ أَنَّ (1) عَنِ النَّبِيِّ الْعَظِيمِ (2) الَّذِي هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ)) سورة النبأ/ آية 1-3.

أما البيت الثاني فيشير الى قوله تعالى:

((قَتَلْتَنِي أَدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ)). ومن أراد التفسير فليراجع كتب التفسير.

وله من نفس القصيدة في تبيان فضائل أمير المؤمنين (ع):

نفس النبي، لقدس شأنك طأطأت
تلك الرؤوس، وعقرت جبهات
يا من به قاسوا سواه جهالة
خبطت سخيّف عقولهم آفات
فالإدعاء بلا دليل باطل
إن كان برهان لديكم هاتوا⁽¹⁾

تأخذ هذه الأبيات بُدأً دلاليًا معرفيًا عميقاً في تناصها مع القرآن الكريم فهي ترمي الى أهداف ذات سمات عقائدية فكرية محل تناظر مع الطرف الآخر، وججاج كلامي مؤطر بصيغة - فلسفية - والسيد مُسلم الحلبي هو فارس ميدانها وابن بجدتها، فهو معروف في الأوساط الحوزوية أنه علامة المعقول، والمعقول من العلوم ما صنفت كتبه في (علم الكلام، العقائد، الفلسفة، الأديان، المحاورات والمجادلات وما شابه ذلك). وله فيها مؤلفات عدة⁽²⁾.

يُشير السيد الى قوله تعالى: ((فَمَنْ حَاجَكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْهَلْ فَتَجْعَلْ لِعَنَةِ اللَّهِ عَلَى الْكَافِرِينَ)) وهي الآية (61)، من سورة آل عمران.

ويعقد السيد أبياته مع قوله تعالى في نصّه المبارك: ((وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَاتِيهِمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)) وهذه الآية المرقمة (111)، من سورة البقرة.

وقوله تعالى: ((أَمْ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرٌ مِنْ مَعِي وَذِكْرٌ مِنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ)) وهي الآية (24)، من سورة الأنبياء، وقوله تعالى أيضاً ((أَمْ يَدْعُوا الْخَلْقَ ثُمَّ يُعْبِدُوهُ مِنْ بَرزُقِكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)) وهي الآية (64) من سورة النمل المباركة.

وكقوله في مراسلة إخوانية جرت بينه، وبين الأستاذ الشاعر السيد ((محمود الحبوبي)) بحر الطويل:

لکم من بنات الفكر أهديتها بکرا من الحلة الفيحاء إلى حلة الزورا
بدا وجهها وجة الصباح صباحة ولكن سرث ليلاً فسبحان من أسرى⁽³⁾

(1) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 114.

(2) يُنظر: مؤلفات السيد ((مسلم الحلبي)): 1- القرآن والعقيدة (جزءان)، 2- الميزان الصحيح (مجلد واحد). 3- الأصول الإعتقادية في الإسلام (جزء واحد).

(3) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 150.

فقد عقد مع الآية الكريمة ((سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ))⁽¹⁾.

ويقصد ببنات الفكر (الرسالة) أو الخطاب الذي خطه السيد ووجهه إلى السيد ((محمود الحبوبي))، وهي كناية عنها، وقد كنى أيضاً عن (سبحان الذي أسرى) البريد الذي يُوصل الرسائل البريدية الى أصحابها عن طريق (السيارات، القطارات، الطائرات، ووسائل النقل الأخرى).

وله مثل ذلك في الكتابات القرآنية، قوله:

تَبَّتْ يَدُ الْفَاجِرِ الْوَاشِي عَليَّ كَمَا بِالذِّكْرِ، تَبَّتْ يَدُ الْجَانِي أَبِي لَهَبٍ⁽²⁾

أي حتى تموت وتهلك، أي ألزمه الله هلاكاً وخسراناً وهو دُعاء على الواشي الذي يثير الشغب والفتن بين المُحبين ... والبيت الشعري الذي تناصَّ مع الآية هو قوله تعالى: ((تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ))⁽³⁾.

وقوله: بحر الطويل:

وَأَمْرٌ بِهِ عَجَلْتُ بِالْحَكْمِ ضِلَّةً لَقَدْ جُنْتُ فِيهَا قَدْ عَجَلْتُ بِهِ إِمْرًا⁽⁴⁾

وهي كناية عن العجلة في إستصدار الأحكام ضد الآخرين جهالةً والآية الشريفة عقد السيد تناصها من خلال قوله تعالى:

((فَاطْلِقْ أَلْحَى إِذَا رَجَبًا فِي السَّيِّئَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخْرَقْتَهَا لَتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِمْرًا))⁽⁵⁾.

والإمر: هو العجب من الاتيان بشيء ليس فيه مصلحة ولا منفعة.

وقوله: بحر الطويل:

ولا عجبٌ بغدادُ دارُ سلامٍ وسلمٌ، وإسلامٌ بهِ عظمتُ قدرا
فكم من مزايا خلد الدهرُ ذكرها فسلٌ عنهم التأريخُ، واستنطق الدهرا
قضيتُ بها - بالأنس - سبعا ليالياً فياليتني قد كنتُ أتممتُها عشرا⁽⁶⁾

للسيد الحلبي، تعليق على هذا البيت كما وردت عن المخطوطة وبالخصوص على كلمة (عشرا) الواردة فيه، وهو قوله:

((لو النكتة البديعية لقلنا: شهراً)) إنتهى⁽⁷⁾ وفي قول السيد ((أتممتها عشرا)) إشارة الى قوله تعالى ((وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا

بِعَشْرَتِّمْ مِيقَاتِ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً))⁽¹⁾. وهي كناية عن الشوق، والتلطف للقاء المحبوب.

(1) سورة الإسراء/ آية (1).

(2) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 105.

(3) سورة المسد / آية (1).

(4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 110.

(5) سورة الكهف / آية (71).

(6) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 152.

(7) الديوان الشعري.

ويقولُ في معاجز النبي محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم): بحر الكامل
لُه معاجزٌ عظامٌ ظهرتْ كلُّ لبيبٍ في مزاياها أنبهرتْ
عُرُوجُهُ إلى السَّماءِ معجزٌ جَلَى وجَلَّ ولُه انشقَّ القمرُ(2)

ظاهرة إنشقاق القمر، هي إحدى معجزات النبي الرسول الخاتم (ص)، ومما يعضد ذلك قوله تعالى: ((اقتربت الساعة وانشق القمر))⁽³⁾.

وقوله: من قصيدة له بعنوان (حُزِيَةُ الفكر) وفيها من آراءه وأفكاره الشيء الكثير، من سياسة، واجتماع، واقتصاد، وعلوم تربوية ... وغيرها والملفت للنظر، أنه حتى في الشعر يضع حقوقاً مشروعة للشاعر! على الجميع أن يحترمها بل أن يُنصَّ عليها في الدستور وجاء فيها: بحر المتقارب

وإنَّ يُسَمَّ الحُرَّ سَوْمَ العبيد فتلكَ على الحُرِّ إحدى الكُبُر(4)

وهي كناية عن الدواهي، والأُمور العظام، فالإنسانُ الحُرُّ لا يقتله إلا التقييد والحدُّ من حُرِيَّتِهِ الفكريَّة ... وقد تناص سماحة السيد مسلم الحلبي مع قوله تعالى: ((إِنَّمَا لِاحِدَى الْكُبُرِ))⁽⁵⁾.

وقوله راثياً العلامة الشيخ محمد حسين المظفر: بحر البسيط

فِرْجُلُ أَيُوبَ عَيْنِ البُرِّ قد ركضتْ وذا (حُسَيْنٌ) لعَيْنِ الخُلْدِ قد ركضا⁽⁶⁾

والركضُ هو الدفع بالرجل نحو الإسراع، تلهفاً وشوقاً واستبشاراً وفي هذا الموضع عقد الآية ((ارْكُضْ بِرِجْلِكَ هَذَا مُغْتَسَلٌ بَارِدٌ وَشَرَابٌ))⁽⁷⁾.

فأيوبُ أسرع نحو الشفاء العاجل والبرء من مرضه بعد طول إنتظار، ومرارة الصبر، أما المرثي (المظفر) فهو قد ركض برجله نحو الموت مُسرِعاً استبشاراً بالمنية والتحاقاً بالصالحين والشهداء وحُسن أولئك رفيقا.

وقوله من أرجوزة في فضائل (المعصومين الأربعة عشر) بدءاً من النبي الخاتم حتى الحُجَّة المنتظر (صلوات الله عليهم

اجمعين): بحر الرجز

قال تعالى: (إِنَّمَا وَلِيُّكُم) خيرُ الورى ولِيٌّ كُلِّ مُسْلِمٍ⁽⁸⁾

- (1) سورة الإعراف / آية (142).
- (2) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 160 - 161.
- (3) سورة القمر / آية (1).
- (4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 162.
- (5) سورة المُدثر / آية 35.
- (6) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 173.
- (7) سورة ص / آية 42.
- (8) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 207.

في إشارة من السيد الى قوله تعالى: ((إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُتِمُّونَ الصَّلَاةَ وَوَدَّعُوا الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ))⁽¹⁾. قال ابن عباس في تفسيره: ((إنها نزلت في عليّ خاصة))⁽²⁾ عن جندب بن جنادة البصري الشهير (بأبي ذر الغفاري) قال: سمعتُ رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - بهاتين - وأشار الى أذنيه - وإلا صممتا، ورأيتُهُ بهاتين - وأشار الى عينه - وإلا عميتا، يقول (ص): ((علي قائد البررة، وقاتل الكفرة منصور من نصره، مخذول من خذله)) أما أني صليتُ مع رسول الله يوماً من الأيام صلاة الظهر، فدخل سائل في المسجد فلم يُعْطه أحد، فرجع السائل يده إلى السماء، وقال: ((اللهم اشهد اني سألتُ في مسجد رسول الله (ص)، فلم يُعْطني أحد شيئاً، وكان عليّ راکعاً فأومئ بيده بخنصره اليمنى، وكان يتختم به، فأقبل السائل حتى نزع الخاتم من خنصره، وذلك بعين النبي - صلى الله عليه وآله وسلم -، فلما فرغ النبي من صلاته، رفع النبي رأسه الى السماء، وقال: ((اللهم إن أخي موسى سألك، فقال: ((رب أشرح لي صدري، ويسر لي أمري، وأجعل لي وزيراً من أهلي، هارون أخي أشد به أزرى)) الآية المعروفة. فنزلت عليه قرآناً ناطقاً: ((سَسُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ وَجَعَلَ لَكُنَا سُلْطَانًا))، اللهم وأنا محمد نبيك وصفيك، اللهم فاشرح لي صدري، ويسر لي أمري، وأجعل لي وزيراً من أهلي علياً أشد به أزرى)) وقال أبو ذر: ((فوالله ما استنم رسول الله كلامه؟ حتى نزل عليه جبرائيل من عند الله، فقال: ((يا محمد، اقرأ، قال: ما أقرأ، قال: ((اقرأ إنما وليكم الله ورسوله....))⁽³⁾.

وقوله: من قصيدة ((يا رسول الله)) وهي في رثائه - صلى الله عليه وآله وسلم : بحر البسيط

لكنهم غيروا ما في نفوسهم فغير الله ما فيهم من النعم⁽⁴⁾

في إشارة قوله تعالى: ((إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ))⁽⁵⁾.

وهي كناية عن تمادي الجور والإذلال للشعب العراقي من قبل نظام البعث البائد، وتملُّق بعض الطبقات الاجتماعية له، وإنتماء أغلب المغفلين لحزبه الفاشي الدموي...⁽⁶⁾

ومنها قوله في رباعية عرضها الغزل:

ويا نجمٌ نبَّههم بالفراق	أيا ليلٌ حدّتهم بالعنا
يحلُّ عنا القلبُ فيها الوثاق	ويا نجمٌ سلّمهم فهل دعوة
فقد بلغتُ روحه في التراق	فمَنوا على هائمٍ باللقا
وكُلُّ ليالي ليلٍ المحاق ⁽⁷⁾	فنجمي من هجرهم أفل

(1) سورة المائدة / آية (55).

(2) نقلا عن تفسير الثعلبي، 80/4.

(3) يُنظر: ذخائر العقبى: 88، أنساب الأشراف للبلادري: 136/2، أسد الغابة: 25/4، كشف الغمة: 93/1، مناقب أهل البيت: 79، وغيرها الكثير.

(4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 217.

(5) سورة الرعد / آية (11).

(6) ينظر: الطائفية في العراق، د. سعيد السامرائي، ط 1، مؤسسة الفجر: 21.

(7) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 409.

فقد تناصَّ مع قوله تعالى: ((كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ الرَّاقِيَةَ (26) وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ (27) وَظَنَّ أَنَّهُ الْفِرَاقُ (28) وَالْتَفَتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ (29) إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ))⁽¹⁾.

من خلال ما مرَّ بنا، نرى تنامي الظاهرة الأسلوبية عند الشاعر، من خلال (التناص) تصاعدياً في البعد العقدي الاقتباسي، وهو أمر ملفتٌ للنظر، فقد كرَّر بعض التراكيب اللغوية وأصبحت سمة له منها تكراره (للنعت والمنعوت، أو حذف المنعوت وإقامة النعت مقامه، الجار والمجرور، المضاف والمضاف إليه).

وهذا ما نجده من خلال الآيات المقتبسة المارة ذكرها .. أما الأفعال التي إشتغلَ عليها تناصه، فقد إستعمل السيد أفعال الماضي ومُشتقاتها، وأعني بالمشقات حالات بنائها الخاصة، ليدلَّ على أنَّ الملفوظ الشعري هو مرتبطٌ بزمن الماضي أكثر ارتباطاً منه بالحاضر، لأنَّ التناص إنما هو عملية استقواء يتخذها الشاعر لتمرير فكرة، أو مبدأ، أو مُعتقد، أو حكمة ... الخ فيأتي بالنص المقدس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه فيدعمه ويكون سنداً قوياً، غير قابل للهدم أو النقص أو الإنكسار، فالنصُّ المقدس (يُنشِط الذاكرة القرآنية، ويثير فيها صوراً، وأحداثاً مرتبطة بما في خارج النص الى داخله، وهو بذلك تتداعى فيها مجموعة من الأحداث، والوقائع)⁽²⁾.

كما أنَّ من سمات النص الديني، والتي وظفها السيد مسلم في شعره، إنه يقوم ((باستتفار الجانب الفكري قيمة مُعيّنة في اي حقل معرفي، واستتفار خزائن الذاكرة التي يقتنيها النص، وتكمن غالباً في اللاوعي لدى المتلقي))⁽³⁾.

البُعد الإشاري التلمحي الإحالي:

وهو ((الإشارة غير المباشرة الى اثر ادبي آخر، أو نص لفن آخر، يحيل الى التأريخ، الى الشخصيات المعاصرة وما أشبهه))⁽⁴⁾.

والبُعد الإشاري التلمحي هو ((أقل الأشكال وضوحاً وحرفية وهو أن يقتضي الفهم العميق لمؤدى ما، مع ملاحظة العلاقة بين مؤدى آخر، تحيلُ إليه بالضرورة هذه أو تلك من تبدلاته، وهو بغير ذلك لا يُمكن فهمه))⁽⁵⁾.

ومقارنةً بالبُعد الأول الدلالي في الاقتباس الحرفي، وبالبُعد الثاني في الاقتباس العقدي، يرى الباحث - من خلال دراسته الأسلوبية الإحصائية إنه يأتي ثالثاً على البعدين الآخرين حيث ما نسبته (25%) بالقياس لهما حيث يشكل البُعد الأول (الاقتباس الحرفي) ما نسبته (35%)، أما البُعد الثاني (الاقتباس العقدي الإشاري) فهو يبلغ ما مجموعه حوالي (45%) تقريباً من مجموع شعر السيد الحلبي المُحقَّق.

لكنَّ البُعد الأخير للاقتباس الإشاري الإيحائي يُعتبر ((أكثر أنواع التناص عمقاً، في أنه يفكك المتناص* ويعمل على تخريب معماره (التركيب، والدلالي) ويراوغ المتلقي بتخفيه، وعدم ظهوره، من حيث أنَّ [الإيحاء] تقلُّ فيه الحرفية، والعلنية، لكن أدنى مجهود من طرف المتلقي (القارئ)، يُمكن أن يوصل إلى إقامة علاقة بين النصين، الحالي والنص الموحى إليه، بحيث لا يُمكن فهم الأول فهماً دقيقاً دون إدراك العلاقة بينه وبين الثاني))⁽⁶⁾.

(1) سورة القيامة / آية (26 - 30).

(2) الالتزام الانساني في شعر عبد الله باسراجيل، نشر: قناديل للتأليف والترجمة والنشر، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 2003 م: 138.

(3) جماليات التلقي في السرد القرآني، د. بادكار لطيف الشهرزودي، نشر: دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق- سوريا، الطبعة الأولى، 2010 م: 40.

(4) النص والتلقي، د. علي جعفر العلاق - دراسات نقدية -: 132، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 1997م.

(5) طروس الأدب على الأدب، جبرار جنبيت، ت: محمد خير البقاعي، الصفحات من [1 - 16]، ط1، دار [Seuil] فرنسا - باريس، 1982م.

* (المتناص): هو يُمثَّل (مجموع النصوص التي يتناس معها عمل ما، قد لا يذكرها صراحة (إذا كان الأمر متعلق بالإيحاء)، أو تكون مندرجة فيه، في مثل الاستشهاد)). يُنظر: مدخل الى التناص، ناتالي بيغي غروس: 10/ت: عبد الحميد بورايو، (جامعة الجزائر).

(6) الرواية والتاريخ - دراسة في العلاقات النصية - رواية العلامة [أبن سالم حميش] نموذجاً. سليمة عداوري، منشورات كلية الآداب/جامعة الجزائر - الطبعة الاولى - 2006م.

وعليه فإن هذا النوع من الاقتباس أقل وروداً في شعر السيد، لكنّه أكثر خطراً من النوعين الآخرين، لأنّ المتلقّي والموجّه إليه الخطاب في الملفوظ الشعري لا يكتشفه بسهولة ((لأنّه لن يحيل إليه تركيب أو ملفوظ مُحدّد، وإنّما تكون الإحالة فيه دلالية، تختزل مضامين المتناس بشكل مُكتفٍ، وغير ظاهر، لكنها تتعالق معه))⁽¹⁾.

والسبب الذي يُعزى به - الباحث -، في قِلّة إستعمال السيد الحلي له، وذلك بسبب إعماله في شحذ ذهن المتلقي (القارئ)، وكده إلى الحدّ الذي يُتعبه بل قد يُسبب له النفور والملل والكلل... وهذا ما لا يرتضيه المرسل (الشاعر)، لأنّ الغاية في إقامة الخطاب الشعري في ضمن هذا المضمار، هو لإقناعه فكراً وجلب السرور والمتعة له، وتهيئة المتقبل - بكسر الباء - لما سيُلقى إليه من ملفوظ شعري، وهذا ما لا يوفره التناس الإيحائي التلمحي الذي أقلّ ما يُقال عنه أنّه يقوم على ((الإحساس بعلاقة الشيء الذي نذكره بأخر لا نذكره، حيث إنّ العلاقة نفسها الفكرة... يفترض الإيحاء في الواقع أن يفهم القارئ من عبارة مُبطنة ما يُريد المؤلف منه، فيفهمه بدون أن يُصرّح له بذلك لما يعتمد على لعبة عبارات...))⁽²⁾.

ب- التناس مع الحديث النبوي الشريف

السيد ((مُسلم)) هو رجل عالم، وفقه، ومن مستلزمات الفقه حفضه للقرآن الكريم، وللحديث النبوي الشريف، وأقوال وأحاديث الأئمة من أهل البيت - عليهم السلام - هذا الإثراء الثقافي صبّه السيد على شعره لمناسبات خاصة إرتأها مقتضى الحال - كما رأينا في اقتباسه للقرآن الكريم - وما سنعرضه الآن لاقتباسه من الفاظ الحديث النبوي الشريف الصحيح السند. وعلى العموم، فإنّ السيد الحلي يمتاز على سائر اقرانه الشعراء من مُعاصريه بتكثيف النص الديني (القرآن والسنة) وهذا ما نجده في شعره المُحقّق، ووفقاً لدراستنا الأسلوبية الإحصائية فقد بلغت الاحاديث النبوية في شعره مضافاً لها أحاديث الأئمة الاطهار (عليهم السلام) حوالي (77) حديثاً، أي بما نسبته (68 %) تقريباً، وإليك، نماذج منها كعينات للدراسة الأسلوبية، فمنها قوله في الحكمة من قصيدة بعنوان (أعلى الرتب) بحر الرجز

وهذه سنّة أحمدٍ أتتُ
فصلت العالم من أمته
بالنص لا إفكٍ به ولا كذبٍ
على نبين بسالف الحقب⁽³⁾

هذا النص التلمحي الإشاري، يوجّهنا إلى حديث رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في حقّ العلماء المسلمين: ((علماء أمّتي كأنبيا بني إسرائيل))⁽⁴⁾.

وقوله في الحكمة من قصيدة ((العدل) بحر الرجز

بالعدل والإحسان قد وافى لنا
وهذه سنّة أحمدٍ أتتُ
بأبلغ القول الكتابُ المُحكّم
قد آمنتُ بالعدل في آدابها
وأمرها مؤكّدٌ وملزمٌ
وقد درى ذلك كلُّ مُسلمٍ
فهل ترى يُعرض عنها مُسلمٌ؟!⁽⁵⁾

(1) التناس التراثي في الشعر العربي المعاصر: أحمد العوضي أُنموذجاً - عصام حفظ الله حسين واصل: 109 / ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، 1431هـ/2011م.

(2) مدخل إلى التناس، ناتالي بيبقي غروس: 39.

(3) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 110.

(4) بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، محمد باقر المجلسي (ت 1111هـ) تحقيق: محمد مهدي السيد حسن الخرسان، ومحمد باقر اليهودي، 3/ ص23 / مؤسسة الوفاء - بيروت - لبنان، ط2، 1403هـ / 1983م.

(5) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 205.

حيثُ تناصَّ مع قول النبيِّ الأعظم (ص) حسب ما جاء في السنة النبويَّة مما يَخصُّ مُفردة العدل ومشتقاتها قوله (ص): ((عدلُ ساعة خيرٌ من عبادة سنتين سنَّة، قيامٌ ليلها، وصيامُ نهارها))⁽¹⁾، وقوله أيضاً - صلى الله عليه وآله وسلم: ((العدلُ جنةٌ وافية، وجنةٌ باقية))⁽²⁾.

وله في مدح الإمام الحسن السبط المُجتبى - عليه السلام - بمناسبة ولادته الزكيَّة. بحر الكامل
أنتَ الإمامُ وإنْ قعدتَ، وهكذا نصُّ النبيِّ بيِّن التَّيَّانِ⁽³⁾

ويُطالعنا قول النبي (ص) في حقِّ أخيه الإمام الحسين - عليهما السلام: (الحسنُ والحسين إمامان، إنْ قاما، وإنْ قعدا، وأبوهُما خيرٌ منهما))⁽⁴⁾.

وقوله مُرتجلاً: في مديح الإمام علي بن أبي طالب (ع) بحر الرجز
ذاك عليٌّ وأخو الرسول ليس له في الخلق من مثيل⁽⁵⁾

وخصَّ في قول النبيِّ الأفضَل (من كنتُ مولاهُ، فمولاهُ علي).⁽⁶⁾

وهو اقتباس حرفي ونصِّي، لنصِّ حديث رسول الله (صلى الله عليه وآله) بحقِّ علي - عليه السلام -، في غدير خُم، وهو حديث ترويه العامة من المسلمين، فضلاً عن الشيعة في مروياتهم وكتبهم ونصِّ الحديث النبوي الذي تناصَّ السيِّد معه هو: ((مَنْ كُنْتُ مَوْلَاهُ فَهَذَا عَلِيٌّ مَوْلَاهُ، اللَّهُمَّ وَالِ مَنْ وَالَاهُ وَعَادِ مَنْ عَادَاهُ، وَأِدْرِ الْحَقَّ مَعَهُ حَيْثُ دَارَ))⁽⁶⁾.

وله: في مديح أمير المؤمنين (ع): بحر الرجز
وهو الإمامُ وأبو الأئمة مَنْ قَالَ فِيهِ الْمَصْطَفَى بَجْدٍ
مَنْ هُمْ مَصَابِيحُ الْهُدَى لِلأُمَّةِ أَنْتَ وَصِيِّي وَوَزِيرِي بَعْدِي⁽⁷⁾

لقد تناصَّ السيِّد إشارياً تلميحياً، البيت الأول وقد أحالنا إلى قول النبي (ص) ((بعدي إثنا عشر خليفة، بأبيهم إقتديتم إهتديتم، وكلهم من قريش))⁽⁸⁾.

وقوله - صلى الله عليه وآله وسلم: ((أنا وعلي والحسن والحسين والأئمة من ذرية ولدي الحسين مصابيح هدى، خاتمهم قائمهم، به سيملاً الله على يديه الأرض عدلاً وقسطاً، كما مُلئت ظُلماً وجوراً))⁽¹⁾.

(1) م.ن: جزء 72: 352.

(2) م.ن: ج74: 165.

(3) شعر السيِّد مسلم الحلبي المحقق: 254.

(4) يُنظر: مُسند أحمد: 84/1، 118، 111، 4/152 : 372 / 5: 347، 366، 370، مناقب أمير المؤمنين، للكوفي 2: 55 / الكافي للكليني (ت 329هـ): تصحيح وتعليق: علي أكبر الغفاري، جزء 1 / ص294، 295، 296 / ج4: 149، 566، / ج8: 27.

(5) شعر السيِّد مسلم الحلبي المحقق: 209.

(6) يُنظر: روضة الخلاص في غير الناس في مناقب أمير المؤمنين الإمام علي بن أبي طالب (ع)، فاضل العليوي، دار الاعراف للدراسات، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 1999 م: صفحات متعددة من الكتاب 425 وما بعدها من صفحة 435.

(7) شعر السيِّد مسلم الحلبي المحقق: 210.

(8) يُنظر: ينابيع المودة: للقندوزي: 2: 315 - 316 / الثعلبي في تفسيره: 4: 80 - 81 / بحار الأنوار: ج38: 199، فراند السمطين: 1: 164.

أما البيت الثاني، فقد تناص السيد حرفياً مع الحديث النبوي الشريف ومقتبساً قول النبي الأعظم بنصّه مُوجّهاً خطاباً لعلي - علي السلام - ((يا علي أنت أخي، ووصيي، وخليفتي من بعدي))⁽²⁾.

ومنها في نفس القصيدة الرجزية:

أخو رسول الله وأبْنُ عَمِّهِ	وكاشفٌ يوم الوغى لغمّة
ما نزلت في المؤمنين آية	إلاً وكان المنتقى والغاية
ذاك الذي نفسُ رسول الله	بالنصّ قد جاء من الإله ⁽³⁾

هذه إلماحات - تناصية - أحالنا السيد فيها على كتب الحديث، والتفسير، وعلم الكلام والعقائد، وفيها يلمح السيّد إلى قول النبي - صلى الله عليه وآله وسلم - ((ما أنزل الله تعالى آية في القرآن فيها يا أيها الذين آمنوا إلاً وعليّ أميرها وشريفها))⁽⁴⁾.

أما النصّ الذي جاء من الإله - حسب عجز البيت الأخير، فهو يلمح إلى قول الله عزّ وجلّ ((فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ آبَاءَنَا وَأَبْنَاكُمْ وَسَاءَنَا وَسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلُ لَعْنَةَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ))⁽⁵⁾.

لقد أراد السيد الحلي إيصال المعنى والمفهوم والفكرة العقديّة من خلال خطابه وملفوظه الشعري إلى المتلقي على تعدّد مشاريعهم ومذاهبهم وأهواءهم، وطرح عقيدته شعراً مستنداً إلى أدلة دامغة من الحديث النبوي الشريف الصحيح السند، وبذلك فقد حقق هدفين أولهما أنّه قد وظف شعره في خدمة عقيدته من خلال تناصّه مع الحديث النبوي الشريف، وما على المتلقي إلاّ البحث والتقصي والإستدلال لتكتمل عنده الصورة، أما الهدف الثاني أنّه قد أخضع اللّغة إلى إيصال المعنى إلى قلب المتلقي في أحسن صورة من اللفظ.

ج- التناص مع أقوال وأحاديث الأئمة الإثني عشر (عليهم السلام):

وغرضه دعم ما يؤمن به عقائدياً، وفكرياً واجتماعياً وبتّنه ونشره من خلال تناصه الشعري في أوساط المجتمع، لتلقي الإستجابة، وبهذا فقد حقق هدفه الذي يرمي إليه، فمن ذلك قوله في مديح الإمام علي (ع) ليؤكد على [فكرة العصمة] لدى الأئمة ومنه إمامه الأول، وعلى شدّة إيمانه بالله ورسوخ قدمه في الإسلام، وتنامي وتعدّد مواهبه النفسانيّة، جاء فيها: بحر الوافر

وعلم الغيب عاد له شهوداً	فبان له وضوح وانجلاء
فلم يزد نفس من نفسه	يقين هدى ولو كُشف الغطاء ⁽⁶⁾

(1) م:ن: مع الصفحات.
(2) مجمع الزوائد: 6: 114، 125/ المناقب، ج3/ 238، ويُنظر: شرح الأخبار في فضائل الأئمة الأطهار: أبو حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي (ت 363هـ) تحقيق محمد الحسين الجليلي: ج1/ 113، نشر: مؤسسة النشر الإسلامي، قم المقدسة: د.ت.
(3) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 211.
(4) المصادر نفسها اعلاه، يضاف إليها كتاب: فصول من العقيدة تأليف: الدكتور عبد الرسول الخفاري، تقديم: السيد محمد حسين فضل الله، دار المحبة البيضاء، نشر: دار ومكتبة الرسول الاكرم، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1343 هـ- 1992 م: 51 - 55.
(5) سورة آل عمران / آية (61).
(6) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 86.

فقد تناصَّ مع قول أمير المؤمنين (ع) ((لو كُشِفَ لي الغطاءُ ما ازدتُّ يقيناً))⁽¹⁾ وقوله مُستنهضاً الإمام الحجة المنتظر (عجل الله فرجه الشريف): بحر الطويل

فَقُمَّ يا ابنِ ثارِ اللهِ خذِ ثارَ منِ مضى ففِي تاركِمْ نستسهلُ العسرَ والصَّعبا⁽²⁾

المقصود (بثار الله) في مطلع البيت، هو الإمام الحسين (ع)، وذلك إلماحاً إيحائياً أحالنا إستناداً إلى ما ورد عن الإمام الصادق (ع) في زيارة الإمام الحسين: "السلام عليك يا ثار الله وابن ثاره"⁽³⁾ وقوله: بحر الخفيف

وكما كانت الشهادةُ فيكم عادةً كانَ منكمُ الصبرُ أحرى⁽⁴⁾

السيد الحلبي، مُتفننٌ مبدعٌ في فن المناظرات والمُحاججات، نسبةً لتضلُّعه في المعقولات حتى عُدَّ من أكابر أساتذة المعقول على الأطلاق في أوساط الحوزات العلميَّة في العالم الإسلامي!، السيد في قصيدته راثياً شاباً قُتِلَ غيلةً، وهو من السادات الأعيان فأراد الحلبي مواساة والده وإقناعه بضرورة الكفِّ عن إزهاق نفسه حزناً وتفجُّعاً على فقدان ولده الأكبر وهو في ريعان شبابه، فتناصَّ مع قول لعلبي بن الحسين الملقب بـ (زين العابدين) و(بالسجاد) لحنَّ الوالد المفجوع بأبنيه على الصبر والتأسي بأهل البيت (ع) في مصائبهم والإقتداء بهم عند الشدائد والمحن، فأقتبس حديثاً للإمام السجاد وأشار إليه في قوله (ع) ((إنَّ القتلَ لنا عادة، وكرامتنا من الله الشهادة))⁽⁵⁾. وبهذا فقد حقَّق الحلبي الفتحين، فتح الإقناع بضرورة التسلي والتصبر عند المصائب، والفتح الآخر النجاح في تعالقه مع النصوص التراثية المقدَّسة، وكيفية توظيفها من خلال تكثيف آليات للتصوُّر الثقافي التراثي ((هذا التصوُّر التراثي للإبداع يُوحِ أهمية الروابط - على المستوى البنائي - التي تحقق إنسجام النص وتماسكه مع قصد مُنشئه))⁽⁶⁾.

وقوله راثياً زينب بنت علي بن أبي طالب (ع) أمير المؤمنين - عليهما السلام) ومشيداً بموقفها البطولي ضد طاغية

عصرها (يزيد بن معاوية): بحر الطويل

أزينبُ، هذي نُدبةٌ عَزُّ وقُعُها	على منطقي إذ موقع الرُزءِ هائلُ
أذاقك أنواع المصائب موقفٌ	به السبُّ مثكولٌ وإنك تاكلُ
فيا موقفاً ما كان أسماها موقفاً	به لذوي الألباب لاحت دلائلُ
جهاً لسان قد حكى في جلاله	جهاً سنانٍ والجهادُ مراحلُ
رميت بني حربٍ بحربٍ صواعقٍ	قنابلُ قولٍ دُونهنَّ القنابلُ ⁽⁷⁾

(1) ينظر: شرح نهج البلاغة: محمد عبده: 67.

(2) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 99.

(3) المقصود بـ "ثار الله" هو الإمام الحسين (ع) وذلك استناداً إلى ما ورد عن الإمام الصادق (ع) في زيارة الإمام الحسين (ع).

(4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 147.

(5) الفتوح، أبو محمد أحمد بن أعثم الكوفي (ت: 314هـ) تحقيق: علي شيري، دار الأضواء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،

1411هـ/ ج5: 123.

(6) علم لغة النص، د. عزة شبل محمد: 80.

(7) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 191.

والقنبلة الصوتية التي فجرتها عقيلة الهاشميين هي قولها في مجلس يزيد: ((أظننت يا يزيد حيث أخذت علينا الأرض وآفاق السماء، فأصبحنا نُساق كما تُساق الأسراء، أن بنا على الله هواناً، وبك على الله كرامة، إني لاستصغر قدرك، واستعظم تقريحك (...)) الخ الخطبة الشريفة⁽¹⁾.

وقوله من مؤشحة في مديح الإمام علي - عليه السلام - : بحر الخفيف

قولك الصدق واضحٌ وجليٌّ نهجك الحق والسرأط السويُّ
الضعيفُ الذليلُ فيك قويٌّ ولديك القويُّ كان ضعيفاً

إذ تترهت عن فعال المحابي⁽²⁾

في هذا المقطع الشعري إشارة اقتباسية إلى قول الإمام علي (ع): ((الذليلُ عندي عزيز حتى آخذ الحق له، والقويُّ عندي ضعيف حتى آخذ الحق منه))⁽³⁾.

وقوله من نفس الموشحة والتناص فيه دلالات حرفية:

يامُبيدَ الجيوش والأبطال هلكَ اثنان فيك غالٍ وقالِ
والذي فازَ سالكُ الإعتدالِ نمطٌ أوسطٌ وخيرُ السجايا

هي أوساطها بغير أرتياب⁽⁴⁾

يُلمح السيد في هذا المقطع إلى حديثين من أحاديث الإمام علي (ع)، فيما يخص ما نحنُ بصدده، الأول قوله (ع): ((يهلك (هلك) في (إثنان) أو (رجلان)، مُحبُّ غالٍ، ومُبغضٌ قالٍ))⁽⁵⁾.

المبحث الثاني

التناص مع التراكم في الملفوظ الشعري القديم

وهو من سماته الأسلوبية البارزة في شعره، إذ يُعدُّ التناص مع الشعري القديم ((أحد الآليات التي توسلها الشاعر العربي المعاصر لتخصيب نصّه، ذلك أنّ الشعر العربي القديم أحد أدوات الإبداع الإنساني المندرجة في إطار التراث الأدبي))⁽⁶⁾. والسبب الذي جعل الشاعر العربي الحديث مرتبطاً بالشعر القديم ارتباطاً فنياً وثيقاً، ومشدوداً إليه مباشرة، ومنهم شاعرنا العربي الصميم السيد ((مسلم الحلبي)) - محل الدراسة - لإحتواء ذلك الشعر على: ((تجارب فنية عديدة، خضعت بطبيعة زمانها، ومكانها، لعوامل التشكل، والتحول، والتطور))⁽⁷⁾.

(1) مُثير الأحران: نجم الدين محمد بن جعفر بن أبي البقاء هبة الله بن نما الحلبي (ت 645هـ)، الطبعة الحيدرية، النجف الأشرف، 1368هـ - 1950م: 80.

(2) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 509.

(3) شرح نهج البلاغة - لابن أبي الحديد، ج2/284.

(4) شعر السيد مسلم الحلبي المحقق: 512.

(5) م.ن: ج4: 105 / ج5: 4، 282/18، ج20: 220.

(6) التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر، عصام حفظ الله: 119.

(7) إستلهام التراث في شعر عبد العزيز المقالح.

خديجة حسين أحمد المنعج: 139، الجمهورية اليمنية، وزارة الثقافة والسياحة - صنعاء - د. ط، 2004م.

وهذا ما نجده واضحاً جلياً لا يخلو من دلالات بنيوية، وذلك من خلال استعراضنا الإحصائي الأسلوبية التحليلية لعينات من شعره على مستوى البيت الشعري، فقد وجد الباحث تناسه مع الملفوظ الشعري القديم على طول وعرض خريطة شعره اي بنسبة مقدارها (70%) تقريباً من مجموع شعره المُحقَّق.

قال السيد في رده على رسالة إخوانية مع صديقه الحميم الأديب السيد (محمود الحبوبي) - رحمه الله -، وقد ضمنها أبياتاً متناصّة مع المتنبي (ماليء الدنيا وشاغل الناس)، وهي قد أخذت مساحة واسعة في التناص، نسبة لباقي قصائده الأخرى من مجموع شعره المُحقَّق. فقد بلغت تعالقاته النصّية مع المتنبي في هذه القصيدة ((9) تسعة أبيات) من أصل القصيدة البالغة (ستة عشر بيتاً) أي بنسبة قدرها حوالي (56,25%) تقريباً، اي فوق النّصف بمرّة واحدة، وإذا علمنا ان القصيدة المتناص معها هي في تهنئة سيف الدولة، بانتصاراته وبعيد الأضحى المبارك، علمنا أنّ هناك مُشتركاً فكرياً، واجتماعياً بينهما ولعلّ سرّاً تناسه المكثّف لتلك القصيدة والتي تعود الى العصر الثاني من الحُكم العبّاسي، وأخذّه من ذلك التراث الشعري إلى ((ما يتواءم مع الحالة الشعورية، ومع ما يعتلّ في نفسه، وواقعه من قضايا، وهموم يناقشها، ويُعالجها...))⁽¹⁾.

يقول السيد الحلي فيها: بحر الطويل

لقد جُدت بالفضل العميمُ مجدداً
وكان لك الإحسانُ فرعاً ومُحتداً
ولا عجبٌ هذا وذاك وكلُّ ذا
(لكل أمرئٍ من دهره ما تعوداً)*⁽²⁾

ويسترسل السيد في قصيدته الأخوانية، فيقول وقد جعل التناص يتصدر الصدر الشعري دون العجز منه:-
(أزل حسد الحسادِ عني بكتبهم) ودعهم يعودوا طُعمَةً الخسفِ والزدي⁽³⁾

حتى يصل الى نهايتها ويختتمها بقوله (رضوان الله عليه):

(وما الدهرُ إلّا من رواة قصاندي*)
تقلدها دُرّاً فكنْتُ المُقلداً
يُردُّها ورداً بكلِّ لسانه
(إذا قلْتُ شعراً أصبح الدهرُ منشداً)*⁽⁴⁾

ويتناصّ السيد مع أبي الأسود الدؤلي وهو من شعراء العصر الإسلامي والأموي، وهي في أهل البيت: بحر الطويل
وليدهم خير البرية محتداً (وأكرمُ من نيطت عليه التمام)*⁽⁵⁾

وفي نفس القصيدة، يتناص شطراً من الشعر مع الفقيه الشاعر ابن العرندس الحلي (ت ق 9هـ)⁽¹⁾ فيقول: بحر الطويل

(1) التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر: 119.

* في هذه القصيدة يضمن السيد مسلم، بعضاً من أبيات قصيدة أبي الطيب المتنبي التي يمدح فيها سيف الدولة الحمداني (303 - 356 هـ / 915 م - 967 م)، ويهنئه بعيد الأضحى المبارك، يقول ابو الطيب في مطلع هذه القصيدة:

لكل أمرئ من دهره ما تعودا وعادات سيف الدولة الطعن في العدى
ينظر: شرح ديوان أبي الطيب، وضعه عبد الرحمن البرقوقي (1330 - 1393 هـ / 1912 م - 1973 م)، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1399 هـ / 1979 م، ج 2: 3.

(2) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 123.

(3) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 124.

(4) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 125.

(5) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 202.

لآل الهدى يُنمى العلى والمكارم وهم خير من تُنتي عليه الأكارم
 (هُم النور نورُ الله جلّ جلاله) أيجبه عن ظلمة الشرك قائم⁽²⁾

ويتناص السيد الحلي مع الشاعر الخليبي الموصلي الحلي (ت. ق 7 هـ)⁽³⁾ مُشطرًا له بيتيه الشهيرين في الإمام الحسين - عليه السلام - والتشطيرُ: ((أن يُكمل أو ينظم شطرًا واحدًا يتقابل شطر النموذج المشطر))⁽⁴⁾.
 يقول السيد الحلي:

(إذا شئت النجاة فزُر حُسيناً*)
 نجاهُ الخلق في ألقيا حُسين
 فزُرهُ واسكب العينين دمعاً (لكي تلقى الإله قرير عين*)
 فإنَّ النار ليس تمسّ جسماً قضى حقَّ الإله دينٌ بدين
 تتافر من مساسِ النار جسمٌ (عليه غبار زوار الحسين*)⁽⁵⁾

- والباحث - يتحفظ على رأي الأستاذ الدكتور ((علي عباس علوان)) في قوله: ((ومن هنا تتسم محاولة الشاعر المتأخر بالعمق لأنه يقوم بشطر النموذج الى نصفين، ثم إحلال نصف جديد من عنده، يلصقه بنصف الشاعر الآخر القديم، وتكون النتيجة ولا شك تشويهاً وتدميراً لا يُمتان الى عملية الخلق الفني بأي صفة))⁽⁶⁾.
 إنَّ هذا التنوع في اشكال التناص ومصادره يدلُّ على ثقافة واسعة للكاتب وللشاعر على حدِّ سواء، أي الأديب على نحو الإطلاق، كما يدل أيضاً على طبيعة التواصل مع التراث الذي ((يُمثل هاجساً يظلُّ الشاعر مسكوناً به، بغية الإتيان بالجديد، وعدم إجتزار الأفكار بعلاقتها وأشكالها، ومعانيها النمطية، ومن ثم فهو - أي الشاعر - لا يتناص مع التراث تناصاً عابراً، كما أنه لا ينفصلُ عنه انفصلاً قاطعاً...))⁽⁷⁾.

ولا يَنس السيد مُسلم، أن يتناصَّ مع شعر شعراء المغرب (الأندلس)، وهذا يكشف عن عمق الثقافة التي يحملها، وعن اطلاعهِ الواسع على عصور الأدب العربي بأدواره وأطواره، وتتبعه الحريص لكل ما يصدر من ديوان شعري أو موسوعة في الأدب والشعر، والتراجم وغيرها يصدرُ عن مطابع البلدان العربية.
 ومن الملفت للنظر والإعجاب في ذات الوقت، أن يتناصَّ - شاعرنا الحلي - مع شاعرٍ لم يُجمع شعره إلا في وقت قريب جداً لا يتعدى الخمس سنوات، أنه الشاعر الأندلسي (ابن اللبّانة)، الذي جمع شعره وحققه الدكتور محمد مجيد السعيد.
 والحقيقة أن تناص السيد مع الشاعر ابن اللبّانة، لم يكن تناصاً على مستوى الشطر الشعري فحسب، وإنما كان على مستوى العروض والقافية وحركة الروي أيضاً وتناصاً على مستوى الغرض الفني ثالثاً، فكلاهما قد نظما القصيدة المتناص عليها في غرض الرثاء، فالشاعرُ الأندلسي (ابن اللبّانة) رثى (آل عباد) ودولتهم العامرة بعد سقوطها على أيدي المرابطين، أما

(1) يُنظر: ديوان

* هذا صدر بيت للشاعر الشيخ صالح بن عبد الوهاب بن العرنديس الحلي (ت ق 9 هـ) والبيت بتمامه:

هم النور نور الله جل جلاله هم التين والزيتون والشعف والتور

ينظر: الغدير في الكتاب والسنة والأدب، الشيخ عبد الحسين أحمد الاميني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1378 هـ / 1967 م، ج 7: 18.

(2) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 202.

(3) ينظر: ديوان الخليبي أبي الحسن علي بن عبد العزيز بن أبي محمد الخليبي الموصلي الحلي المتوفى سنة (1370هـ)، تحقيق وتذييل: الدكتور سعد الحداد: 251.

(4) تطور الشعر العربي الحديث في العراق، د. علي عباس علوان: 65.

(5) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 203.

(6) تطور الشعر العربي الحديث في العراق، د. علي عباس علوان: 66.

(7) التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر، عصام واصل: 119.

الشاعر الحلي، فقد نظم قصيدته في رثاء أستاذه الشيخ ((محمد جواد البلاغي)) - رحمه الله -، ورثى معه الحوزة العلمية في النجف الأشرف، وكأن بقاءها متوقف على حياة الشيخ البلاغي، فهي تحيي حياته، وتموت بمماته. يقول فيها: بحر الكامل

قَفْ في رُبوع المسلمين وناهِ لمنّ النعيّ يضجُّ فيه النَّادي؟
ولمِنْ تضمَّن ذلك النعشُ الذي ظمَّ الرجالَ بحيث غصَّ الوادي
ما كنتُ أحسبُ، والحوادثُ جمةً أيدي الرجالِ، تخفُّ بالأطوادِ
لو أنصفتُهُ المسلمون لأشرجتُ منها الأضالعُ، موضع الأعدادِ
ولشققَتْ منها لظاهر جسمه شغف القلوب، وفلذة الأكبادِ
يا رائدَ المعروفِ دُونك فارتجِلْ (خفَّ القطينُ وجفَّ زرعُ الوادي)⁽¹⁾

- خفَّ القطينُ وجفَّ زرعُ الوادي - هو الشطر المفضل الذي اقتبسهُ السيّد دون غيره، وضمنهُ قصيدته العصماء تلك، وهو بذلك الثناص المتعدّد العلامات والدلالات والبُنى ...

الشطر الشعري + البحري الشعري (الكامل) + القافية (الدالية) + حركة الروي (الكسرة) + الغرض الفني (الرثاء) يكشف عن ((خصب النص، وإثراءه، والتواصلية بين القديم والحديث، بمجازة الألفاظ والتراكيب والصُّور، حتّى أشعرَ القارئ بأنّ هذا شعرٌ ينتمي - للشعر الأندلسي القديم - ولكن برؤية جديدة، حيث يشتغل الشاعرُ اشتغالات متشابهة يؤسس فيها نصّه الجديد على منصّة من أقوال سابقة))⁽²⁾.

ونقرأ في ديوانه الشعري المجموع والمُحقّق معارضته البائية لبائية المتنبي (ت 354 هـ) الشهيرة في رثاء أخت سيف الدولة الحمداني والتي مطلعها:

يا أُختَ خيرِ أخٍ يا بنتَ خيرِ أبٍ كنايةً بهما عن أشرفِ النسبِ⁽³⁾

وكُلنا يعلم أنّ الرثاء ليس إلاّ شعبةً من المدح والثناء للمرثي له، أما السيد الحلي فقد أنشأها لغرض آخر، وهو للمديح، وللتهنئة بمناسبة ولادة الامام الحسين - عليه السلام - يقول في مطلعها وقد قدّم لها بمقدمة غزلية لتتحى منحى الشعر الصوفي:

يا صاحبيّ أديرا لي ابنة العنب عن بارد الثَّغر لا كأس من الذهبِ
وأسقياني سلفاً ظلّ شارها فخالها شغفاً ضرباً من الضربِ
وظنّها شمس حُسنٍ زفّها قمزٌ واللؤلؤ الرطب ما يطفو من الحبِ
صهباء للصب للضدين قد جُمعتُ وكيف يُجمعُ بين الماء والذهبِ
يا مطري فمّ وذكرتني الحبيب بها ما أطيب العيش بين الذكر والطربِ

* وتمام البيت:

أيا مُؤمّل وادبهم ليسكنه جفَّ القطينُ وجفَّ زرع الوادي

يُنظر: ديوان ابن اللبانة (مجموع شعره)، جمع وتحقيق الاستاذ الدكتور محمد مجيد السعيد، ط2، دار الراجحة للنشر والتوزيع، 2008م، عمان الأردن: 99.

(1) شعر السيد مسلم الحلي المحقّق: 131.

(2) الثناص - دراسة تطبيقية في شعر شعراء النفاض، د. نبيل علي حسين: 97.

(3) ينظر: ديوان المتنبي بشرح البرقوقي، ج 1: 57.

ريمٌ إذا ما بدى أبدى لعاشقه
فكم تمتعتُ يوم الوصلِ في فمه
تدلُّ الفرس غنجاً في حيا العرب
برشفةٍ من لمام الباردِ العذب⁽¹⁾

ثم يدخلُ الى غرض القصيدة بحسن التخلُّص فيقول:

يا صاحبي دَع حديثَ اللّٰه عَنكَ ففي
واقراً حديثَ التّهاني والسُرورِ فقد
جدُّ ينالُ المنى لا اللّٰه والّلعبِ
ميلادهُ طبّقُ الدّنيا شذاهُ فما
يا صاحبي فالْمُهَيّى فيه خير أبٍ
وخير جدُّ نبيُّ العُجم والعربِ⁽²⁾

أمّا الشاعر المتنبّي فيستهل في رثاء أخت سيف الدولة فيقول:

أجلُّ قدرك أن تُسمى مؤبنةً
لا يملك الطّربُ المحزون منطقةً
ومَنْ يصفك فقد سمّاك للعربِ
ودمعه وهما في قبضة الطّربِ
غدرت يا موتٌ لم أفنيت من عددٍ
بمن أصبت وكم أسكت من لَجِبِ
وكم صحبت أباها في مُنازلةٍ
وكم سألت فلم يبخل ولم تخبِ⁽³⁾

نتائج البحث

نلحظُ من ذلك كُله مما سبق دراسته من تناص مع القرآن الكريم الحديث النبوي الشريف وأحاديث أهل بيته الطاهرين المعصومين اتخاذ العقيدة ومُفرداتها (كالإمامة، والعصمة، والعلو، وأفضلية الأئمة على الصّحابة، والتوسُّل، والشفاعة، والاستغاثة بأهل البيت، وفكرة المهدي المُنتظر، والرجعة، ومؤهلات الأئمة الرئانية وخصائصهم الخارقة لنواميس الطبيعة ...) وغيرها من مبادئ وأدبيات الفكر الشيعي ويندرج تحت ظلها ادبيات الوحدة الاسلامية التي كان السيد الحلي احد اعمدتها كتقوية لكلام الشاعر وما يؤمن به ((فالكاتب والشاعر - على حدّ سواء كثيراً ما يعجز عن الوفاء بحقّ الفكرة أو الشعور، فيلجأ الى التناص لسدّ هذه الثغرة، كما أنه يستخدمه ليربط النص بنوعٍ من أشكال الإتصال البلاغية الفعالة وذلك عندما تؤدي دوراً غير عادي، ويستخدمه الشاعر من اجل إحداث غايات فكرية، وشعرية، وثقافية، وأدبية، أو لأهداف فنية وغايات جمالية قصدُ مناجاة القارئ، ولفت انتباهه، وإثارة ذهنه وتشويقهِ، وقد يكون من اجل الإشارة الى بعض العناصر الثقافية او التقاليد، أو العقائد الدينية، أو الماضي المشترك، أو من أجل الاستنارات العاطفية، أو لاستدعاء الذكريات من خلال الماضي لأجل العبرة والمتعة أو لاستدرار الدموع وتسبيح العاطفة، مما يحيل هذه التلميحات الإشارية تزيد من هيبة المتحدث - صاحب الخطاب - الذي استطاع توظيف إمكاناتها، أو من أجل تشكيل السياق التاريخي والاجتماعي للنص))⁽⁴⁾.

أما بالنسبة لتعالقه النصي مع الشعر العربي فهو المهم عنده، إن لم نقل هو الأبرز، لأنّه ينبعث من مقتربات فنه الإنساني، ذلك أنّ الشاعر مؤمن اشدّ الأيمان بالرسالة الإنسانية كالفن على وجه العموم، ومنه الشعر على وجه الخصوص! اذا عرفنا ما مرت به حياة الشاعر مسلم الحلي، من عواصف عصفت بكل اشكال حياته العلمية والسياسية والاجتماعية والخاصة

(1) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 102 - 104.

(2) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 105.

(3) شعر السيد مسلم الحلي المحقق: 203.

(4) التناص - دراسة تطبيقية في شعر شعراء النفااض - الدكتور نبيل علي حسين، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1 - الأردن - عمان

(الأسرية، والأخوانية)، فكان بحق معالجاً وناضجاً حكيماً لتلك الحياة المتقلّبة وتطلّعاته نحو الإصلاح، وذلك من خلال رسالة الشعر، وتواشجها مع هموم الفكر الإنساني الذي تضرب جذوره في عمق الإنسانية، فكان الشعر عند السيد مسلم عبارة عن فضاءات ينتفس من خلال مساماته ما تنطوي عليه آماله والآمه كأصوات تهجس وتندس بين طيات الشعر، وهو بهذا المفهوم يحقق شعره الغاية القصوى من تناول هذا الوجود الإنساني على انه يمثل الاصاله الحقيقيه للإنسان فكان شعره انسانياً بامتياز، لأنه حقق في شعره حرية الذات واستقلالها، وحصّن شعره من كل اشكال الضغط والاستلاب ...، لذا يرى -الباحث- أنّ الشاعر السيد مسلم الحلبي "باحث عن الحقيقة في عالمه الباطن أو في خارج هذا العالم"⁽¹⁾.

المصادر والمراجع

1. أثر التراث في الشعر العراقي الحديث، علي حداد، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، ط1، 1986.
2. إستلهام التراث في شعر عبد العزيز المقالح.
3. أسد الغابة، ج 4.
4. أسطورة الأدب الرفيع الدكتور علي الوردى، منشورات سعيد بن جبر، قم المقدسة، الطبعة الاولى، سنة 2000م، الطبعة الثانية، 2005م.
5. آفاق التناصية - المفهوم والمنظور، ترجمة وتقديم: د. محمد خير البقاعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998.
6. الالتزام الانساني في شعر عبد الله باشراحيل، نشر: قناديل للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 2003م.
7. أنساب الاشراف للبلاذري، ج 2.
8. الإيضاح في علوم البلاغة، قاضي القضاة: جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف (بالخطيب القزويني) (ت 739هـ)، تحقيق وتعليق: لجنة من أساتذة كلية اللغة العربية بالجامع الأزهر، أعادت طبعه بالأوفسيت، مكتبة المثلى ببغداد، ج 2.
9. بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، محمد باقر المجلسي (ت 1111هـ) تحقيق: محمد مهدي السيد حسن الخرسان، ومحمد باقر البهبودي، مؤسّسة الوفاء - بيروت، ط2، 1983م.
10. بحار الأنوار: ج38.
11. تحرير التعبير (في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن)، لابن أبي الإصبع المصري (ت 654هـ)، تقديم وتحقيق: د. حفني محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الاسلامي، الجمهورية العربية المتحدة - القاهرة، 1964م.
12. تحليل الخطاب الشعري - استراتيجيات التناص - الدكتور محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1992.
13. تطور الشعر العربي الحديث في العراق، د. علي عباس علوان.
14. تفسير الثعلبي، ج 4.
15. التناص - دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض - الدكتور نبيل علي حسين، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010م.
16. التناص - دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض (جرير والفرزدق والأخطل)، الدكتور نبيل علي حسين، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

(1) الشعر ومرايا الحدائة الخادعة، فوزي كريم، دار المدى، دمشق، 2000 م: 5.

17. التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر: أحمد العوضي أنموذجاً - عصام حفظ الله حسين واصل، ط1، دار غيداء، عمان، 2011م.
18. التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر، عصام حفظ الله.
19. التناص اللغوي - نشأته، أصوله، أنواعه، د. نعمان عبد السميع متولي، الناشر: دار العلم والإيمان - مصر - دسوق - ميدان المحطة، الطبعة الأولى: 2014م.
20. التناص وإشارات العمل الأدبي، صبري حافظ، مجلة ألف القاهريّة، العدد الرابع، 1984.
21. الثعلبي في تفسيره، ج 4.
22. جماليات التلقي في السرد القرآني، د. بادكار لطيف الشهرزودي، نشر: دار الزمان، دمشق، الطبعة الأولى، 2010م.
23. خديجة حسين أحمد المغنح، الجمهورية اليمنية، وزارة الثقافة والسياحة - صنعاء - د. ط، 2004م.
24. ديوان ابن اللبانة (مجموع شعره)، جمع وتحقيق الاستاذ الدكتور محمد مجيد السعيد، ط2، دار الراية، عمان، 2008م.
25. ديوان الخليلي أبي الحسن علي بن عبد العزيز بن أبي محمد الخليلي الموصلي الحلبي المتوفى سنة (ت. ق 7 هـ)، تحقيق وتذييل: الدكتور سعد الحداد، من إصدارات مجلس محافظة بابل/ هيئة الاحياء والتحديث الحضاري رقم (5)، مطبعة دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف الاشرف، الطبعة الأولى، سنة 1431هـ / 2010م.
26. ذخائر العقبي في مناقب ذوي القربى، مُحَب الدين أحمد بن عبد الله الطبري (694هـ)، مكتبة القدسي، مصر، 1356هـ.
27. الرواية والتأريخ - دراسة في العلاقات النصية - رواية العلامة [لأبن سالم حميش] نموذجا. سليمة عداوري، منشورات كلية الآداب/جامعة الجزائر - الطبعة الأولى - 2006م.
28. روضة الخلاص في غير الناس في مناقب امير المؤمنين الامام علي بن ابي طالب (ع)، فاضل العليايوي، دار الاعراف للدراسات، بيروت، الطبعة الأولى، 1999م.
29. الزمخشري، اساس البلاغة: 66، (مادة نصص)، القاموس المحيط، ج2.
30. السرقات الأدبية، د. بدوي طبانة، دراسة الثقافة، طبعة مزيدة ومنقحة، بيروت، 1986.
31. شرح الأخبار في فضائل الأئمة الأطهار: أبو حنيفة النعمان بن محمد التميمي المغربي (ت 363هـ) تحقيق محمد الحسين الجلاي، ج1، نشر: مؤسسة النشر الاسلامي، قم المقدسة: د.ت.
32. شرح ديوان أبي الطيب، وضعه عبد الرحمن البرقوقي (1330 هـ - 1393 هـ / 1912 م - 1973 م)، دار الكتاب العربي، بيروت، 1979 م، ج 2.
33. شرح نهج البلاغة - لابن أبي الحديد، ج2.
34. شعر السيد مسلم الحلبي المحقق.
35. الشعر ومرآيا الحداثة الخادعة، فوزي كريم، دار المدى، دمشق، 2000 م.
36. طروس الأدب على الأدب، جيرار جنيت، ت: محمد خير البقاعي، الصفحات من [1 - 16]، ط1، دار [Seuil]، باريس، 1982م.
37. ظاهرة التعالق النصي في الشعر السعودي الحديث، د. علوي الهاشمي، كتاب الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، 1418هـ.
38. علم لغة النص - النظرية والتطبيق - الدكتورة: عزة شبل محمد، الناشر: مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م.
39. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، لابن رشيق القيرواني، ج2، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، 1934.

40. الغدير في الكتاب والسنة والادب، الشيخ عبد الحسين احمد الاميني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، ج 7، 1967م.
41. الفتوح، أبو محمد أحمد بن أعمش الكوفي (ت: 314هـ) تحقيق: علي شيري، دار الأضواء، بيروت، ط1، ج5، 1411هـ.
42. فرائد السمطين.
43. فصول من القصيدة تأليف: الدكتور عبد الرسول العفاري، تقديم: السيد محمد حسين فضل الله، دار المحبة البيضاء، نشر: دار ومكتبة الرسول الاكرم، بيروت، الطبعة الأولى، 1992 م.
44. الفيروز آبادي. لسان العرب لابن منظور، مادة نصص: وابن سيده المخصص، المعجم الوسيط، ج2.
45. قاموس السرديات، جيرالد برنس، ت: السيد إمام، ط1، ميريت للنشر والمعلومات - القاهرة، 2003.
46. قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، الدكتور محمد عبد المطلب، مكتبة - لبنان ناشرون - الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، الطبعة الاولى، 1995م.
47. الكافي للكليني (ت 329هـ): تصحيح وتعليق: علي أكبر الغفاري، جزء 1.
48. كشف الغمة.
49. مثير الأحرار: نجم الدين محمد بن جعفر بن أبي البقاء هبة الله بن نما الحلبي (ت 645هـ)، الطبعة الحيدرية، النجف الأشرف، 1950م.
50. مجمع الزوائد.
51. مدخل الى التناص، ناتالي بيغي غروس، ترجمة: عبد الحميد بورايو، (جامعة الجزائر).
52. مُسند أحمد.
53. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: ج3: 84.
54. مناقب امير المؤمنين، للكوفي.
55. النعيم المقيم لفترة النبأ العظيم تأليف: شيخ الشافعيين شرف الدين ابي محمد عمر الموصلبي (ت 656 هـ)، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، تحقيق: العلامة علي عاشور، بيروت، 2003م.
56. المناقب، ج3.
57. مؤلفات السيد ((مسلم الحلبي)): 1- القرآن والعقيدة (جزءان)، 2- الميزان الصحيح (مجلد واحد). 3- الأصول الإعتقادية في الإسلام (جزء واحد).
58. النص والتلقي، د. علي جعفر العلق - دراسات نقدية، دار الشروق، الاردن، ط1، 1997م.

التعليق الشرطيُّ بـ(أفعال الكينونة) المركِّبة، و(حتى)

في النصِّ القرآنيِّ: دراسةٌ تحليليةٌ

أ.م.د. علي عبدالفتاح الحاج فرهود

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

Comment requirement by (acts being) the vehicle, and (even)

In the Quranic text: Analytical Study

Ass.Prof.Dr. Ali Abdel Fattah Al-Haj Farhood

College of Quranic Studies / University of Babylon

Abstract

The commentary requirement method Badi language reflected the eloquent statement on the purposes of when the Speaker, to be held in the malfunction link close cooperation between pillars two presidents expression: Inter requirement, and the answer. The link between them a contract is a tool that requirement. We find that the answer is not achieved only if the inter requirement, giving a speech associative movement demonstrated the profound significance by its phenomenon.

ملخص

التعليق الشرطيُّ أسلوبٌ لغويٌّ بديعٌ يتجلى فيه البيانُ البليغُ عن أغراضٍ عند قائلها، يعقدُ فيه الرِبطُ الدلاليُّ الوثيقَ بينَ رُكْنَيْنِ تعبيريينِ رئيسينِ هما: جملةُ الشرط، وجملةُ الجواب. والرباطُ بينهما بذلك العقدُ هو أداةُ الشرط. فنجدُ أنَّ جملةَ الجوابِ لا تتحققُ إلا إذا تحققتُ جملةُ الشرط، مما يَمُنحُ الكلامَ حركةً ترابطيةً تُظهرها دلالاتُه العميقةُ بحسبِ بنيته الظاهرة. من هذا الفهمِ التدبريِّ في النصِّ القرآنيِّ جاءتِ دراساتُ التحليليةُ التحقيقيةُ في هذا البحثِ، لتُثبتَ أنَّ ثمةَ علاقةً ترابطيةً قائمةً على التعليقِ الشرطيِّ بينَ التركيبِ الناشئِ من اجتماعِ (النفى، وفعل الكينونة المنفي دلاليًّا)، والتركيبِ الواقعِ بعد (حتى). وهما مُنْتَظَمَانِ في نصٍّ واحدٍ، وعبارةٍ مشتركةٍ واحدةٍ، يعقدُ بينهما - بهذا الرِبطِ الشرطيِّ التعليقيِّ - مجموعُ الدلالةِ المتحددةِ من (الإثباتِ وحتَّى)، كما تحصَّلتْ دلالةُ الحصرِ والتوكيدِ من اتحادِ (النفى وإلا) في تركيبِ واحد. وقد وضعنا لهذا البحثِ خطةً مُحَكَّمةً عرضنا في ضوئها لصورِ نمطِ هذا التعليقِ الشرطيِّ الخاصِّ المقروءِ دلاليًّا عن النظمِ القرآنيِّ الظاهر، قائمةً على ذِكرِ الشواهدِ القرآنيةِ الواردةِ لها، فالتحليلِ التفصيليِّ الوافي لها، باستحضارِ ما اكتنرتُه المصادرُ والمراجع.

وتجدُرُ الإشارةُ إلى أنَّ النمطَ الوحيدَ لأسلوبِ الشرطِ هنا هو اجتماعُ (الإثباتِ وحتَّى)، أو اجتماعُ (فعل الكينونة المركِّبِ وحتَّى) الذي عرَّضتْ له هذه الدراسةُ. وهو أسلوبٌ مرتَّبٌ - تتابعًا واجِبًا لا تغييرَ له - بتركيبِ رئيسٍ واحدٍ هو:

الجواب المقدم: مركِّب (النفى وفعل الكينونة) ← الشرط المؤخر (حتَّى والفعل المضارع).

أي أنه قائمٌ على مجيء الجوابِ مؤلفًا من (فعل الكينونة) المركِّبِ وجمليته، ومن (حتَّى) وجمليتها. فهو - إذا - يباينُ الترتيبَ الشرطيَّ التعليقيَّ الاعتياديَّ المعروفَ القائمَ على (أداة الشرط، وجملة الشرط، وجملة الجواب)، من حيثُ أنَّ أسلوبَ الشرطِ بـ(فعل الكينونة، وحتَّى) يكونُ ترتيبُ أجزاءِ نظمه المذكورِ واجِبًا، ولا يجوزُ تغييرُه؛ لأنَّه عندَ تغييرِ ترتيبه لا يعودُ دالًّا على التعليقِ الشرطيِّ، ولا يستقيمُ معنى الجملةِ التي تكونُ عليه. فهو خاصٌّ، لا يُشابهُ أسلوبَ الشرطِ الاعتياديَّ المعروفِ الذي تتنوعُ مواضعُ أركانه (الأداة، وجملة الشرط، وجملة الجواب) بتغييرِ الترتيبِ، وعدمِ جُموده، فضلًا على تنوعِ أدواته، وأزمته أفعاله.

إنَّ التعليقَ بهذا النظم الجديد قائمٌ على الدلالة الحقيقية للشرط؛ فلا يأتي به الشرطُ المجازيُّ أو الشكليُّ، وهو أسلوبٌ شرطيُّ تكامليُّ لا يمكنُ أن يُحدَفَ من أجزائه رُكنٌ، أي لا يمكنُ الاكتفاءُ بجزءٍ منه دونَ أجزاءٍ أخرى، فيجبُ ذِكرُ الجوابِ المقدمِ المسبوقِ بـ(النفى)، أو بـ(الطلب)، ويجبُ ذِكرُ الشرطِ المؤخَّرِ المسبوقِ بـ(حتى).

يُمثِّلُ هذا البحثُ استنتاجاً جديداً لم يتوصَّلْ إليه بالتفصيلِ المعروضِ له فيه؛ لذا إنه يأتي بإثراءٍ معرفيٍّ سيقيدُ منه الدارسون والباحثون في لغة القرآن، وفي إعجازه الأسلوبية الدلالية.

الكلمات المفتاحية: التعليق الشرطي / أسلوب الشرط / التعبير القرآني / لغة القرآن / النحو القرآني / دراسة تحليلية / أنماط الشرط / الإعجاز البياني / التركيب الشرطي / نظم القرآن / مركب النفي وفعل الكينونة / الإثبات وحتى.

ميدان البحث: لغة القرآن / والنحو القرآني / والدلالة القرآنية / والنحو العربي / وأساليب التعبير القرآني / والبيان القرآني.

الأقسام المستفيدة: اللغة العربية / علوم القرآن / التفسير / لغة القرآن / الفكر والعقيدة.

مقدمة:

أما قَبْلُ فَحَمَدُ اللَّهِ تَعَالَى، وَنَشْكُرُ لَهُ أَنْ جَعَلَنَا مَمَّنْ تَطِيبُ نَفْسُهُ بِالْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ اللَّغَوِيِّ التَّحْقِيقِيِّ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، اسْتِنَادًا إِلَى قَوْلِهِ - عَزَّ مِنْ قَائِلِهِ -: **{وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ}** [القمر/1٧]، وَنَسْأَلُهُ أَنْ يُصَلِّيَ عَلَيَّ عَلَى خَيْرِ خَلْقِهِ مَدِينَةِ الْعِلْمِ، وَمُشْرِفِ الْقَلَمِ، النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ)، الَّذِي (قَرَأَ)، فَ(أَقْرَأَ)، وَعَلَى آلِهِ الْمُطَهَّرِينَ، وَصَحْبِهِ الْمُنْتَجِبِينَ.

وأما بعد:

فإنَّ الهدايةَ التوجيهيةَ المُكْتَنَزَةَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: **{لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَتْرِبٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ}** [فُصِّلَتْ/42]، وَفِي قَوْلِهِ تَعَالَى: **{أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا}** [محمد/٢٤] تجعلُ من التأملِ التحقيقيِّ فِي نَظْمِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ سَبِيلاً نَاجِعًا لاسْتِخْلَاصِ النَّتَائِجِ الَّتِي تَحْتَصِلُ لِلْبَاحِثِ وَهُوَ يُعْمَلُ نَظَرُهُ، وَيُعْمَلُ فَكْرُهُ فِي ذَلِكَ النَظْمِ الْمَبْتَدِيِّ عَلَى تَأْلُفِ الْأَصْوَاتِ؛ لِتُعْطِيَ لَفْظًا، وَعَلَى تَأْلُفِ الْأَلْفَاظِ؛ لِتُكَوِّنَ جَمَلَةً، أَوْ عِبَارَةً، أَوْ تَرْكِيبًا ضَمَّنَ وَاحِدٍ مِنْ أَسَالِيْبِ الْقَوْلِ الْمُنْتَوَعَةِ الَّتِي حَظِيَّتْ بِهَا اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ، فَانْمَازَتْ بِذَلِكَ أَنْ تَكُونَ لُغَةً بَيَانٍ وَتَبْيِينٍ.

وَعَلَى التَّحْصِيلِ الْمُتَجَدِّدِ مِنَ الْفَهْمِ الدَّلَالِيِّ لِلْبَيَانِ الْقُرْآنِيِّ عَنْ كُلِّ مَا تَأَلَّفَ مِنْ مَنْظُومَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مَسْتَوِيَّاتِهَا (الصَوْتِيَّةِ، وَالصَّرْفِيَّةِ، وَالتَّرْكِيْبِيَّةِ، وَالْمَعْنَوِيَّةِ) هُوَ الْجَنَى الدَانِي الَّذِي يَقْطَعُهُ الْمَتَأَمِّلُ الْمَدْبِّرُ آيَاتِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَنُصُوصَهُ وَجَمَلَهُ، وَمَا تَكْتَفِيهِ مِنْ نَظْمٍ يَفِيضُ بِالدَّلَالَاتِ الْإِيْحَائِيَّةِ الَّتِي تَكْشِفُ لِلنَّصِّ بَيَانًا لَا يُشَابِهُهُ بَيَانًا سَابِقًا قَدْ اسْتَنْتَجَحَ عَنِ النَّصِّ نَفْسَهُ مِنْ دَرَاْسَةِ بَاحِثٍ سَابِقٍ، وَيَلْحَقُهُ بَيَانٌ جَدِيدٌ عَنِ مَدْبِّرٍ آخَرَ يَكُونُ نَحْصِيلُهُ بَرُوءِيَّةً ثَالِثَةً تَزِيدُ عَلَى رُؤْيَيْنِ سَبِقَتَا، فَيَكُونُ النَّصُّ قَدْ أَفَاضَ عَلَى الْمَتَأَمِّلِ فِيهِ - عَنِ أَدْوَاتِ تَأْمُلِهِ - مِنَ الدَّلَالَاتِ الْإِيْحَائِيَّةِ الْمَكْتَنَزَةِ مَا لَا يَقْفُهُ عِنْدَ الْمَعْرُوفِ مِنْ لَفْظِهِ الظَّاهِرِ فَقَطْ.

وَمِنْ هَذِهِ الْحَقِيقَةِ الْمُوَكَّدَةِ فِي الْبَيَانِ الْقُرْآنِيِّ جَاءَتْ بِحَوْثُنَا السَّابِقَةُ فِي مِيْدَانِ دَرَاْسَةِ (الدَّلَالَةِ اللُّغَوِيَّةِ وَالنَّحْوِيَّةِ لِلنَّصِّ الْقُرْآنِيِّ) بِعَامَّةٍ، وَمِنْهَا بَحْثُنَا السَّابِقُ (التَّعْلِيْقُ الشَّرْطِيُّ بـ(النفى وَحْتَى)، وَبـ(الطلبِ وَحْتَى)) فِي النَّصِّ الْقُرْآنِيِّ: دَرَاْسَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ⁽¹⁾ مِنْ ذُو الصَّلَةِ الْمَوْضُوعِيَّةِ بِهَذَا الْبَحْثِ (التَّعْلِيْقُ الشَّرْطِيُّ بـ(أفعال الكينونة) الْمَرْكَبِيَّةِ وَحْتَى) فِي النَّصِّ الْقُرْآنِيِّ: دَرَاْسَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ مِنْ جِهَةِ الْفِكْرَةِ الْوَاحِدَةِ فِي فَهْمِ الدَّلَالَةِ اللُّغَوِيَّةِ الشَّرْطِيَّةِ التَّعْلِيْقِيَّةِ عَنِ (حْتَى) وَمَا يَسْبِقُهَا مِنْ نَظْمٍ قَائِمٍ عَلَى (دَلَالَةِ النَفْيِ) فِي (الْبَحْثِ الْأَوَّلِ) الْمَشَارِإِ إِلَيْهِ، وَعَلَى (دَلَالَةِ الْإِثْبَاتِ) فِي (هَذَا الْبَحْثِ). فَكُلٌّ مِنْهُمَا مَادَّةٌ مُسْتَقْلَةٌ، وَشَوَاهِدُهُ الْخَاصَّةُ بِهِ، وَتَحْلِيلُهُ اللَّازِمُ لَهُ. وَإِنْ اتَّفَقَ بِأُبُهِمَا النَّحْوِيُّ، وَهُوَ أَسْلُوبُ الشَّرْطِ.

(1) منشورٌ فِي مَجَلَّةِ جَامِعَةِ بَابِلِ لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ، الْمَجَلدِ (الرَّابِعِ وَالْعِشْرُونَ)، الْعِددِ (الثَّانِي) / 2016.

وقد عرضنا لمادة بحثنا هذا بخطّةٍ توزّعت على مقدمة، وثلاثة مباحث، ونتيجةٍ تضمّنت خلاصة البحث، مستمدّين العون من الله تعالى لخدمة كتابه الكريم. فإن أصبنا فتلك الغاية المنشودة، وإن سهّونا أو أخطأنا فليس بغريب من القاصر في (كمال المعرفة).

المبحث الأول /

في أسلوب الشرط:

من الثوابت الدلالية التي تُفهم عن أسلوب الشرط في اللغة العربية أنه يقوم على التعليق المترابط بين ثلاثة أجزاء رئيسية متواليّة تُكوّنه، هي: (أداة الشرط) التي تربط بين الجزئين الآخرين، و(الشرط) وهو المعلق عليه، و(الجواب) وهو المعلق نفسه، في التركيب الاعتيادي المعروف لأسلوب الشرط.

و(الشرط) المعلق عليه وقوع (الجواب) يكون في ميدان (الاحتمال)؛ فمتى ما وقع وتحقّق، وقع (الجواب) وتحقّق. ومتى ما امتنع، امتنع (الجواب). وهذا يجري فعلياً في (الشرط) الذي يتضمّن (تعليقاً حقيقياً)، نحو قوله تعالى: ﴿فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنُ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة/256]. ف(الاستمساك بالعروة الوثقى) - الممنوعة من الانفصام - متوقّفت تحقّقه على (الكفر بالطاغوت)، و(الإيمان بالله) معاً. إذ يُحتمل حصول هذا (الكفر)، وهذا (الإيمان) معاً؛ فيحتمل حصول هذا (الاستمساك)، من جهة. ولا يُحتمل حصولهما؛ فلا يُحتمل حصوله، من جهة أخرى.

أمّا (أسلوب الشرط) القائم على نظم لا تعليق فيه - يفهم من (عدم توقّف) وقوع الجواب، على وقوع الشرط، ويُعرف من (وقوع الجواب) من غير ما ارتباط قائم على وقوع الشرط - فهو ما سمّيناه بـ(الشرط الشكلي)، أو (الشرط المجازي). نحو قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ، وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ [القمان/12]. فالجواب (إن الله غنيّ حميد) أمر ثابت لله تعالى، لا يتوقّف حصوله على الشرط السابق عليه {مَنْ كَفَرَ}، بدليل أنّ النصّ السابق عليه - وهو قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾ - قد أكّد أنّ (الشكر) الصادر عن الإنسان لا يُغني الله تعالى شيئاً. بل يكون نافعاً للإنسان الشاكر نفسه؛ لذا إنّ (الكفر) لا يضرّ الله شيئاً. فهو الغنيّ الحميد.

وقد عرضنا لهذا التقسيم لأسلوب الشرط - لسواء مما يتصلّ بهذا الباب النحويّ - بتفصيل أكثر في بحثنا الموسوم بـ(التعليق الشرطي بـ(النفي وحتّى)، وبـ(الطلب وحتّى) في النصّ القرآني: دراسة تحليلية)⁽¹⁾. وآثرنا عدم التكرار له في هذا البحث، إلا ما يقتضيه البيان.

وتجدُر الإشارة - هنا - إلى أنّ (الشرط) أسلوب يتحصّل نظمه الدلاليّ الجمعيّ في تركيب واحد يُؤدّيه جزءه المترابطين (الشرط، والجواب)؛ بأية ما أنّ ((الفائدة لا تتمّ إلا باجتماع... الشرط والجواب))⁽²⁾. ف(الشرط من دون الجزاء، والجزاء من دون الشرط لا يُفيد)⁽³⁾.

إنّ ما مرّ يُقرّر ثابتاً في العرف اللغويّ النحويّ لأسلوب الشرط، هو أنّ (الشرط، والجواب) بواقع الجملة الواحدة⁽¹⁾. وهما ركنان أساسان يتحقّق (الجواب) منهما بتحقّق (الشرط)، بوساطة الارتباط، والربط بينهما في سياق واحد، ونظّم موحدٍ يُوكّد أنّ عبارة الشرط كلّها ((خصوصية تركيبية دلالية تتميّز بها))⁽¹⁾.

(1) يُنظر: مضمون الهامش (1) في هذا البحث.

(2) تركيب الأسلوب الشرطي في نهج البلاغة، كريم حمزة حمدي، 10. (رسالة ماجستير مخطوطة أشرف عليها د. علي عبدالفتاح) جامعة بابل / كلية التربية / 2010.

(3) المقتصد في شرح الإيضاح، عبدالقاهر الجرجاني، تخ: د. كاظم بحر المرجان 1:278.

(1) ينظر: الكتاب، سيبويه، تخ: د. عبدالسلام محمد هارون 1:259، والأصول في النحو، أبو بكر ابن سهل السراج، تخ: د. عبدالحسين الفتلي 2:158، وأسرار البلاغة، عبدالقاهر الجرجاني، تخ: هـ. رينتر 111، والبسيط في شرح الكافية، الاسترلابادي 2:647، والبرهان في علوم القرآن، الزركشي

ومن المناسب - هنا - تأكيد أن تألف أجزاء أي نظم إنما (يجري على وفق ظاهرتين تركيبيتين هما: الارتباط، والربط. والمقصود بالارتباط) نشوء علاقة نحوية سياقية وثيقة بين معنيين [من] دون واسطة لفظية. فهي أشبه بعلاقة الشيء بنفسه. والمقصود بالربط) اصطناع علاقة نحوية سياقية بين معنيين باستعمال واسطة تتمثل في أداة رابطة تدل على تلك العلاقة، أو ضمير بارز عائد. وتلجأ العربية إلى (الربط) إما لأمن اللبس في فهم الانفصال بين المعنيين، وإما لأمن اللبس في فهم الارتباط بين المعنيين. فالرابط هو الحلقة الوسطى بين (الارتباط)، و(الانفصال))⁽²⁾.

ومما يتحقق عن هذا (الربط، والارتباط) التلازمي بالتعليق الشرطي - مما لا يحصل جزء منه (وهو الجواب) إلا بحصول الجزء الأساس المتوقع عليه، وهو الشرط - ما قام عليه بحثنا هذا بالعرض والتحليل الدلالي للشواهد القرآنية ذات الصلة، وهو أسلوب التعليق الشرطي ب(أفعال الكينونة)⁽³⁾ (المركبة، و(حتى)). وهو أسلوب قوامه التعليق الشرطي الخالي من أدوات الشرط المعروفة، وله تركيبه الخاص المتحقق بأدوات، وأركان لفظية لازمة تربط بين الشرط، والجزاء.

إن أسلوب الشرط الخاص - هنا - هو قيدٌ تعقيبي احتمالي قائم على نمط رئيس واحد، هو:

(فعل الكينونة) المركب وجملته، ثم (حتى) وجملتها.

وهو أسلوب قائم على ترتيبٍ نظمي خاص واحد لا تغيير له، يباين الترتيب الشرطي التعقيبي الاعتيادي المعروف القائم على (أداة الشرط، وجملة الشرط، وجملة الجواب)، من حيث أن أسلوب الشرط ب(فعل الكينونة، وحتى) يكون ترتيب أجزاء نظمه واجباً على النحو الآتي:

الجواب المقدم: مركب (النفي وفعل الكينونة) ← الشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع).

بالتقديم الواجب للجواب المقترن ب(النفي) اللازم معه على الشرط المقترن - لزوماً - ب(حتى) الغائبة، وهو مؤخر وجوباً. وليس على الترتيب الذي تقوم عليه الجملة الشرطية ذات الأداة الرابطة من مجيء:

(أداة الشرط) ← (الشرط) ← (الجواب)

في صورتها ذات الترتيب الاعتيادي، علاوة على مجيئها بصورٍ أخرى بترتيبٍ آخر يقع فيه التقديم والتأخير بين أركانها الثلاثة الرئيسية (أداة الشرط)، و(جملة الشرط)، و(جملة الجواب)، أو يقع فيها (الذكر)، و(الاكتفاء)⁽⁴⁾، أو يقع فيها التلاقي مع (القسم وجوابه) بحسب الضوابط النحوية المنظمة هذا التلاقي في سياق استعمال واحد.

إن وجوب تقديم الجواب على الشرط في مستوى النظم المعروف له في هذا البحث متحصلاً من استقامة المعنى بهذا الترتيب، ولا يصح - دلاليًا - الترتيب المبدوء بالشرط المتلوّ بالجواب.

وللتوضيح اللازم لهذا الترتيب الواجب نعروض للمثال التعليمي الآتي:

نقول: (ما يزال العدو قوياً حتى يشهد وحدتنا). فالجواب المقدم (ما يزال العدو قوياً) لازم تقديمه على الشرط المؤخر (حتى يشهد وحدتنا). وباستبدال الفعل المثبت (يبقى) بفعل الكينونة المركب (ما يزال) يكون النظم (يبقى العدو قوياً حتى يشهد

351:2، والأشباه والنظائر، السيوطي، تح: د. فايز ترحيني 300:2، والبحث النحوي عند الأصوليين، مصطفى جمال الدين 257، وجملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب، د. مازن الوعر 15، والشرط في القرآن، عبدالعزيز علي صالح المعبيد 59 (رسالة ماجستير)، وتطور دراسة الجملة العربية بين النحويين والأصوليين، د. صالح الظالمي 221.

(1) البحث الدلالي عند المفسرين، د. زينب عبدالحسين السلطاني 353. ويُنظر: الدلالة في النحو العربي، د. كريم حسين ناصح.

(2) نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، د. مصطفى حميدة 1. الصواب (يجري على وفق).

(3) ينظر في دلالة (كان وأخواتها) وتسميتها: في النحو العربي: نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي 176-184.

(4) يُنظر - لاستبيان مصطلح (الاكتفاء) في النحو القرآني -: دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية: دراسة نقدية للحذف والتقدير، د. علي عبدالفتاح (المقدمة).

وحدثنا). أمّا دلالتُهُ الشرطيةُ فهي: (يزالُ العدوُّ قوياً إنَّ يَشْهَدُ وحدثنا)، أو (لا يبقى العدوُّ قوياً إنَّ يَشْهَدُ وحدثنا)، أو (لا يكونُ العدوُّ قوياً إنَّ يَشْهَدُ وحدثنا).

ولا يصحُّ أن يَكُونَ الترتيبُ بمستوى ترتيبِ الشرطِ الاعتياديِّ المعروفِ، نحو (إنَّ توحَّدنا ضَعُفَ عدوُّنا). بذكر الشرطِ يتلوه الجوابُ، وهما مرتبطانِ بأداة الشرطِ (إنَّ) السابقةَ عليهما كليهما. فلا يصحُّ أن يكونَ المثالُ المذكورُ بهذا الترتيبِ: (حتَّى يَشْهَدَ العدوُّ وحدثنا ما يَزَالُ قوياً)؛ لأنَّهُ مثالٌ بلا معنى مستقيم.

إنَّ أسلوبَ الشرطِ ب(فعلِ الكينونةِ المركَّبِ، وحتَّى) لا يجتمعُ ب(القَسَمِ) بحسبِ الشواهدِ القرآنيةِ المعروضةِ لها هنا، ويكتفى فيه عن (أداة الشرطِ). فالتركيبُ الدالُّ على (الإثباتِ) الحاصلُ عن (نفيِ النفي) من (فعلِ الكينونةِ المركَّبِ) وما بعده مما يتصلُّ به (وهو الجوابُ) دلالياً، و(حتَّى) و(الفعلُ المضارعُ) الذي بعدها (وهو الشرطُ) دلالياً يلزمُ ذكرهما، ويستحيلُ التعليقُ بغيرِ أحدهما، أو بغيرهما في أسلوبِ الشرطِ الخاصِّ هنا.

ول(حتَّى) في هذا الأسلوبِ التعليقيِّ وظيفةٌ الموجِّهةُ الرئيسِ لدلالةِ الشرطِ ارتباطاً بدلالةِ (نفيِ النفي) أو (الإثباتِ) المتحصِّلِ عليه من (فعلِ الكينونةِ المركَّبِ) الواردِ أولاً.

المبحثُ الثاني /

في دلالةِ فعلِ الكينونةِ المركَّبِ:

إنَّ ترصينَ البحثِ العلميِّ يستدعي - بإيجازٍ وافٍ - ذكرَ ما يلزمُ له، وإنَّ كانَ هذا اللزُّمُ من البدهياتِ التي أفاضت بذكرها مظانُّ الدراساتِ النحويةِ.

ومن هذا الميدانِ تبيينُ دلالةِ الفعلِ (ما زال) - أو (لا يزال) - الواردِ رُكنًا رئيسًا في أسلوبِ الشرطِ الخاصِّ هنا، إذ جاء في (4) أربعةَ مواضعٍ له في النصِّ القرآني، وبدلالتهِ تُقرأُ دلالةُ الفعلِ (ما برح) المركَّبِ الآخرِ الموافقِ له في المعنى، إذ جاء في (3) ثلاثةَ مواضعٍ لهذا الأسلوبِ في النصِّ القرآني.

إنَّ الفعلَ (لا يزال) مؤلَّفٌ من حرفِ النفي (لا)، والفعلِ (يزال). وهذا الفعلُ بمعنى (ما كان)، أو (ما دام). فهو يدلُّ على النفيِ ضمناً. فإذا دخلت عليه كلمةُ النفي نفت دلالاته ليتحوَّلَ المعنى المركَّبُ منهما إلى الإيجابِ، أو الإثباتِ، فيصيرُ (ما زال) بمعنى (كان)، أو (دام)، أو (بقي)⁽¹⁾، دالاً ((على الكينونةِ المستمرة))⁽²⁾.

قال ابنُ السِّراجِ: ((وإنما صار النفيُّ في معنى الإيجابِ من أجل أنَّ قولهم: (زال) بغيرِ ذِكرِ (ما) في معنى النفي؛ لأنَّك تُريدُ عَدَمَ الحَبْرِ. فكأنَّكَ لو قُلْتَ: (زالَ زيدٌ قائماً) لكانَ المعنى (زالَ قيامُهُ). فهو ضدُّ (كانَ زيدٌ قائماً). و(كانَ وأخواتها) إنما الفائدةُ في أخبارها، والإيجابُ والنفيُّ يقع على الأخبارِ. فلما كانَ (زال) بمعنى (ما كان)، ثم أُدخلتْ (ما) صارَ إيجاباً؛ لأنَّ نفيِ النفيِ إيجابٌ))⁽³⁾.

وقال أبو هلالِ العسكريُّ عن الفعلِ (لم يزل): ((لم) حرفُ نفيٍّ و(زال) فعلٌ نفيٍّ. ومعناه ضدُّ (دام). فلما دخلت عليه [لم] صارَ معناه (دام). فقولك: (لم يزلَ موجوداً) بمعنى قولك: (دامَ موجوداً)؛ لأنَّ نفيِ النفيِ إيجابٌ))⁽¹⁾.

(1) يُنظر: العين، الخليل الفراهيدي، تح: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي (زَيْل)، والأصول في النحو 2:184، والخصائص، ابن جني، تح: محمد علي النجار 3:284، والمحيط في اللغة، صاحب بن عبَّاد، تح: محمد حسن آل ياسين (نَزْو)، والنحو الوافي، د. عباس حسن 1:360.

(2) في النحو العربي: نقد وتوجيه 180.

(3) الأصول في النحو 2:184. ويُنظر: الخصائص 3:241، والإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، كمال الدين أبو البركات الأنباري، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد 1:156، والنحو الوافي 1:360.

(1) الفروق في اللغة، تح: عادل نويهض 413. ويُنظر: درة الغواص في أوام الخواص، القاسم بن علي الحريري 23، وحاشية الصبَّان على شرح الأشموني، محمد بن علي الصبَّان 1:477.

المبحث الثالث /

صَوْرُ الاستعمالِ القرآنيِّ لأسلوبِ الشرطِ بِنَمَطِ (فِعْلِ الكَيْنُونَةِ المَرْكَبِ) و(حتى):

سنعرضُ لها - بتوفيقِ الله - بحسبِ عددِ ورودِ نظمها في السورِ والآياتِ القرآنيةِ على النحو الآتي:

1- الجوابُ المقدمُّ (لا وفعل الكينونة المركب/ مضارع) ← حتى ← فعل الشرط (مضارع):

ورد هذا التركيبُ الشرطيُّ في (4) أربعة مواضع في القرآن الكريم، بأفعال الكينونة، المعروفةِ بـ(الأفعالِ الناقصة)، هي:

قوله تعالى: {وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا} [البقرة/217].

يُطالِعْنَا في هذا النصِّ الكريمِ تعليقَ شرطيٍّ تحصلُ عن ارتباطِ الجوابِ المقدمِّ وجوبًا {لَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ} - المؤلفِ فعلُهُ من تلازميةِ ((لا) النافية، والفعلِ ((يزالون)) المتضمنِ النفيِّ - بالشرطِ المؤخَّرِ وجوبًا {حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا} المؤلفِ من تلازميةِ ((حتى))، وفعلِ الشرطِ ((يَرُدُّوكُمْ)). وهو الارتباطُ التعليقيُّ المقروءُ عن البنيةِ العميقةِ دلاليًّا بما نصُّه:

- (يزالون يُقاتلونكم إن رُدوكم عن دينكم)، أو:

- (يزالون يُقاتلونكم إن يَرُدُّوكُمْ عن دينكم)، بمعنى (لا يبقون يُقاتلونكم إن رُدُّوكُمْ عن دينكم)، أو (لا يبقون يُقاتلونكم إن

يَرُدُّوكُمْ عن دينكم)، أو (إن يَرُدُّوكُمْ عن دينكم لا يبقوا يُقاتلونكم)، بحسبِ (النفي) الدلاليِّ المتحصَّلِ عليه من

(الإيجاب) الناشئ عن تلازميةِ ((النفي) و(يزالون)). والله أعلم.

وقوله تعالى: {وَلَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا تُصِيبُهُمْ بِمَا صَنَعُوا قَارِعَةٌ أَوْ تَحُلُّ قَرِيبًا مِّن دَارِهِمْ حَتَّى يَأْتِيَ وَعْدُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا

يُخْلِفُ الْمِيعَادَ} [الرعد/31].

انتظم هذا النصُّ الكريمُ أسلوبًا شرطيًّا ناتجًا عن تعلقِ وقوعِ الجوابِ المقدمِّ وجوبًا {لَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا تُصِيبُهُمْ بِمَا صَنَعُوا قَارِعَةٌ أَوْ تَحُلُّ قَرِيبًا مِّن دَارِهِمْ} - ذي فعلِ الكينونةِ الخاصِّ (يزال) المتضمنِ معنى النفي، وهو مسبوقةٌ بحرفِ النفي ((لا) اللزامة له قبله - على وقوعِ الشرطِ المؤخَّرِ وجوبًا {حَتَّى يَأْتِيَ وَعْدُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَخْلِفُ الْمِيعَادَ} المسبوقةِ فعلُهُ (يأتي) بـ(حتى) اللزامة له قبله في هذا النظم.

ومنه نقرأ أنَّ المعنى المفهوم من دلاليته العميقة هو:

- (يزال الذين كفروا تُصيبهم بما صنعوا قارعةً أو تحلُّ قريبًا من دارهم إن أتى وعدُّ الله)، أو:

- (يزال الذين كفروا تُصيبهم بما صنعوا قارعةً أو تحلُّ قريبًا من دارهم إن يأتِ وعدُّ الله)، أو:

- (إن يأتِ وعدُّ الله يزل الذين كفروا تُصيبهم بما صنعوا قارعةً أو تحلُّ قريبًا من دارهم)، بمعنى (لا يبقى الذين كفروا

تُصيبهم بما صنعوا قارعةً أو تحلُّ قريبًا من دارهم إن يأتِ وعدُّ الله)، أو (لا يكون الذين كفروا تُصيبهم بما صنعوا

قارعةً أو تحلُّ قريبًا من دارهم إن يأتِ وعدُّ الله). والله أعلم.

وقوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقْبًا} [الكهف/60]، الذي انتظم

الجوابِ المقدمِّ وجوبًا {لَا أَبْرَحُ} - المسبوقةِ فعلُهُ بـ(لا) النافيةِ اللزامةِ معه - والشرطِ المؤخَّرِ وجوبًا {حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ

أَمْضِيَ حُقْبًا} المسبوقةِ فعلُهُ بـ(حتى) اللزامةِ معه.

وهذا هو الجوازُ المعروفُ الذي جرى بين النبيِّ موسى (عليه السلام) وفتاه يوشع بن نون (عليه السلام) المخصص

للحديثِ عن السعيِّ الجادِّ للقاءِ بالعبدِ الصالحِ الخضرِ (عليه السلام). وبه أفصح النبيِّ موسى (عليه السلام) عن نيتهِ ((سأظلُّ

أسيرٌ حتى أبلغَ مُلْتَقَى البحرَيْنِ، أو أسيرٌ زمانًا طويلًا حتى ألتقي به))⁽¹⁾. وهو ما يظهرُ عنه أنَّ ((الفعلِ المنفيِّ قد عُيِّي بغائبتين

(1) تفسير آيات الأحكام، د. مناع بن خليل الفطان 380.

مكانًا وزمانًا؛ فلا بدّ من حصولهما معًا نحو: (لأسيرنَّ إلى بيتك إلى الظُّهرِ)، فلا بدّ من حصول الغابتين⁽¹⁾. وذهب الأخفش إلى أنّ (لا أبرحُ) هنا بمعنى ((لا أزال))⁽²⁾، وفسّر ابن كثير هذا المقطع بقوله: ((أي: لا أزال سائرًا حتّى أبلغ هذا المكان الذي فيه مَجْمَعُ البحرين))⁽³⁾.

في ظلال ما عُرض له من دلالة (لا يزال)، وتحليل تركيبها، وارتباطها مع (حتّى) في النصّ المماثل السابق نقرأ عن هذا النصّ الدلالة العميقة التي ينتظمها:

- (أبرحُ إن أبلغُ مجمعَ البحرين)، أي (لا أبقى)، أو:

- (إن أبلغُ مجمعَ البحرين أبرحُ السير)، أو:

- (إن بلغتُ مجمعَ البحرين برحْتُ السير)، أي: إن تحققت غايةَ سيري لم أبقَ سائرًا. والله أعلم.

وتجدُر الإشارةُ إلى أنّ ((معنى (لا أبرحُ) هنا [هو] (لا أزال)؛ لأنّ حقيقةَ (لا أبرحُ) تقتضي الإقامةَ في الموضع. وكان موسى [عليه السلام] حين قالها على سفر، لا يريدُ إقامةً))⁽⁴⁾. وقيل: إنّ معنى (لا أبرحُ) هنا هو ((لا أنتهي))⁽⁵⁾. أي: أنتهي عن السير إن بلغتُ مجمعَ البحرين). والله أعلم.

والخلاصة أنّ المعنى المقروء عن هذا النظم قد تضمن الاستمرارية في دلالة الفعل الإيجابية مع (حتى) بسبب (نفي النفي)، كون الفعل (أبرح) يدلّ على النفي ضمناً، فلما سبق بـ(نفي) تحقق الإيجاب والإثبات بدلالة الاستمرارية، ثم يتحوّل إلى النفي بمضمون عميق عند قراءته الاستنباطية بدلالة التعليق الشرطي بمعنى (لا أبقى)، أو (لا أكون). والله أعلم.

وقوله تعالى: {وَلَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي مِرْيَةٍ مِّنْهُ حَتَّى تَأْتِيَهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً أَوْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ يَوْمَ عَقِيمٍ} [الحج/ ٥٥].

إنّ الضمير (الماء) الوارد في قوله تعالى: {فِي مِرْيَةٍ مِّنْهُ} كناية عن (القرآن الكريم). ويُطالعنا في النصّ الكريم شرطُ ترابطيٍّ - مُنتظمٌ من الجوابِ المقدمِ وجوباً {لَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي مِرْيَةٍ مِّنْهُ} - المسبوقِ فعله بـ(لا) النافية اللازمة تركباً معه في (لا يزال)؛ لارتباطهما معاً بيانياً، كما مرّ - ومن الشرطِ المؤخّرِ وجوباً {حَتَّى تَأْتِيَهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً أَوْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ يَوْمَ عَقِيمٍ} المسبوقِ فعله (تأتيهم) بـ(حتّى) اللازمة معه.

وعنه نقرأ دلالةً تعبيريةً عميقةً هي:

- (يزالُ الذين كفروا في مِرْيَةٍ من القرآن الكريم إن تأتيهم الساعةُ بغتةً، أو إن يأتيهم عذابٌ يومِ عقيم). بمعنى (لا يبقى/ لا

يكونُ الذين كفروا في مِرْيَةٍ من القرآن الكريم إن تأتيهم الساعةُ بغتةً، أو إن يأتيهم عذابٌ يومِ عقيم)، أو:

- (إن تأتيهم الساعةُ بغتةً، أو إن يأتيهم عذابٌ يومِ عقيم، تزلُ مريثهم) أي (لا تنق/ لا تُكُنْ)، أو:

- (إن أتت الذين كفروا الساعةُ بغتةً، أو إن أتاهم عذابٌ يومِ عقيم، زالت مريثهم)، أي (ما بقيت/ ما كانت). والله أعلم.

2- الجوابُ المقدمُ (لن وفعل الكينونة المركب/ مضارع) ← ← حَتَّى ← ← فعلُ الشرطِ (مضارع):

ورد هذا التركيبُ الشرطيُّ في (موضعين) اثنين في القرآن الكريم، هما قوله تعالى: {فَلَمَّا اسْتِأْذَنُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا، قَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ آبَاءَكُمْ قَدْ أَخَذَ عَلَيْكُمْ مَوْثِقًا مِنَ اللَّهِ وَمِنْ قَبْلُ مَا فَرَطْتُمْ فِي يُوسُفَ فَلَنْ أَبْرَحَ الْأَرْضَ حَتَّى يَأْذَنَ لِي أَبِي أَوْ يَحْكُمَ اللَّهُ لِي، وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ} [يوسف/ ٨٠].

بالنظر التحليلي إلى قوله تعالى: {فَلَنْ أَبْرَحَ الْأَرْضَ حَتَّى يَأْذَنَ لِي أَبِي أَوْ يَحْكُمَ اللَّهُ لِي} نجدُ أنّه ضمَّ جواباً مقدّماً هو {فَلَنْ أَبْرَحَ الْأَرْضَ}، معلقاً على شرطٍ مؤخّرٍ وجوباً هو {حَتَّى يَأْذَنَ لِي أَبِي أَوْ يَحْكُمَ اللَّهُ لِي}. وقد جاء فعلُ الجوابِ المقدمِ

(1) اللباب في علم الكتاب (تفسير اللباب)، أبو حفص عمر بن علي بن عادل، تج: عادل أحمد وعلي معوض 487:10.

(2) معاني القرآن تج: ابراهيم شمس الدين 2:79.

(3) تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير) 5:173.

(4) التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزري، ضبط وتصحيح: محمد سالم هاشم 142.

(5) جامع البيان عن وجوه تأويل أي القرآن (تفسير الطبري)، تج: محمود محمد شاكر 18:55.

وجوباً (أبرح) مسبوقةً بأداة النفي (لن)، مُعلِّقاً وقوعه وتحققه العملي على وقوع فعل الشرط المؤخَّر وجوباً (يأذن) - هو وما عطفَ عليه تلازماً تعاقبياً (أو يحكم الله لي) - المسبوق بـ(حتى) اللازمة له لهذا التعليق.

ونجد أن الدلالة العميقة التي نفهمها - بهذا التحليل - عن هذا النص هي:

- (أبرح الأرض إن يأذن لي/ إن أذن لي أبي، أو يحكم الله/ حكم الله لي)، أي (لا أبقى/ لا أكون في المكان الذي أنا فيه إن أذن لي أبي)، أو:
- (إن يأذن لي أبي، أو يحكم الله لي أبرح الأرض)، أو:
- (إن أذن لي أبي، أو حكم الله لي برحت الأرض). والله أعلم.

وهذا حديث جاري صادر عن أكبر إخوة النبي يوسف (عليه السلام) وهو يستشعر الحرج من تفریطه - بعد يوسف (عليه السلام) - بأخيه (بنيامين) على الرغم من الموثق العهدي الذي قدمه هو نفسه وإخوته إلى أبيهم النبي يعقوب (عليه السلام)، مفاده أن لن أفرق مكاني الذي أنا ماكث فيه حتى أحصل على إذن أبي من موافقته ورضاه. وهذا لن يحصل إلا عن قناعته بصدق حديثنا من أن (بنيامين) قد احتجز في مصر بعد إدانته بحادثة (صواع الملك)، أو حتى يتأكد لي - عن هذا التصديق - حكم الله الذي يثبت لي صحة قولي، وسلامة موقفي⁽¹⁾.

إذاً، يتحصّل لنا أن الإيجاب المتحقق من تلازم (لن أبرح) بالنظم النصي الظاهر يُقرأ بالنفي في المنظور التعليقي الشرطي بالدلالة العميقة له هنا.

وقوله تعالى: {قَالُوا لَنْ نَبْرَحَ عَلَيْهِ عَاكِفِينَ حَتَّى يَرْجِعَ إِلَيْنَا مُوسَى} [طه/91]، الذي تألّف من الجواب المقدّم وجوباً **{لَنْ نَبْرَحَ عَلَيْهِ عَاكِفِينَ}** - ذي الفعل المركّب من تلازمية حرف النفي (لن) والفعل المنفي ضمناً (نبرح) - والشرط المؤخَّر وجوباً **{حَتَّى يَرْجِعَ إِلَيْنَا مُوسَى}** ذي الفعل المضارع المسبوق بـ(حتى) اللازمة له هنا.

وعن هذا النظم الظاهر للنص نقرأ الدلالة العميقة له بما يفيد التعليق الشرطي من تحوّل (الإيجاب) المتحصّل فيه عن (نفي النفي) بالاستمرارية إلى (النفي) بما مضمونه: (نبرح عليه عاكفين إن رجّع إلينا موسى)، أو (نبرح عليه عاكفين إن يرجع إلينا موسى)، أي: (لا نبقي عليه عاكفين إن رجّع إلينا موسى)، أو (لن نبقي عليه عاكفين إن رجّع إلينا موسى)، أو (لا نكون عليه عاكفين إن رجّع إلينا موسى). والله أعلم.

3- الجواب المقدّم (ما وفعل الكينونة المركّب/ ماضٍ) ← حتى ← الشرط المؤخَّر (مضارع):

ورد هذا التركيب في القرآن الكريم في موضع (واحد) فقط في القرآن الكريم هو قوله تعالى: **{قَالُوا يَا وَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ، فَمَا زَالَتْ تِلْكَ دَعْوَاهُمْ حَتَّى جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَامِدِينَ}** [الأنبياء/14-15].

نستجلي عن هذا النصّ الكريم تركيباً تعليقياً تألّف من الجواب المقدّم وجوباً **{مَا زَالَتْ تِلْكَ دَعْوَاهُمْ}** - المسبوق فعله (زال) بأداة النفي (ما) اللازمة تركباً معه - ومن الشرط المؤخَّر وجوباً **{حَتَّى جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَامِدِينَ}** - المسبوق فعله بـ(حتى) اللازمة معه في هذا النظم - وبموجب دلالة (ما زال) العامة في التعبير، والخاصة في هذا الأسلوب، وبموجب دلالة التعليق الرابطة بين جزئي هذا التركيب الشرطي يبيّن لنا المعنى بأنه:

- (زالت تلك دعواهم إن جعلناهم حصيداً خامدين)، أي (ما بقيت/ ما كانت تلك دعواهم إن جعلناهم حصيداً خامدين)، أو:

(1) يُنظر: مُعطيات التوكيد الدلالية: دراسة تحليلية في سورة يوسف (عليه السلام)، د. علي عبدالفتاح 97-99.

- (إن جعلناهم حصيداً خامدين زالت تلك دعواهم). والله أعلم. والدعوى هنا هي قول: (يا ويلنا) لقوم قصم الله قريتهم نتيجة تماديهم في العي والظلم⁽¹⁾.

مما جرى تبيينه تحليلياً لأسلوب الشرط - هنا - في ضوء النصوص السبعة المعروض لها في هذا البحث يمكننا أن نعقد موازنة بين تركيبين اثنين لهذا الأسلوب الشرطي الخاص، وهما:

أ- الجواب المقدم (النفي والفعل) ← الشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع)

ب- الجواب المقدم (فعل الكينونة المركب) ← الشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع)

فالتركيب الأول هو ما جرى تبيينه في بحثنا الموسوم بـ(التعليق الشرطي بـ(النفي وحتى))، وبـ(الطلب وحتى) في النص القرآني: (دراسة تحليلية)⁽²⁾، ومن أمثلته التي بيناها - هناك - بالتحليل الدلالي قوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ} [الرعد/11]، إذ جاء التعليق الشرطي الترابطي فيه مؤلفاً من الجواب المقدم وجواباً {لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ} - المسبوق فعله (يُغَيِّرُ) بـ(لا) النافية اللازمة لهذا التعليق - ومن الشرط المؤخر وجواباً {حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ} المسبوق فعله (يُغَيِّرُوا) بـ(حتى) الغائبة اللازمة في هذا النظم الخاص؛ فكشف لنا عن دلالة عميقة ينتظمها ما نصه: (يُغَيِّرُ اللَّهُ مَا بِقَوْمٍ إِنْ يُغَيِّرُوا / إِنْ غَيَّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ)، أو (إِنْ يُغَيِّرُ قَوْمٌ مَا بِأَنْفُسِهِمْ يُغَيِّرُ اللَّهُ مَا بِهِمْ). والله أعلم.

فهو - كما بان - قائم على معنى النفي السابق الفعل، وهو نفي لازم للدلالة المفضية إلى هذا المعنى، بتلازمية (حتى والفعل المضارع) وروداً بعد تلازمية (النفي والفعل) التي يظهر عنها نفي مضمون الجملة التي وقعت جواباً، فتعلق وقوعها على وقوع الشرط اللاحق. أي أن ما يُفصح عنه هذا الجواب هو نفي الحدّ لا غير. وهذا النفي هو الأساس في التعليق الشرطي.

أما التركيب الآخر - وهو ما خصصنا به هذا البحث للعرض له - فهو ما يقوم على أساس معنى (الاستمرارية) المتحصّل من ارتباط (النفي) و(فعل الكينونة النافي بدلالته)، من مجموع (النفي، والنفي) الذي يؤدي إلى الإثبات.

إذ، ليس للنفي الخالص المفاد عن أداة النفي، أو حرف النفي - الداخل على الفعل الواقع جواباً في هذا الأسلوب الشرطي - وحده أثر دلالي في معنى التعليق الشرطي، كما تحقق في نظم التركيب الأول، بحسب تحليل الشاهد القرآني الممثل به له. بل لأداة النفي، ولفعل النفي الضمني، نحو (ما زال) - مثلاً - هذا الأثر الدلالي المفصّح عن معنى التعليق الشرطي. أي أن نسخ معنى النفي في الفعل (زال) بحرف النفي (ما)، وتحوّل المعنى الاتحادي إلى (الإثبات) - وهو تحقق (الاستمرارية) - هو الأساس الذي تألف عليه تحصيل التعليق الشرطي من (ما زال وحتى)، أو من (فعل الكينونة المركب الدال على الاستمرارية وحتى).

ومن هذه الموازنة عن تحليل التركيبين، وتبيين دلالة نصوص كل منهما يتضح لنا أن قراءة التعليق الشرطي في التركيب الأول - القائم على (الجواب المقدم (النفي والفعل العام) فالشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع)) - متأنية من معنى الإيجاب الذي يفهم به الجواب، نحو (إِنْ يُغَيِّرُ قَوْمٌ مَا بِأَنْفُسِهِمْ يُغَيِّرُ اللَّهُ مَا بِهِمْ) المقروء عن قوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ} [الرعد/11]، أي أن نفي مضمون فعل الجواب (يُغَيِّرُ) بـ(لا) السابق فعل الشرط (يُغَيِّرُوا) هو الذي مكّن لدلالة التعليق أن تُقرأ عن هذا النظم بالتركيب مع (حتى).

(1) يُنظر: مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي، تح: لجنة من العلماء والمحققين 7: 65-66، والأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي 10: 132، وإرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم (تفسير أبي السعود) 4: 406، وفتح القدير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني 46:5.

(2) ينظر: مضمون الهامش (1) في هذا البحث.

أما قراءة التعليق الشرطي في التركيب الثاني - القائم على (الجواب المقدم (النفى وفعل الكينونة الخاص) فالشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع)) - فمتأنيّة من معنى النفي الذي يفهم به الجواب، نحو (لا يبقى الذين كفروا في مريّة من القرآن الكريم إن تأتيهم الساعة بغتة، أو إن يأتيهم عذاب يوم عقيم)، أو (لا يكون الذين كفروا في مريّة من القرآن الكريم إن تأتيهم الساعة بغتة، أو إن يأتيهم عذاب يوم عقيم)، وهو المعنى المقروء عن قوله تعالى: **{وَلَا يَزَالُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي مَرِيَّةٍ مِنْهُ حَتَّى تَأْتِيَهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً أَوْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ يَوْمٍ عَقِيمٍ}** [الحج/ ٥٥]، كما مرّ بيانه. والله أعلم.

وبكلمة أوفى: يكون التعليق الشرطي ب(النفي وحتى) في تركيب الجواب ذي الفعل العام قائماً على قراءة الإيجاب ب(يفعل إن يفعل) من (لا يفعل حتى يفعل)، ومثاله بقراءة الإيجاب قولنا: (تتهضض الأمم إن وقّرت علماءها)، من (لا تتهضض الأمم حتى توقّرت علماءها).

ويكون التعليق الشرطي ب(الإيجاب وحتى) في تركيب الجواب ذي فعل الكينونة الخاص قائماً على قراءة النفي ب(لا يفعل إن يفعل) من (لا يفعل حتى يفعل)، ومثاله بقراءة النفي قولنا: (لا يبقى الجو صحوًا إن تلبّدت السماء بالغيوم)، أو (لا يكون الجو صحوًا إن تتلبّدت السماء بالغيوم) من (لا يزال الجو صحوًا حتى تتلبّدت السماء بالغيوم).

وهو ما يمكن توضيحه بالمخطط الآتي:



نتيجة:

عن مسيرة التدبر المتصل بالمعرفة القرآنية الممكنة نستخلص مما مرّ من شواهد عرض لها بالتليل الدلالي الوافي أنّ التعليق القائم بين ركنين لغويين رئيسيين برابط لفظي في أسلوب الشرط قد تحصل عقده في نظم لا يقوم على (أداة الشرط) المعروفة (إن)، أو إحدى أخواتها الحرفية، أو الاسمية، ولا على ما تربطه هذه الأداة من صلة بين (جملة الشرط) المقدمة، و(جملة الجواب) المؤخّرة - في التركيب الاعتياديّ الغالب لأسلوب الشرط هذا، بتنوع أنماطه، وتعدّد صور النمط الواحد منها - سواءً أكان هذا التعليق (حقيقياً) كقوله تعالى: **{فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنَ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ}** [البقرة/256]، أم (شكلياً) كقوله تعالى: **{وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ}** [لقمان/12]، بحسب ما أتمنا ذكره من شواهد استدلالية في أول هذا البحث.

بل يقوم على أساس الارتباط التعلقي الشرطي القائم بين رُكنين رئيسين هما (جملة الشرط)، و(جملة الجواب)، يعقد بينهما برباط التعليق الشرطي هذا أداتان مُتحدّتا النظم هما: (مركب النفي وفعل الكينونة) الدال على (الاثبات)، أو (الإيجاب) الناشئ عن (نفي النفي)، و(حتى) الغائبة. ولهذا النظم الخاص نمط تركيبى واحد هو:

الجواب المقدم: مركب (النفي وفعل الكينونة) ← الشرط المؤخر (حتى والفعل المضارع).

أي أنه قائم على مجيء الجواب مؤلفاً من (فعل الكينونة) المركب وجملة، ومن (حتى) وجملة. فهو - إذا - يباين الترتيب الشرطي التعلقي الاعتيادي المعروف القائم على (أداة الشرط، وجملة الشرط، وجملة الجواب)، من حيث أن أسلوب الشرط (فعل الكينونة، وحتى) يكون ترتيب أجزاء نظمه المذكور واجباً، ولا يجوز تغييره؛ لأنه عند تغيير ترتيبه لا يعود دالاً على التعليق الشرطي، ولا يستقيم معنى الجملة التي تكون عليه. فهو خاص، لا يشابه أسلوب الشرط الاعتيادي المعروف الذي تتنوع مواضع أركانه (الأداة، وجملة الشرط، وجملة الجواب) بتغيير الترتيب، وعدم جموده، فضلاً على تنوع أدواته، وأزمته أفعاله.

وقد رأينا أن يُفرد لهذا النمط بحثاً مستقلاً عن بحث سابق في الباب النحوي (أسلوب الشرط) الخاص نفسه؛ لأن هذا البحث يقوم على دلالة (الإيجاب)، أو (الاثبات) الواردة أول الأسلوب التعلقي. أما ذاك البحث السابق فيقوم على دلالة (النفي) الواردة أول الأسلوب التعلقي أيضاً. وكلا النمطين يستلزم (حتى والفعل المضارع بعدها) شرطاً أساساً مؤخراً يتوقّف التعليق الحقيقي عليه.

وفي ظلّ الشواهد المستقرة في القرآن الكريم لهذا الأسلوب القائم على (فعل الكينونة المركب)، تحصل لنا أنه يرد في سياق الفعلين: (ما زال)، و(ما برح) فقط، بصيغتي: (الماضي)، و(المضارع) لكل منهما، وأن مواضع وروده قليلة جداً - فهي (7) سبعة مواضع فقط - إذا ما وُوزن بمواضع ورود النمط الآخر الخاص المناظر له المُستقصى درسه في بحثنا الموسوم بـ(التعليق الشرطي بـ(النفي وحتى))، و(الطلب وحتى) في النصّ القرآني: دراسة تحليلية المشار إليه سابقاً، إذ جاءت صور الشرط به في (49) تسعة وأربعين موضعاً في القرآن الكريم، وإذا ما وُوزن بصور أسلوب الشرط الاعتيادي المعروف التي وردت في (1379) ألف وثلاثمائة وتسعة وسبعين موضعاً في القرآن الكريم، بحسب تأكيد الباحثين اللغويين في دراساتهم التحقيقية⁽¹⁾.

مصادر البحث ومراجعته

- القرآن الكريم

1. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، محمد بن محمد العمادي أبو السعود (ت951هـ) دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ت).
2. أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) أو (474هـ)، تح: هـ.ريتير، استنبول/1954م.
3. الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، راجعة وقدم له: د. فايز ترحيني، ط1، دار الكتاب العربي - بيروت/1404هـ - 1984م.
4. الأصول في النحو، أبو بكر بن سهل السراج (ت316هـ)، تح: د. عبد الحسين الفتلي، ط3، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت/1417هـ - 1996م.

(1) يُنظر: الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية، عبدالسلام المسدي، ومحمد الهادي الطرابلسي 30-31، وفي النص القرآني وأساليب تعبيره، د. زهير غازي زاهد 168، وبحثنا المذكور المنشور في مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (الرابع والعشرون)، العدد (الثاني) / 2016.

5. الأمتل في تفسير كتاب الله المنزل، العلامة الفقيه المفسر ناصر مكارم الشيرازي، ط1، الناشر: مدرسة الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام) / 1426هـ.
6. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، كمال الدين أبو البركات الأنباري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط 4، مطبعة السعادة، مصر/1380هـ-1961م.
7. البحث الدلالي عند المفسرين، د. زينب عبدالحسين السلطاني، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان/1437هـ-2015م.
8. البحث النحوي عند الاصوليين، د. مصطفى جمال الدين (ت1996م)، دار الرشيد للنشر، بغداد/1980م.
9. البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم، نشر دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت/1391هـ - 1972م.
10. البسيط في شرح الكافية، ركن الدين الحسن بن محمد بن شرف شاه الأسترابادي، تح: حازم سليمان الحلبي، المكتبة الأدبية المختصة /1427هـ.
11. تركيب الأسلوب الشرطي في نهج البلاغة، كريم حمزة حميدي (رسالة ماجستير مخطوطة) أشرف عليها الدكتور علي عبدالفتاح، جامعة بابل - كلية التربية /2010م.
12. التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن أحمد بن جزي الكلبي أبو القاسم (ت741هـ)، ضبطه وصححه وخرَّج آياته: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت/1415هـ - 1995م.
13. تطور دراسة الجملة العربية بين النحويين والأصوليين، د. صالح الظالمي، ط2، مكتبة المواهب، النجف الأشرف/1426هـ.
14. تفسير آيات الأحكام، د. مناع بن خليل القطان (ت1420هـ)، دار المدني للطباعة والنشر/1975م.
15. تفسير القرآن العظيم، عماد الدين أبو الفداء اسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي (ت774هـ) دار الفكر، بيروت/1401هـ.
16. جامع البيان عن وجوه تأويل آي القرآن، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري (ت310هـ)، تح: محمود محمد شاكر، دار المعارف، مصر (د.ت).
17. جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في نظرية النحو العالمي لتشومسكي، د. مازن الوعر، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان ودار نوبار-القاهرة/1999م.
18. حاشية الصبآن على شرح الأشموني، محمد بن علي الصبان (ت1206هـ)، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، القاهرة (د.ت).
19. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تح: محمد علي النجار (ت1966م) ط2، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت/1372هـ-1952م.
20. درة العوَّاص في أوهام الخواص، القاسم بن علي بن محمد الحريري (ت516هـ)، ط1، مطبعة الجوائب، القسطنطينية/1299هـ.
21. دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية: دراسة نقدية للحذف والتقدير، د. علي عبدالفتاح، ط1، نشره مركز القرآن الكريم في ديوان الوقف الشيعي، بغداد/2010م.
22. الدلالة في النحو العربي، د. كريم حسين ناصح الخالدي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العدد الثامن / 1997م.

23. الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية، عبدالسلام المسدي، ومحمد الهادي الطرابلسي، الدار العربية للكتاب، تونس/1985م.
24. الشرط في القرآن الكريم، عبد العزيز على الصالح المعبيد، (رسالة ماجستير مخطوطة بإشراف الدكتور على النجدي ناصف)، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم /1369هـ.
25. العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ)، تح: د. مهدي المخزومي ود. ابراهيم السامرائي، الجمهورية العراقية/1981م.
26. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت1250هـ)، الناشر: محفوظ العلي، بيروت (د.ت.).
27. الفروق في اللغة، أبو هلال العسكري (ت395هـ)، تح: عادل نويهض، ط1، دار الآفاق الجديدة، بيروت/1393هـ-1973م.
28. في النحو العربي: نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي، المكتبة العصرية، بيروت/1964م.
29. في النص القرآني وأساليبه تعبيره، د. زهير غازي زاهد، ط1، دار صفاء- الأردن، عمان، ومؤسسة الصادق - العراق، بابل/1433هـ - 2012م.
30. الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسيبويه (ت180هـ)، تح: د. عبدالسلام محمد هارون، ط3، مطبعة المدني، مصر-1408هـ/1988م.
31. اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي (ت بعد880هـ)، تح: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت/1419هـ-1998م.
32. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (الرابع والعشرون)، العدد (الثاني) / 2016.
33. مجمع البيان في تفسير القرآن، الفضل بن الحسن الطبرسي (560هـ)، تح: لجنة من العلماء والمحققين، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت/1415هـ-1995م.
34. المحيط في اللغة، الصاحب بن عباد، تح: الشيخ محمد حسن آل ياسين، بغداد/1975م.
35. معاني القرآن، الأخفش الأوسط أبو الحسن سعيد بن مسعدة (211هـ)، تح: ابراهيم شمس الدين، ط1، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت/1423هـ-2002م.
36. معطيات التوكيد الدلالية: دراسة تحليلية في سورة يوسف (عليه السلام)، د. علي عبدالفتاح الحاج فرهود، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع - عمان، ودار الرياحين للنشر والتوزيع-بابل/ 2015م.
37. المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني، تح: د. كاظم بحر المرجان، المطبعة الوطنية، عمان/1982م.
38. النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، د. عباس حسن (ت1977م)، ط2، مطبعة دار المعارف، مصر/1964م.
39. نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، د. مصطفى حميدة، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونغمان، دار نوبار للطباعة، القاهرة/1997م.

التوافق الزوجي لمعلمات رياض الاطفال

م.د. وفاء محمد جاسم

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

Matrimony Correspondence of the Kindergarten Teachers

Lect.Dr. Wafa'a Muhamad Jasim

College of Education for Female Students/ University of Baghdad

Abstract

The true message of a woman is to take care of her family but with the increase of the demands of the modern life the women have to work to help her husband to support the family.

المخلص

ان رسالة المرأة السامية تكمن في كونها الحاضنة والمربية الطبيعية لأطفالها. تعمل على توفير المناخ النفسي الملائم لهم لكي تساعدهم في الوصول الى النضج الطبيعي، لكن مع زيادة حجم الأسرة وصعوبة الحياة وزيادة متطلباتها، اضطرت المرأة للخروج الى العمل من اجل مساعدة زوجها للوفاء بمتطلبات المنزل، وتعد معلمة الروضة احدى الأمهات العاملات التي تلعب دوراً بارزاً في مجالات التقدم والنمو للمجتمعات وذلك من خلال تهيئة الجو المناسب للأطفال في داخل وخارج غرفة الصف ومن خلال تزويدهم بمجموعة من مصادر التعلم كالوسائل التعليمية والألعاب التي تنمي لديهم التفكير، وتمثل معلمة الروضة فئة من فئات الأمهات العاملات التي عليها ان تحقق التوافق بين بيتها من ناحية وعملها من ناحية أخرى، اذ يؤكد العلماء ذوي الاختصاص في علم النفس الطفولة ان اهم شرط في اختيار معلمة الرياض ان تكون على دراية واسعة بكيفية الاهتمام والعناية بالأطفال، لذا عليها تلبية متطلبات أطفالها لتتمكن بعدها تلبية متطلبات الأطفال الآخرين.

ويعد التقارب بين الزوجين مهما جدا اذ كلما كان كبيراً زالت او انزاحت كل العقبات والحوجز والمشاكل التي تواجه الزوجين في حياتهم وعلى الأصعدة جميعها، اذ ان الزواج عندما يكون قائماً على دعائم الفهم الصحيح بين شخصين ارتضيا عن قناعه ان يكونا زوجين فانه يشد من ازر الأسرة حيث يستمد الأطفال قناعتهم عن الزواج مما يكونونه من انطباعات ميكرة مصدرها آباءهم، لذلك فان احترام معنى الزواج يستقي بالخبرة ويحتذي بالقوة وان الزواج علاقة تضفي على المجتمعات والشرائح قدسية واحتراماً ويمنح كل من الزوجين فرصة النضج والتكامل وتحقيق الذات والحفاظ على الكرامة وان شخصية الفرد الناضجة انما هي ثمرة تنشئة مستقرة أيام الطفولة في أسرة مستقرة قوامها زواج متكافئ ناجح، وهدف البحث الحالي قياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض وكذلك التعرف على الفروق في التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض تبعاً لمتغير الدخل الشهري التحصيل الدراسي وتحدد البحث الحالي بمعلمات الرياض في بغداد التابعات لمديريات التربية (الكرخ والرصافة) واختارت الباحثة بصورة قصدية (300) معلمة من معلمات الرياض بواقع (50) معلمة من كل مديرية من مديريات بغداد (الست) لتطبيق المقياس عليهن فكانت النتائج كالآتي ان معلمات الرياض تتمتع بمستوى عالٍ من التوافق الزوجي. كما تتمتع معلمات أطفال الرياض من كلا النوعين من الدخل الشهري (350-545) (546-1,90,000) بمستوى متساوي من التوافق الزوجي. في حين كان لمتغير التحصيل الدراسي الأثر الواضح في التباين بين درجات التوافق لدى معلمات الرياض مقارنة بمتغير الدخل الشهري، وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة على التأكيد على أهمية دور معلمة الروضة في تربية والعناية بالأطفال الصغار. وان تقوم إدارة الرياض بمساعدة معلمة الروضة في تحقيق التوافق ما بين عملها و المنزل، كما تقترح الباحثة اجراء دراسات لاحقة مماثلة على معلمات أطفال المرحلة الابتدائية و اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين التوافق الزوجي في عملية التكيف الاجتماعي لأطفال الرياض.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

ان رسالة المرأة السامية تكمن في كونها الحاضنة والمربية الطبيعية لاطفالها. تعمل على توفير المناخ النفسي الملائم لهم لكي تساعدهم في الوصول الى النضج الطبيعي، لكن مع زيادة حجم الاسرة وصعوبة الحياة وزيادة متطلباتها، اضطرت المرأة للخروج الى العمل من اجل مساعدة زوجها للوفاء بمتطلبات المنزل (نصار، 1993: 157) وبانشغال المرأة - الام بالعمل اصبح اطفالها يلقون رعاية واهتماماً اقل من الاطفال الذين لا تعمل امهاتهم فعمل الام غالباً ما يؤثر على مستووليها في العناية بالاطفال، فكانت المرأة العاملة عرضة للمشاكل مع العمل من ناحية ومع اسرتها من ناحية اخرى (الخولي، 1989: 93).

وتعد معلمة الروضة احدى الامهات العاملات التي تلعب دوراً بارزاً في مجالات التقدم والنمو للمجتمعات وذلك من خلال تهيئة الجو المناسب للاطفال في داخل وخارج غرفة الصف ومن خلال تزويدهم بمجموعة من مصادر التعلم كالوسائل التعليمية والالعاب التي تنمي لديهم التفكير. (مصطفى، 2001: 45)

ولكن على الرغم من دورها البارز الا انها كغيرها من الامهات تعاني من مشكلات عدة، ومن هذه المشكلات صعوبة التوافق الزوجي (نور، 2006: 41) اذ يتطلب الزواج تحقيق قدر من التوافق بين الزوجين لضمان استمراره، ولكي يبقى محافظاً على اهدافه من خلال التفاعل والتكافؤ بين الزوجين وتناثر طبيعية العلاقة الى درجة كبيرة على مدى قدرة الاشخاص على تحقيق التوافق في موضوعات البيئة الكلية للزواج والتي تتضمن التوافق بين اسرتي الزوجين والتوافق في النشاطات الاجتماعية والترفيهية وفي طبيعة العلاقة الجنسية بين الزوجين وفي مستوى الاسرة الاقتصادي والتوافق في نمو الشخصية التي يتصف بها كلا الزوجين وما ينطوي عليه من قيم واتجاهات، ومفهوم للذات وللتوافق الزوجي اهمية كبيرة في المحافظة على وحدة الاسرة وتماسكها وابعادها من خطر التفكك الاسري المتمثل بالانفصال لان التناغم والوفاق والانسجام يتوقف على عدد كبير من العوامل داخل وخارج الاسرة (سبوك، 1967: 63).

ان الاسرة هي المحيط التربوي الاساسي المسؤول عن اعداد الطفل للدخول في الحياة الاجتماعية ليكون عنصراً صالحاً فعلاً في ادامتها على اساس الصلاح والخير والبناء الفعال، والاسرة نقطة البدء التي تزاوّل انشاء وتنشئة العنصر الانساني وتؤثر في كل مراحل الحياة ايجابياً وسلبياً وهي التي تحدد مسار الانسان السلوكي، ويعد الطفل كائناً اجتماعياً منذ اول ايام حياته وهو يتأثر بمحيطه الاجتماعي، ومراحل التربية الاولى تؤثر على جميع مراحل حياته، ومرحلة الطفولة هي المرحلة التي يكتسب خلالها الانسان سلوكيات وأوضاعاً نفسية تمكنه من مواجهة الحياة بكل ابعادها (العذري، 2005: 8).

وتمثل استقرار العلاقة بين الوالدين احدى العوامل الاساسية في نمو ثقة الطفل بنفسه فالعلاقة المستقرة بين الابوين المبنية على المحبة والاحترام والتفاهم تكسب الطفل الثقة بالنفس وتجعله يشعر انه شخص مرغوب ومقبول بين افراد اسرته (رضوان، 2002: 427).

ان لكل اسرة مشكلاتها وكل يوم تواجه الكثير من الصعوبات واغلب هذه الصعوبات تنسى في غمار الحياة ولكن التوازن قد يختل احياناً، اذ تكبر المشاكل الصغيرة لتهدد وجود الاسرة فتزداد نسب الطلاق، وان الرجال والنساء يواجهون صعوبات كبيرة في القدرة على التوافق في الحياة الزوجية والاسري (فهيمي، 1976: 189)

لذا فان الام التي تزاوّل مهنة معلمة الروضة ليست بعيدة عن هذه المشكلات، اذ ان موقف الرجل منها مازال يضعها في موقف ضيق ومحصور مابين الانجاب والتربية فقط (دورين وفستجر، 1995: 46)

ان العلاقات الزوجية وتربية الاطفال تعد من اهم المعوقات الاساسية للبيئة العائلية وعدم التوافق بين الزوجين يعد السبب الاساسي في التفكك الاسري، والتفكك هذا بعد من ابرز الظروف المولدة لجنوح الابناء. (الياسين، 1981: 12)

ان الزواج يجب ان يكون مبني على شروط اساسها الحب والتفاهم والتعاون والالفه والتسامح بين الزوجين، وان اخلاص احد الطرفين او كليهما بهذه الشروط يؤدي الى تهديد هذا الزواج بالانفصال وانهاء العلاقة الزوجية بطريقة قانونية الا وهي ابغض الحلال عند الله (الطلاق). وهناك احاديث وروايات كثيرة بهذا الاتجاه كقول النبي (ص) ((ما زال جبريل يوصيني بالمرأة حتى ظننت انه لا ينبغي طلاقها الا من فاحشة مبينة)) فالزواج نعمة من الله على الانسان وتمزيق هذه العلاقة يعد كفراً بها، ومن هنا كان مكروهاً الا في حالات الضرورة واستحالة المعاشرة الزوجية مما قد ينتج عنه مساوى ومفاسد اكثر تضر بالزوجين (شعبان، 2006: 183)

ولكي يتحقق التوافق الزوجي كان على كل زوج ان يعمل على تحقيق حاجات واشباع رغبات الطرف الاخر وان يشعر بهذه المشاعر الايجابية وبانه حريص على سعادته وهنائه، حيث ان من العوامل الاساسية المؤدية الى التوافق الزوجي، او الرضا الزوجي هو معرفة كل زوج بواجباته او ادواره في الحياة الزوجية(كافي، 1999: 430)

فالمرأة العاملة بشكل عام ومعلمة الروضة بشكل خاص تشغل دورين اجتماعيين رئيسيين في ان واحد يفرضان عليها القيام بمجموعة واجبات تتطلب جهوداً مركزة واطولاً طويلاً في العمل (Kier, 1994: 18) فدورها الوظيفي المتمثل في تعليم وتربية الاطفال في رياض الاطفال ودورها المنزلي في العائلة كونها امّاً وربة بيت تتولى القيام بعدة واجبات في بيتها وعنايتها بزوجها وتحقيق جميع متطلباته النفسية والعاطفية والاجتماعية والاسرية وانجاب الاطفال، وتربيتهم تربية اجتماعية واخلاقية وتلبية جميع حاجاتهم ومتطلباتهم(معوض، 1967: 25)

وبناءً على ما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تتحدد بالإجابة على السؤال الآتي: هل عمل معلمة الروضة له علاقة بتوافقها الزوجي؟

اهمية البحث والحاجة اليه

تلعب الاسرة دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية فهي الخلية الاولى للمجتمع، وهي المجتمع الانساني الذي يمارس فيه الصغير اولى علاقاته الانسانية. (etal, Hoffman, 1988: 408)

وتتضح اهمية الاسرة اذا ما علمنا ان الرعاية التي يتلقاها الطفل اسرته في السنوات من حياته تعد العامل الرئيسي في تكوين صحته النفسية والعقلية (خليل، 200: 14). فالآباء هم الذين يحددون سلوك الابناء ويتحكمون به وكثيراً ما يضعون القيود على تصرفاتهم وعلاقاتهم مع الاخرين، كما ان الوالدين بسلوكهما في محيط الاسرة يزودان الطفل بنماذج سلوكية حية تؤثر في سلوكه في مختلف جوانب الحياة، فان اصلحت هذه النماذج تركت اثرًا حسناً على شخصية الطفل وعلى تكيفه ودعمت صحته النفسية (الهابط، 1987: 174)

ومن هنا اهتم الاسلام بالاسرة وتكوينها وحدد ما يمكن ان يحقق نجاح الاسرة وحسن تربية الاولاد وذلك منذ اختيار الزوجة حيث اكد الرسول (ص) على اختيار الشريك او الشريكة الصالحة تحسباً لتكوين الاسرة الصالحة كما اكد على مسؤولية الاسرة نحو ابنائها. فقد قال رسول الله محمد (ص) ((كلكم راعٍ وكل راعٍ مسؤول عن رعيته*)). فالامام راعٍ ومسؤول عن رعيته والزوج راعٍ على اهل بيته والمرأة راعية على بيت زوجها وولده فكلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته.

كما قال الرسول (ص) عن بيانه لاهمية دور الاسرة في تشكيل وجدان الطفل ((كل مولود يولد على الفطرة فابواه يهودانه او يصرانه او يمجسانه*)) صدق رسول الله (ص)، وهو ما نعينه بالتطبيع فالاسرة هنا تعد نموذجاً جيداً للمجتمع بشكل عام، كما تشكل الجماعة المرجعية الاولى في حياة ابنائها(الرواف، 2003: 201)

أي بمعنى ان الرجل والمرأة قد اتحدا، وقررا العيش سوياً ويطلب منهما في هذه المرحلة تقدم كل ما من شأنه ان يكون موضوع رغبة على صعيد العاطفة والحب والتألف والتقارب الفكري وتقاسم العمل والتربية المشتركة للاطفال والتمتع الجنسي، وهذه الموضوعات لا يمكن إشباعها إلا في إطار العلاقة الثنائية المنتظمة (سمعان، 1998: 10).

وما دمنا نتحدث عن الاسرة فمن المهم ان نذكر دور الام الحيوي في التأثير على نمو شخصية الطفل وتكيفه الاجتماعي، فالام تمثل محوراً خطيراً بالنسبة للنمو النفسي للطفل وخاصة خلال السنوات الاولى من حياته، وان كثيراً من اشكال الاضطراب السلوكي الذي يعاني منه الطفل يرتبط بالحرمان من الام لسبب او لآخر (الكندي، 2001: 20).

ومن الطبيعي ان سلوك الطفل يتأثر بالعلاقة الناشئة بين والديه، حيث اكدت الدراسات ان الابناء الغير متوافقين نفسياً ياتون عادة من بيوت منهاره وبيوت كان فيها الصراع مستمراً بين الابوين اكثر مما ياتون من بيوت كانت العلاقة فيها طبيعية بين الاباء، فالعلاقات السوية بين الاب والام تؤدي الى اشباع حاجة الطفل الى الامن النفسي ويؤدي ذلك الى توافقه على المستوى النفسي، اما العلاقات الاسرية السالبة فتؤدي الى تفكك الاسرة مما يخلق جوأ يؤدي الى نمو الطفل نمواً نفسياً مضطرباً غير سوي (سلمان، 1997: 544)

وتعد الام المصدر الاساسي لتحقيق التوافق داخل الاسرة، وذلك من خلال تحقيق احتياجات ومتطلبات زوجها ومن ثم القيام بالتربية والعناية باطفالها (المالكي، 2006: 14)

وتمثل معلمة الروضة فئة من فئات الأمهات العاملات التي عليها ان تحقق التوافق بين بيتها من ناحية وعملها من ناحية اخرى، اذ يؤكد العلماء ذوي الاختصاص في علم النفس الطفولة ان اهم شرط في اختيار معلمة الرياض ان تكون على دراية واسعة بكيفية الاهتمام والعناية بالاطفال، لذا عليها تلبية متطلبات اطفالها لتتمكن بعدها تلبية متطلبات الاطفال الاخرين. (Wolman، 1965: 1182)

ان من اغلب الصعوبات التي تواجهها رياض الاطفال شحة المعلمات المختصات للعمل مع الاطفال في سن ما قبل دخول المدرسة، اذ ان الغالبية العظمى من معلمات هذه المرحلة تم اعدادهن لمرحلة والابتدائية في حين ان طفل الروضة بحاجة الى معلمة مدركة لخصائص ومطالب نموه ومشكلاته السلوكية والانفعالية والاجتماعية. (Jersild، 1975: 222)

كما بحث العلماء ايضاً عن المشكلات التي تواجه معلمات الرياض داخل اسرتها، حيث اشاروا ان من اهم اسباب تفاقم تلك المشكلات لديها هو انعدام التوافق بينها وبين زوجها. (شاهين، 2001: 3)

ان التقارب بين الزوجين كلما كان كبيراً زالت او انزلحت كل العقبات والحواجز والمشاكل التي تواجه الزوجين في حياتهم وعلى الاصعدة جميعها، اذ ان الزوج عندما يكون قائماً على دعائم الفهم الصحيح بين شخصين ارتضيا عن قناعه ان يكونا زوجين فانه يشد من ازر الاسرة حيث يستمد الاطفال قناعتهم عن الزواج مما يكونونه من انطباعات مبكرة مصدرها اباؤهم، لذلك فان احترام معنى الزواج يستقي بالخبرة ويحتذي بالقودة وان الزواج علاقة تضي على المجتمعات والشرائح قدسية واحتراماً ويمنح كل من الزوجين فرصة النضج والتكامل وتحقيق الذات والحفاظ على الكرامة وان شخصية الفرد الناضجة انما هي ثمرة تنشئة مستقرة ايام الطفولة في اسرة مستقرة قوامها زواج متكافئ ناجح (الدر، 1996: 167)

ان الوظيفة الاساسية للأسرة هي توفير الامن والطمأنينة للطفل ورعايته في جو من الحنان والمحبة، اذ يعد ذلك من الشروط الاساسية التي يحتاج اليها الطفل كي يتمتع بشخصية متوازنة قادرة على الانتاج والعطاء فمن حق الطفل ان يكبر في جو مفعم بالمحبة وفي اسرة يحكم علاقاتها التفاهم والثقة، وتؤدي الاسرة وظيفة حيوية اذ تلقى الطفل العناصر الاساسية لثقافة الجماعة ولغتها وفيها وتقاليدها ومعتقداتها وما يهيئ للطفل الحياة الاجتماعية السوية ويمكنه من السلوك بطريقة متوافقة مع نفسه ومع الجماعة ومن التوافق مع الوسط الذي يعيش فيه، فالتنشئة الاجتماعية عملية تربوية تقوم على التفاعل بين الطفل والاسرة (القطار، 1992: 140)

لقد ركز ادلر على اهمية علاقة الطفل بوالديه وعلى معاملة الزوج لزوجته او معاملتهم لاولادهم في انشاء شخصية الفرد وفي توافقه مع نفسه ومع البيئة، ولقد اثبت الكثير من الدراسات ان الاستقرار العائلي هو شرط اساسي للنمو الانفعالي للطفل (الزبيدي والشمري، 1999: 82) اذ ان الطفل الذي ينشأ في وسط اسرة تسودها الخلافات والمشاحنات الزوجية تؤدي بالطفل ان يكون ذات شخصية غير مقبولة اجتماعياً فنراه يستسلم بسرعة للاحلام اليقظة والانعزال عن الاخرين. (Mekinney، 1960: 266)

ان من اسس التوافق الزوجي حرية اختيار الشريك لكلا الزوجين، حيث ان الأزواج المتوافقين يختلفون الواحد عن الاخر بقدر اختلافهم عن الأزواج الغير متوافقين وهذا يعود الى اختلاف شخصيات الأزواج ويرتبط هذا بالعمل والناحية التربوية والحالة الاجتماعية (الزبيدي والشمري، 1999: 84)

ان البحث الحالي يلقي الضوء على فئة من فئات الامهات العاملات وهي فئة (معلمات الرياض) حيث وجدت الباحثة قلة الدراسات التي تبحث المشكلات الخاصة بهذه الفئة، لذا أرتأت الباحثة دراستها وذلك لاهمية دورها في تربية والاهتمام بالأطفال ما قبل المدرسة وكذلك الكشف عن مشكلاتها التي تعاني منها والتخلص منها للحيلولة دون تفاقمها.

ثالثاً: اهداف البحث

1: قياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض

2: التعرف على الفروق في التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض تبعاً لمتغير

أ: الدخل الشهري (350 الف دينار - 525 الف دينار - 546 الف دينار - 1,90,000)

ب: التحصيل الدراسي (متوسطة - اعدادية - دورات تربوية - معهد - بكالوريوس - دبلوم عالي)

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمعلمات الرياض في بغداد التابعات لمديريات التربية (الكرخ والرصافة) للعام الدراسي (2014-

2015م)

خامساً: تحديد المصطلحات

1: التوافق الزوجي

أ: تعريف (فهيم، 1979) هي تلك العلاقة التي تتكون بين الزوجين والتي يترتب عليها ان يؤثر كل فرد في الاخر بقصد تكوين خبرات جديدة او ان هذه العلاقات بينهما تمتاز بخصائص معينة تقوم على اساس من الود والاخاء والحرية والصرحة مع الاستمرار والدوام (فهيم، 1979: 23).

ب: تعريف (النكريتي، 1989) هو شعور الزوج او الزوجة بالارتياح والاطمئنان والحب المتبادل مع شريك حياته وان تكون حياة الفرد المتزوج خالية الى حد معقول في المشكلات التي تؤدي الي تعكير صفو حياته الزوجية (النكريتي، 1989: 43).

وتعرف الباحثة التوافق الزوجي نظرياً: هو شعور الزوج او الزوجة بالسعادة والنجاح عندما يحقق رغبته في اقامة علاقات تتسم بالحب والاحترام والتعاون وعدم التباعد مع الشريك الاخر .

ويعرف اجرائياً: هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة الرياض على المقياس الذي اعد لهذا الغرض.

2: معلمة الرياض

عرفها كل من:

ب - تعريف (رمضان، 1994) بانها حجر الزاوية في العملية التعليمية وهي المسؤولة في كثير من المرافق عن تنظيم الخبرات التعليمية وتخطيطها وعن الطفل بالخبرة ومساعدته على التفاعل معها (رمضان، 1994: 201).

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

لقد حاولت بعض النظريات تفسير التوافق لدى الافراد ومن هذه النظريات ما يلي: -

1- مدرسة التحليل النفسي

يرى الاتجاه التحليلي بزعامة (فرويد) ان الشخصية تتكون من ثلاثة نظم اساسية هي الـ (Id) والـ (Ego) والـ (Super Ego) وبالرغم ان لكل جزء منها وظائفه وخصائصه ومكوناته وميكانزماته التي يعمل وفقاً لها الا انها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً حتى يستحيل فصل تأثير كل منها عن الاخر وتقدير وزنه النسبي في سلوك الانسان، فالسلوك هو محصلة تفاعل هذه الانظمة الثلاثة (غنيم، 1973: 494). فالانا التي نمت نمواً سليماً هي التي تستطيع التوفيق بين هذه الانظمة الثلاثة، اما الـ (Ego) الضعيفه فهي التي تخضع لمطالب (الـ Ego) فيسود مبدأ اللذة، ويقبل سيطرة الواقع او ان تخضع لتأثير الـ (Id) الاعلى، فلا تشبع حاجاتها وهنا ينشأ الصراع والتوتر والقلق، وفي محاوله التوفيق بين مطالب الـ (Ego) الاعلى فانها تنمي الحيل الدفاعية، وهي انماط سلوك تحاول التخفيف من التوتر والقلق وتساعد الفرد من التوافق، فعندما تصبح الشخصية فريسة للصراع والتوتر والقلق والشعور بالاثم يكون قوة ضاغطة تكبت الدوافع وترج بها في اعماق اللاشعور وهذا يؤدي بدوره الى الاعراض النفسية المرضية، ويحاول الفرد التعبير عن هذا الكبت في صور حيل او اليات الدفاع (عباس، 1982: 60).

وبذلك فان (فرويد) يرى الى ان الشخصية في توافقها ما هي الا المحصلة النهائية لامكانية تخفيف اللذة، او تجنب الالم عبر الواقع الاجتماعي، الذي يرسم من خلاله المعالم الاصلية للشخصية في سوئها وشذوذها (القيسي، 1997: 42) كما يرى فرويد ان الحيل الدفاعية تساعد الفرد في محاولته التوافق وتأخذ استجابات بشكل بناء او تعويض، كالاغلاء، او التوحد ولكن الاعتماد الزائد على الحيل الدفاعية بوصفها سبلاً لمواجهة الاحباط والصراع، يعد اعتماد وسائل شاذة في التوافق. (داود، 1988: 91)

اما ادلر فقد اشار الى ان التوافق يرتكز على نوع من التعويض ودرجة امكانية القيام به، حيث ان العقل هو الاله التي يتم بواسطتها التعويض عن النقص النفسي وعندما يكون التعويض صعباً، فان الفرد لا يستطيع مجابهة واقعة كما ينبغي.

(شلتر، 1982: 68)

كما يرى ادلر ايضاً ان الدرجة العالية من التعاون والثقافة الاجتماعية التي يحتاجها الانسان لوجوده وتوافقه مع الحياة، تتطلب نشاطاً اجتماعياً مستقلاً، والهدف الاسمي للتربية هو اثاره النشاط الاجتماعي المستقل، وبناء الشخصية المتوافقة السوية، فكل تكيف يحققه الفرد في الحياة من حضانه وروضة مروراً بالمدرسة والجامعة وصولاً الى الزواج والتقاعد انما هو عمل اجتماعي. (ادلر، 1978: 80)

واشارت (كارين هورني) الى ان التوافق الذي يقود للسواء واللاتوافق الذي يقود الى العصاب يرجعان الى عملية التنشئة وفي ضوء ثقافة ما، وعليه يعد سوء التوافق بمثابة عدم او قلة التوافق في العلاقات الانسانية واكد (هاري ستاك سوليفان) ان علاقات الشخصية المتبادلة بين الافراد هي اساس وجود الشخصية، فمنذ اللحظة الاولى التي يوجد فيها الانسان عن ظهر الارض يدخل في علاقات متبادلة على الاقل مع شخصية اخرى يتعهدا بالرعاية وهي شخصية الام والاب، فالصورة التي تتكون بينهما منذ تلك اللحظة تلعب دوراً كبيراً علاقات الطفل الاجتماعية بالام وبالاخرين المحيطين به ويكون لها اثرها الواضح في توافق شخصيته. (غنيم، 1973: 575)

2- المدرسة السلوكية

ان الشخصية السوية من وجهة نظر السلوكيين تتطلب الكفاية والسيطرة على الذات، اذ يتحقق التوافق اذا استطاع الشخص ان يكشف الشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة والمجتمع لكي يستطيع بموجبه سد حاجاته، وتجنب المخاطر. (سدني، 1988: 43)

ان الفرد المتمتع بالصحة النفسية لدى السلوكيين هو القادر على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد وتتطلبها هذه البيئة، لذلك ان اكتساب الفرد لعادات مناسبة وفاعلة من شأنه ان يساعد على التعاون مع الاخرين في مواجهة المواقف الصعبة. (عبد الغفار، 1976: 40)، لذا تعد الشخصية نتاجاً، فان انواع السلوك الشاذ او غير المتوافق يمكن تعلمها هي ايضاً، فشخصية الفرد تكون عاداته الايجابية والسلبية، واللذين يكون تعليمها بالوسيلة نفسها، أي عن طريق تعزيزها. (Mowrer، 1950: 26)، ويعتقد سكنر ان السبب الاساسي في نشوء السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق هو ان الانماط السلوكية لم تحصل على الدعم او التعزيز من ناحية، ومن ناحية اخرى يجب ان يكافا الفرد على السلوك الجيد حسب قواعد التعزيز(الريبيعي، 1994: 42)، ويرى بافلوف الى ان السلوك استجابة لمنبهات عديدة في البيئة، وطبقاً لمبدأ الاقتران الشرطي يتعلم الفرد سلوكيات مرغوبة فيها اجتماعياً واخرى غير مرغوب فيها اجتماعياً ومن بينها التوافق او سوء التوافق.

(Foutana, 1981: 95)

3- المدرسة الجشالتية المجالية

يرى (روجر) ان الدافع الاساسي عند الانسان هو تحقيق الذات، فهو يركز على علاقة الطفل بأمه، لان مرتبة الوعي ويؤدي هذا بدوره الى الحيلولة دون تحويل هذه الخبرات الى صورة رمزية والى عدم انتظامها في جشالت بناء الذات، وبسبب مثل هذا الموقف قدراً كبيراً واساسياً في التوتر النفسي. (القيسي، 1997: 43)

ويعد ليفن حيز الحياة (المجال الحيوي) هو نتاج التفاعل المتبادل بين الشخص والبيئة النفسية باعتبارها عوامل متوافقة يؤثر كل منها في الاخر ويتأثر به، ويؤكد اهمية هذه العلاقة المتبادلة لفهم سلوك الفرد. فالمجال الحيوي هو المظهر الكلي لكل حادثة ممكنة تحدث اثرها في سلوك الفرد فهو يشتمل على الماضي والحاضر والمستقبل. (المولى، 2003: 40)

وبعد عرض النظريات وجدت الباحثة ان النظرية السلوكية تعد الاكثر ملائمة للركون اليها والاعتماد عليها في الدراسات الاجتماعية والانسانية المتعلقة بالتوافق الزوجي، لانها نظرية عامة متكاملة قد فسرت كل انواع التوافق وحددت اسبابه، ولهذا فان الباحثة اعتمدت على هذه النظرية للاسباب الاتية:

- 1- هناك اثر بالغ احدثت النظرية السلوكية حو فهم اسباب التوافق الزوجي.
- 2- ان هذه النظرية قد اشارت الى ان جميع انواع التوافق تعود اساسها الى تمتع الفرد بالصحة النفسية.
- 3- ان هذه النظرية تقع ضمن النظريات التي اكدت على العوامل البيئية، اذ حاولت تفسير عادات الفرد السلبية والايجابية اعتماداً على اساليب الثواب والعقاب.

الدراسات السابقة

1- دراسة لوك (Lock, 1949): (تأثير عمل الزوجة على التوافق الزوجي): اجريت الدراسة في امريكا، وكان هدف الدراسة التعرف على تأثير عمل الزوجة على التوافق الزوجي، وقد افترض الباحث ما يلي:

1: وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين عمل الزوجة وتوافقها الزوجي.

2: ان التوافق الزوجي للزوجات العاملات باجر مرتفع سيكون اعلى بدلالة احصائية من التوافق الزوجي للزوجات الغير عاملات (ربات البيوت).

وقد اجرى الباحث في دراسته هذه مقارنة بين مجموعتين من الاشخاص المطلقين والاشخاص السعداء في زواجهم ليمثلا عينة الدراسة متخذاً من عمل الزوجة والتوافق الزوجي متغيرات لبحثه، وفيما يتعلق بمجموعة الاشخاص المطلقين، فقد بلغ عددهم (201)، اما مجموعة الاشخاص السعداء في زواجهم فقد بلغ عددهم (200) زوجاً، وبذلك بلغت العينة الكلية (524) شخصاً متزوجاً، وقد جمع الباحث بياناته وحساب درجات التوافق الزوجي لكلا المجموعتين بوساطة مقياس (Burgess & Cottrell) وقد توصل الباحث في نتائجه الى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين التوافق الزوجي وعمل الزوجة لدى المجموعتين، وان التوافق الزوجي للعاملات باجر مرتفع اعلى بدلالة معنوية من التوافق لدى الزوجات الغير عاملات. (Lock, 1949: 191)

2- دراسة ناي (Nye, 1963): (العلاقة بين عمل الزوجة وحجم الخلافات التي تحدث بين الزوجين): اجريت الدراسة في امريكا، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين عمل الزوجة وحجم المشاجرات والخلافات التي تحدث بين الزوجين، وقد افترض الباحث بان الصراع يزداد بين الزوجين حينما تكون الزوجة متفرغة كلياً للعمل بينما ينخفض حجم الصراع اذا كانت الزوجة غير عاملة، وقد طور (Nye) مقياس لتقدير التوافق الزوجي وتطبيقه على عينة مؤلفة من (599) من الزوجات العاملات وغير العاملات، اذ تالفت المجموعة الاولى من (199) زوجة عاملة، وتالفت المجموعة الثانية من (400) زوجة غير عاملة. وجاءت النتائج التي توصل اليها الباحث مؤيدة لفرضية البحث فقد توصل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين النسب في جميع انماط الخلافات الزوجية التي تضمنها مقياسه عند المقارنة بين الزوجة العاملة وغير العاملة. وفي ما يتعلق بحجم المشاجرات فقد كان الفرق بين المجموعتين ذو دلالة احصائية ايضاً والذي ايد فرضية الباحث في ان حجم الصراع يزداد لدى الزوجة العاملة مقارنة بالزوجة غير العاملة. (Nye, 1963: 35 - 39)

مناقشة الدراسات السابقة

1- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الاهداف، اذ هدفت الدراستين السابقتين في التعرف على الفروق في التوافق الزوجي بين الزوجات العاملات والغير عاملات، ولكن الجديد في الدراسة الحالية هو قياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض، وايضاً التعرف على الفروق في التوافق الزوجي لديهن حسب متغيري (الدخل الشهري والتحصيل الدراسي).

2- العينة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراستين السابقتين من حيث حجم العينة، حيث بلغت عينة الدراسة الحالية (300) معلمة وهي اصغر من حجم عينات الدراستين السابقتين.

3- الاداة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين من حيث استخدامهما لمقياس خاص بالتوافق الزوجي.

4- النتائج: اشارت الدراستين السابقتين الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات، كما اشارت دراسة (Locke, 1949) الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين التوافق الزوجي وعمل الزوجة، وايضاً اشارت دراسة (Nye, 1963) الى وجود فروق بين جميع انماط الخلافات الزوجية.

وسوف نتعرف كما سنتظهره نتائج البحث الحالي بعد تطبيق المقياس وتحليل النتائج.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث معلمات رياض الاطفال في بغداد بجوانبها الست (الكرخ الاولى - الكرخ الثانية - الكرخ الثالثة - الرصافة الاولى - الرصافة الثانية - الرصافة الثالثة) والبالغ عددهن (1931) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

يوضح توزيع مجتمع البحث

المديريات	عدد رياض الاطفال	العدد الكلي لمعلمات الرياض
الكرخ الاولى	28	461
الكرخ الثانية	50	492
الكرخ الثالثة	13	134
الرصافة الاولى	32	303
الرصافة الثانية	30	328
الرصافة الثالثة	18	213
المجموع الكلي	171	1931

عينة البحث: اختارت الباحثة بصورة قصدية (300) معلمة من معلمات الرياض بواقع (50) معلمة من كل مديرية من مديريات بغداد (الست) والجدول (2) يوضح توزيع عينة البحث.

جدول (2)

يوضح توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير الدخل الشهري والتحصيل الدراسي لمعلمات الرياض

المجموع الكلي	متوسطة		اعدادية		دورة تربوية		دبلوم عالي		بكالوريوس		الدخل الشهري اسم المديرية
	1,90,0000-546	545-350	1,90,0000-546	545-350	1,90,0000-546	545-350	1,90,0000-546	545-350	1,90,0000-546	545-350	
50	4	3	5	11	1	4	3	8	6	5	الكرخ الاولى
50	1	4	9	10	5	6	2	9	3	1	الكرخ الثانية
50	2	3	6	9	2	7	4	9	2	6	الكرخ الثالثة
50	1	2	4	9	2	8	2	11	7	4	الرصافة الاولى
50	2	2	8	12	3	9	3	7	2	2	الرصافة الثانية
50	1	2	6	7	4	8	1	12	4	5	الرصافة الثالثة
195		16		58		42		56		23	مجموع الدخل 545-350
105	11		38		17		15		24		مجموع الدخل 1,90,0000-546
300		27		96		59		71		47	المجموع الكلي

أداة البحث

نظراً لعدم توفر أداة لقياس التوافق الزوجي خاص بمعلمات الرياض (محلية او عربية) وعدم وجود مقياس اجنبي مقنن على البيئة العراقية في حدود علم الباحثة فقد تطلب منها بناء مقياس للتوافق الزوجي لدى معلمات اطفال الرياض.

أ- خطوات بناء المقياس: يشير الن وين (Allen & Yen، 1979) الى ان عملية بناء مقياس يجب ان يمر بخطوات اساسية هي:

أولاً: التخطيط للمقياس ثانياً: صياغة فقرات المقياس ثالثاً: اجراء تحليل الفقرة

رابعاً: استخراج صدق وثبات المقياس (Allen & Yen، 1979: 118)

أولاً: التخطيط للمقياس: اجري التخطيط للمقياس في ضوء مراجعة الادبيات السابقة التي اشارت الى التوافق الزوجي لدى الامهات العاملات اضافة الى السؤال المفتوح الذي قدم الى معلمات الرياض. (ملحق 1)

ثانياً: صياغة فقرات المقياس: وتعد هذه القاعدة احدى الخطوات الرئيسية الواجب اتباعها في بناء اي مقياس (Allen & Yen، 1979: 118) ولقد وضعت الباحثة فقرات هذا المقياس، اذ بلغ عدد فقراته (25) فقرة - ملحق (2) - ومن اجل اعتماد المقياس للتطبيق تم ما يلي:

1- طريقة بناء المقياس: اعتمد البحث في بناء مقياس التوافق الزوجي طريقة ليكرت (Likert) وهي احدى الطرق المتبعة في بناء المقاييس في مجال علم النفس (Mehrens & Lehmann، 1984: 241) حيث وضع في بناء هذا المقياس خمس بدائل هي على وفق طريقة ليكرت وهي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي)، حيث تعطي الباحثة للفقرات الايجابية الاوزان (5 - 4 - 3 - 2 - 1) والفقرات السلبية (1 - 2 - 3 - 4 - 5).

2- صلاحية الفقرات: للتعرف على صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) فقد عرضت بصورتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي ورياض الاطفال ملحق (3)، مع تعريف دقيق للتوافق الزوجي، وطلب من الخبراء الحكم على صلاحية الفقرات، وتأييد مناسبتها للمقياس الذي تنتمي اليه، ومن خلال تحليل اجابات الخبراء باستخدام مربع كاي كما موضح في جدول (3) تم حذف ثلاث فقرات في هذا المقياس وهي (2، 4، 13) ملحق (3).

جدول (3)

اراء المحكمين في صلاحية فقرات المقياس التوافق الزوجي بموجب مربع كاي

ت	رقم الفقرة	الموافقون	المعارضون	قوة كاي المستخرجة	الدالة الاحصائية
1	1، 3، 5، 6، 8، 9، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 24، 25	10	---	10	دالة
2	7، 10، 11، 19، 22	9	1	6,4	دالة
3	2، 4، 13	7	3	1,6	غير دالة

• القيمة الجولية لمربع كاي عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (1) = 3,84

3- اعداد تعليمات المقياس:

روعي عند اعداد تعليمات المقياس ان تكون سهلة ومفهومة وتؤكد ضرورة اختيار البديل المناسب، ولقد اكدت الباحثة للمعلمات ان الاجابة ستكون للبحث العلمي لذا لا داعي لذكر الاسم.

4- الدراسة الاستطلاعية:

لاجل التأكد من مدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى وكذلك مدى وضوح التعليمات وبدائل الاجابة، تم اجراء دراسة استطلاعية قامت فيها الباحثة باختبار (30) معلمة من معلمات اطفال الرياض بواقع (5) معلمات من كل مديرية من مديريات بغداد (الست)، اذ قامت الباحثة بتطبيق فقرات المقياس البالغة (22) فقرة على المعلمات وذلك للتأكد من فعالية بدائل المقياس والكشف عن الصعوبات التي يمكن ان تواجهها المعلمة لغرض تلافيتها قبل تطبيق المقياس، وقد تبين من هذا التطبيق ان التعليمات وبدائل الاجابة واضحة ومفهومة للمعلمات.

ثالثاً: اجراء تحليل الفقرة لمقياس التوافق الزوجي:

لغرض الحصول على بيانات يتم بموجبها تحليل الفقرة لمعرفة قوتها التمييزية بهدف اعداد مقياس بشكله النهائي بما يتلائم وخصائص المجتمع المدروس واهداف البحث، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث (معلمات رياض الاطفال) المكونة من (300) معلمة.

وقد اعتمدت الباحثة في تحليل الفقرات اسلوب العينتين المتطرفتين، وبعد ان صححت استمارات المعطاة رتب درجات المعلمات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة واختيرت نسبة الـ (27 %) العليا والتي سميت بالمجموعة العليا، والـ (27 %) الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا وبذلك تم تحديد مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن. (Kelly, 1972: 172) وعليه قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس.

وقد تبين ان كل الفقرات مميزة ما عدا الفقرتين (9، 12) حيث ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة اكبر من القيمة الجدولية (1,960) بدرجة حرية (160) وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية يتالف من (20) فقرة، وكما هو موضح في جدول (4)

جدول (4)

معاملات تمييز فقرات مقياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	5,21	12	6,82
2	5,43	13	4,54
3	6,05	14	3,76
4	3,89	15	2,16
5	4,52	16	5,75
6	6,42	17	5,47
7	6,92	18	2,26
8	4,24	19	6,60
*9	0,98	20	7,29
10	2,51	* 21	5,30
11	2,86	22	5,31

رابعاً: مؤشرات صدق وثبات المقياس:

1- الصدق

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، والمقياس الصادق هو الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد (Stanly & Hopkins، 101: 1972) ويشير (اوبنهام) الى ان الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه (Oppenheim، 69-70: 1973) وقد حقق هذا البحث نوعان من الصدق هما:

أ- صدق المحتوى:

يرى المختصون في القياس النفسي ان المقصود بصدق المحتوى هو تحليل مضمون او محتوى المقياس بشكل عقلاني، رغم ان التحليل يكون مستنداً الى احكام ذاتية صادرة عن مصمم المقياس او من يعرض عليه بوصفه خبيراً (Nunnally، 111: 1978) وهناك نوعان من هذا الصدق هما:

أولاً: الصدق المنطقي:

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق بالمجال الذي يتناوله المقياس ومن خلال التصميم المنطقي لفقراته بحيث تغطي المساحة المهمة لهذا المجال (Allen & Yen، 96: 1979) والصدق المنطقي هو عملية تحديد السمة او الظاهرة المراد قياسها تحديداً منطقياً. (الغريب، 1988: 681) وقد كان هذا النوع متوافراً في المقياس من خلال تبين التعريف الدقيق التي تغطيها فقراته.

ثانياً: الصدق الظاهري:

يشير هذا النوع من الصدق الى الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما يصمم لقياسه (Johnson، 390: 2001) ويشير (ايبيل) ان افضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هو عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها. (Eble، 555: 1972) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في البحث من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء في علم النفس التربوي ورياض الاطفال لغرض تقويمها كما ذكر سابقاً.

ب- صدق البناء: ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها، او في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach، 181-120: 1964) وقد تحقق ذلك من خلال ايجاد علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية، حيث ان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس. (Winor، 210: 1971)

وفي ضوء هذا المؤشر يتم الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً. (Anastasi، 154: 1976)

وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (300). ومن ثم حساب الاختبار التائي للتعرف على دلالة العلاقة الارتباطية، اذ عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,960) وبدرجة حرية (298) عند مستوى دلالة (0,05) فكانت جميع معاملات الارتباطات دالة لجميع فقرات المقياس وكما هو مبين في جدول (5).

جدول (5) /معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التوافق الزوجي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,25	11	0,40
2	0,21	12	0,35
3	0,35	13	0,40
4	0,34	14	0,37
5	0,36	15	0,24
6	0,51	16	0,50
7	0,37	17	0,38
8	0,33	18	0,36
9	0,30	19	0,47
10	0,36	20	0,51

الثبات: يعطي الثبات مؤشراً آخر على دقة المقياس، إذ يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الدقة والاتساق بما يزودنا به من بيانات حول المفحوصين (أبو حطب، 1976: 77) فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على أفراد العينة أنفسهم وتحت الظروف نفسها (سمارة وآخرون، 1989: 144) ولأجل التحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة الفاكرونباخ ((Cronbach Alpha)) حيث تعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن، 1986: 79) ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت استمارات عينة التحليل الإحصائي (162) استمارة لمعادلة الفا وقد بلغ معامل الثبات لهذا المقياس (0,74) وهو ثبات جيد.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول: قياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض.

لتحقيق هذا الهدف فقد طبق مقياس التوافق الزوجي الذي تم بناءً على عينة من معلمات الرياض، وقد أظهرت نتائج البحث أن متوسط درجة التوافق الزوجي كان (96,99) درجة وبانحراف معياري قدره (26,83) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (60) درجة، وباستخدام الاختبار التائي (T-test)) لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (23,89) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1,960) وهي ذات دلالة عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (299) مما يعني أن معلمات الرياض يتمتعن بمستوى عالٍ من التوافق الزوجي، وكما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجة التوافق الزوجي والمتوسط الفرضي

للمقياس لدى أفراد عينة البحث

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
300	96,99	26,83	60	23,89	1,960	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق النظرية السلوكية والتي ترى بان الشخص المتوافق هو الذي يستطيع ان يكتشف الشروط والقوانين الكامنة في الطبيعية والمجتمع وتجنبه المخاطر .
وترى الباحثة ان سبب تمتع معلمات الرياض بالتوافق الزوجي يعود الى توافر القدرة لديهن على تحقيق التوافق ما بين واجباتهن في البيت والعمل (الروضة).

الهدف الثاني: للتعرف على الفروق في التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض تبعاً:

1- الدخل الشهري (350-546) (546-1,90,000)

2- التحصيل الدراسي (متوسطة، اعدادية، دورة تربوية، دبلوم عالي، بكالوريوس)

أولاً: الدخل الشهري

لتحقيق هذا الهدف فقد استخدم تحليل التباين من الدرجة الثانية (Two Way Anova)، وقد اوضحت النتائج ان متوسط درجات التوافق الزوجي للمعلمات ذوي الدخل الشهري (350-546) قد بلغ (122,23) ومتوسط درجات التوافق الزوجي للمعلمات ذوي الدخل الشهري (546-1,90,000) قد بلغ (123,75) درجة، ولقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الدخل الشهري (0,273) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (3,04) عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك يمكن القول ان لا فرق في درجة التوافق الزوجي على وفق متغير الدخل الشهري لدى معلمات الرياض، والجدول (7) يوضح استخدام تحليل التباين وفق متغير الدخل الشهري. ويمكن تفسير ذلك، ان معلمات الرياض سواء كان من ذوي الدخل الشهري (350-546) او (546-1,90,000) لا يؤثر ذلك على توافقهن الزوجي.

ثانياً: التحصيل الدراسي:

وفيما يخص التحصيل الدراسي، فلقد بلغت القيمة المحسوبة لهذا المتغير (9,293) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,41) عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك يظهر فرقاً معنوياً دالاً في التحصيل الدراسي والجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

قيم تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق في التوافق الزوجي وفق متغيري

الدخل الشهري والتحصيل الدراسي لعينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند (0,05)
الدخل الشهري	173,280	1	173,280	0,273	غير دالة
التحصيل الدراسي	23563,280	4	5890,820	9,293	دالة
الخطأ	183828,800	290	633,892		
المجموع الكلي	215155,947	299			

وعند تطبيق اختبار شيفيه وذلك لايجاد الفروق الدالة بين التحصيل الدراسي المختلفة للمعلمات، وجد ان هنالك فرقاً بين

1- البكالوريوس والدورة التربوية ولصالح الدورة التربوية.

2- المتوسطة والدورة التربوية ولصالح الدورة التربوية.

3- الاعدادية والدورة التربوية ولصالح الدورة التربوية.

4- الدورة التربوية والاعدادية ولصالح الاعدادية.

5- الدبلوم العالي والاعدادية ولصالح الاعدادية.

والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

اختبار شيفيه* لايجاد دلالة المقارنات المتعددة في التوافق الزوجي وفق متغير التحصيل الدراسي

ت	المهن	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	ت	المهن	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
1	متوسطة بكالوريوس	1,45	4,60	11	دورة تربوية	25,97*	4,60
2	اعدادية	7,27	4,60	12	دبلوم عالي	13,80	4,60
3	دورة تربوية	18,70*	4,60	13	بكالوريوس دورة تربوية	18,07	4,60
4	دبلوم عالي	6,53	4,60	14	متوسطة	20,15	4,60
5	بكالوريوس متوسطة	1,45	4,60	15	اعدادية	25,15*	4,60
6	اعدادية	5,82	4,60	16	دبلوم عالي	12,17	4,60
7	دورة تربوية	20,15*	4,60	17	بكالوريوس دبلوم عالي	6,53	4,60
8	دبلوم عالي	7,98	4,60	18	متوسطة	7,98	4,60
9	بكالوريوس اعدادية	7,27	4,60	19	اعدادية	13,80*	4,60
10	متوسطة	5,82	4,60	20	دورة تربوية	12,17	4,60

* تدل هذه العلامة على وجود دلالة معنوية للفروق بين التحصيل الدراسي عند مستوى (0,05)

وللتعرف على العلاقة التفاعلية بين الدخل الشهري والتحصيل الدراسي للمعلمات، قامت الباحثة باستخراج القيمة الفائية والتي بلغت (2,994) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,20) عند مستوى (0,05) وبذلك يظهر فرقاً دالاً معنوياً في التفاعل والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

يبين المتوسطات الخاصة بالتفاعل بين الدخل الشهري والتحصيل الدراسي للتوافق الزوجي لدى معلمات الرياض

ت	الدخل الشهري×التحصيل الدراسي	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	الدخل الشهري×التحصيل الدراسي	المتوسطات	الانحراف المعياري
1	(350-545)متوسطة	124,10	17,00	6	(546-1,90,000)متوسطة	115,27	16,95
2	(350-545)اعدادية	118,00	33,85	7	(546-1,90,000)اعدادية	118,47	20,66
3	(350-545)دورة تربوية	102,17	41,28	8	(546-1,90,000)دورة تربوية	112,67	16,59
4	(350-545)دبلوم عالي	140,57	22,22	9	(546-1,90,000)دبلوم عالي	136,20	25,05
5	(350-545)بكالوريوس	126,30	25,51	10	(546-1,90,000)بكالوريوس	126,13	20,96

وعند تطبيق اختبار توكي (Tukey) وذلك لايجاد الفروق الدالة في التفاعل، وجد ان هنالك فرقاً في التوافق الزوجي بين الدخل الشهري (350-545) والتحصيل الدراسي (متوسطة)، والدخل الشهري (350-545) والتحصيل الدراسي (دورة تربوية) ولصالح الدخل الشهري (350-545) والتحصيل الدراسي (متوسطة)، وكذلك وجد فرقاً بين الدخل الشهري (350-545) والتحصيل الدراسي (اعدادية) و (دبلوم عالي) ولصالح الدخل الشهري (350-545) والتحصيل الدراسي (دبلوم عالي) وغيرها من التفاعلات، ولقد استنتجت الباحثة ان المعلمات اللاتي لديهن دبلوم عالي سواء من ذوي الدخل الشهري (350-545)

(545) او (1,90,000-546) هن اكثر توافقاً في زواجهن من غيرهن من ذوي التحصيل الدراسي الاخرى، وكما هو موضح في جدول (10).

جدول (10)

اختبار توكي لبيان الفروق الدالة في التفاعل بين الدخل الشهري والتحصيل الدراسي للمعلمات على مقياس التوافق الزوجي

الخطأ المعياري	الفروق بين المتوسطات	التحصيل الدراسي × الدخل الشهري
6,50	21,93	(545-350) دورة تربوية (545-350) متوسطة
6,50	22,57	(545-350) دبلوم عالي (545-350) اعدادية
6,50	21,93	(545-350) متوسطة (545-350) دورة تربوية
6,50	38,40	(545-350) دبلوم عالي (545-350) دورة تربوية
6,50	24,13	(545-350) بكالوريوس (545-350) دورة تربوية
6,50	34,03	(1,90,000-546) دبلوم عالي (1,90,000-546) دورة تربوية
6,50	23,97	(1,90,000-546) بكالوريوس (1,90,000-546) دورة تربوية
6,50	22,57	(1,90,000-546) اعدادية (1,90,000-546) دبلوم عالي
6,50	25,30	(1,90,000-546) متوسطة (1,90,000-546) دبلوم عالي
6,50	22,10	(1,90,000-546) اعدادية (1,90,000-546) دبلوم عالي
6,50	24,13	(1,90,000-546) دورة تربوية (1,90,000-546) بكالوريوس
6,50	20,93	(1,90,000-546) متوسطة (1,90,000-546) دبلوم عالي

فيما يتعلق بالفرع الاول من الهدف الثاني يفسر هذه النتيجة على وفق النظرية السلوكية والتي ترى بان الفرد المتمتع بالصحة النفسية هو القادر على اكتساب عادات تتناسب مع البيئة وهذه العادات قد تم تعزيزها ومكافئتها لانها عادات جيدة. وترى الباحثة ان سبب عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين معلمات الرياض تبعاً لمتغير الدخل الشهري يعود الى رضاهن عن الاجر الذي يحصلن عليه من عملهن مع الاطفال. وفيما يتعلق بالفرع الثاني من الهدف الثاني، يفسر البحث هذه النتيجة على وفق النظرية السلوكية، ان الشخصية السوية تتطلب الكفاية والسيطرة على الذات وترى الباحثة بان سبب تمتع معلمات اطفال الرياض من ذوي التحصيل الدراسي (دورة تربوية) بمستوى من التوافق الزوجي اعلى من غيرهن من ذوي التحصيل الدراسي الاخرى يعود الى انهن قد خضعن الى برامج ودورات تربوية في كيفية الاهتمام بطفل الروضة وهذا ما جعلهن يشعرن بالتقبل الذاتي حيث استفادت من هذه الخبرات اثناء تطبيقها على اطفالهن في المنزل.

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

- من خلال نتائج البحث يمكن للباحثة ان تستنتج ما ياتي:
- 1- تتمتع معلمات اطفال الرياض بمستوى عالٍ من التوافق الزوجي.
 - 2- تتمتع معلمات اطفال الرياض من كلا النوعين من الدخل الشهري (545-350) (1,90,000-546) بمستوى متساوي من التوافق الزوجي.

3- كان لمتغير التحصيل الدراسي الاثر الواضح في التباين بين درجات التوافق لدى معلمات الرياض مقارنة بمتغير الدخل الشهري اذ تمتعت معلمات الرياض من خريجات (الدورة التربوية) بمستوى من التوافق الزوجي اكبر من غيرهن من ذوي التحصيل الدراسي الاخرى وتاتي بعدها خريجات (الاعدادية).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يمكن للباحثة ان توصي بما يلي:

- 1- التأكيد على اهمية دور معلمة الروضة في تربية والعناية بالاطفال الصغار.
- 2- ان تقوم ادارة الرياض بمساعدة معلمة الروضة في تحقيق التوافق ما بين عملها و المنزل.
- 3- ان تقوم ادارة الروضة بعقد ندوات للمعلمات في كيفية حل المشكلات الاسرية التي تواجههن مع ازواجهن.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة اجراء دراسات لاحقة مثل:

- 1- اجراء دراسة مماثلة على معلمات اطفال المرحلة الابتدائية.
- 2- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين التوافق الزوجي في عملية التكيف الاجتماعي لاطفال الرياض.
- 3- اجراء دراسة لقياس انواع اخرى من التوافق لدى معلمات الرياض مثل التوافق المهني، التوافق النفسي

المصادر

- 1- البزاز، حكمت عبد الله (1989): اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين ن مجلة رسالة الخليج العربي، المكتب العربي، (العدد 28)، السنة الخامسة، الرياض.
- 2- رمضان، كافييه وعزت عبد الموجود (1994): معلمة رياض الاطفال ودورها في عملية التنشئة (دراسة ميدانية)، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب اسيا، سلسلة دراسات عن المرأة العربية.
- 3- مصطفى، فهيم (2001): الطفل ومهارات التفكير في رياض الاطفال والمدرسة الابتدائية، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 4- معوض، رياض (1967): التخطيط الاقتصادي والاجتماعي وعلاقته بالتخطيط التربوي والتعليم، صحيفة التربية، السنة الخامسة عشر، العدد 2، القاهرة.
- 5- التكريتي، واثق عمر موسى (1989): بناء مقياس التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الاداب، بغداد.
- 6- فهمي، مصطفى (1979): التوافق النفسي والاجتماعي، الطبعة الاولى، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 7- رضوان، سامر جميل (2002): الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 8- الزبيدي، كامل علوان وجاسم فياض الشمري (1999): علم النفس التوافقي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- 9- العذاري، السيد سعيد كاظم (2005): المنهج التربوي عند اهل البيت، الطبعة الاولى، دار الامين، لبنان.
- 10- مهمي، مصطفى (1976): الصحة النفسية، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- 11- شاهين، محمد (2001): المعلم ومهارات التواصل الانساني والاجتماعي، معهد التربية - اليونسكو، العدد (2001)، عمان، الاردن.
- 12- سليمان، عبد الرحمن سيد (1997): نمو الانسان في الطفولة والمراهقة، الطبعة الاولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

- 13- الهابط، محمد السيد (1987): دعائم صحة الفرد النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- 14- الياسين، عطوف محمود (1981): علم النفس العيادي (الاكلينيكي)، دار العلم للملايين، بيروت.
- 15- الكندي، مروج عادل خلف (2001): التكيف الاجتماعي لامهات العاملات وغير العاملات (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- 16- الخولي، سناء (1989): الاسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية ن الاسكندرية.
- 17- نصار، كريستي (1993): امي انا بحاجة اليك لا تتركيني، الجزء الثامن، الطبعة الاولى، جروس بريس، لبنان.
- 18- المالكي، ليلي قاسم لازم حسن (2006): تفعيل دور المرأة في المؤسسة التربوية (دراسة ميدانية) في محافظة ميسان، اطروحة دكتوراه، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- 19- نور، عصام (2006): دور المرأة في تنمية المجتمع، كلية الاداب، جامعة الزقازيق، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية.
- 20- الرواف، الاء سعد لطيف كريم (2003): اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد.
- 21- دورين، كارترين وفستجر لسون (1995): الانسان والمجتمع، تنظيم قيادة الجامعات، ترجمة محمد طلعت واخرون، الطبعة الاولى، القاهرة.
- 22- خليل، عزة (2000): الانشطة في رياض الاطفال، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 23- سمعان، عبد الحليم (1998): سيكولوجية الحياة الزوجية، الطبعة الاولى، دار الحداثة، بيروت، لبنان.
- 24- الحسن، احسان محمد وشابور، منى مجيد (1984): مشكلات الممرضة في العراق (دراسة ميدانية)، الطبعة الاولى، مطبعة المعارف، بغداد.
- 25- شعبان، فوزي (2006): العلاقات الزوجية في الاسلام والمسيحية واليهودية، الطبعة الاولى، دار الكتاب العربي، دمشق، القاهرة.
- 26- كفاي، علاء الدين (1999): الارشاد والعلاج النفسي الاسري المنظور النسقي الاتصالي، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 27- ادلر، الفرد (1996): سيكولوجستك في الحياة (كيف تحياها)، تعريب عبد علي الجسماني، الطبعة الاولى، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- 28- القنطار، فايز (1992): الامومة - نمو العلاقة بين الطفل والام، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت.
- 29- الغريب، رمزية (1985): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتب الانجلو المصرية، القاهرة.
- 30- المولى، سالي طالب علوان (2003): الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتوافق السلوكي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة، رسالة ماجستير ن كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- 31- ادلر، الفريد (1978): العصاب (بحث في علم النفس)، ترجمة احمد الرفاعي وفارس ظاهر، دار محيو للنشر والطباعة، بيروت.
- 32- ابو حطب، فؤاد واخرون (1976): التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 33- ثورنبايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد، الاردن.

- 34- داود ن عزيز حنا (1988): الصحة النفسية والتوافق، وزارة التربية، المديرية العامة للاعداد والتدريب ن مكتب المنتصر للطباعة، بغداد.
- 35- الربيعي، علي جابر (1994): شخصية الانسان تكوينها وطبيعتها واضطراباتها، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- 36- سمارة، عزيز واخرون (1989): مبادئ القياس والتقويم، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الاردن.
- 37- سيدني، م.جورد ويند لنزمن (1988): الشخصية السليمة، ترجمة حمدي الكربولي وموفق الحمداني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- 38- شلتز، دوان (1983): نظريات الشخصية، ترجمة حمدي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- 39- عباس، فيص (1982): الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة، بيروت.
- 40- عبد الغفار، محمد عبد السلام (1976): دراسة عن اثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، الكتاب السنوي الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
- 41- غنيم، سيد محمد (1973): سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، مصر.
- 42- القيسي، عبد الغفار عبد الجبار عبد الرزاق (1997): بعض الخصائص النفسية لمعوقى الحرب واثرها في التوافق النفسي لاسرهم، اطروحة دكتوراه، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- 43- Haffman, L.W(1999) The Effects of mothers employment on the family & child parenthood in America.
- 44- Jerild, A.T (1975) Child psychology, New Jersey, prentice – Hall – Inc.
- 45- Mekinney, F (1960) Psychology of personal adjustment, printed in U.S.A.
- 46- Wolman, B.B (1965) Hard book of Clinical psychology, New York: Mc Graw – Hill Book company.
- 47- Kieff, J (1994) Early childhood Education in the Mcallen Independent, school District, A Contract study, U.S.A, Texas.
- 48- Lacke, H.J (1949) Merital adjustment and the employed wife, American Jowrnal of Sociality Vol (54).
- 49- Nye, F. (1963) The Family its Strocutre and iteration, U.S.A, Macmillan.
- 50- Mowrer, O.H. (1950) Learning Theory and Personality Dynamics the Ronald Press Company, New York.
- 51- Johnson, R.A (2001) Statistics principles and Methods Fourth Edition, New York, Guiford.
- 52- Mehvens, W.A & Lahmann, I. (1984) Measurmant & evaluation in education & psychology, Holt Rinehart & Winston, New York.
- 53- Nunnaly, J(1978) Psychometric Theory mcgraw – Hill, New York.
- 54- Oppenheim, A.N. (1973) Question naire design and attitude measurement heinemanpress, New York.
- 55- Stanly, V. J & Hapkins, K.D (1972) Education & psychological measurement & evaluation prentice – Hall, New Jersey.
- 56- Winer, B.J (1971) Statistical principles in experimental design, second edition, New York, Macgraw - Hall.
- 57- Fantion, E.R (1975) Introduction to contemporary, W.H. Freeman
- 58- Allen, M.J & Yen, W.N (1979) Introduction to measurement therapy books, California.
- 59- Anastasi, A(1976) Psychological testing 4thed, New York, macmillaw company.
- 60- Cronbach, I.J (1964) Essentials of psychological testing, harper brothers, New York.
- 61- Eble, R.L (1972) Essential of educational measurement prentichall, New Jersey.
- 62- Kelly, I.T (1973) The Selection of supper of flower group for the validate of test item – journal of educational psychology No (21).

ملحق (1)

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم الاقتصاد المنزلي

م / السؤال المفتوح

اختي المعلمة الفاضلة.....

تحية طيبة.....

ان البحث العلمي له اهمية كبيرة في تقدم المجتمع وازدهاره والبحث الحالي واحد من هذه البحوث العلمية، وهو يهدف الى التعرف على مستوى التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض.

ويقصد بالتوافق الزوجي (هو شعور الزوج او الزوجة بالسعادة والنجاح عندما يحقق رغبته في اقامة علاقات تتسم بالحب والاحترام والتعاون وعدم التباعد مع الشريك الاخر).

لذلك ترجو الباحثة تعاونكن معها في ذكر المواقف التي تنتضح فيها توافقكن مع ازواجكن او المواقف التي تنتضح فيها عدم توافقكن مع ازواجكن، وستكون اجابتنكن موضع اهتمام وتقدير.... ومحددة لاغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم.

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

م. وفاء محمد جاسم

أولاً: المواقف التي توضح التوافق الزوجي

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

ثانياً: المواقف التي توضح عدم التوافق الزوجي

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

ملحق (2)

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم الاقتصاد المنزلي

م / آراء الخبراء على مقياس التوافق الزوجي

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة.....

تروح الباحثة القيام بالدراسة الموسومة (قياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض) ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث بناء مقياس للتوافق الزوجي والذي عرفته بانه (هو شعور الزوج او الزوجة بالسعادة والنجاح عندما يحقق رغبته في اقامة علاقات تتسم بالحب والاحترام والتعاون وعدم التباعد مع الشريك الاخر). ولقد قامت الباحثة بتطبيق استبيان المفتوح، تم من خلاله جمع بعض فقرات المقياس، فضلاً عن الفقرات التي قامت الباحثة بصياغتها من خلال استيعابها لمفهوم التوافق الزوجي من الادبيات والدراسات السابقة.

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي
1	تهمني مشاعر افراد اسرتي					
2	ليس لدي الرغبة في التعرف على الاخرين					
3	ارى انه لا يمكن الاعتماد على زوجي داخل وخارج المنزل					
4	اشعر بالامان مع زوجي					
5	اعتقد ان زوجي لم يضيف لي شيئاً جديداً في حياتي					
6	احب زيارة اقربائي واصدقائي					
7	ليس لدي الرغبة في الاطلاع على مشاكل الاخرين وان سمحوا لي بذلك					
8	زوجي يرفض اطلاع اهلي على ما اعاني منه					
9	ليس لدي الرغبة في التعاون مع الغير					
10	اجد ان دوري اصبح هامشياً في الحياة					
11	علاقتي مع الاخرين جيدة					
12	اشعر بان ثقتي بالآخرين قد تغيرت بعد زوجي					
13	اشعر بان الاخرين لا يفهمونني					
14	اجد صعوبة في الاستمرار بعلاقتي الزوجية					
15	بعد زوجي زادت لدي روح المشاركة في النشاطات الاجتماعية					
16	انني نادمة بشدة بموافقتي على الزواج					
17	زوجي اضاف لي شعوراً بالراحة وبالاستقرار اكثر مما قبل					
18	زوجي افقني الاهتمام والعناية بنفسي					
19	زوجي يهينني وينعتني بالاهمال					
20	انني قليلة الاهتمام باطفالي					
21	زوجي يساعدني في تدبير الامور المنزلية					

22	انني مهددة بالطلاق
23	ليس لدي القدرة على تحقيق التوافق ما بين المنزل والعمل
24	ليس لدي الوقت الكافي للقيام بتعليم اطفالي بعض الخبرات الحياتية
25	احسست بقيمة نفسي واهميتها بعد زواجي

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية، يرجى التفضل بقراءة فقرات المقياس وتوضيح مدى صلاحيتها واقترح التعديل المناسب لاي فقرة تحتاج الى ذلك، علماً بان الفقرات قد صيغت بشكل (ايجابي - سلبي)، فضلاً عن ان بدائل الاجابة نحو مضمون كل فقرة من فقرات المقياس هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي).

هذا ولكم الشكر والتقدير

الباحثة

م. وفاء محمد جاسم

ملحق (3)

اسماء المحكمين على مقياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض

ت	اسم الخبير	مكان العمل
1	أ.د.الطاف الراوي	كلية التربية للبنات
2	أ.م.د. جميلة رحيم الوائلي	كلية التربية للبنات
3	أ.م.د. سميرة عبد الحسين	كلية التربية للبنات
4	أ.د. صفاء حبيب	كلية التربية ابن رشد
5	أ.م.د. ضحى عادل	كلية التربية للبنات
6	أ.د. طالب ناصر حسين	كلية التربية للبنات
7	أ.م.د. نبراس مجبل صالح	كلية التربية للبنات الجامعة العراقية
8	أ.م.د. زينب محمد كاطع	كلية التربية للبنات
9	ا. م. د. مازن كامل	جامعة بغداد / مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية
10	أ.د. محمد انور محمد	كلية التربية ابن رشد

ملحق (4)

جامعة بغداد
كلية التربية للبنات
قسم الاقتصاد المنزلي

م / مقياس التوافق الزوجي لدى معلمات الرياض بصورته النهائية

اختي المعلمة الفاضلة.....
تحية طيبة.....

لاغراض البحث العلمي، تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن ردود فعلك تجاه عدد من المواقف التي توضح توافقك او عدم توافقك في حياتك الزوجية، راجية منك قراءة كل عبارة بدقة والاجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة والذي ترين انها تنطبق عليك، ولاسيما ان الاجابة ستكون سرية ولن يطلع عليها احد، ولن تستخدم الا لاغراض البحث العلمي..... ولا حاجة لذكر الاسم، لذلك تطلب الباحثة ان تكون الاجابة صريحة ودقيقة.

ولقد وضعت الباحثة مثالا لكيفية الاجابة:

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي
1	اعتقد ان زوجي لم يضيف لي شيئاً جديداً في حياتي		✓			

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الاتية قبل البدء بالاجابة عن فقرات المقياس

- الدخل الشهري:

- التحصيل الدراسي:

➤ المتوسطة

➤ اعدادية

➤ دورة تربوية

➤ دبلوم عالي

➤ بكالوريوس

الباحثة

هذا ولكم الشكر والتقدير

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي
1	تهمني مشاعر افراد اسرتي					
2	ارى انه لا يمكن الاعتماد على زوجي داخل وخارج المنزل					
3	اعتقد ان زوجي لم يضيف لي شيئاً جديداً في حياتي					
4	احب زيارة اقربائي واصدقائي					
5	ليس لدي الرغبة في الاطلاع على مشاكل الاخرين وان سمحوا لي بذلك					
6	زوجي يرفض اطلاع اهلي على ما اعاني منه					
7	ليس لدي الرغبة في التعاون مع الغير					
8	اجد ان دوري اصبح هامشياً في الحياة					
9	علاقتي مع الاخرين جيدة					
10	اشعر بان ثقتي بالاخرين قد تغيرت بعد زواجي					
11	اجد صعوبة في الاستمرار بعلاقتي الزوجية					
12	بعد زواجي زادت لدي روح المشاركة في النشاطات الاجتماعية					
13	انني نادمة بشدة بموافقتي على الزواج					
14	زواجي اضاف لي شعوراً بالراحة وبلاستقرار اكثر مما قبل					
15	زواجي افقدني الاهتمام والعناية بنفسي					
16	زوجي يهينني وينعتني بالاهمال					
17	انني قليلة الاهتمام باطفالي					
18	زوجي يساعدني في تدبير اموري المنزلية					
19	انني مهددة بالطلاق					
20	ليس لدي القدرة على تحقيق التوافق ما بين المنزل والعمل					
21	ليس لدي الوقت الكافي للقيام بتعليم اطفالي بعض الخبرات الحياتية					
22	احسست بقيمة نفسي واهميتها بعد زواجي					

م. وفاء محمد جاسم

الجزور المعتلة في مقاييس ابن فارس

رحلة دلالية في اتساع الحقول واكتناز تنوع الأصول

د. عزة عدنان أحمد عزت / جامعة زاخو / إقليم كردستان العراق

غيداء عادل عبد القادر / مديرية تربية دهوك / إقليم كردستان العراق

The Vocalic Roots in IBin Faris Measurements

A semantic Journey in the breadth of the fields and consistency of the radicals' variety

Dr. Azza Adnan Ahmed Ezzat **Researcher. Ghaida Adel Abdul Qadir**
Zakho University / Kurdistan region of Iraq

Abstract

The idea of the radicals in the "thesaurus of measurements" is based on the idea of the classification of the roots under the radicals category, these are numerous in the measurements, and they may have one radical or two, or three, or four or even five, however, this division was not true to all roots in the thesaurus, some of the roots were categorized as a word, a structure, a particle, or something else, not only this, but some roots were categorized as not a radical at all, or is not a thing, as well as others which have not been categorized at all.

Ibn Faris meant by the radical the meaning, and hunted for the accuracy of the semantic meaning of the roots, he mentioned the absolute semantic, and mentioned restricted. He showed us the restricted and its multiplicity form physical, ethical, unconstructive, or constructive variations.

In the study we examined the roots regardless of their Radicals, or categorizations, to expose the breadth of the semantic meaning, and how they can be classified under the more than one radical or more than one label, we discovered that the semantic field can be located in the general semantic meaning of the root or its connotation, as can be located in the indication of its derivatives, so study included two sections: the first is the general semantic field of the roots or the linguistic radicals, and the second the precise semantic fields of derivative roots which can be seen in some examples.

المخلص

بُنِيَتْ فكرة الأصول في معجم المقاييس على تصنيف الجزور دلاليا تحت مسمى الأصل، وقد تعددت الأصول في المقاييس، فكان من الجزور ماله أصل واحد، أو أصليين، أو ثلاثة، أو أربعة، أو خمسة، في مقابل ذلك لم يسر هذا التقسيم على جميع الجزور الواردة في المعجم، فكان من الجزور ما لم يوصف بالأصل بل بلفظ آخر ك(الكلمة، أو البناء، أو الحرف، أو غير ذلك)، ليس هذا فحسب بل ورد وصُفُّ بعض الجزور بأنها (ليست أصلا، أو ليست بشيء)، فضلا عن غيرها مما لم توصف بشيء، وقد قصد ابن فارس بالأصل: المعنى، وتوَحَّى الدقة في وضع دلالة الجزور، فذكر الدلالة مطلقة، وذكرها مقيدة، وبدا لنا تنوع المقيدة وتعددتها، فمنها المادي، ومنها المعنوي، ومنها السلبي، ومنها الإيجابي، ومنها ما جمع بين ذلك، اشتملت الدراسة على مبحثين: الأول: الحقول الدلالية العامة للجزور، أي: الأصول اللغوية، والثاني: الحقول الدلالية الدقيقة لمشتقات الجزور، وتلمح في بعض الأمثلة المضروبة.

تناولنا دلالة الجزور بقطع النظر عن أصولها، أو مسمياتها المذكورة آنفا، لنكشف عن اتساع الدلالة، ووقوعها تحت أكثر من مسمى، وتبين لنا أن الحقل الدلالي يمكن أن يقع في دلالة الجذر العامة، كما يمكن أن يقع في دلالة مشتقاته، بيد أن

الهالة الدلالية المتكوّنة لكلّ جذر فيها الكثير من الفروق الهامشية وإن اشتملت على المعنى العام نفسه، وبذا يبدو مصطلح الترادف بمعنى المطابقة غير دقيق.

تمهيد

تُعدّ الدلالة من أهم ما شغَلَ فكر الإنسان عبر الزمن وفي مختلف الحضارات، إذ هي أساس التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمعات البشرية، وأساس الرقي والازدهار ولذا فهي القلب النابض لعلم اللغة، وما غاية الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية إلا توضيح المعنى وإزالة الغموض، ونظراً لهذه الأهمية التي انفردت بها الدلالة، تطورت الدراسات في هذا الميدان، وتراكت المناهج والنظريات التي تهدف إلى تحديد قوانين التفاهم وتسهيل إيصال الأفكار والمعاني، ومن بينها (نظرية الحقول الدلالية)، والحقل الدلالي مجموعة من مفردات اللغة تربطها علاقات دلالية وتتشترك جميعاً في التعبير عن معنى عام يُعدُّ قاسماً مشتركاً بينها جميعاً مثل الكلمات الدالّة على الألوان والكلمات الدالّة على النبات، أو الكلمات الدالّة على الأفكار والتصورات⁽¹⁾، وهدف التحليل للحقول الدلالية هو جمع كل الكلمات التي تخص حقلاً معيناً، والكشف عن صلاتها الواحدة منها بالأخرى، وصلاتها بالمصطلح العام⁽²⁾، لذلك يعرف - Lyons John بصفته رائداً من رواد هذه النظرية - مدلول الكلمة بأنه حصيلة علاقاتها بالكلمات الأخرى داخل الحقل المعجمي. وهذا يعني أن دلالة لفظ معين لا تتحدد بشكل دقيق إلا بدراسة هذا اللفظ مع أقرب الألفاظ إليه في إطار مجموعة واحدة، وأن الكلمة لا معنى لها بمفردها وإنما تكتسب معناها من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى. ولعل من مزايا هذه النظرية أنها تُستثمر عند تأليف المعاجم الثنائية اللغة فتُعين على البحث عما يقابل الكلمة أو يناقضها، كما أن استخدام هذه النظرية يُسهّم في تصنيف المدلولات في العملية التربوية؛ لتقريب الدلالات إلى ذهن الأطفال⁽³⁾.

وقد سبق العربُ الغربيين إلى فكرة ترتيب المفردات اللغوية في شكل حقول معجمية، فقد كانت بداية جمع المادة اللغوية في صورة رسائل، كلٌّ منها ترصد مفردات حقل معين، ومن هذه الرسائل اللغوية: كتاب الإبل، وكتاب الخيل، وكتاب خلق الإنسان، وكتاب الحشرات، وكتاب النبات، وكتاب الأنواء، فضلاً عن كتب المعاني والموضوعات "ككتاب الغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام (ت 224هـ) وكتاب المخصص لابن سيده (ت 458هـ)، وكتاب الصفات للنضر بن شميل (ت 203هـ) التي اتخذت شكل معجمات عامة، تُعنى بحقول دلالية مختلفة كالحيوان، والنبات، والإنسان، والطبيعة.

والذي يمكن ملاحظته في الكتاب العربي أنه لم يقصد إلى وضع نظرية في الحقول الدلالية تنتظم بموجبها ترتيب مفردات حقل معين ترتيباً دقيقاً كما في كتب الدلالة الحديثة، وإنما كان المؤلف العربي يحشر الكلمات الخاصة باللون مثلاً من غير نظر إلى ما كان أساسياً ثم ما كان قريباً منه، ثم ما تولّد من جمع بعض الألوان مع بعض⁽⁴⁾، "ونجد أن العلماء العرب وإن اهتموا إلى فكرة الحقول الدلالية، إلا أنهم لم يعطوها هذا الاسم من خلال الموضوعات التي عالجوها في رسائلهم اللغوية الصغيرة، وأيضاً في معاجم الموضوعات"⁽⁵⁾.

يُعدُّ معجم الغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي أول معجم عربي مرتّب حسب المعاني، مكث مؤلفه أربعين سنة في جمعه وتصنيفه، ومن موضوعاته: كتاب خُلِق الإنسان، وكتاب النساء، وكتاب اللباس، وكتاب الأطعمة، وكتاب الأمراض، وكتاب السلاح، وكتاب الأواني، وكتاب الشجر والنبات، وكتاب الإبل، وكتاب الغنم، وكتاب الوحش، ثم نجد في المُنجد لأبي الحسن علي بن الحسن بن الحسين الهناني الدوسي، المُلقَّب بكُرَاع النَّمْل (ت 316هـ) المجالات الرئيسية التالية: أعضاء جسم الإنسان، الحيوان، الطيور، السلاح، السماء، والأرض.

(1) - يُنظر: علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية /174، ومباحث في علم اللغة واللسانيات/189.

(2) - علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية/174.

(3) - الأصول العربية لنظرية الحقول الدلالية <http://www.ruowaa.com/vb/showthread.php?t=340608>

(4) - مباحث في علم اللغة واللسانيات/189.

(5) - نظرية الحقول الدلالية - دراسة تطبيقية في المخصص لابن سيده / 29.

أما مبادئ اللغة للإسكافي (ت 421هـ) فَمَقَّسَمَ على المجالات الرئيسية التالية: الطبيعة: السماء، الكواكب، الأزمنة، الفصول... إلخ، والماديات: الملابس، والأواني، والطعام، والأدوات، والحيوان: الخيل، والإبل، والغنم، والوحوش، والطيور، والنبات، والشجر، ومن بعده فقه اللغة وسنن العرب في كلامها لأبي منصور الثعالبي النيسابوري (ت 429هـ)، وبداية المتلفظ ونهاية المتحفظ لابن الأجدابي (المتوفي حوالي 650هـ)، وكذلك يُعَدُّ المخصص لابن سيده (ت 458 هـ) أضخم معجم عربي وأشمل مصنف مرتب حسب المعاني والحقول، وقد قسمه ابن سيده على كتب توزعت على سبعة عشر سفراً، يلخصها كريم حسام الدين في المجالات الدلالية التالية: **الإنسان**: صفاته، وخلق، وأمراضه، ونشاطاته، و**الحيوان**: الخيل، والإبل، والغنم، والوحوش، و**السماء والمناخ**: السماء، والمطر، والأنواء، الشمس، والنجوم، والأرض، و**النبات**: الأشجار، والجبال، والأودية، و**الماديات**: المعادن، والأدوات، والملابس، والطعام، والمسكن، واختصر عبد الفتاح الصعيدي، وحسين موسى كتاب المخصص لابن سيده في الإفصاح في فقه اللغة وقاما بحذف كثير من مادة الأصل الغربية والمهملة فضلاً عن إضافة كثير من المفردات المولدة قديماً وحديثاً مما يحتاج إليه⁽¹⁾.

وكان للعرب القدماء جهود في الدراسات الدلالية نذكر منهم: محمد بن إدريس الشافعي (ت 204هـ)، وأبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب بن فزارة الليثي الكناني البصري الملقَّب بالجاحظ (ت 255هـ)، وابن جني، وأبو علي حسين بن عبد الله بن الحسن بن سينا (ت 427هـ)، وعبد القاهر الجرجاني⁽²⁾، أما ابن فارس فيُعدُّ بحق "صاحب نظرية في دلالة الألفاظ، فكتابه مقاييس اللغة يُعنى بالكشف عن الصلوات القائمة بين الألفاظ والمعاني في أكثر من وجه، ويشير إلى تقلبات الجذور في الدلالة على المعاني ويستوحي الوجوه المشتركة في معاني جملة من الألفاظ"⁽³⁾.

وتترجع نظرية الحقول الدلالية عرش النظريات الأخرى كالنظرية الإشارية، والنظرية السلوكية، والنظرية السياقية، ونظرية التحليل التكويني للمعنى⁴؛ لأنها تربط بين الوحدات المعجمية المتنوعة، وتضعها في حقول دلالية، وتبين العلاقة بينها وبين موضوع الحقل من جهة، وبين أفراد الحقل من جهة أخرى، وذلك يسهل للباحث إدراك هذه العلاقات، وإيجاد الكلمات التي تعبّر عن غرضه بدقة⁽⁴⁾، فاللغة أساساً تنظم في حقول دلالية، ولكل حقل دلالي جانبان: حقل تصوري، وحقل معجمي، ومدلول الكلمة مرتبط بالكيفية التي تعمل بها مع كلمات أخرى في الحقل المعجمي نفسه؛ لتغطية أو تمثيل الحقل الدلالي، ويقدر ما يكثر عدد العناصر المشتركة بقدر ما يصغر الحقل الدلالي⁽⁵⁾، أي: كلما كثرت المفردات في الحقل قلّت مساحة كلٍّ منها، وكلّما قلّت المفردات في الحقل زادت مساحة معنى كلٍّ منها، وإن اعتمد ابن فارس في جميع كتابه منهاجاً واحداً في جميع مدلولات اللفظة الواحدة المتفرقة من شواهدا بضم بعضها إلى بعض فجعل ما تقارب منها أصلاً واحداً بفروع، وما تناثر منها أصولاً مختلفة، وهو لم يجمع كل الكلمات في معجم مقاييس اللغة، فمعجمه ليس معجماً إحصائياً لمفردات اللغة كما قد يتوهم بعضهم بل هو معجم يعنى بالدلالة بالدرجة الأساس ويتتبع ظواهرها⁽⁶⁾.

وتُسهّل نظرية الحقول الدلالية "عملية كشف العلاقات بين معاني الكلمات، وتجعل الدراسات المقارنة بين اللغات أسهل، كما أنها تعطينا صورة متكاملة عن طبيعة اللغة وكلماتها، فالحقول ذاتها تُظهِر الروابط الدلالية بين الكلمات؛ لأنها تقوم

(1) - نظرية الحقول الدلالية

https://www.google.iq/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&1cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFJAA&url=http%3A%2F%2Fwww.angelfire.com%2Fftx%2F4Flisan2%2FFlex_zam2%2Fdilalahessays2%2Ffields.doc&ei=HY5nVamOL8GAU-Llg9gF&usq=AFQjCNEhmqyqWO6SJHhN9nLFPk90zAmAkQ&bvm=bv.93990622,d.bGg

(2) - علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي/109.

(3) - تطور البحث الدلالي/37.

(4) - علم الدلالة/ 79- 138.

(5) - يُنظر: اللسانيات واللغة العربية / 202.

(6) - عناية أحمد بن فارس في مقاييس اللغة/20.

على التصنيف والتجميع المعتمد على الدلالة والمعنى معاً⁽¹⁾، فالكلمة في المعجم صورة صامته مفردة في ذهن المجتمع، أو صورة كتابية مفردة، والصورة دائماً غير حقيقية، وحين يلتقطها المتكلم يحولها من الصورة إلى الحقيقة الحسية (سمعياً، أو بصرياً) من الأفراد (وهو طابع المعجم) إلى السياق الاستعمالي (وهو طابع الكلام)، وذلك عندما يحرك بها لسانه ناطقاً، أو يده كاتباً، فيتحول اعتبارها من كلمة إلى لفظ، ففرق ما بين الكلمة واللفظ هو فرق ما بين اللغة والكلام، فاللغة والكلمة وحدة من وحداتها صامته، والكلام واللفظ جزء من نسقه المحسوس، واللغة سکون والكلام حركة⁽²⁾.

وقد نختلف قليلاً مع رأي الدكتور تمام حسّان (ت211هـ) الذي يرى أنّ المعجم لا يمكن أن يوضع في صورة جدول؛ لأنه تنقصه العلاقات العضوية بين مكوناته، ومن شروط إمكان، أي: جدول أن تكون هذه العلاقة بين مكوناته⁽³⁾، فقد أبدى لنا استقراء مقاييس اللغة اشتراك أكثر من جذر في معنى واحد مع ملاحظة تنوع وصف ذلك المعنى فضلاً عن وجود معانٍ أخرى أحياناً نظراً؛ لاحتمالية وجود جذور نوات أصليين فأكثر، فحاولنا أن نجتمع بعض المعاني الدالة على موضوعات معينة كالعلو والارتفاع، والجمع والتجمع، والطول، واللون، والسير، والقوة، والضعف، والمرض، والصوت، والخوف والفرح، ونضعها في تصانيف تظهر أصولها؛ لنصل إلى نتيجة تكمن في ارتباط معنى معين بجذور معينة بقطع النظر عن عدد أصولها، أو نوعها، مع احتمالية اشتغال بعضها على معانٍ لا تشتمل عليها غيرها.

المبحث الأول: الحقول الدلالية في الجذور

ترتبط الجذور والألفاظ ودلالاتها بروابط متعددة، قد يصعب أحياناً الفصل بينها، فترى كثيراً منها يقع تحت حقول أكبر تجمعها، نتناول ابتداءً واحدة من أهم الدلالات وأكثرها؛ لما فيها من تنوع وارتباط بدلالات أخرى وهي دلالة الحركة.

● حقل دلالة الحركة:

الحاء والراء والكاف أصل واحد، فالحركة ضدّ السكون، ومن الباب الحاركان، وهما ملتقى الكتفين؛ لأنهما ما يزالان يتحرّكان، وكذلك الحراكيك، وهي الحرافق، وأحدتها حرّكة⁽⁴⁾، ويلحظ من الجذور التي اشتملت على دلالة الحركة، تعددها وتنوع أثرها فضلاً عن اختلاف مساحتها الدلالية التي تدلّ على الحركة فقط، أو على الحركة، والاضطراب، أو جنس من الحركة، أو حركة في تلون أو في شيء، أو حركة إضاءة، واضطراب، أو حركة إنسان، أو زيادة، ونماء، أو سکون الحركة، يلحظ ذلك من خلال التصنيف الآتي:

- الجذر (خبل) (المقاييس: 235/2) أصل واحد يدلّ على حركة في تلون.
- الجذر (نمى) (المقاييس: 359/2) أصل واحد يدلّ على حركة.
- الجذر (سوك) (المقاييس: 117/3) أصل واحد يدلّ على حركة واضطراب.
- الجذر (غذى) (المقاييس: 416/4) أصل صحيح يدلّ على شيء من المأكل وعلى جنس من الحركة.
- الجذر (مشى) (المقاييس: 325/5) أصلان صحيحان: أحدهما يدلّ على حركة الإنسان، وغيره، والآخر: النماء، والزيادة.
- الجذر (ميد) (المقاييس: 288/5) أصلان صحيحان: أحدهما يدلّ على حركة في شيء، والآخر نفع وعطاء.
- الجذر (میع) (المقاييس: 290/5) كلمة صحيحة تدلّ على جريان شيء، واضطراب شيء، وحركته.
- الجذر (نوع) (المقاييس: 370/5) كلمتان: إحداها تدلّ على طائفة من الشيء مماثلة له، والثانية ضرب من الحركة.
- الجذر (نوم) (المقاييس: 372/5) أصل صحيح يدلّ على جمود، وسكون حركة.

(1) - يُنظر: علم الدلالة - علم المعنى/181-182.

(2) - التحليل الدلالي: ج20/1.

(3) - اللغة العربية معناها ومبناها/313.

(4) - مقاييس اللغة: ج45/2.

● حقل دلالة الاضطراب:

لا يخفى أنّ الاضطراب نوع من أنواع الحركة، وقد ورد ذكره في التصنيف السابق، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى الفرق بين الحركة، والاضطراب، فالاضطراب حركات متوالية في جهتين مختلفتين، وهو افتعال من ضرب. يقال: اضطرب الشيء كأنّ بعضه يضربُ بعضاً، فيتمخّض، ولا يكون الاضطراب إلاّ مكروهاً فيما هو حقيقة فيه، أو غير حقيقة، ألا ترى أنه يقال: اضطربت السفينة، واضطرب حال زيد، واضطرب الثوب، وكلّ ذلك مكروه، وليس الحركة كذلك⁽¹⁾، وقد لوحظ اختلاف دلالة الاضطراب في الجذور، فمنها ما يدلّ على اضطراب فقط، أو اضطراب، وروغان، أو اضطراب الشيء أحياناً، أو اضطراب في الشيء أحياناً أخرى، فضلاً عن الإضاءة، والتذبذب، والجريان، والذهاب، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (تيع) (المقاييس: 360/1) أصل واحد يدلّ على اضطراب الشيء.
- الجذر (ثول) (المقاييس: 396/1) كلمة واحدة تدلّ على الاضطراب.
- الجذر (حوت) (المقاييس: 114/1) أصل صحيح منقاس من الاضطراب والرّوغان.
- الجذر (سوك) (المقاييس: 117/3) أصل واحد يدلّ على حركة واضطراب.
- الجذر (موج) (المقاييس: 284/5) أصل واحد يدلّ على اضطراب في الشيء.
- الجذر (ميع) (المقاييس: 290/5) كلمة صحيحة تدلّ على جريان شيء واضطراب شيء وحركته.
- الجذر (نور) (المقاييس: 368/5) أصل صحيح يدلّ على إضاءة واضطراب وقلة ثبات.
- الجذر (نوس) (المقاييس: 369/5) أصل يدلّ على اضطراب وتذبذب.
- الجذر (وخ) (المقاييس: 75/6) يدلّ على اختلاط واضطراب.
- الجذر (وره) (المقاييس: 103/6) كلمة تدلّ على اضطراب وخزق.
- الجذر (وله) (المقاييس: 140/6) أصل صحيح يدلّ على اضطراب شيء أو ذهابه.

● حقل دلالة السير:

يلحق السير بالحركة، فهو نوع آخر من أنواع الحركة، وقد مرّ ذكر المشي، وهو نوع من السير في التصنيف الأول، ويلحظ اختلاف دلالة السير في الجذور الآتية:

- الجذر (ذاي) (المقاييس: 369/2) لم يقيّد بوصف، يدلّ على ضرب من السير.
- الجذر (سير) (المقاييس: 120/3) أصل يدلّ على مضيّ وجريان.
- الجذر (وخي) (المقاييس: 95/6) كلمة تدلّ على سيرٍ وقصد.
- الجذر (وغل) (المقاييس: 127/6) كلمة تدلّ على تقحّم في سير.
- الجذر (وكب) (المقاييس: 137/6) كلمتان الأولى تدلّ على الانتصاب، والثانية ضرب من السير.
- الجذر (ولس) (المقاييس: 144/6) كلمة تدلّ على ضرب من السير.

● حقل دلالة السقوط:

يُعَدُّ السقوط هو الآخر نوعاً من الحركة الخاصة التي تحمل جانباً سلبياً غالباً؛ لاقتترانه بالضعف، والخلوّ، والوقوع، وتلحظ دلالاته في الجذور الآتية:

- الجذر (خوى) (المقاييس: 225/2) أصل واحد يدلّ على الخلوّ والسقوط.
- الجذر (كبو) (المقاييس: 155/5) أصل صحيح يدلّ على سقوط وتزليل.

(1) - الفروق اللغوية/147.

- الجذر (هوي) (المقاييس: 15/6) أصل صحيح يدلّ على خُلُو وسقوط.
- الجذر (وجب) (المقاييس: 89/6) أصل واحد يدلّ على سُقوط الشيء ووقوعه ثم يتفرّع.
- الجذر (وغب) (المقاييس: 127/6) كلمة تدلّ على سقوط وضعف.
- الجذر (وقع) (المقاييس: 133/6) أصل واحد يدلّ على سقوط الشيء.

● حقل دلالة العلو والارتفاع:

قد يرى في العلو والارتفاع نوع من الحركة، ولاسيما إن كان العلو مادياً لا معنوياً، ويستخدم للدلالة على العلو والارتفاع في اللغة العربية أكثر من جذر، وأكثر من لفظ، فمن الجذور الصحيحة لا المعتلة (رفع)، الراء والفاء والعين، أصل واحد، يدلّ على خلاف الوضع. تقول: رفعت الشيء رفعا؛ وهو خلاف الخفض⁽¹⁾، أو الجذر (صعد): الصاد والعين والذال أصل صحيح يدلّ على ارتفاع ومشقة من ذلك الصعود خلاف الخدور⁽²⁾.

ويلاحظ اختلاف دلالة الصعود عن دلالة الارتفاع، فالصعود مقصور على الارتفاع، ويستخدم الارتفاع للماديات والمعنويات⁽³⁾، وإنعام النظر في الجذور المعتلة التي أعطت دلالة الارتفاع يُرينا أنّ لكلّ منها استعماله، وأنّ لبعضها استعمالات لا يمكن أن تكون مناسبة إلّا لها، فمنها العام، ومنها الخاص، ومنها ما ترى فيه نوعا من الموازنة، أو التفضيل، ومنها ما يكون العلو أصلا رئيسا فيه، ومنه ما يكون ثانويا، وقد يكون سلبيا أحيانا، وإيجابيا أحيانا أخرى، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (حزوى) (المقاييس: 54/2) أصل قليل الكلم يدلّ على ارتفاع.
- الجذر (ربى أ) (المقاييس: 484/2) أصل واحد الزيادة والنماء والعلو.
- الجذر (رغو) (المقاييس: 415/2) أصلان: أحدهما شيء يعلو الشيء، والآخر صوت.
- الجذر (ريع) (المقاييس: 467/2) أصلان أحدهما الارتفاع والعلو، والآخر الرجوع.
- الجذر (سطا) (المقاييس: 71/3) أصل القهر والعلو.
- الجذر (سمو) (المقاييس: 98/3) أصل يدلّ على العلو.
- الجذر (سنى) (المقاييس: 103/3) أصل واحد يدلّ على سقي وفيه ما يدلّ على العلو والارتفاع.
- الجذر (سور) (المقاييس: 115/3) أصل واحد يدلّ على علو، وارتفاع.
- الجذر (شرى) (المقاييس: 266/3) ثلاثة أصول: يدلّ الأول على تعارض من الاثنين في أمرين أخذاً، وإعطاءً مُماتلةً، والثاني: نبت، والثالث: على هيج في الشيء، وعلو.
- الجذر (شول) (المقاييس: 230/3) أصل واحد يدلّ على الارتفاع.
- الجذر (صهو) (المقاييس: 314/3) أصيل يدلّ على علو.
- الجذر (صول) (المقاييس: 317/3) كلمات كثيرة متباينة الأصول، يدلّ على قهر وعلو.
- الجذر (طفو) (المقاييس: 414/3) أصل صحيح يدلّ على الشيء الخفيف يعلو الشيء.
- الجذر (طمى) (المقاييس: 422/3) أصل صحيح يدلّ على علو وارتفاع في شيء خاص.
- الجذر (علو) (المقاييس: 112/4) أصل واحد السمو والارتفاع.
- الجذر (فوق) (المقاييس: 461/4) أصلان صحيحان يدلّ على علو، والآخر على أوبة ورجوع.

(1) - مقاييس اللغة (مادة رفع): ج 423/2.

(2) - مقاييس اللغة (مادة صعد): ج 287/3.

(3) - الفروق اللغوية/ 180

- الجذر (قنا) (المقاييس: 29/5) أصلان: ارتفاع في شيء.
 - الجذر (كوم) (المقاييس: 148/5) أصل صحيح يدلّ على تجمّع في شيء مع ارتفاع فيه.
 - الجذر (نبو) (المقاييس: 384/5) أصل صحيح يدلّ على ارتفاع في الشيء عن غيره أو تنحّ عنه.
 - الجذر (نزو) (المقاييس: 418/5) أصل صحيح يرجع إلى معنى واحد الوثبان، والارتفاع، والسُمّو.
 - الجذر (نصا) (المقاييس: 433/5) أصل صحيح أكثر معنائه واو يدلّ على تخيّر وخطّر في الشيء، وعلوّ.
 - الجذر (نمى) (المقاييس: 479/5) أصل واحد يدلّ على ارتفاع وزيادة.
 - الجذر (نوف) (المقاييس: 371/5) أصل صحيح يدلّ على علوّ، وارتفاع.
 - الجذر (نوق) (المقاييس: 371/5) أصل يدلّ على سمو، وارتفاع.
 - الجذر (نوه) (المقاييس: 373/5) كلمة تدلّ على سمو، وارتفاع.
 - الجذر (نيف) (المقاييس: 375/5) لم يُقَيّد بوصف يدلّ على ارتفاع وزيادة.
 - الجذر (هام) (المقاييس: 27/6) أصل صحيح يدلّ على علوّ في بعض الأعضاء.
 - الجذر (وقل) (المقاييس: 130/6) كلمة تدلّ على علوّ في جبل.
 - الجذر (يفع) (المقاييس: 157/6) كلمة تدلّ على الارتفاع.
- ويلحظ من التصنيف تنوع العلو لاقتترانه بالمفاضلة، أو السمو، أو الزيادة، أو القهر، أو الوثبان، أو الارتفاع في جبل، أو الارتفاع في شيء، أو في شيء خاص، أو في بعض الأعضاء، أو تجمع في شيء مع ارتفاع.

● حقل دلالة التجمع:

- الجيم والميم والعين أصل واحد، يدلّ على تَضَام الشيء. يقال: جَمَعْتُ الشيءَ جَمْعاً⁽¹⁾، ويختلف معنى الضم عن الجمع، فالضم جمع أشياء كثيرة، وخلافه البثّ وهو تقريظ أشياء كثيرة، ويجوز أن يقال: ضم الشيء إلى الشيء هو أن يلزقه به، والجمع لا يقتضي ذلك⁽²⁾، وقد تبدو الحركة في التجمع أيضاً، وإن كانت محددة بشكل معيّن يختلف تماماً عن الحركة التي تشكّلها دلالة الجذر (نشر) أو (فرق) التي تُلحظ فيها الحركة مختلفة تماماً عنها، ويلحظ التجمع في الجذور المعتلة تارة مع أصناف مختلفة، وأخرى تجمّع في ثقل، أو غلظ، أو شدة، أو ارتفاع، أو اكتناز، أو التجاء، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:
- الجذر (أوي) (المقاييس: 151/1) أصلان أحدهما: التَّجْمَعُ، والثاني الإشفاق.
 - الجذر (بوش) (المقاييس: 317/1) أصل واحد التَّجْمَعُ من أصنافٍ مختلفين.
 - الجذر (جبي) (المقاييس: 503/1) أصل واحد يدلّ على جَمْع الشيء والتَّجْمَعُ.
 - الجذر (جيل) (المقاييس: 499/1) لم يُقَيّد بوصف يدلّ على التجمع.
 - الجذر (حوز) (المقاييس: 117/2) أصل واحد يدلّ على الجمع والتَّجْمَعُ.
 - الجذر (حوش) (المقاييس: 118/2) كلمة واحدة تدلّ على التَّجْمَعُ والجمع.
 - الجذر (زوي) (المقاييس: 34/3) أصل يدلّ على انضمام شيء وتَّجْمَعُ.
 - الجذر (زيم) (المقاييس: 41/3) أصل يدلّ على تَجْمَعُ.
 - الجذر (صرى) (المقاييس: 346/3) أصل واحد صحيح يدلّ على الجمع.
 - الجذر (عباً)⁽¹⁾ (المقاييس: 215/4) أصل واحد يدلّ على اجتماع في ثقل.

(1) - مقاييس اللغة (مادة جمع): 479/1.

(2) - الفروق اللغوية/ 146.

(1) - قرأه ابن فارس (عباً) العين والباء والهمزة والحرف المعتل غير المهموز.

- الجذر (عصوى) (المقاييس: 334/4) أصلان صحيحان متباينان أحدهما يدلّ على التجمع، والآخر يدلّ على الفرقة.
 - الجذر (عكو) (المقاييس: 103/4) أصل صحيح يدلّ على تجمعٍ وغلظ.
 - الجذر (غيل) (المقاييس: 406/4) أصلان صحيحان أحدهما يدلّ على اجتماع، والآخر نوع من الإرضاع.
 - الجذر (فوج) (المقاييس: 458/4) كلمة تدلّ على تجمع.
 - الجذر (قرى) (المقاييس: 78/5) أصل صحيح يدلّ على جمع واجتماع.
 - الجذر (كور) (المقاييس: 146/5) أصل صحيح يدلّ على دَوْرٍ وتجمع.
 - الجذر (كوز) (المقاييس: 146/5) أصل صحيح يدلّ على تجمع.
 - الجذر (كوم) (المقاييس: 148/5) أصل صحيح يدلّ على تجمعٍ في شيءٍ مع ارتفاع فيه.
 - الجذر (ندى) (المقاييس: 411/5) لم يَفَيْدَ بوصف يدلّ على تجمع.
 - الجذر (وأل) (المقاييس: 79/6) كلمة تدلّ على تجمعٍ والتجاع.
 - الجذر (واي) (المقاييس: 80/6) كلمتان متباينتان الأولى تدلّ على الوعد والثانية تدلّ على قُوّةٍ أو تجمعٍ وعِظَم.
 - الجذر (وبل) (المقاييس: 82/6) أصل يدلّ على شدّةٍ في شيءٍ وتجمع.
 - الجذر (وثم) (المقاييس: 85/6) أصل يدلّ على جمعٍ وتجمع.
 - الجذر (وزا) (المقاييس: 107/6) أصيْلٌ يدلّ على تجمعٍ في شيءٍ واكتناز.
- **حقل دلالة الميّل والعدول:**

العين والبدال واللام أصلان صحيحان، لكنهما متقابلان كالمتضادّين: أحدهما يدلّ على استواء، والآخر يدلّ على اعوجاج، فالأول العدْلُ من النَّاسِ: المرضيُّ المستوي الطَّرِيقَةَ⁽¹⁾، ويبدو الفرق بين الزبيغ والميل واضحاً، إذا ما علمنا أنّ الزبيغ مطلقاً لا يكون إلا للميل عن الحق، يقال: فلان من أهل الزبيغ، ويقال أيضاً زاغ عن الحق، ولا يُعرَفُ زاغ عن الباطل؛ لأنّ الزبيغ اسم لميل مكروه، والميْلُ عامٌّ في المحبوب والمكروه⁽²⁾.

ولا يخفى أنّ الميل جنس آخر من الحركة المقيّدة التي تجعلك تستشعر أنّ أحد طرفي الحركة مرتبط، والآخر حرٌّ، وتلحظ دلالة الميل المادي والمعنوي، والسلبّي والإيجابّي فنرى اقتران الميل مع النفس، أو الجور، أو النقص، أو العطف، أو الكلام، أو الطريق، أو الاستواء، أو قلة الاستقرار، أو الاعوجاج، أو الانحراف، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (جور) (المقاييس: 493/1) أصل واحد يدلّ على الميْلُ عن الطَّرِيقِ.
- الجذر (حلو) (المقاييس: 94/2) ثلاثة أصول: الأول يدلّ على طيب الشيء في ميْلٍ من النفس إليه، والثاني: يدلّ على تحسين الشيء، والثالث: ويكون مهموزاً ويدلّ على تَحْيَةِ الشيء.
- الجذر (حيد) (المقاييس: 123/2) أصل واحد يدلّ على الميْلُ والعدول عن طريق الاستواء.
- الجذر (حيص) (المقاييس: 124/2) أصل واحد يدلّ على الميْلُ في جَوْرِ وتلدُد.
- الجذر (حيف) (المقاييس: 125/2) أصل واحد: الميْلُ.
- الجذر (خوع) (المقاييس: 229/2) أصل يدلّ على نَقْصٍ وميْل.
- الجذر (خير) (المقاييس: 235/2) أصل يحمل عليه، يدلّ على العطف والميل.
- الجذر (دعو) (المقاييس: 280/2) أصل واحد أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك.

(1) - مقاييس اللغة (مادة عدل): ج 246/4.

(2) - الفروق اللغوية /146.

- الجذر (روغ) (المقاييس: 460/2) أصل واحد يدلّ على مَيْلٍ، وَقَلَّةٍ استقرار.
- الجذر (زور) (المقاييس: 36/3) أصل واحد يدلّ على المَيْلِ، والعدول.
- الجذر (زيغ) (المقاييس: 40/3) أصل يدلّ على مَيْلِ الشّيءِ.
- الجذر (صغوى) (المقاييس: 289/3) أصل صحيح يدلّ على الميل.
- الجذر (صيف) (المقاييس: 326/3) أصلان أحدهما يدلّ على زمانٍ، والآخر على مَيْلٍ، وُعْدُولٍ.
- الجذر (ضيف) (المقاييس: 380/3) أصل واحد صحيح: ميل الشّيءِ إلى الشّيءِ.
- الجذر (عوج) (المقاييس: 179/4) أصل صحيح يدلّ على مَيْلٍ في الشّيءِ أو مَيْلٍ، وفروعه ترجع إليه.
- الجذر (غيف) (المقاييس: 405/4) أصيل صحيح يدلّ على مَيْلٍ ومَيْلٍ وُعْدُولٍ عن الشّيءِ.
- الجذر (لخى) (المقاييس: 241/5) أصل صحيح يدلّ على اعوجاجٍ في شَيْءٍ، وميل.
- الجذر (لوي) (المقاييس: 218/5) أصل صحيح يدلّ على إمالةٍ للشّيءِ.
- الجذر (ميس) (المقاييس: 289/5) كلمة تدلّ على مَيْلان.
- الجذر (ميل) (المقاييس: 290/5) كلمة صحيحة تدلّ على انحرافٍ في الشّيءِ إلى جانب منه.

● حقل دلالة الطول والامتداد:

يقترن الطول بمفردات قد تبدو مترادفة له، ولكن الفرق بينها يكون دقيقاً، فنرى الطول مقترناً بالانحناء، أو الفضل، أو الرخاوة، أو الدقة، ومما لاشك فيه أن تُرى الحركة في دلالة الطول والامتداد أيضاً، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (بوع) (المقاييس: 318/1) أصل واحد يدلّ على امتداد الشّيءِ.
- الجذر (خيظ) (المقاييس: 233/2) أصل واحد، ثم يُحمل عليه يدلّ على امتداد الشّيءِ في دِقَّةٍ.
- الجذر (دفا) (المقاييس: 288/2) أصل واحد يدلّ على طولٍ في انحناء قليل.
- الجذر (سيف) (المقاييس: 121/3) أصل: امتداد في شَيْءٍ وطول.
- الجذر (طول) (المقاييس: 433/3) أصل صحيح يدلّ على فضّلٍ وامتداد في الشّيءِ.
- الجذر (وطف) (المقاييس: 120/6) أصل صحيح يدلّ على طول شَيْءٍ ورخاوته.

● حقل دلالة الصوت:

الصاد والواو والتاء أصل صحيح، وهو الصّوت، وهو جنسٌ لكلّ ما وَقَرَ في أُذُنِ السّامِعِ⁽¹⁾، ولمفهوم الصوت مساحة واسعة، فالصوت اللغوي نوع من أنواع الأصوات، وهو يختلف عن الأصوات الطبيعية الأخرى كصوت الريح أو الشجر، أو أصوات الحيوانات فضلاً عن أصوات الآلات الموسيقية وغيرها، ويكون للصوت موجات تحدد شدته ونوعه، أما في المصطلح اللغوي فنجد فرقا آخر بين الصوت وحكاية الصوت، وليس ذلك فحسب بل في نوعه، وشدته، واللطيف أن يرتبط الصوت بالحركة أيضاً، فهو لا يمكن أن يتكون إلّا من تصادم، أو اهتزاز، وحتماً لا يمكن أن يتم التصادم، أو الاهتزاز من دون حدوث نوع من الحركة، ويلحظ تنوع دلالة الصوت سلبيّاً وإيجابياً، فتلحظ دلالة الحزن، والضعف، والعلوّ، فضلاً عن التتكير، والتعريف فيكون الصوت عالياً أو غير رفيع أو صوت حيوان معين، أو غير ذلك، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (بكو) (المقاييس: 285/1) أصلان: أحدهما البكاء، والآخر نقصان الشّيءِ وَقَلَّتْهُ.
- الجذر (ثغا) (المقاييس: 378/1) أصل يدلّ على الصوت.
- الجذر (جوت) (المقاييس: 492/1) ليس أصلاً: حكاية صوت.

(1) - مقاييس اللغة (مادة صوت): 318/3.

- الجذر (خور) (المقاييس: 227/2) أصلان يدلّ أحدهما على صوت، والآخر على ضَعْف.
- الجذر (دعو) (المقاييس: 280/2) أصلٌ واحد: أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك.
- الجذر (رغو) (المقاييس: 415/2) أصلان: أحدهما شيء يعلو الشيء، والآخر صوت.
- الجذر (زقو) (المقاييس: 16/3) أُصَيِّلَ يدلّ على صوت من الأصوات.
- الجذر (صوت) (المقاييس: 318/3) أصل صحيح جنسٌ لكل ما وقر في أذن السّامع.
- الجذر (صيح) (المقاييس: 324/3) أصل صحيح الصّوت العالِي.
- الجذر (غنى) (المقاييس: 397/4) أصلان صحيحان: أحدهما يدلّ على الكفاية، والآخر على صوت.
- الجذر (وس) (المقاييس: 76/6) كلمة تدلّ على صوت غير رفيع.
- الجذر (وع) (المقاييس: 77/6) كلمة تدلّ على صوت.

● حقل دلالة الضعف:

الضاد والعين والفاء أصلان متباينان، يدلّ أحدهما على خلاف القوّة، ويدلّ الآخر على أن يزداد الشيءُ مثله⁽¹⁾، ويؤثّر تغيير الصائت في دلالة الضعف، فقد ورد في لسان العرب: قيل: الضَعْفُ بالضمّ، في الجَسَدِ، والضَعْفُ، بالفتح، في الرأْيِ والعقل⁽²⁾، وتختلف دلالة الضعف عن الوهن، فالضعف ضد القوة، وهو من فعل الله تعالى كما أن القوة من فعل الله تقول: خلقه الله ضعيفاً أو قوياً، والوهن: أن يفعل الإنسان فعل الضعيف، تقول: وهن في الأمر يهن وهناً وهو واهن، إذا أخذ فيه أخذ الضعيف، ولا يقال خلقه الله واهناً كما يقال: خلقه الله ضعيفاً، وقد يُستعمل الضعف مكان الوهن مجازاً، ويجوز أن يقال: أن الوهن هو انكسار الحد والخوف ونحوه، والضعف نقصان القوة⁽³⁾، وقد لا نبالغ، إذا ما رأينا أن في الضعف نوعاً من الحركة البطيئة أو الواهية أو المسترخية، وتبدو دلالة الضعف مقترنة باللين، والاسترخاء، والهزال، والكسر، والسقوط، ويبدو هذا واضحاً في التصنيف الذي يضم الجذور الآتية:

- الجذر (خذا) (المقاييس: 166/2) لم يُعَيِّد بوصف، يدلّ على الضَعْف واللين.
- الجذر (خور) (المقاييس: 227/2) أصلان: أحدهما يدلّ على صوت، والآخر على ضَعْف.
- الجذر (دول) (المقاييس: 314/2) أصلان: يدلّ أحدهما على ضَعْفٍ واسترخاء.
- الجذر (ردا) (المقاييس: 509/2) لم يُعَيِّد بوصف، يدلّ على ضعف وهزال.
- الجذر (ضوي) (المقاييس: 376/3) أصل صحيح يدلّ على هُزال.
- الجذر (فيل) (المقاييس: 467/4) أصل يدلّ على استرخاءٍ وضَعْفٍ.
- الجذر (ويط) (المقاييس: 82/6) كلمة تدلّ على ضعف.
- الجذر (وصم) (المقاييس: 116/6) أصل صحيح يدلّ على كَسْرٍ وضعف.
- الجذر (وغب) (المقاييس: 127/6) كلمة تدلّ على سقوط وضعف.
- الجذر (ونى) (المقاييس: 146/6) لم يُعَيِّد بوصف، يدلّ على ضَعْفٍ.
- الجذر (وهن) (المقاييس: 149/6) كلمتان تدلّ إحداهما على ضعف.

(1) - مقاييس اللغة (مادة ضعف): ج3/362.

(2) - مقاييس اللغة (مادة ضعف): مج4/25874.

(3) - الفروق اللغوية/115.

● **حقل دلالة اللون:**

يرى في الجذور التي تناولت اللون تنوعها، فمنها ما تناول اللون بصورة عامة، ومنها ما تناول لونا معيناً دون غيره، ومنها ما تناول الحركة مع اللون، ومما يلفت النظر أن ابن فارس لم يضع للجذر (جون) دلالة اللون وما ذكره: "الجيم والواو والنون أصل واحد. زعم بعض النحويين أن الجون معرب، وأنه اللون الذي يقوله الفرس (الكوثة)، أي: لون الشيء. قال: فلذلك يقال الجون للأسود والأبيض، وهذا كلام لا معنى له، والجون عند أهل اللغة قاطبة اسم يقع على الأسود والأبيض، وهو باب من تسمية المتضادين بالاسم الواحد، كالتأهل، والظن، وسائر ما في الباب، والجوثة الشمس، فقال قوم: سميت؛ لبياضها"⁽¹⁾.

- الجذر (حور) (المقاييس: 115/2) ثلاثة أصول: أحدها يدل على لون.
- الجذر (خيل) (المقاييس: 235/2) أصل واحد يدل على حركة في تلون.
- الجذر (سود) (المقاييس: 114/3) أصل واحد خلاف البياض في اللون.
- الجذر (ورد) (المقاييس: 105/6) أصلان: أحدهما يدل على لون من الألوان.
- الجذر (ورق) (المقاييس: 101/6) أصلان: أحدهما يدل على حركة في تلون.
- الجذر (ولع) (المقاييس: 144/6) كلمتان: أحدهما تدل على لون من الألوان.

● **حقل دلالة المرض:** يلحظ من الجذور الدالة على المرض أن منها ما كان دالا على المرض بصورة عامة، ومنها ما كان دالا على مرض يصيب حيوانا معيناً، ومنها ما كان دالا على مرض يصيب عضواً من أعضاء الإنسان فضلاً عن اشتغال بعض الجذور على معانٍ أخرى غير المرض.

- الجذر (سوف) (المقاييس: 116/3) ثلاثة أصول: أحدها الشم، والثاني ذهاب المال ومرضه، والثالث التأخير.
- الجذر (ضنى) (المقاييس: 373/3) أصلان صحيحان: يدل أحدهما على مرض، والآخر على أصل وتناج.
- الجذر (طنى) (المقاييس: 425/3) كلمة تدل على مرض من أمراض الإبل.
- الجذر (عور) (المقاييس: 184/4) أصلان: الأول يدل على تداول الشيء، والثاني يدل على مرض في إحدى عيني الإنسان ومعناه الخلو من النظر.
- الجذر (وجع) (المقاييس: 88/6) كلمة واحدة اسم يجمع المرض كله.

● **حقل دلالة القوة:**

تلحظ دلالة القوة في جذور صحيحة ومعتلة، كالصلابة، والشدة، والبأس، والقدرة، وغيرها كثير يدل على القوة، ولكن يبقى لكل منها دلالاته التي تحدّد كمّيته ونوعه وحجمه، ومما لاشكّ فيه أن يرى الفرق بين القوّة والشدة، فالشدة في الأصل هي مبالغة في وصف الشيء في صلابة، وليس هو من قبيل القدرة، والقوة من قبيل القدرة⁽²⁾. وتلحظ دلالة القوة في الجذور المعتلة مقترنة بالشدة، أو التجمع والعظم، كما تلحظ في قوة الخلق، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:

- الجذر (عسوى) (المقاييس: 316/4) أصل صحيح يدل على قوة واشتداد في الشيء.
- الجذر (قوي) (المقاييس: 36/5) أصلان متباينان: يدل أحدهما على شدة وخلاف ضعف، والآخر على قلة خير.
- الجذر (ليث) (المقاييس: 223/5) أصل صحيح يدل على قوّة خلق.
- الجذر (واي) (المقاييس: 80/6) كلمتان متباينتان: الأولى تدل على الوعد، والثانية تدل على قوّة أو تجمعٍ وعظم.
- الجذر (وكع) (المقاييس: 139/6) كلمتان: تدل الأولى على قوة، والثانية على نوع من الضرب.

(1) - مقاييس اللغة (مادة جون): ج/496.

(2) - الفروق اللغوية/107.

● حقل دلالة الخوف والفرع:

- تختلف دلالة الخوف، والفرع التي ترى في جذور صحيحة مثل (رعب)، و(فرع)، ومعتلة مثل: (خوف)، فالفرق بين الخوف والفرع يكمن في أنّ الفرع مفاجأة الخوف عند هجوم غارة، أو صوت هدة، وهو انزعاج القلب بتوقع مكروه عاجل، وتقول: فرعت منه، فتعديه بمن، وخفته فتعديه بنفسه فمعنى خفته، أي: هو نفسه خوفي، ومعنى فرعت منه، أي: هو ابتداء فرعي؛ لأنّ من لا ابتداء الغاية⁽¹⁾، وتلاحظ دلالة الخوف والفرع الحقيقية والمجازية في الجذور الآتية:
- الجذر (خشي) (المقاييس: 284/2) لم يُقَيّد بوصف، يدلّ على خَوْفٍ ودُعْر.
 - الجذر (خوف) (المقاييس: 230/2) أصل واحد يدلّ على الدُّعْرِ والْفِرْعِ.
 - الجذر (روع) (المقاييس: 459/2) أصل واحد يدلّ على فِرْعٍ أو مُسْتَقَرٍّ فِرْعٍ.
 - الجذر (ريب) (المقاييس: 463/2) أُصِيْلٌ يدلّ على شَكٍّ وخوف.

المبحث الثاني: الحقول الدلالية في مشتقات الجذور

يلفت النظر في مقابل الحقول الدلالية التي جمعت جذوراً متعددة أنّ الحقول الدلالية نفسها قد تجمع مشتقات جذور أخرى غيرها، لا تمتّ لها بصلة من حيث دلالتها العامة، وقد تجدر الإشارة إلى ذكر معنى الترادف الذي يربط مشتقات هذه الجذور بحقول دلالية متفاوتة المدى في نوعها، وعددها، ومن اللطيف أن نذكر بعضاً من تلك الدلالات والجذور والمشتقات:

● حقل دلالة السير أو نوع منه:

- يُلاحظ في دلالة السير أنّ السير قد قُيِّد بحالة معينة أو نوع مُعَيَّن كسعة الخطو، أو شدّته، أو حسنه، أو سهولته، أو زمن مُعَيَّن كسير النهار، أو كائن مُعَيَّن كالناقة.
- الجذر (أتو) (المقاييس: 49/1): لم يُقَيّد بوصف، ويدلّ على مجيء الشيء وإصحابه وطاعته، ومنه (الأتو): الاستقامة في السير. وإن لمَح السير في المجيء إلا أنّ السير قد لا يكون بالمجيء فقط بل بالذهاب أحياناً.
 - الجذر (أوب) (المقاييس: 152/1): أصل واحد يدلّ على الرُّجوع، ومنه (الأوب): ترجيع الأيدي والقوائم في السير، و(التأويب): سير النهار. ويلاحظ هنا تحديد الدلالة في موقف مُعَيَّن، لكائن مُعَيَّن، أو زمن مُعَيَّن.
 - الجذر (حوذ) (المقاييس: 115/2): أصل واحد يدلّ على الخفة والسُرعة وانكماش في الأمر، ومنه (الإحواز): السير السريع، ويُلاحظ هنا أيضاً تقييد دلالة السير بالسير السريع.
 - الجذر (خوت) (المقاييس: 225/2): أصل واحد يدلّ على نفاذٍ ومرور بإقدام، ومنه (يختاتون الليل)، أي: يسرون ويقطعون.
 - الجذر (خود) (المقاييس: 227/2): أُصِيْلٌ فيه كلمة واحدة، ومنه يقال: حَوْدُوا في السير، وأصله قولهم: حَوْدْتُ الفحلَ تَحْوِيْدًا، إذا أرسلته في الإناث.
 - الجذر (دفا) (المقاييس: 288/2): أصلٌ واحد يدلّ على طولٍ في انحناء قليل، ومنه تَدَفَى البعير تَدَافِيًا، إذا سار سيراً متجافياً.
 - الجذر (دلي) (المقاييس: 293/2): أصلٌ يدلّ على مقارنة الشيء ومدانته بسهولة ورفق، ومنه الدلو: ضرب من السير سهل.
 - الجذر (دو) (المقاييس: 262/2): ليس أصلاً، من الأصوات، وهي لا تقاس، ومنه ما يرد مهموزاً (الدأدة): السير السريع

(1) - الفروق اللغوية/242.

- الجذر (ردا) (المقاييس: 509/2): لم يُقَيَّد بوصف ويدلّ على ضعف وهزال، ومنه الرّذية: الناقّة المهزولة من السّير.
- الجذر (رهو) (المقاييس: 446/2): أصلان يدلّ أحدهما على دَعَة وَخَفْضٍ وسكون، والآخر مكان قد ينخفض ويرتفع، ومنه: رَهَا في السّير يَرَهُو، إذا رفق منه.
- الجذر (رود) (المقاييس: 457/2): لم يُقَيَّد بوصف ومعظم بابه يدلّ على مجيء وذهابٍ من انطلاقٍ في جهة واحدة، ومنه أروّدت في السّير إرواداً ومزوداً أيضاً، وذلك من الرّفق في السّير.
- الجذر (زجي) (المقاييس: 48/3): لم يُقَيَّد بوصف ويدلّ على الرّمي بالشيء وتسييره من غير حبس، ومنه أُرْجَت البقرة ولدها، إذا ساقته، الريح تُرْجِي السّحاب: تسوقه سوّقا رقيقاً.
- الجذر (هيد) (المقاييس: 23/6): أصلٌ يدلّ على التحريك والإزعاج، ومنه هَيَّدَ في السّير: أسرع.
- الجذر (هيس) (المقاييس: 24/6): لم يُقَيَّد بوصف ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه: الهيس: السّير.
- الجذر (وخذ) (المقاييس: 94/6): كلمة واحدة، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه: وَخَدَتِ الناقَة تَخْدُ وَخَدَانًا، وهو سَعَة الخَطْو.
- الجذر (وزف) (المقاييس: 106/6): لم يُقَيَّد بوصف ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه يقال وَزَفَ الرَّجُلُ: أَسْرَعَ في المشي.
- الجذر (وسج) (المقاييس: 111/6): كلمة واحدة، كلمة واحدة، ومنه الوسيج: السّير الشّدِيد.
- الجذر (وشك) (المقاييس: 113/6): كلمة واحدة وهي من السّعة، ومنه: وَشَكَ وَشَاكَ: أسرع السّير.
- الجذر (وصف) (المقاييس: 115/6): أصل واحد يدلّ على تَحْلِيَةِ الشيء، ومنه: وَصَفَتِ الناقَة وَصُوفًا، إذا أجادت السّير.
- الجذر (وضع) (المقاييس: 117/6): أصل واحد يدلّ على الخَفْضِ للشيء وحطّه، ومنه: وَضَعَ الرَّجُلُ: سار سير الدّابة، وهو سيرٌ سهل يخالف المرفوع.
- الجذر (وعس) (المقاييس: 126/6): أصل يدلّ على سهولةٍ في الشيء، ومنه: المُواعِسةُ: ضَرْبٌ من سير الإبل سهل، ولا تكون الموعسة إلاّ بالليل.
- الجذر (وغد) (المقاييس: 128/6): كلمة تدلّ على دناءةٍ، الشاذ عنه: المُواعِدة في السّير: سير ليس بالشّدِيد.
- الجذر (وقل) (المقاييس: 130/6): كلمة تدلّ على علوٍ في جبل، ومنه: فَرَسٌ وَقْلٌ: حسن السّير في الجبال.
- الجذر (وكل) (المقاييس: 136/6): أصلٌ صحيح يدلّ على اعتمادٍ غيرك في أمرك، ومنه: الوكال في الدّابة: أن يتأخّر أبداً خَلْفَ الدّواب أو أن يسير سير الآخر.
- الجذر (وهس) (المقاييس: 147/6): كلمتان، الأولى الشّدّة في الأمور، والثانية من السّرار، ومنه الوهس: شِدّة السّير.
- الجذر (وهق) (المقاييس: 148/6): كلمتان، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه: تَوَاهَقَتِ الرّكابُ: مدتّ أعناقها في السّير
- **حقل دلالة الصوت:**
 - تلحظ دلالة الصوت في حكاية الصوت، أو صوت الحيوان، أو شدة الصوت، أو صده، أو مخرجه، وقوته، وبُعْده، فضلاً عن تأثيره المفزع المخيف، أو الخفي، وذلك في الجذور الآتية:
 - الجذر (اي) (المقاييس: 32/1): كلمة تعجب واستفهام، ومنه (آء)، يقال لحكاية الأصوات في العساكر.
 - الجذر (ايه) (المقاييس: 167/1): حرف واحد، الأصوات لا يقاس عليها، ومنه (ايه)، إذا صوّت تأييباً.
 - الجذر (بوق) (المقاييس: 320/1): ليس بأصل، ومنه: البوق: الكذب والباطل، حكاية صوت.
 - الجذر (حروي) (المقاييس: 47/2): ثلاثة أصول، الأول جنس من الحرارة، والثاني القرب والقصد، والثالث الرُّجوع، ومنه (الحرة)، أي: الصوت والجلبية.

- الجذر (خوى) (المقاييس: 225/2): أصل واحد يدلّ على الخُلُوّ والسُقُوط، ومنه (الخَوَاة): الصوت.
 - الجذر (رنى) (المقاييس: 443/2): أصل واحد يدلّ على النُّظَر، ويشذ عن هذا الباب (الرَّناء): الصوت.
 - الجذر (رون) (المقاييس: 463/2): لم يُقَيَّد بوصف ويدلّ على شِدَّة حرّ أو صوت، و(الأزَوَانُ) هو الصَّوت الشَّدِيد
 - الجذر (صدى) (المقاييس: 340/3): فيه كَلِمٌ متباعدُ القياس، ومنه (صدى الصَّوت) هو الذي يُجيبك، إذا صَحَّت.
 - الجذر (ندى) (المقاييس: 411/5): لم يُقَيَّد بوصف ويدلّ على تَجَمُّع وقد يدلّ على بِلَلٍ في الشَّيء، ومنه (ندى الصَّوت): بُعدُ مذهبه، وهو أندى صوتاً منه، أي: أبعد.
 - الجذر (هيع) (المقاييس: 25/6): كلمة واحدة، ويحتمل أن يكون أصله الانبساط والاسترسال، ومنه (الهَيْعَة): الصوت الذي يُفْرَع منه ويُخَاف.
 - الجذر (وجس) (المقاييس: 87/6): كلمة تدلّ على أحساس بشيء وتسمُّع له، ومنه (الوَجْسُ): الصَّوت الخفيّ.
 - الجذر (وحي) (المقاييس: 93/6): أصل يدلّ على إلقاء عِلْمٍ في إخفاء أو غيره إلى غيرك، ومنه (الوَحَى): الصَّوت.
 - الجذر (وعق) (المقاييس: 123/6): كلمتان، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه (الوعيق): صوت يخرج من قُنب الدابة.
 - الجذر (يعر) (المقاييس: 156/6): لم يُقَيَّد بوصف ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه (اليُعَار): صوت الشَّاء.
- **حقل دلالة الخوف والفرع:**
- تلاحظ دلالة الفرع بصورة عامة، كما تلاحظ دلالة الفرع المُقَيَّد بحالة معيَّنة، وعلاج الفرع، وسبب الفرع، فضلاً عن مرادفه في التصنيف الآتي:
- الجذر (خيل) (المقاييس: 235/2): أصل واحد، يدلّ على حركة في تَلَوْن، ومنه خَيَّلَت الناقَة:، إذا وضعت لولدها خيالاً يفرع منه الذُّنب.
 - الجذر (ضوع) (المقاييس: 377/3): كلمة واحدة تنتفرع، تدلّ على التحريك والإزعاج، ومنه، ضاعني الشيء: أفرعني.
 - الجذر (عوذ) (المقاييس: 183/4): أصل صحيح، يدلّ على معنى واحد وهو الالتجاء إلى الشَّيء، ومنه العُوذَة والمَعَاذَة: التي يُعوذُ بها الإنسان من فَرَع أو جنون.
 - الجذر (لوذ) (المقاييس: 220/5): أصل صحيح، يدلّ على إطاقَة الإنسان بالشيء مستعيذاً به ومتستراً، ومنه: لاذ به يلوذ لُوذاً، ولأذّ لي، إذا وذلك، إذا عادّ به من خوفٍ.
 - الجذر (هيع) (المقاييس: 25/6): كلمة واحدة، يحتمل أن يكون أصله الانبساط والاسترسال، ومنه الهَيْعَة: الصوت الذي يُفْرَع منه ويُخَاف.
 - الجذر (وَأر) (المقاييس: 79/6): أصلٌ، يدلّ على شِدَّة الحرّ، ومنه: الوَأر: شِدَّة الفَرَع.
 - الجذر (وهل) (المقاييس: 149/6): كلمات لا تتقاس، ومنه: الوَهْل: الفَرَع.
- **حقل دلالة الضعف:**
- تلاحظ دلالة الضعف بصورة عامة، ودلالة الضعف المُقَيَّد بالبصر، أو المقترن بحركة كالتمايل، أو اقتران الضعف بوصف آخر يتعلق به.
- الجذر (دون) (المقاييس: 317/2): أصل واحد، يدلّ على المداناة والمقاربة، ومنه (دانَ يَدُونُ دَوْناً)، إذا ضَعَف.
 - الجذر (نوت) (المقاييس: 367/5): ليس أصلاً، ومنه (ناتٌ يَنُوتُ وَيَنِيْتُ)، إذا تمايل من ضَعَف.
 - الجذر (وشل) (المقاييس: 113/6): لم يُقَيَّد بوصف، ويدلّ على سَيْلانِ ماء قليل، ومنه (الوُشُول): قَلَّة الغناء والضعف.
 - الجذر (وط) (المقاييس: 77/6): كلمة واحدة، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه (الوَطُوطَة): الضَعْف.

- الجذر (وغف) (المقاييس: 126/6): ثلاث كلمات، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه (الوْغْف) **ضعف البصر**.
- الجذر (وكف) (المقاييس: 139/6): أصلٌ صحيح ليست كلمُهُ على قياس واحد، ولم يذكر له دلالة عامة ومنه (وَكَفٌ): **فسادٌ وضعف**
- **حقل دلالة الطول:**
 - وفيها يلمح الحُسن، والفُحْبُ فضلاً عمّا ينتج عنه الطول من تفتُّح أو انتصاب.
 - الجذر (جيد) (المقاييس: 498/1): أصل واحد يدلّ على العُنُق، ومنه الجَيْد: طولٌ، الجَيْدَاء: الطَّوِيلَةُ الجَيِّد
 - الجذر (شوه) (المقاييس: 321/3): أصلان يدلّ أحدهما على قبح الخلقَة، والآخر نوع من النُّظَر بالعين، ومنه الفرس **الشوهاء هي التي في رأسها طول**.
 - الجذر (فوه) (المقاييس: 462/4): أصل صحيح يدلّ على تفتُّح في شيءٍ، ومنه الفَوْه: خروج النَّثَايا الغلياً وطولُها.
 - الجذر (قوم) (المقاييس: 43/5): أصلان صحيحان يدلّ أحدهما على جماعة ناس، والآخر على انتصابٍ أو عِزْم، ومنه القَوَام، أي: **الطول الحسن**.
- **حقل دلالة التجمع:**
 - ويلحظ فيها اختلاف النوع، فقد يكون عاماً، وقد يكون في غير سبيل رشد، وقد ينتج عنه صوت، أو غير ذلك.
 - الجذر (ثول) (المقاييس: 396/1): كلمة واحدة تدلّ على الاضطراب، ومنه: تَنَوَّلَ القَوْمُ على فلان، إذا **تجمّعوا عليه**.
 - الجذر (دوي) (المقاييس: 309/2): تتقارب أصوله ولا يكاد شيء منه ينقاس، ومنه الدَوِيُّ دَوِيُّ النحل، وهو ما يُسمَعُ منه، إذا **تجمّع**، فيلحظ هنا أن هذا الصوت لا يمكن أن يصدر من مفرد بقطع النظر عن نوعه بل من جماعة.
 - الجذر (غوى) (المقاييس: 399/4): أصلان: أحدهما يدلّ على خلاف الرشد وإِظلام الأمر، والآخر يدلّ على فسادٍ في شيء، ومنه: النَّعَاوي: التَّجمُّع ولا يكون ذلك في سبيل رُشد.
 - الجذر (قور) (المقاييس: 39/5): أصل صحيح يدلّ على استدارةٍ في شيءٍ، ومنه: اقورُّ الجلدُ: تَشَانٌ، وهو من الباب؛ لأنه **يتجمع ويدور بعضه على بعض**.
 - الجذر (كول) (المقاييس: 148/5): كلمة، لم يذكر لها دلالة عامة، ومنه: نكَّولَ القوم على فلان، إذا **تجمّعوا عليه**.
- **حقل دلالة القوة:**
 - وتُلحَظ فيها دلالة القوة في الغلبة، والجارحة، والقَسَم.
 - الجذر (ريح) (المقاييس: 464/2): لم يُقَيَّد بوصف وأصله الراء والواو والحاء، ومنه (الريح): **الغلبة والقوة**.
 - الجذر (يد) (المقاييس: 151/6): أصل، ومنه (اليد) **للإنسان وغيره، ويستعار في المِنَّة، ومنه اليد: القوة**.
 - الجذر (يمن) (المقاييس: 158/6): كلمات من قياس واحد، ولم يذكر له دلالة عامة، ومنه (اليمن): **القوة**.
- **حقل دلالة المرض:**
 - تتنوع دلالة المرض، فيكون المرض عاماً كالداء، وقد يكون خاصاً بالذي يتكرر، أو يرجع ثانية بعد البرء كالانتكاس فضلاً عن المستمر كالوصب.
 - الجذر (دوي) (المقاييس: 309/2): تتقارب أصوله ولا يكاد شيء منه ينقاس، ومنه (الداء) **من المرض**.
 - الجذر (هيض) (المقاييس: 24/6): كلمة واحدة تدلّ على كَسر شيءٍ وما أشبَّهه، ومنه (هيض الإنسان): **نُكس في مرضه بعد البُرء**.
 - الجذر (وصب) (المقاييس: 117/6): كلمة تدلّ على دوام شيءٍ، ومنه (الوصب): **المرض المُلازم الدائم**.

● **حقل دلالة اللون:**

- الجذر (بوص) (المقاييس: 317/1): أصلان: يدلّ أحدهما على شيء من الأراب⁽¹⁾، والآخر على شيء من السَّبْق، ومنه (البُوصُ): اللون.
- الجذر (جون) (المقاييس: 496/1): أصل واحد، ومنه (الجُونُ): اسم يقع على الأسود والأبيض زعم النحويون أنه مُعَرَّب، وأنه اللون الذي يقوله الفُرس: "الكونة" أي: لون الشيء.
- الجذر (قنا) (المقاييس: 29/5): أصلان: يدلّ أحدهما على ملازمة ومخالطة والآخر على ارتفاع في شيء، ومنه: (قناها)، إذا خالطه، كاللّون يُقاني لوناً آخر لون، وهي سحنة الشيء.

● **حقل دلالة الحركة والاضطراب:**

- الفرق بين الاضطراب والحركة: أنّ الاضطراب حركات متوالية في جهتين مختلفتين، وهو افتعال من ضرب يقال: اضطرب الشيء كأن بعضه يضرب بعضاً فيتمخض، ولا يكون الاضطراب إلاً مكروهاً فيما هو حقيقة فيه أو غير حقيقة، فيقال: اضطربت السفينة، واضطرب حال زيد، واضطرب الثوب، وكلّ ذلك مكروه، وليس الحركة كذلك⁽²⁾، ويلحظ في دلالة الحركة العموم، كما يلحظ الخصوص في السرعة أو القلة، والتصنيف الآتي يوضح ذلك:
- الجذر (هيش) (المقاييس: 24/6): لم يُقَيّد بوصف، وليس له دلالة عامة، ومنه (الهَيْش) الحركة.
 - الجذر (ولذ) (المقاييس: 143/6): لم يُقَيّد بوصف، وليس له دلالة عامة، ومنه: الوَلْذُ: سرعة في المشي والحركة.
 - الجذر (وهن) (المقاييس: 149/6): كلمتان: تدلّ الأولى على ضَعْف، والثانية تدلّ على زمان، ومنه: الوهنانة: المرأة القليلة الحركة.

● **حقل دلالة الميل:**

- ويلحظ التنوع في الميل بين سبب ونوع في الجذور الآتية:
- الجذر (رود) (المقاييس: 457/2): لم يُقَيّد بوصف ومعظم بابه يدلّ على مجيء وذهابٍ من انطلاق في جهة واحدة، ومنه (المزود): الميل
 - الجذر (ضوع) (المقاييس: 377/3): كلمة واحدة تنفرع تدلّ على التحريك والإزعاج، ومنه، ضاعت الرّيح الغُصنَ: ميّلته
 - الجذر (وكع) (المقاييس: 139/6): كلمتان: تدلّ إحداها على قوة، والأخرى نوع من الضّرب، ومنه الوكع في الإماء: هو مَيّلان في صدر القَدَم نحو الخنصر.

الخلاصة

تقع الألفاظ العربية في حقول دلالية معينة أطلق عليها ابن فارس مصطلح الأصل، وقد يكون لبعض منها أكثر من معنى، ففي معجمه أكثر من مصطلح ابتداء بالأصْبَل، ومرورا بالأصل والأصلين والأكثر من ذلك، وانتهاء بما لم يوصف بشيء أصلاً.

ويمكن أن يكون للعديد من الجذور اللغوية المعنى العام نفسه، بيد أن الهالة الدلالية المتكونة لكل جذر تعطينا فكرة واضحة عن الكثير من الفروق الهامشية بينها وإن اشتملت على المعنى العام نفسه، وبذا يبدو مصطلح الترادف بمعنى المطابقة غير دقيق، وقد تبين لنا من خلال البحث أن هناك العديد من الألفاظ المشتقة من جذور معينة تحمل في طياتها معاني تختلف عن المعنى الأصلي الموضوع لها ربما لانتقال المعنى للمجاز أو لكثرة الاستعمال.

(1) - الهمزة والراء والباء لها أربعة أصولٍ إليها ترجع الفروع: وهي: (الحاجة، والعقل، والتّصيب، والعقد) مقاييس اللغة: ج/89.

(2) - الفروق اللغوية/147.

المصادر

- (1) الأصول العربية لنظرية الحقول الدلالية: خديجة المغربية، منتديات رواء الأدب، تاريخ التسجيل 2012م، الموقع الإلكتروني:
<http://www.ruowaa.com/vb3.showthread.php?t=40608>
- (2) التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه: د.كريم زكي حسام الدين، نسخة إلكترونية، من موقع كتب عربية. http://www.archive.org/download/tahl...ay_12/pdf1.pdf
- (3) تطور البحث الدلالي دراسة في النقد البلاغي واللغوي: محمد حسين علي الصغير، ط1، دار الكتب العلمية - بغداد، مطبعة العاني - بغداد، 1408هـ - 1988م.
- (4) علم الدلالة (علم المعنى): محمد علي الخولي، (د.ط)، دار الفلاح - الأردن، 2001م.
- (5) علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي: منقور عبد الجليل، اتحاد كتاب العرب - دمشق، 2001م، موقع اتحاد الكتاب العرب على شبكة الإنترنت <http://www.awu-dam.org>.
- (6) علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية: فريد عوض حيدر، (د.ط)، مكتبة الآداب - القاهرة، 1426هـ - 2005م.
- (7) علم الدلالة: أحمد مختار عمر، ط1، مكتبة دار العروبة . الكويت، 1982م.
- (8) عناية أحمد بن فارس بالدلالة المحورية في (معجم مقاييس اللغة): عبد الكاظم الياسري، حيدر جبار عيدان، بحث منشور في مجلة آداب الكوفة، جمهورية العراق، السنة الأولى، العدد الثاني، حزيران 2008م.
- (9) الفروق اللغوية: أبو هلال العسكري (ت 395هـ)، المحقق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة - القاهرة، 1418هـ - 1997م.
- (10) اللسانيات واللغة العربية: عبد القادر الفاسي الفهري، (د.ط)، دار توبقال للنشر، بغداد، (د.ت).
- (11) اللغة العربية معناها ومبناها: تمام حسّان، (د.ط)، دار الثقافة - الدار البيضاء، 1994م.
- (12) مباحث في علم اللغة واللسانيات: د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد، 2002م.
- (13) مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت: 395هـ)، تحقيق وضبط: عبدالسلام محمد هارون، (د.ط)، دار الفكر - دمشق، 1399هـ - 1979م.
- (14) نظرية الحقول الدلالية - الموقع الإلكتروني:
https://www.google.iq/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&1cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http3%A2%F2%Fwww.angelfire.com2%Ftx2%4Flisan2%Flex_zam2%Fdilalahessays2%Ffields.doc&ei=HY5nVamoL8GAULlg9gF&usg=AFQjCNEhgyqW06SJHhN9nLFPk90zAmAkQ&bvm=bv.93990622,d.bGg
- (15) نظرية الحقول الدلالية دراسة تطبيقية في المخصص لابن سيده: رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة، إعداد الباحثة: هيفاء عبد الحميد كلنتن، إشراف د. مصطفى عبد الحفيظ سالم، جامعة أم القرى السعودية، 1422هـ - 2001م.

الحرب العراقية الأمريكية وأثارها الاجتماعية على الأطفال في المجتمع العراقي
(دراسة اجتماعية ميدانية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية لمركز مدينة الحلة)
أ.م.د. عمار سليم حمزة
م. نعيم حسين كزار
جامعة بابل / كلية الآداب

**The Iraqi- American War and its Social Effects on Iraqi Children
(A Social Field Study from the Primary School Teachers Point of View
In Al-Hilla)**

Asst. Prof. Ammar Saleem Hamza Lect. Nae'eem Hussain Kizar
College of Arts/ University of Babylon

aube_z@yahoo.com

Naeem2006@yahoo.com

Abstract

Wars carry hostility to human life. The Iraqi- American war causes deterioration in all the aspects of life in Iraq especially the social one. Accordingly, childhood in Iraq is abused.

المخلص

كانت ومازالت الحروب تشكل ظواهر اجتماعية تحمل بين جنباتها الروح العدائية للحياة البشرية، وتعد الحرب العراقية – الأمريكية نموذجاً لمثل هذه الحروب التي شكلت إحدى محطات التراجع في التاريخ العراقي نظراً لحجم المخلفات والمآسي التي خلفتها على البنية الاجتماعية العراقية، كما لا يمكن أخفاً مستويات الاساءة والانتهاكات للطفولة في المجتمع العراقي ومقدار الضرر الذي لحق بهذه الشريحة المهمة في المجتمع من أمراض وعوق بدن وغيرها من الاثار الاجتماعية. ومازالت الأيديولوجيا التي أديرت بها الحرب ماثلة في ذهنية العراقيين الى الان نظراً لبشاعة الكلفة الاجتماعية التي قدمها الشعب العراقي نتيجة لهذه الحرب.

الكلمات المفتاحية: الحرب، الاثار الاجتماعية، الاطفال، المجتمع العراقي

Key words: war, social effects, children, Iraqi society

المقدمة

تعد الحرب العراقية الأمريكية من الحروب القصيرة في التاريخ كونها لم تستمر أكثر من ثلاثة أسابيع وهذا راجع إلى الطريقة التي بدأت بها الحرب والطريقة التي حسمت فيها وربما يعود السبب إلى الإمكانيات الضخمة التي وظفت فيها والآلة العسكرية والتقنية المستخدمة والدعم اللوجستي النادر على مستوى الحروب في العالم، وكانت نتيجة كل ذلك إن سقطت الدولة العراقية بتاريخ 2003/4/9 ومعها سقط النظام الاجتماعي الذي كان سائداً في العراق طيلة العقود الماضية وما نتج عن هذه الحرب من أثار مدمرة على البنية الاجتماعية العراقية بشكل عام وعلى شريحة الأطفال بشكل خاص بسبب الأساليب التي استخدمت في إدارة هذه الحرب وواضح ذلك من أسم العملية العسكرية التي استهدفت العراق وهي (الصدمة والترويع) وما رافق ذلك من صفحات الرعب والخوف الذي لم يشهد له تاريخ العراق طيلة القرون المنصرمة وشكل كل ذلك حالات من صدمة أجهاد ما بعد الفوضى أصيب بها أطفال العراق وانعكاساتها على الدماغ والجهاز العصبي الامر الذي يقود الى اثار طويلة على حياتهم المستقبلية.

المبحث الأول:**1- الإشكالية:**

أن إشكالية البحث تتجسد في معرفة الآثار الاجتماعية السلبية التي تركتها الحرب العراقية الأمريكية على الأطفال في المجتمع العراقي والتي شملت معظم حياتهم بدأ من عرقلة سير الدوام في مدارسهم وأنتهاءً بالآثار المتعلقة بنمو شخصياتهم وتنشأتهم وما يتعلق بالظروف المحيطة بواقعهم وبيئتهم الاجتماعية والأسرية وتشكل هذه المتغيرات محور اهتمام البحث لكي يصار الى مواجهتها وتطوير معوقاتها وأخطارها على المجتمع العراقي.

2- أهمية البحث:

للبحث أهميتان، الأهمية الأولى النظرية التي تتجسد في جمع البيانات والمعلومات وصياغة النظريات في ميدان علم الاجتماع العسكري لكي تكون هذه المعلومات والبيانات جاهزة للتطبيق عند الحاجة إليها. أما الأهمية التطبيقية فهي الاستفادة من المعلومات النظرية في حل المشكلات التي تواجه الطفل وأسرته ومجتمعه من جراء الحروب والكوارث العسكرية التي لا بد أن تترك آثارها السلبية الاجتماعية على المجتمع على حد سواء.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الجوانب التالية:

- أ. التعريف بماهية الحرب العراقية الأمريكية والعوامل التي أدت إلى وقوعها.
- ب. الوقوف على النتائج والآثار التي خلفتها الحرب على شريحة الأطفال في المجتمع العراقي.
- ج. اختبار مصداقية بعض الفرضيات التي استخدمت في البحث.
- د. تخفيف المعوقات والآثار الاجتماعية التي تتركها الحرب على الأطفال عن طريق التوصيات.

تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية المتعلقة بالبحث:

إن كثير من الباحثين يعد المفهوم (Concept) الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الإنسان للتعبير عن المعاني والأفكار المختلفة بغية توصيلها إلى غيره من الناس¹. لكي يحصل الأمام الكامل بتلك المفاهيم من قبل القراء وعلى اختلاف اختصاصاتهم تماشياً لللبس في تفسير تلك المفاهيم.

الحرب The War

تعريف الحرب لغوياً: الحرب **The War**: أنها أعمال عدائية مسلحة بحجم كبير وبدرجة كبيرة أو صغيرة من الاستمرار بين أمتين أو دولتين أو حكومتين أو أكثر ويهدف من ورائها كل فريق إلى صيانة حقوقه ومصالحه في مواجهة الطرف الآخر². أما قاموس Fairchild فيعرف الحرب بأنها صراع مسلح أو شامل بين مجموعات من الناس يعدون أنفسهم ذوي سيادة ومخولين أخلاقياً للحصول على حقهم بالقوة³.

وهناك موقف ينص على أنها ظاهرة اجتماعية تقع بين الطرفين أو قطبين أو دولتين وكل دولة أو طرف يدعى بأنه له الحق في الحصول على حقوق يدعيها لنفسه وإن الطرف الآخر ليس له مثل هذه الحقوق، لذا تحدث الحرب لكي يستعيد كل طرف من الأطراف المتصارعة للحصول على الحقوق التي تدعيها سواء كان الادعاء صحيحاً أم كاذباً.

1 Blumer, H societyas symbolic Interaction In Man, Jerome and Bernard Meltzerl (eds). Symbolic Interaction:

Areader in sociolpsycholjy, 2nd, Allyn and Bacon, Boston, 1973, P. 151.

2 د. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، ص444.

3 Fairchild. H. Dictionary of sociology , N. Y , philosophy library 1994 , P. 336.

الحرب العراقية – الأمريكية Iraq war US

هي عبارة عن صراع عسكري مسلح بين قوتين غير متكافئتين من حيث العدة والعدد أنها صراع مسلح بين دولتين دولة عظمى كبيرة لها إمكانات علمية تكنولوجية اقتصادية وبشرية هائلة ولها أحلاف واتفاقيات عسكرية وسياسية كثيرة في أصقاع مترامية من المعمورة، وقوة أخرى صغيرة نوعاً ما لها إمكانات عسكرية وعلمية وتقنية وبشرية متواضعة أو قليلة مع عدم وجود أحلاف لديها واتفاقيات سياسية وعسكرية مع دول أخرى سواء كانت مجاورة أو بعيدة، ويرجع الصراع السياسي والعسكري بين هاتين القوتين إلى عوامل عديدة تتعلق بالسياسة المركزية الأمريكية وتتعلق بسياسة وأهداف العراق¹.

كون الولايات المتحدة الأمريكية ومنذ تفكك الاتحاد السوفيتي وانهار المنظومة الشرقية انفردت بزعامة العالم من خلال رفع شعار العولمة وعلى الدول الأخرى هو الإذعان لها وقبول سياستها وزعامتها، حتى تنال الرضا والقبول الأمريكي. وقد رفض العراق كل هذه السياسة الأمريكية فكانت هنا بداية العداء الأمريكي للعراق وعلى أثر ذلك أحيكت الكثير من الدسائس والمؤامرات ضد العراق.

Social Effect's الآثار الاجتماعية

يعرف الأثر الاجتماعي، جاءت في اللغة العربية بأن الأثر هو النتيجة المتبقية من فعل شيء على شيء آخر². والأثر هو إبقاء الأثر في الشيء³.

كذلك تعرف الآثار الاجتماعية بأنها النتائج التي تتمخض عن الظاهرة الاجتماعية التي تقع في المجتمع والتي يشعر ويحس بها الإنسان كالجريمة أو الفقر أو البطالة أو المرض...⁴.

الأطفال Children

عرفت منظمة الطفولة التابعة للأمم المتحدة، الأطفال بأنهم شريحة اجتماعية تتميز بخواص بايولوجية ونفسية معينة وهذه الشريحة تتراوح أعمارها بين 5 - 15 سنة⁵. والسماة البايولوجية والنفسية التي تنتم بها هذه للشريحة على حد قول هذه المنظمة فهي ضعف الوعي والإدراك وعدم النضوج والتصرف وفقاً للدوافع والغرائز البايولوجية وليس وفق العقل والمنطق والبصيرة. في حين عرف البروفسور (كلسال) مصطلح الأطفال بأنهم الفئة العمرية التي تتراوح أعمارها بين 4 - 16 سنة وهذه الفئة هي في طور التعلم واكتساب لمهارات والدرايات وأنها تحتاج إلى رعاية مكثفة من لدن المسؤولين عن تربيتها وتنشئتها الاجتماعية⁶. ومصطلح الطفل يعني الفئة الاجتماعية التي هي في طور النمو وأن شخصيتها لم تتكامل بعد وتحتاج إلى التنشئة والتربية المستمرة إلى أن تصل إلى طور النضوج والبلوغ.

المجتمع Society:

يعرف المجتمع بأنه مجموعة من الأفراد تكون على اتصال دائم ولها أهداف ومصالح مشتركة ومصير واحد⁷. كما وعرف المجتمع أيضاً بأنه شبكة أو نسيج من العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأفراد وتهدف إلى سد حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم وأهدافهم القريبة والبعيدة⁸. حيث يتكون المجتمع من مجموعة من الأفراد تقطن على بقعة جغرافية محددة معترف بها

1 د. أحسان محمد الحسن: الانعكاسات الاجتماعية للحرب العراقية الأيرانية على المجتمع العراقي، بغداد، 2004، ص201

2 المنجد في اللغة، 22ط (بيروت دار المشرق، ص367).

3 مختار الصحاح، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مكتبة النهضة، بغداد.

4 Cressey, D. Crime, in contemporary social problems, merton and Nisbet , new york Itar court Brace , 1983 , P , 22.

5 Hand book of Household surveys, United Nations, New York , 1977, P. 18.

6 Kelsal, K. population, Longman, London, 1979, P. 23.

7 د. أحسان محمد الحسن: محاضرات في المجتمع العربي، بغداد، مطبعة دار السلام، 1973، ص10.

8 Ginsberg, M. Sociology, London , Oxford University press, 1970, P. 7.

وتتمسك بمجموعة من المبادئ والمقاييس والقيم والروابط الاجتماعية والأهداف المشتركة التي أساسها اللغة والتاريخ والمصير المشترك الواحد¹.

المجتمع العراقي Iraqi Society

عرف المجتمع العراقي على إنه مجموعة أنماط معقدة وشائكة من الممارسات السلوكية التي تنظمها القواعد والضوابط الخلقية والقيمية التي يعترف بها المجتمع وجاءت نتيجة صلاحيتها وفعاليتها في تمشية أمور المجتمع والحفاظ على كيانة وتحقيق أهدافه القريبة والبعيدة². كذلك عرف المجتمع العراقي على أنه مجموعة من الأفراد تكون في حالة اتصال دائم ولها أهداف ومصالح مشتركة ومصير واحد³. ويمكن إضافة تعريف آخر للمجتمع العراقي بأنه مجموعة من الأفراد العراقيين تقطن على بقعة جغرافية محددة هي كل مساحة العراق وتتمسك بمجموعة من المبادئ والمقاييس والقيم والروابط الاجتماعية والأهداف المشتركة التي أساسها اللغة والتاريخ والمصير المشترك الواحد⁴.

المبحث الثاني: الإطار النظري للبحث

النظريات الاجتماعية المفسرة للآثار الاجتماعية للحرب

هنالك العديد من النظريات التي يمكن استخدامها في بحثنا هذا ولكن من أفضل النظريات الاجتماعية التي يمكن استخدامها في هذا البحث هي النظرية السببية التي جاء بها العالم ماكس فيبر التي وردت في كتابه الموسوم المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع⁵، في هذا الكتاب يفسر ماكس فيبر النظرية السببية بالقول أن الحياة الاجتماعية التي نعيش فيها تتكون من ظواهر يمكن تحليلها إلى قوة فعل وقوة رد فعل وقوة الفعل هي السبب الذي يؤثر في الظاهرة الاجتماعية المدروسة، في حين أن قوة رد الفعل هي النتائج أو الآثار التي تنمخض عن السبب أو الأسباب التي أثرت في الظاهرة المدروسة⁶.

بمعنى آخر إن لكل ظاهرة اجتماعية سبباً ونتيجة. ذلك أن الحرب العراقية الأمريكية هي السبب والآثار التي تمخضت عنها الحرب ولاسيما الآثار السلبية التي تركتها الحرب على الأطفال هي النتيجة. إن الحرب هذه بكل صفحاتها المفجعة قد تركت أثارها السلبية على المجتمع العراقي وعلى الشرائح الاجتماعية التي يتكون فيها المجتمع ولاسيما شريحة الأطفال التي تأثرت أكثر من غيرها من بقية الشرائح بآثار وأحوال الحرب التدميرية، أن النظرية السببية مكنتنا من تحديد عناصر موضوع بحثنا وهي عنصري الحرب كعامل أساس والآثار الاجتماعية التي تمخضت عن الحرب كعامل تابع، ومثل هذا التحليل لعناصر البحث والربط بينها ربطاً عقلانية يرجع إلى النظرية التي اعتمدت في البحث وهي النظرية السببية لماكس فيبر.

1- الحرب العراقية – الأمريكية والعوامل المهيئة لها

تعريف الحرب (War): بأنها قتال مسلح بين الدول تهدف إلى تحقيق أغراض سياسية أو قانونية أو اقتصادية⁷. وقد كانت الحرب هي القاعدة العامة للعلاقات بين الدول بين مختلف الجماعات الإنسانية، فلم تكن هناك ضوابط لتحديد أساليبها ووسائلها. فقد كانت وحشية المحاربين في تصرفاتهم هي القاعدة السائدة، وقد كانت الحرب سياسة وطنية لدى الحاكمين كما

1 Maclver, R. Society: ITS Structure and changes, New york, 1973, P. 23.

2 Sprott, W. H. sociology, P. 141.

3 Ibid., P. 143.

4 د. أحسان محمد الحسن: محاضرات في المجتمع العربي، مصدر سابق، ص11.

5 Weber, max. Basic Concepts of sociology Green wood press, New york , 1983. P 29.

6 Ibid, P. 80.

7 Amas S. Hershey, The Essentials of International public law and Dr ganization, 7th. Ed. New York 1930, P. 545.

كانت وسيلة لإشباع السيطرة والطموح وسبيلاً للتوسع الحصول على المغامم وطريقة لحسم النزاع. فالحرب سواء كانت دفاعية أم هجومية كانت أمراً مشروعاً لا يقيد من الالتجاء إليها أي شرط أو حد¹.

فبعد انتهاء الحرب الباردة وتفكك المعسكر الشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي بدأت ملامح النفوذ الأمريكي تتصاعد في منطقة الشرق الأوسط، ومحاولة التغلغل إلى الدول تحت شتى من الذرائع والحجج الواهية، فمنذ أن رفض العراق العولمة الأمريكية وبكل ما يتصل بها من مخططات للسيطرة على مقدرات الدول أخذت الولايات المتحدة الأمريكية تعادي العراق في جميع الجبهات ولاسيما في المجال الاقتصادي إذ فرضت الحصار الاقتصادي لتشل قوته الاقتصادية، وفرضت أيضاً الحصار السياسي والعلمي، كما أنها راحت تكيل التهم إلى العراق على إنه من دول الإرهاب وإنه كان طرفاً من أطراف الهجوم الذي شن في الحادي عشر من أيلول عام 2001².

أما العراق فقد كان يحمل أفكاراً معادية لأمريكا وحلفائها لأنها كانت المسؤولة عن الحصار المفروض عليه منذ عام 1991 علماً بأن الحصار قد بدأ ضد العراق منذ عام 1990 ولكنه لم يعلن رسمياً إلا بعد حرب الخليج الأولى³. ومن الأسباب الرئيسية التي اتخذتها الولايات المتحدة الأمريكية ذريعة للحرب هو إن العراق يجري الإستعدادات لصناعة أسلحة الدمار الشامل، إن تصعيد روح المعادات والصراع بين الطرف الأمريكي والطرف العراقي قد قاد إلى قيام أمريكا مع بعض حلفائها وبخاصة بريطانيا باحتلال العراق بحرب قصيرة استمرت نحو أكثر من أسبوعين إذ سقطت قوى الاحتلال الدولية العراقية يوم 9/4/2003⁴.

فبعد أن وجد بوش الابن ذريعة الحرب ضد العراق بحث عن الأيديولوجيا التي تداربها الحرب، فلم يجد أفضل من نظرية (الفوضى الخلاقة) وملخصها: أن عليك أن تهدم أولاً. لأن الجديد لا يولد إلا على أنقاض القديم. ولقد لخص (ناتان شارانسكي) المضمون العقائدي لتلك الأيديولوجيا بالقول (أن الإسلام حركة إرهابية وإنها لا تهدد إسرائيل فقط بل تهدد العالم الغربي كله). وحتى بوش لم يتردد عن القول إن حربه ضد العراق هي حرب صليبية قال من أراد أن يفهم سياستنا فإن عليه أن يقرأ كتاب (2004 – The case for Democracy) لشارانسكي. بل أن بوش صرح لواشنطن بوست أن ذلك الكتاب هو الخريطة الجينية لسياسته، وكان من أبرز رموز الفوضى الخلاقة هو (اليوت كوهين) الذي أطلق شعار (الحرب وليس العدالة). تعني الفوضى الخلاقة إطلاق الولاءات الأولية، وانتزاع هوية المجتمع حيث وصف رامسفيلد عملية (نهب المتحف العراقي بأنها: عمليات ايجابية وخلاقه)، وتدمير بنيته التحتية، وتمزيق نسيجه الاجتماعي وتشكيك الناس بعقائدها، وخلق قيادات موالية للمحتلين فاقدة للرؤية الوطنية، وإشغال الناس بحاجاتهم اليومية، وتحويل بعضهم إلى عيون ترصد بعضها بعضاً. وبالتالي فالتمير الخلاق هو مفهوم لا بد من استيعابه لفهم الحداثة حتى أضحي العراق منطقة الضغط الواطئ الذي تداهمه الرياح بكل ما تحمله من قتل وإرهاب من كل جانب.

2- الآثار الاجتماعية للحرب على أطفال العراق

((الصدمة والترويع)) هو الاسم الذي أطلقه الرئيس الأمريكي بوش الابن على عملية احتلال العراق، والذي يشير في معانيه إلى استخدام القوة المفرطة وعرز الخوف والرعب في نفوس الأفراد. وهو ما جاء متوافقاً مع حجم ورقي أسلحة الدمار الشامل (الأمريكية) المستخدمة فيها من أجل تحقيق أهداف معلنة وأخرى غير معلنة استهدفت البشر وما يحمله من قيم ومثل إيجابية⁵.

1 د. حامد سلطان: الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، مجلة القانون والعلوم السياسية، الحلقة الدراسية الثالثة، بغداد، 1969، ص100.
2 Vas, peter, Globalism ASA New Technique of Invasion, Budapest, Accdemy press, 1995, P. 61.
3 د. أحسان محمد الحسن: الانعكاسات الاجتماعية لحرب الخليج الأولى على المجتمع العراقي، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد22، سنة 2000، ص7.
4 د. أحسان محمد الحسن: المصدر نفسه ص11.
5 د. فريد جاسم حمود القيسي، العنف في العراق، دراسة سوسيولوجية تحليلية نقدية في أسباب العنف، المركز العلمي العراقي، بغداد، 2012، ص204.

وتشكل الآثار الاجتماعية للحرب على الأطفال في المجتمع العراقي اهتمام الكثير من العاملين في مجال الطفولة وأصحاب الاختصاص من الأكاديميين ولعل من أبرز الآثار الاجتماعية التي خلفتها الحرب العراقية - الأمريكية على واقع الطفولة العراقية ما جاء في دراسة (كراسامشيل) المدافعة عن حقوق الأطفال والتي أعدتها بالتعاون مع منظمة اليونيسيف في محاولة تحليل الهشاشة النوعية للأطفال، أن الأطفال يقعون متأثرين بالآثار السلبية للحرب لمدة طويلة حتى بعد نهاية المعارك¹. وأكد البروفسور الأسترالي (سيزار تيلالا) الفائز بجائزة أمريكا لنادي صحافة ما وراء البحار، إن عدداً كبيراً من أطفال العراق تأثروا بنتائج الحرب وأصيبوا بما يسمى (صدمة إجهاد ما بعد الفوضى) ووصفها بأنها أشد النتائج المحزنة، موضحاً إن الصدمات الإجهادية يمكن إن تصيب أدمغة الأطفال وتقود إلى تأثيرات طويلة الأمد وتسهم في أحداث تغييرات جسمية في حياتهم الفعلية².

وعلاوة على ما ذكرناه أعلاه يجب أن لا نغفل أن هناك المزيد من الآثار السلبية التي تركتها الحرب على الأطفال في المجتمع العراقي تشمل في العديد من هذه الآثار حيث تعرض العديد من أهل وأقارب وأولياء أمور الأطفال إلى الموت أو الإعاقة البدنية أو العقلية، حيث إن القصف الجوي والصاروخي ومشاركة أولياء أمور الأطفال مباشرة في الحرب قد سبب إستشهاد وإعاقة العديد منهم³.

وحادثة تعرض ولي أمر الطفل إلى حوادث الحرب المؤسفة تترك أثارها المستمرة على الطفل وربما تمنعه عن الاستمرار في الدراسة وتجعله في حالة حيرة وقلق وعدم ضمان المستقبل لأن الشخص الذي كان يعتمد عليه في حياته الآتية والمستقبلية قد تعرض إلى فقدان أو الإصابة البدنية التي منعتة عن أداء مهامه الأساسية في المجتمع، كما إن مثل هذه الحادثة قد تعيق الطفل من تكوين العلاقات السليمة والسوية مع أقرانه الأطفال، فضلاً عن عدم ثقته بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه لأنه يعتبر المجتمع برمته مسؤولاً عن الحدث المؤلم الذي ألم بوالده سواء أكان وفاة أو إصابة خطيرة أدت به إلى التوقف عن العمل⁴. فضلاً عن أن الحرمان قد يدفع بعض الأطفال خصوصاً إذا كانوا يفتقدون التنشئة الاجتماعية الإيجابية والحضانة المبدئية إلى السرقة أو الجنوح أو حتى التشرد من البيت وامتهان أعمال وضيعة لا تليق بسنهم ومكانة أسرهم في المجتمع⁵. ومن الآثار السلبية التي نجمت عن الحرب العراقية الأمريكية أثار اجتماعية ترجع إلى تلكؤ دراسة الأطفال وذلك بسبب تعطيل المدارس والمعاهد والكلليات والجامعات عن الدراسة لمدة طويلة من الزمن مع انقطاع طرق النقل والمواصلات بسبب العمليات الحربية المستمرة كالقصف الجوي والصاروخي وتهديم الأبنية والدور السكنية وتعرض الطلبة ولاسيما الصغار منهم إلى حالة اجتماعية نفسية صعبة تجعلهم غير مدفوعين إلى الدراسة والتحصيل العلمي نتيجة لتوقف الدراسة⁶. نتيجة لهذه العوامل والمعطيات السلبية التي يشهدها الأطفال خلال فترة الحرب يظهر شعور الحزن والكآبة على بعضهم أي بعض الأطفال وهذا الشعور يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس وينسحبون من التفاعل والاحتكاك مع الآخرين ويكونون منعزلين عن أبناء المجتمع⁷. هذه هي أهم الآثار الاجتماعية السلبية التي تركتها الحرب العراقية - الأمريكية والتي ألفت بظلالها اليوم على المجتمع وعلى واقع الطفولة في العراق وهي تركه ثقيلة تحتاج إلى تضافر العديد من الجهود الدولية والمحلية حتى تعاد الأوضاع إلى نصابها الصحيح.

1 Graca Machel, The Impact of war on children, UNICEF, 1996, P. 13.

2 سيزار تلالا، الآثار النفسية للغزو الأمريكي على الطفل العراقي، بحث منشور على شبكة الانترنت، بتاريخ 2010/7/2.

3 Koenig, S. man society, New York, Barnes and Noble, 1977, P. 321.

4 Ibid., P. 323.

5 د. عبد الوهاب مطر الداهري، كيفية مواجهة اقتصاد الحرب، مجلة البحوث الاقتصادية والإدارية، العدد الأول، المجلد التاسع، 1981، ص25

6 د. أكرم نشأت إبراهيم، علم الاجتماع الجنائي مطبعة النيزك، بغداد، 1998، ص112.

7 Batchelor, I. Henderson and Gillespies Textbook of psychiatry. London, oxford University press, 1969, p. 232.

المبحث الثالث: الجانب الميداني

تناول بحث الحرب العراقية الأمريكية وآثارها الاجتماعية على الأطفال في المجتمع العراقي منهجين من أهم المناهج الاجتماعية والتي من خلالهما سيتم التوصل إلى أفضل التحليلات والنتائج لمشكلة البحث والمنهجين هما:

1- المنهج الاستنباطي (Deductive Method)

يعتقد هذا المنهج بأن الظواهر الكلية يمكن تجزئتها إلى ظواهر جزئية حيث أن الكل يمكن تحليله إلى أجزاء والأجزاء هي مكونات الكل وتعتبر عن خواص الكل¹، علماً بأن المنهج الاستنباطي منهج بعدي وليس قبلي أي أنه يفسر الظواهر الاجتماعية والطبيعية بعد وقوعها أي تحديد الظاهرة الكلية سواء كانت طبيعية أو اجتماعية إلى مكوناتها أو أجزائها ويفهم هذه الأجزاء الفرعية من خلال الكل² علماً بأن فهم الظاهرة بعد وقوعها وليس قبلها

2- منهج المسح الاجتماعي (Socid Survey Method)

المسح (Survey) هو محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين أو عينة معينة منه، وذلك عن طريق استخدام استمارات البحث أو المقالات، والوظيفة الأساسية للمسح، هو توفير معلومات حول موقف مجتمع أو جماعة³. ويستفاد من المسح الاجتماعي في دراسة المشكلات الاجتماعية القائمة وتحديد مدى تأثيرها في المجتمع ومعرفة الأفراد والجماعات المهمة بحل هذه المشكلات وهناك تصنيفات للمسح الاجتماعي من ناحية المجال البشري هما:

- ❖ **المسح الشامل:** الذي يقوم بدراسة شاملة لجميع مفردات المجتمع عن طريق (الحصص الشامل).
- ❖ **المسح بطريقة العينة:** الذي يكتفي فيه الباحث بدراسة عدد من المجالات أو المفردات في حدود الوقت والجهد والإمكانات المتوفرة للباحث. وتم اختيار عينة عشوائية غير مقصودة من المعلمين في مركز مدينة الحلة عن طريق أخذ عينة من المعلمين ونسبة 20% من مجتمع الدراسة وتم توزيع الاستمارات الإحصائية عليهم.
- ❖ **أدوات البحث:** تميزت الأبحاث والدراسات الاجتماعية بتعدد الأدوات العلمية لجمع المعلومات المختلفة والبيانات لغرض معرفة الحقائق وفحص النظريات ومن أهم تلك الأدوات التي استخدمت في هذا البحث، الملاحظة البسيطة، المقابلة، الإستبانة.
- ❖ **مجتمع وعينة البحث:** يعرف مجتمع البحث بأنه (جميع مفردات أو وحدات الظاهرة موضوع الدراسة). وفيما يتعلق ببحثنا فقد تم اختيار عينة قوامها (200) معلم ومعلمة من الذكور والإناث بطريقة عشوائية في مركز مدينة الحلة ومن المدارس الابتدائية.
- ❖ **مجال البحث:** تضمن بحثنا هذا المجال البشري والمجال المكاني، فقد كان المقصود ومن المجال البشري الأفراد الذين ستجري عليهم الدراسة الميدانية وكان المجال البشري لبحثنا يعتمد على معلمين المدارس الابتدائية في مركز مدينة الحلة.
- ❖ **المجال المكاني:** يقصد به تحديد المكان أو المنطقة الجغرافية الذي ستجري فيها الدراسة أو البحث الميداني وحدد في مركز مدينة الحلة.

1 Frolov, I. dictionary of philosophy, progress publishers, Moscow, 1984, P, 98

2 الدكتور أحسان محمد الحسن، الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الايرانية على الاطفال (دراسة ميدانية)، مجلة العلوم، العدد 25، 1996، ص2

3 جوردن مارشال، موسوعة أعلام الاجتماع، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2002، ص46.

❖ **فرضيات البحث:** تعرف الفرضية بأنها مجموعة من الآراء والمفاهيم تتعلق بموضوع دراسي معين يهتم به الباحث، كما أنها أفكار مبدئية تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة والبحث والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها. والباحث غير متأكد من صحة فروضه لذا يحاول اختبارها وتجريبها بالبحث العلمي الميداني¹. ويحدد الفرض محور اهتمام البحث كما يساعد في تحديد الطرق أو الواجهة التي يسير فيها رسم حدود الميدان المخصص للبحث. وتم اشتقاق الفرضيات من الجانب النظري للبحث والتي اشتملت على النحو التالي:

1. هناك علاقة بين الحرب وبناء الشخصية الناجحة للطفل.
2. هناك علاقة بين الحرب وظاهرة الخوف عند الأطفال.
3. الحرب تسبب خلق نوع من الكراهية عند الأطفال تجاه الكبار.
4. هناك علاقة بين الحرب والسمات الاجتماعية السلبية عند الأطفال كالسرقة والألفاظ البذيئة.
5. تعد الحرب عاملاً سلبياً في التنشئة الاجتماعية للطفل.

البيانات العامة لوحدات العينة:

1- جنس المبحوثين

جدول رقم (1)

يوضح توزيع جنس المبحوثين

النسبة المئوية	العدد	العدد الجنس
%51	101	ذكور
%49	99	إناث
%100	200	المجموع

تشير المعلومات الواردة في جدول رقم (1) إلى إن المقصود بالجنس هو النوع السكاني لوحدات العينة حيث اشتملت وحدات العينة على ذكور وإناث وهذا الأمر مهم في البحث العلمي حيث بلغ عدد الذكور في العينة (101) مبحوث وبنسبة (51%) في حين بلغت نسبة الإناث (99) مبحوثة وبنسبة مئوية (49%) وتبدوا حالة التوازن واضحة في الإعداد بالنسبة للجنسين.

2- جسم الاسرة

جدول رقم (2)

يوضح حجم أسر المبحوثين

النسبة المئوية	العدد	حجم الأسرة
%53	107	3 - 2
%38	75	5 - 4
%8	17	7 - 6
%1	1	8 فأكثر
%100	200	المجموع

1 د. أحسان محمد الحسن، الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية - الإيرانية، مصدر سابق، ص6.

يؤثر حجم الأسرة المبين في الجدول رقم (2) إلى إن ذلك الحجم يؤثر على إجابات المبحوثين كون الأسرة الكبيرة لها ظروفها وتحدياتها المعيشية وبالتالي فإجابات المبحوثين الذين يعيشون في هذه الأسر تكون ذات طابع خاص عكس المبحوثين الذين ينتمون إلى أسر صغيرة التي تبدو أكثر استقراراً وقابلية على تلبية احتياجاتها المعيشية وبالتالي ينعكس كل ذلك على مستوى إجابات المبحوثين.

3- أعمار المبحوثين

جدول رقم (3)

يوضح فئة أعمار المبحوثين

النسبة المئوية	العدد	فئة الأعمار
8%	16	31 - 27
19%	38	36 - 32
23%	46	41 - 37
16%	32	46 - 42
10%	20	51 - 47
12%	24	56 - 52
12%	24	61 - 57
100%	200	المجموع

تشير المعطيات الواردة في جدول رقم (3) إلى إن الفئة الثالثة تشكل أعلى نسبة بين أفراد العينة حيث بلغ عددها (46) مبحوث وتنحصر أعمارها بين (37-41) سنة تأتي بعدها الفئة الثانية والتي يبلغ عددها (38) مبحوث وتنحصر أعمارهم بين (32-36) سنة، والفئة الرابعة ويبلغ عددهم (32) مبحوث وتنحصر أعمارهم بين (42-46) سنة وتشكل هذه الفئات أعلى نسبة بين باقي الفئات وهي أعمار في حالة من النضج العقلي والعاطفي والانفعالي، الأمر الذي يجعل من إجاباتهم أكثر وضوحاً ومصداقية مما ينعكس على النتائج العلمية للبحث.

4- الحرب وأثرها في بناء شخصية الطفل

جدول رقم (4)

يوضح أثر الحرب على بناء شخصية الطفل

النسبة المئوية	العدد	نوع الإجابة
75%	151	نعم
12%	23	كلا
8%	16	لا أعرف

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (4) إلى أن (151) من المبحوثين أجابوا بـ (نعم) ويشكلون نسبة 75% من أفراد العينة في حين كانت إجابات (23) من المبحوثين بـ (كلا) وبنسبة (12%) من أفراد العينة في حين أجاب (16) مبحوث من أفراد العينة وبنسبة 8% بـ (لا أعرف)، وهذا يؤكد إلى إن غالبية أفراد العينة يؤكدون أثر الحرب السلبي في بناء شخصية الطفل.

5- تنامي ظاهرة الخوف عند الأطفال

جدول رقم (5)

يوضح أثر الحرب على تنامي ظاهرة الخوف عند الأطفال

نوع الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	156	78%
كلا	13	7%
لا أعرف	31	15%

توضح المعطيات الواردة في جدول رقم (5) إلى إن (156) من المبحوثين وبنسبة (78%) أجابوا بـ (نعم) بأن الحرب لها تأثير في تنامي ظاهرة الخوف عند الأطفال في حين كانت إجابات (13) من المبحوثين بعدم تأثير للحرب على هذه الظاهرة، بينما أجاب (31) من أفراد العينة بكلمة لا أعرف، وبالتالي فإن غالبية أفراد العينة يؤيدون أن للحرب تأثير في صناعة ظاهرة الخوف عند الأطفال.

6- الحرب وخلق الكراهية

جدول رقم (6)

يوضح علاقة الحرب في خلف الكراهية عند الأطفال

نوع الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	159	79%
كلا	41	21%
لا أعرف	-	-
المجموع	200	100%

تشير المعلومات الواردة في جدول رقم (6) إلى إن غالبية المبحوثين الذين يبلغ عددهم (159) مبحوث وبنسبة 79% يؤيدون صحة آثار الحرب على خلق هذه الكراهية عند الأطفال تجاه الكبار، في حين كانت إجابات (41) مبحوثاً وبنسبة 21% لا يؤيدون هذا الرأي.

7- الحرب وخلف السمات السلبية

جدول رقم (7)

يوضح أثر الحرب في خلق السمات الاجتماعية السلبية عند الأطفال كالسرقة والألفاظ البذيئة

نوع الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	154	77%
كلا	46	23%
المجموع	200	100%

تشير المعطيات الواردة في جدول رقم (7) إلى إن غالبية أفراد العينة والذين بلغ عددهم (154) مبحوث وبنسبة 77% يؤيدون صحة هذا الرأي بأثر الحرب في خلق السمات السلبية عند الأطفال.

8- الحرب والتنشئة الاجتماعية للطفل

جدول رقم (8)

يوضح الأثر السلبي للحرب على التنشئة الاجتماعية للطفل

نوع الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	158	79%
كلا	32	16%
لا أعرف	10	5%
المجموع	200	100%

تشير المعطيات الواردة في جدول رقم (8) إلى إن (158) مبحوثاً وبنسبة 79% أجابوا بنعم حول الأثر السلبي للحرب على التنشئة الاجتماعية للطفل، بينما أجاب (32) مبحوثاً وبنسبة (16%) ب (كلا)، وأجاب (10) مبحوثين وبنسبة (5%) ب (لا أعرف). يتبين من خلال تحليل بيانات هذا الجدول إلى إن الغالبية من أفراد العينة يؤيدون صحة الرأي الذي يؤكد على آثار الحرب السلبية على التنشئة الاجتماعية للأطفال.

نتائج البحث:

1. الحرب العراقية – الأمريكية أثبتت بأنها حرب أسهمت في التأثير السلبي على شخصية الأطفال.
2. الحرب أسهمت في تنامي ظاهرة الخوف عند الأطفال وانعكس ذلك على وضعهم النفسي مما زاد من حالة الانفعال والعصبية لديهم.
3. الحرب كانت سبباً في خلق شعور بالكراهية عند الأطفال تجاه الكبار إلى درجة عدم الثقة بهم.
4. الحرب أسهمت في خلق السمات السلبية عند الأطفال كالسرقة والألفاظ البذيئة بسبب الواقع والظروف الصعبة المحيطة بأسر هؤلاء الأطفال.
5. الحرب أثرت بشكل واضح على التنشئة الاجتماعية للطفل بسبب الظروف التي تمر بها أسرة الطفل مثل غياب رب الأسرة بسبب واجبه العسكري أو بسبب استشهاده وانشغال الأم بواجبها داخل المنزل أو قد تكون موظفة أو عاملة.

التوصيات:

وأخيراً ينتهي البحث بجملة من التوصيات التي قد تسهم في معالجة الآثار الاجتماعية السلبية التي تخلفها الحرب على الأطفال وهي كالآتي:

1. تشخيص الآثار السلبية التي تتركها الحرب على الأطفال وتحليل أسبابها وكيفية الحد منها.
2. الحرب كعادتها تترك العديد من المشكلات الاجتماعية لمشكلات الفقر والعوز والأيتام والثكالي وأعداد من المعوقين والمشردين لذا يتطلب تضافر العديد من الجهود لمواجهتها.
3. توعية الأسر على الاهتمام بالعلاقات الرقابية وصلة الرحم خاصة في ظروف الأزمات والحروب.
4. على الجهات الحكومية الاهتمام بقضية ضحايا الحرب وتعويضهم قدر الإمكان لتجاوز أزماتهم المادية وتشريع بعض القوانين التي تكفل ذلك.

مصادر البحث

المصادر العربية:

1. د. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1986.
2. د. أحسان محمد الحسن، الانعكاسات الاجتماعية للحرب العراقية – الإيرانية على المجتمع العراقي، بغداد، 2004.

3. المنجد في اللغة، ط22، بيروت دار المشرق.
 4. مختار الصحاح، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مكتبة النهضة، بغداد.
 5. د. أحسان محمد الحسن، محاضرات في المجتمع العربي، بغداد، مطبعة دار السلام، 1973.
 6. د. فريد جاسم حمود القيسي، العنف في العراق، دراسة سوسيولوجية تحليلية نقدية في أسباب العنف، المركز العلمي العراقي، بغداد، ط1، 2012.
 7. سيزارتاللا، الآثار النفسية للغزو الأمريكي على الطفل العراقي، بحث منشور على شبكة الانترنت في 2010/7/2.
 8. د. عبد الوهاب مطر الدايري، كيفية مواجهة اقتصاد الحرب، مجلة البحوث الاقتصادية والإدارية، العدد الأول، المجلد التاسع، 1981.
 9. د. أكرم نشأت إبراهيم، علم الاجتماع الجنائي، مطبعة النيزك، بغداد، 1998.
 10. د. معن خليل عمر، الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، ط1، دار الأفق الجديدة، 1982.
 11. جوردين مارشال، موسوعة إعلام الاجتماع، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2002.
 12. زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، ط2، مطبعة سعد، القاهرة، 1980.
 13. عبد المنعم الشافعي، الطريقة الإحصائية في العلوم الإنسانية والطبيعة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1971.
 14. فتحية عبد العزيز أبو راضي، مبادئ علم الإحصاء الاجتماعي، ج6، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
- المصادر الأجنبية:

1. Blumer, H. societyas Symbolic Interaction In man, Jerome and Bernard Meltzerl (eds) Symbolic Interaction: Areader in Social Psychology, 2nded, Allya and Bacon, Boston, 1973.
2. Fairchild. H. Dictionary of sociology, N.Y, philosophy library. 1994.
3. Cressey, D. Crime, in Contemporary social problems. Merton and Nisbet, New York, Har court Brace, 1983.
4. Hand book of Household Sarvey, United Nations, New York, 1977.
5. Kelsal, K. population, Longman, London, 1979.
6. Ginsberg, m. Sociology, London, Oxford University, press, 1970.
7. Maclver, R. Society: ITS structure and changes, New York, 1973.
8. Sprott, W. H. Sociology.
9. Weber, Max. Basic Concepts of Sociolojy Green wood press, New York, 1983.
10. Graca Machel, The Impact of war on children, UNICEF, 1996.
11. Koenig, S. man Society, New York. Barnes and Noble, 1977.
12. Batchelor, I. Henderson and Gillespies Textbook of psychiatry. London, Oxford University press, 1969.
- 12.

الدبلوماسية العراقية وتحديات الأمن الوطني في حكومة حيدر العبادي

م.د. علي فارس حميد

م.د. قحطان حسين طاه

كلية العلوم السياسية / جامعة النهرين

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

Iraqi diplomatic and national security challenges in the government of Haider Al-Abadi

Dr. Ali Fris Hameed
Collage of Political Science
Al-Nahrain University

Dr. Qahtan Hussein Thir
Collage of Quranic studies
University of Babylon

alifaris@yahoo.com

qahtantahir@yahoo.com

Abstract

The change in the government program was announced by Prime Minister "Haider al-Abadi" significant impact on the nature of diplomatic relations with neighboring countries, where there has become an important aspect in the Iraqi National Security definition and importance of the neighboring countries in securing the challenges and threats to national security through the activation of diplomatic relations and re-definition interests between Iraq and these countries, which may achieve in the end the interests of Iraq in its war against terrorism.

الملخص

كان للتبديل في البرنامج الحكومي الذي أعلنه رئيس الوزراء حيدر العبادي أثراً كبيراً على طبيعة العلاقات الدبلوماسية مع دول الجوار، حيث أصبح هنالك جانباً مهماً في تعريف الأمن الوطني العراقي وأهمية دول الجوار في تأمين التحديات والتهديدات التي يتعرض لها الأمن الوطني من خلال تفعيل العلاقات الدبلوماسية وإعادة تعريف المصالح بين العراق وهذه الدول والذي قد يحقق في النهاية مصلحة العراق في حربه ضد الارهاب.

الكلمات المفتاحية: الدبلوماسية العراقية ، الامن الوطني ، حكومة حيدر العبادي

المقدمة

يهدف البرنامج الحكومي الذي تعهد به رئيس الوزراء الدكتور حيدر العبادي الى اعادة رسم العلاقات الدبلوماسية مع دول العالم والجوار الاقليمي بشكل خاص، بسبب المنحى السلبي الذي طال تلك العلاقات طيلة السنوات التي تلت النظام السياسي بعد عام 2003، إذ يتطلب هذا التحول أن يمتلك صانع القرار ومخططي السياسة الخارجية قنوات جديدة يمكن من خلالها ادارة العلاقات الدبلوماسية وتغيير مسار السياسة الخارجية.

ويمكن الإعتقاد هنا إن الدبلوماسية الوطنية الجديدة وفق منطق الإصلاح والتغيير جاءت كرد فعل على معطين: الأول وهو الذي يتعلق بطبيعة السياسة الداخلية وكيفية التعامل مع المكونات الإجتماعية المكونة للدولة، والذي جعل العراق يكون طرفاً سلبياً في منظور الإدراك الإقليمي، حيث ترى بعض الدول المجاورة للعراق أن صناع القرار في العراق يساهمون في تهميش بعض الفئات الإجتماعية من المشاركة في الحكم. وعليه لجأت الحكومة العراقية متمثلة بوزارة الخارجية الى فتح صفحة جديدة في العلاقات مع الدول المجاورة وبالأخص مع قطر والمملكة العربية السعودية والتي تمثل رأس الحربة في النطاق الخليجي والمحرك المهم والمؤثر فيه والذي تم بالفعل من خلال الجولات النشطة التي قام بها وزير الخارجية العراقية " ابراهيم الجعفري".

أما المعطى الثاني فإنه يتعلق بإدراك العراق طبيعة الحرب مع داعش والتي هي نتيجة لصدام القيم والمعتقدات بين القوى الرئيسية للتنافس الاقليمي (إيران والمملكة العربية السعودية) وإن الانتقال في العلاقات مع السعودية ودول الخليج سوف

يمكنها من تجاوز مشكلات الأمن الداخلية خصوصاً مع اعتراف القادة في المملكة بخطورة تنظيم داعش الإرهابي، وبالتالي سوف يكون لدى العراق امكانية لتحقيق التعاون الأمني الاقليمي في هذا الخصوص.

إشكالية الدراسة:

في ظل التعقيد الذي تتسم به طبيعة البيئة الأمنية والغموض في مواقف وأدوار القوى الدولية تثار جملة من الاشكاليات حول الطبيعة التي تتسم بها الدبلوماسية العراقية وهل سيكون مسارها باتجاه الوساطة أو الخروج من دائرة الحياد السياسي الى التحالف، وما إذا كانت الدبلوماسية العراقية ذات أبعاد أمنية أو سوف تكون شكلية وبروتوكولية.

فرضية الدراسة:

تفترض الدراسة إن الدبلوماسية العراقية سوف تؤدي دوراً مهماً في تقليص الصراعات الداخلية فضلاً عن إنها سوف توجد مجالاً جديداً تنقل من خلاله تفاعلات الجوار الاقليمي من الصراع الى التنافس أو التعاون.

واستناداً الى فرضية واشكالية البحث توزعت الدراسة على المحاور الآتية:

1- البيئة الأمنية الجديدة: ملامح التنافس الاقليمي في المنطقة.

2- الأدوار والمصالح الاقليمية وتأثيرها على عقيدة السياسة الخارجية العراقية.

3- الأداء الدبلوماسي والتشكل الاقليمي الجديد.

المطلب الأول: البيئة الأمنية الجديدة: ملامح التنافس الاقليمي في المنطقة

مثل العراق منذ عام 2003 ركناً أساسياً في استراتيجية الولايات المتحدة الأمريكية حيال الشرق الأوسط، فالتقليل الاستراتيجي الذي يتمتع به فضلاً عن موقعه المهم يساهم في اعادة رسم معادلة أمنية في منطقة الخليج بشكل خاص والشرق الأوسط بشكل عام، الأمر الذي قد ينهي طبيعة التفاعلات القائمة على أساس اتفاقية (سايكس - بيكو) لتتسنى قواعد جديدة تتحكم بشكل النظام الاقليمي الجديد⁽¹⁾. وقد تكررت هذه الرؤية في العديد من الدراسات التي تلت مرحلة الحرب على العراق في عام 2003، إذ يشكل العراق في هذا الجانب المحور الذي تتحرك من خلاله معظم الجزئيات الفرعية للتخطيط الإستراتيجي الأمريكي، ولعل تكبير مراكز الفكر والرأي في أن يكون العراق أنموذجاً للتغيير في المنطقة يفسر معظم الإنتقالات والتحويلات التي شهدتها منطقة الشرق الأوسط، بحيث أصبح العراق مركز النقل الذي تتعكس تطوراته على معظم أطراف المنطقة وحساباتهم المنطقية، وهذا ما عرفته "كوندليزا رايس" بالإصطفاف الإستراتيجي الجديد" أو تجديد الإصطفاف إستراتيجياً الذي تحاول من خلاله الولايات المتحدة نقل مراكز التأثير وإعادة تشكيل نمط التفاعلات في منطقة الشرق الأوسط⁽²⁾.

إن تخصيص هذا المنحى من الأداء الإستراتيجي في إدارة الفوضى الإقليمية يساهم بشكل كبير في إعادة ضبط حركة ومسار القوى الإقليمية الأساسية، مما يساهم في إعادة إنتاج مستويات جديدة من الأداء الإقليمي تساعد الولايات المتحدة الأمريكية في ضبط التوازنات الإقليمية، وهذا من شأنه أن يساعد على تأمين الهيمنة الإقليمية التي إقترحها المفكر السياسي الامريكي جون مير شايمير في عام 2001⁽¹⁾.

ويميل لهذا الرأي العديد من المختصين في اعتبار ان التطورات المتنامية والمعقدة التي تعيشها المنطقة تنذر بحالة من الانتقال الى واقع جيوبولتيكي جديد قد يكون من خلاله قوى جديدة داخل المنطقة تغير من نمط التفاعل ووضع القوى التقليدية

(1) وائل محمد اسماعيل، الفوضى البناءة وأثرها على المعادلة الأمنية الخليجية، مجلة السياسة الدولية، كلية العلوم السياسية، الجامعة المستنصرية، العدد 18، 2011م، ص 8.

(2) كوندليزا رايس، اعادة التفكير في المصلحة القومية واقعية أمريكية من أجل عالم جديد، سلسلة دراسات عالمية، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2008م، ص 23.

(1) ريتشارد ليتل، توازن القوى في العلاقات الدولية. الاستعارات والأساطير والنماذج، ترجمة (هاني تابري)، بيروت، دار الكتاب العربي، 2009م، ص 260، ص 334.

داخله. ومن بين هؤلاء الباحثين الأستاذ الدكتور "هاني الياس الحديثي" في مقال له يرى فيها ان المنطقة قد تخضع الى مؤتمرات أممية لتوزيع النفوذ من جديد بطريقة تضمن مصالح الأطراف المتنافسة والمتصارعة وهذا ما يجعلنا نشهد جغرافية جديدة تغير ماهو قائم الى ما يمكن أن ينبغي في ضوء ماتفرضه المصالح الدولية والاقليمية (1).

ويشير في هذا الصدد " آرون ديفيد ميلر" في مقالة له بعنوان (انهيار الشرق الأوسط) الى ان مخططي الاستراتيجية في الولايات المتحدة الأمريكية يعيشون حالة من الغموض والقلق بشأن التفاعلات في الشرق الأوسط، فمن جهة حالة التوازن المعقدة بين حلفاءها التقليديين في الخليج وما يفرضه ذلك من صياغات استراتيجية الى جانب القوى الأخرى كإيران والحكومة السورية وحزب الله وماتفرضه الاستراتيجية من تحولات في الممارسات وبالتالي فان المقاربات الاستراتيجية في هذا الشأن تبدو في غاية التعقيد بالنسبة للقادة في الولايات المتحدة (2). وهذا ما إنعكس بشكل واضح على إستراتيجية التحالف الدولي العسكرية في الحرب، حيث التناقضات الكبيرة التي تجمع بين الإسناد والتفتيت لتنظيم داعش بين مناطق مختلفة خاصة في العراق وسوريا.

إن تفسير طبيعة المقاربات الدولية المتباينة والتي لم تحسم الوضع في سوريا، إذ حتى التحالف الدولي ضد تنظيم داعش ما يزال يناقش الإمكانيات التي تعزز تغيير الوضع إستراتيجياً في سوريا، وهذا ما جعل الضربات الجوية التي تقوم بها طائرات التحالف الدولي بدون تنسيق مع النظام السوري بعكس ما هو الأمر في العراق (3). وبالتالي فإن منطق الحسابات الإستراتيجية الخاصة بهذا الجانب قد تفرض إعتبارات سلبية غير مباشرة في الأداء الإستراتيجي، الأمر الذي يترك تأثيره على الأداء الدبلوماسي العراقي حيال المتغيرات المختلفة في البيئة المحيطة به، خصوصاً إذا ما أخذنا بعين الإعتبار طبيعة التأثير الذي يفرضه الوضع في سوريا على العراق.

ويبدو إن المقاربات الاستراتيجية تؤيد بعض الشيء هذا التوجه، فالواقع الاقليمي يكشف عن ملامح جديدة تتبنى فيها فرنسا وبريطانيا على وجه الخصوص قيادة مجمل العمليات العسكرية الأخيرة ضد داعش وهذا ما ركز في تأييده رئيس الوزراء حيدر العبادي خلال لقاءه الرئيس الفرنسي "فرانسوا هولاند" بان لفرنسا الدور البارز والكبير في دعم الحرب التي يخوضها العراق ضد داعش. ولعل مادفع بهذا الاتجاه هو الانتقاد الكبير الذي عبرت عنه ادارة الرئيس "باراك أوباما" لدول الاتحاد الأوروبي بخصوص تعثرها عن تحمل الأعباء المالية والعسكرية في الناتو مع الأخذ بعين الاعتبار مكانة الولايات المتحدة القيادية في هذا الشأن (4). إذ لم يعد من السهل أن تتحمل الولايات المتحدة الأمريكية بمفردها قيادة العالم والدفاع عن مصالح الحلفاء من دون أن تكون هناك قيوداً تفرض على حلفائها، الأمر الذي جعلها تتجه نحو توزيع الأعباء من خلال تحالفات هادفة إلى حماية المصالح الإستراتيجية المشتركة.

يؤكد هذا التحول في استراتيجية بعض القوى الدولية حجم المسؤوليات التي بدأت تتبناها بريطانيا وفرنسا بشكل خاص ضمن المنظومة الأوروبية في الشرق الأوسط منذ الدخول في ليبيا فضلاً عن ذلك تأييد فرنسا المنفرد منذ بداية الأزمة في سوريا على القيام بعمليات عسكرية في سوريا رغم التحفظ الدولي في تلك الفترة (1). وبالتالي جاءت مقدمات الفعل الأوروبية

(1) هاني الياس الحديثي، وجهة نظر مقال منشور على صفحة مركز سياسات الشرق الأوسط، من خلال الارتباط:

<https://www.facebook.com/pages/Middle-East-Politics-Center>

(2) آرون ديفيد ميلر، انهيار الشرق الأوسط، نشرة العراق في مراكز الأبحاث العالمية، العدد 101، مركز الدراسات الاستراتيجية، جامعة كربلاء، 2014م، ص 9.

(3) راجع بالتفصيل: مصطفى علوي، الحرب على داعش، تفاعلات إقليمية ودولية، مجلة السياسة الدولية، العدد 199، القاهرة، مؤسسة الأهرام، 2015م، ص 95

(4) حسن أوريد، ملامح السياسة الخارجية الأمريكية في ظل ولاية أوباما الثانية، مجلة آفاق المستقبل، أبو ظبي، مركز الامارات للدراسات الاستراتيجية، العدد 17، 2013م، ص 21

(1) فواز جرجس، وجهة نظر: سوريا مرشحة للدخول في صراع طويل الأمد، مقالة منشورة على الرابط :

على نحو جديد من الأداء حيث الصياغات الجديدة في الاستراتيجية العسكرية وهي تسعى أن تمارس دوراً بوظيفة جديدة خصوصاً بعد أن أصبح الصراع الأمريكي - الروسي في سوريا مستحكماً بنمط عقائدي.

وأمام هذا التصور قد يكون من الصعب تحديد خيارات القوى الكبرى حيال الأنموذج الذي تستهدفه في الشرق الأوسط لا سيما التعددية الدولية التي تسعى الى فرض خياراتها الاستراتيجية والتي جاءت كرد فعل على عدم قدرة الخيارات الروسية - الأمريكية من الوصول الى توافق بشأن الملف السوري الأمر الذي استدعى أن تتحول القيادة في هذا الملف الى قوى جديدة أخرى مع استمرار الادارة من قبل الولايات المتحدة وفقاً للصياغات الاستراتيجية التي جاءت في وثيقة الدفاع الاستراتيجية لعام 2012م.

وبالتالي فان الصورة الاستراتيجية في هذا الجانب تفرض صياغات دبلوماسية جديدة تتحول بموجبها السياسة الخارجية الى إحداث الفعل في البيئة الاقليمية والدولية من أجل القدرة على التواصل مع ما تفرضه المصالح الدولية في هذا الجانب سيما المسؤوليات المترتبة على العراق تحديداً من عمليات التحالف الدولي ضد تنظيم داعش. ويقدر تعلق الأمر بالعراق بادرت الحكومة العراقية الى استثمار الجهد الدولي والاقليمي الموجه ضد تنظيم داعش الارهابي من أجل الحد من خطورته وانهاؤه من خلال الاستعانة بالضربات الجوية التي يوجهها التحالف الدولي وخاصةً الأمريكي والبريطاني والفرنسي والتي جاءت نتيجةً للجهد الدبلوماسي الحكومة العراقية.

المطلب الثاني: الأدوار والمصالح الاقليمية وتأثيرها على عقيدة السياسة الخارجية العراقية

إن إدارة المعطيات الحيوية للسياسة الاقليمية يساهم في تغيير المسار الذي تقوم عليه الدبلوماسية العراقية اليوم، وهذا بدوره يتطلب فهم وإدراك المعادلات الاستراتيجية القائمة فعلاً، ففي السابق كان صناع السياسة الخارجية يرون في أن إقامة علاقات دبلوماسية مع فرنسا يجعلهم أمام علاقات مباشرة وفاعلة من الناحية الدبلوماسية والقنصلية مع كل من لبنان وسوريا وهذا بدوره ينفقنا الى ضرورة استيعاب الدالة المباشرة للعلاقات الاقليمية، فانشاء علاقات دبلوماسية مع دول الخليج وبالأخص المملكة العربية السعودية سوف يؤمن دائرة العراق خليجياً⁽¹⁾.

إن فهم هذه المقاربة من شأنه أن يجعلنا أمام فهم الصياغات الاقليمية بما تحدهه أدوارها من مصالح ومدى استيعاب عقيدة صانع القرار السياسي الخارجي لتلك المعطيات الأمر الذي سوف ينعكس على مسار الدبلوماسية الخارجية، فالمحددات والعوائق الدولية والداخلية التي تحيط بصانع القرار والمخطط الاستراتيجي تدفعه الى تغيير منحى التعامل تكتيكياً مع القوى الاقليمية، فمن جهة مازال التأثير الأمريكي على صانع القرار العراقي يشكل ضاغطاً على خياراته الخارجية، فضلاً عن التأثير الذي تخلقه القوى السياسية العراقية في هذا الشأن⁽²⁾.

الى جانب ذلك أدى التوسع الذي قامت به الجماعات الارهابية في سوريا والعراق حالة من الإدراك الجديد بخطورة الموقف لاسيما اتساع حجم التهديد الذي تزامن مع نشر تنظيم "داعش" خريطة تصوره لما يسمى ب"الدولة الإسلامية"، تضم الكويت، إلى جانب لبنان والعراق والأردن وسوريا والأراضي الفلسطينية⁽¹⁾، وهذا ما استدعى من بعض دول الجوار الجغرافي للعراق من التعبير عن مواقف جديدة ساعدت في اعادة تعريف المواقف الاقليمية من هذه الجماعات وساهمت كذلك في انتاج

(1) ترتبط هذه الرؤية بإستخدام المعطى الخاص بالنتائج، فالعلاقات مع فرنسا تضمن للعراق المقدرة على تحقيق علاقات نوعية مع كل من سوريا ولبنان بسبب تأثير فرنسا عليهما وهذا مايمكن أن يعكس من خلال الإستعارة على دول الخليج في الحالة مع العراق، للمزيد ينظر علي عبد الواحد الصانع، العلاقات الدبلوماسية للعراق مع الجمهورية الفرنسية (1921-1939)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 3-4، جامعة القادسية، 2007م، ص 183

(2) كوثر عباس الربيعي، سياسة العراق الخارجية بين القيود والفرص، مجلة دراسات دولية، العدد 44، جامعة بغداد، مركز الدراسات الدولية، ص10 (1) نقلاً عن: ايمان رجب، تأثيرات الحرب ضد داعش على سياسات الخليج تجاه العراق، القاهرة، المركز الاقليمي للدراسات الاستراتيجية، 2014م. من خلال الرابط:

خارطة جديدة من التفاعلات مرتبطة بصياغات مختلفة عن السابق لعل في مقدمتها السعودية التي تبنت خطوات داخلية تتعلق باصلاح النظام السياسي كما حصل مع اقرار قانون مكافحة الارهاب الى جانب تعديلات جديدة في هيكلية النظام السياسي جاءت بعد تغيير رئيس جهاز المخابرات السعودي الأمير بندر بن سلطان وتعيين الأمير مقرن بن عبد العزيز ولياً لولي العهد، والتي تكشف مجتمعة عن احتمالات رغبة المملكة في تغيير مسار سياستها الخارجية وممارسة دور اقليمي جديد (1).

وما يعزز من التحول الداخلي في المملكة هو بروز جيل جديد من الأمراء المتخرجين من الجامعات الأمريكية والأوروبية، فعلى الرغم من عدم اختلاف المحتوى الفكري لهذا الجيل بشكل كبير وجذري الا ان ملامح بروز بعض الشخصيات في الادارة الملكية يبدو واضحاً وذو تأثير كبير وهذا ما سيساهم في تنمية التصورات الجديدة والمنحى الاستراتيجي الذي سوف تتعامل من خلاله المملكة مع المتغيرات في البيئة الاقليمية على وجه الخصوص (2). وبالتالي فان امكانية وصول قيادات سياسية من هذا النوع الى المملكة العربية السعودية سوف يساهم بلا شك في تغيير القناعات التي كانت قائمة وسوف يساعد صانع القرار السياسي العراقي من اعادة تعريف المصالح في ظل التهديد الذي تتعرض له المنطقة من جهة وعدم جدوى الصراع العائدي من جهة أخرى. ومن زاوية أخرى فان الاحتمالات التي يطرحها المختصون في الولايات المتحدة الأمريكية بشأن التقارب مع ايران بعد المفاوضات النووية سوف يمكن دول المنطقة من الوصول الى صيغ توافقية حقيقية بهذا الجانب، وبإمكان الدبلوماسية العراقية أن تلعب دوراً ايجابياً في التقريب بين مواقف دول المنطقة التي تشهد العلاقات فيما بينها توتراً ملحوظاً كإيران والسعودية من خلال استضافة مما يعطيه مكانه متميزة بين دول المنطقة (3).

ومع احتمالية انتقال الإرهاب من العراق إلى دول الخليج في ظل بعض السيناريوهات التي طرحت من قبل بعض الباحثين والاستراتيجيين في الولايات المتحدة ومراكز الأبحاث الغربية بدأت تختلف الرؤى التي كان يحملها قادة الخليج خصوصاً بعد انطلاق بعض دعوات الجهاد داخل المجتمع الخليجي، إذ تركزت هذه المخاطر في تشكل شبكات لتجنيد الشباب من الخليج للقتال في صفوف "داعش" و"جبهة النصرة" في سوريا على وجه التحديد ونتيجةً لذلك بدأت تتشكل نسخ محلية لـ"داعش" في بعض دول الخليج، حيث أعلنت وزارة الداخلية السعودية، في 6 مايو 2014، عن ضبط خلية تنتمي للتنظيم، تتألف من 62 عضواً معظمهم يحمل الجنسية السعودية، كانوا يعملون على تجنيد الشباب من السعودية واليمن للجهاد في سوريا (4).

ويمكن تلمس المواقف الناتجة من هذا التطور في تصريح وكيل وزارة الخارجية الكويتي "خالد الجارالله"، الذي أكد على ضرورة "تحصين الجبهة الداخلية" لمواجهة خطر "داعش"، لا سيما في ظل وجود تقارير معلوماتية تفيد ببداية تحرك العناصر غير السورية وغير العراقية المقاتلة في صفوف التنظيم إلى الكويت وغيرها من دول الخليج، والتي تشير تقديرات إلى أن عددهم يبلغ نحو 20 ألف مقاتل (1).

فضلاً عن ذلك يعد التخوف الكويتي منذ التغيير في العراق باحتمالات التأثير بالوضع الداخلي العراقي كبيراً جداً، فقد صرح السفير الأمريكي في الكويت " لو بارون" عام 2007 بأن "التخوف الكويتي يكمن في تهديد العنف الطائفي في العراق

(1) كان لصدور قانون مكافحة الارهاب وتمويله في المملكة الذي تزامن مع اصلاحات هيكلية داخل النظام الحاكم دوراً كبيراً في تعديل الخطاب السياسي الخارجي سيما والشعور بالخطر من صعود تنظيم داعش مع احتمالات التأثير بحركة بعض الشباب الراض للحكم الملكي خصوصاً في القطيف.

2 جاسم يونس الحريري، السياسة الخارجية السعودية: المتغيرات والمستقبل، مجلة شؤون الأوسط العدد 129، مركز الدراسات الاستراتيجية، بيروت، 2008م، ص151

(3) استضافت بغداد جولة المفاوضات الإيرانية مع دول 1+5 في 23 /24 أيار 2014، وقد جدد السفير العراقي في طهران محمد مجيد الشيخ استعداد الحكومة العراقية على استضافة المفاوضات مرة ثانية رغبة من العراق في تسوية الملف النووي الإيراني وإيجاد حل سلمي للأزمة السورية.

(4) في ما يخص الاطار الفكري لتنظيم داعش راجع: حسين علاوي خليفة، إدارة التوحش لتنظيم الدولة الاسلامية في العراق والشام وخطورته على الأمن الوطني العراقي، مجلة قضايا سياسية، كلية العلوم السياسية، جامعة النهريين، العدد 37-38، 2014م، ص319

(1) ايمان رجب ، مصدر سبق ذكره.

على الأمن الداخلي وتماسك التركيبة الاجتماعية في الكويت" سيما بعد قيام مجموعة من الكويتيين باقامة مجلس عزاء للقيادي في حزب الله " عماد مغنية في عام 2008 والذي يزعم بأنه قام بعمليات في الكويت⁽¹⁾.

وبالتالي قد تكون أزمة تنظيم "داعش" مناسبة لتبني دول الخليج استراتيجية ذات أبعاد توافقية كما يرى البعض من المختصين، وهذه الاستراتيجية ينبغي أن تجمع بين احتواء المخاطر والتهديدات التي يطرحها العراق، والانخراط معه، والتي ستحكمها اعتبارات برامجية قائمة على خلق مصالح اقتصادية مشتركة، ففي ضوء التطورات التي يشهدها العراق، لم يعد من مصلحة دول الخليج تجاهل ما يحدث فيه، أو الاستمرار دون وجود علاقات "جيدة" مع العراق. فمن ناحية، أثبتت التفاعلات، منذ عام 2006 وحتى اليوم، أن بعض دول الخليج غير قادرة على احتواء تأثيرات الأزمات السياسية المتتالية التي مر بها العراق، وتداعيات التجربة الديمقراطية فيه، وهو ما دفعها، إلى جانب عوامل أخرى، للقيام بعمليات إصلاحية، كما أن وجود جاليات عراقية في بعض هذه الدول، سواء رجال أعمال أو سياسيين سابقين من أعضاء حزب البعث، يجعلها معرضة للتأثر بصورة ما بما يجري في العراق، أكثر من قدرتها على التأثير في مسار التطورات فيه بسبب سلبية رد الفعل الناتج في هذا الأمر في ضوء المتغيرات المحيطة بهذا الجانب⁽²⁾.

وبالاستناد الى جميع هذه المعطيات كان التحدي الأكبر أمام الادارة الخليجية أن تستجيب الى الاستراتيجية الدبلوماسية التي تبنها العراق وأن تتبنى آليات وخطابات جديدة تساهم في الانتقال من السلبية الى الايجابية في التفاعلات الثنائية معه.

المطلب الثالث: الأداء الدبلوماسي وإحتمالات تشكل الموقف الاقليمي الجديد

لقد مثلت زيارة وزير خارجية العراق إبراهيم الجعفري إلى المملكة العربية السعودية تحولاً كبيراً في نهج الدبلوماسية العراقية حيال دول الجوار وهذا ما أكده السيد وزير الخارجية العراقي " ابراهيم الجعفري" الذي بين إن الزيارة جاءت لترسيخ العلاقات الثنائية والسعي الى اعادتها الى سابق عهدها فضلاً عن التعريف بالخطر المشترك الذي يهدد مصالح معظم دول المنطقة، واعتبر الجعفري ان هذه الزيارة تعد من أولويات النهج الدبلوماسي للحكومة الجديدة⁽³⁾. علاوةً على ذلك فقد كان للتكامل الدبلوماسي بين السلطة التنفيذية بكافة المؤسسات ذات العلاقة والسلطة التشريعية يضيف نوعاً من المصادقية العالية في قبول الأطراف الأخرى، فلم تعد هنالك خطابات سياسية متشنجة أو سلبية وهو ما أضفى ثقة عالية في الحوارات الدبلوماسية التي كان يجريها رئيس الجمهورية أو وزير الخارجية.

الى جانب ذلك جاء الموقف السعودي لبيين التبدل الكبير في السياسة الاقليمية تجاه العراق والمنطقة، إذ أكد وزير الخارجية السعودي السابق "سعود الفيصل" في كلمة له أمام دول التحالف الدولي ضد تنظيم داعش ببروكسل، إن السعودية "تعلن للعالم عزمها وتصميمها على المضي قدماً في محاربة الإرهاب بكافة أشكاله وصوره وأياً كانت مصادره، مضيفاً أن مساهمة الرياض لم تقتصر على العمليات العسكرية بل "امتدت لتشمل تقديم المساعدات الإنسانية للشعب العراقي، والتنسيق مع المجتمع الدولي لتجفيف مصادر تمويل الجماعات الإرهابية، وفضح الطبيعة الإجرامية لهذه الجماعات التي تتنافى وتعاليم الإسلام السمحة." الى جانب تأكيده إن الانتصار على الإرهاب في سوريا يتطلب "وجود قوات قتالية على الأرض" مضيفاً أن هزيمة داعش تتطلب إعادة تشكيل الجيش العراقي وكذلك تقوية المعارضة السورية وضمها مع القوات النظامية السورية تحت لواء هيئة حكم انتقالي لضرب التنظيم⁽¹⁾.

(1) طلال زيد العازمي ، السياسة الخارجية الكويتية تجاه العراق بعد الغزو الأمريكي 2003، مجلة المستقبل العربي، العدد 427، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2014م، ص93

(2) ايمان رجب ، مصدر سبق ذكره.

(3) موقع وزارة الخارجية العراقية من خلال الارتباط: <http://www.mofa.gov.iq>

(1) موقع جريدة الشرق الأوسط السعودية: من خلال الارتباط : <http://www.faceiraq.com/inews.php> :

علاوةً على ذلك كان لإعلان الدوحة الصادر عن قمة مجلس التعاون الخليجي في كانون الأول 2014م أثراً مهماً في تبدل الصياغات السياسية الخليجية حيال العراق وسوريا، فالتأكيد على الحل السياسي في سوريا ودعم الحكومة العراقية سيما في نشاطها الدبلوماسي الجديد تساهم في إعادة انتاج تفاعلات العراق مع دول الجوار⁽¹⁾.

غير أن هذا الإعلان لم يكن ملزماً لخيارات الأداء السياسي الخارجي بالنسبة لدول الخليج تجاه الوضع في سوريا أو العراق، وهذا مايمكن تلمسه بوضوح في الدور الإماراتي أو السعودي، الذي عارض في كثير من المواقف بعض الإجراءات الأمنية التي يقوم بها العراق، خصوصاً تلك التي تخص الحشد الشعبي، والتي أدت إلى إنسحاب الوفد السعودي من إجتماع وزراء الخارجية العرب في الجامعة العربية بعد حديث وزير الخارجية العراقي الدكتور إبراهيم الجعفري عن الحشد الشعبي والموقف من حزب الله في لبنان، مما أثر ذلك على طبيعة الخيارات التي تخص الدبلوماسية العراقية تجاه توازنات القوى الإقليمية⁽²⁾.

الى جانب ذلك تشهد العلاقات مع تركيا وقطر تحولاً آخر في الأداء الدبلوماسي الوطني حيث اللقاء الحميمي الذي جرى أثناء استقبال رئيس الوزراء التركي أحمد داود أوغلو في تشرين الثاني 2014 ومساعي حكومة قطر والمملكة العربية السعودية من فتح سفارتهما في بغداد، وبالفعل أعلنت الحكومة العراقية عن إعادة فتح السفارة السعودية في بغداد يوم 2015/1/10 وبحضور نائب رئيس الوزراء " بهاء الأعرجي" والذي جرى خلالها الافتتاح الرسمي للسفارة⁽³⁾، من شأنه أن يبين التطور في العلاقات الدبلوماسية التي سوف تنعكس بلا شك على التفاعلات الداخلية العراقية⁽⁴⁾.

أمام جميع هذه المعطيات والانتقالات في الفكر والعقيدة جاءت الدبلوماسية العراقية فاتحة نهجاً جديداً من التفاعلات في محيطها الاقليمي، فالبحث عن منحى جديد للعلاقات ومساعي الخارجية العراقية الى ايجاد بيئة تعاونية حيالها ساهم في تغيير مجرى السياسة الخارجية عن عهدها السابق مع اضافة اشكالية تتمحور في نوعية هذه الدبلوماسية وتصنيفها ضمن نطاق الادارة أم الوساطة.

من الناحية النظرية تعد القدرة والمقومات الاستراتيجية إحدى مصادر التمكّن في ادارة الدور الاقليمي، والعراق منذ 2003 لم يتمكن من التعامل مع توازنات المنطقة لصعوبة الانخراط في حلف دون آخر، فضلاً عن ضعف الامكانيات في هذا المجال وهو مادفع الحكومة العراقية الى ان تتجه نحو الالتزام بسياسة الحياد وعدم التدخل في الشؤون الداخلية للجوار الاقليمي مع ادراك قادته السياسيين من البرلمانيين والحكوميين ان معظم الاطراف الاقليمية تمارس أدواراً في داخل العراق وتسعى الى خلق قنوات تستهدف من خلالها مصالحها الوطنية عبر توظيف التعددية وضعف التوافق الوطني.

ورغم هذه المعطيات المحددة للسلوك السياسي الخارجي الوطني انتهجت الدبلوماسية العراقية في ظل الحكومة الخامسة ومنذ يومها الأول دبلوماسية تعاونية عالية المستوى استهدفت تغيير القنوات السابقة وانتاج تعريف جديد لمكافحة الارهاب سيما

(1) أكد البيان الختامي للدورة الخامسة والثلاثين للمجلس الأعلى لمجلس التعاون لدول الخليج العربية المنعقد في 9 كانون الثاني 2014 على دعم الجهود التي يبذلها العراق، إذ أكدت الفقرة 40 من الإعلان على (رحب المجلس الأعلى بالتوجهات الجديدة للحكومة العراقية ، داعياً إلى تضافر الجهود نحو تعزيز الشراكة الوطنية بين مختلف مكونات الشعب العراقي ، وبما يسهم في تحقيق أمن العراق واستقراره وسيادته ووحدة أراضيه ، ويساعد على تعزيز الثقة وبناء جسور التعاون في منطقة الخليج العربي ، ويمكنه من التصدي للإرهاب باعتباره خطراً مشتركاً على الجميع . وهذا ما يبين مستوى الدعم الذي تسعى هذه الدول أن تقدمه للعراق.

المصدر : الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية عبر الرابط: <http://www.gcc-sg.org/>
(2) أكدت وزارة الخارجية في أكثر من مناسبة عن أنها تؤيد عدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول وأنها تلتزم بسياسة الحياد، وهذا ما أعلنته بشكل مباشر في موقعها الرسمي وتم تنبيته في الدستور، وهي لاتسمح للأخريين بالتدخل في شؤونها خصوصاً عندما يتعلق ذلك بالأمن الوطني وهذا ما حاول تأكيده وزير الخارجية العراقي في مؤتمر وزراء الخارجية العرب لاسيما والتركيز على جهود الحشد الشعبي لمنع إعتباره تشكيلات إرهابية كما تحاول بعض الدول، يمكن مراجعة ذلك في الموقع الرسمي لوزارة الخارجية. من خلال الرابط:

<http://www.mofa.gov.iq/ab/category>.

(3) www.ALiraqia_satellite_channel.

(4) كان لزيارة السيد رئيس مجلس النواب العراقي الدكتور سليم الجبوري دوراً في انضاج العلاقة مع دولة قطر والتي كان من بين نتائجها هو استعداد حكومة قطر فتح سفارتها في بغداد بعد انقطاع دبلوماسي طويل.

مع السعودية والكويت التي لم تكن تحظى العلاقات معها في السابق الا بتبادل الاتهامات⁽¹⁾. ويبقى أمام جميع هذه المعطيات اشكالية التمييز فيما تستهدفه الدبلوماسية وهل سنكون أمام ادارة أم وساطة توفيقية مؤقتة كنتيجة لتهديدات جماعات داعش للاقليم.

وإذا ما سلمنا بصعوبة الادارة الاقليمية بالمرحلة الراهنة فان من شأن الوساطة التوفيقية التي تتبناها الحكومة العراقية أن تقلص من حجم التهديد وتزيد من حجم الشراكة الاقليمية وهذا ما سيجعل مخططي استراتيجية الشؤون الخارجية أمام منحى التعاون المؤقت حيال العراق بدلاً من الصراع بيد إن المهم في هذا الشأن هو استعداد قادة العراق لمرحلة ما بعد الحرب وكيف يمكن تجاوز التحديات المحتملة للتهديدات الجديدة.

قد تكون سياسة الحياد التي تبناها العراق في وثائقه الدبلوماسية واعلاناته الاقليمية والدولية ذات أثر مهم في هذا الجانب سيما مع الأخذ بعين الاعتبار القدرة على التحكم في القنوات الداخلية التي تستخدمها بعض دول الاقليم، حيث ان التبدل في المحفزات الاجتماعية والانتقالات المرغمة التي سببتها جماعات داعش من شأنها أن تغير القنوات السابقة مع التفكير بعدم السماح لتجدد هذا الواقع مستقبلاً وهو ما يعطي العراق بفعل التكامل الخدماتي والاقتصادي فرصة لتغيير التفاعل الاجتماعي وخلق بيئة مواتية للسياسة العامة⁽²⁾.

واستناداً الى ذلك فان الأداء الدبلوماسي العراقي في مختلف صياغاته وفق معطى البيئة الاقليمية من المرجح ان يكون له تأثير ايجابي على صانع القرار سواء أكان هذا التحرك باتجاه الادارة أم الوساطة لأن كليهما سوف يستفاد منه صانع القرار في التعامل مع البيئة الداخلية عبر تقليص أو تغيير مسار التأثير الاقليمي على الحراك الداخلي.

ومع ذلك فانه ليس من السهل التعامل مع صياغات المستقبل في ظل الديناميكية المرتبطة بالمعطيات الاقليمية وعدم تبلور سلوكيات واضحة من التوازنات القائمة، وهذا ما يجعلنا أمام منحى التبدل المستمر وهو ما سينعكس على مستقبل الحراك الدبلوماسي للعراق حيال البيئة الاقليمية. ويمكن في هذا الجانب أن نلاحظ مشهدين: المشهد الأول والذي يمكن التعبير عنه بادارة الموقف الاقليمي، إذ يرتبط هذا المشهد بنجاح الدبلوماسية العراقية الهادفة الى تقليص الصراع القيمي بين أطراف التوازن الاقليمي مما ينعكس بدوره في أن يكون العراق الطرف الشريك بدلاً من الطرف المتنافس عليه. وهذا ما ركزت عليه دراسة تقدم بها مركز الأمن الجديد⁽³⁾ الى مركز صنع القرار في الولايات المتحدة الأمريكية توصي بضرورة دمج العراق ببيئة أمن المنطقة في ظل التهديدات والشواغل الأمنية المشتركة للعراق والخليج، مستهدفة بذلك ابعاد العراق عن المحور الذي تترعمه ايران الى حد ما⁽¹⁾. ووفقاً لهذه الصياغة فان مساعي الدبلوماسية الجديدة تستهدف الانتقال الى الشراكة مع الأطراف الاقليمية وخلق اتجاهاً للتقارب في الرؤى بشأن التهديدات مما يقلل حالة الصراع على النفوذ.

إن مدى نجاح هذا المشهد يتطلب ايجاد مداخل حقيقية لتقريب المصالح بين الأطراف الاقليمية وهذه المداخل بلا شك تعتمد على قدرة صانع القرار في إدارة المصالح المتناقضة فضلاً عن ابراز مكانته كطرف فاعل في التفاعلات القائمة. فضلاً

(1) ان طبيعة الايحاءات الايجابية التي كشفتها حكومة الكويت حيال العراق تبين الرغبة الشديدة من قبلها على تحسين وتمتين العلاقات الثنائية بينهما، فمسألة تأجيل الديون المتراكمة جراء الفصل السابع بشكل عاملاً مساعداً للحكومة العراقية في تجاوز أزمتها المالية المترتبة بسبب انخفاض اسعار النفط، وهذا من شأنه أن يدعم توجهات الدبلوماسية العراقية الجديدة.

(2) منذ عام 2003 ولغاية تشكيل حكومة الدكتور العبادي لم تستطع الدبلوماسية العراقية من الخروج عن نطاقها التقليدي وأن تقفز باتجاه البحث عن السبب التوفيقى لمنع الصراع وتبادل المعلومات، فاعادة تعريف المصالح وحصر التهديدات من شأنه أن يعدل من تصور صانع القرار وبما يساهم في انتاج نمط جديد من التعاون والتفاهم، وهذا ما تميزت به دبلوماسية الخارجية العراقية علاوة على دور باقي الرئاسات في مجلس النواب ورئاسة الجمهورية، وهذا ما لم تكن تحظى به الدبلوماسية في السابق.

(3) يحتل مركز الأمن الجديد موقع الصدارة في تقديم المشورات الى مركز صنع القرار الأمريكي في ادارة الرئيس باراك أوباما.

(1) فكرت نامق عبد الفتاح وكرار أنور ناصر، محددات الموقف الأمريكي من الأزمة الأمنية في العراق بعد أحداث الموصل، مجلة قضايا سياسية، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، العدد 37-38، 2014م، ص11

عن مقدرة المخطط الاستراتيجي من تقوية وتوظيف مراكز القرار السياسي الداخلي في تنفيذ السياسة الخارجية الوطنية وربطها بشكل مباشر بالمعطى الأمني.

أما المشهد الثاني فيمكن التعامل معه بمفهوم (الوساطة المؤقتة)، إذ يرتبط هذا المشهد بمقدرة العراق وفق منطق المصالح المتشابهة من تحقيق وساطة مؤقتة بين أطراف الصراع والتنافس الاقليمي تستكمل من خلالها هذه الدول مصالحها الأمنية المهددة ويبقى هنا على العراق ترتيب أوضاعه الداخلية وتوظيف هذا التوافق المؤقت لإنهاء أزماته المستحكمة إقليمياً وتشثيت القنوات الضاغطة واضعافها. وهنا فان الامكانيات المؤهلة والمحفزة لتحقيق هذا المعطى تكاد تكون متوفرة لدى صانع القرار بسبب الامكانية العالية في اعادة رسم نظام الحراك الداخلي بعد انتهاء جماعات داعش وهنا ينبغي على الحكومة العراقية أن تستند بمجموعة من الآليات والوسائل لاستكمال مشروعها الاقليمي سيما في الداخل.

ويبدو إن صانع القرار في ظل هذا المشهد سيكون بحاجة الى التعامل مع المرجعيات المعتدلة وتقوية نفوذها في الداخل فضلاً عن ربطها بالدبلوماسية العراقية من خلال التواصل مع القنوات المؤثرة في المجتمع الاقليمي، فغياب الطبقة المثقفة والمعتدلة في تمثيل الخطاب الوطني العراقي جعل التصورات الاقليمية تميل باتجاه ممارسة النظام السياسي لسياسة الاضطهاد والتهميش وهذا ما يحفز نمط التطرف لدى البعض من الأطراف الاقليمية.

وهذا الأمر مثل أحد الخيارات التي تنبأها الرئيس الأمريكي " باراك أوباما " حيث الميول الى مزيد من الشراكة مع القادة السنة ضد تنظيم داعش وهو الأمر الذي يرتبط كذلك بروى القوى الاقليمية الأبرز في هذا المجال (المملكة العربية السعودية وايران)، وبالتالي وحسب تقرير مركز كارينغي للشرق الأوسط فان الشركاء الاقليميين هم فقط القادرين على اثناء التطرف في الشرق الاوسط (1).

إن هذه السيناريوهات تكاد تكون منحنى للتعامل الاستراتيجي من قبل صانع القرار أو المخطط الاستراتيجي بشأن الملف الدبلوماسي لأجل الوصول الى هذه المرحلة سواء أكانت العليا المتمثلة بالادارة أو المرحلية المتمثلة بالدبلوماسية التوفيقية وهنا فان كلا المشهدين يمكنان العراق من تجاوز بعض معضلات الامن الداخلي بالانتقال الى البيئة الاقليمية.

الخاتمة

تكشف مقدمات الصياغة الدبلوماسية التي تبنتها استراتيجية رئيس الوزراء حيدر العبادي حيال البيئة الاقليمية بشكل خاص والبيئة الدولية بشكل عام عن المدى الذي يمكن من خلاله لصانع القرار من توظيف المقاربات الاقليمية لضمان الأمن الوطني من التهديدات المتنامية، إذ تكشف هذه الصياغات عن محاولة العراق توظيف المعطى الدبلوماسي لتحقيق خيارات جديدة في عملية التخطيط الاستراتيجي تنقله الى مجال أوسع بدلاً من أن يكون مجالاً للتنافس الاقليمي، ومع ذلك قد لا يكون من السهل أن يتمكن العراق من التحول باتجاه الادارة بسبب طبيعة التفاعلات والتوازنات القائمة، وبالتالي فان التفكير بالمقاربات التوفيقية سوف يساهم في تأمين مكانة العراق من الدعم الاقليمي السلبي مع الأخذ بعين الاعتبار تقوية البيئة الداخلية بفعل جملة من الترتيبات التي سوف يتبناها المخطط الاستراتيجي كآليات وممارسات تتحول فيما بعد الى صياغات اجتماعية وسياسية.

إن توجه الأداء الدبلوماسي الوطني نحو توظيف الدبلوماسية في مجال مكافحة الإرهاب ودعم الأمن الوطني سوف تمكن العراق من إيجاد البيئة الإقليمية المواتية لمواجهة التهديدات التي تواجه الأمن الوطني، لاسيما في مجال مكافحة الإرهاب وتعزيز التعاون مع دول الجوار في هذا الجانب، وعليه فإن الدراسة توصي بجملة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في دعم مركز صنع القرار في هذا المجال، لعل في مقدمتها:

(1) لينا الخطيب : هزيمة الدولة الاسلامية تتطلب تسوية سعودية – ايرانية ، مركز كارينغي للشرق الأوسط : من خلال الرابط: <http://www.carnegie-mec.org/2014/09/03>

- 1- تفكيك البنية الاجتماعية للقنوات الخلفية الاقليمية من خلال دعم المرجعيات المعتدلة وتقويتها على التواصل مع الفئات الاجتماعية والتي سوف تساعد في خلق حالة من التوازن مع التيارات المتطرفة الداخلية المرتبطة بأجندة وسياسات اقليمية رسمية وغير رسمية.
- 2- تمكين المرجعيات المعتدلة الجديدة من اقامة تفاعلات ايجابية مع دول الجوار تساهم في رسم الصورة الحقيقية للتعددية العراقية بدلاً من أفكار الاضطهاد والتهميش التي تتبناها بعض الدول والمرجعيات في دول الجوار الاقليمي.
- 3- ينبغي على صانع القرار أن يدرك التبدل الفكري الذي تعيشه المملكة العربية السعودية خصوصاً مع صعود جيل جديد من الامراء في المملكة، والذين قد يتحولون الى قنوات خلفية تساعد صانع القرار العراقي أو المخطط الاستراتيجي في التأثير على سياسات المملكة.
- 4- على صانع القرار العراقي اعادة النظر بشأن جمعيات الصداقة وبالأخص تلك التي لها علاقة بدول الجوار من خلال رسم برنامج عملي مشترك مع دائرة التخطيط السياسي والادارة الدبلوماسية في وزارة الخارجية.
- 5- رسم استراتيجية دبلوماسية جديدة بشأن أداء ممثلياتنا الدبلوماسية في العالم بشكل عام والاقليمية بشكل خاص كي تتبنى آليات عمل جديدة للتعامل مع الدول تتمكن من خلالها تقريب وجهات النظر.

العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي والأمن النفسي

لدى الموهوبين من طلبة المدارس في محافظة عجلون

د. فيصل عيسى عبد القادر النواصره

كلية الآداب والعلوم التربوية/ جامعة عجلون الوطنية/ الأردن

The Relationship Among the Psychological Health, the Congenital Intelligence and the Psychological Security for the Talented Pupils in the Schools of Ajloun Governorate

Dr. Faisal Isa Abdel Qader Al-Nawasra

College of Arts and Educational Sciences\ the National University of Ajloun\ Jordan

Abstract

The study aims at revealing (The Relationship Among the Psychological Health, the Congenital Intelligence and the Psychological Security for the Talented Pupils in the Schools of Ajloun Governorate). To achieve the aims, the researcher has employed the test of the psychological health which has been prepared relying on Maslow's theory.

Key words: psychological health, congenital intelligence, psychological security, talented

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي والأمن النفسي لدى الموهوبين من طلبة المدارس في محافظة عجلون، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة، استخدم الباحث اختبار الصحة النفسية الذي تم إعداده اعتماداً على نظرية ماسلو، واختبار الذكاء الخُلقي الذي تم إعداده اعتماداً على قائمة السلوك الخُلقي لسوانسون وهل والذي قام الجراح(2003) بتطويره للبيئة الأردنية، واستخدم الباحث اختبار الأمن النفسي لماسلو الذي قام على تعريبه الديواني والديراني(1983)، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذه المقاييس، وتكونت العينة من 100 طالب وطالبة من طلبة مدارس الموهوبين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتم تحليل البيانات وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين يتميزون بدرجات عالية على مقياس الصحة النفسية والذكاء الخُلقي وأبعاده والأمن النفسي الكلي وبعد الشعور بالانتماء ودرجة متوسطة في بعدي الشعور بالأمن والشعور بالحب من أبعاد الأمن النفسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الدرجات على مقياس الصحة النفسية الكلي والذكاء الخُلقي وأبعاده والأمن النفسي الكلي وأبعاده، كما نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وتم اقتراح بعض التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، الذكاء الخُلقي، الأمن النفسي، الموهوبين.

المقدمة:

إن الانفجار المعرفي والسكاني وتزايد مخاطر الصراع الناجم عن متغيرات تزايد عدد السكان والحراك الاجتماعي من الريف إلى المدينة والثورة الصناعية والتكنولوجية ومحدودية الموارد الطبيعية وتباين الفروق الفردية بين الأفراد جعل المؤسسات التربوية والبحثية تتناول العلاقة بين الذكاءات المتعددة والموهبة والصحة النفسية والأمن النفسي، لذا جاء البحث ليدرس العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي والأمن النفسي بين الطلبة الموهوبين.

ولقد أشار ((Hallahan & Kauffman,1992) أن الطلبة الموهوبين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية والنضج الأخلاقي والإحساس القوي نحو قضايا الحق والعدالة والمساواة، كما يمتلك الموهوبون والمتفوقون القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف والحوادث، كما يظهر الموهوبون والمتفوقون حساسية

شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي، كما يتميز الموهوبون بحدة الانفعالات في استجاباتهم المفرطة للمواقف التي يتعرضون لها والإحساس بالاختلاف عن الآخرين.

إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو العاطفي للطفل الموهوب، كما تظهر لديهم صفة القيادة أي امتلاك قدرة غير عادية في التأثير على الآخرين أو توجيههم من خلال القدرة على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات والالتزام بها والثقة بالنفس والمخاطرة والمبادرة والتوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين.

وتتمثل الحساسية الزائدة وقوة المشاعر والانسحاب من المواقف خوفاً على مشاعر الآخرين والمشاركة الوجدانية والتعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق والحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها، كما يتميز الطفل الموهوب بروح التنافس ووضع معايير متطرفة غير معقولة والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة وتقييم الذات على أساس الاتجار والإنتاجية، والخوف المرضي من الإخفاق والقصور الذاتي والتفاسس وقصور في إدارة الوقت (جروان، 2004).

ويعرف الأمن النفسي بأنه " شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، له مكانه بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة ودودة وغير محبطة" (ديواني، وديراني، 1983).

وعند الإحساس بالأمن النفسي فإن المرء يشعر بالاطمئنان والثقة بالنفس حيث يشعر الفرد بأنه ينتمي إلى أسرة، جماعة، ويشعر بالحاجة إلى بناء علاقات عاطفية واجتماعية مع الآخرين (اللبون، 2009).

ويمثل الأمن النفسي قيمة بحد ذاته لدى معظم الناس لأنه يعني تجنب الألم والتحرر من الخوف والقلق، ويتضمن الحاجة إلى الأمن شعور الفرد بأن بيئته آمنة ومشبعة للحاجات وأن الآخرين يحبونه ويتقبلون داخل الجماعة، كما ويتشكل الأمن النفسي بفعل أساليب التنشئة الاجتماعية والخبرات الأسرية، وإن الخبرات الصادقة الناتجة عن سوء معاملة الطفل تولد عدم الشعور بالأمن والطمأنينة. كما تؤثر العلاقات الأسرية المضطربة والنزعات والمشاحنات بين الوالدين في تكوين شخصية الفرد مما يؤدي إلى الانضمام إلى الجماعات الخارجة عن القانون.

النظريات المفسرة للأمن النفسي

النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية بأن الشعور بالأمن النفسي هو نتيجة لعمليات متتالية من التكيف الخاطئ مع السلوك في عمر مبكر ويعتقد السلوكيون أن الشعور بالأمن النفسي يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف.

النظرية المعرفية: تركز هذه النظرية على دراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له، وترتكز على النظام النفسي الاجتماعي للفرد وعلى الظروف والتغيرات التي أدت إلى إعاقة نموه وإلى استخدام العنف للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لكل المعوقات التي تحول دون تحقيق ذاته (عبد العال، 1988).

نظرية التحليل النفسي: يفسر فرويد أن شعور الشخصية بالقلق الدائم نابع عن استحواذ أفكار ملحة لاتهام الذات بعدم الشعور بالأمن والطمأنينة نتيجة لقلق الضمير الناتج عن فشل الأنا في التوفيق بين مطالب اللهو والانا مما يؤدي إلى اضطراب في بناء الشخصية.

النظرية الإنسانية: كما ترى النظرية الإنسانية لماسلو أن الأشخاص الذين حققوا المستوى الأعلى من إشباع حاجاتهم والإنسانية يتمتعون بقدر أكبر من تمييز الحقيقة من الوهم، وهم أكثر تحرراً من التفاوض والتشاور، كما إنهم يحكمون على الناس والأحداث والأفكار والاتجاهات المستقبلية بإتقان أكبر.

كما يعبر الذكاء الأخلاقي عن القدرة على فهم الصواب من الخطأ وفقاً للأحكام الأخلاقية بمعنى القدرة على إدراك آلام الآخرين والقدرة على ردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والقدرة على السيطرة على الدوافع والإنصات للآخرين (الجراح، 2003).

وقد أضاف جاردينر الذكاء الخُلقي ضمن نظرية الذكاءات المتعددة مبيناً أنه يستلزم رسم حدود لمنطقة متميزة تُدعى الأخلاق حيث يظهر الأشخاص في إطارها مهارات قابلة للقياس ضمن القيم الثقافية التي ينتمي إليها، إذ يعتمد وجود الذكاء الأخلاقي على وجود قدرات واضحة تتفاوت بين الأشخاص ويمثل الذكاء الخُلقي الأفكار الأساسية التي انفق عليها الباحثون وعلاقتها بالذكاء بمعناه العام.

ويرى جاردينر أن الذكاء الخُلقي يشمل العمليات العقلية التالية:

- الاستعداد للاعتراف بالموضوعات التي ترتبط بقيمة الحياة في أوجهها المتعددة.
 - التسهيلات في التحكم في طرق الأداء والتوثيق للرموز التقليدية (العادات والقيم والتقاليد) التي تعالج هذه الموضوعات.
 - الالتزام بالتفكير التأملي في هذه الموضوعات.
 - القدرات الكامنة للذهاب في ما وراء العادات والتقاليد والقيم على إنتاج تفاعلات إنسانية هامة إلى حد كبير.
- ويبين جاردينر من خلال دراسته للمبتكرين والقادة المتميزين أن حياة هؤلاء تنويرية وأنهم ألزموا أنفسهم في حدود أخلاقية حول تنفيذ العمل في دوائر وميادين متنوعة، كما يرى جاردينر أن الذكاء الخُلقي يأخذ بعين الاعتبار المبادئ التي لها علاقة بصفة خاصة باحترام حياة الإنسان في أشكالها المختلفة، وهنا يؤكد جاردينر أنه لا يوجد ميثاق أخلاقي محدد ولكنه يرى أن موقف الفرد الذاتي فيما يتعلق بقدسية الحياة والقدرات والنزعات التي تتعلق بقداسة الحياة الإنسانية تمثل الذكاء الخُلقي (جاردينر، 2005).

مكونات الذكاء الخُلقي Moral Intelligence Virtues

وتتمثل مكونات الذكاء الأخلاقي كما وردت في بوربا (Borba, 2002):

- 1- **التمثل العاطفي**: وتشمل الحساسية تجاه مشاعر الآخرين ومساعدة الذين يصيبهم الأذى والمتاعب والتعامل بعطف معهم وإدراك أثر الألم العاطفي للآخرين.
- 2- **الضمير**: وهو الصوت الداخلي القوي الذي يساعد الفرد على أن يميز بين الصواب والخطأ ويبقى على الحلول النزيهة والإحساس بالكرامة والمسؤولية والتمييز بين الصواب والخطأ.
- 3- **الرقابة الذاتية**: هي تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث تساعد الشخص على التخلص من الضغوط الداخلية والخارجية وعمل ما هو صواب وأخلاقي.
- 4- **الاحترام**: وهو قدرة الشخص على معاملة الآخرين بطريقة ودية وبحيث تردعه هذه الطريقة عن العنف والظلم والكرهية مما يجعل الشخص يُقدر مشاعر الآخرين وتصبح جزءاً من حياته اليومية.
- 5- **العطف**: هو الاهتمام بمشاعر الآخرين من خلال إدراك حاجاتهم واهتماماتهم والضرر الذي وقع بهم.
- 6- **التسامح**: هو احترام حرية وحقوق الآخرين حتى الذين تختلف معهم في الرأي.
- 7- **العدالة**: التعامل مع الآخرين بعدالة ودون تحيز مع التفتح الذهني في التعامل مع الآخرين بغض النظر عن الجنس أو الحضارة أو الوضع الاقتصادي أو المقدر أو المعتقدات (Borba, 2002).

مشكلة الدراسة

تتبنى مشكلة الدراسة من تفاوت نتائج الدراسات التي تناولت الصحة النفسية بين الطلبة سواء الموهوبين والعادين وعلاقتها بالذكاء الخُلقي والأمن النفسي ويظهر ذلك بوضوح في دراسة واختلاف مجتمع الدراسة والعينة لدى كل منها، لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في دراسة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي والأمن النفسي لدى الموهوبين من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة عجلون/الأردن.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مستوى الصحة النفسية الكلي والذكاء الخُلقي وأبعاده والأمن النفسي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟
- 2- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 05)$ بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟
- 3- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 05)$ بين الصحة النفسية والأمن النفسي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في أن الطفل الموهوب يمثل ثروة وطنية في غاية الأهمية لا بدّ من استغلالها وعدم إهمالها، ومما لا شك فيه أن الصراع الحالي والمستقبلي بين الدول محكوم بقدراتها في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والعسكرية، كما يسهم الموهوبون والمتفوقون في رفاه المجتمع وتنميته وضمان أمنه وتطوره.

كما تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تجمع بين متغيرات حديثة عالمية عن الموهوبين فهي:

- تزود الباحثين بالأدب النظري العالمي عن الصحة النفسية للطفل الموهوب.
- تزود الباحثين بإطار نظري ودراسات سابقة حول العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي والأمن النفسي لدى الموهوبين لهذه الفئة مما يمكن المختصين من التعامل مع الطالب الموهوب بطريقة علمية سليمة.
- كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في توضيح أهمية ودور الصحة النفسية لما له من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ومستقبله المهني.

التعريفات النظرية والإجرائية

الصحة النفسية (نظرياً)

"حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً وشخصياً وانفعالياً واجتماعياً مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوياً ويكون سلوكه عادياً بحيث يعيش بسلام (زهران، 1988).

الصحة النفسية (إجرائياً)

فهو الدرجة التي تحصل عليها الطالب على مقياس الصحة النفسية المستخدم في هذا البحث.

الذكاء الخُلقي: هو ما يقدمه الآباء من قدوة متمثلة في السلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير تنمي العطف والرحمة والاحترام.

الذكاء الخُلقي (إجرائياً): هو ما يقيسه اختبار الذكاء الخُلقي الذي قام الباحث بتطويره بناءً على قائمة السلوك الأخلاقي التي تم تطويرها والتحقق من دلالات صدقها وثباتها على عينة الدراسة الحالية.

الأمن النفسي: هو عبارة عن مستوى شعور الفرد بالأمن النفسي، والتحرر من الخوف، والقلق، والاضطراب، وهو أحد دعائم الصحة النفسية للفرد.

ويعرف إجرائياً: مقدار الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ماسلو (Maslow) للشعور بالأمن النفسي. الموهوبون (تعريف مكتب التربية الأمريكي):

الأطفال الموهوبون المتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء المرتفع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (Clark, 1992) و (جروان، 2004).

الطفل الموهوب (إجرائياً): هو الطفل الذي تم تشخيصه على أنه موهوب من قبل وزارة التربية والتعليم ويدرس في مدارس الملك عبدالله للتميز (يكون تحصيله الدراسي مرتفعاً، ويخضع لاختبار ذكاء جمعي).

محددات الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالمحددات التالية:

1- اقتصر نتائج الدراسة الحالية على طلبة مدارس الموهوبين في الأردن للعام الدراسي 2015/2014 الذين تم شمولهم بالدراسة الحالية.

2- تعميم نتائج هذه الدراسة بما توفره أدوات البحث من دلالات سيكومترية مثل الصدق والثبات.

الدراسات السابقة

لقد تم استعراض الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين الصحة النفسية والامن النفسي والعلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخُلقي وحسب التسلسل الزمني لهذه الدراسات كما يلي:

الدراسات السابقة المتعلقة بالأمن النفسي

في دراسة قام بها سمين (1997) استهدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين الصحة النفسية والأمن والتحمل النفسي على عينة تألفت من (350) طالباً من طلاب الجامعات للمراحل المنتهية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدهما اختبار ماسلو (الشعور - عدم الشعور بالأمن) ومقياس التحمل النفسي ومقياس الصحة النفسية المعد من قبل الباحث، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين والانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات البحث الثلاثة والتحمل النفسي متغيراً وسيطاً يحول دون حدوث التأثيرات السلبية المتوقعة التي يحدثها الأمن النفسي عن الصحة النفسية وأن الصحة النفسية وظيفية للتحمل والأمن النفسيان ودالة لهما.

كما أجرى (الوشلي، 2003) دراسة هدفت للكشف عن الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغط النفسية وأساليب التعامل معها وقوة تحمل الشخصية، وكانت عينة الدراسة (409) طالباً وطالبة ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس للضغط النفسية، استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية التالية: معادلة الفاكرونباخ لمعرفة ثبات المقاييس والتكرارات والنسب المئوية وحدود الثقة للنسبة المئوية في مجتمع الدراسة. تبين من الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للصحة النفسية وكل من أساليب التعامل التالية: التوجه نحو المشكلة لحلها سلوكياً والتوجه نحو المشكلة لحلها معرفياً وانفعالياً والرجوع للدين والبحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي واختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

وفي دراسة قام بها (عبدالله، 2010) هدفت إلى معرفة الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين /نينوى وكانت عينة الدراسة (218 طالباً)، واستخدم الباحث مقياس الأمن النفسي الذي أعده مطلق 1994 ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي بناه جابر 1995 بعد إيجاد دلالات صدقه وثباته. أشارت النتائج إلى أن طلاب معهد إعداد المعلمين بالأمن النفسي بدرجة أعلى من المتوسط، كما أن متوسط درجات الطلاب على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي أعلى من المتوسط، كما تبين وجود علاقة طردية بين الأمن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي.

الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الخُلقي

وفي دراسة قام بها (الشمري، 2007) لقياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية بلغت العينة 400 طالباً وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات وتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي اعتماداً على نظرية بوربا للذكاء لأخلاقي. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة فضلاً عن عدم وجود فرق في الذكاء الأخلاقي على متغيري (ذكور - إناث) واختصاص (علمي، إنساني).

أما بوربا فقامت بدراسة (Borba,2000) استهدفت قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين تألفت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة نيويورك. قامت الباحثة بعمل مقياساً للذكاء الأخلاقي ومن أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية.

وفي دراسة قامت بها (العبيدي، والانصاري، 2011) تهدف إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي تكونت العينة من (500) تلميذ وتلميذة (252) ذكور و(248) إناث، وتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التوافق النفسي، بعد المعالجة الإحصائية تبين أن طلبة الصف السادس يتمتعون بالذكاء الأخلاقي أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي يتمتعون بتفوق دراسي كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

في دراسة قام بها (Khademi, Ghasemian & HassanZadeh,2014) هدفت إلى التحقق من العلاقة بين المرونة النفسية والذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية لدى موظفي الضريبة في إيران وتكونت العينة من (127) تم اختيارهم قسدياً وتم استخدام مقياس المرونة النفسية لكونر دافيدسون ومقياس الذكاء الأخلاقي لكيل ولينك ومقياس رايف للسعادة النفسية. بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية، كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء الأخلاقي يتنبأ بالسعادة النفسية.

في دراسة قام بها (Farhan,Dasti & SayeedKhan,2015) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية وكانت العينة (75) مشاركا من الجامعات الحكومية والخاصة في كلية العلوم الصحية، تم استخدام مقياس الذكاء الخُلقي ومقياس الخصائص الاجتماعية الديموغرافية ومقياس رايف للسعادة. أشارت النتائج الى وجود علاقة ايجابية ارتباطية بين مستوى الذكاء الأخلاقي الكلي والسعادة النفسية.

في دراسة قام بها (مقدادي، 2015)هدف إلى التعرف على علاقة التفكير الخُلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الايجابي لدى عينة من 237 طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الباحة / السعودية، استخدم الباحث مقياس التفكير الخُلقي والوجود النفسي والسلوك الاجتماعي الايجابي بعد إيجاد دلالات صدقه وثباته.أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الخُلقي والوجود النفسي الممتلئ.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الموهوبين في مديرية تربية عجلون لعام 2015/2014 حيث تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين ومن نوع العينة الحصصية، وتكونت من 100طالب وطالبة من الصفوف السابع والتاسع والأول ثانوي من مدرسة الملك عبدالله للتميز/عجلون، كما في الجدول (1).

جدول (1) أعداد الطلبة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الصف			الجنس	
	الأول ثانوي	التاسع	السابع	ذكر	مؤهب
52	14	22	16	الجنس	
48	18	10	20	انثى	
100	32	32	36	المجموع	

أدوات الدراسة

1- مقياس الصحة النفسية

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الصحة النفسية اعتماداً على الإطار النظري للنظرية الإنسانية لماسلو والذي طوره سيد يوسف للبيئة العربية ويتضمن هذا المقياس مدى توفر الصحة النفسية لدى الطلبة ومدى القدرة على التكيف مع مواقف الحياة، وتكون المقياس من 15 فقرة، وقد تم الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً) مندرجة من (5 - 1) حيث كانت العلامة الكلية من (5) ودرجة القطع أعلى من (3.5) مرتفع وبين (2.5 - 3.5) متوسط وأقل من (3.5) منخفض. كما تم إيجاد العلامة الكلية من 5.

دلالات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس الذي بصورته النهائية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية وذلك للتحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (15، 2، 8) بناءً على ملاحظات المحكمين وبما يتناسب مع البيئة الأردنية.

ثبات المقياس:

كما تم حساب معامل الثبات لمقياس الصحة النفسية من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية 34 طالباً وطالبة، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردية، زوجية) تبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت بطريقة إعادة التطبيق (.89) وبطريقة التابع: النصفية (.87).

- مقياس الذكاء الخُلقي

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الذكاء الخُلقي الذي تم تطويره اعتماداً على الإطار النظري لنموذج بوربا (Borba, 2003) وقائمة السلوك الخُلقي لسوانسون وهل (Swanson & Hell, 1993) التي قام الجراح (2003) بتطويرها إلى البيئة الأردنية، والمشار إليها في الأدب النظري، كما أضاف الباحث عدداً من الفقرات لهذا المقياس لتتناسب مع الخصائص الخُلقية للطلبة الموهوبين، وهو يتكون من (20) فقرة ويقاس أبعاد هي:

- 1- التمثيل العاطفي ويتكون من ثلاث فقرات هي (7، 9، 15).
- 2- الضمير ويتكون من أربع فقرات هي (3، 5، 18، 19).
- 3- الاحترام والتعاون ويتكون من أربع فقرات هي (2، 13، 11، 12).

- 4- المراقبة الذاتية ويتكون من ثلاث فقرات هي (8، 14، 16).
 5- التعاطف ويتكون من فقرتين هما (4، 6).
 6- التسامح ويتكون من فقرتين هما (17، 20).
 7- العدالة ويتكون من فقرتين هما (1، 10).

دلالات صدق المقياس وثباته

صدق المحتوى

أ- أعد الباحث فقرات المقياس اعتماداً على الإطار النظري لنموذج بوربا (Borba,2003) وقائمة السلوك الخُلقي لسوانسون وهل (Swanson & Hell,1993) التي قام الجراح (2003) بتطويرها إلى البيئة الأردنية وقام بتطويرها (النواصره، 2008)

بما يتناسب مع الموهوبين، حيث تكون المقياس المقترح من 22 فقرة.

ب- تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من (6) أساتذة من جامعة العلوم الإسلامية وجامعة عجلون الوطنية، حيث طلب الباحث من لجنة التحكيم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات ومدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت لقياسه، ثم عرضت على مدقق لغوي لغاية التأكد من الدقة والسلامة اللغوية. ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وهي الفقرة رقم (2، 3، 7، 8، 12) وتم حذف الفقرات رقم (6، 11). وبهذا أصبح عدد الفقرات (20) فقرة موزعة على النحو التالي:

البعد الأول: التمثيل العاطفي (3) فقرات.

البعد الثاني: الضمير ويتكون من (4) فقرات.

البعد الثالث: الاحترام والتعاون ويتكون من (4) فقرات.

البعد الرابع: المراقبة الذاتية ويتكون من (3) فقرات.

البعد الخامس: التعاطف ويتكون من (فقرتين).

البعد السادس: التسامح ويتكون من (فقرتين).

البعد السابع: العدالة ويتكون من (فقرتين).

تعتبر أبعاد مقياس الذكاء الخُلقي سمات وخصائص عامة تُميز بين الطلبة على اختلاف قدراتهم في عملية الاستدلال الأخلاقي، وقد أشار لها بوربا (Borba,2003) باعتبارها فضائل أخلاقية تشمل التمثيل العاطفي والضمير والاحترام والمراقبة الذاتية والتعاطف والتسامح والعدالة.

ت- كما تم عرض الفقرات على عينة مكونة من 30 طالباً وطالبة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز /عجلون ومدارس العاديين من الصفوف السابع (10 طلاب) والثامن (10 طلاب) والأول الثانوي (10 طلاب)، ولم يقدم الطلبة أي ملاحظات تذكر على فقرات هذا المقياس.

كما تم التأكد من صدق البناء للأداة وذلك بحساب معامل الارتباط بين البعد والعلامة الكلية للمقياس كما في الجدول

(2).

الجدول (2) معامل الارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس الذكاء الخُلقي

البعد	التمثيل العاطفي	الضمير	الاحترام والتعاون	المراقبة الذاتية	التعاطف	التسامح	العدالة
التمثيل العاطفي							
الضمير	0.551(**)						
الاحترام والتعاون	0.633(**)	0.807(**)					

				.767(**)	.814(**)	.619(**)	الرقابة الذاتية
			.704(**)	.782(**)	.753(**)	.499(**)	التعاطف
		.588(**)	.728(**)	.671(**)	.718(**)	.489(**)	التسامح
	.569(**)	.722(**)	.704(**)	.760(**)	.749(**)	.518(**)	العدالة
.834(**)	.790(**)	.840(**)	.889(**)	.923(**)	.915(**)	.727(**)	الذكاء الخلفي ككل

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

لقد انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون لأبعاد الواردة في الجدول (6) بين 0.489-923.0 وهي جميعاً دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)، كما يتضح من الجدول (2) مدى الارتباط بين الأداء على البعد والأداء على الأبعاد الأخرى في نفس المقياس، كما يبين مدى الارتباط بين كل بعد والأداء إلى مقياس الذكاء الخلفي الكلي ويتبين أن جميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) مما يؤكد على تمتع أداة المقياس بدرجة عالية من الصدق البناء (على اعتبار أن الاختبار الكلي هو المحك).

ثبات المقياس:

كما تم حساب الثبات لمقياس الذكاء الخلفي من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية 40 طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين والعاديين، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردية، زوجية) تبين من نتائج التطبيق في أن معاملات الارتباط كان وفق الجدول (3).

جدول (3): معامل ارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس الذكاء الخلفي الكلي

ثبات التجزئة النصفية	ثبات الإعادة	البعد
0.73	0.70	التمثيل العاطفي
0.69	0.75	الضمير
0.79	0.74	الاحترام والتعاون
0.69	0.73	الرقابة الذاتية
0.76	0.75	التعاطف
0.78	0.76	التسامح
0.67	0.71	العدالة
0.81	0.80	الذكاء الخلفي ككل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الإعادة تتراوح بين (0.70 - 0.76) بين الأبعاد و0.80 على معامل الثبات للذكاء الخلفي الكلي. كما تم حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.67 - 0.79) بين الأبعاد و0.81 على معامل الثبات للذكاء الخلفي الكلي وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

5- مقياس الشعور بالأمن النفسي

يؤكد سوليفان (Sullivan) على أن الهدف الأساسي للسلوك البشري هو إشباع الحاجات (Freedman, 1972) وفي هذا الإطار يشير الدوسوقي (1979) إلى أن ما يحتاجه الأطفال من الناحية النفسية هو الشعور بالأمن العاطفي، بمعنى أنهم يحتاجون إلى الشعور بأنهم محبوبون كأفراد مرغوب فيهم وأنهم موضع حب واعتزاز، حيث تظهر هذه الحاجة مبكرة في نشأتها، وإن خير من يقوم على إشباعها خير قيام هما الوالدان، ويؤكد كذلك زهران (1977) أنه من الواجبات الأساسية للأسرة توفير

الأمن النفسي للفرد الذي يعتبر من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية ايجابية متزنة ومنتجة.

تم استخدام مقياس ماسلو للشعور بالأمن والشعور بعدم الأمن والمعرب من قبل الديواني والديراني(1983) ليتناسب والبيئة الأردنية، تكون الاختبار من 75 فقرة موزعة على 3 أبعاد كل بعد 25 فقرة منها ما هو ايجابي ومنها ما هو سلبي، تم إيجاد دلالات صدق وثبات للمقياس حيث تم استخراج ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق وكان معامل الارتباط 0.84 عند مستوى الدلالة 0.03 كما تم استخراج ثبات المقياس بالطريقة النصفية وأظهر المقياس ثباتاً عالياً مقداره 0.86 عند مستوى الدلالة 0.02، كما تم إيجاد صدق المقياس من استخراج دلالات الصدق التلازمي مع مقياس مينسوتا الإرشادي حيث تبين أن معامل الارتباط بين الدرجة على المقياسين 0.46 كما قام اللبون باستخدام هذا المقياس في دراسته (اللبون، 2009).

دلالات صدق وثبات المقياس

تم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس لغايات الدراسة الحالية:

صدق المحتوى

تم عرض المقياس على لجنة من المختصين في علم النفس والتربية الخاصة مكونة من 6 خبراء من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عجلون الوطنية والعلوم الإسلامية واليرموك، تبين أن هناك اتفاق على 95% من فقرات المقياس وبناءً على رأي المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس وبقي 73 فقرة موزعة على النحو التالي:

1. بُعد الشعور بالأمن وتكزن من الفقرات من 1 إلى 25.
2. بُعد الشعور بالانتماء وتكون من الفقرات من 26 إلى 50.
3. بُعد الشعور بالحب وتكون من الفقرات من 51 إلى 73.

صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً من الطلبة الموهوبين الذين تم استبعادهم من العينة وتم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد والمقياس الكلي وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض كما في الجدول(4)

جدول (4): معامل ارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس الأمن النفسي الكلي

البعد	الشعور بالأمن	الشعور بالانتماء	الشعور بالحب
الشعور بالأمن	1		
الشعور بالانتماء	.791(**)	1	
الشعور بالحب	.598(**)	.546(**)	1
الأمن النفسي ككل	.913(**)	.892(**)	.816(**)

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

تبين من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.456 - 0.913) وجميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

ثبات المقياس

تم حساب الثبات لمقياس الشعور بالأمن النفسي من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين ثم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على نفس المجموعة ثم حساب معامل ارتباط بيرسون كما تم إيجاد معامل الثبات بالطريقة التجزئة النصفية (فردية، زوجي) وتبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت وفق الجدول(5).

جدول (5): معامل الارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس الشعور بالأمن النفسي الكلي

البعد	ثبات الإعادة	ثبات التجزئة النصفية
الشعور بالأمن	0.81	0.79
الشعور بالانتماء	0.85	0.78
الشعور بالحب	0.82	0.82
الأمن النفسي ككل	0.87	0.83

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.81-0.85) بين الأبعاد و0.87 على معامل الثبات للشعور بالأمن النفسي الكلي، كما تم حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.79-0.82) بين الأبعاد و0.83 على معامل الثبات للشعور بالأمن النفسي الكلي وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية: تم إعداد البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS وذلك من أجل:

- حساب معاملات الثبات لمقياس الدراسة بإعادة التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون وإيجاد دلالات صدق المقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بين البعد مع المقياس الكلي، ومدى دلالة ذلك إحصائياً.
- كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأداء على مقياس الصحة النفسية والذكاء الخُلقي الكلي وأبعاده والأمن النفسي الكلي وأبعاده.
- كما تم حساب العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخُلقي والأمن النفسي بين الموهوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومدى دلالة ذلك إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: كان السؤال الأول في الدراسة ينص: (ما مستوى الصحة النفسية الكلي والذكاء الخُلقي وأبعاده والأمن النفسي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كما في الجدول رقم (6)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للأمن النفسي الكلي لدى الطلبة العاديين كما في الجدول رقم (7)، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين كما في الجدول رقم (8).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين

البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي المنوي	الانحراف المعياري
التمثيل العاطفي	3.57	71.4	.917
الضمير	3.61	72.2	1.112
الاحترام والتعاون	3.58	71.6	1.163
الرقابة الذاتية	3.56	71.2	1.164
التعاطف	3.74	74.8	1.288
التسامح	3.59	71.8	1.126
العدالة	3.57	71.4	1.346
الذكاء الخُلقي ككل	3.58	71.6	1.026

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الذكاء الخلفي الكلي وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين مرتفعاً في جميع الأبعاد عند درجة القطع 3.5.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للأمن النفسي الكلي لدى الطلبة الموهوبين

البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي المنوي	الانحراف المعياري
الشعور بالأمن	3.45	69	.486
الشعور بالانتماء	3.63	72.6	.540
الشعور بالحب	3.18	63.6	.565
الأمن النفسي ككل	3.43	68.6	.472

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الأمن النفسي الكلي وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين متوسطاً في جميع الأبعاد باستثناء بعد الشعور بالانتماء حيث كان مرتفعاً.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين

البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي المنوي	الانحراف المعياري
الصحة النفسية	4.00	80	.726

يتضح من الجدول (8) أن مستوى الصحة النفسية الكلي لدى الطلبة الموهوبين مرتفعاً.

ويتضح من الجداول (6، 7، 8) أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الخلفي وأبعاده والأمن النفسي وأبعاده باستثناء بعد الشعور بالأمن وبعد الشعور بالحب بين الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العبيدي، والأنصاري، 2011) التي أشارت إلى أن الذكاء الأخلاقي مرتفعاً بين أفراد طلبة الصف السادس الابتدائي (العينة)، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عبدالله، 2010) التي أشارت أن مستوى الأمن النفسي طلاب معهد المعلمين مرتفعاً. ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة الحالية إلى أن الطلبة الموهوبين أكثر تطوراً من الأطفال العاديين في نفس العمر الزمني، فهم يتوخون الكمال في إتقان العمل ولديهم التفكير التأملي ويتعلمون ويفكرون بشكل أسرع، لذا ظهر مستوى الذكاء الخلفي والأمن النفسي والصحة النفسية لديهم مرتفعاً، كما يعتمد الذكاء الخلفي والأمن النفسي في المجتمعات العربية على نوعية الخبرات وأساليب التنشئة الاجتماعية والتربية الدينية التي تساعد الطفل على الشعور بالأمن النفسي وبناء تقدير مرتفع للذات والحصول على درجات مرتفعة في الصحة النفسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

كان السؤال الرابع في الدراسة ينص: (هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 05)$ بين الصحة النفسية والذكاء الخلفي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟).

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخلفي وأبعاده بين الموهوبين، كما في الجدول رقم

(9).

جدول (9): العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الخلفي بين الموهوبين

البعد	الإحصائي المستخدم	الصحة النفسية
التمثيل العاطفي	معامل الارتباط ر	.209(*)
	الدلالة الإحصائية	.037
الضمير	معامل الارتباط ر	.156

.120	الدلالة الإحصائية	
.178	معامل الارتباط ر	الاحترام والتعاون
.077	الدلالة الإحصائية	
.256(*)	معامل الارتباط ر	الرقابة الذاتية
.010	الدلالة الإحصائية	
.056	معامل الارتباط ر	التعاطف
.582	الدلالة الإحصائية	
.174	معامل الارتباط ر	التسامح
.084	الدلالة الإحصائية	
.216(*)	معامل الارتباط ر	العدالة
.031	الدلالة الإحصائية	
.197(*)	معامل الارتباط ر	الذكاء الخُلقي الكلي
.050	الدلالة الإحصائية	

يتبين من الجدول (9) أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الصحة النفسية الكلي والذكاء الخُلقي الكلي على أبعاد (التمثيل العاطفي والرقابة الذاتية والعدالة)، كما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الصحة النفسية الكلي والذكاء الخُلقي الكلي على أبعاد (الضمير والاحترام والتعاون والتعاطف والتسامح) من أبعاد الذكاء الخُلقي، تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الشمري، 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة جامعة بغداد، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة (بوربا، 2008) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية، كما وتتفق مع دراسة (العبيدي، والأنصاري، 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الأخلاقي والتوافق النفسي والدراسي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (مقداي، 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الخُلقي والوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة جامعة الباحة. ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة باعتبار الذكاء الخُلقي يقوم على التمثل العاطفي والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والعطف والتسامح والعدالة وهي تعتبر أبعاد مهمة في الشعور بالصحة النفسية والوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي، حيث تساعد الطالب على اجتياز مراحل النمو بكل ايجابية مما ينعكس على صحته النفسية وتوافقه الاجتماعي من خلال تكوين علاقات جيدة مع رفاقه ومدرسه في بيئة المدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

كان السؤال الخامس في الدراسة ينص: (هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بين الصحة النفسية والأمن النفسي وأبعاده بين الطلبة الموهوبين؟).

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة بين الصحة النفسية والأمن النفسي وأبعاده بين الموهوبين كما في الجدول رقم

(10).

جدول (10): العلاقة بين الصحة النفسية والأمن النفسي بين الموهوبين

البعد	الإحصائي المستخدم	الصحة النفسية
الشعور بالأمن	معامل الارتباط ر	.485(**)
	الدلالة الإحصائية	.000

الشعور بالانتماء	معامل الارتباط ر	.502(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
الشعور بالحب	معامل الارتباط ر	.309(**)
	الدلالة الإحصائية	.002
الأمن النفسي ككل	معامل الارتباط ر	.485(**)
	الدلالة الإحصائية	.000

ويتبين من الجدول (10) أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الصحة النفسية الكلي والأمن النفسي الكلي وأبعاده، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سمين، 1997) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الصحة النفسية والشعور بالأمن النفسي والتحمل النفسي لدى طلبة السنة الرابعة في الجامعة، كما وتتفق مع دراسة (الواشلي، 2003) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية للصحة النفسية والتوجه نحو حل المشكلة سلوكياً ومعرفياً وانفعالياً والرجوع للدين والبحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي. ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأن الأفراد الذين يتمتعون بالصحة النفسية الجيدة لديهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم ويقيمون أحداث الحياة الضاغطة أو المهددة بصورة إيجابية، كما يساعد الشعور بالأمن النفسي على خفض التوتر وإشباع الدافع والالتزان الانفعالي والقدرة على التلاؤم والتكيف مع البيئة الخارجية من خلال مواجهة الإحباط، كما تساعد الصحة النفسية الفرد على المثابرة واتخاذ القرار بعيداً عن التناقض وفهم نفسه والآخرين مما يجعله يتجنب السلوك الخاطئ ويسلك السلوك السوي.

التوصيات

في نهاية البحث يوصي الباحث بما يلي:

- إيلاء الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (خدمات الصحة النفسية) أهمية أكبر في المدارس العادية والمدارس الخاصة للموهوبين.
- إجراء دراسات مقارنة على فئات أخرى من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

- الشمري، عمار عبد علي حسن (2007) الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- العبيدي، عفران، والأنصاري، سهام، (2011)، الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق والنفسي الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، مجلة البحوث التربوية، 31، ص(96-74).
- اللبون، علي، (2009)، أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلي الانفعالي السلوكي في الأفكار اللاعقلانية والأمن النفسي لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- النواصره، فيصل، (2008)، الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية / الأردن.
- الوشلي، أمه الله، (2003)، الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغط النفسي، رسالة دكتوراه، جامعة صنعاء - اليمن.
- بوربا، ميشيل، (2003)، بناء الذكاء الأخلاقي، ترجمة سعد الحسني، العين: عمان دار الكتاب الجامعي.

- جاردنر، هوارد، (2005)، **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة عبد الحكيم الخزامي القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الجراح، عبد الناصر، (2003)، **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- جروان، فتحي، (2004)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.
- دواني، كمال، وديراني، عيد، (1983)، **اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي دراسة صدق للبيئة الأردنية**، مجلة دراسات العلوم التربوية، 10(2)، 47-56.
- سمين، زيد بهلول (1997)، **الأمن والتحمل النفسي وعلاقتها بالصحة النفسية**، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.
- عبد العال، سيد، (1988)، **نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني**، القاهرة، مكتبة سعيد رأفت.
- عبدالله، مهنا، (2010)، **الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد المعلمين /نينوى**، مجلة التربية والعلم، المجلد (17)، العدد(3)، ص(360-384).
- مقادي، يوسف موسى، (2015)، **التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الايجابي**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، العدد 3، ص(269-284).
- Borba, M (2000). **Parents Do Make A difference**. San Francisco, Jessy – Bass.
- Borba, M (2002). **Building Moral Intelligence, The Seven Virtues That Teach Kids To Do the Right Thing**. Awiley Impaint, Jessey – Bass.
- Clark, B (1992), **Growing up Gifted**, Fourth Edition, New York: Macmillan Publishing Company.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1992). **Deinstitutionalization and mainstreaming exceptional children**. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th Ed.) (pp. 299-303). New York: MacMillan.
- Farhan1, Rabia, Dast, Rabia Khan1, M. Nasar Sayeed (2015), **Moral Intelligence and Psychological Wellbeing in Healthcare Students**, Journal of Education Research and Behavioral Sciences Vol. 4(5), pp. 160-164.
- Available online at <http://www.apexjournal.org>

المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة

أ.م.د. مطلق بن مقعد بن مطلق الروقي

كلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

Academic And Administrative Problems Facing Faculty Members In Some Of The Saudi Emerging Universities

Dr. Mutlak Bin Megaed Bin Mutlak Al-Rouqi

Assistant Professor in the Department of Educational Planning at Shaqraa University of Kingdom Of Saudi Arabia.

The study aimed to identify the academic and administrative problems facing the faculty members in some of the emerging Saudi university, It also aimed to identify whether there is a statistically significant differences in the responses of the members of the study samples based on (university, sex, nationality, academic rank, years of experience), the researcher used the questionnaire and the descriptive analytical approach. The population of the study consisted of the faculty members in (Shaqraa, Najraan and Tabuk universities), and the study had found a range of results the most notable was:-

1. The members of the study sample largely agree that the most important academic problems in the emerging Saudi universities (the students desire is limited to collect the scientific material from lectures and abstracts without returning to the scientific references).
2. The members of the study samples largely agree that the most administrative problems in the emerging Saudi universities, most notable was (the absence of financial incentives for the outstanding faculty member).
3. The study revealed that there were no statistically significant differences in the responses of the faculty members about (the academic and administrative problems facing the faculty members in some of the emerging Saudi universities) depending on the variable of sex and academic rank, and there were a statistically significant differences on the responses of the members of the study members depending on the variable of university, years of experience and nationality).
4. The most prominent proposals of the study are: (improving the faculty members' performance, constructing an integrated university cities including educational buildings and Housing complexes for faculty members).
5. The study recommended the improvement of the faculty members' performance in the emerging Saudi universities and to pay attention to their social and financial problems.

Keywords: Academic And Administrative Problems- Emerging Universities.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة، كما هدفت للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى: (الجامعة، الجنس، الجنسية، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة). واستخدم الباحث الاستبانة، والمنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة: (شقراء، نجران، تبوك)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان أبرزها:

- 1- إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة، ومن أبرزها: (رغبة الطلاب في الاختصار على تحصيل المادة العلمية من المحاضرات والملخصات دون الرجوع إلى المراجع العلمية).

2- إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة، ومن أبرزها: (غياب الحوافز المادية لعضو هيئة التدريس المتميز).

3- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول: (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة)، باختلاف متغير الجنس والرتبة العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجامعة، وباختلاف سنوات الخبرة والجنسية.

4- أبرز مقترحات عينة الدراسة هي: (تطوير أداء عضو هيئة التدريس، وإنشاء مدن جامعية متكاملة تضم مبانٍ تعليمية، ومجمعات سكنية لأعضاء هيئة التدريس).

5- أوصت الدراسة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة، والاهتمام بمشاكلهم الاجتماعية، والمادية.

الكلمات المفتاحية: المشكلات الأكاديمية والإدارية- الجامعات الناشئة.

المقدمة:

تسعى معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في مختلف الدول العربية والأجنبية إلى تحقيق أهدافها، وبلوغ غاياتها، والوصول إلى المكانة العلمية المتميزة بين مختلف جامعات العالم، من خلال ما تقوم به من مهام، وما تؤديه من وظائف بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية، معتمدة في ذلك على مجموعة من الركائز والدعائم؛ لعل أهمها أعضاء هيئة التدريس لديها، ومدى قدرتهم على الاضطلاع بمسئولياتهم ومهامهم بالصورة المطلوبة، (العبد الغفور، 2002).

ويمكن القول إن البيئة التربوية التي يتواجد فيها أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، وما يتوفر فيها من عناصر فعالة، ومقومات داعمة، تمثل عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد تلك المؤسسات على تأدية وظائفها، وتحقيق أدوارها. في الوقت نفسه، إن تواجد عضو هيئة التدريس في بيئة تربوية غير ملائمة تكثر فيها المعوقات والمشكلات يُعد من أسباب قتل الإبداع، وإضعاف الإنتاج، وإعاقة تحقيق الأهداف، وربما تدفع بعض أساتذة الجامعات للبحث عن جامعات أخرى؛ سعياً وراء تحسين الظروف المادية، وتوفير البيئة الأكثر ملاءمة للتدريس، والبحث، وإجراء التجارب، (قرع عين، 2000).

وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس الجامعي، قصوره عن تأديته لوظيفة التدريس والبحث العلمي على الوجه المطلوب، ويكون هذا التقصير ناجماً وإلى حد كبير عن مشكلات متنوعة، وأن عدم حل هذه المشكلات يؤثر سلباً على العملية التعليمية، ومن بين هذه المشكلات: عدم التزام الطلاب بمواعيد المحاضرات، وعدم جدية الطلبة في كتابة الأبحاث والتقارير العلمية، واعتماد الطلبة على الكتاب الجامعي المقرر، وتدني مستوى الطلبة العلمي، ونقص الإمكانيات الواجب توافرها في الجامعة (العمايه، 2003).

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية الدور الهام والحيوي الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في الجامعة، باعتباره أحد أهم العناصر التي تعتمد الجامعة عليه في تحقيق أهدافها، فإنه يتحمل المسؤولية المباشرة في تنفيذ وظائف الجامعة بما ينسجم والتعليمات التي تنتهجها لبلوغ أهدافها المرجوة. ولتحقيق مثل هذا الأمر، لا بد لإدارة الجامعة أن تولي جل اهتمامها باستمرار لتطويره وإعداده الإعداد الصحيح، بما فيها تلبية حاجاته ومتطلباته. وهي حاجات لا يمكن إشباعها إلا من خلال التغلب على المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس الجامعي فيها (Petty and Hatcher, 1991).

وقد توصلت دراسة العامري (2014) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشاكل أكثر حدة في المجالات المتعلقة بأنظمة الرواتب والحوافز، والحوافز التعليمية، وبيئة العمل، والسياسات والممارسات الإدارية لإدارة الجامعة، بينما أكدت دراسة سناني (2012) بأن

هناك صعوبات يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ تتمثل في: قلة المؤتمرات العلمية المتخصصة، والبيروقراطية، وروتين الإدارة في سير المعاملات، والفردية والمزاجية في اتخاذ القرارات، وعدم ملائمة البيئة المادية لعملية التدريس، وصعوبة الحصول على المراجع المتخصصة في المكتبة، وأن الطلبة ليس لديهم دافعية كافية للتعلم، وضعف المستوى الفكري والثقافي لطلبة الجامعة، واستخفاف بعض الطلبة بالأستاذ.

وقد توصلت دراسة اليوسف (2012) التي أجريت على أحد الجامعات الناشئة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلات أكاديمية وإدارية واجتماعية بدرجة كبيرة، وأكدت دراسة القحطاني (2015) التي أجريت على جامعة الامير سطاتم بالخرج أن عضو هيئة التدريس يواجه مشكلات متعددة في مجالات البحث العلمي، والنمو المهني، والإدارية والمالية، والاجتماعية والثقافية، والتدريس، والإرشاد الأكاديمي.

ويواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة على وجه الخصوص، مشكلات وعقبات أكاديمية وإدارية متنوعة، وقد يعود ذلك إلى الحدثة النسبية لهذه الجامعات التي أنشئت مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث عمدت الدولة إلى التوسع في إنشاء جامعات جديدة ببعض المناطق البعيدة عن المراكز الرئيسية؛ لتوفير فرص القبول، والحد من الهجرة إلى المدن الرئيسية، ويذكر الرواشدة (2012) أن مشكلات بعض الجامعات تعود -في معظمها- إلى ظاهرة التوسع فيه، وضخامة الأعباء الملقاة عليه، وعدم قدرة أنظمتها على تحقيق التوافق بين فلسفتها وواقع تطبيقها من ناحية، وبين الإمكانيات المتاحة له وحاجات المجتمع وتطلعاته من ناحية أخرى (الرواشدة، 2012).

ولا شك أن مشكلات الجامعات الناشئة تؤثر بصورة غير مرضية على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في المجالات التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، وربما تدفعهم إلى الهجرة لجامعات أخرى تتوفر فيها بيئة أكاديمية وإدارية أكثر ملائمة؛ لذلك كانت الحاجة ماسة إلى معرفة مشاكل أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات، ودرجتها، واختلافها من جامعة إلى أخرى.

وقد لمس الباحث -باعتباره أحد أعضاء هيئة التدريس بأحد هذه الجامعات- وجود مشكلات أكاديمية وإدارية تسهم وبدور مباشر في التقليل من فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لهذا تشكلت لدى الباحث رغبة في رصد أبرز هذه المشكلات بأسلوب علمي، ومعرفة؛ للمساعدة على الارتقاء بمستوى أداء الكادر الأكاديمي في الجامعات الناشئة، وتحقيق مستوى أفضل من الجودة الإدارية والأكاديمية؛ بما يحقق لها مستويات متقدمة من التميز في الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم عماد العملية التعليمية وسر نجاحها، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما أهم المشكلات الأكاديمية والإدارية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة؟

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- 2- ما أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة، والتي تعزى لاختلاف متغيرات: (الجامعة، الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟
- 4- ما أهم مقترحات أفراد عينة الدراسة للحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة؟

أهداف الدراسة: من أبرز أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- 2- التعرف على أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، والتي تعزى لاختلاف متغيرات: (الجامعة، الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة).

4- الاستفادة من مقترحات أفراد عينة الدراسة للحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في سدها للنقص الحاصل في الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت مشكلات الجامعات الناشئة، وكذلك تناول مشكلات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات، انطلاقاً من أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف هذه الجامعات؛ كما تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة، ومعالجة المشكلات والمعوقات التي تواجههم، وتعيّهم عن تحقيق دورهم الوظيفي.

حدود الدراسة:

أ- الحدود الموضوعية: دراسة المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة.

ب- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على جامعة شقراء، وجامعة تبوك، وجامعة نجران.

ج- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام 1437/1436هـ.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات: صعوبة أو غموض أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير وإيجاد الحلول المناسبة؛ للتخفيف من حدتها أو حلها (الثل، وآخرون، 2006، 51).

ويعرف الباحث المشكلات إجرائياً: ما يواجهه أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية الناشئة في جميع الاختصاصات من صعوبات وتحديات تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة بكفاية وفاعلية.

المشكلات الأكاديمية: وهي مجموعة صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس في المشكلات المتعلقة بالجوانب الأكاديمية، مثل: الطلاب، والمنهج الدراسي، والبحث العلمي.

المشكلات الإدارية: مجموعة صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس في المشكلات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية. ويعرف الباحث المشكلات الأكاديمية والإدارية إجرائياً: كل مشكلة أو صعوبة تواجه أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية الناشئة، وتحد من قدرتهم على الأداء، وترتبط بالمجالات الأكاديمية والإدارية.

عضو هيئة التدريس: هو الإنسان الذي ينتمي للهيئة الأكاديمية في الجامعة ويحمل رتبة: "أستاذ دكتور، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد".

الجامعات الناشئة: هي الجامعات التي أنشئت حديثاً، ولم تتجاوز عشر سنوات، وترتبط تنظيمياً بوزارة التعليم من حيث الإشراف، وتتمتع باستقلال إداري ومالي، ومجتمع الدراسة هي الجامعات الناشئة. وقد تم اختيار الجامعات التالية كعينة ممثلة، انطلاقاً من موقعها الجغرافي الذي يمثل الجامعات الواقعة في وسط وجنوب وشمال المملكة، حيث يرى الباحث أن البعد المكاني والجغرافي له تأثيره في هذه المشكلات، وهي:

جامعة شقراء: تقع في محافظة شقراء التي تتبع لمنطقة الرياض، وتبعد 190 كلم شمال غرب العاصمة الرياض، وقد صدرت الموافقة السامية بإنشائها في عام 1430 هـ، بها 24 كلية تنتشر في سبع محافظات (وزارة التعليم العالي، 1433).

جامعة نجران: تقع في مدينة نجران التي تقع في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية، حيث صدرت الموافقة السامية بتأسيس جامعة نجران في عام 1427هـ، أثناء تشييده -رحمه الله- حفل افتتاح مجمع الكليات الجامعية، وتضم الجامعة 14 كلية جامعية تنتشر في محافظات المنطقة (وزارة التعليم العالي، 1433).

جامعة تبوك: تقع الجامعة في مدينة تبوك في الشمال الغربي من المملكة العربية السعودية، وقد صدرت الموافقة السامية بإنشائها في عام 1427هـ لخدمة المجتمع المحلي والإقليمي في منطقة تبوك، وتضم الجامعة 13 كلية جامعية، وتضم بين جنباتها العديد من الأقسام العلمية الموزعة على كلياتها (وزارة التعليم العالي، 1433).

الإطار النظري:

الجامعات الناشئة:

تعد البداية الحقيقية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية بإنشاء أول جامعة سعودية وهي جامعة الملك سعود بالرياض عام 1377هـ، ثم توالى بعد ذلك إنشاء الجامعات حتى عام 1424هـ، حيث كان عددها 8 جامعات، ومن ثم قفز العدد إلى 27 جامعة من عام 1424 إلى عام 1435هـ، ففي عام 1424هـ أنشئت ثلاث جامعة هي: جامعة القصيم وجامعة طيبة وجامعة الطائف. أما الفترة الممتدة من عام 1426-1435هـ فقد قفزت عدد الجامعات الحكومية من 11 جامعة إلى 27 جامعة، ولعل الجامعات التي أنشئت خلال هذه الفترة هي ما يعرف بالجامعات الناشئة، وعددها 16 جامعة هي: جامعة حائل التي أنشئت عام 1426هـ، جامعة جازان التي أنشئت عام 1426هـ، جامعة الجوف التي أنشئت عام 1426هـ، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية التي أنشئت عام 1426هـ، جامعة الباحة التي أنشئت عام 1427هـ، جامعة تبوك التي أنشئت عام 1427هـ، جامعة نجران التي أنشئت عام 1427هـ، جامعة الحدود الشمالية التي أنشئت عام 1428هـ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات التي أنشئت عام 1428هـ، جامعة الدمام التي أنشئت عام 1430هـ، جامعة سطاتم بن عبد العزيز بالخرج التي أنشئت عام 1430هـ، جامعة شقراء التي أنشئت عام 1430هـ، جامعة المجمعة التي أنشئت عام 1430هـ (وزارة التعليم العالي، 1433هـ)، ثم أحدثت جامعة حفر الباطن، وجامعة شمال جدة، وجامعة بيشة في عام 1435هـ.

والجامعات الناشئة أحدثت نتيجة تزايد الطلب على التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وعدم قدرة الجامعات القائمة في المدن الكبرى على الوفاء بهذا الطلب، حيث أصبح عدد الكراسي المتاحة لا يستوعب خريجي الثانويات العامة اللذين يتدفقون إلى المدن الكبرى؛ بغية الحصول على مقعد جامعي للدراسة، فتوجهت الدولة إلى إنشاء جامعات جديدة في المدن المتوسطة البعيدة عن الجامعات الكبرى؛ لكي تلبي القبول لخريجي التعليم العام بهذه المدن، وتسهم في إحداث تنمية مستدامة لهذه المدن التي تحظى بكثافة سكانية، بالإضافة إلى الحد من الهجرة السكانية للمدن الكبرى التي خلقت عبئاً مضاعفاً على البنية التحتية، ومستوى الخدمات بهذه المدن.

وأنشئت الجامعات الناشئة في مدن متوسطة تعاني من مشاكل تنموية مما القى بتبعات إضافية على هذه الجامعات حديثة التأسيس، مثل: ضعف الخدمات الحكومية فيها، وقلة المشروعات التنموية والإنتاجية والصحية، وصعوبة التنقل إليها؛ بسبب بعد المسافة أو عدم وجود مطار أو طرق سريعة، وغياب سوق العمل الذي يستوعب مخرجات هذه الجامعات.

كما أن الجامعات السعودية الناشئة تعاني من مشكلات متعددة تحد من تحقيقها مستويات أفضل من الجودة والنوعية رغم سعيها الحثيث لبلوغ مستويات متقدمة، ومن خلال عمل الباحث بأحد هذه الجامعات ورصده لها يمكن حصره أسباب هذه المشاكل فيما يلي:

1. حداثة عهد الجامعات: مازالت هذه الجامعات في طور التأسيس، تعاني من مشاكل البدايات التي تتمثل في: غياب المباني المهيأة للعملية التعليمية، وضعف الإمكانيات المادية، ونقص التجهيزات التقنية، وغياب المراكز العلمية، وقلة خبرة الكوادر البشرية.

2. خبرة الإدارة الجامعية: حيث تعاني من قلة الخبرات الإدارية والأكاديمية؛ بسبب حداثة عهد القيادات الأكاديمية من عمداء الكليات، ووكلائها، ورؤساء الأقسام بالعمل الأكاديمي، وضعف البنية التنظيمية، وغياب اللوائح المنظمة للعمل بهذه الجامعات.

3. الهيئة التدريسية: حيث تجد هذه الجامعات معاناة في استقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين لهذه المدن أو المحافظات

النائية في ظل هذه التحديات التي تواجهها، وتضطر دائماً للوفاء باحتياجاتها في معظم هذه التخصصات، من خلال التعاقدات الخارجية من بعض الدول العربية، حيث تشهد التعاقدات منافسة بين الجامعات؛ مما يضطر بعض الجامعات الناشئة إلى القبول بأعضاء هيئة تدريس كفاءتهم متدنية.

4. الطلبة: تعاني هذه الجامعات من تدني الدافعية للتعلم لدى هؤلاء الطلاب، وضعف المستوى التحصيلي، كما يغيب سوق العمل الذي يستوعب هذه المخرجات.

5. مؤسسات المجتمع المحلي: تعاني هذه الجامعات من ضعف العلاقة مع مؤسسات المجتمع؛ بسبب ضعفها، وعدم إدراكها لمفهوم الشراكة والمسؤولية الاجتماعية.

كما أن هناك العديد من المشكلات العامة التي يواجهها عضو هيئة التدريس في أي جامعة، وتتنوع ما بين أكاديمية وإدارية:

أولاً: المشكلات الأكاديمية:

تتمثل فيما يواجهه أعضاء الهيئة التدريسية، من نقص أنظمة وإمكانات وتجهيزات وتقنيات وخدمات وتدريب وممارسات مهنية تقال من فرص تحقيق الأهداف في بعدها الأكاديمي، وتتنوع المشكلات الأكاديمية بما يتعلق بطبيعية الدور المتوقع من عضو هيئة التدريس؛ مما يؤثر سلباً على مستوى أدائه، وتتمثل فيما يلي:

- 1- غياب الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
- 2- قلة توفير الدورات العلمية المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس.
- 3- ضعف التواصل العلمي بينهم وبين نظرائهم في الجامعات العربية.
- 4- قلة تزويد مكتبات الجامعة بالجديد لمساعدة عضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد في اختصاصه.
- 5- غياب الرحلات الاطلاعية العلمية. (المجيد، 1999، 9)
- 6- ضعف الإرشاد الأكاديمي للطلاب يضاعف من جهود عضو هيئة التدريس.
- 7- تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام إدارية وأكاديمية.
- 8- قلة تجاوب الجامعة لتطوير برامجها بما يتوافق وبرامج الجودة.
- 9- غياب الجدية لدى الطلبة في عملية التعليم والتعلم.
- 10- بطء تلبية الجامعة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي. (اليوسف، 2012)

ثانياً: المشكلات الإدارية:

وتتمثل المشكلات الإدارية فيما يواجهه أعضاء الهيئة التدريسية من صعوبات وتحديات، تتمثل فيما يفتقرون إليه من إمكانات وتجهيزات وأنظمة تعمل على الحد من قدرتهم على الإنجاز، وتحقيق أهدافهم المتمثلة في أهداف المؤسسة. وتتنوع المشكلات الإدارية، فتشمل كافة الجوانب التي تؤثر على أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وتتمثل فيما يلي:

- 1- عدم تجهيز القاعات الدراسية بالأجهزة والوسائل التعليمية لعملية التدريس.
- 2- تدني التكيف والإضاءة والنظافة في قاعات الدراسة.
- 3- قلة توافر المراجع اللازمة للمقررات الدراسية.
- 4- قلة تقديم تعويضات لهم.
- 5- نقشي "روتين" العمل الإداري.
- 6- عدم توافر غرف مناسبة لهم.
- 7- عدم إشراكهم في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة.

8- عدم أخذ الكفاءات العلمية في الحسبان عند التعيين في المناصب الإدارية.

9- عدم الانسجام بين الإداريين والأكاديميين.

10- بطء سير المعاملات الرسمية الإدارية.

11- ندرة تعديل سلم رواتب أعضاء هيئة التدريس. (اليوسف، 2012)

وفي ظل هذه الظروف، يواجه عضو هيئة التدريس بهذه الجامعات مشاكل كثيرة تتمثل في غياب الخدمات في البيئة الخارجية، سواء في المجالات الصحية أو التعليمية، كما يُفتقد في أسوار هذه الجامعات إلى البيئة التربوية الجاذبة في ظل حداثة عهد الجامعة، ونقص كثير من الإمكانيات الإدارية والتنظيمية والمالية.

ويتضح أن الجامعات الناشئة تواجه تحديات كبيرة تعيق نجاحها، وتلقي بتبعاتها على أعضاء هيئة التدريس، مثل: وجود مبانٍ مؤقتة، وتأخر إنشاء المباني، وضعف البنية التحتية، والخدمات المساندة، وغياب الكوادر البشرية، وإعداد المناهج، وتدني دور البحث العلمي، وغياب الاعتماد الأكاديمي، وضعف مستوى الجودة، وعدم اكتمال البنية الإدارية والأكاديمية، وهو ما يتطلب من عضو هيئة التدريس جهداً أكبر في عمله الأكاديمي والإداري، إضافةً إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشاكل أخرى تتمثل في: عدم توفر منشآت وتجهيزات أساسية مُحفزة وجاذبة في المناطق التي تقع بها بعض هذه الجامعات، مثل: مدارس لأبناء الأكاديميين، والفنادق والشقق السكنية المناسبة، والأسواق التجارية، وعدم وجود رحلات طيران خارجية، ومحدودية الرحلات الداخلية، وضعف وسائل المواصلات التي تربط المنطقة خارجياً وداخلياً.

الدراسات السابقة:

حظيت المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات باهتمام الباحثين، ويعرض الباحث لأهم المشكلات ذات العلاقة بموضوع

الدراسة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة قراعين (2000) هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية، والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، هي: ضعف طلبية القبول الاستثنائي في الجامعة، وضعف طلبية اللغة الإنجليزية، وتركيز اهتمام الطلبة على العلامات فقط، وصعوبة المواصلات من وإلى الجامعة، ورغبة الطلبة في الاعتماد على الملخصات، واعتماد الطلبة الكبير على عضو هيئة التدريس، وضعف العلاقة بين التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي، وضعف رغبة الطلبة في التعليم، وقلة رغبة الطلبة في إعداد البحوث والتقارير العلمية. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى: (نوع الكلية، أو الرتبة الأكاديمية، أو سنوات الخبرة، أو الجنس، أو العمر).

دراسة الحلو (2003) هدفت إلى معرفة مستوى الشعور بالمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت في مجالي: المشكلات المتعلقة بالطلبة والمشكلات المتعلقة بالبحث العلمي على التوالي، في حين كانت أقلها حدة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية لصالح الذكور، وبين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة، وفي كل المجالات، فيما عدا مجال المشكلات المتعلقة في البحث العلمي، لصالح أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى، وسنوات الخدمة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، ولصالح أصحاب الخدمة لأكثر من عشر سنوات، ونوع الكلية في مجالات المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وإدارة الجامعة، وبالبحث العلمي، ولصالح الكليات الإنسانية.

دراسة العمارة (2003) هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وبينت النتائج وجود مشكلات أكاديمية حادة في مجالات البحث العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمية، تبعاً لمتغيرات الخدمة التدريسية، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية.

دراسة فريوان ((2004 هدفت إلى تقصي المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة ناصر بالجمهورية العربية الليبية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس هي: انتشار ظاهرة ضعف التحصيل العلمي لدى الطلبة، وعدم توفر الكتب والمراجع العلمية المناسبة الخاصة بالمقررات الدراسية في المكتبة الجامعية، والتحاق الطلبة من ذوي المعدلات المتدنية في شهادة الدراسة الثانوية بالجامعة.

دراسة النوح ((2006 التي هدفت للتعرف على مشكلات التدريس في كليات المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تدريسية، مثل: قلة أعداد أعضاء هيئة التدريس، وارتفاع أعداد الطلاب في الشعب الدراسية، والغياب المستمر لكثير من الطلاب لظروف خاصة، وقدم مفردات المقررات الدراسية، وقلة توافر تقنيات التعليم الحديثة لأعضاء هيئة التدريس. كما أظهر التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو المحور الخاص بمشكلات التدريس التي تتعلق بإدارة الكلية بفعل تأثير العمر لصاح الفئة العمرية من (60) سنة فأكثر.

دراسة عبده (2007) هدفت إلى قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي: صنعاء وعدن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنياً في مستوى الرضا عن مستوى الدخل والأجور، وعدم توافر فرص اكتساب مهارات جديدة في العمل، من خلال البرامج التدريبية، والمشاركة في المؤتمرات، والندوات العلمية المحلية والخارجية، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات، كما أظهر أفراد العينة عدم الرضا عن السقف الزمني المتاح للترقية، وعن شروط إجراءات الترقية في العمل. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق مثبتة عن أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تتأثر بعامل (الجنس/ذكر/أنثى).

دراسة السرور والزعبي (2009) هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت في مجال: المشكلات المتعلقة بالطلبة والترقية، وأقلها حدة المشكلات المتعلقة بإدارة الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة في المشكلات المتعلقة بالطلبة، وعضو هيئة التدريس، والإدارة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة في مجال: البحث العلمي والترقية، ولصالح الرتب الأكاديمية العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد سنوات الخدمة في جميع المجالات.

دراسة الرواشدة (2012) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، واستخدم الباحث الاستبانة، وكان مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات حدة هي المشكلات المتعلقة بالطلبة، بينما الأقل حدة هي المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس باستثناء المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

دراسة سناني(2012) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في جامعة باجي مختار بالجزائر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة وعينتها في جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وكان أهم تلك

الصعوبات: قلة المؤتمرات العلمية المتخصصة، والبيروقراطية، وروتين الإدارة في سير المعاملات، والفردية والمزاجية في اتخاذ القرارات، وعدم ملاءمة البيئة المادية لعملية التدريس، وصعوبة الحصول على المراجع المتخصصة في المكتبة، وأن الطلبة ليس لديهم دافعية كافية للتعلم، وضعف المستوى الفكري والثقافي لطلبة الجامعة، واستخفاف بعض الطلبة بالأستاذ. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلاف يعزى للجنس في مجالات الدراسة، ماعدا المجال المتعلق بالإدارة، وكان لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور.

دراسة اليوسف (2012) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة سلمان بن عبد العزيز، وأظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على أن أبرز المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس هي المشكلات الاجتماعية، يليها في الترتيب المشكلات الأكاديمية، في حين جاءت المشكلات الإدارية في الترتيب الثالث والأخير. وأظهرت نتائج متغيرات الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المشكلات الأكاديمية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، ومتغير الخبرة في مجال التدريس.

دراسة الخرايشة (2013) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية يعانون من (33) مشكلة بدرجة عالية، وثلاثة بدرجة متوسطة، واثنين بدرجة ضعيفة. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تعرض أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية للمشكلات.

دراسة العامري (2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الحديدة وعمران، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات حدة كانت في المجالات المتعلقة بأنظمة الرواتب والحوافز، والجوانب التعليمية، وبيئة العمل، والسياسات والممارسات الإدارية لإدارة الكلية أو الجامعة على التوالي. بينما كانت المشكلات في مجال: الترقيات الأكاديمية والطلبة، أقل حدة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات تبعاً لمتغير الجنس والدرجة العلمية.

دراسة الفحطاني (2015): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأمير سطام بالخرج، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وأظهرت النتائج أن عضو هيئة التدريس يواجه مشكلات متعددة في مجال البحث العلمي، والنمو المهني، والجوانب الإدارية والمالية، والاجتماعية والثقافية، والتدريس، والإرشاد الأكاديمي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات تبعاً لمتغير الجنس والجنسية والكلية والدرجة العلمية، ماعدا متغير الكلية في مجال البحث العلمي، ومتغير الجنسية في المجال الإداري والمالي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة يونج، وشاو (Young, Shaw, 1999)، التي هدفت إلى التعرف على العوامل المسؤولة عن فاعلية أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مشكلاتهم التي تواجههم، في كلية جامعة كلورادو الشمالية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات اللازمة لذلك؛ بتصميم استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتبين من نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلات، مثل: صعوبة تنظيم مفردات المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها، واستخدام طرائق تدريسية تقليدية.

دراسة أوراتا (Orata, 1999)، هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تدريس بعض المقررات التربوية، في ضوء تطبيق الطرق التقليدية ومنظومة النظريات التقليدية التي تواجه أستاذ التربية في جامعة أوهايو الأميركية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطرح سؤال مفتوح عن المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، ومنها ما يتعلق بإدارة الجامعة،

مثل: عدم محاسبة الجامعة عضو هيئة التدريس في حالة التهاون في تطبيق مبادئ الإرشاد الطلابي، ومنها ما يتعلق بمناخ العمل، مثل: ضعف التعاون بين مدرسي المقرر الدراسي الواحد من حيث توصيفه.

دراسة ناديري (Naderi 1997) هدفت إلى التعرف على أهم قضايا التعليم العالي الإيراني ومشكلاته؛ للوصول إلى حلول إجرائية، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التي يعانها التعليم العالي في إيران سببها الرئيس هو التطور المتنامي والسريع في التعليم، وكذلك الزيادة في عدد الكليات والجامعات؛ بسبب زيادة أعداد الطلبة المقبلين على التعليم، وزيادة عدد الطلبة في الشعب الدراسية، بالإضافة إلى قلة التنسيق والتعاون بين الإداريين والأكاديميين في الكلية الواحدة، والراتب المنخفض الذي يتقاضاه عضو هيئة التدريس، وندرة حضور الأعضاء للندوات والمحاضرات العلمية، وضعف البرامج التعليمية في المعاهد والكليات.

التعقيب على الدراسات السابقة: وعلى ضوء العرض السابق، يمكن استخلاص ما يلي:

■ استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من المشكلات التي يعاني منها عضو هيئة التدريس بالجامعات، والتي تؤثر على فعالياته؛ وبالتالي تؤثر على تحقيقه لأهدافه المرغوبة.

■ اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في دراسة المشكلات الأكاديمية، ومع دراسة العامري (2014) وقراعين (2000) في دراسة المشكلات الإدارية.

■ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة بما يتوافق مع وضعية الجامعات الناشئة.

■ ومما يميز هذه الدراسة أنها الأولى على - حد علم الباحث - التي درست المشكلات الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة.

إجراءات الدراسة: المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة (شقراء، نجران، تبوك)، والبالغ عددهم (1905) أعضاء، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ عددها (453) عضواً، وتمثل العينة (23.77%) من مجتمع الدراسة، ويمكن وصف العينة وفق التالي:

جدول رقم (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	شقراء	135	29.8
	نجران	152	33.6
	تبوك	166	36.6
الجنس	ذكر	265	58.5
	انثى	188	41.5
الجنسية	سعودي	160	35.3
	غير سعودي	293	64.7
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	330	72.8
	أستاذ مشارك	88	19.4
	أستاذ	35	7.7
الدورات التدريبية	أقل من 3 سنوات	59	13.0
	من 3 سنوات حتى أقل من 5	108	23.8
	من 5 سنوات فأكثر	286	63.1
	المجموع	453	%100

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدم الباحث الاستبانة في هذه الدراسة، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة، معتمداً على الدراسات السابقة، والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة. **صدق أداة الدراسة:** قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل محور بالدرجة الكلية للمحور، وكان مستوى الدلالة الإحصائية لكل محور من محاور الدراسة كما في الجدول رقم(2):

جدول رقم (2)

مستوى الدلالة الإحصائية لمحاور الدراسة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	مستوى الدلالة
1	المشكلات الأكاديمية	23	0.01 فأقل
2	المشكلات الإدارية	17	0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل محور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشير إلى صدق فقرات كل مجال وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة"

محاور الدراسة	محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	المشكلات الأكاديمية	23	0.885
المحور الثاني	المشكلات الإدارية	17	0.903
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة)		40	0.930

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.885)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.903)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.930)، وجميعها قيمة مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. **أساليب المعالجة الإحصائية:**

تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة، مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، واختبار (ت)، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، واستخدام اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)، ولتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل، وقام الباحث بمراجعتها؛ تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، وفق التصنيف التالي:

جدول (4)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
قليلة جداً	1-1.80
قليلة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
كبيرة	3.41-4.20
كبيرة جداً	4.21-5.00

عرض النتائج:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: "ما أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة.

جدول رقم (5) // استجابات أفراد عينة الدراسة على المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشكلة	الترتيب
1	زيادة العبء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس.	3.85	1.031	كبيرة	11
2	الاعتماد على المعيد والمحاضرين والمتعاونين من خارج الجامعة لسد الاحتياج.	2.95	1.504	متوسطة	23
3	تدريس بعض أعضاء هيئة التدريس مقررات في غير تخصصهم.	3.15	1.317	متوسطة	21
4	افتقار الكلية إلى مكتبات توفر المراجع والكتب والدوريات العلمية ومصادر المعلومات الحديثة.	4.17	.983	كبيرة	3
5	عدم توافر المعامل والمختبرات والتقنيات التعليمية التي يحتاجها عضو هيئة التدريس في العملية التدريسية.	3.99	1.102	كبيرة	9
6	ضعف التجهيزات اللازمة لعضو هيئة التدريس داخل قاعات التدريس.	3.66	1.112	كبيرة	15
7	ضعف عملية الإرشاد الأكاديمي في الكلية.	3.25	1.232	متوسطة	20
8	تفتي بعض الظواهر السلبية بين الطلاب، مثل: (التأخر، الغياب، العشى، عدم احترام عضو هيئة التدريس).	4.00	1.102	كبيرة	8
9	ضعف الدافعية نحو عملية التعلم والتعليم لدى بعض الطلبة.	4.06	.960	كبيرة	6
10	رغبة الطلاب في تحصيل المادة العلمية من المحاضرات والملخصات دون الرجوع إلى المراجع العلمية.	4.26	.816	كبيرة جداً	1
11	ضعف اهتمام الطلبة بإعداد البحوث والتقارير العلمية المتعلقة بالمقرر الدراسي.	4.19	.929	كبيرة	2
12	كثافة أعداد الطلاب في الشعب الدراسية.	3.51	1.311	كبيرة	16
13	قلة الأنشطة الثقافية على مستوى الجامعة.	3.47	1.112	كبيرة	17
14	صعوبة استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التدريس من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.	3.30	1.157	متوسطة	18
15	غياب أساليب التقويم الصحيحة في تقييم أداء الطالب.	3.26	1.117	متوسطة	19
16	غياب التأهيل التربوي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	3.05	1.211	متوسطة	22
17	عدم وجود مركز متخصص يعنى بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.	3.67	1.062	كبيرة	14
18	قلة البرامج التدريبية التي ترفع من مستوى أداء عضو هيئة التدريس.	3.83	1.010	كبيرة	12

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشكلة	الترتيب
19	ضعف تشجيع ودعم إدارة الجامعة لعضو هيئة التدريس للاشتراك في الدورات والندوات والمؤتمرات العلمية.	3.91	.995	كبيرة	10
20	غياب المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تعقد على مستوى الجامعة.	4.06	.915	كبيرة	5
21	ضعف دور عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.	3.69	1.055	كبيرة	13
22	افتقار الكليات إلى مركز للبحوث العلمية يقوم بدوره في مجال البحث العلمي.	4.02	.959	كبيرة	7
23	عدم توفر التسهيلات اللازمة لعضو هيئة التدريس لإعداد البحوث العلمية: (التمويل، مساعد باحث، الوحدات الإحصائية، الطباعة، التصوير،...).	4.08	.968	كبيرة	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.71	.584	كبيرة	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات..أ

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (5)، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة يساوي (3.71 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة، ويدل ذلك على أن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات الناشئة، ويفسر الباحث ذلك بوضع الجامعات الناشئة، وحدائث عهدها، وقلة الإمكانيات المادية والبشرية والتي تؤثر بدرجة كبيرة على عضو هيئة التدريس في المجال الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرور والزعبي (2009) وتختلف مع نتيجة دراسة الخرايشة (2013) التي توصلت إلى أن المشكلات التدريسية كانت بدرجة متوسطة.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (2.95 إلى 4.26)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللذان تشيران إلى درجة (متوسطة، كبيرة)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على مشكلة واحدة من المشكلات الأكاديمية وهي رقم (10)، والتي بلغ وسطها الحسابي (4.26 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة والتي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة جداً، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة عشر مشكلة من المشكلات الأكاديمية، وهي رقم: (11-4-23-20-9-22-8-5-19-1-18-21-17-6-12-13)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات ما بين (3.47 إلى 4.19)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة. كما تبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ستة مشكلات من المشكلات الأكاديمية، وهي رقم (14-15-7-3-16-2)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات ما بين (2.95 إلى 3.30)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على المشكلات الأكاديمية.

فقد حصلت المشكلة رقم (10)، وهي (رغبة الطلاب في الاقتصار على تحصيل المادة العلمية من المحاضرات والمخصات دون الرجوع إلى المراجع العلمية) على أعلى متوسط حسابي، ومقداره (4.26 من 5)، ويليهما المشكلة رقم (11)، وهي (ضعف اهتمام الطلبة بإعداد البحوث والتقارير العلمية المتعلقة بالمقرر الدراسي) بمتوسط حسابي بلغ (4.19 من 5). ويلاحظ أن هذه المشكلات مرتبطة ببعضها، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن مؤشر التفوق والنجاح السائد عند الطلاب،

وبالخصوص في الجامعات الناشئة، هو الحصول على أعلى الدرجات، بغض النظر عن التحصيل العلمي والإلمام بالمعارف والمهارات الخاصة بالمرور. وقد أدى ذلك إلى انتشار ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في أوساط الطلبة، وتدني مستوياتهم الفكرية والثقافية، وقلة اهتمامهم بكتابة التقارير اللازمة لمتطلبات المقررات، الأمر الذي يكرس فيهم عدم الرغبة في كتابة الأبحاث والتقارير، وقد يدفع إلى ذلك عدم وجود مكثبات علمية متكاملة في المناطق التي تقع بها هذه الجامعات الناشئة؛ وبالتالي إلى تدني روح البحث والابتكار في كتاباتهم، وهذا أمر يلاحظه كل عضو هيئة تدريس على تقارير وأبحاث الكثير من الطلبة. وجاءت المشكلة رقم (4)، وهي (افتقار الكلية إلى مكثبات توفر المراجع والكتب والدوريات العلمية ومصادر المعلومات الحديثة) بمتوسط حسابي (4.17 من 5)، وقد يعود ذلك إلى حداثة عهد بعض الكليات في الجامعات الناشئة، وعدم اكتمال التجهيزات التعليمية، ومنها المكثبات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة -إلى حد ما- مع دراسة العامري (2014) التي أشارت إلى (تدني المستوى العلمي للطلبة، وافتقار مكثبات الجامعة للدوريات والمراجع العلمية ومصادر المعلومات الحديثة)، ودراسة الرواشدة (2012)، والسرور والزعبي (2009) والتي توصلت إلى أن أكثر المشكلات حدة هي المتعلقة بالطلبة، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة فريوان (2004)، والتي توصلت إلى عدة نتائج كان أبرزها: (انتشار ظاهرة ضعف التحصيل العلمي لدى الطلبة، واعتماد الطلبة بشكل أساسي على ما يلقيه عضو هيئة التدريس من محاضرات، وعدم توفر الكتب والمراجع العلمية المناسبة في مكتبة الجامعة)، أيضاً مع نتائج دراسة الحلو (2003)، والتي بينت أن أكثر المشكلات حدة هي: (ميل الطلبة بشكل عام إلى أسلوب التلقين كطريقة تدريس محبذة لديهم، واعتماد الطلبة على محاضرة عضو هيئة التدريس دون الرجوع إلى المراجع العلمية، وقلة اهتمام الطلاب بكتابة البحوث والتقارير المتعلقة بمادة المساق)، كما اتفقت مع نتائج دراسة العميرة (2003)، والتي كشفت عن وجود مشكلات أكاديمية تتمثل في: (انتشار ظاهرة ضعف التحصيل العلمي لدى الطلاب، وضعف المستوى الفكري والثقافي، واهتمامهم بطريقة التلقين في التدريس، وعدم الرجوع إلى المراجع العلمية والكتب المقررة).

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: "ما أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟**

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة.

جدول رقم (6)

استجابات أفراد عينة الدراسة على المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشكلة	الترتيب
1	ضعف مشاركة عضو هيئة التدريس في القرارات التي تصدر من إدارة الجامعة.	4.09	.980	كبيرة	3
2	التأخر في إنجاز المعاملات الرسمية لعضو هيئة التدريس بسبب بيروقراطية الإجراءات الإدارية.	4.02	1.071	كبيرة	7
3	عدم توافر قنوات اتصال واضحة ومحددة بين أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة.	3.62	1.055	كبيرة	14
4	كثرة المهام الإدارية التي يكلف بها عضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى العبء التدريسي.	4.05	.976	كبيرة	4
5	تدني مستوى الخدمات المتوافرة لأعضاء هيئة التدريس (تأمين طبي، مواقف، دورات مياه، خدمات تصوير، مطعم).	3.82	1.130	كبيرة	10
6	ضعف الخبرة الإدارية لدى شاغلي الوظائف القيادية من إداريين وأكاديميين.	3.64	1.177	كبيرة	13
7	ضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والكادر الإداري (عميد، وكيل، رئيس القسم، مدير الكلية، الموظف).	3.33	1.132	متوسطة	17

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشكلة	الترتيب
8	معاملة الجهاز الإداري لعضو هيئة التدريس لا تتناسب مع مكانته العلمية.	3.59	1.303	كبيرة	15
9	ضعف استخدام التقنية الحديثة في التعاملات الإدارية بين عضو هيئة التدريس والكلية.	3.42	1.187	كبيرة	16
10	عدم توافر سكن جامعي لعضو هيئة التدريس قريباً من مقر عمله.	3.84	1.316	كبيرة	9
11	معاونة عضو هيئة التدريس مع ضعف الخدمات المحيطة بالكلية في بعض المحافظات.	3.72	1.104	كبيرة	12
12	عدم وجود أماكن لمزاولة الأنشطة المختلفة في أوقات فراغ عضو هيئة التدريس.	3.95	.988	كبيرة	8
13	بُعد الجامعة عن مراكز البحوث العلمية الرائدة.	4.03	1.034	كبيرة	6
14	ضعف كفاءة موظفي إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس.	3.79	1.205	كبيرة	11
15	غياب الحوافز المادية لعضو هيئة التدريس المتميز.	4.15	1.049	كبيرة	1
16	عدم توافر مساعد باحث لعضو هيئة التدريس.	4.03	.995	كبيرة	5
17	غياب الاهتمام الكافي بمشكلات عضو هيئة التدريس الاجتماعية والمالية.	4.09	.953	كبيرة	2
-	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.83	.689	كبيرة	-

* المتوسط الحسابي من 5 درجات..ii

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (6)، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة يساوي (3.83 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة مما يدل على أنهم يواجهون مشاكل في مجال بيئة العمل تؤثر على مستوى أدائهم ورضاهم الوظيفي، وتوضح مدى معاناتهم من تلك الجوانب السلبية التي تعيق توفير الجو النفسي، والمناخ العلمي المناسب لهم وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة سناني (2012)، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات اليوسف (2012)، والسرور والزعبي (2009)، والعميرة (2003) التي توصلت إلى أن أقل المشكلات حدة هي المشكلات المتعلقة بإدارة الجامعة.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (3.33 إلى 4.15)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللذان تشيران إلى درجة (متوسطة، كبيرة)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة عشر مشكلة من المشكلات الإدارية، وهي رقم: (15-17-1-4-16-13-2-10-5-14-11-6-3-8-9)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المشكلات ما بين (3.42 إلى 4.15)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، كما تبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مشكلة واحدة من المشكلات الإدارية وهي رقم (7)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.33 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على المشكلات الإدارية.

فقد حصلت المشكلة رقم (15)، وهي (غياب الحوافز المادية لعضو هيئة التدريس المتميز) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.15 من 5)، ورغم أن الجامعات الناشئة تمنح حوافز مادية كبذل جامعة ناشئة لأعضاء هيئة التدريس السعوديين، إلا أن الباحث قد يعزو ذلك إلى أن عينة الدراسة -معظمهم من المتعاقدين- يرون ضعف اهتمام الجامعات الناشئة بالجودة التدريسية والبحثية لعضو هيئة التدريس في ظل انشغالها بمشاكل أخرى؛ وبالتالي لا يجد عضو هيئة التدريس

المتميز حوافز مالية ومعنوية مناسبة عند القيام بالمهام والبحوث العلمية، أو نظير القيام بأعمال إضافية، أو تقديم برامج ودراسات واستشارات لخدمة المجتمع المحلي، رغم ما يمثله ذلك من أهمية كبيرة تنعكس في شعور عضو هيئة التدريس بتقدير الجامعة لجهوده؛ والذي يدفعه نحو مزيد من الالتزام الذاتي، وبذل المزيد من الجهد والتميز والارتقاء في الأداء الفردي؛ ومن ثم تحقيق مصلحة وأهداف الجامعة، ويلبها المشكلة رقم (17)، وهي (غياب الاهتمام الكافي بمشكلات عضو هيئة التدريس الاجتماعية والمالية) بمتوسط حسابي بلغ (4.09 من 5)، ربما تعزى إلى أن وجود الجامعات الناشئة في بعض المناطق النائية التي تفتقد إلى الخدمات التنموية، وغياب الخدمات لعضو هيئة التدريس داخل الجامعة مثل السكن الملائم، والخدمات الأخرى المساندة، وما يترتب عليه وجود مشاكل اجتماعية ومالية على عضو هيئة التدريس، بينما أن اهتمام القيادات الإدارية في الجامعات الناشئة منصب على معالجة مشكلات أخرى يرونها ذات أولوية؛ مما يولد شعوراً لدى عضو هيئة التدريس بعدم إعطاء إدارة الجامعة أولوية لمشكلاته الاجتماعية والمالية؛ وهذا بدوره يؤثر سلباً على رضاه الوظيفي وعطائه التربوي.

وجاءت المشكلة رقم (1)، وهي (ضعف مشاركة عضو هيئة التدريس في القرارات التي تصدر من إدارة الجامعة) بمتوسط حسابي (4.09 من 5)، وقد يعود ذلك إلى اعتماد إدارة الجامعة على المركزية في اتخاذ القرارات وإصدار التعليمات، ويلاحظ مدى ارتباطها بالجامعات الناشئة التي يتألف كادرها من أعضاء هيئة تدريس خبراتهم الإدارية محدودة، في ظل ضخامة حجم المسؤوليات الملقاة على كاهل إدارة الجامعة من تخطيط وتطوير ومتابعة ومراقبة وتنفيذ وتقويم؛ مما قد يجبر إدارة الجامعة على اتباع المركزية -في بعض الأحيان- في استصدار القرارات؛ لضمان التنفيذ في أقصر فترة ممكنة، وبما يخدم المصلحة العليا للجامعة، دون النظر لأي اعتبارات قد يفسرها البعض بمركزية القرارات، وإن وجد في بعض الجامعات الناشئة مشاركة لأعضاء هيئة التدريس في المجالس والاجتماعات، فهي غالباً ما تكون محدودة وشكلية، لا تؤثر في القرارات الصادرة، رغم ما تؤكد الكثير من الدراسات من أن إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات يرتبط بعلاقة إيجابية مع أدائهم الوظيفي؛ والذي ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي للطلبة، كما أنه يحسن من نوعية القرارات، ويؤدي إلى إقامة علاقات إنسانية جيدة بين الإدارة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقبلهم للقرارات والعمل على تنفيذها بحماس ورغبة.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة العامري (2014)، والتي أظهرت أن أكثر المشكلات حدة كانت في المجالات المتعلقة بأنظمة الرواتب والحوافز، والجوانب التعليمية، وبيئة العمل، والسياسات والممارسات الإدارية. كما تتفق مع نتائج دراسة سناني (2012)، والتي توصلت إلى عدة نتائج أهمها أن الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ هي (قلة المؤتمرات العلمية المتخصصة، والبيروقراطية، وروتين الإدارة في سير المعاملات، والفردية والمزاجية في اتخاذ القرارات).

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة حول أهم المشكلات الأكاديمية، والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة، والتي تعزى لاختلاف متغيرات: (الجامعة، الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟"

أولاً: الفروق باختلاف الجامعة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجامعة، استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجامعة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	3.423	2	1.711	5.108	.006
	داخل المجموعات	150.761	450	.335		
	المجموع	154.184	452			
المشكلات الإدارية	بين المجموعات	.239	2	.119	.250	.779
	داخل المجموعات	214.550	450	.477		
	المجموع	214.788	452			

*دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجامعة، ويدل ذلك على اتفاق عينة الدراسة على المشكلات الإدارية، وقد يعود ذلك إلى تشابه الوضع الإداري في الجامعات الناشئة المتمثلة في قلة الخبرة، وضعف الإمكانيات الإدارية والمالية.

بينما يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجامعة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات الجامعة حول هذا المحور استخدم الباحث اختبار "LSD"، وجاءت الفروق لصالح جامعة (نجران)؛ وقد يعود ذلك لأنها حازت على أعلى متوسط حسابي؛ وبالتالي كانت الفروق لصالحها.

ثانياً: الفروق باختلاف الجنس:-

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجنس، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات

الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات الأكاديمية	ذكر	265	3.73	.568	.520	451	.603
	أنثى	188	3.70	.606			
المشكلات الإدارية	ذكر	265	3.84	.711	.392	451	.695
	أنثى	188	3.82	.660			

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجنس، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تشابه البيئة الأكاديمية والإدارية التي يعمل فيها الذكور والإناث بهذه الجامعات؛ مما يجعل استجاباتهم نحو هذه المشاكل متطابقة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة خرايشة (2013)، ودراسة الرواشدة (2012)، ودراسة سنان (2012)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. بينما تختلف مع نتائج دراسة العامري (2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات المتعلقة بالرواتب والحوافز، تبعاً لمتغير الجنس لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور.

ثالثاً: الفروق باختلاف الجنسية:-

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجنسية، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات

الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجنسية

المحور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات الأكاديمية	سعودي	160	3.84	.485	3.787	397.354	.000
	غير سعودي	293	3.64	.621			
المشكلات الإدارية	سعودي	160	4.07	.511	6.091	427.055	.000
	غير سعودي	293	3.71	.740			

*دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجنسية، وهذا يعني أن المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة تختلف وتتعدد باختلاف الجنسيات، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح الجنسية السعودية، وقد يعود ذلك إلى أن معظم السعوديين يقيمون خارج مقر هذه الجامعات بسبب نقص الخدمات فيها؛ وبالتالي لديهم شعور أكبر بحجم هذه المشكلات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فريوان (2004) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير الجنسية.

رابعاً: الفروق باختلاف الرتبة العلمية:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الرتبة العلمية، استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الرتبة العلمية

المحور		المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	.780	2	.390	1.145	.319	غير دالة
	داخل المجموعات	153.403	450	.341			
	المجموع	154.184	452				
المشكلات الإدارية	بين المجموعات	.884	2	.442	.930	.395	غير دالة
	داخل المجموعات	213.905	450	.475			
	المجموع	214.788	452				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الرتبة العلمية، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة رتبهم العلمية (أستاذ مساعد)، حيث بلغت نسبتهم (72.8%) من إجمالي العينة، وبالتالي خبراتهم قليلة وإحساسهم بالمشكلات متشابه، مما جعل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الرتبة العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خرابشة (2013)، والرواشدة (2012)، واليوسف (2012)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

خامساً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لسنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لسنوات الخبرة في العمل الأكاديمي

المحور		المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	5.092	2	2.546	7.685	.001	دالة*
	داخل المجموعات	149.091	450	.331			
	المجموع	154.184	452				
المشكلات الإدارية	بين المجموعات	.697	2	.349	.733	.481	غير دالة
	داخل المجموعات	214.091	450	.476			
	المجموع	214.788	452				

*دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، وبدل ذلك على أن إحساسهم بالمشكلات الإدارية متشابه، وقد يعود ذلك إلى أن المشكلات الإدارية من السهل إدراكها والإحساس بها بعكس المشكلات الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العامري (2014).

بينما ينضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي حول هذا المحور استخدم الباحث اختبار "LSD"، وجاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس البالغ عدد سنوات خبرتهم (من 3 سنوات حتى أقل من 5 سنوات)؛ وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي؛ وبالتالي كانت الفروق لصالحها. كما اتفقت مع نتائج دراسة الحلو (2003)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف سنوات الخدمة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية. بينما تختلف مع نتائج دراسة اليوسف (2012)، ودراسة السرور والزعبي (2009)، ودراسة العميرة (2003)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمية، تبعاً لمتغيرات الخدمة التدريسية.

الإجابة على السؤال الرابع (سؤال مفتوح): "ما المقترحات التي ترى أنها يمكن أن تساعد في التغلب على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة؟" (سؤال مفتوح)

تبين من النتائج أن هناك نسبة قليلة من عينة الدراسة هي التي أجابت على هذا التساؤل، حيث اتضح أن أبرز المقترحات كانت:

- تطوير أداء عضو هيئة التدريس خلال إلحاقه بدورات تدريبية، وتشجيعه على المشاركة في المؤتمرات العلمية، واللقاءات العلمية، وورش العمل.
- إنشاء مدن جامعية متكاملة تضم مبانٍ تعليمية، ومجمعات سكنية لأعضاء هيئة التدريس، والمدارس، والأسواق، والحدائق، والمنشآت الرياضية، والترفيهية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المنافسة العلمية، وتخصيص حوافز مالية للمتميزين في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة مجتمع الجامعات الناشئة.
- العناية بالإرشاد الأكاديمي من خلال إنشاء وحدات متخصصة تقوم بإرشاد الطالب وتوجيهه وترغيب الطلاب بالاهتمام بالتحصيل العلمي، وتوثيق علاقات عضو هيئة التدريس بطلابه سواء داخل القاعات الدراسية، أو في أوقات الساعات المكتبية.
- الاهتمام بتوفير القاعات التدريسية الملائمة لأعداد الطلاب، وطاقتهم الاستيعابية، وتوفير التجهيزات والتقنيات التعليمية اللازمة.
- تطوير سياسة القبول للطلاب وفق قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية ومعايير وشروط القبول؛ للرفع من مستوى مدخلات الجامعات الناشئة.
- إنشاء مستشفيات جامعية متكاملة تقدم الخدمات التعليمية لطلاب الكليات الطبية والعلوم الصحية، وتقدم الخدمات الصحية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة.
- إيجاد وحدات للبحث العلمي في الكليات، وتوفير التسهيلات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لإعداد البحوث العلمية مثل التمويل للأبحاث المتميزة، وتوفير مساعدي باحثين، ووحدات التحليل الإحصائي.
- توفير المكتبات اللازمة وإمدادها بالمراجع والكتب والدوريات العلمية ومصادر المعلومات الحديثة.
- عقد شراكة مع الجامعات المتميزة لتقديم خبراتها التدريسية والبحثية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة.

- الاهتمام بالتعاقد الخارجي، وعدم التعاقد إلا مع أعضاء هيئة تدريس متميزين؛ للاستفادة من خبراتهم الأكاديمية والإدارية في الجامعات الناشئة.
- العناية باختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين في الجامعات الناشئة عند تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد.
- عدم إسناد محاضرات تدريسية إلى المعيدين، والحد من الاعتماد على المتعاونين من خارج الجامعة.
- إيجاد شراكة مع مؤسسات المجتمع في محيط هذه الجامعات، وإعطاء المجال لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة بخبراتهم، واستشاراتهم في تنمية هذه المؤسسات المجتمعية.
- المساواة بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين في الجامعات الناشئة في الامتيازات المالية، مثل: بدل السكن، وبدل الندرة، وبدل الحاسب الآلي.
- استقطاب كفاءات إدارية من الجامعات العريقة للعمل في المناصب القيادية، مثل: (وكيل الجامعة، عميد، رئيس قسم)؛ لنقل خبراتهم الأكاديمية والإدارية إلى الجامعات الناشئة.

ملخص لأهم النتائج: توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها ما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة، بمتوسط حسابي (3.71 من 5)، وتبين من النتائج أن أبرز المشكلات الأكاديمية هي: (رغبة الطلاب في الاقتصاد على تحصيل المادة العلمية من المحاضرات والملخصات دون الرجوع إلى المراجع العلمية، ضعف اهتمام الطلبة بإعداد البحوث والتقارير العلمية المتعلقة بالمقرر الدراسي، افتقار الكلية إلى مكتبات توفر المراجع والكتب والدوريات العلمية ومصادر المعلومات الحديثة).
- أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة بمتوسط حسابي (3.83 من 5)، وتبين من النتائج أن أبرز المشكلات الإدارية في الجامعات الناشئة هي: (غياب الحوافز المادية لعضو هيئة التدريس المتميز، غياب الاهتمام الكافي بمشكلات عضو هيئة التدريس الاجتماعية والمالية، ضعف مشاركة عضو هيئة التدريس في القرارات التي تصدر من إدارة الجامعة).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجنس، الرتبة العلمية.
- كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجامعة، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح جامعة (نجران)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس البالغ عدد سنوات خبرتهم (من 3 سنوات حتى أقل من 5 سنوات).
- كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول (المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة) باختلاف متغير الجنسية، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح الجنسية السعودية.
- أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز مقترحات عينة الدراسة هي: (تطوير أداء عضو هيئة التدريس خلال إلقائه بدورات تدريبية، وتشجيعه على المشاركة في المؤتمرات العلمية، واللقاءات العلمية، وورش العمل، وإنشاء مدن جامعية متكاملة تضم مبانٍ تعليمية، ومجمعات سكنية لأعضاء هيئة التدريس، والمدارس، والأسواق، والحدائق، والمنشآت الرياضية والترفيهية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المنافسة العلمية، وتخصيص حوافز مالية للمتميزين في مجال التدريس والبحث العلمي، وخدمة

مجتمع الجامعات الناشئة، والعناية بالإرشاد الأكاديمي من خلال إنشاء وحدات متخصصة تقوم بإرشاد الطالب وتوجيهه وترغيب الطلاب بالاهتمام بالتحصيل العلمي، وتوثيق علاقات عضو هيئة التدريس بطلابه سواء داخل القاعات الدراسية، أو في أوقات الساعات المكتبية، وتطوير سياسة القبول للطلاب وفق قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية ومعايير وشروط القبول؛ للرفع من مستوى مدخلات الجامعات الناشئة، وإنشاء مستشفيات جامعية متكاملة تقدم الخدمات التعليمية، والصحية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- توعية الطلاب بأهمية المراجع العلمية في زيادة التحصيل الدراسي.
- تشجيع الطلاب على الاهتمام بإعداد البحث والتقارير العلمية المتعلقة بالمقرر الدراسي.
- توفير المكتبات اللازمة وإمدادها بالمراجع والكتب والدوريات العلمية ومصادر المعلومات الحديثة.
- توفير التسهيلات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لإعداد البحوث العلمية، مثل: (التمويل، مساعد باحث، الوحدات الإحصائية، الطباعة، التصوير).
- عقد المؤتمرات والملتقيات العلمية على مستوى الجامعة.
- تحفيز الطلاب مادياً ومعنوياً نحو عملية التعليم والتعلم.
- توفير مراكز البحوث العلمية اللازمة في الكليات.
- إيجاد الحلول اللازمة للقضاء على الظواهر السلبية بين الطلاب، ك(التأخر، الغياب، الغش، عدم احترام عضو هيئة التدريس).
- زيادة الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والمالية لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير الحوافز المادية لأعضاء هيئة التدريس.
- منح الصلاحيات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لإشراكهم في القرارات التي تصدر من إدارة الجامعة.
- تطوير أداء عضو هيئة التدريس خلال إحقاقه بدورات تدريبية، وتشجيعه على المشاركة في المؤتمرات العلمية، واللقاءات العلمية، وورش العمل.
- تطوير سياسة القبول للطلاب وفق قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية ومعايير وشروط القبول؛ للرفع من مستوى مدخلات الجامعات الناشئة.
- إنشاء مدن جامعية متكاملة، ومستشفيات جامعية تقدم الخدمات التعليمية، والصحية.
- عقد شراكة مع الجامعات المتميزة؛ لتقديم خبراتها التدريسية والبحثية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة، والعناية باختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين في الجامعات الناشئة عند تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد، وعدم إسناد التدريس إلى المعيدين، والتقليل من الاعتماد على المتعاونين في التدريس.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة عن أهم المشكلات التي تواجه القيادات الإدارية في الجامعات الناشئة.
- دراسة عن أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس السعوديين في الجامعات الناشئة.
- دراسة عن العلاقة بين المشكلات الإدارية والأكاديمية والفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

- التل، سعيد، وآخرون. (2006). مناهج البحث العلمي. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الحلو، غسان. (2003). المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في كلية العلوم التربوية. مجلة (العلوم الإنسانية للأبحاث، نابلس، فلسطين، 17(2)، 371-417.
- الخرايشة عمر. (2013). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 27(12).

- الرواشدة، علاء زهير. (2012). مُشكلات التعليم الجامعي الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(2).
- السرور، ممدوح هائل، والزعبي، إبراهيم أحمد. (2009). المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 36(3).
- سناني، عبد الناصر. (2012). الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار - غابية، الجزائر.
- العامري، عبد الهادي. (2014). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية من وجهة نظرهم. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، 14(1)، 37-62.
- عبده، هيكل طه. (2007). قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعدتهم في الجامعات اليمنية وأثره في متحصلات العملية التعليمية: حالة دراسية جامعتي صنعاء وعدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- العمايرة، محمد حسن. (2003). المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 42(4).
- فريوان، عبدالسلام مهنا. (2004). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة ناصر في ليبيا. المجلة العربية للتربية، 9(1)، 93-122.
- القحطاني، مبارك فهيد. (20159). أبرز المشكلات التي تؤثر على أداء أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 163(1)، 619-663.
- قراعين، خليل عزمي. (2000). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. سلسلة العلوم التربوية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 27(2).
- المجيدل، عبدالله. (1999). المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 15(1)، 11-45.
- النوح، مساعد بن عبدالله. (2006). مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، 98(26).
- اليوسف، جواهر بنت خالد. (2012). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة سلمان بن عبدالعزيز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العبد الغفور، فوزية يوسف. (2002). المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت. رسالة الخليج العربي، 23(85)، 89-128.
- وزارة التعليم العالي. (١٤٣٣هـ). السجل الوطني للتعليم العالي. المجلد الأول، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الرياض.
- Naderi, E., (1997). An Analysis of Critical Current Issues and oblems of Higher Education in Iran, Faculty of the Graduate School, Southern California University, Los Angeles, California.
- Orata, P. (1999). "The problem professor of education", The journal of higher education, 70 (5), 589-598.
- Suzanne, Y. and Pate, S. (1999). "Profiles of effective college and university teacher's". Journal of higher education. 671 – 687.
- Petty, G., Hatcher, L.(1991). "Job satisfaction of faculty from technical institutes, community colleges and universities," *Journal of Studies in Technical Caucus*, 13(4), 361-367.

أم أيمن (رضي الله عنها) حاضنة النبي محمد (ﷺ)

حياتها ومروياتها عن السيرة النبوية

أ.م.د. نضال مؤيد مال الله

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الموصل

Umm Ayman an incubator of the Prophet Muhammad

His life and novel For the Prophet's biography

Ass.Prof.Dr. Nidal Muayad Malullah

College of Education For Human Sciences / University of Mosul

Abstract

The biography of the Companion of the Prophet Umm Ayman (may Allah be pleased with her) has a great position and a big importance as she was the nursemaid of the Prophet Muhammad (peace and blessing of Allah be upon him). Then, she has many recitations certificated to the Prophet. Moreover, she's considered one of the forefront and elite women who created the history of Islamic nation.

Umm Ayman is one of Abyssinian captive woman that the Prophet inherited her from his mother after her mother died. She married twice during her life and joined the Islam at the beginning of Islamic Call, then immigrated to both Abyssinia and Madina and witnessed the Day Allegiance and many incidences with Prophet.

She narrated several recitations certificated to the Messenger of Allah (peace and blessing of Allah be upon him) and the Mother of Believers Umm Salama (may Allah be pleased with her). That means she was a narrator and the Companions of the Prophet and their Followers heard from her many of recitations, even who narrated from her are reached us from many ways in same subject. Thus, all her recitations are considered credible and she gave an image about the different life situations in her simple and obvious language.

The historians have been differed in time of Umm Ayman dead. Some of them said that she died after the death of the Messenger of Allah (peace and blessing of Allah be upon him) in five or six months, whereas other argued that she died after the martyrdom of the Khalifa Omar Ibn Al-Khatab in twenty days, that means in the beginning of Khelafat Othman Ibn Affan.

الملخص

لسيرة الصحابية أم أيمن (رضي الله عنها) منزلة عظيمة وأهمية كبيرة لكونها حاضنة الرسول (ﷺ) لذا تعد أم أيمن (رضي الله عنها) من طليعة النساء اللواتي كان لهن دور أساسي ومؤثر في حياة الرسول (ﷺ) حيث تعد من النخبة التي صنعت تاريخ هذه الأمة، وإن من الدوافع التي جعلتني اهتم بالكتابة عن أم أيمن (رضي الله عنها) حاضنة النبي محمد (ﷺ) حياتها ومروياتها عن السيرة النبوية، كون الإسلام أكد على أهمية المرأة في الإسلام بوصفها قامت بدور فعال ومؤثر في حياة الرسول (ﷺ) والمسلمين، لذا تعد الكتابة عن أم أيمن (رضي الله عنها) امتدادا لكتابة عن السيرة النبوية والتي تعطي جزء من السيرة العطرة بتوسع وإفاضة لتوثيق أمجاده الغابرة، تلك الأمجاد التي انطوت وقائع محدودة الزمان والمكان لتخليد الدلائل والعبر فوق الزمان والمكان.

تعد أم أيمن (رضي الله عنها) من سبايا الحبشة التي ورثها رسول الله (ﷺ) عن والدته بعد وفاته، وارتبط اسمها بالنبي محمد (ﷺ)، كونها قد ربت رسول الله (ﷺ) وراعتة، وشهدت طفولته وصباه وزواجه من السيدة خديجة (رضي الله عنها)، وعاشته النبي محمد (ﷺ) في جميع أمور حياته، وعاصرت إحداث عصر الرسالة الخلافة الراشدة حتى توفيت، وقد تزوجت من عبيد بن الحارث الخزرجي فأنجبت منه أيمن (رضي الله عنه) ثم تزوجت زيد بن حارثة (رضي الله عنه) فأنجبت منه أسامة

بن زيد (رضي الله عنه)، وأسلمت في بداية الدعوة الإسلامية ثم هاجرت إلى الحبشة وبايعت رسول الله (ﷺ) يوم البيعة، وهاجرت إلى المدينة وكانت لها علاقات طيبة مع رسول الله (ﷺ) وزوجاتها وبناته فقد شهدت الكثير من الإحداث عن رسول الله (ﷺ). روت عدد من الروايات المسندة لرسول الله (ﷺ) وهذا يدل على أنها كانت محدثة، فقد سمع منها الصحابة والتابعين العديد من الروايات حتى إن من نقل عنها جاءت روايتها من عدة طرق بالمضمون نفسه مما دلت روايتها على مصدقتها، فأعطت بذلك صور عن جوانب الحياة المختلفة بلغتها البسيطة والواضحة.

واختلف في وفاتها فبعضهم قال أنها توفيت بعد وفاة رسول الله (ﷺ) بخمسة أو ستة شهر، وبعضهم قال إنه توفيت بعد استشهاد الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) بعشرين يوماً أي في أول خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه).

المقدمة

إن من نعم الله سبحانه وتعالى على الأمة الإسلامية أن هيا لها نساء مخلصات لرسول الله (ﷺ) ومن أولئك النساء الصحابية أم أيمن (رضي الله عنها) حاضنة الرسول (ﷺ).

ومن يقرأ في سيرتها يجد عجا، ومن أحب إن يقيس أعماله بإعمال أم أيمن (رضي الله عنها) جاءت المقايضة على غير بابها، ولا في ميزانها، كونها الحاضنة لرسول الله (ﷺ) المهاجرة الباكية الصابرة، لذا حظيت بمكانة مرموقة عند الرسول (ﷺ) والصحابة والمسلمين عامة، ونالت من الاهتمام الكثير ما فاق! أي امرأة.

وجاء اهتمامي باختيار هذه الشخصية ضمن تخصصي بدراسة التاريخ الإسلامي عامة وتاريخ السيرة النبوية والخلافة الراشدة خاصة، إذ شغلت شخصية أم أيمن (رضي الله عنها) عند الرسول (ﷺ) والمسلمين حيز كبير من حياتها، وقد جاءت إخبارها متأثرة في كتب الحديث والسير، ولم تدرس شخصيتها دراسة علمية أكاديمية، لذا أثرت شخصيتها قضية وأستا ثرت باهتمامي كثيرا لدراستها فيسعدني لتقديم هذه البحث للمتخصصين والقراء، كون اسمها ارتبط بالنبي محمد (ﷺ)، لأنها ليست مربيته فقد، بل عاشت مع النبي محمد (ﷺ) حياته، وعاصرت إحداث عصر الرسالة الخلافة الراشدة حتى توفيت، لذا حازت بمحبة النبي محمد (ﷺ)، فقد كان يحترمها ويؤدها كثيرا، وهكذا جاءت دراستي للبحث الموسوم " أم أيمن (رضي الله عنها) حاضنة النبي محمد (ﷺ) حياتها ومروياتها عن السيرة النبوية".

وقد استخدمت الباحثة المنهج التاريخي في كتابة البحث ألا وهو جمع المادة التاريخية وتمحيصها وتحليلها لوصول إلى الحقائق التاريخية. ومن الصعوبات التي واجهتني أن المصادر التاريخية لم تزودنا بمعلومات وافية عن حياتها في الحبشة من حيث طفولتها ونشأتها.

وبعد إنهاء هذا البحث قسمته إلى مقدمة وأربع مباحث تضمن المبحث الأول سيرة أم أيمن (رضي الله عنها) من حيث أسمه ونسبها وكيفية وصولها لرسول (ﷺ) وإسلامها وزوجها وعلاقتها بالرسول (ﷺ) وعلاقتها بالصحابة والتابعين كالخليفة أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) وعمر بن الخطاب (رضي الله عنه) وزوجات وبنات رسول الله (ﷺ) وغيرهم، وتناولت في المبحث الثاني مروياتها، واستعرضت في المبحث الثالث سماعاتها ورواها، وتضمن المبحث الرابع أصول ومنهج رواياتها، وخاتمة متضمنة لأهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

وقد اعتمدت في هذا البحث على العديد من المصادر المراجع التي منحت البحث أهمية كبيرة، والتي سوف أرتبها بحسب أهميتها للبحث منها كتب التراجم، ككتاب الطبقات الكبرى لأبو عبد الله محمد بن منيع بن سعد (ت230هـ/ 848 م)، وكتاب الاستيعاب لأبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر (ت463هـ/ 1081م)، وكتاب أسد الغابة، لعز الدين أبي الحسن علي أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن الأثير (ت630هـ/ 1248م) وكتاب الإصابة لشهاب الدين أبو الفضل احمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852هـ/ 1470م) التي زودت البحث بترجمة سيرة أم أيمن (رضي الله عنها) من

حيث اسمها ونسبها وكيفية وصوله للرسول (ﷺ) وإسلامها وزواجها وعلاقتها بالرسول (ﷺ) وجهادها، كما استخدمت كتب الأحاديث النبوية ككتاب صحح البخاري، لأبو عبد الله إسماعيل بن إبراهيم بردزيه البخاري (ت256هـ/ 874 م)، وصحيح مسلم، لأبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري الشهير بمسلم (ت261هـ/ 879 م)، وسنن ابن ماجه، لأبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني بن ماجه (ت275هـ/ 893م)، وكتاب السنن الكبرى، لأبو عبد الرحمن احمد بن شعيب بن علي النسائي (ت338هـ/ 956م)، والمسند، لأبو عبد الله احمد بن محمد بن حنبل (ت241هـ/ 859هـ)، والسنن الكبرى، لأبو بكر احمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي (ت458هـ/ 1076م)، والمعجم الكبير، لأبو القاسم سليمان بن احمد بن ايوب اللخمي (ت360هـ/ 978م)، والمستدرک على الصحيحين، لأبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري (ت405هـ/ 1023م) والتي أفادت الباحثة في تخريج الكثير من الأحاديث النبوية.

كما أفادت الباحثة من كتاب السيرة النبوية، لأبو محمد عبد الملك بن هشام (ت213 أو 218هـ/ 831 أو 836م) والتي أفادت الباحثة في معرفة معلومات عن عودة أم أيمن (رضي الله عنها) لرسول الله (ﷺ) إلى مكة بعد وفاة والدته. وكتاب المغازي، لمحمد بن عمر الواقدي (ت207هـ/ 825م) وهو من المصادر التي اغتنت البحث في الحديث عن جهاده في معركة أحد. وكتاب أنساب الأشراف لأحمد بن يحيى بن جابر بن داود البلاذري (ت279هـ/ 897م) الذي أفاد الباحثة في معرفة كيفية وصول أم أيمن (رضي الله عنها) للرسول (ﷺ)، وكتاب فتوح البلدان للبلاذري وكتاب فتح الباري، لأبن حجر العسقلاني الذي أفاد البحث في الحديث عن قضية فدك. وكتاب تفسير مقاتل بن سليمان، لأبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البلخي الشهير بمقاتل (ت150هـ/ 768م) الذي أفاد البحث في تفسير سورة النجم التي تحدثت عن قصة الغرانيق، وكتاب تفسير اللباب، لأبو حفص عمر بن علي بن عادل (توفي بعد سنة 880هـ/ 1498م) والذي أفاد البحث في تفسير قضية فدك. وكتاب معجم البلدان لشهاب الدين بن عبد الله بن ياقوت الحموي (ت626هـ/ 1344م)، والذي أفاد البحث في إعطاء تعريفات وافية لمواقع الجغرافية. وكتاب لسان العرب، لأبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور (ت711هـ/ 1329م)، وكتاب معجم مقاييس اللغة، لفارس بن الحسين بن أحمد بن فارس (ت1004هـ/ 1622م). وللذان أفاده البحث في توضيح بعض المصطلحات اللغوية. كما استخدمت العديد من المراجع كان أبرزها كتاب نساء حول الرسول والرد على مقتريات المستشرقين، لمحمود بن مهدي الاستانبولي وأبو النصر شلبي، وكتاب السيرة النبوية لعلي أبو الحسن بن عبد الحي بن فخر الدين الندوي، وللذان أفاده البحث في الحديث عن سيرتها.

المبحث الأول

سيرة أم أيمن (رضي الله عنها)

لم يحدد المؤرخون تاريخ ومكان ولادة أم أيمن (رضي الله عنها)، ومن المحتمل إنها ولدت في الحبشة باعتبارها حبشية، وعاشت في مكة مجهولة النسب ليعبر لها اهتمام من قبل الناس لأنها جارية، إلا أنها من أعلام القرن الأول الهجري. **أسمها ونسبها:** هي بركة بنت ثعلبة بن عمرو بن حصن بن مالك بن سلمه بن عمرو بن النعمان⁽¹⁾، الحبشية⁽²⁾.

(1) أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي محمد البخاري (بيروت، دار الجيل، 1992): 357/9؛ عز الدين أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد بن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق وتعليق علي محمد معوض وعادل احمد عبد الماجد، قدم له وقرضه محمد عبد المنعم معوض وعبد الفتاح أبو سنة (بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت): 227/5؛ شهاب الدين أبو الفضل احمد بن علي بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة (بغداد، مكتبة المثنى، د.ت): 358/8؛ صفي الدين احمد بن عبد الله الأنصاري الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق احمد عبد الوهاب عايد (القاهرة، 1972): 396/3.

(2) أبو الحسن مسلم الحجاج القشيري النيسابوري الشهير بمسلم، صحيح مسلم (ط2، بيروت، دار احياء التراث العربي، 2000): 162/4؛ أبو محمد عبد الرحمن بن المنذر التميمي الحنظلي بن أبي حاتم الرازي، مقدمة المعرفة لكتاب الجرح والتعديل (ط1، الهند، حيدر آباد الدكن، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1952): 126/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 424/5؛ أبو الفتح محمد بن محمد بن سيد الناس، عيون الأثر في فنون المغازي والشمال والسير، حقق نصوصه وخرج احاديثه وعلق عليه، محمد العيد الخطراوي ومحبي الدن مستو (بيروت، دار ابن كثير، 1992): 281/2.

كنيتها وألقابها

كنيت بأُم أيمن (رضي الله عنها)⁽¹⁾، نسبة إلى ابنها أيمن، وقد غلبت عليها هذه الكنية⁽²⁾، كما كُنيت بأُم الطباء⁽³⁾، ولقبت بمولدة رسول الله (ﷺ)⁽⁴⁾، وأمة الله⁽⁵⁾ وحاضنته⁽⁶⁾.

كيفية وصولها للنبي (ﷺ):

كَانَتْ أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) ممنون غنمتها فُرُشٌ مع من جاؤوا يُرِيدُونَ هدم الأبيتِ فَرَمَاهُمْ اللهُ⁽⁷⁾، فأصبحت وصيفة لعبد الله بن عبد المطلب والد النبي (ﷺ)، وكانت من الحبشة، فلما ولدت آمنة رسول الله (ﷺ) بعدما توفي أبوه، كانت أم أيمن تحضنه حتى كبر⁽⁸⁾. قال ابن سعد⁽⁹⁾: ورث رسول الله (ﷺ) من أبيه " أُمُّ أَيْمَنَ وَخَمْسَةَ أَجْمَالٍ أَوَارِكٍ. يَعْنِي تَأْكُلُ الْأَرَاكَ. وَقِطْعَةً عَنَمٍ". وقال البلاذري⁽¹⁰⁾: ورث رسول الله (ﷺ) أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) من أمه فأعتقها. وقال البلاذري أيضا⁽¹¹⁾ ورث ولأهها من أبيه. وهذا يدل على أنها كانت لأبيها فلما توفي أصبحت لأمه آمنة بنت وهب، وبعد وفاتها، ورثها رسول الله (ﷺ) عنها.

إسلامها:

أسلمت قديماً أول الإسلام⁽¹²⁾، وقيل أسلمت بعد السيدة خديجة (رضي الله عنها)، وعلي بن أبي طالب وزيد بن حارثة (رضي الله عنهما)⁽¹³⁾، وهاجرت إلى الحبشة⁽¹⁴⁾، وهي ممن بايع النبي (ﷺ) يوم البيعة⁽¹⁵⁾، ولعل هذه البيعة هي بيعة العقبة الأولى، وهاجرت من مكة إلى المدينة⁽¹⁶⁾، ماشية⁽¹⁷⁾، وفي رواية إن رسول الله (ﷺ) لما استقر في المدينة، هاجرت أم أيمن (رضي الله عنها) إلى المدينة مع زوجات الرسول (ﷺ) وبناته وبعض المسلمين، ويؤكد ذلك الرواية التي روتها أم المؤمنين

- (1) أبو عبد الله محمد بن منيع بن سعد، الطبقات الكبرى، تحقيق علي محمد عمر (ط2، بيروت، دار صادر، دت): 179/8؛ ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 126/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 358/8؛ عمر بن مظفر بن عمر بن محمد بن أبي الفوارس أبو حفص زين الدين بن الورد، تاريخ ابن الورد (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1996): 182/2؛ محمود مهدي الاستانبولي وأبو النصر شلبي، نساء حول الرسول والرد على مفتريات المستشرقين (ط13، دمشق، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، 2008): 235.
- (2) ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5.
- (3) المصدر نفسه: 227/5؛ ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري (ط1، القاهرة، المطبعة الخيرية، دت): 57/12؛ الإصابة: 358/8.
- (4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 8، 179؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 358/8؛ صالح بن الحسين الجعفري أبو البقاء الهاشمي، تخجيل من حرف التوراة والانجيل، تحقيق محمود عبد الرحمن قدح (الرياض، المملكة العربية السعودية، 1998): 874/2.
- (5) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 126/1.
- (6) أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، المسند، شرح أحمد محمد شاكر (ط2، مصر، دار المعارف، 1972): 828/26؛ أبو عبد الله إسماعيل بن إبراهيم بردزيه البخاري، صحيح البخاري، تحقيق عبد العزيز عبد الله بن باز (القاهرة، المكتبة التوفيقية، دت): 24/4؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8.
- (7) محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق محمود محمد شاكر (جدة، دار المدن، دت): 246/1.
- (8) مسلم، صحيح مسلم: 162/4؛ أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب اللخمي الطبراني، المعجم الكبير، حققه وخرج أحاديثه حمدي عبد المجيد السلفي (ط2، الموصل، مطبعة الزهراء الحديثة، دت): 86/24؛ جمال الدين ابن الفرج بن عبد الرحمن بن الجوزي، تَلْقِيحُ فُهُومِ أَهْلِ الْأَثَرِ فِي عِيُونِ التَّارِيخِ وَالسِّيَرِ (ط1، بيروت، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1997): 14/1.
- (9) الطبقات الكبرى: 179/8؛ واتفق معهما أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البلاذري، إلا أنه أضاف سيفاً مأثوراً، وورقاً، أنساب الأشراف، تحقيق سهيل زكار ورياض الزركلي (ط1، بيروت، دار الفكر، 1996): 96/1؛ أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، المستدرک علی الصحیحین (ط1، بيروت، دار الكتب العربي، 1967): 70/4؛ أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة، حققه محمد رواس قلعه جي وعبد البر عباس (ط2، بيروت، دار النفائس، 1986): 164/1.
- (10) أنساب الأشراف: 96/1؛ وينظر أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مختلف الحديث (ط2، دم، المكتب الإسلامي، مؤسسة الإشراف، 1999): 431/1.
- (11) أنساب الأشراف: 96/1.
- (12) ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5.
- (13) انترنت، أم أيمن بركة، الموسوعة الحرة ويكيبيدية.
- (14) ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5.
- (15) الطبري، المعجم الكبير: 86/25؛ أبو نعيم الأصفهاني، معرفة الصحابة، تحقيق عادل بن يوسف العزازي (الرياض، دار الوطن للنشر، 1998): 346/6؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 227/5.
- (16) أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي موسى البيهقي، دلائل النبوة، تقديم وتحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، الناشر محمد عبد المحسن الكتبي (ط1، المدينة المنورة، دار النصر للطباعة، 1969): 125/6؛ أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله أحمد بن الحسن الخثعمي بن عبد السهيلي، الروض الأنف في شرح السيرة، تحقيق عمر عبد السلام السلامي (ط1، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 2000).
- (17) أبو نعيم الأصفهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء (ط2، بيروت، دار الكتاب العربي، 1967): 67/2؛ الهاشمي، تخجيل: 874/2.

عائشة (رضي الله عنها) عندما قالت: " لما هاجر رسول الله (ﷺ) خلفنا وخلف بناته فلما استقر بالمدينة بعث زيد بن حارثة وبعث معه أبا رافع مولاه وأعطاهما بغيرين وخمسائة درهم أخذها من أبي بكر يشتريان بها ما يحتاجان إليه من الظهر وبعث أبو بكر معهما عبد الله بن أريقط الدولي بغيرين أو ثلاثة وكتب إلى عبد الله بن أبي بكر أن يحمل أهله أم أبي بكر و أم رومان وأنا وأخي و أسماء امرأة الزبير فخرجوا مصحين حتى انتهوا إلى قديد اشترى زيد بن حارثة بتلك الخمسائة درهم ثلاثة أبعرة ثم دخلوا مكة جميعا فصادفوا طلحة بن عبيد الله يريد الهجرة فخرجنا جميعا وخرج زيد و أبو رافع بفاطمة و أم كلثوم و سوده بنت زمعه وحمل زيد أم أيمن وولدها أيمن و أسامة واصطحبنا حتى إذا كنا بالببيض من نمر نفر بعيري وأنا في محفة معي فيها أمي فجعلت أمي تقول: وابنتاه وا عروساه حتى [إذا] أدرك بعيرنا وقد هبط من الثنية ثنية هرشا فسلم الله ثم أنا قدمنا المدينة فنزلت مع عيال أبي بكر ونزل إلي النبي (ﷺ) ورسول الله (ﷺ) يومئذ يبني المسجد وأبياتا حول المسجد فأنزل فيها أهله فمكثنا فيها أياما... (1). وكانت أم أيمن من كبار المهاجرات (2). وقد كانت أم أيمن (رضي الله عنها) صائمة عند هجرتها، يؤكد ذلك قول ابن سيرين: "خَرَجَتْ أُمُّ أَيْمَنَ مُهَاجِرَةً إِلَى اللَّهِ وَإِلَى رَسُولِهِ (ﷺ) وَهِيَ صَائِمَةٌ لَيْسَ مَعَهَا زَادٌ وَلَا حَمُولَةٌ، وَلَا سِقَاءٌ فِي شِدَّةِ حَرِّ تِهَامَةَ (3)، وَقَدْ كَادَتْ تَمُوتُ مِنَ الْجُوعِ وَالْعَطَشِ حَتَّى إِذَا كَانَ الْحِينُ الَّذِي فِيهِ يُفْطِرُ الصَّائِمُ سَمِعَتْ حَفِيفًا عَلَى رَأْسِهَا، فَرَفَعَتْ رَأْسَهَا، فَإِذَا دَلُّ مَعْلُوقٌ بِرِشَاءٍ أبيضَ قَالَتْ: فَأَخَذْتُهُ بِيَدِي، فَشَرِبْتُ مِنْهُ حَتَّى رُوَيْتُ، فَمَا عَطِشْتُ بَعْدُ قَالَ: فَكَانَتْ تَصُومُ، وَتَطُوفُ لِكَيْ تَعَطِشَ فِي صَوْمِهَا، فَمَا قَدَرْتُ عَلَى أَنْ تَعَطِشَ حَتَّى مَاتَتْ (4).

زواجها:

فبالنسبة لحياتها الاجتماعية فقد تزوجت أم أيمن (رضي الله عنها) بعد ان اعتقها رسول الله (ﷺ) بعد زواجه من السيدة خديجة (رضي الله عنها) (5)، من عبيد بن زيد من بني الحارث بن الخزرج (6)، ويُقَالُ إِنَّهُ عُبَيْدُ بْنُ عَمْرٍو بْنِ بِلَالِ بْنِ قَيْسِ بْنِ مَالِكِ بْنِ سَالِمِ بْنِ غَنَمِ بْنِ عَوْفِ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ الْخَزْرَجِ (7)، وانتقلت معه من مكة إلى يثرب (8) فولدت له أيمن (ﷺ)، فصحب النبي (ﷺ) واستشهد يوم حُنين (9).

وكان لام المؤمنين خديجة (رضي الله عنها) مولى اسمه زيد بن حارثة (ﷺ) (10) فوهبته لرسول الله (ﷺ) فأعتقه وزوجه أم أيمن بعد النبوة فولدت له أسامة بن زيد (رضي الله عنهما) (1) حب رسول الله (ﷺ) (2)، قال سفيان بن عيينه قال رسول الله

- (1) الطبراني، المعجم الكبير: 24/23؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک: 5/4.
- (2) شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان الذهبي، تاريخ الاسلام ووفيات المشاهير والاعلام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري (بيروت، دار الكتاب العربي، 1998): 42/2.
- (3) تهامة: - مكة والصحيح أن مكة من تهامة، كما أن المدينة من نجد، وقيل أرض تهامة قطعة من اليمن، وهي جبال مشتبكة، اولها في البحر الفلزمي، وفي شرقها جبال متصلة من الجنوب إلى الشمال، وطول أرض تهامة من الشرجة الى عدن على الساحل اثنتا عشر مرحلة، وفي شرقها مدينة صعدة وجرش ونجران، وفي شمالها مكة وجدة وفي جنوبها صنعاء نحو عشرين محلة، وسميت تهامة لتغير هوائها من قولهم تهم الدهن وتهمة إذا تغير ريحة، أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن عبد المنعم الحميري، الروض المعطار في خبر الاقطار، تحقيق إحسان عباس (ط2، بيروت، مؤسسة ناصر للثقافة، 1981): 141.
- (4) ابو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، مصنف عبد الرزاق، تحقيق حبيب الرحمن الاعظمي (ط2، بيروت، المكتب الاسلامي، 1403): 209/4؛ وينظر ابو سعد، الطبقات الكبرى: 189/8؛ البيهقي، دلائل النبوة: 125/6؛ ابو نعيم الاصفهاني، حلية الاولياء: 62/2؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 358/8.
- (5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 359/8؛
- (6) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 359/8.
- (7) أبو الحسين عبد الباقي بن قانع بن مرزوق، معجم الصحابة، تحقيق صلاح بن سالم المصراطي (ط1، المدينة المنورة، مكتبة الغرباء الأثرية، 1418): 53/1.
- (8) انترنت، المرأة الخالدة أم أيمن السيدة بركة الحبشية (رضي الله عنها) ويكيبيديا.
- (9) الحاكم النيسابوري، المستدرک: 70/4؛ الاستانبولي وشليبي، نساء حول الرسول: 23؛ حُنين: واد قريب من الطائف بينه وبين مكة بضعة عشر ميلا، ابو عبيد عبدالله بن عبدالعزيز بن محمد البكري، معجم ما استعجم من اسماء البلاد والمواضع (ط3، بيروت، عالم الكتب، 1403): 681/2.
- (10) زيد بن حارثة بن شحبيل الكلبى، وكان أصابه سبي فاشتراه (ﷺ) قبل مبعثه، واعتقه وتبناه، وكان مولى رسول الله (ﷺ) وربيبه وحببه لهذا سمي زيد الحب للمزيد ينظر ابن سعد، الطبقات الكبرى: 40-29/1.

(ﷺ): "مَنْ سَرَّهُ أَنْ يَزَوِّجَ امْرَأَةً مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَلْيَتَزَوَّجْ أُمَّ أَيْمَنْ"⁽³⁾. وكانت العرب تقدح في نسب أسامة بن زيد (رضي الله عنهما)⁽⁴⁾ لكونه شديد السواد، وكانت زيد أبيض أزهر اللون فلما قضى هذا القائف بالحاف نسبه مع اختلاف اللون، وكانت العرب تعتمد قول القائف فرح (ﷺ) لكونه زاجرة لهم عن الطعن في نسبه وأم أسامة هي أم أيمن وكانت حبشية سوداء قال أبو داود نقل أحمد بن صالح عن أهل النسب أنهم كانوا في الجاهلية يقدحون في نسب أسامة لأنه كان أسود شديد السواد وكان أبوه زيد أبيض من الفطن، فلما قال القائف ما قال مع اختلاف اللون سر النبي (ﷺ) بذلك لكونه كافاً لهم عن الطعن فيه لإعتقادهم ذلك وقد أخرج عبد الرزاق من طريق بن سيرين أن أم أسامة وهي أم أيمن مولاة النبي (ﷺ) كانت سوداء فلها جاء أسامة أسود وقد وقع في الصحيح عن بن شهاب أن أم أيمن كانت حبشية وصيفة لعبد الله والدة النبي (ﷺ) ويقال كانت من سبي الحبشة الذين قدموا زمن الفيل فصارت لعبد المطلب فوهبها لعبد الله وتزوجت قبل زيد عبيد الحبشي فولدت له أيمن فكثرت به واشتهرت بذلك وكان يقال لها أم الطباء وقد تقدم لها ذكر في أواخر الهبة قال عياض لو صح أن أم أيمن كانت سوداء لم ينكروا سواد ابنها أسامة لأن السواد قد تلد من الأبيض أسود فقلت يحتمل أنها كانت صافية فجاء أسامة شديد السواد فوقع الإنكار لذلك وفي الحديث جواز الشهادة على المنتقية والاكْتِفَاءَ بِمَعْرِفَتِهَا مِنْ غَيْرِ رُؤْيَةِ الْوَجْهِ وَجَوَازِ اضْطِجَاعِ الرَّجُلِ مَعَ وُلْدِهِ فِي شِعَارٍ وَاحِدٍ وَقَبُولِ شَهَادَةِ مَنْ يَشْهَدُ قَبْلَ أَنْ يُسْتَشْهَدَ عِنْدَ عَدَمِ التَّهْمَةِ وَسُرُورِ الْحَاكِمِ لظُهُورِ الْحَقِّ لِأَحَدِ الْخَصْمَيْنِ عِنْدَ السَّلَامَةِ مِنَ الْهَوَى وَتَقَدُّمِ فِي بَابِ إِذَا عَرَضَ بِنَفْيِ الْوَلَدِ مِنْ كِتَابِ اللَّعَانِ حَدِيثِ أَبِي هُرَيْرَةَ فِي قِصَّةِ الَّذِي قَالَ إِنَّ امْرَأَتِي وَلَدَتْ غُلَامًا سُودَ وَفِيهِ قَوْلُ النَّبِيِّ (ﷺ) لَعَلَّهُ نَزَعَهُ عِرْقٌ وَمَضَى شَرْحُهُ هُنَاكَ وَبِاللَّهِ التَّوْفِيقُ تَنْبِيهُ وَجْهٌ إِدْخَالِ هَذَا الْحَدِيثِ فِي كِتَابِ الْفَرَائِضِ الرَّدُّ عَلَى مَنْ زَعَمَ أَنَّ الْقَائِفَ لَا يُعْتَبَرُ قَوْلُهُ فَإِنَّ مِنْ أَعْتَبَرَ قَوْلَهُ فَعَمِلَ بِهِ لَزِمَ مِنْهُ حُصُولُ التَّوَارُثِ بَيْنَ الْمُحَقِّقِ وَالْمُلْحَقِ بِهِ⁽⁵⁾.

حضانتها لرسول الله (ﷺ):

عندما ورث رسول الله (ﷺ) أم أيمن (رضي الله عنها) كانت تحتضنه مع أمه⁽⁶⁾، وحضنته عن أمه⁽⁷⁾، وهو صغير⁽⁸⁾، حتى كبر⁽⁹⁾، وكانت أم أيمن (رضي الله عنها)، امرأة سالحة⁽¹⁰⁾، وكانت ظنوب⁽¹¹⁾، نعامه خرجاء⁽¹²⁾، ويؤكد ذلك قول أبو عبد الرحمن الطائي "قدم أسامة بن زيد (رضي الله عنهما) على معاوية بالشام فأجلسه معه وألطفه قال فمد أسامة رجله فقال معاوية يرحم الله أم أيمن كأني أنظر ظنوب ساقها بمكة كأنه ظنوب نعامه خرجاء فقال أسامة فعل الله بك يا معاوية هي والله

- (1) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8؛ الزبير بن بكار بن عبد الله بن بكار، الإخبار الموفيات، تحقيق، سامي مكي العاني (بغداد، مطبعة العاني، د.ت): 110؛ مسلم، صحيح مسلم 162/4؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک: 70/4؛ ابن الجوزي، كشف المشكل من حديث الصحاحين، تحقيق علي حسين البواب (الرياض، دار الوطن، د.ت): 47/1.
- (2) مالك بن أنس، الموطأ، صححه وترجمه واخرج احاديثه وعلق عليه عمر محمد فؤاد عبد الباقي (بيروت، دار احياء التراث العربي، 1985): 34/1؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8؛ البخاري، صحيح البخاري: 24/5؛ بكار، الإخبار الموفيات: 110.
- (3) ابن سعد، اخرجه ابن سعد عن طريق عبيد الله بن موسى بن فضل بن مرزوق ورجاله ثقاة ولكنه منقطع، الطبقات الكبرى: 179/8 أبو القاسم علي بن الحسين بن هبة الله بن عبدالله الشافعي بن عساكر، تاريخ دمشق الكبير، تحقيق وتعليق وتخريج العلامة ابي عبدالله علي عاشور الحبوبى (بيروت، دار احياء التراث العربي، 2001): 303/3؛ وينظر الذهبي، سير اعلام النبلاء اشرف على الكتاب وخرج احاديثه محمد نعيم الفرقوسي ومأمون الصاغرجي (ط 1، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 2001): 224/2.
- (4) أسامة بن زيد بن حارثة (رضي الله عنهما) بن شراحيل الكلبى، حب رسول الله (ﷺ) وابن حبه ويكنى أبا زيد، وأبا محمد، وامه ام أيمن حضنته النبي (ﷺ) للمزيد ينظر ابن سعد، الطبقات الكبرى: 48/4؛ ابن حنبل، المسند: 264/28.
- (5) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري: 57/12.
- (6) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 93/1.
- (7) ابن الأثير، اسد الغابة: 424/8؛ البيهقي، دلائل النبوة: 287/4؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 360/8؛ الاستانبولي وشليبي، نساء حول الرسول: 235.
- (8) أبو الفداء اسماعيل بن كثير، البداية والنهاية (ط2، بيروت، 1966): 247/5.
- (9) ابن الأثير، اسد الغابة: 424/8؛ البيهقي، دلائل النبوة: 287/4؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 360/8.
- (10) الطبراني، المعجم الكبير: 127/24.
- (11) الظنوب: هُوَ حَرْفُ الْعَظْمِ الْيَاسِ مِنْ السَّاقِ. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور، لسان العرب (القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر، د.ت): 572/1.
- (12) الخرجاء من الشاء التي ابيضت رجلاها مع الخاصرتين. المصدر نفسه: 253/2.

خير منك قال يقول معاوية اللهم غفرا⁽¹⁾، وهي إحدى خادمت النبي (ﷺ)⁽²⁾، وخدمه أيضاً ابنها أيمن (رضي الله عنه) صاحب مطهرته⁽³⁾، وبتصالها بالرسول (ﷺ) بدأت تدون لنفسها تاريخها بإعمالها بعد ان أصبحت من ميراث الرسول (ﷺ)، وكانت نعم الحاضنة الخادمة فقد عاصرت النبي (ﷺ) طفلاً وصبياً ثم زوجاً لام المؤمنين خديجة بنت خويلد (رضي الله عنها)، ومما يدل على حضائنته له منذ طفولته قول ابن عباس (رضي الله عنهما): "كَانَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) مَعَ أُمِّهِ أَمْنَةً بِنْتِ وَهْبٍ. فَلَمَّا بَلَغَ سِتَّ سِنِينَ حَرَجَتْ بِهِ إِلَى أَوْالِهِ بَنِي عَدِيِّ بْنِ النَّجَّارِ بِالْمَدِينَةِ تَرُورُهُمْ بِهِ. وَمَعَهُ أُمُّ أَيْمَنَ تَحْضُنُهُ وَهُمْ عَلَى بَعِيرَيْنِ. فَتَزَلَّتْ بِهِ فِي دَارِ النَّابِغَةِ. فَأَقَامَتْ بِهِ عِنْدَهُمْ شَهْرًا، ثُمَّ رَجَعَتْ بِهِ أُمُّهُ إِلَى مَكَّةَ. فَلَمَّا كَانُوا بِالْأَبْوَاءِ تُوقِيَتْ أَمْنَةً بِنْتِ وَهْبٍ. فَقَبَّرَهَا هُنَاكَ. فَرَجَعَتْ بِهِ أُمُّ أَيْمَنَ عَلَى الْبُعَيْرَيْنِ اللَّذَيْنِ قَدِمُوا عَلَيْهِمَا مَكَّةَ"⁽⁴⁾. وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) تحضن رسول الله (ﷺ) فغفلت عنه يوماً، فجاء إليها جده عبد المطلب، وقال لها وجدته مع غلمان قريباً من السدرة لا تغفلي عن ابني فإن أهل الكتاب يزعمون أن ابني نبي هذه الأمة وأنا لا آمن عليه منهم، وكان لا يأكل طعاماً حتى يوتى به⁽⁵⁾.

وقالت أم أيمن (رضي الله عنها): أتاني رجلان من اليهود يوماً في النهار بالمدينة وقالوا لي أخرجي لنا أحمداً فأخرجته ونظراً إليه وقبأه ملياً حتى إنهما لينظران إلى سواته ثم قال أحدهما لصاحبه: هذا نبي هذه الأمة وهذه دار هجرته وسيكون بهذه البلدة من القتل والسبي أمر عظيم⁽⁶⁾، ويبدو أن هذه الحادثة حصلت قبل وفاة والدة النبي (ﷺ) عندما أخذته معها هو وأم أيمن (رضي الله عنها) إلى المدينة لزيارة أهله. وقالت أم أيمن (رضي الله عنها) شهدت رسول الله (ﷺ) يومئذ يبكي خلف سرير جده عبد المطلب عندما توفي⁽⁷⁾، وعندما كان عند عمه أبو طالب قالت أم أيمن (رضي الله عنها) إن عمه وعماته غضبن عليه لأنه لم يحضر بيوانه⁽⁸⁾ صنم تحضره قريش تعظمه⁽⁹⁾.

ونذكر أن النبي (ﷺ) قرأ سورة النجم، والليل إذا يغشى، أعلنهما بمكة، فلما بلغ أفرأيتم اللات والعزى ومنامة نعس فألقى الشيطان على لسانه تلك الثالثة الأخرى تلك الغرانيق العلاء ' عندها الشفاعة ترتجي، يعني الملائكة ففرح كفار مكة ورجوا أن يكون للملائكة شفاعة، فلما بلغ آخرها سجد، وسجد المؤمنون تصديقاً لله تعالى وسجد كفار مكة عند ذكر الآلهة غير أن الوليد بن المغيرة، وكان شيخاً كبيراً، فرفع التراب إلى جبهته فسجد عليه، فقال: يحيا كما تحيي أم أيمن وصاحبته..."⁽¹⁰⁾. وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) قد غسلت خديجة وأم الفضل زوجة العباس (رضي الله عنهما)، وذلك قبل أن تفرض الصلاة، ولم تكن يومئذ سنة الجنابة والصلاة عليها، ودفنت بالحجون بمكة، ونزل رسول الله (ﷺ) حفرتها⁽¹¹⁾.

- (1) ابن عساکر، تاریخ دمشق الكبير: 82/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 507/2.
- (2) ابو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الازدي البلخي الشهير بمقاتل، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق عبد الله محمود شحاته (ط1)، بيروت، دار احياء التراث، 1423هـ: 164/4؛ ابراهيم بن اسماعيل اليبيري، الموسوعة القرآنية (د.م، مؤسسة سجل العرب، 1405): 25.
- (3) اليبيري، الموسوعة القرآنية: 25.
- (4) ابو محمد عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية قدم لها وعلق عليها وضبطها طه عبد الرؤوف سعد (بيروت، دار الجيل، 1975): 168/1؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى: 93/1؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 164/1.
- (5) ابو يوسف يعقوب بن سفيان القسوي، المعرفة والتاريخ، وضع حواشيه خليل المنصور (ط1)، بيروت، دار الكتب العلمية، 1999): 147/1 عبد الملك بن محمد بن ابراهيم النيسابوري الخركوشي، شرف المصطفى (ط1)، مكة، دار البشائر الإسلامية 1424): 287/1؛ ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الامم والملوك، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا (ط1)، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992): 274/2؛ ابن سيد الناس، عيون الاثر: 284/1.
- (6) أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 163/1.
- (7) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119/1؛ ابن الجوزي، المنتظم: 282/2؛ هاشم يحيى الملاح، الوسيط في السيرة النبوية والخلافة الراشدة (ط5)، الموصل، دار ابن الأثير، 2005): 86.
- (8) بوانه: بالضم وتخفيف الواو هضبة وراء ينبع قريبة من ساحل البحر، قريب منها ماء تسمى القصبية وماء يقال له المجاز. شهاب الدين أبو عبد الله شهاب الدين بن عبد الله ياقوت الحموي، معجم البلدان (ط1)، بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت): 505/1.
- (9) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119/1؛ ابو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 186/1.
- (10) مقاتل، تفسير مقاتل: 291/3.
- (11) ابو القاسم تقي الدين أحمد بن علي عبد المقرزي، إمتاع الإسماع بما للرسول من الإنباء والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق محمود محمد شاكر (ط5)، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1941): 30/6.

وأكرم رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) عند قدومها إلى مَكَّةَ ويؤكد ذلك قول انس بن مالك (ﷺ): لَمَّا قَدِمَ الْمُهَاجِرُونَ الْمَدِينَةَ مِنْ مَكَّةَ، وَلَيْسَ بِأَيْدِيهِمْ - يَعْنِي شَيْئًا - وَكَانَتِ الْأَنْصَارُ أَهْلَ الْأَرْضِ وَالْعَقَارِ، فَقَاسَمَهُمُ الْأَنْصَارُ عَلَى أَنْ يُعْطَوْهُمْ نِيزَارَ أَمْوَالِهِمْ كُلَّ عَامٍ، وَيَكْفُوهُمْ الْعَمَلَ وَالْمُنُونَةَ، وَكَانَتْ أُمُّهُ أُمَّ أَنَسٍ أُمَّ سُلَيْمٍ كَانَتْ أُمَّ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي طَلْحَةَ، «فَكَانَتْ أَعْطَتْ أُمَّ أَنَسٍ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) عِدَاقًا فَأَعْطَاهُنَّ النَّبِيُّ (ﷺ) أُمَّ أَيْمَنَ مَوْلَاتَهُ أُمَّ أَسَامَةَ بْنَ زَيْدٍ» (1).

وقالت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها): مَا رَأَيْتُ النَّبِيَّ (ﷺ) شَكَا مِنْذُ صَغُرِهِ حَتَّى كَبُرَ جُوعًا وَلَا عَطْشًا. فلما كنت أسأله عن ذلك يقول أَنَا شَبَعَانُ (2).

وكانت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) قد غَزَلَتْ يوماً دَقِيقًا، فَصَنَعَتْ لِلنَّبِيِّ (ﷺ) رَغِيفًا، فَقَالَ لَهَا: مَا هَذَا؟ قَالَتْ: طَعَامٌ نَصْنَعُهُ بِأَرْضِنَا، فَأَحْبَبْتُ أَنْ أَصْنَعَ مِنْهُ لَكَ رَغِيفًا، فَقَالَ لَهَا: رُدِّيهِ فِيهِ، ثُمَّ اغْنِيهِ (3).

وكانت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) تلطف النبي (ﷺ) وتقوم عليه، ويؤكد ذلك انس بن مالك (ﷺ) عندما قال: "انطَلَقَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ)، إِلَى أُمَّ أَيْمَنَ، فَأَنْطَلَقْتُ مَعَهُ، فَأَوْلَيْتُهُ إِثَاءً فِيهِ شَرَابٌ قَالَ: فَلَا أَذْرِي أَصَادَفْتُهُ صَائِمًا أَوْ لَمْ يُرِدْهُ، فَجَعَلْتُ تَصْنَعُ عَلَيْهِ وَتَدْمُرُ عَلَيْهِ" (4).

وقامت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) في الليل إلى فخاره في جانب البيت فشربت ما فيها لأنها كانت عطشانة، فلما أصبح النبي (ﷺ) قال: يَا أُمَّ أَيْمَنَ قَوْمِي فَأَهْرَيْقِي مَا فِي تِلْكَ أَلْفَخَارِهِ لِأَنَّهُ بَالُ بَهَا فِي اللَّيْلِ فَقَالَتْ لَهُ وَاللَّهِ شَرِبْتُ مَا فِيهَا فَضَحَكَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) حَتَّى بَدَتْ نَوَاجِذُهُ وَقَالَ لَهَا: أَمَا إِنَّكَ لَا تَتَجَمِّعِينَ بَطْنَكَ أَبَدًا (5).

وحضرت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) زَفَافِ فَاطِمَةَ بِنْتِ رَسُولِ اللَّهِ (ﷺ)، ويؤكد ذلك قول أم المؤمنين أَسْمَاءُ بِنْتِ عُمَيْسٍ (رضي الله عنها): "كُنْتُ فِي زَفَافِ فَاطِمَةَ بِنْتِ رَسُولِ اللَّهِ (ﷺ)، فَلَمَّا أَصْبَحْنَا جَاءَ النَّبِيُّ (ﷺ) فَضَرَبَ الْبَابَ، فَتَنَحَّتُ لَهُ أُمَّ أَيْمَنَ الْبَابَ فَقَالَ: يَا أُمَّ أَيْمَنَ ادْعِي لِي أَخِي. قَالَتْ: هُوَ أَخُوكَ وَتَنَكُّحُهُ؟ قَالَ: نَعَمْ، يَا أُمَّ أَيْمَنَ، وَسَمِعْنَا النَّسَاءَ صَوْتَ النَّبِيِّ (ﷺ)، فَتَنَحَّيْتُ قَالَتْ: وَاخْتَبَأْتُ أَنَا فِي نَاحِيَةِ قَالَتْ: فَجَاءَ عَلِيٌّ، فَدَعَا لَهُ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ)، وَنَضَحَ عَلَيْهِ مِنَ الْمَاءِ، ثُمَّ قَالَ: ادْعُوا لِي فَاطِمَةَ فَجَاءَتْ حَرَقَةً مِنَ الْحَيَاءِ فَقَالَ لَهَا: قَدْ يَعْنِي أَنْكَحْتُكَ أَحَبَّ أَهْلِ بَيْتِي إِلَيَّ، وَدَعَا لَهَا، وَنَضَحَ عَلَيْهَا مِنَ الْمَاءِ، فَخَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) فَرَأَى سَوَادًا فَقَالَ: مَنْ هَذَا؟ قُلْتُ: أَسْمَاءُ قَالَ: ابْنَةُ عُمَيْسٍ " قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: كُنْتُ فِي زَفَافِ فَاطِمَةَ بِنْتِ رَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) تُكْرِمِيهِ؟ قُلْتُ: نَعَمْ قَالَتْ: فَدَعَا لِي. خَالَفَهُ سَعِيدُ بْنُ أَبِي عَرُوبَةَ، فَرَوَاهُ عَنْ أَيُّوبَ، عَنْ عِكْرِمَةَ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ (6).

وقالت أُمَّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها)، أَنَّ النَّبِيَّ (ﷺ) لَمَّا زَوَّجَ ابْنَتَهُ فَاطِمَةَ عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ (رضي الله عنهما)، أَمَرَهُ أَنْ لَا يَدْخُلَ عَلَى أَهْلِهِ حَتَّى يَأْتِيَ (7).

(1) البخاري، صحيح البخاري: 24/5؛ وينظر مسلم، صحيح مسلم: 162/4؛ البيهقي، دلائل النبوة: 287/4؛ أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطلان، شرح صحيح البخاري، تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم (ط2، الرياض، مكتبة الرشد، 2003): 224/6؛ أبو عبد الله محمد بن أحمد الانصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، تحقيق سالم مصطفى البديوي (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1999): 26/8.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ وينظر الخركوشي، شرف المصطفى: 287/1؛ الملاح، الوسيط: 85.

(3) أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني بن ماجه، سنن ابن ماجه، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد (دم، دار الفكر، د.ت): 107/2.

(4) مسلم، صحيح مسلم: 409/4 (تصخب)، أي تصبغ وترفع صوتها إنكار لإمساكها عن شرب الشراب (وتذمر عليه) أي تتذمر وتتكلم بالغضب يقال دمر يذمر كقتل يقتل، المصدر نفسه: 409/4.

(5) الطبراني، المعجم الكبير: 89/25؛ وينظر الحاكم النيسابوري، المستدرک: 70/4؛ وقال ابن حجر العسقلاني أن بركة الحبشية كانت مع أمه أم حبيبة بنت أبي سفيان تخدمها هناك، ثم قدمت معها، وهي التي شربت بول النبي (ﷺ) فيما جاء في حديث اميمة بنت ربيعة وخطها أبو عمر بأم أيمن، الإصابة: 360/8.

(6) أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي النسائي، السنن الكبرى تحقيق عبد الغفار سليمان البندري وسيد كسروي حسن (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 1991): 452/2.

(7) الطبراني، المعجم الكبير: 9/25؛ وينظر الحاكم النيسابوري، المستدرک: 171/3.

وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) قد غسلت رقية (رضي الله عنها) بنت رسول الله (ﷺ) أيام بدر، وهي عند عثمان بت عفان (ﷺ). ودفنت بالبقيع. وصلى عليها عثمان بن عفان (ﷺ)، ولم يحضرها رسول الله (ﷺ) (1)، وغسلت أم أيمن (رضي الله عنها) زينب (رضي الله عنها) بنت رسول الله (ﷺ) وسوده بنت زمعة وأم سلمة (رضي الله عنهم) زوج النبي (ﷺ) (2).

قال النبي (ﷺ) لأم أيمن (رضي الله عنها) يوماً: " غطّي عَنَّا فِنَاعَكَ يَا أُمَّ أَيْمَنَ " (3).

وقينت أم أيمن (رضي الله عنها) عائشة لرسول الله -أي زينتها- يوم عرسها (4).

قال طارق بن شهاب، أن أم أيمن "أمرت بالنعش للنساء" (5).

قال خالد بن محمد، من آل الزبير عن أبيه: خرجنا نلتقى الوليد بن عبد الملك مع علي بن الحسين حتى إذا كنا ببعض الطريق عرض حبشي لركابنا فقال علي بن الحسين: حدتني أم أيمن (رضي الله عنها) أو قال: سمعت أم أيمن (رضي الله عنها) تقول: سمعت رسول الله (ﷺ) يقول: إنما الأسود لبطنه وفرجه (6).

علاقتها مع رسول الله (ﷺ):

كان رسول الله (ﷺ) يحترم أم أيمن (رضي الله عنها) ويؤدها ويخاف عليها فعندما رأت أم أيمن (رضي الله عنها) رسول الله (ﷺ) في رؤيا بكت حتى سمع الجيران بكاءها فجاؤا إلى رسول الله (ﷺ) وابلغوه ببكاءها، فجاؤ إليها وسأله عن السبب فقالت له يا رسول الله (ﷺ) رأيتك في رويه فحزنت كثيرا، فقال لها قصيها علي، فلما قصتها قال لها رسول الله (ﷺ): نامت عينك يا أم أيمن، تلد فاطمة الحسين فتربيته وتلين بعض أعضائي في بيتك، ويؤكد ذلك ما رواه محمد بن علي قائلا: "أقبل جيران أم أيمن إلى رسول الله (ﷺ) فقالوا: يا رسول الله، إن أم أيمن لم تتم البارحة من البكاء، لم تزل تبكي حتى أصبحت قال: فبعث رسول الله (ﷺ) إلى أم أيمن فجاءته فقال: يا أم أيمن لا أبكي الله عينيك، إن جيرانك أتوني فأخبروني أنك لم تنمي الليل أجمع، فلا أبكي الله عينيك، ما الذي أبكاك؟ قالت: يا رسول الله رأيت رؤيا عظيمة شديدة، فلم أزل أبكي الليل أجمع، فقال لها رسول الله (ﷺ): فقصيها علي، فإن الله ورسوله أعلم بذلك، فقالت: يعظم علي أن أتكلم بها، فقال لها: إن الرؤيا ليست على ما ترين، فقصيها على رسول الله، قالت: إنني رأيت في ليلتي هذه كأن بعض أعضائك ملقى في بيتي. فقال لها رسول الله (ﷺ): نامت عينك يا أم أيمن، تلد فاطمة الحسين فتربيته وتلين بعض أعضائي في بيتك. فلما ولدت فاطمة الحسين (عليه السلام) وكان اليوم السابع، أمر رسول الله (ﷺ) فحلق رأسه، وتصدق بوزن شعره فضة، وعق عنه، ثم هيأته أم أيمن، ولفته في برد رسول الله (ﷺ)، ثم أقبلت به إلى رسول الله (ﷺ)، فقال (ﷺ): مرحبا بالحامل والمحمول، هذا تأويل رؤياك (7).

وجاءت أم أيمن (رضي الله عنها) إلى رسول الله (ﷺ) وأبلغته بضياع أحفاده الحسن والحسين، فأرسل رسول الله (ﷺ) من يبحث عنهم ويؤكد ذلك قول سلمان: "كنا حول النبي (ﷺ) فجاءت أم أيمن (رضي الله عنهما) فقالت: يا رسول الله لقد ضل الحسن والحسين قال: وذلك راد النهار يقول ارتفاع النهار فقال رسول الله (ﷺ) قوموا فاطلبوا ابني قال: وأخذ كل رجل تجاه

(1) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 28/8؛ البلاذري، أنساب الأشراف: 406/1.

(2) المصدر نفسه: 406/1.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8؛ أبو يعقوب إسحاق بن إبراهيم بن مخلد الحنظلي المعروف بابن إسحاق بن راهوية، مسند إسحاق بن راهوية، تحقيق عبد الغفور بن عبد الحق البلوش (ط1، المدينة المنورة، مكتبة الإيمان، 1991): 175/5؛ ابن حجر العسقلاني، لسان الميزان (ط2)، الهند، دائرة المعارف النظامية (1971): 386/2.

(4) ابن بطال، شرح صحيح البخاري 224/1، القين يدل على إصلاح وتزيين من ذلك القين الحداد لانه يصلح الاشياء ويلمها وجمعة قيون وقينت الشيء أقينه قيونا لمتمته، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبدالسلام محمد هارون (دم، دار الفكر، 1979): 45/5، والقين الحداد، وقيل كل صانع قيون والجمع أقيان وقيون، ابن منظور، لسان العرب 350/13.

(5) ابو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة، المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق كمال يوسف الحوت (ط1، الرياض، مكتبة الرشد، 1049): 407/2.

(6) أبو بكر بن أبي عاصم وهو أحمد بن عمرو بن الضحاك بن مخلد الشيبان بن أبي عاصم، الأحاد والمثاني، تحقيق باسم فيصل أحمد الجوابره (ط1، الرياض، دار الراجية، 1991): 36/6؛ محمد بن حبان بن أحمد الشهير بابن حبان البستي، الثقات، (ط1، الهند، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، 1972): 460/3؛ المطبراني، المعجم الكبير: 89/25.

(7) الخرکوشي، شرف المصطفى: 55/4.

وجهه وأخذت نحو النبي (ﷺ) فلم يزل حتى أتى سفح جبل وإذا الحسن و الحسين (رضي الله عنهما) ملتزق كل واحد منهما صاحبه وإذا شجاع قائم على ذنبه يخرج من فيه شه النار فأسرع إليه رسول الله (ﷺ) فالتفت مخاطبا لرسول الله (ﷺ) ثم انساب فدخل بعض الأحجرة ثم أتاهما فأفرق بينهما ومسح وجههما وقال: بأبي وأمي أنتما ما أكرمكما على الله ثم حمل أحدهما على عاتقه الأيمن والآخر على عاتقه الأيسر فقلت: طوبيا كما نعم المطية مطيتكم فقال رسول الله (ﷺ): ونعم الراكبان هما وأبوهما خير منهما⁽¹⁾.

وبكت أم أيمن (رضي الله عنها) مع رسول الله (ﷺ) على احد بناته، ويؤكد ذلك قول ابن عباس (رضي الله عنهما) "جاء النبي (ﷺ)، إلى بعض بناته وهي في السوق، فأخذها ووضعها في حجره حتى فبضت، فدمعت عيناه، فبكت أم أيمن، فقيل لها: أتبكين عند رسول الله (ﷺ)؟ فقالت: ألا أبكي ورسول الله (ﷺ) يبكي؟ قال: "إني لم أبك، وهذه رحمة، إن المؤمن تخرج نفسه من بين جنبيه وهو يحمد الله عز وجل"⁽²⁾.

قال أنس بن مالك (رضي الله عنه): "أهدت أم أيمن (رضي الله عنها) إلى النبي (ﷺ) طائرا بين رغيقتين. فجاء النبي (ﷺ)، فقال: هل عندكم شيء؟ فجاءته بالطائر، فرفع يديه، فقال: اللهم انتي بأحب خلقك إلي، يأكل معي من هذا الطائر، فجاء علي، فقلت: إن رسول الله (ﷺ) مشغول، وإنما دخل النبي (ﷺ) أنفا، فتبقت النبي (ﷺ) من الطائر شيئا، ثم رفع يده، فقال: اللهم انتي بأحب خلقك إلي، يأكل معي من هذا الطائر، فجاء علي، فارتفع الصوت ببني وبينه، فقال النبي (ﷺ) أدخله من كان، فدخل. فقال النبي (ﷺ): والي يا رب ثلاث مرات، فأكل مع رسول الله (ﷺ) حتى فرغا"⁽³⁾.

قال علي بن أبي طالب (رضي الله عنه): "زارنا رسول الله (ﷺ)، فعملنا له خزيرة، وأهدت لنا أم أيمن قعبا من لبن وصحفه من تمر، فأكل رسول الله (ﷺ) وأكلنا معه، ثم وضأت رسول الله (ﷺ)، فمسح رأسه وجبهته بيده، ثم استقبل القبلة فدعا بما شاء، ثم أكب إلى الأرض بدموع غزيرة، يفعل ذلك ثلاث مرات، فتهيينا رسول الله أن نسأله، فوثب الحسين على ظهر رسول الله (ﷺ) وبكى، فقال له: بأبي وأمي ما يبكيك؟ قال: يا أبت رأيتك تصنع شيئا ما رأيتك تصنع مثله، فقال رسول الله (ﷺ): يا بني سررت بكم اليوم سرورا لم أسر بكم مثله قط، وإن حبيبي جبريل (عليه السلام) أتاني وأخبرني أنكم قتلي، وأن مصارعكم شتى، فأحزنتي ذلك، ودعوت الله تعالى لكم بالخبرة"⁽⁴⁾.

وقال سويد بن غفلة: "أصابت عليا (رضي الله عنه) فاقه، فقال لفاطمة (رضي الله عنها): لو أتيت رسول الله (ﷺ) فسألته وكان عند أم أيمن (رضي الله عنها)، فدقت الباب فقال النبي (ﷺ) لأم أيمن: إن هذا لدوق فاطمة، ولقد أتتنا في ساعة ما عودتنا أن تأتينا في مثلها، ففومي فافتحي لها الباب قالت: ففتحت لها الباب، فقال: يا فاطمة، لقد أتيتنا في ساعة ما عودتنا أن تأتينا في مثلها فقالت: يا رسول الله هذه الملائكة طعامها التسيب والتحميد والتمجيد، فما طعامنا؟ قال: والذي بعثني بالحق ما اقتبس في آل محمد ناز منذ ثلاثين يوما وقد أتانا أعز فإن شئت أمرت لك بخمسة أعز، وإن شئت علمتكم خمس كلمات علمنيهن جبريل (عليه السلام) أنفا قالت: بل علمني الخمس كلمات التي علمكهن جبريل (عليه السلام)، قال: "فولي: يا أول الأولين، يا آخر الآخرين، ذا القوة المتين، وبيا راحم المساكين، وبيا أرحم الراحمين قال: فأنصرفت حتى دخلت على علي (رضي الله عنهما) فقالت: ذهب من عندك إلى الدنيا وأنتيك بالآخرة، قال: خيرا يأتيك، خيرا يأتيك"⁽⁵⁾.

(1) الطبراني، المعجم الكبير: 65/2.

(2) ابن حنبل، حديث حسن، عطاء بن السائب روى له أصحاب السنن، وهو صدوق لكنه اختلط، وباقي رجاله ثقات رجال الشيخين غير عكرمة، فمن رجال البخاري، وسياق الحديث من طريق سفيان الثوري عن عطاء بن السائب، به، وسفيان الثوري سمع من عطاء قبل الاختلاط. معاوية بن عمرو: هو ابن المهلب بن عمرو الأزدي، وأبو إسحاق: هو إبراهيم بن محمد بن الحارث الفزاري، المسند: 235/4، النسائي، سنن النسائي: 12/4.

(3) الطبراني، لم يرو هذا الحديث عن الأوزاعي إلا عبد الرزاق، فقد به: سلمه، المعجم الأوسط، تحقيق طارق عوض الله بن محمد وعبد المحسن بن إبراهيم الحسين (القاهرة، دار الحرمين، د.ت): 206/2، وينظر الحاكم النيسابوري، المستدرک: 143/3.

(4) علي بن عبد الله بن أحمد الحسيني الشافعي نور الدين أبو الحسن السموهدي، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى (ط، بيروت، دار الكتب العلمية، 1419): 59؛ الخركوشي، شرف المصطفى: 260/5.

(5) الطبراني، الدعاء للطبراني، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، دار الكتب العلمية): 319.

وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) في بيت رسول الله (ﷺ) عندما جلب رسول الله (ﷺ) معه جهجاه الغفاري (ﷺ)، وهو احد نفر اللذين جاءوا لإعلان إسلامهم، وقد اخذ كل مسلم معه رجل إلى بيته لضيافته، ويؤكد ذلك قول جهجاه الغفاري (ﷺ) "أنه قدم في نفر من قومه يريدون الإسلام، فحضرُوا مع رسول الله (ﷺ)، فلما سلم قال: يأخذ كل رجل منكم بيد جليسه فلم يبق في المسجد غير رسول الله وغيري وكنت عظيمًا طويلًا لا يقدم علي أحد، فذهب بي رسول الله (ﷺ) إلى منزله، فحلب لي عذرا فأثيت عليه حتى حلب لي سبعة أعز، فأثيت عليها، ثم أثيت بصنيع برمة فأثيت عليها، فقالت أم أيمن: أجاج الله من أجاج رسول الله هذه الليلة، فقال: مه يا أم أيمن أكل رزقه، ورزقنا على الله فأصبخوا فعودًا فاجتمع هو وأصحابه فجعل الرجل يخبر بما أتى إليه، فقال جهجاه: حلبت لي سبعة أعز فأثيت عليها وصنعت برمة فأثيت عليها، فصلوا مع رسول الله (ﷺ) المغرب فقال: ليأخذ كل رجل منكم جليسه، فلم يبق في المسجد غير رسول الله وغيري، وكنت عظيمًا طويلًا لا يقدم علي أحد، فذهب بي رسول الله إلى منزله، فحلبت لي عذرا فربيت وشبع، فقالت أم أيمن: يا رسول الله، أليس هذا ضيفنا؟ فقال: بلى، فقال رسول الله: إنه أكل في معي مؤمن الليلة، وأكل قبل ذلك في معي كافر، والكافر يأكل في سبعة أمعاء والمؤمن يأكل في معي واحد⁽¹⁾.

جهادها:

شهدت أم أيمن (رضي الله عنها) معركة احد سنة (3هـ/625م) مع رسول الله (ﷺ)، وكانت تسقي الماء وتداوي الجرحى⁽²⁾، و لما نزل الرماة وفر المسلمين من المعركة، "جعل رسول (ﷺ) يومئذ يذم الناس ويحضنهم على القتال، وكان رجال من المشركين قد أدلّفوا المسلمين بالرمي، من هجبان بن العرقبة، وأبو أسامة الجشمي، فجعل النبي (ﷺ) يقول لسعد بن أبي وقاص: ازم، فذاك أبي وأمي! ورمت هجبان بن العرقبة بسهم فأصاب ذيل أم أيمن - وجاعت يومئذ تسقي الجرحى - فحلقها وانكشفت عنها، فاستغرب في الضحك، فشق ذلك على رسول الله (ﷺ)، فدفع إلى سعد بن أبي وقاص سهمًا لا تصل له فقال: ازم! فوقع السهم في ثغرة نحر هجبان فوقع مستلقيًا وبدت عورته قال سعد: فرأيت رسول الله (ﷺ) ضحك يومئذ حتى بدت نواجذه. ثم قال: استفاد لها سعد، أجاب الله دعوتك وسدد رميتك!⁽³⁾، ومن مواقعها في معركة احد لما صاح إبليس «إن محمدا قد قتل» ففرق الناس، فممنهم من ورد المدينة، فكان أول من دخل المدينة يخبر أن رسول الله (ﷺ) قد قتل سعد بن عثمان أبو عبادة. ثم ورد بعده رجال حتى دخلوا على نسائهم، حتى جعل النساء يقلن: أعن رسول الله تفرون؟ قال: يقول ابن أم مكتوم: أعن رسول الله تفرون؟ ثم جعل يوقف بهم، وكان رسول الله (ﷺ) خلفه بالمدينة، يصلي بالناس، ثم قال: اعدلوني على الطريق - يعني طريق أحد - فعدلوه على الطريق، فجعل يستخبر كل من لقي عن طريق أحد حتى لحق القوم، فعلم بسلامة النبي (ﷺ)، ثم رجع. وكان ممن ولي فلان، والحارث بن حاطب، وثعلبة بن حاطب، وسواد بن غزيرة، وسعد بن عثمان، وعقبة ابن عثمان، وخارجة بن عامر، بلع ملل، وأوس بن قيطي في نفر من بني حارثة، بلعوا الشفرة ولقيتهم أم أيمن تحني في وجوههم التراب، وتقول لبعضهم: هاك المغزل فأغرل به، وهلم سيفك! فوجهت إلى أحد مع نسيات معها⁽⁴⁾، وفي رواية أخرى كان ممن ولي يوم أحد: الحارث بن حاطب، وثعلبة بن حاطب، وسواد بن غزيرة، وسعد بن عثمان، وعقبة بن عثمان، وخارجة ابن عامر، وأوس بن قيطي في نفر من بني حارثة (رضي الله عنهم) فلقيتهم أم أيمن (رضي الله عنها)، فجعلت تحنو التراب

(1) أبن أبي شيبة، مسند ابن أبي شيبة، تحقق عادل بن يوسف العزازي و أحمد بن فريد المزيدي (ط1، الرياض، دار الوطن، 1997): 2/108؛ أبن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 224/3؛ الطبراني، المعجم الكبير: 247/2-252.

(2) محمد بن عمر الواقدي المغازي، تحقيق مارسدن جونسن، (بيروت، عالم الكتب، 1965): 1/124؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى: 8/180؛ أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة بن الضحاك الترمذي، الشمائل المحمدية ببيروت، دار احياء التراث العربي، دت): 168؛ ابن الجوزي، كشف المشكل: 47/1؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 360/8؛ حسين بن محمد بن حسين الديار بكري، تاريخ الخميس في أحوال انفس نفيس (ط1، بيروت، دار صادر، دت): 2/180.

(3) الواقدي، المغازي: 124/1، صفى الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم (ط1، بيروت، دار الهلال، دت): 214.

(4) الواقدي، المغازي: 277/1_278؛ وينظر البيهقي، دلائل النبوه: 310/3.

في وجوههم وتقول لبعضهم: هالك المغزل فاغزل به. وكان عثمان ابن عفان (رضي الله عنه) ممن ولى يوم أحد، فعفا الله في عدة من الناس⁽¹⁾.

وشهدت أم أيمن (رضي الله عنها) خبير سنة (7هـ/629م) مع رسول الله (صلى الله عليه وسلم)⁽²⁾، وقالت يوم حنين في 10 شوال (8هـ/630م) "سببت الله أقدامكم، فقال لها النبي (صلى الله عليه وسلم): اسكُتي يا أم أيمن، فإنك عسراء اللسان"⁽³⁾.

وبقيت أم أيمن (رضي الله عنها) بعد معركة حنين في المدينة لم يذكرها المؤرخين بعد ذلك وذلك لكبر سنها فقد أضعفها الكبر، ولم يبق لها إلا أسامة بعد استشهاد زوجها زيد بن حارثة (رضي الله عنه) في مؤتة، واستشهاد ابنها أيمن (رضي الله عنه) في حنين. قال انس بن مالك (رضي الله عنه): "كان الرجل يجعل للنبي (صلى الله عليه وسلم) النخلات، حتى افتتح فريضة والنضير، وإن أهلي أمروني أن آتي النبي (صلى الله عليه وسلم)، فأسأله الذي كانوا أعطوه أو بعضه، وكان النبي (صلى الله عليه وسلم) قد أعطاه أم أيمن، فجاءت أم أيمن فجعلت الثوب في عنقي، تقول: كلاً والذي لا إله إلا هو لا يعطيكم وقد أعطانيها، أو كما قالت: والنبي (صلى الله عليه وسلم) يقول: «لك كذا» وتقول: كلاً والله، حتى أعطاهما - حسب أنه قال - عشرة أمثاله، أو كما قال"⁽⁴⁾.

وفي رواية أخرى قال انس بن مالك (رضي الله عنه) "أن النبي (صلى الله عليه وسلم) لما فرغ من قتل أهل خيبر، فأنصرف إلى المدينة رد المهاجرين إلى الأنصار متائحهم التي كانوا منحوهم من ثمارهم، فرد النبي (صلى الله عليه وسلم) إلى أمه عداقتها، وأعطى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أم أيمن مكانهن من حائطه"⁽⁵⁾.

سأل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) زينب بنت جحش (رضي الله عنها) ولم تكن امرأة تُصاهي عائشة عند رسول الله (صلى الله عليه وسلم) غيرها. قالت عائشة (رضي الله عنها): "ولقد كنت أخاف عليها أن تهلك للغيرة علي، فقال لها النبي (صلى الله عليه وسلم): يا زينب، ماذا علمت على عائشة؟ قالت: يا رسول الله، حاشى سمعي وبصري، ما علمت عليها إلا خيراً. والله، ما أكلمها واني لمهاجرتها، وما كنت أقول إلا الحق. قالت عائشة (رضي الله عنها): أما زينب، فعصمها الله، وأما غيرها فهلك مع من هلك. ثم سألت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أم أيمن (رضي الله عنها) فقالت: حاشى سمعي وبصري أن أكون علمت أو ظننت بها قط إلا خيراً. ثم صعد رسول الله (صلى الله عليه وسلم) المنبر، فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال: من يعذرني ممن يؤذيني في أهلي؟ ويقولون لرجل، والله ما علمت على ذلك الرجل إلا خيراً، وما كان يدخل بيتاً من بيوتى إلا معي، ويقولون عليه غير الحق"⁽⁶⁾.

ممازحة الرسول (صلى الله عليه وسلم) لأم أيمن:

كان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يمازحها ويؤكد ذلك قول محمد بن قيس: "جاءت أم أيمن إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) فقالت: احملني. قال: أحملك على ولد الناقة. فقالت: يا رسول الله إنه لا يطيقني ولا أريده. فقال: لا أحملك إلا على ولد الناقة. يعني أنه كان يمازحها. وكان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يمزح ولا يقول إلا حقاً. والإبل كلها ولد النوق"⁽⁷⁾.

وكان لها مكانة عند رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فقد كان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يقول لأم أيمن (رضي الله عنها): "يا أمه". وكان إذا نظر إليها قال: "هذه بنية أهل بيتي"⁽⁸⁾ وكان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يقول أيضاً: "أم أيمن أمي بعد أمي"⁽¹⁾.

(1) البلاذري، أنساب الأشراف: 321/1.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 180/8؛ الترمذي، الشمائل المحمدية: 168؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 360/8؛ ابن الجوزي، كشف المشكل: 47/1.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 180/8؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء: 481/3.

(4) البخاري، صحيح البخاري: 112/4؛ وينظر مسلم، صحيح مسلم: 392/3؛ ابن سعد، الطبقات الكبرى: 180/8؛ أحمد بن علي بن المثنى بن يحيى بن عيسى بن هلال التميمي الموصلي الشهير بي أبو يعلى، مسند أبي يعلى، تحقيق حسين سليم أسيد (ط1)، دمشق، دار المأمون للتراث، (1984): 122/7؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (بيروت، دار المفيد، 1987): 445/13.

(5) البخاري، صحيح البخاري: 24/5؛ وينظر مسلم، صحيح مسلم: 162/4.

(6) الواقي، المغازي: 430/3.

(7) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 179/8.

(8) المصدر نفسه: 179/8؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک: 63/4؛ المقرئ، امتاع الاسماع: 360/6.

وقد رخص النبي (ﷺ) لام أيمن (رضي الله عنها) رخصة نبوية، ويؤكد ذلك قول جعفر عن أبيه: "كأنت أم أيمن تجيء فنقول: لا سلام. فأحل لها رسول الله أن تقول سلاماً"⁽²⁾.

قال عبد الله بن الحارث بن جزء الزبيدي "أنه مر وصاحب له بأمر أيمن، وفيتية من فريسي قد حلوا أزرهم، فجعلوها مخا ريق يتجلدون بها وهم عراة، قال عبد الله: فلما مرزنا بهم، قالوا: إن هؤلاء قسيسون فدعوهم، ثم إن رسول الله (ﷺ) خرج عليهم فلما أبصروه تبددوا فرجع رسول الله (ﷺ) مغضباً حتى دخل، وكنت وراء الحجرة فسمعتهم يقول: سبحان الله، لا من الله استحيوا، ولا من رسوله استترروا وأم أيمن، عنده تقول: استغفر لهم يا رسول الله، قال عبد الله: فبأي ما استغفر لهم"⁽³⁾.

وقد ذكرت أم أيمن (رضي الله عنها) أن رسول الله (ﷺ) أوصى بعض أهل بيته بعدم الاشراف بالله، وطاعة الوالدين، وعدم ترك الصلاة، وعدم شرب الخمر فأبها مفتاح كل شر، والابتعاد عن المعصية وقوله له إن أصاب الناس موتان وأنت فيهم فانتب، وألا نفاق على أهل البيت، ولا ترغ عصاك -الاجتماع والانتلاف- عنهم وأخفهم في الله عز وجل"⁽⁴⁾.

وكانت ترعي اعتر رسول الله (ﷺ) ويؤكد ذلك قول ابن عباس (رضي الله عنهما): "كأنت لرسول الله (ﷺ) سبغ أعز متايح ترعاهن أم أيمن"⁽⁵⁾.

وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) لها مكانة عند رسول الله (ﷺ) فعندما أمر رسول الله (ﷺ) أسامة بن زيد (رضي الله عنهما)، تكلم الناس على إمارته عليهم فرد رسول الله (ﷺ) على ما تكلم به، وجاء إلى رسول الله (ﷺ) فأخبره بقول من قال، فغضب رسول الله (ﷺ) غضباً شديداً، فخرج وقد عصب على رأسه عصابة وعليه قطيفة، ثم صعد المنبر فحمد الله وأثنى عليه وخطب الناس فبين محاسنه ومحاسن والده ثم أنفذوا بعث أسامة ! فتحدث الناس في ذلك فقال رسول الله (ﷺ) لأسامة: امض على اسم الله ! فخرج بلوانه معقوداً فدفعه إلى بريده بن الخصيب الأسلمي، فخرج به إلى بيت أسامة، وأمر رسول الله (ﷺ) أسامة فعسكر بالجرف، وضرب عسكره في سقاية سليمان اليوم. وجعل الناس يجدون بالخروج إلى العسكر، فيخرج من فرغ من حاجته إلى معسكره، ومن لم يقض حاجته فهو على فراغ، ولم يبق أحد من المهاجرين الأولين إلا انتدب في تلك الغزوة فلما كثر الكلام دخلت أم أيمن (رضي الله عنها)، فقالت: أي رسول الله، لو تركت أسامة يقيم في معسكره حتى تتمائل، فإن أسامة إن خرج على حالته هذه لم ينتفع بنفسه. فقال رسول الله (ﷺ): أنفذوا بعث أسامة! فمضى الناس إلى المعسكر فباتوا ليلة الأحد، ونزل أسامة يوم الأحد ورسول الله (ﷺ) يقيل مغمور، وهو اليوم الذي لدوه فيه، فدخل على رسول الله (ﷺ) وعيناه تهملان، وعنده العباس والنساء حوله، فطأطأ عليه أسامة فقبله، ورسول الله (ﷺ) لا يتكلم، فجعل يرفع يده إلى السماء ثم يصبها على أسامة. قال: فأعرف أنه كان يدعو لي. قال أسامة: فرجعت إلى معسكري. فلما أصبح يوم الاثنين غدا من معسكره وأصبح رسول الله (ﷺ) مفيقاً، فجاءه أسامة فقال: اغد على بركة الله! فودعه أسامة، ورسول الله (ﷺ) مفيق مريح، وجعل نساء يمنا شطن سروراً براحته. فدخل أبو بكر (رضي الله عنه)، فقال: يا رسول الله، أصبحت مفيقاً بحمد الله، واليوم يوم ابنة خارجة فاذن لي! فأذن له فذهب إلى السنج، وركب أسامة إلى معسكره، وصاح في الناس أصحابه باللحوق بالعسكر، فأنتهى إلى معسكره ونزل، وأمر الناس بالرحيل وقد متع النهار. فبينما أسامة يريد أن يركب من الجرف أتاه رسول أم أيمن وهي أمه

(1) أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة، التاريخ الكبير، تحقيق صلاح بن فتحى هلال(ط1)، القاهرة، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، (2006): 790/3؛ ابن عبد البر، الاستيعاب: 1794/4؛ السهيلي، الروض الانف: 557/6؛ ابن الاثير، اسد الغابة: 290/7؛ محيي الدين ابو زكريا يحيى بن شرف النووي، تهذيب الاسماء واللغات (القاهرة، المطبعة المنيرية، د.ت): 98/1؛ المقرئ، إمتاع الاسماع: 360/6؛ علي أبو الحسن بن عبد الحي بن فخر الدين الندوي، السيرة النبوية (ط12)، دمشق، دار ابن كثير، 1425 هـ): 671.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 180/8.

(3) أبو يعلى، مسند أبي يعلى: 109/3؛ وينظر البيهقي، شعب الايمان: 197/1؛ ابن حجر العسقلاني، الاصابة: 216/1_217.

(4) البيهقي، السنن الكبرى، تحقيق محمد عبد القادر عطا(مكة، دار الباز، 1994): 497/7؛ وينظر، شعب الايمان، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول (ط1)، بيروت، دار الكتب العلمية، (1910): 270/1.

(5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 384/1؛ أبو إسماعيل حماد بن اسحاق بن اسماعيل بن حماد بن زيد بن درهم الازدي، تركة النبي (ﷺ) التي وجهها فيها، تحقيق ضياء العمري (ط1، دم، 1404هـ): 1105؛ وينظر ابن عساكر، تاريخ دمشق الكبير 250/4.

تخبره أن رسول الله (ﷺ) يموت، فأقبل أسامة إلى المدينة معه عمر وأبو عبيدة بن الجراح، فانتهوا إلى رسول الله (ﷺ) يموت، فتوفي رسول الله حين زاغت الشمس يوم الاثنين لاثنتي عشرة خلت من ربيع الأول. ودخل المسلمون الذين عسكروا بالجرف المدينة...⁽¹⁾.

قال جابر بن سمرة: قال رسول الله (ﷺ): "من دفن ثلاثة من الولد فصبر عليهم واحتسبهم وجبت له الجنة" فقالت أم أيمن: أو اثنين؟ قال ومن دفن اثنين فصبر عليهما واحتسبهما وجبت له الجنة فقالت أم أيمن: أو واحدة؟ قال: فسكت أو أمسك فقال: سمعت أم أيمن من دفن واحدا فصبر واحتسب كانت له الجنة"⁽²⁾.

رثت أم أيمن (رضي الله عنها) رسول الله (ﷺ) بعد وفاته بقولها:

عين جودي! فإن بذلك للدمع...	شِفَاءً. فَأَكْثَرِي مِنَ الْبُكَاءِ
حين قالوا: الرسولُ أمسى فقيداً...	مَيِّتًا. كَانَ ذَلِكَ كُلَّ الْبُلَاءِ!
وابكيا خير من رزئناه في الدنيا...	وَمَنْ خَصَّهُ بِوَحْيِ السَّمَاءِ
بِدُمُوعِ غَزِيرَةٍ مِنْكَ حَتَّى...	يَبْغِي اللَّهُ فِيكَ خَيْرَ الْقَصَاءِ
فَلَقَدْ كَانَ مَا عَلِمْتَ وَصُولًا...	وَلَقَدْ جَاءَ رَحْمَةً بِالضِّيَاءِ!
وَلَقَدْ كَانَ بَعْدَ ذَلِكَ نُورًا...	وَسِرَاجًا يَضِيءُ فِي الظُّلْمَاءِ
طيب العود والضريرة والمعدن...	وَالْخَيْمِ خَاتَمَ الْأَنْبِيَاءِ ⁽³⁾ .

وكانت أم أيمن (رضي الله عنها) لها مكانة عند الخليفة أبو بكر الصديق وعمر بن الخطاب (رضي الله عنهما)، ويؤكد ذلك قول أبو بكر (رضي الله عنه)، بعد وفاة رسول الله (ﷺ) لعمر بن الخطاب (رضي الله عنه): "انطلق بنا إلى أم أيمن نرورها، كما كان رسول الله (ﷺ) يرورها، فلما انتهينا إليها بكت، فقالا لها: ما يبكيك؟ ما عند الله خير لرسوله (ﷺ)؟ فقالت: ما يبكي أن لا أكون أعلم أن ما عند الله خير لرسوله (ﷺ)، ولكن ابكي أن الوحي قد انقطع من السماء، فهيجنهما على البكاء. فجعلتا يبكيان معها"⁽⁴⁾.

وتمتعت أم أيمن (رضي الله عنها) بمكانة متميزة في بيت النبوة، بدلالة إن الروايات نسبت اختيار فاطمة الزهراء (رضي الله عنها) لها لتشهد بان النبي (ﷺ) قد وهبها فدك⁽⁵⁾، وفي ذلك دلالة إضافية تتمثل بأمانتها وصدقها وتقدير المسلمين لها، وفي مقدمتهم أهل بيت النبي (ﷺ)، وإن الشهادة دليل على مكانتها وصدقها وثقة فاطمة الزهراء (رضي الله عنها).

وكانت علاقته حسنة بينت نبي الله (ﷺ) فاطمة الزهراء (رضي الله عنها) فقد كانت تراعيه وتعرف مكانتها، ويؤكد ذلك قول أبو جعفر: "أعطى أبو بكر علياً جارية، فدخلت أم أيمن على فاطمة، فرأت فيها شيئاً كرهته، فقالت: ما لك؟ فلم تخبرها. فقالت: ما لك، فوالله ما كان أبوك يكتُمُني شيئاً. فقالت: جارية أعطوها أبا حسن، فخرجت أم أيمن، فنادت على باب البيت الذي فيه عليٌّ بأعلى صوتها: أما رسول الله (ﷺ) يحفظ في أهله. فقال: ما هذا الصوت؟ فقالوا: أم أيمن تقول: أما رسول الله (ﷺ)، يحفظ في أهله. فقال عليٌّ: وما ذلك؟ قالت: جارية بعث بها إليك. فقال عليٌّ: الجارية لفاطمة"⁽⁶⁾.

(1) الواقدي، المغازي: 1119؛ المقرئ، إمتاع الاسماع 125/2.

(2) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 2/253؛ ينظر المقرئ، إمتاع الاسماع 602/14؛ محمد بن يوسف الصالحي، سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض (ط1)، دار الكتب العلمية بيروت، 1993: 22/12.

(4) مسلم، صحيح مسلم: 245/4، وينظر؛ البيهقي، السنن الكبرى: 151/7؛ أبو نعيم الاصبهاني، حلية الاولياء: 68/2؛ ابن أبي شيبة، المصنف: 234/7؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 361/8.

(5) البلاذري، فتوح البلدان (بيروت، دار ومكتبة الهلال، 1988): 40؛ أبو الفرج قدامة بن جعفر بن قدامة، الخراج وصناعة الكتابة (ط1)، بغداد، دار الرشيد للنشر، 1981: 359؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان: 239/4، فذكر: بالتحريك، وأخره كاف، قال ابن دريد: فذكت القطن تفديكا إذا نقشته، وفذك: قرية بالحجاز بينها وبين المدينة يومان، وقيل ثلاثة أفاءها الله على رسوله، (ﷺ). ياقوت الحموي، معجم البلدان: 238/8.

(6) الصنعاني، مصنف عبد الرزاق: 202/7.

وكانت علاقته حسنة بأب المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) ويؤكد ذلك قول عبد الواحد بن أيمن: حَدَّثَنِي أَبِي قَالَ: "دَخَلْتُ عَلَى عَائِشَةَ (رضي الله عنها)، فَسَأَلْتُهَا، عَنْ رُكْعَتَيْنِ بَعْدَ الْعَصْرِ، فَقَالَتْ: وَالَّذِي ذَهَبَ بِنَفْسِهِ (ﷺ) مَا تَرَكَهَا حَتَّى لَقِيَ اللَّهَ، وَمَا لَقِيَ اللَّهَ حَتَّى تَقَلَ عَنِ الصَّلَاةِ وَكَانَ يُصَلِّي كَثِيرًا مِنْ صَلَاتِهِ وَهُوَ قَاعِدٌ، فَقَالَتْ لَهَا أُمُّ أَيْمَنَ: إِنَّ عُثْمَانَ كَانَ يَنْهَى عَنْهُمَا؟ قَالَتْ: صَدَقْتَ، وَلَكِنَّ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) كَانَ يُصَلِّيهِمَا، وَلَا يُصَلِّيهِمَا فِي الْمَسْجِدِ مَخَافَةَ أَنْ يُنْقَلَ عَلَى أُمَّتِهِ، وَكَانَ يُحِبُّ مَا حَقَّقَ عَلَيْهِمْ"⁽¹⁾.

وقالت أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) لما استشهد الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ): "...الْيَوْمَ وَهِيَ الْإِسْلَامُ"⁽²⁾. وكان لام أيمن (رضي الله عنها) مكانه عند الصحابة كعبد الله بن عمر (رضي الله عنهما) ويؤكد ذلك قول حرمله، مَوْلَى أُسَامَةَ بْنِ زَيْدٍ: أَنَّهُ بَيْنَمَا هُوَ مَعَ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ، إِذْ دَخَلَ الْحَجَّاجُ بْنُ أَيْمَنَ فَلَمَّ يَتِمُّ رُكُوعَهُ وَلَا سُجُودَهُ، فَقَالَ: أَعِدْ، فَلَمَّا وُلِّي، قَالَ لِي ابْنُ عُمَرَ: مَنْ هَذَا؟ قُلْتُ: الْحَجَّاجُ بْنُ أَيْمَنَ بْنِ أُمِّ أَيْمَنَ، فَقَالَ ابْنُ عُمَرَ: لَوْ رَأَى هَذَا رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) لَأَحْبَبَهُ فَذَكَرَ حُبَّهُ وَمَا وَلَدْتُهُ أُمُّ أَيْمَنَ"⁽³⁾.

وكانت لها مكانة عند المجتمع حتى بعد وفاتها فعندما: " خَاصَمَ ابْنُ أَبِي الْفُرَاتِ مَوْلَى أُسَامَةَ بْنِ زَيْدٍ (رضي الله عنهما) الْحَسَنَ بْنَ أُمِّيَّةَ وَنَارَعَهُ فَقَالَ لَهُ ابْنُ أَبِي الْفُرَاتِ فِي كَلَامِهِ: يَا ابْنَ بَرَكَةَ تُرِيدُ أُمُّ أَيْمَنَ فَقَالَ الْحَسَنُ: اشْهَدُوا وَرَفَعَهُ إِلَى أَبِي بَكْرٍ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ عَمْرٍو بْنِ حَزْمٍ وَهُوَ يَوْمَئِذٍ قَاضِي الْمَدِينَةِ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقِصَّةَ، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ، لِابْنِ أَبِي الْفُرَاتِ: مَا أَرَدْتَ بِقَوْلِكَ لَهُ يَا ابْنَ بَرَكَةَ فَقَالَ: سَمَّيْتُهَا بِاسْمِهَا. قَالَ أَبُو بَكْرٍ: إِيمًا أَرَدْتَ بِهِذَا التَّصْغِيرِ بِهَا وَحَالَهَا مِنَ الْإِسْلَامِ حَالَهَا وَرَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) يَقُولُ لَهَا: يَا أُمَّهَ وَيَا أُمَّ أَيْمَنَ لَا أَقَالَنِي اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ إِنَّ أَقْلَنَكَ فَضْرَبَهُ سَبْعِينَ سَوْطًا"⁽⁴⁾.

وفاتها:

اختلفت الروايات التاريخية في سنة وفاة أُمِّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) فذكر بعض المؤرخين أنها توفيت بعدما توفي رسول الله بخمسة أشهر⁽⁵⁾، وأخرج ابن السكينة بسند صحيح عن الزهري أنها توفيت بعد رسول الله (ﷺ) بخمسة أشهر، وهذا مرسل⁽⁶⁾، ويعارض حديث الزهري حديث طارق بن شهاب أنها توفيت بعد استشهاد الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ) وهو موصول، فهو اقوي واعتمده ابن منده وغيره، وزاد ابن منده بأنها ماتت بعد عمر (ﷺ) بعشرين يوماً، وجمع ابن السكن بين القولين بان التي ذكرها الزهري هو مولاة النبي (ﷺ)، وان التي ذكرها طارق بن شهاب هي مولاة أم حبيبة بركة، وان كلاهما كان اسمها بركة وتكنى أُمُّ أَيْمَنَ، وهو محتمل عن بعد⁽⁷⁾، وقيل أنها توفيت بعد وفاة رسول (ﷺ) بستة أشهر⁽⁸⁾، وذكر مؤرخين آخرين أنها توفيت في أول خلافة عثمان بن عفان (ﷺ)⁽⁹⁾.

(1) الطبراني، المعجم الاوسط: 119/4.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 126/8؛ ابن ابي شيبة، المصنف: 354/6؛ الطبراني، المعجم الكبير: 86/25؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 361/8.

(3) البخاري، صحيح البخاري: 24/5؛ وينظر ابن ابي عاصم، الأحاد والمثاني: 242/2.

(4) الطبراني، المعجم الكبير: 90/25؛ البيهقي، السنن الكبرى: 540/2.

(5) الحاكم النيسابوري، المستدرک: 71/4.

(6) مسلم، صحيح مسلم: 291/3؛ ابو عوانة يعقوب بن اسحاق الاسفرائيني الشهير بابن عوانة، مسند ابي عوانة، تحقيق ايمن بن عارف الدمشقي(ط1)، بيروت، دار المعرفة، (1998): 265/4؛ الطبراني، المعجم الكبير: 86/25؛ ابن الاثير، اسد الغابة: 424/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية: 247/5؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 361/8؛ محمد بن قنوح الحميدي، الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم، تحقيق علي حسين البواب(ط2)، بيروت، دار ابن حزم، (2002): 370/2.

(7) البيهقي، دلائل النبوة: 287/4؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 362/8.

(8) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 362/8.

(9) ابن عبد البر، الاستيعاب: 1925/4؛ ابن الاثير، اسد الغابة: 424/5؛ ابن كثير، البداية والنهاية: 247/5.

(10) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 181/8؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک: 71/4؛ ابن الجوزي، كشف المشكل: 47/1؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 471/1.

المبحث الثاني

مرويات أيمن (رضي الله عنها) التاريخية

1- خوف عبد المطلب على حفيده محمد (ﷺ):

قالت أم أيمن (رضي الله عنها): "كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوماً فلم أدر إلا بعبد المطلب قائماً على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدريين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريباً من السدرة. لا تغفلي عن ابني، فإن أهل الكتاب يزعمون أن ابني نبي هذه الأمة. وأنا لا آمن عليه منهم، وكان لا يأكل طعاماً إلا قال: عليّ بابني فيؤتى به إليه"⁽¹⁾.

2- قال رجلاًن من يهود المدينة عن الرسول (ﷺ): هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ:

قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: "جَاءَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنَ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَا لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَنَنْظُرَ إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هَجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ"⁽²⁾.

3- بكاء رسول الله (ﷺ) على جده حين توفي:

قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها): "رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ بَيَّكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ"⁽³⁾. وهو ابن ثمانين سنين⁽⁴⁾.

4- وصف أم أيمن (رضي الله عنها) صفة من صفات رسول الله (ﷺ):

قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: مَا رَأَيْتُ النَّبِيَّ (ﷺ) شَكَأَ صَغِيرًا وَلَا كَبِيرًا. جُوعًا وَلَا عَطْشًا. كَانَ يُغْدُو فَيَشْرَبُ مِنْ زَمْزَمَ فَأَعْرِضُ عَلَيْهِ الْغَدَاءَ فَيَقُولُ: لَا أُرِيدُهُ. أَنَا شَبْعَانُ"⁽⁵⁾.

5- لم يحظر رسول الله (ﷺ) ببؤانة صنم تحضره فريش تحظمه:

أَخْبَرَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عُمَرَ قَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو بَكْرِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي سَبْرَةَ، عَنْ حُسَيْنِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْعَبَّاسِ، عَنْ عَدْرَمَةَ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: حَدَّثَنِي أُمُّ أَيْمَنَ قَالَتْ: "كَانَ بَبُؤَانَةَ صَنَمٌ تَحْضُرُهُ فَرِيشٌ تُعْظَمُهُ تَسْئَلُ لَهُ الْبَنَاتُ وَيَحْلِقُونَ رُؤُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ، وَذَلِكَ يَوْمًا فِي السَّنَةِ، وَكَانَ أَبُو طَالِبٍ يَحْضُرُهُ مَعَ قَوْمِهِ، وَكَانَ يُكَلِّمُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) أَنْ يَحْضُرَ ذَلِكَ الْعَبْدَ مَعَ قَوْمِهِ فَيَأْتِي رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَلِكَ حَتَّى رَأَيْتُ أَبَا طَالِبٍ غَضِبَ عَلَيْهِ، وَرَأَيْتُ عَمَاتِهِ غَضِبَ عَلَيْهِ يَوْمَئِذٍ أَشَدَّ الْغَضَبِ، وَجَعَلَنَ يَقُولُ: إِنَّا لَنَخَافُ عَلَيْكَ مِمَّا تَصْنَعُ مِنَ اجْتِنَابِ آلِهَتِنَا، وَجَعَلَنَ يَقُولُ: مَا تُرِيدُ يَا مُحَمَّدُ أَنْ تَحْضُرَ لِقَوْمِكَ عِيدًا وَلَا تُكْتَرَّ لَهُمْ جَمْعًا، قَالَتْ: فَلَمْ يَزَالُوا بِهِ حَتَّى دَهَبَ فَعَابَ عَنْهُمْ مَا شَاءَ اللَّهُ، ثُمَّ رَجَعَ إِلَيْنَا مَرْغُوبًا فَرَعَا، فَقَالَتْ لَهُ عَمَاتُهُ: مَا دَهَاكَ؟ قَالَ: «إِنِّي أَخْشَى أَنْ يَكُونَ بِي لَمَمٌ» فَقُلْنَ: مَا كَانَ اللَّهُ لِيُنْتَلِيكَ بِالشَّيْطَانِ، وَفِيكَ مِنْ خِصَالِ الْخَيْرِ مَا فِيكَ، فَمَا الَّذِي رَأَيْتَ قَالَ: «إِنِّي كُلَّمَا دَنَوْتُ مِنْ صَنَمٍ مِنْهَا تَمَثَّلَ لِي رَجُلٌ أَبْيَضُ طَوِيلٌ يَصِيحُ بِي وَرَاعَكَ يَا مُحَمَّدُ لَا تَمْسَهُ» قَالَتْ: فَمَا عَادَ إِلَيَّ عِيدٌ لَهُمْ حَتَّى تَنَبَّأَ"⁽⁶⁾.

(1) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخرکوشي، شرف المصطفى: 288/1؛ سليمان بن موسى بن سالم بن حسان أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله (ﷺ) والثلاثة الخلفاء (ط، بيروت، دار الكتب العلمية، 1420): 115/1؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر: 48/1؛ الصالحي، سبل الهدى والرشاد: 130/2؛ علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي، أبو الفرج بن برهان الدين الحلبي، السيرة الحلبية إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون (ط، 2 بيروت، دار الكتب العلمية، 1427هـ): 161/1.

(2) الخرکوشي، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة، 63/1.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و 97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1؛ يحيى بن أبي بكر بن محمد بن يحيى العامري، بهجة المحافل وبغية الأمثال في تلخيص المعجزات والسير والشمال (بيروت، دار صادر، د.ت): 45/1. الصالحي، سبل الهدى والرشاد: 135/2، ابن برهان الحلبي، السيرة الحلبية: 165/1؛ أحمد أحمد غلوش، السيرة النبوية والدعوة في العهد المكي (ط، د.م، مؤسسة الرسالة، 2003): 206.

(4) البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.

(5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة 167؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 277/9؛ المقرئ، إمتاع الأسماع 14/1؛ أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري (بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.م): 277/9.

(6) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 158/1-159؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1؛ ابن الجوزي، المنتظم: 284/2؛ ابن سيد الناس عيون الأثر: 57/1.

6- مَبَايَعَةُ أُمِّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللهُ عَنْهَا) لِلنَّبِيِّ (ﷺ):

حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الْحَضْرَمِيُّ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ حُسَيْنِ بْنِ إِشْكَابَ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ بِشْرِ، ثنا سُفْيَانُ، عَنْ قَيْسِ بْنِ مُسْلِمٍ، عَنْ طَارِقِ بْنِ شِهَابٍ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ: " وَكَانَتْ مِمَّنْ بَايَعَ النَّبِيَّ (ﷺ) " (1).

7- غَزَبْتُ أُمَّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللهُ عَنْهَا) دَقِيقًا، فَصَنَعْتُهُ لِلنَّبِيِّ (ﷺ) رَغِيفًا:

حَدَّثَنَا يَعْقُوبُ بْنُ حُمَيْدٍ بْنِ كَاسِبٍ قَالَ: حَدَّثَنَا ابْنُ وَهْبٍ قَالَ: أَخْبَرَنِي عَمْرُو بْنُ الْحَارِثِ قَالَ: أَخْبَرَنِي بَكْرُ بْنُ سَوَادَةَ، أَنَّ حَنْشَ بْنَ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَهُ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ، " أَنَّهَا غَزَبْتُ دَقِيقًا، فَصَنَعْتُهُ لِلنَّبِيِّ (ﷺ) رَغِيفًا، فَقَالَ: مَا هَذَا؟ قَالَتْ: طَعَامٌ نَصْنَعُهُ بِأَرْضِنَا، فَأَحْبَبْتُ أَنْ أَصْنَعَ مِنْهُ لَكَ رَغِيفًا، فَقَالَ: رُدِّيهِ فِيهِ، ثُمَّ اعْجَبِيهِ " (2).

8- قَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) لَأُمِّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللهُ عَنْهَا) إِنَّ حَيْضَتَكَ لَيْسَتْ بِبَيْدِكَ:

حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ، ثنا أَبُو نُعَيْمٍ، ثنا صَالِحُ بْنُ رُسْتَمٍ أَبُو عَامِرٍ الْخَزَّارُ، عَنْ أَبِي يَزِيدَ الْمَدَنِيِّ، قَالَ: قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: " قَالَ النَّبِيُّ (ﷺ): " نَاوَلِينِي الْخُمْرَةَ مِنَ الْمَسْجِدِ، قَالَتْ: إِنِّي حَائِضٌ، قَالَ: " إِنَّ حَيْضَتَكَ لَيْسَتْ بِبَيْدِكَ " (3).

9- قَالَتْ فُرَيْعَةُ بِنْتُ مَالِكٍ لِرَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) أَتَانِي نَعْيُ زَوْجِي:

حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ، حَدَّثَنِي أَبِي، حَدَّثَنَا بِشْرُ بْنُ الْمُفَضَّلِ، قَالَ: حَدَّثَنَا سَعْدُ بْنُ إِسْحَاقَ بْنِ كَعْبِ بْنِ عَجْرَةَ الْأَنْصَارِيِّ عَنْ عَمَّتِهِ زَيْنَبِ بِنْتِ كَعْبِ أَنْ فُرَيْعَةَ بِنْتُ مَالِكِ بْنِ سِنَانِ أَخْتِ أَبِي سَعِيدِ الْخُدْرِيِّ حَدَّثَتْهَا " أَنَّ زَوْجَهَا خَرَجَ فِي طَلَبِ أَعْلَاجٍ لَهُ فَأَدْرَكَهُمْ بِطَرَفِ الْقُدُومِ فَقَتَلُوهُ فَأَتَاهَا نَعْيُهُ وَهِيَ فِي دَارٍ مِنْ دُورِ الْأَنْصَارِ شَاسِعَةٍ عَنْ دَارِ أَهْلِهَا فَكَرِهَتْ الْعِدَّةَ فِيهَا فَأَتَتْ النَّبِيَّ (ﷺ) فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَتَانِي نَعْيُ زَوْجِي وَأَنَا فِي دَارٍ مِنْ دُورِ الْأَنْصَارِ شَاسِعَةٍ عَنْ دُورِ أَهْلِي إِنَّمَا تَرَكَنِي فِي مَسْكَنِ لَا يَمْلِكُهُ وَلَمْ يَبْرُكَنِي فِي نَفَقَةٍ يَفْقُ عَلَيَّ وَلَمْ أَرُثْ مِنْهُ مَالًا فَإِن رَأَيْتِ أَنْ أَحَقَّ بِأَخَوْتِي وَأَهْلِي فَيَكُونُ أَمْرُنَا جَمِيعًا فَإِنَّهُ أَحَبُّ إِلَيَّ فَأَذِنَ لِي أَنْ أَحَقَّ بِأَهْلِي فَخَرَجْتُ مَسْرُورَةً بِذَلِكَ حَتَّى إِذَا كُنْتُ فِي الْحُجْرَةِ أَوْ الْمَسْجِدِ دَعَانِي، أَوْ أَمَرَ بِي فَدُعَيْتُ فَقَالَ لِي كَيْفَ رَعِمْتَ فَأَعَدْتُ عَلَيْهِ فَقَالَ امْكُثِي فِي مَسْكَنِ زَوْجِكَ الَّذِي جَاءَكَ فِيهِ نَعْيُهُ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابَ أَجَلَهُ قَالَتْ فَأَعْتَدْتُ فِيهِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا. حَدِيثٌ أُمِّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللهُ عَنْهَا) " (4).

10- قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ): لَا يُقَطِّعُ السَّارِقُ إِلَّا فِي حَجْفَةٍ:

حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي دَاوُدَ قَالَ: ثنا يَحْيَى بْنُ عَبْدِ الْحَمِيدِ الْحِمَّانِيُّ قَالَ: ثنا شَرِيكٌ، عَنْ مَنْصُورٍ، عَنْ عَطَاءٍ، عَنْ أَيْمَنَ ابْنِ أُمِّ أَيْمَنَ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ، قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ): " لَا يُقَطِّعُ يَدَ السَّارِقِ إِلَّا فِي حَجْفَةٍ " وَفُؤِمَتْ يَوْمَئِذٍ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) دِينَارًا، أَوْ عَشْرَةَ دَرَاهِمَ. فَلَمَّا اخْتَلَفَ فِي قِيمَةِ الْمَجَنِّ الَّذِي قَطَعَ فِيهِ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ)، اُخْتِطَ فِي ذَلِكَ، فَلَمْ يُقَطِّعْ إِلَّا فِيمَا قَدْ أُجْمِعَ أَنَّ فِيهِ وَقَاءً بِقِيمَةِ الْمَجَنِّ الَّتِي جَعَلَهَا رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) مَقْدَارًا لَا يُقَطِّعُ فِيمَا هُوَ أَقْلُ مِنْهَا، وَهِيَ عَشْرَةُ دَرَاهِمَ. وَقَدْ ذَهَبَ آخَرُونَ إِلَى أَنَّهُ لَا يُقَطِّعُ إِلَّا فِي رُبْعِ دِينَارٍ فَصَاعِدًا. وَاحْتَجُّوا فِي ذَلِكَ بِمَا (5).

11- قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللهُ عَنْهَا) مَنْ دَفَنَ وَاحِدًا فَصَبَرَ وَاحْتَسَبَ كَانَتْ لَهُ الْجَنَّةُ:

حَدَّثَنَا أَبُو مُسْلِمٍ الْكُتَيْبِيُّ، ثنا عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ الْخَطَّابِ، حَدَّثَنَا نَاصِحٌ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ، عَنْ سِمَاكِ بْنِ حَرْبٍ، عَنْ جَابِرِ بْنِ سَمُرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ): " مَنْ دَفَنَ ثَلَاثَةً مِنَ الْوَالِدِ فَصَبَرَ عَلَيْهِمْ وَاحْتَسَبَهُمْ وَجَبَتْ لَهُ الْجَنَّةُ، فَقَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: أَوْ اثْنَيْنِ،

(1) الطبراني، المعجم الكبير: 85/25.

(2) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/107؛ الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(3) الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(4) ابن حنبل، المسند: 269/45.

(5) أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة الأزدي الحجري المصري المعروف بالطحاوي، شرح معاني الآثار، حققه وقدم له محمد زهري النجار ومحمد سيد جاد الحق، راجعه ورقم كتيبه وأبوابه وأحاديثه يوسف عبد الرحمن المرعشلي(ط1، د.م، عالم الكتب، 1994): 316/3؛ وينظر الطبراني، المعجم الكبير 88/25؛ أبو نعيم الأصفهاني: معرفة الصحابة: 43646/6.

قَالَ: "وَمَنْ دَفَنَ اثْنَيْنِ فَصَبَرَ عَلَيْهِمَا وَاحْتَسَبَهُمَا وَجَبَتْ لَهُ الْجَنَّةُ"، فَقَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: "أَوْ وَاحِدَةً؟" قَالَ: فَسَكَتَ أَوْ أَمْسَكَ، فَقَالَ: سَمِعْتُ أُمَّ أَيْمَنَ: "مَنْ دَفَنَ وَاحِدًا فَصَبَرَ وَاحْتَسَبَ كَانَتْ لَهُ الْجَنَّةُ"⁽¹⁾.

12- قَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) لَأُمِّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا) لِأَنَّكَ عَسْرَاءُ اللِّسَانِ:

قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا) يَوْمَ حُنَيْنٍ: "سَبَّتَ اللَّهُ أَفْدَامَكُمْ. فَقَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) اسْكُتِي فَإِنَّكَ عَسْرَاءُ اللِّسَانِ"⁽²⁾.

13- قَالَ اللَّهُ (ﷻ) يَقُولُ: إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِبَطْنِهِ وَفَرْجِهِ:

حَدَّثَنَا عَمْرُو بْنُ عُمَانَ، نَا مُحَمَّدُ بْنُ خَالِدِ الْوُهَيْبِيُّ، ثنا خَالِدُ بْنُ مُحَمَّدٍ، مِنْ آلِ الزُّبَيْرِ عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: خَرَجْنَا نَتَلَقَى الْوَلِيدَ بْنَ عَبْدِ الْمَلِكِ مَعَ عَلِيِّ بْنِ الْحُسَيْنِ حَتَّى إِذَا كُنَّا بِنَعْصِ الطَّرِيقِ عَرَضَ حَبَشِيٌّ لِرِكَابِنَا فَقَالَ عَلِيُّ بْنُ الْحُسَيْنِ: حَدَّثْتَنِي أُمُّ أَيْمَنَ أَوْ قَالَ: سَمِعْتُ أُمَّ أَيْمَنَ تَقُولُ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَقُولُ: "إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِبَطْنِهِ وَفَرْجِهِ"⁽³⁾.

14- قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) أَمَا إِنَّكَ لَا تَتَّجِعِينَ بَطْنَكَ أَبَدًا:

حَدَّثَنَا الْحُسَيْنُ بْنُ إِسْحَاقَ التُّسْتَرِيُّ، ثنا عُمَانُ بْنُ أَبِي شَيْبَةَ، ثنا شَبَابَةُ بْنُ سَوَّارٍ، حَدَّثَنِي أَبُو مَالِكٍ النَّخَعِيُّ، عَنِ الْأَسْوَدِ بْنِ قَيْسٍ، عَنْ نُبَيْحِ الْعَنْزِيِّ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ، قَالَتْ: "قَامَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) مِنَ اللَّيْلِ إِلَى فَخَّازَةٍ فِي جَانِبِ الْبَيْتِ فَبَالَ فِيهَا فَقُمْتُ مِنَ اللَّيْلِ، وَأَنَا عَطْشَانَةٌ فَشَرِبْتُ مَا فِيهَا، وَأَنَا لَا أَشْعُرُ فَلَمَّا أَصْبَحَ النَّبِيُّ (ﷺ) قَالَ: يَا أُمَّ أَيْمَنَ، قَوْمِي فَأَهْرِيْقِي مَا فِي تِلْكَ الْفَخَّازَةِ" قُلْتُ: قَدْ وَاللَّهِ شَرِبْتُ مَا فِيهَا، قَالَتْ: فَضَحِكَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) حَتَّى بَدَتْ نَوَاجِدُهُ، ثُمَّ قَالَ: أَمَا إِنَّكَ لَا تَتَّجِعِينَ بَطْنَكَ أَبَدًا"⁽⁴⁾.

15- رَوَّجَ النَّبِيُّ (ﷺ) ابْنَتَهُ فَاطِمَةَ لِعَلِيِّ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا):

حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ عَزِقِ الْحَمَصِيِّ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ مُصَفَّى، ثنا عَمْرُو بْنُ صَالِحٍ، عَنْ سَعِيدِ بْنِ أَبِي عَرُوبَةَ، عَنْ قَتَادَةَ، عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ، أَنَّ النَّبِيَّ (ﷺ): "رَوَّجَ ابْنَتَهُ فَاطِمَةَ عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ، وَأَمَرَهُ أَنْ لَا يَدْخُلَ عَلَى أَهْلِهِ حَتَّى يَجِيبَهُ فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ)"⁽⁵⁾.

16- وصية رسول الله (ﷺ) لبعض أهل بيته:

أَخْبَرَنَا أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْحَافِظُ، وَأَبُو بَكْرِ أَحْمَدُ بْنُ الْحَسَنِ الْقَاضِي قَالَا: نَا أَبُو الْعَبَّاسِ مُحَمَّدُ بْنُ يَعْقُوبَ نَا بَحْرُ بْنُ نَصْرِ، نَا بَشْرُ بْنُ بَكْرِ، نَا سَعِيدُ يَعْنِي ابْنَ عَبْدِ الْعَزِيزِ، عَنْ مَكْحُولٍ، عَنْ أُمِّ أَيْمَنَ "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) أَوْصَى بَعْضَ أَهْلِ بَيْتِهِ " لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ وَإِنْ عُدْبَتْ وَإِنْ حُرِقَتْ، وَأَطِعِ وَالِدَيْكَ وَإِنْ أَمَرَكَ أَنْ تَخْرُجَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرُجْ وَلَا تُتْرِكِ الصَّلَاةَ مُتَعَمِّدًا فَإِنَّهُ مَنْ تَرَكَ الصَّلَاةَ مُتَعَمِّدًا فَقَدْ بَرِئَتْ مِنْهُ نِمْةُ اللَّهِ إِلَيْكَ، وَالْخَمْرَ فَإِنَّهَا مِفْتَاحُ كُلِّ شَرٍّ، وَإِيَّاكَ وَالْمَعْصِيَةَ فَإِنَّهَا لَسُخْطُ اللَّهِ لَا تُتَارَعَنَّ الْأَمْرَ أَهْلُهُ وَإِنْ رَأَيْتَ أَنْ لَكَ، وَلَا تَقْرَ مِنَ الرَّحْفِ وَإِنْ أَصَابَ النَّاسَ مَوْتَانِ وَأَنْتَ فِيهِمَا فَانْتَبِثْ، أَنْفِقْ عَلَى أَهْلِ بَيْتِكَ مِنْ طَوْلِكَ وَلَا تَرْفَعْ عَصَاكَ عَنْهُمْ وَأَحْفَهُمْ فِي اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ ". قَالَ الشَّيْخُ: فِي هَذَا إِرسَالٌ بَيْنَ مَكْحُولٍ وَأُمِّ أَيْمَنَ قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ فِي هَذَا الْحَدِيثِ قَالَ الْكِسَائِيُّ وَغَيْرُهُ: يُقَالُ إِنَّهُ لَمْ يَبْرِدِ الْعَصَا الَّتِي يُضْرَبُ بِهَا وَلَا أَمْرٌ أَحَدًا قَطُّ بِذَلِكَ وَلَكِنَّهُ أَرَادَ الْأَدَبَ، قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ: وَأَصْلُ الْعَصَا الْاجْتِمَاعُ وَالْإِتِّلَافُ"⁽⁶⁾.

(1) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(2) الذهبي، سير اعلام النبلاء: 431/3.

(3) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 89/ 25؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3؛ أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد (أو مدينة السلام)، تحقيق وطبع، فنسنت كوندار و جرافيه، (بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت): 163 /16؛ ابن حجر العسقلاني، لسان الميزان: 263/2.

(4) الطبراني، المعجم الكبير 89/25؛ أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة: 444/ 1.

(5) الطبراني، المعجم الكبير 91/25؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک علی الصحیحین: 171/3.

(6) البيهقي، السنن الكبرى: 497/7؛ شعب الإيمان: 2709/10؛ ابن حميد، المنتخب من مسند عبد بن حميد تحقيق: صبحي البدر السامرائي، محمود محمد خليل الصعيدي (ط1، القاهرة، مكتبة السنة، 1988): 462.

17- ما من مُسَلِّمٍ يُصَابُ بِمُصِيبَةٍ فَيَقُولُ اللَّهُمَّ عِنْدَكَ أَلْحَسِبُ مُصِيبَتِي إِلَّا أَعَقَبَهُ اللَّهُ تَعَالَى خَيْرًا مِنْهَا:

أَخْبَرَنَا أَبُو مَنْصُورٍ مَحْمُودُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ الصَّيْرَفِيُّ، رَحِمَهُ اللَّهُ، أَنَا أَبُو الْحُسَيْنِ أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ قَادُشَاهُ، أَنَا أَبُو الْقَاسِمِ سُلَيْمَانَ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ أَيُّوبَ الطَّبْرَانِيِّ، رَحِمَهُ اللَّهُ، ثنا عُبَيْدُ بْنُ غَنَامٍ، نا أَبُو بَكْرٍ بْنُ أَبِي شَيْبَةَ، نا يَزِيدُ بْنُ هَارُونَ، عَنِ عَبْدِ الْمَلِكِ بْنِ قُدَامَةَ الْجُمَحِيِّ، عَنِ أَبِيهِ، عَنِ عُمَرَ بْنِ أَبِي سَلْمَةَ، عَنِ أُمِّ سَلْمَةَ، أَنَّ أَبَا سَلْمَةَ أَخْبَرَهَا، (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ)، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ)، يَقُولُ: " مَا مِنْ مُسَلِّمٍ يُصَابُ بِمُصِيبَةٍ فَيَقْرَعُ إِلَى مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ مِنْ قَوْلٍ: إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاغِبُونَ، اللَّهُمَّ عِنْدَكَ أَلْحَسِبُ مُصِيبَتِي فَأَجْرَنِي عَلَيْهَا. إِلَّا أَعَقَبَهُ اللَّهُ تَعَالَى خَيْرًا مِنْهَا "

رَوَاهُ عَنْ أُمِّ سَلْمَةَ: أُمُّ أَيْمَنَ، وَالْمُطَّلِبُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، وَأَبُو سَلْمَةَ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، مِثْلَهُ. وَرَوَاهُ ابْنُ سَفِينَةَ، وَأَبُو وائِلٍ، وَأَبُو قِلَابَةَ، عَنْ أُمِّ سَلْمَةَ، عَنِ (ﷺ)، مِنْ غَيْرِ ذِكْرِ أَبِي سَلْمَةَ، وَكِلَاهُمَا صَحِيحٌ، لِأَنَّ أُمَّ سَلْمَةَ سَمِعَتْهُ مِنْ زَوْجِهَا، ثُمَّ سَمِعَتْهُ مِنَ النَّبِيِّ (ﷺ).

عُمَرُ بْنُ شَبَّهَةَ بْنِ عُبَيْدَةَ، يَزُورِي عَنْ أَبِيهِ، وَقَدْ رَوَى عَنْ أَخِيهِ، عَنْ أَبِيهِ (1).

المبحث الثالث

سماعاتها ورواياتها

سماعاتها

سمعت أم أيمن (رضي الله عنها) من الرسول محمد (ﷺ) (2)، وأم المؤمنين أم سلمة (رضي الله عنها) (3) وتجدر الإشارة إلى أن أغلب سماعاتها كانت عن الرسول (ﷺ)، فقد رويت عن النبي (ﷺ) ما سمعته بشكل مباشر كونه حاضنة وصحابيا لرسول الله (ﷺ) إلا إنها عندما رويت الإحداث التزمت بالأمانة والصدق في رواياتها فاكسبها ذلك احترام المؤرخين الذين أخذوا رواياتها عن رواة الذين نقلوا عنه.

رواياتها:

تتلذذ على يد أم أيمن (رضي الله عنها) الكثير من أهل المدينة عندما كانت تلتقي بهم، فقد روى عنه ولدها أيمن بن أم أيمن (رضي الله عنها) (4)، وقيل أيمن مولى الزبير، أو مولى ابن الزبير (5)، وقيل أيمن الحبشي (6)، وعبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) (7)، وجابر بن سمرة (8)، وسعيد بن المسيب (9)، وطارق بن شهاب (10)، وعلي بن الحسين (11)، وحنش بن عبد الله (12)، ومكحول بن عبد الله (13)، وأبو يزيد المدني (14)، ونيح العنزلي (15).

(1) محمد بن عمر بن أحمد بن عمر بن محمد أبو موسى الأصبهاني، كتاب اللطائف من علوم المعارف (ط، 1 د.م، مخطوط نُشر في برنامج جوامع الكلم المجاني التابع لموقع الشبكة الإسلامية، 2004): 860.

(2) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني، 36/6، الطحاوي: شرح معاني الآثار 316/3؛ الطبراني، المعجم الكبير 88/25؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3.

(3) أبو موسى الأصبهاني، كتاب اللطائف: 860.

(4) الطحاوي، شرح معاني الآثار: 316/3؛ ينظر الطبراني، المعجم الكبير 88/25؛ أبو نعيم الأصبهاني، معرفة الصحابة: 446/6.

(5) الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 41/1.

(6) المصدر نفسه: 41/1.

(7) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 158/1_159؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1.

(8) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(9) المصدر نفسه: 91/25؛ الحاكم النيسابوي، المستدرک على الصحيحين: 171/3.

(10) ابن أبي شيبه، المصنف: 334/6؛ إسحاق بن راهويه، مسند إسحاق بن راهويه: 154/5؛ الطبراني، المعجم الكبير: 86/25.

(11) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 387/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 89/25؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3.

(12) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 107/2؛ ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 36/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(13) البيهقي، السنن الكبرى: 497/7؛ شعب الإيمان: 2709/10؛ ابن حميد؛ المنتخب: 462.

(14) الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(15) المصدر نفسه: 89/25؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 444/1.

اختلفت الروايات في من روى رواية السرقة⁽¹⁾، فبعضهم من قال أيمن بن أم أيمن، وهذا محال لان أيمن بن أم أيمن استشهد في معركة حنين، لم يبق بعد النبي (ﷺ) فيحدث عنه!⁽²⁾. وبعضهم من قال أيمن الحبشي، وقال البعض الآخر أيمن مولى الزبير، أو مولى ابن الزبير، لهذا لا بد لنا من ترجمة الثلاثة، إلا أننا نرجح راوي رواية السرقة على أنه أيمن الحبشي بناءً عن أجماع الروايات على ذلك.

أيمن بن أم أيمن (ت8هـ/630م):

وهو أيمن بن عبيد⁽³⁾، بن زيد⁽⁴⁾، بن عمرو⁽⁵⁾، بن بلال بن أبي الجر باء بن قيس بن مالك بن سالم بن غنم بن عوف بن الخزرج⁽⁶⁾، وهو الذي يُقال له أيمن بن أم أيمن مولاة النبي (ﷺ)⁽⁷⁾، نسب إلى أمه، وكان أخا أسامة بن زيد لأمه⁽⁸⁾، كان من فرسان النبي (ﷺ)⁽⁹⁾ استشهد في عهد النبي (ﷺ) يوم حنين، قبل أن يولد مجاهد، ولم يبق بعد النبي (ﷺ) فيحدث عنه!⁽¹⁰⁾، وفيه نزلت وفي أصحابه⁽¹¹⁾ (فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملاً صالحاً)⁽¹²⁾. أيمن، غير منسوب⁽¹³⁾:

أيمن مولى الزبير، وقيل: مولى ابن الزبير⁽¹⁴⁾، وقيل: مولى ابن عمر⁽¹⁵⁾، روى عن النبي (ﷺ)، أنه لم يقطع السارق إلا في ثمن المجن⁽¹⁶⁾، روى عنه عطاء بن أبي رباح ومجاهد⁽¹⁷⁾، له رواية مرسل⁽¹⁸⁾.

(1) ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4. جمال الدين أبو الحجاج يوسف المزي: تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق عمر سيد شوكت (ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 2004): 453/3، وقد تكلم العلماء في اتحاد "أيمن مولى ابن الزبير" هذا وأيمن الحبشي، والذي يفهم من تاريخ البخاري أنه عدما واحداً، وقال الحافظ ابن حجر: ومما يقويه ما رواه الدار فطني قاتلاً: أيمن راوي حديث المجن تابعي لم يدرك زمن النبي (ﷺ) ولا زمن الخلفاء بعده، وأما ابن أم أيمن، فذكر الشافعي (ﷺ) في مناصرة جرت بينه وبين محمد بن الحسن - رحمه الله - فيها أن محمداً احتج عليه بحديث مجاهد، عن أيمن بن أم أيمن في القطع في السرقة، قال: فقلت له: لا علم لك بأصحابنا، أيمن بن أم أيمن أخو أسامة بن زيد لأمه قتل يوم حنين ولم يدركه مجاهد، وقال البخاري في تاريخه ثنا موسى ثنا أبو عوانة وتابعه شيبان عن منصور عن الحكم عن مجاهد وعطاء عن أيمن الحبشي قال: "يقطع السارق" مرسل، وقال ابن حبان في الثقات نحواً من قول البخاري وابن أبي حاتم ثم خلط في الترجمة وقال وهو الذي يقال له أيمن بن أم أيمن نسب إلى أمه، وكان أخا أسامة بن زيد ومن زعم أن له صحبة فقد وهم حديثه في القطع مرسل. وأم أيمن لم تتزوج بعد زيد بن حارثة وأيمن ابنها كان أكبر من أسامة وقتل يوم حنين فهو صحابي والصواب أن الذي روى حديث "المجن" غيره - والله أعلم؛ ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب، تحقيق طارق عبده (بيروت، دار التراث العربي، د.ت): 395/1، وقال النووي أن راوي حديث القطع هو أيمن بن عبيد بن عمرو بن بلال، من الخزرج، وقال: وهو أيمن ابن أم أيمن حاضنة النبي (ﷺ)، وأخو أسامة بن زيد لأمه" تهذيب الأسماء واللغات: 1/130، روى أيمن عن النبي (ﷺ) في السرقة وعنه عطاء ومجاهد قيل هو المخرومي وهو الأشبه وقيل مولى ابن الزبير وقيل هو أيمن بن أم أيمن وهو خطأ (قلت) أيمن الأخير هو أخو أسامة بن زيد لأمه قتل يوم حنين، الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 41/1.

(2) أبو المعاطي النوري وأحمد عبد الرزاق عبيد ومحمود محمد خليل، أحمد بن حنبل في رجال الحديث وعلله (دم، عالم الكتب، 1997): 141/2.
(3) أبو القاسم عبد الله بن محمد بن عبد العزيز بن المرزبان، معجم الصحابة، تحقيق محمد الأمين بن محمد الجكني (1)، الكويت، مكتبة دار البيان، (2000): 95/1؛ أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، الاشتقاق تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون (ط1، بيروت، دار الجيل، 1991): 460؛ ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4؛ المزي: تهذيب الكمال: 453/3؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 217_216/1.

(4) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 217_216/1.
(5) ابن دريد الأزدي، لاشتقاق، 460؛ ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 453/3؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 217_216/1.

(6) ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 217_216/1.
(7) المرزبان، معجم الصحابة: 95/1؛ ابن حبان البستي، الثقات: 47/4.

(8) المرزبان، معجم الصحابة: 95/1؛ ابن دريد الأزدي؛ الاشتقاق: 460؛ ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4؛ ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 217_216/1؛ النوي وأخرون، أحمد بن حنبل: 141/2.

(9) ابن دريد الأزدي الاشتقاق: 460.
(10) النووي وأخرون، الإمام أحمد بن حنبل: 142/2.

(11) ابن عساکر تاریخ دمشق الكبير: 257/4.
(12) سورة الكهف، الآية 110.

(13) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 398/3.
(14) المزي، تهذيب الكمال: 451/3؛ ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 394/1.

(15) ابن حجر، الإصابة: 398/3؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.
(16) ابن حجر تهذيب التهذيب: 394/1؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.

(17) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 398/3؛ تهذيب التهذيب: 394/1.
(18) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 398/3.

أَيْمَنُ الْحَبَشِيِّ:

مولى عبد الله بن أبي عمرو بن عمر بن عبد الله المخزومي⁽¹⁾، القرشي⁽²⁾، المكي⁽³⁾ وقد روى أيمن الحبشي عن النبي^(ﷺ)⁽⁴⁾، وعن أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها)⁽⁵⁾، وجابر⁽⁶⁾، وسعد بن أبي وقاص^(ﷺ)⁽⁷⁾. وتبيح⁽⁸⁾. روى عنه مجاهد وعطاء⁽⁹⁾. وابنه عبد الواحد بن أيمن⁽¹⁰⁾. قال لنا موسى: عن أبي عوانة وتابعه شيبان، عن منصور، عن الحكم، عن مجاهد، وعطاء، عن أيمن الحبشي، قال: "يقطع السارق في ثمن المجن، فما فوقه، وثمنه يومئذ دينار".

قال لنا أبو الوليد: عن شريك، عن منصور، عن مجاهد، وعطاء، عن أيمن بن أم أيمن، قال أبو الوليد: رفعه؛ "لا يقطع السارق إلا في مجن حقة، قيمته دينار، وهو يومئذ يساوي ديناراً". قال أبو عبد الله: والأول أصح، بإرساله. قال لي عياش: حدثنا عبد الأعلى، حدثنا ابن إسحاق، قال: حدثني أيوب بن موسى، عن عطاء، أن ابن عباس، قال: لا يقطع السارق فيما دون ثمن المجن، وثمنه عشرة.

قال عبد الملك: عن عطاء، عن أيمن، عن تبيع، عن كعب، بحديث آخر. حدثني عبد الله بن يوسف، قال: أخبرنا مالك، عن نافع، عن عبد الله بن عمر؛ أن رسول الله^(ﷺ) قطع في مجن، قيمته ثلاثة دراهم.

قال أبو عبد الله: وهذا أصح⁽¹¹⁾. حدثنا ابن الأصبهاني، قال: أنا شريك، عن منصور، عن عطاء، عن أيمن الحبشي، رفعه؛ قال: أدنى ما تقطع فيه يد السارق: ثمن المجن، قال: وقد كان يقوم ديناراً أو عشرة دراهم.⁽¹²⁾ سئل أبو زرعة عن أيمن والد عبد الواحد فقال: مكي ثقة⁽¹³⁾، من الطبقة الرابعة⁽¹⁴⁾، ففيه جهالة⁽¹⁵⁾.

روى البخاري في تاريخه من طريق منصور عن الحكم عن مجاهد وعطاء عن أيمن الحبشي قال يقطع السارق مرسل، وقال الشافعي من زعم أنه أيمن بن أم أيمن أخو أسامة بن زيد لأمه فقد وهم لأن ذلك قتل يوم حنين وقال الدار قطني أيمن راوي حديث السرقة تابعي لم يدرك النبي^(ﷺ) ولا الخلفاء بعده وقيل هو أيمن الحبشي والد عبد الواحد بن أيمن مولى بني مخزوم الذي أخرج له البخاري والله أعلم⁽¹⁶⁾.

(1) البخاري، التاريخ الكبير (بيروت، دار الكتب العلمية، دت): 25/2؛ أحمد بن محمد بن الحسين بن الحسن، أبو نصر البخاري الكلاباذي، الهداية والإرشاد في معرفة أهل الثقة والسداد 1 تحقي: عبد الله اللبثي (ط1، بيروت، دار المعرفة، 1407): 93/1؛ ابن حجر العسقلاني؛ تهذيب التهذيب: 394/1؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.

(2) الكلاباذي، الهداية والإرشاد: 93/1؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3. (3) البخاري، التاريخ الكبير: 25/2؛ ابن حبان البستي، الثقات: 47/4 الكلاباذي؛ الهداية والإرشاد: 93/1؛ الذهبي، ميزان الاعتدال، تحقيق علي محمد البجاوي (ط1، دم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، 1382): 284/2؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.

(4) ابن أبي خيثمة، التاريخ الكبير: 93/1. (5) البخاري، التاريخ الكبير: 25/2؛ ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3؛ ابن أبي خيثمة، التاريخ الكبير: 93/1؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 284/2.

(6) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 284/2؛ المزي، تهذيب الكمال: 451/3. (7) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.

(8) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3. (9) ابن حبان، الثقات: 47/4 ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3.

(10) البخاري، التاريخ الكبير: 25/2؛ ابن حبان، الثقات: 47/4؛ ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 284/2؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3.

(11) البخاري، التاريخ الكبير: 25/2. (12) ابن أبي خيثمة، التاريخ الكبير: 79/1.

(13) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 318/3؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 284/2؛ المزي تهذيب الكمال: 451/3. (14) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 394/1.

(15) الذهبي، ميزان الاعتدال: 284/2. (16) ابن حجر العسقلاني، الإصابة: 140/1.

جابر بن سمرة (ت66 أو 73هـ/685 أو 692م):

بن عمرو بن جنادة بن جندب بن حجر بن رثاب بن حبيب بن سواء بن عامر⁽¹⁾، جابر بن سمرة بن جنادة بن جندب أبو خالد ويقال أبو عبد الله السوائي⁽²⁾، بن صعصعة العامري ثم السوائي، وقيل: جابر بن سمرة بن عمرو بن جندب، وقد اختلف في كنيته، فقيل: أبو خالد، وقيل: أبو عبد الله⁽³⁾، وهو حليف بني زهرة، وهو ابن أخت سعد بن أبي وقاص، أمه خالدة بنت أبي وقاص، سكن الكوفة، وابتنى بها داراً⁽⁴⁾، داره في بني سواء⁽⁵⁾ صحب رسول الله ﷺ⁽⁶⁾، روى عن عمر بن الخطاب وسعد بن أبي وقاص وأبي أيوب الأنصاري (رضي الله عنهم)⁽⁷⁾، وروى عنه أحاديث روى عنه الشعبي، وأبو خالد ألوالبي وسمك بن حرب⁽⁸⁾، وعبد الملك بن عمير وتميم بن طرفة وعبد الله بن القبطية⁽⁹⁾، وعامر بن سعد بن أبي وقاص، وتميم بن طرفة الطائي، وأبو إسحاق السبيعي وحسين بن عبد الرحمن، وأبو بكر بن أبي موسى، وغيرهم⁽¹⁰⁾. وشهد خطبة الخليفة عمر (رضي الله عنه) بالجابية⁽¹¹⁾، توفي سنة (686هـ/686م) أيام المختار⁽¹²⁾، وقيل توفي في أيام بشر بن مروان⁽¹³⁾ على الكوفة⁽¹⁴⁾، سنة (73هـ/693م)⁽¹⁵⁾، وصلى عليه عمرو بن حريث المخزومي⁽¹⁶⁾.

عبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) (ت68هـ/687م):

بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف بن قصي، بن عم رسول الله ﷺ، ولد قبل الهجرة بثلاث سنين ودعا له الرسول ﷺ بالحكمة، فكان يلقب بالبحر، و الحبر لسعة علمه، وهو احد العبادلة من فقهاء الصحابة⁽¹⁷⁾.

سعيد بن المسيب (ت73 أو 74هـ/693 أو 694م)

بن حزن بن أبي وهب بن عمرو بن عائذ بن عمران بن مخزوم بن يقظة⁽¹⁸⁾، أبو محمد⁽¹⁾. القرشي، مدني، تابعي، ثقة، وكان رجلاً صالحاً فقيهاً، وكان لا يأخذ العطاء، وكانت له بضاعة أربعمائة دينار يتجر بها في الزيت، وكان أعور⁽¹⁾، وأمه أم

(1) أبو عمرو خليفة بن خياط، طبقات خليفة بن خياط تحقيق سهيل زكار (د.م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1993): 223/1، ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(2) ابن عساکر، تاريخ دمشق الكبير: 199/11.

(3) ابن الأثير، سد الغابة: 488/1.

(4) المصدر نفسه 488/.

(5) ابن خياط، الطبقات: 223/1.

(6) ابن عساکر، تاريخ دمشق الكبير: 199/11؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(7) ابن عساکر، تاريخ دمشق الكبير: 199/11.

(8) المصدر نفسه: 199/11؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(9) ابن عساکر، تاريخ دمشق الكبير: 199/11.

(10) ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(11) ابن عساکر، تاريخ دمشق الكبير: 199/11.

(12) ابن خياط، الطبقات: 223/1.

(13) المصدر نفسه 223/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(14) ابن الأثير، أسد الغابة: 488/1.

(15) ابن خياط، الطبقات: 223/1.

(16) المصدر نفسه: 223/1.

(17) ابن سعد: الطبقات الكبرى: 361/2؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 42/2؛ ابن حجر العسقلاني: تقريب التهذيب، حققه وعلق على حواشيه وقدم له عبد الوهاب عبد اللطيف (ط1، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، 1975): 149/2؛ وللمزيد ينظر: نضال مؤيد مال الله عزيز: عبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) حياته ومروياته التاريخية (3ق.هـ- 68هـ/619-687م) أطروحة دكتوراه غير منشورة (الموصل: كلية التربية، 2008): 1، 2، 83، 88.

Abd Allah ibn Abbas _ From Wikipedia, the free encyclopedia 29 January 2012,

مادة عبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، 4 يناير 2012؛ المكتبة الافتراضية العراقية مادة عبد الله بن عباس (رضي الله عنهما)،

Media Monitors Network, A Few Comments on Tafsir of the Quran, Habib Siddiqui October 2004, Fatih al-Qadir by Muhammad ash-Shawkanj, Sharh Hidayah Volume 3 p.51

(18) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 5: 89؛ البخاري، التاريخ الكبير: 510/3؛ مسلم، الكنى، تحقيق: عبد الرحيم محمد أحمد القشوري (ط1، المملكة العربية السعودية، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1984): 564/1؛ أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح العجلي: تاريخ النقات (ط1، د.م، دار الباز، 1984): 448؛ الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

سَعِيدُ بِنْتُ حَكِيمِ بْنِ أُمَيَّةَ بْنِ حَارِثَةَ بْنِ الْأَوْقَصِ السُّلَمِيِّ⁽¹⁾، فولد سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ مُحَمَّدًا وسَعِيدًا وإِبْرَاهِيمَ وأُمَ عَثْمَانَ وأُمَ عَمْرُو وفاختة وأمهم أم حبيب بنت أبي كريم بن عامر بن عبد ذي الشرى ابن عتاب بن أبي صععب بن فهم بن ثعلبة بن سُلَيْمِ بْنِ غانم بن دوس. ومريم وأمها أم ولد⁽²⁾، رأسُ عُلَمَاءِ التَّابِعِينَ وفردهم وفاصلهم وفقههم قَالَ قَتَادَةَ مَا رَأَيْتُ أَعْلَمَ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مِنْهُ، وَقَالَ أَحْمَدُ مَرَسَلَاتِ سَعِيدِ صِحَاحٍ، سَمِعَ مِنْ عَمْرُو قَالَ مَالِكٌ لَمْ يَسْمَعْ مِنْهُ وَلَكِنَّهُ أَكْبَرُ عَلَى الْمَسْأَلَةِ فِي شَأْنِهِ وَأَمْرُهُ حَتَّى كَانَتْهُ رَأَهُ، قَالَ أَبُو حَاتِمٍ هُوَ أَثْبَتُ التَّابِعِينَ فِي أَبِي هُرَيْرَةَ⁽³⁾. وَكَانَ قَدْ سَمِعَ مِنْ عُمَانَ بْنِ عَفَّانَ وَعَلِيٍّ وَأَبْنِ عَمْرٍ وَسَعْدَ بْنَ أَبِي وَقَّاصٍ (رضي الله عنهم)⁽⁴⁾. وَجَالَسَ وَأَبْنَ عَبَّاسٍ (رضي الله عنهما)، وَدَخَلَ عَلَى أَزْوَاجِ النَّبِيِّ (ﷺ) عَائِشَةَ وَأُمَّ سَلَمَةَ (رضي الله عنهما). وَصُنِّفَتْ لَهُ (ﷺ) وَمُحَمَّدُ بْنُ مَسْلَمَةَ. وَجُلُّ رِوَايَتِهِ الْمُسْنَدَةَ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ. وَكَانَ زَوْجَ ابْنَتِهِ. وَسَمِعَ أَيْضًا مِنْ أَصْحَابِ عَمْرِو وَعُمَانَ⁽⁵⁾، وَأَبِي ذَرٍّ وَأَبِي بَكْرَةَ وَرُوَعْنَةَ الرَّهْرِيِّ وَعَمْرُو ابْنَ دِينَارٍ وَقَتَادَةَ وَبُكَيْرَ بْنَ الْأَشَّجِ وَيَحْيَى بْنَ سَعِيدِ الْأَنْصَارِيِّ وَخَلَقَ قَالَ ابْنُ عَمْرٍ (رضي الله عنهما)، هُوَ وَاللَّهُ أَحَدُ الْمُقْتَدِينَ بِهِ⁽⁶⁾.

حَدَّثَنَا سُفْيَانُ عَنْ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ قَالَ: "وُلِدْتُ لِسِنْتَيْنِ مَضَتْمَا مِنْ خِلَافَةِ عَمْرِو بْنِ الْخَطَّابِ. وَكَانَتْ خِلَافَتُهُ عَشْرَ سِنِينَ وَأَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ"، وَسَمِعَ حُمَيْدُ بْنُ بَعْقُوبٍ سَعِيدَ بْنَ الْمُسَيَّبِ قَالَ: سَمِعْتُ مِنْ عَمْرِو كَلِمَةً مَا بَقِيَ أَحَدٌ حَيًّا سَمِعَهَا غَيْرِي. كَانَ عَمْرُو حِينَ رَأَى الْكَعْبَةَ قَالَ: "اللَّهُمَّ أَنْتَ السَّلَامُ وَمِنْكَ السَّلَامُ"، قَالَ سَعِيدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ قَوْلُهُ: "مَا بَقِيَ أَحَدًا أَعْلَمَ بِكُلِّ قَضَاءٍ قَضَاهُ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) وَلَا أَبُو بَكْرٍ وَعَمْرُو مِنِّي"، قَالَ مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ: "كَانَ رَأْسَ الْمَدِينَةِ فِي ذَهْرِهِ الْمُقَدَّمُ عَلَيْهِمْ فِي الْفَتَاوَى سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ. وَيُقَالُ فَقِيهُ الْفُقَهَاءِ. قَالَ: أَخْبَرَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَمْرِو قَالَ: حَدَّثَنَا ثَوْرُ بْنُ يَزِيدَ عَنْ مَكْحُولٍ قَالَ: سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ عَالِمُ الْعُلَمَاءِ.. قَالَ مَكْحُولٌ: مَا حَدَّثْتُكُمْ بِهِ فَهُوَ عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ وَالشَّعْبِيِّ"⁽⁷⁾.

قَالَ عَلِيُّ بْنُ حُسَيْنٍ: "سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ أَعْلَمُ النَّاسِ بِمَا تَقَدَّمَ مِنَ الْأَثَارِ، وَأَفْقَهُهُمْ فِي رَأْيِهِ"⁽⁸⁾ توفى سنة (73هـ/693م)⁽⁹⁾.
وقيل سنة (74هـ/694م)⁽¹⁰⁾.

طَارِقُ بْنُ شِهَابٍ (ت 82 هـ أو 83 هـ/701-702م):

بْنُ عَبْدِ شَمْسٍ بِنِ سَلَمَةَ بِنِ هِلَالِ بْنِ عَوْفِ بْنِ جُشَمِ بْنِ نُفْرِ بْنِ عَمْرِو بْنِ لُؤَيِّ بْنِ رُهْمِ بْنِ مُعَاوِيَةَ بْنِ أَسْلَمَ بْنِ أَحْمَسَ⁽¹¹⁾، بِنِ الْغَوْثِ بْنِ أُمَّارِ ابْنِ بَجِيلَةَ وَهِيَ أُمُّهُ وَهِيَ ابْنَةُ صَعْبِ بْنِ سَعْدِ الْعَشِيرَةِ بِهَا يُعْرَفُونَ⁽¹²⁾، أَبُو عَبْدِ اللَّهِ يَدْعُو فِي الْكُوفِيِّينَ⁽¹³⁾، أَدْرَكَ الْجَاهِلِيَةَ⁽¹⁴⁾، رَأَى النَّبِيَّ (ﷺ)⁽¹⁵⁾ وَلَمْ يَسْمَعْ عَنْهُ لَهُ رُويَةٌ⁽¹⁶⁾، وَغَزَا فِي خِلَافَةِ أَبِي بَكْرٍ (ﷺ) رَوَى عَنْهُ قَيْسُ بْنُ مَسْلَمٍ وَمَخَارِقُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ وَإِسْمَاعِيلُ بْنُ أَبِي خَالِدٍ وَسَلِيمَانُ بْنُ مَيْسِرَةَ وَالْمَغِيرَةُ بْنُ شَبِيلٍ وَأَبُو قَبِيصَةَ سَمِعَتْ أَبِي يَقُولُ ذَلِكَ.

(1) الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 89/5.

(3) الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

(4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 89/5؛ الخزرجي، خلاصة، تهذيب الكمال: 143/1.

(5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 89/5.

(6) الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

(7) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 89/5.

(8) المصدر نفسه: 89/5.

(9) البخاري التاريخ الكبير: 510/3؛ الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

(10) الخزرجي، خلاصة تهذيب الكمال: 143/1.

(11) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 66/6؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 68/3.

(12) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 66/6.

(13) ابن الأثير، أسد الغابة: 68/3.

(14) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 485/4.

(15) المصدر نفسه: 485؛ العجلي، تاريخ الثقات: 223/1.

(16) ابن عبد البر، الاستيعاب: 123/5؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 37/1.

حد ثنا عبد الرحمن قال ذكره أبي عن إسحاق بن منصور عن يحيى ابن معين قال طارق بن شهاب ثقة⁽¹⁾، روى له البخاري ومسلم وأبو داؤد والترمذي والنسائي وابن ماجه⁽²⁾.

علي بن الحسين (ت94هـ/714م):

بن علي بن أبي طالب الهاشمي⁽³⁾، أبو الحسين ويقال أبو الحسن ويقال أبو محمد⁽⁴⁾. أبو عبد الله المدني زين العابدين: ولد في سنة (38هـ/659م)، وكان مع أبيه الحسين الشهيد يوم كربلاء وله ثلاث وعشرون سنة، وكان يومئذ مريضاً فلم يقاتل، ولم تعرضوا له بل أحضروه مع آله إلى دمشق ثم ذهب إلى المدينة⁽⁵⁾ تابعي، ثقة، وكان رجلاً صالحاً. قال الزهري: " ما رأيت هاشمياً أفضل من علي بن الحسين وهو الحسينيين كلهم"⁽⁶⁾، روى عن أبيه، وعمه الحسن، وأرسل عن جده علي بن أبي طالب (ﷺ)، وروى عن بن عباس والمسور بن مخرمة وأبي هريرة وعائشة وصفية بنت حيي وأم سلمة وبناتها زينب بنت أبي سلمة وأبي رافع مولى النبي (ﷺ) وابنه عبيد الله بن أبي رافع ومروان بن الحكم وعمرو بن عثمان ونكوان أبي عمرو مولى عائشة وسعيد بن المسيب وسعيد بن مرجانة وبنات عبد الله بن جعفر روى عنه أولاده محمد وزيد وعبد الله وعمر وأبو سلمة بن عبد الرحمن وطاووس بن كيسان وهما من وكان ثقة مأمونا كثير الحديث عالياً رفيعاً ورعاً، قال أ بن عيينة عن الزهري أيضاً ما رأيت أحداً كان ألقه منه ولكنه كان قليل الحديث، وقال نافع بن جبير بن مطعم لعلي بن الحسين انك تجالس أقواماً دوننا فقال علي بن الحسين إني أجالس من انتفع بمجالسته في ديني، قال وكان علي بن الحسين رجلاً له فضل في الدين، قال مالك لم يكن في أهل بيت رسول الله (ﷺ) مثل علي بن الحسين وقال الحاكم سمعت أبا بكر بن دارم عن بعض شيوخه عن أبي بكر بن أبي شيبة قال أصح الأسانيد كلها الزهري عن علي بن الحسين عن أبيه عن علي، قال حماد بن زيد عن يحيى بن سعيد سمعت علي بن الحسين وكان أفضل هاشمي أدركته، قال الآجري قلت لأبي داود سمع علي بن الحسين من عائشة قال لا سمعت أحمد بن صالح يقول سن علي بن الحسن وسن الزهري واحد، ويروي أن سعيد بن المسيب قال ما رأيت أروع منه وقال العجلي مدني تابعي ثقة، وقال جوهرية بن أسماء ما أكل علي بن الحسين لقرابته من رسول الله (ﷺ) درهما قط. ولا بقية للحسين (ﷺ) إلا من قبل ابنه زين العابدين⁽⁷⁾، توفي في رابع عشر ربيع الأول سنة (94هـ/714م)⁽⁸⁾.

حنش بن عبد الله، حنش الصنعاني (ت100 هـ / 718 م):

حنش " بن عبد الله ويقال بن علي بن عمرو بن حنظلة⁽⁹⁾ بن فهد، ويُقال: نهد، بن قنان بن ثعلبة بن عبد الله بن ثامر السبائي⁽¹⁰⁾، أبو رشدين الصنعاني⁽¹¹⁾، من صنعاء دمشق، غزا المغرب، وسكن أفريقية⁽¹²⁾ مُرابطاً⁽¹³⁾، وولده بمصر من ولد:

- (1) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 485/4.
- (2) ابن عبد البر، الاستيعاب: 123/5؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 37 /1.
- (3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 162/5؛ البخاري، التاريخ الكبير: 266؛ العجلي، تاريخ الثقات: 344/1؛ ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 7/305_304.
- (4) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 306_304/7.
- (5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 162/5؛ البخاري، التاريخ الكبير: 266/2؛ العجلي، تاريخ الثقات: 344/1؛ ابن حجر العسقلاني، "تهذيب التهذيب: 7/305_304.
- (6) العجلي، تاريخ الثقات: 344/1؛ ابن حجر العسقلاني، "تهذيب التهذيب: 304 /7.
- (7) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 306_304/7.
- (8) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 162/5؛ البخاري، التاريخ الكبير: 266/2؛ العجلي، تاريخ الثقات: 344/1؛ ابن حجر العسقلاني، "تهذيب التهذيب: 7/305_304.
- (9) أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدار قطني، المؤلف والمختلف، تحقيق: موفق بن عبد الله بن عبد القادر (ط)، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1986: 699/1؛ ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب: 57؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (10) الدار قطني، المؤلف والمختلف، 699/1؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (11) الدار قطني، المؤلف والمختلف: 699/1؛ الذهبي، سير إلام النبلاء: 240/17؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (12) الدار قطني، المؤلف والمختلف: 699/1؛ الذهبي، سير إلام النبلاء: 240/17؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (13) المزي، تهذيب الكمال: 429/7.

سلمه بن سعيد بن منصور بن حنّس⁽¹⁾، روى عن فضالة بن عبيد، وعبد الله بن عباس (رضي الله عنهما)⁽²⁾، وعلي بن أبي طالب (رضي الله عنه)، ورويف بن ثابت الأنصاري، و فضالة بن عبيد، وكعب الأحبار، وأبي سعيد الخدري، وأبي هريرة⁽³⁾، وأم أيمن. أسميف بن وعلة السبائي⁽⁴⁾، وقال أبو سعيد بن يونس: كان حنش السبائي أبو رشدين مع علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) بالكوفة و قد قدم مصر بعد استشهاد علي (رضي الله عنه) وغزا المغرب مع رويق بن ثابت وغيرهم⁽⁵⁾ روى عنه، الحارث بن يزيد وقيس بن الحجاج وربيعة بن سليم، وسلامان بن عامر، وعامر بن يحيى، وسيار بن عبد الرحمن، وأبو مرزوق مولى تريب⁽⁶⁾، وعبد الله بن هبيرة السبائي، وخالد بن أبي عمران⁽⁷⁾، وبكر بن سودة، والجلاح أبو كثير، الصنعاني، وعبد العزيز بن صالح مولى بني أمية، وعبد العزيز بن أبي الصعبة، وعلي بن رياح اللحمي، ويحيى الأعرج⁽⁸⁾، قال عبد الرحمن سئل أبو زرعه عن حنش بن عبد الله الصنعاني فقال: ثقة، وسئل أبي عن حنش الصنعاني فقال: صالح⁽⁹⁾، وثقه العجلي⁽¹⁰⁾، من الطبقة الثالثة، ثقة⁽¹¹⁾، توفي بإفريقية سنة (100هـ/718م)⁽¹²⁾.

مكحول (ت 112 أو 113 أو 118هـ/730 أو 731 أو 736):

هو مكحول بن عبد الله أبو عبد الله⁽¹³⁾، الدمشقي⁽¹⁴⁾، الشامي⁽¹⁵⁾، مولى امرأة من هذيل قال أبو مسهر عن سعيد بن عبد العزيز كان مكحول إذا رمى قال أنا الغلام الهذلي وكان عبد لسعيد بن العاص فوهبه لامرأة من هذيل فأعتقه قال مكحول كنت لسعيد بن العاص فوهبني لامرأة من هذيل⁽¹⁶⁾، الفقيه، ثقة، كثير الإرسال عن النبي (رضي الله عنه)، وعن عدد من الصحابة⁽¹⁷⁾، من الخامسة⁽¹⁸⁾، سمع أنس بن مالك، وأبا مرة الداري، ووائلة بن الأسقع، وأم الدر داء⁽¹⁹⁾، وأبا هند الداري⁽²⁰⁾، روى عنه: الأوزاعي، عن ثور بن يزيد، قال خالد بن يزيد بن أبي مالك، أردفني أبي لموت مكحول، سنة اثنتي عشرة ومائة، قال أبو مسهر، عن سعيد بن عبد العزيز: كان مكحول إذا رمى، قال: أنا الغلام الهذلي⁽²¹⁾، توفي سنة (112هـ/730م)⁽²²⁾، وقيل سنة (113هـ/731م)⁽²³⁾، وقيل سنة (118هـ/736م)⁽²⁴⁾.

- (1)الدار قطني، لمؤلف والمختلف: 699/1.
- (2)الدار قطني، لمؤلف والمختلف: 699/1؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (3)الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4؛ 493494؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (4)المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (5)الدار قطني؛ لمؤلف والمختلف: 699/1.
- (6)المصدر نفسه: 699/1؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (7)الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (8)الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (9)ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل: 291/3.
- (10)الذهبي، سير أعلام النبلاء: 192/4.
- (11)المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (12)الدار قطني، لمؤلف والمختلف: 699/1؛ المزي، تهذيب الكمال: 429/7.
- (13)أبن سعد، الطبقات الكبرى: 178/5؛ البخاري التاريخ الكبير: 21/8.
- (14)البخاري التاريخ الكبير: 21/8.
- (15)ابن سعد، الطبقات الكبرى: 178/1.
- (16)البخاري، التاريخ الكبير: 21/8.
- (17)ابن سعد، الطبقات الكبرى: 178/1.
- (18)المصدر نفسه: 178/1.
- (19)البخاري، التاريخ الكبير: 21/8.
- (20)ابن سعد1 الطبقات الكبرى: 178/1؛ البخاري التاريخ الكبير: 21/8.
- (21)ابن سعد1 الطبقات الكبرى: 178/1؛ البخاري التاريخ الكبير: 21/8.
- (22)البخاري، التاريخ الكبير: 21/8.
- (23)ابن سعد، الطبقات الكبرى: 178/1.
- (24)المصدر نفسه: 178/1.

أبو يزيد المدني:

كان من أهل المدينة فتحول إلى البصرة فروى عنه البصريون عوف وغيره⁽¹⁾، وروى عن ابن عباس (رضي الله عنهما)⁽²⁾، وأبو هريرة، وابن عمر، وأسماء بنت عميس، وأم أيمن (رضي الله عنهم أجمعين) وعكرمة مولى بن عباس وغيرهم⁽³⁾، روى عنه البصريون عوف وغيره⁽⁴⁾، وأيوب، وأبو الهيثم قطن بن كعب، وأبو عامر الخزاز، وجريير بن حازم، وأشعث بن جابر الحداني وإسماعيل بن مسلم المكي وغيرهم قال ابن أبي حاتم عن أبيه شيخ سئل عنه مالك فقال لا أعرفه، وقال الأجرى عن أبي داود سألت أحمد عنه، فقال تسأل عن رجل روى عنه أيوب، وقال إسحاق بن منصور عن يحيى بن معين ثقة وقال أبو زرعة لا أعلم له وقال ابن أبي حاتم يروي عن ابن عباس وتارة يدخل بينه وبين بن عباس عكرمة قال وسألت أبي عنه فقال يكتب حديثه قلت ما اسمه قال لا يسمى⁽⁵⁾.

نبيح العنزي

أبو عمرو⁽⁶⁾ كوفي⁽⁷⁾، تابعي، ثقة⁽⁸⁾، سمع جابر بن عبد الله وأبا سعيد الخدري⁽⁹⁾، لا نعلم أحداً روى عنه غير الأسود بن قيس⁽¹⁰⁾.

المبحث الرابع**أصول ومنهج روايات أم أيمن (رضي الله عنها) في بناء مروياتها**

أولاً: أصول روايات أم أيمن (رضي الله عنها): من خلال استقراي لروايات أم أيمن (رضي الله عنها) استنتجت منهجا حسب فهمنا لتلك الروايات، وهذا الاستنتاج لا يتعدى إن يكون ملاحظات على الروايات التي رواها الصحابة أم أيمن (رضي الله عنها)، والتي ربما تفيد الباحثين في مجالات الحياة المختلفة حسب مضامينها، وبرز هذه الملاحظات هي:

1- السماع:

إن حضارة أم أيمن (رضي الله عنها) لرسول الله (ﷺ) اتاحت لها فرصة اللقاء به والسماع منه، واتاح لها ذلك السماع من أم المؤمنين أم سلمة (رضي الله عنها) بحكم معاصرتها لها وقربها من رسول الله (ﷺ)، وكانت رواياتها ترد فيها كثيرا كلمة السماع، وهذا يدل على سماعه من الرسول (ﷺ) كقولها: " سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَقُولُ: "إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِبَطْنِهِ وَفَرْجِهِ" (11).

2- المشاهدة:

ساعدت معاصرة أم أيمن (رضي الله عنها) لكثير من الأحداث التاريخية ومعاشته لها ان تكون شاهد عيان، وهذا جعلها تروي اشياء تتميز بالدقة والوضوح، فروت عن نفسها اشياء دقيقة حتى وان كانت متعلقة بها كقولها: " كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوما فلم أدر الا بعبد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدرين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريبا من السدرة. لا تغفلي عن ابني، فإن أهل الكتاب يزعمون أن ابني نبي هذه

(1) المصدر نفسه: 167/7؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء 4/493494؛ المزني، تهذيب الكمال: 429/7.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 167/7؛ ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب 20/280.

(3) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب 20/280.

(4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 167/7.

(5) ابن حجر العسقلاني، تهذيب التهذيب 20/280.

(6) مسلم، الكنى والأسماء: 564/1.

(7) العجلي؛ تاريخ الثقات: 448؛ أحمد بن هارون أبو بكر البرد يحي، طبقات الأسماء المفردة من الصحابة والتابعين وأصحاب الحديث، تحقيق عبده

علي كوشك (دمشق، دار المأمون للتراث، 1410): 96/1.

(8) العجلي؛ تاريخ الثقات: 448.

(9) مسلم، الكنى والأسماء: 564/1.

(10) المصدر نفسه: 564/1؛ أبو بكر البرد يحي، طبقات الأسماء المفردة: 96/1.

(11) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني 6/87؛ الطبراني، المعجم الكبير 25/89؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3.

الأمّة. وأنا لا آمن عليه منهم، وكان لا يأكل طعاما الا قال: عليّ بابني فيؤتى به اليه⁽¹⁾، وقولها: "جاءني ذات يوم رجّان من يهود المدينة فقالا لي: أخرجني إلينا أحمّد ننظر إليه فنظرا إليه وقلّباه، فقال أحدهما لصاحبه: هذا نبي هذه الأمّة وهذه دار هجرته، وسيكون بها من القتل والسبب أمر عظيم"⁽²⁾، وقولها: "رايت رسول الله ﷺ يومئذ يبكي خلف سرير عبد المطلب"⁽³⁾، وقولها: "ما رايت النبي ﷺ شكّا جوعا ولا عطشا: كان يغدو فيسرب من زمزم فأعرض عليه الغذاء فيقول: لا أريد. أنا شبعان"⁽⁴⁾، وقولها: "زوج ابنته فاطمة عليّ بن أبي طالب، وأمّره أن لا يدخل على أهله حتى يجيئه فجاء رسول الله ﷺ"⁽⁵⁾.

3- السنة النبوية الشريفة:

أعطت أم أيمن (رضي الله عنها) السنة النبوية الشريفة أهمية بارزة في روايتها بوصفها المصدر الثاني في استنباط الأحكام التي لم يرد لها حكما في القرآن الكريم. ومن الأمثلة على ذلك قولها: "ناوليني الخمرة من المسجد، قالت: إني حائض، قال: إن حيصتك ليست بيدك"⁽⁶⁾، وقولها قالت: قال رسول الله ﷺ: "لا يقطع يد السارق إلا في جحفة"⁽⁷⁾، وقولها "من دفن ثلاثة من الولد فصبر عليهم واحتسبهم وجبت له الجنة، فقالت أم أيمن: أو اثنين، قال: "ومن دفن اثنين فصبر عليهما واحتسبهما وجبت له الجنة"، فقالت أم أيمن: أو واحدة؟ قال: فسكت أو أمسك، فقال: سمعت أم أيمن: "من دفن واحدا فصبر واحتسب كانت له الجنة"⁽⁸⁾، وقولها "أن رسول الله ﷺ أوصى بعض أهل بيته " لا تشرك بالله وإن عذبت وإن حرقت، وأطع والدك وإن أمراك أن تخرج من كل شيء..."⁽⁹⁾.

ثانياً: منهج أم أيمن (رضي الله عنها) في بناء مروياته:

تعامله مع المصادر

اعتمدت أم أيمن (رضي الله عنها) على مؤهلاتها أثناء السماع من رسول الله ﷺ فبدأت بذكر الروايات. والتي اعتمدت فيها على ما يأتي:

ذكر المصدر:

أي ذكر مصدر المعلومة أو الخبر مثال على ذلك قولها: قال النبي ﷺ: "ناوليني الخمرة من المسجد، قالت: إني حائض، قال: "إن حيصتك ليست بيدك"⁽¹⁰⁾، وقولها قالت: قال رسول الله ﷺ: "لا يقطع يد السارق إلا في جحفة"⁽¹¹⁾، وقولها: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إنما الأسود ليطنه وفرجه"⁽¹²⁾.

عدم ذكر المصدر

وفي أحيان كثيرة لم تذكر اسم المصدر الذي أخذت منه الرواية، ولا تعرف سبب هذا الانقطاع هل هو قد شاهدت الحدث مباشرة أو انه أغفلت الاسم سهوا كقولها: قالت أم أيمن (رضي الله عنها): "كنت أحضن رسول الله ﷺ، فغفلت عنه يوما فلم أدر الا بعدد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدرين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال:

(1) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخركوشي، شرف المصطفى/288/1؛ 115/1؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر: 48/1؛ الصالحي، سبل الهدى والرشاد: 130/2.

(2) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرزي، إمتاع الأسماع: 94/4.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 97/1؛ 119؛ البلاذري، انساب الأشراف: 84/1؛ ابن الجوزي، المنتظم: 282/2؛ 206.

(4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 167؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 277/9.

(5) الطبراني، المعجم الكبير 91/25؛ الحاكم النيسابوري المستدرک على الصحيحين: 171/3.

(6) الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(7) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير: 89/25.

(8) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(9) البيهقي، السنن الكبرى: 497/7؛ شعب الإيمان: 2709/10؛ ابن حميد، المنتخب: 462.

(10) الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(11) الطحاوي، شرح معاني الآثار: 316/3؛ وينظر الطبراني، المعجم الكبير 88/25؛ أبو نعيم الأصبهاني، معرفة الصحابة: 43646/6.

(12) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 89/25؛ 460؛ حجر العسقلاني، لسان الميزان: 263/2.

وجدته مع غلمان قريبا من السدرة...⁽¹⁾، وَقَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ: "جَاعَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَ لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَنَظَرْنَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هِجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ"⁽²⁾، وَقَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها): "رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَبْكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ"⁽³⁾.

عَرَفَ بَعْضَ التَّعَارِيفِ

أعطت من خلال عرض رواياتها تعريفات أثناء عرض الرواية كقولها: "جَاعَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَ لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَنَظَرْنَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هِجْرَتِهِ"⁽⁴⁾: "كَانَ بَيُوتَانَا صَنْمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظَمُهُ تَسْئُكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِفُونَ رُعُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ، وَذَلِكَ يَوْمًا فِي السَّنَةِ..."⁽⁵⁾.

التواريخ

اعتنت أم أيمن (رضي الله عنها): "بذكر تواريخ الأحداث التاريخية أحيانا أثناء عرضه الروايات فقد ذكرت السنة في رواياتها ومثال على ذلك قولها: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَبْكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ"⁽⁶⁾. وهو ابن ثماني سنين⁽⁷⁾، وذكرت الشهر ومن الامثلة على ذلك قولها قالت فُرَيْعَةُ بِنْتُ مَالِكِ بْنِ سِنَانٍ: "أَنَّ زَوْجَهَا خَرَجَ فِي طَلَبِ أَعْلَاجٍ لَهُ فَأَذْرَكَهُمْ بِطَرْفِ الْقُدُومِ فَقَتَلُوهُ فَأَتَاهَا نَعِيُهُ وَهِيَ فِي دَارٍ مِنْ دُورِ الْأَنْصَارِ شَاسِعَةٍ عَنْ دَارِ أَهْلِهَا فَكَرِهَتْ الْعِدَّةَ فِيهَا فَأَتَتْ النَّبِيَّ (ﷺ) فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَتَانِي نَعِيُّ زَوْجِي وَأَنَا فِي دَارٍ مِنْ دُورِ الْأَنْصَارِ شَاسِعَةٍ عَنْ دُورِ أَهْلِي إِنَّمَا تَرَكْنِي فِي مَسْكَنٍ لَا يَمْلِكُهُ وَلَمْ يَتْرُكْنِي فِي نَفَقَةٍ يُنْفِقُ عَلَيَّ وَلَمْ أَرِثْ مِنْهُ مَالًا... فَقَالَ لِي امْكُثِي فِي مَسْكَنِ زَوْجِكَ الَّذِي جَاءَكَ فِيهِ نَعِيُهُ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ قَالَتْ فَأَعْتَدْتُ فِيهِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا..، وذكرت اليوم وومن الامثلة على ذلك قولها: "لَمَّا قُتِلَ عُمَرُ، وَالْيَوْمَ وَهِيَ الْإِسْلَامُ"⁽⁸⁾ وذكرت احيانا اليوم ووقت الليل والسنة كقولها: "انْ بَيُوتَانَا صَنْمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظَمُهُ تَسْئُكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِفُونَ رُعُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ، وَذَلِكَ يَوْمًا فِي السَّنَةِ..."⁽⁹⁾، وكانت تحدد الاوقات احيانا كالليل والصبح كقولها: "قَامَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) مِنَ اللَّيْلِ إِلَى فُخَّارَةٍ فِي جَانِبِ النَّبِيِّ قَبَالَ فِيهَا فُقُمْتُ مِنَ اللَّيْلِ، وَأَنَا عَطْشَانَةٌ فَشَرِبْتُ مَا فِيهَا، وَأَنَا لَا أَشْعُرُ فَلَمَّا أَصْبَحَ النَّبِيُّ (ﷺ) قَالَ: يَا أُمَّ أَيْمَنَ، قَوْمِي فَأَهْرِيْقِي مَا فِي تِلْكَ الْفُخَّارَةِ..."⁽¹⁰⁾، وحددت المدة الزمنية اتي استغرقها الحدث كقولها: "رُوحَ ابْنَتِهِ فَاطِمَةَ عَلَيَّ بِنَ أَبِي طَالِبٍ، وَأَمْرُهُ أَنْ لَا يَدْخُلَ عَلَيَّ أَهْلُهُ حَتَّى يَجِيبَهُ..."⁽¹¹⁾.

. الاسناد

من خلال ملاحظة روايات أم أيمن (رضي الله عنها) يتبين ان اغلب رواياتها مسندة إلى النبي (ﷺ)، وكذلك إلى أم المؤمنين أم سلمة (رضي الله عنها)، وهذا يدل على معاصرتها لهم مما يؤكد على قوة رواياتها لقربه من الراوي؛ هذا يجعلنا واثقين من صدق الرواية، وكان من الملاحظ على رواياتها أنها مسندة لتصل إلى الراوي الأصلي، وهذا يدل على مصداقية الرواية.

(1) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخركوشي، شرف المصطفى 288/1؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء 115/1؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر: 48/1.

(2) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبونعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرزي، إمتاع الأسماح: 94/4.

(3) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1؛ ابن الجوزي، المنتظم: 282/2.

(4) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبونعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرزي، إمتاع الأسماح: 94/4.

(5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 159_158/1؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1.

(6) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.

(7) البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.

(8) ابن أبي شيبعة، المصنف: 334/6؛ إسحاق بن راهويه، مسند إسحاق بن راهويه: 154/5؛ الطبراني، المعجم الكبير: 86/25.

(9) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 159_158/1؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1.

(10) الطبراني، المعجم الكبير 89/25؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 444/1.

(11) الطبراني، المعجم الكبير 91/25؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک على الصحيحين: 171/3.

ولكنها أحيانا كانت تغفل الاسناد وربما يكون سبب ذلك، اما لمشاهدته الحدث بنفسه لهذا ترد عبارات بعد ذكر سلسلة الاسناد لتنتهي بالقول (قَالَتْ أُمُّ أَيْمَنَ، سَمِعْتُ)، وهذا لا يضعف الرواية، لأنه كانت شاهد عيان على الحدث، وهذا يدل ايضا عن دقة الرواية وليس عيبا فيها.

الاستشهاد بالقصص والروايات

كان أُمُّ أَيْمَنَ (رضي الله عنها) عندما تريد توضيح حادثة معينة تذكر القصة والرواية كاملة كقوله: "كَانَ بِيُؤَانَةَ صَنَمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظَمُهُ تَسْكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِفُونَ رُغُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ، وَذَلِكَ يَوْمًا فِي السَّنَةِ، وَكَانَ أَبُو طَالِبٍ يَحْضُرُهُ مَعَ قَوْمِهِ..."⁽¹⁾.

. أسلوبها

تميز أسلوبها باستعمال أسلوب لغويا قويا في بعض الأحيان كقوله: " مَنْ دَفَنَ وَاحِدًا فَصَبَرَ وَاحْتَسَبَ كَانَتْ لَهُ الْجَنَّةُ"⁽²⁾، وتميز أسلوبها بمطابقة الخبر مع الواقع الفعلي ومصداقيتها الروايات وقبول الإخبار ومعرفة الأسباب والعلل الفاعلة في صنع الحدث التاريخي للوصول إلى الهدف تأكيداً لمفهوم مضمون الخبر ومطابقته، ومن الأمثلة على ذلك قولها: "كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوما فلم أدر إلا بعبد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدرين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريبا من السدرة..."⁽³⁾، وقولها: "جَاعَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَ لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَتَنظُرَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هِجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ"⁽⁴⁾، فضلا عن تميز أسلوبها بالإيجاز في ذكر الرواية والأمثلة على ذلك كثير منها قولها: "رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَبْكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ"⁽⁵⁾، وتميز أسلوبها كذلك بذكر الحوادث التاريخية كقوله كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوما فلم أدر إلا بعبد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدرين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريبا من السدرة..."⁽⁶⁾، وقولها: "جَاعَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَ لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَتَنظُرَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هِجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ"⁽⁷⁾، وقولها: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَبْكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ"⁽⁸⁾، وقولها: "مَا رَأَيْتُ النَّبِيَّ (ﷺ) شَكَا جُوعًا وَلَا عَطْشًا: كَانَ يَغْدُو فَيَشْرَبُ مِنْ زَمْرَمَ فَأَعْرِضُ عَلَيْهِ الْغَدَاءَ فَيَقُولُ: لَا أُرِيدُهُ. أَنَا شَبَعَانٌ"⁽⁹⁾، وقولها: "كَانَ بِيُؤَانَةَ صَنَمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظَمُهُ تَسْكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِفُونَ رُغُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ،..."⁽¹⁰⁾، وقولها: كَانَتْ مِمَّنْ بَايَعَ النَّبِيَّ (ﷺ)"⁽¹¹⁾، وقولها"أَنَّهَا عَزَبَتْ دَقِيقًا، فَصَنَعَتْهُ لِلنَّبِيِّ (ﷺ) رَغِيفًا، فَقَالَ: مَا هَذَا؟ قَالَتْ: طَعَامٌ نَصْنَعُهُ بِأَرْضِنَا، فَأَحْبَبْتُ أَنْ أَصْنَعَ مِنْهُ لَكَ رَغِيفًا، فَقَالَ: زُدِّي فِيهِ، ثُمَّ أَعْجِنِي"⁽¹²⁾، وامتاز أسلوبه نادراً بالإطالة خاصة عند حديثه صَنَمٌ

(1) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 158/1_159؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1؛ ابن سيد الناس عيون الاثر: 57/1؛ ابن برهان الحلبي، السيرة الحلبيّة: 179/1.

(2) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(3) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخرکوشي، شرف المصطفى: 288/1؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 115/1؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر: 48/1؛ الصالح، سبل الهدى والرشاد: 130/2.

(4) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة، 63/1.

(5) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1؛ ابن الجوزي، المنتظم: 282/2.

(6) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخرکوشي، شرف المصطفى: 288/1.

(7) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرئ، إمتاع الأسماح: 94/4.

(8) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.

(9) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 167؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 277/9.

(10) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 158/1_159؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1؛ ابن سيد الناس عيون الاثر: 57/1؛ ابن برهان الحلبي، السيرة الحلبيّة: 179/1.

(11) الطبراني، المعجم الكبير: 85/25.

(12) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/107؛ ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 36/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ كَقَوْلِهَا: كَانَ بَيُؤَانَةً صَتَمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظِمُهُ تَسْكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِقُونَ رُعُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ... (1).

وعن أداء رواياته للإخبار استعملت أم أيمن (رضي الله عنها) ألفاظا تتلاءم مع الطريقة التي يسمع منها الخبر وهي الكلمات التي تدل على السماع مثل (قَالَتْ) (2)، (سَمِعْتُ) (3)، ومن الامثلة على ذلك قولها: مَا رَأَيْتُ النَّبِيَّ (ﷺ) شَكَا. صَغِيرًا وَلَا كَبِيرًا. جُوعًا وَلَا عَطْشًا (4)، وقولها: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَقُولُ: "إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِيَطْنِهِ وَفَرْجِهِ" (5).

وتتميز أسلوبها بالشمولية، فقد استثمرت أم أيمن (رضي الله عنها) حضانتها لرَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) فسمعت منه روايات ذات مضامين متعددة دينية وتاريخية واجتماعية واقتصادية، وهو بذلك عبر عن تاريخ حقبة زمنية من التاريخ أفاد المؤرخون منها في وقتنا هذا عن بعض الإحداث، وكانت سمة الشمولية أهم سمة لرواياتها من حيث الموضوع والزمان والمكان.

وتضمنت روايات أم أيمن (رضي الله عنها) مضامين متعددة منها دينية كقوله: "كَانَ بَيُؤَانَةً صَتَمٌ تَحْضُرُهُ فُرَيْشٌ تُعْظِمُهُ تَسْكُ لَهُ النَّسَائِكُ وَيَحْلِقُونَ رُعُوسَهُمْ عِنْدَهُ وَيَعْكُفُونَ عِنْدَهُ يَوْمًا إِلَى اللَّيْلِ... (6)، وقولها: مَنْ دَفَنَ وَاحِدًا فَصَبَرَ وَاحْتَسَبَ كَانَتْ لَهُ الْجَنَّةُ" (7)، وقولها: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) أَوْصَى بَعْضَ أَهْلِ بَيْتِهِ "لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ وَإِنْ عُدَّتْ وَإِنْ حُرِّقَتْ، وَأَطِعِ وَالِدَيْكَ" (8)، وقولها: مَا مِنْ مُسْلِمٍ يُصَابُ بِمُصِيبَةٍ فَيَفْرَعُ إِلَى مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ مِنْ قَوْلٍ: إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ، اللَّهُمَّ عِنْدَكَ أَحْتَسِبُ مُصِيبَتِي فَأَجْزِنِي عَلَيْهَا. إِلَّا أَعَقَبَهُ اللَّهُ تَعَالَى خَيْرًا مِنْهَا" (9).

وكانت لرواياتها مضامين تاريخية حيث ذكرت بعض الحوادث التاريخية. ومن الأمثلة على ذلك قولها: "كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوما فلم أدر إلا بعدد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدريين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريبا من السدرة... (10)، وقولها: "جَاءَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَا لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَتَنْظُرَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هَجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ" (11)، وقولها: "رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَبْكِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ" (12)، وقولها: "وَكَانَتْ مِمَّنْ بَايَعَ النَّبِيَّ (ﷺ)" (13)، وقولها يَوْمَ حُنَيْنٍ: "سَبَّتَ اللَّهُ أَعْدَامَكُمْ. فَقَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) اسْكُتِي فَإِنَّكَ عَسْرَاءُ النَّسَائِكِ" (14).

وكانت له روايات ذات طابع اجتماعي كقولها: "كنت أحضن رسول الله (ﷺ)، فغفلت عنه يوما فلم أدر إلا بعدد المطلب قائما على رأسي يقول: يا بركة. قلت: لبيك. قال: أتدريين أين وجدت ابني؟ قلت: لا أدري. قال: وجدته مع غلمان قريبا من السدرة... (15)، وقولها: "جَاءَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَا لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَتَنْظُرَا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هَجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ" (16)، وقولها: "رَأَيْتُ

- (1) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 159_158/1؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1.
- (2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 167؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 277/9.
- (3) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير: 25/89؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3.
- (4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 167؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 277/9.
- (5) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير: 25/460؛ ابن حبان البستي، الثقات: 460/3.
- (6) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 159_158/1؛ البيهقي، دلائل النبوة: 186/1.
- (7) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.
- (8) البيهقي، السنن الكبرى: 497/7؛ شعب الإيمان: 2709/10؛ ابن حميد، المنتخب: 462.
- (9) أبو موسى الأصبهاني، كتاب اللطائف: 860.
- (10) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخركوشي، شرف المصطفى: 288/1؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء سيد الناس، عيون الأثر: 48/1.
- (11) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرئ، إمتاع الأسماع: 94/4.
- (12) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 119 و 97/1؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.
- (13) الطبراني، المعجم الكبير: 85/25.
- (14) الذهبي، سير اعلام النبلاء: 431/3.
- (15) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 253/3؛ الخركوشي، شرف المصطفى: 288/1؛ أبو الربيع الكلاعي، الاكتفاء: 115/1؛ ابن سيد الناس، عيون الأثر: 48/1.
- (16) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة، 63/1؛ المقرئ، إمتاع الأسماع: 94/4.

رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَوْمَئِذٍ يَكْفِي خَلْفَ سَرِيرِ عَبْدِ الْمُطَّلِبِ (1)، وقولها: " مَا رَأَيْتُ النَّبِيَّ (ﷺ) شَكَا جُوعًا وَلَا عَطَشًا: كَانَ يَغْدُو فَيَسْرُبُ مِنْ زَمْرَمَ فَأَعْرِضُ عَلَيْهِ الْغِذَاءَ فَيَقُولُ: لَا أُرِيدُهُ. أَنَا شَبْعَانُ" (2)، و قولها"أَنَّهَا غَرَبْتُ دَقِيقًا، فَصَنَعْتُهُ لِلنَّبِيِّ (ﷺ) رَغِيفًا، فَقَالَ: مَا هَذَا؟ قَالَتْ: طَعَامٌ نَصْنَعُهُ بِأَرْضِنَا، فَأَحْبَبْتُ أَنْ أَصْنَعَ مِنْهُ لَكَ رَغِيفًا، فَقَالَ: رُدِّيهِ فِيهِ، ثُمَّ اعْجَنِيهِ (3). قَالَتْ أَمْ أَيَّمَنَ يَوْمَ حُنَيْنٍ: "سَبَّتَ اللَّهُ أَقْدَامَكُمْ. فَقَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) اسْكُتِي فَإِنَّكَ عَسْرَاءُ اللِّسَانِ" (4)، وقولها سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) يَقُولُ: "إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِبَطْنِهِ وَقَرَجِهِ (5)، وقولها أَنَّ النَّبِيَّ (ﷺ): "زَوْجَ ابْنَتِهِ فَاطِمَةَ عَلِيَّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ، وَأَمَرَهُ أَنْ لَا يَدْخُلَ عَلَى أَهْلِهِ حَتَّى يَجِئَهُ فَجَاءَ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ)" (6)، وقولها: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ (ﷺ) أَوْصَى بَعْضَ أَهْلِ بَيْتِهِ "لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ وَإِنْ عُدْبَتَ وَإِنْ حُرُقْتَ، وَأَطِعْ وَالِدَيْكَ وَإِنْ أَمَرَكَ أَنْ تَخْرُجَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ فَاخْرُجْ وَلَا تَتْرِكِ الصَّلَاةَ مُتَعَمِّدًا فَإِنَّهُ مَنْ تَرَكَ الصَّلَاةَ مُتَعَمِّدًا فَقَدْ بَرِئْتُ مِنْهُ ذِمَّةُ اللَّهِ..." (7)، وقولها: "مَا مِنْ مُسْلِمٍ يُصَابُ بِمُصِيبَةٍ فَيَفْرُغَ إِلَى مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ مِنْ قَوْلٍ: إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاغِعُونَ، اللَّهُمَّ عِنْدَكَ أَحْتَسِبُ مُصِيبَتِي فَأُجْرِنِي عَلَيْهَا. إِلَّا أَعَقَبَهُ اللَّهُ تَعَالَى خَيْرًا مِنْهَا" (8). وقد كانت له روايات ذات طابع اقتصادي كقولها: "لَا يَقْطَعُ يَدُ السَّارِقِ إِلَّا فِي جَحْفَةٍ". وَقُومَتْ يَوْمَئِذٍ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) دِينَارًا، أَوْ عَشْرَةَ دَرَاهِمٍ..." (9). وقد كانت له روايات ذات طابع سياسي كقولها: "جَاءَنِي ذَاتَ يَوْمٍ رَجُلَانِ مِنْ يَهُودِ الْمَدِينَةِ فَقَالَا لِي: أَخْرِجِي إِلَيْنَا أَحْمَدَ نَنْظُرُ إِلَيْهِ فَنَطْرًا إِلَيْهِ وَقَلْبَاهُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِصَاحِبِهِ: هَذَا نَبِيُّ هَذِهِ الْأُمَّةِ وَهَذِهِ دَارُ هِجْرَتِهِ، وَسَيَكُونُ بِهَا مِنَ الْقَتْلِ وَالسَّبْيِ أَمْرٌ عَظِيمٌ" (10)، وقولها: " وَكَانَتْ مِمَّنْ بَايَعَ النَّبِيَّ (ﷺ)" (11): "إِنَّمَا الْأَسْوَدُ لِبَطْنِهِ وَقَرَجِهِ (12)، وقولها: "لَمَّا قُتِلَ عُمَرُ، الْيَوْمَ وَهِيَ الْإِسْلَامُ" (13).

وكانت له روايات ذات طابع علمي لتعليم الناس بعض الأمور المتعلقة بتحمل الصبر كقولها "مَنْ دَفَنَ وَاجِدًا فَصَبَرَ وَاحْتَسَبَ كَانَتْ لَهُ الْجَنَّةُ" (14)، وقولها يَوْمَ حُنَيْنٍ: "سَبَّتَ اللَّهُ أَقْدَامَكُمْ. فَقَالَ النَّبِيُّ (ﷺ) اسْكُتِي فَإِنَّكَ عَسْرَاءُ اللِّسَانِ" (15).

أما بالنسبة للغتها فقد كانت بسيطة وسهلة وواضحة.

الخاتمة: بعد انتهاء الباحثة من انجاز البحث خرجت بعدة نتائج:

- ولدت أم أيمن (رضي الله عنها) بالحبشة، وعاشت في مكة مجهولة النسب كونها من سبايا الحبشة التي غنمتها قريش في حملة أبرهة الحبشي على مكة. فأصبحت، وصيفة لأمينة بنت وهب بعد وفاة عبد الله، فورثها رسول الله (ﷺ) عن أمه بعد وفاتها.
- حضنت رسول الله (ﷺ) مع أمه، قد إعادته من المدينة إلى مكة بعد وفاة والدته واستمرت بحضانتها حتى كبر، وكانت لها علاقة طيبة مع الرسول (ﷺ)، فقد ربت رسول الله (ﷺ) وحضنته واهتمت به وشهدت طفولته وصباه وزواجه من السيدة خديجة بنت خويلد (رضي الله عنها)
- تزوجت من عبيد بن الحارث الخزرجي بعد ان اعتقها رسول الله (ﷺ) بعد زواجه من السيدة خديجة (رضي الله عنها) وأجبت منه أيمن (رضي الله عنه)، ثم تزوجت بعد وفاة زوجها من زيد بن حارثة (رضي الله عنه) فولدت له اسامة بن

(1) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 97/1 و119؛ البلاذري، انساب الاشراف: 84/1.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 133/1؛ ابو نعيم الأصبهاني، دلائل النبوة: 167.

(3) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/107؛ ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 36/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 87/25.

(4) الذهبي، سير اعلام النبلاء: 431/3.

(5) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 89/ 25.

(6) الطبراني، المعجم الكبير 91/25؛ الحاكم النيسابوري، المستدرک على الصحيحين: 171/3.

(7) البيهقي، السنن الكبرى: 497/7؛ شعب الايمان: 2709/10؛ ابن حميد، المنتخب: 462.

(8) أبو موسى الأصبهاني، كتاب اللطائف: 132.

(9) الطحاوي، شرح معاني الآثار 316/3؛ وينظر الطبراني، المعجم الكبير 88/25.

(10) النيسابوري، شرف المصطفى: 287/1؛ وينظر أبو نعيم الأصفهاني، دلائل النبوة، 63/1.

(11) الطبراني، المعجم الكبير: 85/25.

(12) ابن أبي عاصم، الأحاد والمثاني: 87/6؛ الطبراني، المعجم الكبير 89/ 25.

(13) ابن أبي شيبه، المصنف: 334/6؛ 154؛ الطبراني، المعجم الكبير: 86/25.

(14) الطبراني، المعجم الكبير: 245/2.

(15) الذهبي، سير اعلام النبلاء: 431/3.

- زيد (رضي الله عنه)
- هاجرت أم أيمن (رضي الله عنها) إلى الحبشة، وبايعت رسول الله (ﷺ)، وهاجرت إلى المدينة، وقد أكرمها رسول الله (ﷺ) بعد هجرتها من بساتين المدينة وثمارها.
- شهدت أم أيمن (رضي الله عنها) الكثير من الإحداث عن رسول الله (ﷺ) في المدينة أيضا، وكانت لها علاقات حسنة مع زوجات وبنات رسول الله (ﷺ)، وقد غسلت أم المؤمنين خديجة (رضي الله عنها) وزينت أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) يوم زواجهما، وغسلت بنات رسول الله (ﷺ) رقية وزينب (رضي الله عنهما)، وزوجاته وسوده وأم سلمة (رضي الله عنهما)، كما شهدت زواج فاطمة الزهراء (رضي الله عنها) وراعت أولادها الحسن والحسين (رضي الله عنهما).
- شهدت معركة أحد مع رسول الله (ﷺ) وكانت تسقي الماء وتداوي الجرحى، ولما فر المسلمون من المعركة كانت تحثي التراب في وجوه الفارين وتقول لبعضهم هاك المغزل فاغزل به، كما شهدت خيبر وحينئذ.
- كان لها مكانة عند رسول الله (ﷺ) فقد كان يقول لها ((يا أمه))، ويقول عليها هذه ((بقية أهل بيتي))، ويقول ((أم أيمن أُمي بعد أُمي))، وكان يمازحها حيث كان يقول لها ((لا أحملك على ولد الناقة))، سمعت وصية رسول الله (ﷺ) لأهل بيته، ولمكانته عند رسول الله (ﷺ) فقد جاءت إلى رسول الله (ﷺ) لما كان في مرضه تقدم له مشورتها قائلة لرسول الله (ﷺ) "لو تركت أسامة يقيم في معسكره حتى تتماثل" إلا إن رسول الله (ﷺ) كان مصرا على إنقاذ حملة أسامة فبينما أسامة بن زيد (رضي الله عنهما) يتهيأ للمسير، توفي رسول الله (ﷺ) فأرسلت أم أيمن إلى أسامة بن زيد (رضي الله عنهما) تبليغه بوفاة رسول الله (ﷺ).
- كانت لها مكانة عند الخليفة أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) وعمر بن الخطاب (رضي الله عنه) فقد كانوا يزورونها بعد وفاة رسول الله (ﷺ) ويعرفون قدرها، وكانت فاطمة الزهراء (رضي الله عنها) قد اختارته لتشهد لها بان النبي (ﷺ) قد وهبها فدك، كما كان لها مكانة عند عبد الله بن عمر (رضي الله عنهما)، فعندما سأل عن الشخص الذي جاء المسجد وصلى ولم يتم ركوعه ولا سجوده قالوا هذا الحجاج بن أيمن بن أم أيمن فقال عبد الله بن عمر (رضي الله عنهما) لو رأي هذا رسول الله (ﷺ) لأحبه فذكر حبه وما ولدته أم أيمن، وكان له مكانة في المجتمع حتى بعد وفاتها، فلما ضرب قاضي المدينة أبو بكر محمد بن عمرو بن حزم ابن أبي الفرات سبعين سوطا لأنه قال لحسن بن أسامة بن زيد يا ابن بركة وأراد بذلك التصغير بأُم أيمن.
- بعد جمع لمرويات أم أيمن (رضي الله عنها) وجدت إن بعضها مسندة إلى رسول الله (ﷺ) وإلى أم المؤمنين أم سلمة (رضي الله عنها) فحرصت على ذكر الروايات التي رويت عن رسول الله (ﷺ) وأم المؤمنين أم سلمة (رضي الله عنها) وهذا يدل على أنها كانت محدثها، وهذه الروايات التي رواها تدل على مدى أهميتها وصدق إسنادها، لان بعض رواياتها أخذتها عن رسول الله (ﷺ) وهي بذلك أعطت صورة عن جوانب متعددة عن الحياة، لأنها كانت من المحدثين الرواة التي تعلقت الأحاديث النبوية وغيرها بمحتواها وأسانيدنا عن طريق الرواية التي تعتمد على الحفظ (القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي)، سمع منها العديد من الصحابة والتابعين، حتى إن من نقل عنها جاءت روايتها من عدة طرق بالمضمون نفسه، مما دلت رواياته على مصدقيتها، جاءت عدد من رواياته غير مسندة أي انتهت رواياته بقولها، ربما لأنها شهدت الإحداث التاريخية بنفسها، عموما إن أم أيمن (رضي الله عنها) راوية للإحداث التاريخية التي رواها، فقد عالجت مواضيع متعددة الجوانب عن الحياة.
- لغته بسيطة وواضحة وسهلة.
- ذكر أنها توفيت بعد وفاة رسول الله (ﷺ) بخمسة أو ستة أشهر، وقيل انها توفيت بعد وفاة الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) وقيل أنها توفيت في أول خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه).

دلالتا التَّصَوُّرِ والتَّصَدِيقِ وتطبيقاتهما على الجمَلِ الاستفهامية في لغة القرآن الكريم

م.د. قصي سمير عبيس

كلية الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الانسانية الجامعة/ أقسام بابل

meaning of mental and real meaning to the question sentences in The Holy Quran

Lecturer.Dr. Qusay Sameer obyies

College AL emiam AL Kadhim Human Science\ Babylon sections

Abstract

This study is an attempt the task of trying to uncover the mystery that exists in the question types and meanings. They illustrate the concepts of visualization and certification, and is seeking two terms in this research is to determine the meaning of the question in the Koran, it has been divided search on two sections, the first section: Question conceptual question Altsdiqi in the Koran, and the second topic: sections Question tools in terms of demand, which is on three types : type I: what is asking for visualization and ratify a (focal question) only, and the second type is only asking for the ratification of a word (do), and the third kind: what to ask him about the perception only, namely: the names of the question. And then conducted a statistical study of the ratio of the meaning of perception and ratification in the Koran with the stated diagrams and percentages minute, and made these ratios as a conclusion to the most important findings of the researcher.

المخلص

تعدُّ هذه الدراسة محاولةً معاصرةً جادةً تهدف بها إلى إزاحة كلِّ ما كان يكتنف البحوث من تشتت لأقسام الاستفهام ومعانيه. فهي تهدف إلى بيان دلالاتي التصور والتصديق لما لهما من أهمية بالغة، فهما يحددان دلالة الاستفهام في لغة القرآن الكريم، سواء أكان المعلوم تصوريًا أم تصديقيًا، وبهذا نستطيع أن نجوِّز لأنفسنا تقسيم الاستفهام الذي ورد في القرآن الكريم على قسمين: استفهام تصوري واستفهام تصديقي. وقد قسمت البحث على مبحثين، تناولت في المبحث الأول: الاستفهام التصوري والاستفهام التصديقي في القرآن الكريم، وتناولت في المبحث الثاني: أقسام أدوات الاستفهام من حيث الطلب، وجعلته على ثلاثة أنواع: النوع الأول: ما يستفهم عن التصور والتصديق وهو (همزة الاستفهام) فقط، والنوع الثاني: ما يستفهم عن التصديق فقط وهو لفظ (هل)، والنوع الثالث: ما يستفهم به عن التصور فقط، وهي: أسماء الاستفهام. ثم قمت بدراسة إحصائية لنسبة دلالاتي التصور والتصديق الاستفهاميتين في سور القرآن الكريم معزراً ذلك بالمخططات التوضيحية والنسب المئوية الدقيقة، وجعلت هذه النسب كخاتمةٍ لأهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

مقدمة

يعدُّ التصور والتصديق من المصطلحات الرئيسة في علم المنطق، فقد وجد المصطلحان في بطون الكتب عند اليونان، ومما هو معروف عند أهل الصنعة أن علم المنطق هو خادم العلوم، ويدخل في كلِّ العلوم بلا اقسام، ولا اطالة؛ لأنَّه ينظم الفكر؛ ولهذا نجد الكثير من المصطلحات المنطقية متداخلة في علوم اللغة العربية، ومن هذه المصطلحات (التصور والتصديق). فالمتأمل يجد أن لها حضوراً واضحاً في القرآن الكريم؛ لما يجسدها من عمق ذهني وإثراء لغوي، إذ يهدف المصطلحان في هذا البحث إلى تحديد دلالة الاستفهام في لغة القرآن الكريم، في ضوء المعلوم التصوري الذي يحتاج إلى تعيين الجواب فقط، ولا يحتاج إلى إجابة بنفي أو إثبات. أما المعلوم التصديقي الذي يتطلب أداةً من أدوات الجواب سواء أكانت مثبتة أم منفية. وسواء أكانت صادقة أم كاذبة. وبهذا نستطيع أن نجوِّز لأنفسنا تقسيم الاستفهام الذي ورد في القرآن الكريم على قسمين: استفهام تصوري واستفهام تصديقي. وهذه الدراسة تعدُّ محاولةً معاصرةً جادةً تهدف بها إلى إزاحة كلِّ ما كان يكتنف

البحوث من تشتت لأقسام الاستفهام ومعانيه. وقد قسمت البحث على مبحثين، تناولت في المبحث الأول: الاستفهام التصوري والاستفهام التصديقي في القرآن الكريم، وتناولت في المبحث الثاني: أقسام أدوات الاستفهام من حيث الطلب، وجعلته على ثلاثة أنواع: النوع الأول: ما يستفهم به عن التصور والتصديق وهو (همزة الاستفهام) فقط، والنوع الثاني: ما يستفهم به عن التصديق فقط وهو لفظ (هل)، والنوع الثالث: ما يستفهم به عن التصور فقط، وهي: أسماء الاستفهام. ثم قمت بدراسة إحصائية لنسبة دلالاتي التصور والتصديق الاستفهاميتين في سور القرآن الكريم معززاً ذلك بالمخططات التوضيحية والنسب المئوية الدقيقة، وقد دلت البحث بخاتمة بيّنت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

المبحث الأول

تأصيل المصطلحين عند اللغويين والبلاغيين

إن أول من أشار إلى هذين المصطلحين من علماء اللغة هو سيبويه (ت180هـ)، فهو يعدُّ الحجر الأساس في نضوج الكثير من المسائل اللغوية والبلاغية التي تدخل في علم المعاني «كالتقديم والتأخير، والاستفهام، وأسرار التراكيب، وتأليف الكلمات وصوغ العبارات، وإبراز الفرق بين تعبير وآخر. وإنَّ اهتمامه لم يكن قاصراً على أواخر الكلمات، وبيان إعرابها وبنائها، وإنما تجاوز ذلك إلى نظم الجملة والجملة»⁽¹⁾.

ويعد الشيخ عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) أول العلماء الذين درسوا مفهومي التصور والتصديق على أساس أدوات الاستفهام، قال شوقي ضيف «ونراه يعرض أمثلة كثيرة لصياغات مختلفة مع همزة الاستفهام فتارة يليها الفعل وتارة يليها الاسم، مبيناً ما بينها من دقائق بلاغية»⁽²⁾. أما السكاكي (ت626هـ) فهو أول من ذكر تسميات المصطلحات وجعلها في أبواب مستقلة، وعلوم منفردة في كتابه (مفتاح العلوم)، إذ جعل فيه النزعة المنطقية والجدلية ذات طابع واضح في أفكاره. ونستطيع القول: إن السكاكي قد وظّف دلالاتي التصور والتصديق في إطار المفهوم المنطقي لهما، وجعل أساسهما العلم، أو الدراية. فطبقهما بصورة عملية في القرآن الكريم. «ولم يقف التصور والتصديق عند السكاكي فحسب، بل تجرّ المفسرون في هذين المصطلحين. أمثال ابن الزمكاني (ت 651 هـ) في كتابيه: التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن، والبرهان الكاشف عن إعجاز القرآن»⁽³⁾.

مفهوم التصور لغةً واصطلاحاً:

التصور في اللغة: من «صورة ترد في كلام العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته، يقال صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته»⁽⁴⁾. وتتكون الهيئة من «حضور صورة الأشياء عند العقل»⁽⁵⁾. فالصورة الأولى أي (التصور) لا تحتاج إلى حكم؛ لأنها مجرد صورة لشيء، وليس حقيقة الشيء. والحكم هو الجواب سواء كان بالنفي، أو الإثبات «فهو مبدأ للتصديق، فإن كل ما يصدق به فهو متصور أولاً ولا ينعكس»⁽⁶⁾. بمعنى أن التصور يعدُّ مرحلة أولية للتصديق، إذ لا نستطيع أن نصل إلى تصديق إلا إذا سبقه تصور، فالصورة تكون في الذهن أولاً ثم يتبعها حكم على تلك الصورة.

(1) فخر الدين الرازي بلاغياً، ماهر مهدي هلال، العراق: منشورات وزارة الإعلام: 258.

(2) لسان العرب، ابن منظور، اعتنى بتصحيحه أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي. الطبعة الثانية. بيروت: دار إحياء التراث العربي: 438/7.

(3) المنطق، محمد رضا المظفر، الطبعة الأولى، قم: منشورات الفيروزآبادي: 14.

(4) (التعليقات، ابن سينا، تحقيق الدكتور حسن مجيد العبيدي. المراجعة العلمية الدكتور عبد الأمير الأعسم. الطبعة الأولى. بغداد: بيت الحكمة: 63.

(5) البلاغة (المعاني البيان البديع)، عمر بن علوي، الطبعة الثالثة. بيروت: دار المنهاج للنشر والتوزيع: 99.

(6) البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبديع)، علي الجارم ومصطفى أمين، القاهرة- دار المعارف: 194.

والاستفهام التصوري من الناحية الاصطلاحية: «هو إدراك المفرد، كقولك: أعلي مقيم أم محمد. تعتقد أنّ السفر حصل في أحدهما، ولكنك تطلب تعيينه، ولذا يجاب بالتعيين، فيقال: عليّ مثلاً»⁽¹⁾. وفي هذه الحالة «تأتي الهمزة متلوّة بالمسؤول عنه ويذكر له في الغالب معادل بعد أم المتصلة وسبب تسميتها بالمتصلة؛ لأنها تأتي بعد همزة التصور»⁽²⁾. وإن طلب التصور مرجعه إلى تفصيل المجلد أو تفصيل المفصل بالنسبة⁽³⁾. «فهو إدراك أحد أجزاء الجملة المسند، أو المسند إليه، أو أحد المتعلقات، ولكنه يجهل أحد أجزاء البناء»⁽⁴⁾، ويتضح مما تقدم أننا لا نستطيع أن نسمي هذا الإدراك حكماً؛ لأنه تطلب التعيين، وهو من باب التصورات، وليس من باب الحكم، فإننا لا نريد أن نؤكد أو ننفي وجود الشيء، وإنما نريد أن نعيّن أحد الشئيين اللذين ذكرا في السؤال. ومن ذلك قوله تعالى ﴿قُلْ أَنْتُمْ أَعْلَمُ أَمْ اللَّهُ وَمَنْ أظْلَمُ مِمَّنْ كَتَمَ شَهَادَةً عِنْدَهُ مِنَ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِعَاقِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [البقرة: 140]. فهنا تطلب التعيين بين بيان من هم الأعلام؟ أنتم أم الله، وهذا ليس حكماً. ومثله قوله جلّ وعلا ﴿سَوَاءٌ عَلَيْنَا أَجْرَعْنَا أَمْ صَبَرْنَا مَا لَنَا مِنْ مَّحِيصٍ﴾ [إبراهيم: 21]. فهذه الآية المباركة لا تتطلب تعيين أحد الطرفين الإسناد (الجزع) أم (الصبر)، وكلاهما ليس من باب الحكم.

مفهوم التصديق لغةً واصطلاحاً

التصديق في اللغة من «الصدق نقيض الكذب صدقه قبل قوله، وصدقه الحديث أي أنبأه بالصدق»⁽⁵⁾. وعند قولك: رجل صديق، أي عنده مصداق ذلك وهو ما يصدقه من دليل⁽⁶⁾. وعرفه المناطقة بأنه «تصور ولكنه تصور يستتبع الحكم وقناعة النفس وتصديقها»⁽⁷⁾.

أما اللغويون فلم يبتعدوا عن هذا المعنى كثيراً فعبّروا «بأنه نسبة الصدق في القلب أو اللسان إلى القائل. وضده الإنكار والتكذيب»⁽⁸⁾.

والاستفهام التصديقي اصطلاحاً: هو «إدراك النسبة تستفهم عن حصول الشيء من عدمه»⁽⁹⁾. وفي هذه الحالة «يتمتع ذكر المعادل، وإذا جاءت أم بعد همزة التصديق تكون منقطعة وتكون بمعنى بل»⁽¹⁰⁾. ويطلب التصديق «تعيين الثبوت، أو الانتفاء في مقام التردد»⁽¹¹⁾، أي لا يشترط أن تكون الإجابة بالإثبات أو بالنفي. وفي هذه الحالة «يكون السائل عالماً بأجزاء الإسناد، ويجهل الحكم أو مضمون الجملة فهو يسأل ليوقف على هذا الحكم، فعندما تدخل أدوات الاستفهام على الجملة الخبرية يكون الاستفهام بها عن أحد الأمرين أما عن النسبة أي الإسناد، أو الحكم المفاد من الجملة ويسمى تصديقا»⁽¹²⁾. ويكثر التصديق في الجمل الفعلية كقولك: أ حضر الأمير؟ تستفهم عن ثبوت النسبة ونفيها، وفي هذه الحالة يجاب بلفظه نعم أو لا⁽¹³⁾. ومنه قوله تعالى ﴿أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى﴾ [العلق: 13]. وقوله عز من قائل ﴿أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمَ الْحَاكِمِينَ﴾ [التين: 8]. فالتصديق حول

(1) ينظر: مفتاح العلوم، السكاكي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية: 308-309.

(2) علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني، بسيوني عبد الفتاح، مؤسسة المختار. الطبعة الثانية. القاهرة: (دون المطبع): 306.

(3) لسان العرب: 307/7.

(4) ينظر: أساس البلاغة، الزمخشري، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر: 315.

(5) منطق المظفر: 14.

(6) كشاف اصطلاحات الفنون. محمد التهانوي، وضع حواشيه احمد حسن بسج. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية: 64/3.

(7) البلاغة (المعاني البيان البديع): 99.

(8) البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبديع): 194.

(9) مفتاح العلوم: 308-309.

(10) علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 306.

(11) ينظر: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق يوسف الصميلي. الطبعة الأولى. بيروت: المكتبة

العصرية صيدا: 71-72.

(12) ينظر: جواهر البلاغة: 72.

(13) ينظر: البلاغة فنونها وأقناتها، عباس فاضل، الطبعة السابعة، عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر: 174.

ثبوت النسبة، أو عدمها كان قد استفهم الجمل الفعلية في رأيت، وليس. ويرى السيد أحمد الهاشمي أن التصديق يقل في الجمل الاسمية نحو: «أعلي مسافر»⁽¹⁾.

ولا أعلم كيف أصدر هذا الحكم، فقد ورد عن العرب الكثير من التصديق في الجمل الإسمية، وكذلك ورد في القرآن الكريم، منه قوله تعالى ﴿أَهْوَاءَ الَّذِينَ أَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ﴾ [المائدة : 53]. وقوله تعالى ﴿أَعِنْدَهُ عِلْمُ الْغَيْبِ فَهَوْ يَرَى﴾ [النجم : 35]. ف جاءت همزة الاستفهام التي تفيد التصديق في الجملة الاسمية في (هؤلاء)، وفي شبه الجملة (عنده). وما نراه أن السيد أحمد الهاشمي لو قال: إن التصديق في الجمل الفعلية هو أكثر من التصديق في الجملة الإسمية لكان أدق في تعبيره، والله العالم.

المبحث الثاني

أقسام أدوات الاستفهام بحسب الطلب :

قسم أهل اللغة أدوات الاستفهام بحسب الطلب على ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ما يستفهم عن التصور والتصديق وهو همزة الاستفهام (أُمّ الباب): وهو ما يستفهم عن المفرد وعن الحكم⁽²⁾. فالمفرد: هو التصور بين شيئين ويطلب في السؤال تعيين أحدهما، والحكم: هو التصديق، أي يحتاج إلى إجابة بنفي أو إثبات سواء أكانت صادقة أم كاذبة. ولذلك قيل إن همزة لا تختص بالتصور، ولا تختص بالتصديق⁽³⁾. إذ إنها عامة تأتي لطلب التصور، وتأتي لطلب التصديق. «فيطلب بالهمزة إدراك النسبة الواقعة بين الطرفين ثبوتاً أو نفيًا، وذلك إذا كان المتكلم يجهل مضمون الجملة ويتردد في ثبوتها لأمر أو نفيها عن ذلك الأمر»⁽⁴⁾. فالهمزة تطلب أحد الأمرين: التصور، أو التصديق سواء أكان مسنداً إليه نحو: «أأنت فعلت هذا أم يوسف؟ أم مسندا نحو: «أراغب أنت عن الأمر أم راغب فيه؟ أم مفعولاً نحو: إياي تقصد أم سعيداً؟ أم حالاً نحو: «أراكباً حضرت أم ماشياً؟، أم ظرفاً نحو «أيوم الخميس قدمت أم يوم الجمعة»⁽⁵⁾. «فإذا كانت الهمزة لطلب التصديق كان جواب الاستفهام (بنعم أو لا) ولا يذكر معها معادل ويليها غالباً الفعل إن وجد»⁽⁶⁾. ومن أمثلة طلب التصديق بها: «أ حصل الانطلاق؟ و أ زيد منطلق؟ فأنت تطلب تفصيل المسند إليه، وهو المظروف»⁽⁷⁾. والمسؤول عنها هو ما يليها، فتقول «أضربت زيداً؟ إذا كان الشك في الفعل نفسه، وأردت بالاستفهام أن تعلم وجوده، وتقول «أزيداً ضربت؟ إذا كان الشك في المفعول من هو»⁽⁸⁾. وهذا النوع من التصديق بالهمزة قد ورد في القرآن الكريم كثيراً كون أن الهمزة هي أمّ باب الاستفهام، منه قوله تعالى ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَخَذَ اللَّهُ سَمْعَكُمْ وَأَبْصَارَكُمْ﴾ [الأنعام : 46]. فتساؤل الخالق عزّ وجلّ بقوله: «أرأيتم ما فعل الله بهم أم لا. وقوله جل وعلا ﴿قَالَ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ﴾ [الأنعام : 30]. فالإجابة تصديقية: نعم هذا بالحق، أو لا ليس بالحق. ومن أهم الأمور التي يجب توافرها في همزة التصديق لا يجوز ذكر المعادل بعدها، ولذا ترى أن الجواب فيها بنعم أو لا⁽⁹⁾. ومن ذلك قول عقيل بن عمارة⁽¹⁰⁾

(1) ينظر: مفتاح العلوم: 308-309.

(2) مدخل إلى البلاغة العربية، علم المعاني- علم البيان- علم البديع، يوسف أبو العدوس، الطبعة الأولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع. بيروت: دار الكتب العلمية: 73.

(3) ينظر: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: 70-71.

(4) علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 306.

(5) ينظر: مفتاح العلوم: 308-309.

(6) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة. الخطيب القزويني، تحقيق د. عبد المنعم الخفاجي. الطبعة الأولى، القاهرة: نشر المكتبة الأزهرية: 284.

(7) ينظر: البلاغة فنونها وأفانها: 178.

(8) ديوان عقيل بن عمارة: 7.

(9) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 306.

(10) جواهر البلاغة: 70-71.

أترك إن قلت دراهم خالدٍ زيارته؟ إني إذا للثيم [البحر الطويل]

والمعنى: أترك زيارة خالدٍ؛ لأنّ دراهمه قد قلت. فالجواب هنا بالنفي؛ أي لا لن أترك زيارته إن قلّ ماله؛ فالسؤال هنا جاء يطلب إجابةً تصديقيةً، إذا المتكلم يعرف الفعل ويتصور الفاعل وهو المتكلم نفسه كما يتصور النسبة بين تلك الأجزاء، ولكنه يتساءل أتقع أم لا تقع، فهو إذاً يجهل الحكم، أو مضمون الجملة، فهو يسأل ليقف على هذا الحكم⁽¹⁾.

وإذا كانت الهمزة للتصور «فإنها تدل على إدراك المفرد نحو: أعلي مسافر أم سعيد؟ تعتقد أنّ السفر من أحدهما، ولكن تطلب تعيينه ولذا يجاب بالتعيين، فيقال سعيد مثلاً. وحكم الهمزة التي لطلب التصور، أن يليها المسؤول عنه بها»⁽²⁾. وهمزة الاستفهام عن «التصور يكون عند التردد في تعيين أحد الشئيين، فبالاستفهام يعلم إنه أحاط بأحدهما لا بعينه مسندين أم مسنداً إليهما أم من تعلقات الإسناد. ومثال ذلك أقائم زيد أم قعد احتمل أن يكون المعنى أي الأمرين كان منه، ويكون استفهاماً واحداً لطلب التصور»⁽³⁾، ومن ذلك قوله تعالى ﴿أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾ [صاد : 75]. وقد يأتي طلب التصور بالهمزة في طرف المسند إليه كقولنا: أ دس في الإثناء أم عسل؟ وفي طرف المسند أفي الخابية دبسك، أم في الزق؟ وفي الثاني تطلب تفصيل المسند وهو الظرف⁽⁴⁾. وفي ضوء ذلك يتضح أن التصور هو إدراك أحد أجزاء الجملة عندما يكون السائل عالمًا بالحكم، ولكنه يجهل أحد أجزاء البناء، ولذلك وجب أن يليها المستفهم عنه ويذكر للمستفهم عنه غالباً أم المتصلة، وقد يستغنى عن ذلك المعادل إذا وجد ما يدل عليه ولا يكون جواب الاستفهام عندئذٍ بنعم أو لا، وإنما يكون بتعيين المستفهم عنه، وقد يستغنى عن المعادل إذا دل عليه دليل كما في قوله تعالى ﴿قَالُوا أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِالْهَيْتِ يَا إِبْرَاهِيمُ﴾ [الأنبياء : 62]. فالسياق وقرائن الأحوال تدل على أن المسؤول عنه هو الفاعل، حيث أشاروا إلى الفعل هذا فهو معلوم لهم والمعنى (أنت فعلت هذا أم غيرك)؟ وقد أجابهم (عليه السلام) معيّنًا لهم الفاعل على سبيل التهكم⁽⁵⁾ بقوله ﴿قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ﴾ [الأنبياء : 63]. وهنا يكون «الجواب عنها بتعيين المسؤول عنه من فعل، أو فاعل أو غيره، ولا يصح أن يكون الجواب بنعم أو لا»⁽⁶⁾. ويجب أن يكون تعيين المسؤول عنه موافقاً لما بعد الهمزة ومن ذلك قوله عز من قائل ﴿أَطَّلَعَ الْغَيْبَ أَمْ اتَّخَذَ عِنْدَ الرَّحْمَنِ عَهْدًا﴾ [مريم : 78]. وقوله ﴿قُلْ أَنْتُمْ أَعْلَمُ أَمْ اللَّهُ﴾ [البقرة : 140]. حيث تجد أن ما بعد أم مماثل لما بعد الهمزة ولذا من الخطأ أن تقول أزيد أكرمت أم أهنت لتناقض ما بعد الهمزة مع ما بعد أم المتصلة، وهو ليس تناقضاً في تركيب العبارة فحسب بل تناقض واضطراب في الإدراك والوعي⁽⁷⁾. وهناك من الأمثلة ما يصلح للتصور والتصديق معاً في باب الاستفهام بالهمزة فنقول: أ محمد جاء من السفر؟ فتجعل ذلك تصديقاً للسؤال عن الحكم فتكون الإجابة بنعم أو لا، وفي الوقت نفسه تدل الجملة على التصور فنقول: أ محمد جاء من السفر أم خالد؟ فدلت الجملة على التصديق تارة ولا يذكر بعدها أم المعادلة، وللتصور تارة أخرى ويجوز ذكر أم المعادلة بعدها. فالتصور والتصديق إنما يرجع إلى اعتبار المتكلم، وقصده، وغرضه من الكلام، وفهم المتكلم له، وقد يسأل عن الحكم وقد يسأل عن المفرد وقد يقصد هذا وذلك⁽⁸⁾.

وبرغم اعتبارات المتكلم وقصده إلا أنه « يوجد فرق واضح بين الاستفهام بالهمزة عن التصور والاستفهام بها عن التصديق من وجهين الأول لفظي: وهو إن الاستفهام عن التصور يقع بعده أم المتصلة، وأما الاستفهام عن التصديق فلا يصلح إلا بعد أم

(1) عروس الأفراح، السبكي، تحقيق الدكتور خليل إبراهيم خليل. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية: 515-514/2.

(2) ينظر: مفتاح العلوم: 308.

(3) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 306-307.

(4) البلاغة فنونها وأفنانها: 178.

(5) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 307.

(6) البلاغة فنونها وأفنانها: 178.

(7) أساليب المعاني في القرآن، جعفر الحسيني، الطبعة الأولى، قم: مؤسسة بوستان مطبعة بوستان: 68.

(8) في البلاغة العربية علم المعاني – البيان- البديع، عبد العزيز عتيق، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر: 88.

المنقطعة. والثاني معنوي: هو أن الاستفهام عن التصديق يكون عن نسبة تردد الذهن فيها بين ثبوتها أو نفيها، والاستفهام عن التصور يكون عند التردد في تعيين أحد الشئيين⁽¹⁾. وبهذا فإن الهمزة ليست الحرف الوحيد الذي يدل على التصور والتصديق، وإنما يتبعه في ذلك أم فإنها تأتي للتصور والتصديق كما الهمزة، فهي تعد من أقوى الحروف تأثيراً على الجملة الاستفهامية بعد الهمزة. وتأتي أم متصلة إذا جاءت بعد همزة التصور بمعنى أن «ما بعدها يكون داخلاً في حيز الاستفهام السابق عليها. أما إذا جاءت بعد همزة التصديق، أو بعد (هل) التصديق تكون أم في حالتين: أما في حالة (همزة التصديق، وهل). تكون أم منقطعة، وتأتي بمعنى بل التي تكون للانتقال من كلام إلى آخر لا يمتد تأثير الاستفهام السابق إليه. وبعبارة أخرى يكون الكلام الذي يلي أم المنقطعة خبراً لا إنشائياً⁽²⁾.

القسم الثاني: ما يستفهم به عن التصديق فقط وهي الأداة (هل): لا تذكر مع المستفهم عنه بها معادلاً، بخلاف همزة الاستفهام، وهي حرف كالهزمة⁽³⁾. لذا يكون جوابك (نعم أو لا)؛ أي بإفادتك ثبوت النسبة أو نفيها⁽⁴⁾. وبما أن (هل) اختصت بالتصديق فقد ترتب عليها أحكام منها «امتناع أن يذكر بعدها المعادل بأم المتصلة. فامتنع أن يقال هل عندك عمرو أم بشر؟ باتصال أم دون أم عندك بشر؟ بانقطاعها وقبح هل زيد عرف؟ دون هل زيدا عرفته؟ ولم يقبح أرجل عرف؟ وازيدا عرفت. فبينه وبين هل تدافع⁽⁵⁾. فضلاً عن ذلك إذا ذكرت أم يفضي إلى التناقض، فإن ذكرت فهي منقطعة⁽⁶⁾. وحينئذ يؤدي الجمع بين (هل وأم) إلى التناقض؛ لأن (هل) تفيد إن السائل جاهل بالحكم؛ لأنها لطلبه، وأم المتصلة تفيد أن السائل عالم به وإنما يطلب تعيين أحد الأمرين فإن جاءت أم كذلك كانت منقطعة بمعنى بل التي تفيد الإضراب نحو هل جاء صديقك أم عدوك؟ وامتنع هل زيد قام أم عمرو؟ وقبح هل زيد ضربت؟ لما سبق إن التقديم يستدعي حصول التصديق بنفس الفعل والشك فيما قدم عليه⁽⁷⁾. «وأنه يقبح دخول هل على جملة يشعر نظمها بمعرفة الحكم، فلا يستحسن أن تقول مثلاً؟ هل فنون البلاغة أحببت؟ وهل خالداً أكرمت؟ لأن هل يستفهم بها معرفة الحكم، فإذا كان نظم الجملة يدل على أن الحكم غير مجهول قبح ذلك⁽⁸⁾؛ ولذلك قبح استعمال هل في كل تركيب يتقدم فيه المسند إليه على الخبر الفعلي ووجه القبح عند الجمهور أن التقديم قد يكون للاختصاص والاختصاص يقتضي وقوع النسبة والعلم بها وهل لا يوتي بها بل هي للتصديق⁽⁹⁾. وهذا المعنى ذكره الخطيب القزويني من قبل منبهاً بقوله: «وامتنع هل زيد قام أم عمرو؟ وقبح هل زيد ضربت؟ لما سبق إن التقديم يستدعي حصول التصديق بنفس الفعل والشك فيما قدم عليه، والجواب نعم أو لا⁽¹⁰⁾. ومما تحسن إليه الإشارة إن ما قبحه البلاغيون كان موجوداً في القرآن الكريم، فقد ورد في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرِ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ [فاطر : 3]. ولهذا كان ينبغي ألا يصف البلاغيون تلك التراكمات بالقبح بل الأولى أن يقال قليلة ونادرة وتنزيه أساليب القرآن عن مثل هذه الأوصاف⁽¹¹⁾.

القسم الثالث: ما يستفهم به عن التصور فقط: وهي سائر أدوات الاستفهام، وهذه جميعها أسماء⁽¹²⁾. «فيسأل بها عن معناها؛ ولهذا يكون الجواب معها بتعيين المسؤول عنه⁽¹⁾. وأسماء الاستفهام هي: ما ومن وأي وكم وأين وكيف وأنى ومتى وأيان. فهو من

(1) البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، عبد الرحمن حسن، الطبعة الثانية. بيروت: دار الشامية: 258/1.

(2) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 309.

(3) مفتاح العلوم: 308-309

(4) ينظر: البلاغة فنونها وأفنانها: 187.

(5) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة: 244.

(6) ينظر: البلاغة فنونها وأفنانها: 187.

(7) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 310.

(8) الإيضاح في علوم البلاغة: 244.

(9) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 310.

(10) ينظر: البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 258/1.

(11) جواهر البلاغة: 75.

(12) ينظر: مفتاح العلوم: 310.

من نوع طلب حصول التصور⁽²⁾ «وهذا طبيعي؛ لأن المطلوب تعيينه أو تصوره بكل منهما يخالف المطلوب تعيينه وتصوره بأداة أخرى، ولذلك يقتضي الأمر التعرف على حقيقة المسؤول عنه والمطلوب تعيينه وتصوره بكل أداة»⁽³⁾. وينقل عن سيبويه أنه يرى أن العرب تركوا النطق بهمزة الاستفهام مع سائر أدوات الاستفهام؛ لأنهم أمنوا الالتباس، فاكتمت هذه الأدوات معنى الاستفهام بالتداول، وقال ابن مالك في المصباح ماعدا الهمزة نائب عنها⁽⁴⁾؛ ولذا لا يلتزم في بناء الجملة معها سوى الضبط العام في النظام الإعرابي لصياغة الجمل، مع مراعاة تصدر تلك الأدوات، فليس وراء بناء الجمل مع تلك الأدوات دقائق ينبغي مراعاتها، كما هو الحال بالنسبة للهمزة وهل⁽⁵⁾. فمن يذكر بعده اسم المسؤول عنه كقولنا في جواب من هذا؟ هذا محمد أو علي مثلا كما يحصل بالصفة، أي بذكر صفة من صفات المسؤول عنه، كقولنا في جواب السؤال السابق من هذا؟ هذا معلم أو طبيب مثلا⁽⁶⁾. بمعنى أن الجواب يكون أما بذكر الذات المستفهم عنها، وأما بذكر الأوصاف الخاصة بالمستفهم عنه، والمشخصة له. ومن ذلك قوله تعالى ﴿ قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمْ يَا مُوسَى قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ حَلْفَهُ ثُمَّ هَدَىٰ﴾ [طه : 49-50]. فقد أجاب موسى (عليه السلام) ببيان الصفات الخاصة برب العزة المنفرد بها سبحانه وتعالى. وانظر في قوله عز وجل ﴿قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ قَالُوا سَمِعْنَا فَتَىٰ يَدُكُرُّهُمُ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ﴾ [الأنبياء : 59-60]. ووضح في هذه الآية إن الجواب قد اشتمل على ذكر الذات المستفهم عنها وأيضا يطلب من ما بيان الذات⁽⁷⁾، ومنه قوله تعالى ﴿وَمَا تَلَكَ بِبَيْمِينِكَ يَا مُوسَى قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَمِّي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى﴾ [طه : 17-18]. وتقيس على ذلك بقية أسماء الاستفهام الأخرى لتشابه الأدوات في دلالة التصور. ويظهر للباحث تواجس العلاقة بين التصور والتصديق، فكلاً واحد منهما مرتبط بالآخر، إذ لا يوجد استفهام تصديقي إلا وكان أوله تصوراً. فالحكم لا يأتي إلا إذا توافرت صورة في الذهن. ويتضح أيضاً أن العنصر الأساس في استفهام التصور والتصديق هو الهمزة؛ لأنها تعدُّ أم الباب في الاستفهام، وفي الأحكام التي تنماز بها عن سواها، فقد ذكرها النحاة الأوائل من خلال باب التقديم، وهذا أوقد جذوة الاجتهاد عند البلاغين في التخصص بالاستفهام التصوري والتصديقي وتطويرهما كعلم منفرد.

دراسة إحصائية لدلالات التصور والتصديق في القرآن الكريم

إن الاستفهام التصوري يغلب التصديقي في القرآن الكريم، والحال أن التصديق هو أقرب إلى الاستفهام من التصور، إذ تبلغ نسبة التصور حوالي (62%)، ونسبة التصديق (38%)؛ ويعود سبب ذلك إلى أن الخطاب القرآني أكثره لا يحتاج إلى حكم في طلب الإجابة، وإنما يحتاج إلى تعيين؛ لأن الحكم هو معروف ويسمى ذلك (سؤال العارف بالجواب). وهذا النوع من الاستفهام أكثره يكون صادراً من الخالق جلّ وعلا، وهذا لا يأتي إلا مجازاً لأغراض مختلفة: كالتوبيخ، أو التقرير، أو غيرها من الأغراض المجازية، فحاشا لله علام الغيوب أن يطلب تصور من بشر مخلوق. والقسم الثاني أن يكون التصور أو التصديق صادراً من الأنبياء إلى الخالق وهذا جائز أن يكون حقيقي. والقسم الثالث يصدر من المؤمنين إلى الخالق أو إلى الأنبياء، والقسم الأخير أن يصدر من الكافرين لاستهزاء، أو شك ويجوز في هذا الحقيقة والمجاز. ولعل الشكل الآتي يوضح النسبة بين التصور والتصديق في القرآن الكريم .

(1) في البلاغة العربية علم المعاني – البيان- البديع: 89.

(2) البلاغة العربية: 259/1.

(3) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 314.

(4) ينظر: في البلاغة العربية علم المعاني – البيان- البديع: 89-90.

(5) ينظر: علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: 314.

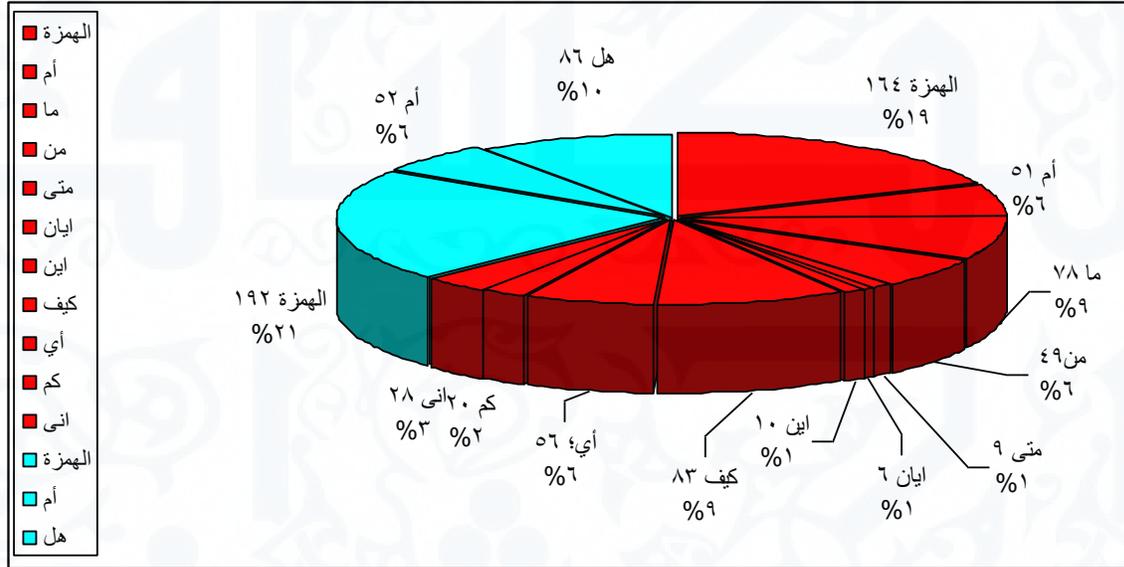
(6) تنظر ترجمته في:

فوات الوفيات: 196/2 – 206، وعيون التواريخ: 170 /23 – 176، الوافي بالوفيات: 183/17، عقد الجمان: 252 – 259/3، المنهل

الصافي: 100/7، الدليل الشافي: 387/1، وذيل مرآة الزمان: 124/4 – 128. الاعلام: 106/4، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار:

130/19. ومقدمة ديوانه.

(7) مسالك الأبصار: 130/19.

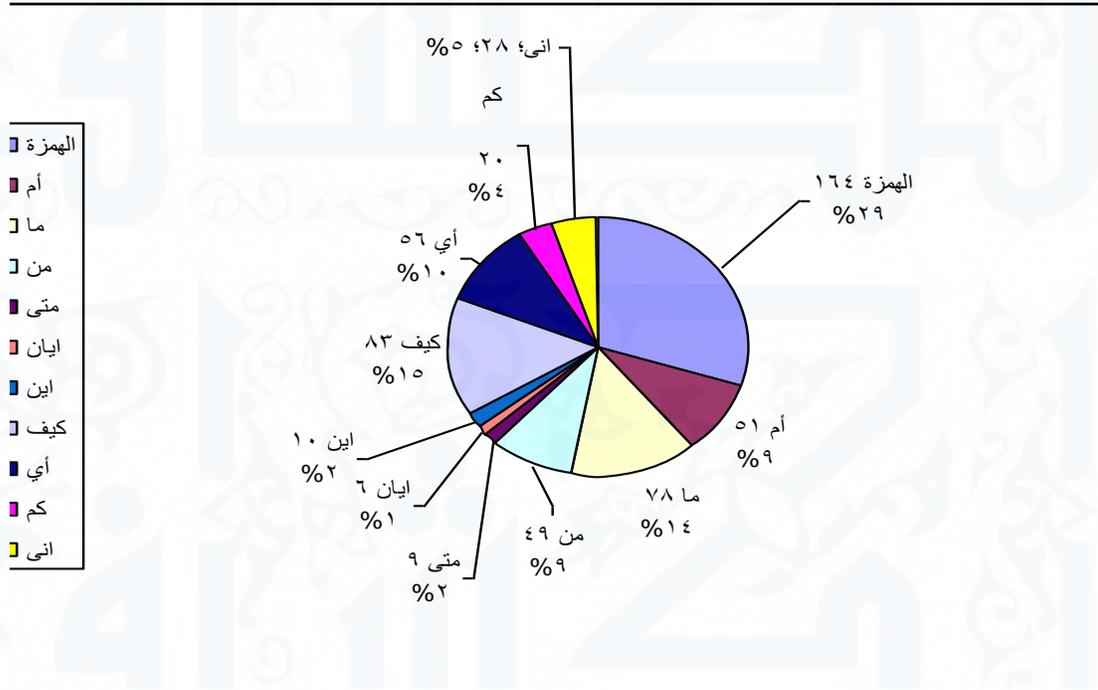


النسبة بين التصور والتصديق الاستفهاميين في القرآن الكريم

يتبين من الشكل النسبة بين التصور والتصديق الاستفهاميين في القرآن الكريم، فنسبة التصور، وهي: جميع أسماء الاستفهام مع الهمزة أكثر من التصديق، وهي: (هل، وأم التي تفيد الاضطراب، والهمزة) نكراً في القرآن الكريم، فتبلغ نسبة التصور حوالي (72%)، ونسبة التصديق (28%) ويعود سبب ذلك بنظر الباحث إلى أن الخطاب القرآني أكثره لا يحتاج إلى حكم في طلب الإجابة، وإنما يحتاج إلى تعيين؛ لأن الحكم هو معروف ويسمى ذلك (سؤال العارف بالجواب) فسبحانه وتعالى يستفهم لكي يجيب المخلوق بما عمله من خير أو شر ويعترف بما قام به، فتضاف إلى الاستفهام دلالات أخرى يقصد بها التوبيخ، التحقير، الاستبطاء، وغير ذلك من الأغراض المجازية. ونستنتج في ضوء ذلك أن التصور والتصديق أن "الهمزة، وأم" هي أصل الاستفهام، والبقية تأتي بمعناها؛ لأنهما دخلتا على التصور والتصديق بغير قيد أو شرط، وهذا يكون مع الأصل فقط بخلاف سائر الأدوات الأخرى.

دراسة إحصائية لأدوات الاستفهام التي تفيد التصور في القرآن الكريم:

أما إذا قارنا بين أدوات الاستفهام التي تفيد التصور مع بعضها نجد أن أكثرها وروداً في القرآن هي: الهمزة؛ كونها أم الباب، والاداة التي تليها هي: كيف كونها تدل على الحال، والقرآن الكريم يروي أحوال الأقسام السابقين؛ لتكون موعظة وعبرة للأقسام المعاصرين واللاحقين، فما يراه الباحث أن الهدف من وراء كثرة وجود الاداة (كيف) الاستفهامية التي تفيد التصور هو تربوي تهديبي. ولعل الشكل الآتي يوضح أدوات الاستفهام التي تفيد التصور في القرآن الكريم .



أدوات الاستفهام التي تفيد التصور

يتضح من هذا الشكل نسبة أدوات الاستفهام التي تفيد التصور، ويبين الرسم أن جميع أسماء الاستفهام تدل على التصور فهي تطلب التعيين في الإجابة، وما يراه الباحث أن أسماء الاستفهام أضعف من أحرف الاستفهام، والتصور هو أقل رتبة من التصديق، إذ إنه بداية التصديق فلا تستطيع هذه الأسماء من الاستفهام لطلب التصديق لكونه استفهاماً محضاً لا يعمل فيه إلا الأصل والأسماء تعد فرعاً من الأحرف في هذا الباب. ولكن يجوز العكس في دخول الهمزة على الجملة لتفيد التصور لأن الأصل يدخل على كل شيء من حيث التصور أو التصديق بدون قيد أو شرط فللهمة الحصة الكبرى من حيث عددها في باب التصور وهذا طبيعي فيجب أن تنصدر في كل شيء لأنها أم الباب.

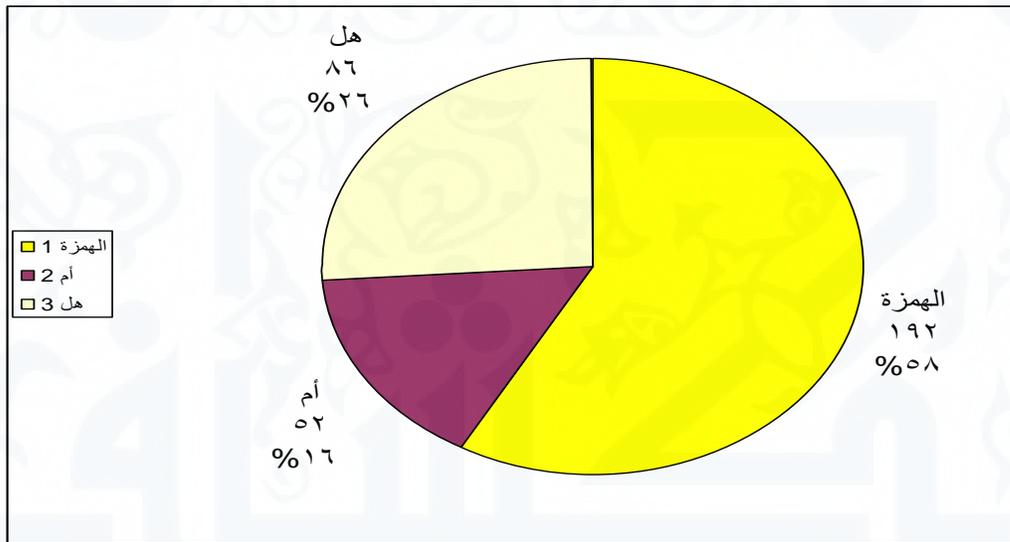
وللاستفهام التصوري أدوات في القرآن الكريم، وأول هذه الأدوات (الهمزة)، فقد ذكرت (مائة وأربعاً وستين) مرة تفيد الاستفهام بمعنى التصور، حيث تشكل "31% من نسبة التصور في القرآن الكريم، ومثال ذلك قوله تعالى ﴿أَلَمْ تَكُنْ آيَاتِي تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فَكُنْتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ﴾ [المؤمنون: 105]. والأداة الثانية التي وردت أفادت الاستفهام هي (أم) فقد وردت بـ "إحدى وخمسين" مرة أفادت الاستفهام بمعنى التصور حيث تشكل 10% من نسبة التصور في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله تعالى ﴿وَسَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [يس: 10].

والأداة الثالثة: (ما) التي بلغ عددها سبعة وتسعين استفهاماً بدلالة التصور حيث تشكل 14% من نسبة التصور في القرآن، ومنه قوله تعالى ﴿قُلْ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُعْطِي الْآيَاتِ وَالنُّذُرِ عَن قَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ﴾ [يونس: 101]. والأداة الرابعة: "من" فقد ذكرت استفهامية (تسعاً وأربعين) مرة بمعنى التصور، أي بنسبة 9% من مجمل الأدوات التي ذكرت في القرآن الكريم بمعنى التصور، ومنه قوله عز وجل ﴿قَالَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ آمَنَّا بِاللَّهِ﴾ [آل عمران: 52].

والأداة الخامسة: "متى" بـ"تسعة" استفهامات حيث تشكل 2% من نسبة التصور في القرآن الكريم، وقال في ذلك عز وجل ﴿وَيَقُولُونَ مَتَى هُوَ قُلْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَرِيباً﴾ [الإسراء: 51]. ثم "أيان" التي بلغ ذكرها "ست" مرات بدلالة التصور بنسبة 1% من التصورات المذكورة في القرآن، ومنه قوله عز من قائل ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا﴾ [النازعات 42]. وتلتها الأداة "أين" فقد بلغ ذكرها في القرآن الكريم "عشراً" بدلالة التصور حيث تشكل 2% من نسبة التصور المذكور في القرآن، ومن ذلك قوله تعالى ﴿أَيْنَ شُرَكَائِكُمُ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ﴾ [الأنعام: 22]. ثم "أنى" حيث ذكرت في ثمان وعشرين مرة بنسبة 5% من التصورات المذكورة في القرآن الكريم ومنه قوله تعالى ﴿قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ﴾ [البقرة: 247]. ثم "كم" التي بلغ ذكرها في القرآن الكريم عشرين مرة بنسبة 4% من عموم الاستفهام التصوري الذي ذكر في القرآن الكريم ومن ذلك قوله تعالى ﴿وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِّن قَرْنٍ هَلْ نُحِيسُ مِنْهُمْ مِّنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزاً﴾ [مريم: 68]. وأخيراً "كيف" التي بلغ ذكرها "ثلاثاً وثمانين" مرة حيث تشكل 15% من نسبة التصور الإجمالية في القرآن الكريم، ويأتي تسلسلها بعد الهمزة من حيث ذكرها في القرآن الكريم، ومثال ذلك قوله تعالى ﴿وَكَيْفَ يُحْكَمُونَكَ وَعِنْدَهُمُ التَّوْرَةُ فِيهَا حُكْمُ اللَّهِ﴾ [المائدة 43].

دراسة إحصائية لأدوات الاستفهام التي أفادت التصديق في القرآن الكريم:

وللاستفهام التصديقي أدوات في القرآن الكريم وأول هذه الأدوات الهمزة التي ذكرت بـ "192" مرة تفيد التصديق بنسبة 58% من التصديق الوارد في القرآن الكريم ومثال الهمزة التي تفيد التصديق قوله تعالى ﴿يَقُولُ أَتَيْتُكَ لَمِنَ الْمُصَدِّقِينَ﴾ [الصفوات: 52]. وتليها "هل" حيث بلغت "86" مرة تدل على التصديق في القرآن الكريم بنسبة 26% ومنه قوله تعالى ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ [الرحمن: 60]. وأخيراً الأداة "أم" التي بلغ ذكرها اثنتان وخمسين مرة بنسبة 16% من التصديق الوارد في القرآن الكريم كقوله عز وجل ﴿أَفَسِحْرٌ هَذَا أَمْ أَنْتُمْ لَا تُبْصِرُونَ﴾ [الطور: 15]. كما هو موضح في الشكل أدناه



أدوات الاستفهام التي تدل على التصديق

يتضح من هذا الشكل أدوات الاستفهام التي تدل على التصديق وهي الحروف فقط، فالتصديق يتطلب الإجابة بنفي أو إثبات فيحتاج إلى أقوى الأدوات ومن البديهي أن تكون الهمزة أكثر الأحرف استعمالاً في باب التصديق؛ لأنها أم الاستفهام كما ذكرنا.

الخاتمة

- خلص البحث إلى جملة من النتائج، أستطيع أن أجملها على النحو الآتي:
- 1- كشفت الدراسة أن طلب الاجابة بالتعيين هو من باب التصورات، وليس من باب التصديقات (الحكم).
 - 2- بيّنت الدراسة أن ما يستفهم به عن التصور والتصديق هي الهمزة فقط، وما يستفهم عن التصديق فقط هي الأداة (هل)، وما يستفهم به عن التصور فقط هي (أسماء الاستفهام).
 - 3- أثبتت البحث أن الاستفهام التصوري يغلب على الاستفهام التصديقي في القرآن الكريم، إذ تقدر نسبة التصور في القرآن الكريم (62%)، أما (أم) نسبة التصديق فتقدر (38%).
 - 4- توصل البحث إلى أن أكثر أدوات الاستفهام وروداً في القرآن الكريم هي: الهمزة؛ كونها أم الباب، والاداة التي تليها هي: كيف باعتبار أنها تدل على الحال، ثم الأدوات: ما و من ومتى وأيان.
 - 5- أثبتت البحث أنّ أكثر الأدوات التي تفيد التصديق هي الهمزة، فقد ذكرت ب (192) مرة تفيد التصديق بنسبة 58% من التصديق الوارد في القرآن الكريم، وتليها "هل" حيث بلغت "86" مرة تدل على التصديق في القرآن الكريم بنسبة 26%، وأخيراً الأداة "أم" التي بلغ ذكرها 52 مرة بنسبة 16% من التصديق الوارد في القرآن الكريم.
 - 6- أثبتت البحث أن نسبة الاستفهام التصوري أكثر من نسبة الاستفهام التصديقي في القرآن الكريم؛ وذلك لأن الخطاب القرآني أكثره لا يحتاج إلى حكم في طلب الإجابة، وإنما يحتاج إلى تعيين؛ لأن الحكم هو معروف ويسمى ذلك النوع من الاستفهام (سؤال العارف بالجواب) فسبحانه وتعالى يستفهم لكي يجيب المخلوق بما عمله من خير أو شر ويعترف بما قام به، فتضاف إلى الاستفهام دلالات أخرى يقصد بها التوبيخ، التحقير، الاستبطاء، وغير ذلك من الأغراض المجازية.
 - 7- أكدت الدراسة على أن (الهمزة، وأم) هي أصل الاستفهام، والبقية تأتي بمعناها؛ لأنها دخلتا على التصور والتصديق من دون قيد أو شرط، وهذا يكون مع الأصل فقط بخلاف سائر الأدوات الأخرى.

المصادر والمراجع

- 1- أثر النحاة في البحث البلاغي، عبد القادر حسين، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د. ت.
- 2- أساس البلاغة، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، 1994م.
- 3- أساليب المعاني في القرآن، جعفر باقر الحسيني، الطبعة الأولى، قم: مؤسسة بوستان مطبعة بوستان.
- 4- الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين ابو المعالي محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني، تحقيق د. عبد المنعم الخفاجي. الطبعة الأولى، القاهرة: نشر المكتبة الأزهرية، 1984م.
- 5- البلاغة (المعاني البيان البديع)، ابن أبي بكر الكاف عمر بن علوي، الطبعة الثالثة. بيروت: دار المنهاج للنشر والتوزيع، 2003م.
- 6- البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، الطبعة الثانية. بيروت: دار الشامية، 2007م.
- 7- البلاغة تطور وتاريخ، شوقي ضيف، الطبعة الثانية، مصر: دار المعارف، 1965م.
- 8- البلاغة فنونها وأفنانها، عباس فاضل، الطبعة السابعة، عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر، 2000م.
- 9- البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبديع)، علي الجارم ومصطفى أمين، القاهرة- دار المعارف، 1995م.

- 10- التعليقات، أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن المعروف بابن سينا، تحقيق الدكتور: حسن مجيد العبيدي. المراجعة العلمية الدكتور عبد الأمير الأعسم. الطبعة الأولى. بغداد: بيت الحكمة، 2002.
- 11- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد الهاشمي، ضبط وتدقيق وتوثيق يوسف الصميلي، بيروت، المكتبة العصرية صيدا، 1999م.
- 12- ديوان عقيل بن عمارة، عمارة بن عقيل بن بلال الخطفي، ترجمة وتحقيق: شاعر العاشور، دار الينابيع، د.ت.
- 13- عروس الأفراح، بهاء الدين أبو حامد بن علي بن عبد الكافي السبكي، تحقيق الدكتور خليل إبراهيم خليل. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م.
- 14- علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني، بسيوني عبد الفتاح، مؤسسة المختار. الطبعة الثانية. القاهرة، د. ت
- 15- فخر الدين الرازي بلاغيا، ماهر مهدي هلال، العراق: منشورات وزارة الإعلام: 1977م.
- 16- في البلاغة العربية علم المعاني - البيان - البديع، عبد العزيز عتيق، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د.ت.
- 17- كشاف اصطلاحات الفنون، محمد التهانوي، وضع حواشيه احمد حسن بسج. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م.
- 18- لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفرقي المصري الملفب بابن منظور، اعتنى بتصحيحه أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي. الطبعة الثانية. بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1997م.
- 19- مدخل إلى البلاغة العربية، علم المعاني - علم البيان - علم البديع، يوسف أبو العدوس، الطبعة الأولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع. بيروت: دار الكتب العلمية، 2007م.
- 20- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، ضبطه وكتبه همامه وعلق عليه نعيم زرزور. الطبعة الثانية،، بيروت: دار الكتب العلمية: 1987م.
- 21- المنطق، محمد رضا المظفر، الطبعة الأولى، قم: منشورات الفيروزآبادي، 1321هـ.

أوضاع الجزائر مع مطلع القرن العشرين

أ.م. أكرم بوجمعة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر.

Algeria's Circumstances with the Opening of the Twentieth Century

Asst.Prof. Akram bu Jim'a

College of Human and Social Sciences / University of Abu Bakr Belkaid

Telmsan / Algeria

akrambou8@gmail.com

Abstract

The Algerian – French relationships dated back to the pre-occupation period or precisely to 1521 at the era of the French king Francois I. Ambassadors were exchanged between the two countries and the relationships developed up to the great French revolution in 1789 when the two countries exchanged commerce. It happened that the Dayi (ruler) of Algeria lent the French government in 1796 million Francs without interest to buy wheat.

مقدمة :

تعود العلاقات الجزائرية والفرنسية إلى ما قبل الاحتلال وبالضبط إلى عام 1521م في عهد الملك الفرنسي فرانسوا الأول Francois 1، بحيث تم تبادل السفراء بين البلدين وتطورت هذه العلاقة فصارت إبان الثورة الفرنسية الكبرى عام 1789 مثلا تقوم على أساس التبادل التجاري، وحدث أن اقترض الداوي حسين- داوي الجزائر- حكومة الإدارة¹ الفرنسية عام 1796 مبلغ من المال يقدر بمليون فرنك فرنسي بدون فوائد لشراء القمح وعلى إثرها جاءت حادثت المروحة المفتعلة بين داوي الجزائر الداوي حسين والقنصل الفرنسي دوفال Duval².

1/ الاحتلال الفرنسي للجزائر:

نشهد أن العلاقات الجزائرية الفرنسية خلال الفترة العثمانية اتسمت بالاستقرار النسبي، وكانت فرنسا هي أول دولة حصلت على امتيازات تجارية لها بالسواحل الجزائرية خلال مطلع القرن السادس عشر، وبذلك أصبحت تلك الامتيازات هي الإطار العام للعلاقات بين البلدين، كما أنها كانت السبب الرئيسي فيما بعد إلى حدوث الكارثة المؤلمة التي عرفتها الجزائر في جويلية 1830³، هذا وبالإضافة إلى أسباب أخرى يمكن أن نوجزها في نقاط مختصرة:

1. اهتمام فرنسا بالجزائر منذ زمن بعيد ورغبتها في الحصول على الامتيازات السواحل الجزائرية مثل: مدن القالة، عنابة، سكيكدة.

2. موقع المغرب العربي الاستراتيجي الهام على وجه العموم والجزائر على وجه الخصوص مما جعلها محط أنظار وأطماع دول استعمارية كبرى وخاصة بعد ضعف الدولة العثمانية.

3. التنافس الاستعماري بين فرنسا وبريطانيا فيما يخص التوسع في المستعمرات ومد النفوذ.

1 Directoire: هو نظام سياسي إداري مرت به فرنسا، ويقوم على أساس الإدارة وهو عبارة عن مرحلة انتقالية ليس إلا، لمزيد من المعلومات ينظر : مجلة الثقافة، العدد 38، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر "عدد ممتاز"، سبتمبر، أكتوبر 1984، ص 42.

2 كوليت وجانسون فرانسيس: الجزائر الثائرة، ترجمة: محمد علوي الشريف، محمد خليل فهمي، هنري يوسف سردار، دار الهلال، 1957، ص 17.

3 أرزقي شويتام: نهاية الحكم التركي في الجزائر وعوامل انهياره 1800 -1830، رسالة ماجستير، التاريخ الحديث والمعاصر، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر، 1988، ص 146..

4. رفض فرنسا دفع الديون للجزائر وإلقاء المسؤولية على التاجرين اليهوديين جوزيف بكري Joseph Bacri و نפטالي بوشناق Naftali Bouchnac.

5. سوء الحالة الداخلية في فرنسا مما أدى بالملك شارل العاشر Charles X على ضرورة توجيه أنظار الشعب الفرنسي خارج البلد، وتوجيهها نحو مشروع احتلال الجزائر.

6. تطلع فرنسا إلى ضرب الأسطول الجزائري و الحد من سيطرته البحرية لاسيما وان مؤتمر فينا عام1815 كان قد قرر وضع حد للقرصنة الجزائرية بالبحر الأبيض المتوسط¹.

7. إدراك فرنسا حالة الجزائر في أواخر العهد العثماني من ضعف سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي².

وانطلاقاً من هذه العوامل والأسباب جهزت فرنسا حملتها العسكرية على الجزائر والتي توجت بفرض حصار عسكري على مدينة الجزائر واستمر لمدة ثلاث سنوات من يوم 16 يونيو 1827 إلى غاية 13 يونيو 1830، وفي المقابل ذلك قام الداوي حسين بتدمير المكاتب الفرنسية الموجودة في مدينة عنابة والقالة، وفي شهر أغسطس 1829 فكرت حكومة بولينياك polignac على ضرورة تنفيذ مشروعها لغزو الجزائر بمساعدة محمد علي والي مصر، لكنها فشلت هذه الخطة بسبب أنها اكتشفت من قبل سلطان المغرب الأقصى وانكلترا وهكذا نجد أن حكومة بولينياك قد قررت في شهر يناير 1830 بإرسال حملة عسكرية إلى الجزائر³.

وبررت الإدارة الفرنسية بقرار إرسال الحملة على أن الداوي حسين قد أهان شرف فرنسا، وكذلك لوقف القرصنة الجزائرية وتخليص أوروبا من القلق والاضطراب في البحر الأبيض المتوسط، وعلى العموم كل هذه المبررات كانت تهدف على ضرورة إقناع الرأي العام الأوروبي والفرنسي بضرورة احتلال الجزائر، وفي يوم 14 جوان 1830 نزلت القوات الفرنسية والتي كان تعدادها حوالي 37000 جندي على ميناء سيدي فرج غرب مدينة الجزائر ولم تجد أمامها سوى 15000 جندي جزائري وبعض المتطوعين⁴، وفي مصادر أخرى تقول أن عدد الجنود الجزائريين الذين وجدتهم القوات الفرنسية لا يتجاوز 6000 جندي⁵، وقد تمخضت عن الحملة الفرنسية على الجزائر عدة نتائج أهمها: أن الحملة قد ولدت لدى الجزائريين شعوراً قويا بالمقاومة وهذا بمجرد أن أدرك السكان بنوايا الفرنسيين الاستعمارية، وقد تمثلت المقاومة في النشاط السياسي والعسكري، فقام حمدان بن عثمان خوجة⁶ بتأسيس أول حزب وطني عرف بحزب المقاومة أو لجنة المغاربة وذلك عام 1830، وقد قدم هذا الحزب العرائض والمذكرات إلى السلطات الفرنسية مطالباً فيها القوات الفرنسية بالتخلي عن الجزائر وتطبيق ما ورد في المعاهدة المبرمة بين البلدين يوم 5 جويلية 1830 كما أوفد الحزب مبعوثاً خاصاً إلى باريس لشرح القضية الجزائرية لدى الحكومة الفرنسية⁷، وبالرغم ما بذله الحزب من نشاط كبير إلا أنه لم يدم طويلاً لأن سرعان ما قامت السلطات الفرنسية بنفي زعمائه بتهمة التآمر. وبالرغم من أن معاهدة الاحتلال لم تنص في بنودها على فرض السيادة الفرنسية على الجزائر لكن السلطات الفرنسية سرعان ما ضربت عرض الحائط بنود المعاهدة فنشرت قواتها في فترة عهد التردد من 1830 إلى 1834 م، وارتكاب العديد من المجازر الجماعية أهمها مجزرة العوفية في الوقت الذي كانت فيه الإدارة الفرنسية تقوم بمناورات دبلوماسية في أوروبا بهدف

1 محمد الطيب العلوي: مظاهر المقاومة الجزائرية من عام 1830 حتى ثورة نوفمبر 1954، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1985، ص23، 24.
2 أرزقي شويتام: المرجع السابق، ص 146.

3 Ageron charles robert : **histoire de l'Algérie contemporaine** (QUE SAIS.JE) P.U.F.7em ,PARIS 1980.P 06.

4 AHMED MAHSAS ;**LE MOUVEMENT REVOLUTIONNAIRE EN ALGERIE DE LA 1ère GUERRE MONDIALE A 1954**.ED L'HARMATTAN.PARIS. P 25.

5 ABDELLAH LAROUÏ ;**L'HISTOIR DU MAGHREB**,ED MASPERO ,PARIS ,1970 ,P22

6 حمدان بن عثمان خوجة : هو كرعلي الأصل، من أب تركي وأم جزائرية، كان يشتغل بالعديد من المناصب، أهمها أمين المال في أواخر العهد العثماني، وله مؤلف مشهور بعنوان "المرأة" ويعتبر من أهم المصادر التاريخية الجزائرية في الفترة الحديثة، وترجم إلى عدت اللغات.

7 أرزقي شويتام: المرجع السابق، ص 124.

إعطاء شرعية لاحتلالها للجزائر، ويصور لنا تقرير اللجنة الإفريقية عام 1833 (R A PPORT Du comite Africa) الوضع الحقيقي في الجزائر: "لقد حططنا ممتلكات المؤسسات الدينية وجدنا السكان الذين وعدناهم بالاحترام، وأخذنا الممتلكات الخاصة بدون أي تعويض وذبنا أناس كانوا يحملون عهد الأمان وحاكمنا رجالا يتمتعون بسمعة القديسين في بلادهم لأنهم كانوا شجعانا لدرجة أنهم صارحونا بحالة مواطنيهم المنكوبين"¹.

2/ الأوضاع السياسية:

كان السياسة الفرنسية في الجزائر منذ الاحتلال سنة 1830 م تهدف إلى ثلاثة أشياء بوجه الخصوص:

1. جعل الجزائر مدينة فرنسية بكل ما يعني ذلك من إبعاد.
2. طمس التاريخي والشخصية الوطنية وإزالتها من الاعتبار.
3. قهر أي نوع من أنواع المقاومة التي يمكن أن ترزعج أمن فرنسا في الجزائر واستخدام كل الأساليب والوسائل للوصول إلى ذلك الهدف².

وسعيها منها لتجسيد تلك السياسة الرامية إلى بسط نفوذها على الجزائر عملت على إصدار جملة من القوانين والإجراءات التعسفية الممهدة لمشروعها الاستيطاني الذي يسمح لها بابتلاع الجزائر وجعلها جزء لا يتجزأ من فرنسا³.

وهكذا نجد أن الحكومة الفرنسية قد أصدرت قرارها المشهور في 22 جويلية 1834، والذي يقضي بأن الجزائر جزء لا يتجزأ من فرنسا أي أن الجزائر ارض فرنسية وأنشأت لذلك منصب الحاكم العام لإدارة الممتلكات الفرنسية في إفريقيا الشمالية واتبع هذا القرار بتصريح فيما بعد مع منتصف القرن العشرين هو دستور 1947 الذي ينص على أن الجزائر جزء مكمل لفرنسا، ومن ناحية أخرى أكدت السلطات الاستعمارية دعمها المادي والمعنوي للمعمرين بهدف استقرارهم في هذه الأرض الشاغرة، وقدمت لهم جميع الامتيازات والتحفيزات لذلك⁴.

فقد شهدت الجزائر منذ الاحتلال إلى بداية مطلع القرن العشرين هجرة استيطانية أوروبية واسعة وصفها المؤرخ الغربي شارل أندري جوليان بقوله: "بعد دخول الجيش الفرنسي للجزائر أنزلت السفن القادمة من مرسيليا واسبانيا وإيطاليا جماهير غفيرة من الأوروبيين لا ضمير لهم مولعين بحب الدراهم، فانتشروا في البلاد الجزائرية كالبلاء المستطير متكالبين على بيع العقارات وشرائها لا يهمهم إلا الأرباح الطائلة"⁵، حيث بلغ عدد الأوروبيين في الجزائر عام 1832 حوالي 25 ألف نسمة منهم 2500 مستوطن، وقد أدى تشجيع حركة الهجرة الاستيطانية التي كان يقودها بصورة رئيسية الجنرال بيجو إلى تأسيس مراكز استعمارية على السواحل مثل وهران، عنابة، سكيكدة⁶.

وفي عهد الإمبراطورية الفرنسية الثانية 1852-1870م، وفي ظل سياسة الامتيازات فقد بقيت هجرة للأوروبيين إلى الجزائر مستمرة، إذ بلغ عدد المستوطنين خلال 1866م حوالي مائتين ألف مستوطن، وخلال الجمهورية الفرنسية الثالثة 1870-1914م زادت حركت الهجرة إلى الجزائر بصفة لا تطاق فوصل عدد الأوروبيين عام 1876 إلى 344 ألف منهم 189 ألف فرنسي، واخذ يتضاعف بصفة كبيرة خلال الربع الأول من القرن العشرين، وخلال هذه الفترة أصدرت القوات الفرنسية مرسوم كريميو Cremieus في 24 أكتوبر 1870 الذي يقضي بتمتع اليهود بالجنسية الفرنسية، وفي عام 1899م صدر قانون التجنيس التلقائي الذي يجعل من أبناء الأجانب المولودين بالجزائر فرنسيين تلقائيا رغما عنهم⁷.

1 أحمد الخطيب : جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص 17، 18.
 2 أبو القاسم سعد الله : أبحاث وأراء في تاريخ الجزائر، ج2، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998 ص89.
 3 عمار بوحوش : التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962م، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997 ص198.
 4 يحي بوعزيز : سياسة التسلط الاستعماري والحركة الوطنية الجزائرية (1830-1954)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص24.
 5 فرحات عباس : ليل الاستعمار، حرب الجزائر وثورتها، ترجمة: أبو بكر رحال، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، دت، ص95.
 6 أحمد الخطيب : حزب الشعب الجزائري، جذوره التاريخية والوطنية ونشاطه السياسي والاجتماعي، ج1، الجزائر، 1985، ص 23.
 7 فرحات عباس : المصدر السابق، ص 95، 96.

والى جانب هذه القرارات سنت الإدارة الفرنسية قوانين أخرى أهمها: قانون الإدماج Assimilation الذي يعني في قاموس السياسة الفرنسية إحاق الجزائر بفرنسا وجعلها مقاطعة من مقاطعاتها وقد شرع في تطبيق هذه السياسة بعد مرسوم 30 جوان 1870م، حيث قسمت الجزائر إلى ثلاث ولايات في الشمال الجزائر، قسنطينة، وهران، وكانت كلها تابعة لوزارة الداخلية الفرنسية، وقد تعززت بالقوانين الاستثنائية الفرنسية بقانون الأهالي code de lindegenat الذي صدر سنة 1881م، في عهد الحاكم العام ألبرت، ودعم سنة 1886 في عهد تيرمان (1882-1891م) ومن خلاله أعطيت للسلطات الاستعمارية صلاحيات استثنائية مما كرس المزيد من الهيمنة على الجزائريين العزل¹.

كما تهدف هذه القوانين إلى منح المسؤولين المدنيين بعض السلطات لفرض عقوبات على الأهالي وخاصة على القبائل الثائرة واستمرت الإدارة الاستعمارية تعمل بها حتى عام 1930م، حيث تم إلغائها نظريا فقط ليبقى العمل بها سرا حتى عام 1954².

ونجد أيضا أن الجزائريين كانوا محرومين من حقوقهم السياسية ومجربين بشكل سافر من ممتلكاتهم وفي المقابل نجد أن المعمرين يتمتعون بجميع الحقوق المادية والمعنوية، وقد عملوا مع نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين من إقناع الحكومة الفرنسية بإعطاء الجزائريين نوعا من الحرية في تسيير شؤونها بنفسها بسبب اختلاف الوضعية الداخلية لسكان الجزائر عن وضعية سكان فرنسا³، وفعلا فقد كان لسكان الجزائر ميزانية خاصة مستقلة ابتداء من سنة 1900م يسيرها المجلس المالي الذي انشأ سنة 1889م، وأصبح الحاكم العام هو الذي يتخذ القرار النهائي لتنفيذ مقترحات المجلس المالي مما زاد من قوة المعمرين في التحكم بمصير الشعب الجزائري والهيمنة على الميزانية التي تعد الركن الأساسي في تسيير نظام الدولة⁴.

وعلى اثر هذه السياسة الفرنسية على الجزائر والترسانة من القوانين الاستثنائية والزجرية في بروز ردود أفعال مختلفة، من مقاومة مسلحة ومقاومة سياسية، إذ عاشت الجزائر خلال العقد الأول من القرن العشرين فترة غنية بالإحداث السياسية الداخلية، كان لها الأثر الكبير في نمو الوعي الوطني عند الجزائريين وتبلورها في شكل مقاومة وطنية⁵.

3/ الأوضاع الاقتصادية:

إن الإدارة الفرنسية الموجودة بالجزائر لم تنصب في بداية أمرها على الهياكل الاقتصادية هذا إذا استثنينا نهب لمخدرات الجزائريين التي كانت موجودة في الخزينة العمومية، وكذلك نهب أموال الجزائريين الخاصة، لكن بعد الحرب مع الأمير عبد القادر عمدت السلطات الفرنسية العسكرية بضرورة حجز الأراضي الشاسعة وتوطين المهاجرين الأوروبيين في الجزائر، كما توالى العديد من الأزمات الاقتصادية على الجزائر⁶ خلال عملية الإبادة الجماعية والجفاف وانتشار الأوبئة والأمراض والقوانين الجائرة التي سنها الاستعمار الفرنسي لخدمة مصالحه الخاصة ولحماية ممتلكاته التي تم سلبها من الجزائريين العزل، ويهدف تعزيز قيمة مصادرة الأراضي اصدر مجلس الشيوخ الفرنسي قانون سيناتوس كونسلت سنة 1863م، وقانون فارني 1872م⁷، وأخطرها قانون الأهالي الذي أصدرته فرنسا بعد ثورة المقراني وهدفه إرهاب الشعب الجزائري من جهة

1 عبد المجيد بن عدة: مظاهر الإصلاح الديني والاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 1993، ص10.

2 يحي بوعزيز: المصدر السابق، ص 41، 42.

3 صلاح العقاد: المغرب العربي، دراسة في تاريخه الحديث وأوضاعه المعاصر الجزائر _ تونس _ المغرب الأقصى، مكتبة الأنكلو المصرية القاهرة، دون تاريخ، ص190، ص71.

4 فرحات عباس: المصدر السابق، ص 107.

5 أبو القاسم سعد الله: الحركة الوطنية الجزائرية 1900/1830م، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992، ص107.

6 صالح فركوس: الملخص في تاريخ الجزائر من العهد الفينيقيين إلى الخروج الفرنسيين (814 ق.م - 1962 م)، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2002، ص210.

7 عز الدين معزة: فرحات عباس ودوره في الحركة الوطنية ومرحلة الاستقلال 1889 - 1985، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، قسم التاريخ، 2005، ص10.

وتفكيره وتجريده من أراضيه وممتلكاته من جهة أخرى، حيث تقدر مساحة الأراضي التي صادرها الاستعمار الفرنسي بعد ثورة المقراني مباشرة 453000 هكتار كعقاب للقبائل التي شاركت في الثورة مع المقراني، كما تم تهجير سكانها وطردهم من أراضيهم إلى أماكن أخرى وإحلال مكانها بالمهاجرين الأوروبيين بعد إن تم هدم نصف القبائل الصغرى وهجر سكانها وعضوهم بمستوطنين جاء بهم الاستعمار الفرنسي من منطقة الألزاس واللورين ومنحهم أراضي الجزائريين¹، وعلى اثر ذلك تكونت طبقة بورجوازية استيطانية في المدن واللاتيفونديا في الريف اكتسبوا ثروة هامة من نهب ممتلكات الجزائريين².

ومنه إن جميع القوانين التي سنها الاستعمار الفرنسي في الجزائر كانت كلها في خدمة المستوطنين الأوروبيين على وجه العموم والفرنسيين على وجه الخصوص وبذلك أصبحت الجزائر مرتبطة اقتصاديا بفرنسا بعد أن استولى المحتلون على كافة الهياكل ومصادر الثروات الجزائرية من فلاح، و زراعة، وصناعة إستخراجية وتجارة.

- الزراعة :

إن النشاط الاقتصادي السائد في الجزائر هو الزراعة بمختلف فروعها من زراعة الحبوب والأشجار المثمرة، وتربية المواشي، الصناعة التحويلية الناتجة عن الزراعة من طحن الحبوب، الدباغة، عصر الزيتون، والطرق الزراعية التي كانت متبعة في الجزائر طرق تقليدية منذ القديم وأدواتها بسيطة تتمثل في المحراث المزود بالسكة المصنوعة من الحديد المحلية والذي تجره الحيوانات مثل الحمار أو الثور، كما يستعمل روث الحيوانات في تخصيب التربة في شكل سماد، وكان حصاد الحبوب أدواته المنجل، أما الأراضي الزراعية المروية فهي قليلة جدا، والفلاحون لا يزرعون إلا جزءا من أراضيهم والباقي تترك بورا. في المقابل هذا اعتمدت السلطات الفرنسية على اقتصاد عصري "الثنائية الاقتصادية" أي بدائي وعصري معا، أما فيما يخص تربية الحيوانات لاسيما الغنم على وجه الخصوص كان هو الإنتاج الحيواني الأساسي في الجزائر حيث قدرت السلطات الفرنسية ثروة الجزائر من الغنم عند الاحتلال ما يقارب ثمانية ملايين رأس مضاف إليها ثروة هامة من الخيل والبقر والجمال والماعز بينما لا يتجاوز عدد السكان ثلاثة ملايين نسمة، هذه الثروة الحيوانية وفرت غذاء رخيصا في متناول الجميع³.

غير أن السلطات الفرنسية عمدت على هدم هذه الأسس وعمد المستوطنين إلى الزراعة بعض المنتوجات الزراعية التي لم يكن الفلاح الجزائري يزرعها مثل زراعة الكروم في المناطق الساحلية الخصبة وبالخصوص بعد أن قامت فرنسا بنقل زراعة الكروم إلى الجزائر بعد تعرض كرومها لمرض فيلوكسيريا سنة 1880م، وأصبحت الإدارة الفرنسية تشجع المستوطنين على ضرورة زراعة الكروم بهدف إنتاج حاجياتها من الخمر، ففي الثلث الأول من القرن 20 بلغت المساحة التي تغطيها الكروم 400 ألف هكتار من الأراضي الخصبة وأهملت زراعة الحبوب التي تمثل الغذاء الأساسي للجزائريين، ونتيجة لتطور زراعة الكروم وزيادة إنتاجها عمدت على بناء مصانع ضخمة لصناعة الخمر، بحيث بلغ إنتاج الجزائر من الخمر سنة 1904 حوالي 19300000 هكتار في المقابل انخفاض إنتاج الحبوب عما كان عليه سابقا بنسبة 20%.

ومنه أن هذا الاختلاف الرهيب في الغذاء الأساسي للجزائريين والمتمثل في الحبوب يعود إلى عدة عوامل كثيرة كان الاستعمار الفرنسي هو المتسبب الرئيسي فيها، حيث استولى على الأراضي الخصبة وزرعها كروم وطرد الجزائريين إلى الأراضي البور والأقل خصوبة ولم يقدم لهم أية مساعدات مالية أو تقنية بهدف تفجير وتجويع الجزائريين (الأهالي) والقضاء عليهم، وكان من نتيجة هذا الانخفاض في الإنتاج للحبوب مطلع القرن العشرين والذي تزامن مع بداية التزايد السكاني في الجزائر إلى حدوث اختلال بين الغذاء والسكان فنتج عنه ظهور المجاعة في الجزائر في سنوات: 1920-1922-1924⁴.

1 كارل بروكلمان: تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة: نية أمين فارس ومنير البعلبكي، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1968، ص629.

2 عبد الكريم بوصفصاف: الفكر العربي الحديث محمد عبده وعبد الحميد بن باديس نموذجا، دار الهدى الجزائر، ص27.

3 إسماعيل العربي: المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت، ص24، 25.

4 Agron charles robert :politiques coloniales au Maghreb ,édition P ,U.F.PARIS ,P24.

وهكذا نجد أن النشاط الفلاحي بالجزائر قد تدهور كثيرا، حيث لم يعرف نمو في الإنتاج فقد كان إنتاجهم للحبوب عامي 1901 إلى 1910 يقدر ب 19 مليون قنطار ثم نزل إلى 16 مليون قنطار بين عامي 1921 إلى 1930 ونفس الشيء يقال عن الماشية وخاصة الأغنام التي انخفضت كثيرا، فقبل عام 1910 م كانت تقدر ب 9 ملايين رأس فتراجعت إلى 5 ملايين رأس سنة 1914 وتعليل هذا التدهور يرجع سببه إلى سياسة الإدارة الفرنسية التي لم تعطي أهمية كبيرة للفلاح الجزائري المسلم وأهميته بل طردته إلى مناطق أخرى فقيرة بور، وكذا عدم تقديم له المساعدات المالية والتقنية اللازمة نتج عن إثرها زيادة عدد الفقراء في الأرياف وظهور ظاهرة الهجرة الريفية نحو المدن الجزائرية والى فرنسا بحثا عن العمل¹.

- الصناعة :

وبجانب مأساة الأراضي الزراعية ومصادرة أملاك الجزائريين لصالح المعمرين، عمدت أيضا السلطات الفرنسية على قتل الصناعة المحلية أو الوطنية التي كانت تزخر بها الجزائر قبل الاستعمار، فعمد الاستعمار الفرنسي على مضايقة لصناعات اليدوية وخاصة صناعة النحاس، الفضة، الذهب، الجلد، الحياكة، الصناعة الحربية والبحرية التي شهد لها المؤرخون الأجانب على ازدهارها وجودتها²، وهكذا نجد أن الإدارة الفرنسية لم تنتقل الثورة الصناعية التي عرفتها فرنسا بعد منتصف القرن 18 إلى الجزائر لأنها كانت ترى أن ذلك سيؤدي إلى إخراج المجتمع الجزائري من العصور الوسطى وأنهم سيطلبون باستقلالهم عن فرنسا لذلك حرم الجزائريين من كل حركة صناعية بعد أن كانت الجزائر تصدر صناعاتها الوطنية من المنتجات الفلاحية والصناعات التقليدية إلى جميع الأقطار العربية والأجنبية قبل الاستعمار الفرنسي لها³.

وعلى اثر هذا نجد أن المستوطنين قد سيطروا على 28,65 بالمائة من قطاع الصناعة الذي يخدم مصالحهم الخاصة وعلى 57 بالمائة في القطاع التجاري، وهذه الصناعة قد مكنتهم من احتكار التجارة الداخلية والخارجية، ولذلك اعتقد فرحات عباس بان الاستعمار قوة جبارة قادرة على إلحاق الأذى بالمستضعفين وسلبهم مصدر رزقهم، وجعل همهم كله هو البحث عن الخبز لا غير، ففي نظره أن قوة الاستعمار الجبارة تقتفر إلى الروح فهو كالجسم الضخم بدون روح، فرض نفسه بالقوة العسكرية فهو لم يأتي إلى الجزائر إلا من اجل إشباع حاجياته المادية عن طريق النهب والسلب والقتل⁴.

ومنه إن السياسة الاقتصادية التي دأبت فرنسا على انتهاجها في الجزائر منذ 1871 م، قد حققت أهدافها إلى درجة أن الجزائريين أصبحوا يعيشون شبه مجاعة في سنة 1912 م، ففي تلك السنة وقع جفاف في فصل الربيع وانخفض محصول الشعير من 4726809 قنطار في سنة 1911م إلى 2686344 قنطار سنة 1912م، كما انخفض محصول القمح من 3674733 قنطار سنة 1911م إلى 2197567 في سنة 1912م، ويعني هذا انخفاض محصول الشعير بنسبة 44 بالمائة والقمح بنسبة 41 بالمائة، كما إن الضرائب العربية قد ارتفعت في الفترة الممتدة من سنة 1900 إلى سنة 1914م بنسبة 15 بالمائة لضريبة اللازمة و 11 بالمائة لضريبة الزكاة⁵.

والجدير بالذكر إن هذه السياسة الاقتصادية ليست جديدة على الاستعمار الفرنسي بل ذهب إلى ابعد من ذلك حين انتزع الأراضي ونهبها من المواطنين وتقديمها للمعمرين بهدف قهر و تفجير الشعب الجزائري وتجويعه⁶.

1 شارل روبيير أجبيرون: تاريخ الجزائر المعاصر، ترجمة: عيسى عصفور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص124-127.

2 محمد الأمين بلغيث: الجزائر في مؤتمر باندونغ مذكرة الشانلي المكي إلى المؤتمر، دار كتاب الغد، الجزائر، 2007، ص67.

3 لوسات فلنزي: المغرب العربي قبل احتلال الجزائر 1790-1830، ترجمة: حمدي الساحلي، سراس للنشر والتوزيع، تونس، 1994، ص69.

4 FARHAT Abbas: Autopsie d'une guerre l'aurore, éditions Garnier, France.1980, P10.

5 عمار بوحوش: المرجع السابق، ص208.

6 عبد المجيد خلوف: "الجالية الجزائرية بين المعاناة وأمل العودة"، مجلة الجيش، العدد 165، الجزائر، ديسمبر 1975، ص11.

4/ الأوضاع الاجتماعية :

ساعت أحوال الجزائريين الاجتماعية بعدما استعملت السلطات الاستعمارية كل الأساليب الدنيئة من اجل الاستحواذ على المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية التي وجدت في الجزائر، وتوجيهها لخدمة المصالح الفرنسية والأوروبية سعيا لتحقيق مشروعها الاستيطاني.

وقد كان المجتمع الجزائري قبل الاستعمار يتكون من طوائف اجتماعية التالية:

. **الجزائريون** : يتكونون من العرب والقبائل والشاوية والاباضيون، ويكونون 99 بالمائة من مجموع سكان الجزائر، وقد وحد الإسلام والتاريخ بين هذه العناصر المختلفة فعاشت في انسجام كبير تحت ظل الإسلام وحضارته¹.

. **الأتراك**

. **المسيحيون**

. **اليهود**

وهذه العناصر الثلاثة الأخيرة لا تمثل سوى 1 بالمائة من نسبة السكان، ورغم اختلافها العرقي والديني إلا أنها عاشت في انسجام وتعايش دائم، حيث كان المجتمع الجزائري ذوا طبيعة مرنة يقبل التعايش رغم الاختلافات الدينية والعرقية في امن وهدهو تام²، وهذا ما حاول الاستعمار زعزعه بسياسة فرق تسد لأنه لا يخدم أغراضه الخبيثة واوجد لذلك طرق ووسائل وأساليب دنيئة لضرب استقرار وامن الاجتماعي بين العناصر السكانية المتواجدة بالجزائر.

أما من حيث الطبقات الاجتماعية فقد كان المجتمع الجزائري يتكون من طبقتين مميزتين :

1- **طبقة أرستقراطية**: وتشمل الحكام ورؤساء قبائل المخزن، وشيوخ الزوايا، وكانت تحت تصرفهم الأراضي الخصبة التي تحتوي على البساتين والأراضي المرورية³.

2- **طبقة العامة**: تمثل الأكثرية، وتتكون من الفلاحين وصغار التجار والخماسين، وقد كان عدد سكان الجزائر سنة 1830 يقارب ب 3 ملايين نسمة أغلبها في الأرياف تقدر ب 95%⁴.

ومنه فالشعب الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي كان يعيش حياة اجتماعية هادئة منسجمة مع واقع السياسي والاقتصادي، ولكننا نستطيع أن نقول بأن الحياة الاجتماعية في الجزائر لم تكن راقية على العموم إذا ما قارناها بالحياة الاجتماعية في أوروبا الغربية⁵.

وكان من نتائج الاحتلال الفرنسي أن المجتمع الجزائري قد تغيرت طبيعته وتأثر الفرد الجزائري بمؤثرات جديدة، فالجزائري أصبح لا يخرج من داره إلا وهو ذليلا وأصبح محجوبا كالمرأة، ذلك أن الشارع فيه حضارة أخرى غريبة عن حضارته⁶، وأصبح الجزائري غريبا في وطنه ومجتمعه فحوصر في الأحياء الشعبية الضيقة وحرّم عليه الاحتكاك بالمستوطنين، وصف احد الجزائريين تلك الظاهرة العنصرية التي سنها الاستعمار الفرنسي بقوله: "وقلما كان الجزائري أثناء تجواله داخل المدينة يتعدى بخطواته حدا معينا، وكانت إدارة البريد (البريد المركزي حاليا) هي الحد بين الحياة الجزائرية والحياة الفرنسية"⁷.

1 Pierre Bourdieu : **Sociologie de l'Algérie** ;Que sais –je.éditions ,PUF ,France.1980.P 80.

2 عبد الكريم بوصفصاف : **المرجع السابق**، ص99.

3 أندري بريان وآخرون : **الجزائر بين الماضي والحاضر**، ترجمة :اسطنبولي رابح ومنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 185.

4 إسماعيل العربي : **المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت، ص24، 25.

5 عبد الكريم بوصفصاف : **المرجع السابق**، ص100.

6 أبو القاسم سعد الله : **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج1، ط1 دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998. ص.297، 298.

7 أحمد مريوش : **الطيب العقبي ودوره في الحركة الوطنية الجزائرية**، ط1، دار هومة، الجزائر، 2007، ص، 113.

كما قام الاستعمار الفرنسي بتحطيم أركان المجتمع الجزائري سواء كانت قبيلة أو الهيئات القيادية التي تعتمد على الأصل والمال والزعامة الدينية¹، وتحول معظم السكان إلى مزارعين في مزارع المعمرين وعمالا في خدمة الرأسمالية الفرنسية إذ كتب احد الإداريين الفرنسيين يقول: "لقد حطمنا بعض القبائل القوية التي كانت لها مكانة في البلاد عن طريق القوات العسكرية، وبعض الأهالي صودرت أملاكهم كما عملنا على تكسير شوكة بعض العائلات ذات السمعة والشهرة"²، كما إن سياسة القهر الاجتماعي التي تعرض لها أهالي العاصمة زادت من سوء أوضاعهم الاجتماعية، كانتشار البطالة وارتفاع نسبة الإجرام، و تفشي الآفات الاجتماعية، وغلاء المعيشة، وزيادة المجاعة حتى وصف احد الجزائريين هذه الظاهرة بقوله: "ونبهني إلى ما رأيته بعين رأسي هذه الأعوام من الزيادة في ارتفاع الأسعار وغلاء الأقوات حتى بلغ رطل البصل المكروه مائة فرنك، كما رأيت صبيانا ذكورا و إناثا لا يتجاوزون أربعا أو خمسا من أعمارهم يتقاطرون ويتزاحمون على سلال وصناديق الزيل وسقط المتاع ويلتقطون من تلك الصناديق نفضات الموائد للاقتيات"³.

كانت نتيجة هذا التدهور والتغيير الناتج عن القهر الاجتماعي أن أصيب المجتمع بالركود والخمول وتدهورت حالة السكان، وانتشرت في أوساطهم الفقر والجهل وأصبحت مئات الآلاف من العائلات ترتزق من أراضي غير خصبة، تعيش في حالة مأساوية، هذا الأمر كله جعل المجاعة تقتك بالمعوزين الغير قادرين على توفير قوتهم اليومي⁴.

وفي هذا الصدد يقول فرحات عباس: "سنة ملايين من السكان لم يبق في أيديهم سوى ارض جرداء قاحلة، وبلغ الثلثان من هؤلاء السكان من الجوع والبؤس والفاقة مبلغها، وجردت القبائل الغنية والقوية من خيراتها، لأن أراضيهم وممتلكاتهم أصبحت نهبه الناهب، ولم يبق في وسع العربي الذي أصبح غريبا في ارض أجداده إلا أن يكون خادما للمعمر"⁵.

ولقد كانت سياسة النهب والسلب والتفجير المنتهجة من قبل السلطات الفرنسية تستهدف الشعب الجزائري بناء على الاعتقاد الذي كان سائدا عندهم أن الشعب الجزائري مآله الزوال بحكم القانون القائل "البقاء للأصلح"، خاصة وأن الوضعية الديموغرافية المتدهورة التي كان عليها، فساد والانحلال الأخلاقي وتجسدت الرجولة في شرب الخمر وقاطع الطريق وانتشار ظاهرة الزنا والدعارة، بتشجيع من فرنسا التي فتحت لها الأبواب واعتبرت كل من يتصدى لها جانبا يحاكم أمام العدالة لأنه اعتدى على الحرية وأصبح المار في شوارع العاصمة لا يسمع إلا ما يسوؤه من البغايا وهن متبرجات، ووصفت جريدة النجاح تلك الظاهرة المخلة بالحياء، بدعم من السلطات الفرنسية بهدف تحطيم مقومات الأمة الجزائرية المسلمة بقولها: "بغيات يخطفن الشباب ويسلبنهم عقولهم ويأكلن أموالهم لا مجير لهم و لا ناصر لهم لان المرأة حرة في نفسها تفعل ببيتها ما تشاء"⁶.

ولم تكففي الإدارة في دعم ظاهرة الدعارة بفتح لهم بيوت وسط الأحياء الشعبية بل فتحت لهم الأبواب بجوار المساجد، ودأبت على حرمان المسلمين ومقدساتهم وكتبت جريدة لسان الدين في وصف هذه الظاهرة للأخلاقية تقول: "أما الدعارة فقد نشرتها فرنسا كالوباء في كل حي دون مراعاة لحرمة الأوساط العائلية الشريفة ولا احترام لقدسية الأماكن الطاهرة، حتى بات جامع سيدي رمضان تحيط به بيوت العاهرات إحاطة السوار بالمعصم"⁷.

1 صلاح العقاد : المرجع السابق، ص 116.

2 فرحات عباس :المصدر السابق، ص 130.

3 أحمد مريوش : المرجع السابق، ص 114.

4 شارل روبيير أجبرون : المرجع السابق، ص 101.

5 فرحات عباس : المصدر السابق، ص 112.

6 أحمد مريوش : المرجع السابق، ص 114.

7 أحمد مريوش : المرجع نفسه، ص 115.

- النمو الديموغرافي الجزائري:

يذكر لنا حمدان خوجة في كتابه المرأة، أن عدد السكان الجزائر غداة الاستعمار الفرنسي سنة 1830 كان بقدر بعشرة ملايين نسمة¹، لكن السلطات الفرنسية عمدت على تزييف هذه الأرقام، ليبرر احتلاله على أساس أن الجزائر خالية تقريبا من السكان الذي لا يتعدى عددهم مليون نسمة حسب تقديراتهم، إذا رجعنا إلى إحصائيات عام 1861-1871، فإنها تؤكد أن تعدد السكان قد انخفض من 2732851 نسمة إلى 2125052 نسمة، والسبب ذلك يعود إلى المجاعات والأوبئة والأمراض القاتلة وحروب الإبادة التي شنها الاستعمار الفرنسي ضدهم.

كما نجد أن السلطات الفرنسية قد عملت على تحطيم البنية الاجتماعية للشعب الجزائري وقتل حوالي الثلث منه، أما البقية فجعلتهم في خدمتها يعانون من الفقر والجهل والظلم، وكل هذه الأساليب التي لجأ إليها الاستعمار كانت تهدف إلى القضاء على الإنسان الجزائري وإحلال مكانه المستوطنين، ولهذا نجد إن الاستعمار الفرنسي هو استعمار استيطاني قد عمل منذ 1830 إلى غاية 1947 على تشجيع عملية الهجرة من فرنسا خاصة ومن أوروبا عامة إلى الجزائر والاستيطان فيها، وخلال هذه الفترة تكونت طبقة بورجوازية من المستوطنين في المدن وطبقة من الإقطاعيين في الأرياف بعد أن استولوا على الأراضي الخصبة الواقعة على المياه الجارية مثل سهل وهران، وسهل عنابة، وسهل متيجة، وهذه السياسة الاستيطانية عملت على تعمير المناطق الحيوية في الجزائر بالعناصر الأوروبية ذات المصالح الاقتصادية المحضة، ففي سنة 1911 بلغ عدد المستوطنين 562931 نسمة²، ووصل عددهم سنة 1926 إلى 833000 نسمة (657000 فرنسي و17600 أجنبي)، وهؤلاء المستوطنين ترجع أصولهم إلى الجنسيات الأوروبية متعددة أغلبها من الدول الأوروبية المطلة على البحر المتوسط التي كانت تعاني الفقر والجهل والمنتصفون بالأخلاق السيئة بسبب ظروفهم الاجتماعية التي كانوا يعانون منها، فمنحهم الاستعمار الفرنسي أخصب الأراضي الزراعية في الجزائر، وتحكموا في اقتصاد البلاد وإدارة شؤون الأهالي وأصبحت بيدهم السلطة والقوة والمال على الرغم من تمثيلهم الضعيف الذي لا يمثل سوى عشرة بالمائة من مجموع سكان الجزائر³.

5/ الأوضاع الثقافية:

كانت الأوضاع الثقافية في الجزائر صورة حية لسياسة التجهيل التي انتهجتها السلطات الفرنسية منذ 1830، منتهجة منذ البداية القضاء على الثقافة العربية الإسلامية تمهيدا لدمج الجزائريين في الكيان الفرنسي⁴، فكان التعليم الفرنسي كما يؤكد لنا مالك حداد في مدارس الجزائر بان آباء الجزائريين من أصل فرنسي وكانوا يعتبرون العرب بأنهم عديمو الوفاء، وهذا كله من أجل تحقيق هدف واحد صورته المفكر الفرنسي المشهور جون بول سارتر في كتابه "عارنا في الجزائر"، بهدف القضاء على الشخصية الجزائرية العربية فيقول: "ولكننا على كل حال، أردنا أن نجعل من إخواننا المسلمين شعبا من الأميين وبلغ عدد الأميين اليوم 80 بالمائة"⁵

كما عملت السلطات الفرنسية على اضطهاد المدرسين والطلبة منذ احتلالها للجزائر فتعرض بعضهم إلى القتل والبعض الآخر إلى النفي، حتى كادت تختفي الطبقة المثقفة نهائيا في المرحلة الأولى، وفي المقابل ذلك عملت فرنسا على تأسيس

1 حمدان بن عثمان خوجة: المرأة، ترجمة: محمد العربي الزبيري، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982، ص46.

2 عبد الكريم بوصفصاف: المرجع السابق، ص101.

3 محمد شرقي: "المجتمع الجزائري في تصور فرانس فانون (1953-1961)، القيم الفكرية والإنسانية في الثورة التحريرية (1954 - 1978)، ج2، مشروع المجتمع الجزائري في تصورات النخبة السياسية الجزائرية المعاصرة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مارس، 2008، ص202.

4 راجح تركي: التعليم القومي والشخصية الوطنية 1939-1956، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص88.

5 عبد العزيز شرف: المقاومة في الأدب الجزائري المعاصر، ط1، دار الجيل، بيروت، 199، ص35.

المدارس الشرعية، منها المدارس الفرنسية العربية التي ظهرت منذ 1850 في كل من قسنطينة والجزائر العاصمة وهران، تلمسان¹.

ونجد أن المعمرين قد كانوا يقفون ضد أي مبادرة يمكن أن توجه لإنعاش الثقافة الوطنية، بل كانوا يعارضون بشدة تعليم الجزائريين وفي هذا الصدد صرح الحاكم العام الفرنسي فلورين تيرمان (1882-1891) قائلاً: "إن التجربة دلت على أن الأهالي الجزائريين الذين أعطيناهم تعليماً كاملاً سوف يطالبون بحقوقهم المهضومة التي طالما عملت السلطات الفرنسية على إخفائها عنهم"، كل هذه المخاوف جعلتهم يعارضون بشدة حول تعليم الجزائريين في المدارس الفرنسية وبيان تعليم الجزائريين سيجعلهم أقل طوعية وطاعة لهم.

وكان التعليم مقتصر على أبناء الشخصيات الارستقراطية من أجل الاعتماد عليها كإطارات متوسطة لمساعدتهم في تسيير شؤون الجزائريين، وكان التخوف من تعليم الجزائريين جلياً وظاهراً عند كافة الفرنسيين وفي هذا الصدد يقول احد المسؤولين الفرنسيين: "إن فتح مدرسة في منطقة أهلة بالسكان الجزائريين لا يقل شأنًا عن قيمة فرقة من الجيش لتهدئة البلد"، وكما نجد بعض الفرنسيين يدعون على ضرورة تعليم الفرد الجزائري، أي العمل على استثمار العقل الفرد الجزائري لصالحه بهدف السيطرة عليه معنويًا عن طريق نشر الحضارة الفرنسية و مبادئها بدل من السيطرة عليه جسديًا عن طريق قوة السلاح.

ولقد عبر الزعيم المصري محمد فريد أثناء زيارته للجزائر عام 1901 عن الوضع الجزائري المزري الذي أضحى عليه المجتمع الجزائري بقوله: "إن حالة التعليم في الجزائر سيئة جداً، ولو استمر الحال على هذا المنوال لعلت اللغة الفرنسية محل اللغة العربية في جميع المعاملات، بل ربما لا تدرس العربية بالمرّة مع مضي الزمن، فلا الحكومة تسعى إلى حفظها ولا هي تدع الأهالي يؤلفون الجمعيات لفتح المدارس، لمنعها أي اجتماع خوفاً أن تشتغل جمعياتهم بالأمر السياسي، وهي حالة تخالف ما عرف به الفرنسيين من إنهم رجال العلم والنور والحرية... وأصبحت اللغة الفرنسية هي لغة التخاطب في العواصم مثل وهران، قسنطينة، عنابة وغيرها"².

وهكذا نجد أن الإدارة الفرنسية لم تهتم بتطوير التعليم الجزائريين المسلمين ولذلك انتشرت الأمية بشكل كبير في أوساط الأطفال الجزائريين وضلت مرتفعة بنسب رهيبية مع مطلع القرن العشرين، ويعود ذلك إلى السياسة التعليمية التي اتبعتها الاستعمار الفرنسي، فهو لم يخصص ميزانية معتبرة لتعليم الجزائريين، كما حارب المؤسسات الثقافية العربية الإسلامية من هدم المساجد، ومصادرة أموال الأوقاف كما رفض المستوطنون بدورهم تعليم الجزائريين بدعوى أنهم غير قابلين للتعليم والتحضر، وأن الجزائري لا يصلح إلا للأعمال الشاقة³، فهم يرون أن الاقتصاد الجزائري بحاجة لليد العاملة يدوية، ولهذا نجد أن المؤتمر الاستعماري في سنة 1908 قد أكد رفضه تعليمه للجزائريين في المدارس الابتدائية وطالب بتوجيههم إلى مدارس التكوين المهني الزراعي، وفي سنة 1931 صرح الحاكم العام قارد garde قائلاً: "إن كانت نية فرنسا هي تكثيف تعليم الأهالي في الجزائر فما هو مصير مزارعنا وأبن نجد اليد العاملة الزراعية؟ بالفعل أن التعليم سوف يتيح للشخص الراضخ تحت نير الاستعمار فرصة للطموح لتحسين ظروفه المعيشية وربما يمدّه بوسيلة الانتقال ضدنا وهذا خطر لا يهدد المستوطنين فحسب، بل مستقبل المستوطنة بأسرها"، وكل هذه الأسباب جعلت التعليم على الفرد الجزائري حرام عليه، ولهذا نجد أن السياسة التعليمية في الجزائر كانت تمشي بهاجس الخوف من الجزائريين⁴.

1 Fanny colona: **les instituions algériens 1883-1939** (O.P.U , Alger..) p16.

2 أحمد الخطيب: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1985، ص64

3 ناهد ابراهيم الدسوقي: **دراسات في تاريخ الجزائر**، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر، 2001، ص 78، 79.

4 غي برفيلي: **النخبة الجزائرية الفرانكفونية 1880-1962**، ترجمة حاج مسعود وآخرون، دار القصب لل نشر، الجزائر، 2007، ص26.

وهكذا على العموم إن السياسة التعليمية بالجزائر تكاد تكون منهاره وبالخصوص مع مطلع القرن العشرين رغم وصول شارل جونار في بداية القرن العشرين إلى منصب الحاكم العام على الجزائر والمعروف بتشجيعه لإحياء الثقافة المحلية لكنها السياسة التعليمية الفرنسية بقية كما هي، من رفضها تعليم الجزائريين ومحاصرة المدارس العربية بالقوانين، أهمها قانون 1904/12/26 فانه يحظر على كل جزائري أن يفتح أو يتولى إدارة مدرسة عربية أو كتاتيب لتعليم القرآن الكريم إلا بترخيص من الإدارة الفرنسية¹.

أما من الجانب الديني فقد تأثر سلبا نتيجة الاحتلال، ولهذا نجد منذ البداية عمدت السلطات الفرنسية على التدخل المباشر في شؤون الدين الإسلامي ولم تكفي بمصادرة الأوقاف والإجهاز على جماعة أو مؤسسة لها أدنى دور ديني أو ثقافي، بل بسطت نفوذها على جميع الشؤون الإسلامية كتعيين القضاة والأئمة وإعلان المواسم الدينية وغيرها²، مما اثر سلبا على تقوى المسلمين حيث كانوا يشعرون بفراغ مساجدهم من الشعب الكافي للمواعظ الدينية، ذلك أن الأئمة الذين تم تعيينهم من قبل الإدارة الفرنسية للقيام بأداء الفرائض الدينية لا يتجاوز 150 أمام في سنة 1900، اقتصرتهم مهامهم على أداء الفرائض الدينية فقط وتعاليم الطقوس الدينية التي لا روح فيها ولا غاية من ورائها مما أدى إلى تفشي البدع والخرافات في أوساط المسلمين. وقد استمر هذا الاضطهاد للدين الإسلامي وأهله والكيد له من خلال الشبه التحالف اليهودي المسيحي وبالخصوص بعد صدور مرسوم فصل الدين عن الدولة سنة 1907، وصارت الديانتين اليهودية والمسيحية منفصلتين عن الدولة أي لهم جهاز خاص بهم، أما الدين الإسلامي فقد بقي مرتبط بالدولة بدعوى انه لا يمكن الفصل بين الجانب الروحي والديني في الإسلام³، والحقيق أن هذا البقاء الرابط بين الإسلام والإدارة الفرنسية كان يفى المزيد من تكريس الهيمنة الفرنسية على الدين الإسلامي والمؤسسات الدينية، وتجلت ذلك من خلال الإعلان عن إجراءات منع الجزائريين من أداء مناسك الحج، خوفا من احتكاكهم بإخوانهم في المشرق العربي فيتأثرون بما يجري هناك من أحداث وتطورات، خاصة بعد ثورة تركيا الفتاة التي اندلعت سنة 1908⁴.

هذا كله أدى إلى تدهور الحياة الدينية بالجزائر مع مطلع القرن العشرين فساد الجهل والخرافة والشعوذة داخل المجتمع الجزائري بدعم من الإدارة الفرنسية بل مما زاد الطين بله هو من محاولة الإدارة الفرنسية هدم المسجد الكبير بالعاصمة سنة 1909، ولولا تصافر الآلاف من الجزائريين أمام مقر البلدية وتدخل الحاكم العام الفرنسي جونار فاقبر هذا المشروع نهائيا في جوان 1909⁵.

خاتمة:

في الأخير نجد انه منذ الاحتلال الفرنسي الغاشم على الأراضي الجزائرية وما صحبه من سياسات تعسفية تهدف على استنزاف ونهب الثروات الجزائرية من جهة، ومن جهة ثانية تثبيت وجودها بالجزائر، وهذا بمجموعة من القوانين الجائرة والممارسات القمعية في حق الشعب الجزائري الأعزل من نهب وقتل ونزع للأراضي... الخ.

1 عبد القادر حلوش : سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر 1914/1870م، شركة الأمة للطباعة والنشر، الجزائر، 1999، ص97.
2 أحمد توفيق المدني: هذه هي الجزائر، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1956، ص 127.
3 الجمعي حمري : حركة الشبان الجزائريين والتونسيين (1930-1900) دراسة تاريخية وسياسية مقارنة، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002، ص 36.
4 رابح تركي : التعليم القومي والشخصية الوطنية 1939-1956، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981، ص 88، ص 96.
5 شاوش حباسي: من مظاهر الروح الصليبية للاستعمار الفرنسي بالجزائر 1830-1962م، دار هومة، الجزائر، 1998، ص35.

المصادر

1. ABDELLAH LAROUÏ ;L’HISTOIR DU MAGHREB,ED MASPERO.PARIS,1970.
2. Ageron charles robert: **histoire de l’Algérie contemporaine** (QUE SAIS.JE) P.U.F.7em.PARIS 1980.
3. Agron charles robert: **politiques coloniales au Maghreb**,édition P.U.F.PARIS.
4. AHMED MAHSAS ;**LE MOUVMENT REVOLUTIONNAIRE EN ALGERIE DE LA 1ére GUERRE MONDIALE A 1954**.ED L’HARMATTAN.PARIS.
5. Fanny colona: **les instituions algériens 1883–1939** (O.P.U, Alger).
6. FARHAT Abbas: **Autopsie d’une guerre l’aurore**.éditions Garnier,France.1980.
7. Pierre Bourdieu: **Sociologie de l’Algérie** ;Que sais –je.éditions,PUF,France.1980.
8. أبو القاسم سعد الله: **أبحاث وأراء في تاريخ الجزائر**، ج2، ط2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.
9. أبو القاسم سعد الله: **الحركة الوطنية الجزائرية 1830/1900م**، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1992.
10. أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.
11. أحمد الخطيب: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985.
12. أحمد الخطيب: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1985.
13. أحمد الخطيب: **حزب الشعب الجزائري، جذوره التاريخية والوطنية ونشاطه السياسي والاجتماعي**، ج1، الجزائر، 1985.
14. أحمد توفيق المدني: **هذه هي الجزائر**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1956.
15. أحمد مريوش: **الطيب العقبي ودوره في الحركة الوطنية الجزائرية**، ط1، دار هومة، الجزائر، 2007.
16. أرزقي شويتام: **نهاية الحكم التركي في الجزائر وعوامل انهياره 1800 –1830**، رسالة ماجستير، التاريخ الحديث والمعاصر، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر، 1988.
17. إسماعيل العربي: **المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.
18. إسماعيل العربي: **المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.
19. أندري بريان وآخرون: **الجزائر بين الماضي والحاضر**، ترجمة: اسطنبولي رابح ومنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
20. الجمعي خمري: **حركة الشبان الجزائريين والتونسيين (1900–1930) دراسة تاريخية وسياسية مقارنة**، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002.
21. حمدان بن عثمان خوجة: **المرأة**، ترجمة: محمد العربي الزبيري، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982.
22. رابح تركي: **التعليم القومي والشخصية الوطنية 1939–1956**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981.
23. رابح تركي: **التعليم القومي والشخصية الوطنية 1939–1956**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981.
24. شارل روبيير أجبرون: **تاريخ الجزائر المعاصر**، ترجمة: عيسى عصفور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
25. شاوش حباسي: **من مظاهر الروح الصليبية للاستعمار الفرنسي بالجزائر 1830–1962م**، دار هومة، الجزائر، 1998.
26. صالح فركوس: **الملخص في تاريخ الجزائر من العهد الفينيقيين إلى الخروج الفرنسيين (814 ق.م – 1962 م)**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2002.

27. صلاح العقاد: المغرب العربي، دراسة في تاريخه الحديث وأوضاعه المعاصر الجزائر _ تونس _ المغرب الأقصى، مكتبة الأنكلو المصرية القاهر، دون تاريخ، ص190.
28. عبد العزيز شرف: المقاومة في الأدب الجزائري المعاصر، ط1، دار الجيل، بيروت، 1999.
29. عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر 1870/1914م، شركة الأمة للطباعة والنشر، الجزائر، 1999.
30. عبد الكريم بوصفصاف: الفكر العربي الحديث محمد عبده وعبد الحميد بن باديس نموذجا، دار الهدى الجزائر.
31. عبد المجيد بن عدة: مظاهر الإصلاح الديني والاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، 1993.
32. عبد المجيد خلوف: "الجالية الجزائرية بين المعاناة وأمل العودة"، مجلة الجيش، العدد 165، الجزائر، ديسمبر 1975.
33. عز الدين معزة: فرحات عباس ودوره في الحركة الوطنية ومرحلة الاستقلال 1889 - 1985، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، قسم التاريخ، 2005.
34. عمار بوحوش: التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962م، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997.
35. غي برفيلي: النخبة الجزائرية الفرنكوفونية 1880-1962، ترجمة: حاج مسعود وآخرون، دار القصب، الجزائر، 2007.
36. فرحات عباس: ليل الاستعمار، حرب الجزائر وثورتها، ترجمة: أبو بكر رحال، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، د.ت.
37. كارل بروكلمان: تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة: نية أمين فارس ومنير البعلبكي، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1968.
38. كوليت وجانسون فرانسيس: الجزائر الثائرة، ترجمة: محمد علوي الشريف، محمد خليل فهمي، هنري يوسف سردار، دار الهلال، 1957.
39. لوسات فلنزي: المغرب العربي قبل احتلال الجزائر 1790-1830، ترجمة: حمدي الساحلي، سراس للنشر والتوزيع، تونس، 1994.
40. مجلة الثقافة، العدد 38، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر "عدد ممتاز"، سبتمبر، أكتوبر 1984.
41. محمد الأمين بلغيث: الجزائر في مؤتمر باندونغ مذكرة الشاذلي المكي إلى المؤتمر، دار كتاب الغد، الجزائر، 2007.
42. محمد الطيب العلوي: مظاهر المقاومة الجزائرية من عام 1830 حتى ثورة نوفمبر 1954، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1985.
43. محمد شرقي: "المجتمع الجزائري في تصور فرانز فانون (1953-1961)، القيم الفكرية والإنسانية في الثورة التحريرية (1954 - 1978)، ج2، مشروع المجتمع الجزائري في تصورات النخبة السياسية الجزائرية المعاصرة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مارس، 2008.
44. ناهد ابراهيم الدسوقي: دراسات في تاريخ الجزائر، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر، 2001.
45. يحي بوعزيز: سياسة التسلط الاستعماري والحركة الوطنية الجزائرية (1830-1954)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

تأثير استخدام برمجية تعليمية مقترحة على تحسين أداء بعض المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ الصفوف الأولية الابتدائية

أ.د. محسن محمد دوريش حمص الباحث. محمد عاصم محمد غازي

كلية التربية الرياضية للبنين / جامعة الإسكندرية / جمهورية مصر العربية

The Effect of Employing a Suggested Learning Programming on the Development of Performing Some of Basic Kinetic Skills for the Primary School Pupils

Prof.Dr. Muhsin Mohammad Darweesh Hims

Researcher. Mohammad Asim Mohammad Gazi

College of Sports Education for Boys / University of Alexandria / Egypt

Abstract

The present time is witnessing a great technical revolution which has changed the world since the appearance of the computer that has the ability to store, retrieve, copy, transfer and exchange information from one place into another. The natural and human sciences, on the other hand, have developed and have affected and have been affected by the computer in all the aspects of life.

مقدمة ومشكلة البحث:

يشهد في عصرنا الحالي ثورة تكنولوجية كبيرة بدلت العالم منذ مطلع القرن العشرين بظهور الحاسوب وتطوره وقدرته على تخزين واسترجاع ونسخ ونقل وتبادل المعلومات من مكان إلى آخر وتفاعله المتبادل مع الإنسان من خلال برمجته، ومن ناحية أخرى فقد تطورت العلوم الطبيعية والإنسانية وغيرها وتضاعفت المعرفة العلمية فأثرت وتأثرت بتطور الحاسوب ودوره في كافة مجالات الحياة. ولما كانت التربية بصفة عامة وعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة ليست بمنأى عن هذه التغيرات العالمية المتلاحقة في عالم المعلوماتية، وفي ظل الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة؛ فالتربية والتعليم يؤثران في تقدم الحضارة البشرية كما أنهما من أسباب وعوامل نجاحها، الأمر الذي يحمل رجال التربية والتعليم وصناع القرار التربوي في أروقة البحث العلمي التربوي والنفسي والمسؤوليات نحو حشد كافة الطاقات وبذل أقصى الجهود ومواكبة أحدث الأساليب، والاستراتيجيات الطرق والوسائل والتقنيات التعليمية؛ كي نجعل نظامنا التعليمي يواكب مجتمعات المعرفة والمعلوماتية؛ ليساهم هذا النظام ليس فقط في ان يكون مستهلكا للمعلوماتية بل صانعا لها.

ويشهد العالم تطوراً ملحوظاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية والتي عن طريقها أمكن التطوير في العملية التعليمية، ومواجهة العديد من التحديات التي تقابل القائمين على العملية التعليمية ومن هذه التحديات الزيادة في أعداد الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاستعانة بالأجهزة والمواد التعليمية الحديثة واستخدام المستحدثات التكنولوجية المتطورة في العملية التعليمية وتنوع طرق التدريس للقيام بالمهام التدريسية المختلفة وحفز الطلاب على الإقبال على استخدام الأجهزة والمواد التعليمية المتعددة، وتقبل أوعية المعلومات الحديثة بما ينعكس بالإيجاب في النهاية على العملية التعليمية ويزيد من فاعليتها، ويحقق أهدافها.

أدى التطور السريع للعلوم الحديثة والثورة التقنية والمعلوماتية في مجالات الحياة كافة؛ إلى تحديات هائلة للامكانات والأساليب التي توفرها المدارس والمؤسسات التعليمية، فقد ساهمت التكنولوجيا الحديثة بتوفير وسائل وأدوات أدت دوراً كبيراً في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاحت الفرصة لابتكار طرق تربوية من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم ومواجهة ما بينهم من فروق فردية بطريقة فعالة، وهناك العديد من الأساليب والطرق التي

تعمل في تكامل لمعالجة المنهج، وإثراء العملية التعليمية، وإثارة عقل المتعلم مما يساعد على الانتباه لعملية الشرح، والتركيز، والاستيعاب، والاسترجاع

يري كل من مصطفى فلاته (2001م)، وعادل سلطان (2005م) أن برامج الديربايكتوير له تأثيرات متعددة على الجوانب المعرفية، والسلوكية للأطفال؛ وذلك لأن برامج الأطفال تعتمد على الرسوم المتحركة بشكل أساسي، وتأتي أهمية الرسوم المتحركة من خلال مخاطبتها للخيال بشكل أساسي، وهو ما يعشقه الأطفال، ولذلك فقد سعت المؤسسات التربوية إلى استثمار الرسوم المتحركة وجعلها وسيلة تعليمية، وذلك لتحقيق عدد من الأهداف التربوية كما تمتاز الرسوم المتحركة بأنها قابلة للفهم والاستيعاب بسهولة وسرعة، وهذا كله يجعلها جذابة ومشوقة للمتعلمين الأطفال، ويسهل إمكانية توظيفها في العملية التعليمية. (114:70)(221:35)

ويذكر ياسين قنديل (2002م) "انه في نهاية السبعينيات من القرن العشرين بدأ إنتاج البرمجيات التعليمية التي يمكن استخدامها في إطار ما عرف بالتعليم بمساعدة الحاسوب وهي برمجيات ركزت على تقديم المعلومات، واعتمدت استراتيجيات التركيز على الحفظ والاستدعاء، وقد عرفت هذه البرمجيات ببرمجيات التدريب والمران، ومع نهاية الثمانينات من القرن الماضي شهدت الساحة التربوية أزيد التركيز على إنتاج البرمجيات التي تقوم على التنوع في استراتيجيات التعليم والتعلم، واستمرت البرمجيات التعليمية في التطور مع تسارع تطور الحاسوب وإمكاناته حتى شهدت بداية التسعينيات من القرن الماضي ظهور برمجيات الوسائط المتعددة التي تختلف عن سابقتها في أنها تحتوي على نصوص مكتوبة مصحوبة بالصوت والصور المتحركة في سياق متكامل." (81:25)

ويوضح ما هر إسماعيل (1999م) أن برنامج الديربايكتور (Director program) يعد من البرامج الحديثة في التعلم حيث يقدم خدمة هامة إذا ما استخدم بعناية حيث أن الشرح اللفظي غير كاف، فالمتعلم لا يستطيع أن يفهم بالشرح إلا في حدود معارفه ومعلوماته ولكن يمكن باستخدام البرامج توفير حدود أكثر وضوحاً عن الخبرة والنشاط المراد تعلمه (123:54) ويشير الغريب اسماعيل (2003م): أن توظيف برمجيات الحاسب الآلي كوسيلة يساهم في دعم المواقف التعليمية المختلفة من خلال قدرة البرمجيات علي تمثيل الأهداف التعليمية كمهام وادوار تتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة متنوعة كي يتحول دور المعلم هذه المواقف من ملقن للمادة العلمية إلى مشارك في العملية التعليمية وميسر لها "وقد اثبتت هذه البرمجيات فاعليتها كوسيلة تعليمية في مختلف التخصصات لمختلف المراحل الدراسية سواء التعليم العام أو العالي. (216:16) يوضح عابد الهرش وآخرون (2003م): أن تكون البرمجية التعليمية ذات الوسائط المتعددة عبارة عن درس او مجموعة دروس تعليمية مصممة بطريقة يسهل على المتعلم تعلمها بمفرده بحيث تحتوي البرمجية التعليمية على عنوان الدرس، الأهداف السلوكية الخاصة المراد تحقيقها لدى الطالب، والإرشادات والتعليمات التي تبين طريقة السير في البرمجية والتنقل بين شاشاتها وقائمة للمحتويات لهذه البرمجية، والتدريبات والتطبيقات والاختبارات المناسبة، وتزويد الطالب بالتغذية الراجعة، وتعزيز الإجابات الصحيحة سواء بالألفاظ او بالمؤثرات الصوتية مع إمكانية تسجيل العلامة التي يحصل عليها الطالب. فيستطيع الطالب الاستفادة من البرمجية التعليمية تحت إشراف المعلم او حتى بدون وجوده على حد سواء. (23:51) ويوضح عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٥ م) أن الوسائط المتعددة Multimedia هي نسيج من النص، والجرافيك، والصوت، والرسوم المتحركة، والفيديو وعند إضافة التفاعلية إلى المشروع تصبح الوسائط المتعددة تفاعلية Interactive Multimedia، وعند إضافة طريقة التسلسل داخل المشروع يصبح مشروعاً للوسائط الفائقة. (12:40) .

أشارت منال الشديفات (2006م): ويساعد توفر عناصر اللون والحركة والصوت والصورة في برامج الرسوم المتحركة في تزويد الأطفال بالمعارف والمهارات المتعددة، كما تعمل على توعية الأطفال وتنقيفهم وتوسيع آفاقهم الفكرية؛ وذلك من خلال تناول برامج الرسوم المتحركة للجوانب الاجتماعية والدينية والاقتصادية والصحية وغيرها. (72 : 122)

ويري حسن مهدي (2006م): "بأنها تلك المواد التعليمية التي تم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسوب حيث يستطيع المتعلم التعامل معها حسب سرعته وقدرته على التعلم وتوفر هذه البرمجيات العديد من البدائل ذات الوسائط المتعددة من صورة وصوت ونص وحركة مدعمة للمحتوى الدراسي"، كما أن البرمجية التعليمية هي تلك البرامج الالكترونية متعددة أنماط الإثارة التي تنتج وتستخدم من خلال الكمبيوتر لإدارة التعليم أو نقل التعلم مباشرة وكاملاً إلى المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية محددة ترتبط بمقررات دراسية معينة كجزء من تعليمهم الرسمي. (20 : 65)

أشار خميس عطية (2007م): ان الحاسب الآلي من قدرته علي جمع الوسائط المتعددة: كالنصوص والصوت والرسوم المتحركة والصورة الثابتة والصور المتحركة والفيديو وعرضها باستخدام أدوات وروابط تساعد المتعلم علي التفاعل معها لاثراء عملية التعلم إن البرمجيات التعليمية القائمة علي الوسائط المتعددة تساعد المتعلم إثراء عملية التعلم إذا ما تم بناؤها واستخدامها بشكل جيد من خلال برمج الدايريكتر DIREATOR (57 : 21)

ويرى حسين شفيق (2008م) أن التفاعلية هي أحد صفات مجتمع المعرفة، وهو تفاعل يهدف إلى تفاعل الطالب مع المادة العلمية والمقدمة من خلال معالجات تكنولوجية تتم بواسطة الوسائط المتعددة التفاعلية، يكون فيها المعلم هو المرسل، ويكون المتعلم هو المستقبل، وتكون الوسائط المتعددة التفاعلية هي الوسيلة الفعالة لتعليم المتعلم، وتكون تقنيات الوسيلة وطريقة إعداد المواد العلمية هم المثير لجذب انتباه المتعلم لممارسة التعلم. ويجب إدراك أن استجابة المتعلم هي جوهر الاتصال التفاعلي وبدونها لا يتم التفاعل، كما أن سيطرة المتعلم على العملية الاتصالية للتعلم شرط من شروط التفاعلية، وكذلك ضرورة إدراك المشاركين للتفاعلية أي أن يدركون أن الهدف من الاتصال هو التفاعل أولاً، ثم قد يأتي الاقتناع بالمعلومة. (21 : 147)

مشكلة البحث:

هذا تحقيق من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث:

من خلال عملي كمدرس للتربية البدنية بأحد مدارس المملكة العربية السعودية لاحظت ما يأتي:

وجود صعوبات ومشكلات يواجهها تلاميذ الصفوف الأولية أثناء عملية التعلم وقد تسهم البرمجيات التعليمية (برنامج الدايريكتر) في حلها، كما لاحظت أيضا ان هناك ضعف في مستوى أداء التلاميذ لبعض المهارات الحركية الساسية قيد البحث (المشي، الجري، الوثب، ركل الكرة، مسك الكرة)

ولقد اتضحت مشكلة البحث الحالي من خلال استطلاع الرأي للمعلمين والمتعلمين والزيارات الميدانية التي قامت بها الباحث لبعض المدارس، والمقابلات التي أجراها مع معلمي التربية البدنية، فقد تبين لها عدم تحسن في أداء التلاميذ إلى بعض المهارات الحركية الاساسية، وكذلك كما أشارت دراسة أيمن محمود وعصام الدين عزمي (٢٠٠١) إلي فاعلية استخدام برنامج الدايريكتر في تحسين المهارات الحركية الأساسية والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام الرسومات المتحركة على صعوبات تعليم بعض مهارات درس التربية الرياضية للتلاميذ ذوي الأنماط الجسمية المختلفة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يهم الباحث منها وجود أثر دال موجب للبرمجية التعليمية باستخدام الكمبيوتر في علاج صعوبات تعلم المهارة الحركية. (14 : 125)

فقد ركزت الدراسات التي حصل عليها الباحث كدراسة زكريا لال تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة باستخدام برنامج الدايريكور، وإنتاج المقررات الدراسية والمناهج الإلكترونية. (165: 29)

أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام البرمجيات التعليمية في تحسين المهارات الحركية ومنها دراسة رائد عودة (2005) وتعد البرمجيات التعليمية من أبرز المصادر التي تسهم في التعلم عن طريق الحواس؛ لكونها تجمع بين الصوت والصورة والحركة واللون، فتستخدم أكثر من وسيط تعليمي، وتخطب أكثر من حاسة، وتتسم في نفس الوقت بالإثارة والحركة والتشويق، بما يسهم في بناء المعلومة وترسيخها وفعاليتها في ذهن الطفل (12: 26) ومن هنا فإن هؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى تحسين هذه المهارات الأساسية، مما يؤهلهم للتفاعل الإيجابي البناء في مجتمعاتهم، فربما يتمكن التلاميذ من خلال برنامج الدايريكور من تعلم وتحسين بعض المهارات الحركية الأساسية وعلى الرغم من أن برنامج الدايريكور يعد واحداً من التطبيقات التي أثبتت كفاءتها في مختلف المجالات، حيث توفر للتلاميذ أكثر من وسيلة للتعلم إضافة للمدرس وهذا بطبيعة الحال سيساعد في تقديم عملية التعلم، ومن خلال اطلاع الباحث على برنامج الدايريكور وجد أن هناك نقصاً واضحاً في استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس، إلا أنه في حدود علم الباحث لا يوجد دراسات تناولت استخدام البرمجيات التعليمية باستخدام برنامج الدايريكور في مجال التربية الرياضية والتي يمكن أن تسهم في تحسين الجانب المهاري للمهارات الحركية الأساسية قيد البحث (المشي، الجري، الوثب، ركل الكرة، مسك الكرة) وقد تم اختيار هذه المهارات الأساسية لأنها تمثل جوانب المهارات الحركية سواء الانتقالية وغير الانتقالية والتحكم والسطيرة والتوازن.

اهمية البحث

ويمتاز الحاسوب بعدد من الإمكانيات التي جعلت منه أداة تنافس العديد من الوسائط التعليمية الأخرى والعديد من الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على نشاط المتعلم وإيجابيته وعلى أساليب العمل داخل الصف التي تهدف إلى مراعاة الفروق الفردية أو التغلب على بعض مشكلات النظام داخل الصف، ويتميز الحاسوب بأنه أداة من السهل الاستعانة بها ودمجها في العديد من الاستراتيجيات التقليدية لتطويرها أو زيادة كفاءتها كأساليب حل المشكلات وطرق الاكتشاف المختلفة (Travers, 2010).

تتضح أهمية الدراسة الحالية، في النقاط التالية:

- ١ - كثرة التوجهات العالمية والإقليمية والمحلية، التي تنادي بضرورة الإفادة من التقنيات الحديثة والعمل على توظيفها في النظم التعليمية في ظل الاعتمادات الأكاديمية لمعايير الجودة للمؤسسات التربوية.
 - ٢ - تأتي ضمن الدراسات الأولية (خاص العربية منها) التي تناولت توظيف نمطين من أنماط التعليم المعتمدة على البرمجيات التعليمية التفاعلية (نمط التعليم المدمج، ونمط التعلم الذاتي) ضمن دراسة تجريبية واحدة، على غرار الدراسات التي كانت تركز على نمط واحد منها فقط.
 - ٣ - تطلع العاملين في مجال تقنيات التعليم على أهم التوجهات المستقبلية لتقنيات التعليم مصحوبة بأهم الأساليب التعليمية المعتمدة عليها..
 - 4- إسهامها في توضيح أثر تطبيق برمجية تعليمية تفاعلية في تحصيل المهارات.
 - 5 - إسهامها في فتح أبواب وجوانب جديدة لم تطرق من قبل، لتكون نواة لمشاريع بحثية مستقبلية.
- يشير عيادات (2004م): إلى أن الأهمية التعليمية للبرمجيات التعليمية تتمثل في كونها:

- 1- تساعد الطلبة على الربط بين المعلومات من حيث عرضها في أشكال متنوعة من بينها النص الكتابي، الرسوم، الصور وغيرها.
- 2- تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المختلفة معرفية وجدانية نفس حركي).
- 3- تهتم بالتعليم التعاوني بين الطلبة.
- 4- تساعد على التفكير فيما وراء التفكير.
- 5- استخدامها يوفر متعة وجاذبية للمتعلم.
- 6- تزيد من دافعية الطلبة على التعلم.

عينة البحث: قام الباحث باختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية ممثلة في تلاميذ الصفوف الأولية بمدارس الأنجال الأهلية بجدة وعددهم (20) تلميذ و(15) عينة استطلاعية تمثل نسبة 10% من نسبة الطلاب بالمدرسة (200) طالب وبذلك أصبحت عينة البحث الفعلية (20) تلميذاً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة وقوام كل منهما (10) تلاميذ أدوات الدراسة أعد الباحث المواد والأدوات التالية:

- إعداد برمجية تعليمية قائمة على برنامج الدايريكتور Director programx10 ، وفق نمط التدريب والممارسة، وفقاً لنموذج محمد المشيقح2010. (لتصميم البرمجيات التعليمية.
- استمارة تقييم الأداء المتدرج (RUBRICE) للمهارات الحركية الأساسية قيد البحث.
- دليل للمعلم يوضح له كيفية استخدام البرمجية التعليمية في المهارات الحركية الأساسية ودوره قبل وأثناء وبعد الاستخدام (إعدادي الباحث).
- أوراق عمل التلاميذ تضم مجموعة من التكاليفات التي يقوم بها التلاميذ خلال البرمجية بعد كل درس (إعداد الباحث) تمثلت في الوحدات التعليمية والدروس عن المهارات قيد البحث.

متغيرات البحث

- (المتغير المستقل) التجريبي: تمثل في برنامج كمبيوتر تعليمي يعتمد في بنائه على البرمجية المقترحة يتوفر فيه الأسلوب العلمي ويستخدم نمط التدريب والممارسة.
- المتغيرات التابعة: تحسين أداء بعض المهارات الحركية الأساسية
- منهج البحث استخدم البحث الحالي منهجين بحثيين، هما:
- المنهج الوصفي: ذلك بتحليل منهج التربية البدنية والخاص بتدريس المهارات الحركية الأساسية والإطارات النظرية لمفاهيم البرمجيات التعليمية والمصطلحات المستخدمة في البحث)
- المنهج شبه التجريب: ذو المجموعة الواحدة الذي يعتمد على طريقة القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة: للتحقق من فاعلية "استخدام برمجية تعليمية مقترحة على تحسين أداء بعض المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ الصفوف الأولية الابتدائية" على النحو التالي: في ضوء أهداف البحث تم تحديد فروض البحث التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في أداء المهارات الحركية قيد البحث.(المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أداء المهارات الحركية قيد البحث.(المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في أداء المهارات الحركية قيد البحث.(المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة).
- توجد فروق في نسب التحسن بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في أداء المهارات الحركية قيد البحث.(المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة).
- توجد فروق في حجم التأثير بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أداء المهارات الحركية قيد البحث.(المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة).

الإجراءات التطبيقية

التجارب الاستطلاعية

الدراسة الأولى:

أولاً قام الباحث بأجراء هذه الدراسة 2015/2/4 علي البرمجية المقترحة باستخدام برنامج الديراكاتور) وكان الهدف من هذه الدراسة:

- 1- التعرف علي البرمجية وخط سير البرمجية.
 - 2- التأكد من مدي تناسب المعلومات والمهارات لمحتوي منهاج الصفوف الأولية.
 - 3- التأكد من مدي سلامة الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في عرض البرمجية.
- وقد اسفرت الدراسة علي توافر المعامل الالكترونية والتأكيد على مطابقة المحتوى التعليمي للمهارات قيد البحث والبرمجية المقترحة

ثانياً الدراسة الاستطلاعية الثانية

قام الباحث بأجرائه في الفترة من 2015/2/8 إلى الفترة 2015/2/12 علي عينة قوامها 15 طالب من نفس مجتمع البحث ومماثلة لعينة البحث ن خارج العينة الأصلية وذلك بهدف تجربة برمجية البحث والوقوف علي مدي وضوحها وتحقيقها للهدف الذي صممت من أجله ومدي فهم المتعلمين لها وملامتها لقدراتهم وكذلك لائمة الأدوات والإمكانات المتاحة لتنفيذ هذا العمل وكذلك ملائمتها لقدرات المتعلمين في أطار موقف تعليمي فعلي للتأكد من سلامة أعداد التصميم التعليمي للبرمجية ووضوحها ودقة التنفيذ

الإجراءات التطبيقية

تم إجراء القياس القبلي يوم السبت الموافق 2015/2/21 علي الاختبارات مهارية والاختبارات البدنية قيد البحث المرفقة في ملحق الاختبارات مهارية والبدنية ملحق رقم () علي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان الهدف من القياس القبلي تحديد مستوي التلاميذ وتجانس أفراد مجموعة البحث التجريبي والضابطة قبل التجريبية.

الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة من 2012/2/22م إلي 2015/3/31م، وتم تطبيق البرمجية المقترحة دروس البرنامج التعليمي باستخدام البرمجية المقترحة للمهارات قيد البحث وهي (المشي، الجري، الوثب، ركل الكرة، مسك الكرة)علي المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد طبق عليها البرنامج التقليدي المتبع في الفترة من 2015/02/22م إلي

2015/04/31م وتم التطبيق لمجموعي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) تحت نفس الظروف وكان المتغير الوحيد هي البرمجية التعليمية المقترحة للمجموعة التجريبية والبرنامج التقليدي للمجموعة الضابطة.

القياس البعدي:

أجري القياس البعدي الخاص بالاختبارات المهارية والبدنية قيد البحث في الفترة من 2015/4/1 إلى 2015/4/2

خطة المعالجات الإحصائية

المعالجات الإحصائية استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية.
- معامل الارتباط
- الانحراف المعياري.
- معامل الالتواء لمعرفة نسبة التحسن ما بين القياس القبلي والبعدي

ثالثاً: الاستخلاصات

في ضوء نتائج البحث أمكن التوصل إلى الاستخلاصات الآتية.

- 1- استخدام أسلوب التعلم بمساعدة البرمجية وبتقنية الديرايكتور التفاعلية في تعلم المحتوى المقرر لدى المتعلمين بما يدفعهم إلى تعلم المزيد من خلاله المهارات الحركية الأساسية (المشي، الجري، الوثب، مسك الكرة، ركل الكرة)
- 2- إيجابية وتفاعل المتعلم مع البرنامج المنتج، والحصول على المعلومات التقنية بنفسه، وتحديد الوقت المناسب للتدريب والممارسة، وإعطائه الحرية في إنهاء دراسة الموضوع تبعاً لخطوه الذاتي، دون التقيد بترتيب الموضوعات داخل البرنامج.
- 3- إن استخدام البرمجية التعليمية كان لها الأثر الإيجابي نحو عملية التعليم واكتساب المهارات الحركية الأساسية.
- 4- أن استخدام تقنيات البرمجية وخاصة عن طريق برنامج الديرايكتور لها تأثير ملحوظ في التعلم الحركي وخاصة المرحلة السنية من 6-9 سنوات من السرعة في استيعاب التعلم الحركي.

أ- بالنسبة للمعلم

تظهر القيمة التربوية للبحث فيما يخص المعلمين كالتالي:

- الاستفادة من إمكانات برنامج الديرايكتور في زيادة دافعية التلميذ نحو التعلم.
- توظيف البرمجية التعليمية (برنامج الديرايكتور) في التعليم بطريقة ميسرة وسهلة دون تعقيد.
- التأكيد على التطبيق العملي عند تقديم مقررات التربية البدنية البعد عن نمط الطرق التقليدية في التدريس والتدريب حيث ساعدت البرمجية بما تحتويه (النص، الصورة الثباته، الصورة المتحركة، الصوت) في انجذاب التلاميذ وشغفهم لتجربة البحث.

ب- بالنسبة للعملية التعليمية

تظهر القيمة التربوية للبحث فيما يخص العملية التعليمية كالتالي:

- الاستفادة من استخدام برنامج الديرايكتور في التدريس لكافة المراحل العمرية ومختلف المقررات الدراسية.
- يؤكد البحث على أن السير في العملية التعليمية بهدف Mastery Learning إتقان التعلم
- تميز البرنامج بالعديد من الخصائص، منها: تحقيق المرونة في المتابعة لمستخدميه، حيث أنه وفر استراتيجيات للتحكم في البرنامج والتعمق فيه. كما تميز بالسعة، حيث احتوى البرنامج على كم من مصادر التعلم المتنوعة لتناسب مستخدمين

متوعين. وتميز بالتفاعلية التي ساعدت المتعلم على أن يصبح إيجابياً أثناء عملية تعلمه، كما أتاح للمتعلم تفريد الموقف التعليمي ليناسب خبرته السابقة.

- الاستفادة من إمكانات برنامج الديريكتور عند بناء عناصر تلك البرامج من النص المكتوب والصوت المسموع والصورة الثابتة والمتحركة..

رابعاً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث يمكن وضع التوصيات الآتية:

أ- في مجال البرمجيات التعليمية:

- 1- لما كانت نتائج البحث الحالي قد كشفت عن فعالية استخدام البرمجية التعليمية علي تحقيق الأهداف التعليمية والأهداف التي وضعت من أجلها، لذلك يوصى بالآتي:
توجيه القائمين علي تبني نموذج معروف ومقنن لتصميم البرمجيات التعليمية ويراعي التالي: -
- 1- الاهتمام بتزويد البرمجيات التعليمية بالأهداف التعليمية التي صممت من أجل تحقيقها، حتى يعرف المعلم والمتعلم ما تحقق منها وما لم يتحقق.
- 2- تزويد البرمجيات التعليمية بنظام المساعد التعليمية والمساعدة على تذليل العقبات التي يمكن أن تواجه المتعلم أثناء تعلمه من البرمجية.
- 3- تزويد البرمجيات التعليمية بمجموعة من الأنشطة الهادفة التي يمكن من خلالها تنمية جوانب المتعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- 4- توفير تقنيات التعليم والمعلومات بأشكالها المختلفة للوصول إلي المعلومات بأسهل الطرق وأقلها تكلفة.
- 5- تبني أحد نماذج تصميم البرمجية عند إنتاج برامج تعليمية أو تدريبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- في مجال طرق التدريس:

1. الاهتمام ببرنامج الديريكتور كأحد المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم وتعلمها، والذي يمكن من خلالها مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. البعد عن أساليب وطرق التدريس التي تعتمد علي المعلم كمصدر للمعرفة، والتركيز علي الأساليب وطرق التدريس التي تدور حول المتعلم.
3. عمل دورات تدريب مكثفة في مجال البرمجيات التعليمية وبصفة خاصة برنامج الديريكتور

خامساً: المقترحات

- على ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يرى الباحث أنه لا زال توجد بعض النقاط في هذا المجال في حاجة إلي مزيد من الدراسة والبحث ومن أهمها دراسة ما يأتي:
- 1- فاعلية البرمجية التعليمية (برنامج الديريكتور) على تنمية وتحسين المهارات الحركية الأساسية لدي طلاب الصفوف الأولية.
 - 2- برنامج مقترح لتطوير مستويات أداء معلمي التربية البدنية في استخدام برنامج الديريكتور في تدريس مادتهم وأثره على تحسين وتعليم المهارات الحركية لتلاميذ في المرحلة الابتدائية.
 - 3- برنامج مقترح لاستخدام البرمجيات التعليمية في مجال تعليم وتعلم المهارات الحركية الأساسية في ظل تطوير منظومة التعلم الالكتروني وتقنيات التعليم للمعلمين

المراجع

1. الغريب زاهر أسماعيل	(2003): اكتساب مهارات تصميم وإنتاج برامج التعليم المبرمج باستخدام الخرائط الإنسانية في برنامج العروض العملية لشرائح الكمبيوتر. المجلة التربوية 67، 216-275
2. حسنين شفيق	(2008): كتاب الإعلام التفاعلي، دار الفكر العربي، القاهرة
3. رائد عودة	(2005): برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة على كفايات تصميم وإنتاج التقنيات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر
4. عبد الله عبد العزيز	(2005): استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط 3 مكتبة تربية الغد، الرياض
5. مفتي إبراهيم حمادة	(1998): التدريب الرياضي الحديث (تخطيط، تدريب، قيادة)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 18 مكتبة النهضة العربية

تاريخ منطقة أولاد ميمون من خلال بعض المصادر الفرنسية أنموذجاً

أ. بن سيفي عزالدين

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية/ جامعة تلمسان/ الجزائر
تاريخ المغرب العربي الحديث والمعاصر

The History of Uwlad Maymoon Region Through Some of the French References

«L'expédition de général Cavaignac dan le Sahara algérien» A model

Prof. Ibn Saifi Izel Deen

College of Human and Social Sciences / University of Talmisan/ Algeria

azzedinebensifi@gmail.com

Abstract

History with its intellectual and physical heritage is considered the most important base for our psychological and mental construction. This probably what had linked and is still linking the social members and groups with their past and history. This motivates me as a researcher to explore the history of this region.

الملخص

يشكل التاريخ بمادته الفكرية وموروثه المادي والمعنوي أهم أساس من أسس بنيتنا النفسية والذهنية، ولعل هذا ما ربط ولا زال يربط الأفراد والجماعات بتاريخهم وماضيهم من جهة، وعاداتهم وتقاليدهم من جهة ثانية، علاوة لما تشكله الأرض كجزء لا يتجزأ من هذا الماضي والحاضر، ولارتباطنا الشديد والوثيق بهذه الأرض وتاريخها، فقد دفعنا الوثائق وروح الباحث إلى البحث في تاريخ هذه المنطقة.

لقد قضيت وقتاً طويلاً وأنا أستجلي أبعاد منطقتي التي ولدت فيها من قمم جبالها إلى تلالها وانبساط سهولها، وعلى ضفاف واديتها، أسرني حب هذه القرية وماضيها، وما أقول في قبيلتي ووطني إلا كما قال الشعراء قبلي وأنا لست بأشعر منهم: و ما أنا إلا من غزيرة إذ غوت غويت وإن ترشد غزيرة أرشد أو كما قال آخر:

بلادي وإن جارت عليّ عزيزة وقوم وإن ضنوا عليّ كرام

وأنا غافل بنور هذا الشغف وجدت نفسي وقد أكرمني الله في أن أكون مدعواً مع ثلة من الباحثين للمساهمة في كتابة تاريخ منطقة أولاد ميمون، وعجبت لهذه الصدفة العلمية عجباً كثيراً، فلها قصة طريفة... في حديث مع أحد الأساتذة الذين كنت أدرس عندهم لما كنت طالبا بجامعة وهران، سألتني فقال: حدثني عن تاريخ منطقة أولادميمون فإني سمعت أن لها تاريخ عريقاً، حافل بالمحطات التاريخية، وحينها وجدت نفسي عاجزاً محرراً أمام أستاذي، حيث لازلت أتذكر كم كان متعجباً أمام جهلي بتاريخ المنطقة التي أعود إليها، وقال لي كعادته بشيء من الاختصار جامعاً مانعاً في بيت شعري:

إن قوما جهلوا تاريخهم كلقيط عي في الناس انتسابا

في الحقيقة كانت هذه الكلمات كالصفعة التي أحييت فيا روح القبيلة والوطن وشعرت في أعماقي كأني أبحث عن أم، فانكبيت على كتب التاريخ مفتشاً وباحثاً عن تاريخ منطقتي ولكن كانت خيبة الأمل عندي تزيد يوماً بعد يوم، فكننت كالذي

يبحث عن إبرة في كومة قش، فلا تاريخ البكري¹ ولا مقدمة ابن خلدون² ولا كتب المسالك³ التي لم يسلك أصحابها بوادينا ولا كثرة السؤال في عوام الناس ومتقفيهم عن تاريخ المنطقة، سوى أن المدينة كانت تسمى في عهد الرومان ألتافا ثم لا مورييسار⁴ في الفترة الاستعمارية.

ثم شاء الله بعد ذلك أن أصبح دارساً للتاريخ في جامعة تلمسان، فعاد حنين البحث عن الأم يطرق فكري، فبدأت أسأل المختصين الذين أشاروا عليّ بالرجوع إلى بعض المصادر التي اعتنت بالتاريخ المحلي، كحي ابن خلدون صاحب بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبد الواد، والذي حمل في صفحاته شيء لا يروي ظمأ الباحثين عن تاريخ منطقتنا، وابن عودة المزاري في كتابه طلوع سعد السعود في أواخر الفترة الحديثة وابن عبد القادر مسلم في كتابه أنيس الغريب والمسافر، لكن رغم هذه الالتفاتات من أصحاب هذه الاجتهادات إلا أنها لم تذكر المنطقة إلا في حدود جملة أو جملتين.

ثم أشار عليّ أحد هم أن أرجع إلى الكتابات الفرنسية، فتوجهت إلى مكتبة قسم التاريخ إلى أحد رفوفها المثقلة بالكتب القديمة، حيث وقع نظري على مجلة مشهورة ب «la revue africaine»⁵ المجلة الإفريقية، وبعد أن وقع اهتمامي على أحد الموضوعات التي كان يكتبها ماك كارتيه⁶ وماك ماهون⁷ عن تاريخ منطقة تلمسان وضواحيها، كانت دهشتي كبيرة بعد أن وجدت كلاماً مستفيضاً عن تاريخ أولاد ميمون⁸، فإذا كانت هذه الأخيرة قد درست بعناية واهتمام بأبعادها المختلفة الأثرية والتاريخية والاجتماعية من طرف الكتاب والعسكريين والمؤرخين الفرنسيين على اختلاف توجهاتهم البحثية والعلمية، فإنها لم تلق ذلك الاهتمام والعناية من الأقسام العربية باستثناء ما أورده بعض الكتاب من استنثارات متفرقة عنها في ثنايا كتاباتهم سواءً المنوغرافية الحديثة العهد حول المنطقة، أو القديمة ككتب الرحالة والنسابة وغيرهم من المؤرخين القدامى، الذين أرخوا لتاريخ المنطقة التلمسانية ككل، وهذا جدل تاريخي مستفيض حول هذين النوعين من الكتابات لا حاجة لنا أن نتطرق إليه في هذا الموضوع.

- 1 - أبو عبيد البكري هو عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي، جغرافي وموسوعي وأديب أندلسي، ولد في ولاية قرب اشبيلية حوالي عام 1030م وتوفي في قرطبة عام 1094م اشتهر في القرن الحادي عشر الميلادي، وهو أول الجغرافيين المسلمين في الأندلس وبلاد المغرب له كتاب في جغرافية المغرب والأندلس.
- 2 - عبد الرحمن بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي، تونسي المولد أندلسي الأصل، ولد سنة 1332 م نال حظاً كثيراً من العلم ما أهله أن يكون فريد زمانه ونال حظاً من السلطان فقد أكرمه بنو حفص وبنو زيان وبنو مرين بأرقى الوظائف في دولهم ومماليكهم ولكنه طلق السياسة وعكف على الكتابة وتدوين التاريخ.
- 3 - شاع هذا النوع من الكتابات الجغرافية عند الرحالة العرب ومعنى المسالك أي الطرق والممرات التي كان يسلكها التجار وطلبة العلم والحجاج والمسافرين .
- 4 - هو الجنرال لويس ليون لاموريسيار، ولد سنة 1802 م، ضابط عسكري ورجل سياسة عين بعد نزوله الجزائر قائد عمالة وهران، ثم وزيراً للحرب سنة 1848 م ارتبط اسمه بتسليم الأمير عبد القادر في ديسمبر من سنة 1847م، توفي سنة 1865م، ولما صادفت وفاته مناسبة تأسيس مدينة أولادميمون حسب قرار نابليون سميت هذه الأخيرة باسمه .
- 5 - مجلة تعنى بالبحوث التاريخية والتراثية المتعلقة بالجزائر والبلدان المجاورة لها، وكانت تنشر أبحاث ثلة من المستشرقين الفرنسيين وغيرهم، وأبحاث أعلام جزائريين كالاستاذ المحقق محمد بن شنب وغيرهم، صدر أول عدد لها سنة 1849 م.
- 6 - mac carthy من أبرز المؤرخين والأثريين الفرنسيين الذين اهتموا بدراسة منطقة أولادميمون، زار المنطقة في كثير من المناسبات ولعل أولها كانت سنة 1848 م، ساهم في نشر العديد من المقالات في المجلة الإفريقية.
- 7 - مؤرخ وعسكري فرنسي برتبة كولونيل عين مسؤولاً على المكتب العربي في تلمسان كان له اهتمام بتاريخ المنطقة حيث كانت تنشر أعماله في المجلة الإفريقية.
- 8 - صدر في أول عدد من المجلة الإفريقية السالفة الذكر مقال طويل عن المواقع الأثرية الرومانية في منطقة تلمسان *recherches sur l'occupation et la colonisation de l'Algérie par les romains subdivision de tlemsen* وأخذ موقع التافا حصاة الأسد، المقال كتب من طرف ماك كارتي.

ومن الكتابات التي وقع اهتمامنا عليه لدراسة تاريخ المنطقة كتاب أو رحلة الجنرال كافينياك:

« L'expédition de général Cavaignac dan le Sahara algérien » في أبريل 1847

1/ التعريف بالكتاب أو الرحلة:

صدر هذا الكتاب بباريس سنة 1849 م لصاحبه الدكتور فيلكس جاكوت تحت عنوان رحلة الجنرال كافينياك في الصحراء الجزائرية، حيث يظهر من خلال مقدمة الكتاب أن المؤلف استعان بمذكرات الكولونيل كافينياك لكتابة هذه الرحلة، ورغم أننا لا نتوفر على النسخة الحقيقية للكتاب، إلا أنه من الواضح من خلال النسخة الرقمية فإن الكتاب متوسط الحجم مجلد عدد صفحاته 360 صفحة كتب باللغة الفرنسية.

2/ التعريف بالجنرال كافينياك:

هو أوجين كافينياك أحد أبرز الأسماء العسكرية والسياسية في تاريخ فرنسا الاستعماري ولد سنة 1802 م بباريس تخرج برتبة نقيب من المدرسة الحربية للمدفعية، وحتى لا أعطي لهذا العسكري أكثر مما يستحقه، سوى أنه من الضباط الفرنسيين الذين نزلوا باكراً في الجزائر بعد الحملة الفرنسية الناجحة على العاصمة، ورغم أننا لا نتوفر على تاريخ نزوله بالجزائر إلا أننا لا نستبعد أن يكون قدومه مع مجيء فرقة جيش إفريقيا بقيادة الجنرال كلوزيل، ولا نستبعد أيضاً أن يكون الكولونيل كافينياك كان من المقربين إلى المارشال بيغو حيث خاض إلى جانبه الكثير من المعارك الحاسمة ضد الأمير على غرار سكاك وإيسلي كما أسندت إليه مهمة احتلال تلمسان سنة 1836م.

3/ تاريخ منطقة أولادميمون من خلال رحلة الجنرال كافينياك:

قبل الاستطرد في ثنايا هذا البحث، رأيت أن أضع إطاراً جغرافياً دقيقاً للمنطقة محل الدراسة: رغم أننا لا نتوفر على معلومات كافية عن هذا المجال الجغرافي إلا أنه وحسب ما تذكره بعض المصادر الفرنسية خاصة كتاب:

« Tableau de la situation des établissements français dan l'Algérie »

فإن المنطقة هي امتداد طبيعي واسع تبعد عن تلمسان باتجاه الشرق 30 كلم ذات موقع جغرافي متميز، تنحصر منطقة أولادميمون بين واد الشولي غرباً ووادي سيدي أحمد الراجح شرقاً وأرض قبائل أنقاد وبني ورياش جنوباً وأرض قبائل بني وعزان وأولاد العبدلي شمالاً، وتتميز المنطقة بسهولها الواسعة وخصوبة أراضيها ووفرة المياه والعيون، فمن الأسماء البربرية المنتشرة في المنطقة على غرار إفري وإفارة¹ نستنتج أن المنطقة كانت بها عيون كثيرة ومن العيون المشهورة في المنطقة عين يسر المنبع الرئيسي لواد يسر وعين بنت السلطان، كما يعتبر واد يسر الذي يشق مجالها الجغرافي نصفين من أهم المجاري المائية في المنطقة، ومن الملامح التضاريسية للمنطقة الجبال، فهي تستند على سفوح سلسلة الأطلس التلي، ومن أسماء الجبال المشهورة في المنطقة جبل بوعيمر والذي نرجح أن يكون اسمه نسبة إلى قبائل بنو عامر² وجبل تافرننت ومييز وكسكاس وعساس ودار الشيخ وجبل المعادن.

3/ الملامح الاجتماعية والتاريخية والأثرية للمنطقة في رحلة كافينياك:

طغى على الكتاب أو الرحلة الأسلوب الوصفي باعتباره الأسلوب الأنسب في مثل هذا النوع من الكتابات، بالإضافة إلى الأسلوب القصصي الذي استعان به المؤلف في رواية بعض الحكايات والقصص عن تاريخ المنطقة وسكانها، فهي تمد القارئ بالكثير من المعطيات التاريخية والاجتماعية والأثرية والثقافية عن منطقتنا محل الدراسة، وعلاوة على ما سبق ذكره

9- يافرة جمع إفرن وإفري ومعناها المنبع في لغة البربر أو الكهوف.

10 - قبائل بني عامر: وهي مجموعة من القبائل تنحدر من: عامر بن زغبة بن ابي ربيعة بن نهيك بن هلال بن عامر فهم عرب من بني هلال أنزلهم السلطان الزياني بلاده واقتطع لهم أراضي واسعة شرق مملكته، ولعل الحد الفاصل لهم غرباً هذا الجبل.

فالمذكورة من الناحية العلمية الموضوعية هي دراسة أنتربولوجية وأنتوغرافية وطبوغرافية لمنطقة الجنوب الغربي لعمالة وهران، والتي من خلالها ومن خلال هذا النوع من الكتابات يتمكن الفرنسيين من معرفة تركيبة المجتمع الجزائري. حتى نكون أكثر منهجية في تقديم هذا العمل المتواضع رأيت أن أرتب هذه المعطيات على حسب مجالاتها العلمية.

أ/ الجانب التاريخي:

ما من شك عندنا ونحن كمتخصصين في أن اهتمام الفرنسيين بكتابة تاريخ الجزائر عامة والتاريخ الجهوي المنوغرافي خاصة، في هذه الفترة، أن الفرنسيين كانوا عازمين كل العزم في إلحاق هذه الأرض وتاريخها بتاريخ الحضارة الغربية، فتراهم يمجدون كل ما هو روماني ويفتشون عليه ويحرصون على تدوينه ويطمسون ويخفون كل ما هو إلى الحضارة المشرقية أو المحلية، وهذا ما لمسناه عند صاحب هذه الرحلة، ولكن رغم هذا فلم تخلو الرحلة من معطيات تاريخية موضوعية، استدعتنا إلى الوقوف عندها:

❖ فمن الأمور التي وقف عندها صاحب الرحلة الاستكشافية أن المنطقة خضعت للسيطرة الرومانية فترة طويلة ولكن لم يحدد إطارها الزمني بدقة وساد في اعتقاده أنها كانت مدينة أو محمية عسكرية سيطرت على المناطق المجاورة لها وحسب الدراسات التاريخية والأثرية التي أجراها ماك كارتية فإن ما ذكره كافينياك صحيح في هذا الباب¹.

❖ رغم أن المؤلف لم يصرح بهذا في كتابه إلا أننا وبعد الإطلاع على بعض المصادر الأخرى تبين لنا أن صاحب الرحلة الاستكشافية في الحقيقة كان على رأس جيش كبير يحتوي على عشرات الكتائب، والهدف من وراء هذه الحملة هو ضرب حصار على الأمير المرابط على الحدود المغربية، ومراقبة القبائل المساندة له، خاصة قبيلة بني عامر القوية².

❖ من الأمور التاريخية التي دونها صاحب الرحلة، المجزرة الرهيبة التي تعرضت لها قبائل المنطقة في المغرب، بعد أن هاجرت هذه الأخيرة لمساندة الأمير وخوفا من الفرنسيين حيث يروي كافينياك حيثيات هذه الفاجعة قائلاً: "... لقد هاجرت قبيلة بني عامر إلى المغرب للحاق بالأمير، لكنها لم تلقى إلا البؤس والمآسي، فبعد أشهر عدنا إلى عين تالوت وهذا بعد قليل من استسلام الأمير، حيث علمنا إن القبيلة تعرضت للإبادة في المغرب، وذلك خوفاً من قوتها، القلة القليلة من الناجين، لقيناهم وأثار التعب والجوع بادية على أجسادهم الملطخة بالدماء ولساؤهم شبه عاريات... رجعوا إلى مواطنهم الأولى فلم يلقوا الخيرات التي كانوا قد تركوها قبل مغادرتهم..."³

❖ أمر آخر غاية في الأهمية يذكره كافينياك عن اسم المنطقة في العهد الروماني فلم يسميها ألتافا ولا أولاد ميمون، بل ذكرها باسم تاساكورا **tasaccora**⁴ ولعل الأمر اختلط على الجنرال باعتباره أول من وصل إلى المنطقة من الفرنسيين، حيث كان في اعتقاده أنها تاساكورا وذلك استناداً إلى أحد الجغرافيين المسمى إيزل، لكن بعد الدراسات التي قام بها كل من ماك كارتية وبتاتي حول المدينة الأثرية أثبتوا أن اسم المدينة هو ألتافا مستدلين في ذلك بما ذكره الجغرافي الشهير أليكساندر بطليموس، والذي حدد في كتاباته وجود مدينة رومانية تسمى ألتوا "**Altaoua**" أو ألتوا "**Atoa**" حيث يذكر بطليموس أنها موجودة إلى الجنوب من سيقا في موريتانيا القيصرية.

1 - O. MAC carthy: « **recherches sur l'occupation et la colonisation de l'Algérie par les romains subdivision de tiemsên** », Revue Africaine, t1, o.p.u, Alger, 1856, pp 96 97 98.

12 - للمزيد حول الموضوع ينظر: شارل هنري شرشل، حياة الأمير عبد القادر، تر: أبو القاسم سعد الله، الدار التونسية للنشر، تونس، 1974، ص 239.

3 - FELIX Jacquot: « **L'expédition de général Cavaignac dan le Sahara algérien** » éd, Gide et j. Baudry libraires, Paris, 1849.

4 -FELIX Jacquot: op, cit, p.20.

ب/ الجانب الاجتماعي: استطعنا من خلال هذه الرحلة الاستكشافية التي كتبها الجنرال كفينياك في منتصف القرن التاسع عشر أن نرسم ولو صورة بسيطة عن الواقع الاجتماعي للمنطقة محل الدراسة، حيث يتضح من خلال ما قدمه كفينياك أن منطقة أولاد ميمون كانت عامرة بالسكان في تجمعات قبلية يعيش أغلبهم في خيام والقليل منهم في بيوت، بعض القبائل ولم يسمها كانت تبني خيامها على شكل دائري وكل دائرة تحتوي على ثماني أو عشرة خيام، ومن خلال رحلة كفينياك دائماً ميزنا أن المنطقة تواجدت بها قبيلتين كبيرتين احدهما سماها قبيلة بني عامر ولعله يقصد أولاد ميمون والثانية بني صميل وهذه معروفة عندنا ولا زالت تسمى إلى اليوم بهذا الاسم.

واستطعنا كذلك من خلال الرحلة أن نستخلص نوع النشاط الممارس من طرف السكان، وخلصنا إلى ما يلي:

- لقد مارس سكان الجهة الغربية الزراعة ولكنهم لم يكونوا بأحسن حال بل وصفهم كفينياك بالفقراء ويظهر هذا في قوله وكان متعجباً "...رغم ما يملكون من أراضي إلا أنهم لا يستغلونها أحسن استغلال..."¹ ولا ندري من كلام كفينياك ما يقصد.
 - أما نشاط سكان المنطقة الوسطى فاعتمدوا على زراعة الأشجار وهذا ما نلمسه في قوله: "...دخلنا حقلاً من الزيتون وبعده بدت لنا الضفة اليسرى لواد يسر..."² ولا يزيد كفينياك في ذكر نشاطهم شيء ولا حالتهم الاجتماعية.
 - أما نشاط الجهة الشرقية واقصد عين تالوت فقد أطل كفينياك في وصف حالتهم الاجتماعية فقال: "... كان لديهم الكثير من القطعان.. ولديهم الكثير من الغلال والاحتياطي في المطامير ولديهم بساتين يسقونها من العين. كانت نسائهم يلبسن أساور من الفضة الغليظة في الأيدي والأرجل. والرجال يتسابقون على الجياد ذات السروج المطرزة ويحملون البنادق، توحى حركتهم بالقوة والشجاعة ولكن الأمر لم يبقى على هذه الحالة كما سبق وان ذكرت بل تهدم كل شيء وتفرقت القبيلة..."³ ومما سبق نستنتج أن البنية الاجتماعية تأثرت كثيراً بالتواجد الفرنسي في المنطقة وهذا راجع إلى ثلاث نقاط رئيسية:
1. الهجرة الجماعية للسكان والتي سبق وان ذكرها صاحب الرحلة.
 2. المجزرة التي تعرض لها المهاجرون.
 3. الدمار الذي لقيه العائدون وهذا ما نلمس منه اعتماد سياسة الأرض المحروقة من طرف الفرنسيين.

ج/ الجانب الأركيولوجي:

لقد أخذ هذا الجانب حصة وافرة في رحلة كفينياك وهذا إن دل على شيء إنما يدل على ما كنا قد سبق وأن أشرنا إليه في أن مؤرخو هذه الفترة والذين يطلق عليهم المختصين لقب المؤرخين العسكريين⁴ كانوا لا يتوانون في إعادة الاعتبار للآثار الرومانية ليس لتسجيلها وحمايتها وإنما لربط تاريخ الجزائر عامة والمناطق التي شهدت إعماراً رومانياً بالحضارة الغربية. و مما استقيناه من معطيات أركيولوجية في رحلة كافينياك الاستكشافية خاصة إذا علمنا أنه أول أجنبي وصل المنطقة في هذه الفترة، حيث يعطي الجنرال كافينياك وصفاً دقيقاً لحالة الموقع الأثري على عذريته الأولى، أي قبل أن يتعرض للتخريب من طرف المعمرين خاصة الذين استعملوا أنقاض المدينة الأثرية في بناء المدينة الجديدة أولادميمون، وحسب ما جاء في كتاب الجنرال كافينياك فإن أول ما يلفت الانتباه عند الوصول إلى حجر الروم⁵، ذلك الموقع الاستراتيجي الذي تتمتع به المنطقة، وهذا حسب قوله ما دفع الرومان إلى بناء هذه القاعدة، فالماء والمناخ الطبيعية جعلت الرومان يتخذون من هذا الموقع المتميز موقع لبناء هذه القلعة، ويضيف كفينياك دائماً أن اختيار موقع المدينة كان فيه الكثير من الذكاء والفطنة، فعلى هضبة ذات علو

1 - ibid.p.19.

2 - ibid.p.20.

3 - ibid.p.24.

18 - للمزيد في الموضوع ينظر: أبو القاسم سعد الله، أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، ج 1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص 14، 15، 16.

19 - حجر الروم أو حجر الرومي les pierres des Romains هو الاسم الذي عرفت به منطقة أولادميمون في الفترة الوسيطة والحديثة ومن الراجح أن الاسم أطلق على الموقع الأثري في أعقاب الفتح الإسلامي للمنطقة، حوالي سنة 70هـ

مناسب لمراقبة السهول الواسعة، ووفرة المياه أقام الرومان هذه المحمية، والتي لم يبق منها إلا مجموعة من الأنقاض، فالحجارة المصقولة بدقة والمصقوفة تملئ المكان¹، يوجد منها الكثير مغروسة في الأرض وتعلو فوقها بمترين متراسة في أشكال تشبه التوائم ولعلها مداخل أبواب أو ما شابه وبهذا نكون قد فسرنا اسم المنطقة فالسكان المحليون يطلقون عليها اسم حجر الرومان ونحن لا نستبعد أن هذا الاسم أطلق على المنطقة في الفترة الوسيطة، كما ويذكر كفينياك أن هذا النوع من الحجارة يوجد في بعض المواقع الأثرية كموقع أغيل (جنوب وهران) ولكن لا تشبهها في الإتقان.

ودائماً في وصف الموقع الأثري يقول كفينياك أن الحجارة كانت مغروسة في الأرض وهذا ما يفسر بقائها واقفة طوال هذه الفترة المعتبرة من الزمن، ومن الإنقاذ التي تم التعرف عليها حائط ضخم بني هو الآخر بنفس النوع من الحجارة المصقولة يدوياً، حيث يقول وعثرنا على زوايا وأساسات²، ولكن الشيء الذي لم نفهمه ولم يلقى له تفسير كيف لهذه الأساسات القوية والحيطان العملاقة والمبنية بهذا النوع من الأحجار المنحوتة بطريقة متقنة أن تتهدم بهذا الشكل، حيث لم يستبعد أن تكون تهدمت بفعل عنف المعارك ولكنه لم يذكر أطراف هذه المعارك، ويضيف كافينياك قائلاً: "... من بين كل هذه المباني المهذمة ميزنا واحدة تبدو أكثر جمالا يطلق عليها السكان المحليون دار الجنرال..." ويبدو من خلال الموصفات التي يذكرها كافينياك فإن المقصود بدار الجنرال هي القسبة ذلك الموقع الأثري الموجود أسفل منحدرات سيدي عديش.

كما يذكر كفينياك أنهم عثروا على بعض التسجيلات الرومانية المقيدة على شواهد القبور وعلى جدران المدينة ومن أغرب الشواهد حسب كافينياك، مسجلة حملت الأحرف الثلاثة: S P Q R والتي تعني Senatus Populusque Romans "مجلس شيوخ روما" وهذا النص أو الشعار كان نادر الاستعمال في شمال إفريقيا، فلم يستعمله الرومان إلا في مواقع قليلة كشرشال، كما تم العثور أيضاً على الكثير من شواهد قبور وتسجيلات التي تعود إلى الفترة الرومانية³، وفي ختام هذا الجانب الأركيولوجي والذي سبق وأن قلنا أنه أخذ حصة الأسد في وصف كافينياك التاريخي لمنطقة أولادميمون، أوجه دعوة إلى كل الباحثين في حقل الآثار والمهتمين بآثار المدينة التاريخية ألتافا، أن يطلعوا على هذه الكتاب فهو يحتوي على الكثير من المعطيات الأثرية.

خاتمة

ومما يمكن أن ننهي به هذا البحث جملة من الاستنتاجات والتي رأينا أن نوردتها كما يلي:
أولاً: من خلال هذا البحث المتواضع نستنتج وكما سبق وأن أسلفنا عند تقديم هذا البحث وهو ذلك الاهتمام المفرط من طرف الفرنسيين في كتابة تاريخ المنطقة مقابل ندرة ما كتب عنها من طرف الكتاب المحليين والعرب.
ثانياً: عراقية وأصالة تاريخ المنطقة فهي ذات تاريخ حافل لكن هذا التاريخ يبقى حقلًا غير معروف يستوجب البحث فيه للكشف عنه.
ثالثاً: الدور الريادي الذي لعبه سكان المنطقة في الدفاع عن الوطن تحت لواء الأمير عبد القادر.
رابعاً: الواقع الاجتماعي المتباين لسكان المنطقة في ظل الهيمنة الاستعمارية خاصة بعد حوالي 17 سنة من الاحتلال.
خامساً: تأثر البنية الاجتماعية لسكان المنطقة خاصة بعد هجرة الكثير من ساكنتها إلى المغرب لاحقاً بالأمير علاوة إلى ما تعرضوا له من مصائب بعد هجرتهم.

20 - كانت هذه الحجارة المصقولة يدوياً متواجدة بكثرة والتي يصفها كافينياك بالمنقنة الصنع، إرتفاعها مترين وعرضها متر، إلى وقت ليس بعيد كنا نجدها على حواف الطرق، خاصة طريق سبدو حيث كانت هناك واحدة قرب مطاحن الرياض، وبعد أشغال الجسر الجديد الرابط بين حي سيدي الزواوي وطريق سبدو إختفت هذه القطعة الأثرية.

2 - FELIX Jacquot: op , cit , p 20.

22 - للمزيد في موضوع تسجيلات وشواهد الكتابات الرومانية في الموقع الأثري ألتافا ينظر: المقال الذي نشره ماك كارتني في المجلة الإفريقية تحت عنوان: les inscriptions du rubrae العدد الرابع، سنة 1860.

تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو Edmodo التعليمية مستقبلاً باستخدام نموذج قبول التقنية

د. ليلى سعيد الجهني

كلية التربية/ جامعة طيبة/ المملكة العربية السعودية

Investigating the Behavioral Intentions of graduate female students to Use Edmodo Instructional Platform in the Future by Using the Technology Acceptance Model (TAM)

Ass.Prof.Dr. Laila S. Aljohani

College of Education\ Taibah University\ Kingdom of Saudi Arabia

Abstrac

This study aimed to investigate the behavioral intentions of graduate female students to use Edmodo instructional platform in the future. It was conducted during the first semester of the academic year (2015/ 2016), to a sample of (24) graduate female students from the Faculty of Education, at Taibah University. The study used a the Technology Acceptance Model (TAM) to construct the scale of the study, in order to measure the effect of the following factors: perceived ease of use, perceived usefulness, perceived self-efficiency, attitude towards the use of Edmodo instructional platform, and then the impact of the attitude on the behavioral intentions of graduate female students to use the platform . The results of the study showed that:

- there is a statistically significant relationship between the attitude of graduate female students towards using Edmodo Instructional platform and their behavioral Intentions to use it in the future; as well as between both of perceived usefulness, perceived self-efficacy, and the attitude towards using Edmodo instructional platform.
- there is a statistically significant relationship between perceived ease of use and perceived usefulness of using Edmodo instructional platform, as well as between perceived usefulness and perceived self-efficiency needed to use it.
- there is no statistically significant relationship between perceived ease of use and the attitude of graduate female students towards using Edmodo instructional platform, as well as between perceived ease of use and perceived self-efficiency needed to use it.

Key words: Behavioral Intentions, Edmodo Instructional Platform, Technology Acceptance Model (TAM), graduate studies, E-learning.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً. طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2015 /2016)، على عينة بلغت (24) طالبة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، بجامعة طيبة. وقد استُخدم نموذج قبول التقنية في بناء أداة الدراسة لقياس تأثير العوامل الآتية: سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، والكفاءة الذاتية المدركة على الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية، ومن ثم تأثير الاتجاه نحو الاستخدام على نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدامها مستقبلاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية ونواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً؛ وكذلك بين كل من الفائدة المدركة والكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين سهولة الاستخدام المدركة والفائدة المدركة من استخدام منصة ادمودو التعليمية، وكذلك بين الفائدة المدركة والكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدامها.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين سهولة الاستخدام المدركة واتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية، وكذلك بين سهولة الاستخدام المدركة والكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدامها.

الكلمات المفتاحية: النوايا السلوكية، منصة ادمودو التعليمية، نموذج قبول التقنية، الدراسات العليا، التعلم الإلكتروني.

مقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تغيرات تقنية جذرية، فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيها، وعلى أساليب العمل المتبعة في مؤسساتها؛ ومن بينها المؤسسات التعليمية في مرحلتها التعليم العام والعالي؛ إذ تؤدي التقنية اليوم دوراً رئيساً في تلك المؤسسات؛ خاصة مع ظهور شبكة الإنترنت التي أصبحت سمة أساسية من سمات البيئة التعليمية للمتعلمين والمعلمين على حدٍ سواء.

وعلى نحو خاص، تفرض تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، مثل: مواقع الشبكات الاجتماعية، والويكي، والمدونات، نفسها على مجالي التعليم والتعلم، وذلك بسبب ما تتميز به من إمكانات من أهمها أن معظمها مجاني ويسهل الوصول إليه واستخدامه دون أن يتطلب ذلك مهارات خاصة، كما أنها توفر للمتعلمين سياقاً متنوعاً، يمكنهم من خلاله بناء معارفهم على اختلاف أنماطها سواءً كانت بصرية أو سمعية أو سمعصرية أو مكانية أو نصية (Adcock & Bolick, 2011).

وقد شرع عدد متزايد من أعضاء هيئة التدريس في جامعات العالم، بما في ذلك جامعات المملكة العربية السعودية، في الاستفادة من مزايا تلك التقنيات وتوظيفها في تحسين التدريس وأنشطة التعلم؛ وذلك لتحقيق عدد من الأهداف من بينها (Farahat, 2012):

- تطبيق التعلم التعاوني،
- تيسير تبادل المعلومات،
- تحسين جودة التعليم والتعلم،
- تحقيق المرونة في الوقت والمكان،
- تحسين فرص الحصول على التعليم والتدريب،
- تحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

وتأتي منصات التعليم الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي تشهد إقبلاً متزايداً على توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس (Yagci, 2015)؛ وذلك نظراً إلى الحيوية والمتعة التي تضيفها على عمليتي التعليم والتعلم؛ مما يدفع المتعلم إلى التفاعل مع المحتوى المقدم عبرها، وكذلك مع أقرانه ومعلمه، إضافة إلى إشراكه في عدد من المهمات التي تنمي مهاراته (Batsila et al., 2014).

ويشير مفهوم منصات التعليم الإلكترونية إلى مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي توفر طرقاً مختلفة للتعليم عبر شبكة الإنترنت، من خلال سياق متنوع، تكون الدراسة فيه مترامنة أو غير مترامنة (García & Jorge, 2006). ويتوافر اليوم عدد من تلك المنصات منها على سبيل المثال:

- أكادوكس (Acadox): وهي منصة اجتماعية تعليمية مجانية، أطلقت عام (2012)، واشتُقَّ اسمها من كلمتين هما: (Academic & Documentation)، وتهدف إلى تيسير إدارة الحياة الدراسية، وجعلها ممتعة ومشجعة. كما تدعم

المشاركة والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين عن طريق توفير أدوات تقنية حديثة، وحلول ذكية عصرية سهلة الاستخدام. وتُعدّ أكادوكس بدعم التبادل المعرفي بين المتعلمين، وتوثيق أنشطتهم التعليمية، وإدارة مشوارهم الدراسي بشكل فعال. وتتميز هذه المنصة بتوجهها إلى المعلمين والمتعلمين في العالم العربي أولاً، كما أنها تقدم خدماتها إلى مرحلتي التعليم العام والعاللي. ويزيد عدد المسجلين فيها حالياً عن (100,000) طالب ومعلم، و(15) مؤسسة رسمية، كما يتوافر عليها ما يربو على (400) مجتمع تعليمي (سعد، 2013؛ نابلسي، 2015).

- **إيزي كلاس (Easyclass):** وهي كذلك منصة تعليمية مجانية، تسمح للمعلمين بإنشاء فصول رقمية، يُحْمَلون عليها المواد التعليمية المرتبطة بمقرراتهم الدراسية، إضافة إلى إنشاء منتديات النقاش، وإعطاء الواجبات والاختبارات الفصلية والدورية، وجدولة مواعيد التسليم، وتعيين الدرجات، وإرسال ملحوظات إلى المتعلمين بسهولة وأمان (Easyclass, 2015).

- **ادمودو (Edmodo):** وهي المنصة المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد أنشأها جيف أو هارا ونيك بورغ (Jeff O'Hara and Nick Borg - اللذان كانا يعملان في المنطقة التعليمية في شيكاغو، إلينوي، بالولايات المتحدة الأمريكية - في عام (2008)؛ لسد الفجوة بين الطريقة التي يحيا بها المتعلمون، وتلك التي يتعلمون بها. ويتجاوز عدد المشتركين فيها اليوم (59) مليون مشترك من جميع أنحاء العالم (Edmodo, 2015). وقد عدت الجمعية الأمريكية لأمناء المكتبات المدرسية ادمودو في عام (2011) من بين أفضل (25) موقعاً تعزز سمات الابتكار والإبداع والمشاركة الفعالة والتعاون بين المتعلمين (Kongchan, 2012). كما احتلت المنصة مرتبة متقدمة ضمن (100) تقنية من تقنيات التعلم في عام (2015)، في الاستطلاع السنوي التاسع لتقنيات التعلم الذي شمل خبراء من (48) دولة حول العالم (Hart, 2015).

ورغم أن منصة ادمودو تشبه في تصميمها الخارجي وألوانها موقع فيسبوك (Facebook)، فإنها أكثر منه خصوصية وأمناً؛ لأنها تسمح للمعلمين فحسب بإنشاء الحسابات وإدارتها، ولا يمكن لأحد أن يصل إلى أي مجموعة ويسجل فيها ما لم يحصل على رمزها. ومن هنا، يمكن اعتبار منصة ادمودو نظام إدارة تعلم (LMS) يمكن أن يسهل على المعلمين إعداد مقرراتهم وإدارتها عبر شبكة الانترنت. ويرجع ذلك إلى أن المنصة توفر طريقة سهلة للمعلمين والطلاب - على حد سواء - كي يتصلوا ببعضهم ويتعاونوا فيما بينهم. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين إنشاء حساب معلم، وإنشاء مجموعات برموز خاصة مع إمكانية فتحها أو إعادة تعيين رمزها السري، وإنشاء الواجبات وجدولة موعد تسليمها، وإنشاء اختبار مؤقت، وتقديم تغذية راجعة، وتلقي الفروض المنجزة، وتعيين الدرجات، وإظهار نتائج التقييم وبناء مكتبة رقمية وتنظيمها في مجلدات، وإجراء استطلاع عن المقرر أو أي موضوع يرغبون فيه، وكذلك إرسال ملحوظات وتنبهات ورسائل نصية قصيرة (SMS) لطلاب معينين، أو لجميع الطلاب. من جانب آخر، يمكن للمعلمين إنشاء حساب طالب، وتشارك المحتوى، وتسليم الواجبات والفروض المنزلية، والإجابة عن الاختبارات الدورية القصيرة، والاطلاع على درجاتهم، وتلقي تغذية راجعة وملحوظات وتنبهات من معلمهم، وكتابة ملحوظات للمعلم أو الأقران، إضافة إلى التصويت على أي استطلاع يضعه المعلم (Kongchan, 2012; Paliktzoglou & Suhonen, 2014).

ولعل مما يميز هذه المنصة أنها لا تنحصر في موقع يمكن تصفحه عبر الإنترنت فحسب، بل يتوافر لها تطبيق يمكن تحميله على الأجهزة المتقلة سواءً كانت هواتف ذكية أو أجهزة لوحية، وذلك بنظام أبل آي إس أو (ISO)، ونظام أندرويد (Android) (Yagci, 2015).

وقد أجري عدد من الدراسات التي عُنيت بتقصي فاعلية منصة ادمودو في التعليم والتعلم، منها على سبيل المثال دراسة داوولنغ (Dowling) (2011) التي أظهرت نتائجها أن ادمودو تسمح للمعلمين والمتعلمين بالتواصل أثناء عملية التعلم لمناقشة موضوعات معينة في المقرر. كما أشارت نتائج الدراسة المسحية التي أجراها ثين وآخرون (Thien et al.) (2013) إلى أن من الممكن استخدام ادمودو كمساحة للتعاون بين المعلمين والمتعلمين. وأوضحت دراسة العقيلي (Al-Okaily) (2013) أن استخدام ادمودو عبر الأجهزة المتنقلة يمكن أن يعزز التعاون بين المتعلمين. كما أشارت نتائج دراسة إنريك (Enriquez) (2014) إلى أن التعاون الذي توفره ادمودو قد مكّن المتعلمين من تحسين جودة أنشطتهم على الإنترنت، ويرجع ذلك إلى التغذية الراجعة التي كانوا يتلقونها من معلمهم وأقرانهم.

وتدعم مزايا ادمودو وسماتها، إضافة إلى نتائج الدراسات المعنية بها إقبال المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدامها في التعليم، وتطوير بيئات التعليم والتعلم. وهو أمر قد لا يسير بسهولة دائماً؛ إذ تُظهر مراجعة الدراسات التي تناولت دور المتعلم في بيئات التعلم الإلكترونية أنه - أي المتعلم - يعتبر عاملاً مهماً يجب أن يوضع في الاعتبار عند تطوير تلك البيئات، إذ أن دافعيته ومدى قبوله للتقنيات الجديدة يعتبران عنصرين مؤثرين في نجاح التعليم الإلكتروني (الفريح والكندري، 2014).

من جانب آخر، يساعد فهم أنماط العزو المبرر لدى المتعلمين في فهم بعض جوانب سلوكهم الدراسي، واستراتيجياتهم التكيفية التي قد يمارسونها انطلاقاً من خبرات النجاح والفشل في أنشطتهم الدراسية. فعندما يميل المتعلم - على سبيل المثال - إلى تبرير سلوكه الدراسي بدافع أو سبب داخلي، كعامل الجهد المبذول مثلاً، سيدرك قدرته على التحكم في ذلك العامل، ويسعى إلى تحسين أدائه مستقبلاً. في حين أن المتعلم الذي يميل إلى تبرير سلوكه الدراسي بدافع أو سبب خارجي، كطبيعة المهمة التعليمية المطلوبة منه مثلاً، سيدرك عجزه عن التحكم في ذلك العامل، وسيكف عن بذل أي محاولة لتحسين أدائه (عياد، 2015).

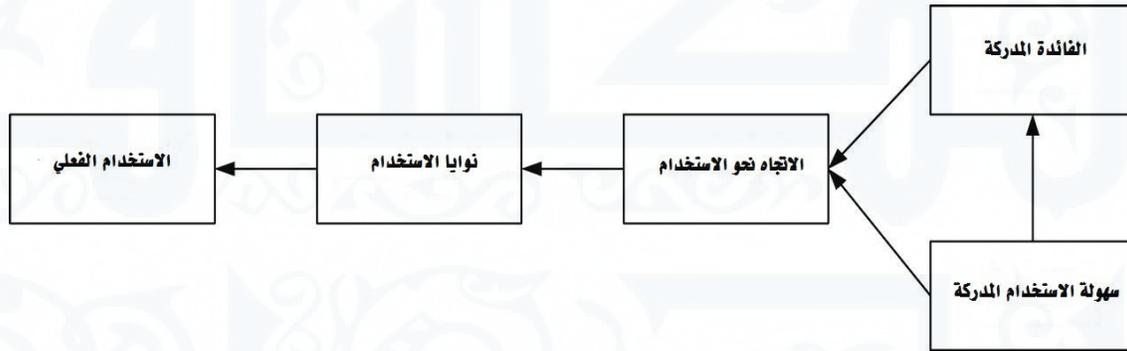
وينطوي اعتماد استخدام تقنية جديدة - في كثير من الأحيان - على شكلٍ من أشكال التغيير الذي قد يكون سهلاً؛ مثل: تعديل يسير في واجهة المستخدم؛ أو معقداً مثل: التغيير الجذري في طريقة تنفيذ الفرد لمهمة يومية معينة. ويتفاعل المستخدمون - على اختلاف قدراتهم - بطريقة متباينة مع تلك التغييرات. إذ قد يرحب بعضهم بها، في حين يقاومها آخرون. وغالباً ما تكون هذه المقاومة السبب الرئيس في فشل أي مشروع لتبني تقنية معينة (Noh et al., 2014).

لذا، غني الباحثون في مجالات عدة بدراسة العوامل المرتبطة بقبول أي تقنية من قبل المستخدم، وطُور عدد من النماذج والنظريات التي سعت إلى التحقق من قبول التقنية وتفسيره واستشراقه، منها: نظرية الفعل المبرر (Theory of Reasoned Action)، ونظرية انتشار الابتكار (Innovation Diffusion Theory)، ونظرية السلوك المخطط له (Theory of Planned Behaviour)، والنظرية الموحدة لقبول التقنية واستخدامها (Unified Theory of Acceptance and Use Technology)، ونموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model) (Tarhini et al., 2015) الذي سنتطرقه الدراسة الحالية.

نموذج قبول التقنية:

يعتبر نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model TAM) واحداً من أشهر نماذج دراسة العوامل المرتبطة بقبول أي تقنية وأكثرها استخداماً. وكان فريد ديفيس (Fred Davis) قد بنى هذا النموذج لأول مرة في عام (1989). وقد اقترح ديفيس في نموده أن من الممكن تفسير قبول الفرد للتقنية من خلال ثلاثة عوامل هي: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والاتجاه؛ واعتبر أن اتجاه المستخدم عامل رئيس في تحديد النية السلوكية في استخدام التقنية أو العزوف

عنها. ويتأثر الاتجاه بكل من الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة اللذين يتأثران بدورهما بعوامل خارجية (الطول)، (2011)، كما يظهر في الشكل (1).



الشكل (1): نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model TAM) كما بناه فريد ديفيس في أول مرة في عام (1989)

وقد شكلت نظرية الفعل المبرر للسلوك الإنساني (Theory of Reasoned Actions TRA) الأساس النظري الذي بُني عليه نموذج قبول التقنية. وتنص هذه النظرية على أن نية الإنسان السلوكية (Behavioral Intention) تحدد سلوكه، كما أن نيته السلوكية تتحدد من خلال اتجاهه (Attitude) ومعايير الذاتية (Subjective Norms). ويتحدد كل من الاتجاه والمعايير الذاتية بناءً على اعتقادات الإنسان عن السلوك ونتائجه (القحطاني، 2010).

ووفقاً للنموذج، تعني الفائدة المدركة قدرة التقنية على تلبية توقعات المستخدم في تعزيز أدائه لمهمة محددة عند استخدامها. أما سهولة الاستخدام المدركة فتشير إلى توقع المستخدم بأن استخدام التقنية لن يترتب عليه جهد بدني وعقلي كبير، إذ يؤدي تعقيد التقنية وصعوبة استخدامها إلى إثارة قلق المستخدم، ومن ثمَّ عزوفه عنها (Farahat, 2012). في حين يُعرّف الاتجاه وفق نموذج قبول التقنية بالارتباط بين الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة لأي تقنية، ويتكون من جانبين: (1) الاتجاه نحو الموضوع و(2) الاتجاه نحو السلوك. وتتأثر نية الفرد في استخدام تقنية معينة باتجاهه العام نحو استخدام التقنية. أما النية السلوكية فتشير إلى سلوك الفرد المستقبلي المتوقع أو المخطط له لاستخدام تقنية معينة. وتمثل التوقع بأن الفرد قد يتبنى سلوكاً معيناً في موقف محدد (Amornkitpinyo & Wannapiroon, 2015).

وبناءً على ما يقترحه النموذج، فإن ارتفاع مستوى الفائدة وسهولة الاستخدام المدركين يبنى باتجاه إيجابي نحو التقنية، وينبئ هذا بدوره بنوايا استخدامها. ويتأثر استخدام المرء الفعلي لأي تقنية بشكل مباشر أو غير مباشر بنوايا السلوكية، واتجاهه، والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة (Farahat, 2012).

ويُعدّ نموذج قبول التقنية مؤشراً نسبياً على قبول أي تقنية من قبل أي مستخدم؛ نظراً إلى أن تقييم قبولها يتم من خلال المستخدم نفسه، دون أن يوجد ما يساعد على تقييم استخدامه الفعلي لها؛ لذا فقد عمد عدد من الدراسات التي عُنيّت بهذا النموذج إلى تجاهل الاستخدام الفعلي كمؤشر على قبول التقنية، وتوجهت نحو العناية باختبار العلاقات بين المتغيرات الخارجية والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والاتجاه، ونية الاستخدام (عياد، 2015).

وكان نموذج قبول التقنية قد حُدث عدة مرات للتحقق تجريبياً من افتراضات معينة. فعلى سبيل المثال، حذف فينكاتيش وديفيز (Venkatesh and Davis) في دراسة أجريهاها في (1996) الاتجاه من النموذج الأصلي، لافتراضهما بأنه لا يتوسط تماماً العلاقة بين سهولة الاستخدام والفائدة المدركين والنوايا السلوكية. من ناحية أخرى، ضَمَّن لي وآخرون (Lee et al.) في دراسة لهم عام (2005) المتعة المُدركة باعتبارها حافزاً جوهرياً في نموذج قبول التقنية، وذلك من أجل دراسة تأثيرها على اتجاه

ونوايا المتعلمين السلوكية في استخدام التعلم المستند على الإنترنت. كما حذف ماسروم (Masrom) في دراسته عام (2007) الاستخدام الفعلي من النموذج الأصلي.

ومن الناحية التطبيقية، يفسر نموذج قبول التقنية بأسلوب منهجي نحو (40%) من التباين بين نية الأفراد في استخدام أي تقنية واستخدامهم الفعلي لها. ولعل مما يدل على مدى انتشار استخدام هذا النموذج أن فهرس مراجع العلوم الاجتماعية (SSCI) قد أدرج (1700) استشهاداً عن هذا النموذج اعتباراً من ديسمبر (2007)، كما أدرج الباحث العلمي على متصفح غوغل (Google Scholars) (5000) استشهاداً بالدراسيتين العلميتين اللتين قدمتا وطورتا هذا النموذج لأول مرة (Venkatesh & Bala, 2008).

وقد اخُتبرت فاعلية نموذج قبول التقنية وكفائه في تقصي النوايا السلوكية في استخدام التقنية والتحقق منها في عدد من الدراسات المرتبطة بموضوعات مختلفة من بينها: استخدام الإنترنت، والبريد الإلكتروني، ونظم التعلم عن بعد، والتسوق عبر الإنترنت، وخدمات الإنترنت المصرفية، والبرمجيات التجارية، ونظم المعلومات الإدارية والشبكات الداخلية.

(Özbek et al., 2014; Khee et al., 2014) .

كما وظّفه عدد من الدراسات كمؤشر للتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو تطبيقات تقنية معينة، ونيّتهم في استخدامها مستقبلاً، فقد أجرى عبدالله (Abdalla) (2007) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية منصة بلاكبود التعليمية (Blackboard) من وجهة نظر المتعلمين؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طُبِّقت الدراسة على (518) طالباً وطالبة ممن يدرسون في (18) مقررًا عبر نظام بلاكبود، في (3) كليات: الهندسة وتقنية المعلومات والأعمال والاقتصاد، بجامعة الإمارات العربية المتحدة. وطُبِّقت الدراسة استبانة خماسية شملت (4) عوامل من بينها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو نظام إدارة التعلم بلاكبود، كما بينت النتائج أن اتجاهات المتعلمين أثرت تأثيراً إيجابياً على فاعلية نظام إدارة التعلم بلاكبود.

كما طَبَّقَ بارك (Park) (2009) دراسة هدفت إلى تحليل نموذج قبول التقنية لفهم النية السلوكية لطلاب الجامعة في استخدام التعليم الإلكتروني. طُبِّقت الدراسة على (628) طالباً وطالبة ممن يدرسون (1-4) مقررات إلكترونية، بجامعة كوكوك (Konkuk University) بكوريا الجنوبية. استخدمت الدراسة مقياساً سباعياً اشتمل على (5) عوامل من ضمنها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة والكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، كما بينت النتائج أن الكفاءة الذاتية في التعلم الإلكتروني كانت عاملاً مؤثراً في ذلك، يليها المعايير الذاتية.

وأجرى فرحات (Farahat) (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على محددات قبول المتعلمين للتعلم عبر الإنترنت، والتحقق من كيفية تأثير هذه المحددات على نيتهم في استخدامه، طُبِّقت الدراسة على (153) طالباً وطالبة في كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة. وقد استخدمت الدراسة استبانة طورها الباحث عن استبانات استُخدمت في عدد من الدراسات السابقة، اشتملت على (3) عوامل منها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وكان من أهم نتائجها أن سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، والاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت، والتأثير الاجتماعي للأقران كانت محددات مؤثرة على نية المتعلمين في ممارسة التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى بارك وآخرون (Park et al.) (2012) دراسة هدفت إلى تقصي النوايا السلوكية في استخدام التعلم المتنقل لدى الطلاب؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طُبِّقت الدراسة على (288) طالباً وطالبة ممن يدرسون مقررات إلكترونية بجامعة كوكوك (Konkuk University) بكوريا الجنوبية. واستخدمت مقياساً من إعداد الباحثين اشتمل على (6) عوامل منها: الفائدة

المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج أن الاتجاه نحو التعلم المتنقل كان أهم المتغيرات التي تؤثر على النية السلوكية لاستخدامه، يليها المعايير الشخصية، ثم ارتباط التخصص الدراسي.

كما طبق فادر وآخرون (Fadare et al.) (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن قبول التعلم المتنقل لدى طلاب الجامعة ممن يستخدمون أجهزة متنقلة تعتمد على تقنية الجيل الثالث (G3)؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طبقت الدراسة على (458) طالباً وطالبة ممن يدرسون في جامعة جوزيف آيو بابالولا (Joseph Ayo Babalola University)، بنيجيريا. واستخدمت مقياساً خماسياً من إعداد الباحث، تضمن (6) عوامل منها: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والكفاءة الذاتية المدركة. وقد أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية كانت أهم المتغيرات التي تؤثر على نية السلوكية لاستخدام التعلم المتنقل، يليها الفائدة المدركة، ثم سهولة الاستخدام المدركة، وأخيراً الاتجاه نحو التعلم المتنقل.

وأجرى ثونغماك (Thongmak) (2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر خصائص المتعلمين في تبني ادمودو أداة لتعزيز التعاون في الفصول الدراسية؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طبقت الدراسة على (182) طالباً وطالبة ممن يدرسون في إحدى جامعات تايلند. واستخدمت استبانة من إعداد الباحث اشتملت على (8) عوامل منها: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والنية السلوكية في استخدام التقنية. وكان من أهم نتائجها أن سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، وسمات المعلم، كانت محددات مؤثرة على نية المتعلمين في استخدام ادمودو.

وأجرى كي وآخرون (Khee et al.) (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك المتعلمين لأسلوب تسجيل المحاضرات باستخدام موقع ليكتشر كابتشر (Lecture Capture) بناءً على نموذج قبول التقنية. طبقت الدراسة على (33) طالباً وطالبة ممن يدرسون في تخصص أسس العلوم، بجامعة تايلور الأهلية في ماليزيا. وقد استخدمت استبانة من إعداد الباحثين شملت عاملين هما: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن اتجاه المتعلمين نحو استخدام أسلوب تسجيل المحاضرات كان إيجابياً، كما أن الفائدة المدركة من الأسلوب كانت مؤثرة في اعتبارهم موقع ليكتشر كابتشر تقنية ذات جدوى في دراستهم، إذ اعتبروها مفيدة في مراجعة محاضراتهم والاستعداد للاختبار. أما فيما يرتبط بسهولة الاستخدام المدركة، فقد انحصرت المشكلة التي واجهت المتعلمين في بطء سرعة الإنترنت، الأمر الذي أثر على تدفق مقاطع الفيديو وتحميلها ومشاهدتها.

ونفذت الفريح والكندري (2014) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم بلاكبود لدعم عمليتي التعليم والتعلم بناءً على نموذج قبول التقنية. طبقت الدراسة على (168) طالباً وطالبة ممن يدرسون أحد المقررات الاختيارية في كلية التربية، بجامعة الكويت. واستخدمت الدراسة مقياساً خماسياً طبق في دراسة سابقة مع تطويره، واشتمل على (6) عوامل منها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو نظام إدارة التعلم بلاكبود، كما بينت النتائج أن اتجاهات المتعلمين أثرت تأثيراً إيجابياً على فاعلية نظام إدارة التعلم بلاكبود ومستوى استخدامه.

وأجرى صبري وربيع (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدراك الطلبة المعلمين لتكنولوجيا الحاسوب واتجاههم نحو استخدامها في التعليم؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طبقت الدراسة على (260) طالباً وطالبة ممن يدرسون في كليات التربية في عدد من الجامعات بفسطين. واستخدمت الدراسة مقياساً سباعياً من إعداد الباحثين، تضمن عاملين هما: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن إدراك الطلاب لفائدة تكنولوجيا الحاسوب وسهولة استخدامها كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحوها، كما بينت النتائج أن إدراك الطلاب لفائدة تكنولوجيا الحاسوب لم يكن له تأثير إيجابي على نيتهم في الاستمرار في استخدامها.

كما طبق آكارلي وسلام (Acarli & Sağlam) (2015) دراسة هدفت إلى تقصي نوايا معلمي ما قبل الخدمة في استخدام مواقع وسائل التواصل الاجتماعي في الأنشطة التعليمية، بناءً على نموذج قبول التقنية في نسخته الثانية المطورة من قبل فانكيتش وديفيس (Vankatesh & Davis) في عام (2000). طُبِّقَت الدراسة على (322) طالباً وطالبة ممن يدرسون في كلية التربية، بإحدى جامعات أنقرة في تركيا. وقد استخدمت الدراسة مقياساً خماسياً من إعداد الباحثين اشتمل على (6) عوامل منها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن اتجاه معلمي ما قبل الخدمة نحو استخدام مواقع وسائل التواصل الاجتماعي في الأنشطة التعليمية كان إيجابياً، كما بينت النتائج ارتفاع قيم إدراك فائدة مواقع وسائل التواصل الاجتماعي في الأنشطة التعليمية وسهولة استخدامها من قبل معلمي ما قبل الخدمة.

وأجرى آمرونكيتينو ووانابيرون (Amornkitpinyo & Wannapiroon) (2015) دراسة هدفت إلى بناء نموذج للعلاقة السببية التي تحكم عملية قبول مستحدثات التعلم في القرن (21) من قبل طلاب الدراسات العليا. وقد أظهرت النتائج أن هناك (8) عوامل كامنة تؤثر على نموذج العلاقة السببية التي تحكم عملية قبول مستحدثات التعلم في القرن (21) من قبل طلاب الدراسات العليا. وقد انقسمت تلك العوامل إلى خارجية تمثلت في: الكفاءة الذاتية المدركة والدعم التنظيمي المدرك؛ ووسيلة تمثلت في: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة والاتجاه والنية السلوكية، وسببية تمثلت في: قبول التعلم عبر الإنترنت ورضا المتعلمين.

وطبقت الفريخ (2015) دراسة هدفت إلى تقصي نوايا الطالبات المعلمات في تبني تطبيقات الويب (2,0) في تدريسهن في المستقبل باستخدام النظرية التفسيرية للسلوك المخطط له. طُبِّقَت الدراسة على (168) طالبة ممن يدرسن أحد المقررات الاختيارية في كلية التربية، بجامعة الكويت. واستخدمت الدراسة مقياساً رباعياً طُبِّقَ في دراسة سابقة مع تطويره، اشتمل على (9) عوامل من ضمنها: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج أن العوامل التي جرى اختبارها قدمت مؤشراً استشرافياً قوياً بنوايا الطالبات في تبني تطبيقات الويب (2,0) في تدريسهن في المستقبل.

ونفذ عياد (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية مدونة تعليمية لمساق تقنيات التدريس في تنمية التحصيل المعرفي وأساليب التعلم العميق ودرجة قبول المدونة؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طُبِّقَت الدراسة على (85) طالبة ممن يدرسن تقنيات التدريس في جامعة الأقصى، بفلسطين. واستخدمت الدراسة مقياساً خماسياً من إعداد الباحث اشتمل على (3) عوامل منها: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو المدونة التعليمية، كما بينت النتائج أن اتجاهات المتعلمات أثرت تأثيراً إيجابياً على نيتهم في الاستمرار في استخدامها.

كما طبق ناغفيسون وصن (Ngafeeson & Sun) (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الابتكارات التقنية والتعرض لها على قبول الكتب الدراسية الإلكترونية؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طُبِّقَت الدراسة على (158) طالباً وطالبة ممن يدرسون مقررات تعتمد على الكتب الدراسية الإلكترونية، في تخصصات مختلفة في إحدى جامعات الجنوب الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة استبانة خماسية، طُورَت في دراسة سابقة، تضمنت (5) عوامل من ضمنها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن الابتكارات التقنية ذات تأثير على الفائدة المدركة وعلى النية السلوكية في استخدامها. في حين أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الابتكارات التقنية وسهولة الاستخدام كانت غير دالة، وقد أبدى الطلاب قلقهم إزاء سهولة استخدام الكتب الدراسية الإلكترونية.

ونفذت القحطاني ومحمد (Alqahtani & Mohammad) (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات الهاتف المتنقل على أداء الطالبات المدرك ورضاهن وسلوكهن؛ بناءً على نموذج قبول التقنية. طُبِّقَت الدراسة على (118)

طالبة ممن يدرسن مقرر القرآن الكريم، في كلية الحاسب ونظم المعلومات، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة تطبيق: رتل القرآن المتوافر على متجر غوغل بلاي (Google play)، واستبانة من إعداد الباحثين تشتمل على (8) عوامل من ضمنها: الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة. وقد أظهرت النتائج أن وجود علاقة إيجابية بين الفائدة المدركة من التطبيق وسهولة استخدامه المدركة، والأداء المدرك، ورضا الطالبات وسلوكهن أثناء التعلم.

وظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة اتفاق دراسة كل من: عبدالله (Abdalla)، وبارك (Park)، وفرحات (Farahat)، وثونغماك (Thongmak)، والفريخ والكندي، وصبري وربيع، والفريخ، وعباد على أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو التقنية التي عُييت بها كل دراسة حدة. في حين أشارت دراسة بارك (Park) وفادر وآخرون (Fadare et al.) إلى أن الكفاءة الذاتية كانت عاملاً مؤثراً على الاتجاه نحو التقنية. أما دراسة كي وآخين (Khee et al.) ودراسة ناغفيسون وصن (Ngafeeson & Sun) فقد أشارت إلى قلق الطلاب إزاء سهولة استخدام التقنية المستخدمة في كل منهما.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيق نموذج قبول التقنية مع اختلافها عنها في الأهداف والتقنية المستخدمة والمرحلة التي طبقت عليها. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: بارك (Park)، وبارك وآخين (Park et al.)، وفادر وآخين (Fadare et al.)، والفريخ والكندي، وصبري وربيع، وآكارلي وسلام (Acarli & Sağlam)، والفريخ، وعباد في استخدامها مقياساً لقياس قبول التقنية، في حين استخدمت بقية الدراسات استبانة لتحقيق ذلك. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: الفريخ وعباد والقحطاني ومحمد (Alqahtani & Mohammad) في أن عينتها من الطالبات دون الطلاب.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: بارك (Park)، وفرحات (Farahat)، وثونغماك (Thongmak)، وعباد في عنايتها بالتعليم الإلكتروني. في حين تتفق دراسة كل من: بارك وآخين (Park et al.)، وفادر وآخين (Fadare et al.)، والقحطاني ومحمد (Alqahtani & Mohammad) في عنايتها بالتعليم المتنقل. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أمرونكييتينو ووانابيريون (Amornkitpinyo & Wannapiroon)، في تطبيقها على مرحلة الدراسات العليا، في حين طبقت بقية الدراسات على المرحلة الجامعية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة وثونغماك (Thongmak)، في عنايتها باستخدام إحدى منصات التعلم الإلكترونية وهي منصة ادمودو التي تتميز بأمانها وخصائصها القريبة من خصائص مواقع الشبكات الاجتماعية، وتختلف عنها في تطبيقها على مرحلة الدراسات العليا.

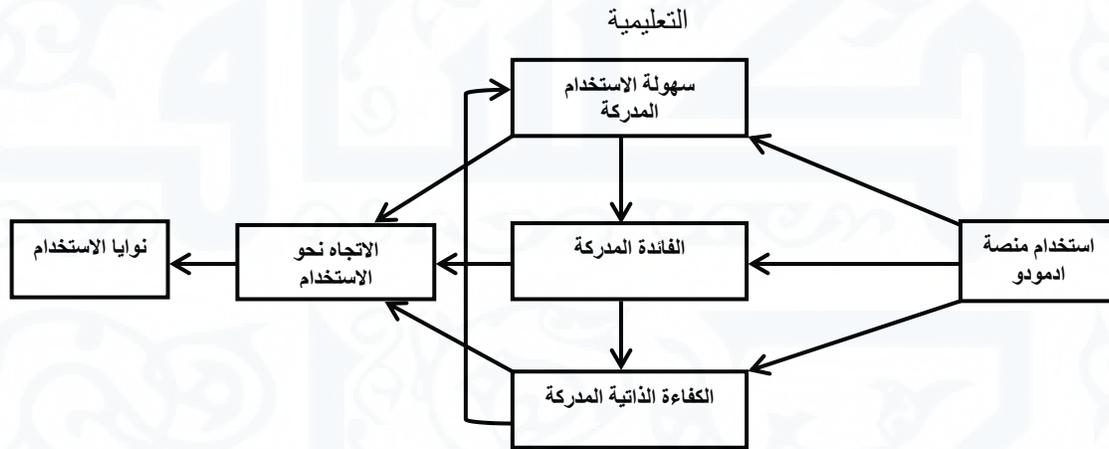
نموذج الدراسة وفروضها:

اشتق نموذج الدراسة الحالية استناداً إلى نموذج ديفيس (Davis) الذي اشتمل على العوامل الآتية: سهولة الاستخدام المدركة، الفائدة المدركة، الاتجاه نحو الاستخدام، ونوايا الاستخدام (Davis, 1989). وقد أضافت الباحثة عامل الكفاءة الذاتية إلى تلك العوامل؛ استناداً إلى دراسة أمرونكييتينو ووانابيريون (Amornkitpinyo & Wannapiroon) التي أشارت إلى اعتبارها مُحدداً رئيساً للجهود والمثابرة التي سيبدلها الفرد في أداء سلوك معين؛ إذ يميل الناس إلى تحقيق نجاح أكبر عندما يشعرون بكفاءتهم الذاتية (Amornkitpinyo & Wannapiroon, 2015). من جهة أخرى، تعد الكفاءة الذاتية عنصراً فاعلاً في عملية التعلم، إذ تؤثر على طبيعة الأنشطة التي يختارها المتعلمون، ومدى مثابرتهم على أدائها خاصة عندما يكون إحراز التقدم فيها صعباً (الربابعة وآخين، 2009).

وتُعرّف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: معتقدات الفرد وأحكامه تجاه إمكاناته وقدراته على إنجاز المهمات ومواجهة التحديات التي تعترضه (العزام وطلافة، 2013). وتتكون من بعدين الأول: الكفاءة الذاتية الشخصية ويُقصد بها اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ المهمات المطلوبة منه بنجاح. أما البعد الآخر فيُعرّف ب: توقع المخرجات، ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن سلوكه بطريقة معينة سيؤدي إلى الوصول إلى النتائج المطلوبة (نوافلة والعمرى، 2013). وتظهر معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية المدركة من خلال إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتنوعة سواءً كانت تلك الخبرات مباشرة أو غير مباشرة، كما أنها لا تنحصر فيما ينجزه الفرد فحسب؛ بل تتجاوز ذلك إلى قدرته على الحكم على ما يستطيع إنجازه (اليوسف، 2013). ويُقصد بالكفاءة الذاتية المدركة في الدراسة الحالية: ثقة طالبة الدراسات العليا بقدرتها على التعامل بسهولة مع منصة ادمودو التعليمية في الاطلاع على محاضرات المقرر، وأنشطته، وتكليفاته، والتوجيهات المرتبطة به، لتحقيق أهداف التعلم المحددة.

ويوضح مخطط التدفق - الذي صمّمته الباحثة - في الشكل التالي العلاقات المفترضة بين بنيات (Constructs) الدراسة التي تشكل المحددات الرئيسية لنية الطالبات في استخدام منصة ادمودو.

شكل (2): نموذج قبول التقنية المصمم من قِبَل الباحثة لتقصي نوايا طالبات الدراسات العليا في استخدام منصة ادمودو



وبناءً على النموذج المحدد سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

H1: يؤثر اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية على نواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً.

H1a: تؤثر سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

H1b: تؤثر الفائدة المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

H1c: تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

H2: ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالفائدة المدركة من استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

H3: ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

H4: ترتبط الفائدة المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.
- تقصي طبيعة العلاقات الارتباطية بين العوامل المؤثرة على نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- سعيها إلى مقارنة العوامل المؤثرة على نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام التقنية مستقبلاً.
- محاولتها تقصي طبيعة العلاقات الارتباطية بين العوامل المؤثرة على نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام التقنية مستقبلاً.
- محاولتها لفت انتباه المتخصصين في مجال تقنيات التعليم إلى نموذج قبول التقنية وجدوى تطبيقه في الحصول على معلومات قد تفسر بعض العوامل المؤثرة على نوايا استخدام التقنية لدى المعلمين والمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- قلة الدراسات الوطنية والعربية - على حد علم الباحثة - التي عُنيت باستخدام نموذج قبول التقنية في مجال تقنيات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات التي سيجري التعريف بها فيما يأتي:

- **النوايا السلوكية (Behavioral Intentions):** وتُعرّف بأنها: سلوك الفرد المستقبلي المتوقع أو المخطط له لاستخدام تقنية معينة. وتمثل التوقع بأن الفرد قد يتبنى سلوكاً معيناً في موقف محدد (Amornkitpinyo & Wannapiroon, 2015).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: النوايا السلوكية لطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

- **منصة ادمودو التعليمية (Edmodo Instructional Platform):** وتُعرّف بأنها: منصة تعلم مجانية متوفرة على الموقع www.edmodo.com، وتشبه موقع فيسبوك (Facebook) في تصميمها، لكنها تعتبر - مقارنة به - بيئة تعليمية آمنة مغلقة وأكثر منه خصوصية (Kongchan, 2012).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: منصة تعليمية إلكترونية تجمع بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وسمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، يمكن من خلالها إنشاء مجموعات، ومكتبة رقمية وتزويدها بمواد تعليمية ذات صيغ مختلفة، وإعطاء واجبات وجدولة مواعيد تسليمها، وتعيين درجاتها، وتوجيه ملحوظات وتنبيهات واستطلاعات رأي للمتعلمين، إضافة إلى إنشاء الاختبارات وتوقيتها؛ وذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model):** ويُعرّف بأنه: نموذج قدمه ديفيس (Davis) لأول مرة في عام (1989) لاستخدامه في استشراف مدى قبول المستخدم لأي نظام تقنية معلومات، وتشخيص مشكلات

التصميم قبل استخدامه فعلاً، وذلك من خلال ثلاثة عوامل: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والاتجاه (Farahat, 2012).

ويقصد به في الدراسة الحالية: نموذج قبول التقنية المصمم من قِبَل الباحثة لتقصي مدى قبول طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، وذلك من خلال تقصي العلاقات الارتباطية بين كل من: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاه، ونية الاستخدام. **منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يسعى إلى وصف ظاهرة أو مشكلة ما، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها، ثم تصنيف تلك المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها؛ للخروج بفهم أعمق للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة (Shields & Rangarajan, 2013). **مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا اللاتي يدرسن في كلية التربية واللاتي يبلغ عددهن (151) طالبة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2016/2015). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (24) طالبة، أي ما نسبته (15,89%) من مجتمع الدراسة. وقد اختيرت العينة بطريقة عمدية؛ وذلك لسببين:

- أنهن يمثلن جميع الطالبات المسجلات في مقررات الدراسات العليا التي تُدرّسها الباحثة.
- طبيعة تلك المقررات العملية التي تسمح بتطبيق بيئة تعلم محكمة، تسمح للطالبات بالتعرف على منصة ادمودو التعليمية، واستكشاف سماتها، وكيفية التعامل معها؛ مما يُسهل تقصي نواياهن في استخدامها مستقبلاً.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياساً لتقصي النوايا السلوكية في استخدام التقنية مستقبلاً. وقد بُني المقياس بعد مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسة بارك (Park) (2009)، دراسة جامبولينغام (Jambulingam) (2013)، ودراسة أمورنكيتبينو وواتابيرون (Amornkitpinyo & Wannapiroon) (2015)، ودراسة فريملك (Vrieling) (2015). وتكون المقياس في صورته الأولى من (15) عبارة اندرجت تحت (5) عوامل جاءت كما يأتي: (سهولة الاستخدام المدركة - الفائدة المدركة - الكفاءة الذاتية المدركة - الاتجاه - نوايا الاستخدام)؛ بواقع (3) عبارات تحت كل عامل. ودُرِّج المقياس وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي على النحو الآتي: (موافقة بشدة - موافقة - موافقة إلى حد ما - غير موافقة - غير موافقة بشدة).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

حُصِبَ صدق المقياس على النحو الآتي:

- حساب الصدق الظاهري له، وذلك بعرضه على عدد من المحكمين في تخصص: تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، ثم جرى تعديله بناءً على ملحوظاتهم بإعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة بعض البيانات.
- حساب صدق الاتساق الداخلي لتحديد معاملات ارتباط سبيرمان لقياس علاقة عوامل المقياس بدرجة الكلية، وكذلك قياس معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، وكما يظهر في الجدولين: (1) و(2)، فقد تمتعت عبارات المقياس ومحاوره بمعاملات ارتباط مطمئنة.

الجدول 1 معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية له	
العوامل	معامل الارتباط
سهولة الاستخدام المدركة	**0.5750
الفائدة المدركة	**0.8686
الكفاءة الذاتية المدركة	**0.6388
الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	**0.7787
النوايا نحو استخدام منصة ادمودو	**0.7721

** دالة عند مستوى 0.01

الجدول 2 معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للعامل المنتمية إليه						
العوامل	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
سهولة الاستخدام المدركة	1	**0.7401	2	**0.9416	3	**0.6307
الفائدة المدركة	4	**0.9209	5	**0.9550	6	**0.8223
الكفاءة الذاتية المدركة	7	**0.8095	8	**0.9550	9	**0.9115
الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	10	**0.9050	11	**0.8845	12	**0.9490
النوايا نحو استخدام منصة ادمودو	13	**0.9570	14	**0.8935	15	**0.8829

** دالة عند مستوى 0.01

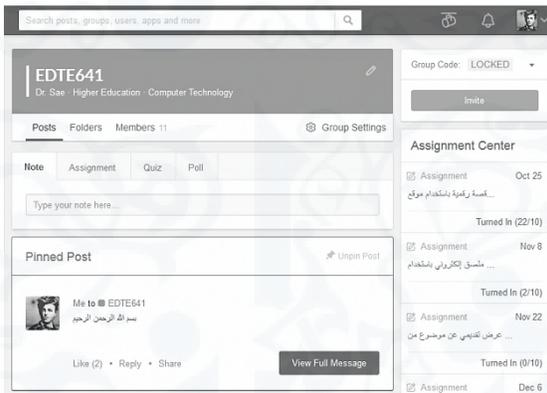
أمّا الثبات فقد جرى حسابه عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وكما يظهر في الجدول (3) فقد تمتع المقياس بمعامل ثبات مطمئن بلغ (0,95)، كما تمتعت عوامله بمعاملات ثبات مطمئنة، تراوحت بين (0,79-0,97).

الجدول 3 معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعوامل المقياس		
العوامل	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
سهولة الاستخدام المدركة	3	0.79
الفائدة المدركة	3	0.93
الكفاءة الذاتية المدركة	3	0.94
الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	3	0.97
النوايا نحو استخدام منصة ادمودو	3	0.97
الثبات الكلي للمقياس	15	0.95

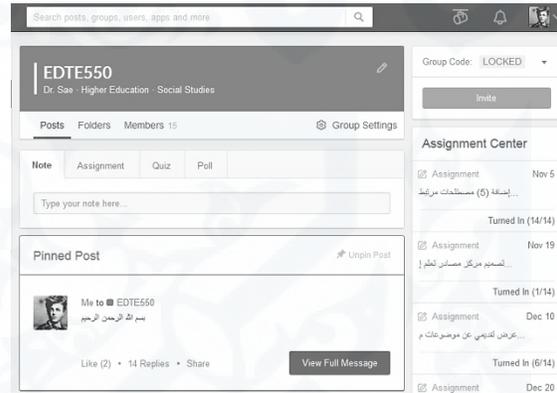
خطوات تطبيق تجربة الدراسة: سارت خطوات تطبيق تجربة الدراسة كما يأتي:

- إنشاء مجموعتين على منصة ادمودو، إحداها لمقرر إدارة مصادر التعلم (EDTE550)، والأخرى لمقرر مصادر المعلومات الإلكترونية (EDTE641)، كما يظهر في الشكل (3 أ - ب).
- تغذية مكتبة المنصة بمجلدات للمحاضرات، والكتاب المرجعي المقرر، وملفات إثرائية عن التكاليفات المقررة على كل مجموعة، كما يظهر في الشكل (3 ج - د).
- إنشاء التكاليفات المقررة على كل مجموعة، وجدولة مواعيد تسليمها عبر المنصة كما يظهر في الشكل (3 هـ - و).

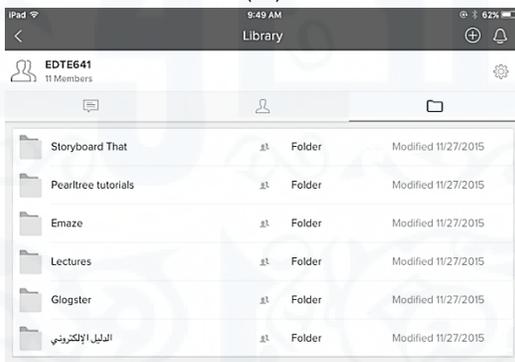
- إعداد أدلة إرشادية مصورة لتعريف الطالبات بـ: كيفية التسجيل في منصة ادمودو التعليمية - كيفية الدخول على المجلدات - كيفية تسليم التكاليف المطلوبة - كيفية مشاركة ملف عبر غوغل درايف (GoogleDrive) - كيفية مشاركة ملف عبر وندرايف (OneDrive)، ثم تحميلها عبر أحد مواقع التحميل.
- تزويد الطالبات برمز المجموعة الخاصة بهن برسالة نصية قصيرة (SMS) أرسلت إلى هواتفهن، تشمل على رابط تحميل الدليل الإرشادي المصور عن كيفية التسجيل في منصة ادمودو التعليمية.
- تزويد الطالبات بروابط تحميل بقية الأدلة الإرشادية المصورة برسالة نصية قصيرة (SMS) إلى هواتفهن، مع تحميل نسخة منها على المنصة.
- توجيه الطالبات إلى إمكانية تحميل تطبيق منصة ادمودو التعليمية على هواتفهن المتقلة، لمتابعة كل ما يضاف من محاضرات، وملفات، وملحوظات، وتوجيهات مرتبطة بالمقرر أولاً بأول عبر التنبيهات.
- جرى التأكد من أنه لم يسبق للطالبات أن تعاملن مع منصة ادمودو عبر سؤال الطالبات عما إن كان قد سبق لهن التعامل مع منصة ادمودو من قبل أو تجربتها، وقد أفادت جميع الطالبات بأنه لم يسبق لهن التعامل معها؛ مما نفى وجود أي خبرة سابقة لديهن بالمنصة يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة.
- بدأ تطبيق التجربة في يوم: الأحد (30) أغسطس (2015).
- انتهت التجربة في يوم: الأربعاء (09) ديسمبر (2015)، وذلك بعد تطبيق مقياس قبول التقنية على الطالبات، في آخر محاضرة من محاضرات المقررين.



(ب)



(أ)



(د)



(ج)



(و)



(هـ)

شكل (3 أ- ب - ج - د - هـ - و): التقاطات للمجموعتين ومكتبة المقررين والتكليفات المطلوب إنجازها

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض الدراسة، لجأت الباحثة إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية انحصرت في:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).
- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman's rank correlation coefficient).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على عبارات المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل على النحو الآتي: (موافقة بشدة=5، موافقة=4، موافقة إلى حد ما=3، غير موافقة=2، غير موافقة بشدة=1)، ثم صُنِّقت تلك البدائل إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0.80$$

وذلك للحصول على التصنيف الآتي:

الجدول 4 توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس	الوصف	مدى المتوسطات
	موافقة بشدة	5.00 - 4.21
	موافقة	4.20 - 3.41
	موافقة إلى حد ما	3.40 - 2.61
	غير موافقة	2.60 - 1.81
	غير موافقة بشدة	1.80 - 1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الباحثة للتحقق من صحة كل فرض من فروض الدراسة على حدة كما يأتي:

- التحقق من صحة الفرض الأول ونصه:

H1: يؤثر اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية على نواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية ونواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 5 معاملات ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية وبين درجاتهن في عامل نوايا استخدامها مستقبلاً			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو × عامل نوايا استخدامها مستقبلاً	0.7829	دالة عند مستوى (0.01)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (5) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية وبين درجاتهن في عامل نوايا استخدامها مستقبلاً، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية، زادت نوايا استخدامها مستقبلاً، وقد كانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ وبذلك قُبِلَ الفرض الأول من فروض الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد من الأسباب منها: أن المنصة قد أتاحت للطالبات الاطلاع على المحتوى المرتبط بمقرراتهن في أي وقت ومكان، خاصة مع توافر تطبيق لها يمكن تحميله على الأجهزة المتقلة. يضاف إلى ذلك ما تضمنته مكتبة المنصة من مستندات وروابط وصور ورسوم ومقاطع فيديو وأدلة إرشادية مرتبطة بمقرراتهن والتكاليف الخاصة بها؛ ساعدتهن على إنجازها، وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وذلك دون أن يشعرن بالقلق جراء عدم توافر المادة التعليمية، واضطرارهن نتيجة لذلك إلى مراجعة أستاذة المقرر، أو زميلاتهن للحصول عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: فرحات (Farahat) (2012)، وبارك وآخرون (Park et al.) (2012)، وآكارلي وسلام (Acarli & Sağlam) (2015)، والفريح (2015)، وعياد (2015).

- التحقق من صحة الفرض الأول-أ ونصه:

H1a: تؤثر سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين سهولة الاستخدام المدركة واتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 6 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل سهولة الاستخدام المدركة × عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	0.2673	غير دالة	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (6) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة، ارتفع اتجاههن نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، إلا أن تلك العلاقة كانت غير دالة إحصائياً. وبذلك رُفِضَ الفرض الأول - أ من فروض الدراسة ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن منصة ادمودو تشبه في

تصميمها الخارجي وألوانها موقع فيسبوك (Facebook)، مما يعني شعور الطالبات بالألفة نحوها، وانعكاس ذلك على استخدامها بسهولة من قبلهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناغفيسون وصن (Ngafeeson & Sun) (2015) التي أشارت إلى أن العلاقة بين الابتكارات التقنية وسهولة الاستخدام كانت غير دالة، وأبدى الطلاب فيها قلقهم إزاء سهولة استخدام الكتب الدراسية الإلكترونية.

- التحقق من صحة الفرض الأول- ب ونصه:

H1b: تؤثر الفائدة المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين الفائدة المدركة واتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 7 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل الفائدة المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل الفائدة المدركة × عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	0.8070	دالة عند مستوى (0.01)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (7) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل الفائدة المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في عامل الفائدة المدركة، ارتفع اتجاههن نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبذلك قُبِلَ الفرض الأول - ب من فروض الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توافر للطالبات عبر مكتبة المنصة من مصادر تعلم متنوعة وغير مقيدة بزمان معين، إضافة إلى تمكنهن من التواصل عبرها مع أساتذة المقرر وزميلاتهن، وطرح أسئلتهن واستفساراتهن إما بشكل خاص أو عام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: عبدالله (Abdalla) (2007)، وبارك (Park) (2009)، وفرحات (Farahat) (2012)، وفادر وآخرون (Fadare et al.) (2013)، وثونغماك (Thongmak) (2013)، وكوي وآخرون (Khee et al.) (2014)، والفريخ والكندري (2014)، وصبري وربيع (2014)، وآكارلي وسلام (Acarli & Saglam) (2015)، والفريخ (2015)، وعياد (2015)، وناغفيسون وصن (Ngafeeson & Sun) (2015)، والقحطاني ومحمد (Alqahtani & Mohammad) (2015).

- التحقق من صحة الفرض الأول- ج ونصه:

H1c: تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة واتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 8 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل الكفاءة الذاتية المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل الكفاءة الذاتية المدركة × عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو	0.4773	دالة عند مستوى (0.05)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (8) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل الكفاءة الذاتية المدركة وبين درجاتهن في عامل الاتجاه نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في

عامل الكفاءة الذاتية المدركة، ارتفع اتجاههم نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). وبذلك قُبِلَ الفرض الأول - ج من فروض الدراسة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة الحالية هن طالبات يدرسن في مرحلة الدراسات العليا؛ أي أنهن قد مررن بخبرات معرفية ومهارية متنوعة، ساعدتهن على اكتساب معايير تمكنهن من تطوير حسهن بكفاءتهن الذاتية، كما أن دوافع الإنسان الذاتية تقوى كلما تقدم في العمر؛ مما يزيد من كفاءته وقدرته على الحكم عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: بارك (Park) (2009)، وفادر وآخرون (Fadare et al.) (2013)، والفريخ (2015).

- التحقق من صحة الفرض الثاني ونصه:

H2: ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالفائدة المدركة من استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين سهولة الاستخدام المدركة والفائدة المدركة من استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 9 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الفائدة المدركة			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل سهولة الاستخدام المدركة × عامل الفائدة المدركة	0.4238	دالة عند مستوى (0.05)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (9) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الفائدة المدركة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة، ارتفعت درجاتهن في عامل الفائدة المدركة، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). وبذلك قُبِلَ الفرض الثاني من فروض الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه الملحوظ بين منصة ادمودو وموقع فيسبوك (Facebook)، في التصميم الخارجي والألوان، الأمر الذي جعلها مألوفة بالنسبة لمعظم الطالبات وانعكس ذلك على استخدامها بسهولة من قبلهن، وارتفاع مستوى إدراكهن للفائدة المترتبة على استخدامها في تعلمهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: عبدالله (Abdalla) (2007)، وبارك (Park) (2009)، وفرحات (Farahat) (2012)، وفادر وآخرون (Fadare et al.) (2013)، وثونغماك (Thongmak) (2013)، وكوي وآخرون (Acarli & Sağlam) (2014)، والفريخ والكندري (2014)، وصبري وربيح (2014)، وآكارلي وسلام (Acarli & Sağlam) (2015)، والفريخ (2015)، وعياد (2015)، وعياد (2015)، وناغفيسون وصن (Ngafeeson & Sun) (2015)، والقحطاني ومحمد (Alqahtani & Mohammad) (2015).

- التحقق من صحة الفرض الثالث ونصه:

H3: ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين سهولة الاستخدام المدركة والكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 10 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل سهولة الاستخدام المدركة × عامل الكفاءة الذاتية المدركة	0.3736	غير دالة	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (10) وجود علاقة طردية (موجبة) بين درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة وبين درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في عامل سهولة الاستخدام المدركة، ارتفعت درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة، إلا أن تلك العلاقة كانت غير دالة إحصائياً. وبذلك رُفِضَ الفرض الثالث من فروض الدراسة. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن إدراك الإنسان لمدى كفاءته الذاتية عملية تراكمية تُبنى عبر التنشئة الأسرية، ومن خلال مواقف الحياة اليومية التي يمر بها، والخبرات التي يعيشها والتي يمكن من خلالها أن يتصور مدى نجاحه في تخطي موقف ما أو فشله في ذلك؛ بغض النظر عن صعوبة ذلك الموقف أو سهولته. كما أن الإنسان يعتمد في تطوير مفهوم كفاءته الذاتية المدركة على المقارنة التي يجريها بين قدراته واستعداداته وبين قدرات رفاقه واستعداداتهم (علوان، 2012). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: بارك (Park) (2009)، وفادر وآخرون (Fadare et al.) (2013)، والفريخ (2015)، وعباد (2015).

- التحقق من صحة الفرض الرابع ونصه:

H4: ترتبط الفائدة المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين الفائدة المدركة والكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول 11 معاملات الارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في عامل الفائدة المدركة وبين درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة			
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
عامل الفائدة المدركة × عامل الكفاءة الذاتية المدركة	0.5768	دالة عند مستوى (0.01)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (11) أنه توجد علاقة طردية (موجبة) بين درجات عينة الدراسة في عامل الفائدة المدركة وبين درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات طالبات الدراسات العليا في عامل الفائدة المدركة، ارتفعت درجاتهن في عامل الكفاءة الذاتية المدركة، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبذلك قُبِلَ الفرض الرابع من فروض الدراسة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن إدراك الطالبات لفائدة منصة ادمودو بالنسبة لهن، وهو عامل مهم خاصة أن من الممكن تنمية كفاءة المتعلم الذاتية المدركة وتقويتها من خلال تقنيات التعليم واستراتيجيات التدريس المعتمدة على النمذجة (الرابعة وآخرين، 2009)؛ وهذا ما توافر لعينة الدراسة الحالية، إذ اعتمدت منصة ادمودو في تقديم محتوى التعلم وأنشطته وأساليب تقييمه، كما أُعد عدد من الأدلة الإرشادية التي جرى من خلالها نمذجة خطوات العمل والإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: بارك (Park) (2009)، وفادر وآخرون (Fadare et al.) (2013)، والفريخ (2015)، وعباد (2015).

وبصورة مجملية، يلخص الجدول الآتي نتائج فروض الدراسة حول العلاقات الارتباطية بين العوامل المؤثرة على نوايا طالبات الدراسات العليا في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.

الجدول 12 نتائج فروض الدراسة حول العلاقات الارتباطية بين العوامل المؤثرة على نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً		
م	نص الفرض	النتيجة
H1	يؤثر اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية على نواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً.	قبول
H1a	تؤثر سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.	رفض
H1b	تؤثر الفائدة المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.	قبول
H1c	تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة إيجابياً على اتجاه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.	قبول
H2	ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالفائدة المدركة من استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.	قبول
H3	ترتبط سهولة الاستخدام المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.	رفض
H4	ترتبط الفائدة المدركة إيجابياً بالكفاءة الذاتية المدركة اللازمة لاستخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً من قبل طالبات الدراسات العليا.	قبول

ويظهر من خلال الجدول (12) قبول (5) فروض من أصل (7)، باستخدام نموذج قبول التقنية. ويرتبط الفرضان المرفوضان بعامل سهولة الاستخدام المدركة؛ مما يشير إلى أنها قد تكون أحياناً عاملاً غير حاسم في قبول التقنية. وتشير النتائج بشكل عام إلى أن الفائدة المدركة، والكفاءة الذاتية المدركة كانت مؤشرات منبئة باتجاه الطالبات نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية؛ ويدعم ذلك العلاقة الارتباطية الموجبة بين كل عامل منها وبين الاتجاه. من جانب آخر فقد كان الاتجاه بدوره مؤشراً منبئاً بنوايا الطالبات السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً؛ ويدعم ذلك العلاقة الارتباطية الموجبة بينه وبين نوايا الاستخدام.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام منصات التعلم الإلكترونية ومن ضمنها منصة ادمودو.
2. إعداد أدلة إرشادية من قِبَل أقسام تقنيات التعليم في كليات التربية، وعمادات التعليم الإلكتروني في الجامعات عن منصات التعلم الإلكترونية ومن ضمنها منصة ادمودو كي يستفيد منها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس.
3. توجيه رسائل طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو دراسة منصات التعلم الإلكترونية بصفة عامة، ومنصة ادمودو بصفة خاصة؛ لتقصي ما تتمتع به من مميزات وسمات يمكن أن ينعكس استخدامها إيجابياً على عمليتي التعليم والتعلم.
4. العناية بتطبيق نموذج قبول التقنية من قبل مؤسسات التعليم العام والعالي قبل اتخاذ أي قرار باعتماد أي تقنية جديدة، خصوصاً التقنيات التي تتطلب دفع مبالغ مالية، قد تتحول إلى خسارة في حال العزوف عن قبولها أو تطبيقها من قبل المعلمين والمتعلمين.
5. تضمين المقررات الدراسية التربوية في أقسام تقنيات التعليم في كليات التربية موضوعات مفصلة عن منصات التعلم الإلكترونية ومن ضمنها منصة ادمودو، وتدريب الطلاب والطالبات على استخدامها، كي يستفيدوا منها أثناء التربية العملية، وعند تعيينهم في المدارس.

الدراسات المقترحة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بإجراء دراسة:

1. مقارنة لتقصي نوايا طلاب وطالبات التعليم العالي في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا نحو استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلاً.
2. لقياس فاعلية منصة ادمودو التعليمية في تعزيز التعلم العميق لدى طلاب وطالبات التعليم العالي في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.
3. مقارنة لتقصي فاعلية استخدام منصتين تعليميتين أو أكثر - مثل ادمودو وأكادوكس وإيزي كلاس- في تعليم طلاب وطالبات التعليم العالي في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

المراجع:

أولاً - المراجع العربية:

الربابعة، جعفر كامل؛ الخطيب، بلال عادل؛ خضير، غسان محمد (2009). **العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع في المراكز الريادية في الأردن**، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 33(4)، 633 - 672.

سعد، فواز (2013). **قصة أكادوكس مع الجامعات. الشرق**: <http://www.alsharq.net.sa/2013/01/21/683585>
صبري، خولة شخشير؛ ربيع، جمال. (2014). **العلاقة بين إدراك الطلبة المعلمين في الضفة الغربية (فلسطين) لتكنولوجيا الحاسوب واتجاههم نحو استخدامها في التعليم**. مجلة الدراسات النفسية والتربوية-جامعة السلطان قابوس، 8(3)، 455-473.
الطويل، ليلي (2011). **تطوير نموذج قبول التكنولوجيا واختباره على استخدام نظم المعلومات المحاسبية (دراسة تجريبية على عينة من المستخدمين في شركات النسيج السورية)**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 33(1)، 53-72.

العزام، عبد الناصر أحمد؛ طلافحة، مصعب حسين (2013). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 14(4)، 577-612.

علوان، سلوان طالب (2012). **الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد**. مجلة البحوث التربوية والنفسية - جامعة بغداد، 33(3)، 224 - 248.

عياد، فؤاد اسماعيل (2015). **فاعلية مدونة تعليمية لمساق تقنيات التدريس في تنمية التحصيل المعرفي وأسلوب التعلم العميق ودرجة قبول المدونة لدى طالبات جامعة الأقصى**. مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين، 16(3)، 517-563.

الفريح، سعاد عبد العزيز (2015). **تقصي نوايا الطالبات المعلمات في تبني تطبيقات الويب 2.0 في تدريسهن في المستقبل باستخدام النظرية التفسيرية للسلوك المخطط له DTPB**، مجلة العلوم التربوية-جامعة الملك سعود، 27(1)، 323-347.

الفريح، سعاد عبد العزيز؛ الكندري، علي حبيب (2014). **استخدام نموذج قبول التكنولوجيا MAT لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 15(1)، 111 - 138.

نابلسي، مصطفى. استفسار. اتصال شخصي: نوفمبر 17، 2015.

نوافلة، وليد؛ العمري، علي عبد الهادي (2013). **مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك، المنارة**، 19(1)، 9 - 44.

اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 327 – 365.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Abdalla, I. (2007). Evaluating effectiveness of e-blackboard system using TAM framework: A structural analysis approach. *AACE Journal*, 15(3), 279-287.
- Acarli, D. S., & Sağlam, Y. (2015). Investigation of Pre-service Teachers' Intentions to Use of Social Media in Teaching Activities within the Framework of Technology Acceptance Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 709-713.
- Adcock, L., & Bolick, C. (2011). Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2), 223-236.
- Al-Okaily, R. (2013). Mobile learning and BYOD: implementations in an Intensive English Program. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10 (2), 1-7.
- Alqahtani, M., & Mohammad, H. (2015). Mobile Applications' Impact on Student Performance and Satisfaction. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 102.
- Amornkitpinyo, T., & Wannapiroon, P. (2015). Causal Relationship Model of the Technology Acceptance Process of Learning Innovation in the 21 ST Century for Graduate Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2090-2095.
- Batsila, M., Tsihouridis, C., & Vavougiou, D. (2014). Entering the Web-2 Edmodo World to Support Learning: Tracing Teachers' Opinion After Using it in their Classes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(1), 53-60.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), pp. 318-340.
- Dowling, S. (2011). Web-based learning—Moving from learning islands to learning environments. *TESLEJ*, 15 (2), 1-27.
- Easyclass (2015). Your class is only a click away. <https://www.easyclass.com/>
- Edmodo (2015). Our story. <https://www.edmodo.com/about>
- Enriquez, M. A. S. (2014, March). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. In *DLSU Research Congress*, De La Salle University, Manila, Philippines.
- Fadare, O. G., Aladeselu, V. A., Ekuobase, G., Aboderin, O. S., & Kumuyi, G. J. (2013). Adoption of mobile learning among 3G-enabled handheld users using extended technology acceptance model. *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 420-430.
- Farahat, T. (2012). Applying the technology acceptance model to online learning in the Egyptian universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 95-104.
- García, F. B., & Jorge, A. H. (2006, May). Evaluating e-learning platforms through SCORM specifications. In *IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems (MCCSIS 2006)*, IADIS.
- Hart, Jane (2015). Top 100 Tools for Learning 2015, 9th Annual Survey of Learning Tools. <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
- Jambulingam, M. (2013). Behavioural intention to adopt mobile technology among tertiary students. *World applied sciences journal*, 22(9), 1262-1271.
- Khee, C. M., Wei, G. W., & Jamaluddin, S. A. (2014). Students' Perception Towards Lecture Capture Based on The Technology Acceptance Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 461-469.

- Ngafeeson, M. N., & Sun, J. (2015). The Effects of Technology Innovativeness and System Exposure on Student Acceptance of E-textbooks. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 55-71.
- Noh, N. M., Mustafa, H. M. A., & Ahmad, C. N. C. (2014). Predictive Relationship between Technology Acceptance Readiness and the Intention to Use Malaysian EduwebTV among Library and Media Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 144-148.
- Paliktzoglou, V., & Suhonen, J. (2014). Microblogging in Higher Education: The Edmodo Case Study among Computer Science Learners in Finland. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 16(2), 39-57.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Park, S. Y., Nam, M. W., & Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 592-605.
- Shields, Patricia M. & Rangarajan, Nandhini (2013). *A Playbook for Research Methods: Integrating Conceptual Frameworks and Project Management*. New Forums Press, Stillwater, Oklahoma 74074 U.S.A.
- Tarhini, A., Scott, M., Sharma, S., & Abbasi, M. S. (2015). Differences in intention to use educational RSS feeds between Lebanese and British students: A multi-group analysis based on the technology acceptance model. *The Electronic Journal of e-Learning*.13(1), 14-29.
- Thien, P. C., Le Van Phan, N. K. L., Tho, Q. T., Suhonen, J., & Sutinen, E. (2013). Applying Edmodo to Serve an Online Distance Learning System for Undergraduate Students in Nong Lam University, Vietnam. In *Proceedings of the IETEC'13 Conference*, Ho Chi Minh City, Vietnam.
- Thongmak, Mathupayas (2013). Social Network System in Classroom: Antecedents of Edmodo © Adoption, *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2013, Article ID 657749, DOI: 10.5171/2013.657749.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315.
- Vrielink, R. (2015). Appreciation of the use of Blackboard at the Police Academy of the Netherlands using the Technology Acceptance Model. *The Journal of Technology Enhanced Learning, Innovation & Change*, 1(1).
- Yagci, Tahsin (2015). Blended Learning via Mobile Social Media & Implementation of "EDMODO" in Reading Classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 41-47.

تقويم المفاهيم الخلقية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة المثنى

م.د. كريم عبيس ابو حليل

جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Evaluation of the Moral Concepts for the Students of the College of Education for Human Sciences in the University of Al-Muthana

Lect.Dr. kareem Ubeis Abu Haleel

University of Al-Muthana / College of Education for Human Sciences

Abstract

The great importance of morality lies in the fact that it is one of the essential elements of the society and a pillar of its entity and character because no society can remain or continue without being ruled by a group of laws and rules which are necessary to guide a fair social life.

المخلص

ان الاهمية القصوى للأخلاق تأتي من كونها عنصرا اساسيا من عناصر المجتمع ومقوم جوهريا من مقومات كيانه وشخصيته فلا يستطيع أي مجتمع ان يبقى ويستمر دون ان تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد التي تعتبر الركيزة الاساسية التي يرتكز عليها لضمان سير الحياة الاجتماعية العادلة والتي تنسم بالقيم والفضائل والمعايير الثابتة التي تؤدي إلى الاستقرار لذلك هدف بحثنا الحالي تناول هذا المفهوم في مدى امتلاك طلبة المرحلة الجامعية لمبادئه من خلال الدراسة الحالية التي ينبغي منها تقويم المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث من خلال التعرف على مستوى درجة اكتساب طلبة السنة الثالثة أقسام كلية التربية في جامعة المثنى للمفاهيم الخلقية وكذلك التعرف على فرق الجنس بين الذكور والاناث في امتلاك هذه المفاهيم ولأجل ذلك اختار الباحث بصورة قصدية طلبة المرحلة الثالثة لأقسام كلية التربية المتمثلة (بأقسام الجغرافية والتاريخ واللغة العربية واللغة الانكليزية وعلوم القرآن) ليكونوا مجتمعاً لبحثه ومن ثم اختار عينته وفقاً للنسبة المئوية لعدد الطلبة في كل قسم ليصبح عددها يساوي (94) طالب يمثلون اربعة اقسام هي(اللغة العربية والجغرافية والتاريخ وعلوم القرآن) في حين ان قسم اللغة الانكليزية يخلو من المرحلة الثالثة لأنه فتح حديثاً هذه العينة تمثل مجتمع متجانس عدده (296) طالب اعد الباحث قائمة بالمفاهيم الخلقية مستنداً الى احكام الشريعة الاسلامية واحكام القيم والتقاليد التي يتبناها مجتمعنا والتي يدين بها عرفنا الاجتماعي محصورة ب(36) مفهوم موزع على ستة مجالات هي (العبادات والمحرمات والصفات الحميدة والحقوق والمعاملات الرئيسية والمعاملات الثانوية) وتم عرضها على خبراء التربية وعلم النفس فنالت رضاهم واعدت لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الخلقية، اعد الباحث اداة بحثه وهي الملاحظة بعد ان وضع المفاهيم في استمارة وعرضها على المحكمين للتعرف على صدقها حيث نالت رضا المحكمين بنسبة (80%) في حين بلغ ثباتها (78%) واستخدم الباحث عدد من الوسائل الاحصائية المناسبة لهدف البحث، اظهرت نتائج البحث ان الطلبة لا يتقنون كثيراً التعامل مع المفاهيم الخلقية وان الاناث افضل من الذكور في امتلاك هذه المفاهيم واختتم الباحث بحثه بعدد من المقترحات والتوصيات.

الكلمات الافتتاحية: تقويم، المفاهيم، الخلقية، لطلبة، كلية التربية، جامعة المثنى

الفصل الأول: التعريف بالبحث**أولاً: مشكلة البحث وأهميته:**

تهدف التربية الى تحقيق الاهداف العامة التي ترمي الفلسفة الاجتماعية والتربوية في العراق الى تحقيقها لغرض إعداد جيل قادر على تلبية حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلده من خلال رفع إنتاجية الفرد ليساهم في بناء المجتمع لذا بات أن يعد الفرد إعداداً يؤهله للنهوض بمهمته كعنصر فعال في نهضة أمته وازدهارها فهو العنصر الفاعل في العملية التربوية، ويتوقف على كفايته في أداء عمله نجاح العناصر الأخرى. لذلك انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال شعور الباحث بالحاجة الى القيام بدراسة لتقويم المهارات الخلقية لدى طلبة المرحلة الجامعية لتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم قائمة على المبررات الآتية:

- 1- الممارسات التي يجب ان يطلع بها طالب المرحلة الجامعية باعتباره نتاج التربية ووليدها والذي يحمل ادوات وقيم السلوك السوي المرغوب فيه القائم على التعاون والولاء للوطن وللقيم النبيلة التي تتشدها التربية وتعمل على تحقيقها للمتعلمين.
- 2- الممارسات السلبية لدى طلبة الدراسة الجامعية أو معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في التعامل الخلفي فيما بينهم او مع أساتذتهم من خلال شيوع ظاهرة العلاقات المشبوهة البعيدة عن القيم والعادات الاجتماعية الموروثة والعش المتكرر في الامتحانات والاتكالية على الغير.
- 3- غياب المعايير النموذجية في التقويم في مؤسساتنا التربوية المنطوية تحت لواء وزارتي التربية والتعليم والمعتمدة حالياً في هذه المؤسسات مما يسهل على ايجاد مخرجات تعليمية غير كفؤة وامينة تعمل في مؤسسات الدولة المختلفة الامر الذي اشاع ظاهرة الفساد الاداري والمالي في البلد، وذلك يشكل مشكلة على التربية الوقوف عندها ووضع الحلول لها ولعل هذا البحث يجد تشخيصاً لهذه المشكلة.

ثانياً - أهمية البحث:

لذلك على التربية القيام بوظيفة قيمية قائمة على تناول الناشئة بالتشكيل والتوجيه والتقويم في اطار قيم المجتمع الذي يعيشون فيه بما يحتويه من واقع وتطلعات مستقبلية من خلال قدرتها على الاختيار والانتقاء والحذف والاضافة، فالإنسان يولد وهو مزود من قبل الخالق سبحانه وتعالى بكم من الطاقات والقدرات والتربية تهدف الى استثمار هذه الطاقات واستغلال تلك القدرات (البدري، 1990ص10) ضمن اطار ثقافي معين قوامه المناهج والاتجاهات والافكار والنظم التي يحددها المجتمع مما يجعلهم على وعي بوظائفهم ودور كل منهم في خدمته ونمط شخصيته ثم نوع السلوك الذي يجب ان يسلكه كل واحد منهم (طه وآخرون، 1992، ص14). ويعد محتوى التعليم بالنسبة للعملية التربوية بمثابة القلب للإنسان، فضلاً عن اعتبار المنهج الدراسي اداة التربية لتحقيق اهدافها وهو الوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع الكثير من اماله واحلامه بقدر ما ينال المنهج من عناية واهتمام بحيث يكون مؤثر في تحقيق غايات المجتمع واهدافه التربوية لذلك فالتربية تنظر إلى المناهج التربوية على أنها الأداة لتنشئة الأجيال تنشئةً صالحةً ومساعدتهم على تفتح وتنمية استعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم الخاصة آخذة بنظر الاعتبار الأسس النفسية وطبيعة النمو والتعلم والمراحل النمائية التي يمر بها المتعلمون مع مراعاة حاجات المجتمع المحلي فضلاً عن التركيز على قضايا التنظيم المنطقي والتسلسل والتتابع بما يعزز ترابط المادة وتوازنها (طه وآخرون، 1992، ص31).

ونظراً لأهمية الطريقة التدريسية فقد انشغل المربون في إيجاد الطرائق المناسبة للتدريس حتى سمي بعضها بأسماء أصحابها قديماً وحديثاً (كنعان، 2001، ص141) لذلك فان معرفة التربويين والمعلمين متى تستخدم طريقة تدريس بعينها هي إحدى وسائل اختبار نواتج التدريس واثرها في تعلم الطالب (قطامي ونايفة، 1998، ص19) ان تفاعل طريقة التدريس مع الموقف الصفّي يسهل عملية اختيار الأسلوب المناسب لتعليم اشخاص ذوي قدرات متباينة بشكل يساعد على تحليل البيئة

المعرفية عندهم بما يتلاءم مع طبيعتهم وطبيعة المادة الدراسية للوصول إلى الخبرات الكاملة والشاملة. وفيما يخص المفاهيم الخلقية فقد أشاروا إلى أن أغلب الطلبة يمارسونها في عبارات غير واضحة المعنى لذلك تعددت وجهات النظر في موضوع الأخلاق كونها مستمدة من أطر دينية وفلسفية وعقلية وحسية مما جعلها تحتل مساحة واسعة في الفكر الإسلامي في ماضيها وحاضرها ومستقبلها (البياتي، 2001، ص98) لأنها تعد من أهم جوانب نمو الشخصية الإنسانية حيث يكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في المجتمعات المعاصرة بشكل عام والمجتمعات النامية بشكل خاص لأن كثيراً من مشكلات مجتمعنا هي مشكلات أخلاقية في صميمها ولعل الأهمية القصوى للأخلاق تأتي من كونها عنصراً أساسياً من عناصر المجتمع ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه وشخصيته فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى ويستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد (فتوح، 1997، ص320) أن الأخلاق هي الركيزة الأساسية التي يرتكز عليها لضمان سير الحياة الاجتماعية العادلة والتي تتسم بالقيم والفضائل والمعايير الثابتة التي تؤدي إلى الاستقرار وبناء مجتمع تسوده مجموعة من القيم والمثل (عطار، 1983، ص33 م) لكونه أساس الحياة والعيش الرغيد حيث كانت بعثته الرسول محمد (ص) لإتمام مكارم الأخلاق وتنظيمها وتربيتها وشخصيته عليه الصلاة والسلام مثلاً أعلى للأخلاق بكل مقوماتها وأفضل ما وصف الله تعالى نبيه الكريم بقوله (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) وجعل الرسول المتحليين بالأخلاق الحميدة أحب الناس إليه وأقربهم منه منزلة يوم القيامة في قوله: ((إن أحبكم إلي وأقربكم مني منازل يوم القيامة أحسنكم أخلاقاً، وإن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلساً يوم القيامة الثرثارون المتشدقون والمتفهبون)) وقارن الرسول الأخلاق بالأيمان فمن لا خلق له لا إيمان له وقوله (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً) (عبد الحميد، 1997، ص72).

ثالثاً - هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى الإجابة على السؤالين الآتيين:

- 1- ما مستوى درجة امتلاك طلبة السنة الثالثة أقسام كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثنى للمفاهيم الخلقية ؟
- 2- هل هناك فرق في مستوى الجنس بين الذكور والإناث لطلبة المرحلة الثالثة أقسام كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثنى في امتلاك المفاهيم الخلقية.

رابعاً - حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على:

- 1- تقويم عينة من طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثنى للعام الدراسي (2014 - 2015)، في امتلاك المفاهيم الخلقية.

خامساً - تحديد المصطلحات:

سيتم تعريف المصطلحات الواردة في البحث على وقف التسلسل الآتي:

1- التقويم:

أ- عرفه (الخطيب وعبد الله) بأنه: " جميع العمليات التربوية التي يستخدمها المتخصصون في قياس الأداء والتحصيل التي تؤدي في النهاية إلى تكوين حكم عملي مستنير على قيمة المخرجات التعليمية " (الخطيب، 1999، ص653).

ب- عرفه (الجبوري) بأنه: " عملية الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة بقصد استخدامها في إصدار أحكام حول جوانب القوة وجوانب الضعف في التدريس " (الجبوري، 2001، ص135)

التعريف الإجرائي للتقويم: ويعرف الباحث التقويم لأغراض البحث الحالي بأنه: (عملية جمع معلومات وبيانات عما يؤديه طلبة قسم الجغرافية في المرحلة الثالثة وإصدار الأحكام بشأن أفعالهم الخلقية، كما هو مثبت في استمارة الملاحظة)

ب. المفاهيم الخلقية:

1-المفهوم:

أ- يعرفه مادي بأنه(فكرة عامة يشير إلى العنصر (أو العناصر) التي تشترك فيه أشياء أو سلوكيات ويتخذ صيغة علاقة لغوية (رمز لغوي) يستعمل في مختلف مجالات النشاط الإنساني فكرية كانت أم مادية)(مادي، 2000، ص 89)
ب-وتعرفه حافظ بأنه(الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الإنسان للتعبير عن المعاني والأفكار المختلفة بغية توصيلها لغيره من الناس ويعبر عن الصفات المجردة التي تشترك فيها الأشياء والوقائع والحوادث دون ان تعني واقعة بعينها أو شيئاً بذاته (حافظ 2002، ص 146)

أما التعريف الإجرائي للمفهوم فهو: ما يتكون لدى الطلبة من معنى وفهم مرتبط بكلمات وعبارات ذات دلالة خلقية.

2. الخلق:

أ- يعرفه عبد الحميد بأنه(مسلك الإنسان وهو نشاط الفرد في المجتمع البشري وميوله اللازمة نحو نظام الجماعة واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس سواء كانت هذه الأمور نافعة للجماعة ام ضارة (عبد الحميد، 1997: 72).
ب- ويعرفه أبو جادو بأنه(مجموعة من القوانين والقواعد التي دونت من قبل الفرد التي تحدد أفعاله الاجتماعية وتعتبر هذه القوانين مدونة من قبل الفرد اذا أطاعها وامتثل لها لا سباب ودوافع داخلية لا لا سباب أو دوافع خارجية(ابو جادو، 2000، 465-466).

التعريف الإجرائي للخلق:(انه مجموعة من العادات والصفات التي يحصل عليها الطلبة من خلال الطريقة التدريسية التي يستخدمها الباحث.

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية:

1- التقويم

أ-التقويم لغوياً اشتق من الفعل قَوَمَ، فيقال قَوَمَ المعوج، عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمانها، وتقوم الشيء: تعدله واستوى، وتقوم بينت قيمته، (ابن منظور، 1956، المجلد الخامس)
أما التقويم اصطلاحاً: فهو جزء من العملية التعليمية سواء على المستوى التخطيطي او التنفيذي إذ يشكل العنصر الرابع من عناصر المنهج التي تقوم على التفاعل والتداخل فيما بينهما، (القاعد: 1996، ص 253). لذلك يتفق المتخصصون في التقويم على مختلف اتجاهاتهم، على ان الهدف الاستراتيجي من عملية التقويم ينبغي ان يظل دائم التجديد والتطوير المستمرين للإسهام في تجديد وتطوير التعليم بهذه العملية، فالتقويم ينبغي ان يشمل تقويم أهداف التعليم، وتقويم نظم القبول في مختلف المدارس، وتقويم المناهج وطرق التدريس، وتقويم المدرس، وتقويم الطلبة الدارسين من حيث قدراتهم وترحيلهم واهتماماتهم واتجاهاتهم وقيمتهم ومهاراتهم، بل وتقويم عملية التقويم ذاتها، كل ذلك يهدف إلى رفع مستوى التعليم في هذه الجوانب كافة وتأكيداً لأهمية عملية التقويم في التربية والتعليم. ظهر نوع جديد من أنواع البحث التربوي أطلق عليه اسم (البحث التقويمي) يهدف إلى جمع المعلومات التي تساعد على معرفة الواقع الحقيقي الذي يساعد المختصين في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن جدوى البرامج التربوية والتعليمية وعناصرها من مدخلات ومخرجات بهدف تحسينها (البياتي: 1983، ص 27).

ب-وظائف التقويم: للتقويم في العملية التعليمية عدة وظائف يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

1- تقويم وتطوير البرنامج التعليمي.

- 2- تحقيق الأهداف التربوية.
 - 3- تحفيز وتوجيه الخبرات التعليمية للتلميذ كفرد.
 - 4- تحفيز المدرس وذلك من خلال نقد نفسه وخبراته التدريسية ومدى تأثيرها في التلاميذ وأهدافهم.
 - 5- تهيئة وتحفيز التدريسيين للعمل متعاونين بغية تطوير مناهج الدراسة وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية.
- ولتحقيق هذه الوظائف يجب على المدرس إعداد برنامج كامل للتقويم مستعيناً بزملائه وتعاونهم معه لتحقيق ذلك ونتيجة للفهم الخاطئ لعملية التقويم من بعض المدرسين اعتقد بعضهم أنه مجرد وضع التلاميذ تحت ضغوط الامتحانات لمعرفة مركز كل منهم من المادة العلمية يكون كافياً لعملية التقويم (الكلزة، 1985، ص175).

ج-المبادئ العامة للتقويم: إن التقويم جزء من عملية شاملة تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة ويستند التقويم على المبادئ الآتية:

- 1- ضرورة تحديد الهدف من التقويم.
 - 2- يختار التقويم في ضوء الأهداف التي يخدمها والتي تتصف بالدقة والموضوعية
 - 3- ضرورة ان تتعدد إجراءات التقويم وأساليبه، لان قياس التحصيل الدراسي للطلبة كوسيلة واحدة شيء غير مرغوب فيه ولا يعطي نتائج دقيقة.
 - 4- ضرورة ان يمتلك المدرس معرفة وخبرة بوسائل التقويم.
 - 5- ضرورة اعتبار التقويم وسيلة وليس غاية،
 - 6- ان التقويم شامل لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تتناول نمو الأفراد.
 - 7- يجب ان تكون عملية التقويم عملية مستمرة ومشاركة بين الأطراف المعنية به.
 - 8- ان يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والمال قدر الإمكان (محمد، 1999، ص 3).
- د-أنواع التقويم:** هناك ثلاثة أنواع رئيسة للتقويم هي:

1. التقويم التمهيدي (المبدئي): وهو التقويم الذي يتم في بداية البرنامج التعليمي، وفيه يتحدد مدى توافر المتطلبات السابقة ويصاحبه نوع من التشخيص الذي يرتبط بما يسمى التربية التعويضية.
2. التقويم البنائي(المرحلي):وهو التقويم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها وبصورة مستمرة ويسمى التقويم التكويني، ويصاحبه نوع من التشخيص يرتبط بما يسمى التربية العلاجية.
3. التقويم التجميعي (النهائي):وهو اكثر أنواع التقويم شيوعاً في التربية والتعليم ويستخدم في الحكم على مدى فاعلية المدرس والمناهج المستخدمة وطرق التدريس والتقنيات التربوية(الامام: 1990، ص 28 - 29) ويرى الباحث ان التقويم المستمر (التكويني) والتقويم النهائي هو ما يلائم طبيعة البحث الحالي وأهدافه.ومن هنا يظهر ان التقويم في أي أمر يحتوي جانبين (الجانب التشخيصي، الجانب العلاجي) (الكلزة، 1985، ص 159)

1-المفاهيم: نظراً لكون العملية التعليمية اليوم طريقة منظمة في التخطيط والتنفيذ والتصميم تبنى على اسس سيكولوجية واضحة مستقاة من المعرفة التي يحتل فيها المتعلم مركز الصدارة من حيث الفهم لمبادئ سلوكه وخصائصه المختلفة وطبيعة تفكيره حيث ان المعرفة السابقة بمستوى نمو التفكير لدى المتعلم وتطور مفاهيمه تعتبر اساسية في تخطيط المنهاج وفي تنفيذ عمليات التعلم والتعليم (توق، 1984، 106) وتبرز اهمية المفاهيم في انها اكثر ثباتا واقل عرضة للتغيير مما يساعد على تفسيرها وتطبيقها بمعنى ان تعلم احد المفاهيم في مرحلة ما يساعد على تفسير المواقف والاحداث وغير المؤلفه مما يساعد على انتقال اثر التعلم والقضاء على اللفظية حيث ان المتعلم كان يستخدم اللفظ دون ان يعرف مدلوله وبالتالي مساعدته على

حل مشكلاته وتنمية تفكيره الابتكاري(سلامة، 2002، ص123) وتكون المفاهيم على نوعين هما المفاهيم المجردة وتتمثل في الافكار التي يكتسبها الفرد في صيغة رموز أو تعميمات لتجريدات نوعية والمفاهيم المادية التي تصور الاشياء التي يمكن ادائها عن طريق الحواس (مادي، 2000، ص90) وتصنف المفاهيم الى بأربعة انواع هي: المفاهيم العملية أو الاجرائية، والمفاهيم الوجدانية، والمفاهيم التصنيفية، والمفاهيم الرابطة (المهجة، 2002، ص77) وتتوقف عملية تشكيل المفاهيم على نوعيتها فان كانت مفاهيم حسية فأنها تتشكل عن طريق الادراكات المباشرة والصور التي تلتقطها الحواس بالتفاعل مع الاشياء والاشخاص اما اذا كانت المفاهيم مجردة، فأنها تتشكل عن طريق التطورات والتخيلات الذهنية لمعاني وسمات هذه المفاهيم المجردة أو المعنوية (الخالدة واخرون، 1993، ص127). والمفاهيم المادية تنمو بدرجة اسرع من المفاهيم المجردة ويعود سبب ذلك إلى استخدام الخبرات المباشرة والامثلة الحسية عند تشكيل المفاهيم المادية بينما لا تتوفر عند تشكيل المفاهيم المجردة وانما تتشكل بالاعتماد على الخبرات البديلة والامثلة الرمزية، ولهذا يتم التركيز على تعلم المفاهيم المادية أولاً ومن ثم إلى تعلم المفاهيم المجردة في المراحل التعليمية اللاحقة (سعادة واليوسف، 1988، ص69) ويتفق الباحث مع ما ذهب اليه الآراء السابقة ان المفاهيم تنمو وتتطور بنمو التلاميذ وتعتمد على مستوى نضجهم عمريا وعقليا وعلى الخبرات التي يمرون بها مما يحتم على المعلمين استخدام طرائق واساليب مناسبة لطبيعة المفاهيم ومستوى التلاميذ وقدراتهم اذ

يرى برونر ان المراحل الاساسية لتشكيل المفاهيم لدى المتعلمين تكون تبعا لنموهم وتتمثل (بالمرحلة العملية والمرحلة الأيقونية أو الصورية ثم المرحلة الرمزية) اما أوزيل فيري (ان تعلم المفاهيم يعتمد على المفهوم نفسه ومستوى التطور المعرفي للمتعلم ويرى انه ليس ثمة حاجة إلى ان يكتشف الفرد المفاهيم الأولية والثانوية، ففي حالة المفاهيم الأولية فان عملية تعلم المفهوم لا بد ان يزود فيها الفرد بالخبرة الحسية الموافقة ليتمكن من تكوين المفهوم اما المفاهيم الثانوية فان الفرد يتعلمها عن طريق تمثّل المفهوم بما لديه من بيئة معرفية لتكوين البنية المفاهيمية له) (عرافين، 1986، ص44) ويرى الباحث ان عملية الاستدلال على تعلم المفاهيم من خلال قدرة المتعلم على الاستجابة لمثيرات تبدو مختلفة باستجابة واحدة على وفق خصائصها المشتركة

2- الأخلاق: تعد الأخلاق من اهم جوانب نمو الشخصية الانسانية وخاصة في المجتمعات المعاصرة بشكل عام والمجتمعات النامية بشكل خاص لان كثيراً من مشكلات مجتمعنا هي مشكلات اخلاقية في صميمها، ولعل الاهمية القصوى للأخلاق تأتي من كونها عنصرا اساسيا من عناصر المجتمع ومقوما جوهريا من مقومات كيانه وشخصيته فلا يستطيع أي مجتمع ان يبقى ويستمر دون ان تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد (فتوح، 1997: 320) ولأجل ذلك يسعى الدين الاسلامي لان يكون القانون العلمي والأخلاقي، الجناحين اللذين يسير بهما المجتمع لكي يتوافر في المجتمع حسن الأخلاق بمستوى مبادئه الخلقية (احمد 1990، ص17-18)، ومن الاثار الواردة عن حسن الخلق قول لقمان الحكيم لأبيه(ياأبت اي الخصال من الانسان خير قال: الدين، قال فاذا كانت اثنتين؟ قال: الدين والمال قال: فاذا كانت ثلاثا؟ قال: الدين والمال والحياء، قال: فاذا كانت اربعا؟ قال: الدين والمال والحياء وحسن الخلق، قال: فاذا كانت خمسا؟ قال: الدين والمال والحياء وحسن الخلق والسخاء. قال: فاذا كانت ستا؟ قال: يا بني اذا اجتمعت فيه الخمس خصال فهو نقي تقي) وقال انس بن مالك ((ان العبد ليبليغ بحسن خلقه اعلى درجة في الجنة وهو غير عابد ويبلغ بسوء خلقه اسفل درك في النار وهو عابد)). وقال يحيى بن معاذ: (سوء الخلق سيئة لا تتفع معها كثرة الحسنات وحسن الخلق حسنة لا تضر معها كثرة السيئات)(.وعن عبد الله بن عمرو قال كان رسول الله يكثر الدعاء فيقول ((اللهم اني اسالك الصحة والعافية وحسن الخلق))، (الغزالي، 198، ص، 92-95) أولى العلماء المسلمون موضوع الأخلاق اهمية خاصة لكونه احد دعائم المجتمع ومقوما جوهريا لكيانه ويرى ابن سينا ان تربية الطفل وتأديبه منذ الطفولة المبكرة وسبق ابن سينا فرويد وعلماء النفس المحدثين الذين انتهوا إلى ضرورة الاهتمام بالسنوات الأولى من حياة الطفل

التي تتشكل خلالها سماته الخلقية وقد وضع ابن سينا شروطاً للمؤدب منها ان يكون (ذا دين وخلق وشخصية متزنة وقورا عارفا بطرق التأديب) وهو بهذا يؤكد ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار ميول الطفل الطبيعية وقابلياته في العملية التعليمية واستخدم الغزالي مصطلح الأخلاق للدلالة على الانماط المتسقة من سلوك الفرد ويرى ان الخلق عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة، وان هذا الباطن لا بد من حسن اركانه ليتم حسن الظاهر (الشناوي، 1987: 137-138) وبذلك وضع منهجا تربويا، فعلى الوالد ان يؤدب ابنه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء يهذبه بالعبادة ومعرفة الله ولا تأتي هذه الامور الا عن طريق غرس اصول الدين الصحيحة وان تبدأ التربية الإسلامية في سن مبكرة لان الطفل في هذه السن يكون مستعدا لتفهم العقائد الإسلامية بمجرد الايمان بها (عبد الحميد، 1997: 27-28).

ويرى بعض العلماء ان الأخلاق فطرية طبيعية ويرى البعض الاخر انها مكتسبة وبذلك تولدت نظريتان في الأخلاق متمثلة بما يأتي:

أ- **النظرية الفطرية الطبيعية:** ترى هذه النظرية ان الأخلاق ذات منشأ فطري يكمن في طبيعة الانسان الذاتية، فالصفات الحسنة والسيئة مودعة في ذات النفس الانسانية ويولد الانسان وهو يحملها بين جنبيه وان نفس الانسان أو ذهنه (الوحة مكتوبة) قد ثبتت عليها الأخلاق الحميدة أو المذمومة سلفا وبذلك يمكن ان نستنتج نتيجتين من هذه النظرية:

1- تباين وتعدد النفوس: أي ان النفوس تختلف باختلاف اتصافها بالصفات الحميدة أو المذمومة أو انها قد تحمل من هذه وتلك بنسب متفاوتة وبذلك فهي تختلف مع بعضها باختلاف تلك النسب.

2- عدم تغير الأخلاق: ويعني ذلك ثبات الأخلاق لأنها تتبع من الذات والفطرة للإنسان وبما ان الذات لا يمكن ان يطرأ عليها التغير فلذلك ما ينتج عنها من اخلاق ذاتية لا يمكن تبديله (دادبة، 2003، انترنت).

ب- **النظرية الاكتسابية:** ترى ان النفس الانسانية طبقا لهذه النظرية لوح خال من كل شيء وكل ما يسيطر عليه تكتبه التجربة، لذا فان الانسان لا يأتي إلى هذه الدنيا بأخلاق حسنة أو قبيحة لكنه يكتسب هذه الأخلاق من خلال تجارب حياته (دادبة، 2003: انترنت). وتنمو وتكتسب المفاهيم الخلقية في مرحلة الطفولة المبكرة والتي يكون النمو العقلي للطفل لم يصل بعد إلى درجة تسمح له بتعلم المبادئ الخلقية المجردة فيما يتعلق بالصواب والخطأ لكنه يستطيع بالتدرج ان يتعلم ذلك في مواقف الحياة اليومية العملية. اما الطفولة الوسطى فيحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ وما هو حلال وما هو حرام محل القواعد المحددة وتحتل المعايير الداخلية تدريجيا محل الطاعة للمطالب الخارجية ويزداد ادراك الطفل لقواعد السلوك الاجتماعي. وفي الطفولة المتأخرة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته ومدرسته وبيئته الاجتماعية وهو يكتسبها ويتعلمها من الكبار وفي هذه المرحلة نلاحظ ان الطفل يدرك مفاهيم مثل الامانة والصدق والعدالة ويمارسها كمفاهيم تختلف عن التطبيق الاعمى للقواعد والمعايير (زهران، 1981، ص264-266). ويرى الباحث ضرورة توضيح الأحكام الخلقية والمعاملات المتنوعة للناشئ لكي يشعر بان هذه المبادئ حية غير ميتة وبذلك يتقبلون ما تتضمنه الآيات القرآنية من الأوامر أو النواهي.:

المحور الثاني الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية:

1- **دراسة (داود، 1990):** أجرى داود دراسة بعنوان: "مستوى الطموح وعلاقته بالقيم السائدة لدى طالبات الجامعة" هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الطموح وعلاقته بالقيم السائدة لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة بين النسق القيمي السائد لدى طلبة جامعة الأزهر وبين مستوى الطموح الخاص بها.

وتعود أهمية الدراسة إلى أهمية المجال الذي تناولته وهو مجال الطموح الذي يؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الأفراد وتحديد تصرفاتهم، وتشكيل أهدافهم في الحياة إضافة إلى أهمية إلقاء الضوء على القيم المرتبطة ارتباطاً موجباً وسالباً بمستوى الطموح لدى طالبات الجامعة. كشفت نتائج الدراسة:

- أ. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم النظرية ومستوى الطموح.
- ب. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاقتصادية ومستوى الطموح لدى الطالبات.
- ت. ليست هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من القيم الجمالية والقيم الاجتماعية من جهة ومستوى الطموح من جهة أخرى لدى طالبات الجامعة.
- ث. لا توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين القيم السياسية ومستوى الطموح.
- ج. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم النظرية ومستوى الطموح لدى طالبات الجامعة.

2- دراسة (عثمان والناصر، 1991):

أجرى الباحثان دراسة بعنوان: " القيم الغائية ولوسيليه لدى طلاب كلية التربية في جامعة البحرين ". هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة القيم من حيث كونها وسيلية أو غائية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البحرين ومدى انفاقها واختلافها في السنوات النهائية. كشفت نتائج الدراسة أن ترتيب القيم ليس له دلالة إحصائية إذ أن القيم الغائية في السنة الأولى، رتبت بحيث كانت قيمة النجاة هي الأولى، وقيمة الجمال والإحساس بالإنجاز الثانية والثالثة على الترتيب، أما بالنسبة لطلبة المرحلة الرابعة فإن القية الغائية لهم كانت مرتبة من قيمة الجمال والتمتع بالحياة والنجاة. أما القيم الوسيلية، فقد أخذت الترتيب الأتي: التخليل، الاعتزاز والشجاعة.

3- دراسة (التكريتي، 1999):

أجرى التكريتي دراسة بعنوان: " التخطيط التربوي في تغير القيم الاجتماعية هدفت الدراسة إلى معرفة القيم التربوية والاجتماعية التي تؤثر على الإنسان وسلوكه ودور التخطيط التربوي في تغيير القيم التربوية والاجتماعية -كشفت الدراسة أن العلاقة بين التخطيط التربوي والقيم التي تعد بجورها تخفيف للمشاكل النوعية وبالذات في عرض المخرجات وفي الدوافع التي تعيق أهداف التعليم وترسم سياسته لطرق وأساليب العمل نحو الغايات المرسومة مستقبلاً لإيجاد وسائل تحقق استقرار في نظم المعاهد ومؤسسات التعليم لإعطاء الإطار الاجتماعي للتعليم الأكاديمي ومبرراته القانونية. وأوجز الباحث تلك العلاقة والدور من خلال بعض النقاط الاستنتاجية الآتية:

- 1- القيم تكون إجراءات للسبل التي يمكن لها أن تعطي توجهات إيجابية لحل المشاكل بدون أي فهم غامض أو الاعتماد على قيم قانونية أخرى غير ضرورية علماً بأن ثبات الاتجاهات في التخطيط قطعاً لا يمكن ضمانه لدرجة بعيدة.
- 2 - أن القيم تكون جذورها للعرف الاجتماعي فالرجوع إليها غالباً ما يتجنب أي تقصير ممكن أن يكون ناشئاً بين الأهداف الفردية المتبناة في التخطيط والسياسات المعتمدة وأدواتها المستخدمة أيضاً في عملية التخطيط، على الرغم من توضيح هذه الجوانب وأهداف الخطة والتناقض الموجود بينها فإن أثر القيم في تجنب ذلك التعقيد يكون أكثر وضوحاً منها.
- 3 - القيم غالباً ما تكون واضحة ولهذا السبب في كثير من الأحيان ينسى المخطط الاعتماد عليها كونها من البديهيات، ومن ناحية أخرى تبقى هذه القيم بعيدة عن موقعها المناسب في كل من التخطيط التربوي والتخطيط الاجتماعي وبالتالي لا يمكن أن تكون مؤثرة في التخطيط الاجتماعي.

4 - ومن خلال معرفة القيم يجب أن يكون التخطيط في أفضل موقف غلق التوازن، توازن متعادل بين الأهداف ومن أجل معرفة كل ما يتصل بالأهداف عما هو ضروري وغير ضروري أو بمعنى آخر ما يسمى بأهداف حقيقية أو أهداف كاذبة.

4- دراسة (سليمان، 1985):.

أجرى سليمان دراسة بعنوان: " أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المديرين والمعلمين في مدارس وكالة الغوث - منطقة أربد بهذه الأخلاقيات "هدفت الدراسة تعرف مدى التزام المديرين والمعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة أربد بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي. كشفت نتائج الدراسة:

أ. التزام مديري ومعلمي المدارس بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي
ب. لا أثر للجنس في التزام المديرين والمعلمين بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي.

8. دراسة أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي الأردنية (أكاديمية البحث العلمي، 1987):

أجرت أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي دراسة بعنوان: " قيم التنشئة الدينية في التعليم العام، دراسة تحليلية لمضمون الكتب والمؤتمرات الدينية منذ عام 1952 - 1985 ."

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تضمن مناهج التربية الدينية الإسلامية منذ عام 1952 وحتى عام 1985 على قيم التنشئة الدينية اللازمة لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية في الأردن.

كشفت نتائج الدراسة ما يأتي:

أ - وجود تنذبذ في نسبة المحتوى الخاص بكل قيمة من قيم التنشئة الدينية اللازمة لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات.

ب - عدم تحديد قيم التنشئة الدينية اللازمة لطلاب المرحلتين أعلاه في مجال العقائد والعبادات والمعاملات

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

1- اجريت الدراسات في مناطق مختلفة للبحث عن القيم الخلفية في بحوث وصفية حيث اجريت دراسة التكريتي(1999) في العراق ودراسة عثمان والناصر(1991) في البحرين ودراسة داود (1990) في مصر ودراسة سليمان (1985) في الاردن اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق وبحثت عن القيم أيضاً.

2- اتفقت الدراسات السابقة جميعها في قيام الباحث بنفسه بتدريس عينة البحث أما الدراسة الحالية فقد اتفقت في ان الباحث ايضاً هو القائم بالبحث.

3- اتفقت أغلب الدراسات السابقة في وضع اختبار لقياس التحصيل (المفاهيم الخلقية) مثل الحالية فقد استعملت اختبار تحصيلي لقياس (المفاهيم الخلقية).

4- استخدمت أغلب الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين، والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي أما الدراسة الحالية فقد استخدمت من الوسائل الإحصائية الاختبار التائي ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة: بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة يمكن تلخيص جوانب الاستفادة منها وهي:

1- الاستفادة من الدراسات في بلورة مشكلة البحث وبيان أهميته.

2= لإفادة من إجراءات البحث من حيث تحديد التصميم والوسائل الإحصائية.

3- الاستفادة من الإجراءات السابقة في إعداد أدوات البحث وبنائها

4- لإفادة منها في تفسير نتائج البحث وفي تعزيز أهمية الدراسة الحالية.

5- الاستفادة من مقترحات الدراسات السابقة وتوصياتها في إجراء الدراسة الحالية.

الفصل الثالث:**إجراءات البحث:**

يعرض الباحث في هذا الفصل إجراءات بحثه التي تتلخص بمنهج البحث تتضمن ووصف مجتمعه، وطريقة اختيار عينته، والإجراءات التي اتبعت في تحديد المفاهيم الخلقية لدى طلبة كلية التربية في جامعة المثنى، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات ومعالجتها ويعرض الباحث الإجراءات على النحو الآتي:

أولاً- منهج البحث:

اختار الباحث المنهج الوصفي لأنه يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة معينة بطريقة كمية أو نوعية في مرحلة زمنية معينة أو عدة مراحل من أجل التعرف على الظاهرة من خلال المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان، 2000، ص43)

ثانياً: مجتمع البحث: يعد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسية للتجربة، فمجتمع البحث هو جميع الطلاب الذين يكونون مشكله البحث (عبيدان وآخرون، 1992، ص9) لذلك تم تحديد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثالثة الدراسة الصباحية لكونها مناسبة من حيث النضج والخبرات التي من الممكن ان تطلع بتلك المفاهيم لذلك يكون طلبة اقسام كلية التربية للعلوم الانسانية المرحلة الثالثة في جامعة المثنى للعام الدراسي (2014 / 2015) والبالغ اربعة اقسام يمثلون مجتمع البحث، حيث بلغ عدد طلبة هذه المرحلة الذين يؤلفون مجتمع البحث التربوية (296) طالبا وطالبة بواقع (60) طالبا وطالبة في قسم الجغرافية، و(35) طالبة وطالبة في قسم التاريخ، و(138) طالبا وطالبة في قسم علوم القرآن، و(63) طالب وطالبة في قسم اللغة العربية في حين لا توجد مرحلة ثالثة في قسم اللغة الانكليزية لحدائة فتح القسم في هذه الكلية ينظر جدول (1)

جدول (1) يمثل مجتمع البحث

اقسام كلية التربية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
قسم الجغرافية	25	35	60
قسم التاريخ	15	20	35
قسم علوم القرآن	56	82	138
قسم اللغة العربية	23	40	63
قسم اللغة الانكليزية	-	-	-
المجموع	119	177	296

ثالثاً- عينة الطلاب: يقصد بالعينة انها جزء من المجتمع يجري اختيارها على وفق قواعد واسس علميه لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وانور، 1990، ص67) لذلك اختار الباحث عشوائياً (94) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية المرحلة الثالثة اللذين يشكلون نسبة قدرها (36.31%) من المجتمع الأصلي للطلبة، وبواقع (44) طالبا نسبة قدرها (47%) من عينة الطلاب، و(50) طالبة يشكلن نسبة قدرها (53%) من عينة الطالبات، وتوزعت العينة على اقسام الكلية وعلى النحو الآتي:

(11) طالبا وطالبة من قسم الجغرافية وبواقع (5) طالبا و(7) طالبة، و(10) طالبا وطالبة من قسم التاريخ وبواقع (4) طالبا و(6) طالبة، و(11) طالب وطالبة من قسم اللغة العربية وبواقع (5) طالب و(7) طالبة و(50) طالب وطالبة من قسم علوم القرآن وبواقع (16) طالب و(34) طالبة ينظر جدول (2).

الجدول (2) يوضح عينة الطلبة الأساسية

اقسام كلية التربية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
قسم الجغرافية	11	12	23
قسم التاريخ	4	6	10
قسم علوم القرآن	16	34	50
قسم اللغة العربية	5	7	11
قسم اللغة الانكليزية	-	-	-
المجموع	44	50	94

رابعاً: تحديد المفاهيم الخلقية:

من متطلبات البحث الحالي توفير أداة لقياس المفاهيم الخلقية لدى طلبة كلية التربية في جامعة المثنى وبالنظر لعدم توفر مثل هذه الأداة اعد الباحث قائمة بالمفاهيم الخلقية التي يدين بها المجتمع ومنهم الطلبة باعتبارهم الشريحة الواعية والاكثر اطلاع على تلك المفاهيم التي تتطوي عليها سلوكياتهم وكذلك اطلاعهم المستمر على تلك المفاهيم من خلال دراستهم لآيات القرآن الكريم ومواد التربية الاسلامية معتمداً الاجراءات الاتية في وضع تلك المفاهيم

1- توجيه استبانة مفتوحة الى عينة من تدريسي قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية والمتخصصين في مناهج وطرائق التدريس بلغ عددهم (13) ينظر ملحق (3)

2- ملاحظة اداء تدريسي مواد القرآن والتربية الاسلامية في اثناء تدريسهم للمواد وتعاملهم مع طلبتهم

3- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

4- الاطلاع على الادبيات التي تعنى بمواد التربية الاسلامية التي تتناول هذه المفاهيم.

5- الاطلاع على اهداف تدريس مواد القرآن الكريم والتربية الاسلامية التي تعنى بتلك المفاهيم وتأسيساً على ذلك جمع الباحث

عددًا من المفاهيم الخلقية بلغ عددها (36) مفهوم جعل منها استبانة أولية موزعة بين (6) مجالات ينظر جدول (3) وملحق (1).

جدول (3) يبين عدد المفاهيم الخلقية ومجالاتها

التسلسل	المجال	عدد المفاهيم
1-	العبادات	7
2-	المحرمات	7
3-	الصفات الحميدة	8
4-	الحقوق	6
5-	شعب المعاملات الرئيسية	4
6-	شعب المعاملات الثانوية	4
المجموع	سنة مجالات	36 مفهوم

خامساً- أداة البحث:

تتمثل أداة البحث باستمارة ملاحظة لتقويم المفاهيم الخلقية لدى طلبة المرحلة الجامعية في كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة المثنى وتعرف الملاحظة بأنها المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك او ظاهرة معينة وتسجيل الملاحظات اول بأول

وتعتبر الملاحظة من الاساليب المفضلة في توضيح الصور الواقعية لما يجري فعلاً من فعل او سلوك (قنديلجي، 1999، ص172) فضلاً عما تؤديه من دور اساس في الحصول على معلومات عن السلوك في المواقف السلوكية لذا اعد الباحث استمارة ملاحظة ينظر ملحق (1) زج الباحث عينة البحث في نشاطات تضمنت زيارات الى العتبات المقدسة في سفرة ثقافية وكذلك زيارات الى زملاء لهم او اباء لزملائهم مرضى بالإضافة الى النشاطات في الكلية التي تضمنت عمل نشرات تربوية فضلاً عن تشكيل لجان لمساعدة زملائهم ذو الدخل الضعيف اعتمد الباحث مقياس ليكرت (Likrt) بسبب شيوعه في الابحاث التربوية فضلاً عن اعطائه معامل ثبات عال (الامام، 1991، ص325) اذ يتضمن خمسة بدائل أمام كل فقرة ينقي الباحث احداها عند ملاحظة الطالب او الطالبة وهذه البدائل هي (جيد جداً، جيد، متوسط، دون الوسط، ضعيف).

سادساً صدق الاداة:

بما ان قائمة المفاهيم التي تتضمنها استمارة الملاحظة محك لتقويم سلوكيات الطلبة فأن من ضمن مواصفاتها تمتعها بدرجة من الصدق ويقصد بصدق الاداة صحتها في قياس ميراد لها ان تقيس (عودة، 1999، ص374) وللتحقق من صدق استمارة الملاحظة تم عرضها على لجنة من الخبراء ينظر ملحق (3) اختيرت المفاهيم التي حصلت على نسبة تأييد مقداره (80%) إصفاً وهذه النسبة نالتها كل مفاهيم الاستمارة بمجالاتها الست والبالغة (36) مفهوم وهي مجال العبادات (7) مفهوم ومجال المحرمات (7) مفهوم ومجال الصفات الحميدة (8) ومجال الحقوق (6) ومجال شعب المعاملات الاساسية (4) ومجال شعب المجالات الثانوية (4) مفهوم ينظر ملحق (1) ولغرض الحد من ذاتية تقدير القائم بملاحظة الطلبة وجعل تلك الملاحظة موضوعية وتتصف بالدقة والصدق، قدم الباحث وصفاً لمستوى امتلاك الطلبة للمفاهيم المتضمنة في استمارة الملاحظة لكي تكون مرجع للملاحظ يعود اليه عندما يقدر درجة الطالب على امتلاكه لتلك المفاهيم وقد اعتمد وصف الاداء على ما يأتي:

1- زيارة قاعة الدرس عندما يقوم التدريسيين بالتدريس للاطلاع على المناقشات التربوية والفقهية بين الطلبة والاساذ وبين الطلبة مع بعضهم البعض للاطلاع على امتلاكهم للمفاهيم المطلوبة في استمارة الملاحظة.

2- الاخذ ببعض اراء المختصين في العلوم الاسلامية وطرائق التدريس والمشرفين التربويين.

3- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

ومن خلال هذه الاجراءات أعد الباحث وصفاً لخمسة مستويات من الامتلاك المحتمل لكل مفهوم يقابله وصف بديل من بدائل المقياس الخماسي الذي تضمنته استمارة الملاحظة والتي تبدأ بالبديل (جيد جداً) يقابله الدرجة (5) وتنتهي بالبديل (ضعيف) تقابله الدرجة (1) وللتأكد من صحة الوصف عرضه الباحث على لجنة الخبراء فأجمعوا على صحة الوصف وملائمة ترتيبه.

سابعاً - ثبات الاداة: المقصود بالثبات الاتساق في النتائج، أي ان الاداة تعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقها على الافراد انفسهم في الظروف نفسها (ابو لبد، 1982، ص261) وبحسب الثبات بطرق عديدة الا ان الباحث اتبع اسلوب الملاحظة المباشرة لأكثر من ملاحظ في موقف واحد وذلك من خلال تدريب احد زملائه على كيفية تطبيق الاداة ومن ثم قام الباحث والملاحظ بمشاهدة عينة البحث وتسجيل الدرجات التي يراها أي منهما مناسبة لكل فرد من عينة البحث بعدها قام الباحث بحساب الثبات بين الدرجات باستخدام معادلة بيرسون فوجد قيمة الثبات تساوي (0.86) وهو معامل ثبات جيد (جابر، 1996، ص312).

ثامناً - تطبيق الاداة: طبق الباحث اداة بحثه بتاريخ 1/ 4 / 2015 وتضمنت الاجراءات ماياتي:

- 1- تعريف عينة البحث بأهداف البحث.
- 2- بلغ نصيب كل طالب من المشاهدات اربع مشاهدات وتسجيل اشارة (صح) وفقا لامتلاك المفهوم في استمارة الملاحظة وتضمنت المشاهدات للمناقشات بين افراد عينة البحث مع زملائهم ومع اساتذتهم بالدرس وكذلك لسلوكياتهم في الكلية وفي مواقف في حياتهم الاجتماعية.
- 3- كانت اعلى درجة يحصل عليها الطالب (190) وهو حاصل ضرب عدد فقرات المفاهيم في (5) اما ادنى درجة فهي (38) وهو حاصل ضرب عدد فقرات المفاهيم في (1).

تاسعاً - الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية.

1. مربع كا2 (Chi-Square) لتحليل آراء الخبراء لفقرات اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0,05).
(التكرارات المشاهدة - التكرارات المتوقعة)2

$$= 2\text{كا}$$

التكرارات المتوقعة (البياتي، 1977، ص293)

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson): -

استخدمت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار.

$$r = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\dots}$$

$$= r$$

$$(\text{ن مج س} - 2) (\text{مج س}) [\text{ن مج ص} - 2 - (\text{مج ص})]$$

إذ تمثل: -

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الاول.

ص = قيم المتغير الثاني. (البياتي، 1977، ص183).

3- معادلة الوسط المرجح لترتيب المجالات الخلقية بحسب اداء طلبة عينة البحث

$$1*5\text{ت} + 2*4\text{ت} + 3*3\text{ت} + 4*2\text{ت} + 5*1\text{ت}$$

$$= \frac{\dots}{\dots} \text{الوسط المرجح}$$

مج ت

الوسط المرجح

(الغريب، 1978، ص168)

4- الوزن المثوي = * 100

الدرجة القصوى

الدرجة القصوى هي اعلى درجة في المقياس ومقدارها (5)

الفصل الرابع

نتائج البحث:

جدول (4) يبين التوزيع التكراري والوسط الحسابي لدرجات عينة البحث

الفئة	عدد الطلبة فيها	نسبتهم المئوية	الوسط الحسابي
49-45	14	14.89	36
54-50	18	19.15	
59-55	8	8.51	
64-60	12	12.77	
69-65	42	44.68	
المجموع	94	%100	

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيره في ضوء أهداف البحث نظراً لعدم توافر محكات أو معايير تقوم في ضوئها عملية قياس المفاهيم اعتمد الباحث محك إتقان التعلم بالاعتماد على الأدبيات في مجال المفاهيم التي أشارت إلى ضرورة إتقان المدرس المفاهيم، وقد أستعان الباحث بعدد من المختصين في القياس والتقويم انظر الملحق (4) إلى صلاحية استعمال هذا المحك وعند مراجعة عدد من الدراسات السابقة التي استعملت هذا المحك وجدت أنها اعتمدت درجة 80% محك لإتقان المفهوم. لذلك عرض الباحث نتائج بحثه على النحو الآتي:

1 - تحديد المستوى العام لامتلاك الطلبة للمفاهيم: بعد ان طبق الباحث اداة بحثه جمع الدرجات التي حصل عليها الطلبة في كل مفهوم بموجب المقياس الخماسي الذي تضمنته استمارة الملاحظة وعرضها في توزيع تكراري محسوباً من (100) مستخرجاً وسطها الحسابي ومن خلال هذا الاجراء تبين ان درجات طلاب عينة البحث محصورة بين (59) كحد اعلى و(40) كحد ادنى اما الوسط الحسابي لتلك الدرجات (36) درجة ويلاحظ ان الدرجة الدنيا تقع ضمن المستوى الرابع (دون الوسط) اما الدرجة العليا تقع ضمن المستوى الثاني (جيد) وجدول (4) يبين التوزيع التكراري لدرجات عينة البحث ووسطها الحسابي يلاحظ من جدول (4) ان معظم درجات عينة البحث تنحصر بين (60-69) درجة اذ كان عدد الطلبة الذين وقعت درجاتهم بين الدرجتين المذكورتين هو (54) طالب وطالبة وهذا (1) العدد يشكل نسبة مقدارها (57.45%) من مجموع عينة البحث ويلاحظ ان (40) طالب وطالبة كانت درجاتهم دون الوسط الحسابي مشكلين نسبة مقدارها (42.55%) من طلبة عينة البحث ومن خلال مقارنة الوسط الحسابي لدرجات الطلبة بمتوسط المقياس البالغ (60) تبين ان (54) طالب وطالبة فقط تجاوزت درجاتهم هذا المحك وهذا الاداء يعد مقبول، وبما ان الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث اقل من متوسط المقياس يمكن القول ان اداء الطلبة بشكل عام في المرحلة الجامعية بامتلاك المفاهيم الخلقية مقبول وعند مقارنة هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات يظهر انها تتفق مع نتيجة دراسة (التكريتي 1999) ودراسة (عثمان 1985)

(1) يكون الوسط الحسابي للمقياس (60) وهو حاصل ضرب وسط المقياس لكل مفهوم البالغ (3) مضروباً في مجموع المفاهيم في استمارة الملاحظة فيكون الحاصل كما يأتي:

$$3 * 36 = 108, \text{ الدرجة العليا هي حاصل ضرب عدد الكفايات ب(5) ويتحويل الوسط من (100) باتباع المعادلة الآتية:}$$

$$\frac{108}{60} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{100} * 100 = \text{متوسط} = 180 \text{ الدرجة العليا}$$

امتلاك المفاهيم الخلقية:

وتفسيراً لهذه النتيجة يرى الباحث انها قد تعود الى ما يأتي:

1- متابعة الوالدين لا ولادهم والاهتمام بإكسابهم هذه المفاهيم لأنها جزء من العرف الاجتماعي السائد في الحياة الاجتماعية التي يدين بها المجتمع المسلم واسباس لمنظومته الخلقية.

جدول (5) الوسط المرجح والوزن المنوي وادنى درجة واعلى درجة لمجالات المفاهيم الخلقية

- 2- الظروف التي يعيشها البلد والتي هي افرازات لسياسات خاطئة جعلت من ابناء المجتمع تتجه الى تعاليم المرجعية وتوجيهاتها والاهتداء لتعاليم الخالق عز وجل ولرسله واوليائه والذين هم على خلق عظيم اذ يقول رسولنا (ص) (بعثت لأتمم مكارم الاخلاق) وهذا نهج المرجعية التي تقود البلد بموجبه.
- 3- وجود بعض المعلمين او المدرسين والذين يحملون تعاليم الفلسفة الاسلامية اخذو دورهم في توظيف مفاهيم الاخلاق بما يجعل سلوكياتهم ايجابية تربوياً
- 2- تحديد مستوى امتلاك طلبة عينة البحث في كل مجال من مجالات.

جدول (5) الوسط المرجح والوزن المنوي وادنى درجة واعلى درجة لمجالات المفاهيم الخلقية

الدرجة	الدرجة اعلى	الوزن المنوي	الوسط المرجح	المجال	التسلسل الحالي	التسلسل ضمن المجال
25	100	68,72	4,44	الصفات الحميدة	1	3
25	85	60,94	4,41	المحرمات	2	2
25	76	45,76	3,40	العبادات	3	6
20	73	31,75	2,97	الشعب الثانوية	4	1
20	70	28,02	2,24	الحقوق	5	4
20	66	20,9	2,18	الشعب الرئيسية	6	5

يلاحظ من خلال جدول (5) ان عدد مجالات المفاهيم الخلقية هي ستة مجالاتها، انحصرت اوساطها المرجحة بين (4,44) حداً اعلى و(2,18) حداً ادنى، واوزانها المنوية بين (68,72) حداً اعلى و(20,9) حداً ادنى، وسيعرض الباحث نتائج امتلاك الطلبة للمفاهيم الخلقية وتفسيراتها من خلال توزيعها التكراري ينظر ملحق (2) على النحو الاتي:

اولاً- مجال - الصفات الحميدة:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (4,44) ووزناً مئوياً مقداره (68,72) وكانت ادنى درجة (25) واعلى درجة (100) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال مقبول ويرى الباحث ان ذلك يعود الى الثقافات المكتسبة التي يتعاطى بها شبابنا والتي يدين بها عرفنا الاجتماعي وديننا الحنيف. لذا فان الانسان لا يأتي إلى هذه الدنيا بأخلاق حسنة أو قبيحة لكنه يكتسب هذه الأخلاق من خلال تجارب حياته (دادية، 2003، انترنت) وهذه النتيجة تتماثل مع ما جاءت به كل من دراسة داود(1991) ودراسة عثمان (1990) ودراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985)

ثانياً - مجال المحرمات:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (4,41) ووزناً مئوياً مقداره (60,94) وكانت ادنى درجة (25) واعلى درجة (85) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال مقبول ويرى الباحث ان ذلك يعود الى

التربية البيئية التي تقوم على جعل المحرمات خطوط حمراء عدم الشروع باختراقها كمنظومة اجتماعية تنظم حياة المجتمع ولأجل ذلك يسعى الدين الاسلامي لان يكون القانون العلمي والأخلاقي، الجناحين اللذين يسير بهما المجتمع لكي يتوافر في المجتمع حسن الأخلاق بمستوى مبادئه الخلقية (احمد 1990، ص 17-18) وهذه النتيجة تتماثل مع ما جاءت به كل من دراسة داود(1991) ودراسة عثمان (1990)) ودراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985)

ثالثاً - مجال العبادات:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (3,40) ووزناً مئوياً مقداره (45,76) وكانت ادنى درجة (25) واعلى درجة (76) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال مقبول، ويرى الباحث ان ذلك يعود الى ان الاهداء سائرين على العمل بمبادئ القرآن الكريم وسنة النبي الامين (ص) والعمل بموجبه بما ينعكس ايجابياً على ابناءهم، ولا تأتي هذه الامور الا عن طريق غرس اصول الدين الصحيحة في سن مبكرة لان الطفل في هذه السن يكون مستعداً لتفهم العقائد الإسلامية بمجرد الايمان بها (عبد الحميد، 1997، ص 27-28)) وهذه النتيجة تتماثل مع ما جاءت به دراسة داود(1991) ودراسة عثمان (1990)) ودراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985)

رابعاً - مجال الشعب الثانوية:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (2,97) ووزناً مئوياً مقداره (31,75) وكانت ادنى درجة (20) واعلى درجة (73) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال لم يرتقي الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى ابتعاد طلاب عينة البحث عن مخالطة مجالس ابناء مجتمعهم وبيئتهم المحلية هم او والديهم وبالتالي تخليهم عن عادات العرف الاجتماعي الذي يمثل ثقافة في امتلاك واقتناء مثل هذه المفاهيم التي يتم اكتسابها من الكبار ويمارسوها كمفاهيم مختلفة وتطبيق قواعدها ومعاييرها (زهرا، 1981، ص 264-266) وهذه النتيجة تتماثل مع ما جاءت به كل من دراسة داود(1991) ودراسة عثمان (1990)) ودراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985)

خامساً - مجال الحقوق:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (2,24) ووزناً مئوياً مقداره (28,02) وكانت ادنى درجة (20) واعلى درجة (70) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال لم يرتقي الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود الى المعاصي التي يرتكبها الاهداء بقلة الايمان بما انزل على الرسل ومنهم رسولنا الكريم محمد (ص) بوجود التوحيد والعمل باركان الدين وخشية الله تعالى وعلا في السراء والضراء وهذا ما ينعكس على اولادهم فضلاً عن مصاحبة اصدقاء السوء والابتعاد عن الايمان الحقيقي باركان الدين الحنيف، فعلى الوالد ان يؤدب ابنه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قراء السوء يهذبه بالعبادة ومعرفة الله ولا تأتي هذه الامور الا عن طريق غرس اصول الدين الصحيحة ومبادئ التربية الإسلامية في سن مبكرة للطفل لكي يكون مستعداً لتفهم العقائد الإسلامية بمجرد الايمان بها (عبد الحميد، 1997، ص 28) جاءت به كل من دراسة داود(1991) ودراسة عثمان (1990)) ودراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985)

سادساً - مجال الشعب الرئيسية:

نال هذا المجال وسطاً مرجحاً مقداره (2,18) ووزناً مئوياً مقداره (20,9) وكانت ادنى درجة (20) واعلى درجة (66) ويمكن القول ان امتلاك المفاهيم الخلقية لدى طلبة عينة البحث في هذا المجال لم يرتقي الى المستوى المطلوب، ويرى الباحث ان سبب ذلك يرجع الى حالة الترف والتكبر وقلة الايمان التي تستحوذ على نفسية الطالب التي يكون قد ورثها من الاهداء او تقمصها من اصدقاء او شخصيات تأثر بها في حياته فضلاً عن قلة تعامل الوالدين بهذه الشعب في عرفهم الاجتماعي مما انعكس سلباً عليه فيحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ وما هو حلال وما هو حرام محل القواعد المحددة وتحتل

المعايير الداخلية تدريجياً محل الطاعة للمطالب الخارجية (زهرا، 1981، ص266) وهذه النتيجة تتماثل مع ما جاءت به دراسة التكريتي (1999) ودراسة سليمان (1985) دراسة داود (1991) ودراسة عثمان (1990) ثالثاً: -تحديد مستويات التقدير ومجموع تكرارات امتلاك طلبة عينة البحث للمفاهيم الخلقية والنسبة لكل مستوى من مستويات المقياس.

لغرض معرفة نصيب كل مستوى من مستويات المقياس الخمسة في امتلاك طلبة عينة البحث للمفاهيم الخلقية، جمع الباحث التكرارات في كل مستوى من مستويات المقياس مستخرجاً نسبها المئوية. ينظر جدول (6).

جدول (6) يوضح مستويات ومجموع تكرارات كل مستوى ونسبها المئوية

المستوى	جيد جداً	جيد	متوسط	دون المتوسط	ضعيف	المجموع
تسلسل المقياس	5	4	3	2	1	
مجموع التكرارات	907	746	701	590	450	3394
النسبة المئوية	26,72	21,98	20,65	17,38	13,27	100

نلاحظ من خلال جدول (6) ان المستوى (جيد جداً) تال نسبة مقدارها (26,72) من مجموع امتلاك المفاهيم الثقافية اما المستوى (جيد) فقد نال نسبة مقدارها (21,98) اما المستوى متوسط فقد نال نسبة مقدارها (20,65) بينما نال المستوى (دون الوسط) نسبة مقدارها (17,38) ونال المستوى (ضعيف) نال نسبة مقدارها (13,27) من مستويات التقدير وتدل هذه النتائج على ان امتلاك طلبة كلية التربية للمفاهيم الخلقية مقبول وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به دراسة داود (1991) ودراسة عثمان (1990)

الفصل الخامس: الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

أولاً: أن أقسام كليات التربية لم تستطع أن تكسب طلبتها المفاهيم الخلقية على الرغم من وجود الكثير من المواد التربوية والدينية ضمن برامجها التعليمية.

ثانياً: ان مستوى امتلاك الاناث افضل من الذكور للمفاهيم الخلقية.

ثالثاً: مستوى الطموح والرغبة ضعيفة لدى طلاب كلية التربية للعلوم الانسانية بسبب الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والأمنية التي تمر بها البلاد.

رابعاً: ضعف الاطلاع والدراسة والمتابعة من قبل الطلبة تؤدي الى ضعف في مستوى الأداء في اكتساب المفاهيم الخلقية.

ثانياً/ التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- زيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس المواد التربوية.

2- زيادة الاهتمام بالمفاهيم الخلقية وتوفير فرص ومستلزمات نشرها بين الطلبة.

3- إتاحة فرصة اكبر لممارسة الطلبة للمفاهيم الخلقية من خلال النشرات والندوات والنقاشات.

4- أعداد كراس تربوي لاطلاع الطلبة على المفاهيم الخلقية واساليب ممارستها.

5- توفير أساتذة متخصصين في العلوم التربوية والدينية لتدريس هذه المفاهيم من خلال الزام الكادر التدريسي على التعامل بها

وترسيخها في ذهن الطالب.

ثالثاً/ المقترحات:

يقترح الباحث استكمالاً للدراسة الحالية إجراء دراسات ترمي إلى:

- 1- تعرف اثر بعض الطرائق التدريسية في تنمية المفاهيم الخلقية.
- 2- اثر اتجاه الطلبة نحو التخصص في اكتساب المفاهيم الخلقية.
- 3- اثر تحصيل السابق للمواد التربوية والدينية في اكتساب مفاهيم الخلق للطلبة في المرحلة الجامعية.

المصادر

- 1- ابو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000م.
- 2- احمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم التربية الاسلامية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، 1990م
- 3- امطانيوس، ميخائيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سورية، 1977م.
- 4- الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، كلية التربية، جامعة بغداد، دار الحكمة، بغداد، 1990م
- 5- البدري، محمد عبد الله المهدي، دليل المعلم في التربية الاسلامية، ط1، دار الفكر، عمان، 1990م.
- 6- البياتي، سليمان ابراهيم، الاخلاق الانسانية في القران الكريم والسنة النبوية الشريفة ونظريات علم النفس"، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، ع1، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، (ص98-111)، 2001م.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، بعض الاعتبارات المنهجية والمقارنة بين بحوث التقويم والبحث التربوي في التربية، المجلة العربية للبحوث، تونس، 1977م.
- 8- حافظ، ناهدة عبد الكريم، "المفاهيم بين التجريد النظري والتعريف الاجرائي"، مجلة القادسية، مج2، ع2، جامعة القادسية، (ص145-152)، 2002م.
- 9- التكريتي، حسن رحيم، التخطيط التربوي في تغير القيم الاجتماعية، بحث في مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، جامعة اليرموك، أربد، (الأردن 1999م).
- 10- توق، محي الدين، نمو المفاهيم عند عينة من الاطفال الاردنيين، "مجلة دراسات مج11، ع2، الجامعة الاردنية، (ص105-112)، 1984م.
- 11- حافظ، ناهدة عبد الكريم، "المفاهيم بين التجريد النظري والتعريف الاجرائي"، مجلة القادسية، مج2، ع2، جامعة القادسية، (ص145-152)، 2002م.
- 12- الخطيب، محمد شحات، وعبد الله عبد اللطيف الجبر، أساليب تقويم الأداء والتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة جرش، الأردن، العدد (15)، السنة (15)، 1999م.
- 13- الخوالدة، محمد محمود وآخرون، طرق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 1993م
- 14- دادبة، اصغر، "الاخلاق، المفاهيم، النظريات"، ترجمة عباس الشمري، انترنيت www annaba orq، 2003 .
- 15- داود وانور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعه بغداد، دار الحكمة، 1990م.
- 16 -داود، فادية محمود. -مستوى الطموح وعلاقته بالقيم السائدة لدى طالبات الجامعة، مجلة كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، العدد 8 (القاهرة، 1990م).
- 17- زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط5، دار العودة، بيروت، 1981م.

- 18- سعادة، جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط1، دار الجبل، بيروت، 1988م.
- 19- سلامة، عادل ابو العز احمد، طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، ط1، دار الفكر، 2002م.
- 20- الشناوي، محمد محروس، "انموذج تهذيب الاخلاق عند الغزالي ومقارنته بأنموذج العلاج السلوكي الحديث"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع22، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 133-152، 1987م.
- 21- طه، تيسير واخرون، اساليب تدريس التربية الاسلامية، ط1، دار الفكر، عمان، 1992م.
- 22- عبد الحميد، محسن. طرائق تدريس التربية الاسلامية لمعاهد المعلمين، ط7، وزارة التربية جمهورية العراق، 1997م.
- 23- عبيدان، ذوقان واخرون، البحث العلمي، مفهومه، ادواته، اساليبه، دار الفكر، ط4، والتوزيع، ط4، 1992م.
- 24_ عثمان، فاروق السيد والناصر القيم الغانية والوسيلة لدى طلاب كلية التربية، جامعة البحرين، جامعة المنصور، مجلد 1، العدد 16، 1991م.
- 25- عرافين، سليم، تعليم المفاهيم العلمية"، مجلة رسالة المعلم، ع1، وزارة التربية والتعليم، م 119، الاردن، ص43-50. 1986 م.
- 26- عطار، ليلي عبد الرشيد، الجانب التطبيقي للتربية الاسلامية، ط1، جدة، المملكة العربية السعودية، 1983م
- 27- عليان، رحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء، عمان، 2000م.
- 28- الغزالي، ابي حامد، احياء علوم الدين، مج3، ط2، ج7-9، دار الفكر، 1980م.
- 29- الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1996م.
- 30- فتوحى، فاتح ابلحد، "النمو الخلقى لطلبة كلية التربية"، مجلة التربية والعلم، ع20، كلية التربية، جامعة الموصل، ص320-335، 1997.
- 31- القاود، إبراهيم وآخرون، طرائق تدريس الجغرافية، ط1، دار الأمل، اربد، الأردن، 1996م.
- 32- قطامي، يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، ط2، دار الشروق، عمان، 1998م.
- 33- الكلز، رجب احمد، وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط1، دار القلم، الكويت، 1985م-1996م.
- 34- كنعان، علي احمد، ا لتكنولوجيا وطرائق تدريس اللغة العربية في جامعة دمشق"، الاستفادة من ثورة المعلومات في تطوير طرق التدريس في الجامعات العربية، منشورات جامعة السيدة اللويزة، 2001م.
- 35- مادي، لحسن، الاحتياجات الاساس لتعليم النساء، المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، 2000م.
- 36- محمد، صباح محمود، التقويم - مفهومه - أهدافه - وأدواته، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، آذار، 1999م 152.
- 37- مكسيموس، وديع، إصلاح التقويم هو المدخل لإصلاح التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة صنعاء، منشورات جامعة صنعاء، العدد الثاني، 1986م.
- 38- المهجة، نبال عباس، "تحديد المفاهيم البيولوجية الصعبة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة"، مجلة القادسية، ع1، جامعة القادسية، ص76-85، 2002م.

الملاحق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة المثنى كلية التربية للعلوم الانسانية

اولاً- م / استبيان مفتوح

إلى الأستاذ الفاضل..... المحترم

الست الفاضلة..... المحترمة

تحية طيبة 000

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي إلى (تقويم المفاهيم الخلقية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة المثنى) ومن متطلبات البحث الحالي هو تحديد المفاهيم المتعلقة والتي يجب أن يمتلكها طلبة أقسام كلية التربية ولما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية علمية في هذا المجال يرجو تحديد تلك المفاهيم من خلال الإجابة عن الاسئلة المرفقة مع هذه الاستمارة. مع فائق شكر الباحث وامتنانه

ملحق (2) يبين التوزيع التكراري لدرجات عينة البحث في مجالات المفاهيم الخلقية بحسب مستويات المقياس

اولاً: مجال شعب العبادات

المفاهيم	5	4	3	2	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح				
1- التوحيد	40	42,55	20	21,28	15	15,95	10	10,64	9	9,57	19,99	3,76
2- ا لايامن بالرسول	45	47,87	15	15,95	12	12,75	13	13,93	14	14,89	21,078	3,84
3- الحرص على الطهارة	-	-	45	47,87	40	42,55	9	9,75	-	-	33,33	3,38
4- اقامة الصلاة وابتداء الزكاة	45	47,87	30	31,69	20	21,28	-	-	-	-	33,37	4,30
5- صوم شهر رمضان	-	-	-	-	94	100	-	-	-	-	100	3
6- الحج	-	-	40	42,55	20	21,28	26	27,16	8	8,51	24,87	2,89
7- الجهاد	-	-	-	-	50	53,89	44	46,80	-	-	50,34	2,53
المجموع	130	150	251	102	31						45,76	3,40

ثانياً: مجال شعب المحرمات

المفاهيم	5	4	3	2	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح				
1- سوء الظن	40	42,55	25	26,59	12	12,75	17	18,08	-	-	24,99	3,94
2- قول الباطل	60	63,83	34	36,17	-	-	-	-	-	-	50	4,26
3- اعراض الناس	50	53,19	41	43,62	3	3,195	-	-	-	-	33,33	4,5
4- الكذب	42	44,68	20	21,28	35	37,23	15	15,91	12	12,75	26,37	4,65
5- الغيبة	89	94,68	5	5,32	-	-	-	-	-	-	50	4,95
6- الرياء	-	-	94	100	-	-	-	-	-	-	100	4
7- النميمة	70	74,47	15	15,91	5	5,32	3	3,19	1	1,06	19,99	4,59
المجموع	281	234	55	35	13						69,94	4,41

ثالثاً: مجال شعب الصفاء الحميدة

المفاهيم	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح ح
1- الاخلاص	20	21,28	40	42,55	15	15,91	19	20,21	-	-	24,99	3,64
2- الرحمة	50	53,19	44	46,80	-	-	-	-	-	-	49,99	4,53
3- الصدق	60	63,83	30	31,91	4	4,25	-	-	-	-	33,33	4,49
4- الحسن	30	31,91	22	23,40	40	42,55	10	10,64	12	12,75	24,25	4,15
5- الثقة	45	47,87	10	10,64	39	41,50	-	-	-	-	33,36	4,06
6- الطهارة	40	42,55	20	21,28	15	15,91	12	12,75	7	7,45	19,99	3,79
7- الصبر	94	100	-	-	-	-	-	-	-	-	100	5
8- الكرم	85	90,42	7	7,45	2	2,12	-	-	-	-	39,72	4,88
المجموع	424		173		115		41		19		68,72	4,44

رابعاً مجال: مجال شعب الحقوق

المفاهيم	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح
1-الحكم بين الناس بالعدل	4	4,25	14	14,89	42	44,68	20	21,28	14	14,89	19,99	2,72
2- الجهاد	-	-	-	-	-	-	82	87,23	12	12,76	49,98	1,87
3- بر الوالدين	-	-	10	10,64	15	15,61	20	21,28	49	52,13	24,9	1,85
4- حسن الخلق	-	-	-	-	25	26,59	22	23,40	47	50	33,33	1,76
5-التعاون	6	6,38	8	8,51	8	8,51	38	40,43	34	36,17	20	2,08
6- صلة الارحام	15	15,61	14	14,89	40	42,55	20	21,28	5	5,32	19,93	3,05
المجموع	25		46		131		202		141		28,02	2,24

خامساً: مجال شعب المعاملات الرئيسية

المفاهيم	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح
1-الإيفاء بالوعود	2	2,32	5	5,32	13	13,83	30	31,91	44	46,80	22,83	1,85
2- حفظ الامانات قبض اليد عن الأموال	3	3,19	9	9,57	18	19,15	33	35,11	34	36,17	20,63	2,18
3- تحريم قتل النفس	5	5,32	11	11,70	25	26,59	28	29,79	25	26,59	19,99	2,39
4- تحريم الفروج وما يجب فيها من تعفف.	7	7,45	13	13,83	20	21,28	20	21,28	34	36,17	20	2,35
المجموع	17		83		76		111		137		20,9	2,18

سادساً: مجال شعب المعاملات الثانوية

المفاهيم	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	الوزن المنوي	الوسط المرجح
1- صلة الرحم	20	21,27	40	42,55	25	26,59	4	4,25	-	-	23,67	3,65
2- رد السلام	10	10,64	20	21,28	18	19,15	20	21,28	26	27,65	20	2,66
3- اكرام الجار والضيف.	-	-	-	-	30	31,91	35	37,23	29	30,85	33,33	2,01
4- الزهد وقصر الامل	-	-	-	-	-	-	40	42,55	54	57,45	50	3,56
المجموع	30		60		73		99		109		31,75	2,97

ملحق (3) يبين لجنة الخبراء

التسلسل	الاسم واللقب ومكان العمل	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
1-	ا.م.د. ابراهيم كاظم / كلية التربية للعلوم الصرفة/مثنى			
2-	ا.م.د. سكينه /كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			
3-	ا.م.د. محمد نعمان عباس/ كلية الدراسات القرآنية / بابل			
4-	ا.م.د. سعد عزيز /كلية التربية الاساسية/مثنى			
5-	ا.م.د. حسين جدوع /كلية التربية للعلوم الانسانية/قادسية			
6-	م. د. محمود بشير /كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			
7-	م. د. عماد / كلية التربية للعلوم الصرفة/مثنى			
8-	م. د. لؤي خزعل /كلية التربية الاساسية/مثنى			
9-	م. د. احمد حسين /كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			
10-	ا.م. ثامر نجم /كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			
11-	ا.م. ابتسامه علوان /كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			
12-	م. ضرغام سامي/ كلية التربية للعلوم الانسانية/قادسية			
13-	م. محمد كاظم محسن/ كلية التربية للعلوم الانسانية/مثنى			

تقويم برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي

د. رياض هاتف عبيد

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Assessing the Curriculums of Higher Studies in Colleges of Basic Education

Dr. Riyadh Hatif Ebayd

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

Education is effected by the scientific and technological development which requires as a consequence developing the curriculums continuously.

المخلص

التربية عملية حيّة تتأثر بما يحدث من تطور علمي وتقني في العالم وينعكس هذا التأثير في كل مدخلاتها ومخرجاتها بما في ذلك مؤسساتها التي تعنى بتنشئة الأفراد، الأمر الذي يتطلب إعادة تشكيل هذه المؤسسات لمواجهة التطورات والتغيير في الحياة، فقد حظيت عمليات تطوير المؤسسات التعليمية باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام لأنها تعنى بتوجه جميع العاملين والنظم والسياسات والمناهج والعمليات من أجل خلق ظروف مؤاتية للإبداع والابتكار وضمان تلبية المتطلبات التي تهيئ للمتخرج بلوغ المستوى المرجو من التميز؛ نتيجة لذلك جاء هذا البحث ليلسط الضوء على برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية وتقويمها على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.

فتناول الباحث في الفصل الأول التعريف بالبحث مبتدئاً بالمشكلة والأهمية والهدف ومن ثم انتقل إلى تحديد ما تعنيه الجودة، وتناول في الفصل الثاني إطاراً نظرياً عن مفهوم الجودة في التعليم، ومفهوم الاعتماد وأهدافه، ثم بيّن مؤشرات الجودة ومعايير الاعتماد.

وخصّص الفصل الثالث لمنهج البحث وإجراءاته، وكانت أداة البحث معايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة من اتحاد جامعات الدول العربية للعام 2008، وأجرى الباحث تقويماً لبرنامج الدراسات العليا لكليات التربية الأساسية في ضوء هذه المعايير وكانت مجتمع البحث متمثلاً بثلاث كليات هي التربية الأساسية بجامعة ديالى والتربية الأساسية الجامعة المستنصرية والتربية الأساسية بجامعة بابل لأنها الكليات الوحيدة في العراق التي فيها تقديم على الدراسات العليا اختار الباحث المجتمع نفسه عينة لبحثه وقدم المعايير إلى مدققي الجودة الداخليين بجامعة وبابل والسادة التدريسيين وطلبة الدراسات العليا وأشارت النتائج إلى توافر متطلبات الجودة الشاملة في بعض المحاور ومنها (البحث العلمي، وطرائق التدريس) وضعفها في مجالات أخرى.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

إن التطور الذي يشهده العالم في المجالات كافة ألقى بظلاله على التربية والتعليم وجعل من التربية أداة لإحداث النمو الشامل في جوانب شخصية المتعلم وبما يتواءم مع الانفجار والتطور التكنولوجي، فإذا كان النصف الثاني من القرن العشرين شهد الكثير من الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم التي تجلت بالدعوة إلى تبني مفهوم الكفايات والفعالية في إعداد المعلمين وطرائق التدريس، فقد أصبح مفهوم الجودة الشاملة شعاراً في العقد الأخير من القرن العشرين بعد أن شاع استخدامه بوصفه فلسفة إدارية في المصانع والمؤسسات الإنتاجية، والمؤسسات التعليمية مما لا شك فيه مؤسسات إنتاجية عن طريق الخزين العلمي الذي تزود به المتعلم، وبما إن للمتعلم سوقاً للعمل مستقبلاً، فلا بدّ من مراعاة متطلبات هذا السوق عند إعداده، هنا

تتجلى مشكلة البحث في ضرورة تقويم برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، فإذا كانت الجودة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات، فالحاجة إليها تكون أكثر إلحاحاً في العملية التعليمية، بوصفها أم المهن ولا بدّ من مراعاتها للتطورات التي يشهدها العالم في ميادينها المختلفة خاصة أن كليات التربية الأساسية تعدّ اللبنة الرئيسة لتزويد المجتمع بقاتده التربويين، بوصفهم مصنعا لكل المهن لان مخرجاتها تتعامل مع الطلبة في المرحلتين الابتدائية والثانوية وهؤلاء الطلبة يتفكرون في تخصصات مختلفة من طريق قبولهم في كليات تعدّهم لمهنٍ مختلفة مثل الهندسة والطب والاقتصاد والقانون والسياسة والتجارة وسواها، إذن فالعناية بمصنع الأجيال أصبح ضرورة ملحة لمسايرة ما يشهده العالم من سرعة في التطور بمجالاته المختلفة.

ثانياً: أهمية البحث:

تبوأت إدارة الجودة الشاملة في نهايات القرن العشرين اهتماماً كبيراً خاصاً على الأصعدة المتخلفة، لأنها تمثل نقلة جديدة في مبادئ الإدارة وقيمها، حيث يمكن أن تقدّم الجودة الشاملة حلاً لمشكلات المجتمعات في مجالات الحياة كافة، فهي فلسفة إدارية ومدخلاً استراتيجياً ووسيلة لإدارة التغيير تهدف إلى نقل المنظمات المعاصرة إلى أنماط تفكير وفعل يتلاءم مع البيئة والمتطلبات المعاصرة والمستقبلية، وفي تسعينيات القرن العشرين شاع استخدام مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم على الرغم من الاختلاف بين المؤسسات الإنتاجية والمؤسسات العلمية، فصار موضوع الساعة ثم صيحت القرن الحادي والعشرين والموضة التي تميزه مما سبق، وقد تعددت الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في أمريكا وأوروبا وفي بلداننا العربية ومنها مصر ودول الخليج، وتشير الأدبيات إلى إن نتائج البحوث والدراسات أظهرت بنحو واضح جدوى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم (عطية، 2008: 16)، والجودة تعني الارتفاع بالمستوى العلمي والمواصفات النوعية للمتخرجين من الجامعات من حيث المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات الملائمة لروح العصر وللتقدم العلمي والابتكار التكنولوجي، وهذه مسألة تنصدر مسؤوليات الجامعات وتقع في صلب عملها اليومي، وترتبط بمجمل الاستراتيجيات والسياسات التي تعتمدها وبالكيفية التي تستثمر بها مواردها والإمكانات المتاحة لها، وإذا حصرنا الحديث عن كليات التربية الأساسية فإن الهدف العام لها: هو إعداد الطلبة للتخصص في مهنة التعليم وفي المهمات التربوية المساندة له في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية وفي إدارات التربية عامة، وكذلك في الجامعات العراقية، وتمكينهم من بلوغ مستويات علمية ومهنية عالية في تخصصاتهم، بتطوير أساليب إعدادهم وتجديدها وتيسير اضطلاع الخريجين بمهام قيادية في ميادين تخصصهم (إبراهيم، 2001: 56)؛ لذا وظيفة التربية لم تعدّ مجرد وسيلة لتقديم المعرفة ونقلها وإنما تعدت ذلك لتصبح مسؤولة عن تنمية طاقات المتعلم الشاملة، وبموجب هذا الاتجاه فان كليات التربية الأساسية مسؤولياتها مضاعفة في أعداد معلمين ومدرسين وأساتذة جامعيين يمتلكون القدرة والفاعلية اللازمة لأداء مهماتهم العلمية التعليمية والتعليمية، وهذا يتطلب تعريفهم بمهارات التدريس والكفايات الأدائية حتى يكونوا على بيّنة مما يطلب منهم في مجال مهنتهم؛ لذا ينبغي لنا الاهتمام بتحسين عمليتي التعلم والتعليم من طريق تطوير برامج الدراسات العليا بكليات التربية الأساسية بالاعتماد على نتائج التقويم والوصول إلى الجودة الشاملة؛ لمواكبة الثورة المعلوماتية والتقنيات الأكثر تطوراً، ومن أجل النهوض بواقعها الإداري والعلمي (الهاشمي، وآخرون، 2009: 13-14)، ويرى الباحث أن عملية تقويم كليات برنامج الدراسات العليا في كلية التربية الأساسية تبدأ بالأهداف والرسالة والرؤية الخاصة بالكلية مروراً بالجانب الإداري والتنظيمي وصولاً إلى مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها من إعداد لأعضاء الهيئة التدريسية ومعالجة المناهج الدراسية وتنمية شاملة في جوانب المتعلمين وإعدادهم لوظيفة المستقبل بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل، ومراعاة الوسائل والأساليب الحديثة في القياس والتقويم.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

"تقويم برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية في العراق على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي من طريق توضيح مبررات التطوير ومعايير الاعتماد ومؤشرات الجودة الشاملة لتوظيفها في عملية التقويم بوصفها مقاييس يعرف بها مستوى التطوير في المؤسسات التعليمية".

رابعاً: حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: كليات التربية الأساسية في المحافظات (ديالى وبغداد وبابل).
- 2- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2015 – 2016).
- 3- الحدود العلمية: الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.
- 4- الحدود البشرية: أساتذة كليات التربية الأساسية وطلبة الدراسات العليا ومدققي الجودة الشاملة بجامعة بابل.

خامساً: تحديد المصطلحات:

- 1- **الجودة الشاملة:** عرّفت الجودة الشاملة من المتخصصين والباحثين ومن أبرزهم:
 - أ- السعود: "قدرة المؤسسة على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة تستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها الطلبة وأولياء الأمور وأصحاب العمل، وغيرهم" (السعود، 2002: 63).
 - ب- الكنانى: " فلسفة إدارية وتفكير جديد تشتمل على أساليب إدارة الموارد المادية والبشرية، وتعتمد المشاركة الواسعة في التخطيط والتنفيذ والتعاون من قبل جميع منتسبي المؤسسة الجامعية بما يحقق الجودة الملائمة لمخرجاته" (الكنانى، 2005: 10).

ت- الصليبي: "عملية تحسين تتصف بالاستمرارية والتفوق على الآخرين وتسعى إلى التحسين المستمر وتخفيض التكاليف والاستعمال الأمثل للموارد والكفاءة الإنتاجية وتحقيق الرضا عند العملاء" (الصليبي، محمود عبد، 2007: 17).

ث- مجيد ومحمد: "مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج على وفق الأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرائق وقل جهد وتكلفة ممكنين" (مجيد، ومحمد، 2007: 13).

ويعرّف الباحث إدارة الجودة بأنها التزام قانوني وفلسفة إدارية ونظام يتكون من خطوات محددة تُتبع لإحداث النمو الشامل والتغيير في كل مدخلات النظام التربوي المعتمد في المؤسسة الجامعية وبما يحقق التطور الملائم للانفجار المعرفي والتكنولوجي وسباق الحصول على الاعتماد من خلال مقارنة معايير ومؤشرات الجودة الشاملة مع سياسة المؤسسة الجامعية ونظامها التعليمي.

2- الاعتماد الأكاديمي: عرّفه عدد من الباحثين ومنهم:

- أ- مرجين والشركسي بأنه: "تدقيق وتقويم شامل للمؤسسة التعليمية بغرض التحقق من استيفائها وتحقيقها لمتطلبات محاور الاعتماد المحددة وحصولها على الاعتماد خلال فترة زمنية محددة من بدء مزالة نشاطها التعليمي بشرط حصول المؤسسة قبل ذلك على ترخيص مزاولة أنشطتها من الجهة المختصة" (مرجين والشركسي، 2012: 489).
- ب- الحاج وآخرون "هي مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم" (الحاج وآخرون، 2008: 10).

ت- الفتلاوي بأنه: " هو الاعتراف بأن برنامجا معينا يصل إلى مستوى معياري محدد عن طريق إجراءات وأنشطة مؤسسية موجهة نحو النهوض والارتقاء، ويرتبط الاعتماد بعملية منح الترخيص أو الإذن، وهي في جوهرها عملية تقييم، تمنح من طريق هيئة الترخيص لمؤسسة ما، لقيامها بإلغاء متطلبات أو إجراءات أو شروط محددة " (الفتلاوي، 2007: 33).

3- البرنامج Program:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموع المقررات الدراسية والأنشطة العملية والتطبيقية التي تقدمها كلية التربية الأساسية لطلبة الدراسات العليا من خلال مواقف تعليمية مقننة تُستخدم فيها أحدث تقنيات التعلم.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

1- دراسة الهلالي وأحمد 2009: (معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم النوعي دراسة للواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية، ورمت إلى توضيح واقع اسهام القدرة المؤسسية وواقع الفعالية التعليمية بكلية التربية النوعية بالمنصورة في تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي، واستعمل الباحثان المنهج الوصفي بوصفه المنهج الملائم للدراسة، تألفت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة البالغ عددهم (35) تدريسياً وتدرسية، ولتحقيق مرمى البحث بنى الباحثان أداة الدراسة (الاستبانة) التي مرّت بإجراءات الصدق والثبات والتطبيق، واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية: معادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) لصالح درجة الأهمية بين درجة التوفر كواقع ودرجة الأهمية كأمول في معايير الطلاب والخريجين، والمعايير الأكاديمية ومعايير التعليم والتعلم، ومعايير أعضاء هيئة التدريس، ومعايير البحث العلمي والأنشطة العلمية، ومعايير الدراسات العليا، ومعايير التقييم المستمر (الهلالي واحمد، 2009: 339_399)

2- دراسة الفوال ويسام 2010: (تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة)

أجريت هذه الدراسة في سوريا، ورمت إلى تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة على وفق جوانبه الأكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، واستعمل الباحثان المنهج الوصفي بوصفه المنهج الملائم للدراسة، تألفت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة في قسم تربية الطفل المتوقع تخرجهم في العام الدراسي 2009-2010 البالغ عددهم (154) طالباً وطالبة، ولتحقيق مرمى البحث بنى الباحثان أداة الدراسة (الاستبانة) التي مرّت بإجراءات الصدق والثبات والتطبيق، واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية: معادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بيّنت نتائج الدراسة أنّ مدى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة من وجهة نظر عينة الطلبة متوسطة، ممّا يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته، لضمان جودة مخرجاته (الفوال ويسام، 2010: 89_115).

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

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم لإجراءات بحثه.

ثانياً: إجراءات البحث:

مجتمع البحث: تحدد مجتمع هذا البحث بكليات التربية الأساسية في العراق والبالغ عددها (7).

عينة البحث: اختار الباحث بطريقة عشوائية ثلاث كليات لتكون عينة لبحثه فكانت (كلية التربية الأساسية / جامعة بابل، وكلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية، وكلية التربية الأساسية / جامعة ديالى).

أداة البحث:

تبني الباحث أداة البحث وفق الخطوات الآتية:

1. استطلاع آراء مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس.
2. الاطلاع على بعض القوائم العالمية الجاهزة والتي عالجت موضوع الاعتماد الأكاديمي.
3. الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت موضوع الجودة الشاملة في نواحي مختلفة من التدريس والتعليم.
4. مطالعة عدد من الأدبيات التي تناولت موضوع الجودة الشاملة
5. مطالعة عدد من المجلات العلمية والتربوية التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي، والاطلاع على عدد من الأدلة التقويمية في الجودة الشاملة ؟
6. خبرة الباحث في ميدان العمل، حيث عمل في مجلس إدارة الجودة بجامعة بابل والإحساس بمشكلة البحث أفادها في تكوين صورة واضحة عن المعايير اللازمة للتقويم، وفي ضوء ما تقدم من المصادر المذكورة فقد اتفق الباحث مع المحكمين على أداة البحث.

صدق أداة البحث VALIDITY: من أجل التحقق من الأداة اعتمدت الباحث على الصدق الظاهري FACE VALIDITY والذي يقصد به التحقق من مدى صلاحية الأداة وصدق عباراتها من حيث صياغتها وشموليتها لأهداف البحث، حيث أن الصدق يعد من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد عليها أية دراسة إذ تكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها إن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه وقد عرض الباحث الاستبانة بصيغتها الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس العامة والطرائق المتخصصة لأن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث هو قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل العبارات للصفة المراد قياسها، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة بصيغتها الأولية (128) فقرة توزعت على (8) مجالات وزعت على الخبراء وكان عدد الذين وزعت عليهم الاستبانة (120) خبيراً متخصصاً وقد عدّ الباحثان موافقة مجموعة الخبراء بنسبة (80%) فأكثر على فقرات الاستبانة معياراً لقبول الفقرة وقد أبدى المحكمون آراءهم في: إضافة عدد من التعديلات في فقرات الاستبانة، وحذف عدد من الفقرات المتكررة وغير الضرورية، وفي ضوء آراء الخبراء على الاستبانة قام الباحث بوضع الصيغة النهائية للاستبانة حيث بلغ عدد فقراتها (143) فقرة توزعت على (4) مجالات (الملاحق) وبذلك تكون الأداة صادقة.

خامساً: الثبات RELIABILITY: يُعدُّ الثبات من الخصائص الأساسية الضرورية التي ينبغي للباحث التحقق منها في المقاييس التربوية والنفسية، لأن حساب الثبات يعطي مؤشراً على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية (ZELLER & CAUMINES, 1980:77)، ولغرض حساب معامل ثبات لمعايير الاستبانة، والاستبانة ككل، طبق الباحث أداة البحث على عينة البحث الاستطلاعية مؤلفة من مجتمعات كلية التربية الأساسية في جامعة بابل والمتكونة من تدريسي العلوم التربوية، بلغ عددهم (22) تدريسياً وتدرسيين، استخرج الباحث معامل ثبات أداة الدراسة بمعاييرها الستة، وكما موضح في جدول (1)، إذ بلغ معامل ثبات المعيار الأول (0.99)، ومعامل ثبات المعيار الثاني (0.89)، ومعامل ثبات المعيار الثالث (0.96)، ومعامل ثبات المعيار الرابع (0.97)، وبلغ معامل ثبات أداة اللي (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.

جدول (1) يبين درجات ثبات أداة البحث ولكل معيار من معاييرها

ت	المجالات	معامل ثبات لكل معيار	معامل ثبات أداة الدراسة الكلي
1	المحور الأول: جودة رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها للدراسات العليا.	0.99	0.92
2	القبول وشؤون الطلبة	0.89	
3	المحور الثالث: البرامج الأكاديمية والدراسات العليا وطرائق التدريس	0.96	
4	التقويم	0.97	

تطبيق أداة البحث: بعد أن تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها، طبق الباحث أداة بحثه المتمثلة في الاستبانة بصيغتها النهائية في المدة الزمنية الواقعة في يوم الاثنين الموافق 2016/3/8 إلى يوم الأحد المصادف 2016/5/16 على العينة الأساسية المشمولة بالبحث، وقد تحاور الباحث مع أفراد العينة ووضح لهم أهداف البحث، وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة، وقد تمت الإجابة عن أسئلة أفراد العينة واستفساراتهم من دون التأثير في دافعتهم في الإجابة، لكي لا يكون للباحث رأي مؤثر في المستفتي، فرغت الاجابات في استمارات خاصة أعدت لهذا الغرض.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (معادلة الفا- كرونباخ، والوسط المرجح، والوزن المنوي، ومربع كاي)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها على وفق هدفي البحث، وبحسب الجداول الآتية:

جدول (2) الوسط المرجح والوزن المنوي لفقرات مجال رؤية المؤسسة وأهدافها ومستوى تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي

المجال	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	المستوى المطلوب
رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها للدراسات العليا	1.	6	هل رسالة المؤسسة وأهدافها مصادق عليها من قبل مجلس المؤسسة الأعلى؟.	8,48	93,87	محقق
	2.	12	هل تعمل المؤسسة على ترتيب الأولويات في ضوء الأسبقيات التنافسية للدراسات العليا؟.	6,92	81,87	غير محقق
	3.	13	هل تركز أهداف المؤسسة على إتاحة فرص الدراسة والتخصص والتعمق في ميدان المعرفة؟.	5,57	69,53	غير محقق

غير محقق	66,44	5,44	هل تركز أهداف المؤسسة على تشجيع البحث العلمي والاستقلال الفكري وتنمية روح العمل الجماعي؟.	14	4.
غير محقق	63,45	5,03	هل تستند المؤسسة إلى رسالتها وأهدافها في عملية التخطيط واتخاذ القرار؟.	4	5.
غير محقق	63,42	4,22	هل أهداف المؤسسة واقعية وطموحة في نفس الوقت؟.	9	6.
غير محقق	55,18	3,88	هل أهداف المؤسسة شاملة ومكاملة؟.	3	7.
غير محقق	44,28	3,43	هل تراجع المؤسسة وتتفح رسالتها وأهدافها بصورة منتظمة من أجل التحسين والتطوير في الدراسات العليا؟.	8	8.
غير محقق	30,00	3,14	هل تتوفر في المؤسسة رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة فيما يخص الدراسات العليا؟.	1	9.
غير محقق	29,82	2,98	هل تعتمد خطط المؤسسة للدراسات العليا على رسالتها وأهدافها؟.	18	10.
غير محقق	25,71	2,11	هل توضح رسالة المؤسسة أشكال العلاقة بينها والمؤسسات المناظرة المحلية والعالمية فيما يخص برنامج الدراسات العليا؟.	11	11.
غير محقق	56,68	4,65			الدرجة الكلية للمجال

جدول (3) الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات القبول وشؤون الطلبة ومستوى تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي

المجال	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المستوى المطلوب
القبول وشؤون الطلبة	1.	22	هل تدقق المؤسسة في الخلفية الأكاديمية للطلاب عند التسجيل في برامج جديدة؟.	7,88	93,58	محقق
	2.	1	هل تتوفر في المؤسسة أنظمة ونماذج للقبول والالتحاق والتحويل والإعادة؟.	6,00	77,63	غير محقق
	3.	16	هل تستطلع المؤسسة آراء الطلبة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس؟.	5,70	75,33	غير محقق
	4.	4	هل تحرص المؤسسة على قبول أعداد الطلبة في الدراسات العليا وفقا لخططها المقررة؟.	4,4	74,62	غير محقق
	5.	5	هل تعتمد المؤسسة اختبارات للطلبة للتأكد من استعداداتهم العلمية والذهنية؟.	4,37	71,6	غير محقق
	6.	23	هل تضمن المؤسسة جودة تصميم وبناء وتطبيق وتصحيح اختبارات القبول للطلبة؟.	3,02	50,78	غير محقق
	7.	12	هل تعترف المؤسسة أسواق العمل بكفاءات خريجها وتسعى لتوفير فرص العمل لهم؟.	2,3	48,81	غير محقق
	8.	19	هل تستطلع المؤسسة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريج في جميع التخصصات لتحديد جوانب النقص في المهارات والعمل على معالجتها وتصحيحها؟.	2,15	37,75	غير محقق
	9.	20	هل تحرص المؤسسة على معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة؟.	2,08	22,64	غير محقق
				4,32	61,44	غير محقق
						الدرجة الكلية للمجال

جدول (4) الوسط المرجح والوزن المنوي لفقرات البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية ومستوى تحقق معايير الاعتماد

الأكاديمي

الدرجة	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	المستوى المطلوب
البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية.	1.	.9	هل لدى المؤسسة إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في البرنامج؟.	5,916	97,22	محقق
	2.	.10	هل تمتلك المؤسسة ملفات متكاملة لكل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه؟.	4,908	96,93	محقق
	3.	.7	هل تتيح تشريعات المؤسسة الفرصة للطلاب لاختيار بعض المساقات الدراسية التي يرغب بدراستها؟.	2,66	88,77	غير محقق
	4.	.8	هل توازن الخطط الدراسية بين موضوعات التخصص والموضوعات العامة؟.	2,70	87,65	غير محقق
	5.	.2	هل تحقق برامج المؤسسة وتخصصاتها احتياجات طلبة الدراسات العليا والمجتمع؟.	2,61	86,93	غير محقق
	6.	.17	هل تتحقق المؤسسة من استيفاء المناهج والمقررات لمتطلبات الترخيص المهني وذلك في المهن التي تستوجب ممارستها الحصول على ترخيص من جهات أخرى خارج المؤسسة؟.	2,6	86,36	غير محقق
	7.	.22	هل يراعي في تصميم البرنامج الدراسي ملاحظات وآراء المتخصصين والممارسين والمستفيدين؟.	2,58	86.1	غير محقق
	8.	.11	هل تتوفر في المؤسسة حقيبة وثائقية عن المقررات الدراسية تتضمن (توصيف المادة، ونسخة من واجبات الطلبة، والتمارين، والمشروعات، والاختبارات، وتوزيع الدرجات وغيرها)؟.	2,55	85,93	غير محقق
	9.	.25	هل يوجد نظام معتمد لتقويم نتائج التدريب الميداني للطلبة؟.	2,54	85,36	غير محقق
	10.	.26	هل تقارن المؤسسة ما يدرس في كل مقرر بنظيره في الجامعات المتميزة؟.	2,44	85,24	غير محقق
	11.	.27	هل تضع المؤسسة قائمة بأسماء الكتب المعتمدة مصدرا لكل مساق؟.	2,43	82,89	غير محقق
	12	.28	هل يحقق المنهج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة لسوق العمل؟.	2,22	80,55	غير محقق
	13	.29	هل المناهج الدراسية المقررة قادرة على تنمية التفكير العلمي والتعلم الذاتي؟.	2,19	77,68	غير محقق
				2,94	86,72	غير محقق
			الدرجة الكلية للمجال			

جدول (5) الوسط المرجح والوزن المنوي لفقرات مجال برنامج الدراسات العليا ومستوى تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي

الدرجة	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	المستوى المطلوب
1.	1.	.4	هل تعنى المؤسسة بالإعلام عن برامج الدراسات العليا والتعريف بها؟.	7,48	92,87	محقق

محقق	92,82	5,93	هل يتلاءم عدد أعضاء هيئة التدريس للقيام بأعباء تدريس المقررات في كل برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.	.12	2.
محقق	92,53	5,37	هل التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس يؤهلهم لتدريس مقررات كل من برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.	.13	3.
غير محقق	65,41	5,32	هل تلتزم الأقسام العلمية في المؤسسة بتوزيع الإشراف على الرسائل وفقا للتخصص؟.	.15	4.
غير محقق	63,46	5,30	هل تتضمن الخطط تفصيلا للبرنامج الدراسي وتحديد اواضا للأهداف وتحقق التكامل مع خطط الأقسام الدراسية كافة في الدراسات العليا؟.	.3	5.
غير محقق	62,32	4,97	هل تتبع المؤسسة وسائل معينة لقياس رضا طلبة الدراسات العليا؟.	.21	6.
غير محقق	56,18	3,87	هل توجد في المؤسسة كلية أو عمادة خاصة بالدراسات العليا؟.	.1	7.
غير محقق	75,08	5,46			الدرجة الكلية للمجال

جدول (6) الوسط المرجح والوزن المنوي لفقرات مجال طرائق التدريس ومصادر التعلم ومستوى تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي

المجال	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	المستوى المطلوب
طرائق التدريس ومصادر التعلم	1.	.5	هل تتضمن المؤسسة أبحاثا تقييمية عن الطرائق المستخدمة في تدريس الطلبة؟.	8,84	93,85	محقق
	2.	.1	هل يوجد في المؤسسة مركزا متخصصا لمتابعة تطوير طرائق التدريس؟.	5,73	77,62	غير محقق
	3.	.2	هل تتوفر لدى المؤسسة رؤية واضحة بمستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها بما يتحقق مع رسالتها ورؤيتها المستقبلية؟.	5,62	74,43	غير محقق
	4.	.3	هل تقوم المؤسسة بتحديث وتنوع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي؟.	5,52	66,41	غير محقق
				6,42	78,07	غير محقق
			الدرجة الكلية للمجال			

جدول (7) الوسط المرجح والوزن المنوي لفقرات مجال التقييم ومستوى تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي

المجال	الرتبة	ترتيب الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	المستوى المطلوب
التقييم	1.	.17	هل تلتزم المؤسسة بالإعلان عن جداول الامتحانات في المواعيد المناسبة؟.	5,92	97,2	محقق
	2.	.19	هل تعلن المؤسسة عن نتائج الامتحانات في مواعيد مناسبة؟.	4,91	96,93	محقق
	3.	.18	هل تراعي المؤسسة الجدولة الزمنية لجدول الامتحانات وفقا لاحتياجات	3,67	95,77	محقق

			ورغبات الطلبة؟.		
غير محقق	87,45	2,75	هل تقارن المؤسسة مستوى طلبتها مع أقرانهم في جامعات أخرى؟.	26.	4.
غير محقق	85,53	2,68	هل تضع المؤسسة المواصفات لمخرجاتها في ضوء متطلبات المواصفات العالمية؟.	27.	5.
غير محقق	84,36	2,62	هل تصمم المؤسسة الاختبارات لقياس مستوى مهارات الطلبة ومعارفهم العلمية؟.	10.	6.
غير محقق	83.1	2,58	هل تقوم المؤسسة بإبلاغ نتائج عملية التقويم للجهات ذات العلاقة؟.	6.	7.
غير محقق	82,93	2.55	هل تصدر المؤسسة ملخصاً عن التقويم الذاتي لأدائها في نهاية كل عام جامعي؟.	7.	8.
غير محقق	81,36	2,54	هل يوجد في المؤسسة مركز للخدمات الاستشارية في مجال القياس والتقويم؟.	1.	9.
غير محقق	77,24	2,44	هل تناقش المؤسسة نتائج التقويم وخاصة مجالات الضعف في الأداء الكلي للمؤسسة مع أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم والطلبة والقيادات الإدارية والعاملين والأطراف المجتمعية؟.	5.	10.
غير محقق	72,89	2,43	هل يتم تقويم المؤسسة استناداً إلى معايير موضوعية قابلة للقياس؟.	3.	11.
غير محقق	65,55	2,22	هل تجري المؤسسة تقويماً شاملاً لأدائها لتحديد جوانب القوة والضعف فيه؟.	2.	12.
غير محقق	84,19	3,10			الدرجة الكلية للمجال

يتضح من الجداول السابقة أن المعيار أو المؤشر الذي حصل على وسط مرجح (4,64) فأعلى، ووزن مؤني (92,8%) فأعلى محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي لبرنامج الدراسات العليا، أما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (3,74 - 4,63) ووزن مؤني بين (74,8% - 92,6%) فغير محقق للمستوى المطلوب، على الرغم من تطبيقه بمستوى عالٍ، أما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (2,82 - 3,73) ووزن مؤني بين (56,4% - 74,6%) فغير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي لبرنامج الدراسات العليا على الرغم من تطبيقه بمستوى متوسط، أما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (1,91 - 2,81) ووزن مؤني بين (38,2% - 56,2%) فغير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، إذ طبق بمستوى ضعيف، أما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (1 - 1,90) ووزن مؤني بين (20% - 38%) فغير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق المعايير إذ طبق بمستوى ضعيف جداً؛ وبهذا حققت الفقرات الآتية المستوى المطلوب لمعايير الاعتماد الأكاديمي لأنها حصلت على وسط مرجح (4,64) فأعلى، ووزن مؤني (92,8%) فأعلى، وهي:

- 1- هل رسالة المؤسسة وأهدافها مصادق عليها من قبل مجلس المؤسسة الأعلى؟.
- 2- هل تدقق المؤسسة في الخلفية الأكاديمية للطلاب عند التسجيل في برامج جديدة؟.
- 3- هل لدى المؤسسة إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم وعدد الطلبة المسجلين في البرنامج؟.
- 4- هل تمتلك المؤسسة ملفات متكاملة لكل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه؟.
- 5- هل تعنى المؤسسة بالإعلام عن برامج الدراسات العليا والتعريف بها؟.
- 6- هل يتلاءم عدد أعضاء هيئة التدريس للقيام بأعباء تدريس المقررات في كل برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.
- 7- هل التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس يؤهلهم لتدريس مقررات كل من برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.
- 8- هل تتضمن المؤسسة أبحاثاً تقويمية عن الطرائق المستخدمة في تدريس الطلبة؟.

9- هل تلتزم المؤسسة بالإعلان عن جداول الامتحانات في المواعيد المناسبة؟.

10- هل تعلن المؤسسة عن نتائج الامتحانات في مواعيد مناسبة؟.

11- هل تلتزم المؤسسة بالإعلان عن جداول الامتحانات في المواعيد المناسبة؟.

ولم تحقق بقية الفقرات المستوى المطلوب من معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامج الدراسات العليا لأنها حصلت على وسط مرجح يتراوح بين (1 - 3,74)، ووزن مئوي يتراوح بين (20% - 92,6%) على الرغم من حصول بعض الفقرات على وزن مئوي عالي لكنها طبقت بشكل ضعيف.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

1- الضعف في التوصيف الواضح لسياسات العمل والقبول في برنامج إعداد الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية

2- إن أغلب الأقسام العلمية في كليات التربية الأساسية لا توجد لديها أدلة إجرائية لتطبيق سياسات العمل.

3- حاجة الكليات إلى ميزانية أكبر حتى تستوفي تلك المعايير، من إضافة قاعات دراسية، ومدها بالتكنولوجيا الحديثة، التي هي إن وجدت فهي غائبة وغير مفعلة.

4- قلة توافر الدعم لأعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق أداء عالي الجودة داخل القسم وخارجه سواء كان في التدريس أو في إجراء البحوث العلمية، ويرى الباحث كذلك أن النتائج الخاصة بهذا المعيار تعزى إلى أن هنالك ضعف في سياسة توزيع العمل بين أعضاء الهيئة التدريسية مما انعكس على مساهمتهم في خدمة المجتمع، بسبب إجراءات الدوام الرسمي التي تتطلب الحضور اليومي، فهذا النظام لا يُعد هذا النظام الإداري ساعات التدريس عن بعد (من خلال الموقع الإلكتروني) ضمن نصاب عضو الهيئة التدريسية، والتي يمكن من خلاله تخفيف الضغط على عضو الهيئة التدريسية وإتاحة الفرصة لمساهمته في خدمة المجتمع وأجراء البحوث العلمية.

5- أبرزت النتائج أن هنالك ضعف في التنسيق بين كليات التربية الأساسية ونظيراتها الشريكة في إيجاد تسهيلات متميزة تدعم الطلبة في استيفاء المعايير.

6- قدم برنامج الدراسات العليا وعدم تحديثه منذ استحداثه.

7- انخفاض الإنتاجية وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف، و لمواجهة هذه التحديات كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة و تمكين الكلية من التميز، وذلك من طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها تحسين مستوى جودة المنتج و المتمثل في الطالب.

التوصيات

1- على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على ترسيخ ثقافة الجودة بين الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، ذلك أن تغيير المبادئ و القيم و المعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة و جعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير لدى المؤسسات التعليم العالي.

2- يوصي الباحث الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي أن تصف بوضوح الهيكل التنظيمي بالتركيز في العمليات التي تساند تطور الجودة لضمان الاستمرارية وكفاءة المخرجات.

- 3- لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية مناسبة لا بد من:
- ❖ التنسيق بين القيادة التعليمية العليا سواء كانت في وزارة التعليم العالي أو الجامعات بقضية التحسين والتطوير المستمر لعملية التعليم بطريقة تواكب التغيرات والتطورات الحديثة لاسيما ببرامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية.
 - ❖ التركيز على تحسين أداء المشرفين الأكاديميين بصورة مستمرة على كيفية تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة بالجامعة و متابعة أدائهم باستمرار.
 - ❖ تهيئة الجو العام في مؤسسات التعليم العالي و خارجها على تقبل و انتشار ثقافة الجودة الشاملة.
- 4- تصميم أنموذج تعليمي لتطوير برنامج الدراسات العليا على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.
- المصادر:

- إبراهيم، علي خضير، الجودة ومواصفات ايزو 9000، بيروت، 2001.
- أبو الرب عماد وآخرون، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009.
- الحريري، رافدة عمر، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2010.
- السعود، راتب، إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، 2002.
- الصليبي، عيد المسلم، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، ط1، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع، 2007.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، الجودة في التعليم، عمان: دار الشروق، 2007.
- الكنانى صبيح كرم موسى، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، 2005.
- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والمنهج، عمان: دار المناهج، 2008.
- مجيد، سوسن شاكر، ومحمد عواد الزبادات، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، عمان: دار صفاء 2007.
- الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009.

الملاحق

ملحق (1) يبين المحور الأول: جودة رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها للدراسات العليا.

المجال	ت	عبارات المقياس	بدائل الإجابة	
			نعم	إلى حد ما كلا
م	1.	هل تتوفر في المؤسسة رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة فيما يخص الدراسات العليا؟.		
ع	2.	هل تم مشاركة التدريسيين وطلبة الدراسات العليا في وضع رسالة المؤسسة؟.		
م	3.	هل أهداف المؤسسة شاملة ومتكاملة؟.		
م	4.	هل تستند المؤسسة إلى رسالتها وأهدافها في عملية التخطيط واتخاذ القرار؟.		
م	5.	هل أهداف المؤسسة قابلة للقياس؟.		
ع	6.	هل رسالة المؤسسة وأهدافها مصادق عليها من قبل مجلس المؤسسة الأعلى؟.		
م	7.	هل أن رسالة المؤسسة وأهدافها منشورة ومعلنة ومعروفة للمجتمع، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة؟.		
ع	8.	هل تراجع المؤسسة وتتفق رسالتها وأهدافها بصورة منتظمة من اجل التحسين		

			والتطوير في الدراسات العليا ؟.		
م	9.		هل أهداف المؤسسة واقعية وطموحة في نفس الوقت؟.		
م	10.		هل تتضمن أهداف المؤسسة النتائج المتوقعة من الخريجين؟.		
م	11.		هل توضح رسالة المؤسسة أشكال العلاقة بينها والمؤسسات المناظرة المحلية والعالمية فيما يخص برنامج الدراسات العليا؟.		
ع	12.		هل تعمل المؤسسة على ترتيب الأولويات في ضوء الأسبقيات التنافسية للدراسات العليا ؟.		
ع	13.		هل تركز أهداف المؤسسة على إتاحة فرص الدراسة والتخصص والتعمق في ميدان المعرفة؟.		
م	14.		هل تركز أهداف المؤسسة على تشجيع البحث العلمي والاستقلال الفكري وتنمية روح العمل الجماعي؟.		
م	15.		هل أهداف المؤسسة تتضمن المساهمة في التعرف على التكنولوجيا المتقدمة وتنمية القدرات على استيعابها وتصنيعها محليا؟.		
م	16.		هل أهداف المؤسسة تعنى في الربط بين التعليم الأكاديمي وقطاعات الإنتاج المختلفة؟.		
م	17.		هل أهداف المؤسسة تركز على إدخال طرق حديثة في نظام التعلم التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والابتكار؟.		
م	18.		هل تعتمد خطط المؤسسة للدراسات العليا على رسالتها وأهدافها ؟.		

ملحق (2) يبين المحور الثاني: القبول وشؤون الطلبة

المجال	ت	عبارات شؤون الطلابية	نعم	إلى حد ما	كلا
م	1.	هل تتوفر في المؤسسة أنظمة ونماذج للقبول والالتحاق والتحويل والإعادة ؟.			
ع	2.	هل تعتمد المؤسسة معايير عالية الجودة في انتقاء الطلبة ؟.			
ع	3.	هل تحرص المؤسسة على قبول أعداد الطلبة في الدراسات الأولية على وفق خطتها المقررة ؟.			
ع	4.	هل تحرص المؤسسة على قبول أعداد الطلبة في الدراسات العليا وفقا لخطتها المقررة؟.			
م	5.	هل تعتمد المؤسسة اختبارات للطلبة للتأكد من استعداداتهم العلمية والذهنية ؟.			
م	6.	هل تحدد المؤسسة أعداد الطلبة المقبولين في كل برنامج بما يتلاءم وطبيعة البرنامج والإمكانات المتوفرة ؟.			
م	7.	هل تعتمد المؤسسة تعليمات الجزاءات السلوكية للطلبة ؟.			
م	8.	هل تحتفظ المؤسسة بملفات خاصة لكل طالب يحتوي معلومات عن سلوكه ونشاطه ومستواه الأكاديمي والاجتماعي ؟.			
م	9.	هل تعتمد المؤسسة برامج متخصصة لاستقبال الطلبة الجدد في بداية العام الدراسي وتعريفهم بالمؤسسة ومرافقها؟.			
ع	10.	هل توزع المؤسسة أدلة إرشادية على الطلبة الجدد؟.			
ع	11.	هل تشرك المؤسسة طلبتها في صناعة القرارات وحل المشكلات المتعلقة بالقضايا الطلابية والجوانب الأكاديمية ؟.			
ع	12.	هل تعرف المؤسسة أسواق العمل بكفاءات خريجيتها وتسعى لتوفير فرص العمل			

			لهم؟.		
ع	13.		هل توفر المؤسسة الإحصاءات عن أعداد الطلبة وتوزيعهم حسب النوع، المراحل الدراسية، البرامج الدراسية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية،....وسواها؟.		
ع	14.		هل تعتمد المؤسسة برامج اجتماعية لطلبتها؟.		
ع	15.		هل تستطلع المؤسسة آراء الطلبة في جودة التعليم والتعلم؟.		
ع	16.		هل تستطلع المؤسسة آراء الطلبة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس؟.		
م	17.		هل تسعى المؤسسة لجذب واختيار الطلبة المتميزين وتشجيعهم على الالتحاق بالجامعة وبرنامج الدراسات العليا؟.		
م	18.		هل تقيم المؤسسة مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة؟.		
ع	19.		هل تستطلع المؤسسة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريج في جميع التخصصات لتحديد جوانب النقص في المهارات والعمل على معالجتها وتصحيحها؟.		
ع	20.		هل تحرص المؤسسة على معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة؟.		
م	21.		هل تتوفر في المؤسسة السجلات الدراسية للطلبة للتأكد من مدى استيفائهم لشروط خطط الدراسة؟.		
ع	22.		هل تدقق المؤسسة في الخلفية الأكاديمية للطلاب عند التسجيل في برامج جديدة؟.		
ع	23.		هل تضمن المؤسسة جودة تصميم وبناء وتطبيق وتصحيح اختبارات القبول للطلبة؟.		

ملحق (3) البرامج الأكاديمية والدراسات العليا وطرائق التدريس

1. مقياس البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية.

2. مقياس برامج الدراسات العليا.

3. مقياس طرائق التدريس ومصادر التعلم.

المجال	ت	عبارات مقياس البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية	بدائل الإجابة		
			نعم	إلى حد ما	كلا
م	1.	هل تتواءم برامج المؤسسة ومقرراتها الدراسية مع الفلسفة العامة للدولة، وتحقق رسالتها وأهدافها، وحاجات الطلبة والمجتمع، ومتطلبات تنمية شخصية طلبتها في الدراسات العليا؟.			
م	2.	هل تحقق برامج المؤسسة وتخصصاتها احتياجات طلبة الدراسات العليا والمجتمع؟.			
م	3.	هل تتضمن الخطط تفصيلاً للبرنامج الدراسي وتحديدًا واضحاً للأهداف وتحقق التكامل مع خطط الأقسام الدراسية كافة في الدراسات العليا؟.			
م	4.	هل تتضمن الخطط الدراسية للمؤسسة شروط الانتظام في الدراسة والإنذار والفصل والتحويل من تخصص لآخر؟.			
م	5.	هل تقوم المؤسسة بالتعريف الكامل بمكونات كل برنامج من حيث (النظام المتبع، فصلي، سنوي، ساعات معتمدة)؟.			
م	6.	هل للمؤسسة أكثر من نظام دراسي واحد؟.			
م	7.	هل تتيح تشريعات المؤسسة الفرصة للطلاب لاختيار بعض المساقات الدراسية التي يرغب بدراستها؟.			
م	8.	هل توازن الخطط الدراسية بين موضوعات التخصص والموضوعات العامة؟.			
ع	9.	هل لدى المؤسسة إحصاءات بأعداد الخريجين في كل عام دراسي وتقديراتهم			

			وعدد الطلبة المسجلين في البرنامج ؟.		
ع	10.		هل تمتلك المؤسسة ملفات متكاملة لكل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه ؟.		
ع	11.		هل تتوفر في المؤسسة حقيبة وثائقية عن المقررات الدراسية تتضمن (توصيف المادة، ونسخة من واجبات الطلبة، والتمارين، والمشروعات، والاختبارات، وتوزيع الدرجات وغيرها)؟.		
ع	12.		هل تحتفظ المؤسسة بملف خاص لكل مقرر ومتابعة ما يجري عليه من تعديل أو تحديث من مدة لأخرى؟.		
ع	13.		هل تتأكد المؤسسة من وضوح الأدوار والمسؤوليات المختلفة للأجهزة المشاركة في تصميم ومراجعة برامجها ومنها (الأقسام، ومجالس الأقسام، والكليات، واللجان القطاعية وغيرها)؟.		
م	14.		هل توفر المؤسسة المناهج الدراسية المتطورة التي تواكب تطورات العصر وتتأكد من جودتها والتحسين المستمر لها ويشمل ذلك برامج ومقررات (البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) فضلا عن برامج التعليم المستمر وسواها ؟.		
م	15.		هل تتحقق المؤسسة من مدى ملائمة برامجها الدراسية لمتطلبات أعداد الخريجين القادرين على تحمل المسؤولية والعمل ضمن الفريق والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة المتطورة ومستجدات عصر التقنية ؟.		
م	16.		هل تهتم المؤسسة بمدى ملائمة البرامج لاحتياجات المجتمع، وسوق العمل، ومتطلبات التنمية المعرفية ؟.		
م	17.		هل تتحقق المؤسسة من استيفاء المناهج والمقررات لمتطلبات الترخيص المهني وذلك في المهن التي تستوجب ممارستها الحصول على ترخيص من جهات أخرى خارج المؤسسة ؟.		
م	18.		هل تحدد المؤسسة المقررات الدراسية متطلبات الحصول على الدرجة العلمية وفقا للمعايير والأنماط المعتمدة فيها ؟.		
ع	19.		هل تحدد المؤسسة البرامج والمقررات الإضافية المقدمة للطلبة المتفوقين، وشروط القبول، ومحتويات البرنامج، ومستوى الإقبال على الالتحاق به ؟.		
ع	20.		هل تحدد المؤسسة برامج أكاديمية عالية الجودة في مجالات دراسية قائمة، وتنتج هذه البرامج بمرجات تعلم تؤدي إلى درجات علمية أو برامج جديدة؟.		
ع	21.		هل تتأكد المؤسسة من أن مخرجات البرنامج متوافقة مع المعايير المحلية والعالمية في التعليم العالي من خلال تقييم المخرجات التعليمية والبرامج والمقررات والشهادات ؟.		
ع	22.		هل يراعي في تصميم البرنامج الدراسي ملاحظات وآراء المتخصصين والممارسين والمستفيدين؟.		
ع	23.		هل يتم مراجعة التخصصات والبرامج التي نفذتها المؤسسة بصورة دورية ؟.		
ع	24.		هل تحفز المؤسسة استخدام الشبكة العنكبوتية وتحدد مواقع بعينها للاستعانة بها في فهم المادة الدراسية ؟.		
م	25.		هل يوجد نظام معتمد لتقويم نتائج التدريب الميداني للطلبة ؟.		
ع	26.		هل تقارن المؤسسة ما يدرس في كل مقرر بنظيره في الجامعات المتميزة؟.		
غ	27.		هل تضع المؤسسة قائمة بأسماء الكتب المعتمدة مصدرا لكل مساق؟.		
ع	28.		هل يحقق المنهج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة لسوق العمل؟.		

م	29.	هل المناهج الدراسية المقررة قادرة على تنمية التفكير العلمي والتعلم الذاتي؟.
ع	30.	هل يتم تصميم وتوصيف البرامج التدريبية وفقا لمخرجات التعليم المستهدفة؟.
م	31.	هل تنمي المناهج الدراسية المقررة روح الولاء والانتماء للوطن والقيم الدينية؟.
ع	32.	هل تعتمد المؤسسة خططا فصلية أو سنوية على مستوى الكليات والأقسام والفروع؟.
ع	33.	هل توفر المؤسسة الخطط الدراسية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام؟.
م	34.	هل يوجد في المؤسسة برنامج تطبيقي (تأهيلي) للطلبة لإعدادهم في تخصصاتهم؟.
ع	35.	هل تعتمد المؤسسة برامج لتدريب الطلبة في مجال عملهم خلال العطلة الصيفية؟.
ع	36.	هل تكلف المؤسسة الطلبة بإعداد مشروع تخرج في نهاية المرحلة الجامعية؟.
ع	37.	هل توفر المؤسسة للطلبة برامج الزيارات ومشاهدات ميدانية ضمن برامج إعدادهم؟.
م	38.	هل تتبنى المؤسسة أنماطا أخرى من التعليم (التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد وغيرها)؟.

المجال	ت	عبارات مقياس برامج الدراسات العليا	بدائل الإجابة		
			نعم	إلى حد ما	كلا
م	1.	هل توجد في المؤسسة كلية أو عمادة خاصة بالدراسات العليا؟.			
م	2.	هل يوجد مجلس للدراسات العليا؟.			
م	3.	هل إكسابات المؤسسة من حيث الأساتذة والمختبرات تتوافق مع برامج الدراسات العليا؟			
م	4.	هل تعنى المؤسسة بالإعلام عن برامج الدراسات العليا والتعريف بها؟.			
م	5.	هل توفر المؤسسة اللوائح والتعليمات بالدراسات العليا؟.			
م	6.	هل هناك توصيف موثق ومعتمد لبرامج الماجستير والدكتوراه ومقرراتهما الدراسية؟.			
م	7.	هل تلبي برامج الماجستير في المؤسسة واحتياجات المجتمع والتطورات الأكاديمية الحديثة؟.			
م	8.	هل تتناسب برامج الدكتوراه في المؤسسة واحتياجات المجتمع والتطورات الأكاديمية الحديثة؟.			
م	9.	هل يتم تطبيق معايير أكاديمية معتمدة لدرجة الماجستير؟.			
م	10.	هل يتم تطبيق معايير أكاديمية معتمدة لدرجة الدكتوراه؟.			
ع	11.	هل تتوافق محتوى المقررات الدراسية مع مخرجات التعلم المستهدفة في كل برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.			
ع	12.	هل يتلاءم عدد أعضاء هيئة التدريس للقيام بأعباء تدريس المقررات في كل برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.			
ع	13.	هل التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس يؤهلهم لتدريس مقررات كل من برنامجي (الماجستير والدكتوراه)؟.			
م	14.	هل هناك قواعد بيانات لطلاب الدراسات العليا المسجلين لنيل الدرجات العلمية في المؤسسة؟.			
م	15.	هل تلتزم الأقسام العلمية في المؤسسة بتوزيع الإشراف على الرسائل وفقا للتخصص؟.			

			هل تطبق المؤسسة الإجراءات المعتمدة لمتابعة المسجلين بالدراسات العليا والمسجلين لنيل الدرجات العلمية؟.	16.	م
			هل توفر المؤسسة الإجراءات لمتابعة وتقييم أداء الباحثين قبل وأثناء التسجيل للدرجات العلمية؟.	17.	ع
			هل تعتمد المؤسسة طرائق التقييم المختلفة للمسجلين في الدراسات العليا؟.	18.	ع
			هل تستخدم المؤسسة نظام الممتحنين الخارجيين لتقييم طلبة الدراسات العليا؟.	19.	ع
			هل تتوافق امتحانات طلبة الدراسات العليا مع محتوى المقررات الدراسية؟.	20.	ع
			هل تتبع المؤسسة وسائل معينة لقياس رضا طلبة الدراسات العليا؟.	21.	ع

المجال	ت	عبارات مقياس طرائق التدريس ومصادر التعلم	نعم	إلى حد ما	كلا
م	1.	هل يوجد في المؤسسة مركزا متخصصا لمتابعة تطوير طرائق التدريس؟.			
م	2.	هل تتوفر لدى المؤسسة رؤية واضحة بمستوى المعلومات والمعارف المطلوب توفيرها بما يتحقق مع رسالتها ورؤيتها المستقبلية؟.			
ع	3.	هل تقوم المؤسسة بتحديث وتنوع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي؟.			
ع	4.	هل تتأكد المؤسسة من أن الوسائط التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف البرامج، وبالمحتوى التعليمي... وغيرها؟.			
ع	5.	هل تتضمن المؤسسة أبحاثا تقييمية عن الطرائق المستخدمة في تدريس الطلبة؟.			
ع	6.	هل تعمل المؤسسة على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وتطويرها باستمرار؟.			
ع	7.	هل توفر المؤسسة المعامل والورش الفنية لتلبية احتياجات الدروس العملية والأبحاث العلمية؟.			
ع	8.	هل توفر المؤسسة الكفاءات العلمية والفنية للعمل في المعامل والورش؟.			
ع	9.	هل توفر المؤسسة البرامج التدريبية على استخدام مصادر التعلم الحديثة للطلبة والمدرسين؟.			

ملحق (4) يبين المحور الرابع: مقياس جودة عملية التقييم

المجال	ت	عبارات مقياس جودة التقييم	نعم	إلى حد ما	كلا
1. التقييم المؤسسي					
م	1.	هل يوجد في المؤسسة مركز للخدمات الاستشارية في مجال القياس والتقييم؟.			
ع	2.	هل تجري المؤسسة تقييما شاملا لأدائها لتحديد جوانب القوة والضعف فيه؟.			
ع	3.	هل يتم تقييم المؤسسة بناء على معايير ومؤشرات موضوعية قابلة للقياس سواء كانت كمية أو نوعية أو الاثنين معا؟.			
ع	4.	هل تتولى وحدة ضمان الجودة عملية التقييم الذاتي للمؤسسة؟.			
ع	5.	هل تناقش المؤسسة نتائج التقييم وخاصة مجالات الضعف في الأداء الكلي للمؤسسة مع أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم والطلبة والقيادات الإدارية والعاملين والأطراف المجتمعية؟.			
ع	6.	هل تقوم المؤسسة بإبلاغ نتائج عملية التقييم للجهات ذات العلاقة؟.			
ع	7.	هل تصدر المؤسسة ملخصا عن التقييم الذاتي لأدائها في نهاية كل عام جامعي؟.			

			هل تقارن المؤسسة مستوى جودة أداؤها مع مستويات الجودة الذي حققته المؤسسات المنافسة في ضوء متطلبات المواصفات العالمية؟.	ع	8.
			هل تقوم المؤسسة بتقويم المجالات العلمية الصادرة عنها؟.	ع	9.
			هل تقوم المؤسسة بتقويم مناهجها الدراسية؟.	ع	10.
2. تقويم الطلبة					
			هل تصمم المؤسسة الاختبارات لقياس مستوى مهارات الطلبة ومعارفهم العلمية؟.	ع	10.
			هل تتوافق أساليب تقويم الطلبة مع محتوى المقررات المعلنة لهم؟.	ع	11.
			هل تتصف أساليب تقويم الطلبة بالتنوع (الاختبارات التحريرية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات الأدائية، وكتابة التقارير، والمشاريع،.... وغيرها)؟.	ع	12.
			هل تعتمد المؤسسة نظام الممتحنين الخارجيين؟.	ع	13.
			هل تتم الاستفادة من التغذية الراجعة عند تقويم الطلبة لتحسين مستواهم الأكاديمي؟.	ع	14.
			هل يتم اتخاذ قرارات وإجراءات تصحيحية في ضوء مراجعة النتائج؟.	ع	15.
			هل تطلع المؤسسة أولياء أمور الطلبة على مستويات التقويم لأبنائها؟.	ع	16.
3. تقويم إدارة الامتحانات					
			هل تلتزم المؤسسة بالإعلان عن جداول الامتحانات في المواعيد المناسبة؟.	ع	17.
			هل تراعي المؤسسة الجدولة الزمنية لجدول الامتحانات وفقا لاحتياجات ورغبات الطلبة؟.	ع	18.
			هل تعلن المؤسسة عن نتائج الامتحانات في مواعيد مناسبة؟.	ع	19.
			هل تضع المؤسسة آلية للتعامل مع تظلمات الطلبة من نتائج الامتحانات وتعلنها وتراقب تطبيقها؟.	ع	20.
			هل تستخدم المؤسسة المعلومات المستخلصة من نتائج تقويم الطلاب على مستوى المقررات والبرامج في اتخاذ القرارات التصحيحية وفي تطوير البرامج؟.	ع	21.
			هل توجد في المؤسسة آلية لتقويم الخريجين ومدى نجاحهم في مجالات العمل؟.	ع	22.
			هل تقوم المؤسسة بإجراءات تقويم المخرجات باستخدام اختبارات الكفاءة لأغراض المساءلة والتحسين؟.	ع	23.
			هل تجري المؤسسة تقويما لأسباب رسوب الطلبة فيها؟.	ع	24.
			هل تجري المؤسسة تقويما لأسباب تسرب الطلبة فيها؟.	ع	25.
			هل تقارن المؤسسة مستوى طلبتها مع أقرانهم في جامعات أخرى؟.	ع	26.
			هل تضع المؤسسة المواصفات لمخرجاتها في ضوء متطلبات المواصفات العالمية؟.	ع	27.
4. تقويم فاعلية التعليم					
			هل تضع المؤسسة خطة تنفيذية لتحسين وتعزيز الفاعلية التعليمية في ضوء نتائج التقويم الشامل للفاعلية التعليمية؟.	ع	28.
			هل توجد إجراءات موثقة لتطوير الفاعلية التعليمية في ضوء نتائج التقويم	ع	29.

			الشمال ؟.		
			هل هناك ممارسات فعلية لتحسين وتطوير الفاعلية التعليمية؟.	30.	ع
			هل تم مناقشة نتائج التقييم مع القيادات الإدارية والأكاديمية وباقي المستفيدين؟.	31.	ع
			هل تسمح المؤسسة للأطراف المعنية المختلفة بالمشاركة في عملية التقييم الشمال للفاعلية التعليمية؟.	32.	ع
			هل تتخذ المؤسسة إجراءات تصحيحية سريعة في الحالات التي تستلزم ذلك؟.	33.	ع
			هل تتخذ إدارة المؤسسة القرارات المناسبة لتحسين وتطوير الفاعلية التعليمية؟.	34.	ع

تقويم كتاب الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي في ضوء اهداف الجودة النوعية

الباحثة. مها محمد عباس الخطيب

وزارة تربية/ المديرية العامة لتربية محافظة بابل

Evaluating the Book of Economy for Secondary Fifth Grade in the light of Quality Assurance Goals

Maha M.A. Alkhateeb

Ministry of Education\ General Directorate of Education in Babylon

Maha_alkateeb@yahoo.com

Abstract

The research aims to evaluate the book of economy for the scientific applied fifth grade in the Iraqi government schools in the light of the quality goals which are derived from the previous literature, then presented to the experts to be finally (55) goals concerned with (the objectives, content, and the form of the book). A sample of 119 being selected from the whole population of teachers, who are teaching economy for the applied fifth grade across Babylon governorate, in order to get their reflections and views.

The redundancy and percentages are adopted to get the reliability of the test. Validity is confirmed by re-testing. The research main results included that the book does not take into account the gradual presentation of its materials from easy to the difficult ones where 70% of respondents agreed with. Also the book develops the required aspects of the student with agreement (98%) of the respondents. The teachers showed high believe in the right allocation of classes during the week, where the proportion of accepting this goal, was (95%).

Keywords: quality assurance, evaluation, goals

المخلص

يهدف البحث الحالي الى تقويم كتاب الاقتصاد الذي يدرس في المدارس العراقية الحكومية للصف الخامس العلمي التطبيقي في ضوء اهداف الجودة النوعية التي تم اشتقاقها من الاديبيات السابقة والبحوث والدراسات وتم عرضها على الخبراء لتكون نتيجة نهائية (55) هدفا تتمحور حول (الأهداف والمحتوى والأنشطة والشكل ومظهر لكتاب) ومن ثم اختيار عينه من مجموع مدرسي مادة الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي في عموم محافظة بابل والبالغ عددهم (119) مدرس ومدرسة لبيان آرائهم في تقويم كتاب الاقتصاد.

وتم اعتماد التكرار والنسب المئوية للصدق الاختبار وتم لتأكد من ثبات الاختبار عبر اعادة الاختبار. وقد خلص البحث الى مجموعه من النقاط المهمة من بينها ان الكتاب لم يراعي التدرج في مادته من السهولة الى الصعوبة حيث حاز على قبول (70%) من المستطلعة آرائهم كما خلص الى ان الكتاب ينمي الجوانب المرغوبة لدى الطالب عبر اتفاق (98%) من المستطلعة آرائهم على هذه النقطة. كما أبدى المدرسون قناعتهم العالية بعدالة توزيع الحصص على أيام الأسبوع حيث بلغ نسبة قبول الهدف بينهم (95%).

الكلمات المفتاحية: الجودة النوعية-التقويم-الاهداف

مشكله البحث

ان العصر الحالي يشهد تطورات سريعة في مجالات المعرفة كافة المعرفية منها والتطبيقية ويتطلب من العملية التعليمية مواكبة هذه التطورات بكل عناصرها، ومن هذه العناصر الكتاب المدرسي ولما للكتاب من أثر كبير في نجاح العملية

التعليمية بوصفه المرجع الاساس الذي يستقي منه الطالب معلوماته اكثر من غيره من المصادر، والاساس الذي يستند اليه المدرس في اعداد دروسه قبل ان يواجه الطلبة في قاعة الدرس. (عطية، 2008: 17)

وهذا ما أكد عليه المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في بغداد عام 2005م حيث اشار الى جملة من التوصيات منها: وجوب مواصلة تطوير الكتب المدرسية ليشمل تطوير الاهداف، والمحتوى، والطرائق، والاساليب، والاستراتيجيات التدريسية لمواكبة التطورات المتسارعة في عالم التعليم والتعلم. (الجامعة المستنصرية، 2005: 11)

وخلال زيارات الباحثة المستمرة للمديرية تربية محافظة بابل وللمدارس الموجودة في المحافظة ومتابعه الادبيات والبحوث والدراسات المنشورة من عدم تقويم كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي وبرغم من استماع لباحثة ل نقاط ضعف عدة في الكتاب الذي كان يدرس للصف الخامس الادبي والذي تم تحويله الى الخامس العلمي التطبيقي من دون اجراء اي تعديلات او تغييرات عليه.

لذا فان الباحثة تحدد مشكلة البحث فيما يأتي:

1- ما مدى مطابقة كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي للمعايير الجودة النوعية والمعتمدة من قبل الادبيات ودراسات سابقه.

2- ماهي اهم نقاط الضعف والقوة في كتاب الاقتصاد للصف لخامس العلمي التطبيقي.

اهمية البحث والحاجه اليه

أن عصر المعلومات السريعة والمتغيرة، والذي تتضاعف فيه المعرفة أضعافاً مضاعفة كل يوم جعلت الإنسان يعيش في عالم يتطور فيه العلم، وتنمو الحضارة وتتغير بسرعة مذهلة تكاد لأتصدق، إذ تسهم كل من المعرفة والخبرة أسهاماً كبيراً والتعليم. وان تلك التطورات الجذرية تمتد في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية، و كانت التحديات الرئيسية المتمثلة بالعولمة والتقدم التقني السريع وراء التحول من التنافس في المنتج إلى التكلفة ثم إلى التنافس في القدرات بحيث لا يركز التنافس على الحد الأدنى لتكلفة تنفيذ الأعمال بقدر ما يركز على أعلى مستوى للكفاءة فيمكن وصف سمة هذا العصر البقاء للأذكي، وهو ما جعل عديداً من دول العالم تولى أولوية قصوى للتعليم. (الطاهر، 2011، ص 23)

إن مسألة أهمية التعليم لم تعد في وقتنا الحالي محل جدل في أي منطقة من العالم فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع الشك أن بداية ارتقاء سلم التقدم والازدهار فكرياً وعلمياً وأدبياً وفنياً هي المجتمعات المتعلمة. (عبدوا لتعليم.خرون، 2009، ص505)

وكما يعد التعليم العامل الاستراتيجي الهام الذي يقوم بتأكيد هوية أي مجتمع والحفاظ على مستقبله عن طريق أعداد القوى العاملة المؤهلة والقادرة على التعامل مع ذلك المستقبل وخوض غماره بوصفه هدف التنمية. (مجيد ومحمد، 2008، 147)

ومن ثم أصبح على المؤسسات التربوية والتعليمية أن تتولى تغييرات جوهرية في التعليم بوصفه أداة لتكوين الموارد البشرية المبدعة التي تستطيع أن تحدث التطور وتقوده بفعالية وابتكار ولعل هذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بالتربية والتعليم. (البيلاوي وآخرون، 2008، ص54)

ولما كانت العملية التربوية قائمة أساساً على نقل الخبرات الإنسانية من جيل الى جيل فان المدرسة تعد وسيلة التربية الأساسية في تحقيق أهدافها بوصفها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع له لتكون قائمة على تراثه الثقافي وتجده وتربط حاضره بمستقبله وتساعد المتعلم على تكيف نفسه على وفق عالم الأمس والغد والاستعداد لحياته الفضلى. (الرفاعي، 2000، ص45)

و بما إن المناهج تزود الطالب بالحقائق والمعلومات والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها، لتنمية شخصيته بمختلف أبعادها، وتساعد المناهج في رفع كفاية المربين، وفعاليتهم عن طريق فهم القوى المختلفة المؤثرة في صياغة المنهج وبناءه، أو معرفة المرامي وكيفية اشتقاقها من مصادرها والوقوف على الأسس والمعايير المستعملة في اختيار المحتوى، وفي تحديد طرائق التدريس المناسبة، وتأسيساً على ذلك لا بد لأي نظام تربوي إن يتبنى منهجاً دراسياً يعكس فلسفة المجتمع الذي يؤمن به لغرض تنشئة الجيل على وفق أسس علمية، وان ذلك ليس أمراً يسيراً، وعلى مخططي المناهج إن يضعوا في الحسبان الدقة في تتبع خطوات المنهج. (الدليمي والهاشمي، 2008: 8 - 18)

ولان المنهج يمثل الركن الأساس للعملية التربوية بأبعادها جميعها والأداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند عليه في تحقيق أهدافها، ولذا عد المنهج العمود الفقري للعملية التربوية فعندما سُئل أحد التربويين عن مستقبل أمة قال: "ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها" (التميمي، 2006، ص5).

وأن المنهج الركنُ الأهم في التربية فهو كفيلاً بأن ينشئ جيلاً تربوياً واعياً ومتعلماً يساير التطور الحضاري ويحمل مشعل النور للأجيال القادمة، لذا تبوأ المناهج مكانة مرموقة في التربية الحديثة. وعليه ينبغي لها أن تكون معدة طبقاً للأهداف الموضوعية (الوكيل، 2001، ص20)، ويشترط فيه إن يصاغ بشكل ينسجم مع الأسس الحديثة في إعداد المناهج؛ لكي يعطي ثماره بالشكل اللائق.

ولكي يقوم المنهج بدوره في إعداد المتعلمين للحياة على أسس معرفية يجب إن يتماشى ويتلاءم وما يحدث فيها من خبرات وظروف ومطالب وآمال متغيرة، وان يساعدهم على التكيف معها.

ولما كان المنهج هو وسيلتنا إلى تحقيق أهداف التربية فلا بد من بذل أقصى ما يمكن من الجهود لبنائه وتطويره على أفضل صورة ممكنة (الدمرداش، 1972، ص321).

وفي عصر عولمة تنافسية وحراك بشري ومادي غير مسبوق وتكنولوجيا قادرة وسماوات مفتوحة للاتصال والتواصل تسعى كل دولة بل كل مؤسسة للتفوق على غيرها بنوع من التميز في جودة منتجاتها وإذا أضفنا ذلك إلى النزعة الطبيعية للارتقاء والترقي والسعي نحو التطوير والجودة في كل المجالات يمكننا القول إننا نعيش عصر ثقافة الجودة. (عبيد، 2009، ص 19)

وعدت الجودة صيحة القرن الحادي والعشرين في إدارة المؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل عام والتعليم ونظمه بشكل خاص حتى أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما يجب أن يؤسس لها في نظم التعليم وثقافة المجتمع لكي تكون جزءاً من معتقدات الأفراد وثقافتهم فضلاً عن أن التعليم بحد ذاته هو عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان ويشكل عنصراً رئيساً فيها كما يجب أن تكون المنتجات في المؤسسة الإنتاجية الصناعية أو الخدمة متميزة يجب أن يكون خريج المؤسسة التعليمية متميزاً وان تكون الخدمات التي تقدمها للمتعلمين والمجتمع مميزة. (عطية، 2008، ص 19)

ويشير مصطلح الجودة إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنهج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق وأقل جهد وتكلفة ممكنة وتبني مفهوم عدم الخطأ أي الأداء السليم من دون أخطاء من المرة الأولى مما يقلل من الفاقد ويخفض الكلفة. (الدمرداش، 1972، ص321)

فالجودة معيار الكمال يتم الحكم عليها بمعرفة ما إذ أدينا ما عزمنا على تحقيقه في الوقت المحدد والكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا وإذا كان العملاء والمستفيدين سعداء بما قدمنا من منتج أو خدمة أو عمل والطريقة التي قدمنا بها تلك الخدمة أو العمل فيمكن القول أننا حققنا أهداف الجودة. (عطية، 2008، ص 20)

ويرى الخبراء والمختصون في مجال التربية أن مفهوم الجودة يشبه مفهوم الحرية والعدل وهو مفهوم صعب تحديده بصورة دقيقة وبصورة تامة كما انه لا يوجد اتفاق على كيفية قياسها، والسبب في ذلك هو أن الجودة لا توجد بمعزل عن سياق استعمالها، والإحكام بشأنها تختلف بحسب منظور الشخص الذي يتطلب منه الحكم عليها وبحسب الغرض من إصدار الحكم. (مجيد ومحمد، 2008، ص 112)

وأن الجودة تعد وسيلة لا غاية إذا يتم التأكد من أن الأفكار والأهداف التي حددت ووثقت أخذت تتحول إلى واقع فعلي وأن الأمور تجري في المسار الذي رسم لها وتنتهي إلى الغاية التي حددت لها. (بن سعيد، 1997، ص 64)

أهداف البحث: يهدف البحث الى الإجابة عن كل السؤال التالي:

مدى مطابقة كتاب الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي للأهداف الخاصة بالجودة النوعية الشاملة
حدود البحث: كتاب الاقتصاد الذي يتم تدريسه لطلبة الصف الخامس العلمي التطبيقي في المدارس الإعدادية /الفرع العلمي في العراق.

تحديد المصطلحات

أولا التقويم

عرف التقويم على انه:

1- **الكيلاني والروسان:** بأنه "عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة ويتم فيها التوصل الى إحكام عن فاعلية العمل التربوي تترتب عليها قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج " (الكيلاني والروسان، 2009، ص 19).

2- **كرونباخ:** بأنه الفحص النظامي للأحداث التي تدور مع أطار برنامج معين وذلك بهدف المساعدة في تحسينه أو تطويره أو تعديله أو استبداله. (أبو جادو، 2006، ص 406)

3- **BLOOM:** بأنه نظام للسيطرة النوعية التي يمكن من خلالها تقدير كل خطوة في عملية التعلم والتعليم وفيما إذا كانت هادفة أم لا وما هي المتغيرات التي يمكن إحداثها لتأكيد أهميتها (BLOOM,1971,P.27).

وعرفته الباحثة إجرائيا على انه: (عملية جمع معلومات تتعلق بكتاب الصف الخامس علمي تطبيقي بوساطة استبانته أعدت لهذا الغرض تتضمن (29) معياراً للجودة من اجل التعرف على نقاط القوة والضعف في هذه الكتب وإصدار أحكام في ضوءها).

2-الكتاب المدرسي

عرف المختصون الكتاب المدرسي على انه:

1- عرفه قطاوي(2007): بأنه " كتاب تقرره وزارة التربية لتدرسه لصف من الصفوف طبقاً لمفردات المنهاج المعتمد وفقاً للمعايير التي حددتها الجهات التربوية المسؤولة، ويقدم اساسيات المقرر الدراسي مما يسهل على المعلم والمتعلم معرفة الموضوعات الرئيسية المتصلة بأهداف المنهج وهو بذلك يمثل الحد الأدنى من المعرفة لجميع طلاب الصف الواحد" (قطاوي، 2007: 77)

2- عرفه الياس (2003): بأنه " المادة العلمية التي تجسد بنود المحتوى الى واقع ممكن للتعلم ان يتعامل معه، فضلاً عن احتوائه على المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تشكل المادة العلمية ويحتوي ايضاً على الانشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على حسن فهم ما يقدمه الكتاب المدرسي له" (الياس، 2003: 333)

تعرف الباحثة الكتاب المدرسي اجرائيا وهي: بأنه مجموع المحتوى الدراسي المنظم في منهج يقدم مادة الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي للمرحلة الاعدادية.

مادة الاقتصاد

تم تعريف علم الاقتصاد على انه

1- علم الاقتصاد (economics) هو فرع من فروع العلوم الإجتماعية و هو العلم الذي يهتم بمشكلة الموارد النادرة أو المحدودة واستعمالها على نحو يسمح بالحصول على أكبر إشباع لحاجات المجتمع غير المحدودة. و بعبارة أخرى علم إدارة الموارد المحدودة لتلبية حاجات غير محدودة. فموضوعه هو الثروة الاجتماعية من جهة، وسلوك الإنسان الاقتصادي من جهة ثانية.(موقع المعرفة، ايار. 2016. <http://www.marefa.org/index.php.ru>).

2- الاقتصاد العلم الاجتماعي الذي يهتم بتحليل الأنشطة التجارية، وبمعرفة كيفية انتاج السلع والخدمات. ويدرس علم الاقتصاد الطريقة التي تُنتج بها الأشياء التي يرغب فيها الناس وكذلك الطريقة التي توزع بها تلك الأشياء. كما يدرس الكيفية التي يختار بها الناس والأُمم الأشياء التي يشترونها من بين الحاجات المتعددة التي يرغبون فيها.(موقع شكو ماكو، ايار، 2016. <http://www.shakwmakw.com/vb/showthread.php?t=411500>).

وتعرف الباحثة مادة الاقتصاد اجرائيا: (وهي احدى فروع العلوم الاجتماعية التي تختص بدراسة حركة السوق المحلية والعربية والعالمية اضافة الى عمليات العرض والطلب والعوامل المؤثرة عليها والية محاربة الفساد المالي واخلاقيات العمل الاقتصادي).

الصف الخامس التطبيقي

الصف الخامس الإعدادي هي المرحلة الثانية في الدراسة الإعدادية في النظام التعليمي العراقي وتنقسم الى قسمين الاول تطبيقي وفيه يتخصص الطالب للدخول الى كليات معينه كالهندسة والعلوم بينما القسم الثاني هو الاحيائي وفيه يتخصص الطالب للدخول الى كليات معينه مثل الطب والصيدله وعلوم الحياة.(جمهورية العراق. 2015).

اهداف الجودة النوعية

تم تعريف اهداف جودة النوعية على انها:

- 1- حلس: "هو مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً التي توظف كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على القيمة النوعية أو الكمية بهدف تشخيص مواطن القوة لتعزيزها أو تشخيص مواطن الضعف لعلاجها". (حلس، 2004، 11)
- 2- السنبل: "انه المحك أو الإطار المرجعي الذي يحدد على أساسه الأداء الواقعي في مدى الابتعاد أو الاقتراب من المراجع". (السنبل، 2001، 52)

وتعرف الباحثة اهداف الجودة النوعية على أنها الأهداف وظائفها. توفرها في كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي وفي ضوء مجالات أربعه تم الاعتماد على أدبيات السابقة والتي تم عرضها في استبانة على الخبراء.

المبحث الثاني

الدراسات السابقة

1 - - دراسة دياب - 2004

"جودة كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني"

هدفت الدراسة الى جودة كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة على (60) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الاساسية العليا (604)، واعتمد الباحث في دراسته هذه على

بناء اداة وظفها في تقويم كتب الرياضيات مكونة من اربعة جوانب هي (تقدير كفاية المؤلف، ووجهة نظرة التربية، تقدير بعض الامور الخاصة بكتب الرياضيات، تقدير محتوى الكتاب ومادته الدراسية واسلوب عرضها وتنظيمها) وعالج الباحث بياناته الاحصائية باستعمال الوسط المرجح والوزن المنوي والنسبة المئوية. وظهرت نتائج الدراسة ان هناك اجماعاً لوجهات نظر المعلمين والمعلمات بأن معظم فقرات المحتوى كانت دون المستوى المقبول ويعزو الباحث ان سبب ذلك يعود الى ان هذه الكتب في طبيعتها الاولى لم يدرج المعلمون على طرائق التدريس والتعامل مع الموضوعات الحديثة في المنهاج. (دياب، 2004)

2 - دراسة شحادة - 2010

"دراسة تقويمية للكتب التربوية في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة" ترمي الدراسة الى (تقويم الكتب التربوية في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة) من خلال ما يأتي:

- ما معايير الجودة الشاملة للكتب التربوية في اقسام العلوم التربوية والنفسية؟
- ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مجالات البحث (الاعداد والتأليف - الاهداف - المحتوى - الانتشطة المصاحبة - لغة الكتاب واخرجه - التقويم) لكل وحدة تدريسية للكتب (نظام التعليم - التعليم المستمر - اساسيات التدريس - فلسفة التربية) للصفوف الاربعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية؟
- ما مدى تطابق محتوى الكتب التربوية في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للصفوف الاربعة مع معايير الجودة الشاملة؟

وتحقيقاً لهدف الدراسة، اعد الباحث قائمة بمعايير جودة الكتب التربوية الجامعية وهي (نظام التعليم - التعليم المستمر - اساسيات التدريس - فلسفة التربية) للصفوف الاربعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية. وقد تم بناء القائمة في ضوء دراسة استطلاعية لعينة مكونة من (34) من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات ومن ذوي الاختصاص في المناهج في وزارة التربية والتعليم العالي، فكان عدد المعايير بشكلها الاولي (73) معياراً موزعة على ستة مجالات وبعد التحقق من صدق المعايير من خلال عرضها على المحكمين اصبح عدد المعايير (63) معياراً موزعة على ستة مجالات وللتحقق من ثبات الاداة تم تطبيقها على احد الكتب التربوية (المنهج والكتاب المدرسي) وهو خارج عينة الدراسة حيث قام بتحليل الكتاب وفقاً لقواعد التحليل المتفق عليها، وبعدها تم حساب معامل الثبات لكل مجال من المجالات ثم متوسط معامل الثبات للقائمة ككل والذي بلغ (86%).

وكانت أهم الوسائل الاحصائية المستخدمة هي:

- مربع كأي لقياس الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل الثبات.
- التوزيع التكراري بين الفئات.

وكانت نتائج الدراسة

- 1- عدم توافر معايير الجودة في الكتب التربوية بشكل جيد.
- 2- عدم حصول اي مجال من مجالات البحث على معيار الجودة، فقد كانت التقديرات التي حصلت عليها المجالات هي (الضعيف، والمتوسط) فمعيار الجودة هو (جيد) فما فوق.

3- كما اظهرت نتائج البحث ان هناك (16) معياراً حصل على التقدير (جيد) من قائمة معايير الجودة والبالغة (63) معياراً موزعة على مجالات البحث الستة. (شحادة، 2010، د - ذ)

3- دراسة الموسوي - 2011

بعنوان (تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معيار الجودة)

اجريت هذه الدراسة في العراق (جامعة بغداد) كلية التربية ابن رشد وكانت ترمي الى تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معيار الجودة عبر الاجابة عن السؤال الآتي:

- ما مستوى درجة توافر معايير الجودة في كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية؟

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته وقد تكون مجتمع هذه الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (1060) مدرس ومدرسة فقد اختار الباحث عينة بنسبة (20%) من مجموع المجتمع الاصلي، وبلغ عدد عينة الدراسة (212) مدرس ومدرسة، وقد استعمل الباحث العينة الطبقية العشوائية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، اما اداة البحث فكانت استبانة تحتوي على معايير الجودة لكتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية، وتم اعدادها بعد الرجوع الى المصادر التي تناولت معايير الجودة للكتاب المدرسي والدراسات والادبيات وقد تم التأكد من صدق الاداة (الاسبانة) عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء، وقد تأكد الباحث من ثباتها عن طريق اعادة تطبيق الاستبانة على عينة من المدرسين والمدرسات، وبعدها طبق الباحث الاستبانة في صورتها النهائية اذ تكونت من (99) فقرة معيارية موزعة على ستة مجالات هي (المقدمة - المحتوى - الانشطة - وسائل التقويم - لغة الكتاب - الاخراج الفني).

وقد عالج الباحث البيانات احصائياً لاستخراج النتائج باستعمال الوسط المرجع والوزن المؤي، وقد اعتمد الباحث محكاً قدره (80%) للحكم على مدى جودة كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية واظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1- ان كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الادبي حقق نسبة (61,61%) من معيار الجودة وهذه النسبة اقل من نسبة المحك (80%) المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يعني ان كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الادبي لم يتحقق فيه معيار الجودة.

2- ان كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي حقق نسبة (87,87%) من معيار الجودة وهذه النسبة اعلى من نسبة المحك (80%) المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يعني ان كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي حقق معيار الجودة.

ان كتاب الجغرافية البشرية للصف السادس الادبي حقق نسبة (80,80%) من معيار الجودة، وهذه النسبة اعلى من نسبة المحك (80%) المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يعني ان كتاب الجغرافية البشرية للصف السادس الادبي حقق معيار الجودة. (الموسوي، 2011، ذ - ر)

الفصل الثالث

منهجية البحث

يهدف البحث الحالي الى تقويم كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي حسب اهداف معايير الجودة الشاملة التي تم اشتقاقها من الادبيات والدراسات السابقة واستعملت الباحثة في منهجتها العلمية البحث الوصفي وهو من أكثر مناهج البحث شيوعاً او استخداماً بل يمكن القول بأنه المنهج الوحيد الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وأنه يمكن أن يشترك مع أي منهج آخر

فدراسة أية ظاهرة أو مشكلة تتطلب أولاً وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة وتحديداً لها كمياً أو كيفياً (داوود وعبدالرحمن، 1990: ص163).

مجتمع البحث

تتمثل حدود البحث مدرسي ومدرسات مادة الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي في عموم محافظة بابل وفي الفروع التابعة للمديرية العامة لتربية بمحافظة بابل وهي (فرع قضاء الهاشمية وفرع قضاء المسيب وفرع قضاء المحاول). جدول رقم (1)

وقامت الباحثة بزيارة المديرية العامة للتربية بمحافظة بابل وتم الاطلاع على اعداد مدرسين مادة الاقتصاد ومدارسهم كالآتي:

جدول رقم (1) اعداد وتوزيع المدرسين

ت	اسم المديرية	اعداد المدارس الإعدادية	اعداد مدرسين الاقتصاد (ذكور) للصف الخامس	اعداد مدرسين الاقتصاد (إناث) للصف الخامس	مجموع
1	مديرية تربية بابل	61	31	30	61
2	تربية المحاول	23	9	14	23
4	تربية المسيب	19	6	12	18
4	تربية الهاشمية	18	5	12	17
5	المجموع	121	51	68	119

عينة البحث

العينة هي وحدة صغيرة من وحدات المجتمع المعني بالبحث والممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة. (البياتي، 2008: 184)

وبما ان مجتمع البحث الخاص كبير ومتوزع على عموم محافظة بابل ولصعوبة شمول جميع أفراد المجتمع الكلي بأجراءات الدراسة لذا تطلب اختيار عينة ممثلة من المجتمع الكلي، إذ أرادت الباحثة الحصول على عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته لذلك يجب تحديد المجتمع الأصلي بدقة من أجل الحصول على عينة كافية لتمثل المجتمع الأصلي بخصائصه التي يراد دراستها.

لذا حددت الباحثة مجتمع الدراسة الكلي من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي والبالغ عددهم (119) مدرس ومدرسة. لذا فقد اختارت الباحثة عينة من هؤلاء المدرسين بلغ عددهم (40) مدرس ومدرسة بنسبه (33.61%) من المجتمع الاصلي. وقد استعملت الباحثة العينة الطبقيّة العشوائية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة بأكمله، وهذه الطريقة تعني تقسيم المجتمع الأصلي على عدة طبقات ثم بعد ذلك يتم اختيار عدداً من الافراد من كل طبقة بطريقة عشوائية بحيث يتناسب هذا العدد مع العدد الكلي لأفراد الطبقة التي تم الاختيار منها، وهكذا بالنسبة الى بقية الطبقات الأخرى التي تمثل المجتمع الأصلي.

أداة البحث

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى تقويم كتب الاقتصاد لصف الخامس العلمي التطبيقي في ضوء معيار الجودة للتعرف على مدى ما حقق هذا الكتاب من معايير الجودة، ونظراً لانتشار العينة وتوزيعها في مناطق متباعدة فقد ارتأت الباحثة أن تكون الاستبانة هي الأداة المناسبة لاستطلاع آراء أفراد العينة فهي وسيلة عملية سهلة التطبيق، وتتيح المجال للمستجيب أن

يدلي بأرائه بوضوح، وتعطيه الحرية والوقت الكافيين للتفكير في أجابته، وفي ظروف هو يختارها لنفسه مما يقلل من الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته، (توفيق ورؤوف، 1992، 127).

وقد اعتمدت الباحثة في بناء الأداة الخاصة بالبحث على ما يلي: -

- 1- الإديبات والبحوث السابقة التي تناولت الموضوع نفسه.
- 2- الإصدارات الخاصة بمديرية المناهج العامة في وزارة التربية وعملية التقويم المستمرة للمناهج.
- 3- اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة مثل (الزبيدي، 1988) و(الخطيب، 2001)
- 4- عرض الاستبانة على الخبراء والمختصين لتحقيق من مدى صدق الاداة قبل عرضها على مدرسين المادة.

جدول رقم (2) أداة البحث (الاستبانة) في صورتها الأولية وعدد المعايير لكل مجال من مجالاتها ونسبتها المئوية

المجالات	عدد المعايير	النسبة المئوية
الاهداف	30	32%
المحتوى	24	25.8%
الانشطه	21	22.58%
الشكل واللغه والتنظيم	18	19.35%
المجموع	93	100%

صدق الاختبار

تكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس ما وضعت لقياسه (عيسوي، 1985، ص45)، لذا استخدمت الباحثة الصدق الظاهري. لأنه أكثر أنواع الصدق استخداماً، ولغرض إن تكون أداة البحث صادقة ومحقة للصدق عرضت على لجنة من الخبراء والمحكمين المختصين بالتربية وعلم النفس. وقد أبدى الخبراء مقترحاتهم وأرائهم التي أخذت بها الباحثة كما في ملحق (2) وقد تم تثبيت الفقرة التي حصلت على (80%) فما فوق من آراء المحكمين لأنها تمثل نسبة جيدة واستبعدت الباحثة الفقرات التي لم تحظى بمقبولية كافية بين الخبراء وبذا أصبح مجموع الأهداف (54).

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار في العلوم النفسية والتربوية توجد هنالك ثلاث طرق الاولى التجزئة النصفية والثانية الصور المتكافئة والثالثة اعادة الاختبار. واختارت الباحثة لتتأكد من ثبات الاختبار طريقة إعادة الاختبار وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات وتقوم فكرة إعادة الاختبار على إجراء الاختبار على مجموعة كافية ومماثلة من الأفراد عبر مدة زمنية لا هي بالقصيرة ولا هي بالطويلة وبذلك يحصل كل فرد على درجة في الأجراء الأول للاختبار وعلى درجة أخرى في الأجراء الثاني للاختبار وعندما نسجل هذه الدرجات نحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بالثانية فنحصل على معامل ثبات للاختبار. (الأمام وآخرون، 1990، ص 148).

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون: لبيان ثبات الاجابات عند تطبيق الاختبار واستخراج ثبات كل مجال من مجالاتها.

ن مج س ص - مج س × مج ص

= ر

$$r = \frac{[ن مج س - 2] [ن مج س - 2] - [ن مج ص - 2] [ن مج ص - 2]}{[ن مج س - 2] [ن مج س - 2] - [ن مج ص - 2] [ن مج ص - 2]}$$

= معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد الأفراد

س = قيمة التطبيق الأول

ص = قيمة التطبيق الثاني

مج = المجموع

2- معادلة الوسط المرجح: استخدمت لحساب قيم الاوساط المرجحة لفقرات الاستبانة.

$$1 \times 5 + 2 \times 4 + 3 \times 3 + 4 \times 2 + 5 \times 1$$

ت ك

ت1 = التكرار الأول

ت2 = التكرار الثاني

ت3 = التكرار الثالث

ت ك = التكرار الكلي

المبحث الرابع

تحليل النتائج

قامت الباحثة في هذا الفصل بتحليل النتائج بالشكل الآتي:

- 1- قامت بحساب تكرارات اجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة على وفق البدائل الثلاثة وافرغت في استمارة خاصة لغرض معالجتها إحصائياً.
- 2- طبقت الباحثة معادلة الوسط المرجح والوزن المنوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من المجالات، وتم اعطاء البديل الأول (متحققة بدرجة كبيرة) ثلاثة درجات، البديل الثاني (متحققة بدرجة متوسطة) درجتين، البديل الثالث (متحققة بدرجة قليلة) درجة واحدة.
- 3- قامت الباحثة بترتيب فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن منوي الى أقل وسط مرجح ووزن منوي ضمن كل مجال من المجالات الستة.
- 4- أتمدت الباحثة محكا لتقويم كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي ولكل فقرة من فقراتها قدرة (75%) بعد استشارة عدد من الخبراء في القياس والتقويم الذين أتعفوا على صلاحية هذا المحك في تقويم الكتاب على وفق معايير الجودة التي اعدتها الباحثة وكانت نتائج التحليل كالتالي: -

اولا: مجال الاهداف

تضمن مجال الاهداف على (13) معياراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير المتحققة في هذا المجال (10) معياراً وغير المتحققة في هذا المجال (4) تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (2,369) الى (2,101)، وأما اوزانها المئوية قد تراوحت ما بين (85,876) الى (73,23)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المعايير في مجال الأهداف

ت	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المثوي	الملاحظات
1	الأهداف المرسومة في الكتاب تتفق مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج	2,486	88,866	متحقق
2	تتطابق الأهداف مع الواقع التعليمي والاجتماعي للطالب	2,414	88,466	متحقق
3	الأهداف تغطي كافة جوانب النمو للطالب	2,407	88,233	متحقق
4	مدى واقعيته الأهداف وقابليتها للتحقيق والتنفيذ	2,361	85,7	متحقق
5	تتطابق الأهداف مع الواقع التعليمي والاجتماعي للطالب	2,346	82,2	متحقق
6	درجة ظهور الأهداف التعليمية للوحدات في مقدمه كل وحدة تعليمية من وحدات الكتاب	2,354	78,466	متحقق
7	بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمه تضم الأهداف الخاصه لها	2,311	77,033	متحقق
8	مشتقة من مصادرها بشكل متوازن	2,288	76,266	متحقق
9	بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمه تضم الأهداف الخاصه لها	2,266	75,533	متحقق
10	محقة مبدء التربية المستمرة	2,263	75,433	متحقق
11	تكسب الطلبة قدره التعبير عن أفكارهم باستخدام مصطلحات فلسفية مناسبة	2,225	74,166	غير متحقق
12	تراعي مراحل نضج المتعلم	2,178	72,60	غير متحقق
13	متدرجة من العمومية الى الخصوصية	2,134	71,133	غير متحقق

يتضح من الجدول (3) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأهداف بلغت (76.92%) ونسبة المعايير غير المتحققة

بلغت (23.08%) وهذا يعني أن كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي تحققت فيه نسبة من معايير الجودة في مجال أهداف الكتاب.

ثانياً: محتوى الكتاب

جدول (4): المعايير في مجال المحتوى

ت	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المثوي	الملاحظات
1	ينمي السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة	2,569	85,633	متحقق
2	تنمي القدرة على التحليل لاقتصادي للطالب	2,541	84,7	متحقق
3	يحرص المحتوى على إن يكون عدد الحصص الأسبوعية كافياً ليستوعب الطلبة المادة الواردة في الكتاب	2,469	82,3	متحقق
4	تربط الطالب بالاوضاع الاقتصادية وبالأهداف التنموية الخاصة بالبلد	2,469	82,3	متحقق
5	يناسب المحتوى عدد الحصص المخصصة لتدريسه	2,450	81,666	متحقق
6	يتسم بكفاية المفاهيم الواردة في الكتاب	2,446	81,533	متحقق
7	يناسب المحتوى عدد الحصص المخصصة لتدريسه	2,427	88,9	متحقق
8	يراعي في المحتوى خبرات الطلبة السابقة	2,417	80,566	متحقق
9	يتصف بالدقة في اختيار الموضوع المناسبة	2,403	80,1	متحقق
10	يواكب آخر متوصل إليه العلم والمعرفة	2,366	78,866	غير متحقق
11	ينمي السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة	2,143	71,43	غير متحقق
12	تنمي اتجاهات ايجابية نحو مادة الفلسفة وعلم النفس	2,109	70,30	غير تحقق

يتضح من الجدول (4) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال المحتوى بلغت (83.33%) ونسبة المعايير غير المتحققة بلغت (16.66%) وهذا يعني أن كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي تحققت فيه نسبة عالية من معايير الجودة في مجال محتوى الكتاب.

ثالثاً: الأنشطة

جدول (5): المعايير في مجال الأنشطة

ت	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الملاحظات
1	يتخلل المادة أسئلة وأنشطة وتدرجات ملائمة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة	2,527	84,233	متحقق
2	تسهل الأنشطة في تحقيق الأهداف الخاصة بالكتاب المقرر	2,517	83,9	متحقق
3	تنتم بكفاية الأنشطة الواردة في الكتاب	2,470	82,333	متحقق
4	توفر نشاط في بداية كل درس	2,443	81,433	متحقق
5	تناسب الأنشطة الواردة مع مستوى الطلبة	2,422	80,733	متحقق
6	تتضمن أسئلة الاختبار مهارة من مهارات التفكير العلمي والتفكير الإبداعي	2,411	80,366	متحقق
7	الترج في الأنشطة من الصعوبة الى السهولة	2,361	78,7	متحقق
8	تتنوع مستويات أسئلة الكتاب وتدرجاته على نحو يتناسب مع الفروق الفردية	2,331	77,7	متحقق
9	تتوافر في الكتاب تدريبات تساعد الطالب على مراجعة الأفكار والنقاط الرئيسية	2,197	73,23	غير متحقق
10	تقيس الأنشطة الموجودة في الكتاب على مختلف المستويات	2,152	71,73	غير متحقق
11	تتضمن أسئلة الاختبار مفهوماً من مفاهيم حقوق الإنسان	2,080	69,33	غير متحقق

يتضح من الجدول (5) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأنشطة بلغت (81.81%) ونسبة المعايير غير المتحققة بلغت (27.27%) وهذا يعني أن كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي تحققت فيه نسبة كبيرة من معايير الجودة في مجال الأنشطة.

رابعاً: المظهر وتنسيق

جدول (6): المعايير في مجال المظهر وتنسيق

ت	الفقرات المعيارية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الملاحظات
1	وضوح عبارات الكتاب لا غموض فيها بالنسبة بالطلبة	2,602	86,733	متحقق
2	يظهر العنوان في واجهة الكتاب بشكل واضح ومعبر وكذلك عنوان فرعي مفصل ويتميز عن العنوان الرئيسي بحجم الخط	2,503	83,433	متحقق
3	اهتمام لغة الكتاب بضبط الكلمات بالشكل	2,485	82,833	متحقق
4	تصميم الغلاف بشكل يعبر عن المحتوى	2,462	82,066	متحقق
5	جاذبية الغلاف للطلبة	2,458	81,933	متحقق
6	سلامة تنظيم عدد صفحات الكتاب من حيث الأسطر	2,485	82,833	متحقق
7	يتميز الكتاب بشكل جذاب	2,449	81,633	متحقق
8	تحمل ورق الغلاف الخارجي للكتاب لكثرة الاستعمال	2,397	79,9	متحقق
9	جاذبية الغلاف للطلبة	2,390	79,666	متحقق
10	احتواء الكتاب على المصادر المعتمدة في تأليفه	2,382	79,4	متحقق
11	مناسبة المسافة بين الأسطر والكلمات	2,305	76,833	متحقق
12	جودة حبر الطباعة المستخدم	2,304	76,8	متحقق
13	تعبر رسومات الكتاب عن المحتوى وهي مناسبة لدرس	2,301	76,7	متحقق

14	يبرز الكتاب عناوين الفصول الرئيسية والثانوية وبخط واضح وبلون مغاير	2,250	75	متحقق
15	احتواء الصفحة الأولى منة على العنوان وأسماء المؤلفين ودار النشر	2,173	72,433	غير متحقق
16	سلامة تنظيم عدد صفحات الكتاب من حيث الأسطر	2,002	70,733	غير متحقق

يتضح من الجدول (6) أن نسبة المعايير المتحققة في مجال المظهر والتنسيق بلغت (87.5%) ونسبة المعايير غير المتحققة بلغت (12.5%) وهذا يعني أن كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي تحققت فيه نسبة من معايير الجودة في مجال المظهر والتنسيق.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

- 1- ان معايير الجودة الشاملة قد توافرت في كتاب الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي بنسبة (82.39%).
- 1- ان كتاب الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي تتوافر فيه معايير الجودة الشاملة في كل من،
 - مجال الاهداف بنسبة (76.92%).
 - مجال محتوى الكتاب (83.33%).
 - مجال الانشطة المصاحبة (81.81%).
 - مجال المظهر والتنسيق (87.5%).

التوصيات:

- 2- زيادة عدد حصص مادة الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي.
- 3- اشراك المدرسين في عملية تطوير المنهج وتقديم مقترحات لتطويره.
- 4- ضرورة مواكبة مدرسي المادة للاتجاهات الحديثة في تدريس مادتهم.
- 5- بناء منهج جديد للصف الخامس التطبيقي العلمي يكون اضافته جديدة لهم.
- 6- المقترحات
- 7- إجراء دراسة حول بناء منهج اقتصاد للمرحلة الخامس التطبيقي من قبل التربويين
- 8- تطوير المادة العلمية للمنهج الاقتصادي وإثرائها بطريقة ترتبط مع الواقع الاقتصادي العراقي
- 9- استخدام أنشطه تطبيقية أكثر في منهاج الاقتصاد للصف الخامس التطبيقي
- 10- إجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه تدريس مادة الاقتصاد من وجهة إطراف العملية التربوية المعلم والطالب والمشرف.
- 11- إجراء دراسة بحثية حول بناء منهج نشاط مكمل للمادة الاقتصاد يكون دليل للمدرس مادة الاقتصاد

المصادر

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي، 2006، علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة، عمان.
- 2- أبو سرحان، عطية عودة، 2000، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج، عمان.
- 3- بن سعيد، خالد، 1997، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- 4- البياتي، عبد الجبار توفيق، (2008): الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط1، اثناء النشر والتوزيع.

- 5- البيلاوي، حسن حسين، وآخرون، 2008، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، تحرير الأستاذ الدكتور رشدي احمد طعيمة، ط2، دار المسيرة ، عمان.
- 6- التيمي، عواد جاسم محمد، المناهج الدراسية مفهوما - فلسفتها - نظرياتها - بناؤها - تنفيذها - تطويرها - تنفيذها، المكتبة الوطنية، 2006م.
- 7- الجامعة المستنصرية، (2005)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية والتعليم عطاء دائم للأمة، توصيات كلية التربية الأساسية، بغداد.
- 8- جمهورية العراق، 2015، وزارة التربية، الفلسفة التربوية، المديرية العامة للمناهج.
- 9- داوود، عزيز حنا، مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمه للطباعة والنشر . بغداد، 1990.
- 10- الدليمي، طه حسين، وعبد الرحمن الهاشمي، (2008): المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطياً تقويمياً تطويراً، ط1، دار أسامة، عمان.
- 11- الدمرداش، سرحان، ومنير كامل. المناهج، ط 3، دار العلوم، القاهرة، 1972.
- 12- دياب، سهيل، (2004): جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني، المؤتمر التربوي الاول المنعقد في الجامعة الاسلامية، كلية التربية.
- 13- الرفاعي، فائق خيري، منطق العلاقة بين الفلسفة والتربية في الفكر العربي المعاصر، مجلة دراسات فلسفية، بيت الحكمة، السنة الثانية، 2000.
- 14- السنبل، عبد العزيز عبد الله، 2001، مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية، مجلة تعليم الجماهير، العدد (48) المنظمة العربية للتربية والتعليم والعلوم.
- 15- شحاذة، يوسف يعقوب، (2010): دراسة تقويمية لكتب التربية في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، بغداد.
- 16- الطاهر، مهدي، 2011، نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، ط1، ديبونو، عمان.
- 17- عبد الحليم، احمد المهدي، وآخرون، 2009، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه - بناءه - تنظيماته- تطويره، تحرير رشدي احمد طعيمة، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 18- عبيد، وليم، 2009، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 19- عطية، محسن علي، (2008): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان.
- 20- قطاوي، محمد ابراهيم، (2007): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عمان.
- 21- الكيلاني، عبد الله زيد وفاروق فارح الروسان، التقويم في التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 22- مجيد، سوسن شاكر، ومحمد عواد الزيادات، (2008): الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، ط1، دار صفاء، عمان.
- 23- موسوي، علي يوسف عيسى، (2011): تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية في ضوء معيار الجودة، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد.
- 24- الوكيل، حلمي احمد، وحسين بشير محمود، 2001، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 25- الياس، ديب، (2003): مناهج وأساليب التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

المصادر الأجنبية

- 1- Bloom, B.S. and others, 1977: taxonoowy of Educational objectives Longman, INE, New York.

موقع الإلكتروني

http://www.marefa.org/index.php -1

http://www.shakwmakw.com/vb/showthread.php?t=411500-2

الملاحق

ملحق رقم (1)

استبانة آراء المحكمين بصورتها الأولية

الأستاذ الفاضل.....المحترم

اللقب العلمي.....

التخصص.....

تحية طيبة000

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بعنوان(تقويم كتاب مبادئ الاقتصاد للصف الخامس العلمي التطبيقي في ضوء معايير الجودة الشاملة التي تم التوصل إليها من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة والذي تم تقسيمه الى اربع مجالات (الأهداف والمحتوى الأنشطة والتنسيق والمظهر)نظرا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية لذا تود الباحثة الإفادة من آرائكم وذلك بتأشير على مدى صلاحية المعايير من عدمها وإضافة أي معيار ترونه ضروري لم يذكر . مع فائق الشكر والامتنان...

الباحثة/ مها الخطيب

ت	الفقرات	المتحققه بدرجه عالية	المتحققه بدرجه متوسطه	المتحققه بدرجه قليله
1	الأهداف المرسومة في الكتاب تتفق مع الأهداف ألعامه الواردة في خطة المنهاج			
2	الأهداف تغطي كافة جوانب النمو للطالب			
3	مدى واقعية الأهداف وقابليتها للتحقيق والتنفيذ			
4	تتطابق الأهداف مع الواقع التعليمي والاجتماعي للطالب			
5	درجة ظهور الأهداف التعليمية للوحدات في مقدمة كل وحدة تعليمية من وحدات الكتاب			
6	بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة تضم الأهداف الخاصة لها			
7	مشتقة من مصادرها بشكل متوازن			
8	مترجمة الى أهداف سلوكية ومتسمة بالوضوح والدقة العلمية والواقعية والمرونة			
9	تكسب الطلبة قدره التعبير عن أفكارهم باستخدام مصطلحات فلسفية مناسبة			
10	نزاعي مراحل نضج المتعلم			
11	تتمي القدرة على التحليل لاقتصادي للطالب			
12	تربط الطالب بالأوضاع الاقتصادية وبالأهداف التنموية الخاصة بالبلد			

13	متدرجة من العمومية الى الخصوصية	المحتوى
14	مشقة من مصادرها بشكل متوازن	الاهداف
15	محقة مبدأ التربية المستمرة	الاهداف
16	بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة تضم الأهداف الخاصة لها	الاهداف
17	يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف العامة للمادة	المحتوى
18	يشتمل على قائمة بالمصطلحات باللغة العربية وأخرى باللغة الأجنبية	المحتوى
19	يحرص المحتوي على إن يكون عدد الحصص الأسبوعية كافياً ليستوعب الطلبة المادة الواردة في الكتاب	المحتوى
20	يناسب المحتوى عدد الحصص المخصصة لتدريسه	المحتوى
21	يتخلل المادة أسئلة وأنشطة وتدرجات ملائمة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة	الانشطه
22	يراعي في المحتوى خبرات الطلبة السابقة	المحتوى
23	يتسم بكفاية المفاهيم الواردة في الكتاب	المحتوى
24	يتصف بالدقة في اختيار الموضوع المناسبة للمرحلة	المحتوى
25	يواكب آخر متوصل إليه العلم والمعرفة	المحتوى
26	ينمي السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة	المحتوى
27	توفر نشاط في بداية كل درس	الانشطه
28	تناسب الأنشطة الواردة مع مستوى الطلبة	الانشطه
29	تنسجم بكفاية الأنشطة الواردة في الكتاب	الانشطه
30	تسهم الأنشطة في تحقيق الأهداف الخاصة بالكتاب المقرر	الأنشطة
31	تخلو لغة الكتاب من الأخطاء النحوية والإملائية	المظهر وتنسيق
32	تنسجم بسهولة ويسر لغة الكتاب لحصيلة الطلبة اللغوية	المظهر وتنسيق
33	اهتمام لغة الكتاب بضبط الكلمات بالشكل	المظهر وتنسيق
34	يتميز الكتاب بشكل جذاب	المظهر وتنسيق
35	تصميم الغلاف بشكل يعبر عن المحتوى	المظهر وتنسيق
36	تحمل ورق الغلاف الخارجي للكتاب لكثرة الاستعمال	المظهر وتنسيق
37	جاذبية الغلاف للطلاب	المظهر وتنسيق
38	احتواء الكتاب على المصادر المعتمدة في تأليفه	المظهر وتنسيق
39	سلامة تنظيم عدد صفحات الكتاب من حيث الأسطر	المظهر وتنسيق
40	احتواء الصفحة الأولى منة على العنوان وأسماء المؤلفين ودار النشر	المظهر وتنسيق
41	يبرز الكتاب عناوين الفصول الرئيسية والثانوية ويخط واضح ويلون مغاير	المظهر وتنسيق
42	تعبر رسومات الكتاب عن المحتوى وهي مناسبة لدرس	المظهر وتنسيق
43	جودة حبر الطباعة المستخدم	المظهر وتنسيق
44	مناسبة المسافة بين الأسطر والكلمات	المظهر وتنسيق
45	يظهر العنوان في واجهة الكتاب بشكل واضح ومعبر وكذلك عنوان فرعي مفصل ويتميز عن العنوان الرئيسي بحجم الخط	المظهر وتنسيق
46	تتنوع مستويات أسئلة الكتاب وتدرجاته على نحو يتناسب مع الفروق الفردية	الانشطه
47	تتضمن أسئلة الاختبار مهارة من مهارات التفكير العلمي والتفكير الإبداعي	الانشطه
48	اقتصاد الانشطه في الوقت والجهد	الانشطه
49	التدرج في الانشطه من الصعوبة الى السهولة	الانشطه

50	تقيس الانشطة الموجودة في الكتاب على مختلف المستويات	الانشطه
51	تتوافر في الكتاب تدريبات تساعد الطالب على مراجعة الأفكار والنقاط الرئيسية	الانشطه
52	وضوح عبارات الكتاب لا غموض فيها بالنسبة بالطلبة	المظهر وتنسيق
53	تتضمن أسئلة الاختبار مفهومًا من مفاهيم حقوق الإنسان	الانشطه
54	تنمى اتجاهات ايجابية نحو مادة الفلسفة وعلم النفس	المحتوى

ملحق رقم(2)

اسماء الخبراء الذين اعتمدتهما لباحثه

- 1- م.د. احمد محمد حسين / مديرة تربية بابل
- 2- م.د. عبد الهادي جواد علوان/مديرة تربية بابل
- 3- م.د. علي حسين علي الكلية التربوية المفتوحة
- 4- م.د. ماجد شياع خير الله الكلية التربوية المفتوحة
- 5- م.د. مجهول حسين عبد الكلية التربوية المفتوحة
- 6- م.د. محمد عباس محمد مديرة تربية بابل
- 7- م.د. منى محمد عباس كلية تربية الاساسية/جامعه بابل

تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين
والمعلمات في محافظة حفر الباطن

أ.د. سلمان بن حديد الشمري

كلية التربية بشقراء/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

**Evaluating Math Textbook for Intermediate 1st Grade in the Kingdom of
Saudi Arabia from the Viewpoint of Male and Female Teachers at the
Governorate of Hafr Al Batin.**

Prof.Dr. Salman Hadaid Alshammari

College of Education In Shaqra\ Shaqra University\ Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to evaluate math textbook for intermediate 1st grade in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of male and female teachers at the Governorate of Hafr Al Batin, by using a questionnaire after verifying its veracity and sureness. As this questionnaire contained personal data, such as type, gender, experience and in addition to (61) parts distributed on four areas: content which had (16) parts, educational activities had (12) parts, then evaluation methods had (13) parts, and finally the book's production and general design had (20) parts. This tool was applied on a sample consisted of (51) male and female teachers who were chosen randomly.

The study used descriptive method because it appropriates the nature of the study and its objectives. To answer the first question, frequencies, percentages, arithmetic means, standard diversions, and ranks for the response of the sample on each of the four study areas (content, educational activities, methods of evaluation, the book's production and general design) were completely counted. And to answer the second question, mono-variation analysis (one way ANOVA) was used. Then to answer the third question, T-test (independent sample T-test) was used.

The results of the study showed largely approval of the sample's individuals for evaluating the whole four study areas. The results also showed that non-existence of indicative statistical differences at the level of indication ($\alpha = 0.05$) at the sample's individuals approaches according to the study areas is referred to gender and experience variables.

The study came to a set of recommendations, notably: allocating enough space for students' answers in the textbook. Reconsidering math textbook for intermediate 1st grade to avoid the signs of defects that got medium estimation. Doing more evaluation studies including math textbooks for other grades.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن، وذلك من خلال تطبيق استبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد اشتملت الاستبانة على بيانات شخصية، مثل؛ النوع (الجنس)، والخبرة بالإضافة إلى (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المحتوى وخصص له (16) فقرة، والأنشطة التعليمية وخصص له (12) فقرة، ثم أساليب التقويم وخصص له (13) فقرة، وأخيراً الإخراج والشكل العام للكتاب وخصص له (20) فقرة، وقد تم تطبيق هذه الأداة على عينة بلغت (51) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لاستجابات العينة على كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الإخراج والشكل العام للكتاب)، أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم استخدام تحليل "التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، أما للإجابة على السؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار "ت" (T-Independent Sample test).

وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على تقويم كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، كان من أبرزها: تخصيص مساحات كافية لإجابات الطلبة في الكتاب، وإعادة النظر في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط لتلافي ملامح القصور التي حصلت على تقدير متوسط، كذلك القيام بمزيد من الدراسات التقييمية لتشمل كتب الرياضيات للصفوف الأخرى.

المقدمة:

باتت الثورة المعلوماتية الهائلة كماً ونوعاً، من أبرز ملامح العصر الحديث، وهذا ما جعل التعليم في وضع المواجهة الحادة مع العديد من التحديات المرتبطة بمجال المناهج والكتب المدرسية وتحديثها.

وقد حظيت مناهج الرياضيات بالاهتمام البالغ منذ الستينيات، وذلك بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي الأول عام 1957م حيث أصيبت الولايات المتحدة الأمريكية بالذعر خوفاً من أن يكون ذلك بداية لتفوق الاتحاد السوفيتي عليها في غزو الفضاء، وبالتالي في مجال العلوم والتقنية، الأمر الذي دعا الخبراء والباحثين الأمريكيين إلى التفكير في تطوير مناهج العلوم والرياضيات لتلائم وتواكب متطلبات العصر والتكنولوجيا الحديثة؛ وهو ما دفعها لإنفاق الأموال الطائلة على مناهج هذين الفرعين. وقد أوصلها هذا الاهتمام في تطوير المناهج والاستثمار في تنمية الأنماط الفكرية لطلابها إلى ما وصلت إليه في وقتنا الحاضر، حتى أصبحت القوة العظمى الوحيدة في العالم. (المقوش، 1997)

ومن بين المشاريع التي اهتمت بمناهج وكتب الرياضيات مشروع منظمة المجلس الأوربي عام 1964م، والذي أوصى بتجريب الكتب قبل تدريسها، كما أوصى أيضاً مشروع الرياضيات الحديثة في الاتحاد السوفيتي عام 1964م بان يشترك في المناهج والكتب المدرسية أكبر عدد ممكن من العلماء السوفييت، وأن يقوم المعلمون بتقييم الكتب تقييماً دقيقاً من حيث صلاحيتها للمعلم والمتعلم، ثم تعدل الكتب باستمرار ويعاد تجريبها بعد تعديلها. (الدويكات، 1996)

وأوصى مشروع اليونسكو للرياضيات في البلاد العربية (1966) بتشكيل فريق قومي للرياضيات في كل بلد عربي بهدف تطوير مناهج الرياضيات، ومتابعة حركة التطوير الدولية. (أبو علي، 1989)

وقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وخير دليل على ذلك الميزانيات الضخمة التي يتم رصدها سنوياً لتلبية متطلبات التعليم؛ حيث رصدت حكومة خادم الحرمين الشريفين لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية مبلغاً ضخماً يبلغ أكثر من (900) مليون ريال، وأصبح تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بكامل العناصر وفي مقدمتها المعلم والمعلمة، ثم يأتي المحتوى وأساليب التدريس والتقويم ودمج التقنية في التعليم والمواد التعليمية المساندة من أولويات وزارة التربية والتعليم، حيث تمكنت الوزارة من اعداد وتطوير مناهج الرياضيات عن طريق اختيار سلسلة عالمية من مناهج الرياضيات بعد أن استعرضت عدد من أحدث السلاسل العالمية في العلوم والرياضيات؛ فاختارت سلسلة ماجروهيل (MacGrew Hill Educational Company) الأمريكية، إذ تتمتع شركة ماجروهيل للتعليم بخبرة كبيرة جداً في تطوير المناهج، حيث أن

سلاسلها تُحقق المعايير العالمية وبأساليب متقدمة تضمن الرفع من مستويات تحصيل الطلبة، مع الأخذ في الحسبان مراعاة المشروع للخصوصية الثقافية والحضارية في المملكة العربية السعودية. (الحميدي، 2008)

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية كتاب الرياضيات نفسه؛ إذ يعد مصدراً رئيساً للطالب والمعلم، كذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الرياضيات ذاتها، من حيث تجريدها وتدني مستوى التحصيل فيها، وبالتالي استمرارية تقييم كتب الرياضيات أمرٌ ملح. وقد تكون نتائج هذه الدراسة ذات أهمية لكل من:

- القائمين على إعداد وتطوير كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية.
- معلمي ومعلمات الرياضيات.
- إثراء الأدب التربوي وخاصة تقييم الكتب المدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تلعب كتب الرياضيات المدرسية دوراً هاماً ومميزاً، إذ لا يتم اتقان بعض المهارات الرياضية بمعزل عن حل المسائل والتمارين، التي يعد الكتاب المدرسي مصدراً أساسياً لها. ولقد تعرض الكتاب المدرسي للكثير من الآراء بين مؤيد ومعارض، فبعضهم يرى فيه صعوبة وأنه فوق مستوى الطلبة، في حين يرى آخرون أنه كتابٌ عصري يواكب التطور، وينمي التفكير والابداع، ولكل أسبابه وحججه. واستجابة لكثيرٍ من الدراسات والتوجيهات التي دعت إلى القيام بمزيد من الدراسات التقييمية لكتب الرياضيات المدرسية من منطلق أن عملية تقييم الكتب المدرسية من حين إلى آخر تؤدي إلى الكشف عن نقاط الضعف للعمل على إزالتها، ونقاط القوة للإبقاء عليها. وتأكيداً على دور المعلمين والمعلمات في العملية التعليمية، يرى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة وتقييم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن، وذلك من خلال المجالات التالية: المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقييم، الإخراج والشكل العام للكتاب.

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

- 1- ما وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من حيث (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقييم، الإخراج والشكل العام للكتاب)؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تعزى إلى الخبرة؟
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تعزى إلى الجنس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين درّسوا هذا الكتاب، وذلك من أجل معرفة درجة مناسبة هذا الكتاب وملاءمته للمنهج من حيث (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقييم، الإخراج والشكل العام للكتاب)، بالإضافة إلى معرفة أثر هذه المجالات تبعاً لمتغيري الخبرة والجنس، وبالتالي إبداء التوصيات التي قد تفيد في تطوير الكتاب وتقييمه.

حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على أربعة مجالات (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الاخراج والشكل العام للكتاب) من كتاب الرياضيات والتمارين للصف الأول متوسط بفصليه (الأول والثاني).
- اقتصرت هذه الدراسة على وجهات نظر معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الأول متوسط في محافظة حفر الباطن.
- أجريت هذه الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 1435/1436هـ.

مصطلحات الدراسة:

- ✓ **كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط:** هو كتاب الرياضيات (الفصل الأول والثاني)، بالإضافة إلى كتاب النشاط والتمارين، المقرر تدريسه للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية، طبعة 1434هـ، 2013م.
- ✓ **الصف الأول متوسط:** يمثل السنة الأولى من المرحلة المتوسطة وهي مرحلة وسط بين المرحلة الابتدائية والثانوية تمتد إلى ثلاث سنوات.
- ✓ **معلمو ومعلمات الرياضيات:** معلمو ومعلمات الرياضيات الذين قاموا بتدريس كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في محافظة حفر الباطن في العام الدراسي 1435/1436هـ.
- ✓ **التقويم:** عرفه العجيلي (2009)، بأنه اصدار حكم قيمي على خصائص الأشياء المقدره تقديراً كمياً أو كيفياً في ضوء معيار أو محك، واتخاذ القرارات بشأنها.
- كما عرفه علام (2010)، أنه عملية جمع معلومات، وكذلك عملية صنع قرارات. وعرفته الحريري (2011)، بأنه عملية اصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل تلك الجوانب، وفي الوقت ذاته هو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها.
- ويقصد به في هذه الدراسة إصدار حكم موضوعي على درجة تحقيق كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية للأهداف التي وضع من أجلها؛ من خلال وجهة نظر المعلمين والمعلمات من حيث (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الاخراج والشكل العام للكتاب).

الإطار النظري والدراسات السابقة**الإطار النظري:**

جرت العادة على الخلط بين مصطلح المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي ومصطلح المنهج، وما زال البعض يخلط بين هذه المصطلحات، والحقيقة ان الكتاب المدرسي يعد من أكثر عناصر المنهج أهمية لما له من دورٍ كبيرٍ وبارزٍ في تحقيق أهداف المنهج، حيث أنه يمثل إحدى وسائل الاتصال المكتوبة في العملية التعليمية، وعليه فإن الكتاب المدرسي يمثل الوجه التطبيقي للمنهج التربوي؛ على أن يوضع بإتقان وجودة عالية ويراعى فيه الفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف القدرات والميول والاتجاهات والدوافع، وأن يهتم بالنمو المتكامل للتلاميذ ويركز على المهارات والخبرات العملية إلى جانب النظرية منها مما يساعد التلاميذ على الخوض في معترك الحياة والتعامل مع مشكلاتها بجدارة. (الحريري، 2011)

وللكتاب المدرسي دور بارز في العملية التربوية؛ فهو مصدر أساسي للمعرفة كونه يحتوي على مصادر التعلم الغنية بالحقائق والمعلومات والصور والأشكال والأنشطة المختلفة التي تعمل على تيسير التعلم والتعليم. ولا يقتصر دور الكتاب على تقديم المادة العلمية للمعلم والمتعلم فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى رسم حدود المادة المعطاة.

ويرى أبو حلو (1986)، ان الكتاب المدرسي وسيلة يستعملها المعلم كمصدر للمعلومات المنظمة، ومرجع للتخطيط والتنفيذ، واثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتعزيز ما اكتسبوه من معلومات ومعارف وخبرات.

كما يضيف جرادات (1986)، أن الكتاب المدرسي وسيلة يتعلم بها الطالب، حيث تكسبه مهارات القراءة والمطالعة، ولذلك فهو يؤثر في أسلوب المتعلم، وهو المرجع الأساسي للطالب؛ ذلك أنه يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته. ويرى سويلم (1985)، أن تعلم الرياضيات يعتمد على إتقان العديد من المهارات الرياضية وهذا لا يتم إلا من خلال ممارسة حل المسائل والتمارين التي يعتبر الكتاب المدرسي مصدراً رئيساً لها.

وقد لخص الشرقي (2010)، أهمية الكتاب المدرسي بالجوانب التالية:

- يعبر الكتاب المدرسي عن المنهج، ويساعد في تحقيق أهدافه.
- يعد الكتاب المدرسي مصدر معرفة منظمة للطالب معروضة بتسلسل وتكامل.
- يزود الكتاب المدرسي الطالب بوسائل إيضاح ورسوم وجداول وأشكال بيانية تعزز تعلمه، وتثير دافعيته.
- يشتمل الكتاب المدرسي على كثير من الأسئلة والتمارين التي تنمي تفكير الطالب، وقدرته على حل المشكلات.
- يحتوي الكتاب عادة على الكثير من الأنشطة العملية، والتمارين التي تنمي في الطلاب اتجاهات ايجابية، مثل حب العمل بروح الفريق، وتقدير جهود العلماء.
- لا يزال الكتاب المدرسي حتى اليوم المادة التعليمية الأكثر استعمالاً، وشيوعاً في البيت والمدرسة.
- يعد الكتاب المدرسي مصدراً ثقافياً للطالب، ولغيره من أفراد المجتمع.
- يُضيف الكتاب المدرسي للمعلم ما هو مطلوب تدريسه، وكيفية تدريسه.
- يزود الكتاب المدرسي الطالب بأنشطة إثرائية، وأخرى تعزيزية توفر له فرص عمل أفضل.
- يزود الكتاب المدرسي الطلاب بمراجع، وقدرات إضافية، تساعد في الوصول إلى معرفة أعمق.
- وأضاف سعادة وبرايم (2008)، ان الكتاب الجيد يحقق مجموعة من المعايير والمواصفات منها:

- الحدائة والعالمية.
- ملائمة المادة لمستوى الطلبة، ومراعاتها لميولهم وحاجاتهم.
- التسلسل المنطقي والسيكولوجي لعرض المحتوى.
- تنمية حل المشكلات والتفكير الناقد.
- تكامل الرياضيات مع العلوم الأخرى.
- توظيف الرياضيات في الحياة اليومية.

وقد أكد أبو زينة وعبابنة (2007)، أن تحديث المناهج يتطلب استمرارية في عملية تقويم المناهج والمقررات الدراسية حتى تصبح أكثر قدرة وملائمة على مسايرة التقدم العلمي والمعرفي، وذلك لأن المناهج هو أداة التغيير الرئيسة لمواكبة هذا التطور.

وإذا كانت عملية تقويم الكتب المدرسية ضرورية ومهمة، فإن تقويم كتب الرياضيات أهم، ذلك أن الرياضيات تسهم في تنمية القدرات العقلية لدارسيها، وتكسبهم بعض المهارات الرياضية التي تساعد على تعلم العلوم الأخرى. (المفتي، 1995) وبالرجوع إلى نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت تقويم الكتب المدرسية بشكل عام، وتقويم كتب الرياضيات بشكل خاص، والاطلاع على بعض الأدبيات العربية والأجنبية التي حاولت رصد خطوات تقويم الكتب المدرسية، تمكن الباحث من تحديد بعض المجالات التي يمكن الانطلاق منها في الدراسة الحالية وهي:

- **المحتوى:** ويشتمل عادةً على حقائق، ومفاهيم، ومعارف، وتعميمات، ومبادئ ونظريات، أي أنه يتضمن عدد من النواحي المعرفية التي تعكس جزء أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما، أو لعدد من العلوم، وهذا المحتوى يتم تنظيمه بما يناسب مستوى دراسي معين. (الخليفة ومطوح، 2015)
- ويعرفه عثمان (2008)، بأنه المفاهيم، والحقائق الرياضية، والتعميمات الرياضية، والانشطة التعليمية والعملية، التي تساعد الطلاب على استيعاب مادة الرياضيات، كالأمثلة والواجبات الفصلية والمنزلية والتمارين الرياضية. وتقويم محتوى الكتاب يشمل الحكم على صحة المضمون العلمي للكتاب وخلوه من الاخطاء، وكفايته لتحقيق الأهداف الموضوعية مسبقاً. (رافدة، 2011)
- **الأنشطة التعليمية:** ويقصد به كل ما يثري تعليم وتعلم خبرات المنهج، ويضفي عليها المتعة والحيوية، ويتيح للمتعلم المشاركة الفعالة مع المعلم وذلك من أجل تحقيق أقصى درجات التفاعل الايجابي مع البيئة ومكوناتها، مما يربط الخبرات التعليمية بالواقع. (صبري والرافعي، 2008)
- وتقويم الأنشطة التعليمية في الكتاب يشمل الحكم على درجة مناسبة الوسائل والأنشطة التعليمية التي يحتويها الكتاب بهدف إكساب الطلبة المهارات اللازمة لتحقيق النمو المتكامل لهم. (رافدة، 2011)
- **أساليب التقويم:** هي الاجراءات والطرق التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التقويم، مستعيناً ببعض الأدوات التي تمكنه من الحصول على المعلومات اللازمة لإجراء هذه العملية. وتقويم أساليب التقويم يشمل الحكم على درجة مناسبة الأساليب التقويمية المتضمنة في الكتاب المدرسي بهدف تحقيق العدالة بين الطلبة، ومدى تمتع هذه الأساليب بالموضوعية والصدق والدقة والاقتصادية. (رافدة، 2011)
- **الإخراج والشكل العام للكتاب:** ينبغي أن يكون اخراج الكتاب مناسباً للمرحلة العمرية للطلبة، وأن يتضمن مجموعة من المميزات في اخراجه. وتقويم الاخراج والشكل العام للكتاب يشمل الحكم على درجة مناسبة كثافة الكلمات في السطر الواحد، والسطور في الصفحة الواحدة، وجودة الطباعة، ودقة الترقيم، ونوعية الورق المستخدم، ووضوح العناوين وإبرازها بشكل جيد، كما يشمل الحكم على درجة جاذبية الشكل الخارجي للكتاب، وإخراج غلافه، وتناسق الألوان، ومناسبة الحجم وعدد الصفحات. (رافدة، 2011)

الدراسات السابقة:

أجرى الصوص (1996)، دراسة هدفت إلى تقويم كتب الرياضيات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي العليا والثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الضفة الغربية للعام الدراسي (1995/1996)، وبلغت عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة، منهم (112) معلماً و(88) معلمة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (64) فقرة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أبرزها: تقديرات عينة الدراسة مقبولة تريبياً وكانت أعلى من المتوسط في المظهر العام للكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التقويمية، مما يدل على صلاحيتها، كما أسفرت النتائج أن المؤهل العلمي والجنس ليس لهما اثر في تقويم الكتب المدرسية موضوع الدراسة، أما بالنسبة للخبرة فكان أثرها واضح في تقويم الكتاب كوحدة واحدة، كما أسفرت الدراسة ايضاً على بعض أوجه القصور في الكتب مثل: افتقار الكتاب للإرشادات والخلاصة، وجود أخطاء مطبعية، عدد الحصص غير كاف لتغطية المحتوى.

كما أجرى (wesdaorp,2002)، دراسة هدفت إلى تقويم منهاج الرياضيات في هولندا، وقد عمد الباحث إلى تحديد الرياضيات التي ينبغي أن يحتويها المنهاج، وما هو الوقت الذي ينبغي أن يتم تخصيصه لتدريسها، محاولاً الكشف عن مدى تحقيق مادة الرياضيات للأهداف المرجوة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، كان أبرزها: الرضى حول المحتوى

المقرر، وتحقيق المادة للأهداف المرسومة لها بدرجة مرتفعة، وتوضيح الوقت الذي ينبغي أن يخصص لتدريس الرياضيات في كل مستوى دراسي.

وقد أجرى (JENMAI,2004)، دراسة هدفت إلى تقويم ثلاثة من كتب الرياضيات في جمهورية الصين الشعبية للمرحلة الإعدادية، حيث بلغت عينة الدراسة 300 معلم ومعلمة، وقد تم استخدام استبانة خصصت لهذا الغرض، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أبرزها: تحقيق الأهداف التعليمية بنسبة 100%، وقد أتى تصميم الكتاب بدرجة عالية بينما أتى محتوى الكتاب بدرجة منخفضة، وكان هناك اختلاف في درجات الرضى لدى الكتل الثلاثة، ووجود ارتباط بين المنهج القديم والحديث.

أما الوراقي (2005)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف التاسع في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات، وقد بلغت عينة الدراسة (105) معلماً ومعلمة؛ و(26) موجهاً وموجهة، توزعت على مدارس مدن إب، وتعز، وعدن. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (81) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، والتقويم، والصلاحية الفنية للكتاب "الإخراج". وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: أن الأهداف واقعية وقابلة للتحقق وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتوافق بنود المحتوى مع الأهداف التي مضت من أجلها، وقلة الأنشطة الإثرائية اللازمة، وقلة استخدام الوسائل التعليمية، واعتماد المعلم على نمط واحد من الاختبارات؛ وبالأخص الاختبارات المقالية، وألوان الكتاب المدرسي مناسبة والأشكال الخارجية على الغلاف تعبر عن محتواه، إلا أن هناك بعض الأخطاء المطبعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات في تقديراتهم للمجالات الخمسة إلا في أربع نقاط فقط. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: الاستمرار في تدريس كتاب الرياضيات للصف التاسع والمطبق عام (2002/2001) مع إدخال التصويبات اللازمة لتطويره وتحسينه، وضرورة إجراء دراسات مماثلة في تقويم كتب الرياضيات.

كما أجرت نور (2006)، دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي وفق معايير محددة، وقد استخدمت الباحثة استبانة ضمت (89) فقرة شملت المجالات التالية (مقدمة الكتاب، والأهداف، والمحتوى، والصور والرسوم التوضيحية، والأسئلة، والإخراج). وقد بلغت العينة (108) معلماً ومعلمة رياضيات للصف السادس، و(13) اختصاصي تربوي لمادة الرياضيات، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: مقدمة الكتاب لم تكن متضمنة لأهداف تدريس الرياضيات، والصور والرسوم التوضيحية كانت كافية من حيث العدد ومناسبة لمستوى الطلبة، وأسئلة الكتاب كانت واضحة لا غموض فيها بالنسبة للطلبة؛ إلا أن معظمها من النوع المقالي، وأخيراً أظهرت النتائج أن الكتاب لم يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة. وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومنها: ضرورة أن تكون هناك أهداف لتدريس كتاب الرياضيات، ومواكبة الكتاب للتطورات العلمية الحديثة.

وقد أجرى (FAN&ZHU,2007)، دراسة هدفت إلى فحص تسعة كتب دراسية من كتب الرياضيات في المدارس الثانوية في ثلاثة دول، هي: (الصين - سنغافورة - الولايات المتحدة الأمريكية)، وذلك للمقارنة من حيث الشبه والاختلاف في تلك الكتب بتناولها لحل المسائل ذات الأربع مراحل من نموذج بوليا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: تقوقت الكتب في سنغافورة على قريناتها من حيث عرض الوسائل التعليمية بوضوح، أما الكتب في الصين فقد اتبعت الطريقة الأكثر وضوحاً و تحديداً، في حين أن الكتب في سنغافورة قدمت درجات هامة ولكنها بنسبة أقل من نظيراتها وذلك للتمييز بين المراحل المختلفة في حل المسائل، أما من حيث أساليب حل المسائل فقد عرضت جميع الكتب عدد مناسب.

أما الحشيري (2009)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصفوف من السابع إلى التاسع من التعليم الأساسي في اليمن من ضوء معايير (NCTM)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل محتوى الكتب، كما استخدم الباحث معادلة الاتفاق بين المحللين لحساب معامل الثبات حيث بلغ 93.16% لكتاب الصف السابع، كما بلغ 93.46% لكتاب الصف الثامن، وكان معامل الثبات لكتاب الصف التاسع هو 94.11%. وقد أظهرت الدراسة نتائج كان من أبرزها: ضعف واضح لتضمين التكنولوجيا في المحتوى، وضعف واضح لتضمين معايير القياس، وضعف واضح لتضمين معايير الإحصاء، وخلو الكتب الثلاثة من بعض المعايير مثل: يستخدم تمثيلات ببعدين لأشكال ثلاثية الأبعاد ليصور ويحل المشكلات، ويستخدم نماذج هندسية، يمثل ويشرح علاقات جبرية وعددية.

وقد أجريا العليمات والسوليمين (2009)، دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف السادس ومدى مراعاته للمعايير العالمية للكتب المدرسية، وبناء نموذج لتطويره في ضوء هذه المعايير، وذلك في مجالات الكتب، وهي: إعدادها ومقدماتها ومحتوياتها ووسائلها وأنشطتها التعليمية وأساليب تقويمها. وقد بلغت عينة الدراسة (50) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة بالمعايير العالمية الواجب توافرها في الكتب المدرسية، كما قام الباحثان باقتراح نموذجاً تطويرياً للكتاب في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: تدني درجة مراعاة كتاب الرياضيات للمعايير العالمية للكتب المدرسية وتحديداً في المقدمة والأهداف، بينما أنتت درجة مراعاة كتاب الرياضيات للمعايير العالمية مرتفعة في المحتوى والوسائل التعليمية.

كما أجرى الشرع (2010)، دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي الجديد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد بلغت عينة الدراسة (78) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث مقياساً لتقويم الكتاب مكوناً من (86) فقرة، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: أتى التقدير التقويمي العام للكتاب بدرجة متوسطة، كما أتى التقدير التقويمي لمجالات الإخراج، والشكل العام، والنتائج التعليمية، والوسائل والأساليب والأنشطة، والمحتوى بدرجة متوسطة، بينما كان التقدير التقويمي لمجال التقويم وأساليبه مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية لكتاب الرياضيات تعزى إلى المؤهل العلمي، في حين لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية تعزى إلى سنوات الخبرة. وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، من أبرزها: ضرورة إعادة النظر في طبيعة المحتوى وطريقة تنظيمه، وإشراك المعلمين في لجان التأليف.

وأجرى فرج الله (2011)، دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (80) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (48) فقرة، موزعة على خمسة معايير (الإخراج الفني للكتاب - الأهداف - المحتوى - الوسائل الإيضاحية والأنشطة - تقويم أنشطة التقويم الواردة في الكتاب). وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: قيمة التقدير التقويمي لكتاب الرياضيات بمعاييرها المختلفة كبيرة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للجنس، بينما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخدمة عشر سنوات فأكثر.

وأجرت بايونس (2012)، دراسة هدفت إلى معرفة التقديرات التقويمية لمعلمي ومعلمات الرياضيات للصف الأول متوسط في مكة المكرمة، حول أربعة محاور، هي: (المحتوى الرياضي - الأنشطة - التدريبات - الشكل العام)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (70) معلم و(85) معلمة، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (67) مؤشراً

تقيس درجة تحقق مؤشرات المحاور الأربع الأساسية، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، ومن أبرزها: تحقق مؤشرات المحاور الأربعة الأساسية لكتاب الرياضيات بدرجة عالية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تحقق مؤشرات الكتاب الجيد تعزى لأي من المؤهل العلمي والخبرة والدراسات التدريبية، في حين كان هناك فروق دالة إحصائية تعزى للجنس. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: تعديل الأخطاء العلمية الواردة في الكتاب، وتوفير البرمجيات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ دروس الرياضيات من خلال المعامل، وإثراء برامج إعداد المعلمين والمعلمات بالدورات التدريبية وورش العمل اللازمة.

كما أجرى دغريبي (2012)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر المعايير العلمية في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث أعد استبانة من ثلاثة محاور، هي: (الإخراج العام للكتاب، والاهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي)، ضمت (87) مؤشراً. وقد بلغ عدد المشاركين في الاجابة على أداة الدراسة (146) معلماً و(9) مشرفين تربويين. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: تحقق معيار الشكل العام والإخراج الفني للكتاب بدرجة عالية في حين تحقق مؤشراً واحداً فقط بدرجة متوسطة، كما تحقق معيار الأهداف التعليمية في الكتاب بدرجة عالية في حين تحقق أيضاً مؤشراً واحداً فقط بدرجة متوسطة، وأخيراً تحقق معيار المحتوى التعليمي للكتاب بدرجة عالية في حين أنتت ثلاثة مؤشرات بدرجة متوسطة. وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومنها: زيادة المساحات المخصصة لحل المسائل والأنشطة والتمارين والاختبارات والتطبيقات في الكتاب، والعمل على تناسب المحتوى التعليمي مع عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية، وتصويب الأخطاء العلمية والاملائية الموجودة في الكتاب.

وأخيراً أجرت حسين (2014)، دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس الكتاب، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من المجالات التالية: (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والوسائل والأنشطة الموجودة في الكتاب، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو العلم والعلماء، ووسائل التقويم المتضمنة في الكتاب، وملاتمة عدد الحصص للمحتوى، وتوفر المواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة، ومناسبة لغة الكتاب)، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (22) معلماً و(29) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ان الدرجة الكلية لتقويم المعلمين لكتاب الرياضيات كانت مرتفعة حيث كانت النسبة المئوية تقريباً (72%)، في حين تفاوتت مستويات تقدير المعلمين لمجالات الكتاب المختلفة ما بين (60%) و(75%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

الطريقة والإجراءات

تتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة التي تم اتباعها، بالإضافة إلى وصف مجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة في الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما تتناول المعالجة الإحصائية التي أستخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط على وصف الظاهرة المدروسة بل يتعدى ذلك إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة والمتغيرات التي تؤثر فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الأول المتوسط في محافظة حفر الباطن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1435/1436هـ (فترة إجراء الدراسة)، والبالغ عددهم (108) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة: بلغ عدد المشاركين في الإجابة على أداة الدراسة (51) معلم ومعلمة، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي. **أداة الدراسة:** قام الباحث باعتماد استبانة تم تصميمها بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة، وقد اشتملت الاستبانة على جزأين:

الجزء الأول: البيانات الشخصية: وهي النوع (الجنس)، والخبرة.

الجزء الثاني: مجالات الدراسة: اعتمد الباحث مقياس "ليكرت" الخماسي في الجزء الثاني من الاستبانة، حيث اشتمل هذا الجزء على (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد أنت على نحو ما يوضحه الجدول رقم (1)

الجدول رقم (1)**توزيع فقرات الاستبانة على المجالات**

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	المحتوى	16
2	الأنشطة التعليمية	12
3	أساليب التقويم	13
4	الإخراج والشكل العام للكتاب	20
المجموع		61

سُم سلم التقديرات الوصفية لفقرات الاستبانة إلى خمس تقديرات هي: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً)، وأعطيت الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) بالترتيب لتقابل هذه التقديرات الوصفية وتقيس درجة التوافر في الكتاب. وقد طلب الباحث من كل معلم ومعلمة في عينة الدراسة تحديد درجة توافر الخاصية بوضع إشارة (□) في المكان المناسب أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد أُعْتُبرت العلامة العظمى لكل فقرة (5)، والعلامة الدنيا لكل فقرة (1).

صدق أداة الدراسة:

أ - الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضِعَت لقياسه تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (2،3،4،5) التالية توضح ذلك.

الجدول رقم (2)**معاملات ارتباط "بيرسون" لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور**

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
1	0.581**	9	0.777**
2	0.509**	10	0.558**
3	0.514**	11	0.624**
4	0.544**	12	0.584**

0.542**	13	0.624**	5
0.570**	14	0.534**	6
0.639**	15	0.680**	7
0.605**	16	0.645**	8

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول رقم (3)

معاملات ارتباط "بيرسون" لعبارات المجال الثاني بالدرجة الكلية للمجال

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
0.595**	23	0.525**	17
0.510**	24	0.594**	18
0.602**	25	0.605**	19
0.560**	26	0.622**	20
0.559**	27	0.611**	21
0.516**	28	0.599**	22

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول رقم (4)

معاملات ارتباط "بيرسون" لعبارات المجال الثالث بالدرجة الكلية للمجال

معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة
0.767**	36	0.647**	29
0.598**	37	0.704**	30
0.596**	38	0.832**	31
0.674**	39	0.733**	32
0.720**	40	0.759**	33
0.712**	41	0.533**	34
-	-	0.587**	35

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول رقم (5)

معاملات ارتباط "بيرسون" لعبارات المجال الرابع بالدرجة الكلية للمجال

معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة
0.623**	52	0.556**	42
0.692**	53	0.532**	43
0.573**	54	0.596**	44
0.532**	55	0.533**	45
0.668**	56	0.537**	46

0.574**	57	0.697**	47
0.507**	58	0.705**	48
0.622**	59	0.686**	49
0.628**	60	0.688**	50
0.616**	61	0.718**	51

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول (2 - 5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجداول رقم (6) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

الجدول رقم (6)

معامل "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	ثبات المجال
المحتوى	16	0.8529
الأنشطة التعليمية	12	0.7916
أساليب التقويم	13	0.8980
الإخراج والشكل العام للكتاب	20	0.8848
الثبات العام	61	0.9483

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات العام مرتفع حيث بلغ (0.9483) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي - الحدود الدنيا والعليا - المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى ($5-1=4$)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي ($4/5 = 0.80$) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1.00 إلى 1.80 يمثل (قليلة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (قليلة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- 1- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- 2- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- 3- المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- 4- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- 5- تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- 6- تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

أولا : النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة:-

الجدول رقم (7)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

النسبة	التكرار	الجنس
54.9	28	ذكر
45.1	23	انثى
100%	51	المجموع

يتضح من الجدول رقم (7) أن 28 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 54.9% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما 23 منهم يمثلون ما نسبته 45.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

الجدول رقم (8)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

النسبة	التكرار	الخبرة
19.6	10	اقل من 5 سنوات
39.2	20	من 5 - 10 سنوات
41.2	21	اكثر من 10 سنوات
100%	51	المجموع

يتضح من الجدول رقم (8) أن 21 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 41.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم أكثر من 10 سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما 20 منهم يمثلون ما نسبته 39.2% من إجمالي

أفراد عينة الدراسة خبرتهم من (5 - 10) سنوات، و 10 منهم يمثلون ما نسبته 19.6% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم أقل من 5 سنوات.

ثانياً : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول : ما وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من حيث (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الاخراج والشكل العام للكتاب)؟
أولاً / المحتوى:

للتعرف على تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة القياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
4	يمتاز بالدقة من الناحية العلمية	ك	7	36	6	1	1	3.92	0.717	1
		%	13.7	70.6	11.8	2.0	2.0			
1	يحقق الأهداف المرجوة	ك	10	26	15	-	-	3.90	0.700	2
		%	19.6	51.0	29.4	-	-			
14	يتدرج من السهل إلى الصعب	ك	8	28	15	-	-	3.86	0.664	3
		%	15.7	54.9	29.4	-	-			
2	يتناسب مع عدد الحصص في الخطة الفصلية	ك	11	23	13	4	-	3.80	0.872	4
		%	21.6	45.1	25.5	7.8	-			
5	يساعد على التكامل الرأسي بين كتب الرياضيات	ك	8	26	14	2	1	3.75	0.845	5
		%	15.7	51.0	27.5	3.9	2.0			
6	يساعد على التكامل الأفقي مع كتب الرياضيات الأخرى	ك	9	23	17	1	1	3.75	0.845	6
		%	17.6	45.1	33.3	2.0	2.0			
13	يتدرج من المحسوس إلى المجرد	ك	5	25	17	3	1	3.59	0.829	7
		%	9.8	49.0	33.3	5.9	2.0			
9	ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات	ك	8	19	14	9	1	3.47	1.027	8
		%	15.7	37.3	27.5	17.6	2.0			
15	يشجع على التعلم الذاتي	ك	4	18	25	4	-	3.43	0.755	9
		%	7.8	35.3	49.0	7.8	-			

10	0.942	3.41	1	5	25	12	8	ك	يوظف تكنولوجيا التعليم	7
			2.0	9.8	49.0	23.5	15.7	%		
11	0.948	3.31	3	3	25	15	5	ك	يوفر عنصر التشويق عند الشرح	16
			5.9	5.9	49.0	29.4	9.8	%		
12	0.627	3.25	-	4	31	15	1	ك	يتناسب مع المستوى العقلي للطلبة	3
			-	7.8	60.8	29.4	20	%		
13	1.160	3.12	5	10	16	14	6	ك	يساعد على تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى الطلبة	10
			9.8	19.6	31.4	27.5	11.8	%		
14	1.055	3.08	1	16	19	8	7	ك	يراعي حاجات الطلبة المختلفة	8
			2.0	31.4	37.3	15.7	13.7	%		
15	1.086	3.02	7	6	19	17	2	ك	يشير إلى اسهامات العرب والمسلمين في الرياضيات	12
			13.7	11.8	37.3	33.3	3.9	%		
16	0.917	2.86	3	13	26	6	3	ك	يرتبط بحياة الطلبة اليومية	11
			5.9	25.5	51.0	11.8	5.9	%		
0.496		3.47	المتوسط العام							

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط بمتوسط (3.47 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (3.41-4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة، كما يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تقييم محتوى الكتاب ما بين (2.86-3.92) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى (متوسطة/ كبيرة)، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم محتوى الكتاب حيث أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عشرة من ملامح محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط أبرزها تتمثل في العبارات رقم (4، 1، 14، 2، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي "يمتاز بالدقة من الناحية العلمية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.92 من 5.00
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي "يحقق الأهداف المرجوة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.90 من 5.00
3. جاءت العبارة رقم (14) وهي "يتدرج من السهل إلى الصعب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.86 من 5.00
4. جاءت العبارة رقم (2) وهي "يتناسب مع عدد الحصص في الخطة الفصلية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.80 من 5.00
5. جاءت العبارة رقم (5) وهي "يساعد على التكامل الرأسي بين كتب الرياضيات" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.75 من 5.00

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ستة من ملامح محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول أبرزها تتمثل في العبارات رقم (16، 3، 10، 8، 12) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (16) وهي "يوفر عنصر التشويق عند الشرح" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.31 من 5.00
 2. جاءت العبارة رقم (3) وهي "يتناسب مع المستوى العقلي للطلبة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.25 من 5.00
 3. جاءت العبارة رقم (10) وهي "يساعد على تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى الطلبة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.12 من 5.00
 4. جاءت العبارة رقم (8) وهي "يراعي حاجات الطلبة المختلفة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.08 من 5.00
 5. جاءت العبارة رقم (12) وهي "يشير إلى اسهامات العرب والمسلمين في الرياضيات" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.02 من 5.00
- يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) أن أبرز ملامح محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في امتيازه بالدقة من الناحية العلمية، وتفسر النتيجة بأن محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط قد تم إعداده من قبل متخصصين.

وتتفق النتائج مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن تقديرات عينة الدراسة مقبولة تربوياً وكانت أعلى من المتوسط في المظهر العام للكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التقويمية، مما يدل على صلاحيتها، كما تتفق مع نتيجة دراسة (wesdorp,2002) والتي بينت الرضى حول المحتوى المقرر، كما تتفق مع نتيجة دراسة (2009) والتي بينت أن درجة مراعاة كتاب الرياضيات للمعايير العالمية مرتفعة في المحتوى والوسائل التعليمية، كما تتفق مع نتيجة دراسة فرج الله (2011) والتي بينت أن قيمة التقدير التقويمي لكتاب الرياضيات بمعاييره المختلفة ومن بينها المحتوى كانت كبيرة، كما تتفق مع نتيجة دراسة بايونس (2012) والتي بينت أن مؤشرات المحاور الأساسية الأربعة لكتاب الرياضيات ومن بينها المحتوى قد تحققت بدرجة عالية، كما تتفق مع نتيجة دراسة دغريري (2012) والتي بينت أن معيار المحتوى التعليمي للكتاب قد تحقق بدرجة عالية في حين أتت ثلاثة مؤشرات بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتيجة دراسة حسين (2014) والتي بينت أن الدرجة الكلية لتقويم المعلمين لكتاب الرياضيات كانت مرتفعة، بينما تختلف النتائج مع نتيجة دراسة (JENMAI,2004) والتي بينت انخفاض مستوى محتوى الكتاب.

ثانياً / الأنشطة التعليمية:

للتعرف على تقويم الأنشطة التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تقويم الأنشطة التعليمية بكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تقويم الأنشطة التعليمية بكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة القياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
22	تمتاز بالتنوع	ك	9	29	13	-	-	3.92	0.659	1
		%	17.6	56.9	25.5	-	-			
21	تمتاز بالوضوح	ك	9	29	12	1	-	3.90	0.700	2
		%	17.6	56.9	23.5	2.0	-			
24	تساعد على اكتساب المفاهيم الرياضية	ك	3	36	11	1	-	3.80	0.566	3
		%	5.9	70.6	21.6	2.0	-			
17	تسهل فهم موضوع التعلم	ك	8	22	20	1	-	3.73	0.750	4
		%	15.7	43.1	39.2	2.0	-			
25	تساعد على تبسيط موضوع التعلم	ك	7	21	21	2	-	3.65	0.770	5
		%	13.7	41.2	41.2	3.9	-			
27	تناسب موضوعات الكتاب المدرسي	ك	5	24	19	3	-	3.61	0.750	6
		%	9.8	47.1	37.3	5.9	-			
23	تناسب المستوى العقلي للطلبة	ك	3	21	26	1	-	3.51	0.644	7
		%	5.9	41.2	51.0	2.0	-			
20	تجذب انتباه الطلبة	ك	5	20	22	3	1	3.49	0.834	8
		%	9.8	39.2	43.1	5.9	2.0			
26	تخلو من التكرار	ك	6	25	11	5	4	3.47	1.084	9
		%	11.8	49.0	21.6	9.8	7.8			
28	تتمي روح التعاون بين الطلبة	ك	3	22	23	1	2	3.45	0.808	10
		%	5.9	43.1	45.1	2.0	3.9			
19	تتمي مهارة حل المشكلات	ك	3	11	27	10	-	3.14	0.800	11
		%	5.9	21.6	52.9	19.6	-			
18	تستمد من واقع حياة الطلبة	ك	2	17	18	13	1	3.12	0.909	12
		%	3.9	33.3	35.3	25.5	2.0			
			المتوسط العام					3.57	0.432	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تقويم الأنشطة التعليمية بكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط بمتوسط (3.57 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (4.20 - 3.41) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة، كما يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم الأنشطة التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تقويم الأنشطة التعليمية في الكتاب ما بين (3.92 - 3.12) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشير إلى (متوسطة / كبيرة)، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم الأنشطة التعليمية

الواردة في الكتاب حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عشرة من الأنشطة التعليمية، وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (22، 21، 24، 17، 25) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (22) وهي "تمتاز بالتنوع" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.92 من 5.00
 2. جاءت العبارة رقم (21) وهي "تمتاز بالوضوح" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.90 من 5.00
 3. جاءت العبارة رقم (24) وهي "تساعد على اكتساب المفاهيم الرياضية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.80 من 5.00
 4. جاءت العبارة رقم (17) وهي "تسهل فهم موضوع التعلم" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.73 من 5.00
 5. جاءت العبارة رقم (25) وهي "تساعد على تبسيط موضوع التعلم" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.65 من 5.00
- ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على اثنين من الأنشطة التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثلان في العبارتين رقم (19، 18) واللذان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة متوسطة كالتالي:
- 1- جاءت العبارة رقم (19) وهي "تتمى مهارة حل المشكلات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.14 من 5.00
 - 2- جاءت العبارة رقم (18) وهي "تستمد من واقع حياة الطلبة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.12 من 5.00
- يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن أبرز ملامح الأنشطة التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في امتيازها بالتنوع، وتفسر النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب يدركون حاجة الطلاب في هذه المرحلة لجذب انتباههم مما جعلهم يحرصون على تنوع الأنشطة التعليمية.
- وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن تقديرات عينة الدراسة مقبولة تربوياً وكانت أعلى من المتوسط في المظهر العام للكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التقويمية، مما يدل على صلاحيتها، كما تتفق مع نتيجة دراسة فرج الله (2011) والتي بينت أن قيمة التقدير التقويمي لكتاب الرياضيات بمعاييرها المختلفة ومن بينها الأنشطة التعليمية كانت كبيرة، كما تتفق مع نتيجة دراسة بایونس (2012) والتي بينت أن مؤشرات المحاور الأساسية الأربعة لكتاب الرياضيات ومن بينها الأنشطة التعليمية قد تحققت بدرجة عالية، كما تتفق مع نتيجة دراسة حسين (2014) والتي بينت أن الدرجة الكلية لتقويم المعلمين لكتاب الرياضيات كانت مرتفعة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة الوراقی (2005) والتي بينت قلة الأنشطة اللازمة.

ثالثاً / أساليب التقويم:

للتعرف على تقويم الأساليب التقويمية الواردة في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والترتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال أساليب التقويم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11):

الجدول رقم (11)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة القياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
33	تنتهي كل وحدة بأساليب تقويمية تقيس درجة تحقق الأهداف	ك	12	27	11	1	-	3.98	0.735	1	
		%	23.5	52.9	21.6	2.0	-				
34	تساعد الاختبارات الذاتية على تحديد مستوى الطلبة الرياضي	ك	10	28	12	1	-	3.92	0.717	2	
		%	19.6	54.9	23.5	2.0	-				
30	تتميز بدقة الصياغة الرياضية	ك	13	23	13	2	-	3.92	0.821	3	
		%	25.5	45.1	25.5	3.9	-				
38	تمتاز بالشمول	ك	12	23	14	2	-	3.88	0.816	4	
		%	23.5	45.1	27.5	3.9	-				
39	تتوزع على وحدات الكتاب بشكل مناسب	ك	9	24	16	2	-	3.78	0.783	5	
		%	17.6	47.1	31.4	3.9	-				
41	تساعد المعلم والمعلمة على تحديد درجة استيعاب الطلبة للمفاهيم والمهارات والتعليمات الرياضية	ك	9	21	19	2	-	3.73	0.802	6	
		%	17.6	41.2	37.3	3.9	-				
32	تساعد الطلبة على تثبيت المعلومات الرياضية	ك	7	24	18	2	-	3.71	0.756	7	
		%	13.7	47.1	35.3	3.9	-				
31	تستثير التفكير الرياضي للطلبة	ك	8	16	24	3	-	3.57	0.831	8	
		%	15.7	31.4	47.1	5.9	-				
36	تمتاز بالتنوع لتشمل أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية	ك	9	14	22	5	1	3.49	0.967	9	
		%	17.6	27.5	43.1	9.8	2.0				
40	تمتاز بالتوازن لتشمل المجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية	ك	4	20	25	-	2	3.47	0.809	10	
		%	7.8	39.2	49.0	-	3.9				
29	تناسب المستوى الرياضي للطلبة	ك	6	14	28	3	-	3.45	0.783	11	
		%	11.8	27.5	54.9	5.9	-				
37	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	ك	6	11	24	9	1	3.24	0.951	12	
		%	11.8	21.6	47.1	17.6	2.0				
35	تكفي مساحة الحل المخصصة لأساليب التقويم لإجابة الطلبة	ك	3	7	11	13	17	2.33	1.244	13	
		%	5.9	13.7	21.6	25.5	33.3				
		المتوسط العام							3.57	0.575	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تقويم أساليب التقويم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط بمتوسط (3.57 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس

الخماسي (4.20 - 3.41) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة، كما يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم أساليب التقويم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تقويم أساليب التقويم في الكتاب ما بين (3.98 - 2.33) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى (قليلة / كبيرة)، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم أساليب التقويم حيث أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أحد عشر من أساليب التقويم الواردة في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط أبرزها تتمثل في العبارات رقم (33، 34، 30، 38، 39) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

- 1- جاءت العبارة رقم (33) وهي "تنتهي كل وحدة بأساليب تقييمية تقيس درجة تحقق الأهداف" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.98 من 5.00.
 - 2- جاءت العبارة رقم (34) وهي "تساعد الاختبارات الذاتية على تحديد مستوى الطلبة الرياضي" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.92 من 5.00.
 - 3- جاءت العبارة رقم (30) وهي "تتميز بدقة الصياغة الرياضية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.92 من 5.00.
 - 4- جاءت العبارة رقم (38) وهي "تمتاز بالشمول" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.88 من 5.00.
 - 5- جاءت العبارة رقم (39) وهي "تتوزع على وحدات الكتاب بشكل مناسب" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 3.78 من 5.00.
- ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واحدة من أساليب التقييم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في العبارة رقم (37) وهي "تراعي الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط 3.24 من 5.00.
- ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قليلة على واحدة من أساليب التقويم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في العبارة رقم (35) وهي "تكفي مساحة الحل المخصصة لأساليب التقويم لإجابة الطلبة" بمتوسط 2.33 من 5.00.
- يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) أن أبرز ملامح أساليب التقويم في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في انتهاء كل وحدة بأساليب تقييمية تقيس درجة تحقق الأهداف، وتُفسر النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد الأساليب التقييمية في الكتاب حريصون على تحقيق الأهداف المرجوة مما يجعلهم يحرصون على انتهاء كل وحدة بأساليب تقييمية تقيس درجة تحقق تلك الأهداف.
- وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن تقديرات عينة الدراسة مقبولة تربوياً وكانت أعلى من المتوسط في المظهر العام للكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التقييمية، مما يدل على صلاحيتها، كما تتفق مع نتيجة دراسة العلميات والسوليمين (2009) والتي بينت أن درجة مراعاة كتاب الرياضيات للمعايير العالمية مرتفعة في المحتوى والوسائل التعليمية، كما تتفق مع نتيجة دراسة الشرع (2010) والتي بينت أن التقدير التقييمي لمجال التقويم وأساليبه كان مرتفعاً، بينما تختلف النتائج مع نتيجة دراسة الحشيري (2009) والتي بينت ضعف واضح لتضمين معايير القياس.

رابعاً / الإخراج والشكل العام للكتاب:

للتعرف على تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12):

الجدول رقم (12)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة القياس				التكرار النسبة	العبارة	رقم العبارة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة جداً			
1	0.695	4.61	-	-	6	8	37	ك	61
			-	-	11.8	15.7	72.5	%	
2	0.832	4.29	1	1	3	23	23	ك	49
			2.0	2.0	5.9	45.1	45.1	%	
3	0.849	4.20	-	2	8	19	22	ك	50
			-	3.9	15.7	37.3	43.1	%	
4	0.765	4.12	-	-	12	21	18	ك	55
			-	-	23.5	41.2	35.3	%	
5	0.840	4.12	-	3	6	24	18	ك	53
			-	5.9	11.8	47.1	35.3	%	
6	0.878	4.10	-	3	8	21	19	ك	51
			-	5.9	15.7	41.2	37.3	%	
7	0.771	4.08	1	-	7	29	14	ك	45
			2.0	-	13.7	56.9	27.5	%	
8	0.959	4.00	1	3	8	22	17	ك	60
			2.0	5.9	15.7	43.1	33.3	%	
9	0.848	3.96	-	3	10	24	14	ك	56
			-	5.9	19.6	47.1	27.5	%	
10	1.085	3.94	3	2	7	22	17	ك	54
			5.9	3.9	13.7	43.1	33.3	%	
11	0.744	3.92	-	3	7	32	9	ك	59
			-	5.9	13.7	62.7	17.6	%	
12	0.946	3.84	2	1	12	24	12	ك	44
			3.9	2.0	23.5	47.1	23.5	%	
13	0.980	3.80	1	4	12	21	13	ك	57
			2.0	7.8	23.5	41.2	25.5	%	

14	0.868	3.75	1	-	21	18	11	ك	43	تناسب لغة الكتاب مع مفردات اللغة الرياضية التي يمتلكها الطلبة
			2.0	-	41.2	35.3	21.6	%		
15	1.005	3.57	1	7	14	20	9	ك	42	يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلبة الرياضي
			2.0	13.7	27.5	39.2	17.6	%		
16	1.234	3.27	5	8	16	12	10	ك	46	يتميز غلاف الكتاب بالجودة والمتانة
			9.8	15.7	31.4	23.5	19.6	%		
17	1.031	3.24	3	6	25	10	7	ك	48	ترتيب صورة الكتاب بالمضمون الرياضي
			5.9	11.8	49.0	19.6	13.7	%		
18	1.217	3.20	2	15	17	5	12	ك	52	تمتاز صفحات الكتاب بالتماسك
			3.9	29.4	33.3	9.8	23.5	%		
19	0.987	3.16	4	5	25	13	4	ك	47	يتميز غلاف الكتاب بالاجاذبية
			7.8	9.8	49.0	25.5	7.8	%		
20	1.288	2.69	9	17	14	3	8	ك	58	يمتاز الكتاب بوجود هوامش مناسبة
			17.6	33.3	27.5	5.9	15.7	%		
0.535		3.79	المتوسط العام							

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط بمتوسط (3.79 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (3.41 - 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة، كما يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تقويم الإخراج والشكل العام للكتاب ما بين (2.69 - 4.61) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى (متوسطة / كبيرة جداً)، مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على تقويم الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حيث أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على اثنتين من ملامح الإخراج والشكل العام للكتاب تتمثلان في العبارتين رقم (61، 49) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (61) وهي "تتسلسل أرقام صفحات الكتاب بشكل صحيح" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.61 من 5.00

2- جاءت العبارة رقم (49) وهي "يحتوى الكتاب على قائمة بالمحتويات" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط 4.29 من 5.00

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثلاثة عشر من ملامح الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط، وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (50، 55، 53، 51، 45) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (50) وهي "تبرز العناوين الرئيسية والفرعية في الكتاب بألوان مختلفة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.20 من 5.00

2- جاءت العبارة رقم (55) وهي "تتضمن المقدمة على وصف موجز للوحدات الرياضية التي يحتويها الكتاب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.12 من 5.00

- 3- جاءت العبارة رقم (53) وهي "يحتوى الكتاب على قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.12 من 5.00
- 4- جاءت العبارة رقم (51) وهي "تبرز القواعد والقوانين والتعريفات في الكتاب بألوان مختلفة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.10 من 5.00
- 5- جاءت العبارة رقم (45) وهي "يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط 4.08 من 5.00
- ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة من ملامح الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط، وتتمثل في العبارات رقم (46 ، 48 ، 52 ، 47 ، 58) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:
- 1- جاءت العبارة رقم (46) وهي "يتميز غلاف الكتاب بالجودة والمتانة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.27 من 5.00
- 2- جاءت العبارة رقم (48) وهي "ترتبط صورة الكتاب بالمضمون الرياضي" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.24 من 5.00
- 3- جاءت العبارة رقم (52) وهي "تمتاز صفحات الكتاب بالتماسك" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.20 من 5.00
- 4- جاءت العبارة رقم (47) وهي "يتميز غلاف الكتاب بالجاذبية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 3.16 من 5.00
- 5- جاءت العبارة رقم (58) وهي "يمتاز الكتاب بوجود هوامش مناسبة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط 2.69 من 5.00
- يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن أبرز ملامح الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تتمثل في تسلسل أرقام الصفحات بشكل صحيح، وتفسر النتيجة بأن القائمين على أمر الإخراج والشكل العام لكتاب الرياضيات للصف الأول متوسط حريصون على تسهيل اطلاع الطلاب على محتويات الكتاب مما يجعلهم يحرصون على تسلسل أرقام الصفحات بشكل صحيح.
- وتتفق النتائج مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن تقديرات عينة الدراسة مقبولة تربوياً وكانت أعلى من المتوسط في المظهر العام للكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التقويمية، مما يدل على صلاحيتها، كما تتفق مع نتيجة دراسة (JENMAI-2004) والتي بينت ارتفاع مستوى تصميم الكتاب، كما تتفق مع نتيجة دراسة بايونس (2012) والتي بينت أن مؤشرات المحاور الأساسية الأربعة لكتاب الرياضيات ومن بينها الشكل العام قد تحققت بدرجة عالية، كما تتفق مع نتيجة دراسة دغريري (2012) والتي بينت أن معيار الشكل العام والإخراج الفني للكتاب قد تحقق بدرجة عالية في حين تحقق مؤشراً واحداً فقط بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتيجة دراسة حسين (2014) والتي بينت أن الدرجة الكلية لنقويم المعلمين لكتاب الرياضيات كانت مرتفعة.
- السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تعزى إلى الخبرة؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحتوى	بين المجموعات	0.633	2	0.317	1.304	0.281
	داخل المجموعات	11.651	48	0.243		
	المجموع	12.284	50			
الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	0.118	2	0.059	0.307	0.737
	داخل المجموعات	9.206	48	0.192		
	المجموع	9.324	50			
أساليب التقويم	بين المجموعات	0.100	2	0.050	0.145	0.865
	داخل المجموعات	16.437	48	0.342		
	المجموع	16.537	50			
الإخراج والشكل العام للكتاب	بين المجموعات	0.094	2	0.047	0.158	0.854
	داخل المجموعات	14.208	48	0.296		
	المجموع	14.302	50			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الإخراج والشكل العام للكتاب) باختلاف متغير الخبرة، مما يدل على أنه لا يوجد أثر للخبرة على نتائج الدراسة، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المادة التي تدرس وليس الشخص الذي يقوم بتدريسها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرع (2010) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية تُعزى إلى سنوات الخبرة، كما تتفق مع نتيجة دراسة بايونس (2012) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق مؤشرات الكتاب الجيد تُعزى لأي من المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية، كما تتفق مع نتيجة دراسة حسين (2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن للخبرة أثرها الواضح في تقويم الكتاب كوحدة واحدة، كما تختلف مع نتيجة دراسة فرج الله (2011) والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى للخبرة ولصالح ذوي سنوات الخدمة عشر سنوات فأكثر.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة حفر الباطن حول كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط تُعزى إلى الجنس؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس استخدم الباحث اختبار ت "Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (14):

الجدول رقم (14)

نتائج اختبار ت "Independent Sample T-test" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المحتوى	ذكر	28	3.43	0.433	-0.593	0.556
	أنثى	23	3.52	0.569		
الأنشطة التعليمية	ذكر	28	3.48	0.395	-1.655	0.104
	أنثى	23	3.67	0.458		
أساليب التقويم	ذكر	28	3.49	0.522	-1.217	0.229
	أنثى	23	3.68	0.629		
الإخراج والشكل العام للكتاب	ذكر	28	3.77	0.546	-0.381	0.705
	أنثى	23	3.82	0.531		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول (المحتوى، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، الإخراج والشكل العام للكتاب) باختلاف متغير الجنس، مما يدل على أنه لا يوجد أثر للجنس على نتائج الدراسة، وقد يُعزى ذلك إلى تشابه البيئة والخبرات السابقة لكل من الذكور والإناث في الرياضيات مما يجعل وجهات النظر متشابهة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الصوص (1996) والتي بينت أن المؤهل العلمي والجنس ليس لهما اثر في تقويم الكتب المدرسية موضوع الدراسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة فرج الله (2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى للجنس، كما تتفق مع نتيجة دراسة حسين (2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة بابونس (2012) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجة تحقق مؤشرات الكتاب الجيد تُعزى للجنس.

التوصيات:

- ✓ تخصيص مساحات كافية لإجابات الطلبة في الكتاب.
- ✓ إعادة النظر في كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط لتلافي ملامح القصور التي حصلت على تقدير متوسط في استجابات أفراد العينة.
- ✓ القيام بدراسات تكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات خلال تدريس كتب الرياضيات، والاقتراحات الناجمة لمعالجتها.
- ✓ توسيع قاعدة البحث، من خلال توسيع مجتمع الدراسة، وإدخال متغيرات أخرى مثل البيئة والمؤهل العلمي، وإشراك أطراف أخرى في التقويم مثل المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، ومديري ومديرات المدارس، وأولياء الأمور، والطلبة.
- ✓ القيام بمزيد من الدراسات التقييمية لتشمل كتب الرياضيات للصفوف الأخرى.

المراجع

المراجع العربية:

- 1- أبو حلو، يعقوب (1986) دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا (الرابع والخامس والسادس) بالأردن، أبحاث اليرموك، المجلد (2)، العدد (1)، الأردن.
- 2- أبوزينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله يوسف (2007) مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 3- أبو علي، سمير (1989) تقييم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- 4- بايونس، أمل (2012) تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الأول متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 5- جرادات، عزت (1986) المناهج الدراسية وحاجات المجتمع العربي، رسالة المعلم، المجلد (27)، العدد (3).
- 6- الحريري، رافدة (2011) التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 7- حسين، عبير (2014) تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، المجلة التربوية، العدد (110)، الكويت.
- 8- الحشيري، محمد (2009) تحليل كتب الرياضيات من السابع إلى التاسع من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء معايير NCTM، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- 9- الحميدي، صالح (2008) حكومة خادم الحرمين الشريفين خصصت مليار ريال لتطوير مناهج العلوم والرياضيات، كلمة وكيل وزارة التربية والتعليم للتطوير التربوي بمناسبة تدشين مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، جريدة الرياض، العدد 14597. متوافر على الرابط <http://www.alriyadh.com/349781>
- 10- الخليفة، حسن ومطوع، ضياء الدين (2015) مدخل إلى التدريس، ط3، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 11- دغري، علي (2012) درجة توافر المعايير العلمية في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 12- الدويكات، عليان (1996) دراسة تقييم الرياضيات للصف السادس والتاسع في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- 13- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2008) المنهج المدرسي المعاصر، ط5، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 14- سويلم، مصطفى (1985) خصائص ومواصفات كتب الرياضيات في الصفوف الابتدائية، رسالة المعلم، المجلد (26)، العدد (5).
- 15- الشرقي، محمد (2010) تقويم كتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية كما تراها عينة من معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- 16- الشرع، إبراهيم (2010) تقويم كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي الجديد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة كلية التربية، العدد (72)، الجزء (1)، جامعة المنصورة، مصر.

- 17- صبري، ماهر والرافعي، محب (2008) **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد، سلسلة الكتاب الجامعي (6)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 18- الصوص، عماد (1996) **تقويم كتب الرياضيات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 19- عثمان، ابراهيم (2008) **تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي بالسودان**، مجلة كلية التربية، العدد (3)، جامعة الخرطوم، السودان.
- 20- العجيلي، صباح (2009) **مدخل إلى القياس والتقويم التربوي**، مركز التربية للطباعة والنشر والتوزيع، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- 21- علام، صلاح الدين (2010) **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 22- العليمات، عبير والسوليمين، منذر (2009) **تقييم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي وبناء نموذج لتطويره في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية**، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، (7-8) نيسان، الزرقاء، الأردن.
- 23- فرج الله، عبد الكريم (2011) **تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة، فلسطين.
- 24- المفتي، محمد أمين (1995) **قراءات في تعليم الرياضيات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 25- المقوش، عبدالله (1997) **تطوير مناهج الرياضيات في التعليم الابتدائي**، ط1، مطابع الخالد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 26- نور، أنوار (2006) **تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي وفق معايير محددة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- 27- الوراق، عادل (2005) **تقويم كتاب الرياضيات للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المركز الوطني للمعلومات، اليمن.
- المراجع الأجنبية:

28- Fan, Lianghuo; Zhu, Yan (2007) **Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbook**, Educational Stud Math, (66), pp 61-75.

29- Jenmai, chang (2004) **Evaluation on Mathematics Textbook Elementary samples of grade 1-9 curriculum Second Learning Stage**, China: www.Yahoo.com

30- Wesdorp, Dianc, T (2002) **Calendar student of Mathematics in Holland**, Vol (88), No (1).

تقويم محتوى كتاب مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي وفق معايير محددة

م.م. حنان اركان ناجي

م.م. اكرام كامل ظاهر

Assessing the science Text Book for the
Fifth Year Primary School

Asst. Lect. Ekram Kamil Dahir

Asst. Lect. Hanan Arkan Naji

Abstract

Education is the power that effects the human development and it raises human societies to higher levels. Accordingly, discussing the educational issues and its development are the first step to progress. Thus, the advanced nations pay great attention to education.

الملخص

تنتطلع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء الى التعليم على إنه القوة المؤثرة في التنمية البشرية للنهوض بالمجتمعات الى ارقى المستويات، لذلك تعد مناقشة قضايا التعليم وتطويره هي المدخل الحقيقي للتنمية الشاملة والمتكاملة، لذا سعت اغلب الدول المتقدمة للاهتمام بالعملية التربوية لبلوغ اهدافها المنشودة والوصول الى مرتبة متميزة من التقدم.

وبما ان الكتاب المدرسي هو احد عناصر المنهج المهمة حيث يعتبر الكتاب المدرسي دعامة اساسية من دعائم العملية التعليمية اذ يعده الباحثون التربويون عاملا مهما في تحديد وايصال المعلومات وبقائها في ذهن الطالب اطول فترة ممكنة من خلال تبسيط المفاهيم والمعلومات العلمية وتقريبها من البيئة المحيطة به لذا كان لابد من تقويمه بين فترة واخرى لكي يواكب التطورات الحديثة في عصرنا الحالي من خلال التعرف على نقاط القوة فيه لتدعيمها ونقاط الضعف لتفاديها مما يسهل عملية التعلم داخل غرفة الصف لكل من المعلم والطالب لذا فان هدف البحث الحالي هو تقويم عنصر المحتوى لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي اما من ناحية اجراءات البحث فقد اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

1 - يتألف مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي.

2 - مجتمع الاختصاصيين التربويين لمادة العلوم وقد شملهم البحث جميعا

اداة البحث:

استخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة لجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث، اذ يعد الإستبيان من أكثر الأدوات استعمالاً في بحث الظواهر التربوية والنفسية والاجتماعية.

حيث استخدمت الباحثتان لغرض البحث أداة قاما بأعدادها وتطويرها على شكل إستبانة وهي أداة تتضمن مجموعة من الفقرات او العبارات التقريرية حول مسألة ما تتطلب من الفرد الاجابة عنها بحسب اغراض البحث (الشايب،2009،ص70)

تطبيق الاستبانة:

طبقت الاستبانة على المعلمين والمعلمات والاختصاصيين التربويين لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي ونتيجة حساب الوسط المرجح والوزن المئوي في مجال محتوى كتاب العلوم اسفر عن ان الكتاب المدرسي لا يراعي المحتوى الشامل للتلاميذ ولا يرتبط مع كتب العلوم الاخرى في الصفوف السابقة وهذا لا يساعد على ابقاء المعلومة في اذهان التلاميذ لاطول فترة ممكنة فضلا عن عدم مراعاته النمو الشامل في النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية والذي يؤثر فيما بعد في بناء شخصياتهم وتعديل سلوكهم.

الفصل الاول

مشكلة البحث

تهتم الكثير من المؤسسات التربوية بتقويم المناهج الدراسية وتطويرها، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف فيها والتعرف على مدى مواكبتها للتقدم العلمي والاتجاهات المعاصرة والتغييرات الإجتماعية المختلفة لئتم تطويرها وجعلها ملائمة لمتطلبات وحاجات العصر الحالي الذي نعيشه، ومن ثم يمكن التعرف على فاعليتها ومدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وليس من الضروري أن يتعلق التطوير بإنعكاس شيء جديد ولكن يمكنه أن يسلط الأضواء على ما يجري في هذه الميادين.

لذا كان من الضروري اعتماد آلية لتقويم المناهج بصورة مستمرة، لتلافي جوانب القصور وتدعيم جوانب القوة في هذه المناهج بحيث تصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تلبية احتياجات الطلاب الحالية والمتوقعة، أما ترك المناهج بدون تقويم فالنتيجة الحتمية جمود هذه المناهج ثم انهيارها، ولا حل حينئذ إلا التغيير الجذري ولا يخفى ما ينتج عن ذلك من إهدار للإمكانات وإرباك العملية التعليمية(عطية، 2008،ص89).

وهكذا فان مشكلة البحث تتلخص في تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي الذي لم تجر عليه عملية تقويمية (حسب علم الباحثان)للقوف على درجة مواعتمه للتطورات الحديثة في مجال الدراسات العلمية وتوظيف مادته توظيفا علميا لخدمة طلاب هذه المرحلة المهمة.

اهمية البحث

يشمل تقويم المنهج تقويم محتواه من حيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه تنظيمياً ينسجم مع البنية المعرفية، وتطوره ليوكب التغييرات العلمية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة الى تقويم اساليب تدريس المنهج ومدى انسجامها مع الأهداف والمحتوى وطبيعة الطلبة والامكانات والتغييرات المعاصرة في التعليم والتعلم، وقدرتها على تشجيع أساليب التعلم الذاتي وحل المشكلات والاكتشاف والبحث والتحري لدى التلاميذ، كما يتضمن تقويم المنهج أيضا تقويم أساليب واجراءات التقويم المستخدمة فيه من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التعليم بالإضافة الى تحديد مدى تنوعها وشمولها وصدقها وثباتها وموضوعيتها وتطورها وامكان تنفيذها. (جرادات، 1987، ص20).

ويمكن تلخيص اهمية البحث:

1 - اهمية مادة العلوم في حياة الانسان بصورة عامة والتلميذ بشكل خاص.
2- ان هذا البحث يتناول تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي الذي لم تجر عليه عملية تقويمية لحد الان وحسب علم الباحثان.

3- قد تفتح نتائج هذا البحث الباب امام دراسات اوسع في مجالات اخرى من قبل متخصصين في مجال العلوم.

هدف البحث: هدف البحث الحالي الى تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي وفق معايير محددة.

حدود البحث:

1- كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي الطبعة ط3 - 2014.

2- معلمو ومعلمات العلوم للصف الخامس الابتدائي في المدارس النهارية في المديرية العامة لتربية بابل / في مركز المحافظة.

3- الاختصاصيون التربويون لمادة العلوم في المديرية العامة لتربية بابل / في مركز المحافظة.

4- العام الدراسي 2014-2015م.

تحديد المصطلحات**أولاً: التقويم**

عرفه العجيلي واخرون (2001) بأنه: عملية شاملة في تقدير قيمة الشيء. (العجيلي واخرون، 2001، ص9) عرفه سالم واحمد 2005: وهو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية في تحقيق الأهداف المنشودة (سالم واحمد، 2005، ص93).

ثانياً: المحتوى

عرفه (المرعي والحيلة 2000): المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة العلمية وتهدف الى تحقيق اهداف تعليمية تعلمية منشودة تعرض على الطالب في صورة رمز او اشكال او معادلات بقالب سمعي او سمعي بصري (المرعي والحيلة، 2000، ص206)

التعريف الاجرائي للمحتوى

هي المعلومات العلمية والمعرفية التي يتضمنها كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي الذي يعرض على التلاميذ ليتفاعلوا معه من اجل تحقيق الاهداف التربوية المنشودة للعام الدراسي 2015/2014م.

ثالثاً: تقويم المحتوى

عرفه هندي(1989): انه العملية التي ترمي الى معرفة نقاط القوة في محتوى المنهج وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف لتلافيها مما يكفل صلاحية لتحقيق الاهداف المنشودة باحسن صورة ممكنة.(هندي واخرون، 1989، ص13) **التعريف الاجرائي لتقويم المحتوى:** هي العملية التي تسعى من خلالها لمعرفة مدى فهم التلميذ للحقائق العلمية والقدرة على ملاحظة الظواهر العلمية وتفسيرها من خلال معرفة نقاط الضعف في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي وتلافيها ومعرفة نقاط القوة فيه وتدعيمها.

رابعاً: المعيار

عرفه السامري واخرون 1988: انه اساس ومحك يستعان به في بناء المناهج وتطويرها وتحديثها (السامري واخرون، 1988، ص13).

التعريف الاجرائي للمعيار: هو مقياس للحكم التي تستخدم في بناء منهج معين ومن ثم تقويمه للتعرف على مدى ما تحقق من اهداف تربوية.

الفصل الثاني**الاطار النظري**

مفهوم التقويم: يعد التقويم عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة، التي يتضمنها المنهج، وكذلك لمعرفة نواحي القوة والقصور حتى يمكن تحقيق الاهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

لقد توسع مفهوم التقويم خلال القرن الحالي نتيجة تأثره بالنظريات التربوية الحديثة في مجال التعليم والتعلم فضلاً عن تغير النظرة لدور التقويم واستخدام تقويم النظم والبرامج التعليمية فيه والذي ادى بدوره الى تطوير هذا المفهوم وابرز اهميته في المجال التربوي، مما ساعد العاملون فيه على الأخذ بالمعلومات الدقيقة والتهيئة اللازمة لها بما يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة للحكم. (Bouchamp, 1981, p.134)

أهمية التقويم

يشمل التقويم كل مجالات الحياة ومنها المجال التربوي، فالتقويم ضروري للعملية التعليمية ومهم في كل خطوة من خطواتها وذلك للتعرف على مدى ما تحقق من الاهداف التربوية الموضوعة لها ومدى ملاءمة المناهج والمواد الدراسية المستخدمة لتحقيق هذه الاهداف ومعالجة الصعوبات التي قد تظهر. (احمد، 1977، ص2-16)

وليس التقويم عملية سهلة تكتفي بوضع عدد من الاسئلة نستطيع بفضلها قياس التعلم وباستعمال مقياس لرصد مواطن القوة أو الضعف في سلوك التلميذ وأدائه ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التقويم عملية مركبة وتتداخل فيها العديد من التغيرات وفي مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم وتصوراته الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم حول اهداف التربية بشكل عام (الدريخ، 1991، ص110)

وللتقويم اهمية بالغة في المناهج الدراسية ولا تقتصر أهميته على المعلم والطالب فقط بل تتعدى ذلك الى الجهات المسؤولة عن المؤسسات التربوية ومتخذي القرار، ويمكن تلخيص هذه الاهمية بما يأتي:

1- تزويد المعلم والطالب بالتغذية الراجعة والتي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي احرزوه اولاً بأول، كما يفيدهم في تحديد جوانب القوة والضعف لديهم، وتنمية شعورهم بالاداء الحسن وقدرتهم على التفكير الناقد نتيجة لمهاراتهم التعليمية (الياس، بدون تاريخ، ص243).

2- يفيد المعلمين في تقويم تحصيل طلبتهم كما يمكنهم من اكتشاف صعوبات التعلم فيعملوا على حلها من خلال التقويم فيحددون مدى نجاح وفعالية الطرق والاساليب والمواد التي يستخدمونها في التدريس، ومن ثم العمل على تطويرها وتغييرها، فبواسطة التقويم يستطيع المعلمون مقارنة نتيجة تحصيل طلبتهم بنتائج تحصيل زملائهم في مدارس اخرى، ويساعد تقويم المعلمين على تقويم انفسهم في تحقيق ما يسعون اليه من اهداف (الفريشي، 1986، ص70)

3- بالنسبة للآباء واولياء الامور فالتقويم يعرفهم بمدى التقدم الذي احرزه ابناءهم وتتضح لديهم نقاط القوة والضعف، وبهذا يتعرفون على قدرات أبنائهم وعلى الطرق التي يمكنهم استخدامها لمساعدتهم.

4- أما المؤسسات ومتخذي القرار فتفيدهم عملية التقويم في معرفة مدى فعالية البرامج ونجاح المنهج في تحقيق الاهداف الاستراتيجية للعملية التربوية. (سعادة، 1984، ص438)

مراحل التقويم (Stages Evaluation)

أشار الخياط (2010) الى مراحل التقويم وهي:

1. القياس: أي جمع المعلومات حول الشيء او الصفة المراد قياسها، ويجب توخي الدقة عند جمع المعلومات.
2. التحليل: أي تحليل المعلومات أما بشكل منطقي أو بشكل احصائي.
3. التفسير: أي توضيح ما تم تحليله سابقاً.
4. إتخاذ القرار: أي إعطاء قيمة للشيء المقيم.

جمع المعلومات ↔ تحليل ↔ تفسير ↔ القرار .

عملية متكاملة

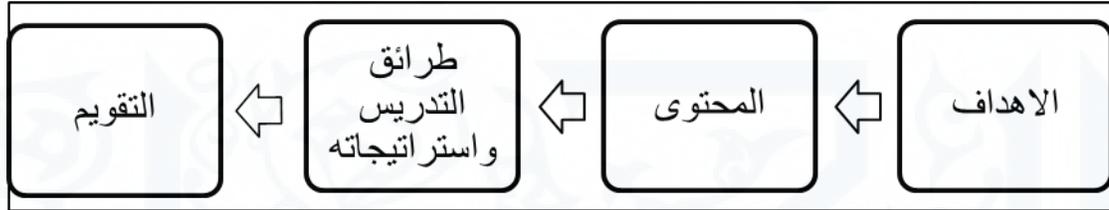
(الخياط، 2010، ص37)

تقويم المنهج: (Evaluation curriculum)

إن تحديد محتوى المنهج وتقديمه للمتعلمين في حد ذاته لا يحقق الأهداف التعليمية، إذ لا بد أن تعمل عناصر المنهج

متكاملة مع بعضها:(الأهداف والمحتوى والطرق والاساليب والأنشطة وعملية التقويم) وعليه فأن تقويم المنهج يعتبر مرحلة

أساسية في عملية التخطيط للعملية التعليمية. (محمد واخرون، 2007، ص 195) ولقد اختلف الباحثون في مجال المناهج في تحديد عناصر المنهج (The elements of the curriculum) حيث يرى البعض أنها (الأهداف التربوية - اختيار محتوى المنهج - تنظيم المنهج - نشاطات التعليم والتعلم - تقويم المنهج)، ويراها اخرون أنها (الأهداف- المحتوى - طرائق التدريس واستراتيجياته - التقويم) وأكدوا على أن المحتوى (Content) هو المواد التدريسية Materials وأن التقويم Assessment والتغذية الراجعة Feedback يوضعان سوياً ليكونا التقويم Evaluation ولقد تم التعبير عن الرأي الثاني بالشكل الآتي: النموذج الخطي (محمد، 2012، ص 128) كما في الشكل (3)



شكل (3)

والمنهج يقع من العملية التعليمية موقع القلب من الجسد، فالعملية التعليمية داخل أي مجتمع عبارة عن كيان ديناميكي ذي قلب نابض يحرك ويؤثر في كافة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية (التربوية) وهذا القلب هو المنهج بما يحتوي من خبرات علمية وعملية وبما له من أشكال ونماذج تختلف من نوع من التعليم الى اخر. (سلامة، 2008، ص 30 - 31) كما في الشكل (4)



شكل (4)

وحيث أن المنهج هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها والمنهج ما هو إلا مجموعة الخبرات المرئية التي تهيؤها المدرسة لطلابها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم فينتج عن ذلك أن الخبرات المرئية لها دور كبير في تحقيق الأهداف التربوية، ويتم ذلك عن طريق الكتاب المدرسي بإعتباره الدعامة الرئيسية التي يركز عليها المنهج لأنه يتضمن المعلومات والمعارف المراد تزويد الطلاب بها، ويمرور الوقت اصبح للكتاب المدرسي دور مقدس في هذا المنهج فلا يحيد عنه المعلم أي إنه يتقيد بكل ما فيه من معلومات ويعمل الطالب على استيعاب كل ما يتضمنه ثم تعمل الامتحانات على قياس مدى ما حصل الطلاب من معلومات الكتاب المقرر. (الوكيل والمفتي، 2012، ص 33-233) حيث يحتل الكتاب المدرسي مكانة اساسية في العملية التربوية، فهو ترجمة المنهاج في الواقع، ويعتبره الكثيرون بديلاً عنه، ولما كان المنهاج المدرسي مركزياً في معظم دول العالم فأن الكتاب المدرسي يكون وحيداً ومشاركاً لجميع الطلبة في البلد الواحد، حتى أن بعض وزارات التربية والتعليم تحرص على عدم استخدام أي كتاب الى جانب الكتاب المقرر. (ابو زينة، 2011، ص 64).

مواصفات محتوى الكتاب المدرسي

يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يأتي:

1. يعبر عن المحتوى (مضمون الوحدة التعليمية) برسم توضيحي (لوحة تتبعية) تكون في مقدمة هذه الوحدة.
2. تقسم الوحدة التعليمية على موضوعات رئيسة وقصيرة.

3. يعالج كل موضوع مفهوماً رئيساً من مفاهيم الوحدة.
4. تسلسل المادة التعليمية تسلسلاً نفسياً: من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المركب، ومن المحسوس الى المجرد، ومن السهل الى الصعب.
5. يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة التعليمية.
6. يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءاً أساسياً من مضمون المادة التعليمية.
7. يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض الى جانب العرض الكتابي كالصور، والمخططات، والجداول (عبد الموجود وآخرون - 1987 - ص16)

دراسات سابقة

1. دراسة حمودي (2011م): (تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق معايير محددة).

هدف الدراسة:

تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق معايير محددة.

حدود الدراسة:

محتوى مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط

1. منهج مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط في عنصر المحتوى لمادة الكيمياء ومن ذلك (الكتاب المقرر الطبعة (1) لسنة 2009م).

2. مدرسو ومدرسات الكيمياء للصف الاول المتوسط في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة للتربية في مدينة بغداد المركز (الكرخ 1، الكرخ 2، الكرخ 3) و(الرصافة 1، الرصافة 2، الرصافة 3) فضلاً عن المشرفين التربويين في المديرية العامة للتربية في مدينة بغداد المركز الذين يشرفون على تدريس هذه المادة فعلاً للعام الدراسي 2010 - 2011م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (10) اختصاصيين تربويين و(100) مدرساً بعد استبعاد (20) مدرساً للعينة الاستطلاعية.

أداة الدراسة: استخدم المنهج الوصفي للدراسة، والإستبانة أداة للدراسة.

الوسائل الاحصائية: ان الوسائل الاحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي: معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المئوي، النسبة المئوية.

أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:

1. وجود ضعف في استخدام الوسائل التعليمية الى جانب عدم ربط الجانب النظري بالجانب العملي مما يؤدي الى تقديم المادة الى الطلبة بأسلوب غير مشوق يشدهم.
2. عدم مراعاة النمو الشامل للمتعلمين في النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية بما يساعد على بناء شخصيتهم وتعديل سلوكهم.
3. عدم ملائمة الوقت اللازم لتدريسها مما يعرقل انهاء محتوى كتاب مادة الكيمياء وضمن الفترة الزمنية المحددة (للعام الدراسي) للطلبة.(حمودي، 2011م)

2. دراسة القيسي (2005م): (تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق معايير محددة).

هدف الدراسة:

تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني المتوسط في مختلف عناصر المنهج (الاهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة المصاحبة، الوسائل التعليمية، التقويم).

حدود الدراسة:

1. كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط
2. مدرسي ومدرسات الكيمياء للصف الثاني المتوسط في المديرية العامة للتربية الأربعة في محافظة بغداد
3. الاختصاصيون التربويون لمادة الكيمياء في مديريات الاشراف التربوي في المديرية العامة للتربية الأربعة في محافظة بغداد.
4. العام الدراسي 2003-2004م

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على(150) مدرساً ومدرسة تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية والاختصاصيين التربويين لمادة الكيمياء وكان عددهم (9) اختصاصي تربوي.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والاستبانة أداة للدراسة.

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة الوسط المرجح والوزن المئوي، معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية وسائل إحصائية لبحثها.

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة

1. إن مجال الأهداف يحتاج إلى إعادة النظر فيه.
2. هناك ضعفا في مجال المحتوى وبخاصة المجال التطبيقي.
3. يحتاج مجال الأنشطة المصاحبة إلى تطوير حيث ظهر أن هناك ضعفا في جانب الاستخدام والتطبيق.
4. يحتاج مجال طرائق التدريس إلى إعادة النظر فيه حيث ظهر أن هناك ضعفا في الجانب التطبيقي.(القيسي 2005م)

موازنة الدراسات السابقة ومناقشتها

أن استعراض البحوث السابقة وكل ما كتب بمهارة فنية عالية يُعدّ عملاً مجهداً ولكنه أيضاً خبرة مجدية. إذ أنه يزود الباحث بالإلهام كي يقوم بدراسة من الدراسات ويزوده أيضاً بالعموم اللازم لكي يضع أساساً سليماً لبحثه ككل. (فان دالين، 1969: ص169).

اولا العناوين

الدراسات السابقة كلها تدور حول موضوع تقويم المنهج وتطويره.

ثانياً: الاهداف

تنوعت الاهداف والبحوث من حيث الاهداف اذ ان دراسة حمودي هدفت الى تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق معايير محددة بينما هدفت دراسة القيسي الى تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني المتوسط في مختلف عناصر المنهج (الاهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة المصاحبة، الوسائل التعليمية، التقويم)بينما البحث

الحالي هدف الى تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي وفق معايير محددة، وان الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي وهذا ما اتفق مع البحث الحالي في اغلبها.

ثالثاً: الاداة

اتفقت الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وهذا ما يتفق مع البحث الحالي.

رابعاً: الوسائل الاحصائية

استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث الحالي واستخراج النتائج وتفسيرها، على وفق الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً - مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين يعلمون تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية لمركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015) م وبعد رجوع الباحثان إلى المديرية العامة لتربية بابل وجد ان عدد المدارس الابتدائية في مركز المحافظة (277) مدرسة ابتدائية.

عينة البحث (Research Sample)

لقد قامت الباحثان باختيار عينة بحثهما طبقاً لمتطلبات تحقيق أهداف البحث وقد اجتهدا الباحثان أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الاصلي فالعينة الممثلة "هي جزء صغير من المجتمع أو مجموعة جزئية صغيرة من المجموعة الكبيرة (المجتمع)"، (دودين، 2010، ص24) حيث تم اختيار عينة استطلاعية عشوائية وبالغ عددهم (30) معلم ومعلمة الذين يعلمون مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي من مجموع المجتمع الاصلي.

عينة المعلمين الاساسية:

بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددهم 30 كما استبعد (10) لغرض حساب الثبات والتجريب من حجم العينة الاستطلاعية قامت الباحثان بتوزيع (120) استمارة موزعة على (110) مدرسة وبطريقة عشوائية واتباع الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار المدارس وذلك بوضع اسماء المدارس في كيس وتم السحب بطريقة القرعة وانتهى هذا الاجراء بالحصول على (98) استمارة تمثل كل منها معلم يعلم مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي

عينة الاختصاصيين التربويين

ان مجتمع الاصلي للاختصاصيين التربويين (8) وقد شملهم البحث جميعاً.

أداة البحث (Research tool)

ومن الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات الوافية هو الإستبيان لذا فقد استخدمت الباحثان الإستبيان كأداة لجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث، اذ يعد الإستبيان من أكثر الأدوات استعمالاً في بحث الظواهر التربوية والاجتماعية.

الاستبانة الاستطلاعية

لغرض اعداد الاستبانة بصيغتها الاولى تم الاطلاع على ما امكن من الدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بتقويم الكتب والمناهج الدراسية ليتسنى للباحثان اعداد استبانة في صيغتها النهائية حيث قامت الباحثان باجراء دراسة استطلاعية للحصول على المعلومات والبيانات التي تمهد في بناء استبانة استطلاعية مفتوحة تتوجه بسؤال الى المعلمين والمعلمات والبالغ

عدددهم (30) للتعرف على اهم المعايير الواجب وضعها في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي مع اعطاء فرصة للمستجيب لاضافة المقترحات لتقويم محتوى كتاب العلوم وتطويره اذا ما رغب بذلك وقد تم توزيع الاستبانة في يوم 2015/2/20 لغاية 2015/3/2

الاستبانة بصيغتها النهائية

بعد توزيع الاستبانة الاستطلاعية على عينة البحث الاستطلاعية قامت الباحثتان بتوحيد الفقرات المتشابهة في معانيها واستبعاد الفقرات الغير ملائمة مع موضوع البحث حيث اسفرت هذه الجهود عن استبانة في صيغتها النهائية في مجال تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي ب(30) فقرة.

صدق الاداة

صدق الإستبيان هو مقدرة على قياس ما وضع من اجله، ويعد الإستبيان صادقاً اذا حقق الغرض الذي صمم من اجله، أي إذا كانت مفرداته تعبر عنه وتعكس بدقة المفاهيم التي وضع الإستبيان من اجل قياسها، ويعرف بأنه (الدقة التي يقيس بها الإستبيان ما يجب أن يقيسه). (كوافحه، 2010، ص 109) ومن اجل التحقق من صدق الإستبيان تم عرض فقراته بصورته الاولى على عدد من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية وبلغ عدددهم (20) خبيراً من أجل إبداء آرائهم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات، واعتمدت الباحثتان الفقرات التي حصلت على موافقة (16) خبيراً فأكثر أي بنسبة 80% وذلك من حيث تعديل الفقرات التي تحتاج الى تعديل وحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة 80% من اتفاق الخبراء حيث اصبح الاستبيان بصيغته النهائية مكون من 30 فقرة ضمن مجال تقويم المحتوى.

ثبات أداة البحث (Variability of the questionnaire)

ويعرف الثبات بأنه (المؤشر لمدى الاتساق او الثبات الذي يقيس به ما هو مصمم من أجل قياسه ويسمى أيضاً دقة القياس) (رودني، 1985، ص131). وقد استخدمت الباحثتان ثبات الاستبانة بطريقة اعادة الاختبار حيث تم تطبيقها مرتين متتاليتين بفارق زمني مقداره (15) يوماً، حيث تم اختيار 10 معلمين من خارج عينة البحث من المدة (2015/3/3 - 2015/3/17) ولأجل ايجاد معامل الثبات بين التطبيقين الاول والثاني اسخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لانه اكثر معاملات الارتباط شيوعاً اذ يبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (86%) وهو مؤشر جيد لثبات المقياس.

تطبيق الاداة

قامت الباحثتان بتطبيق الإستبيان على عينة التطبيق الاساسية البالغ حجمها (110) معلماً ومعلمة واختصاصيين تربويين وقد استمرت فتره التطبيق (يوم الاثنين المصادف 2015/3/9) الى (يوم الأربعاء المصادف 2015/3/25) وقد أشرفت الباحثتان بنفسيهما على توزيع الإستبيان على عينة البحث.

الوسائل الاحصائية

الوسائل الإحصائية (The statistical Procedures)

1. معامل ارتباط بيرسون: (Pearson)

لإيجاد معامل ثبات الإستبيان بطريقه التجزئة النصفية استخدمت الباحثتان

$$r = \frac{\text{مجموع } s \text{ ص} - s \text{ ص}}{n} = \frac{\text{انحراف } s \times \text{انحراف } ص}{n}$$

حيث يمثل r معامل ارتباط بيرسون

n : تمثل عدد افراد العينة

s : تمثل قيم المتغير الاول

$ص$: تمثل قيم المتغير الثاني، يمثل الانحراف المعياري s ، يمثل الانحراف المعياري $ص$

(توفيق واخرون، 2000، ص72)

2. معادلة سبيرمان - براون: (Spearman Brown)

استخدمت الباحثان معادلة سبيرمان - براون في تصحيح معامل الارتباط بعد ما استخرجته بمعامل ارتباط بيرسون.

$$r_{\text{ت}} = \frac{r^2}{r+1}$$

(ابو صالح، 2000، ص 256)

3. الوسط الحسابي

استخدمت الباحثان للإيجاد متوسط الدرجات

$$\frac{\text{الوسط الحسابي}}{\text{عدد الداجات}} = \frac{\text{الوسط الحسابي}}{\text{عدد الداجات}}$$

(الصوص، 2008، ص55)

4. النسبة المئوية

استخدمت الباحثان للإيجاد

1. نسبة صلاحية فقرات الاستبانة على وفق اراء الخبراء

2. نسبة توزيع المدرسين في العينة المشمولة بالبحث

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

(احمد، 1997، ص46)

معادلة فشر: لغرض وصف كل فقرة من فقرات الاستبانة ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة لفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد

لغرض تفسير النتائج وحسب القانون الآتي:

$$\frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{\text{ت ك}} = \text{الوسط المرجح}$$

حيث أن:

- ت1= تكرر الإجابات عن البعد الأول من مقياس الإجابة (ممتاز).
 ت2= تكرر الإجابات عن البعد الثاني من مقياس الإجابة (جيد).
 ت3= تكرر الإجابات عن البعد الثالث من مقياس الإجابة (ضعيف).

(Fisher, 1956, p.327)

اسلوب تحليل النتائج

حسبت الباحثان تكرارات الإجابات لكل فقرة من الإستبيان وفقاً البدائل الثلاثية (جيد - متوسط - ضعيف)

1. استخراج قيمة الوسط المرجح لكل فقرة وذلك من خلال اعطاء ثلاثة درجات للمستوى الاول ودرجتان للمستوى الثاني ودرجة واحدة للمستوى الثالث في كل فقرة من فقرات الإستبيان.

جدول رقم (1)

فقرات الاستبيان

ت	تقويم محتوى	تصنيف الدرجة		
		جيد	متوسط	ضعيف
1	تتوفر الدقة العلمية في المحتوى			
2	يراعي المحتوى حاجات المجتمع ومشاكله			
3	يحتوي على أنشطة متنوعة تساعد على تعزيز فهم الطلبة للمادة.			
4	يوضح محتوى الكتاب التطورات الحديثة في المعرفة العلمية			
5	يعد الطلبة للالتحاق بالدراسة اللاحقة			
6	تعبّر عن الاهداف العامة للمرحلة الابتدائية			
7	سلامة محتوى الكتاب من الاخطاء الاملائية			
8	يحتوي الكتاب على التطبيقات العلمية			
9	يكسب محتوى الكتاب خبرات جديدة للطلبة			
10	تتسلسل موضوعاته في الفصل الواحد بصورة منطقية وسيكولوجية			
11	يخلو المحتوى من التكرار والإسهاب			
12	يتناسب المحتوى مع النمو العقلي للطلبة			
13	يوضح المحتوى اهمية العلوم وتسخيرها للطبيعة.			
14	تعرض المادة التعليمية على شكل فصول.			
15	يساهم المحتوى في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة			
16	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة.			
17	اعتماد موضوعاته اللاحقة على السابقة منها			
18	تعبّر عن اهداف مادة العلوم			
19	تغطي جميع مستويات الاهداف			
20	تتضمن الاسئلة التوضيحية			
21	يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب			
22	يشجع اسلوب عرض المحتوى الطلبة على التعلم الذاتي.			
23	يراعي المحتوى عنصر التشويق في عرضه للموضوعات			

24	يوزع المحتوى على فصول الكتاب بشكل متوازن.		
25	يراعي المحتوى النمو الشامل للطلبة		
26	تساعد على معرفة اساليب وطرائق التدريس الواجب اتباعها		
27	يتدرج المحتوى بشكل منطقي من السهل الى الصعب.		
28	يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة		
29	يتناسب محتوى الكتاب مع الحصص المقررة له.		
30	تتضمن اوليات مادة العلوم		

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

أ. عرض وتحليل نتائج استجابات معلمي ومعلمات مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي
النتائج المتعلقة بفقرات الاستبيان للمعلمين: تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبيان وسيتم عرض ومناقشة النتائج وعلى النحو الآتي:

جدول رقم (2)

الوسط المرجح والوزن المئوي لمجال تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي وفقاً لاستجابات المعلمين

المرتبة	ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
3	1	يحتوي على أنشطة متنوعة تساعد على تعزيز فهم الطلبة للمادة.	2,9	96,66
1	2	تتوفر الدقة العلمية في المحتوى	2,88	96,60
5	3	يعد الطلبة للالتحاق بالدراسة اللاحقة	2,84	94,66
27	4	يتدرج المحتوى بشكل منطقي من السهل الى الصعب	2,83	94,33
11	5	يخلو المحتوى من التكرار والإسهاب	2,83	94,33
12	6	يتناسب المحتوى مع النمو العقلي للطلبة	2,70	90
15	7	يساهم المحتوى في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة	2,69	89,66
23	8	يراعي المحتوى عنصر التشويق في عرضه للموضوعات	2,67	89
13	9	يوضح المحتوى أهمية العلوم وتسخيرها للطبيعة	2,66	88,66
26	10	تساعد على معرفة اساليب وطرائق التدريس الواجب اتباعها	2,64	88
17	11	اعتماد موضوعاته اللاحقة على السابقة منها	2,62	87,33
7	12	سلامة محتوى الكتاب من الاخطاء الاملائية	2,60	86,66
2	13	يراعي المحتوى حاجات المجتمع ومشاكله	2,58	86
9	14	يكسب محتوى الكتاب خبرات جديدة للطلبة	2,56	85,33
18	15	تعبر عن اهداف مادة العلوم	2,56	85,33
21	16	يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب	2,55	85
30	17	تتضمن اوليات مادة العلوم	2,55	85
22	18	يشجع اسلوب عرض المحتوى الطلبة على التعلم الذاتي	2,55	85
4	19	يوضح محتوى الكتاب التطورات الحديثة في المعرفة العلمية	2,50	83,33
16	20	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة	2,48	82,66

80	2,40	يحتوي الكتاب على التطبيقات العلمية	21	8
76,66	2,30	تعرض المادة التعليمية على شكل فصول	22	14
73,33	2,20	تعبّر عن الاهداف العامة للمرحلة الابتدائية	23	6
70,66	2,12	تغطي جميع مستويات الاهداف	24	19
56,66	1,70	تتضمن الاسئلة التوضيحية	25	20
56	1,68	يوزع المحتوى على فصول الكتاب بشكل متوازن.	26	24
56	1,68	تتسلسل موضوعاته في الفصل الواحد بصورة منطقيّة وسيكولوجية	27	10
46	1,38	يراعي المحتوى النمو الشامل للطلبة	28	25
45,66	1,37	يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة	29	28
45,33	1,36	يتناسب محتوى الكتاب مع الحصص المقررة له	30	29

يظهر من الجدول (2) حصلت الفقرة رقم(3) (يحتوي على أنشطة متنوعة تساعد على تعزيز فهم الطلبة للمادة) على المرتبة الأولى بوسط حسابي (2,9) ووزن مؤوي (96,66) بينما نالت الفقرة (1) المرتبة الثانية (تتوفر الدقة العلمية في المحتوى) بوسط حسابي(2,88) ووزن مؤوي (96,60) وحصلت الفقرة(18) (تعبّر عن اهداف مادة العلوم) على المرتبة الخامسة عشر بوسط حسابي(2,56) ووزن مؤوي (85,33) وحصلت الفقرة (21) (يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب) على المرتبة السادسة عشر بوسط حسابي(2,55) ووزن مؤوي (85) بينما حصلت الفقرة (28)(يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة) المرتبة التاسعة والعشرون بوسط حسابي(1,37) ووزن مؤوي (45,66) ونالت الفقرة (29)(يتناسب محتوى الكتاب مع الحصص المقررة له) المرتبة الثلاثون بوسط حسابي (1,36) ووزن مؤوي (45,33) وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات حيث نلاحظ ان نسبة الفقرات المتحققة والتي حازت على وسط حسابي مرجح بحدود (2 - 3) وينسبة (80%) تكثر من الفقرات التي حازت على وسط حسابي مرجح بحدود (1) ويسبة (20%) ومن هنا نلاحظ ان نسبة الفقرات المتحققة من معايير تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي هي اعلى بكثير من نسبة الفقرات الغير المتحققة.

ب. عرض وتحليل نتائج استجابات الاختصاصيين التربويين لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي

جدول رقم (3)

الوسط المرجح والوزن المؤوي لمجال تقويم محتوى لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي وفقاً لاستجابات الاختصاصيين

التربويين

المرتبة	ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المؤوي
1	1	تتوفر الدقة العلمية في المحتوى	2,89	96,33
3	2	يحتوي على أنشطة متنوعة تساعد على تعزيز فهم الطلبة للمادة	2,88	96
27	3	يتدرج المحتوى بشكل منطقي من السهل الى الصعب	2,78	92,66
11	4	يخلو المحتوى من التكرار والإسهاب	2,75	91,66
5	5	يعد الطلبة للالتحاق بالدراسة اللاحقة	2,75	91,66
23	6	يراعي المحتوى عنصر التشويق في عرضه للموضوعات	2,74	91,33
12	7	يتناسب المحتوى مع النمو العقلي للطلبة	2,73	91
13	8	يوضح المحتوى اهمية العلوم وتسخيرها للطبيعة	2,71	90,33
15	9	يساهم المحتوى في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة	2,68	89,33
17	10	اعتماد موضوعاته اللاحقة على السابقة منها	2,68	89,33

88,66	2,66	سلامة محتوى الكتاب من الاخطاء الاملائية	11	7
88,33	2,65	تساعد على معرفة اساليب وطرائق التدريس الواجب اتباعها	12	26
88,33	2,65	يراعي المحتوى حاجات المجتمع ومشاكله	13	2
88	2,64	يكسب محتوى الكتاب خبرات جديدة للطلبة	14	9
87,66	2,63	يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب	15	21
87	2,61	يوضح محتوى الكتاب التطورات الحديثة في المعرفة العلمية	16	4
86,66	2,60	يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب	17	21
86,66	2,60	تتضمن اوليات مادة العلوم	18	30
86,33	2,59	يشجع اسلوب عرض المحتوى الطلبة على التعلم الذاتي	19	22
83,33	2,50	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة	20	16
81,66	2,45	تعرض المادة التعليمية على شكل فصول	21	14
76,66	2,30	تعبر عن الاهداف العامة للمرحلة الابتدائية	22	6
73,33	2,20	تغطي جميع مستويات الاهداف	23	19
71,66	2,15	تتضمن الاسئلة التوضيحية	24	20
70	2,10	يحتوي الكتاب على التطبيقات العلمية	25	8
70	2,10	يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة	26	29
63,33	1,9	تتسلسل موضوعاته في الفصل الواحد بصورة منطقية وسيكولوجية	27	10
63,33	1,9	يوزع المحتوى على فصول الكتاب بشكل متوازن	28	24
60	1,8	يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة	29	28
60	1,8	يراعي المحتوى النمو الشامل للطلبة	30	25

ومن النظر الى الجدول رقم (3) يتضح من اجابات الاختصاصيين التربويين بالنسبة لمحتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي حيث نالت الفقرة رقم(1) (تتوفر الدقة العلمية في المحتوى) المرتبة الاولى بوسط حسابي (9,89) ووزن مؤني (96,33) وحصلت الفقرة رقم (3) (يحتوي على أنشطة متنوعة تساعد على تعزيز فهم الطلبة للمادة) المرتبة الثانية بوسط حسابي (2,88) ووزن مؤني (96) بينما حصلت الفقرة (21) (يحتوي على الصور والرسوم التي توضح مضمون الكتاب) المرتبة الخامسة عشر بوسط حسابي(2,63) ووزن مؤني (87,66) ونالت الفقرة رقم 28(يرتبط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة) المرتبة التاسعة عشر بوسط حسابي (1,8) ووزن مؤني (60) وحصلت الفقرة رقم (25) (يراعي المحتوى النمو الشامل للطلبة)المرتبة الثلاثون بوسط حسابي (1,8) ووزن مؤني (60) ونلاحظ ان نسبة الفقرات المتحققة اعلى بكثير من نسبة الفقرات الغير المتحققة

جدول رقم (4)

نسبة الفقرات المتحققة بالنسبة لإجابات المعلمين والمعلمات والاختصاصيين التربويين

المعلمون والمعلمات	24	6	76%
الاختصاصيون التربويين	26	4	86,66%

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها يمكن الخروج ان نسبة ما تحقق من محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي هي اعلى من 70% وهي نسبة جيدة وبمستوى الطموح الذي نطمح اليه لان هذه المرحلة هي مرحلة تأسيس للمرحلة القادمة وتمثل القاعدة الاساسية للبناء العلمي الصحيح لاعداد جيل جديد من المتعلمين قادر على تلبية حاجات المجتمع وحل مشاكله ودفع

عملية التنمية والتقدم نحو بناء مجتمع متكامل وواعي لما يريد، هذا من جهة ومن جهة أخرى اتفق كل من المعلمين والمشرفين التربويين على عدم ارتباط محتوى الكتاب مع محتوى كتب العلوم في الصفوف السابقة وعدم تناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المقررة له مما يستدعي المعلمين والمعلمات باللجوء الى دروس اضافية لاستكمال محتوى الكتاب وكذلك لا يراعي الكتاب النمو الشامل للتلاميذ وتعد هذه النقاط نقاط قصور وضعف في الكتاب يجب تلافئها في المستقبل.

التوصيات:

1 - العمل على تطوير النواحي السلبية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان في الفقرات (25,28,29) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والفقرات (24,28,25) من وجهة نظر الاختصاصيين التربويين.

2 - العمل على ادخال معلمي ومعلمات مادة العلوم في دورات تدريبية تساعد على تنفيذ المحتوى الدراسي بطريقة ملائمة

المقترحات

1 - اجراء دراسة مقارنة بين مناهجنا ومناهج دول عربية اخرى.

2 - دراسة تحليلية لكتب العلوم للمرحلة الابتدائية وفق معايير الجودة الشاملة.

المصادر

- 1- ابو زينة، فريد كامل، مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط3، مكتبة الفلاح، الكويت، 2011م.
- 2- ابو صالح، محمد صبحي، الطرائق الاحصائية، مطبعة روعة للطباعة والنشر، دار اليازوردي، عمان، 2000م.
- 3- احمد، غريب سيد، الاحصاء والقياس في البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1977.
- 4- احمد، غريب سيد، الاحصاء والقياس في البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1977.
- 5- توفيق، عبد الجبار وآخرون، مبادئ البحث التربوي لمعاهد اعداد المعلمين، مطبعة تونس، بغداد، 2000م.
- 6- جرادات، عزت وآخرون، مدخل الى التربية، ط3، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن، 1987م.
- 7- حمودي، ليلي جاسم، تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق معايير محددة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، 2011م.
- 8- الخياط، ماجد محمد، اساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراهية، عمان، 2009.
- 9- دودين، حمزة محمد، التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 10- رودني، دوران اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد الصابوني وآخرون دار الامل، اريد، 1985م.
- 11- سلامة، عادل ابو العز، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 12- الشايب، عبد الحافظ، اسس البحث التربوي، دار وائل للطباعة، عمان، 2009م.
- 13- الصوص، نداء محمد، مبادئ الاحصاء، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 14- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون، اساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1987م.
- 15- العجيلي، صباح حسين وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، المكتبة الوطنية، بغداد، 2001م.
- 16- العجيلي، صباح حسين وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، المكتبة الوطنية، بغداد، 2001
- 17- عطية، محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، دار المناهج للنشر، عمان، 2008.
- 18- فان دالين، ديو بولديب، ترجمة نبيل وآخرون، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مطبعة الاغلوو المصرية، ط3، القاهرة، 1977

- 19-القرشي، احسان كاظم شريف، الطرائق المعلمية واللامعلمية في الاختبارات الاحصائية، مطبعة الديواني، بغداد، 2007.
- 20-القيسي، ليلي جاسم، تقويم منهج الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق معايير محددة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، 2005م.
- 21-كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 22-محمد، طاهر محمد الهادي، اسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012م.
- 23-محمد، مصطفى عبد السميع وآخرون، البحث الاجرائي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، عمان، 2007م.
- 24-مرعي، توفيق احمد، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2000م.
- 25-هندي، صالح وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، ط1، عمان 1989م
- 26-الوكيل، حلمي احمد، محمد امين المفتي، اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط5، دار المسيرة، عمان، 2012م.
- 27- Bouchamp ,Gerge ,A cuiculum Theory ،4.Ined .F.Epeacock publishers.1981.Inc.
- 28- Fisher Engene c.; “A Nationl Survey of Beginning” New York, Holt ،1956, p.327.

تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي

م.د. علي عبد الكريم الصفار

Assessing the Text Books in The Colleges of Education According to the Academic Scales Lect. Ph.D. Ali Abdul Kareem Al-Safar

Abstract

The present study aims at assessing the text books in the colleges of education according to the academic scales.

المخلص

يهدف هذا البحث إلى: تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.

تحدد البحث بـ:

1. الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرافة جامعة ديالى.
2. تدريسيي العلوم التربوية والنفسية في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرافة جامعة ديالى.
3. المقررات التربوية والنفسية في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرافة جامعة ديالى.
4. العام الدراسي 2015_2016.

تألف مجتمع البحث من تدريسيي العلوم التربوية والنفسية الذي يدرسون في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرافة جامعة ديالى.

وتألفت عينة البحث الاساسية من تدريسيي العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (25) تدريسيي وتدرسية. استعمل الباحث الاستبانة كأداة لبحته وذلك بعد ان ترجم الباحث معايير هيئة دعم المعلمين والمدرسين للجدد وتقويمهم (INTASC) اذ بلغت عدد فقراتها (54) فقرة (مؤشرات) ووضع امام المؤشرات (الفقرات) خمسة بدائل هي: (موافق تماما) و(موافق) و(موافق الى حدا ما) و(غير موافق) و(غير موافق اطلاقا). استعمل الباحث الوسائل الاحصائية (معادلة الفا- كرونباخ، والوسط المرجح، والوزن المئوي). اما أبرز النتائج التي اسفر عنها البحث محتوى مقررات الاعداد المهني كانت ملبيه لمعايير بمستوى متوسط اذ حازت على وسط مرجح (3.19) ووزن مئوي(63.8%).

وفي ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث، أستنتج الباحث ان محتوى مقررات الاعداد المهني في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرافة جامعة ديالى يتميز بانه مواكب بنحو متوسط مع مقررات الكليات التي حصلت على الاعتماد الاكاديمي من قبل الهيئات العالمية للاعتماد.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

انّ التقويم يساعد في توضيح الأحكام النهائية عن البرامج من حيث جودة أدائها وإمكانية حصولها على الاعتماد الأكاديمي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010: 5)، وهو كذلك العمود الفقري للاعتماد الأكاديمي، اذ انّ تطبيق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية لا يمكن أن يتم إلا بعد تقويم برنامج اعداد المدرسين، لأنّ تلك الهيئات تشترط وجود نظام

فعال لتقويم أي برنامج يسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي، لهذا فيجب على كل جامعة تطبيق الجودة وتسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي ان تطبق نظاما شاملا للتقويم، والذي يعد عنصرا أساسيا في الجامعات العالمية من عملية التعليم والتعلم، وهو احد الأسباب الرئيسية التي جعلت برامجها سباقا ومميزه في مجال تخصصها. (شهادة، 2009: 183)

لذلك يرى الباحث من خلال خبرته في العمل بقسم الاعتماد الدولي في جهاز الاشراف والتقويم العلمي التابع الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتدرسه في كلية التربية للعلوم الانسانية، أن تلك التي تعمل الان على تطبيق نماذج مختلفة لمعايير متنوعة في انشطتها المؤسسية والبرمجية، كي تصل الى الجودة والتميز والمنافسة العالمية والتطوير المستمر لنوعية المخرجات في برنامج اعداد المدرسين، هي بحاجة الى ان تقوم ذاتيا مقرراتها وفقا لمعايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية المتخصصة بأعداد المدرسين، كي تسير بأسلوب علمي وعملي نحو تحقيق تلك المعايير من خلال تحديد مخرجات تعلم عالمية ممكن ان تشتق منها مقررات الاعداد التربوي وبذلك تحصل على الاعتماد الاكاديمي باقل وقت ممكن.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما واقع توافر معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية؟

أهمية البحث:

يمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. إنّ البحث الحالي من اوائل البحوث (على حد علم الباحث) التي تعمل على تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.
2. لقد جاء هذا البحث تلبية لتوصيات العديد من المؤتمرات والحلقات النقاشية والندوات التي اقامتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية والجامعات العراقية.
3. يعمل هذا البحث على بيان مواطن القوة والضعف في تطبيق المعايير المعتمدة من هيئات الاعتماد العالمية في مقررات الاعداد التربوي في برامج إعداد المدرسين في كليات التربية للعلوم الانسانية من خلال عملية تقويمه.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي

حدود البحث:

تحدد البحث بـ:

1. الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى.
2. تدريسي العلوم التربوية والنفسية في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى.
3. المقررات التربوية والنفسية في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى.
4. العام الدراسي 2015_2016.

تحديد مصطلحات البحث :

1. التقويم: عرفه كل من:

- (Berk) بأنه "عملية تستعمل فيها إجراءات لجمع معلومات موثقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات بشأن برنامجها التربوي". (Berk, 1981:22)

• (الأحمد) بأنه "الحكم على نشاط معين أو موقف معين في ضوء المحكات و المعايير المحددة بناء على بيانات ومعلومات تم جمعها بأسلوب علمي، أي انه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات من مصادر متعددة في إطار مجموعة من الأهداف للوصول إلى التقديرات للحكم على كفاية العاملين في مجال التربية". (الأحمد، 1988: 117)

اما التعريف الإجرائي للتقويم فهو عملية إصدار حكم على مدى تطبيق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية في مقررات الاعداد التربوي في برامج إعداد المدرسين في كليات التربية للعلوم الانسانية والصرفة من خلال إجابة العينة على مؤشرات المعايير.

2. الاعداد التربوي: عرفه كل من:

• (ظافر) بأنه "إعداد الطالب للإمام بالمادة أو المواد العلمية أو بمحتوى التخصص أو في إحدى الحقول العلمية و بطريقة تمكنه من نقلها واستعمالها في الفصل الدراسي". (ظافر، 1986: 25)

• (قنديل) بأنه "عملية تقديم مقررات خاصة، لتنمية مهارات، ومعلومات، واتجاهات ضرورية للمعلم، لمساعدته على اداء مهام عمله". (قنديل، 2001: 224)

اما التعريف الإجرائي فهو العملية التي تتم في الاقسام العلمية في كليات التربية للعلوم الانسانية من اجل إعداد مدرس قادر على التعليم في المستقبل في المدارس الثانوية من خلال تزويده بالمقررات التربوية والنفسية التي تساعد على النجاح في التعليم.

3. كلية التربية::

مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي تقبل الطلبة الذين تخرجوا من الدراسة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي بنجاح ومعدلاتهم تؤهلهم للقبول في هذه الكلية للتخرج بمهنة التعليم بعد اربع سنوات في اختصاصات متعددة.

5. المعايير: عرفه كل من:

• (السنبل) بأنها "المحك أو الإطار المرجعي الذي يحدد على أساسه الأداء الواقعي في مدى الابتعاد أو الاقتراب من المرجح". (السنبل، 2001: 52)

• (عوض) بأنها "مجموعة من الاطر لها درجة من الثبات، وهذه الاطر تكون ثقافية مشتقة من اوضاع المجتمع بجانب اطر علمية تتصل بحقائق لها صيغة عالمية، وتكون قابلة للتطبيق ولا تتجاوز لظاهرة دون اخرى". (عوض، 2001: 51)

اما التعريف الإجرائي فهو معايير هيئة تقويم المعلمين والمدرسين الجدد ودعمهم (INTASC) المنضوية تحت المجلس القومي لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين والمدرسين، المعتمدة من قبل المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم¹(CQAIE)، والتي يقوم من خلالها الباحث مخرجات مقررات الاعداد التربوي في برنامج اعداد المدرس والتي تشتق على اساسها المقرر التربوي ويقدم كمادة تعليمية خلال العام الدراسي.

7. الاعتماد الأكاديمي: عرفه كل من:

• (الحولي) بانه "هو شهادة (Status) تمنح لمؤسسة تعليمية عالية تؤمن معايير محددة لجودة التعليم". (الحولي، 2004 : 8)

1 وهي هيئة خاصة بأعداد معايير محتوى المواد التربوية والنفسية والمهارات والاتجاهات المهنية التي يجب ان تعطى الى الطلبة المعلمين في برامج اعدادهم.

- (أبو دقة) بأنه "عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو احد برامجها بمبادرة طوعية منها لا تنفيذًا لقرار حكومي، وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لمدة زمنية محددة. (أبو دقة وعرفه،2007: 4)
- اما التعريف الإجرائي فهو شهادة الاعتماد الاكاديمي المتوقع ان تحصل مقررات الاعداد التربوي في برامج إعداد المدرسين من المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم (CQAIE)، الذي يمنحها نيابة عن هيئة تقويم المعلمين والمدرسين الجدد ودعمهم (INTASC).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات سابقة:

يتضمن هذا الفصل خلاصة موجزة لعدد من الدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث من الدوريات، والمجلات ذات العلاقة بموضوع البحث بقصد الإفادة من هذه الدراسات في مجال إجراءات البحث من اختيار المنهج المناسب الى كيفية اختيار العينة واستعمال الوسائل الاحصائية وكذلك الافادة منها في تفسير النتائج، ويضم هذا الفصل (3) دراسات منها، وقد ارتأى الباحث عرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني ثم أجراءجوانب الافادة منها، وفيما يأتي عرضاً لهذه الدراسات.

1. دراسة العريمي 2005: (معايير الاعتماد الاكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان)

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، ورمت الى التعرف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في كليات التربية كما يتصورها القادة الاداريون والاكاديميون.

استعمل الباحث المنهج الوصفي بوصفه المنهج المناسب للدراسة، تالفت عينة الدراسة بعض مديري العموم، ومديري الدوائر، ورؤساء الاقسام بوزارة التعليم العالي، وعمداء كليات التربية ومساعدتهم، ورؤساء الاقسام الاكاديمية والاكاديمية المساندة والادارية بكليات التربية الست اذ بلغ عدده (109).

ولتحقيق مرمى البحث بنا الباحث اداة الدراسة (الاستبانة) التي مرت باجراءات الصدق والثبات والتطبيق.

استعمل الوسائل الاحصائية الاتية: معادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار شيفيه.

وقد بينت نتائج الدراسة ان درجة تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في كليات التربية كانت متوسطة، وهذا يدل على ان معايير الاعتماد الاكاديمي في شكلها الحالي لاتمارس بفعالية في كليات التربية، لذا يوصي الباحث بتفعيل تطبيق تلك المعايير. (العريمي، 2005: 3_150)

2. دراسة النمري (2006): (المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى

ومعايير الجودة الشاملة - دراسة تقويمية وتصور ومقترح)

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ورمت الى

تحديد مجالات تقويم المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في : أهداف المقررات التربوية، و مفردات المقررات التربوية، وتنظيم المقررات التربوية، وتوزيع المقررات التربوية على سنة الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى.

تحديد معايير الجودة الشاملة اللازمة للمقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية للطالبات في كل مجال من المجالات السابقة.

تحليل محتوى المقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية للطلاب والطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة التي سبق تحديدها.

تحديد درجة توفر معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. تحديد الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئتي عينة الدراسة (المتخصصين والمتخصصات في الأقسام التربوية والمشرفين والمشرفات على تعليم اللغة العربية) على أهمية معايير الجودة الشاملة للمقررات التربوية والتي تعزى إلى المهنة.

تحديد الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئتي عينة الدراسة (المتخصصين والمتخصصات في الأقسام التربوية والمشرفين والمشرفات على تعليم اللغة العربية) على أهمية معايير الجودة الشاملة للمقررات التربوية والتي تعزى إلى الجنس.

وضع تصور عام لتبني نظام الجودة الشاملة للمقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في كل مجال من المجالات التي سبق تحديدها.

واسفرت الدراسة الى: تحديد خمسة وخمسين معياراً للجودة الشاملة في المقررات التربوية. ارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الأول (أهداف المقررات التربوية)، وتوسط أهمية أربعة معايير فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الثاني (الجوانب النظرية في المقررات التربوية)، وتوسط أهمية معيار واحد فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الثالث (الجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية)، وتوسط أهمية معيارين فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع درجة أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الرابع (تنظيم وتوزيع المقررات التربوية)؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، ما عدا معيار واحد جاءت درجة أهميته منخفضة من وجهة نظر عينة الدراسة.

افتتار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى إلى معايير الجودة الشاملة التي حددتها الدراسة الحالية؛ في محاورها الأربعة (أهداف المقررات التربوية، والجوانب النظرية في المقررات التربوية، والجوانب الوظيفية والتطبيقية في مفردات المقررات التربوية، وتوزيع وتنظيم المقررات التربوية ومفرداتها). (النمري، 2006: 5-42)

3. دراسة شاملة واحمد 2007: (تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية)

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، ورمت الى اقتراح تصور لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية.

استعمل الباحثان المنهج الوصفي بوصفه المنهج المناسب للدراسة.

أسفرت الدراسة عن إعداد أداة لقياس الجودة الشاملة بكليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية تتكون من ثلاثة محاور أساسية هي:

- البرامج التعليمية: ويتكون من سبعة محاور فرعية هي: (البرنامج الدراسي، و التعليم والتعلم، ونظام تقويم الطالب، والتوجيه والإرشاد، والإمكانات المادية، ومصادر التعلم والإمكانات البشرية، وتنمية الإمكانات البشرية).
- محور الأبحاث والأنشطة العلمية.

• محور خدمة المجتمع. (شعلة واحمد، 2007: 4_20)

3. دراسة النمري

ثانيا: جوانب الافادة من الدراسات السابقة: من خلال الاستعراض السابق تتضح جوانب الافادة في:

1. منهج الدراسة.
2. عينة الدراسة.
3. اداة الدراسة.
4. الوسائل الاحصائية.
5. تفسير نتائج الدراسة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته: يضم هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اعتمدها الباحث من اجل تحقيق مرمى البحث، إذ تضمن وصفاً لمجتمع البحث وعينته وكيفية اختيارها، وكيفية اعتماده لأداة البحث الرئيسية وما له صلة بها من حيث الصدق والثبات، والاجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق اداة البحث، والوسائل الاحصائية التي استخدمها لتحليل البيانات ومعالجتها. ويهدف هذا البحث إلى تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي لذا فان أنسب المناهج لطبيعة البحث هو المنهج الوصفي المسحي.

أولاً. مجتمع البحث وعينته:

1. **مجتمع البحث الاصيلي:** تالف مجتمع البحث من تدريسي العلوم التربوية والنفسية بمختلف الاختصاصات التربوية والنفسية الذين يدرسون في الاقسام العلمية في كليات التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى للعام الدراسي (2015-2016) البالغ عددهم (44) تدريسيا وتدرسية

2. **عينة البحث:**

أ. **العينة الاستطلاعية:** بعد ان وصف الباحث مجتمع الدراسة وصفا كاملا، سحب الباحث عشوائيا مجموعة من التدريسيين لميتلون العينة الاستطلاعية للدراسة، اذ تألفت تلك العينة من تدريسي العلوم التربوية والنفسية بمختلف التخصصات الذين يدرسون في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى بلغ عددهم (13) تدريسي وتدرسية.

ب. **العينة الاساسية:** بعد ان وصف الباحث مجتمع الدراسة وصفا كاملا وسحب العينة الاستطلاعية، سحب الباحث عشوائيا مجموعة من التدريسيين ليمثلوا العينة الاساسية للدراسة، اذ تألفت تلك العينة من تدريسي العلوم التربوية والنفسية بمختلف التخصصات الذين يدرسون في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصرفة جامعة ديالى بلغ عددهم (25) تدريسي وتدرسية

ثانيا: اداة البحث: لما كان هذا البحث يهدف إلى تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ونظراً للحجم الكبير نسبياً للعينة المعنية بالدراسة، وانتشارها في مناطق متباعدة فان الأداة المناسبة التي يستحسن استخدامها في جمع البيانات والمعلومات في هذا النوع من الدراسات هو الاستبانة. (قنديلجي وايمان، 2009 : 189-190)، وللحصول على اداة تحقق مرامي البحث قام الباحث بترجمة ومعايير هيئة تقويم المعلمين والمدرسين الجدد ودعمهم (INTASC) المنضوي تحت المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين (NCATE) الى اللغة العربية بواسطة مكتب علمي متخصص في الترجمة من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية، وبلغت المعايير بصيغتها الاولية (50) فقرة (مؤشر).

• التحليل المنطقي لل فقرات (صدق الاداة):

يعد الصدق من الشروط اللازمة والتي ينبغي توافرها في الأداة التي يعتمدها أي باحث (الظاهر، 1999: 132) إذ تعد الأداة صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه.

ويتوقف الصدق على عاملين هما الغرض من الأداة أو الوظيفة التي ينبغي أن تقوم بها، وكذلك الفئة أو الجماعة التي ستطبق عليهم الأداة (ملحم، 2002: 266) ومن أجل أن يتحقق الباحث من صدق اداة الدراسة (الاستبانة) من حيث صلاحية الترجمة من حيث الصياغة، والوضوح، اتبع الباحث الاجراءات الاتية:

1. عرض المعايير المترجمة الى اللغة العربية مع المعايير الانكليزية على مجموعة من المختصين بالترجمة، من اجل بيان مدى دقة الترجمة ووضوحها وصلاحيتها.

2. حسب نسبة اتفاق اتقاقهم عن الفقرات، معتمدا نسبة (80%) من اتفاق آرائهم على صلاحية الفقرة كحد ادنى لقبول الفقرة ضمن الاستبانة بلغتها المترجمة.

ويعد ان اخذ الباحث بأرائهم وملاحظاتهم في تعديل بعض الفقرات لغويا، اصبحت المعايير (الاستبانة) بصيغتها الاولية مؤلفة من (51) فقرة (مؤشر).

ومن اجل أن يتحقق الباحث من صدق اداة الدراسة (الاستبانة) من حيث ملائمة فقرات الاداة لبيئة العراقية، اتبع الباحث الاجراءات الاتية:

1. عرض الباحث المعايير المترجمة الى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، من اجل بيان مدى ملائمة فقرات المعايير (الاستبانة) مع البيئة العراقية ووضوحها وصلاحيتها وكذلك من اجل تحديد الفئة التي يمكن ان يستهدفها المعيار بمؤشراته المختلفة.

2. حسب نسبة اتفاق اتقاقهم عن الفقرات معتمدا نسبة (80%) من اتفاق آرائهم على ملائمة الفقرة كحد ادنى لقبول الفقرة ضمن الاستبانة.

ويعد ان اخذ الباحث بأرائهم وملاحظاتهم في تعديل بعض الفقرات لغويا، اصبحت الاستبانة مؤلفة من (54) فقرة (مؤشرات) موزعة على ستة معايير رئيسية ووضع امام المؤشرات (الفقرات) خمسة بدائل هي: (موافق تماما) و (موافق) و (موافق الى حد ما) و (غير موافق) و (غير موافق اطلاقاً).

• الثبات:

يعد الثبات من الخصائص الأساسية الضرورية التي ينبغي للباحث التثبت منها في المقاييس التربوية والنفسية، لأن حساب الثبات يعطي مؤشراً على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية (Zeller & Caumines)، (77: 1980) وعلى الرغم ان كل مقياس صادق لا يعد ثابتاً إلا إن الصدق صفة نسبية مطلقة فلا يوجد مقياس عديم الصدق او تام الصدق (أبو ليدة، 1980: 244)، ولغرض الحصول على ثبات الاداة اعتمد الباحث على طريقة معادلة الفا- كرونباخ التي تعتمد على حساب الارتباطات الداخلية بين درجة عينة الثبات لكل فقرة والدرجات على أي فقرة اخرى من جهة ومع الدرجات الكلية للاختبار من جهة اخرى (مجيد وياسين، 2011: 85)، لغرض حساب معامل ثبات لمعايير الاستبانة والاستبانة ككل، طبق الباحث اداة البحث على عينة البحث الاستطلاعية من تدريسي العلوم التربوية والنفسية الذين يدرسون في الاقسام العلمية في كلية التربية للعلوم الانسانية والصفحة جامعة ديالى بلغ عددهم (13) تدريسي وتدرسية.

استخرج الباحث معامل ثبات اداة البحث، إذ بلغ معامل ثبات المعيار الاول (0.99) وهو معامل ثبات مرتفع.

• تطبيق أداة البحث:

بعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها طبق الباحث أداة بحثه المتمثلة في الاستبانة بصيغتها النهائية في المدة الزمنية الواقعة في يوم الثلاثاء الموافق 2016/5/3 الى يوم الاحد المصادف 2016/5/8 على العينة الاساسية المشمولة بالدراسة، وقد تحاور الباحث مع افراد العينة ووضح لهم اهداف الاستطلاع وطريقة الاجابة على فقرات الاستبانة، وقد تمت الاجابة على اسئلة افراد العينة واستفساراتهم دون التأثير في دافعتهم في الاجابة لكي لا يكون للباحث راي مؤثر في المستفتي، فرغت الاجابات في استمارات خاصة اعدت لهذا الغرض.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

1. معادلة الفا- كرونباخ: لاستخراج الصدق والثبات.
2. الوسط المرجح: لتحديد مدى تحقق المعيار. (الكبيسي، 2010: 193-243-246-276)

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها على وفق مرمى البحث، ولتسهيل تفسير النتائج عمد الى ما يأتي:
حدد تدرج استجابة فقرات المقياس بطول فقرة قدره (0.90) والذي يعد محك لإثبات التدرج الرتبي للفقرات (كروكر وجيمس، 2009: 85) وعليه تكون قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لتدرج استجابة فقرات الاستبانة كما محددة في جدول (1).

جدول (1)

قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لتدرج استجابة فقرات المقياس

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الاستجابة	التدرج
92.8% - 100%	4.64 - 5	موافق تماماً	1
74.8% - 92.6%	3.74 - 4.63	موافق	2
56.4% - 74.6%	2.82 - 3.73	موافق الى حد ما	3
38.2% - 56.2%	1.91 - 2.81	غير موافق	4
20% - 38%	1 - 1.90	غير موافق اطلاقاً	5

عد المعيار او المؤشر الذي حصل على وسط مرجح (4.64) فأعلى ووزن مئوي (92.8%) فأعلى محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الأعداد التربوي، اذ طبق بمستوى عالي جداً، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (3.74 - 4.63) ووزن مئوي بين (74.8% - 92.6%) غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الأعداد التربوي على الرغم من تطبيقه بمستوى عالي، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (2.82 - 3.73) ووزن مئوي بين (56.4% - 74.6%) غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي على الرغم من تطبيقه بمستوى متوسط، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (1.91 - 2.81) ووزن مئوي بين (38.2% - 56.2%) غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق لمعايير الاعتماد الاكاديمي، اذ طبق بمستوى ضعيف، اما المعيار الذي حصل على وسط مرجح يتراوح بين (1-1.90) ووزن

مئوي بين (20%- 38%) غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق لمعايير الاعتماد الاكاديمي اذ طبق بمستوى ضعيف جدا وكما مبين في جدول (2).

جدول (2) // التدرج والاستجابة والوسط المرجح والوزن المئوي لمستوى توافر معايير الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية

التدرج	الاستجابة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	مستوى التطبيق	الحكم
1	موافق تماما	5 - 4.64	92.8% - 100%	عالي جدا	محقق
2	موافق	4.63 - 3.74	74.8% - 92.6%	عالي	غير محقق
3	موافق الى حد ما	3.73 - 2.82	56.4% - 74.6%	متوسط	غير محقق
4	غير موافق	2.81 - 1.91	38.2% - 56.2%	ضعيف	غير محقق
5	غير موافق اطلاقا	1.90 - 1	20% - 38%	ضعيف جدا	غير محقق

1. استخرجت قيم الانحراف المعياري والتباين 1 لكل معيار ومؤشر .

2. رتبت استجابات افراد العينة على المعايير والمؤشرات ترتيبا تنازليا واعطيت رتبة لكلا منها.

3. فسر المعيار سواء كان رئيسيا أم فرعيا بشكل كلي².

ثانيا: نتائج معيار يتمكن الطلبة من مخرجات المحتوى التربوي والمهارات والاتجاهات المهنية:

1. يتمكن الطلبة من التعرف على كيفية نمو التلامذة وتعلمهم وتوفير الفرص التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي: حسب الباحث الاوساط المرجحة لمؤشرات هذا المعيار وأوزانها وكذلك استخرج الانحراف المعياري والتباين وادرج البيانات في جدول (3).

جدول(3) // الاوساط المرجحة لمؤشرات المعيار (يتمكن الطلبة من التعرف على كيفية نمو التلامذة وتعلمهم وتوفير الفرص

التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي) واوزانها المئوية والانحراف المعياري والتباين

المرتبة	الوزن المئوي	الوسط المرجح	التباين	الانحراف المعياري	المؤشر	التسلسل في الاستبانة
1	71.2	3.56	24.4	4.93	يعدد مراحل النمو التي يمر بها التلامذة ومعدل الفروق الفردية في كل مرحلة ومستوى الاستعداد للتعلم.	1
2	65.6	3.28	17.2	4.14	يقوم الأداء الفردي والجماعي للتلاميذ.	2
3.5	63.2	3.16	5.2	2.28	يصمم دروسا تستجيب لحاجات التلامذة.	3
3.5	63.2	3.16	10.8	3.28	يصمم دروسا تدعم نمو التلاميذ العقلي والاجتماعي والجسمي والخلقي.	4
7	54.4	2.72	11.6	3.40	يتمكن من التعرف على أنماط تفكير التلاميذ.	5
6	57.6	2.88	7.6	2.75	يصمم أنشطته تتلاءم مع أنماط تفكير التلاميذ وحاجاتهم.	6
5	62.4	3.12	12.4	3.52	يحفز التلامذة على التأمل والتفكير في معارفهم السابقة وربط الأفكار الجديدة بالأفكار المألوفة لديهم وربط ذلك بخبراتهم السابقة.	7
	%62.51	3.12	12.74	3.47	المتوسط العام	

1 ان اجراءات التقويم في هذا النوع من الدراسات تنحصر في بيان مدى تلبية العنصر المقوم للمعايير المعتمدة في التقويم، وكذلك توضيح الاجراء التصحيحي لتلبية المعيار. (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2005 : 100) (اتحاد الجامعات العربية، 2008 : 11) (الهيئة القومية للتقويم والاعتماد الاكاديمي، 2009 : 13)
 (2) تم احتساب الموقع الفلكي لقضاء المحاول بالاعتماد على الخريطة (2).

يتضح من جدول (3) ان المتوسط العام للوسط المرجح والوزن المئوي لمؤشرات ذلك المعيار بلغ على التوالي (3.125) و (62.51%) وذلك يعني ان هذا المعيار غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الاعداد التربوي في برامج اعداد المدرسين، على الرغم من تطبيقه بمستوى متوسط، لأنه ادنى من درجة مستوى التحقيق ذات الوسط المرجح (4.64) والوزن المئوي (92.8%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى تطبيق المعايير، وهو بذلك بحاجة الى التحسين والتطوير من خلال مجموعة من الاجراءات من خلال اعادة النظر بمحتوى المقررات وتطوير ذلك المحتوى.

2. يدرك الطلبة بان التلامذه يتباينون في طرائق التعلم و يصمم فرص تعلم ملائمة لذلك التباين:

حسب الباحث الاوساط المرجحة لهذا المعيار وأوزانها وكذلك استخراج الانحراف المعياري والتباين وادرج البيانات في

جدول (4).

جدول (4) // الاوساط المرجحة لمؤشرات لمعيار (يدرك الطلبة بان التلامذه يتباينون في طرائق التعلم و يصمم فرص تعلم

ملائمة لذلك التباين) واوزانها المئوية والانحراف المعياري والتباين مرتبة ترتيبا تنازليا

المرتبة	الوزن المئوي	الوسط المرجح	التباين	الانحراف المعياري	المؤشر	التسلسل في الاستبانة
1	69.6	3.48	10	3.16	يحدد طريقة التدريس المناسبة لمراحل نمو التلامذه وأساليب تعلمهم وحاجاتهم.	1
2.5	68.8	3.44	6	2.44	يستعمل طرائق تدريس تتلاءم مع الخبرات المتعددة للتلامذه.	2
2.5	68.8	3.44	11.6	3.40	يؤمن بأن كافة التلامذه قادرين على التعلم ويعمل على مساعدتهم لتحقيق النجاح فيه.	3
7	56.8	2.84	6	2.44	يعمل على توفير المتطلبات اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.	4
6	57.6	2.88	9.2	3.03	يحدد متى وكيف يتيح الخدمات والموارد لتلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.	5
4	64.8	3.24	10.4	3.22	يتعرف على الخلفية الاجتماعية والثقافية للتلامذه ويوظف هذه المعلومات في ربط التعلم بالخبرات الحياتية اليومية.	6
8	55.2	2.76	3.6	1.89	يعرض وجهات نظر متعددة في أثناء مناقشته المادة العلمية.	7
5	64	3.2	6.8	2.60	يشكل مجموعات تعليمية صغيرة يراعي فيها الفروق الفردية في التعلم.	8
	63.2%	3.16	7.95	2.77	المتوسط العام	

يتضح من جدول (4) ان المتوسط العام للوسط المرجح والوزن المئوي لمؤشرات ذلك المعيار بلغ على التوالي (3.16) و (63.2%) وذلك يعني ان هذا المعيار غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير اعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الاعداد التربوي في برامج اعداد المدرسين، على الرغم من تطبيقه بمستوى متوسط، لأنه ادنى من درجة مستوى التحقيق ذات الوسط المرجح (4.64) والوزن المئوي (92.8%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى تطبيق المعايير،

وهو بذلك بحاجة الى التحسين والتطوير من خلال مجموعة من الاجراءات من خلال اعادة النظر بمحتوى المقررات وتطوير ذلك المحتوى.

3. يتمكن الطلبة من استخدام استراتيجيات متنوعة تنمي التفكير الناقد والمهارات الأدائية والقدرة على حل المشكلات لدى التلامذة: حسب الباحث الاوساط المرجحة لهذا المعيار وأوزانها وكذلك استخراج الانحراف المعياري والتباين وادرج البيانات في جدول (5).

جدول(5) // الاوساط المرجحة لمؤشرات المعيار (يتمكن الطلبة من استخدام استراتيجيات متنوعة تنمي التفكير الناقد والمهارات الأدائية والقدرة على حل المشكلات لدى التلامذة) واوزانها المئوية والانحراف المعياري والتباين مرتبة ترتيبا تنازليا

المرتبّة	الوزن المئوي	الوسط المرجح	التباين	الانحراف المعياري	المؤشر	التسلسل في الاستبانة
3	60.8	3.4	13.2	3.63	يوضح العمليات المعرفية المساهمة في حدوث التعلم.	1
4.5	59.2	2.96	14.8	3.84	يحرص على تقويم كيفية تحقيقه لأهداف التعلم، واختياره لاستراتيجيات ومواد التدريس المتعددة.	2
6	58.4	2.92	24.56	4.95	يستعمل استراتيجيات متعددة للتعليم تشجع التلامذة على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمي مهاراتهم الأدائية.	3
7	56.8	2.84	5.2	2.28	يستعمل ويقدّر أهمية التكنولوجيا في التعليم.	4
3	62	2.6	8	2.82	يقوم ويطور بانتظام ما يستعمله من استراتيجيات وفقا للتغذية الراجعة من قبل التلاميذ.	5
4.5	59.2	2.96	10	3.16	ينوع في الأدوار التي يؤديها في عملية التدريس في ضوء الأهداف والمحتوى و حاجات التلامذة.	6
1	64	3.2	14	3.74	يستعمل مجموعات متنوعة من أساليب العرض الدقيقة والواضحة لتوضيح المفاهيم التي يقوم بتدريسها.	7
	%60.05	2.98	12.82	3.492	المتوسط العام	

يتضح من جدول (5) ان المتوسط العام للوسط المرجح والوزن المئوي لمؤشرات ذلك المعيار الفرعي بلغ على التوالي (2.98) و (60.05%) وذلك يعني ان هذا المعيار غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في محتوى مقررات الاعداد المهني في برامج اعداد المدرسين، على الرغم من تطبيقه بمستوى متوسط، لأنه ادنى من درجة مستوى التحقيق ذات الوسط المرجح (4.64) والوزن المئوي(92.8%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى تطبيق المعايير، وهو بذلك بحاجة الى التحسين والتطوير من خلال مجموعة من الاجراءات من خلال اعادة النظر بمحتوى المقررات وتطوير ذلك المحتوى.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

1. إن محتوى مقررات الاعداد التربوي في برامج اعداد المدرسين في كلية التربية غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير اعتماد برامج اعداد المدرسين من قبل هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.
2. إن محتوى مقررات الاعداد التربوي في برامج اعداد المدرسين في كلية التربية يتميز بانه مواكب بنحو متوسط مع المقررات برامج اعداد المدرسين الكليات التي حصلت على الاعتماد الاكاديمي من قبل الهيئات العالمية للاعتماد.
3. هناك بعض مقررات الاعداد التربوي متوافقة مع محتوى المقررات التي تدرس في البرامج التي حصلت على الاعتماد الاكاديمي.

ثانيا: التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية وبخاصة معايير (المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم (CQAIE) كمخرجات للتعلم عند صياغة مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية.
2. اعادة النظر في مقررات الاعداد التربوي بما يتلاءم مع متطلبات هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.
3. اضافة مقرر الاخلاقيات المهنية في التربية كمقرر جديد من متطلبات الاعداد التربوي جديد يتلاءم مع متطلبات معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.
4. اضافة مقرر البيئة الصفية كمقرر جديد من متطلبات الاعداد التربوي يتلاءم مع متطلبات معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.

ثالثا: المقترحات: استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف لتقويم مقررات الاعداد التخصصي في برنامج اعداد المدرسين في كليات في ضوء معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.
2. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف لتقويم محتوى المقررات التخصصية في برنامج اعداد معلمي التخصصات الاخرى في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية.

المصادر والمراجع

اولا: المصادر والمراجع العربية

1. أبو دقة، سناء إبراهيم (2005) **تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى مساق الجودة في التعليم العالي**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
2. أبو لبد، سبع محمد (1979) **مبادئ القياس والتقويم للطالب الجامعي والمعلم العربي**، مطبعة عمان، الاردن.
3. الأحمد، عبد الرحمن أحمد (1988) **أساليب التقويم في الدورات التدريسية، مجلة التربية الجديدة، العدد (44)**، السنة (15)، مؤسسة الخدمات للطباعة، لبنان.
4. جامعة الدول العربية (2008) **دليل التقويم الذاتي والخارجي للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**.
5. الحوالي، عليان (2004) **تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في المدة الواقعة 3-5 / 7 / 2004**.

6. السنبل، عبد العزيز عبد الله (2001) مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية، مجلة تعليم الجماهير، العدد (48)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون.
7. شحادة، نعمان (2009) التعلم والتقييم الأكاديمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
8. شعلة، الجميل محمد عبد السميع وعبد الحميد عبد المجيد حكيم (2007) تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية، المؤتمر العلمي لكلية التربية، جامعة قطر.
9. ظافر، محمد إسماعيل (1986) برنامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج- دراسة تحليلية مقارنة وتطوير الدافع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
10. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999) مبادئ القياس والتقييم في التربية، ط1، مكتبة دار، الأردن.
11. العريمي، حليس محمد حليس (2005) معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان، كلية التربية، صور، سلطنة عمان.
12. عوض، صالح (2001) المعيارية في التعليم العالي، مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، م(6)، الامارات.
13. قنديل، يس عبد الرحمن (2001) التدريس واعداد المعلم، ط3، دار النشر الدولي، الرياض.
14. قنديلجي، عامر وايمان السامرائي (2009) البحث العلمي الكمي والنوعي، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.
15. الكبيسي، وهيب مجيد (2010) الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، العالمية المتحدة، بيروت.
16. كروكر، ليندا وجيمس الجينا (2009) مدخل الى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ترجمة زينات يوسف دعنا، ط1، دار الفكر، القاهرة.
17. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2005) دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي في مصر، مصر.
18. مجيد، عبد الحسن رزوقي وياسين حميد عيال (2011) القياس والتقييم للطالب الجامعي، مكتبة اليمامة، بغداد.
19. ملحم، سامي محمد (2002) القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان.
20. النبوي، أمين محمد (2007) الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
21. النمري، حنان سرحان (2006) المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة - دراسة تقييمية وتصور ومقترح، بحث منشور في كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
22. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009) مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي، السعودية.
23. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2010) توصيات المؤتمر الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المنعقد في جامعة الكوفة.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

1. Berk, Ronald.(1981) **Education Evaluation Methodology the stabe of the Art, Bstimore. the Jhon.** Hopkins University Paress.
2. Zeller, R. Acaumines, E.G.(1980). **Measurement in the Social Sciences the link western theory and Date,** London Cambridge.

جغرافيا المنفى - قراءة لجدلية الذات والمكان في بنية القصيدة السياسية

ديوان تأبط منفي أنموذجا - للشاعر العراقي عدنان الصائغ

أ.م.د. علي عزالدين الخطيب

جامعة واسط/ كلية التربية الأساسية

Geography of Exile – A Reading of the Question of the Self and Place in the Structure of the Political Poem

Divan of Ta'abata Manfa as a Sample for the Iraqi Poet Adnan Alsa'ig

Asst.Prof.Dr. Ali Izel Deen Al-Kateeb

University of Wasit / College of Basic Education

Abstract

It is possible to say that the political exile has represented a distinctive feature in the Arabic contemporary poetry due to the political circumstances which the Arab nation has witnessed and which have created a literary generation characterized by rejection, insurgence and political resistance.

Key words: Exile, self, geography, exclusion

الملخص

يمكن القول ان النفي السياسي مثل علامة فارقة في الشعر العربي المعاصر نتيجة للأوضاع السياسية التي عاشتها الامة العربية التي خلقت جيلا ادبيا تميز بالرفض حيننا والتمرد حيننا والمقاومة السياسية حيننا آخر، كل ذلك ادى الى انتاج ادب خاص له سماته ونكهته الانسانية الخاصة وايضا مأساته الخاصة.

لقد ركزت دراستنا عملها داخل محيط جغرافي واحد تمثل بديوان (تأبط منفي) الذي يمثل مجموعة من القصائد السياسية التي ترسم حدودا جغرافية لخارطة حركة النفي والاعتراب التي عاشها الشاعر وامثاله من مجابليه من الشعراء العراقيين وحت الناس العاديين، كما ان قصائد هذا الديوان كتبت في فترات زمنية متعددة ليؤشر لنا امتداد واستمرار خط التسلط من جهة وامتدادا لخط النفي من جهة اخرى، وان كان من بين تلك القصائد قد جيء بها من مجموعات شعرية اخرى الا انها تمثل متنا واحدا هو متن النفي والاعتراب.

الكلمات المفتاحية: المنفى، الذات، جغرافية، الاقصاء

تقديم

مثلت قصائد النفي والمنفى في الادب العربي، قديما وحديثا، ظاهرة أدبية مهمة عكست واقعا انسانيا مأزوما سواء على مستوى الذات الفردية أم على مستوى الضمير الجمعي، وعلى الرغم من تنوع أسبابها قديما وحديثا كانت تمثل شكلا من افرازات النظم الفكرية السائدة على الرغم من أن النفي في الشعر القديم كانت أسبابه اكثر تنوعا ربما تطغى القيم الاجتماعية عليه اكثر من غيرها.

مهما تعددت أسباب النفي والاقصاء وتنوعت تبقى القضية الالهام انها قدمت لنا ظاهرة أدبية فنية مهمة منحت ديوان الشعر العربي طابعه الحيوي المتنوع.

يمكن القول ان النفي السياسي مثل علامة فارقة في الشعر العربي المعاصر نتيجة للأوضاع السياسية التي عاشتها الامة العربية التي خلقت جيلا ادبيا تميز بالرفض حيننا والتمرد حيننا والمقاومة السياسية حيننا آخر، كل ذلك ادى الى انتاج ادب خاص له سماته ونكهته الانسانية الخاصة وايضا مأساته الخاصة.

لم تكن القصيدة العراقية المعاصرة بعيدة عن ذلك التراكم الابداعي الذي انتجه الوضع السياسي العربي والعراقي بوجه الخصوص، فظهرت قصيدة المنفى التي كتبها عدد كبير من الشعراء العراقيين الذين انتشروا ضمن جغرافيا واسعة من خريطة العالم، فامتد النفي على حدود تلك المسافات الشاسعة التي استوعبت تلك الازمات الانسانية الخاصة، من هنا جاء عنوان الدراسة بـ(جغرافيا المنفى).

من بين ابرز الشعراء الذين تحركوا داخل جغرافيا المنفى يبرز اسم الشاعر العراقي عدنان الصائغ واحدا من بين هؤلاء الذين تمرغت لغتهم الشعرية ببغبار السفر والمنافي حتى غدت القصيدة السياسية في شعره ملمحا اسلوبيا هيمنت على تجاربه الاخرى، سيما تلك التي انطلقت من الواقع السلطوي المستبد كما صورته قصائده العديدة، فرسم لنا معاناة شعب كامل كما رأته عيناه وكما عاش هو لحظات تلك المعاناة فبدت قصيدته عراقية خالصة لا يمكن اعمام تجربتها على مواقع جغرافية اخرى من الوطن العربي الا من باب الاطلاق.

لقد ركزت دراستنا عملها داخل محيط جغرافي واحد تمثل بديوان (تأبط منفي) الذي يمثل مجموعة من القصائد السياسية التي ترسم حدودا جغرافية لخارطة حركة النفي والاغتراب التي عاشها الشاعر وامثاله من مجابليه من الشعراء العراقيين وحتى الناس العاديين، كما ان قصائد هذا الديوان كتبت في فترات زمنية متعددة ليؤشر لنا امتداد واستمرار خط التسلط من جهة وامتدادا لخط النفي من جهة اخرى، وان كان من بين تلك القصائد قد جيء بها من مجموعات شعرية اخرى الا انها تمثل متنا واحدا هو متن النفي والاغتراب.

ان استخدام مصطلح (الجغرافيا) في دراستنا الادبية يأتي لتحقيق مقاربة دلالية مع مساحة مكانية تتوزع واقعا على مستوى المكان (المنفى) ونفسيا على مستوى الذات، لتكون ازاء جدلية وحراك مستمر بين المكان والذات مما انتج لنا قراءة جغرافية جديدة ان جاز لي وصفها تتمثل برصد حدود خارطة على مستوى الذات وهو ما اسميته (النفي خارج الذات) وهو رمز لكل حالات القهر والاستلاب والاقصاء التي تعانيتها الذات ربما حتى داخل حدود الوطن او داخل حدود المنفى وكلاهما منفي.

الخارطة الدلالية للمنفي..جدل الذات ا المكان.

يقدم ديوان الصائغ (تأبط منفي) رسما جغرافيا جديدا لخارطة المنفى بدا مغايرا للمقاييس الطبيعية التقليدية الموجودة بين دفتي كراس الاطلس، وهذه الغيرية تتأتى من خلال الديالكتيك الحاصل بين الذات والمكان افرز لنا حدودا جديدة وخارطة جديدة لايمكن تأشير حدودها على المكان الطبيعي بل تؤثت لنفسها حدودا جديدة وجغرافيا جديدة تتجاوز الخارج ا المكان الى الداخل ا الذات، وهو حقيقة ما المح اليه مفتتح ديوانه الشعري الذي يوجه مدلولات مهمة ومفاتيح قرائية مهمة لانتاج دلالات المجموعة ككل اذ يقول في قصيدته التي عنوانها (نص):

نسيت نفسي على طاولة مكتبتي

ومضيتُ

وحين فتحت خطوتي في الطريق

اكتشفت انني لا شيء غير ظل لنص

أراه يمشي أمامي بمشقة

ويصافح الناس كأنه أنا...⁽¹⁾

اعتقد ان اختيار الصائغ لهذا المفتتح لديوانه الشعري لم يكن اعتباطيا او عفويا، بل يكشف عن قيمة اخراجية ورؤية كلية تؤسس لتقديم قراءة استباقية للحدود الدلالية لخارطة المنفى، فالنص يمثل وجه الذات الاخر، اذ وجدته الذات معادلا

لحضورها الانساني المأزوم، (الذات \ النص) وهو ما دعا الى ان يكون عنوانا للقصيدة التي نجدها تنتشر على صورتين:

الذات \ النص بشكل بديا متماهيين:

نسيت نفسي على طاولة مكتبتي: نفسي \ النص

انني لاشيء غير ظل لنص: انا \ النص

كأنه أنا: النص \ انا... تطابق.

فالقصيدة تنتشر على نفسها بين الذات \ النص الا انها تقدمها وجهين لعملة واحدة.

هذا فيما يخص الذات في القصيدة التي نجد المجموعة الشعرية تؤشر حضورها ابتداء، ثم تأتي صورة المغادرة امضيت

\ خطوتي \ الطريق... فهي اشارات استباقية للنفي والمغادرة، فالنص يركز على هذه الثنائية (الذات \ النفي (المكان)) التي

ستستمر بالظهور على طيلة مواقع نصية عديدة في المجموعة الشعرية.

ان قراءة دقيقة للتجربة الشعرية لديوان تأبط منفي نجدها تكشف عن حدود جغرافية خاصة للنفي تحركت بين ثنائية

المكان \ الذات:

النفي خارج المكان.

ان النمط الاول من النفي الذي قدمته قصائد عدنان الصائغ هو النمط التقليدي المكاني، اي النفي خارج الوطن الذي

وجدناه يتحقق نتيجة لأسباب سياسية قهرية كما تقدمها تلك القصائد، الا ان الدافع مهما كان نوعه يبقى هو المحرك للذات

لتجاوز المكان ورسم خارطة جديدة لحياتها، فلعل قصيدته القصيرة التي عنوانها (نواعير) ترسخ هذه الدوافع لدى الذات من اجل

تجاوز المكان:

والإم

تظل تدور

وتدور

يا عبد الله المغمور

كحصان الناعور

تسقي ارضا

لم تثبت لك غير البور (2)

فالنص يقدم عددا من الاستدلالات التي توجه حركة الذات على مستوى واقعها ابتداء من الواو في اولى عتبات

القصيدة (و الإم..) ثم فعل الدوران الذي بدا في حلقة مفرغة وانتهاء بطبيعة الارض (البور) التي لانفع فيها، كل هذه الاشياء

تمثل استدلالات لحركة الذات نحو تجاوز المكان \ الوطن والانتقال الى المنفى..

لذا نجد في قصيدة (العراق) يلخص مأساة الوطن من جهة كما يلخص مأساته الذاتية مع وطنه من جهة أخرى:

العراق الذي يبتعد

كلما اتسعت في المنافي خطاه

والعراق الذي يتند

كلما انفتحت نصف نافذة..

قلت: آه

والعراق الذي يرتعد

كلما مر ظل
تخيلت فوهة تترصدني،
أو متاه
والعراق الذي نفتقد
نصف تاريخه أغان وكحل..
ونصف طغاه.(3)

في هذا النص القصير نجد الصائغ يلخص تاريخ العراق الطويل الممتد في عمق القهر والالم، فلفظ العراق يتكرر في هذا النص اربع مرات اسند فيها الى افعال تؤشر الخوف والقلق والرهبه (العراق - يبتعد \ يبتد \ يرتعد \ نفتقد) فجميع الافعال ذات دلالات سلبية، وهذا التراكم السلبي انتج نهاية سلبية للنص رسمت واقع هذا الوطن ضمن صورة ممتدة من الماضي والحاضر وحتى المستقبل:نصفه اغان \ نصفه طغاه.

ان صورة العراق التي قدمتها القصيدة تشكلت من منظور وان بدا فرديا على مستوى النص من خلال هذه الذات الا انه يمثل في الوقت نفسه تصورا جمعيا، كما نجد ان النص يقلب المعادلة من اجل تحقيق البعد الشمولي لحالة النفي..فالنص يحيل النفي والنأي الى المكان \ الوطن وليس الى الذات (العراق الذي يبتعد \ اتسعت في المنافي خطاه) فهذا التجسيم والتشخيص للمكان \ العراق وسع من مساحة النفي ومن خارطة المنفى التي ترزح تحت وطأتها الآلاف من المنفيين خارج اسوار الوطن، كما نجد ان النص يلمح للسبب السياسي والارهاب السياسي حينما يأتي بفوهة السلاح علامة على الرعب والاختيال والموت. في قصيدة (حنين) تقدم الذات تجربتها الانسانية المتمثلة بالحنين وهي تقف على بعد مسافة خارج خارطة الوطن، هذه المسافة مكنتها ان تعاين أزمته بوضوح لتتشخص اشكالية الوطن الذي يرزح تحت وطأة الموت والرعب:

لي بظل النخيل بلا مسورة بالبنادق

كيف الوصول اليها

وقد بعد الدرب ما بيننا والعتاب

وكيف أرى الصحب

من غيبوا في الزناتين

أو كرشوا في الموازين

أو سلموا للتراب

إنها محنة - بعد عشرين -

أن تبصر الجسر غير الذي قد عبرت

السماوات غير السماوات

والناس مسكونة بالغياب.(4)

ان العنوان يشتغل بطريقتين متناقضتين، الاول يستقيم نفسيا مع الوقوف خارج المكان والبعد عن الوطن مهما كانت صورة الوطن مليئة بالدم والموت والجفاء، والطريق الاخرى يتقاطع مع تفاصيل الوطن السابقة التي تنتشر في داخل خريطته الممتدة كل الصور السلبية السابقة، فافتتاح النص بالتملك (لي) هو تأشير حيز مكاني للذات داخل جغرافية الوطن، الا انه مكان مفارقة يتأسس بين متضادين الامان \ الخوف، (ظل النخيل \ البنادق) هذه الثنائية هي التي تؤسس صورة الوطن والتي تتقسم مشاعر الحنين وتتشكل من خلالها، الا ان العودة لم تشبع هذا الحنين بعد ان تبدلت الصور والوجوه وتبدل حال الناس،

فما الغياب الا علامة على احساس الذات بالخيبة من واقع الحال، السماوات غير السماوات، من هنا يكون الحنين اكثر بعدا وعمقا لانه لا يرتبط بالمكان والبعد عنه بل بتغيير معالمه كلها.

في قصيدة (لوليو) ترسم حدود جغرافيا النفي خارج خارطة الوطن حينما تصبح الذات في مواجهة نفسها داخل حدود

المنفى:

ما لي

ولا ارض لي

غير هذي الخطى

لكأن الحنين يقصرها أو يسارعها

و انا اتشاغل بالواجهات المضيئة

عما يشاغلني.(5).

فالجدل بين الذات وبين المكان يمكن تأشيريه هنا:

لا ارض لي: غياب الوطن اغير هذي الخطى: (المنفى).

هنا يتحقق الشعور بالحنين كنتيجة حتمية لهذا الجدل الذي نجده يجابه من قبل الذات بالمقاومة: اتشاغل بالواجهات

المضيئة عما يشاغلني...

ثم تبدأ الذات برصد أزمته عبر تشكيل رؤية للوطن تتشكل من داخل حدود جغرافية المنفى مكنتها من تحقيق بعد

عاطفي متمثلا بالحنين فضلا عن البعد التشخيصي للأسباب السياسية التي يعانيتها الوطن:

اقول لقلبي الى اين ؟

هم خربوا وطني

وتباكوا علي

المفارز عند الحدود البعيدة

ترنوا لوجهي المشطب بالسرفات

تدقق منذ الصبح باسمي وتقذفني

لكأن بلادي ممهورة بالدموع التي تتساقط سهوا

لكأن المخافر تفتري بي

لكأني وحيد بزئزئتي آخر البار

أكرع ما ظل لي جرعة واحدة

وأغيب...

رويدا رويدا

(6)...

ان كتابة النص بعيدا عن المكان \ الوطن منح التجربة بعدا عاطفيا أكثر عمقا، لذا جاءت بنية الاستفهام استفزازية في

مطلع المقطع لتحريك الداخل الذي سوف يبدأ برسم موقع الذات النفسي داخل جغرافيا المنفى:

اقول لقلبي الى اين ؟ هم خربوا وطني: هنا يتداخل الذاتي بالمكاني، الوجهة النفسية \ الوجهة المكانية، هنا تضع الذات الاصبع على الجرح لتبدأ لغة النص بالانتقال التدريجي نحو جغرافيا المنفى عبر تصورات ذاتية بحتة تتجاوز الوطن الى المنفى:

لكأن بلادي ممهورة بالدموع \ داخل الوطن

لكأن المخافر تقتر بي \ بين الوطن والمنفى.

لكأني وحيد بيزناتي آخر البار \ المنفى.. خارج الوطن.

ليحدث التغيب خارج الوطن تدريجيا \ اغيب رويدا رويدا..

في قصيدته (نصوص رأس السنة) يصبح الاحتفال بأعياد الميلاد احتفالا بوحدة الذات وتأشيراً لأزمته داخل جغرافيا

المنفى:

يسقط الثلج

على قلبي

في شوارع رأس السنة

وأنا وحدي

محاط بكل الذين غابوا.(7).

المقطع الاول يرسخ وحدة الذات وشعورها بالنفي داخل جغرافيا المنفى:

شوارع رأس السنة: وأنا وحدي

ان استخدام الجمع للمكان الشوارع يوسع خارطة المنفى ويبرز وحدة الذات بشكل اوضح فتبدو وحيدة، ثم نجد الصائغ

يؤكد تلك الوحدة ويجليها بوضوح عبر لعبة بنائية قائمة على مفارقة حينما استخدم اسلوب الكثرة لابرار القلة عبر صورة الوحدة:

انا وحدي (فردى) ← محاط بكل الذين غابوا (جمعي) ← وحدة.

فالذات محاطة بالفراغ والغياب وهذا يعزز شعورها بالنفي.

في المقطع الثاني يبدو جدل الذات \ المكان جليا حينما تتلاعب الازمة بجغرافيا المكان فيتحول المنفى الواسع الى

سجن صغير:

كل عام

الاذرع تتعانق

وأنا أحدى

عبر نافذة لمنفى

الى وطني

كعصفور يرمى نظرتة الشريدة

الى الربيع

من وراء قضبان قفصه..(8)

دائما يبرز النص حوار الفردي/ الجمعي، أو الذات/ الكل، في رغبة منه لتعميق صورة النفي عبر تأشير الوحدة داخل

المكان: الاذرع تتعانق(جمعي)/ انا (فردى)، هذا التصور الفردي نجده ينعكس سلبا على تشكيل المكان/ المنفى الذي يتحول

الى سجن صغير تتوق الذات الى الخروج منه صوب الوطن، فالربيع والعصفور ما هي الا علامات او ايقونات تشير الى الحرية المسلوية داخل الذات ضمن جغرافيا المنفى.

في المقطع الثالث الأخير تتحرر القصيدة من بنية التوقعات التي شكلت مقطعيها الاول والثاني لتبدأ بشيء من التفصيل وهذه المرة عبر تقديم صور داخل المكان العراق وليس خارجه:

كل عام

يقف بابا نويل

على باب الوطن

ويدق

يدق

لا أحد

الآباء بكروا الى مساطر الحرب

الأمهات هرمن في القذور الفارغة

الجرنالات ذهبوا الى الاذاعة

يلقون الخطب والتهنئات

والاطفال ينسوا

فناموا قرب براميل القمامة

يحملون بهدايا

تليق ببطولاتهم المؤجلة..⁽⁹⁾

ما أود الاشارة اليه هنا تحديدا ان الصائغ في مواقع من قصائده حينما يستعرض الواقع العراقي في مقابل المنفى نجده لا يستقر على صورة واحدة كأن يكون حديثه عن المنفى حسب أو العراق حسب بل متقلبا بينهما، الا ان خاتمة حديثه غالبا ما تكون عن الوطن لتفصيل مأساته وهذا ما فعله في المقطع الثالث الاخير في قصيدته هذه، فهي بلا شك صور مأساوية ينتقياها الصائغ من واقع وطنه، فبابا نويل ما هو الا رمز لبراءة الاطفال التي حرمت الطفولة العراقية منها بسبب ما يعانيه الوطن من جراء الحروب.

اعتقد ان قصائد المنفى التي كتبها الصائغ كانت مسكونة بالهم العراقي ومأساته الكبيرة لذا كانت جغرافيا المنفى لها خريطة خاصة فعلا جمعت حدود الداخل/ الخارج معا.

ثانيا: **النفى خارج الذات.**

ارجح ان هذا النمط هو الاكثر اهمية في ديوان تأبط منفى لأنه يضع الذات في مواجهة حقيقية مع نفسها ضمن موضوعة النفي لتكون ازاء حدود مكانية جغرافية جديدة لا تقاس بالخرائط والحسابات الرياضية والتعجيل الارضي بل تقاس بحجم الألم ومقدار المأساة المتحققة جراء هذه التجارب الذي تحتل السياسة فيها مستوى التنبير.

النفى خارج الذات هو ذلك الهاجس المتأسس جراء الرعب والخوف والرغبة، القلق الذي ينتاب الذات فيجعلها تفقد توازنها وتوحدها وثباتها فتبدو غريبة داخل حدود اتزانها لذا تخرج في سلوكها وتصوراتها لتجد نفسها تمارس إحساس النفي أو انها منفية خارج ثباتها.

لعل ابرز الثيمات التي قدمتها قصائد النفي خارج الذات هي التي كانت مسكونة بالهاجس إذ بدت فيها الذات متشظية ومنشطرة على نفسها، وهذا الهاجس في اغلب الاحيان متأسس جراء الخوف والرعب من الاخر ضمن دائرة الهم السياسي، ولعل قصيدة (هواجس) يمكنها ان تكشف لنا عن طبيعة هذا النوع من النفي خارج الذات:

أقل قرعة باب

أخفي قصائدي . مرتبكا . في الادراج

لكن كثيرا ما يكون القرع

صدي لدوريات الشرطة التي تدور في شوارع رأسي

ولهذا فأنا أعرف بالتأكد

انهم سيقرعون الباب ذات يوم

وستمتد أعصابهم المدربة كالكلاب البوليسية الى جوارير قلبي

لينتزعوا أوراقي

....

حياتي

ثم يرحلون بهدوء.⁽¹⁰⁾

ان التصغير والتقليل في (أقل) قد يعطي مؤشرا لفداحة الأزمة التي تعانيتها الذات الا ان الاستدراك في السطر الثالث الذي يرصد صورة هاجس الخوف من عبر توهم طبيعة الصوت المثير للرعب المرتبط بالنظام السياسي هو الاكثر تأشيراً ورسدا لهذه القلق اليومي الذي تعانیه الذات وتشظيها (الشوارع ا شوارع رأسي) فهذا التداخل على مستوى المكان الواقعي ا الذات ادى الى تحقيق هذا الرعب ا الهاجس الذي يعني تجاوزها لذاتها ومن ثم انشطارها. لعل قصيدته التي عنوانها (شيزوفرينيا) تعد اكثر وضوحا وتجسيدا لصورة النفي خارج الذات:

في وطني

يجمعني الخوف ويقسمني:

رجلا يكتب

والآخر - خلف ستائر نافذتي -

يرقبني.⁽¹¹⁾

فالانقسام يبدو جليا داخل المكان/ الوطن عبر صورة الخوف:

في وطني: الخوف ← رجلا يكتب/ آخر يرقبني (قلق/ رعب..)

فالمرتکز هنا هو الوطن الذي حقق هذا الانشطار للذات جعلها تتجاوز موقعها الطبيعي لتكون ضمن جغرافيا جديدة ذات طابع نفسي.

في حين جاءت قصيدة (الظل الثاني) اكثر تركيزا وتسليطا للضوء على ظاهرة النفي خارج الذات عبر رسم خارطة نفسية جديدة للذات تكشف عن احساسها بالنفي داخل محيطها الذاتي:

وقفت أمام البناية

مرتبكا

يتعقبني ظله من وراء الجريدة

لف معي الطرقات
وقاسمني مطعما في ظواحي المدينة
والباص
والمكتبات اللصيقة
حتى انتهينا الى دورة للمياه
وقاسمته هلعي في القصيدة، منكمشا
أتحسس طياتها من خلال التصاق القميص بنبضي الذي
يتسارع
والعجلات التي تتسارع
والقبات التي تتسارع خلف الغصون
تحسس . حين استدار . انفخ مؤخرة البنطلون
فأبصرت فوهة تترصدني
... (12)

فالنص يؤكد على مفردات او محددات تؤشر موقع الذات الجديد خارج محيطها عبر هواجس الخوف والهلع جراء فعل الملاحقة البوليسي: (مرتبكا/ هلعي/ منكمشا/ نبضي المتسارع).

ان اختيار (الظل الثاني) عنوانا للقصيدة يؤشر التصاقا على مستوى اخر يتحرك على ما هو نفسي فهو يؤشر التصاق الخوف والرعب بوصفهما وجهين آخرين للذات وحالا مرافقا دوما لها في حياتها مما يدفع بها لتتجاوز واقعها ومحيطها، فهو أشبه بالقرين حسب المفهوم النقدي⁽¹³⁾، الا اننا هنا لسنا ازاء شكل القرين لان الصورة تختلف عن ذلك، لف معي الطرقات/ قاسمني ... فهو يستغرق مع الخوف والقلق مساحة زمنية مكانية على مستوى الواقع فضلا عن مساحة مكانية على مستوى صفحة الورقة عبر عدد الاسطر التي اشرت تلاصق الذاتين معا، وفي المقطع التالي نجد هذا التلاصق والمراقبة بشكل اوضح واكثر التصاقا:

ولم نفترق
قاطعتنا الشوارع
لم نفترق
قاطعتنا أغاني المقاهي التي سيحط الذباب على لحنها ويظير
الى الشاي، سيدة بالثياب القصيرة تهبط من سلم الباص
تقرصها النظرات المريبة من فخذيتها.. فتجفل موج الزحام
الذي يتلاطم فوق ضفاف المحلات منحسرا آخر الشهر نحو
البيوت التي ستجفف أيامها فوق حبل غسيل الديون، المذبح
الذي سوف يلثغ باللام حين يمر اسم وزير الثقافة، عاملة
البار تشكو النعاس،
النوافير...
ساحة بيروت...

لم نفترق...
...

دلفت الى البار

كان ورائي

يمد مخالبه في ظلامي وكان الوطن

على بعد منفي وكوب من الشاي

يقراً في صحف اليوم أخباره

نافثا في الزجاج المضرب دخان سيجارة اللف

يبصق⁽¹⁴⁾.

ان افتتاح المقطع بالواو يؤشر استمرارا لفعل المتابعة مما يعني استمرارا لفعل حركة الهاجس داخل الذات، بل التأكيد عبر اسلوب التكرار لجملة الجزم والنفي (لم نفترق) ثلاث مرات يؤشر لنا تغلغل هاجس الخوف في الذات وارتباطه بها.

لعل ما يميز هذا المقطع هو التركيز على تفاصيل الامكنة البغدادية اليومية اثناء رصد فعل الملاحقة، وارجح ان الصانع اراد ان يقدم تصورا بانوراميا للمكان لتقديم مقطعا عرضيا لحياة الناس الذين يمثلون وجها اخر للذات الملاحقة من حيث المسأة واشتراكهم بمصير واحد يكاد يكون متشابها (المقاهي/ الشوارع/ الباص/ المحلات/ النوافير/ ساحة بيروت...) هي أماكن عراقية بغدادية والصانع مولع باليومي كثيرا في شعره⁽¹⁵⁾، فهو يرسم لنا مشاهد بغدادية من حياة الناس الآمنة في الوقت الذي يستمر هاجس الخوف والرعب بمرافقة الذات وإيلامها مما يحقق مفارقة على مستوى الخارج/ الداخل.

تستمر القصيدة بهذا البناء البوليسي حتى نهايتها:

رأيت الذي كان يرقبني

قابعا خلف نظارتيه وظهري

يقرب أذنيه من طرف الطاولة

نحن لم نتبادل سوى جمل نصف مبتورة

فماذا يسجل فأر الحكومة في أذن صاحبه

ويهيء - خلف التقارير والمعطف الجلد - طلقته القاتلة⁽¹⁶⁾

حقيقة ان السطر الاخير يؤشر قضايا من واقع العراقي اليومي متمثلة بالتقارير الأمنية/ المعطف الجلد وهو لبس رجال الامن والمخبرين كما هو مشهور، فهي اشارات نصية واضحة لطبيعة الشخص الملاحق، كما ان الجملة الاعتراضية نجدها تسبق نصيا اداة القتل (طلقته القاتلة)، وكأنه اراد خلق مناخ بوليسي مرعب قبل حضور أداة القتل.

القصيدة بدت تسجيلا مباشرا لجغرافيا اخرى ليست مكانية بل نفسية تشكلت حدودها داخل الذات تمثلت باشكال الخوف والرعب.

في قصيدة (خيبات) يتحقق النفي خارج الذات عبر شعورها بالخيبة بين ما كانت تصبو اليه وما هو متحقق على ارض الواقع ليخلق هذا شعورا مرا بالاستلاب والألم:

انتظرت الاغصان الجرداء حتى أزهرت

والرايات المنكسة حتى انتصبت

لكن ما أن تكور الورد حتى قطفه غيري

وما أن سارت الرايات حتى تركتني على الرصيف
ومضت تشق طريقها وسط الهدير.. الى باحة القصر
وانتظرت السفن المبحرة حتى عادت
لكن ما ان نزل البحارة والمسافرون
لم أجد من يعرفني
وقرعت الزنازين حتى فتحت
لكن ما ان خرج السجناء
فاتحين أذرعهم ورياتهم للحرية

حتى جروني من ذراعي ورموني فيها⁽¹⁷⁾

تشكل خارطة النفي هنا عبر ثنائية جوهرية هي الانتظار/ الخيبة:
انتظرت الاغصان الجرداء حتى ازهرت أقطفه غيري
انتظرت الرايات حتى انتصبت/ حتى تركتني على الرصيف
انتظرت السفن المبحرة حتى عادت/ لم اجد من يعرفني
قرعت الزنازين حتى فتحت/ جروني من ذراعي ورموني
فخيبة التوقع او الانتظار خلقت شعورا اليما داخل الذات جعلها تشعر بالاستلاب والالم.

في قصيدة (اشباح) يتحقق النفي خارج الذات من خلال احساس الذات بالرعب والخوف جراء سياسة الاقصاء والكتب
التي تعمل عليها المنظومة السياسية، ثم نجد العنوان (اشباح) يؤشر لنا طبيعة الآخر العدائي الذي يبقى توصيفه عائما غير
محدد ليس لعدم القدرة على تحديده بل لتمكنه وتعدد وجوهه:

دائما كنت أسمع أصواتهم الغريبة

وهي ترطن باسمي

ثم أقدامهم الحديدية وهي تصعد السلالم

ثم قبضاهم على الباب

ثم فوهاتهم في صدغي

ثم جثتي وهي تتدحرج

خلف هدير محركات سياراتهم

ثم صخب المتحلقين حولي وهم يتساعلون:

- من أين أتوا ؟

لكنهم لم يأتوا

تركوا لي مشهدا مفتوحا

على اتساع الطلقة الموجلة...⁽¹⁸⁾

ان النص يبني مشهده البوليسي عبر فاعلية التخيل او التصور او التوقع لما يمكن ان يحدث في اية لحظة وهذا سبب
حالة مستديمة من الخوف والرعب لدى الذات، لذا نجد هذه الاستمرارية في فعل الخوف جلية عبر الكلمة المفتوح التي تشير الى

ذلك (دائما) مما يعني تلاصق الخوف بالذات، كما نجد ان المشهد المتأسس عبر فعل الخوف يبنتى بناء متدرجا يبدأ من نقطة وينتهي في نقطة اخرى:

بدء الحدث من نقطة محددة.... أسمع اصواتهم - الصوت
اقدامهم تصعد السلالم - حركة
قبضتهم على الباب - اكثر اقترابا
فوهاتهم فوق صدغي - لحظة الاغتيال.
ثم جثتي - تحقق الاغتيال.... انتهاء الحدث في نقطة محددة.

فنحن ازاء فعل بياني لعملية الاغتيال عبر هاجس الخوف لكنها شكلت سيناريو متدرجا حتى لحظة القتل، فالخوف ينتج تصورا متكاملًا لحدث الجريمة، الا ان القصيدة تفاجئ المتلقي في الخاتمة عبر خلخلة توقعه حينما نكتشف ان العملية متخيلة توقعية ليس الا من خلال نفي المجيء:

- من اين اتو ؟
لكنهم لم يأتوا

هنا تتكسر سلسلة بناء الحدث والتوتر الذي حققه النص، الا ان النص يعيد التوتر للحدث من خلال فعل جديد ارتكز على بعد علاماتي هو (الطفلة المؤجلة) التي تمثل رسالة لحدث ما كان متوقعا وهو الموت، وما فعل التأجيل المسند الى الطلقة أداة الموت الا استمرار لفعل الخوف والرعب في داخل الذات.

البنى التعبيرية في قصيدة المنفى...

بعد ان وقفنا على قصائد المنفى في مجموعة تأبط منفى لعدينان الصائغ وجدنا ان هذه القصائد جاءت متنوعة التشكيل والبناء، اذ قامت الحدود الجغرافية لها وفقا لأنساق بنائية متعددة حاولت القصيدة من خلالها انتاج دلالاتها وتحقيق شعريتها، وسنحاول المرور على أبرز تلك البنى التعبيرية التي حققت حضورا بارزا في المجموعة:

القناع...

لا شك ان القناع يعد شكلا بنائيا دراميا مهما قدمته القصيدة المعاصرة للتعبير عن العديد من التجارب الانسانية المهمة عبر استدعاء ذوات خارجية سواء اكانت تراثية ام كانت معاصرة لتتقمصها الذات داخل القصيدة فتأخذ التجربة الآنية طابعا شموليا رمزيا يكون أكثر إحياء وتأثيرا في المتلقي، ونحن هنا لانريد الدخول في الحديث عن التنظيرات الخاصة بمفهوم القناع فهي ايضا تاملأ رفوف المكتبات وقد قال فيها الكثير من الدارسين والباحثين.⁽¹⁹⁾ ان القناع يتحقق أحيانا ليس من خلال لعب الدور التراثي كاملا أو من خلال عملية التقمص كاملة بل يتحقق أحيانا من مجرد ذكر القناع ضمن بنية العنوان أو استقطاب بعض ملامحه داخل القصيدة، عندها تتداعى في ذهن المتلقي جميع التفاصيل.⁽²⁰⁾ من هنا اجد ان هذا الامر ينطبق على قناع (بوليسيس) عنوان قصيدة عدنان الصائغ الذي يرمز الى المغامرة والرحلة غير المأمونة لذا وجد الصائغ في هذا القناع صورة لتجربته في النفي، فقصيدته (بوليسيس) لانجد فيها ادنى تفاصيل لتجربة بوليسيس الاسطورية سوى الاشارة الى الاسم في العنوان، الا انه استطاع بالعنوان ان يمنح المتلقي اضاءات يستدل بها اثناء فك شفرات القصيدة وانتاج دلالاتها:

على جسر الممو

رأيت الفرات يمد يديه

ويأخذني

قلت أين

ولم أكمل الحلم

حتى رأيت جيوش بني أمية

من كل صوب تطوقني..(21)

ان الذات هنا ترتدي قناع الشخصية الاسطورية كمظلة تستظل تحتها، واولى مؤشرات التقنع هو الاغتراب والنأي عن الوطن (على جسر مالمو...) هنا يضعنا القناع بابعاد خاصة لهذه التجربة تستوجب تداعي حالة المغامرة والمصاعب التي تواجهها وليس صورة السياحة في بلاد الغرب، وما يؤكد ذلك تداخل البعد التراثي المتمثل بملامح قناع آخر هو قناع الامام الحسين ع عبر صورة حشد بني امية وتطويقها له في معركة الطف الشهيرة، هذا التداخل بين التجريبتين الاسطورية التي منحها القناع والتراثية الواقعية الكربلائية اكدت صورة المحنة للذات خارج حدود وطنها الجغرافية.

على هذه الشاكلة تستمر القصيدة في انتاج دلالاتها منطلقة من احساس الذات بالاغتراب والنفي وشعور اللا عودة:

وداعا لناذرة في بلاد الخراب

وداعا لسعف تجرده الطترات من الخضرة الداكنة

وداعا لتتور أمي

وداعا لتاريخنا المتآكل فوق الروازين

وداعا لما سوف نتركه في اليبدين

وداعا

نغادره الوطن الأم،

لكن إلى أين ؟

كل المنافي أمر

... (22)

بالتأكيد ان القناع الناجح هو الذي يحاول الافتراق عن مرجعيته الخارجية مهما كانت، تراثية ام معاصرة، كي يحقق بصمته الذاتية وان لا يعيد نسخ التجربة الخارجية حد التطابق، كما فعل الصائغ مع قناعه هنا الذي تجاوزه بشكل كبير مكتفيا بظلاله على النص، فالتكرار هنا (وداعا) التي تكشف عن مساحة كبيرة من الألم والحسرة على وطن لم يبق منه سوى صور الخراب والاستلاب يسجل نقطة افتراق اخرى عن النص التراثي، فنحن هنا لسنا ازاء حالة الاغتراب بل حالة النفي لان الذات مكروهة كما يبدو على هذا الخيار:

وداعا (صور يومية أليفة) ← نغادر الوطن الأم ← الى اين ← كل المنافي أمر ← نفي

إلا اننا نجد النص يؤشر حضور الشخصية/ القناع يوليسيس مرة واحدة حينما يصبح الحوار معها اشبه بالمناجاة:

آه.. يوليس

ليتك لم تصل الآن

ليت الطريق الى Malmö كان أبعد

أبعد

أبعد

أبعد

... (23)

ان هذا الانفصال بين الذات والقناع ليس انفصالا سلوكيا بل هو انفصال يؤكد الترابط والتوحد بينهما. وكذا الحال في قصيدة (المحذوف من رسالة الغفران)، فهي لا تستدعي النص التاريخي لرسالة الغفران او تستدعي ملامح الشخصية التراثية لأبي العلاء المعري، بل تستدعي آليات الرسالة التراثية وأدواتها مثل التمرد والرفض والخروج على الثوابت في الفكر والعقيدة فضلا عن سخريتها، وقد استندعاها الصائغ ليحقق رؤية خاصة تمثل الرفض لواقعه السياسي الذي ادى به الى المنفى.

بدءا لابد ان اشير الى بنية العنوان في القصيدة (المحذوف في رسالة الغفران)، فالصائغ كان ذكيا في اختيار عنوانه وصياغته بهذه الطريقة، اذ ترك مساحة معرفية ناقصة ضمن النص التراثي سوف يراهن النص المعاصر على ملئها (المحذوف) عبر متلقيه ليدخل النص المعاصر بطريقة ذكية ضمن النسق المعرفي للنص التراثي العلائي المتمرد على كل شيء ليملاً فجواته المقصوده، وعندها سوف يغادر العنوان منطقة اليقين كما وصفها ميشيل أوتان التي وجدها (أكثر الامكنة وضوحا وأكثرها جلاء في النص، وهي التي نطلق منها لبناء التأويل وبالتحديد انها تمنحنا نقاط الرسو التي تسمح بتطبيق التأويل على النص)⁽²⁴⁾، لذا سوف تكون القصيدة على هذا النحو تتحرك بالنسق نفسه.

مستلقيا على ظهري

أحدق في السماء الزرقاء

وأحصي كم عدد الزفرات التي تصعد إى الله كل يوم

وكم عدد حبات المطر التي تتساقط من جفنيه...⁽²⁵⁾

ان النبوة الاستنكارية المتهمكة نجدها حاضرة في نص الصائغ عبر السيناريو المقترح هنا والحوار المصطنع التي تؤشر جميعها حال الشكوى لما وصلت اليه الامور، هي الشكوى ذاتها والعتاب ذاته الذي القاه المعري على الذات الالهية بارجاعه جميع المصائب إليه حاشاه.

ان آلية التقنع هنا لم تكن بارتداء التفاصيل التراثية كما اشرنا في مقدمة دراسة هذا النص، كما انها لم تكن باستدعاء ولو بعض ملامح الذات التراثية، بل على العكس تماما نجد ان الذات هنا ذات معاصرة بامتياز، الا اننا نجدها تمارس سلوكيات الذات التراثية وتنبئ موافقها، لذا نجد مع استمرارية القصيدة سوف نطالع جملة من التساؤلات الاستنكارية التي تكشف عن طبيعة الرفض والشكوى والتمرد والسخرية بالوقت نفسه، بل ان السخرية هي لحمة رسالة الغفران كما يرى الدكتور نعمان محمد أمين⁽²⁶⁾:

يا الهي العادل

أمن أجل تفاحة واحدة

خسرت جنانك الواسعة

أمن أجل أن يسجد لي ملاك واحد

لم يبق شيء في التاريخ إلا وركعت أمامه

...⁽²⁷⁾

هنا نجد تقمصا لقناع آدم النبي ع الذي اخرج الله من جنته لعدم اطاعته أمره، ((وقلنا يا آدم اسكن انت وزوجك الجنة وكلا منها رغدا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين))⁽²⁸⁾ فالتفاحة ترمز للخطيئة التي ارتكبت والتي عوقب من خلالها آدم ع فانزله الله سبحانه من الجنان الى الارض، الا ان الاشكالية ليست هنا بل في تركيز النص على التفاحة بقيمتها

الوضعية والتساؤل الرفض في أصله لهذه العقوبة والتصغير لسبب العقوبة (أمن أجل نقاحة؟)، وأدم هنا هو رمز جمعي وليس رمزا فرديا، من هنا جاء ارتداء الذات لقناعه.

يقدم النص سلسلة طويلة من الاسئلة الاستكبارية التهكمية والاعتراضات الموجهة الى الذات الالهية انتشرت في مواقع عديدة من القصيدة:

وإذا كان الاشرار لم يصعدوا الى سفينة نوح

وغرقوا في البحر

فكيف امتلأت الارض بهم ثانية ...

و((أذا السماء انشقت، وأذنت لربها وحقت، وإذا الارض

مدت، وألقت ما فيها وتخلت))!

فأين سذهب لوحات فان كوخ،

وقصائد المتنبي،

ومسرحيات شكسبير،

ونهج البلاغة،

وسمفونيات موزارت

وما الذي سنجده في متاحف الجنة ...

وإذا كنت سأجد في فراديسك الواسعة

حيرا

وخمرا

وصفصافا

فهل أستطيع نشر قصائدي

دون أن تمر على رقيب

...

وإذا انكحتني

عشرة آلاف حورية عين...

فماذا ستترك لحبيبتني

و... (29)

نحن ازاء مجموعة من لافتات الاعتراضات على الذات الالهية التي قد لا تختلف من حيث الرفض والتمرد عن اعتراضات المعري واستلته التي دارت في خلد، الا اننا هنا نجد اسبابا تدفع الصائغ لها تلمح بالرعب السياسي ومحاولة الكشف عن طبيعة المنظومة السياسية التي تتصرف وكأنها متحكمة بمقاييد الحياة لاسيما كلمة (الرقيب)، اذ لا تختلف هذه الاسئلة من حيث الغايات عن اسئلة المعري في رسالته للذين قابلهم في الجنة او الجحيم التي جميعها تمثل الرفض والاعتراض والتمرد، عموما ان الصائغ وظف الاعتراضات العلائقية في رسالة الغفران في قصيدته لتكون اشارات تدين المظومة السياسية الحاكمة كما يرى..

ومن الاقنعة الطريفة ضمن القصائد القصار قصيدته التي عنوانها (حصار) التي ترتدي فيها الذات قناع الحيوان |

السماك، اذ بالامكان ان نجد قصيدة قصيرة ترتكز على القناع ضمن بنيتها الشعرية وهو ما اصطلحت عليه بقناع الفكرة⁽³⁰⁾:

نلوب بزعانفنا في طيات الماء
الهواء يختنق بنا
والجاسون أمام زجاج حوضنا الانيق
ينظرون بلذة لشهقاتنا الملونة وهي تخبط السديم
بحثا عن بقايا الهواء
نحن الاسماك المحاصرة في حوض الوطن⁽³¹⁾

ان الغاية من ارتداء الصائغ هذا القناع هو ترسيخ فكرة الاقصاء والاستلاب داخل حدود خارطة الوطن، كما نجد ان النص يزيد من وطأة الحصار حينما يجعل السمك محاصرا داخل الحوض، كما ان اختيار الحوض الزجاجي من اجل ان يقدم بصريا صورة التناقض بين الخارج المرئي والداخل ليكشف من خلال هذه اللعبة زيف الواقفين في الخارج، من هنا يكون الحوض صورة من صور الاقصاء استطاع التقنع من كشفها.

البناء العلاماتي...

يمكن القول ان البعد العلاماتي في ديوان تأبط منفى كان حضوره مميذا جدا، اذ كان اداة مهمة في انتاج دلالات النفي ورسم الحدود الجغرافية للمنفى، والعلامة كما يعرفها بورس (شيء ما ينوب لشخص ما عن شيء ما، من وجهة ما وبصفة ما، فهي توجه لشخص ما بمعنى انها تخلق في عقل ذلك الشخص علامة معادلة او ربما علامة اكثر تطورا، وهذه العلامة التي تخلفها اسمها مفسرة للعلامة الاولى)⁽³²⁾ وقد وجدت الفاعلية العلاماتية تنقسم على شكلين اثنين، هما، فاعلية العنوان العلاماتية، والعلامات النصية المتوزعة داخل بنى القصائد القصار تحديدا.

فاعلية العنوان العلاماتية..

يمكن القول ان العنوان يمثل ركيزة أساس ضمن مجموعة الركائز التي تستند عليها القصيدة الحديثة كونه يمثل منتجا دلاليا مهما من جهة عبر تظافره بنيويا مع المتن وايضا بوصفها منطقة حوار ساخنة بامكانها ان تسهم في اشغال فتيل الحوار والقراءة فتمنح القصيدة شعريتها اذا تمكن الناص ان يستثمر الامكانات التي تتيحها بنية العنوان، سيما مراوغته بحيث يثير فتنة المتلقي كما يثير فضوله، فالعنوان يمثل (بنية صغرى لا تعمل باستقلال تام عن البنية الكبرى التي تحتها، فالعنوان بهذه الكينونة - بنية افتقار يغنتي بما يتصل به من قصة، رواية، قصيدة، ويؤلف معها وحدة سردية على المستوى الدلالي)⁽³³⁾ كي لا يأخذنا التظهير بعيدا عن الموضوع اقول ان اختيار عنوان الديوان تأبط منفى لم يكن اختيارا اعتباطيا مطلقا فهو يحاكي اسم الشخصية الأدبية التراثية تأبط شرا، وأرجح ان اختيار العنوان لم يكن مقصودا بالدرجة الاساس لاستدعاء تجربة تأبط شرا بقدر ما في الفعل تأبط من اصرار على النفي والاحساس بالاقصاء فضلا عما في حضور المغامرة والتصوير الواقعي في شعر الشاعر، الا اننا يمكن ان نضع العنوان في سياقه البصري الكلي ضمن صورة الغلاف التي هي عبارة عن صورة ظل لشخص مأخوذة من الخلف يسير باتجاه ظل لغابة يحمل حقيبة بيد ويد اخرى تتأبط كراريس ورق وأظنها قصائد الشاعر تتساقط الى الخلف وهو يسير باتجاه غابة ضيائية الالوان ترتفع منها نخلة باسقة طويلة تحيل الى العراق موطن النخيل، مع طيور في الافق وفي زاوية ضيقة تصطف من بعيد بنايتان وألوان رمادية غير واضحة بقصدية ترسم اللوحة بكلها الرحيل نحو المجهول وهي كما قدمنا خلال المبحثين السابقين تتلاءم مع تلك التجارب وتلك الاحساسات بالنفي والاقصاء والاعتراب لذات مثقفة ادبية تحاور الألم بالشعر.

ان صورة الغلاف تتحرف بدلالات الشخصية البطلة في الديوان عن دلالات الشخصية التراثية، وجميع قصائد الديوان هي محاولات رسم ملامح الذات البطلة وحدود جغرافيا المنفى التي سوف تتحرك الذات فيها بشكليها النفسي والمكاني، ولعل

أقرب قصيدة ممكن ان تقدم التفصيلات الدلالية للذات في الديوان قصيدة (اوراق من سيرة تأبط منفى) التي جاءت بـ(16) مقطعا عبارة عن قصائد متفرقة مكتوبة بين عامي 1990 و عام 2000، وهي من عنوانها (أوراق) تشير الى اقتطاف اجزاء من تلك الرحلة نحو المنفى:

سأحزم حقائبي

ودموعي

وقصائدي

وأرحل عن هذي البلاد

ولو زحفت بأسناني

لا تطلقوا الدموع ورائي ولا الزغاريد

أريد أن اذهب

دون أن أرى من نوافذ السفن والقطارات

مناديلكم الملوحة

أستروح الهواء في الانفاق

منكسرا أمام مرآيا المحلات

كبطاقات البريد التي لا تذهب لأحد. (34)

بدءا أجد ان المقطع يفسر لنا صورة الغلاف مع عنوان الديوان فيه كل مفردات الصورة المرسومة عليه، الحقيبة/ السفر/ القصائد/ الوحدة/ الانكسار والخذلان، ففي العتبات الاولى نجد شعورا ازدواجيا للذات، واقول ازدواجيا لأنه يحمل الرغبة من جهة وليس أية رغبة بل رغبة ملحة جارفة للرحيل وايضا شعورا بالأسى لحدوث ذلك من خلال صور الدموع:

حقائبي/ دموعي/ قصائدي، هذا هو المكون البنيوي للشخصية في النص، فالاصرار على الرحيل (لو زحفت بأسناني) لا يعني التناقض مع الدموع مطلقا بل يكشف عن حال الاكراه في ذلك وهي اشارة الى احساس الذات بالمظلومية جراء النظام السياسي وسطوته، فالذات مضطرة الى ذلك كما سيتضح في لاحق القصيدة:

هذه الارض

لم تعد تصلح لشيء

هذه الارض

كلما طفحت فيها مجاري الدم والنفط

طفح الانتهازيون

أرضنا التي نتقيأها في الحانات

ونتركها كاللذات الخاسرة

على أسرة القحاب

أرضنا التي ينتزعونها منا

كالجلود والاعترافات

في غرف التحقيق

ويلصقونها على أكفنا، لتصفق

أمام نوافذكم

أية بلاد هذه... (35)

في هذا الموقع من النص نجد الذات تقدم المسوغات والمبررات التي تضعها للرحيل نحو المنفى ليكون وطننا بديلا عن الوطن الام، وهو كما واضح انها مبررات سياسية أشرتها العلامات (الدم/ النفط/ غرف التحقيق...)، الا ان المعادلة تتحقق من جديد في ظل الوقوف مجددا على رحم الوطن عبر صور الشوق والحنين:

ومع ذلك

ما أن نرحل عنها بضع خطوات

حتى نتكسر من الحنين

على أول رصيف منفي يصادفنا

ونهرع الى صناديق البريد

نحضرها ونبكي (36)

في قصيدة (لا) المهداة الى القاص العراقي حميد المختار يتحول الحرف (لا) من بعده اللغوي كونه اداة نفي الى علامة ليست للرفض فحسب بل علامة للمواجهة والتحدي:

فمه الذي اعتاد أن يقول لا

مرغوه بالتراب

فتمت أشجار كثيرة على امتداد البلاد

يسمع الامبراطور حفيفها وهي تعبر نوافذ قصره

أجراسا من اللآلئ (37)

ان تحول الاداة (لا) الى علامة تعبر عن جميع تلك الدلالات التي ذكرنا قد مر بمراحل تشكيلية داخل النص، فتحولها من لغة مفروءة الى لغة صوتية لارتباطها بالفم هو تجاوز لدورها البنائي في النص واعلاء لقيمتها التعبيرية، على الرغم من انه جوبه بالاسكات عبر صورة التراب، الا ان النص راهن على التحول والتحدي حينما بدأ يرتفع بالأداة الى طابعها العلاماتي بتحولها الى شجرة تنمو لتنتقل من دلالتها الفردية الى دلالة شمولية عامة ويطابع صوتي أيضا: (أجراسا من اللآلئ).

ان عملية اسكات الصوت هي محاولة للنفي خارج حدود الذات وان كانت قد جويته هنا بالاسكات.

قد لا تختلف الفاعلية النصية في تحول اداة التمني (لو) في قصيدته التي اسمها (لو) عن النص السابق من خلال

تحولها الدلالي من اداة الى علامة لإحساس الذات بالألم والاستلاب:

لو مرة

تعود الهراوات

والسياط

الى الحقول

وتروي تأوهات الاجساد التي تمزقت

تحت لسعها

لوأدت الاشجار أطرافها

وأضربت الغابات عن الطعام

فلم تعد هناك بلابل

أو غصون⁽³⁸⁾

ان التمني الذي تمنحه الاداة (لو) لا يكشف عن امنية مرتبطة بالصور التي يقدمها النص حول الهراوات والاشجار الخ، بقدر ما تتحول الى علامة عن مرحلة من القهر والتعذيب والالام فضلا عن انها كشفت عن مفارقة، إذ ان بنية اداة التعذيب هذه هي ايجابية حيوية/ الاشجار لكنها تحولت لأداة قمعية، من هنا تصبح لو علامة عن القمع، كما هو واضح ان نصوص الصانع تشتغل على مبدأ التجاوز الدلالي الذي غالبا ما يأخذ شكلا ونمطا بنائيا خاصا.

في قصيدة (بياض) يتحول العنوان الى علامة على الاستلاب والكبت للذات مما يعني اقصاؤها خارج محيطها:

الرقيب الذي في الكتاب

ظل يلتهم الكلمات

السطور

الحروف

الفوارز

حتى تكثر من كثرة الصفحات

وغاب

إلهي...

ما الذي سوف افعله

ببياض كهذا

البياض حجاب⁽³⁹⁾

ان البعد العلاماتي يتأسس وفقا لثنائية الحضور/ الغياب، فبين حضور النص بصيغته الواقعية داخل المتون وبين تغييبه بقصدية بمعنى اقضاء المعرفة والتجهيل الذي قد يحقق الوعي الذي يخاف منه النظام، لذا يأخذ البياض دلالاته الجديدة عبر صورته العلاماتية التي تعني الاستلاب والاقضاء وقتل الوعي والحرية فلا غير بياض الصفحة وهذا يعني يعني اقضاء الكتابة اي اقضاء المعرفة.

ويمكن ان نعد العنوان (عابر) علامة أيضا عن استلاب الذات وشعورها بالاقضاء سواء اكان خيارا او خيارا لا بد منه.

لم يفتح نافذة في بيت

أو يزرع وردا في راحة لبت

أو يطربه ناي أو بيت

مر بهذي الدنيا ظلا

لا تعرفه حيا أو ميت⁽⁴⁰⁾

ان اداة الجزم والنفي (لم) احوالت كل ما هو ايجابي في النص الى سلبي بحكم فاعلية النفي والقلب:

{	النافذة - لم - يفتح
	وردا - لم - يزرع
	نايا - لم - يطرب

ظلا ← لا تعرفه حيا او ميت.

هنا يصبح العنوان (عابر) علامة على الضياع والتيه والاستلاب التي تعانيتها الذات وهو نفي.

أنسنة الوجود أو التشخيص..

حقيقة يمكن القول ان عدنان الصائغ مارس اشكالا عديدة من الانساق البنائية للتعبير عن تجربة المنفى والاقصاء ورسم حدودها الجغرافية سواء على المستوى الواقعي ام على المستوى النفسي، لذا وجدنا لعبة التحول في صورة الذات الى بنى شينية مختلفة طريقا من طرائق التعبير عن ذلك، او بالعكس حينما يمنح الاشياء بعدا انسانيا كي تعبر بصورة بديلة واكثر افصاحا عن المواقف المختلفة التي تتعلق بالنفى والاقصاء وهو يلجأ الى ذلك حينما تعجز الذات عن التعبير عن واقعها بكل هذا الرصيد الضخم من التجارب الانسانية فنجدها تلوذ بمحيطها بما يضمه من موجودات فتختار منه ما تختار ليكون صدى لذاتها وأزمتها.

من صور أنسنة الاشياء ممارسة الشيء (الباب) السلوك الانساني في قصيدته القصيرة التي اسماها (باب):

أراهم..

يدفعونني ويدخلون

يدفعونني ويخرجون

وأنا أصطفق بأضلاعي

وراءهم

لا أحد يلتفت

ليرى

كم هية مضنية

وصفيقة،

مهنة الباب(41)

ان الذات تتماهى كليا مع البنية الشينية | الباب عبر الضمائر، أراهم ايدفعونني | اصطفق بأضلاعي..)، فتحول الذات اولا الى جماد هو اقصاء بحد ذاته لإنسانيتها، ثم تحولها الى باب ضاعف هذا الاثر السلبي لدى الذات، فهذا الشعور بالجماد وأداء سلوكه استطاع ان يكشف عن احساس الذات بالنفى والاستلاب، فالتماهي مع الشيء بهذا الشكل هو ممارسة بديلة من قبل الذات للشيء من خلال استعارة سلوكه، وهذا الفعل البنيوي داخل العمل الادبي تنبه له عدد من النقاد لاسيما غريماس الذي أشار الى ان هذه الادوار التي تمارسها الذوات داخل النص الادبي ربما تكون صادرة من بشر حقيقيين ام من حيوانات ام من جماد (42).

في قصيدة (تأويل) تتحول الذات الانسانية الى بنية شينية (كتاب) لتعبر عن شعورها بالنفى والاستلاب والاقصاء:

يملونني سطورا

ويبيونني فصولا

ثم يفهرسونني

ويطبعونني كاملا

ويوزعونني على المكتبات

ويشتمونني في الجرائد

وأنا

لم

أفتح

فمي

بعد (43)

على الرغم من ان العنوان (كتاب) يحيل ابتداء الى المعرفة والثقافة والى غير ذلك من المعاني، الا انه هنا يتجاوز جميع هذه المعاني الى معنى جديد يرتبط بكيئونه المادية الجامدة بوصفه شيء ليس الا، فالنص بحاجة الى تأويل عملية الاختيار للشيء الكتاب الذي تحولت اليه الذات من دون شيء آخر! ويبدو الاقصاء والتهميش عبر الممارسات التي تقدم بصيغة الجمع مما يكتف من وطأتها على الذات، فالعلامات اللغوية هي: (بملونني/ يببونني/ يفهرسونني/ يطبعونني/ يشتمونني) في مقابل ذلك لا يوجد أي فعل او سلوك من قبل الذات.

في مقابل هذا التحول نجد تحولاً نقيضاً حينما يمارس الشيء السلوك الانساني من خلال امتلاكه فرصة البوح/ النطق ليتحدث بطريقة لسان الحال مجازاً، من ذلك على سبيل المثال لا الحصر قصيدة الصائغ التي عنوانها (سيرة ذاتية لكاتم الصوت)، وهي قصيدة مقطعية يمنح النص فيها الشيء السلاح قدرة النطق ليكشف بدلا عن حامله ما يدور في نفس حامل السلاح/ القاتل او المخبر او رجل الامن كيفية تنفيذ جريمته، القصيدة عبارة عن ملاحقة بوليسية بين احد رجال الاغتيالات وضحيته والراوي فيها هو السلاح/ الكاتم:

لماذا يلمعني هذا السيد الانيق

كل صبح

وهو يمضي لي مهمته الغامضة⁽⁴⁴⁾

ان عنصر التشويق حاضر في القصيدة ضمن مقطعها الاول عبر هذه الافتتاحية الاستفهامية، لماذا يلمعني كل صباح/ المهمة الغامضة، وكما هو واضح ان مهمة الحكي او السرد تنهض بها الالة السلاح.

وراء زجاج إحدى المكتبات

ظل صاحبي يختلس النظرات الى وجه رجل

كان يقلب كتابا

حين وقعت عيناه - على مؤخرة بنطلون صاحبي - ارتبك

هل خافني الرجل ! ؟

سألت صاحبي، فلكزني بحذر

أن أسكت

لكن الرجل الذي التفت الي فجأة ورآني

اصفر وجه

ترك الكتاب

وانسل مسرعا بين الزحام

تاركا صاحبي

يبحث عنه بغضب⁽⁴⁵⁾

ان فاعلية التشخيص او انسنة الوجود نجدها تمكن البنية الشبئية من تقديم الكثير من الاجابات حول تفكير الجناة وكيفية تسويغهم لارتكابها وتنفيذها بدم بارد وكيفية تأشير فعل الملاحقة عبر وصف دقيق لما يجري:

يختلس النظرات/ ارتبك/ اصفر وجهه

فهو اشبه بالكاميرا التي تلاحق الفعل، نطالع المقطع الثالث من القصيدة:

ذات مساء

وبينما كان لمطر ينهمر

في شوارع المدينة

أخرجني من فاء جيبه

حركني ببرود أعصاب

ووجهني الى ظهر رجل

كان منحنيا لالتقاط شيء لم أراه

إذ تكوم الرجل فوقه فجأة

بينما اتسعت خطوات صاحبي⁽⁴⁶⁾

النص/ الشيء يركز على امور مهمة هي: أولاً، برودة الاعصاب اي القتل بدم بارد، الامر الاخر اصابة ظهر الرجل بمعنى العملية تتم غدرا وهذا يكشف عن طبيعة هؤلاء العداية اللا انسانية، فما يحدث يتحرك باطار بوليسي تماما. في المقطع الاخير تبدو الغاية جلية من لعبة التحول للشيء هنا اذ منحتنا جميع الاجابات التي قد لا نكتشفها عن هؤلاء القتلة الا في غرف التحقيق ربما حينما يتحدث الشيء/ اداة القتل بدلا عن القاتل ناقلا منظور القاتل للمتلقي:

بين كومة من عظام واشلاء حديدية

التفت بحذر

رأيت حولي عشرات من زملاء المهنة

بهينات وحشرجات مختلفة

تبادلنا أطراف الاحاديث قبل أن ننام

عن جولاتنا الليلية

عن العيون التي أطفأنا فيها البصيص

عن الاعناق التي كنا نراها مزهوة

ونعجب

كيف ترتجف أمامنا فجأة

وتتلوى كسنابل في الريح،

بينما كنا نضحك

عن تلك الحاة الشاسعة التي...

لم تكن تعني لنا سوى ضغطة زناد⁽⁴⁷⁾

الملفت للنظر هو السطر الاخير من النص، بل العبارة الاخيرة (لم تكن سوى ضغطة زناد) التي تساوي الحياة الشاسعة بأسرها، ان المقطع الاخير ينتقي أشياء انسانية بحتة غاية في الدقة (العيون التي أطفأنا.../ الاعناق المزهوة)، اعتقد ان الصانع نجح بأسلوبه التشخيصي هذا ان يكشف عن قساوة هؤلاء وعن طبيعة القتل المتغلغلة في نفوسهم عبر هذه اللعبة البنائية وما قدمته المعادلة التي انتهى بها النص:

الحياة الشاسعة ← لم تكن تعني ← ضغطة زناد.

الكاركاتير

على الرغم من التراجيديا التي تتركها الأزمات السياسية في وجدان الشعوب سيما في ضمائر الذين ينبرون للتعبير عنها، وأقصد الأدياء منهم على وجه الخصوص، سواء بالشعر أو القصة والرواية أو المسرح أو اي اسلوب فني آخر، والكاركاتير واحدا من تلك الوسائل التي يقدم عليها الفنانون لإبراز وتسليط الضوء على الواقع بشكل عام والسياسي بسلبياته وأزماته التي يحدثها وتأثيراته على الشعوب بشكل خاص، إذ يمكن عده من ابرز التشكيلات الفنية سواء على مستوى الفنت التشكيلي الرسم ام على مستوى المرئي في الاعمال المسرحية والسيمية ام على مستوى البناء الشعري لأنه يمتلك طاقة كبيرة من السخرية التي قد لاتستطيع اللغة الرسمية من التعبير عنها، كما ليس بالضرورة ان يكون الكاريكاتير كوميديا مضحكا بل السخرية تكون اكثر تحقيقا لأهدافها حينما تكون جادة، وقد وجدت كلا الحالين في كاريكاتيرات الصانع فمنها ما هو تقليدي ساخر مضحك ومنها ما هو جاد يكشف عن ألم ومرارة كبيرتين.

في قصيدة (حكاية وطن) نقف على بنية كاريكاتيرية من خلال رسم الحدث الشعري المتعلق بالواقع السياسي في الشعوب العربية الممجة للصنمية والمشاركة في صناعتها:

شعر تمثال السيد الرئيس بالضجر

فنزل من قاعدته الذهبية

تاركا الوفود والزهور وأناشيد الاطفال،

وراح يتمشى بين الناس الذين اندفعوا يصفقون له:

((بالروح بالدم.. نفديك يا...))

انتعش التمثال.

وحين علمت تماثيله الاخرى بالامر

نزلت الى الساحات

وراحت تتقاتل فيما بينها.

والناس يتفرجون

لا يدرون

أيهم السيد الرئيس...!!؟⁽⁴⁸⁾

ان التشكيل الكاريكاتيري في هذه القصيدة يتأسس عبر اعادة انتاج الحدث بطريقة تقترب من الفنتازيا التي تكسر القواعد الطبيعية احيانا كثيرة بحيث يمكنها هذا من القيام بما لايمكن القيام به على الاصعدة كافة، مفردات الصورة الكاريكاتيرية هنا تبدأ من السطر الاول، عبر اختيار التمثال بديلا نصيا لشخصية السيد الرئيس وهو اشارة واضحة الى التأليه الذي وصل اليه حكامنا العرب عبر نصب التماثيل الكثيرة في ساحات عواصمهم، ثم البدء بعد هذا الاختيار بعملية انتاج المعنى من خلال منح الفاعلية للتمثال وليس للشخصية (شعر بالضجر) وهي زيادة سلبية بالتعظيم اي تقدم الانتقاص المطلوب تحقيقه لها، ثم استخدام العبارات الشعارات التقليدية التاليفية المأثورة في الشعوب العربية (بالروح بالدم الخ).

ان فاعلية الكاريكاتير تبدو من خلال منح السلوك الانساني للجماد/ التمثال (تمثال الرئيس) وكان بإمكان النص ان يقدم شخصية الرئيس بدلا منها الا انها لم تكن لتؤثر بالقدر ذاته كما فعل الجماد، ثم اكسابه السلوك الانساني: شعر بالضجر/ يتمشى/ انتعش... الا ان الصانع اراد ان يمنح كاريكاتوره طابعه الاكثر سخرية حينما اضاف سيناريو آخر بنزول التماثيل

الآخري معه، لكن الضريبة الفنية جاءت نهاية النص حينما اشترت حالة الفوضى من جهة وتحول التمثال الى الشخصية نفسها من جهة أخرى (لا يدرون ايهم السيد الرئيس)، وحقيقة ان العنوان يزيد من مساحة السخرية في النص حينما اختصر حكاية الوطن بهذا الموقف المشوه.

ويبدو البناء الكاريكاتيري في قصيدة (رقعة وطن) جادا اكثر من النص السابق الا ان السخرية هي نفسها، وقد بدأت من العنوان ايضا كما حدث في النص السابق، لاسيما كلمة (رقعة) التي تحيل الوطن الى لعبة شطرنج تتحرك بيد لاعبين يتحكمون بمصائر البيادق/ الشعوب:

ارتبك الملك

وهو يرى جنوده محاصرين

من كل الجهات

والمدافع الثقيلة تدك قلاع القصر

صرخ:

أين أفراسي ؟

- فطست يا مولاي

- أين وزير الولة ! ؟

- فر مع زوجتك يا سيدي في أول المعركة

تنحى الملك معدلا تاجه الذهبي

وعلى شفثيه ابتسامه دبة:

ولكن أين شعبي الطيب ؟

لم أعد أسمعه منذ سنين

فانفجر الواقفون على جانبي الرقعة بالضحك

- لقد تأخرت يا سيدي في تذكرنا

ولم يبق لنا سوى أن نصفق للمنتصر الجديد⁽⁴⁹⁾

ان النص الكاريكاتوري هنا تتأسس تجربته عبر استخدام التقنية الدرامية الحوار الذي يكشف عن مصير الحكام الطغاة وان هذا الكرسي لا يختلف في النهاية عن كرسي الحلاق الذي يبذل صاحبه كل حين، الا ان الصانع انتج دلالاته عبر هذا الرسم الكاريكاتيري.

يمكن ان اعد قصيدة الصانع القصيرة جدا التي عنوانها (هندسة) من قصائد الكاريكاتير كونها تعتمد على رسم الاشكال

الهندسية التي تتحول الى علامات ذات دلالات ورموز تكشف عن الاحساس بالنفي داخل حدود الذات:

تربع المربع

متهدا

على أريكة الصفحة:

كان يمكنني أن أمضي معك الى الابد

أيها المستقيم

لولا أنهم أغلقوا على أضلاعي⁽⁵⁰⁾

هنا نجد تلاعباً بالرسوم والأشكال الهندسية فضلاً عن منحها إمكانية الحديث والحوار، النص يتحرك بين المغلق/المفتوح (المستقيم/المربع) الحرة/الثبات إذ مثل المربع هنا حالة الإحساس بالنفى والانغلاق وتغييب الحرية في مقابل المستقيم الذي يعني الانطلاق والتغيير، وعبر هذه التناقض تتحقق دلالات النص التي تكشف عن شعور سلبي وخيبة ومصادرة واقصاء. **فاعلية التراث في بناء الحدث السياسي..**

يمثل التراث حجر زاوية مهم في تشكيل بنية القصيدة الحديثة، فهو يمثل خزينا من الخبرات والتجارب التي لا حصر لها التي يستدعيها الشاعر المعاصر لنصه الجديد بعد أن يحدث تفاعلاً بين النصين لينتج نصاً جديداً يقدم تجربة تنتمي للحاضر وتعبّر عنه لكن بطاقت شعرية خلاقة، ونحن هنا لا نريد الحديث عن التراث وقد امتلأت به المصادر الحديثة وبمضاهيه وأنماطه.

في قصيدة عدنان (أنا وهولاكو) يستدعي الصائغ شخصية هولاكو التي ارتبطت تاريخياً بدمار بغداد لتكون رمزا لتاريخ الدمار والسقوط والإبادة للحاكم العربي المعاصر في زماننا:

قادني الحراس الى هولاكو

كان متربعا على عرشه الفخم

وبين يديه حشد من الوزراء والشعراء والجوراي

سألني لماذا لم تمدحني

ارتجفت مرتبكا هلعاً: يا سيدي أنا شاعر قصيدة نثر

ابتسم واثقا مهيباً:

لا يهملك ذلك..

ثم أشار لسيافه الاسود ضاحكاً:

علمه إذا كيف يكتب شعرا عموديا بشطر رأسه

الى شطر وعجز

وإياك أن تخل بالوزن

وإياك من الزحاف والعلل

امسكني السيف من ياقتي المرتجفة،

وهوى بسيفه الضخم

على عنقي

فتدحرج رأسي،..(51)

إن استدعاء النص لهذه الشخصية المدمرة والتي ارتبطت أيضاً ببغداد ودمارها تاريخياً إنما هو من أجل أحداث التطابق بين الرمز السياسي المعاصر والتاريخي، مع أن النص المعاصر يشير إلى الرمز التراثي في بنية العنوان وعتبة القصيدة وفي خاتمته إلا أن آلية التطابق في وعي القارئ مستمرة، كما أن تفاصيل الحدث الشعري الذي تقدمه القصيدة نجده حدثاً معاصراً يكشف عن سطوة الحاكم المعاصر، وأرجح أن الحدث الذي اقترحه القصيدة بهذا السيناريو عبر علاقة الحاكم بالشاعر وهذه السخرية الواضحة يؤشر بما لا يقبل الشك العقلية التي ينطلق منها الحاكم العربي وهي بالتالي صورة إدانة لهم جميعاً.

في قصيدة (الحلاج) وهو المتصوف التاريخي المعروف الراض بمبدئية نجد الصائغ يقوم باستدعاء الأبعاد الرمزية لشخصيته عبر مواقفها التي أشرنا إليها:

اصعدني الحلاج الى اعلى تل

في بغداد

وأراني كل مآذنها

ومعابدها

وكنائسها ذات الاجراس

وأشار إلي:

- أحص

كم دعوات حرى تتصاعد يوميا من أنفاس الناس

لكن لا أحد

حاول أن يصعد في معناه الى رؤياه

ليريه..

ما عاث طغاة الارض

وما اشتط الفقهاء

وما فعل الحراس⁽⁵²⁾

النص يمثل رؤية شعرية سياسية مهمة تحاول ان تقدم صورة شمولية عن المكان الوطن في ضوء البعد السياسي والمنظومة السياسية الحاكمة له، فالرؤية الشمولية تتمثل بالتعدد المذهبي والعقائدي الديني (بغداد - مآذنها/ معابدها/ كنائسها) فالعراق كله باطياته قد اختصرته القصيدة وفقا لهذه الرموز، ثم نجدها تقدم المعاناة ذاتها زفرات وانين تتصاعد يوميا، الا ان اختيار الحلاج اضفى طابعا خاصا لدلالاتها هو مزيج من (المظلومية زائدا الثورية) باعتبار الحلاج شخصية غير انهزامية بل ماتت بمبدئيتها، ان الاسطر الاولى كشفت عن الظلم ومظلومية الشعب بمكوناته الا ان الاسطر الثلاثة الاخيرة غيرت زاوية النظر من الشعب بما يمثل من مظلومية الى زاوية الظالم وهو مجموعة من الرموز ايضا بصيغة الجمع لا الفرد: (طغاة الارض/ الفقهاء/ الحراس)، كما يبدو ان استدعاء الحلاج بوصفه رمزا للرفض والمظلومية في ان واحد استطاع ان يؤشر لنا طبيعة المأساة والمعاناة التي تعانيتها الذات داخل سياق الوطن.

اخيرا وضمن قصيدته المقطعية (ثلاثة مقاطع للحيرة) ضمن مقطعها الثاني تحديدا يوظف الصائغ المعطى التراثي لأي من القرآن الكريم من سورة يوسف ولكن بتجربة جديدة تنتمي الى الواقع السياسي المعاصر الذي يحاول الشاعر كشفه وفضحه: قال أبي:

لاتقصص رؤياك على أحد

فالشارع ملغوم بلاذان

كل أنن

يربطها سلك سري بالأخرى

حتى تصل السلطان⁽⁵³⁾

هنا توظيف للآية المباركة من سورة يوسف ((قال يا بني لا تقصص رؤياك على اخوتك فيكيدوا لك كيدا ان الشيطان للإنسان عدو مبين)) الآية 5 يوسف.

فالمفردات القرآنية تكاد تكون متشابهة ثم تفرق لأداء المعنى الجديد:

النص القرآني النص الشعري

.....

قال يا بني قال ابي

لا تقصص رؤياك على اخوتك لا تقصص رؤياك على احد

فيكيدوا لك الشارع ملغوم بالأذان

فالشيطان في القران الكريم والسلطان في النص المعاصر كلاهما يؤديان الى النتيجة ذاتها وهي احداث الهلاك والموت. اخيرا يمكن القول ان ديوان تأبط منفي عدنان الصائغ وان قدم من منظور فردي الا انه يحاول ان يضعه في تصور جمعي لتسليط اكبر مساحة من الضوء على الواقع السياسي في المجتمعات الشمولية لا سيما العربية منها والعراق بشكل خاص، وقد استطاع من تحقيق ذلك عبر هذه البنى الشعرية المختلفة..

الهوامش

- (1) تأبط منفي، 5
- (2) المصدر نفسه، 57.
- (3) المصدر نفسه، 11.
- (4) المصدر نفسه، 10.
- (5) المصدر نفسه، 89.
- (6) المصدر نفسه، 90.
- (7) المصدر نفسه، 75.
- (8) المكان نفسه.75
- (9) المصدر نفسه، 76.
- (10) المصدر نفسه، 7.
- (11) المصدر نفسه، 8.
- (12) المصدر نفسه 86.
- (13) للوقوف على مفهوم القرين ممكن مراجعة كتاب، كارل غوستاف يونغ الاساسيات في النظرية والممارسة، ايلي هوموبرت، 186، كما يمكن الاطلاع على الية اشتغال القرين داخل النص من خلال كتابنا (بنية قصيدة الشخصية في الشعر العراقي الحديث من مرحلة الريادة حتى عام 2000، 127 وما بعدها.
- (14) تأبط منفي، 87.
- (15) ينظر: قصيدة الحياة اليومية في الشعر العراقي المعاصر، د.علي عزالدين الخطيب، م:لارك، عدد6، السنة 3، 2011، 95 وما بعدها.
- (16) تأبط منفي، 88.
- (17) المصدر نفسه، 34.
- (18) المصدر نفسه، 25.

- (19) يمكن الاطلاع على كتاب: قصيدة القناع في الشعر العربي المعاصر، عبد الرحمن بسيسو، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1999.
- (20) ينظر مبحث القناع في كتابنا: بنية قصيدة الشخصية في الشعر العراقي الحديث من مرحلة الريادة حتى عام 2000 ص195 وما بعدها اذ وردت مجموعة من النصوص بهذا الشكل.
- (21) تأبط منفي، 91.
- (22) المصدر نفسه، 92.
- (23) المكان نفسه.
- (24) آفاق التناصية، المفهوم والمنظور، ميشال اوتان وآخرون، 161.
- (25) تأبط منفي، 116.
- (26) ينظر: السخرية في الادب العربي، 256.
- (27) تأبط منفي، 117.
- (28) البقرة / 35.
- (29) تأبط منفي، 119 - 120.
- (30) ينظر: بنية قصيدة الشخصية في الشعر العراقي الحديث من مرحلة الريادة حتى عام 2000، 217 وما بعدها. كما يمكن الرجوع الى دراستنا: ملامح السرد في بنية القصيدة القصيرة، الشعر العراقي انموذجا، م:لارك، عدد1، السنة الاولى، 2010، 103.
- (31) تأبط منفي، 36.
- (32) مدخل الى السيميوطيقا، سيزا قاسم ونصر حامد ابو زيد، دار التنوير، 2014، 138.
- (33) ثريا النص، مدخل لدراسة العنوان القصصي، محمود عبد الوهاب، الموسوعة الصغيرة (396)، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، 1995. ص 9
- (34) تأبط منفي، 98 . 99.
- (35) المصدر نفسه، 99 - 100.
- (36) المصدر نفسه، 100.
- (37) المصدر نفسه، 24.
- (38) المصدر نفسه، 25.
- (39) المصدر نفسه، 37.
- (40) المصدر نفسه، 50.
- (41) المصدر فسه، 27.
- (42) ينظر: اسلوبية الرواية، حميد لحداني، 16.
- (43) تأبط منفي، 6.
- (44) المصدر نفسه، 79.
- (45) المصدر نفسه، 79 - 80.
- (46) المصدر نفسه، 80 - 81.

- (47) المصدر نفسه، 82.
 (48) المصدر نفسه، 23.
 (49) المصدر نفسه، 14.
 (50) المصدر نفسه، 42.
 (51) المصدر نفسه، 84.
 (52) المصدر نفسه، 52.
 (53) المصدر نفسه، 53.

المصادر

- القرآن الكريم.
- أسلوبية الرواية، مدخل نظري، حميد لحداني، ط1، منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1989.
- افاق التناصية، المفهوم والمنظور، مجموعة مؤلفين، ت: وتقديم، محمد خير البقاعي، الهيئة المصرية للكتاب، 1998.
- بنية قصيدة الشخصية في الشعر العراقي الحديث من مرحلة الريادة حتى عام 2000، د.علي عزالدين الخطيب، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2015.
- تأبط منفى، عدنان الصائغ، ط3، دار الجواهري للنشر والتوزيع، 2015.
- ثريا النص، مدخل لدراسة العنوان القصصي، محمود عبد الوهاب، الموسوعة الصغيرة (396)، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، 1995.
- السخرية في الادب العربي، د.نعمان محمد أمين طه، ط1، دار التوفيقية للطباعة والنشر، 1978.
- كارل غوستاف يونغ، الاساسيات في النظرية والممارسة، ايلي هومومبرت، ت: وجيه أسعد، وزارة الثقافة، دمشق، 1991.
- قصيدة القناع في الشعر العربي المعاصر، عبد الرحمن بسيسو، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1999.
- مدخل الى السيميوطيقا، سيزا قاسم ونصر حامد ابو زيد، دار التنوير، 2014.

المجلات..

- مجلة لارك، عدد1، السنة الاولى، 2009.
- مجلة لارك، عدد6، السنة الثالثة. 2011.

حكم القصاص في القرآن الكريم والقانون العراقي – دراسة مقارنة**الباحث. حسين هادي مهدي****جامعة المصطفى العالمية / إيران****Penalty in the Holy Quran and the Iraqi Penal Code – A Comparative Study****Researcher. Hussein Hadi Mahdi****Al- Mustafa International University / Iran**

Drhussainalkabi2014@gmail.com

Abstract

The subject of the research is (Penalty in the Holy Quran and the Iraqi Penal Code) and the main question is that whether there are common or different points between the penalty in the Holy Quran the Iraqi penal code.

المخلص

عنوان موضوع البحث هو القصاص من وجهة نظر القرآن الكريم والقانون الجنائي العراقي والسؤال الاساسي في البحث هو بيان هل يوجد نقاط اشتراك واختلاف في حكم القصاص في القرآن والقانون الجنائي العراقي، وقد حاولنا من خلال أستقراء وبيان الآيات القرآنية بخصوص القصاص وكذلك الروايات التفسيرية وآراء المفسرين وفتاوى الفقهاء من الشيعة الامامية على وجه الخصوص من بيان حكم القصاص وشروطه وموجباته بل أشرنا الى بعض الفتاوى والمسائل الجزئية المهمة التي ذكرها الفقهاء في حكم القصاص، وايضا أستعرضنا فلسفته في المنظور القرآني والشريعة الاسلامية الغراء، وكذلك تابعنا المواد الجزائية في قانون العقوبات العراقي ومواده بشكل مفصل وبالخصوص ما يختص منه بعقوبة الاعدام، والشروط والاجراءات التي أتخذها الشرع العراقي في تنفيذ هذه العقوبة بحق من ارتكب جرائم يستحق عليها عقوبة الاعدام، وكذلك أشرنا الى قانون المحكمة الجنائية العليا التي تأسست بعد سقوط نظام البعث سنة 2003 لانها هي الاخرى أشارت الى عقوبة الاعدام كحكم للجرائم التي أقرتها مسؤولي النظام البائد، وقد توصلنا الى نتائج عديدة أهمها ان القانون الجنائي العراقي يتطابق مع حكم القرآن الكريم والشريعة الاسلامية في مسألة القصاص وأن كانت تسميته في القانون العراقي بحكم الاعدام، ولكنه في نفس الوقت هناك بعض المسائل التي يتعارض فيها القانون الجنائي العراقي مع الشريعة الاسلامية وفتاوى الفقهاء في مسألة القصاص اشرنا اليها في خاتمة ونتيجة البحث.

أولاً: التعريفات

تعددت التعريفات في الفقه الإسلامي للقصاص فلا يوجد فقيه أو مذهب في الفقه الإسلامي إلا وتعرض للقصاص بالبحث والدراسة والتفصيل، وقبل الشروع في البحث نرى لزاما التعريف ببعض المفاهيم التي وردت في عنوان البحث لكي تتضح الصورة وبتبين المراد من تلك المفاهيم بشكل واضح وجلي:

1: القصاص**أ. لغة**

القصاص لغة يعني المساواة على الإطلاق، ومعناه أيضا التتبع، ومنه قصص السابقين بمعنى أخبارهم¹، وقال بعض اللغويون ان القصاص مأخوذ من قص الأثر، وهو إتباعه، ومنه القاص لأنه يتبع الأثار، والأخبار، وقص الشعر أثره، فكأن القاتل سلك طريقا من القتل فقص أثره فيها، ومشى على سبيله فيها، ومن ذلك قوله تعالى(فارتدا على آثارهما قصصا)²، وقيل

1. الرازي، مختار الصحاح ص 538.

2. سورة الكهف:64.

القص القطع، يقال قصصت ما بينهما، ومنه أخذ القصاص، لأنه يجرحه مثل جرحه، أو يقتله به، ويقال أفص الحاكم فلانا من فلان، وأباده به فأمتل منه أي اقتص منه¹، فالقَصُّ تَتَّبَعُ الأثر يقال قَصَصْتُ أثرَهُ والقَصَصُ الأثر، قال تعالى: (وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ) ومنه قيل لِمَا يَبْقَى مِنَ الكَلَالِ فَيَتَّبَعُ أثرَهُ قَصِيصٌ وقَصَصْتُ ظُفْرَهُ والقَصَصُ الأَخْبَارُ المُتَّبَعَةُ، والقصاصُ تَتَّبَعُ الدَّم قال تعالى: (وَلَكُمْ فِي القِصاصِ حَيَاةٌ - وَالجُرُوحِ قِصاصٌ) ويقال قَصَّ فلانٌ فلاناَ وَضَرَبَهُ ضَرْباً فأَقَصَهُ أي أَدناه مِنَ المَوْتِ²، ونقل أيضا ان القصاص: القود وقد أقصَّ الأمير من فلان إذا اقتص له منه فجرحه مثل جرحه أو قتله قوداً، واستقصه سأله أن يُقصه منه³، وعرفه الإمام الجرجاني في تعريفاته: "أن يفعل بالفاعل مثل ما فعل"⁴، وفي «المصباح المنير» للفيومي قال: "قاصصته مقاصّة وقصاصاً من باب قاتل إذا كان لك عليه دين مثل ما له عليك، فجعلت الدين في مقابلة الدين، مأخوذ من اقتصاص الأثر، ثم غلب استعمال القصاص في قتل القاتل وجرح الجرح وقطع القاطع."⁵ فالقصاص يدل على التساوي والتماثل والتتبع.

ب. اصطلاحاً

يعرف القصاص في الفقه الجنائي الإسلامي بأنه: "القصاص عقوبة مقدرة شرعاً، ويتم بإعدام الجاني في جريمة القتل العمد الموجبة للقصاص. ومعاقبة الجاني بمثل ما ألحقه بالمجني عليه في جرائم الاعتداء على ما دون النفس الموجبة للقصاص"⁶

ويوجد بين المعني اللغوي والمعني الشرعي تناسب، لأن القصاص يتتبع فيه الجاني، فلا يترك بدون عقاب، ولا يترك المجني عليه من دون أن يشفي غليله، والقصاص هو عقوبة الدماء بشكل عام سواء أكانت دماء موضوع الاعتداء فيها النفس أم كان اعتداء موضوعه طرف من الأطراف، أم كان اعتداء موضوعه جرح من الجروح، وضمان المتلفات، أي التعويض بالمثل في الأموال والأسواق، والقصاص موجود في كل العقوبات الإسلامية غير الحدود، وهناك قصاصاً قدره الشارع بالنص، وقصاصاً آخر لم يحدده الشارع، وترك تحديده لولي الأمر.

وذكر صاحب كتاب جواهرالكلام المناسبة بين القصّ بمعنى التتبع شيئاً فشيئاً وبين ذلك المعنى حيث يقول: "القصاص بالكسر فعال من قصّ أثره إذا تتبّعه، والمراد به هنا: استيفاء أثر الجناية من قتل أو قطع أو ضرب أو جرح، فكأنّ المقتصّ يتبع أثر الجاني فيفعل مثل فعله، ويقال: اقتصّ الأمر فلاناً من فلان إذا اقتصّ له منه"⁷

وعلى هذا، فمعناه الاصطلاحي ليس معنيّاً خاصاً له، بل يكون من باب تطبيق المفهوم على المصادق، فالمفهوم والمعنى لتلك المادّة واحد، وهو المماثلة من دون الفرق بين المال والبدن والكثرة من جانب المصاديق لا المفهوم، وأطلاق لفظ (القصاص) على العقوبة فيه حكمة أبلغ من إطلاق لفظ العدالة، لأن القصاص يتضمن المساواة بين الجريمة والعقوبة، مما يعد معه القصاص مانع قوي وسداً منيعاً للجريمة، وبذلك يحيا المجتمع حياة هادئة هانئة مستقرة وتتعدم الجريمة في المجتمع، وهذه غاية لم تصل إليها النظم القانونية الوضعية حتى الآن، فالسياسة العقابية في أي نظام قانوني تهدف للمساواة بين الجريمة والعقوبة.

1. عبد الرحمن الجزيري، كتاب الفقه على المذاهب الأربعة، ج5، الحدود، كتاب القصاص، ص231.
2. الأصفهاني، معاني مفردات القرآن الكريم، ص389.
3. الرازي، مختار الصحاح، ص538.
4. جبران مسعود، معجم الرائد، ذيل كلمة قصاص.
5. الفيومي، المصباح المنير، ص88، مادة قصص.
6. علي منصور، نظام التجريم والعقاب في الإسلام، ص410.
7. الجواهري، جواهر الكلام، ج7، ص42.

ج. أنواع القصاص

قسم الفقهاء القصاص إلى قسمين، قصاص صورة ومعنوي وقصاص معنوي فقط، فالأول مفاده أن ينزل بالجاني من العقوبة المادية مثل ما أنزل بالمجني عليه، وهذا النوع هو الواضح والظاهر من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وهو الأصل في القصاص، والثاني القصاص المعنوي وهو دية ما أتلّف بالجناية وأرّش الجناية، وهو عبارة عن العقوبة المالية على الاعتداء على الجسم بالجرح والشح، وهذا القصاص المعنوي يوجد في حالة تعذر الوصول إلى القصاص الأصلي لأنه غير ممكن في ذاته كجرح لا يمكن المماثلة فيه، وفي حالة عدم توافر شروط القصاص الحقيقي، وفي حالة وجود شبهة تدراً بها العقوبة، أي أنه في حالة سقوط القصاص الأصلي الصورة والمعنى وجب القصاص المعنوي.¹

ومن حيث نوع الجريمة قسم الفقهاء القصاص إلى نوعين هما:

1 - قصاص في النفس، أي قتل النفس، عمداً أو شبهة عمد.

2 - قصاص فيما دون النفس، أي في الأطراف والجروح.

ومن التعريفات السابقة للقصاص يتبين لنا أن القصاص جزاء وفاق للجريمة، فالجريمة اعتداء على النفس الإنسانية، فمن العدالة أن يؤخذ المجرم بجريمته بمثل فعله، وليس من المعقول أن نفكر بالرحمة بالجاني ولا نفكر في ألم المجني عليه، فالقصاص يحمي حياة الناس لأن القاتل إذا حرم أحد من الحياة فإنه يحرم منها، وبالتالي يحافظ على حياته، لذلك فالقصاص حياة لأنه يحافظ على الحياة الإنسانية في المجتمع.²

ثانياً: القصاص في الامم والاديان السابقة

لم تقتصر حكم القصاص على الاسلام او القوانين المدنية الحاضرة، بل لقد ظهرت قوانين في التاريخ القديم لمعاقبة الجاني وكانت في بدايتها أشبه بأعراف وعادات ثم تطورت إلى قوانين مكتوبة وايضا جاء حكم القصاص في الاديان السابقة على الاسلام كاليهودية والمسيحية وهنا نشير الى بعضها باختصار:

1: حضارة ما بين النهرين

القانون الذي شرعه حمورابي 1750-1792 قبل الميلاد وهو سادس ملوك السلالة البابلية الأولى 1594-1894 قبل الميلاد ويحتوي هذا القانون على 282 مادة على مسلة من حجر (الديورايت) الأسود وقياس المسلة 225 سم طولاً و60 سم القطر وهي أسطوانية الشكل، وهذا القانون عبارة عن تدوين للعادات الشائعة في عصره وهو يتطرق إلى العقوبات وبيئتها على قاعدة القصاص أي العين بالعين والسن بالسن وهكذا، و يتصف هذا القانون بالقسوة في معاملة المجرمين والمديونين والأرقاء، فمثلاً يعاقب بالإعدام على من ارتكب جرم الرق، وجرم الزنا أو الاغتصاب بالقوة أو افتعال الحريق أو الخطف.³

يقول ويل ديورانت بهذا الصدد: "وقام العقاب في أول الأمر على مبدأ قانون القصاص " النفس بالنفس والعين بالعين"، فإذا كسر إنسان لرجل شريف سناً أو فقاً له عينا أو هشم له طرفاً من أطرافه حل به نفس الأذى الذي سببه لغيره، وإذا انهار بيت وقتل من اشتراه حكم بالموت على مهندسه أو بانيه وإذا تسبب عن سقوطه موت ابن الشاري حكم بالموت على ابن البائع أو الباني وإذا ضرب إنسان بنتاً وماتت لم يحكم بالموت على الضارب بل حكم به على ابنته. ثم استبدل بهذه العقوبات النوعية شيئاً فشيئاً غرامات مالية وبدأ ذلك بأن أجاز دفع فدية مالية بدل العقوبة البدنية ثم أصبحت الفدية بعدئذ العقوبة الوحيدة التي يجيزها القانون. فكانت جزاء فقئ عين السوقى ستين شاقلاً من الفضة فإذا فقئت عين عبد كان جزاء فقئها ثلاثين. ذلك أن العقوبة لم تكن تختلف باختلاف خطورة الجريمة وحسب بل كانت تختلف أيضاً باختلاف مركز الجاني والمجنى عليه. فإذا

1. القاضي عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، ج1، ص663.

2. محمد أبو زهرة، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، ج2، ص525.

3. الحقي، سليمان بن عبد الرحمن، حقوق الإنسان في الإسلام، ص20.

ارتكب أحد السراة جريمة كانت عاقبه اشد من عقاب السوقي إذا ارتكب الجريمة نفسها أما الجريمة التي ترتكب ضد أحد الأشراف فقد كانت عالية الثمن¹

يقول صاحب كتاب تاريخ الشرق الأدنى بخصوص الجوانب السلبية لتشريعات حمورابي بعد سرده للجوانب الإيجابية : " ما يعاب عليها (تشريعات حمورابي)، فهو اعترافها بالتفاوت في الحقوق والعقوبات بين الطبقات، فهي وإن استحدثت مبدأ العين بالعين والسن بالسن والولد بالولد، إلا أنها قصرت تطبيقه وأمثاله على أفراد الطبقة الواحدة ولمصلحة الطبقة العليا بخاصة، بينما قضت بالتعويض المادي وحده جزاء لاعتداء أحد أفراد الطبقة العليا على فرد من طبقة أخرى أقل منزلة من طبقته، فجعلت فقاً عين العامي أو كسر عظمه نصف مينة من الفضة، وجزاؤهما بالنسبة للعبد نصف ثمنه، وإذا صفع رجل أرقى منزلة منه جلد ستين جلدة علناً، وإذا صفع رجلاً من طبقته دفع مينة من الفضة، وإذا صفع عامياً آخر دفع عشرة شواقل من الفضة، وجعلت غرامة إجهاض المرأة من الخاصة عشرة شواقل فإذا ماتت قتلت ابنة قاتلها، وغرامة إجهاض المرأة من العامة خمسة شواقل، فإذا ماتت ففديتها نصف مينة من الفضة، وغرامة إجهاض الأمة شاقلين، فإذا ماتت ففديتها ثلث مينة من الفضة"².
وقد عالجبت التشريعات الآشورية كثيراً مما عالجته التشريعات العراقية السابقة لها من شؤون الأسرة والاعتداءات على الغير اعتداء أديبياً أو مادياً، ولكن لوحظ من تجديدها أنها استفادت من العقوبات العامة والخاصة لصالح الدولة، فضمنتها تسخير المذنبين في أعمال الملك وجعلت عقوبته الإعدام³

2: الحضارة الرومانية

أما في الحضارة الرومانية فقد كان هناك حكم القصاص بانواعه الكثيرة، فقد صدر قانون الألواح الإثني عشر من أوائل عصر الجمهورية على أثر ثورة عارمة على طبقة الأعيان في منتصف القرن الخامس قبل الميلاد حيث جمعت العادات الرومانية السائدة في ذلك الوقت، ثم نقشت على اثني عشر لوحاً نحاسياً وتعتبر هذه الألواح نواة لكل تشريع روماني لاحق، حيث ألغيت الفوارق بين الشعب الروماني فقيره وغنيه ووضعت أصول المحاكمات والعقوبات التي امتازت بالقسوة فمثلاً كان ينص على إعدام السارق المتلبس بالسرقة، وقد أجاز للآب بيع أولاده⁴.

3: القصاص عند اليهود

حكم القصاص أفرته شريعة موسى (ع) وقد ذكر بشكل صريح في التوراة، فقد جاء في سفر العدد ما نصه: "إن ضربه بأداة حديد فمات فهو قاتل، إن القاتل يقتل، وإن ضربه بحجر يد مما يقتل به فمات فهو قاتل.. إن القاتل يقتل أو ضربه بأداة يد من خشب مما يقتل به فهو قاتل.. إن القاتل يقتل.. ولي الدم يقتل القاتل حين يصادفه يقتله وإن دفعه ببغض أو ألقى عليه شيئاً بتعمد فمات أو ضربه بيده بعداوة فمات فإنه يقتل الضارب لأنه قاتل.. ولي الدم يقتل القاتل حين يصادفه ولكن إن دفعه بغتة بلا عداوة أو ألقى عليه أداة ما بلا تعمد أو حجراً ما مما يقتل به بلا رؤية أسقطه عليه فمات وهو ليس عدواً له ولا طالباً أدنيته.. تقضي الجماعة بين القاتل وبين ولي الدم حسب هذه الأحكام وتتخذ الجماعة القاتل من يد ولي الدم وترده الجماعة إلى مدينة ملجأه التي هرب إليها فيقيم هناك إلى موت الكاهن العظيم الذي مسح بالدهن المقدس ولكن إذا خرج القاتل من حدود مدينة ملجأه التي هرب إليها ووجده ولي الدم خارج حدود مدينة ملجأه وقتل ولي الدم القاتل فليس له دم لأنه في مدينة ملجأه يقيم إلى موت الكاهن العظيم وأما بعد موت الكاهن العظيم فيرجع القاتل إلى أرض ملكه فتكون هذه لكم فريضة حكم إلى أجيالكم في جميع مساكنكم: كل من قتل نفساً فعلى فم شهود يقتل القاتل وشاهد واحد لا يشهد على نفس للموت.. ولا تأخذوا

1. ويل ديورانت، قصة الحضارة، ج4، ص258.

2. عبد العزيز صالح، الشرق الأدنى القديم، ج1 مصر والعراق - ص 464.

3. المصدر السابق، ج1 ص 504.

4. الحقييل، حقوق الإنسان في الإسلام، ص21.

فدية عن نفس القاتل المذنب للموت بل إنه يقتل ولا تأخذوا فدية ليهرب إلى مدينة ملجأه فيرجع ويسكن في الأرض بعد موت الكاهن¹.

ويتضح من نصوص آيات التوراة أن القصاص كان واجباً على القاتل عند اليهود، سواء كان في النفس أو في فيما دونها، حتى إن القصاص كان ثابتاً على الحيوان إذا قتل إنساناً، وكان لولي الدم أن يقتل القاتل في غير المعبد، وفي بعض الملاجئ، بدون إذن السلطان أو الحاكم، أما إذا كان القتل خطأ فلا قصاص، وإنما يهرب القاتل لئلا يقتله ولي الدم، جاء في التوراة: "لا يسفك دم برئ في وسط أرضك التي يعطيك الرب إلهك نصيباً فيكون عليك دم. ولكن إذا كان إنسان مبعضاً لصاحبه فكمن له وقام عليه وضربه ضربة قاتلة فمات ثم هرب إلى إحدى تلك المدن.. يرسل شيوخ مدينته ويأخذونه من هناك ويدفعونه إلى يد ولي الدم فيموت.. لا تشفق عينك عليه، فتتزع دم البريء عن إسرائيل فيكون لك خير"²

4: القصاص عند النصارى

يعتبر القتل جريمة بشعة عند النصارى، كما هي في اليهودية باعتبار ان المسيحية هي امتداد للديانة اليهودية، وقد أكد السيد المسيح على هذه الحقيقة في الاناجيل حيث قال: "لا تظنوا أنني جئت لأنقض الناموس أو الأنبياء ما جئت لأنقض بل لأكمل فإني: الحق أقول لكم إلى أن تزول السماء والأرض لا يزول حرف واحد أو نقطة واحدة من الناموس حتى يكون الكل.. قد سمعتم أنه قيل للقضاء لا تقتل ومن قتل يكون مستوجب الحكم، وأما أنا فأقول لكم إن من يغضب على أخيه باطلاً يكون مستوجب الحكم"³

أما ما تناقلته الاناجيل من عبارات قد تدل على خلاف ذلك مثل قول المسيح: "سمعتم أنه قيل عين بعين، وسن بسن، وأما أنا فأقول لكم: لا تقاوموا الشر بالشر، بل من لطمك على خدك الأيمن، فحول له الآخر أيضاً، ومن أراد أن يخاصمك، ويأخذ ثوبك، فاترك له الرداء أيضاً، ومن سخرك ميلاً واحداً، فاذهب معه اثنين.. سمعتم أنه قيل تحب قريبك وتبغض عدوك، وأما أنا فأقول لكم: أحبوا أعداءكم باركوا لاعنيكم، أحبوا مبغضيك، وصلوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم"⁴

فظاهر النصوص السابقة ظاهرها يدل على العفو عن يسيئ إليك ولا يتصور أن يكون المسيح (ع) يسن نظاماً لا يقتل فيه قاتل، ولا يضرب معتد، ولا يسجن ظالم، وعلى ذلك يكون ما في الاناجيل من وصايا بالعفو في الجرائم الشخصية ليس قانوناً ينفذ ولكنه وصية لشخص المجني عليه إن أراد اتباعها وإلا فالقانون هو الذي ينفذ"⁵

ثالثاً: نبذة عن القانون الجنائي العراقي

كان العراق موطن أقدم التشريعات فمنذ ما يقارب الألفي عام قبل الميلاد وضع حمورابي احد اعرق الأنظمة القانونية في تاريخ الحضارات القديمة، وكان القانون يحتوي على 282 مادة، منها 50 مادة للجرائم وعقوباتها، ثم أصبح التشريع الجنائي بعد الفتح الإسلامي مطبقاً في البلاد واستمر تطبيقه خلال مدة حكم الدولة العثمانية من سنة 1534م حتى صدور قانون الجزء العثماني في عام 1858م.

وقد عمل القضاء العراقي بعد ذلك وفقاً لقانون أصول المحاكمات الجزائية العثماني لسنة 1879 م، حيث يستمد هذا القانون أحكامه من قانون الإجراءات الفرنسي⁶ وبموجبه قُسمت المحاكم على ستة أنواع وهي المحاكم الشرعية، والمحاكم

1. الكتاب المقدس: العهد القديم، سفر العدد، 35: 1- 14.

2. الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التثنية، 19: 7.

3. الكتاب المقدس، العهد الجديد، إنجيل متى، 5: 17.

4. الكتاب المقدس، العهد الجديد، إنجيل متى، 5: 25.

5. يوسف علي محمود، الأركان المادية والشرعية لجريمة القتل العمد، ج1، ص33.

6. د. آدم وهيب النداوي، ود. هاشم الحافظ، تاريخ القانون، ص250.

التجارية، والمحاكم النظامية، ومحاكم الإستئناف، ومحكمة التمييز، ومجالس الإدارة¹، ومع ذلك فإن الإصلاحات التي أُدخلت على النظام القانوني العثماني أدت إلى جعل المحاكم على نوعين هما: محاكم الحقوق، ومحاكم الجزاء التي تكون على درجتين محكمة البداءة، ومحكمة الإستئناف، وتعلوهما محكمة التمييز في الإستانة، ثم عملت الدولة العثمانية على إنشاء محاكم الصلح لكثرة الدعاوى المرفوعة أمام المحاكم البدائية النظامية وُبعد أهالي الأرياف إضافةً إلى الصعوبات والنفقات التي تتطلبها في الرجوع إلى تلك المحاكم، فكانت محاكم الصلح عبارة عن محاكم سيارة تنتقل بين القرى والنواحي كي تنظر في الدعاوى المرفوعة وتُشكل من قاض منفرد وتنظر في القضايا الحقيقية والجزائية على حدٍ سواء.²

وبانتهاج الحكم العثماني وبم الاحتلال البريطاني للعراق في نهاية الحرب العالمية الأولى أصدر القائد العام للقوات البريطانية قانون العقوبات البغدادي في تشرين الثاني 1918م ليحل محل قانون أصول المحاكمات الجزائية العثماني، وقد كان هذا القانون يحتوي أربعة أنواع من المحاكم وهي: المحاكم الكبرى، ومحاكم الدرجة الأولى ومحاكم الدرجة الثانية، ومحاكم الدرجة الثالثة، ويلاحظ أن القانونين العثماني والبغدادي لا يوجد لهما جهة قضائية فيها اختصاص نوعي كالمحكمة الجنائية العراقية العليا، وقد إستمر العمل بقانون أصول المحاكمات البغدادي الذي أصبح نافذاً من بداية عام ١٩١٩م وبقي مطبقاً إلى صدور قانون العقوبات المحلي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٦م الذي بدأ نفاذه في ١٦ كانون الأول ١٩٦٦م، وقد كانت اغلب أحكام القانون مقتبسة من مشروع سنة ١٩٦٦ لقانون العقوبات المصري وما سبقته من مشروعات قوانين.³

وبعد سقوط النظام السابق، أصدر مدير سلطة الائتلاف ثلاثة أوامر بشأن قانون العقوبات، وقد علق عقوبة الإعدام، كما علق أحكام المواد ٢٠٠ و ٢٢١ و ٢٢٢ و ٢٢٥، مع بعض التعديلات الأخرى، ثم بعد حل سلطة الائتلاف أصدرت الحكومة العراقية المؤقتة الأمر رقم ٣ سنة ٢٠٠٤م والذي يقضي بإعادة عقوبة الإعدام لبعض الجرائم الماسة بأمن الدولة الداخلي وذات الخطر العام وجرائم الاعتدك على سلامة النقل والمواصلات وجرائم الخطف والقتل العمد.

رابعاً: حكم القصاص في القرآن الكريم والسنة

مشروعية القصاص وردت في آيات كثيرة في القرآن الكريم، ومن يطالع تلك الآيات يتيقن بان القصاص هو حكم الله القاطع في المجتمع، بل هناك آيات كما سنشير جعلت من القصاص حياة، فقد ورد النص على القصاص في القرآن الكريم في عدة آيات منها :

1 . قوله تعالى : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلِ الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأَنْثَىٰ بِالْأَنْثَىٰ فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتَّبِعْ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنْ اعْتَدَىٰ بِغَدِّكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ"⁴ يقول الرازي في سبب نزول الآية: " قبل الشروع في التفسير لا بد من ذكر سبب النزول وفيه ثلاثة أوجه: أحدها: أن سبب نزوله إزالة الأحكام التي كانت ثابتة قبل مبعث محمد عليه السلام، وذلك لأن اليهود كانوا يوجبون القتل فقط، والنصارى كانوا يوجبون العفو فقط، وأما العرب فتارة كانوا يوجبون القتل، وأخرى يوجبون الدية لكنهم كانوا يظهرن التعدي في كل واحد من هذين الحكمين، أما في القتل فلأنه إذا وقع القتل بين قبيلتين إحداهما أشرف من الأخرى، فالأشرف كانوا يقولون: لنقتلن بالعبد منا الحر منهم، وبالمرأة منا الرجل منهم، وبالرجل منا الرجلين منهم، وكانوا يجعلون جراحتهم ضعف جراحت خصومهم، وربما زادوا على ذلك على ما يروى أن واحدا قتل إنسانا من الأشرف، فاجتمع أقارب القاتل عند والد المقتول، وقالوا: ماذا تريد؟ فقال إحدى ثلاث

1. ضياء شيبه خطاب، محاضرات في مبادئ التنظيم القضائي في العراق ، معهد البحوث والدراسات العربية ، ص32 .

2. د. عبد الجبار التكرلي ، شرح قانون المحاكم الصلحية، ص3.

3. د.سامي النصاروي، دراسة في اصول المحاكمات الجزائية، ص25-26.

4.سورة البقرة: 178.

قالوا: وما هي؟ قال: إما تحبون ولدي، أو تملأون داري من نجوم السماء، أو تدفعوا إلى جملة قومكم حتى أقتلهم، ثم لا أرى أنني أخذت عوضاً¹

وايضا في التفسير الروائي عن أبي بصير عن أحدهما عليه السلام قال: قلت قول الله تعالى: "كتب عليكم القصاص في القتلى الحر بالحر والعبد بالعبد والأنثى بالأنثى" قال: لا يقتل حر بعبد ولكن يضرب ضربا شديدا ويغرم ثمن العبد، ونفس المرأة لا تساوي نفس الرجل، بل هي على النصف منها، فيجب إذا أخذت النفس الكاملة ان يرد فضل ما بينهما²

2. قوله تعالى: "وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ"³

جاء في الحديث الشريف عن أبي محمد العسكري (ع)، عن آبائه (عليهم السلام)، عن علي بن الحسين (ع) في تفسير قوله تعالى (ولكم في القصاص حياة) الآية قال: "ولكم يا امة محمد في القصاص حياة لأن من هم بالقتل فعرف انه يقتص منه فكف لذلك عن القتل كان حياة للذي كان هم بقتله وحياة لهذا الجاني الذي أراد أن يقتل وحياة لغيرهما من الناس إذا علموا أن القصاص واجب لا يجسرون على القتل مخافة القصاص"⁴

قال العلامة الطباطبائي في تفسير الآية: "أن الجملة أعني قوله تعالى: ولکم في القصاص حياة الآية على اختصارها وإيجازها وقلة حروفها وسلاسة لفظها وصفاء تركيبها من أبلغ آيات القرآن في بيانها، وأسامها في بلاغتها فهي جامعة بين قوة الاستدلال وجمال المعنى ولطفه، ورقة الدلالة وظهور المدلول، وقد كان للبلغاء قبلها كلمات في القتل والقصاص تعجبهم بلاغتها وجزالة أسلوبها ونظمها كقولهم: قتل البعض إحياء للجميع وقولهم: أكثروا القتل ليقل القتل، وأعجب من الجميع عندهم قولهم: القتل أنفى للقتل غير أن الآية أنست الجميع ونفت الكل: ولكم في القصاص حياة فإن الآية أقل حروفا واسهل في التلفظ، وفيها تعريف القصاص وتكثير الحياة ليدل على أن النتيجة أوسع من القصاص وأعظم وهي مشتملة على بيان النتيجة وعلى بيان حقيقة المصلحة وهي الحياة، وهي متضمن حقيقة المعنى المفيد للغاية فإن القصاص هو المؤدي إلى الحياة دون القتل فإن من القتل ما يقع عدوانا ليس يؤدي إلى الحياة، وهي مشتملة على أشياء اخر غير القتل يؤدي إلى الحياة وهي أقسام القصاص في غير القتل، وهي مشتملة على معنى زائد آخر، وهو معنى المتابعة التي تدل عليها كلمة القصاص بخلاف قولهم القتل أنفى للقتل، وهي مع ذلك متضمنة للحث والترغيب فإنها تدل على حياة مذخورة للناس مغفول عنها يملكونها فعليهم أن يأخذوا بها نظير ما تقول: لك في مكان كذا أو عند فلان مالا وثروة، وهي ذلك تشير إلى أن القاتل لا يريد بقوله هذا إلا حفظ منافعهم ورعاية مصلحتهم من غير عائد يعود إليه حيث قال: ولكم"⁵

3. قوله تعالى: "الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ"⁶

ذكرالمفسرون وأرباب الحديث اسباب نزول هذه الآية، وهنا نذكر سبب نزول الآية حيث يقول القرطبي في تفسيره: "وسبب نزولها ما روي عن ابن عباس وقتادة ومجاهد ومقسم والسدي والربيع والضحاك وغيرهم قالوا: نزلت في عمرة القضية وعام الحديبية، وذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خرج معتمرا حتى بلغ الحديبية في ذي القعدة سنة ست، فصدته المشركون كفار قريش عن البيت فانصرف، ووعده الله سبحانه أنه سيدخله، فدخله سنة سبع وقضى نسكه، فنزلت هذه الآية.

1. الرازي، تفسير الرازي، ج5، ص51.

2. المصدر السابق.

3. سورة البقرة:179.

4. الطبرسي، الاحتجاج، ج2، ص319.

5. طباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج1، ص433.

6. سورة البقرة:194.

وروي عن الحسن أن المشركين قالوا للنبي صلى الله عليه وسلم: أنهيت يا محمد عن القتال في الشهر الحرام؟ قال: (نعم). فأرادوا قتاله، فنزلت الآية. المعنى: إن استحلوا ذلك فيه فقاتلهم، فأباح الله بالآية مدافعتهم، والقول الأول أشهر وعليه الأكثر. 1

ويقول العلامة الطباطبائي في تفسير الآية: "والحرمات قصاص، الحرمات جمع حرمة وهي ما يحرم هتكه ويجب تعظيمه ورعاية جانبه، والحرمات: حرمة الشهر الحرام وحرمة الحرم وحرمة المسجد الحرام، والمعنى أنهم لو هتكوا حرمة الشهر الحرام بالقتال فيه، وقد هتكوا حين صدوا النبي وأصحابه عن الحج عام الحديبية ورموهم بالسهام والحجارة جاز للمؤمنين أن يقاتلوه فيه وليس بهتك، وإنما يجاهدون في سبيل الله ويمتثلون أمره في إعلاء كلمته ولو هتكوا حرمة الحرم والمسجد الحرام بالقتال فيه وعنده جاز للمؤمنين معاً ملتهم بالمثل، فقله: الشهر الحرام بالشهر الحرام بيان خاص عقب بيان عام يشمل جميع الحرمات وأعم من هذا البيان العام قوله تعالى عقيب: فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم، فالمعنى أن الله سبحانه إنما شرع القصاص في الشهر الحرام لأنه شرع القصاص في جميع الحرمات وإنما شرع القصاص في الحرمات لأنه شرع جواز الاعتداء بالمثل. ثم ندبهم إلى ملازمة طريقة الاحتياط في الاعتداء لان فيه استعمالاً للشدة والبأس والسطوة وسائر القوى الداعية إلى الطغيان والانحراف عن جادة الاعتدال والله سبحانه وتعالى لا يحب المعتدين، وهم أوحى إلى محبة الله تعالى وولايته ونصره فقال تعالى: واتقوا الله واعلموا أن الله مع المتقين" 2

وقال صاحب تفسير المنار في تفسير الآية: "الشهر الحرام بالشهر الحرام والحرمات قصاص" ذكر هذه القاعدة حجة لوجوب مقاصة المشركين على انتهاك الشهر الحرام بمقابلتهم بالمثل، ليكون شهر بشهر جزاء وفاقاً. وفي جملة "والحرمات قصاص" من الإيجاز ما ترى حسنه وإبداعه، ثم صرح بالأمر بالاعتداء على المعتدي مع مراعاة المماثلة - وإن كان يفهم مما قبله - لمكان كراهتهم للقتال في الحرم والشهر الحرام فقال تفريراً على القاعدة وتأييداً للحكم: "فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم" وإنما يتحقق هذا فيما تتأتى فيه المماثلة، وسمى الجزاء اعتداء للمشاكله، وقد استدل الإمام الشافعي بالآية على وجوب قتل القاتل بمثل ما قتل به بأن يذبح إذا ذبح، ويخنق إذا خنق، ويغرق إذا أغرق، وهكذا. وقال مثل ذلك في الغصب والإتلاف. والقصد أن يكون الجزاء على قدر الاعتداء بلا حيف ولا ظلم، وأزيد على هذا ما هو أولى بالمقام وهو المماثلة في قتال الأعداء كقتل المجرمين بلا ضعف ولا تقصير، وإلا فانت الحكمة لشرعية القتال وهي منع الظلم والعدوان، والفتنة والاضطهاد، وتقدير الحرية والأمان، والعدل والإحسان، وهذه الشروط والآداب لا توجد إلا في الإسلام" 3

4 . قوله تعالى: "وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصًا فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ وَمَن لَّمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ" 4

قال الطبري في تفسيره في ذيل الآية: "وكتبتنا على هؤلاء اليهود الذين يحكمونك يا محمد صلى الله عليه وسلم، وعندهم التوراة فيها حكم الله. ويعني قوله (كتبتنا) فرضنا عليهم فيها أن يحكموا في النفس إذا قتلت نفساً بغير حق بالنفس، يعني: أن تقتل النفس القاتلة بالنفس المقتولة. (والعين بالعين) يقول: وفرضنا عليهم فيها أن يفتقوا العين التي فقأ صاحبها مثلها من نفس أخرى بالعين المفقوءة، ويجدع الأنف بالأنف، ويقطع الأذن بالأذن، ويقلع العين بالعين، ويقتص من الجراح غيره ظملاً للمجروح. وهذا إخبار من الله تعالى ذكره لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم عن اليهود، وتعزية منه له عن كفر من كفر منهم بعد إقراره بنبوته وإدباره عنه بعد إقباله، وتعريف منه له جراتهم قديماً وحديثاً على ربهم وعلى رسل ربهم وتقديمهم على كتاب الله بالتحريف والتبديل؛ يقول جل ذكره له: وكيف يرضى هؤلاء يا محمد صلى الله عليه وسلم بحكمك إذا جاءوا يحكمونك

1. انظر: القرطبي، تفسير القرطبي، ج 2، ص 354؛ السيوطي، الدر المنثور، ج 1، ص 206.

2. طباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج 2، ص 63.

3. رضا رشيد، تفسير المنار، ج 2، ص 17.

4. سورة المائدة: 45.

وعندهم التوراة التي يقرؤون بها أنها كتابي ووحيني إلى رسولي موسى صلى الله عليه وسلم فيها حكمي بالرجم على الزناة المحصنين، وقضائي بينهم أن من قتل نفساً ظلماً فهو بها قود، ومن فقاً عيناً بغير حق فعينه بها مفقوءة قصاصاً، ومن جدع أنفاً فأنفه به مجدوع، ومن قلع سناً فعينه بها مقلوعة، ومن جرح غيره جرحاً فهو مقتص منه مثل الجرح الذي جرحه، ثم هو مع الحكم الذي عندهم في التوراة من أحكام يتولون عنه ويتركون العمل به؛ يقول: فهم بترك حكمك وقضائك بينهم أخرى وأولى¹ والسنة الشريفة هي الأخرى تبعاً للقرآن الكريم أقرت حكم القصاص والاحاديث في هذا الباب كثيرة نكتفي بذكر بعضها، منها:

1. قال رسول الله (ص): "أيها الناس أحيوا القصاص وأحيوا الحق ولا تفرقوا، وأسلموا وسلموا تسلموا"²
2. قال الإمام زين العابدين (ع) في قوله تعالى: "ولكم في القصاص حياة" لأن من همّ بالقتل فعرف أنه يقتص منه فكف لذلك عن القتل كان حياة للذي كان همّ بقتله، وحياة لهذا الجاني الذي أراد أن يقتل، وحياة لغيرهما من الناس إذا علموا أن القصاص واجب لا يجرون على القتل مخافة القصاص"³
3. الإمام الصادق (ع): "إن الله بعث محمداً بخمسة أسياف: سيف منها مغمود سله إلى غيرنا وحكمه إلينا، فأما السيف المغمود فهو الذي يقام به القصاص، قال الله جل وجهه: (النفس بالنفس) الآية، فسله إلى أولياء المقتول وحكمه إلينا"⁴

خامساً: حكم القصاص في الفقه الإسلامي

بعد ان تناولنا مشروعية القصاص في القرآن الكريم والسنة الشريفة نتطرق في هذا المبحث الى حكم القصاص في الفقه الإسلامي بصورة عامة والفقه الامامي بصورة خاصة، وقسم الفقهاء كتاب القصاص الى قسمين، الأول في قصاص النفس وما دون النفس، والذي يهمنا هو قصاص النفس.

الامر الأول: في موجب القصاص

1. قتل العمد: وهو إزهاق النفس المعصومة المكافئة، عمداً عدواناً⁵ ويتحقق العمد: بقصد البالغ العاقل إلى القتل، بما يقتل غالباً⁶، ولو قصد القتل بما يقتل نادراً، فاتفق القتل، فالأشبهه القصاص، وهو يتحقق، مع القصد إلى الفعل الذي يحصل به الموت، وإن لم يكن قاتلاً في الغالب، إذا لم يقصد به القتل، كما لو ضربه بحصاة أو عود خفيف؟ فيه روايتان، أشهرهما أنه ليس بعمد يوجب القود⁷.
- وقد فصل الفقهاء القتل العمد، فانه قد يحصل بالمباشرة، وقد يحصل بالتسبيب، والمباشرة والتسبيب وإن لم يكونا موضوعاً في الأدلة بعنوانهما حتى يلزم البحث عن تعريفهما وبيان مفهومهما عرفاً، بل المعيار في القصاص نسبة القتل إلى القاتل من دون فرق بين المباشرة والتسبيب، إلا أن وقوعهما في كلمات الفقهاء يطلب الحاجة إلى بيان تعريفهما.
- المباشرة: هي إيجاد أقرب العلل إلى الزهوق، أي المؤدية إليه ابتداءً وبلا واسطة بين الفعل والقتل، كالضرب بالسيف على عنقه، والذبح، والخنق، وسقي السم القاتل، والجرح في المقتل ولو بغرز الإبرة⁸.

1. الطبري، جامع البيان، ج2، ص114.

2. أمالي المفيد، ص ٥٣.

3. التفسير المنسوب إلى الإمام العسكري (عليه السلام)، ص ٥٩٥.

4. تفسير العياشي، ج1، ص 128.

5. المعصومة أي: التي لا يجوز إتلافها من العصم بمعنى المنع، والمكافئة أي: المساوية لنفس المزهق لها في الإسلام، والحرية وغيرهما من الشروط التي تذكر في محلها (عمداً) مقابل الخطأ وشبه العمد (عدواناً) مقابل ما أجاز الشارع إزهاقه.

6. كالسيف، والرصاص، وإلقاء أسلاك الكهرباء أو الغاز السام عليه ونحو ذلك (نادراً) كالضرب بالعصي.

7. القود: سمي قوداً لان الجاني يقاد إلى أولياء المقتول، فيقتلونه به إن شاءوا. وقيل: معناه المماثلة.

8. أي الشيء الثقيل يضرب به، أو يرمي (الغامز) الكابس على البدن لثقله، كما لو رمى عليه حجراً وزنه مئة كيلو مثلاً (المقتل) أي: المكان الذي يقتل به، كالبيضتين، والقلب، والمخ، ونحوها.

التسبب: فهو إيجاد ما له دخل في القتل مع الوسطة، كمنعه من الطعام والشراب إلى أن يموت، ولا يخفى أنّ الجامع بين المباشرة والتسبب الدخالة في القتل الموجبة لنسبة القتل إلى القاتل عرفاً، وهو المناط في القصاص.

الامر الثاني: في الشروط المعبرة في القصاص وهي خمسة

الشرط الاول: التساوي بين القاتل والمقتول بالحرية

الشرط الثاني: التساوي بين القاتل والمقتول في الدين

الشرط الثالث: أن لا يكون القاتل أبا

الشرط الرابع: كمال العقل

الشرط الخامس: أن لا يكون المقتول محقون الدم

الامر الثالث: في دعوى القتل وما يثبت به

يشترط في المدعي بعض الشروط منها:

1. البلوغ:

ويكون البلوغ والرشد حالة الدعوى دون وقت الجناية، إذ قد يتحقق صحة الدعوى بالسماع المتواتر.¹

2. الدعوة على المباشر دون الغائب:

ومن الشروط أن يدعي على من يصح منه مباشرة الجناية، فلو ادعى على غائب، لم يقبل، وكذا لو ادعى على جماعة، يتعذر اجتماعهم على قتل الواحد، كأهل البلد، وتقبل دعواه لو رجع إلى الممكن، ولو حرر الدعوى، بتعيين القاتل وصفة القتل ونوعه، سمعت دعواه، وهل تسمع منه مقتصرًا على مطلق القتل؟ فيه تردد، أشبهه القبول، ولو قال، قتله أحد هذين سمعت، إذ لا ضرر في إحلافهما، ولو أقام بيّنة، سمعت لأثبت اللوث²، إن خص الوارث أحدهما³. فلو ادعى أنه قتل مع جماعة لا يعرف عددهم، سمعت دعواه ولا يقضى بالقود، ولا بالدية، لعدم العلم بحصة المدعي عليه من الجناية، ويقضى بالصلح حقنا للدم.

3. تثبت الدعوى بالإقرار⁴

أما الإقرار: فنكفي المرة، وبعض الأصحاب يشترط الإقرار مرتين، ويعتبر في المقر، البلوغ، وكمال العقل، والاختيار، والحرية، أما المحجور عليه لفس أو سفه، فيقبل إقراره بالعمد، ويستوفي منه القصاص، وأما بالخطأ، فتثبت ديته، ولكن لا يشارك الغرماء، ولو أقر واحد بقتله عمداً وآخر بقتله خطأ، تخير الولي تصديق أحدهما، وليس له على الآخر سبيل ولو أقر بقتله عمداً، فأقر آخر أنه هو الذي قتله ورجع الأول، درئ عنهما القصاص والدية.⁵

4. تثبت الدعوى بالبيّنة⁶

أما البيّنة فلا يثبت ما يجب به القصاص إلا بشاهدين، ولا يثبت بشاهد وامرأتين ولا بشاهد ويمين، ويثبت بذلك ما يوجب الدية، كقتل الخطأ والهاشمة والمنقلة وكسر العظام والجائفة، ولا تقبل الشهادة إلا صافية عن الاحتمال، كقوله ضربه بالسيف فمات، ولو أنكر المدعي عليه ما شهدت به البيّنة، لم يلتفت إلى إنكاره، وإن صدقها وادعى الموت بغير الجناية، كان القول قوله مع يمينه.⁷

1. المحقق الحلي، شرائع الإسلام، ج 4، ص 971.

2. اللوث هو التهمة والأمانة التي يظن معها بصدق المدعي.

3. العلامة الحلي، تحرير الأحكام، ج 5، ص 425.

4. أي: إقرار المدعي عليه.

5. العلامة الحلي، قواعد الأحكام، ج 3، ص 586.

6. إقامة المدعي البيّنة على دعواه.

7. العلامة الحلي، إرشاد الأذهان، ج 2، ص 195.

الامر الرابع: سقوط القصاص

إذا استوفي القصاص شروطه السابقة وجب ايقاعه مالم يسقط لواحدة من الحالات الآتية:

- أ- **الفوات:** فوات محل القصاص او انعدامه كتعذر ايقاع القصاص بسبب موت الجاني بحيث يستحيل تنفيذ العقوبة.
 ب - **العفو:** وهو تنازل ولي المقتول عن حقه في القصاص لان القصاص حق شخصي يسقط باسقاط المجنى عليه او وليه لحقه قال تعالى: **(فمن عفى له من اخيه شئ فاتباع بالمعروف واداء اليه باحسان ذلك تخفيف من ربكم ورحمه)**، والدية لا تثبت إلا بالتراضي بين ولي الدم والقاتل.¹

ج- **الصلح:** اتفق الفقهاء على ان القصاص يسقط بالصلح كما يسقط بالعفو ومقتضى الصلح ان يتفق ولي المجنى عليه مع الجاني على سقوط القصاص لقاء مال يدفعه الجاني لهم سواء كان هذا المال أقل من الدية او أكثر منها²

سادسا: القصاص في القانون الجنائي العراقي

هناك بعض الجرائم التي جعل المشرع العراقي عقوبتها الاعدام، ويمكن تقسيم الجرائم المعاقب عليها بالإعدام في التشريع الجنائي إلى قسمين؛ القسم الأول هو الجرائم المعاقب عليها في قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل، وفي القسم الثاني هي القوانين الجنائية الأخرى التي تناولت عقوبة الإعدام.

أولاً: الجرائم المعاقب عليها بالإعدام في قانون العقوبات

وردت عقوبة الإعدام في قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل سواء كانت بوصفها عقوبة وجوبية، أم عقوبة جوازية، والمشرع العراقي قد نص على عقوبة الإعدام في أماكن متعددة في هذا القانون وهي:

1: الجرائم المضرة بالمصلحة العامة:

الف: الجرائم الماسة بأمن الدولة الخارجي:

أورد المشرع العراقي عقوبة الإعدام على مرتكبي الجرائم المنصوص عليها في المواد من (156- 165) من قانون العقوبات، وهذه العقوبة إما أن تكون عقوبة وجوبية أو عقوبة جوازية، المواد الآتية:³

المادة (156): "يعاقب بالإعدام من ارتكب عمدا فعلا بقصد المساس باستقلال البلاد أو وحدتها أو سلامة أراضيها وكان الفعل من شأنه أن يؤدي إلى ذلك".

وهنا المشرع لم يحدد الأفعال التي من شأن ارتكابها أن يؤدي إلى المساس باستقلال البلاد وسلامة أراضيها، وكذلك اشترطت المادة أن يكون ارتكاب الفعل عمدا لكي تطبق على مرتكبه عقوبة الإعدام.

المادة (1/157): يعاقب بالإعدام كل مواطن التحق بأي وجه بصفوف العدو، أو بالقوات المسلحة لدولة في حالة حرب مع العراق، ويعاقب بهذه العقوبة كل مواطن رفع السلاح وهو في الخارج على العراق، وتكون العقوبة الإعدام إذا كان التحاق المواطن بجماعة معادية لجمهورية العراق ليست لها صفة المحاربين.

المادة (158): يعاقب بالإعدام أو السجن كل من سعى لدى دولة أجنبية، أو تخابر معها أو مع أحد ممن يعملون لمصلحتها للقيام بأعمال عدائية ضد العراق قد تؤدي إلى الحرب أو إلى قطع العلاقات السياسية، أو دبر لها الوسائل المؤدية إلى ذلك.

المادة (159): يعاقب بالإعدام كل من سعى لدى دولة أجنبية معادية، أو تخابر معها أو مع أحد ممن يعملون لمصلحتها لمعاونتها في عملياتها الحربية ضد العراق، أو للإضرار بالعمليات الحربية لجمهورية العراق، وكل من دبر لها الوسائل المؤدية إلى ذلك، أو عاونها بأي وجه على إنجاز عملياتها الحربية.

1. الشيخ الطوسي، الخلاف، ج2، ص511.

2. ابن زهرة الحلبي، الكافي في الفقه، ج4، ص276.

3. أنظر: قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل.

المادة (160): يعاقب بالإعدام كل من ساعد العدو على دخول البلاد، أو على تقدمه فيها؛ بإثارة الفتن في صفوف الشعب، أو إضعاف الروح المعنوية للقوات المسلحة، أو بتحريض أفرادها على الانضمام إلى العدو، أو الاستسلام له أو زعزعة إخلاصهم للبلاد، أو تقتهم في الدفاع عنها، وكذلك كل من سلم أحد أفراد القوات المسلحة إلى العدو.

المادة (2/161): يعاقب بالإعدام كل من تدخل عمداً بأيّة كيفية كانت في جمع الجند أو الأشخاص أو الأموال أو المؤن أو العتاد لمصلحة دولة في حالة حرب مع العراق، أو لمصلحة جماعة مقاتلة، ولو لم تكن لها صفة المحاربين.

المادة (162): يعاقب بالإعدام كل من سهل للعدو دخول البلاد، أو سلمه جزءاً من أراضيها أو مؤنّها أو حصناً أو موقعا عسكرياً أو سفينة أو طائرة أو سلاحاً أو ذخيرة أو عتاداً أو أغذية أو مهمات حربية أو وسيلة للمواصلات أو مصنعا أو منشأة، أو غير ذلك مما أعد للدفاع عن البلاد، أو مما يستعمل في ذلك، أو أمده بالجند أو الأشخاص أو المال أو خدمة بأن نقل إليه أخباراً، أو كان له مرشداً.

المادة (164): يعاقب بالإعدام: من سعى لدى دولة أجنبية، أو لدى أحد ممن يعملون لمصلحتها، أو تخابر مع أي منهما، وكان من شأن ذلك الإضرار بمركز العراق الحربي أو السياسي أو الاقتصادي. ومن أثلّف عمداً أو أخفي أو سرق أو زور أوراقاً أو وثائق؛ وهو يعلم أنها تصلح لإثبات حقوق العراق قبل دولة أجنبية، أو تتعلق بأمن الدولة الخارجي أو بأية مصلحة وطنية أخرى.

إن أغلب النصوص السابقة تعاقب مرتكب فعل من أفعال خيانة الوطن، وغالباً ما يشترط لتطبيقها أن تكون محدثة للإضرار بالمصالح العليا للبلاد، أو تحقيقاً لمصالح دولة ثانية على حساب دولة الوطن، سواء حدثت تلك الأفعال داخل أو خارج دولة الوطن.¹

ب: الجرائم الماسة بأمن الدولة الداخلي:

لقد أعاد أمر مجلس الوزراء المرقم 3 لسنة 2004 العمل بعقوبة الإعدام في الجرائم المذكورة سلفاً، بعدما قامت سلطة الائتلاف المؤقتة بتعليق عقوبة الإعدام في عام 2003م، وهنا أيضاً أورد المشرع العراقي عقوبة الإعدام بوصفها عقوبة وجوبية تارة، وجوازية تارة، ولأفعال محددة، وغالباً ما تقع هذه الأفعال داخل حدود الدولة.

المادة (190): يعاقب بالسجن المؤبد أو المؤقت من شرع بالقوة أو العنف في قلب نظام الحكم الجمهوري المقرر بالدستور، أو تغيير دستور الدولة أو شكل الحكومة، فإذا وقعت الجريمة من عصبية استعملت القنابل أو الديناميت أو المتفجرات الأخرى أو الأسلحة النارية فتكون العقوبة الإعدام أو السجن المؤبد، وتكون العقوبة الإعدام إذا أدت الجريمة إلى موت إنسان.

المادة (191): يعاقب بالإعدام أو السجن المؤبد كل من تولى لغرض إجرامي قيادة قسم من القوات المسلحة، أو نقطة عسكرية أو ميناء أو مدينة بغير تكليف من الحكومة، ويعاقب بالعقوبة ذاتها كل من استمر في قيادة عسكرية أياً كانت خلافاً للأمر الصادر له من الحكومة، وكذلك كل رئيس قوة استبقى جنده تحت السلاح أو محتشدين بعد صدور الأمر بتسريحهم أو تفريقهم.

المادة (3/192): إذا أدى العصيان إلى اصطدام مسلح مع قوات الدولة، أو أدى إلى موت إنسان، أو كان الفاعل أمراً لقوة مسلحة، أو متراساً لها تكون العقوبة الإعدام.

المادة (194): يعاقب بالإعدام كل من نظم أو ترأس أو تولى قيادة ما في عصابة مسلحة هاجمت فريقاً من السكان، أو استهدفت منع تنفيذ القوانين، أو اغتصاب الأراضي، أو نهب الأموال المملوكة للدولة أو الجماعة من الناس بالقوة أو قاوم بالسلاح رجال السلطة العامة.

1. انظر: رضا مزهر العزاوي، عقوبة الإعدام في الوطن العربي "التشريع العراقي"، ص69.

المادة (197): يعاقب بالإعدام أو السجن إلى كل من خرب أو هدم أو أثلّف أو أضر أضراراً بليغة عمداً مباني أو أملاكاً عامة أو مخصصة للدوائر والمصالح الحكومية أو المؤسسات والمرافق العامة أو للجمعيات المعتمدة قانوناً ذات النفع العام ومنشآت نفطية، أو غيرها من منشآت الدولة الصناعية، أو محطات القوة الكهربائية والمائية، أو وسائل المواصلات أو الجسور أو السدود أو مجاري المياه العامة، أو الأماكن المعدة للاجتماعات العامة أو لارتياح الجمهور أو أي مال عام له أهمية كبرى في الاقتصاد الوطني، وذلك بقصد قلب نظام الحكم المقرر بالدستور.

المادة (201): يعاقب بالإعدام كل من حذب، أو روج مبادئ صهيونية بما في ذلك الماسونية، أو انتسب إلى أي من مؤسساتها أو ساعدها مادياً أو أدبياً، أو عمل بأي كيفية كانت لتحقيق أغراضها.¹

2. الجرائم الواقعة على السلطة العامة

وهذه الجرائم متنوعة ذكرها المشرع العراقي وهي:²

المادة (223):

1- يعاقب بالإعدام من قتل رئيس الجمهورية عمداً.

2- يعاقب بالسجن المؤقت كل من اعتدى على رئيس الجمهورية اعتداء لا يبلغ درجة القتل العمداً أو الشرع فيه.

3- ويعاقب بالعقوبات ذاتها -وحسب الأحوال- إذا وقعت الجريمة على رئيس دولة أجنبية أثناء وجوده في العراق في زيارة رسمية.³

3: جرائم الاعتداء على سلامة النقل ووسائل المواصلات العامة:

المادة (354): يعاقب بالسجن من عرض عمداً للخطر - بأية طريقة كانت- سلامة الملاحة الجوية أو المائية، أو سلامة قطار أو سفينة أو طائرة، أو أية وسيلة من وسائل النقل العام، وتكون العقوبة السجن إذا نجم عن الفعل حدوث كارثة للقطار أو غير ما ذكر، وتكون العقوبة بالإعدام أو السجن إذا أدى ذلك موت إنسان.⁴

4: الجرائم الواقعة على الأشخاص:

أ: الجرائم الماسة بحياة الإنسان وسلامته بدنه:

المادة (406): يعاقب بالإعدام من قتل نفساً عمداً في إحدى الحالات التالية:

أ- إذا كان القتل مع سبق الإصرار والترصد.

ب- إذا حصل القتل باستعمال مادة سامة، أو مفرقة أو متفجرة.

ت- إذا كان القتل لدافع ديني أو مقابل أجر، أو إذا استعمل الجاني طرقاً وحشية في ارتكاب الفعل.

ث- إذا كان المقتول من أصول القاتل.

ج- إذا وقع القتل على موظف، أو مكلف بخدمة عامة أثناء تأديته وظيفته أو خدمته أو بسبب ذلك.

ح- إذا قصد الجاني قتل شخصين فأكثر، فتم ذلك بفعل واحد.

خ- إذا اقترن القتل عمداً بجريمة أو أكثر من جرائم القتل عمداً أو الشرع فيه.

د- إذا ارتكب القتل تمهيداً لارتكاب جنابة، أو جنحة معاقب عليها بالحبس مدة لا تقل عن سنة، أو تسهلاً لارتكابها، أو تنفيذها لها أو تمكيناً لمرتكبها أو شريكه على الفرار أو التخلص من العقاب.

1. انظر: قانون العقوبات العراقي المرقم 111 لسنة 1969 المعدل.

2. انظر: محمود نصر، الوسيط في الجرائم الضارة بالمصلحة العامة، ص34.

3. المصدر السابق.

4. انظر: رضا مزر العزاوي، عقوبة الإعدام في الوطن العربي "التشريع العراقي"، ص71.

ذ- إذا كان الجاني محكوما عليه بالسجن المؤبد عن جريمة قتل عمدي، وارتكب جريمة قتل عمدي أو شرع فيه خلال مدة تنفيذ العقوبة.

وتكون العقوبة الإعدام أو السجن في الأحوال الآتية:

أ- إذا قصد الجاني قتل شخص واحد فأدى فعله إلى قتل شخصين فأكثر.

ب- إذا مثل الجاني بجثة المجني عليه بعد موته.

ت- إذا كان الجاني محكوما عليه بالسجن في غير الحالة المذكورة في الفقرة (1-ذ) من هذه المادة، وارتكب جريمة قتل عمدي خلال مدة تنفيذ العقوبة.¹ وهنا أعطى المشرع السلطة التقديرية للمحكمة في توقيع عقوبة الإعدام أو السجن المؤبد.

الخاتمة والنتيجة

بعد ما أستعرضناه من بحث ودراسة حول القصاص في القرآن الكريم والقانون الجنائي العراقي توصلنا الى نتائج نشير اليها باختصار:

1. القوانين الوضعية ومن ضمنها القانون الجنائي العراقي مؤقتة وضعت لمرحلة معينة وظروف معينة ومع تغير الظروف والعلاقات بين الجماعات البشرية، فالحياة متغيرة متطورة والقوانين الوضعية المفروض فيها الثبات، لا تستوعب المستجدات المستقبلية ولذلك فهي لا تساير التطورات والتغيرات في المجتمعات، وبالتالي فهي مشوبة بالنقصان وغير مكتملة الأركان، بينما الشريعة الإسلامية وضعها خالق الزمان والمكان، الذي بيده مجريات الأحداث والوقائع، فهي لذلك تساير التغيرات والتطورات التي تحدث في المجتمعات البشرية كما أنها تستوعب المستجدات المستقبلية التي يمكن أن تحدث في المجتمعات البشرية.
2. عقوبة الإعدام من العقوبات التي أقرها القرآن الكريم ووجدت في القانون العراقي منذ تأسيس الدولة العراقية الحديثة، فقد تضمنت فتاوى الفقهاء المسلمين حكم القصاص باعتباره من الاحكام الضرورية المتوافق عليها ودليلها القرآن والسنة الشريفة وأجماع العلماء والفقهاء، وكذلك تضمنت نصوص القوانين العقابية عقوبة الإعدام بوصفها عقوبة أصلية، وان المشرع العراقي عاقب على جرائم متعددة بالإعدام، وقد توسع في استخدام هذه العقوبة بموجب القوانين الجزائية الخاصة كقانون مكافحة الإرهاب رقم (13) لسنة 2005 والقوانين العسكرية فضلاً عما تضمنه قانون العقوبات من عدد لا يستهان به من الجرائم معاقب عليها بالإعدام وهو بذلك يتوافق مع التشريع القرآني في أثبات حكم القصاص والاعدام، ولكنه قد يختلف عنه أحيانا في الحالات التي ذكرناها في فتاوى الفقهاء وذكرها القانون العراقي.
3. الجزاء في الشريعة الإسلامية في الدنيا والآخرة، بينما الجزاء في القوانين الوضعية دنيوي فقط، إن الشريعة الإسلامية تتصل قوانينها بقانون السلوك الإنساني العام، وأحكامها تتفق مع قانون الأخلاق والفضيلة، وعقابها دنيوي وأخروي، فالأفعال الظاهرة يعاقب عليها بعقوبة دنيوية والأفعال غير الظاهرة يكون عقابها أخروي أمام الله سبحانه وتعالى، لذلك اتصلت الشريعة الإسلامية بالضمير الإنساني والوجدان، واتصال الحكم الدنيوي بالضمير الديني يشعر الإنسان أنه في رقابة مستمرة، من ربه سبحانه وتعالى، وذلك يعد أهم مانع نفسي وروحي من الجرائم، بخلاف القوانين الوضعية فإن المجرم إذا لم يكتشفه أحد أقلت من العقاب وأزداد ضراوة وإذا دخل السجن مدة طويلة أو قصيرة فإنه يزداد خبرة في الإجرام، فالعقوبات في القوانين الوضعية غير مانعة للجريمة.

دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين في الأردن

د. غسان عوض سالم عذارية

وزارة المالية/ دائرة الاراضي والمساحة/ الاردن

The Role of Residential Care Homes in Social Adaptation of The Elderly people in Jordan (A field study on a sample of the elderly people in the residential care homes in Amman city)

Dr. Ghassan Awad Salim Atharbeh

The Ministry of Finance / Lands and Survey Department / Jordan

Abstract

The study aimed to investigate The Role of Residential Care Homes in Social Adaptation of The Elderly people in Amman. To achieve study objectives a questionnaire was designed included all social adaptation d field. The questionnaire was distributed over a sample amounting (203) respondents. SPSS was used to analyze the gathered data and to find the results.

The study concluded a set of findings among them the following

- Analysis results showed that homes of residential care play a vital role in elderly psycho adaptation. Such adaptation was shown through ability on make decisions, homes accommodation enabling elderly to overcome feelings of loneliness, elderly feeling that their lives have value.
- The results also show that the residential care homes play a vital role in elderly social adaptation. Asking for assistance from supervisors was the strongest indicator of social adaptation.
- Results also showed the role of residential care homes in achieving elderly family adaptation through. Various indicators among them reducing conflicts with their families and solving problems their problems with their families
- Analysis also shows the role of residential care homes in achieving dealing adaptation. Such adaptation is clear through various indicators such as: respecting all of those who provides the elderly with any assistance. Elderly feeling comfortable due to their proximity to inmates and the elderly feeling that their presence in the homes compelled them to act wisely with others
- Analysis showed that the institutions of residential care play a role in strengthening relations inmates with supervisors has revealed the results and there are strong indications was the respect for supervisors for the elderly and construction of the elderly to friendly relations with supervisors and communication elderly Permanent with supervisors and support the principle of exchange with supervisors.
- The results indicate that the residential care homes play a major role in strengthen elderly relationships with their supervisors families, with each other elderly, and with their friends.
- The results showed that the services provided residential care homes seek to achieve elderly social adaptation. Such adaptation is clear through many indicators such as availability of health service permanently, providing meals that fit with elderly needs, providing comfortable housing, air-conditioning and heating for housing facilities and maintaining cleanliness of homes facilities
- The relation of personal and social variables with the role of residential care homes in all study dimension is ranging between existing of such relations or not.

Key Words: Adaptation- Social Adaptation- Elderly – The Role- Homes Of Residential Care.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين في مدينة "عمان" ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة فقد تم تصميم استبانة ضمت جميع محاور التكيف الاجتماعي وقد تم توزيع الاستبانة على عدد من المسنين المتواجدين في دور الرعاية الإيوائية في مدينة عمان بلغ (203) مسنا ومسنة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مؤسسات الرعاية الإيوائية تلعب دورا في تحقيق التكيف النفسي للمسنين كما بينت النتائج أن مؤسسات الرعاية الإيوائية تلعب دورا في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين وقد أوصت الدراسة بإجراء دراسات موسعة عن مؤسسات الرعاية الإيوائية في كافة محافظات المملكة وذلك لإعطاء صورة "أوضح والتعرف على نقاط القوة والضعف لتعزيز الأولى والعمل على تفادي الثانية وتأمين الاحتياجات السكنية للمسن لإدخال الشعور لدية بأنه يعيش في منزلة وزرع روح التعاون بين المسنين والحد من المشاجرات وتعليم المسنين مهارات جديدة وتنمية مواهبهم لتساعدهم في التكيف مع محيطهم الاجتماعي الجديد.

الكلمات المفتاحية: التكيف - التكيف الاجتماعي - المسنين - الدور - مؤسسات الرعاية الإيوائية.

المقدمة

لقد شهدت المجتمعات الإنسانية تطورات عديدة وسريعة في العصر الحديث، وأحدثت هذه التطورات تحولات كبيرة في البناء والوظائف الاجتماعية، بسبب التقدم الصناعي والعلمي وخاصة التقدم في المجالات الطبية الذي شمل معظم المجتمعات الإنسانية، حيث أصبحت الخدمات الصحية متوفرة لمعظم الفئات الاجتماعية بمختلف المناطق السكانية، بالإضافة إلى أن التغييرات والتقدم التكنولوجي الهائل قد أحدث تغييرات في مستوى وأساليب الحياة فتأثرت منظومة القيم الاجتماعية وطرق وأساليب الحياة بهذه التغييرات الكبيرة وبدأت تظهر ظواهر اجتماعية جديدة لم تكن موجودة في الفترات الزمنية السابقة انعكاساً للتغييرات في مستويات ومتطلبات الحياة فأحدثت تحولات اجتماعية شاملة، كما تخلخت وتبدلت بعض القيم والأحكام الاجتماعية وطرق تعامل الأفراد والجماعات مع مختلف جوانب الحياة، وظهرت ظواهر اجتماعية جديدة لم تكن معروفة من قبل. لقد تأثرت التراكيب الأسرية بهذه التطورات التكنولوجية، فتحوّلت معظم الأسر إلى أسر نووية متباعدة بسبب تباعد السكن وظهور الخصوصية الأسرية النووية، وانعكس ذلك على العلاقات الاجتماعية والتواصل والرعاية والاهتمام بين أفراد الأسرة، فتشعبت الأدوار والوظائف وترافق مع هذه التغييرات تغييرات مهمة في أداء الوظائف الأسرية، وقد أدى ذلك إلى فقدان السيطرة الاجتماعية القائمة على التقدير والاحترام والاهتمام بكبار السن، ومتابعة متطلباتهم واحتياجاتهم. وتقديم الرعاية الأسرية والصحية لهم في ظل متطلبات الحياة الجديدة وانشغال الأجيال الجديدة بإداء أعمالهم ووظائفهم العملية والاقتصادية المتشعبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تكمن مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في عملية التكيف الاجتماعي للمسنين وتتعلق الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي:

ما دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في التكيف الاجتماعي للمسنين؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة كونها تعتمد محورا رئيسيا هو البحث في موضوع تكيف المسنين في دور الرعاية الإيوائية لشريحة تعتبر هامة في المجتمع تستحق الاهتمام بها، بالإضافة الى انها تعمل على رفق المكتبة العلمية بنتائج وتوصيات تسهم في الاهتمام والعناية بكبار السن في مختلف الجوانب التي تسعى لها كافة الدراسات بهذا الخصوص

أهداف الدراسة:

يكمن الهدف الرئيس لهذه الدراسة في تحديد دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين بالاضافة الى الاهداف التالية

- 1- تحديد دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق (التكيف النفسي، التكيف الاجتماعي، التكيف الاسري، التكيف التعاملي)؟
- 2- دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقة المسنين بالمشرفين؟
- 3- تحديد دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقة المسنين باسرههم؟
- 4- تحديد دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقة المسنين ببعضهم البعض؟
- 5- تحديد دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تقديم الخدمات الايوائية للنزلاء؟

الرعاية الاجتماعية لكبار السن في الأردن

أشارت دائرة الإحصاءات العامه في تقريرها الصادر عام (2008) أن نسبة كبار السن بلغت 6.4% وهذه النسبة في ازدياد مستمر وقد توقعت إحدى الدراسات أن تصل هذه النسبة إلى 7% بحلول عام 2025. وتجدر الإشارة إلى أن الأسر الاردنيه في غالبيتها تقدم الرعاية اللازمة لكبار السن ويعود ذلك إلى المبادئ الدينية والقيم الاجتماعية، وتجدر الإشارة إلى أن الضوابط الاجتماعية والعادات والتقاليد في الأردن تشكل رادعا كبيرا، وتعد رعاية كبار السن في الاردن بشكل عام من مسؤوليات الاسرة وخاصة الابناء وذلك انطلاقا من روابط القرابة والتماسك الاسري بين الافراد في المجتمع الاردني الذي لا زال يتحلى بهذه الصفات، أما من حيث الجانب الرسمي فقد اهتم الأردن بالمسنين من خلال مجموعة السياسات والتشريعات والبرامج فهناك العديد من القوانين التي حفظت للمسن حقوقه ومكتسباته مثل قانون التقاعد الأردني، وقانون الضمان الاجتماعي، وقانون الأحوال الشخصية ونظام الخدمة المدنية ونظام التأمين الصحي المدني فضلا عن قانون الصحة العامة المؤقت رقم (54) لسنة 2002، وكذلك إنشاء مؤسسات رعاية المسنين حيث ان دور الرعاية الايوائية موجودة في الاردن منذ عقد الستينات في الأردن ويوجد في الأردن وحسب أحدث الإحصائيات (11) مؤسسة عامه وخاصة لرعاية المسنين تستوعب ما يزيد عن (600) مسن ويلاحظ بأن أعداد المسنين الموجودين في هذه الدور لم تصل إلى السعة الفعلية ويعود ذلك إلى ثقافة (العييب والعادات والتقاليد التي تحول بين المسن ودخول هذه الدور من ناحية وبين الاسره من ناحية اخرى). (المجلس الوطني لشؤون الاسرة، 2008)

وعلى المستوى الدولي تشير إحصاءات الأمم المتحدة انه وبحلول عام 2025 سوف يتجاوز عدد المسنين 1100 مليون نسمة ويتوقع أن يعيش 60% من مجموع المسنين في العالم في البلدان النامية، وان العالم سوف يشهد تضاعفاً لأعداد المسنين خلال الأربعين عام القادمة وسوف يؤدي ذلك إلى مشكلة الانفجار السكاني في سن الشيخوخة، وتشير الإحصاءات إلى تزايد السكان لعمر 60 سنة فأكثر والتي ستبلغ نسبتهم 32.1% في عام 2010 حيث ستتضاعف الأعداد بنسبة عالية جداً وعليه لا بد من إعادة النظر في السياسات الخاصة برعاية المسنين من قبل جميع الجهات المعنية في العالم وعلى كافة النواحي التكاملية لرعايتهم. (تقرير الامم المتحدة، 2007)

مفهوم التكيف الاجتماعي للمسنين

يشير مفهوم التكيف إلى النشاطات والعمليات التي يحاول أن يقوم بها الفرد للحصول على التوازن المقبول من خلال سيطرة إرادية واعية تسمح له ليس بالمحافظة على كفاياته وإزالة التوترات الحاصلة من اندفاعات الحاجة إلى درجة يحقق معها الرضى العقلاني المزدوج لرضاه من ذاته ورضاه من بيئته وإنما تتعدى ذلك لتوفر الفرص التي تعمل على كفاية وتدعيمها بخبرات جديدة ويتميز التكيف الاجتماعي بخضوعه لمتغيرات كالعمر والجنس وللدور الاجتماعي والثقافي بحيث يتكامل الفرد اجتماعياً ونفسياً. (سعد، 1993)

والتكيف هو عملية تلاؤم الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وقدرته على التأثير فيها والتكيف عملية تبادلية بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها ويرى الكثير من المختصين الاجتماعيين أن مساعدة الناس للتغلب على ضغوط الحياة خلال مراحل نموه المختلفة وتقوية قدرتهم التكيفية ودعمها جزء من عملية العلاج في الخدمة الاجتماعية (نيازي، 2001)

ويقسم التكيف الى التكيف النفسي والتكيف الاجتماعي، وتجدر الإشارة الى ان موضوع الدراسة يتعلق بالتكيف الاجتماعي، ولذا تورد هذه الدراسة تعريفاً للتكيف الاجتماعي الذي يستمد مفهومه من علم البيولوجيا الذي يشير الى ان الكائن الحي يحاول ان يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من اجل البقاء. ووفقاً لهذا المفهوم يمكن ان يوصف سلوك الانسان بكونه ردود افعال للعديد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها كالمناخ وغيرها من عناصر البيئة الطبيعية ومتغيرات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الانسان من افراد وجماعات. (حسين، 2004) ويعرف بطرس(2008) التكيف الاجتماعي بأنه تمكين الفرد من ان يتكامل اجتماعياً ونفسياً، اي محاولة مساعدة الفرد على تحقيق نموه الفردي الذاتي والاجتماعي على النحو السليم والقويم وعلى خلق الاتجاهات الاجتماعية البناءة في كيانه

مفهوم الرعاية الاجتماعية للمسنين

يقصد برعاية المسنين تقديم الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للذين لا يوجد لهم عائل أو الذين تتخلى اسرهم عن رعايتهم، ونتيجة للتغيرات التي طرأت على المجتمعات الإنسانية والتخلي من الالتزامات الأسرية من قبل الأجيال الحديثة ظهرت في المجتمعات الإنسانية مؤسسات متخصصة لرعاية المسنين وتقديم أوجه الرعاية المختلفة لهم، ومن تلك المؤسسات مؤسسات الرعاية النهارية التي تقدم خدمات للمسنين، وهناك المؤسسات الايوائية لمن لا عائل لهم وهي التي تتطلب الإقامة الدائمة للمسن (القرني 2006)

وقد تناولت دراسات عدة موضوع الدراسة فقد هدفت دراسة النوايسه (2006) إلى التعرف على مشكلات كبار السن في الأردن وبناء برنامج تدريبي لمساعدتهم على التكيف مع تلك المشكلات وقد أجريت الدراسة على عينيتين تكونت الأولى من جميع كبار السن في مدينة الكرك وبلغ عددهم (235) مسناً من كلا الجنسين أما العينة الثانية فقد تكونت من عينة عشوائية بلغت (40) سيدة تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطه وتجريبية من منطقة الشهابية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التكيف الايجابية ضمن مجالات البحث عن الدعم الاجتماعي والتعبير عن المشاعر وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في مساعدة كبار السن على التكيف

وهدف دراسة درويش(2003) إلى التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى تحويل المسنين إلى دور الرعاية وعلى المشكلات التي يعانون منها من وجهة نظرهم وقد أجريت الدراسة على جميع المسنين المقيمين في دور الرعاية في دولة الإمارات العربية المتحدة باستثناء 66 حاله لصعوبة إجراء مقابلات معهم لسوء حالتهم الصحية، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة وخلصت الى مجموعة من النتائج أهمها أن عجز المسنين عن خدمة أنفسهم بأنفسهم وعزلتهم عن الآخرين هو من أقوى الأسباب إلى تحويلهم إلى دور الرعاية وأن المشكلات النفسية والاجتماعية وخاصة شعور المسنين بالحزن والكآبة الناجم عن تفكيرهم بأحفادهم والاشتياق إليهم وعن فقدانهم مكانتهم في الأسرة والمجتمع من أشد المشكلات التي تبعث على الألم في دور الرعاية.

وهدف دراسة (Nevin and Nurcan, 2006) الى تقييم وضع التغذية لعينة من كبار السن في تركيا، وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من (429) مسناً بلغوا سنة الخامسة والسنتين، يعيش منهم (426) مع اسرهم و(127) في دور الرعاية، و(56) يعيشون لوحدهم، وقد وجدت الدراسة ان ما نسبته 5.4% من كبار السن الذي يعيشون لوحدهم و24% من الذين

يعيشون في دور الرعاية و0.4 % ممن يعيشون مع أسرهم يعانون من سوء التغذية، ووجدت الدراسة ان اكثر المسنين الذين يعانون من سوء التغذية هم من الذين يعيشون في دور الرعاية.

وهدفت دراسة (Robichaud, 2002) الى تطوير مقياس للتكيف والكشف عن أنماط التكيف لدى كبار السن لبناء استراتيجيات سلوكية مشتقة من أنماط التكيف لتخفيف الاضطرابات الوظيفية ومساعدة كبار السن على التكيف والاستمرار بأقل معاناة خلال حياتهم اليومية، وقد استخدمت عينة من (64) مسن أعمارهم (65) عاما مما فوق من كندا وزع عليهم استبيان التكيف ثم تم تطوير استراتيجيات سلوكية لمساعدتهم على التكيف، وقد أشارت نتائج الدراسة لفاعلية مقياس التكيف في تحديد أنماط التكيف لدى المسنين من خلال فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة لدى كبار السن..

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كبار السن والعجزة الموجودين في دور إيواء المسنين في العاصمة عمان حيث يوجد في عمان (10) دور للمسنين /منها (8) في العاصمة عمان (2) في الفحيص، وواحدة في الزرقاء، ويبلغ عدد النزلاء (238) نزيل في مدينة عمان منهم (136) ذكور و(102) إناث ولغايات هذه الدراسة تم استخدام المسح الاجتماعي الشامل للمسنين والعجزة المقيمين في دور الرعاية الإيوائية في العاصمة عمان والبالغ عددهم (238) نزيل والذين تم استثناء (35) منهم بسبب عدم القدرة على التعامل مع بعض النزلاء نتيجة حالات العجز الكلي، وقد تم الاستعانة بالمشرفين والاصدقاء في عملية توزيع وتعبئة الاستمارات لبعض الحالات، وبذلك فقد بلغ عدد المبحوثين (203) نزيلة.

أداة جمع البيانات:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم تصميم استبيان يشمل كافة ابعاد الدراسة واشتمل الاستبيان على عدد من الأسئلة موزعة على محاور الدراسة

صدق اداة الدراسة

للتأكد من صدق الاستبانة فقد تم عرضها على مجموعة من اساتذة الجامعات الاردنية المختصين في علم الاجتماع في جامعة اليرموك ومؤته وذلك للتأكد من صحة صياغة اسئلة الاستبانة ومدى تعبيرها عن متغيرات الدراسة ومفاهيمها وقد تم الاخذ بملاحظات المحكمين وتم تعديل بعض الفقرات وحذف واضافة فقرات اخرى حتى تم التوصل الى الاستبانة بشكلها النهائي

ثبات الاداة

نتيجة لصعوبة توزيع الاستمارات على المسنين في الدور الإيوائية، لم يقم الباحث باجراء دراسة استطلاعية على عدد من افراد عينة الدراسة لاختبار ثبات الاداة ولذلك تم التأكد من ثبات اداة الدراسة احصائيا باستخدام معادلة كرونباخ الفا على جميع مجالات الدراسة والاداة ككل حيث تبين ان معاملات الثبات لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (0.66- 0.91) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لاغراض الدراسة كما يبين ان معامل الثبات للاداة ككل بلغ (0.90)

الاساليب الاحصائية المستخدمة:

لغايات هذه الدراسة تم اعتماد البرنامج الإحصائي (SPSS) الخاص بالعلوم الاجتماعية وتم لغايات الدراسة استخدام اساليب احصائية كما يلي:

1- الإحصاء الوصفي: (Descriptive Statistics)

حيث تم استخدام هذا الأسلوب للحصول على البيانات اللازمة لوصف عينة الدراسة وقد تضمنت الأساليب الإحصائية التكرارات (Frequency Distribution) والنسب المئوية (Percentages) ومقاييس النزعة المركزية (المتوسطات Means) ومقاييس التشتت (الانحرافات المعيارية Standard Deviations) (Cronbach Alpha) حيث استخدم هذا المعامل للتحقق من ثبات أداة القياس المستخدمة. 2- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث استخدم هذا المعامل للتحقق من ثبات أداة القياس المستخدمة. وتم اعتماد تدرج للتعامل مع نتائج الدراسة للتعبير عن قوة وشدة اتجاهات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة بناء على المتوسطات الحسابية المستخرجة لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة وعليه يكون مقياس التدرج لقياس وقوة التكيف في هذه الدراسة كما يلي:

الرقم	درجة القياس	قوة القياس
1	1 أقل من (2.5)	درجة ضعيفة
2	-2 من (3.5-2.5)	درجة متوسطة
3	-3 أكثر من (-3.5)	درجة قوية

يبين الجدول رقم (3) ارتفاع نسبة الذكور إذ بلغت (67.0%) مقارنة بنسبة الإناث (33.0%) وبين الجدول ارتفاع نسبة المسنين من المسلمين بلغت (89.7%)، بينما بلغت نسبة المسنين من المسيحيين (10.3%) وهذه نتيجة طبيعية إذ أن نسبة السكان من المسلمين أعلى من المسيحيين. أظهر الجدول رقم ارتفاع نسبة المتزوجين ولهم اولاد بلغت (67.5%) وتلاها نسبة مطلق وله اولاد (23.1%) بينما بلغت نسبة المترملين ولهم اولاد (4.9%) ونسبة المترملين وليس لهم اولاد (1%). ويشير الجدول الى ان النسبة المئوية ممن زوجاتهم او ازواجهن على قيد الحياة بلغت (87.9%) هذه النتيجة تثير سؤالاً لماذا لا يقيم الذين ازواجهم او زوجاتهم على قيد الحياة مع بعضهم البعض كما يبين الجدول ارتفاع نسبة الاميين إذ بلغت (39.4%) وبلغت أدنى نسبة للجامعيين إذ بلغت نسبتهم (6.9%)، ومن جانب اخر فان نسبة النزلاء الذين كان مستوى تعليمهم ثانوية فما دون بلغت (93.1%) كما يشير الجدول الى ارتفاع نسبة من كانوا يقيمون في المدن قبل دخول الدور بلغت (67.0%) تلاها (24.2%) ممن يقيمون في المخيمات ويظهر الجدول ارتفاع نسبة من كانوا يعملون اعمال حرة في السابق حيث بلغت نسبتهم (34.5%)، ويوضح الجدول ارتفاع نسبة الذين يقيمون في الدور لاقبل من خمس سنوات بلغت (40.4%) بينما بلغت نسبة الذين لهم وجود في الدور مدة تزيد عن خمس سنوات بلغت (22.7%). ويبين الجدول ان نسبة المسنين الذين يملكون منزلاً بلغت (26.6%) بينما بلغت النسبة الذين لا يملكون منزلاً (73.4%)، يوضح الجدول ان أعلى نسبة من المسنين يتلقون دخلاً من وزارة التنمية الاجتماعية إذ بلغت (47.8%) بينما بلغت نسبة الذين يعتمدون على عوائد (18.7%) والراتب التقاعدي والابناء (14.35) على التوالي. ويظهر الجدول ان غالبية المسنين هم من الذين دخلهم الشهرية تقل عن (100) دينار إذ بلغت (77.8%)، بينما نسبة الذين تتراوح دخولهم من (101-200) دينار (12.8%) بينما كانت نسب من تزيد دخولهم الشهرية عن (201) دينار (9.4%) وتشير هذه النتيجة الى ان غالبية النزلاء هم من الفقراء ويشير الجدول الى ارتفاع نسبة الذين جاؤا الى الدور نتيجة غياب رعاية الاسرة إذ بلغت (50.2%) وان النسبة الاخرى لاسباب صحية إذ بلغت (21.7%)، ويوضح الجدول الى ارتفاع نسبة المسنين الذين كانوا يقيمون لوحدهم قبل دخول الدور وبلغت نسبتهم (52.7%) وتليها نسبة من كانوا يقيمون مع احد الاقارب (15.3%) ثم نسبة من كانوا يقيمون مع احد الابناء الذكور (11.3%) وتليها نسبة من كانوا يقيمون مع

زوجاتهم(10.8%) بينما بلغت نسبة من يقيمون مع احد الابناء الاناث (9.9%) وجميع هذه النسب تشير الى الاوضاع الاجتماعية المساوية التي كان يعيشها النزلاء قبل دخولهم لهذه المؤسسات.

تحليل البيانات

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف النفسي للمسنين*

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	اتخذ قراراتي بنفسي	3.57	1.22	مرتفعة
2	تمكنني الإقامة بالدار من التغلب على مشاعر الوحدة	3.55	0.99	مرتفعة
3	اشعر بقيمة حياتي	3.51	1.16	مرتفعة
4	اشعر بالسعادة لوجودي مع اخرين بالدار	3.46	1.29	متوسطة
5	تواجدي مع اخرين يشعري بالطمأنينة	3.42	1.18	متوسطة
6	اعرف نقاط قوتي وضعفي	3.37	1.26	متوسطة
7	تواجدي في الدار يجعلني اشعر بالثقة بالنفس	3.34	1.06	متوسطة
7	اتغلب على الشعور باليأس من خلال وجودي بالدار	3.34	1.06	متوسطة
9	استطيع تحقيق ما ارغب دون تقييد	3.23	1.30	متوسطة
10	اشعر ان حريتي واستقلاليتي غيرمقيدة داخل الدار	3.21	1.36	متوسطة
11	وجودي بالدار لا يختلف عن تواجدي في المنزل	2.98	1.15	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.36	1.18	متوسط

تبين نتائج الجدول (2) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف النفسي للمسنين كان متوسط القوة وبمتوسط حسابي بلغ (3.36)، اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك ثلاث مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية وهي مؤشر القدرة على اتخاذ القرارات من قبل المسنين بمتوسط حسابي (3.57) وتمكن الإقامة بالدور للمسن من التغلب على مشاعر الوحدة وبمتوسط حسابي (3.55)، شعور المسنين بأن حياتهم لها قيمة المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.51).

توضح هذه الارقام دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف النفسي للمسنين، ويمكن رد ذلك الى ان دور الرعاية تؤمن للمسنين مستوى رعاية افضل وبالتالي ينعكس ذلك على قراراتهم الحياتية في التعامل والتفاعل مع اقرانهم من النزلاء وخصوصا في ظل تدني مستوى المطلوب منهم في ظل توفر مكان الإقامة الدائمة والمأكل والملبس والمشرب والرعاية الصحية والاجتماعية كما ان دور الرعاية تؤمن للمسن امكانية الاتصال مع اقرانه في الدور واقامة علاقات معهم وهو ما كان يفنقه الكثيرون منهم في منازلهم لانشغال افراد الاسرة عنهم او عيشهم لوحدهم كما ان الدور تعطي المسنين شعورا بقيمة حياتهم خاصة بعدما خرج من معتك الحياة واصبح لا قيمة له في المجتمع الذي يعيش فيه وعلى الاخص بين افراد أسرته.

* التكرارات والنسب المئوية لجميع تساؤلات الدراسة (انظر الملاحق، (ص100) تم ترتيب الاسئلة وفقا لمتوسطاتها الحسابية وليس كما هي واردة في الاستبانة وهذا ينطبق على بقية الجداول

دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	الجا إلى المشرفين من أجل المساعدة	3.52	1.04	مرتفعة
2	الجلوس مع اخرين افضل من الجلوس في غرفتي	3.47	1.13	متوسطة
3	اشعر بالاهمية في الدار	3.44	1.17	متوسطة
4	ينشط تواجدي في الدار ذكرياتي في الماضي	3.35	1.02	متوسطة
5	الاشترك في الانشطة المؤسسية يقضي على الشعور بالملل	3.32	1.05	متوسطة
6	تواجهني صعوبة في اقامة علاقات مع الاخرين	3.11	1.31	متوسطة
7	تواجدي في الدار يعزز من تنمية مواهبي	2.97	1.19	متوسطة
8	يؤدي العاملين واجباتهم بشكل جيد	2.92	1.17	متوسطة
9	العلاقات مع المقيمين تمكني من تلبية احتياجاتي	2.86	1.22	متوسطة
10	التعاون مع المقيمين يساهم في زيادة معارفي	2.70	1.06	متوسطة
10	تواجدي في الدار يعرضني للمشاجرات مع النزلاء	2.70	1.20	متوسطة
12	اهتم بتكوين علاقات مع اخرين بالدار	2.63	1.03	متوسطة
13	اتعلم مهارات جديدة خلال وجودي في الدار	2.39	0.84	متوسطة
	المتوسط الحسابي	2.77	1.11	متوسط

تبين نتائج الجدول (3) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي جاء متوسط القوة وبمتوسط حسابي قدره (2.27) وتجدر الإشارة ان هناك مؤشر واحد فقط من بين جميع المؤشرات كان متوسطه الحسابي قوي وهو طلب المساعدة من المشرفين بمتوسط بلغ (3.52) وبالمقابل لم يسجل اي من المؤشرات المكونة لهذا المحور متوسطه الحسابي ضعيف. ويعود ذلك الى ان فئة كبيرة من المسنين لا تقدر على القيام برعاية نفسها نتيجة للحالة الصحية وهذا يفرض عليهم اللجوء الى من يقدم لهم المساعدة وهنا يأتي دور المشرفين في تقديم مثل هذه المساعدة. إذ من المعروف ان التقدم في السن غالباً ما يرافقه تدهور في الحالة الصحية للمسن وتراجع قواه الجسدية الامر الذي يفرض عليه البحث عن المساعدة

دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاسري

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاسري

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	اشعر بأنني لا اثقل على اسرتي خلال وجودي في الدار	3.90	1.28	مرتفعة
2	يقل تواجدي في الدار من خلافاتي مع اسرتي	3.62	1.37	مرتفعة
3	وجودي في الدار عمل على حل مشاكلي مع افراد اسرتي	3.56	1.18	مرتفعة
4	اشعر بالحاجة لرؤية ابنائي	3.52	1.18	مرتفعة
5	يتوافر بالدار مكان مناسب لاستقبال الاقارب	3.37	0.99	متوسطة

متوسطة	1.23	3.36	افضل ان يزوروني اقاربي بدلا من انتقالي اليهم	6
متوسطة	1.31	3.28	ارغب في العودة إلى اسرتي	7
متوسطة	1.24	3.27	افضل عدم رؤية احد افراد اسرتي	8
متوسطة	1.10	3.14	يقلقني عدم وجود شريكة حياتي معي في الدار	9
متوسطة	1.31	3.02	اشعر بلوم افراد اسرتي لانشغالهم عني	10
متوسطة	1.08	2.85	وجودي في الدار يعزز من قدرتي في التفاهم مع افراد	11
متوسطة	1.11	2.78	تقوم الدار بالاتصال الدائم باسرتي	12
	1.10	3.31	المتوسط الحسابي	

يظهر من نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاسري جاء متوسط القوة وبمتوسط (3.31) اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك اربعة مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية وهي شعور المسنين بعدم الانتقال على اسرته من خلال تواجده في الدور بمتوسط حسابي (3.90) وقلة خلافات المسنين مع اسرهم نتيجة وجودهم في الدور (3.62)، وحل مشاكل المسنين مع اسرهم من خلال تواجدهم في الدور (3.56)، وحاجة المسنين لرؤية ابنائهم وبمتوسط حسابي (3.52).

انما سبق يشير الى مدلولات ايجابية للدور الذي تلعبه دور الايواء في مجال التكيف الاسري للمسنين، اذ ان للدور الذي تقوم به دور الرعاية الايوائية من حيث ايواء المسنين اثرا ايجابيا في تخفيف الجوانب السلبية التي لدى المسنين من حيث علاقاتهم باسرهم، فابتعاد المسنين عن اسرهم يقلل من سلبيات الاحتكاك ويخفف بعض الاعباء عن الابناء وبالتالي يولد شعورا ايجابيا لدى المسنين ولدى اسرهم نحو بعضهم البعض.

دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف التعملي

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف التعملي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	احترم كل من يساعدني داخل الدار	4.13	1.10	مرتفعة
2	اشعر بالراحة وأنا قريب من النزلاء	3.59	0.84	مرتفعة
3	تواجدي في الدار يفرض على التصرف بحكمة مع الآخرين	3.54	0.93	مرتفعة
4	اهتم باللقاء مع زوار الدار	3.48	1.24	متوسطة
5	اتمالك نفسي بمواقف الغضب	3.42	0.99	متوسطة
6	يتعامل المشرفون معي باخلاص	3.41	1.08	متوسطة
7	تقيدني تعليمات الدار	3.39	0.99	متوسطة
8	أنسجم مع الاخرين خلال تواجدي في الدار	3.32	1.03	متوسطة
9	لدى القدرة على العطاء	3.31	1.07	متوسطة
10	استطيع مواجهة مشكلاتي بمساعدة العاملين في الدار	3.04	1.19	متوسطة
11	تقضي الزيارات الخارجية على شعوري بالملل	3.02	1.16	متوسطة
12	تقضي الزيارات الخارجية على خصوصيتي	2.68	1.23	متوسطة
13	اختلف مع العاملين بالدار بشكل دائم	2.59	1.19	متوسطة
14	اشعر بالضيق وعدم الارتياح لكثرة الزائرين	2.40	1.12	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.24	1.08	

تبين نتائج الجدول (5) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف التعاملية كان متوسط القوة وبمتوسط حسابي (3.24) اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك ثلاثة مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية هي: احترام كل من يساعد المسنين في الدور بمتوسط حسابي قدره (4.13). وشعور المسنين بالراحة لقربهم من النزلاء (3.59) وشعور المسنين بان تواجدهم في الدور يفرض عليهم التصرف بحكمة مع الاخرين وبمتوسط حسابي (3.54).

توضح هذه الارقام دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف التعاملية للمسنين ويمكن رد ذلك الى ان بعض المسنين قبل وصولهم للدار لم يجدوا من يقدم لهم المساعدة التي هم في امس الحاجة اليها بغض النظر عن طبيعة ونوع هذه الحاجة، وهذا ما يجدونه في دور الايواء التي وجدت في الاصل لتقديم المساعدة للمسنين ورعايتهم، كما ان تواجد المسنين مع مسنين آخرين، يعطيهم نوعا من الراحة النفسية، من حيث قضاء الوقت معهم والتخفيف من الشعور الداخلي بان اسرته قد تخلت عنه فوجود الاخرين معه يخفف عنه الشعور بالاسى والاكتئاب وانه هناك الكثيرين من الذين عانوا ويعانون مثلهم من تخلي الاسر عنهم. ونظرا لاختلاف دور الايواء الى درجة كبيرة عن منزل الاسرة فان ذلك يفرض على المسنين التعامل مع اناس يعرفونهم لاول مرة وليس كما هو الحال في منزل الاسرة مما يحتم على المسنين التصرف بحكمة فالدور هي الملاذ الاخير وانهم لا بد لهم من التكيف مع غيرهم من المسنين اذا ارادوا ان يتكيفوا مع المحيط الجديد عليهم التعامل بمرونة وكياسة مع بقية المسنين.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات دور مؤسسة الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور مؤسسة الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	التكيف النفسي	3.36	0.60	متوسطة
2	التكيف الأسري	3.31	0.51	متوسطة
3	التكيف التعاملية	3.24	0.40	متوسطة
4	التكيف الاجتماعي	3.02	0.34	متوسطة
	المجال الكلي	3.23	0.2	متوسطة

يظهر من جدول (6) أن دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسن في جميع مجالاته كان متوسط القوة وجاء التكيف النفسي في مقدمة مؤشرات التكيف، تلاه التكيف الأسري ثم التكيف التعاملية واخيرا التكيف الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك ان التكيف النفسي والتكيف الأسري هم من اقوى المؤشرات على الرضا عن الذات اذ ان انتقال المسنين من منزل اسرته الى الدور يولد في نفسه معاناة نفسية ويزيد من ذلك انسلاخه عن اسرته وتكرهم له وعزله بعيدا عن حياتهم، الامر الذي يفرض على المسنين الرضوخ للظروف الحالية وسعيه للتكيف مع المستجدات على حياته والتي لاحول له ولا قوة فيها.

دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تدعيم علاقة المسنين بالمشرفين

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "دور مؤسسة الرعاية الإيوائية في تدعيم علاقات النزلاء مع المشرفين"، جدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "دور مؤسسة الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات المسنين مع المشرفين"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	احترام المشرفين للمسنين	3.96	0.93	مرتفعة
2	بناء علاقات ودية مع المشرفين	3.92	0.82	مرتفعة
3	الاتصال الدائم مع المشرفين	3.74	0.93	مرتفعة
4	تدعيم مبدأ الثقة المتبادلة مع المشرفين	3.51	1.38	مرتفعة
5	تدعيم الاحترام المتبادل	3.48	1.06	متوسطة
6	حل المشكلات التي تواجه النزلاء	3.44	0.98	متوسطة
7	الغاء إلى المشرفين طلباً للمساعدة	3.43	1.03	متوسطة
8	تدعيم مبدأ المناقشة البناءة مع المشرفين	3.37	0.85	متوسطة
9	تدعيم الانسجام مع المشرفين	3.37	0.91	متوسطة
10	اناقش مشاكل مع المشرفين في الدور	3.30	0.81	متوسطة
11	يعاملني المشرفون بلطف	3.30	1.28	متوسطة
12	بناء فريق عمل من المسنين لمساعدة المشرفين	3.18	0.91	متوسطة
13	تدعيم الحوارات الودية مع المسنين	3.11	1.21	متوسطة
14	اقامة حوارات مع النزلاء	3.00	1.03	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.43	1.01	متوسطة

تبين نتائج الجدول رقم (7) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات النزلاء مع المشرفين كان متوسط القوة وبمتوسط حسابي (3.43) اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك اربعة مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية وهي: احترام المشرفين للمسنين بمتوسط حسابي (3.96) وبناء المسنين لعلاقات ودية مع المشرفين وبمتوسط حسابي (3.92) واتصال المسنين الدائم مع المشرفين وبمتوسط حسابي (3.74) ودعم مبدأ التبادل مع المشرفين بمتوسط حسابي (3.51). وجميع هذه الارقام توضح دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات المسنين بالمشرفين

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مؤسسة الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات المسنين مع أسرهم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	دعوة الأهل والأسرة للدار	3.55	1.21	مرتفعة
2	تأمين وسائل الاتصال بالأسرة	3.44	1.18	متوسطة
3	غرس قيم التفاهم مع الاسرة	3.41	1.09	متوسطة
4	تعزيز مبدأ قيمة الحياة خارج نطاق الاسرة	3.40	0.94	متوسطة
5	تعزيز مبدأ الرغبة في زيارة الاسرة	3.37	1.01	متوسطة
6	اعطاؤك الوقت الكافي لمقابلة الاسرة	3.36	1.10	متوسطة
7	عمل برامج دورية لزيارة أفراد الاسرة	3.34	1.16	متوسطة
7	تعزيز مبدأ التعامل مع الاسرة بلطف	3.34	1.19	متوسطة

9	تخصيص يوم للخروج مع أفراد الأسرة لمرافق ترفيهية	3.33	1.11	متوسطة
10	تعزيز مبدأ الثقة المتواصلة مع الأسرة	3.29	1.17	متوسطة
11	عمل حفلات تكريمية للمسنين بالاشتراك مع أسرهم في المناسبات	3.25	1.23	متوسطة
12	تخصيص يوم للخروج مع أفراد الأسرة لمرافق ترفيهية	3.23	1.14	متوسطة
13	تزويد المسنين باخبار تفصيلية عن أسرهم بشكل مستمر	3.17	1.18	متوسطة
14	اقناع افراد الاسرة بمشاركة في المناسبات	3.08	1.13	متوسطة
15	حضور المناسبات والاحتفالات الخاصة بالاقارب	2.96	1.11	متوسطة
16	حل المشاكل العالقة مع أفراد الأسرة	2.87	1.01	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.07	1.12	

تبين نتائج الجدول رقم (8) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسة الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات المسنين مع أسرهم كان متوسطة القوة وبمتوسط حسابي (3.07) اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك مؤشرا قويا واحدا وهو عودة الأهل والأسرة للدار بمتوسط حسابي (3.55) ومرد ذلك الى ان دعوة الاهل والاسرة لزيارة المسنين في الدور تعيد للمسنيين ذكر ياتهم وتريطهم من خلال تواصل الزيارة مع أسرهم وهذا يشير الى الدور الذي تلعبه دار الرعاية الايوائية في اعادة اللحمة بين المسنين واسرهم فمهما كانت الظروف فان كثرة الزيارة تعمل على ازالة ما في النفوس وتصفى الاجواء وتدعم علاقة المسن بأسرته واهله وذويه.

دور مؤسسات الرعاية الإيوائية في تدعيم علاقة المسنين ببعضهم البعض

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال دور مؤسسة الرعاية الايوائية في تدعيم العلاقات الاجتماعية للمسنين مع بعضهم البعض، جدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مؤسسة الرعاية الايوائية في تدعيم العلاقات الاجتماعية للمسنين مع بعضهم البعض

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	تشجيع الحوار البناء لمنافسة مشاكل النزلاء	3.71	0.93	مرتفعة
2	تعزيز مبدأ ضبط النفس بين النزلاء	3.53	0.93	مرتفعة
3	تعزيز مبدأ بناء العلاقات الحميمة بين النزلاء	3.50	0.85	مرتفعة
4	تشجيع المسنين على لعب دور صديق للنزلاء	3.49	0.90	متوسطة
5	تذليل الصعوبات التي يواجهها النزلاء في التعامل	3.40	0.86	متوسطة
6	تعزيز التعاون بين النزلاء لحل مشاكلهم	3.39	1.11	متوسطة
7	تشجيع مبدأ القدرة على العطاء بين النزلاء	3.37	0.96	متوسطة
8	غرس روح الصداقة بين النزلاء	3.30	1.20	متوسطة
9	تعزيز مبدأ تبادل الثقة بين النزلاء	3.23	1.18	متوسطة
10	تشجيع مبدأ العلاقات الجماعية بين المسنين	3.21	1.13	متوسطة
11	تشجيع زيارة المسنين لاقربانهم	3.19	1.02	متوسطة
12	تشجيع مبدأ التعاون لتقديم الخدمات بين النزلاء	3.07	1.11	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.37	1.02	متوسطة

تبين نتائج الجدول (9) أن المتوسط الكلي لدور مؤسسات الرعاية الايوائية في تدعيم علاقات المسنين ببعضهم البعض كان متوسط القوة وبمتوسط حسابي (3.37) اما على صعيد مؤشرات المجال فقد كشفت نتائج الجدول ان هناك ثلاثة مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية وهي تشجيع الحوار البناء لمناقشة مشاكل النزلاء وبمتوسط حسابي (3.71) وتعزيز مبدأ ضبط النفس بين النزلاء (3.53) وتعزيز مبدأ بناء العلاقات الحميمة بين النزلاء وبمتوسط حسابي (3.50) ويمكن ان يرد ذلك الى ان المسنين يطمحون بطريقة او اخرى الى ان تكون علاقاتهم ببعض علاقة قوية وممتينة وعلاقة يسودها التعاون ولاتفاق فهم عبارة عن اسرة واحدة ويعيشون في منزل واحد بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية او الاقتصادية وهنا تأتي مساهمة دار الرعاية في هذا المجال فمن خلال تشجيع الحوار البناء بين المسنين يمكن للدار ان تعمل على تقريب وجهات النظر والحد من المشكلات وازالة الخلافات بين المسنين فاذا نجحت الدور في اقامة علاقات ودية بين النزلاء فان ذلك يخفف من حدة التوتر فيما بينهم خاصة وان اغلبية المسنين يعانون من توترات نتيجة انسلاخهم عن اسرهم.

دور الخدمات التي تقدمها دور الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال دور الخدمات المقدمة من مؤسسة الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين، جدول (10) تبين ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الخدمات المقدمة من

مؤسسة الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	توفير خدمة صحية دائمة في الدار	3.85	1.06	مرتفعة
2	تقديم وجبات غذائية تتناسب مع حاجة المسنين	3.74	1.15	مرتفعة
3	توفير ظروف سكن مريحة للنزلاء	3.67	1.12	مرتفعة
4	عمل حفلات سمر اسبوعية	3.58	1.07	مرتفعة
5	توفير التكييف والتدفئة لمرافق السكن	3.55	1.27	مرتفعة
6	الحفاظ على نظافة مرافق الدار	3.54	1.26	مرتفعة
7	تخصيص أماكن لمشاهدة التلفاز	3.48	1.24	متوسطة
8	توفير اماكن معدة للقاء النزلاء	3.45	1.02	متوسطة
9	توفير وسائل الاتصال بالآخرين	3.36	1.19	متوسطة
10	توفير الرحلات الترفيهية للنزلاء	3.28	0.89	متوسطة
11	تخصيص أماكن لممارسة الهوايات الخاصة بالمسنين	3.19	1.21	متوسطة
12	تعزيز مبدأ المشاركة في الأنشطة الاجتماعية	3.16	1.16	متوسطة
13	تخصيص وقت مناسب لممارسة الالعاب الفردية والجماعية	3.01	1.02	متوسطة
14	توافر أماكن للعبادة	2.79	1.25	متوسطة
15	توفير نادي رياضي للنزلاء	2.57	1.25	متوسطة
16	تخصيص مكتبة داخل الدور	2.41	1.21	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.29	1.15	متوسطة

تبين نتائج الجدول رقم (10) أن المتوسط الكلي لدورالخدمات المقدمة من مؤسسة الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين كان متوسط القوة وبمتوسط الحسابي (3.29) اما على صعيد مؤشرات المجال فلقد كشفت نتائج الجدول ان هناك ستة مؤشرات كانت متوسطاتها الحسابية مرتفعة اي قوية وهي توفير خدمة صحية دائمة في الدور بمتوسط حسابي

(3.85) وتقديم وجبات غذائية تتناسب مع حاجة المسنين (3.74) وتوفير ظروف سكن مريحة للنزلاء (3.67) وعمل حفلات سمر اسبوعية (3.58) وتوفير التكيف والتدفئة لمرافق السكن (3.55) والحفاظ على نظافة مرافق الدور بمتوسط حسابي (3.54).

وهذه الارقام توضح دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين تطمح من خلال الخدمات التي تقدمها لهم لتعويضهم عن ما خسروه من خلال انتقالهم من منزل الاسرة للدار، اخذة في عين الاعتبار ان غالبية المسنين يحملون معهم مشاكل اجتماعية وطبية ونفسية نتيجة التقدم في السن مما يعطي الخدمات التي تقدمها الدور على اختلافها اهمية كبيرة في حياة المسنين كما ان الغذاء يحتل اهمية كبيرة للمسنين وتأمينه من الحاجات الرئيسية التي تساعد المسنين في البقاء وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (Nevin and Nurcan, 2006). هذا فضلا عن ان توفير ظروف سكن مريحة للنزلاء يشكل اهمية بالنسبة للمسنين لان السكن يشكل ايضا اهمية فاذا توفر السكن بالاضافة الى الغذاء والدواء فان الكثير من الهموم التي يعاني منها المسنين تكون قد انتهت مما يساعده في التكيف مع بيئة الدور ومن الملاحظ ان اهمية الخدمات الاخرى قد تدرجت وفق الحاجة اليها وهذا يتفق مع نظرية الحاجات لماسلو

النتائج

- بينت نتائج التحليل ان مؤسسات الرعاية الايوائية تلعب دورا في تحقيق التكيف النفسي للمسنين وكان هناك ثلاث مؤشرات قوية لهذا الدور تمثلت في مؤشر القدرة على اتخاذ القرارات من قبل المسنين وتمكن الإقامة بالدور للمسن من التغلب على مشاعر الوحدة، شعور المسنين بأن حياتهم لها قيمة. ان النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة عن الدور المهم لدور مؤسسات الرعاية في تحقيق التكيف النفسي.
- كما بينت النتائج ان مؤسسات الرعاية الايوائية تلعب دورا في تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين وقد كان طلب المساعدة من المشرفين المؤشر الاقوى للتكيف الاجتماعي ومن هذه المؤشرات الايجابية يمكن الاستدلال على ان دور رعاية المسنين تؤمن للمسنين التكيف الاجتماعي مع بيئتهم الجديدة.
- اظهرت النتائج دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف الاسري للمسنين من خلال وجود مؤشرات قوية تمثلت بشعور المسنين بعدم الانتقال على اسرته من خلال تواجدهم في الدور وقلة خلافات المسنين مع اسرهم نتيجة وجودهم في الدور وحل مشاكل المسنين مع اسرهم وكل ما سبق يشير الى مدلولات ايجابية للدور الذي تلعبه دور الايواء في مجال التكيف الاسري للمسنين.
- كما بينت النتائج دور مؤسسات الرعاية الايوائية في تحقيق التكيف التعاملية فقد كشفت عن وجود ثلاثة مؤشرات قوية هي: احترام كل من يساعد المسنين في الدور. وشعور المسنين بالراحة لقرينهم من النزلاء وشعور المسنين بان تواجدهم في الدور يفرض عليه التصرف بحكمة مع الاخرين.
- اظهرت نتائج التحليل ان مؤسسات الرعاية الايوائية تلعب دورا في تدعيم علاقات النزلاء مع المشرفين فقد كشفت النتائج وجود مؤشرات قوية تمثلت في احترام المشرفين للمسنين وبناء المسنين لعلاقات ودية مع المشرفين واتصال المسنين الدائم مع المشرفين ودعم مبدأ التبادل مع المشرفين.
- كما اشارت النتائج الى ان مؤسسات الرعاية الايوائية تلعب دورا في تدعيم علاقات المسنين مع اسرهم فقد كشفت نتائج الجدول ان المؤسسات تدعو الأهل والأسرة لزيارة المسنين وتؤمن وسائل الاتصال بالأسرة.

- كشفت النتائج ان مؤسسات الرعاية الابوائية تلعب دورا في تدعيم علاقات المسنين ببعضهم البعض فقد تبين ان مؤسسات الرعاية الابوائية تعمل على تشجيع الحوار البناء لمناقشة مشاكل النزلاء وتعزيز مبدأ ضبط النفس بين النزلاء مبدأ بناء العلاقات الحميمة بين النزلاء.
- بينت النتائج ان الخدمات المقدمة من مؤسسة الرعاية الابوائية تعمل على تحقيق التكيف الاجتماعي للمسنين فقد كشفت نتائج الجدول وجود مؤشرات قوية على ذلك هي توفير خدمة صحية دائمة في الدور وتقديم وجبات غذائية تتناسب مع حاجة المسنين وتوفير ظروف سكن مريحة للنزلاء وعمل حفلات سمر اسبوعية وتوفير التكيف والتدفئة لمرافق السكن والحفاظ على نظافة مرافق الدور.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

1. توصي الدراسة باجراء دراسات موسعة عن مؤسسات الرعاية الابوائية في كافة محافظات المملكة وذلك لاعطاء صورة اوضح والتعرف على نقاط القوة والضعف لتعزيز الاولى والعمل على تقادي الثانية
2. من المعروف ضمنا ان منزل الفرد هو مكان راحته وسعاده على اختلاف طبيعة هذا السكن، لذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية بتأمين الاحتياجات السكنية للمسن لادخال الشعور لديه بانه يعيش في منزله
3. ان انتقال المسن من منزله الى دار الرعاية الابوائية تعني تغير المحيط الاجتماعي الذي كان يعيش فيه الى محيط اجتماعي اخر جديد مما يسبب له بعض الضيق لذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية في العمل على زرع روح التعاون بين المسنين والحد من المشاجرات وتعليم المسنين مهارات جديدة وتنمية مواهبهم لتساعدهم في التكيف مع محيطهم الاجتماعي الجديد.
4. لا يوجد ما يعوض الفرد عن اسرته، ورغم كل المشكلات التي تواجه المسن مع افراد الاسرة خلال اقامته معهم فان انتقاله الى دار الرعاية الابوائية لا يعني الانقطاع التام عن الاسرة اذ تبقى لديه ارتباطات مع افراد اسرته، لذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية العمل على تخفيف المشكلات بين المسن وافراد اسرته (ان وجدت) والعمل على تعزيز وتقوية اواصر العلاقة بين المسن واسرته.
5. نتيجة لتواجد المسن في دار الرعاية فانه والحالة هذه يفقد الكثير من ارتباطاته الاجتماعية المتمثلة في ارتباطاته مع اصدقاء عمره، لذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية بالعمل على تعزيز هذه العلاقات من خلال ترتيب زيارات تبادلية بين المسنين واصدقائهم.
6. توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية بالعمل على تعزيز علاقات العاملين بالمسنين من خلال تحسس مشاكلهم والسعي لحلها لاضفاء روح التعاون والثقة بين الطرفين الامر الذي ينعكس ايجابا على المسن اولا وعلى الدار ثانيا.
7. تعني الإقامة في دار الرعاية الابوائية التعامل مع افراد لم يسبق للمسن التعامل معهم ولذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية العمل على اقامة علاقات ودية وتعاونية بين المسنين
8. على الرغم من ان دور الرعاية الابوائية تقدم الكثير من الخدمات التي تساعد المسنين على التكيف الاجتماعي الا ان هناك دائما حاجات متغيرة، لذا توصي الدراسة دور الرعاية الابوائية بزيادة وتحسين هذه الخدمات كما يتوقعها المسن او تفوق توقعاته.

قائمة المراجع

- 1- القرآن الكريم
- 2- ابراهيم غرابية (2003) التكيف النفسي. الاجتماعي لكبار السن في الأردن: دراسة لحاله محافظة عمان، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الاردنية عمان.
- 3- المجلس الوطني لشؤون الاسرة (2008).
4- أغافي، كمال (1404 هـ) مشكلات التقدم في السن دراسة اجتماعية نفسية، دار القلم، الكويت.
- 5- بطرس، بطرس (2008) التكيف والصحة النفسية للطفل. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- 6- تقرير الامم المتحدة 2007.
- 7- حسين، عبدالعزيز بن محمد أحمد (2004) العوامل المجتمعية المعوّقة لإعادة التكيف النفسي - الاجتماعي لدى المتعافي من إدمان المخدرات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 8- درويش خليل (2003) المسنين ومشكلاتهم: دراسة مسحية لنزلاء دور رعاية المسنين في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسات للعلوم الانسانية والاجتماعية مجلد 30، عدد2.
- 9- سليمان، محمود صادق (2006)، المجتمع والإساءة لكبار السن: دراسة في علم اجتماع المشكلات الاجتماعية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي.
- 10- الظفيري، عبد الوهاب محمد (2001)، السياسة الاجتماعية ورعاية المسنين في دولة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 29 عددا ص ص 109 - 134.
- 11- القرني، محمد مسفر (2006) أساليب علاجية حديثة في مجال رعاية المسنين، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- 12- النوايسه سميا (2006) مشكلات كبار السن في الأردن وبناء برنامج تدريبي لمساعدتهم على التكيف مع تلك المشكلات رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عمان العربية عمان.
- 13- نيازي عبد المجديد بن طاش محمد (2001) مصطلحات ومفاهيم انجليزية في الخدمة الاجتماعية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 14- وزارة التنمية الاجتماعية، إعداد وإصدار مديرية الإعلام والتنسيق الاجتماعي، التقرير السنوي 2007، الطبعة الأولى.

ثانيا: المراجع الاجنبية

1. Nevin Sanlier and Nurcan Yabanci (2006) 'Mini nutritional assessment in the ekderky: living alone, with family' and nursing home in Turkey **Nutrition and food science**. Vol 36, no.1, pp 50-58
2. Robichaud, L. & Lamarre, C. (2002). Developing an instrument for identifying coping strategies used by the elderly to remain autonomou, **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, 81:736- 744

شرف الدين الحلبي أبو الوفاء راجح الحلبي (ت 627هـ) (ملاح من سيرته وشعره)

أ.م. أميرة محمود عبد الله

جامعة بابل / كلية الآداب

Sharaf Al-Deen Al-Hilli Abu Al- Wafa'a Rajih Al-Hilli (died 627H)

Biography and Poetry

Asst.Prof. Ameerah Mahmood Abdullah

College of Arts / University of Babylon

Saa_Sha2010@yahoo.com

Abstract

Abu Al- Wafa'a Rajih Bin Esmaeel Bin Abi Al-kasim Al-Asadi Al-Hilli is one of the most famous poets of the sixth century for Hijrah.

Keywords: Rajih, Al-Hilli, biography, poetry.

المخلص:

لاشك في أن الشاعر - ابو الوفاء - راجح بن إسماعيل بن أبي القاسم الأسدي الحلبي، من كبار الشعراء المفلقين الذين حازوا قصب السبق في النصف الثاني من القرن السادس للهجرة، جنباً الى جنب مع كبار شعراء عصره. وكان شاعر الايوبيين الأول ومن مشاهير شعراء عصره، وشعره معرضاً لتقافته الواسعة التي كان يتمتع بها، وقد انعكست تلك الثقافة على نتاجه الأدبي، فتلمسناها بصورة جلية في شعره.

لذا آثرت في هذا البحث، دراسة ما استوعبته من ملاح سيرته وشعره، وقد اقتضت خطة البحث أن تكون في مبحثين اعقبتهما خاتمة ونتائج وثبت بأسماء المصادر والمراجع.

أما المبحث الاول، فكان بعنوان (سيرته) وفتت فيه على كل ما يتعلق بأسمه ونسبه وولادته ونشأته وثقافته، متخذة من كتب التراجم والطبقات مرشداً ومعيناً، مع التأكيد على فريدة هذه الشخصية.

واهتم المبحث الثاني، باستقراء شعره إذ عالج راجح الحلبي، الاغراض الشعرية المعروفة وهي: المدح والغزل والخمرة والرياء والوصف فضلاً عن تأثره بظروف عصره التي كانت قائمة آنذاك، فظهر عنده شعر الانتصار أو ما عُرف (بشعر التهاني والبشائر). وانتهى البحث بخاتمة، اشتملت على أهم النتائج التي توصل اليها، أعقبها بالمصادر والمراجع التي اعتمدت في انجاز هذا العمل.

الكلمات المفتاحية: راجح، الحلبي، ملاح، سيرته، شعره

المبحث الأول

سيرة راجح الحلبي

اسمه وكنيته ولقبه:

هو: ابو الوفاء راجح بن اسماعيل بن أبي القاسم الأسدي الحلبي، الملقب بالشرف، أو شرف الدين (1)، أو السعيد(2). وقد أنفرد الزركشي(3) (ت 794 هـ) بإضافة أسماء أخرى إلى سلسلة نسبه، كما خالف المصادر التي ترجمت له في كنيته، فهو لديه (راجح بن اسماعيل بن أبي القاسم بن الحسن بن صعب بن غنيم، أبو تمام، الاسدي، الحلبي). وأغلقت بعض المصادر ذكر كنيته(4)، أو جدّه(5)، أو الاثنين معاً(6).

أسرته:

لانعرف شيئاً عن أسرة الشاعر (راجح الحلبي) لأن المصادر التي ترجمت له لم تذكر سوى قبيلته وأباه: أبو القاسم إسماعيل الأسدي الحلبي، فأسرته واحدة من عشرات الأسر التي ترجع الى قبيلة بني أسد وقد أشار الحلبي الى ذلك في شعره حين قال(7):

لا وصميم أسرتي من أسد
وكرها حولي إذا دعوتها

وما سما من هضبات سوّد
مسومات تحت كل أصيد

نسبه وقبيلته:

راجح الحلبي عربي الاصل، كما هو واضح من لقبه (الأسدي الحلبي) فهو من بني أسد ((وهم بطن كبير متسع ذو بطون وبلادهم في أرض نجد))⁽⁸⁾. وقد أشار هو الى هذه المسألة في شعره إذ قال⁽⁹⁾:

إذا جئت أهلي بالجامعين
فقف بين أطناّب تلك البيوت
وناد إذا ما استطاروا إليك
بني أسد كيف أسلمتم

ولاحت لعينيك تلك القُنب
فتمّ قبائل قومي عُصب
سراعاً ببيضي الطّبي واليَلْب
فتاكم وأنتم صميم العرب

ولادته ونشأته:

اجمعت المصادر التي ترجمت لراجح الحلبي - على أنه ولد في مدينة الحلة⁽¹⁰⁾، في منتصف ربيع الآخر سنة (سبعين وخمس مئة للهجرة)⁽¹¹⁾.

إلا أن شاعر الكتبي⁽¹²⁾ (ت 674 هـ)، فإنه أشار الى أنه ولد سنة تسعين وخمس مئة للهجرة. ويبدو أن (تسعين) مصحّفة، أو من خطأ النسخ، بدليل أن (الزركشي) نقل عن ابن شاعر الكتبي وجاء عنده الرقم صحيحاً بلفظ (سبعين). ولكن الذي تُرجّحه أنه ولد سنة (572 هـ) بدليل قوله⁽¹³⁾:

ما استكملت لي من سني عِدّة
فقيم أرضي الفضل بالنّزر ولا
إذا رضيت بالخمول مركباً

تسع وعشرون ورأسي أشيب
يخف بي الى الملا مركب ؟!
فأين ما أثار في الأدب

فهذه القصيدة منظومة في الملك الظاهر سنة (601 هـ) وحاصل الطرح (601 هـ=29=572 هـ) فما قيمة إجماع المصادر الآتفة الذكر على ولادته سنة (570 هـ) !؟

وقد نشأ فيها محباً للأدب، مُغرماً بالشعر، فدرسه على من كان في الحلة من المشاهير، وحفظه ورواه، ثم تفتحت قريحته وظهرت مواهبه، فقال الشعر الرقيق الجميل⁽¹⁴⁾. ولطموحه وتطلعاته نحو الكسب والشهرة الأدبية، رفض أن يظلّ مقيماً في الحلة، وقد كانت يومذاك ولاية تابعة لبغداد، ولم تعد الحلة عاصمة بني مزيد، الأمراء الكرام الذين حكموها للمدة من (495 - 545 هـ) وكانوا مغرمين بالعلوم والآداب، فشجّعوا الحركة الأدبية والعلمية والفكرية ورعوا العلماء والادباء، وبلغت الحلة أوج عظمتها في عهدهم، فتدفق اليها الأدباء والشعراء والعلماء، لما يلقونه من رعاية وتشجيع، من الامراء المزيديين.

ولكن لم تدم هذه الحال، فحين توفي الامير (علي بن دبيس) زالت الامارة المزيديّة وخضعت - كما أسلفنا آنفاً - لبغداد وأصبحت جزءاً من الدولة الاسلامية التابعة للعباسيين⁽¹⁵⁾.

ويسبب هذا التغيير، فتربت الحركة الادبية والفكرية والعلمية، وأصيب العلماء والادباء بخيبة أمل، فبدأوا في البحث عن مواطن أخرى، ثلاثم طموحهم ورغباتهم وتطلعاتهم الى العطاء الوفير، فهاجروا إلى الحواضر الإسلامية والمدن الكبيرة ((منتجعين من يتوسمون فيهم رعاية العلماء والأدباء من الأمراء والخلفاء، وبذلك أزداد الاتصال الثقافي والارتباط الفكري بين الحلة وغيرها من المدن العربية الإسلامية، وسُمي هذا الدور الذي تمر به الحلة دور الارتحال))⁽¹⁶⁾.

فمن الذين رحلوا من الحلة، وكانوا خير سفراء لها في الحواضر الإسلامية محمد بن احمد بن حمزة، وعلي بن حمدون و شميم الحلبي، وعلي بن عبد الله بن أبي الهيجاء بن حمدان ومحمد بن الخيمي، وكان شاعرنا من بين هؤلاء.

لقد تافت نفسه إلى السفر، فتردد على بغداد مقر الخلافة العباسية وأتصل بولاتها وخلفائها ومدحهم، ونال شهرة عظيمة، وحظي بحفاوة كبيرة منهم، فضلاً عن عطائهم الوفير له، ولكنه لم يبق طويلاً في بغداد، إذ غادرها قاصداً الجزيرة الفراتية وحلب ودمشق، ثم ارتحل إلى مصر، وأتصل بأمراء ووزراء هذه البلاد فمدحهم، فأعجبوا بشعره وأجزلوا له العطاء⁽¹⁷⁾.

وقد حظي بمكانة عظيمة عند الملك الكامل محمد، فقد قال عنه أحد المؤرخين:

((كان شاعر الملك ومقدم شعرائه ومرجعته في المناسبات المختلفة والظروف التي تحتاج إلى شاعر بارع))⁽¹⁸⁾. وهكذا

ارتفع نجمه وعلا شأنه عند ملوك بني أيوب، ولكن هذا الاهتمام والإعجاب، لم يقتصر على الأمراء والملوك بل تعداهم إلى الشعراء، فهذا الشاعر فتیان الشاغوري الدمشقي من شعراء جيله يمدحه بقصيدة مطلعها⁽¹⁹⁾.

أتحسبون غرب أجفاني جف بعد النوى لا وضريح النجف

وهناك الشاعر المشهور جمال الدين محمد بن نباتة المصري المتوفى سنة (ت 768 هـ) عندما مدح صديقه الشاعر

صفي الدين الحلبي (ت 750 هـ) وقد قرنه الشاعر براجح فقال⁽²⁰⁾:

يا سائلي عن رتبة الحلبي في نظم القريض وراضياً بي أحكم

للشعر حليان: ذلك راجح ولّى الزمان به وهذا قيم

ولعل المكانة الكبيرة، والمرتبة العظيمة التي حظي بها راجح الحلبي، خاصة لدى ملوك بني أيوب، أثارت حفيظة بعض الشعراء الذين كانوا يأملون أن يبلغوا ما بلغه، فأضمرؤا له العداوة والحسد وأمتد بهم الكره الى الهجاء فهذا الكاتب (يحيى بن بطريق الحلبي)⁽²¹⁾ حين بلغه أن الملك الاشرف موسى، أنعم على راجح بسيف محلي، فتقلد به متشبهاً ب (حيص بيص) ((الذي كان لا يلبس إلا زي أمراء البادية وينقلد السيف دائماً، ولا ينطق إلا بالعربية الفصحى، فلقب بأبي الفوارس))⁽²²⁾. فلم يُعجب ابن البطريرك هذا الأمر فقال يهجو راجحاً⁽²³⁾:

تقلد راجح الحلبي سيفاً محلي وأقتنى سمر الزماح

فقال الناس فيه، فقلت كفواً فليس عليه من ذا من جناح

أيقدر أن يُغير على القوافي وأموال الملوك بلا سلاح

فنراه في هذه الأبيات، يسخر منه ويتهمه بسرقة الشعر وإغارتة على أموال الملوك، ولا ندري الذي دفعه الى هذا الهجاء لأن المصادر لم تزودنا بشيء عن طبيعة العلاقة بينهما، ولكن يمكننا أن نعزو هذا الى الغيرة الادبية أو ((قد يكون الحسد هو الذي صنع ذلك، إذ أتقدت نيرانه في قلبيهما بعد أن تنافسا على الفوز بأعلى المراتب في الدولة، وأنانية الانسان قد تجره أحياناً، الى معاداة أخيه وأقرب الناس إليه))⁽²⁴⁾.

ومن الذين هجوه أيضاً، بدر الدين عبد الرحمن بن أبي بن غنائم الكنانى العسقلاني المشهور بأبن المسجف المتوفى

سنة (635هـ)⁽²⁵⁾:

ثقافته:

كان راجح الحلبي على جانب كبير من الثقافة، إذ كان يأخذ من كل علمٍ بطرف، ويبدو لنا أنه أكتسب ثقافته في الحلة، أي قبل رحيله إلى الشام ثم مصر ومن خلال استقرائنا لديوانه تتضح لنا مكونات هذه الثقافة، فنتمس الثقافة الأدبية واللغوية والتاريخية والدينية والفلكية.

تتجلى ثقافته الأدبية في اطلاعه على دواوين الشعراء وحفظه لكثير من أشعارهم وأخبارهم وتضمينها في شعره، فقد ذكر لنا عدداً من شعراء العصور المختلفة.

أما ثقافته التاريخية، فتظهر بوضوح في شعره إذ ذكر أسماء الخلفاء والملوك وحكماء العرب وأجودهم وأصحاب الغنى والسيادة، وكبار الشخصيات الذين عرفهم التاريخ، وتاريخ الأمم القديمة.

وبرزت ثقافته الدينية كذلك في شعره، فتجلى في إفادته من آي القرآن الكريم وذكره لأسماء الأنبياء وقصصهم وإشارته للكتب الدينية وأسماء الملائكة، فضلاً عن استعماله لكثير من الألفاظ الدينية مثل: النار والجنة والأذان والسجود والإيمان وجنان الخلد والصلاة والصيام... الخ.

أما الثقافة الفلكية، فقد نظم قصيدة طويلة في هذا المجال ضمنها أسماء الكواكب، وبالنسبة لثقافته اللغوية، فنتمسها في ذكره لبعض المصطلحات مثل الجزم والرفع، حيث كانت له معرفة عالية بأصول اللغة العربية وأسرارها.

وفاته:

أجمعت المصادر التي ترجمت لراجح الحلبي، على أن وفاته كانت في دمشق عام (627هـ)⁽²⁶⁾، إلا صاحب النجوم الزاهرة فقد أدرج وفاته تحت سنة (628هـ)⁽²⁷⁾ والرواية الأولى أصوب، يؤيد ذلك ما جاء على لسان جامع الديوان (حسن بن محمد القيلوبي) إذ قال:

((كنتُ صاحبهُ ومخدومهُ من سنة ستمائة والى سبعٍ وعشرين وستمائة))

أما مكان وفاته، فقد اتفقت المصادر على أنها بدمشق ودفن بظاهرها في جوار مسجد النازنج شرقي مصلى العيد عدا الكتبي⁽²⁸⁾ فقال: دفن راجح خارج باب الصغير جوار قبة القلندرية*.

المبحث الثاني**((شعره))**

عالج راجح الحلبي الاغراض الشعرية المعروفة وهي: المدح والثناء والخمرة والغزل والوصف، إضافة الى تأثره بظروف عصره التي كانت قائمة آنذاك، لا سيما الغزو الصليبي وحركة الجهاد التي اعقبت هذا الغزو، فقد وظف جانباً من شعره في الحث والتحريض على الجهاد والاستنهاض والاستبسال وتمجيد البطولة وتقديسها ورد الطامعين.

ونظره عامة في شعره، نرى أن المديح احتل مساحة كبيرة من ديوانه، ويندرج مديحه تحت المدح التكميلي فهو شاعر الايوبيين، إذ وقفه على مدحهم، فقد بلغ عدد ممدوحيه (37) ممدوحاً، وكلهم من الأمراء والملوك والوزراء وبلغت عدد قصائده فيهم (190) قصيدة ويبدو من هذه القصائد أن مديحه لم يكن لمحض اعجاب بممدوحيه، بل أن دافع التكميل ونيل العطاء له القدر المعلى من بين دوافع هذه المدح ويُلَمَّح لهذا في شعره دائماً، ولنقرأ هذه الابيات:

فكم أتيتك صفرَ راحتين
أعدتني ناشبَ الكفين في النَّشِبِ⁽²⁹⁾

وقوله:

أغربت في رُفدي كما أغربت في
حمدي فيا بشرى لسعي تقربي⁽³⁰⁾

وقوله:

إذا رضى بعيشٍ لا أنتفاع له
يوماً فلا صحبتي نخوة الأديب⁽³¹⁾
ولعلّ قراءة سريعة في ديوانه تكشف لنا طبيعة مدائحه، وتقدّم صورة واضحة وجلية من صور عصره، فقد حاول شاعرنا أن يحافظ على قصيدة المدح من حيث الشكل، أمّا بالنسبة الى مضمونها فقد أخضعت لظروف العصر التي كانت قائمة آنذاك.

يستهل راجح الحلي قصائده المدحية بالمقدّمة الغزلية، أو الخمرية أو الوصفية، ونلاحظه في بعض الاحيان يبدأ بالمدح مباشرة، وتمشياً مع الذوق العام للعصر يلجأ الى تطويل هذه القصائد ويختتم قصائده عادة بالثناء، والتهنئة، والدعاء للممدوح بالبقاء، وطول العمر، بعد أن يثني على شعره.

ونلاحظ أن شعره يتفاوت بين الحسن والرديء، والسهل والمعقد، والتقليد المستمد من الموروث الشعري العربي القديم، فقد ظلّ يكرر المعاني والصور القديمة للشعراء في مختلف العصور بعد أن صاغها بأسلوب جديد وقد يميل بها أحياناً الى المبالغة والتهويل والاغراب ولا ننسى أيضاً أن نشير الى انه استعمل معاني وصوراً جديدة استقاها من البيئته والعصر معاً، جسدها في شعر الحرب الذي يأتي ضمن مديحه.

وقد لَوّن شعره بمعانٍ مختلفة إرضاءً للممدوح، فالشجاعة هي الصفة البارزة التي جسدها في ممدوحة، إذ لم ينظر إليه إنساناً إعتيادياً، وإنما هو المنقذ والمدافع عن الدين والإسلام، ومحقق لآمال الأمة ورغباتها⁽³²⁾:

أنت مهديّ أمة عمّها الجو
رُ فحتّام هذه الغمّاء ؟

وقد يشبّهه أحياناً بالهزبر في ساحات الوغى فيقول⁽³³⁾:

كالأسد في غاب القنا يقدّمهم
منه الى الرّوع هزبرٌ أغلبُ

وببالغ في بيان شجاعة ممدوحه فيجعلها تخرج عن الحد المعقول، فعزمه إذا لامس الطود حطمه ودكّه، وإذا لامس الريح أشعلها⁽³⁴⁾:

تجدّ ملكاً لو لامس الطود عزمه
تزلزل أو مسّ النسيم تسعراً

أمّا الكرم فقد دار في فلك المعاني والصور الشعرية التي سار عليها الشعراء القدماء، فلم يخرج عن تشبيهه بالبحر الطامي، وجوده بالموج المزد، وليس له من بين الانداد من شبيهه⁽³⁵⁾:

أنت بحرٌ إذا طمى فالبهار الـ
حُصُرٌ في جنبِ جوده كالثماد

ملكٌ جلّ عن شبيهه فقلّ ما
شئت فيمن سما على الانداد

وهو كريم عمّ جوده البرية⁽³⁶⁾:

انت كالبحر يبعث السحب للنا
ئي وها قد دعوته من قريب

نيلٌ كقبك نيل مثلي ولي مند
ه إذا ما انتجعت ألف خصيب

ويأتينا بصورة جاهلية تُشير الى كرم ممدوحه، هي وصفه لناره التي يهتدي بها العفاة إليه، وتتبىء عن كرمه وجوده⁽³⁷⁾:

ما هدته إلا إلى نار موسى
عزماّت لنارها ألّهوب

ملكٌ لا التدى عن الرّفد في نا
ديه ينيو ولا الخطوب تتوب

ونلاحظ أن شاعرنا وهو يُسهب في نعت ممدوحه، لا ينسى أن يعرض حال فقره، وغدر الزمن به، وأن يد الممدوح هي التي انتشلته من قبضة الفقر وأصلحت ما أفسده الدهر فيقول⁽³⁸⁾:

أُستنقذني من يد التائبات
وجابر ما كان متي أنكسر

رعى الله فقراً حداني إليك
فلسنتُ أمتٌ بهذا الثنا
فَمَنْ لُجَّ بحِرِّ نَدَاكَ انتخبْتُ
وَيَتَّصِفُ بمدوحه بالحلم والعفو، وقد يجعل الحلم الى جانب القوة، والكرم الى جانب البطش، وقد يقرن الندى بالحلم⁽³⁹⁾:

قرنُ الندى بالحلمِ يسمُحُ دائماً
فاذا حبا ملاً البلادَ مواهباً
واقتترنت سياسة ممدوحه بالعدل والتواضع الذي لا يחדش عزة النفس واللين الذي لا يمس الوقار⁽⁴⁰⁾.
ومتواضع والله يرفعُ قدره
قسماً به إنَّ التواضعَ مُجْزٍ
وهو لا يقف عند هذا الحد، وإنما يتطرق الى ذكر الصفات الخاصة بالممدوح فيشيد ببلاغته وفصاحته ويتذوق ممدوحه للشعر وإجادته فيه، ولا ننسى أن نشير الى أن أكثر ملوك بني أيوب كانوا ينظمون الشعر ويتذوقونه.
ولا يكتفي بهذا بل يعرج إلى ثقافة ممدوحه وعلمه، فيرى أنه قد غطى الأرض⁽⁴¹⁾
وكأنَّ نورَ ذكائه إذ يبدو وقد
ثم يلتفت إلى الأوصاف الخلقية لممدوحه، فيشبهه بالبدر المنير حيناً وبالشمس حيناً آخر⁽⁴²⁾:
أبلغُ مثلُ القمرِ المنيرِ
وقوله⁽⁴³⁾:

لاَحَ طَلْقاً كالبدرِ أظهره الدج
وبهذه الصفات - التي ذكرناها آنفاً - استطاع ممدوحه أن يملك القلوب بالحب والمهابة والتأييد⁽⁴⁴⁾:
جِبَلُ القلوبِ على محبتهِ
وينتقل بنا (الحلي) الى تشخيص العقيدة الدينية في ممدوحه، فيخلع عليه ثوب التقوى والورع، ولم يقف عند هذا الحد، بل ذهب الى أبعد من ذلك، فوضعه موضع الصالحين الكبار، أرسله الله رحمةً للناس⁽⁴⁵⁾:
مليكَ براهُ الله للناسِ رحمةً
أو قد يجعله فوق الاقدار يتحكّم بها فيقول⁽⁴⁶⁾:
وهي المقادير قد جاءتك مُقبِلةً
أو أنه ذلك السر الذي كشفت بأنوار وجهه الشدائد⁽⁴⁷⁾:
وأنة باسط النعماء والقابض الاذى عن الخلق، ولا يحق لأحد أن يعترض عليه، لأنه بذلك يعترض على إرادة الله سبحانه⁽⁴⁸⁾:

فيا حجة الله في خلقه
وقد تذهب به المبالغة والاغراق في تقديس الممدوح إلى الخروج أحياناً عن الحد المعقول، فيجرح الى الشطط والكفر، فيخلع عليه من صفات الانبياء، ويُنزّهه عن الاخطاء والاهواء ويرى أنه لا شبيه له⁽⁴⁹⁾:
معصومةً أهواؤه، مدعومةً
ويبدو لنا أن ظاهرة المبالغة عامة، برزت في القرن السادس للهجرة، ويمكن أن نعزو هذا الى تأثر شعراء هذا العصر، بفلسفة شعراء ديوان الخلافة التي تميل الى الغلو والتملق ((إرضاء لهوى الحكام وإشباعاً لرغباتهم في الظهور بمظهر الابهة

والعظمة والعدل والاصلاح سواءً كان ذلك حقاً أم باطلاً، ليستكين الناس إليهم ويُسلِّبوا القياد لهم، وهذا ما يحتاج إليه أرباب السياسة في كل عصر))⁽⁵⁰⁾.

وثمة ظاهرة في مديحه تسترعي الانتباه، وهي أنه كثير التحدث عن الحسد والحساد، الذين ينافسونه، ويناصبونهُ العدا. وهذه أبيات وردت في معرض مدحه (للملك غازي بن يوسف)، يصف فيها تألب الاعدا والحساد عليه، ويصوّر فيها الدسائس التي كانت تُحاك ضده، لإقصائه عن مكانه⁽⁵¹⁾:

وبيني وبين الدهر مآلو شكوتهُ
فمن مُنصفي من معشر لطباعهم
إذا بذلوا بشراً تأملت تحتهُ
فيا ويحهم ماذا يُسرون بينهم
كأن لم يروا قبلي من الناس شاعراً
كفاهُ غياثُ الدين كيدَ الثوابِ

أما الغزل فيحتل المرتبة الثانية من شعره بعد المديح، وكثيراً ما يأتي في مقدمات القصائد المدحية، يسهب فيها حتى تستغرق ثلث القصيدة أو أكثر، فضلاً عن قصيدة واحدة خصّها بهذا الموضوع⁽⁵²⁾، ويأتي غزله ممتزجاً بأغراض أخرى كوصف الخمرة والطبيعة، ولم يكن شعره في هذا الغرض، يصدر عن عاطفة صادقة، بل كان فيه مقلداً أسلافه من الشعراء من حيث صورته وأفكاره.

تناول راجح الحلّي الغزل بنوعيه المونث والمذكر، وقد جاء الأخير كثيراً في شعره، وهذا يرجع الى أنّ الغزل بالمذكر أصبح ظاهرة بارزة في عصره حيث ((قصدهُ الشعراء قصداً وجعلوه هدفاً من أهدافهم، فكان البعض يورده في مطالع القصائد على عادة الاقدمين والبعض الآخر يجعل قصائده كلها غزلاً))⁽⁵³⁾، كما أنّ للحروب الصليبية أثراً بارزاً في التأثير على هذا الضرب من الشعر وجعله أكثر رواجاً، فلا بدّ للحلي أن يميل الى النظم في هذا اللون، وذلك مجارة للشعراء الذين سبقوه ومراعاة للذوق العام السائد آنذاك.

وهو في غزله بصورة عامة، يُعنى بالصفات الحسية والمعنوية التي تصوّرها، فقد تناول الاوصاف البارزة في المرأة، التي عُني بذكرها الشاعر قديماً، أما العذار فقد استهواهُ وأفتتن به - شأنهُ شأن شعراء عصره - حيث أصبح فتنة العصر، كما قال بعض الدارسين⁽⁵⁴⁾.

وقد رسم للعذار لوحةً جميلةً، وصوّره تصويراً حياً دقيقاً، حينما شبّه بروزه لأول مرة في لحية الغلام بببيب النمل حيث قال⁽⁵⁵⁾:

دبّ في الأسي وقام بإعدا
ويشبههُ بالأس أو بالمسك والكافور أو الريحان أو كالبنفسج قد أئنع في خده المتّورد⁽⁵⁶⁾:
لا تحسبن نبت العذار بنفسجاً
قد دبّ فوق أسيله المتّورد

أما الصفات المعنوية فقد جسدها على المحب في البخل والصد والهجران والدلال والسلوان والعتاب وخيانة العهد⁽⁵⁷⁾... الى جانب خطوط واضحة رسمها، مصوراً فيها عواطفه ومشاعره، وما كان يعتمل في صدره من أثر البعد والحرمان والوشاة واللوم، فما هو يشغل نفسه عنهم بقوله⁽⁵⁸⁾:

دع العذار تهذي بي
فإني في الهوى العذر
فما أسمح من يطم
ع في لومي وتأنبيي
فما يمكن تهذيبي
ي أستعذب تعذيبي

وقوله(59):

هل تركتكم في من جارحة
لا تظنوا أنني في حبكم
وفضلاً عن ذلك تتخلل مقدماته الغزلية صوراً، فيها الحس البدوي والنكهة الوافدة من الديار الحجازية والنجدية وقد تهيج
الديار الخالية المقفرة اشجاناً، فيبكي أهلها وقد يذكره عود الاركاء بلين قد محبوبته، والشقائق بحمرة خدودها(60):

قد بكينا على زرودٍ ومن في الـ
حيث تلك الخيام تجمع اسد الـ
قف معي عابثاً بعود أراك
وتعوض مثلي شقائق رمل
غور بيكي اكناف جبل زرود
غيل في مرتع الطباء الغيد
فيه شكل من لين تلك القدود
رُبما نبئ عن شقيق الخدود
أو قد يقرن صوراً أحياناً بحنينه الى مدينته الحلة، فهو يصف في شعره دائماً، اغترابه وما يلاقي من مشقه وما يعاني
من ألم، تراه دائماً الحنين الى منزله الاول، فكل نسمة تمر به، يحسبها آتية منه، كما يصور لنا في لوحاته ما يكابده من لواعج
الشوق، ويلقاه من عذاب البين ولوعة الفراق، فينادي متلهفاً(61):

أحنُّ إلى اكنافِ شرقيِّ بابلٍ
وارتاحُ منها للرياح اذا سرتُ
وأني لأستهدي شذا نفحاتها
وتخمدُ نيران الأسي فتشبهها
ويحكُّم في قلبي الجوى فيطبعهُ
أيا ساكني أرض العراقِ سقاكُم
أبنيكم أني على العهد بعدكم
فلا تحسبوا أني على البعد عنكم
وغيرُ غريبٍ أن يحنَّ غريبُ
مراضاً كأني للنسيم نسيبُ
وأن شبَّ نازُ الشوق منه هبوبُ
نوازع شوقٍ تغتدي وتؤوبُ
ويدعو على شحطِ النوى فيجيبُ
من الغيث منهلُ السحابِ سكوبُ
مقيمٌ وأهواء النفوس ضروبُ
ضرعت ولا أستولت علي خطوبُ

ولطيف الاحبة مكانة في شعره، فهو وسيلة الشاعر حين تعجزه سبل الوصول الى محبوبته وهو رسولها ولكنه يثير
كوامن نفسه وما بها من آلام الوجد وحرقة البين، يطرقه هذا الطيف تحت جناح الظلام أو وقت السحر محملاً بالريح الطيبة
كانفاس الخزامى والحنوة والبان والرند، فلنستمع اليه يخاطب أعباءه قائلاً(62):

أيا ساكني ظلّ العقيق أ عندكم
هجرتم فهلاً طيفكم وصل السرى
وريحُ صبا أهدى لقلبي هبوبها
أنت بأريجٍ من خزامى وحنوة
فبات أسيحابي نشاوى لذكراها
لذي غلّة صادٍ إلى وصلكم وزدُ ؟
اليّ وهل لي والكرى بعدكم عهدُ ؟
لواعجٍ يحدها من الشوق ما يحدو
وعبر عن أنفاسها البان والزندُ
ومال بأعناق المطي لها القصدُ

أما الشيء الجديد الذي لمسناه في غزله هذا فهو أنه تابع أحياناً في شعره، موجة التجديد السائدة في عصره، التي
تزعّمها عدد في الشعراء ومنهم عرقلة الكليبي وابن عنين، فقد دعا هؤلاء الى ترك التلغني بمربع الحب القديمة والوقوف على
مربع مدنية جديدة، فيقول من خلال مقدمة مدح بها الامير قيصر الظاهري(63):

يا حبذا حُلب العواصم بلدة
أشتاقها لا الأبرقين وحاجراً
فيها صحبتُ الدهر طلقاً أزهر
وظباء وجرّة والكثيب الاعفرا

بالظاهريّ أبي سعيد قيصرًا

كفني بها كلفُ المكارم والعلّي
وقوله (64):

ومنْ أقدارٍ ملحوبٍ
ر لا يأمن من ذيب
بِ في زيِّ الأعراب
عليه من أساليب
د بين الكأسِ والكوب

فدعني من قفا نيك
ومن أرض بها الجؤذ
ومن قولك من ذا السر
وخذني في الذي كنتُ
فلا بأس بجس العو

وشي اخر نلمسه في شعره الغزلي، وهو الجمع بين الغزل بالمؤنث و المذكر معاً، ويبدو ان هذه الظاهر، كانت شائعة

في عصره، مثل قوله في مقدمة مدح الملك غازي بن يوسف من قصيدة مطلعها (65):

مقلّ أولعتُ بنهبِ القلوبِ
قِ فؤادٍ صبَّ بسهمٍ مصيبِ

بين نار اللوى وهضب الكئيب
فاتراتٌ ليست تفتّر عن رش

وبعد خمسة ابيات من التغزل بالمؤنث ينتقل الى الغزل بالمذكر فيقول:

دلّ منه أعطاف غصنٍ رطيبٍ
بكثيبٍ يرتجّ تحت قضيبِ
ح أنارتُ في حالك غريبِ
راً وتزوّرُ مثلَ عين الرقيبِ
من محياه أو بهنّ الذي بي

وبروحي لدن القوام يهز الدُ
يحملُ الليلَ فوق صبحٍ ويمشي
أي بدر حيا وبكأسٍ من الرّا
زارني والنجومُ تلحظني شز
فتوهمتُ أنهنّ غيارى

أما الخمرة فلم تأت عند راجح غرضاً مستقلاً، وإنما جاءت في مقدمات مدائحه، فتكون تارة ضمن غزله واخرى ضمن

وصفه للطبيعة، وكان فيها مقلداً الشعراء المبرزين في هذا المضمار فلم يأت بشيء جديد.

وقد تغنى بها وعشقها ودعا اليها، ووصف أوانيها وشعاعها وصفاتها وتعتيقها وطعمها ورائحتها، وما تفعله في عقول

الشاربين وأبدانهم، الى جانب تغزله بسقاتها و نعت مجالسها بين المتنزهات وأحضان الطبيعة الخلابة، فلنستمع إليه يقول (66):

زهراً الكواكب في بروجٍ سعودٍ
بالماء لا تزداد غيرَ وقودٍ
داعٍ إلى شرب ابنة العنقودِ
من صفوٍ دُرّ حبابها بعقودِ
تسترقصُ الأغصان بالتغريدِ
بمطارف من وشيه وبرودِ
ذي مرشفٍ عذب الرضاب برودِ

وأشرب مشعشعة كأن حبابها
وتوقها عند المزاج فإنها
ويدوه كالحقف يشعُرُ أنه
فاكسُ الكؤوسِ فطالما توجّتها
فالورقُ في الأوراق ذات تشاجرٍ
والروضُ قد غشى الاباطح والربى
فأستجلها كالشمس من يد أهيفٍ

ونلمح في خمرياته تأثراً واضحاً بخطى المدرسة الخمرية الشامية التي كان من روادها عرقلة الدمشقي وابن الساعاتي

والتلعفري، ونلاحظ في شعره الخمري، الجمع بين الوصف والغزل، فقد يصعب علينا الفصل بين وصفه للخمرة وغزله بالساقى او الساقية اللذين بطوفان بها على الندمان.

ولا ينسى شاعرنا ان يصف مجالس الخمر التي كانت تقوم في اغلب الاحيان بين احضان الطبيعة الفاتنة، اما اوقات

المتعة اليومية والدعوة لشرب الخمرة، فيطيب له شربها في الصباح، يقول (67):

هاتفاً في الصباح: حيّ على الرا ح وقد قام للفلاح بشير

اما الشيء الجديد الذي لمسناه في خمرياته، فهو ادخال بعض الافكار والالفاظ الدينية فيها ((رغم التناقض بين الدين والخمر، وهو تناقض اكسب الصور والتعابير جدة وطرافة))⁽⁶⁸⁾، من ذلك قوله⁽⁶⁹⁾:

ألا نبه بحيّ على الفلاح نديمك واكس راك كاس را ح
وقوله⁽⁷⁰⁾:

فقم الى الرا ح في الصبوح تقم
حيّ عليها قبل الأذان فقد
لنا بلذاتها معاذير
أذن هاد بها وشحرو

وشارك راجح الحلي في فن الرثاء، وهو - كما نعلم - من الاغراض الشعرية المهمة التي تؤثر في النفس والروح، لأنه ((يصدر عن اغوار النفس الانسانية، ويعبر عن اللوعة والحسرة التي تنتابها عند فقد من أحببت))⁽⁷¹⁾. وقد ورد رثاؤه في (إحدى عشرة قصيدة) خص بها الملوك والأمراء والوزراء.

والذي نلاحظه في رثائه أنه كان مُقلداً، ويبدو لنا أنه كان يرثي بحكم الوفاء أو المجاملة لذوي مرثييه ولا نجد في رثائه شيئاً جديداً يستحق الوقوف عنده طويلاً، فقد وجدناه يميل الى استعمال المعاني التقليدية، ولا نحس دائماً بعاطفة حقيقية صادقة تمس القلب، وتهز المشاعر وتحرك الوجدان، كما نجد ظاهرة المبالغة بارزة في مرثياته، وتأتي لتوكيد الحزن وشده أو لتوكيد المعاني الخلقية والانسانية لدى المرثي وتكون هذه المبالغة لفظية أو معنوية.

وكان يأتي في مرثيه بالحكم والامثال، على سبيل العظة وتوكيد حتمية الموت والفرق الابدي، فيضرب المثل في السابقين كقصص الملوك والدول، ويأخذ من احداث التاريخ وسير المشاهير ومن شادوا الحصون التي كانت قائمة شامخة، ثم نكب بها الدهر وازالها⁽⁷²⁾:

ثم قل للسدير ما فعل التّع
وجديس بادت وطسم وأودى
مان من يوم بؤسه والصلات
بالعمالق قاطع اللذات

الى جانب هذا نجد له وصفاً، غير أنه لم يكن يقصده قصداً، وانما يأتي به مقدمات لمداخه، وتقوم موضوعاته الوصفية على وصف مظاهر الطبيعة والديار والاطلال ومطايا الصحراء ووصف الخمرة اضافة الى وصف الجيش والمعارك. فقد أحب راجح الحلي الطبيعة الصامتة بما في ذلك الرياض واشجارها وازهارها، وارضها الخضراء، وكان تعلقه بها موصولاً بنشوة الخمرة وندمائها، وبغزله للمؤنث والمذكر معاً.

وقد يلجأ إلى منح مكونات هذه الرياض حركة وحيوية، وينقلها إلينا نقلاً حسيماً، معتمداً في ذلك ظاهرة التجسيم والتشخيص كقوله⁽⁷³⁾:

وافتر تغر الاقحوانة باسماء
والارض قد زهيت بحلي نباتها
والروض في نشوات سحرته وقد
فأحب نديم فقد دُعيت إلى الذي
قد آن أن تهفو بعطفك نشوة
إذ للشقيقة مقلّة رمداء
والجو حلة سحبه دكنا
طافت عليه الديمة الوطفاء
سنته قبل لمثلك الندماء
تُدينك منها قهوة صهباء

وقد ينزع في وصفه الى التقرير حيناً والتصوير حيناً آخر، فيرسم لنا لوحات جميلة رائعة، وقد يميل في تشبيهاته واوصافه الى المبالغة والتلوين، فيصور لنا سيوف ممدوحيه وقد خضبت بدماء الحرب، بشفق السماء وقت الغروب وهي صورة جميلة ورائعة⁽⁷⁴⁾:

حُضِبَتْ بما سفكت بها هيجاؤه

وكأنما شفقُ السماءِ سيوفهُ

وقد تبلغ عبقريته الوصفية ذروتها الابداعية في القطعة الرائعة التي يصف فيها الرياض في شهر شباط واذار⁽⁷⁵⁾ وهي تتجلى بأزهى حللها، حيث اكتست ببساط جميل ولم يكن الربيع وحده الذي استهوى شاعرنا، وإنما مشاعر طبيعية اخرى نالت من اهتمامه، إذ اجاد في وصف السحاب والبرق فرسمها رسماً دقيقاً، تتجلى فيه قدرته وبراعته في الوصف⁽⁷⁶⁾، ولم ينس راجح الحلبي الطبيعة الدمشقية، بل عرج على وصفها، فوصفها وصفاً دقيقاً.

اما وصفه للذمن والاطلال الدراسة، فيأتي مقدمات لبعض قصائده المدحية كقوله⁽⁷⁷⁾

فأحبس فما للعيس مغدى

يا سَعْدُ تلك رسوم سَعْدِي

بعراصها وأبثُّ وجدا

قف لي أَرَجِعُ أَنَّةً

اما الناقاة ومطايا الصحراء، فقد جاء وصفه لها وسائل توصله الى غاية، كما توسل بها وجعلها من ادوات الغلو، من اجل استدرار عطف الممدوح والتقرب اليه، فبقدر ما يصف المسافات التي قطعتها، بقدر ذلك يظهر المشقة التي تكبدها في سبيل ادراك ممدوحه، لذا يذكر انها غدت كالأقواس الضامرة، وعليها ركبانا كالسهم، من كثرة الاجهاد والسير الطويل في الليل والنهار فيقول⁽⁷⁸⁾:

بالسير حتى أجهدوا المطيأ

وَمُدَّ لجين وصلوا طولَ السرى

حتى انحنت فخلثها حنياً

سروا بها مثل السهامِ سُهُماً

إلى النجاح الامد القصيأ

فقلت: والطلأُ ترمي بهم

مُعَلِي الهدى محيي العُلَى علياً

أموأ ابن غرس الدين ينبوعَ النَّدى

أما بالنسبة لوصف المعارك والجيش وآلات الحرب وأدواتها فقد وظف فيه جانباً من شعره، وكان يأتي - هذا الوصف - ضمن مدحه، فقد عاش في عصر حيث الحروب الصليبية التي تعرضت لها الامة الإسلامية، فكان لا بد لهذه الحروب أن تلهب حماسه وتأجج شعره، فيترجم لهذا في شعره.

وهذا ما وجدناه في ديوانه، من خلال مدحه لملوك الأسرة الأيوبية، إذ كان لهم الفضل في كسر شوكة الصليبيين وردّ كيدهم الى نحورهم واستئصال الخطر من قلب العالم الاسلامي.

أما معاني شعر الحرب الذي امتدح به الملوك الايوبيين، فبعضها يدور على وصف شجاعتهم وبطولتهم وجهادهم وعلى الاستنهاض وشحن الهمم من اجل الدفاع عن الدين الحنيف، فلنستمع إليه يقول⁽⁷⁹⁾:

على جيد دمياطٍ كما انتظم العَقْدُ

كَمْ النومُ عن فرض الجهادِ وخيلهم

بنصرٍ ففي أيديكُم الحلُّ والعقدُ

ألا غضبةً لله منكم يعينها

ومن شعر الانتصار أو ما عُرف (بشعر التهاني والبشائر) ما قاله راجح الحلبي بحق الملك الكامل بن الملك العادل مادحاً ومهنئاً، عندما استرجع ثغر دمياط من الافرنج سنة (618 هـ) وقد تجلى فيها الشعور الصادق بالوحدة الإسلامية، وأعرب عن فرحته الكبرى بهذا النصر الجليل، شعوراً منه بأن هذا النصر لجميع المسلمين كافة، ويؤكد هذا استعماله ضمير المتكلم في قوله (حبانا) و (لنا)⁽⁸⁰⁾:

وقد أنجز الرحمن بالتصيرِ موعدا

هنيئاً فإنَّ السَّعدِ راحَ مُخَلِّدا

مبيناً وانعاماً وعزّاً مؤيداً

حبانا إله الخلقِ فتحاً بدا لنا

وأصبح وجهُ الشركِ بالظلمِ أسودا

تَهَلَّلَ وجهُ الدَّهرِ بعد قطوبِهِ

ثم يعرج على وصف جيش ممدوحه، فيصوره بأنه ضخم، ويبدو لناظره بحراً متدافع الموج من السيوف والرماح والخيول، وبه استطاع أن يتغلب على ملك الروم ويهزمه شر هزيمة، فلا يستطيع أن يمد له يده من اجل السلام وطلب الهدنة(81):

قطع الجبال بمثلها من جحفل
جيش يلاطم موج زاخر يمّه
فضربت يا موسى بسيف سعادة
ونفيت ملك الروم بعد تغشيم

تغشى أشعته عيون اللامح
بذوابل ومناهل وسوابح
لم يبق منه سوى ثماد ضحاح
لا يستطيع أن يمد كف مصافح

الى جانب هذا وصف آلات الحرب وأدواتها، وبرع في نعتها وتفنن في رسمها صوراً حية متحركة، فمن طريف ما صاغ على سبيل التخيل قوله(82):

بمن تعيد الطبا وقائعه
والسمر مثل الأشطان واردة
والرغف تحكي غدران محمية

نكورها بالنجيع تختضب
حيث قلوب العدى لها قلب
يزيئها من قتيها حبيب

ولا يخفى على القارئ ما تتطوي عليه الابيات من التكلف والتصنع والتطرف في تشبيهاته، فالرمح اشطان بئر تستقي الدماء من قلوب الأعداء، وزرد الدروع غدران تزينها مساميرها.

هذه هي جولتنا في سيرة راجح الحلبي وشعره الذي يعد من مشاهير شعراء عصره والذي أجمع الكتاب والنقاد والمؤلفون على تقوقه في الشعر وإجادته فيه.

الخاتمة والنتائج

- ❖ أجمعت المصادر التي ترجمت له، أنه كان أديباً شاعراً، جيداً النظم، حسن الاسلوب، رصين العبارة، جيد السبك، رقيق الألفاظ، عذب المعاني، رائع التشبيه، كثير التوليد للمعاني الغريبة، ترصيع الألفاظ، تغلب على معانيه الصناعة الشعرية وقد تغنى بشعره المغنون.
- ❖ عالج الاغراض الشعرية المعروفة وهي: المدح والغزل والخمرة والرتاء والوصف، ولتأثره بظروف عصره التي كانت قائمة آنذاك، ظهر عنده شعر الانتصار أو ما عُرفَ (بشعر التهاني والبشائر)، وكان شعره يدور في القالب العام لذوق العصر حينذاك، ففرض عليه ألواناً من التعبير.
- ❖ وجدنا شعره (أدب صنعة) في أكثره فهو أدب خاص - إن صح التعبير - في اساليبه وموضوعاته لخدمة بني أيوب، إضافة الى انه عاش في عصر، كان للصنعة والزخرفة أثر في تقييد كثير من الانتاج الشعري.
- ❖ وجدنا أن المديح احتل مساحة كبيرة من ديوانه ويندرج تحت المديح التكسبي الذي يهدف نيل الحظوة لدى الملوك والامراء والوزراء، فهو شاعر الايوبيين وشعره الذي بين أيدينا يؤيد ذلك، إذ وقفه على مدحهم.
- ❖ أمتاز اسلوبه بالفخامة والقوة والرصانة، ولكنه في اغزله وخمرياته ووصفه ميال الى الايجاز وسهولة الاسلوب، حتى تقترب أحياناً من لغة التعبير اليومي، ويصبح شعره ضرباً من النثر المنظوم.
- ❖ حفل شعره بالفنون البديعية، وقد احتلت الفنون البديعية المرتبة الاولى فيه ؛ لأنها أقدر على التأثير في موسيقى الشعر، فالجناس والطباق قد شكلا في ديوانه ظاهرة تُلقت النظر، ولكنها مستملحة لخدمة الصور الشعرية، كما أتخذها سبيلاً للتجويد وإضفاء معالم جمالية على شعره.

- ❖ يميل في شعره إلى المبالغة والتهويل، وقد تذهب به هذه المبالغة والإغراق في تقديس الممدوح، إلى الخروج أحياناً عن الحد المعقول، فيجرح إلى الشطط، ونعزو هذا إلى تأثيره بفلسفة الحكم العباسي ومعتقداته، وملتزم آثارها في معالم التعظيم والغلو من التقديس والحكم المطلق القائم على نظرية الحق الإلهي في الخلافة.
- ❖ لاحظنا في شعره نغمة الاستجداء والسؤال الصريح والتذلل والزلفى والتملق، ويمكن أن نعزو هذا إلى تأثيره بفلسفة شعراء (ديوان الخلافة) التي تميل إلى الغلو والتملق أَرْضَاءً لهوى الحكام وأشباعاً لرغباتهم من الظهور بمظهر الإبهة والعظمة والعدل والصلاح.
- ❖ وجدناه يميل في أسلوبه إلى النزعة الخطابية وكذلك القصصية والتكرار والاستطراد ولا سيما في مدائحه ومقدماته الغزلية.
- ❖ ثمة ظاهرة أخرى تسترعي الانتباه، وهي عنايته بالموسيقى في شعره، سواء الموسيقى الخارجية أم الموسيقى الداخلية، وقد ساعدته على ذلك مهارته الفنية ودقة شاعريته، على اختيار الألفاظ، محاولة منه لتسجيل قدراته ومدى وعيه وبراعته في تدفق الموسيقى في شعره.
- ❖ وجدنا ديوانه رصيداً شعرياً ضخماً، يغني المكتبة العربية ويضيف إليها، إذ تزيد قصائده على المئتي قصيدة، وكل من يقرأه، فإنه سيقراً موسوعة في شتى المعارف العربية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على سعة إطلاعه وإحاطته بألوان المعارف والفنون المختلفة الموجودة في عصره والعصور السابقة له.

الهوامش

1. التكملة لوفيات النقلة 4/402، وفيات الاعيان 4/7، مجمع الآداب 4/721، النجوم الزاهرة 65/242، تاريخ الحلة 2/66، شعراء الحلة 2/359، أدباء حليون /102.
2. انفرد جامع نسخة الديوان (حسن بن محمد القبلي) بذكر هذا اللقب.
3. عقود الجمان / مخطوط / لوحة 100.
4. فوات الوفيات 2/7.
5. العسجد المسبوك /443، تاريخ الادب العربي 5/51، معجم المؤلفين 4/149، الاعلام 3/10.
6. مرآة الزمان 2/665، العبرة 5/108، شذرات الذهب 5/123.
7. ديوانه: 31.
8. نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب / 37.
9. ديوانه: 25.
10. كانت وقتذاك تُعرف بـ (حلة بني مزيد) نسبةً إلى الامارة المزيدية في الحلة، حيث كانت تقع غربي الفرات أوائل تمصيرها وهي على بضعة أميال جنوبي اطلال بابل، للاستزادة ينظر: تاريخ الحلة 1/22 – 66.
11. مجمع الآداب 4/721، عقود الجمان / لوحة 100، تاريخ الحلة 2/66، معجم المؤلفين 4/149 تاريخ الادب العربي 5/51، أدباء حليون /102، الاعلام 3/10.
12. فوات الوفيات: 2/7.
13. ديوانه: ق 8 / ب14، ص 128.
14. تاريخ الحلة 2/4.
15. تاريخ الحلة 2/4.

16. أدباء حليون / 102.
17. أدباء حليون / 104.
18. الحوادث الجامعة / 60.
19. ديوان فتيان الشاغوري: 273.
20. ديوانه: 478.
21. البداية والنهاية: 164/13.
22. وفيات الاعيان 202/1، عيون الانباء في طبقات الاطباء 283/1، المنتظم 288/10، لسان الميزان: 19/3.
23. فوات الوفيات: 113/3، شعراء الحلة: 247/4.
24. أدباء حليون: 156.
25. فوات الوفيات 283/2، أعيان الشيعة 76/31.
26. مرآة الزمان: 665/8، فوات الوفيات 7/2، وفيات الاعيان 10/4، مجمع الآداب 723، العبرة/108، عقود الجمال / لوحة 100، العسجد المسبوك 443، تاريخ الادب العربي: 51/5 تاريخ الحلة 68/2، الاعلام 10/3.
27. النجوم الزاهرة: 275/6.
28. فوات الوفيات: 15/2.
- * القلندرية: طائفة من الصوفية.
29. ديوانه: ق 23.
30. ديوانه: ق 15.
31. ديوانه: ق 23.
32. ديوانه: ق 2.
33. ديوانه: ق 2.
34. ديوانه: ق 80.
35. ديوانه: ق 48.
36. ديوانه: ق 9.
37. ديوانه: ق 21.
38. ديوانه: ق 79.
39. ديوانه: ق 74.
40. ديوانه: ق 71.
41. ديوانه: ق 5.
42. ديوانه: ق 84.
43. ديوانه: ق 53.
44. ديوانه: ق 10.
45. ديوانه: ق 37.
46. ديوانه: ق 16.

47. ديوانه: ق 14.
48. ديوانه: ق 79.
49. ديوانه: ق 5.
50. الشعر العربي في العراق من سقوط السلاجقة حتى سقوط بغداد: 75.
51. ديوانه: ق 12.
52. ديوانه: ق 177.
53. شعر الجهاد / الهرفي: 82.
54. الشعر العراقي في القرن السادس الهجري / 274.
55. ديوانه: ق 19.
56. ديوانه: ق 58، ق 61.
57. ديوانه: ق 9 / 7، ق 11 / 9، ق 19 / ب 14 و 7، ق 42 / ب 11، ق 43 / ب 6، ق 45 / ب 15، ق 55 / ب 4، ق 56 / ب 18، ق 61 / ب 7 و 8.
58. ديوانه: ق 20 / ب 1 - 3.
59. ديوانه: ق 32 / ب 19 - 20.
60. ديوانه: ق 53 / ب 6 - 9.
61. ديوانه: ق 43 / ب 5 - 9، ق 44 / ب 3 و 7، ق 45 / ب 13 - 15.
62. ديوانه: ق 13 / ب 18 - 20.
63. ديوانه: ق 95 / ب 5 - 8.
64. ديوانه: ق 20 / ب 10 - 14.
65. ديوانه: ق 19.
66. ديوانه: ق 57 / ب 4، 5، 8 - 12.
67. ديوانه: ق 82 / ب 24.
68. الشعر العراقي في القرن السادس الهجري: 244.
69. ديوانه: ق 35 / ب 21.
70. ديوانه: ق 97 / ب 3 و 4.
71. شعر الرثاء والعزائم: 7.
72. ديوانه: ق 30.
73. ديوانه: ق 3.
74. ديوانه: ق 5 / ب 20.
75. ديوانه: ق 81 / ب 1 - 11.
76. ديوانه: ق 205.
77. ديوانه: ق 45.
78. ديوانه: ق 207 / ب 13 - 16.

79. ديوانه: ق 33 / ب 27 و 28.
 80. ديوانه: ق 210.
 81. ديوانه: ق 33 / ب 31 – 34.
 82. ديوانه: ق 14 / ب 20 – 22.

المصادر والمراجع

1. أدباء حليون: د. جواد احمد علوش، ط1، منشورات عويدات، بيروت 1978.
2. الاعلام: خير الدين الزركلي، ط4، بيروت 1979.
3. اعيان الشيعة: محسن الامين الحسيني العاملي، مطبعة الترقى، دمشق 1936.
4. بدائع الزهور: ابن اياس، ط بولاق وجمعية الدراسات التاريخية بالقاهرة 1951 وجمعية المستشرقين الالمان، القاهرة 1963.
5. البداية والنهاية: ابو الفداء، اسماعيل بن عمر بن كثير، مطبعة السعادة، مصر 1932.
6. تاريخ الادب العربي: بروكلمان، ترجمة رمضان عبد التواب، مطبعة دار المعارف، القاهرة 1975.
7. تاريخ الحلة: يوسف كركوش الحلي، ط1، مطبعة الحيدرية، النجف 1965.
8. التكملة لوفيات النقلة: زكي الدين، أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوي المنذري، تحقيق بشار عواد، ط1، القاهرة 1976.
9. تلخيص مجمع الآداب في معجم الالقاب: ابن الفوطي، تحقيق د. مصطفى جواد، مطبعة الهاشمية دمشق 1962.
10. الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة: عبد الرزاق بن الفوطي، تحقيق مصطفى جواد، مطبعة الفرات، بغداد 1931.
11. ديوان شرف الدين الحلي، أبي الوفاء راجح الحلي، تحقيق ودراسة د. الدوكالي محمد نصر، منشورات كلية الدعوة الاسلامية، طرابلس، السلسلة التراثية، 1994.
12. ديوان فتيان الشاغوري: تحقيق احمد الجندي، دمشق 1967.
13. شذرات الذهب في اخبار من ذهب: عبد الحي بن العماد، مكتبة القدسي، القاهرة، 1931.
14. شعراء الحلة: علي الخاقاني، مطبعة الحيدرية 1952.
15. شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام: محمد علي الهرفي، ط1، دار الاعتصام 1979.
16. شعر الرثاء العربي واستنهاض العزائم: د. عبد الرشيد عبد العزيز سالم، ط1، الكويت 1982.
17. الشعر العراقي في القرن السادس الهجري: مزهر عبد السوداني، دار الرشيد، بغداد 1980.
18. الشعر العربي في العراق من سقوط السلاجقة حتى سقوط بغداد: عبد الكريم توفيق العبود، دار الحرية، بغداد 1976.
19. العبر في خبر من غبر: الحافظ الذهبي، مطبعة الكويت 1966.
20. العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك: اسماعيل بن العباس بن رسول، تحقيق شاکر محمود عبد المنعم، دار التراث الاسلامي للطباعة والنشر، بيروت 1975.
21. عقود الجمان وتذييل وفيات الاعيان: بدر الدين الزركشي مخطوطة الشيخ عارف حكمت بالمدينة رقم 459 تاريخ، مصورة في خزانة الدكتور ناظم رشيد، كلية الآداب، جامعة بغداد.

22. عيون الانباء في طبقات الاطباء: موفق الدين ابو العباس احمد بن القاسم السعدي الخزرجي المعروف بأبن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت 1965.
23. فوات الوفيات: محمد بن شاکر الکتبی، تحقیق د. احسان عباس، دار الثقافة، بيروت 1974.
24. لسان الميزان: ابن حجر العسقلاني، طبع حيدر آباد، الدکن، الهند 1331 هـ.
25. مرآة الزمان في تاريخ الأعيان: يوسف بن قزاوغلي، الشهير بسبط بن الجوزي، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند 1951.
26. معجم المؤلفين: عمر رضا كحالة، مطبعة الترقی، دمشق 1960.
27. المنتظم في تاريخ الملوك والامم، ابن الجوزي، ط1، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد 1357 هـ.
28. موسيقى الشعر: ابراهيم انيس، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة 1972.
29. النجوم الزاهرة: ابن تغري بردي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة 1936.
30. نسمة السحر في من تشيخ وشعر، ضياء الدين الصنعاني، معهد المخطوطات، ج1، تحت رقم 554 تاريخ.
31. نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب: احمد بن علي القلقشندي، تحقيق علي الخاقاني، مطبعة النجاح، بغداد 1958.
32. وفيات الأعيان وأبناء الزمان: شمس الدين احمد بن ابي بكر بن خلکان، تحقيق احسان عباس، مطبعة الغريب، دار الثقافة، بيروت 1972.

فعالية برامج التقييم التلقائي لتنمية قدرات ذوي صعوبات التعلم في الحساب

د. فكري لطيف متولي

كلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

The effectiveness of programs automatic evaluation of the development of the capabilities of learning disabilities in the Mathematics

Dr. Fikri Latef Mitwalli

College of Education\ Shaqra University\ Kingdom of Saudi Arabia

Dr_fikry@hotmail.com

Abstract:

The main objective of the research is to know the measurement of learning outcome for automatically programmed assessment to solve mathematics problems for people with learning difficulties. The research has used the experimental approach with the sample members. The research took an assessment program which is automatic programmed to measure the learning outcomes in mathematical problems for learning disabilities people by (Mohamed Hafes). The research has led to a significant result which is that the vast majority of the pupils faces difficulties in solving mathematical problems orally, but they can solve some others easily when they are presented in symbol mathematical relationships, or abstract mathematical operations.

Keywords: Evaluation programmer automatically - computational capabilities - Learning Disabilities

الملخص:

يتمثل هدف البحث الرئيسي في التعرف على قياس نواتج التعلم للتقييم المبرمج آلياً على حل المشكلات الحسابية لذوي صعوبات التعلم، واتخذ البحث برنامج تقييم مبرمج آلياً (الوحيز) لقياس نواتج التعلم في المشكلات الحسابية لذوي صعوبات التعلم من إعداد (محمد حافظ). وخرج البحث بنتائج مهمة وهي أن الغالبية العظمى من التلاميذ يواجهون صعوبات في حل المسائل الحسابية التي تقدم في قالب لفظي، بينما يمكنهم حل بعض هذه المسائل بسهولة عندما تقدم لهم في صورة علاقات رياضية رمزية أو عمليات حسابية مجردة.

الكلمات المفتاحية: تقييم مبرمج آلياً - القدرات الحسابية - صعوبات التعلم

مقدمة:

يعتبر التقييم التلقائي في التربية بشكل عام، وفي التربية الخاصة، على وجه الخصوص، حجر الزاوية في التعرف على فئات الأطفال غير العاديين، وتشخيصها، وبدون توافر أدوات القياس والتقييم المناسبة لكل فئة، فإنه يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحيل تلك الفئات إلى المكان المناسب لها، وأن يصمم البرامج التربوية المناسبة ومن ثم تقييمها للتعرف على انجازه الطالب ويتوقع من أدائه على قادرا ويكون الطالب يعرفه أن ينبغي ما تصف عبارات التعلم مدى فعاليتها. وقياس نواتج التعليمية (أبو هاشم، المنظومة في المشاركة الأطراف لكافة كبيرة أهمية التعلم نواتج دراسي، ولتحديد لمقرر دراسته نهاية في (2008http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=35)

ونلاحظ أن بعض الأطفال يعانون من صعوبات في التعلم مثل وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي، وغالباً ما يسبق ذلك مؤشرات، مثل عدم تمكنه من تعلم اللغة الشفاهية، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، مرده إلى مشاكل نطقية يعاني منها، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز. حيث أن اللغة هي مجموعة من الرموز "أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية" المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث للتعبير عن شعوره، فيحلل هذا المستقبل هذه

الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة دون وجود سبب لذلك فإن ذلك يتم إرجاعه إلى صعوبة تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم (العابدي، 2009، 337).

(<http://www.maghress.com/mohammediapress/>)

ولتشخيص صعوبة التعلم نلاحظ وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر حيث أن ذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية.

فصعوبات التعلم هو "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية لدى أفراد ينتمون بدرجة عالية أو متوسطة من الذكاء وتتوافر لديهم فرص التعلم المناسبة وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة الصعوبة (الديب، 2000، 177).

ومصطلح صعوبات التعلم يشير إلى الأفراد - الأطفال خاصة - الذين يتصفون بقدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع منهم، بناءً على تلك القدرة العقلية. علاوة على أنهم قد يعانون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية النمائية (الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة)، وتعرف حينئذٍ بصعوبات التعلم النمائية، ويعانون صعوبة في القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، وتعرف حينئذٍ بصعوبات التعلم الأكاديمية. هذا مع إستبعاد كافة حالات الإعاقة الجسمية والتخلف العقلي والحرمان البيئي والاضطرابات النفسية الشديدة (موقع أكاديمية علم النفس).

<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=11252>

ومصطلح الصعوبات Learning Difficulties شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. وقد ترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وانتهى إلى التساؤل: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟ (سليمان، 2004، 92).

مشكلة البحث:

العسر الحسابي مرض قد يتحول إلى إعاقة جزئية. وهو صعوبة في اكتساب مهارة المعالجة الحسابية (الفهم الحسابي والحل الحسابي) وتتميز بصعوبات في فهم الرموز الحسابية، اتجاهات الأرقام، فهم المسائل الكلامية، ترتيب الأرقام حسب الأكبر أو الأصغر وفهم الكميات بدون عد. والتعامل مع الأرقام واستيعاب قيمتها مما يؤدي إلى مشكلات في تعلم الحقائق المتعلقة بالأرقام وخطوات حل المسائل الحسابية، وهذا المرض قد يتحول إلى إعاقة جزئية. ورغم أن الكثير من المعسرين حسابياً لديهم صعوبات في الرياضيات، بالإضافة إلى صعوبات أخرى في اللغة الشفهية والتحريرية (موقع مدرسة النور بطمرة).

(<https://sites.google.com/a/alnur.tzafonet.org.il/math1/-1-7>).

وقد وجد أن الأطفال يتعلمون الحساب في المدارس تعلماً نهائياً متدرجاً وتراكمياً، لذا فإن الصعوبات البسيطة التي يواجهها الطفل في المراحل المبكرة، تزداد لتصبح أكثر خطورة بزيادة المتطلبات في مادة الحساب كل عام دراسي، هذا بالإضافة إلى عدم قدرة المعسر حسابياً على حفظ الحقائق الأساسية للجمع والطرح والضرب والقسمة، واستدعاؤها يسبب لهم صعوبات كثيرة في مساحة الحساب وفي المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على الحقائق الرياضية البسيطة. أي أن العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ تعمل من الناحية العضوية بشكل جيد، ولكن الخلل يكمن في عدم قدرتهم على التوظيف الفعال لهذه العمليات. فقد وجدت الدراسات بشكل عام نجاحاً عالياً في تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات البرمجة الآلية

للحاسب الآلي، وهناك أربع استراتيجيات تفكير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشمل (عملية التركيز - عملية التشكيل - عملية التطبيق - عملية التوسع) (موقع مدرسة النور بطمرة.

. 7-1- /math1/ (https://sites.google.com/a/alnur.tzafonet.org.il/math1/

وقد تطرقت دراسة البنا(2011) إلى التعرف على اثر استخدام التعليم المبرمج في مستوى الأداء المهاري للعمليات الحسابية من خلال المقارنة بين اثر طريقة التعليم المبرمج والطريقة التقليدية المتبعة في الدروس العملية. وقد دلت نتائج القياس البعدي على (تفوق طريقة البرمجة مع المدرس على الطرائق الأخرى في رفع مستوى الاداء المهاري - جاءت طريقة البرمجة بالمركز الثاني في رفع مستوى الأداء المهاري فقط - حلت الطريقة التقليدية بالمرتبة الثالثة). ومن هنا كان اتجاه الباحث في استخدام التقييم التلقائي آلياً من أجل تخفيف حدة تلك الصعوبات، وتنبثق مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي: **ما هي فعالية برامج التقييم التلقائي لتنمية قدرات ذوي صعوبات التعلم في الحساب؟**

أهداف البحث:

يتمثل هدف البحث الرئيسي في التعرف على قياس نواتج التعلم للتقييم المبرمج آلياً على حل المشكلات الحسابية لذوي صعوبات التعلم.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

- 1- التعرف على كيفية استخدام التقييم التلقائي على الحاسب الآلي.
- 2- التعرف على كيفية قياس نواتج التعلم في حل المشكلات الحسابية.
- 3- التعرف على أسباب المشكلات الأكاديمية في مقرر الحساب التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي يعود إلى فشلهم العام في عكس المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر من مجرد اضطراب في هذه العمليات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- **الأهمية النظرية:** يكتسب البحث أهميته النظرية في إعداد الإطار النظري ويتم من خلاله إيضاح خصائص ومشكلات أطفال ذوي صعوبات التعلم، والذي يكون بمثابة وسيلة إعانة للقائمين على رعاية الأطفال والعاملين في المجال، كما يساعدهم على قياس نواتج التعلم بشكل متتابع لدى الطفل والتي في ضوءها يتم تحسين حالته.

- الأهمية التطبيقية:

تمتد الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في الاستفادة من برنامج التقييم التلقائي لطفل صعوبات التعلم وبيان مدى إستفادة المعلمين منه وإنعكاس ذلك على حالة الطفل.

مصطلحات البحث:

التقييم التلقائي Automatic evaluation:

يعرف اجرائياً بأنه تقييم أداء الطالب ذي صعوبات التعلم للتعرف إلى جوانب القوة والضعف من خلال الدرجات المباشرة لحل المشكلات الحسابية.

صعوبات التعلم Learning disabilities:

هو اضطراب يعاني منه الأطفال إما أن يكون نمائياً أو أكاديمياً، ويعرف اجرائياً في هذا البحث أنه اضطراب للأطفال اللذين يظهرون انخفاضاً في القدرة على حل المشكلات الحسابية ويستبعد من هؤلاء المعوقين عقلياً وذوي الإعاقات المختلفة.

محددات البحث:

يحدد البحث في إطار المنهج، العينة، الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وذلك على النحو التالي: -

- المنهج المستخدم:

يستخدم البحث المنهج شبه التجريبي مع أفراد العينة.

- العينة:

تشتمل عينة البحث على (10) أطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات التعلم في المشكلات الحسابية.

- أدوات البحث:

برنامج الوجيز للتقييم تلقائي لقياس نواتج التعلم في المشكلات الحسابية لذوي صعوبات التعلم (إعداد / محمد حافظ)

الخلفية النظرية:

إن تكنولوجيا الحاسبات الآلية سوف تجعل عمليات التقويم أكثر مرونة وإتقاناً، وأكثر مناسبة للحاجات الفردية لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء، حيث يمكن لتلك التكنولوجيا أن:

1. تساعد في وجود أساليب تقويم حديثة غير تقليدية مثل: التقويم عبر الانترنت، والتقويم عن بعد، والتقويم بالمراسلة، والتقويم المبرمج بالكمبيوتر، وبنوك الأسئلة، والتقويم المصور.
 2. تقدم مجموعة متنوعة من طرق تصميم الاختبارات غير التقليدية، وطرق إجاباتها كالاختبارات المصورة التي تتم صياغة مفرداتها في مواقف حقيقية واقعية حية أو مواقف محاكاة للواقع من خلال تقنيات الكمبيوتر.
 3. تحفز المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع الخبرات والخبراء في المجالات والموضوعات التي يدرسونها، وذلك من خلال تزويدهم بتغذية راجعة مستمرة.
 4. تساعد في نقل محور التقويم من قياس قدرة المتعلم على حفظ وتذكر ما يتعلمه داخل حجرة الدراسة، إلى قدرته على تقويم وتطبيق تلك الخبرات والمعلومات في مجالات مختلفة.
 5. تسهل وتسرع من عملية التعلم ونقل المعلومات والخبرات المختلفة للفئات الخاصة، وكذلك تقييمهم والتعامل معهم (أبو هاشم، 2008). <http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=35>.
- وفي ضوء ذلك فإن أهم تطبيقاتها في مجال التربية الخاصة على النحو التالي:

- التقويم الموضوعي Objective Evaluation:

على الرغم من شيوع استخدام النظرية الكلاسيكية في تصميم الاختبارات وتحليل وتفسير نتائجها، إلا أن هناك بعض المشكلات التي تقلل من دقة وموضوعية هذا الاستخدام، ويمكن حصر تلك المشكلات فيما يلي:

- تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد المفحوصين.
- تأثر الدرجة الكلية للفرد في اختبار ما بمفرداته.
- عدم توافر وحدة قياس ثابتة.
- عدم إمكانية المقارنة بين تحصيل الأفراد في حالة استخدام اختبارات تحصيلية مختلفة.
- تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري.
- صعوبة إثراء الاختبارات المعدة باستخدام النظرية الكلاسيكية بمفردات جديدة.
- تساوي تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار.

- وقد استنارت تلك المشكلات العلماء المتخصصين في القياس النفسى والتربوى للبحث عن الدقة والموضوعية في القياس السلوكى حتى يقترب هذا القياس إلى العلوم الطبيعية، والتي تتميز بعدم تأثر نتائج القياس بالأداة المستخدمة طالما أنها أداة مناسبة لتقدير الظاهرة، كما يكون تدرج الأداة بوحدات قياس متساوية لا تعتمد ولا تتأثر بالعناصر التي تقدر عندها الظاهرة أبو هاشم، (2008)

<http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=35>

ويذكر علام (2000) أن الموضوعية Objective يقصد بها أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تعتمد على عينة الأفراد، ففي الاختبارات النفسية المقننة تشتق الدرجات الخام من عينة التقنين ثم يوازن أداء الفرد الذي يطبق عليه الاختبار فيما بعد بمعايير مشتقة من هذه العينة، فإذا تغيرت العينة فقدت هذه المعايير دلالتها، أي يصبح الاختبار محكوماً بالعينة، كما أن الفرد يحصل على الدرجة نفسها في أي اختبارين يقيسان نفس السمة، إلا أن درجة الفرد تختلف عادة باختلاف الاختبار الذي يطبق عليه، أي أن درجته تصبح محكومة بعينة المفردات التي يختبر بها.

والتقويم الموضوعى لا يعتمد في نظامه المرجعى على مقارنة نتائج أداء المتعلم بأداء الجماعة، أو بأداء الفرد ذاته في وقت لاحق أو في اختبار أو مقياس آخر، بل يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد في الاختبار أو المقياس، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره (صبرى والرافعى، 2001، 59).

وقد أسفرت جهود الباحثين في مجال التقويم التربوى عما يسمى بالتقويم الموضوعى والذي يتمثل في نظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory أو نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory، فالاختبارات النفسية والتربوية بعامة تفترض أن هناك سمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد ولكنهم يختلفون في مقدارها، وبالرغم من أن هذه السمات كامنة ولا يمكن قياسها بطريقة مباشرة إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد المتمثل في استجاباته على مفردات الاختبار، وهذا ما يبرر تسميتها بالسمات الكامنة، فالسمة التي تكمن وراء استجابة الفرد على مفردات اختبار لفظى، تختلف عن السمة التي تكمن وراء استجابته على مفردات اختبار مكانى أو عددى، ولكن يمكن أن تكمن سمة واحدة وراء استجابته على مفردات اختبارين مختلفين متعلقين بنفس المحتوى، لذلك فإن الهدف الأساسى لكل من النماذج الكلاسيكية ونماذج السمات الكامنة هو تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات، والأمر الأكثر أهمية في القياس النفسى والتربوى بعامة هو تحديد مقدار السمات الكامنة وراء أداء الأفراد على الاختبارات المختلفة والاستفادة منها في تفسير النتائج والتنبؤ بسلوكهم في مواقف مماثلة، واتخاذ قرارات معينة بشأنهم في ضوء هذا التقدير الكمي للسمات (علام، 1987، 21).

ونظراً لاعتماد نظرية السمات الكامنة على فرضية أساسية مؤداها أن القيمة الاحتمالية لاستجابة فرد لمفردة اختبارية تكون دالة لكل القدرة التي يفترض أن الاختبار يقيسها لدى الفرد، وخصائص المفردة التي يحاول الإجابة عنها، فإن ذلك يتطلب الحصول على معلومات من مصدرين: أحدهما يتعلق بالفرد، والآخر يتعلق بالمفردة الاختبارية، وعادة نحتاج إلى قيمة عددية واحدة تتعلق بالفرد، وهى بارامتر القدرة المقاسة لدى الفرد Ability Parameter، وقيمة عددية أو أكثر تتعلق بالمفردة الاختبارية (بارامتر أو بارامترات المفردة) Item Parameters وفى ضوء عدد بارامترات المفردات (الشرفاوى وآخرون، 1996)، (كاظم، 1998)، (علام، 2000)، (علام، 2001).

- التقويم البديل Alternative Evaluation :

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوى إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ذلك التقويم الذى يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، وتقوم فكرة هذا

النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها، والتقويم الحقيقي هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما (يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها - يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم) (Wiggins، 1998، 24).

وقد يستخدم الكمبيوتر في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي استخداماً تقليدياً في إنجاز بعض الأعمال، كالتحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية للتحقق من خصائصها السيكمترية " الثبات والصدق والمعايير" إلا أن استخدام الكمبيوتر في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي لم يعد يقتصر على هذا الجانب، وإنما امتد ليشمل جوانب أخرى أكثر تكنولوجية وأصبح له تطبيقاته المعاصرة والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية الخاصة وهي:

- **التقويم المبرمج آلياً:**

ويعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات ومقاييس مبرمجة آلياً، يتم تطبيقها من خلال الكمبيوتر، ويمكن تنفيذها قبلياً أو بعدياً أو أثناء المواقف التعليمية وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة، أو تحريرية مكتوبة، أو مصورة، وفيه يتم تقديم الأسئلة إلى المفحوص بالتتابع وفقاً لمستوى قدرته وسرعته في الإجابة عن السؤال، ومعنى هذا أن الكمبيوتر هو الذي يختار المفردات لكل فرد طبقاً لمستوى قدرته وزمن إجابته عن السؤال السابق فيختار له السؤال التالي، وبعد هذا النوع من التقويم من أحدث التوجهات في مجال التقويم النفسي والتربوي ولكنه يتم بصورة فردية، وقد يكون مكلفاً نوعاً ما، ويمتاز هذا النوع من التقويم بالمتعة والتشويق خصوصاً مع تقدم البرمجة وانتشار الكثير من برامج التقويم الذاتي المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى تقديم اختبارات مناسبة لمستويات وقدرات الأفراد بما يتيح التدرج من حيث السهولة والصعوبة في الفقرات أو الأسئلة، وتوفير الوقت وتطبيق ما يعرف بمبدأ تفريد التقويم (أبو هاشم، 2008).

<http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=35>

- **بنوك أسئلة:**

تتم الاستعانة بالحاسب الآلي في مجال التقويم النفسي والتربوي من خلال تصميم ما يعرف ببنوك الأسئلة، والفكرة التي تقوم عليها تتمثل في تخزين كم هائل من الأسئلة في مختلف مجالات المعرفة، مع تصنيف هذه الأسئلة في ذاكرة الحاسب طبقاً لخصائص عديدة، بحيث يكون لكل سؤال خصائصه الإحصائية الناتجة عن تطبيقه في الميدان لحساب هذه الخصائص، ويتم عمل تدرج لهذه الأسئلة طبقاً لمستويات السهولة والصعوبة متحررة من طبيعة خصائص أفراد العينة، وكذلك معادلة هذه الأسئلة لإمكانية عمل المقارنات بين نتائجها من حيث المستوى، ويعتمد ذلك على برامج إحصائية وبرامج تخزين واستدعاء باستخدام أحد نماذج الاستجابة للمفردة (أبو هاشم، 2008).

<http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=35>

- **صعوبات التعلم:**

وتعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً التي استرعت انتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث ازداد الاهتمام بها اعتباراً من النصف الثاني من القرن العشرين، بيد أن هذا الاهتمام أخذ يتزايد بصورة ملحوظة من عام إلى آخر، علماً بأن هذه المشكلة تشمل عدداً غير قليل من التلاميذ، خاصة أن مشكلاتهم تظهر - في الغالب - في مرحلة الطفولة المتأخرة بعد التحاقهم بالمدرسة، لأنها تظهر في مجال التعليم الأكاديمي بصفة أساسية (الشخص، 2006، 67).

واهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية، الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، الطب النفسي، طب الأطفال، هذا إلى جانب اهتمام أولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأطفالهم لمن تقل مستويات تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم في الوقت الذي لا يعانون فيه من أية إعاقات حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء (عكاشة، 2009، 2).

يشير كلاً من بيفيردج Beveridge (6-1996,5) وسليمان (2000، 164) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية يقابل مصطلح Learning Difficulties والتي ترجع لظروف خاصة بالمنهج ومحتواه، طبيعته، ومستواه، وهذا المصطلح يمثل موضوع اهتمام البحث الحالية في تناولها للصعوبات الأكاديمية المرتبطة بالقراءة.

ويمثل تعريف صعوبات التعلم واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشتغلين في هذا المجال، الأمر الذي يرجع لكثرة تخصصات المهتمين بمجال صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية موضع اهتمام البحث.

ويحدد "سيد عثمان"، (1979) التلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات التعلم بأنهم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات أو أنشطة التعلم المتاحة في حجرة البحث أو خارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى الإتقان الذي يمكن أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء التلاميذ المتخلفون عقلياً و المعوقون جسماً والمصابون بأمراض أو عيوب السمع أو البصر(عثمان، 1979، 29).

ويعرف "جونسون" Jonson,1981 التلميذ صاحب الصعوبة بأنه " تلميذ ذو ذكاء عادي وليس لديه مشكلات انفعالية واضحة وله بصر وسمع عاديان، ولكنه لا يستطيع إتقان الموضوعات الدراسية الأساسية"

(Wilhart & Sandman, 1988, 179)

ويرى "ريبر" (1985) أنه بالرغم من أن هذه الفئة تتميز بذكاء مرتفع إلا أنها تعاني من صعوبات محددة في التعلم، كالقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية. (Reber, 1985,396)

ويشير "أنور الشراقوي"، (1987) إلى أننا نجد في مجال التعلم عدداً من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لا هم بالصم ولا بالمكفوفين ولا بالمتخلفين عقلياً، إلا أنهم غير قادرين على التعلم في إطار النظم التعليمية العادية، هذه المجموعة من التلاميذ هي التي توصف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بأصحاب الصعوبات الخاصة في التعلم (الشراقوي، 1987، 4-5).

ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين لديهم عجز في مجال محدد من الوظائف العقلية مثل القراءة والحساب أو التهجي وفوق ذلك فإن لديهم أيضاً ذكاء عاماً متوسطاً أو فوق المتوسط. (Kollingian & Sternberg, 1987,) (8-17).

ويؤكد عزيز قنديل على أن صعوبات التعلم هي: "عدم مقدرة التلاميذ على فهم و تطبيق ما يقدم لهم من معلومات بشرط ألا يكون لديهم أي معوقات صحية، أو نفسية و يتضمن ذلك انخفاض في مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع" (قنديل، 1990، 27).

ويشير أحمد ابراهيم ومسعد عبدالله إلى أن ذوي صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط، ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في استبيان تشخيص صعوبات التعلم (ابراهيم و عبدالله، 1995، 40).

ويرى يعقوب موسى أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي

عن التحصيل المتوقع منهم في مادة دراسية أو أكثر رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي، أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع جداً، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً (موسى، 1996، 96).

كما يعرفها محمد مصطفى حسنين بأنها "عدم قدرة التلاميذ على تذكر أو فهم ما يقدم لهم من مفاهيم، أو استخدامها في حل المشكلات لمادة ما و تعتبر الصعوبة موجودة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ على أية مفردة من مفردات الاختبارات التشخيصية لمادة دراسية 25% فأكثر" (حسنين، 1997، 23).

ويرى فتحي الزيات أن التلميذ يعتبر من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله أو انجازه الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع وهي مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، أو الفهم السمعي (الزيات، 1998، 89).

ويعرف السيد سليمان مصطلح ذوي صعوبات التعلم بأنه يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال داخل الفصل الدراسي العادي، وذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابات من خلال التباين الواضح بين التحصيل المتوقع، والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى (سليمان، 2000، 126).

ويعرف محمد جمعة صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع في الأداء على اختبار تشخيصي محكي المرجح بالرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع ويستبعد من حالات صعوبات التعلم المعوقون والمتخلفون عقلياً وذوو الإعاقات المتعددة (جمعة، 2010، 8-9).

- تصنيف صعوبات التعلم:

(أ): صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل الإدراك الحسي (البصري والسمعي) والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع أصلاً إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تنقسم بدورها إلى:

- صعوبات نمائية أولية: تتعلق بعمليات الانتباه، الإدراك والذاكرة.
- صعوبات نمائية ثانوية: مثل التفكير، الكلام، الفهم أو اللغة الشفوية (عبد الحليم، 2004، 26).

(ب): صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

هي الصعوبات التي تهتم بدراسة مشكلات القراءة والكتابة والاملاء والحساب، وسوف نتناول منها هنا صعوبة التعلم النوعية في القراءة وهي التي تحدث عندما تكون مهارات الفرد في القراءة مثل الفهم القرائي أو البدء بالكلام أو أن تكون القدرة العامة على القراءة منخفضة بشكل دال على المستوى المتوقع وفقاً لمستوى الذكاء (بحيري، 2001، 15 - 16).

- تشخيص صعوبات التعلم:

يتصف ذوو صعوبات التعلم بسمات واضحة عن العاديين في الجوانب المعرفية، والسلوكية، والاجتماعية، ومن خلال تحليل نتائج الدراسات التي اهتمت بهذه الخصائص اتضح أن (71.42%) من جملة هذه الدراسات تشير إلى وجود فروق ايجابية لصالح العاديين في الجوانب المعرفية، الأمر الذي يؤكد على حتمية إعداد المعالجات التربوية لتعديل خصائص وسلوكيات هذه الفئة (أبو رخا، 2003، 83).

وتحتاج عملية التعرف هذه الى جمع بيانات عن التلميذ من خلال الادارة المدرسية ومعلم الصف والاهل وملاحظة التلميذ اكااديميا داخل الصف كذلك هنالك اختبارات تحصيلية خاصة بالقدرات العقلية الغرض منها تحديد الصعوبات واستبعاد ذوي الاعاقات العقلية وتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.

فرض البحث:

ومن خلال عرض الخلفية النظرية يمكن صياغة الفرض التالي:-

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للأطفال عينة البحث على برنامج التقييم التلقائي لذوي صعوبات التعلم في المشكلات الحسابية، وذلك لصالح القياس البعدي.

منهجية البحث:

- المنهج المستخدم:

يستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي مع أفراد العينة.

- مجتمع الدراسة:

أطفال ذوي صعوبات التعلم والذي يصل عددهم داخل مدينة الدوامي - السعودية (103) تلميذ مقيد في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.

- العينة:

تشتمل عينة البحث على (10) أطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات التعلم في الحساب بطريق عشوائية بمدرسة عبدالله بن مسعود الابتدائية بمحافظة الدوامي - السعودية. وقد تم تشخيص العينة سلفاً من خلال إدارة التعليم تبعاً لمحكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم والاختبارات المتاحة.

- أدوات البحث:

يعتمد هذا البحث على برنامج الوجيه للتقييم وهو من الاختبارات المبرمجة آلياً، ويتم تطبيقه من خلال الحاسوب، ويمكن تنفيذها قبلياً وبعدياً أو أثناء المواقف التعليمية وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة، أو تحريرية مكتوبة، أو مصورة، وفيه يتم تقديم الأسئلة إلى المفحوص بالتتابع وفقاً لمستوى قدرته وسرعته في الإجابة عن السؤال، ومعنى هذا أن الحاسوب هو الذي يختار المفردات لكل فرد طبقاً لمستوى قدرته وزمن إجابته عن السؤال السابق فيختار له السؤال التالي. ويمتاز هذا النوع من التقييم بالمتعة والتشويق خصوصاً مع تقدم البرمجة وانتشار الكثير من برامج التقييم الذاتي المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى تقديم اختبارات مناسبة لمستويات وقدرات الأفراد بما يتيح التدرج من حيث السهولة والصعوبة في الفقرات أو الأسئلة، وتوفير الوقت (أبو هاشم، 2008).

<http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=353>

مميزات برنامج الوجيه:

- هذا الإصدار: عربي، إنجليزي ويتميز بسهولة الاستخدام و لمسة فنية عالية و أسلوب تربوي راقى ينمي الفكر ويحفز الإبداع.
- هذا الإصدار مطعم بأصوات الأطفال مع كل تفاعل مع البرنامج
- يقوم البرنامج بتوليد آلاف المسائل في نفس مستوى الطالب ويقوم بتقييم الطالب في كل مستوى
- يرتقي الطالب من أدنى مستوى في كل عملية لأعلى مستوى.
- يقوم بحل جميع المسائل الأساسية التي يحتاجها الطالب في المرحلة الابتدائية

- يوفر للأسرة وسيلة سهلة لتقييم مستوى أبنائهم في الرياضيات.
- يشمل البرنامج جميع العمليات الأساسية في الرياضيات بصورة متدرجة مثل:
 - الرسم- العد- لوحة الأعداد- الضفدع
 - ترتيب الأعداد 4 مستويات
 - الجمع 9 مستويات
 - الطرح 7 مستويات
 - الضرب 9 مستويات
 - القسمة 6 مستويات
 - مفهوم الكسر العشري
 - جمع وطرح الكسور العشرية
 - ضرب الكسور العشرية
 - تقسيم 14 مستوى
 - ترتيب الكسور الاعتيادية 4 مستويات
 - تجنيس الكسر 5 مستويات
 - رفع الكسر 5 مستويات
 - جمع وطرح الكسور الاعتيادية 9 مستويات
 - ضرب وقسمة الكسور الاعتيادية 7 مستويات
 - مساحة المستطيل - المربع - المثلث - الشكل المركب من مستطيلات
 - محيط المستطيل - المربع - المثلث - الشكل المركب من مستطيلات
 - حجم المكعب - متوازي المستطيلات - المساحة الجانبية - المساحة الكلية
 - ألعاب ذكاء - مكونات العدد - المكعب السحري -عوامل العدد - والكثير
- كما يحوي هذا الإصدار على العديد من الألعاب التربوية الراقية والنادرة التي تشمل تدريبات واختبارات في الجمع والطرح والقسمة وجدول الضرب مثل:
 - 1- من سيربح المليون.
 - 2- حرب النجوم.
 - 3- القط والفأر.
 - 4- الأطباق الطائرة.
 - 5- العداد والعملة.

<http://arabhardware.net/forum/showthread.php?t=430908>

- نموذج من برنامج الوجيز للتقييم التلقائي آليا:



عرض ومناقشة النتائج:

- نتائج الفرض:

ينص فرض البحث على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات القياسات القبلية والبعديّة للأطفال عينة البحث على برنامج الوجيز للتقييم التلقائي لذوي صعوبات التعلم في المشكلات الحسابية، وذلك لصالح القياسات البعدية". نستعرض أولاً متوسطات درجات أفراد العينة (10 أفراد) في العمليات الحسابية من خلال القياس في أربع تجارب متتالية، بين كل تجربة والتي تاليها أسبوع، ولاختبار صحة فرض الدراسة تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو اختبار ويلكوكسون "W":

جدول (1)

نتائج متوسطات أفراد العينة (10 أفراد) على حل مشكلات برنامج التقييم التلقائي من خلال أربع قياسات

القياس الرابع	القياس الثالث	القياس الثاني	القياس الأول	العملية الحسابية
9.1	8.9	7.1	6.7	الجمع
7.2	5.7	5.2	3.1	الطرح
6.8	4.3	4.3	2.9	الضرب
5.4	4.4	2.8	0.7	القسمة
5.2	5.2	2.7	2.4	الترتيب

التقريب	1.8	2.6	3.1	5.2
المحيط	3.4	4.4	5.8	7.1
المساحة	4.2	4.4	5.6	8.1
المتوسط العام	25.2	33.5	43	54.1

ويتضح من الجدول السابقة أنه كلما زادت التجارب لحل المشكلات الحسابية يتم تحقيق نتائج أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج المعدة ألياً لإظهار النتائج بشكل مباشر.

جدول (2)

قيمة Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين الأول والأخير على برنامج الوجيه للتقييم التلقائي لذوي

صعوبات التعلم في المشكلات الحسابية

القياس	المتوسط	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأول	25.2	3	5	- 1.85	0,01
الأخير	54.1	1	3		

يتضح من جدول (2) أن قيمة (Z) هي -1.85 وبالتالي الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين الأول والأخير على برنامج الوجيه للتقييم التلقائي لذوي صعوبات التعلم في المشكلات الحسابية دال عند 0,01، وفي اتجاه القياس الأخير. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة فرض الدراسة.

تفسير النتائج:

يفسر الباحث نتائج العميات الاحصائية بأن القدرات على حل المشكلات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدأت تتنامى تدريجياً من خلال التجارب المتكررة على برنامج الوجيه للتقييم الآلي، وأن المسائل الرمزية لا يجد التلميذ صعوبة في قراءتها وتمثلها ومعرفة المطلوب فيها وبالتالي يكون بإمكانه القيام بعملية التخطيط واختيار الاستراتيجية الملائمة للحل ومن ثم القيام بعملية التنفيذ ولا يواجه صعوبات كبيرة في ذلك فتكون الأخطاء المرتكبة قليلة. وأن أي صعوبة يواجهها التلميذ أثناء قيامه بعملية الحل ترجع بالأساس إلى القراءة الخاطئة للمسألة مما ينتج عنه ترجمة خاطئة لمضمونها وبالتالي تمثلاً خاطئاً للحل ووضع المسألة في صورة رمزية خاطئة وهذا يؤدي إلى التخطيط الخاطئ وبناء استراتيجية غير ملائمة للحل، وعندئذ يواجه التلميذ صعوبة في عملية التنفيذ فيقع نتيجة لذلك في أخطاء حسابية وإجرائية كثيرة. واستناداً إلى ما سبق نرى أن بعض التلاميذ، بل الغالبية العظمى منهم يواجهون صعوبات في حل المسائل الحسابية في حين يمكنهم حل بعض هذه المسائل بسهولة عندما تقدم لهم في صورة علاقات رياضية رمزية أو عمليات حسابية مجردة على الحاسب الآلي من خلال البرامج التي تقوم بعمليات التقييم الآلي المباشر.

ومن خلال مقارنة نتائجنا للنتائج التي توصلنا إليها في التجارب السابقة، أشارت هذه النتائج إلى النتائج التي حصلنا عليها في إختبارات المسائل ذات الصياغات الواضحة والمسائل ذات الصياغات غير الواضحة أن مستوى أداء التلاميذ في المسائل ذات الصياغات الواضحة يفوق مستوى أدائهم في المسائل ذات الصياغات غير الواضحة حيث نجد أن الغالبية العظمى من أفراد العينة تمكنوا من حل المسائل الحسابية ذات الصياغات الواضحة، في حين لم يتمكن إلا القليل منهم من حل المسائل ذات الصياغات غير الواضحة. وفي الحقيقة إن مرحلة إنشاء خطة أو استراتيجية لبدء حل المسألة المطروحة قد تكون أصعب مرحلة يواجهها التلميذ في حل المسألة الحسابية. ولا شك إن إختيار استراتيجية الحل يتوقف على نوعية المسألة وعلى خبرة المتعلم الذي يقوم بحلها. وحيث أن استراتيجيات الحل تتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدماً معارفه الذهنية للوصول إلى الحل المطلوب للمسألة، فإن الجواب الأخير بحد ذاته ليس مهماً، فقد يكون مجرد رقم، إنما المهم الخطط

والإستراتيجيات وأساليب التفكير التي استعملها المتعلم أثناء عملية الحل. فهذه الإستراتيجيات والأساليب هي التي ستفيد المتعلم في حل المشكلات الحسابية بسهولة أكثر. ومن هنا يمكننا إثبات فعالية برامج التقييم التلقائي لتنمية قدرات ذوي صعوبات التعلم في الحساب.

المراجع:

- إبراهيم، رضا عبده (2002)، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. القاهرة. مطابع كلية التربية - جامعة حلوان.
- إبراهيم، أحمد أحمد عواد (1996)، علم النفس التربوي، القاهرة: المركز العلمي للكمبيوتر.
- إبراهيم، رفعت إبراهيم (2005)، "فاعلية المدخل البنوي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- أبو رخا، رأفت رخا (2003)، "أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم" دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أبو هاشم، السيد محمد (2008)، التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجالات التربية الخاصة. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- <http://www.gulfkids.com/ar/print.php?page=article&id=353>
- بحيري، صفاء محمد (2001)، "أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- جمعة، محمد السيد محمد (2010)، "مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- حسنين، محمد مصطفى (1997)، بعض الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية عند دراستهم لمقرر الاستاتيكا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الديب، محمد مصطفى (2000)، الفرق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض سمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 34، ص ص 173-217.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998)، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2000)، صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سليمان، أمين محمد (2004)، تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمى ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- الشخص، عبد العزيز السيد (2006)، "الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم"، القاهرة، مكتبة الفتح.
- الشرفاوى، أنور محمد (1987)، التعلم "نظريات وتطبيقات"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الرابعة.
- الشرفاوى، أنور والخضري، سليمان وكاظم، أمينة وعبد السلام، نادية (1996)، اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى، القاهرة، الانجلو المصرية.
- صبرى، ماهر والرافعى، محب (2001)، التقويم التربوى، أسسه وإجراءاته، الرياض، مكتبة الرشد.
- العابدي، منال (2009). صعوبات التعلم تعيق مستقبل الطفل،

<http://www.maghress.com/mohammediapress/337>

- عبد الرحيم، عدس احمد(1998)، صعوبات التعلم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، أحمد عبد الرحمن (1991)، الاغتراب وعلاقته بموضع الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عكاشة، صبري سيد أحمد (2009)، "فاعلية برنامج كورت لتنمية التفكير الابتكاري في علاج بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- علام، صلاح الدين (1987)، دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية فى القياس النفسى والتربوى، جامعة الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (27)، ص 18-44.
- علام، صلاح الدين(2000)، القياس والتقويم التربوى والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربى.
- علام، صلاح الدين(2001)، الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك فى المجالات النفسية والتربوية، القاهرة، دار الفكر العربى.
- علام، صلاح الدين (2003)، التقويم التربوى المؤسسى أسسه ومنهجيته وتطبيقاته فى تقويم المدارس، القاهرة، دار الفكر العربى.
- قنديل، عزيز (1990). دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية بينها، العدد الأول، جامعة الزقازيق، ص ص 129-146.
- كاظم، أمينة محمد (1998)، دور القياس والتقويم فى تشخيص الصعوبات التى يعانى منها طفل الروضة، بحوث المؤتمر الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، ص 69-81.
- موقع أكاديمية علم النفس. العلاج النفسى و السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم.

<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=11252>

- موقع مدرسة النور بطمرة. العسر الحسابي.

<https://sites.google.com/a/alnur.tzafonet.org.il/math1/-1-7>

- موسى، فاروق عبد الفتاح (1981). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- Antoinette,J.(1996).Key Points of the authentic assessment portfolio. Intervention in school &clinic، 31,4,252-254.
- Asp,E.(2000).Assessment in Education: Where have we been ? Where we Headed ?، In: Brandt,R (ed): Education in Anew Era. U.S.A., A.S.C.D.
- Brian,B., & Diane,R.(1997). Educational assessment of mathematics and abilities. Journal of Learning Disabilities، 30,1,57-69.
- Beveridge, S. (1996). Spotlight on special education needs, learning disabilities, NASEN Enterprises Ltd.
- Kollingian, J. & Sternberg (1987). "Intelligence, Information Processing, and Specific" Learning Disabilities", Atria chic Synthesis, Journal of Learning Disabilities. Vol. (20), No. (1), Pp.8-17.
- Kyle, H.(2000). Evaluation Educational Software for Special Education. Intervention in School & Clinic, 36,2,109-116.
- Reber, Arther (1985). "The Penguin Dictionary Psychology Viking Press", New York.
- Rudner,L.(1998). Item banking. ERIC/AE Digest Series EDO-TM-98-04.
- Wiggins,G.(1998).Educative assessment:Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

لغة الخطاب الشعري عند البعيث المجاشعي - قراءة أسلوبية

م.م. خالد محمد ياسين

مركز طرائق التدريس والتعليم المستمر/ جامعة الانبار

Speech poetic language when Baat Majasai - read stylistic

Ass.luc. Khalid Mohammed Yasin

Teaching methods continuous and Education Center/ Anbar University

Khalidalaskary80@gmail.com

Abstract

This study aims to investigate the language of the poetic discourse of the Umayt poet (Al Baith Al Majashai) through dealing with three axes: The first is the transposition substitution which formulate on distinct graphic systems like metaphor and similarity. The second is contextual transposition which build on the technique of compositional transposition such as the conversion of ranking shifts, accumulation of verbs and studying important methods of request which give the text semantic accumulation. This will give the poet language vitality and renewability. The last axis studied the most important phonetic and rhythmic variables in his poetry.

Keywords: Poetry, Stylistics, Al Baith Al Majashai

المخلص

تهدف هذه الدراسة الى البحث في لغة الخطاب الشعري عند الشاعر الاموي (البعيث المجاشعي)⁽¹⁾ من خلال الوقوف عند محاور ثلاث: المحور الاول وهو الانزياح الاستبدالي، الذي يقوم على نظم بيانية خاصة مثل الاستعارة والتشبيه. والمحور الثاني وهو الانزياح السياقي إذ ينهض على تقنية الانزياح التركيبي مثل تحولات الرتبة وتراكم الافعال ودراسة أهم أساليب الطلب التي تمنح النص تراكما دلاليا والذي يعطي لغة الشاعر الحيوية والتجدد. أما المبحث الثالث فيدرس أهم المتغيرات الصوتية والإيقاعية في شعره.

الكلمات الرئيسية: شعر - أسلوبية - البعيث المجاشعي

تمهيد:

إن الخطاب الشعري في جوهره ما هو إلا تحليل للمكونات اللغوية واكتشاف لمجموعة من الخصائص الفنية والمعنوية داخله، وقد أخذت المناهج النقدية الحديثة تنظر إلى الخطاب من المفهوم اللساني الذي أرسى دعائمه (دي سوسير)، حين تحدث عن اللغة والكلام⁽²⁾، ويطرح الخطاب مسألة مهمة في علاقته بالتواصل، فقد نظر الشكلايون الروس إلى النص على أنه مجموعة من العلاقات التي يحددها نسق دلالي وتعبيري، والأسلوبية منهج دراستنا انطلقت من المبادئ نفسها التي حددها (سوسير)، والأسلوبية تقوم على تطبيق عدد من المعايير اللغوية في تحليل النصوص، وتمثل تلك المعايير الوسائل الأنجع لاكتناه النص الأدبي وفهمه والكشف عن بنياته المتعددة.

ويمكن لنا أن نرى أن المجال المعرفي للخطاب هو اللغة في سياقها الفني والاجتماعي والفكري، ويتحدد مفهوم الأسلوبية ومجالها المستوى الفني للخطاب الذي يميزها من سائر أصناف الخطابات الأخرى فهي تختلف بالوسيلة والشكل التعبيري، لذا يرى بعض النقاد أنها (مجموعة من العناصر الجمالية في اللغة يكون باستطاعتها إحداث تأثير نفسي وعاطفي

(1) هو أبو مالك أو أبو يزيد خداح بن بشر بن خالد بن بني مجاشع بن تميم ؛ من أهل البصرة ، دخل في الهجاء بين الشعراء وهاجى جريرا مدة طويلة وأعانه الفرزدق. ينظر: الامالي: 1/199.

(2) ينظر: علم اللغة العام، دي سوسير: 35.

على المتلقي⁽¹⁾، وعلى هذا ينحصر أسلوب الخطاب الأدبي في أمرين هما الانزياح والاختيار، والأسلوبيون ينظرون إلى الانزياح في مستويين الأول النمط التعبيري العادي الذي يؤدي وظيفة إخبارية ولا يحمل أي صفة إبداعية، أما الآخر فهو النمط الإبداعي، فيؤدي وظيفة إبداعية يقصدها المبدع في كلامه وإلى هذا يتجه كل الأسلوبيين⁽²⁾، وهو ما يؤيده (ريفاتير) الذي يرى أن الانزياح يقع ضمن محور الاختيار على اعتبار أن الأسلوب انزياح عن المعيار اللغوي وشكل من أشكال الاختيار ومحصلة له.

وهكذا كانت الأسلوبية تسلك هذا النهج في اكتشاف النص الأدبي وعلى وفق هذا المفهوم ستكون دراستنا للبحث حول مفهوم الخطاب الشعري دراسة أسلوبية لشعر الشاعر، فقد شكل الخطاب الشعري القائم على الانزياح الأسلوبي ملمحاً بارزاً في شعره، وقامت هذه الدراسة بالكشف عما في لغته من قيم جمالية وخصائص أسلوبية وسمات تعبيرية.

تتيح اللغة للشاعر إمكانات هائلة للتعبير عن مقاصد ومرامي المبدع، إذ إن لها خصوصية متميزة ومؤثرة في نقلها الإبداع الفني من الشاعر إلى القارئ أو متلقي النص الإبداعي⁽³⁾. لذا يمكن عدّها واحدة من أهم مكونات البناء الفني للقصيدة فلا يمكن الحديث عن العناصر والمكونات من دون أن تحظى لغة القصيدة بال العناية الأولى من جهد المتحدث⁽⁴⁾.

وقد حظيت لغة الخطاب الشعري بعناية كبيرة من لدن النقاد والباحثين قديماً وحديثاً ولعل ذلك يعود إلى أهمية اللغة في كونها (العنصر الذي تقوم عليه القصيدة... وعناصر القصيدة سواء كانت تتعلق بالأفكار أو الصور أو الموسيقى لا بد من أن تتبع من اللغة لأننا لا نعرف هذه العناصر إلا من خلال تركيبات اللغة التي ندرسها في القصيدة)⁽⁵⁾، فهناك علاقة ترابضية بين اللغة والنص الشعري إذ أن النص الشعري ما هو إلا تركيبات لغوية، وهذه التركيبات هي التي تعبر بأصواتها ودلالاتها عن الأثر الذي يحدثه هذا النص⁽⁶⁾. وقد قسم هذا البحث على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الانزياح الاستبدالي:

تعتمد بنية القصيدة وتشكيلاتها على مستويات عدة، وأساليب البيان من أبرز المظاهر والآليات الشعرية التي تجسد البناء الأسلوبي للنص من خلال مفارقات تعبيرية وصياغات فنية ترقى بالنص الأدبي إلى أعلى مستويات الإبداع الشعري، إذ ينصهر في بوتقة واحدة من أجل إيجاد الفاعلية الشعرية والرؤية الكلية للنص وبه يتحول الخطاب الأدبي من سياقه الإخباري إلى الوظيفة التأثيرية، ومن المظاهر الفنية لهذا المبحث:

أولاً: الاستعارة:

هي انزياح استبدالي يقوم على خرق المألوف في العلاقات اللغوية وصهرها بكيان واحد لتتجاوز البنية السطحية إلى البنية العميقة التي يمكن الوصول إليها من خلال عدد من القراءات المنتجة لأبعادها الإيحائية⁽⁷⁾، وقد أتاحت الاستعارة مفارقة دلالية تحمل صيغاً إبداعية تمكن الشاعر من أن ينقل خطابه العادي المحسوس إلى الخطاب الإبداعي الجمالي، وعلينا أن نحدد مدى الانزياح والخرق الاستبدالي الذي تقوم به هذه التقنية الفنية. يقول: ⁽⁸⁾

ولو لبس النهار بني كليب
لدنس لؤمهم وضح النهار

(1) البلاغية في البلاغة العربية، سمير أبو حمدان: 35.
(2) ينظر: البلاغة والأسلوبية: د. محمد عبد المطلب: 198.
(1) البنية الفنية لشعر الفتوحات الإسلامية في عصر صدر الإسلام: 7.
(2) ينظر: بناء القصيدة الفني في النقد العربي القديم والمعاصر: 26.
(3) المصدر نفسه.
(4) ينظر: المصدر نفسه: 19.
(7) ينظر الاستعارة التنافرية في نماذج من الشعر العربي الحديث: 42.
(8) ديوانه: 10.

إن تقنية الانزياح في هذا النص تنطلق من معطيات الاستعارة، فالشاعر يرسم لنا صورة قوامها الاستعارة كما في قوله: (لبس النهار وندس لؤمهم وضح النهار).

فنص الشاعر قد أنتج الدلالة النصية للرؤيا الشعرية، فدلالات النص بوصفها بؤرة النص الشعري من جهة وبؤرة تأزم الذات الشاعرة من جهة أخرى، فلاشك في أن الشاعر وهو يجسد موقفه من بني كليب فإنه يرصد من خلاله شبكة من الأشكال الفنية المتداخلة بدلالاتها التي شكّلت على وفق الرؤيا الشعرية حتى يعطي للحدث مساحة أكبر، وهنا تتجلى قدرة الشاعر (على تطويع الكلمات ورفعها إلى مستوى دلالي وعاطفي عالٍ... من خلال استغلال المغزى العاطفي للكلمات)⁽¹⁾، وإن تعامل الرؤية الشعرية مع بنية الاستعارة، التي اختارت الدوال المنزاحة عن الأصل التي تشير إلى العلاقة القائمة بين تلك المدركات العقلية، فقد منحت البنية النصية دلالة فنية عالية وأحدثت حالة من التوتر إذ إنها مدرك عقلي و(اللؤم والنهار) فهذان الدالان قد أعطيا بنية الاستعارة حيوية وأطلق خيال الشاعر لتتبع الدلالة وتكثيفها.

ويحاول الشاعر في أغلب قصائده أن يتخذ من المدرك الحسي شكلاً من أشكال التعبير عن تصورات، وفي هذا النص يقول:⁽²⁾

أوغى يد الدهر من حدثانه شرفاً
والسيف يمضي مرارا ثم ينقصدُ

تتمحور حركة الاستعارة دلالياً على حديث الشاعر مع الآخرين من خلال الدال اللغوي (أوغى)، وقد تعمقت الدلالة الإيحائية في هذا النص أكثر من مرة إذ أدت الألفاظ (يد الدهر والسيف يمضي) إلى تكثيف الحدث الأسلوبى للخطاب الشعري الذي نسجه الشاعر في نصه، ومن خلال الإركام للانزياحات الأسلوبية، فتصبح اللغة نسيجاً دلالياً وتركيبياً يشكل مفارقة جمالية على مستوى الفكرة التي يطرحها المبدع، مما يؤدي إلى إثبات أن اللغة الشعرية ظاهرة مخلوقة وما الشاعر إلا مبدع لها. يقول الشاعر:⁽³⁾

على كل حين ضك الليل كل جانب
جناحيه وانقضت نجوم ضواجم

إن تقنية الانزياح في هذا النص تنطلق من معطيات الاستعارة، فالشاعر يرسم لنا صورة (الليل والنجوم)، من خلال عدة دوال شعرية مثل (ضم وجناحيه وانقضت وضواجم)، فكل هذه الدوال الشعرية جاءت على شكل أفعال وأسماء حتى تعطي الحدث المرونة والفاعلية والثبات.

فنص الشاعر قد أنتج الدلالة النصية للرؤيا الشعرية لهذه المدركات المادية بوصفها بؤرة النص الشعري من جهة وبؤرة تأزم الذات الشاعرة من جهة أخرى، فلاشك في أن الشاعر وهو يجسد موقفه من الدهر فإنه يرصد من خلال ذلك شبكة من الأشكال الفنية المتداخلة بدلالاتها التي شكّلت على وفق الرؤيا الشعرية حتى يعطي للحدث مساحة أكبر وهنا تتجلى قدرة الشاعر لصوغ عبارته ولغته الشعرية، وإن تعامل الرؤيا الشعرية مع بنية الاستعارة المكنية التي اختارت الدال (ضم) الذي يشير إلى العلاقة من الإنسان قد منح البنية النصية دلالة فنية عالية وخلق حالة من التوتر إذ أن الليل مُدرك مادي والنجوم مُدرك مادي محسوس فإن الجمع بين هذين قد أعطى بنية الاستعارة حيوية وأطلق خيال الشاعر لتتبع الدلالة التي تجلب اللذة والمتعة والتخييل.

(1) نظرية التقني والأسلوبية منهاج التقابل الدلالي والصوتي: 78.

(2) ديوانه: 10.

(3) ديوانه: 14.

ثانياً: التشبيه:

تحاول الدراسات النقدية الحديثة دراسة النص الأدبي وعلاقته بالمتلقي، وذلك من خلال التعامل مع النص الأدبي على أساس أن الأديب ينقل ما يشعر به تجاه محيطه لأن النص ليس سوى بنية دالة يمنحها القارئ مدلولاً ثانياً، فيقوم على دراسة القراءات المتعددة للنص الواحد، وهذا ما يمنح النص دلالات غنية وحيّة، ومن ثمّ فإنّ هذه القراءات المتعددة تشكل الهوية الجمالية للنص الإبداعي، فيكون الشعر فوق القصيدة ودلالة فوق المعنى فتكون الكلمة إشارة قابلة لكل أنواع الدلالات ومهيأة لأن توظف نفسها في أفق السياق الشعري المتجدد⁽¹⁾، وتنهض تقنية التشبيه على إبراز المنحى الأسلوبى للخطاب، ويلجأ البعيت إلى هذه التقنية الأسلوبية كي يمنح نصه سمة دلالية مليئة بالحركة والإيحاء، وقد وظّف شاعرنا التشبيه في مختلف أغراضه الشعرية، يقول⁽²⁾:

ترى منبر العبد اللئيم كأنما ثلاثة غريان عليه وقوع

يحاول الشاعر في هذا النص أن يرسم صورة لهذا (الأمير إبراهيم بن عربي والي اليمامة وكان يلقب بالملك الاسود)، فنجد أنّ جماليات التشبيه في هذا النص تبدو أكثر سطوعاً وعمقاً، وتتخذ مفتاحاً للدخول إلى عالم الشاعر الخاص، فالصورة قائمة على استعمال اداة التشبيه (الكاف) ومعلوم أنها تفيد تقريب الوصف وتوضيح المعنى المراد، وهذا التشبيه في هذا البيت الشعري ينم عن رغبة في إبراز لحظة شعورية تركت أثرها على نفسية الشاعر، فهو يريد أن يرسم صورة شعرية قوامها الهجاء والانتقاص من هذا الأمير.

تندفق الصياغة اللغوية بشكل يسير ومكثّف، وقد أتاح هذا التراكم التصويري مساحة واسعة للمتلقي حتى يطلق العنان لخياله ليخلق في عالم الشاعر مما هيا فرصة خصبة للتأمل الذي تمثل برسم صورة لسواد وجهه بصورة غريان ثلاثة تجمعت مع بعضها محققاً بذلك تكثيفاً دلاليّاً بين البنية والسياق والرؤيا الشعرية ومن ثمّ النص، إذ تتميز الدلالات وتنتفح لتغطي كل السياقات الفنية والنصية للتشبيه عبر تكثيف انزياحي لشحن اللغة دلاليّاً لتقديم رؤيا جمالية مكثفة.

محرجة خص كأنها عيونها إذا آذن القناص بالصيد عخرس⁽³⁾

يرسم لنا الشاعر في هذا البيت صورة شعرية لتلك الكلاب وهي غاضبة أثناء قيامها بالصيد بنبات (العخرس) وهو نبت أحمر اللون، فهو يشبه عيون الكلاب الحمراء بهذا النبت، فالشاعر يريد أن يرسم لنا صورة لونية فاعلة وحاضرة في ذهن المتلقي لارتباطها بهذا النبت الذي يعرفه كل عربي عاش في الصحراء، ففي الشطر الأول يقوم التشبيه على الأداة الكاف بوظيفة دلالية لكونها تتم عن رغبة في إبراز قوة وشجاعة هذه الكلاب الغاضبة وهي تلاحق فريستها، وهذا الإيحاء الذي غلف النص إنما عبر عن حالة من التفاعل بين الشاعر وكلبه، وهو بهذا قد أبدع في تركيب صورته وأجاد البوح بها، فكانت صورته كاملة الوصف.

والمتتبع لشعر المجاشعي يلحظ أنه يحاول أن يوظّر صورته بكل التقنيات الفنية حتى يصل إلى مرحلة الإبداع الفني، لذا يمكن القول ان ظاهرة الثنائيات الضدية من اهم الظواهر الفنية والفكرية التي يمكن معاينتها في التجربة الشعرية والحكم على النص الادبي بالجودة والشاعرية.

(1) تشريح النص، عبدالله الغدامي:44.

(2) ديوانه: 17.

(3) ديوانه: 13.

إن نظرة فاحصة إلي ديوان المجاشعي نرى انه من الشعراء الذين برعوا في توظيف هذه التقنية إذ ان لهذه الظاهرة قيمة فنية استطاع ان يستخدمها بشكل دقيق ومحسوب، وهذه البنية الأسلوبية تقوم بخرق المألوف وتحقيق انزياحات أسلوبية من خلال خلق جو من المتناقضات والمتناقضات اذ تصبح اللغة الشعرية المكثفة ركيزة النص وهي التي تميز بنيته النوعية لتحقيق حضورها من خلال تقاطع الدوال بالمدلولات و(المزج بين المتناقضات وصهرها في كيان واحد يعانق فيه الشيء نقيضه فيتفاعلان في سياق دلالي يطبعه التناظر تعبيراً عن حالات الواقع المتناقض وتجسداً لما يعتمل في نفس الشاعر من أحاسيس غامضة ومشاعر متضادة)⁽¹⁾.

ومن الثنائيات الهامة التي تكشف عن تجربة البُعَيْث الشعرية، ثنائية (القرب والبعد) وشاعرنا يعمد الى توظيف تلك الدوال في الشعر ليظهر لنا تجربته الشعرية التي عاشها يقول⁽²⁾:

ولست بمفراح إذا الدهر سرني و لا جازع من صرفه المتقلب
ولا أتمنى الشر والشر تاركي ولكن متى أحمل على الشر أركب
فأن مسيري في البلاد ومنزلي لبالمنزل الأقصى وإن لم أقرب

إن بنية التضاد تنهض من خلال الجمع بين السلب والإيجاب، فاللفظان المتضادان يشكلان في هذا النص بنية رمزية تسهم في تعميق الدلالة، فالتضاد التضائري هنا يقوم بشد الأبيات ببعضها البعض لتعميق بنية التضاد في تجربة الشاعر وحكمته في الحياة، ولعل الدوال المتضادة مثل (لست بمفراح وسرني ولا أتمنى الشر والشر تاركي وأحمل وأركب وأقصى وأقرب...) تجسد ذلك العمق الفني الذي غلف النص، ويؤدي هذا الواقع الذي يحيا في ظله الشاعر بعد أن اختلت القيم والمفاهيم فلم يجد بدأً من تضمين هذا الواقع في شعره، فالمفارقات النصية هنا بين سلب وإيجاب وصعود وهبوط قد أعطت البناء الرمزي في النص بعدا إيحائيا إذ نرى ان هذا الجمع بين المتناقضات قد شكل نسقا من المتضادات في شعر المجاشعي، وهو يصدر عن رؤية خاصة تتحقق في كل عنصر من عناصر البناء الفني، فاختلال المجتمع والقيم بين الكيس والأحمق وبين حب الوطن هجره وبين الصادق والكاذب كلها صور تقترن بواقع الشعر، وهكذا نرى ان هذا التضاد مفعما بالحيوية في دعم البنية الحركية للنص وتجسيد للرؤية الحسية والمعنوية المتباينة.

ويحاول شاعرنا أن ينوع في الدلالة والأسلوب الشعري قصد الكشف عن طاقة إيحائية تتضمن معنى الانكفاء على الذات، كما نلمس ذلك.

المبحث الثاني: الانزياح السياقي:

ترتكز طروحات علماء اللغة حول الانزياح على ثنائية اللغة والكلام عند (سوسير) على أساس التمييز بين الانزياح السياقي والاستبدالي، فالأول يتعلق بقانون خرق الكلام، فهو انحراف يتم على المستوى الفردي، وفيه يختار المتكلم أدواته التعبيرية من الرصيد المعجمي للغة، وعليه يتم تركيب ما اختاره على وفق مقتضى قوانين اللغة، وعلى هذا الأساس يتم رصد الانزياحات التركيبية التي من شأنها أن تسهم في توليد الشعرية مع الأخذ بنظر الاعتبار أثر السياق في الانزياحات، وعليه يتم تحديد قيمة الاختيار، وسأقف عند أهم المنبهات التركيبية التي ألفت ملمحاً بارزاً في شعره:

أولاً: التعبير وتركيب الكلام:

معلوم أن لغة الخطاب الشعري تنهض على جملة من الإجراءات وإن الوقوف عند لغة التعبير وتراكيبها تعد الركيزة الأساس لفهم المنبئات الأسلوبية وإدراكها، وسأقوم بدراسة أهم تلك الظواهر التركيبية في شعر البُعَيْث:

(1) الشعر المعاصر في موريتانيا (دراسة أسلوبية): 140.

(2) ديوانه: 8.

أ: الانزياح التركيبي وتحولات الرتبة:

لا شك في أن الانحراف اللغوي والتعبيري ينطوي على قدر كبير من الخلطة التركيبية القائمة على إحداث الانزياحات داخل النص، ومن خلالها نتلمس الطاقة التعبيرية للغة الشعرية، ولا يمكن إدراك تلك الدلالات إلا من خلال التركيب وضمن سياقاته الأسلوبية.

ومن الأساليب التركيبية التي شكلت لغة شاعرنا هي التلاعب بالأنساق التركيبية بهدف تمويه الدلالة وتجسيد التجربة والإيغال في التعبير عن المواقف الذاتية التي تختزل الموقف الإنساني برمته.

ومن تلك التقنيات التي يمكن أن نقف عندها ما يعرف بالخلطة التركيبية وتحولات الرتبة ولعل التقديم والتأخير أهم ملمح أسلوبية، وتعد تقنية الخلطة التركيبية من الملامح الأسلوبية ذات المظهر التركيبي الذي هو قائم على إدراك ما يحدث عند التقديم والتأخير من انزياحات غير متوقعة تهدف إلى إثارة ذهن المتلقي ودمجه في العملية الإبداعية.

وهذه التقنية من أهم الأساليب التركيبية التي شكلت لغة الشاعر، وذلك من خلال التلاعب بالأنساق التركيبية المألوفة إلى أساليب تقوم بتمويه الدلالة على القارئ للتعبير عن المواقف الذاتية التي تختزل الموقف الإنساني ولنا أن نقرأ بعض تلك النماذج الشعرية، ومن الأساليب التركيبية التي شكلت لغة شاعرنا هي التلاعب بالأنساق التركيبية بهدف تمويه الدلالة وتجسيد التجربة والإيغال في التعبير عن المواقف الذاتية التي تختزل الموقف الإنساني برمته، ويمكن أن نقف عند بعض تلك النماذج الشعرية:

ومن تلك التقنيات التي يمكن أن نقف عندها ما يعرف بالخلطة التركيبية وتحولات الرتبة ولعل التقديم والتأخير أهم ملمح أسلوبية، وتعد تقنية الخلطة التركيبية من الملامح الأسلوبية ذات المظهر التركيبي الذي هو قائم على إدراك ما يحدث عند التقديم والتأخير من انزياحات غير متوقعة تهدف إلى إثارة ذهن المتلقي ودمجه في العملية الإبداعية.

وهذه التقنية من أهم الأساليب التركيبية التي شكلت لغة الشاعر، وذلك من خلال التلاعب بالأنساق التركيبية المألوفة إلى أساليب تقوم بتمويه الدلالة على القارئ للتعبير عن المواقف الذاتية التي تختزل الموقف الإنساني ولنا أن نقرأ بعض تلك النماذج الشعرية، يقول⁽¹⁾:

إذا طلع العيوق أول كوكب كفى اللؤم عند النازحين جريراً

يقوم النص على إحداث خلطة في سياق البنى التركيبية للمنتاليات اللسانية من خلال خرق رتبة الجمل الاسمية والفعلية، ففي الشطر الثاني قدم الشاعر المفعول به وأخر الفاعل وفصل بين الفعل وفاعله بالجملة الاسمية (عند النازحين) والتي في الأصل ان تأتي متأخرة، إن هذه المنتاليات اللسانية المنزاحة عن الأصل عملت على إضفاء دفقة لا شعورية في مفاصل النص.

وظاهرة التقديم والتأخير من أهم مظاهر العدول التركيبي في اللغة، وأكثر ما نجده في الشعر، فهو الميدان الرّحب والفضاء الخصب الذي تستطيل فيه، وتحتل مساحة واسعة منه لأنها لا تتشكل اعتباراً، بل تبعاً للمعنى. ولما كانت لغة الشعر لغة انفعالية؛ وجدنا التراكم تتساق وتتهدل بحسب ظروف القول ويعفوية مناسبة، ويمكننا أن نقف عند قوله لتلمس جماليات هذه الظاهرة، يقول⁽²⁾:

على حين ضم الليل من كل جانب جناحيه وانقضت نجوم ضواجع

(1) ديوانه: 11.

(2) ديوانه: 14.

الأصل في الترتيب النحوي أن يقول في الشطر الأول (ضم الليل جناحيه)، ولكن البعد والفرق فرض نفسه في هذا الموقف النفسي المتأزم، فكان هذا الليل الطويل الذي فرض ثقله على الشاعر جعله يوازي بين تأزمه النفسي وهذا التأخير بين الفاعل والمفعول به وجاء بشبه الجملة والمضاف اليه فضلاً عن أن المفعول به تأخر الى الشطر الثاني، فشكل هذا التعبير جواً نغمياً واضحاً، ولاسيماً مع تكراره. وقد دأب الشاعر على محاولة استثمار إمكانات اللغة جميعها في خدمة الدلالة وإيضاح الفكرة، فمن ذلك ما بدا واضحاً من خلال الفصل بشبه الجملة، وكشف بنية النص النحوية وتلمس الأنساق النصية، فليس الغرض من هذا العدول تغيير مواقع العناصر المكونة للجملة فقط، بل يؤدي إلى إحداث تأثير معنوي أسلوبى يحول مواقع التركيز المعنوي من ركن في الجملة إلى ركن آخر ومن كلمة إلى أخرى⁽¹⁾، ومن النماذج الشعرية قوله⁽²⁾:

ضبطن بفيف من بسيطة بعدما
ترجل من شمس النهار متوع

إن المفارقة التركيبية في هذا النص قد خرقت الأصل في المعيار النحوي، ففي الشطر الأول تقدمت شبه الجملة بأكثر من مرة (بفيف من بسيطة) على الجملة الأسمية ونرى في الشطر الثاني فصل الشاعر بين الفعل وفاعله بشبه الجملة والمضاف بقوله: (ترجل من شمس النهار متوع) والأصل أن يقول (ترجل متوع من شمس النهار).

إن جملة الانزياحات التركيبية التي تضمنها الخطاب الشعري قد أدت إلى انعطاف في مجرى الدلالة، وقد حقق الشاعر من خلاله تصادماً سياقياً مما جعل هذه الأبيات تحقق إجراءً أسلوبياً متواتراً في بنية النص فحالة الشاعر المتوترة والقلقة والتشطي الروحي الذي يعيشه ظهر في نصه، وهذا يتلاءم ومحتوى النص.

ب: تراكم الأفعال:

من الحيل الأسلوبية التي اعتمد عليها في بناء شعره تراكم الأفعال إذ أظهرت الدراسة ميل الشاعر إلى بناء جملة على نسق الجمل الفعلية، فقد شكل الفعل منبهاً أسلوبياً واضحاً لديه، ومعلوم إن هذا البناء يعطي للنص الحيوية والتفاعل والاستمرار لتتوهج معها طاقة النص الشعرية تلك الطاقة التي تتولد فيها جملة من الانزياحات التي تهدف إلى تجسيد ما يعترى الشاعر من انفعالات مختلفة وسمّة من سمات الإبداع وتقنية لها تأثير في أسلوبية النص، فضلاً عن الإيجاز الذي يضيف عمقاً للدلالة، ويساعد على تكثيف البنية الجمالية التي تكمن وراءها.

وتكمن براعة الأديب في تراكم الأفعال حين يجعل من كلامه أكثر ثباتاً وفاعلية، ولا يتأتى إلا لمن ملك زمام البراعة. ولقد سخر البعيث المجاشعي هذه الظاهرة الجمالية السياقية في بناء نصه بأسلوب يبرز القيمة الفنية والدلالية للحذف، وتتعدد صور تراكم الأفعال عند الشاعر، ومن ذلك قوله⁽³⁾:

نطاعنهم والخيل عابسة بنا ونكرها ضرب المخيض على الوحل
تخطى القتا والدارعين كأنما توثب اجرالا بكل فتى جزل
ونحن منعنا يوم عين منقرا ولم ننب في يومي جدود عن الأصل

الناظر إلى النص يرى أن السياق التركيبي يبني على نسق الجملة الفعلية إذ تتواتر فيه المشاهد لتظهر مفهوم الخطاب الموجه للآخر، إذ نجد ذلك التراكم الواضح للأفعال ولاسيما أفعال الأمر التي تصدرت الأبيات الشعرية، فالبنية النصية لصيغ الفعل المضارع تعد البنية التأسيسية التي ينتظم على وفقها الخطاب الشعري، فضلاً عن صيغ الأفعال الأخرى التي أدت دورها

(1) ينظر: التطور الدلالي بين لغة الشعر ولغة القرآن: 75.

(2) ديوانه: 17.

(3) ديوانه: 20.

في تكثيف الانفعال، فالشاعر هنا في حالة النصح والإرشاد، فتراكم الأفعال يعطي الحدث الفاعلية والتجديد لتظهر مفهوم الخطاب الموجه للآخر، ولعل مجيء حرف العطف (الواو) أعطى النص الفاعلية والتفاعل مع الحدث لتتناسب وأجواء النص التي تدور حول موضوع الحماسة والفخر، وقد أدى تراكم الأفعال دوره في إنتاج فاعلية النص، فضلاً عن أهميته التكوينية في إحداث البناء التركيبي وصيرورته.

والواقع أن التركيز في تراكم الأفعال عند الشاعر يظهر الجانب النفسي والانفعالي، واضطرابه، وأن تنامي الأفعال تسير هذا الانفعال والاضطراب، فمن خلال ذلك التراكم يتراءى لنا خطاب الشاعر وأسلوبه.

ثانياً: الأساليب:

وقد استخدم الشاعر عدداً من الأساليب التي شكلت ملمحاً واضحاً في شعره ودالة الإبداع لديه ومن أهم تلك

الأساليب:

1- أسلوب الاستفهام:

هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل، وقد يخرج الاستفهام عن معناه الحقيقي إلى المعنى المجازي، فقد يكون استفهاماً إنكارياً وقد يأتي للتشبيه والتعجب والوعيد والأمر والتقرير وغير ذلك من الأغراض البلاغية التي تتوافق مع مقتضى حال المتكلم وغايته من صياغة الجملة الاستفهامية التي تفهم من سياق الكلام ودلالته⁽¹⁾ من ذلك قوله:⁽²⁾

أترجو كليب أن يجيء حديثها بخير وقد اعبي كليباً قديمها

البيت يتضمن دلالة التأسف والتهكم فاليبت حوى استفهاماً إنكارياً، والشاعر يتخذ من دلالة الاستفهام؛ ليجعل منهما متفهماً له بسبب ما حصل من فتن ومصائب، وغالباً ما يرتبط الاستفهام عند البعيت بحاجات نفسية أو موقف شعوري معين؛ ليكشف عن أزمة أو حيرة تلف الشاعر، ومن خلال التراكم لأدوات الاستفهام فإنه يريد أن يضيفي على نصه الإبداعي نوعاً من التماسك، وهذا يزيد النص قوة وتأثيراً، فالاستفهام يعمل (تحريك العاطفة وإثارة الوجدان وشدة التأثير في النفس)⁽³⁾ فجمالية الاستفهام تظهر عندما تستخدم ألفاظه في غير معانيها الأصلية فإنها تضيفي على نصوصه الحيوية والتفاعل ومنه قوله:⁽⁴⁾

بني الخطفي هل تدفنن أباكم كليباً ومولاكم حرماً ليلتما

في هذا النص تؤدي أداة الاستفهام (هل) دورها في بنية النص، فالاستفهام المجازي قد جسّد معاني الاستهزاء والتهكم، والمتمعن في البيت الشعري يرى أنّ (هل) عملت على تحريك دلالات النص، فدلالة النص التي توحى بهذا البيت قائم على بنية دلالية فاعلة في النص الشعري، وكأنّ (هل) كانت جواباً لتساؤلات الشاعر لهؤلاء القوم الذين يتهمك بالدهم، لتشكل أسلوب الأداء الشعري في صياغات فنية معبّرة عن إحياءات دلالية توافقت مع الرؤيا الشعرية والموقف الشعوري للخطاب الشعري.

2- نسق الشرط:

يتألف الكلام من أكثر من جملة وتبدو وكأنها جملة واحدة، والشرط في حقيقته يتألف من جملتين الأولى فعل الشرط والثانية جواب الشرط، ولكنهما من حيث المعنى جملة واحدة قد علقت الثانية بالأولى وارتبطت حتى صارت جملة واحدة، وعلى هذا فإنّ (معنى الشرط أن يقع الشيء لوقوع غير)⁽⁵⁾.

(1) جواهر البلاغة: 93.

(2) ديوانه: 24.

(3) أساليب الاستفهام في القرآن الكريم: 396.

(4) ديوانه: 23.

(5) مستويات البناء الشعري-دراسة في شعر إبراهيم بن سنة: 278.

يبرز الشرط بين الأساليب التي استعملها الشاعر في بناء نصه الشعري ويقوم هذا الأسلوب بأدواته على ربط الشرط بالجواب ربط مسببٍ بسببٍ، ويعدّ هذا النسق اللغوي ضمن الأساليب التي أكثر البُعَيْث المجاشعي استخدامها في ديوانه، ونظراً لقيامها على مجموعة من الوظائف التي تمتلك قيمةً فنيةً وجماليةً رئيسةً كالتعليق والربط، وهو بمعناه الدقيق التأليف الربط بين جملتين وتعليق الثانية منهما بالأولى بوساطة أدوات الشرط الخاصة بهذا الغرض⁽¹⁾، ومن تألف الجملتين تنتج جملة واحدة تكتمل دلاليًا وعلائقيًا.

يقول: (2)

إذا ركب الحيان عمرو ومالك إلى الموتِ أشباه المعيدة البزل
سمونا بعرين أشم وسادة مراجيح نوادين عن حسب الأصل

الناظر إلى البيتين الشعريين يرى أنّ فعل الشرط (ركب) في البيت الأول قد تأخر جوابه إلى البيت الثاني، ولم تكتمل فكرته إلا به، فالنص الشعري يؤكد على حركية القصيدة وانطلاقها إلى ما هو أبعد لتجسيد الانفعالات الوجدانية التي تمرور في نفس الشاعر، ونرى ان الشاعر من خلال أداة الشرط (إذا) وهنا تتجلى المقابلة النصية وتظهر بالقوة والفعل من خلال السياق واستخدام الشاعر (إذا) في البيتين أدى إلى تكثيف الحدث من خلال الشرطية التامة التي قام عليها البيتان، وهو ما أثرى الدلالة النصية وأدّى إلى تعدد المعنى في البيتين وجسد ذلك الصراع النفسي في ذات الشاعر لرتاء هذا الشخص الذي استحق منه كل هذا المدح والثناء، وهذا النص شهد اتساعاً في أطار تكوين الجملة الشرطية من خلال طول الجواب أو إطالة التركيب فعل الشرط وتعدد متعلقاته كتعدد المفاعيل أو التراكيب الأخرى، وهو ما نراه في هذا النص ففي البيت الثاني كان الجواب سمونا بعرين...، وهذا يعطي اتساعاً وتكثيفاً للدلالة النصية.

المبحث الثالث: المتغيرات الصوتية والإيقاعية

سأحاول التركيز في هذا المبحث على مطالب ثلاث وهي (إيقاع الوزن) و(إيقاع القافية) و(المتغيرات الصوتية الداخلية).

1- إيقاع الوزن:

بعد الاطلاع على البحور التي نظم عليها البُعَيْث شعره نجد أن نظمه قد جاء متفقاً مع ما أقره القدماء من شيوخ استعمال العرب لأوزان معينة دون غيرها، واستناداً إلى الإحصائيات التي قمت بها، أستطيع القول إن البحر الطويل كان من أكثر البحور استعمالاً ثم يليه الكامل فالوافر، وجاء البحر الطويل ما يقارب ثلثي الديوان.

وقد نظم بعض المقطوعات على بحور الشعر مثل المجنث والمنسرح والسريع والمقتضب، وجاءت تلك المقطوعات ببيتين أو أكثر أما بقية البحور مثل الهزج والمضارع فلم ينظم عليها أبداً فيما وصل إلينا من شعره.

وكان البحر الطويل أكثر البحور استعمالاً في شعره، وقد نظم مختلف الأغراض عليه مما يعني أن أشعار شاعرنا ليس فيها ارتباط بين الغرض والموضوع إنما الرابط الحقيقي هنا طبيعة الإيقاع الذي يمثل ما يعتلج في صدره من مشاعر وأحاسيس، ويمكننا أن نقف عند طبيعة توظيفه لهذا البحر، يقول: (3)

أهاج عليك الشوق أطلال دمنة بناصفة الجوين أو جانب الهجل
وأبقى طوال الدهر من عرصاتها بقية أرمام كأردية الطبل

(1) ينظر: المقتضب: 46.

(2) ديوانه: 20.

(3) ديوانه: 19.

تلازم مع أجواء الحكمة الغالبة في شعره، وهو من الحروف المطبقة وقد أكثر الشاعر من النظم فيها؛ لأنها تعبر عن مشاعره الفياضة بما فيها من دلالات مختلفة.

وكذلك الحال مع بقية الأصوات التي كانت رويًا للقوافي، فقد عبرت عن فاعلية أسلوبية في خطاب الشاعر وتكوين التركيب الشعري وصياغة التجربة الشعرية.

3. البنية الإيقاعية الداخلية:

على الرغم من أهمية الجانب الإيقاعي للوزن والقافية فإن للإيقاع الصوتي الداخلي فاعلية في صياغة التجربة الشعرية وإعطائها طابعها المميز، وذلك من خلال الاستعمال المتميز وانتقائه لكلماته وأصواته التي تتسجم مع الجو العام للنص، وبها يستطيع أن يقيم بناءً موسيقياً يكون من إحياءات نفسية تعلو وتهبط، وتقسو أو ترق، فتفصل أو تتحد لتكون في مجموعها لحناً موسيقياً، أقرب إلى الإطار السنفوني، وتقنية الإيقاع الصوتي الداخلي هي مجموعة متكاملة من عناصر إيقاعية ودلالية ومن تقنيات صوتية مختلفة.

وسأركز في بحثي على النظم الإيقاعية التي شكلت ملامح أسلوبية مشحونة بالبعد الدلالي في سياق النص الشعري وأبرز تلك النظم:

- التكرار:

يُعدُّ وسيلةً لإبراز القيمة الجمالية والإيحائية للنص الشعري مما يؤدي إلى إثارة ذهن المتلقي واهتمامه للفكرة التي أرادها الشاعر من هذا التكرار، فالإيقاع في الكلام حالة نفسية كثيراً ما يجريها المرء من غير تفكير أو تعمُد⁽¹⁾، ويراد به (تقوية المعاني الصورية أو التفصيلية)⁽²⁾، وهذا الأسلوب يشغل حيزاً من شعر البعيث، فقد عمد إلى تكرار بعض الحروف في قصائده، إن السمة الأسلوبية لهذا النظام الإيقاعي ذو وظيفة مزدوجة صوتية ودلالية مهمة إذ إنها تتجاوز الوظيفة التكوينية والجمالية لتتصل بجملة من الوظائف التي ترتبط بأهمية الدور الفاعل في إنتاج النص وفي صيرورة الإيقاع أيضاً، وبالرغم من إفادته توكيد المعنى الذي ألح الشاعر في إظهاره فإنه له فضل الترجيع الموسيقي للعبارة نفسها.

ونظراً لفاعليته وحضوره في المستويات النصية فإن اللفظة المكررة يجب أن تكون من قوة التعبير وجماله ومن الارتباط بغيرها سياقياً بحيث تصمد أمام الرتبة المقيّنة⁽³⁾، وللتكرار أهمية في الشعر لما له من دور في عكس الموقف الشعوري والانفعالي تجاه موقف معين.

وسنركز دراستنا على النصوص التي تكررت فيها المفردات على نطاق الأبيات وإظهار جوانبها الفنية التي تفرز دلالة الخطاب الشعري، مثل قول البعيث⁽⁴⁾:

ونحن	وقعنا	في	مزية	دفعة	غداة	التقينا	بين	غيق	وعيهما
ونحن	جلبنا	يوم	قدس	ادارة	قبائل	خيل	تترك	الجو	اقتما
ونحن	بموضوع	حمينا	ديارنا		بأسيافنا	والسبي	أن	يقسما	

تتجلى فكرة التكرار في إبراز المكرر والعناية به لأنه محور الاهتمام، ونرى إن اللازمة المركزية في التكرار هي عبارة (ونحن) التي تكررت في بداية الأبيات، وهذه اللازمة تخضع لمغزى دلالي، وأتى في موضع العناية والتكرار يعكس طبيعة

(1) دروس في البلاغة وتطورها/261.

(2) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها/495/2.

(3) ينظر: قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة: 286.

(4) ديوانه: 24.

الحدث فالعاطفة الجياشة والإحساس بالأنا، جعله يردد هذا الدال (نحن) أظهرت احساس الشاعر ومشاعره بتفوقهم على القبائل الأخرى.

ويقول أيضاً⁽¹⁾:

فأن تكن ليلى حملتي لبانة فلا وأبي ليلى إذا لا أخونها
حفظت لها السر الذي كان بيننا ولا يحفظ الأسرار إلا أمينها

ينطلق النص من تكرار اسم حبيبته (ليلى) في البيت الأول ثم يكرر كلمة (السر) في البيت الثاني وكأن هناك ترابط بين حبه لليلى وبين حفظ سرها، فالشاعر حريص على صون وحفظ هذه العلاقة ومن خلال تقنية التكرار يريد أن يبين للمتلقي عنايته بهذه المحبوبة وحرصه عليها، فضلا عن تكرار حرف النون الذي انتشر على جسد النص ومعلوم أن هذا الصوت إذا تكرر منح النص وضوحاً في السمع.

- التصريح:

هو (ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه تنقص بنقصه، وتزيد بزيادته)⁽²⁾، وحالة الاتفاق بين عروض البيت وضربه، تجعل المتلقي يقف في البيت الواحد على وقفيتين، الأولى في نهاية المصراع الأول، والثانية في نهاية المصراع الثاني، وهذا من شأنه أن يعمق النغم الداخلي لأبياته بتناغمها مع مضمون النص في تركيبه الدلالي لكونه تكراراً حرفياً⁽³⁾. من ذلك قوله⁽⁴⁾

ألا حياء الربيع القواء وسلما وريما كجثمان الحمامة أدهما

فالتصريح في قوله: (سلما وأدهما) فقد وافقت قافية العروض الضرب في الحركات والسكنات. ومن قوله⁽⁵⁾:

أترجو كليب ان يجيء حديثها بخير وقد أبقى كليب قديمها

فقد صرح الشاعر بين لفظتي (حديثها وقديمها) إذ أحدث نغماً موسيقياً في أصوات الحروف، ويمكن القول أن قوة تأثير التصريح في مقدمة القصائد في نفس المتلقي يفوق ما يمكن أن يحدثه لو وقع في ثنايا القصائد، فضلا عن تقنية التضاد الموجودة بينهما.

الخاتمة:

عاش البعيت المجاشعي في العصر الاموي، وكان من كبار شعراء هذا العصر. أما على مستوى الصور الشعرية فقد أبدع فيها الشاعر، إذ أجاد الوصف والتصوير، فقد كان لصورة ذات أبعاد جمالية تميزت في وسائل تشكيل الصورة البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية وتضاد، فضلا عن خصائص تشكيل الصورة مثل حركية الصورة والتضاد وغيرها. وقد لاحظ الباحث أن ديوان المجاشعي اشتمل على أكثر قصائده ومقطوعات ونثف تختلف في بنائها.

(1) ديوانه:27.

(2) العمدة:149/1.

(3) ينظر: ينظر البلاغة العربية (البيان والبدیع): 150.

(4) ديوانه:22.

(5) ديوانه:24.

أما تركيب النص الشعري فقد شكل التقديم والتأخير عند الشاعر ملمحاً بارزاً في قصائده ليعبر من خلالها عن معاناته، فضلاً عن استخدام بعض الأساليب، فإن لهذا التنوع في الأساليب دلالة على قدرة الشاعر وبراعته الفنية في صياغة قصائده، وشكل الملمح الصوتي عنده مساحة فنية لا بأس بها، وأدت دورها في تجسيد ما يريد إيصاله للمتلقي، وقامت الموسيقى الداخلية بمهمة شد المتلقي وجذبه للاهتمام بما يريد التعبير عنه.

ثبت المصادر والمراجع

- الإيلاغية في البلاغة العربية، سمير أبو حمدان، منشورات عويدات الدولية، بيروت، ط1، 1991م.
- أساليب الاستفهام في القرآن الكريم، غرضه، اعرابه، عبدالكريم محمد يوسف، مطبعة الشام. ط2000، 1م.
- الاستعارة التنافرية في نماذج من الشعر العربي الحديث، د. بسام فطوس ود. موسى رابعة/ مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات: مج 49، ع 1، 1994.
- الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5، 1975م.
- اصول النقد الأدبي، أحمد الشايب، مكتبة النهضة، مصر، ط 1994، 1م.
- البلاغة والأسلوبية، د. محمد عبد المطلب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1984م.
- الأمالي، أبي علي القالي، دار الكتب المصرية، مصر، 1344هجريه.
- بناء القصيدة الفني في النقد العربي القديم والمعاصر، مرشد الزبيدي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1994م.
- البنية الفنية لشعر الفتوحات الإسلامية في عصر صدر الإسلام، حسين علي عبد الحسين الموسوي، رسالة ماجستير، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد، 1423هـ-2002م.
- تشريح النص مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، د. عبد الله الغدامي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1987م.
- التطور الدلالي بين لغة الشعر ولغة القرآن، الدكتور عودة خليل أبو عودة. مكتبة المنار، الاردن، ط1، 1985.
- جواهر البلاغة، احمد الهاشمي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، 1960.
- دينامية النص (تنظير وانجاز)، محمد مفتاح، المركز الثقافي العرب، ط2، 1990م.
- مستويات البناء الشعري عند محمد بن إبراهيم بن سنة (دراسة في بلاغة النص)، شكري التونسي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1998م.
- شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين دراسة تحليلية، د. محمود الجادر، دار الرسالة للطباعة، بغداد ، 1979م.
- الشعر المعاصر في موريتانيا (1980 - 1998)، دراسة أسلوبية، محمد ولد عابدين ولد السيد الأمين، رسالة ماجستير مطبوعة على الآلة الكاتبة، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة الموصل، 2000م.
- 15. ظاهرة الإيقاع في الخطاب الشعري، محمد مفتاح: مجلة البيان ع 288، 1999.
- العمدة لابي رشيق الحسن بن علي القيرواني(ت456هـ) دار الجيل للطباعة والنشر، دمشق، ط5، 1981 م.
- علم اللغة العام، فردينان دي سوسير، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، دار الكتب للطباعة، جامعة الموصل، 1988م
- قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، منشورات مكتبة النهضة بغداد، ط1967، 3م.
- المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، د. عبد الله الطيب المجذوب، دار الفكر، بيروت، ط2، 1970م
- المقترض، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد(ت286هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الاوقاف المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية لجنة احياء التراث، القاهرة، ط1، 1994م.
- نظرية التلقي والأسلوبية منهاج التقابل الدلالي والصوتي: د. محمد رضا مبارك مجلة عالم الفكر ع1، مج 33، 2004.

مستقبل العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية في ظل تنامي الإرهاب

أ.م.د. تلا عاصم فائق

م.م. فاطمة محمد رضا

كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بغداد

The Future of the Political process and the Iraqi Identity under the Growing Terrorism

Asst.Prof. Tela Assim Fai'q

Asst.Lect. Fatima Muhamad Ridah

College of Management and Economy/ University of Baghdad

tala_faiq@yahoo.com

Abstract

After the fall of the prior Iraqi political system in 2003 which leads to the lack of stability, some armed groups which find the United States of America an enemy have get in the country and they fight the American troops because they are considered as an occupation army, and they fight the Iraqi army because it is considered to be in an alliance with the American troops in addition to the explosions that kill the civilians.

الملخص

بعد الانهيار السريع لنظام الحكم في العراق عام 2003 ودخول القوات الامريكية بإعداد كبيرة، والذي أدى الى انعدام الاستقرار العام في البلاد دخلت جماعات مسلحة كانت ترى في الولايات المتحدة الأمريكية عدواً لها، وبدأت تستهدف افراد الجيش الأمريكي بحجة أنه احتلال والجيش العراقي بحجة أنه متحالف مع الولايات المتحدة الأمريكية، فضلاً على التفجيرات التي تطال الابرياء، من هذه الجماعات تنظيم القاعدة، التي جعلت العراق ساحة للإرهاب، تغير أسم هذا التنظيم الإرهابي في نهاية عام 2006 الى (الدولة الإسلامية)، والذي بدوره تغير في نيسان /2013 ليصبح (الدولة الإسلامية في العراق والشام) "داعش"، لإقامة دولة إسلامية في سوريا والعراق، وفي عام 2014 احتل (تنظيم داعش) محافظة الموصل والمحافظات المحاذية لها، والذي أثر على مستقبل العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية.

المقدمة

مرت اثنا عشر عام لاحتلال العراق لم تستهدف الولايات المتحدة الأمريكية النظام الاستبدادي فحسب، بل حلت المؤسسة العسكرية والأمنية بعد تدمير البنى التحتية والمرافق الحيوية والمنشآت الاقتصادية، وامتد التخريب الى سرقة المتاحف والمكتبات والجامعات ودور العلم وغيرها.

حيث أن قرار حل الجيش العراقي الذي أصدره "بول بريمر" الحاكم المدني الأمريكي في العراق، مع قرار اجتثاث البعث خلق ردود فعل سلبية، إثارة النعرات الطائفية والمذهبية، والذي أدى بالنتيجة الى العنف والإرهاب الطائفي والمذهبي وانتشار ظاهرة القتل على الهوية، فضلاً على تسلل الإرهابيين من الدول المجاورة والتي تركت اثار سلبية على مجمل العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية.

أهمية الدراسة

يعد العراق من الدول المهمة في المنطقة ذات الموقع الاستراتيجي المهم، حيث أسهم الاحتلال الأمريكي للعراق عام 2003، في تدهور الوضع الأمني في العراق، لاسيما بعد دعم القوى العظمى المتمثلة بالولايات المتحدة الأمريكية لأدوار القوى الإقليمية لتحقيق مصالحها الاستراتيجية في العراق خاصة ومنطقة الشرق الأوسط عامة، واحد السبل التي اعتمدتها الولايات المتحدة الامريكية هو توظيف الارهاب، للتدخل في الدول بحجة مكافحة الإرهاب، حيث شكل الأخير مانع اساس لأي تطور سياسي واقتصادي في العراق والتي أثرت سلبا على طبيعة استقرار العملية السياسية وضمان الوحدة الوطنية.

الإشكالية

تكمن الإشكالية في تفشي ظاهرة الإرهاب بعد الاحتلال الأمريكي للعراق في عام 2003 و تسلل الإرهابيين من الدول المجاورة، فضلاً على احتلال هذه التنظيمات الإرهابية لمحافظة الموصل والمحافظات المحاذية والذي بات يهدد العملية السياسية في العراق والهوية الوطنية.

الفرضية

إثبات فرضية مفادها أن تنامي الإرهاب في العراق له تأثير في مجريات العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية.

منهجية الدراسة

استخدمت المنهج الوصفي والمنهج التحليلي للوقوف على مرتكزات التحولات في العملية السياسية والهوية الوطنية في

ظل تنامي الإرهاب.

هيكلية الدراسة

المحور الأول: تأثير الإرهاب على العملية السياسية.

المحور الثاني: تنظيم داعش الإرهابي وحرب الأفكار.

المحور الثالث: إشكالية الأمن القومي والهوية الوطنية العراقية

المحور الرابع: مستقبل العملية السياسية.

المحور الأول: تأثير الإرهاب على العملية السياسية.

أن الصراع السياسي في العراق ليس فقط مع الإرهابيين الحقيقيين بل مع إسلاميين متطرفين في الفكر يرون حريهم صراع ما بين المؤمنين والكافرين واستغلاله في تحقيق التغيير السياسي.¹

إذا ما هو الإرهاب، وما هو التطرف؟

يرى الدكتور بروس هوفمان، أستاذ بكلية إدموند أس. وولش، جامعة جورج واشنطن ومركز مكافحة الإرهاب في الأكاديمية العسكرية الأمريكية في ويست بوينت، أن الإرهاب ما هو إلا شكل من أشكال الحرب النفسية "Psychological Warfare" من خلال الخلق المتعمد للخوف واستغلاله في تحقيق التغيير السياسي، ومع أن الناس كثيراً ما يتعرضون للقتل والإصابات المأساوية في هجمات الإرهابيين، إلا أن الإرهاب بطبيعته يرمي إلى إحداث آثار نفسية بعيدة المدى بشكل يتجاوز الضحية/الضحايا المباشرين وما أستهدفه عنفهم، وتختلف المجموعات المستهدفة وفقاً لاختلاف أهداف الإرهابيين ودوافعهم وأغراضهم فقد تشمل الحكومة القومية أو حزباً سياسياً أو مجموعة أئنية أو دينية منافسة أو دولة كاملة ومواطنيها، وقد يكون هدف الهجوم قطاعاً من جمهور معين، أو ربما يكون قد خطط بحيث يستهدف قطاعات وجماهير متعددة.²

إما التطرف هو يرتبط بمعتقدات غير عادية أو غير متعارف عليها قد تكون دينية أو سياسية اجتماعية أي تطرف فكري، وقد تحول استخدام العنف لمواجهة المجتمع أو التهديد بالعنف لفرص المعتقدات المتطرفة على الآخرين فإنه هنا يتحول الفكر المتطرف إلى إرهاب طالما صاحب الفكر المتطرف اعتداء على الحريات والممتلكات أو الأرواح.³

1 _ نقلاً عن فرانسيس فوكوياما، التاريخ و 11 سبتمبر، من كتاب عوالم متصادمة ومستقبل النظام العالمي، ترجمة صلاح عبد الحق، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2005، ص 45.

2 _ بروس هوفمان، شكل من أشكال الحرب النفسية، منشورات وزارة الخارجية الأمريكية، على الرابط <http://www.iipdigital.usembassy.gov/st/Arabic/textetrans/2008/06/20080617175019ssissirdileo>

3 _ علي محمد اليوسف، العولمة بصد نهاية التاريخ وبروز ظاهرة الارهاب، الموصل، 2006، ص 52.

بعد دخول القوات الأمريكية الى العراق للإطاحة بنظام البعث تحول العراق الى مسرح للعمليات الإرهابية التي أخفت كل معالم الاستقرار بسبب الفراغ السياسي والأمني فضلاً عن ترك الحدود العراقية مفتوحة لكافة الجماعات والمنظمات الإرهابية ومن مختلف الجنسيات التي وجدت فرصتها لتصفية الحسابات مع الولايات المتحدة الأمريكية. ولعبت دول المنطقة دوراً كبيراً في انتشار الإرهاب في العراق من خلال تسهيل دخولهم الى العراق عبر أراضيها وتبرير أعماله الإجرامية على أنها أعمال بطولية تستهدف المحتل، أضف الى ذلك تشجيع القتل الطائفي الذي شق وحدة الصف العراقي¹.

حيث تصاعدت العمليات الإرهابية في عامي (2006-2007) بعد تفجير مرقد الاماميين العسكريين(ع) في سامراء، حيث أولدت شرارة القتل على الهوية، خاصة وأن الفهم الخاطئ للدين خلق صورة من الجهل المركب، بما جعل الفرد العراقي عرضة للانحراف الفكري والتطرف في السلوك، في ضوء وجود بيئة اجتماعية تميزت بسيادة الولاءات الطائفية والعرقية الضيقة في العراق، مما وفر البيئة الملائمة لبث السموم الفكرية التي أثرت على العملية السياسية في العراق².

المحور الثاني/ تنظيم داعش الإرهابي وحرب الأفكار.

تنظيم (داعش الإرهابي) يسعى لإقامة دولة وخلافة إسلامية إرهابية تتمع وتقتل كل من يقف بطريقها، الدولة الإسلامية في العراق والشام هذا هو الاسم الكامل الذي تم اختصاره بجمع الأحرف الأولى من الكلمات تصبح (داعش) هو تنظيم مسلح إرهابي يتبنى الفكر السلفي الجهادي (التكفيري) على الرغم من أن هذا التنظيم ظهر حديثاً على الساحة السورية إلا أنه الأقدم بين كل التنظيمات المسلحة البارزة في سوريا خاصة وإقليمياً عموماً تعود أصول هذا التنظيم الى عام 2004 م حين شكل أبو "مصعب الزرقاوي" تنظيم أسماه "التوحيد والجهاد" وعلن مبايعته لتنظيم القاعدة الإرهابي بقيادة "أسامة بن لادن" في حينها،³ ليصبح تنظيم القاعدة في بلاد الرافدين من بين أقوى الجماعات المسلحة داخل العراق، وبدأ يسيطر نفوذه في العراق وكفر كافة شرائح المجتمع وقدم جهاد "العدو الأقرب" على "العدو البعيد" اخذ يركز أعماله على الجيش والشرطة والتجمعات السكنية وخصوصاً في الاسواق والمناطق الشعبية.

وبعد أن غير تنظيم القاعدة في بلاد الرافدين اسمه ليصبح (تنظيم الشورى المجاهدين) في مطلع 2006 بايعت جماعة جيش اهل السنة والجماعة هذا التنظيم وانضمت اليه، وأنضم حينها أبو بكر البغدادي ضمن الهيكلية الجديدة، وبعد فترة وجيزة اعلن التنظيم الجديد قتل أبو "مصعب الزرقاوي"، فتم تغيير أسم التنظيم في اواخر عام 2006 ليصبح أسمه (الدولة الإسلامية في العراق) وبعد قتل زعيمها أبو "عمر البغدادي" في نيسان 2010، خلفه ابو "بكر البغدادي" استفاد البغدادي من الظروف المصاحبة لزعامته (الارهاب في العراق) فأعاد التنظيم ظهوره من جديد⁴.

والذي بدوره تغير في نيسان 2013 ليصبح (الدولة الإسلامية في العراق والشام) "داعش" ودخلها رسمياً في الساحة السورية اصداء كبيرة مرة اخرى في العراق، بعد احتلال تنظيم داعش الإرهابي على محافظة الموصل والمحافظات المحاذية له، بما في ذلك ارتفاع عدد القتلى جراء اعمال العنف المتواصلة،⁵ وأثاره السلبية على العملية السياسية في العراق والهوية الوطنية العراقية.

1_ نقلًا عن علي جاسم، اسباب نشأة الإرهاب، مجلة سطور الالكترونية، على الرابط

.http://www.sutuur.com.humanrights/9233_news.html

2_ نقلًا عن دينا جواد، الإرهاب في العراق دراسة في الاسباب الحقيقية دراسة تحليلية لاسباب الارهاب في العراق.. ومتغيراته الاجتماعية والسياسية، مجلة العلوم السياسية، مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، العدد 43، 2011، ص ص 132_133

3_ للمزيد حول تنظيم داعش الإرهابي أنظر من هي داعش وماهي اهدافها، على الرابط

http://www.alalam.ir.

4_ قاسم كاظم البيضان، الإرهاب داعش نموذجاً، كراس النهريين، مركز النهريين للدراسات الاستراتيجية، العدد2، 2015، ص ص 19_20.

5_ هارون زيلين، عودة المقاتلين السنة الاجانب، ترجمة حسين باسم، مركز الدراسات الاستراتيجية جامعة كربلاء، العدد 84، 2014، على الرابط

http://www.Kerbalacss.voker.edu.iq

المحور الثالث: إشكالية الأمن القومي والهوية الوطنية العراقية

أولاً/ الأمن القومي العراقي

أن البحث في إمكانية فهم وإدراك واعتماد وتطوير إستراتيجية الأمن القومي في العراق من الناحية الفكرية والسلوكية من قبل افراد ومؤسسات المجتمع لم يعد مجرد اجراء روتيني أو ترف فكري لتوقع البيئة المقابلة أو حساب مجرد لمنظومة الإمكانيات أو القدرات فحسب، بل يعد بمثابة مشروع بناء مجتمعي الغرض منه إدراك لحقيقة المصالح التي يتضمنها ذلك المشروع، وينتهي بتعيينها وتحديدها بعدها نماذج موحدة لمجموعة من القيم والحاجات، والموارد والأهداف التي يتطلب حمايتها، ومتابعة تطويرها، وديمومة بقائها من قبل الحكومة القائمة من ناحية كونها الجهة المسؤولة دستورياً عن هذا الجانب، ومن الشعب افراداً وجماعات من ناحية أخرى كونه المستفيد والمسئول عن انتاج نوع وشكل الحكومة والنظام وكونه يتحمل مسؤولية متابعة وتغيير المسارات الاداء والتطبيق، وذلك مع اصرار الشعب في المحافظة عليها، واستعداده للتضحية اذا لزم الأمر في سبيلها، والعراق لحد الآن لم يملك أي إستراتيجية واضحة المعالم يقوم بوضعها مختصون في مختلف مجالات الحياة لتحديد المصالح والتهديدات الإستراتيجية على وفق دراسة موضوعية وعلمية للبيئة الإستراتيجية، لتلك العمليات والسياسات.¹

1- التهديدات الداخلية

ولا يخرج الأمن القومي العراقي في وصفه وتحليله عما تقدم، كونه يمثل أمن دولة العراق الداخلي والخارجي، وهو معطى يتطلب توفر مبدئين اساسين هما:

_ مبدأ ثابت تفرضه الأوضاع الجيوبوليتكية للعراق، وترتبط بسلامة اراضيه بغض النظر عن النظام السياسي الحاكم فيه.
_ مبدأ متغير أو متحرك، ويرتبط بالأهداف السياسية للنظام السياسي العراقي، ونوعية القيادة فيه، وما تصنعه تلك القيادة من أهداف ومبادئ ووسائل لتحقيقها ونجاح الأمن القومي العراقي يتطلب التنسيق الفعال بين عناصره الأساسية في مختلف المجالات لتصنيف المصالح الوطنية اولاً، ولتحديد متطلبات إدراك توظيف وحماية كل منها ثانياً، فإذا كان الأمن الخارجي للعراق يشمل اقامة منظومة عسكرية متكاملة للدفاع عنه، فإن الأمن الداخلي يشمل إشباع حاجة المواطن للشعور بالطمأنينة في الداخل لحماية حقه داخل الجماعة، وهكذا يبدو الأمن القومي، وكأنه ظاهرة قانونية وسياسية يتوفر فيها عنصر التنظيم القانوني ومن ثم يتحقق الربط بين الأمن القومي وكيان الدولة على أساس أن الأمن القومي هو حق الدولة في البقاء.²

ضعف اداء الحكومة العراقية وخصوصاً الأجهزة الأمنية في مكافحة الارهاب، فضلاً عن الجماعات المسلحة التي أعطت لنفسها الحق باستخدام السلاح لحماية حقوقها وكانت من الاسباب الرئيسية في تردي الأمن.

أضف الى ذلك عدم وجود مؤسسة عسكرية كقوة، والاختيار الخاطئ للقائمين بالمهمة الأمنية حيث تم اختيارهم على وفق أسس علمية غير متينة وهذا أثر بشكل كبير على كيفية مواجهة العمليات الارهابية لعدم امتلاكهم الخبرات الأمنية.

حيث أن حجم القوات المسلحة وصل الى عدد جيد يتناسب مع عدد سكان العراق ومساحته، الا أن النقص يبدو واضحاً، في تجهيز هذا العدد بالمعدات والأسلحة ومن المعروف أن العراق لا يمتلك الان أي صناعة عسكرية يستطيع عن طريقها سد هذا النقص، ولذلك هو سيعتمد على التجهيز العسكري الخارجي، ولهذا الاعتماد سلبياته من حيث تأثير الدول المجهزة للسلاح على القرار السياسي الخارجي واذا زدنا العامل الإقليمي الى هذه السلبية والمتمثلة بالتدخلات السلبية في الملف

1 _ نقلاً عن علي عبد العزيز الياسري، عبد العزيز الياسري، الأمن القومي العراقي الأبعاد الفكرية السياسية لاستراتيجية الأمن القومي العراقي، بغداد، 2010، ص 241.

2 _ المصدر نفسه، ص 183_184.

الأمن القومي العراقي والعامل الدولي للعراق مع الولايات المتحدة الأمريكية التي يوجد حولها الكثير من الجدل والتي سنتطرق إليها لاحقاً.¹

حيث أسهم الصراع السياسي والخلافات بين الفرقاء السياسيين فضلاً على ضعف المؤسسات التشريعية والتنفيذية والقضائية والعمل لصالح الاحزاب السياسية المتنفذة في الدولة بسبب تعارض الإيرادات واختلاف المصالح الفئوية الإنسانية، والذي خلق حرب طائفية انعكست بصورة أو بأخرى على الأمن الوطني.²

2/ التهديدات الخارجية

أن أغلب الدول الجوار وبعض القوى الكبرى، لها مصالح حيوية في العراق وتسعى الى تحقيق مصالحها بطرق مشروعة وغير مشروعة، والذي أسهم في عدم استقرار الأمن الداخلي العراقي.

_ مع احتدام الأزمة السورية تزايد مستوى التعقيد في الأمن العراقي والنتائج من زيادة تسلل الارهابيين الى العراق وصولاً الى احتلال تنظيم داعش الإرهابي لمحافظة الموصل والمحافظات المحاذية لها.

وتعتبر سوريا القشة التي ستقسم ظهر البعير بالنسبة للولايات المتحدة الامريكية في السيطرة على منطقة الشرق الأوسط، حيث أن عدم قدرة الولايات المتحدة الامريكية من تغيير النظام السوري الحاكم جعلها تنقل المعركة الى العراق والإسهام بخلخلة الوضع الأمني في الداخل العراقي من أجل الضغط على العراق بعدم الوقوف الى جانب نظام الاسد، في حين أن العراق يرى عدم الاستقرار في سوريا وتغيير النظام السوري سيسهم في عدم استقرار العراق.

فتخلخل الوضع الأمني في كردستان العراق والتصعيد من قبل قوات البيشمركة بمساندة أمريكية لمساندة حزب النصرة سمح بزيادة تسلل الارهابيين من سوريا الى العراق.

تعد الولايات المتحدة الأمريكية الركن الأهم والأكثر مسؤولية في عرقلة الحوار بين المكونات السياسية العراقية وإثارة النزاعات الطائفية والعرقية، انطلاقاً من أن الولايات المتحدة الأمريكية مهتمة أصلاً بتحقيق أهداف مرحلية وأخرى إستراتيجية، وتلعب على وتر التنوع الموجود في المجتمع العراقي،³ حيث نجحت الولايات المتحدة الأمريكية في ظل الوضع الراهن من جعل الحكومة العراقية أن تطلب العون منها في تحقيق الأمن في العراق بمعنى آخر عودة القوات الأمريكية الى العراق وهو ما تريده الولايات المتحدة الأمريكية.

- **التدخل التركي:** في شؤون إقليم كردستان بذريعة محاربة المتمردين (حزب العمال الكردستاني التركي) والذي أسهم في خلخلة الوضع الأمني في كردستان، فالسياسة التركية تتعاطى مع الشأن العراقي انطلاقاً من قضايا ثلاث (الکرد، وكركوك، والموصل)، لقد انحسر الاهتمام التركي بهذه القضايا الثلاث ودخلت في عمق ملفاتها، فالمؤسسة السياسية التركية التقليدية لم تحسم موقفها النهائي من هذه القضايا الثلاث فما زال نزاعها مع حزب العمال الكردستاني مفتوحاً على كافة الاحتمالات وتداخل مع ملفات إقليم كردستان العراق الذي اعتبرته تركيا تأسيسه على أنه اختراق "جيو أمني" لنظامها الأمني المتصل بوحدة البلاد، وأيضاً لم تتخل تركيا كلياً عن نيتها بضم كركوك والموصل.⁴

- **التدخل السعودي:** في العراق، منذ سقوط نظام صدام عام 2003م والعمل على افشال التجربة السياسية الجديدة "الديمقراطية" فهناك هاجس التخوف الشديد من التجربة الديمقراطية أن تتجح في العراق وتنتقل الديمقراطية الى مملكتهم وإنهاء حكمهم القائم على الاستبداد والتسلط، فعمدت الى تمويل الارهابيين بالمال والسلاح وإرسالهم الى العراق لتنفيذ

1 _ عزيز جبر شيال و عمار حميد ياسين، الأوضاع الأمنية والعسكرية، التقييم الاستراتيجي، مركز حورابي، بغداد، 2011، ص 204.
2 _ مراد أوجل، السببان الرئيسيان لعدم استقرار الشرق الأوسط، ترجمة عباس عبد الأمير، مركز الدراسات الإستراتيجية جامعة كربلاء، العدد 93، 2014، ص 12.

3 - خيري عبد الرزاق جاسم، نظام الحكم في العراق بعد 2003 والقوى المؤثرة فيه، بيت الحكمة، بغداد، 2012، ص 188.

4 - أنظر صناعات السياسية التركية، الصحيفة الإلكترونية القوة الثالثة، على الرابط <http://www.thirdpower.org>.

التفجيرات في الاسواق والتجمعات السكنية وقتل العراقيين، فضلاً عن علماء الوهابية الذين يرتقون المنابر للتحريض على قتل العراقيين، وهناك أيضاً العامل الاقتصادي، فالسعودية لا تريد للعراق أن يستقر خشية أن يحتل مكانها كمصدر هام للطاقة في العالم، خاصة وأنه يمتلك من الاحتياطات النفطية ما يجعله الدولة الاولى في العالم.¹

- **الوجود الإيراني:** في العراق أثار تخوف الولايات المتحدة الأمريكية، بسبب تعزيز إيران علاقتها بالأحزاب والمكونات السياسية العراقية، فضلاً عن العلاقات التجارية، والاقتصادية الدينية، فعمدت الولايات المتحدة الأمريكية الى أنباع إستراتيجية طويلة الأمد وهي (سياسية فرق تسد) من اجل حماية مصالح الولايات المتحدة الأمريكية في العراق خاصة ومنطقة الشرق الأوسط عامة، وعدم استقرار العراق هو ضمان لعودة القوات الأمنية للولايات المتحدة الامريكية الى العراق، تحت ذريعة تحقيق الأمن.

تتنوع السياسات المطلوبة للخروج من المأزق الأمني في العراق بين اتخاذ خطوات واقعية عاجلة الى اتخاذ اجراءات بنائية طويلة الأمد.

فالمجال الأمني والذي يتصدر للقيام بالمهام الآتية²:

- تطوير قوات الأمن العراقية (مهامها وواجباتها).
- تعزيز القيادة الدستورية المدنية للمؤسسات الأمنية والاستخباراتية.
- تطوير قدرات برامج مكافحة الارهاب.
- تدريب الجيش العراقي على أيدي مختصين من الروس أو ارسالهم الى روسيا أو أي دولة أخرى، لديها الاستعداد لتدريبهم.
- إنشاء مركز مختص لمكافحة الإرهاب.

أن الأمن القومي بحكم ضرورته الحيوية للدولة بكل اركانها ومقوماتها وشروطها، يتقدم على كل حاجة ومطلب وهدف آخر لها، ويهيمن بمبادئه العامة والثابت والمشاركة على عمليات رسم وتنفيذ سياستها الداخلية والخارجية، ويقوم بدور المحرك والموجه الأساسي لتلك العمليات والسياسات.³

أن الهدف الفوري للاعبين الغربيين والإقليميين يجب أن ينصب على أعاقلة قابلية الجهاديين، على الحركة وإضعاف قابلياتهم القتالية وتسهيل الجهود لكل من دولة إيران وروسيا لتطويق مخططات تنظيم (داعش الإرهابي) المدعوم من قبل الولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً - الوحدة الوطنية

أن التنوع القومي في العراق من العرب، والاكرد، والتركمان، والسريانية، والارمنية،، تركزت نزاعاتها على قضايا مثل توزيع السلطة وطرق الوصول اليها وتأمينها وتوزيع الموارد وتحديد الاراضي الخاصة بها وتستخدم شتى الاساليب في التصارع حول ذلك، وغيرها وليس على إعادة بناء الدولة العراقية والعمل السياسي القائم على الهوية الوطنية العراقية.

أن ما موجود من أديان مثل الدين الاسلامي والمسيحي واليزيدي والصابئة، واخرى وهذا أمر طبيعي ويمكن أن تأخذ دوراً في بناء الدولة لكن المشكلة أنها دخلت المشروع السياسي، الاحزاب السياسية لتحقيق مصالحها هي واهملت المشروع الاساسي الديمقراطي وبناء الدولة العراقية، وهذا نتيجة فقدان المواطنة، حيث يهيمن على مجتمعنا العراقي القبلية والولاء للعشيرة قرية أم مدينة دون غيرها الى درجة اعتبار الاخرين (اجانب أو اجناب) كما تطلق عليهم العشائر، ويصعب ايجاد تعريف أو

1 - محمود الهاشمي، التدخل السعودي في العراق ليس جديداً، على الربط. <http://www.faceiraq.com>.
 2 _ أنظر علي عبد العزيز الياسري، مصدر سبق ذكره، ص 241.
 3 _ المصدر نفسه، ص 241.

مفهوم ثابت متفق عليه للمواطنة والانتماء الى وطن تذوب فيه تلك المفاهيم والولاءات بما يعزز انتماء موحداً لأبناء الوطن الواحد، وتلك أيضاً ترتبط بمنظومة الانتماءات الدينية والمذهبية والعرقية، التي كادت تدمر البلاد بدلاً من الاتفاق أو التوافق على صيغة تجتمع عندها كل المكونات، لإيجاد تعريف للوطن الذي يضمها جميعاً والدولة التي يفترض أن تتمثل فيها كل الانتماءات والولاءات بما يعزز قوة الدولة بضمانة المواطنة وحق الشخص في التميز الديني أو العرقي مع حرية التعبير والرأي في إطار مواطنة تجتمع عندها كل الاطراف.¹

حيث أن الاحتلال الأمريكي للعراق فرض حالة من التناظر بين مكونات المجتمع العراقي من خلال دفع تلك المكونات لعدم تقبل الآخر على أسس المواطنة والتعايش السلمي وقبول الآخر، وحل الاختلافات بالعنف وليس بالحوار والتفاهم، وذلك بغية زعزعة السلم والأمن، والنسيج الاجتماعي العراقي، وإشاعة بيئة من العنف والصراع بين أبناء الوطن الواحد.²

ويرى بعض الباحثين أن لحالة العراق خصوصية مرتبطة بظاهرة التنوع التي اعطته وصفاً بأنه مجتمع (تنوعي) فسيفسائي غير متجانس وهي تبدو مختلفة مما تتوسم به مجتمعات التنوع الاخرى، والتي عندما تشهد تقلبات سياسية او مراحل انقالبية، كتعبير عن حركة التطور الانساني، والتي قد تشهد وقتياً وعند الحافات الحرجة مظاهراً للاختلاف الحاد وشيئاً من الدموية، وفضلاً عن ذلك ان تاريخ العراق يوضح وجود حالة متلازمة من العنف وعدم الاستقرار السياسي ويرى البعض ان مسوغاتها تعود الى هذا التنوع الذي يتميز به المجتمع، وتعدد اصوله العرقية والدينية والمذهبية، ومن ثم تعود المرجعيات الضابطة له، واختلاف ميولها واهدافها.³

ومن الجدير بالذكر ان هناك اشتراطات عدة من شأنها ان تساهم في اعادة بناء الذاتية الفردية العراقية صوب ترسيخ الانتماء والمواطنة وصولاً الى بناء هوية وطنية جامعة وهي.⁴

- 1- الاعتراف بالتنوع لكي يكون نقطة الشروع في دمج مكونات التنوع سلمياً.
 - 2- احترام خصوصية الفرد بوصفه عضواً في جماعة فرعية، لها خصوصيتها في التعبير عن ثقافتها بعيداً عن الغاء ثقافة الاخر، من دون تذويب للهوية الفرعية.
 - 3- اصلاح المركز السياسي والقانوني للفرد العراقي في جانبي الحقوق والواجبات من اجل تعميق مفهوم المواطنة، وبحول الولاء الى الوطن بعيداً عن السياسات القومية والقسرية.
 - 4- تشريع القوانين العنصرية والطائفية في العمل السياسي في العراق.
 - 5- اعتماد ثقافة التسامح والتعايش والاعتراف بالآخر في مناهج القيم بكل مستوياته.
 - 6- اقرار الاحزاب السياسية لمشروع وطني في نبذ الثأرية في العمل السياسي وايقاف الصراع الدموي بين الاحزاب.
 - 7- الركون الى الكفاءة والمهنية كأساس لتولي المناصب في ادارة الدولة وهو ما سيحجم الارتكاز على الطائفية والعرقية في تقاسم الاحزاب والمكونات للنفوذ في مؤسسات الدولة العراقية الحديثة.
- أن البعد السياسي للوحدة الوطنية يشير الى مدى تحقق أو عدم تحقق التفاعل والتلاحم أو الاندماج بين النظام السياسي وبين مجموع اعضاء الجماعة الوطنية (عموم الشعب) سواء كان هؤلاء الأعضاء من الأغلبية أو من الأقليات ذلك إن

1 - كفاح محمود كريم، العراق بين المواطنة والديمقراطية، <http://www.news.com>

2 _ أنظر جاسم حمد محمد، الإرهاب والطائفية وإثرها على التعايش السلمي في العراق، على الرابط

<http://www.aletejahtv.org.indexphp/permalink/50703.html>

3_ عبد علي كاظم المعموري، عامر حسن فياض، داعش مشروع أمريكي صهيوني لتقسيم العراق الى دويلات تطرف وتخلف، مجلة حمورابي، مركز حمورابي للبحوث والدراسات الإستراتيجية، العدد 10، السنة الثالثة، 2014، ص143.

4_ المصدر نفسه، ص145-146.

تحقق مثل هذا التفاعل أمر لا بد منه على طريق استكمال مقومات أية وحدة وطنية ناجحة وبهذه المعاني فإن تحقق الوحدة الوطنية والاندماج يعني وجود تفاعل مستمر بين القيادة الحاكمة والمجتمع المحكوم.

أن تحقيق الوحدة الوطنية يفضي الى تحقيق الاستقرار السياسي وهذا من العوامل الرئيسية المؤثرة في السياسة الخارجية للدولة وبالتالي على دبلوماسيتها لتحقيق المصلحة الوطنية للدولة، وهي غير متحققة الان في العراق.

على مستوى تنظيم العلاقات الاجتماعية ونوعيتها وسبل ممارستها، ارتكزت منظومة المواطنة على قاعدة المصلحة العامة في الإطار المجتمعي، حيث بمنظومتها الجغرافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، أو الدولة بمؤسساتها وكل قطاعاتها الملحقة، الإطار الناظم لعلاقة المواطنين فيما بينهم وتجاه المجتمع.¹

لذا فالعراق إمام تحدي يفرض إصلاح العملية السياسية ابتداء من الأمن القومي وصولاً الى المؤسسات لكي يستطيع في ضوئها بناء الدولة القومية، وهذا لن يتم من دون تجاوز أخطاء الماضي والاتفاق حول الهوية الوطنية العراقية لكي تكون نقطة قوة في الداخل وفي السياسة الخارجية العراقية، بدلاً من إن تكون نقطة ضعف.²

المحور الرابع/ مستقبل العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية.

تشهد العملية السياسية في العراق خلال عامي (2014-2015) سلسلة من التحديات الخطيرة والمعقدة مغايرة للأعوام التي سبقتها نتيجة لاحتلال تنظيم داعش الإرهابي لمحافظة الموصل والمحافظات المحاذية لها، والتي تسعى الى إقامة دولة إسلامية والعودة الى الخلافة.

كان حلم دولة الخلافة الإسلامية، ولا يزال هدفاً رئيسياً لكافة تيارات الإسلام السياسي في العالم العربي، تبلور هذا الهدف بين التيارات السياسية المتطرفة في الفكر والعقيدة، حيث تبنى تنظيم (داعش الإرهابي) المشروع لإقامة دولة الخلافة من خلال جذب التيارات المناهضة للحكومة مما سهل لتنظيم داعش احتلال محافظة الموصل.

بعدما تناولنا ظاهرة الإرهاب ومديات تأثيرها على العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق بعد عام 2003 وتنامي تلك التنظيمات الإرهابية وصولاً الى احتلالها لمحافظة الموصل والمحافظات المحاذية لها، فضلاً على التهديدات الداخلية والخارجية التي عصفت بالعملية السياسية، ارتأينا مشهدين لمستقبل العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية، المتأرجحة ما بين نجاح أو فشل ترميم العملية السياسية والهوية الوطنية العراقية في ظل تنامي الإرهاب:

أولاً: مشهد احتمال الاستمرار

ويقصد به استمرار النهج الذي تميزت به العملية السياسية منذ عام 2003 وهو تجاذبان بين رافض للعملية السياسية كونها وليدة الاحتلال أو مؤيد لها لتخلصه من النظام السياسي المستبد، والذي خلق عدم الثقة المتبادلة بين النخب والمكونات السياسية والتي انعكست على الواقع السياسي والاجتماعي، وسبب في عدم استقرار العملية السياسية وخلق الانتماءات الطائفية والمذهبية والصراعات الطائفية ومن يحكم من، إن مشكلة اليوم العنف بمختلف أصنافه حيث أن اللغة السائدة بين الكثير من الأطراف والجماعات المتنازعة هي لغة الثأر والمصادرة لحقوق الآخرين³، الأمر الذي أدى في المحصلة النهائية الى سيادة الإرهاب كميزة ترسم معالم الوضع الراهن وتشكل روابطه ومقدراته.

وبسبب الظروف التي يمر بها العراق فإن هذا النهج هو السائد مع الظروف الحالية من حيث احتلال تنظيم (داعش الإرهابي) للموصل وللمناطق المحاذية لها حيث الفكر الأيديولوجي المتطرف أستطاع جذب واستمالة العديد من الشباب

1 _ علي خليفة، المواطنة والدولة في الإسلام في نقد الإسلام كنظام سياسي، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 427، 2014، ص 67.

2 _ من كتاب علاقات العراق الدولية وانعكاساتها على الاداء السياسي للدولة، بيت الحكمة، بغداد 2012، ص ص 28_29.

3 _ نقلاً عن عادل القاضي، روح التسامح، مركز النهريين للدراسات الاستراتيجية، ص 18.

المتطرفين في الفكر الديني من خلال وسائل التواصل الاجتماعي بشكل فاعل لنشر افكاره التي تدعو الى إقامة دولة إسلامية وفقاً لاعتقاده والتي شكلت عاملاً أساسياً في نجاحه في بداية الأمر، مما أندر بانهيار العملية السياسية في العراق¹.

ثانياً/ مشهد احتمال التغيير

هذا المشهد يفترض التغيير في العملية السياسية في العراق وهو أن تنظيم داعش أدى الى نتائج عكسية تمثلت بوحدة الشعب العراقي، عندما بدأ الحشد الشعبي، بتحرير بعض المناطق المحتلة من قبل (تنظيم داعش)، فضلاً عن استقبال النازحين في محافظاتهم مما أدى الى تعزيز التلاحم بين أفراد الشعب العراقي للتخلص من هذا الاحتلال الإرهابي، بخاصة بعدما خرجت الحشود الشعبية في مظاهرات عارمة تطالب الحكومة بالإصلاحات السياسية، وإذا ما استجابت الحكومة لهذه المطالب وقيامها بالإصلاحات على أتم وجه، تسير العملية السياسية نحو الاستقرار النسبي.

من زاوية النظر هذه نجد هنالك تلاحم وطني وتسامح على المستوى الشعبي والرسمي، وأعلاء كلمة الحق، يقول الأمام علي(ع) في ثمرة الرفق والمسامحة (الرفق يؤدي الى السلم والله رقيق يحب الرفق)².

الخاتمة

نستنتج مما تقدم أن العملية السياسية في العراق بعد عام 2003م قامت على الاستقطاب الفئوي هذا نتيجة لتنوع القومي فضلاً تعدد الاديان والمذاهب، وعدم وجود ثقافة سياسية عند الفرد العراقي خلق ثقافة اللا دولة وتأصيل ثقافة الفساد والتعلق بالرموز الشخصية، كل هذه العوامل وقفت حاجزاً في بناء الدولة المدنية والمحافظه على الهوية الوطنية العراقية، أضف الى ذلك احتلال تنظيم داعش الإرهابي والذي أثر بشكل كبير في استقرار الأمن الوطني، ووضع مقيدات وحدود على السياسة الداخلية والخارجية للعراق.

أن التقدم في بناء العراق يجعله يعاني من مشاكل جديدة، وليس انتفاء المشاكل حيث كانت مجموعة من المشاكل من الصف الأول دفعت بالعراق الى دوامة العنف الطائفي والعرقى سببه الاحتلال الأمريكي للعراق من خلال اللعب على وتر التنوع القومي عن طريق اثاره النعرات الطائفية والعرقية بين أبناء الشعب الواحد.

وفي الوقت الحاضر يواجه العراق وضعاً خطيراً في ظل تنامي تنظيم داعش الإرهابي، أدى الى تفجر الوضع الأمني بمساعدة الولايات المتحدة الأمريكية من أجل عودة القوات الأمريكية لتحقيق الأمن في الداخل العراقي، حيث أدى الى احساس عام بين العراقيين بعدم الأمن على المستوى الشعبي والرسمي تجاه الارهاب وكيفية التعامل معه.

وكل ما ذكر اعلاه بحاجة الى حوار صريح وصادق بين العراقيين حول ما اذا أرادو أن يكون العراق أمناً وموحداً، وأن يكون له دوراً استراتيجي في المستقبل.

التوصيات

تنتظر من رئيس الوزراء (حيدر العبادي) سلسلة من التحديات الخطيرة، والمعقدة والمتشابكة في العراق التي تتطلب اهتماماً فورياً منه على رئيس الوزراء:

1_ أن يهتم بالأجهزة الأمنية (المؤسسة العسكرية) واختيار عناصرها على وفق آسس من يكونون أهل لهذه المسؤولية فضلاً عن الاهتمام بتسليح الجيش بأحدث الاسلحة وتدريب مكثف للقوات المسلحة العراقية، من أجل تحقيق الأمن في العراق، وعدم اللجوء الى الولايات المتحدة الأمريكية لتحقيق الأمن في العراق.

1_ نقلاً عن ماثيو ليفيت، ريان يوكيليس، النتائج المستخلصة من التقرير السنوي لوزارة الخارجية الأمريكية عن (الإرهاب) الجزء الثاني من تنظيم الدولة الإسلامية، تحليل ميثاق مناحي العيساوي، مركز الدراسات الإستراتيجية، جامعة كربلاء، على الربط

<http://www.Kerbalacss.voker.edu.iq>

2_ المصدر نفسه، ص 18.

2- الحقائق على الارض الواقع تستدعي أيضاً مقارنة جديدة تماماً لتشجيع الاستثمارات من خلال جذب المستثمرين الاجانب وتوفير الأمان والحصانة الكاملة لهم.

3- تقوية المؤسسات (السلطة التنفيذية، والتشريعية، والقضائية)، وتعين على الرئيس مكافحة الفساد الاداري والمالي من خلال الرقابة المستمرة، من المؤكد أن السياسة الجديدة تصطدم بعوائق خطيرة، حيث بقي العراق يعتمد على الولايات المتحدة الأمريكية اعتماد كبيراً، كما أن التعويل على الولايات المتحدة الأمريكية، يجعلها كذلك عرضة سهلة الى تطورات معاكسة قد تحصل فيها، طالما أن الولايات المتحدة الأمريكية تحكمت بصناعة القرار السياسي العراقي.

وثمة أمر جوهري يكتنفه الشك سيواجه الحكومة، ما اذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية ستستمر بدعم الارهابيين(تنظيم داعش) في العراق حتى وأن رجعت قواتها لحفظ الأمن من اجل ضمان بقائها في العراق.

على رئيس الوزراء حيدر العبادي، أن يبذل جهوداً جادة لإفادة من الدول الكبرى التي لها تأثير على الساحة الدولية، وتشكيل تحالف استراتيجي مع كل من (الصين، وروسيا، وإيران) لمواجهة التحديات التي تعصف بمنطقة الشرق الاوسط وذات التأثير على زعزعة الأمن العراقي، فضلاً من الافادة من خبرات تلك الدول في الجانب العسكري والاقتصادي ومن أجل استكمال البنى التحتية للعراق، ينبغي لرئيس الوزراء أن يبقى واعياً بالطبيعة المتداخلة للقوى المحركة في منطقة الشرق الأوسط، وأن يحاول دفع استراتيجيته، تاركاً الوقت يأخذ مداه حين يكون هناك من بديل اخر، مستغلاً وبسرعة الفرص السانحة ومتصدياً للضرورات حينما تنشأ، من أجل أن يكون للعراق دوراً إقليمياً فاعلاً في منطقة الشرق الأوسط.

مفاعلة الحدث والمكان في شعرية الكتابة، دراسة في ديوان (هناك تبقى) لـ (محمد بنيس)**أ.م.د. فرحان بدري كاظم الحربي****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية****The Interaction of the Event and Place in the Poetry of writing
A Study in Collection (There You Stay) to (Muhammad Banees)****Ass.Luc.Dr. Farhan Badri Kadhum Al-Harbi****Babylon University / College of Education for Human Sciences**

70frhr@gmail.com

Abstract

This research provides a critical approach to the analysis of poetic discourse in the experience of the poet and critic (Mohammed Bennis), as is the Diwan (stay there), a model in his experience modernist.onhaol an analysis of the contents of disrespectful language and symbols represented by the mark of sin, linguistic and visual, for Tarafb Bmqomath Albanian and decode the contents blades thought language.

The research revealed that the conflict between the memory represented Balorda, and we classify under the name of pre-existing, and prospective, which can be reduced under the name of representative meditation Heavenly Palmtouka, or cosmic sundown and hopefully aware, is a model act poetic in the work of Mohammed Bennis in his office (there remains) we can promise a model inclusive to his experience in writing poetry as Ajtrah idea Mlarm and explain dimensions of intellectual critics philosophers Haolo taken a shift in artistic and intellectual perspective of contemporary culture from the likes of Maurice Blanchot and Jacques Derrida points, and try to apply its premises in exposing the reality of the creative experience like Henry Meshunak.

Keywords: poetry writing, speech poetic, poet and critic: Mohammed Bennis, Diwan: There remains, modernity experience, the language of transcendent, representation, imagination, the threshold, the openness of the format, text the participants, reproduction text, dynamic Prospective, looting, visual guidance, white mark, vacuum Satari, memory, place, time.

الملخص

يقدم هذا البحث مقارنة نقدية لتحليل الخطاب الشعري في ديوان (هناك تبقى)⁽¹⁾ للشاعر والناقد (محمد بنيس)، بما يحتويه من لغة متعالية بصفته أنموذجاً مهماً في تجربته التحديثية في الكتابة فندرس علاماته الخطية، اللغوية والبصرية، للتعريف بمقوماته البانية ومضامينه وفك شفراته الفكر لغوية، فنسلط الضوء على فكرة المفاعلة في العمليات الفكرية التي حركت نصوصه الابداعية كالصراع والإستشراق والتردد بين اعادة بناء الذاكرة بصفة الارضي وتأمل المتوقع السماوي. ونحاول في ذلك كله الافادة من مقولات شعرية الكتابة كما اجترح فكرتها ملارميه تطبيقياً، وشرح ابعادها الفكرية نقاد فلاسفة حاولو اتخاذها نقطة تحوّل في المنظور الفني والفكري للثقافة المعاصرة من أمثال موريس بلانشو وجاك دريدا، وممن حاول تطبيق منطقاتها في كشف واقع التجربة الإبداعية مثل هنري ميشونيك.

الكلمات المفتاحية: شعرية، الكتابة، الخطاب الشعري، محمد بنيس، ديوان: هناك تبقى،، التمثيل،، التخيل، العتبة، النسق، المشتركة النصية، التناسل النصي، دينامية، استشراف، السلب، التوجيه البصري، علامة البياض، المكان.

1 - ديوان هناك تبقى، محمد بنيس، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2007.

المقدمة

يقدم هذا البحث مقارنة نقدية لتحليل الخطاب الشعري في تجربة الشاعر والناقد (محمد بنيس)، إذ نرى ديوان (هناك تبقى)، موضوع الدرس، أنموذجاً مهماً في تجربته الحداثية بما يحتويه من لغة متعالية ورموز تحتاج الى دربة في فك مغاليقها. ونحاول فيه تحليل العلامة الخطية، اللغوية والبصرية، للتعريف بمقوماته البانية ومضامينه لفك شفراته الفكر لغوية. ويتخذ البحث محاور عدة في قراءة شفرات الخطاب الشعري، بعد التمهيد بمبحث في الكتابة والتمثيل والشعرية كما يأتي:

المحور الاول: مفاعلة الايهام في موارد العتبة. يتناول مفردتين أولهما العتبة الهيكلية وفيها ندرس عتبة العنونة وتتناول: مورد المكان، ومورد الزمان، ومورد التحول، والأخرى ندرس فيها العتبة الثانوية ونعنى فيها بالاهداء. المحور الثاني: دينامية الكتابة. وفيه ندرس المحاور الآتية: انفتاح النسق في المشتركات النصية، والتاسل، والمتواليات الحداثية. المحور الثالث: مفاعلة الزمن في رقعة الوجود. وفيها ندرس: ذاكرة المكان، وجبهة الرموز التكوينية ويتناول مقام النار في مواجهة الطبيعة، ومقام الوجود، ومقام المكان. المحور الرابع: التوجيه البصري. المحور الخامس: دلالات منفردة: وفيه ندرس مجموعة من العناصر البانية التي تدخل في المفاعلة لتؤطر الحدث منها: الحجر، والماء، وسؤال العدم.

تمهيد

الكتابة والتمثيل

- التخييل فعل الكتابة

ابتداءً من ديكارت Descartes برز مفهوم جديد للتمثل في الكتابة بمعنى الإبداع،⁽¹⁾ فالكتابة فعل التفكير المقصود الذي أصبح أساساً للتفكير البديل عن الميتافيزيقيا الغربية المبنية على التمركز الصوتي للوغوس واللسانيات في فكر دي سوسير، فضلاً عن نفيها الفكر الاوربي القائم على البنيوية،⁽²⁾ وكونها نفي يعني ذلك ان يصبح كل فعل من افعال تمثّل اي شيء هو في الاصل تمثّل نفسي للذات تتسجم فيه الـ (أنا) مع نفسها انسجاماً جوهرياً.⁽³⁾ وان مصطلح تمثيل representation او محاكاة mimesis لم يعد يعني مجرد تقليد او اعادة تقديم او انعكاس، وان فكرة التمثيل تتطوي على الانفعال وفعل التخييل والتلقي الجمالي، فهذه كلها كيفيات في التمثيل.⁽⁴⁾ وهكذا، وبحسب رأي نيتشه⁽⁵⁾ فان العمل الفني يتمثل بوصفه حامل الجميل ومثيراً له في علاقته بحالتنا الشعورية.، فعلاقة الذات بالموضوع هي في حقيقة أمرها علاقة بالشعور.⁽⁶⁾

- مفهوم الكتابة

اختلف مفهوم الكتابة عند موريس بلانشو عن فكر دي سوسير⁽⁷⁾ فهي، اي الكتابة، لم تعد ولسية لتدوين الكلام. بمعنى أنها عملية أصلية لا ثانوية كما يرى نيتشه وهيدجر،⁽⁸⁾ ومفهوم الكتابة بدأ يتجاوز مفهوم اللغة وينطوي عليه ويفيض عنه،⁽⁹⁾ فلم تعد الكتابة خادمة للكلام او للفكر المثالي، فهي ضرورة في ذاتها ومهمومة بنفسها فقط، وتظل بدون هوية بحيث تثير هوية مختلفة تماماً، عبر تحرير قوتها الاصلية تحريراً متأنيا فهي قوة الغياب الخطيرة، هذه الكتابة ضرب من الوجود والتعلق بيد ان

1- في كتابه التاملات Meditations وقد ضمنه تحليله لمصطلح التمثيل عند هيدجر. - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير هايدجر بلانشو دريدا، تاليف: تيموثي كلارك، ترجمة حسام نايل مراجعة محمد بريري، المركز القومي للترجمة، القاهرة ط 1، 2011، ص 69-71.

2- ينظر: الكتابة والاختلاف، جاك دريدا، ترجمة: كاظم جهاد، تقديم: محمد علال سينا، دار توبقال، للنشر الدار البيضاء ط2، 2000م، ص111-113

3- ينظر: المعتمد الادبي في التفكير / ص 69

4 - ينظر: المصدر السابق / ص 69، 73

5 - ارادة المعرفة مجلد 1، ص 78: عن: المعتمد الادبي في التفكير ينظر: ص74.

6 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير /ص74،

7- ينظر: المعتمد الادبي في التفكير / ص139، ذلك في افتتاحية كتابه حوار بلا نهاية 1964.

8- ينظر: في علم الكتابة، جاك دريدا، ترجمة وتقديم: انور مغيث، و منى طلبية، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2008، ص83.

9- ينظر: الكتابة والاختلاف / ص107، 104، وينظر: في علم الكتابة، جاك دريدا / ص68

هذا التعلق خاوٍ، مؤجل، مبعثر وبذا تضع كل الافكار من قبيل: الله والفاعل والحقيقة ووحدة الموضوع ووحدة العمل والكاتب اصبحت موضع تساؤل في هذا التصور الجديد عن الكتابة.⁽¹⁾

أما الادب فاصبح ينظر اليه بوصفه فضاءً متعالياً وقول الوجود وكلامه، وانتقت معه فكرة ارتباط الشعر بالصوت بصفته تعبيراً عن الذات⁽²⁾ بحسب مفهوم للشعر هيدجر في نقده للميتافيزيقا والعلم الوضعي، وقد فتح الباب امام اللغة وخصوصاً الشعر ليمدنا بما يكشف عن حقيقة الوجود، وقد تبنى دريدا هذا المنظور بيد انه لم يعبأ بقضية كشف حقيقة الوجود بقدر ما توجه الى نقض ومعارضة الميتافيزيقيا الغربية.⁽³⁾

وكان منطلق ذلك كله تطبيقياً عند مالارميه وفي بعض تصورات الرومانسية عن الصوت الشعري اذ نراه اندمج بعناصر غير ذاتية هي الصق الآن بتصوير الكتابة، أي ان هناك روحاً حارسةً او عنصر غير بشري في الشعر بخصوص الالهام، فالصوت مستعار وليس صوت أحد بل هو شيء مجهول يسري في الفن، وقد يتجلى في حال الجنون.⁽⁴⁾

وبهذا تكون فكرة الكتابة قد تجاوزت حرفية النص إذ ان التحول المتعالي في الادب اصبحت مرتبطاً بالرمزية، وان الكتابة ليست مرآة أو تصوراً للواقع الحياتي الدنيوي، واصبحت الكتابة الادبية تأملاً عميقاً في قضايا الوجود والانسان⁽⁵⁾. فالادب نظام يقيم نفسه بنفسه ولم يعد فضاء النص صوتاً بل فضاء كتابة تتلمص قوتها على الدوام من القيود التمثيلية المحدودة.⁽⁶⁾

وبعد فيمكننا استنتاج ملخص فكر بلانشو القريب من هايدجر والمنبثق عن النظر في عمل مالارميه، والمتوافق مع افق ديكاوت بما يؤلف معاملاً فكرياً للكتابة، وهو ما سيعرضه جاك دريدا ضمن نموذج الاختلاف في الكتابة بما يأتي:

نفي صوت الذات عن الشعر او الادب، ونفي ان يكون الشعر تصويراً دنيوياً بل هو خطاب جنون متعالٍ، وتجنب دراسة الادب بوصفه نزعة انسانية او اجتماعية، فهو ليس ثقافة انعكاس الانسان تلقائياً في اعماله،⁽⁷⁾ وتجنب المدخل الديني والتاريخي في التعامل مع الادب، فالعمل حركة تحملنا الى منبع الالهام عبر الاختفاء، كما ان الكتابة شرطاً وجودياً، فضلاً عن مخالفة النزعة الرومانسية في النظر الى الادب والفن فهو ليس تحقيقاً للذات ولا نزوع ديني والكتابة ليست حلماً دينياً، وليس الكاتب نائباً عنا او عن الطرف الانساني⁽⁸⁾.

وهكذا (تتصدى الكتابة للعدمية أو اللاشئية الكامنة خلف الموجودات)⁽⁹⁾ وهو يعني انحاء الذات. وانها تعدم زمن التواصل، ففضاء الادب زمن دون نفي، وهو ما يعني سلب ال(انا) وسلب ال(هنا) وسلب ال(الآن)، لأنّ الانا تغدو غير قادرة على الاشارة اصلاً وهو ما يعني الغياب للكاتب، لأنّ الكتابة تهدف اصلاً الى تحريرنا من هذا الذي يوجد وهو كل شيء واستبدال حيز العالم الموضوعي بالكامن الغريب لنبدع من خلاله الفراغ المحيط بنا. فالكتابة مع مالارميه وتطويره النزعة الرمزية، ومناقضته لما هو طبيعي وتمثيلي، صارت تجربة نفي وسلب أصيل في اللغة الشعرية بما يمكن عدّه عملية تمحيص⁽¹⁰⁾.

1 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص139.

2- هذا ما يصل اليه بلانشو في كتابها (حوار بلا نهاية) ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص140.

3- ينظر: في علم الكتابة، جاك دريدا، ص 39.

4 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص140، وينظر الكتابة والاختلاف، ص 111، 113.

5 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص145.

6 - ينظر: المصدر السابق، ص 141.

7 - ينظر: المصدر السابق، ص 142، وينظر الكتابة والاختلاف 111-113.

8 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص 143.

9 - المصدر السابق، ص 144.

10 - ينظر: المعتمد الادبي في التفكير، ص150-151.

وهذا هو ماشغل جاك دريدا بالكلمة في الأدب (لا هي غائبة غياباً كاملاً ولا هي حاضرة حضوراً كاملاً: كلمة تقنات على ما يشبه الحياة في الموت)⁽¹⁾.

وبعد هذا نجد هنري ميشونيك قد أفاد مما عرضه بنفيسيت في ايبستمولوجيا لسانيات الخطاب محاولاً تجاوزها بمفهوم الكتابة، فقدم أنموذجاً لشعرية الخطاب في مشروعه لنقد الايقاع باقتراح شعرية للدال بصفتها بديلاً عن شعرية المدلول، وفيها تتموضع مفاهيم المستمر من الدال الى الايقاع عبر اللغة والخطاب، ويفتح فيها على الزمن المستقبل مع المعاصر وتتعدى حدود الإبداع فيها من القصيدة الى اللوحة الصباغية التشكيلية⁽²⁾، على ان ميشونيك حاول في شعرية الخطاب ان يقوض الدلائلية اللسانية والسيميائية على حد سواء فهي في نظره عجزت عن بناء نظرية للذات⁽³⁾.

الفضاء الادبي

- نفي المرجع

لا يناهض بلانشو المحاكاة تماماً بيد انه ينفي المرجع، فالعمل لايمثل شيئاً غير نفسه، كما انه يرى ان الرمز ذو معنى كوني global فالمعنى هو معنى العالم في كليته والتجربة الانسانية في كليتها⁽⁴⁾، وان عملية التخيل تتضمن غياباً مطلقاً وعالمياً مقابلاً يحقق بالتمام وجوداً خارج الوجود الواقعي فالرمز في الفن والسرد لا يكتب معنى محدد عبر عملية نفي ناشط على الدوام⁽⁵⁾، والوجود في رأي دريدا لايمثل في اللغة فلا بدّ من ازاحة مفهوم التمثّل، وبذا فان حركة الدال هي الاصل وهي محور المعنى⁽⁶⁾.

وهذا ما سعى اليه جاك دريدا، وقد حاول نفي الكلية المطلقة والطبيعية بإبعاد الكتابة عن كونها مفهوماً لتدوين الكلام المقدس⁽⁷⁾، وذلك يعني تحرير الدال من اعتماده على اللوغوس او من اشتقاقه منه او من الحقيقة او المدلول الاول التابع له، فالقراءة وبالتالي الكتابة والنص هي عمليات اصلية بالقياس الى معنى لم يكن على هذه العمليات في البداية ان تدونه وتكشفه ولم يكن في حقيقة مدلوله في الاصل او في اللوغوس كمرجع أعلى او انه بنية ذات ضرورة قبلية⁽⁸⁾.

- شعرية الكتابة ونفي الزمن

الشعر كما يتصوره هيدجر تخلي عن اللغة بما هي اداة⁽⁹⁾، ومعنى الشعر بحسب راي بلانشو هو الشعر ذاته، فهو لا يقول شيئاً ابعد من نفسه فهو تحويل للمرجع بما يعادل تدميره، وان الاستعارة فيه تأبى الجمود وتمتّع عن محاولة فك شفرتها، كما ان الشعر تفسير للعلاقات التركيبية المتعارف عليها واستبدالها بعلاقات طبيعية مرهفة تعطي اللغة معنى الحركة والمسار⁽¹⁰⁾، وهكذا تغدو الكتابة انخلاع عن الزمن والمكان. اما في السرد فان الشعر يصنع الفضاء المحايد او الزمن الميت وهذا يعني ان الفضاء الادبي هو فضاء خيالي⁽¹¹⁾.

1 - المصدر السابق، ص 151.

2- ينظر: شعرية جبران - المستمر بين الشعري والفني - سمير السالمي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2011، ص 36، وينظر: شعرية محمد بنيس الذاتية والكتابة، عز الدين الشنتوف، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2014، ص 56.

3- ينظر: شعرية محمد بنيس الذاتية والكتابة، ص 69.

4 - المعتمد الادبي في التفكير، ص 154.

5 - المصدر السابق، ص 156.

6 - المصدر السابق، ص 221.

7- ينظر: في علم الكتابة، جاك دريدا، ص 82-83.

8- ينظر: المصدر السابق، ص 83.

9 - ينظر: المعتمد الادبي، ص 144.

10 ينظر: المصدر السابق، ص 161.

11 - ينظر: المصدر السابق، ص 160، 169.

يقترّب دريدا من بلانشو في رؤيته لادبية الكتابة او شعريتها، فالكتابة عنده تدع المعنى وتقله الى ما لانهاية، عبر تنشيطه وإسلامه الى النقش والتلم والشق⁽¹⁾، ويُحتقل بالكتابة على قدر تحريرها المعنى من ملابسات السياق المباشر بتوجهه الى افق امكانات غير متوقعة⁽²⁾، وهكذا تكون الكتابة كلاماً شعرياً، وهي متحررة من كونها علامة إشارية اذ تقول ما تكونه العلامة من دون دلالة وذلك عبر إحالتها الى نفسها فقط، وتعليق المرجع المباشر⁽³⁾، وهذا يعني ان التفكير الادبي في منظور الكتابة هو تفكير في اللاشيء المكوّن على نحوٍ مستغرب. والمعنى مرتبط بفعل الكتابة، بحسب دريدا، ويتجلى عبر صدى الدلالات غير المتوقعة في أثناء فعل الكتابة. فلا يوجد المعنى قبل فعل الكتابة، ولا بعده، فالآخر يحدد فضاء التبادل المؤجل بين القراءة والكتابة.⁽⁴⁾

ليس العمل الشعري الا عملاً لغوياً محضاً تعود اللغة فيه الى جوهرها في وجود صامت، ولا يعكس العمل شيئاً سوى كُنه الكلمات⁽⁵⁾ فهو فنٌ ينتج نفسه في فضائه النصي، بمعنى تجنب خطية الزمن اليومي فضلاً عن تجنب خطية الزمن المنطقي، أي تجنب أفكار البداية والوسط والنهاية، وهو ما يعني الانفتاح على بعد مختلف والانحراف عن اصول هندسة المكان فتغدو المحاكاة ابداع شيء لا يوجد على المستوى الفيزيقي.⁽⁶⁾

بنية الخواء ومهمة الناقد

يرى جاك دريدا ان الخواء هو سرّ اختلاف الكتابة وهو موضوع النقد ومهمة الناقد الذي عليه اكتشاف بنية الخواء أو غياب الوجود، والتكوين الناتج عن حركة المحو أو الطمس الذي عليه النص فهو القوة force التي تتعارض مع الوجود بالشكل form الذي تميّزت به البنيوية على ما فيها من ادعاء بالاهتمام بالقوة والدلالة، وبذا فان دريدا يقدم وصفاً للغة الادبية يضاد به وصفه للنزعة البنيوية.⁽⁷⁾

المحور الاول: مفاعلة الإيهام في موارد العتبة:

- العتبة الهيكلية

يتألف العمل الشعري في هذه المجموعة من تسعة نصوص، تتراوح أطوالها بين عشر صفحات الى ثلاثين ويتألف كل منها من عشرة الى ثلاثين مشتركاً نصياً (او مقطعاً شعرياً). وينبني المشترك الواحد احياناً على كلمة واحدة في حين يمتد بعضها ليملاً صفحة كاملة، وذلك يكون بحسب طبيعة البثّ الشعري(البوح الانفعالي) في موضعه، بحيث لاتحده المقدرة التاليفية للمبدع، ولا المقصدية المكانية، بقدر ما يكون منسجماً مع المد الروحي للتأليف الشعري في لحظة الابداع، وذلك مما افرزته تجربة الحدائث في الشعر العربي ابتداءً من (السياب) في الشعر الحر ويشمل قصيدة النثر، وهو ما يشير الى مفارقة بيئة البيت الذي تحده القافية في بنية القصيد الموروث.

ولابد من الاشارة الى اننا نعني بالمشترك النصّي ذلك الجزء من النظام المقطعي الذي اوجدته الرومانسية وجعلته بديلاً عن الدال العروضي في البيت الشعري. فالمقطع يكون في ذاته مشتركاً نصياً وهو بنية دلالية مُحدّثة في قصيدة النثر، بيد ان وجود هذا النظام في العربية قد بدأ مع جبران خليل جبران⁸.

- 1 - ينظر: الكتابة والاختلاف في مقاله " القوة والدلالة "، ص 138، وينظر: المتعهد الادبي ص202.
- 2 - ينظر: الكتابة والاختلاف ص 143، 138، وينظر: المتعهد الادبي، ص202.
- 3- المعتمد الادبي، ص 202.
- 4 - ينظر المصدر السابق، ص 203.
- 5 - ينظر: المصدر السابق / ص158- 161
- 6 ينظر ينظر: المتعهد الادبي/ ص 160، 161
- 7 - ينظر: المصدر السابق / ص199- 200
- 8 - ينظر: شعرية جبران، المستمر بين الشعري والفني، سمير السالمي، دار توبقال، المغرب، 2011 / 156

ومن هنا استعريض عن الإيقاع العروضي بإيقاع الذات، بمعنى الإيقاع الشخصي، وهو ما تحمله الدوال من روح شعرية، وبذلك يكون المقطع مشتركا نصيا يمكن اعتماده بصفته بيئة دلالية في التحليل النقدي.

- عتبة العنوان

تحمل المجموعة عنوان (هناك تبقى)⁽¹⁾ وهو ذاته عنوان النص التاسع الأخير فيها، وكل واحدٍ من تلك النصوص التسعة يحمل عنوانا ينبثق منه النص الذي ينتمي إليه، عدا النصين الثالث (لك الاحجار) والسادس (ليلة الياقوت) فهما يحملان فضلا عن عناوينهما الرئيسة عناوين فرعية لنصوص جزئية يؤلف كل منها جزءاً من النص. وعند تحليلها دلاليا وجدناها تنتمي الى ثلاثة موارد هي:

- 1- مورد المكان ويشمل: (مضايق تودغا) وهو مكان واقعي، و(حديقة الالواح) وهو مكان افتراضي، و(المغارة) و(نفس المكان) وهذان الأخيران ينتميان الى الموجود العمومي ويأخذان صفة الفانتازي⁽²⁾ يلحق ذلك مورد الدلالة العهدية للمكان في (هناك تبقى)، فضلا عن موجودات المكان في: (لك الاحجار) و(احجار وحدها).
- 2- مورد الزمان ويتمثل في نص: ليلة الياقوت.
- 3- مورد التحول وتمثل في نص: (شعرية).

ونلاحظ ان العتبات النصية كلها موجهة بمفاعلة الحدث الشعري وتشير الى الاسقاط المكاني على الفعل الشعري، فالعتبات الدالة على المكان هي الغالبة، ولا يفصل الزمن عن موجودات المكان في سياق المعنى، ويقوم التحول ركناً مهيماً في صلب الفكر الشعري لتتكشف دينامية الحدث عبر نصوص المجموعة الى نهايتها.

بيد أن مسافة التوتر التي يخلقها الافتتاح في ذهن المتلقي في هذا العمل الأدبي ربما لا تنتمي الى ما هو غريب أو مثير للذهن أو مستقطب للاهتمام في نفسه بل تأتي من التوكيد في مطلع الخطاب، وهذا الأسلوب جعل القارئ في هذا الموضوع (المتقدم) يشعر أن الموضوع معروف لديه سابقاً، ومعهود بينه وبين الشاعر، وهكذا يكون عنوان العمل (أو عتبه) أشبه بمراجعة بين الباحث (الكاتب) والمتلقي (القارئ)، وفي الحقيقة فإن هذه المقدمة أو العتبة هي جزء من نص العمل في مفتحة بحيث لا يمكن تغييرها. وهذا ينطبق على أهم نصوص المجموعة: نفس المكان، ولك الاحجار، وهناك تبقى.

وتقوم بنيتها على الشائع، أو الدارج في أسلوب الكلام، وليس على المفروض في قاعدة النحو، فنجد التوكيد (بالمؤكّد المعنوي واللفظي) قبل المؤكّد بالفتح، بتقديم التابع الأقل رتبة على المتبوع المتقدم رتبة في نحو اللغة. في حين تشترط القاعدة النحوية ان يسبق المؤكّد لفظ التوكيد. بشرط ان تضاف المؤكّدات المعنوية الى ضمير يناسب المؤكّد، وفائدته رفع احتمال التجوّز أو السهو أو النسيان عن الكلام.⁽³⁾

في هذا الموضوع المتقدمة من العمل جاء التوكيد بكل هذه الطاقة الإيحائية لغرض دلالي له مقصدية في استنفار الموجود (الأرضي) القائم والمتحقق اصلاً في الذاكرة. وجاء القطع (الحذف) ليبدل على استقلال العنوان في: أحجار وحدها، وليصنع علامة فارقة في بنية العنوان.

- العتبة الثانوية (الإهداء)

الإحالة تحت العناوين السابقة في إهداء النصوص هي عتبات فرعية، أو ثانوية، وقد تكون فارغة من المعنى بالنسبة الى القارئ العربي العادي للوهلة الأولى، فقد أهديت قصائد المجموعة الشعرية الى نخبة من الاعلام في الادب والفن تمثل ثقافة

1 - ديوان هناك تبقى / 145ص

2 - نقصد بالفانتازي اخذ جزء من الواقع وبناء ما يشير الى الخيال على مداركاته لنؤلف عالماً جديداً نسمو به بروح الانسان.

3 - ينظر: جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، المكتبة العصرية، بيروت، ط 22، 1989، ج 3، 231

الشاعر وانتماءه. وغالبيتهم من العرب سوى اثنين من العالم الغربي (احجار وحدها - الى: برنار نويل¹، ونفس المكان - الى: جاك لكان²)، وقد يكون التفكير بـ(الكوني المتحقق) بصفة الشمول (اي العالمية) هو المقصدية الدافعة إلى هذا الاختيار. وكان اختيار هؤلاء الاعلام(العرب والاجانب) منصبا على ترسيخ فكرة الحدائثة في الشعرية الجديدة التي يدعو اليها أصحاب هذا التوجه في الحدائثة الادبية فهو تضمين لاختيار واع في قضية المستمر الفني وعلاقته بالكتابة الشعرية، فمهما تغيرت أشكال الابداع يبقى وجهه المتسامي في عالم الوجود الروحي والفكري خارج محددات الذات المادية.

المحور الثاني: دينامية الكتابة

اولا - انفتاح النسق في المشتركات النصية

نلاحظ انفتاح الدوال البانية للمشارك النصي، والمقاطع النصية الجزئية في المشترك الواحد، في تعالقه النسقي على ما قبلها وما بعدها، لتكون في ذاتها لازمة دلالية لربط البنات في المشترك الواحد. ومثال ذلك دال (السماء) في المقطع الآتي: (قبل الوصول الى هناك سوق قرية منعطف له ظلال في الاعلى تفصل سماءً عن العابر تُسقط ضوءاً يغسل العظام تحت الجلد...)⁽³⁾

فدال (السماء) وقع مفعولاً لـ(تفصل) ثم أصبح فاعلاً دونما تدوين لدال الاستئناف فقد حُذِف المبتدأ في الجملة اللاحقة (تسقط ضوءاً)، وهو ما أربك انتظام منطق اللغة⁽⁴⁾ وتم تجاوزه بالممكن مع اغفال العطف والتزام الفصل بدلاً من الوصل. وبينما يكون لـ (الظلال) فعل الفصل يكون لـ (السماء) فعل التأثير من خلال دال (تسقط) لكن التضاد يفاجئ النسق الحدثي (الفاعلي) فالضوء يضاد الظلال، بيد أن للظلال اثرأ مدركاً بفضل الضوء المنتج في السماء في حين تسقط السماء ضوءاً يؤثر بشكل غير مرئي فهو (يغسل العظام تحت الجلد).

وبذلك فان النص يشير الى محورين من محددات التأويل⁽⁵⁾ الاول ينطلق من اشعة الشمس في حمل دلالة الضوء وكأنها اشعة اكس التي تكشف صورة العظام. والآخر في دال (ظلال) المتأثر بمدلول (سماء)، وهو متضاد أصلاً مع (إسقاط الضوء) وكأنه منتج بصورة الماء النازل من الغيم وهو يحمل دلالية الغيم بمعنى ظل السماء اذ ينزل ثم ينحدر تحت الرمال ليصل الى عظام الارض ونعني الاحجار. وهذه صورة تمثيلية بلاستعارة بالمعنى الواسع للمجاز، ذلك أنها أبعد من نظام التماثل والمقارنة في الفكر الارسطي.⁽⁶⁾

ومن هنا نلاحظ ان دلالة الالفاظ في النسق، خاصة، ساهمت في تحديد مسار التأويل في النص، وبذلك نوكد ان النص يحمل محددات تاويله، وموجهات قراءته في ذاته.

1- كاتب فرنسي في منتصف القرن العشرين، روائي وشاعر وناقد ادبي وتشكيلي ذو طبيعة انسانية.

2 - عالم فرنسي من رواد مدرسة التحليل النفسي الفرويدي توفي في 1981م.

3 - ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى / 155

4 - ينظر: شرح كافيبة ابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن الاستربادي، تحقيق احمد السيد احمد، المكتبة التوفيقية، د ت/ج1ص243. أما في البلاغة فالأحسن هو حذف الخبر، لكي يسهل التقدير عنه بالدلالة عليه. ينظر: المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الاثير، قدمه: احمد الحوفي ويدي طبانة، نهضة مصر، د ت، القسم الثاني /256

5 - وهو ما يراه اميرتو إيكو الذي يمثل الاتجاه المعتدل في التأويل وقد قدم في هذا المجال عدة دراسات يهنا منها كتابه " التأويل المضاعف " عام 1996 ويرى ان الحالة الأولى من التأويل: يكون فيها التأويل محكوما بمرجعياته وحدوده وقوانينه وضوابطه الذاتية التي تقلص من حجم السميوزيس وتفرض عليها غايات بعينها، بمعنى أن التأويل في هذه الحالة ليس فعلا مطلقا، بل هو رسم لخارطة تتحكم فيها الفرضيات الخاصة بالقراءة والمعطيات النصية التي تنتهي وتطمئن إليها الذات القارئة. ينظر: القراءة التأويلية: الآليات والحدود، د.عبد الحميد هيمة، قسم اللغة والأدب العربي - جامعة ورقلة، الجزائر. مقال على شبكة الانترنت.

6 - ينظر: حرب الخليج أو الاستعارات الكبرى جورج لاكوف. ترجمة عبد المجيد جحفة وعبد الإله سليم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005/ص6، 11

ثانيا - التناسل ومفاعلة المشتركات

نلاحظ تناسل الافعال والجمل في المشتركات النصية في مثل جملة (الحياة تسيل) المتعلقة بما يسبقها (تحت الجلد) في المقطع المذكور سابقاً⁽¹⁾، وفي المقطع التواصلي الثاني منه (ذلك الزمن الذي أتى إليك التف بجسدك)⁽²⁾، فдал (ذلك) في بداية القول يشير الى انه جزء من الزمن المعهود في ذهن كل من الباحث والمتلقي وдал (التف) متعلق الزمن فيه يشير الى زمن الكينونة. وهنا يتضح فعل التناسل في امتداده من الدال (اتى اليك) العائد على الزمن السابق المتناسل اصلا من دال(الحياة تسيل) وهو ما ينتج فعل التآرجح والتردد ثم التماهي بالتخلص من أقطاب تقنين المعنى في (التف بجسدك ما يسيل)⁽³⁾ فهو ليس البرد وليس الحر.

ثالثا - المتواليات الحديثة

وفيها محاور عدة:

أ - مفاعلة السلب

في نص (نفس المكان) مثلا وجدنا محاور عدة لمثل هذه المفاعلة منها:

1- تحقيق السلب. إن مفاعلة الحدث في السياق الدلالي لهذا النص تبدأ بالانفتاح على السلب، منذ اللحظة الاولى للنص فهو مبني في المقطع الأول على الآتي.

- نفي صدور الفعل عن الباث (راوي الحدث) بنفي اداة الفعل وسببه عنه في قوله: (ليست يدي).

- بث الظن برجحان حدوث الفعل والإيحاء بصدوره عن غيره، بمعنى صدوره عن الآخر المغيب، مع الإشارة الواضحة إلى وجود (الفعل) واقعاً أو حدوثه فعلاً في قوله: (ولربما تركت يد ظلاً على، حجر تبعثر ناسياً شعباً من الأموات)⁽⁴⁾

2- اختلاق التضاد

يتضح مثل هذا الحق في محاولة العودة إلى الإيجاب، وهو مايرجح فعل التضاد على السلب والإيجاب معاً، إذ نجد اختلاقاً لنوع من التضاد المفرغ، ويبرزمثل هذا الفعل هذا في المقطع الآتي: (فالتبست علي يدي، كأن لاشيء يفصلني عن النبضان)⁽⁵⁾

إذ يتضح توكيد فعل الإيجاب خصوصاً في مقطع (لاشيء يفصلني عن النبضان) وفي دلالة النبضان على استمرار الحياة على وجه الخصوص ما يؤكد الرغبة الدفينة في نفسه لتحدي الواقع.

لكن على الرغم من ذلك تبقى هذه المحاولة للاستمرار موهومة بتأثير الواقع الحالي (المسيطر) فيما بعد، حيث تتخذ هذه المحاولة شكل الثورة في فعل الاشتعال المستمر من لفظ (النار) في المقطع: (نار، تشق الصدر، أزهارٌ تفجر ضوءها حيناً) وتلك الثورة حالٌ من الأزمة المرغوب فيها وهي محاولة جادة لتجسيد الرغبة في الوصول إلى النشوة المصيرية. تعقبها محاولات مضمنة في النص بإشارات الى توالي الحدوث مثل: (بعد حين). لكن تلك المحاولة (الثورة) تتلاشى مع سكون الفراغ في السطر الشعري، والوقف الفاصل عن قراءة المقطع اللاحق:

(نارٌ، تشقُّ الصدر، أزهارٌ تُفجرُ ضوءها حيناً، بعد حين صمّم الماء يَعودُ من الجنوب)⁽⁶⁾.

1 - ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى / 155

2 - المصدر السابق/155

3 - المصدر السابق/155

4 - ديوان هناك تبقى، النص: نفس المكان / 145

5 - المصدر السابق /145

6 - المصدر السابق /145. وينظر مثال اخر على القضية ذاتها: ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى / 173، 179

3- مساومة السلب

غالباً ما تتأزم اللحظة الشعرية في نصوص هذا العمل الشعري، ففعل التضاد يؤدي إلى السلب في النهاية. ففي نص نفس المكان مثلاً نجد أن الفعل المسند إلى لفظ (السماء) بما يحتويه من دلالة العلو والقدرة الغيبية، وهو الفعل المفترض وقوعه لإعادة صياغة الحدث الروحي، يذوب في العدم. إذ تعيد اللحظة الشعرية السياق إلى (السلب) فيرد ((الصمم)) وهو فعل من حقل السمع ليكون انزياحاً عن واقع التأمل الحركي.

ويكون الدليل، بوصفه حافظاً يبعث على الاستقدام من الواقع الأرضي وليس من السماء بما تحمله (السماء) من دلالة الغيب في ثقافات شعوب الأرض.

وفي مثال آخر نقرأ: (هناك تبقى، دون ان تدري، لماذا الشيخ يرفض، قبة، لماذا...⁽¹⁾) في هذا المشترك يرسم الشعر لوحة تتأزم فيها لحظة الصراع بين البقاء لأجل الثبات وبين الرفض المنبثق من سؤال الشك وعدم الاستقرار.

ب - التحول/ دينامية الاستشراف:

نلاحظ الاستشراف القريب في دينامية التحول باتخاذ أسلوب الترجي حلقة للموازنة بين الواقع والمتوقع بحيث يكون الترجي حاملاً لحافز منشط يبعث على استجلاء الحدث المتوقع الغريب والحدث والمتأمل نواله، كما في المقطع الآتي: (صَمَمَ السَّمَاءَ يَغُودُ مِنَ الْجَنُوبِ، لَعَلَّ مَاءَ النَّبْعِ، أَوْلَ مَايَدُلُّ الْوَاصِلِينَ وَهَمَّ، يَجْرُونَ الذَّبَائِحَ بِاللِّهَاتِ، وَبِالرَّجَاءِ)⁽²⁾ ونلاحظ بدء صفحة جديدة من المفاعلة، وهي مفاعلة التثوير من الداخل. إذ يبدأ فعل المراوغة من الواصلين، في المقطع المذكور آنفاً، فيبدأ فعل الاستجابة ممثلاً بالاستكانة طمعاً في الإلهي، بما تحمله كلمة (الذبائح) من دلالة قدسية الاعتقاد في الإشارة إلى النذر.

وفي موقع آخر من هذا العمل نجد المفاعلة بين السلب والإيجاب تشكل دينامية التحول في الفعل الشعري في المقطع الآتي: (هو ذا السيد الذي أحب الحجر من تافيلالت جاء منذ أربعة قرون لم يفارق مسرح الاحجار أصحابه يوم السبت الاول من كل شهر يتوافدون يعطون مرات لا يأخذون)⁽³⁾

فهنا دالان فاعلان هما: السيد وأصحابه، ووجود مؤثر رمزي للفعل في جملة (جاء من اربعة قرون)، وباسناد دال الفعل لدال الفاعل يكون الدالان قد اثرا في تناسل احداث فاعلية في الدوال المركبة الآتية: احب حجرا، لم يفارق، اصحابه يتوافدون، يعطون، لا يأخذون. وهنا نلاحظ التحول التناسلي في مفاعلة الحدث في المشترك الذي ندرسه، فنجد ملازمة للفعل على مستوى البناء اللفظي، المعجمي الصرفي والتركيبية، فضلا عن دلالة الانقطاع في دال(لم يفارق) وقبل ذلك وجدنا التحول في: (جاء من تافيلالت) وهذان الفعلان يمثلان الحركة الاولى للسيد وبعدهما يبدأ التحول، او تناسل الحدث، من دال السيد الى اصحابه، وتبدأ الحركة الثانية بالتكوّن من خلال التفاعل بينهما(السيد واصحابه) في ثلاثة أفعال إثنان منهما بالإيجاب واخر بالسلب (يتوافدون، يعطون، لاياخذون).ويبرز دال الزمن مهيمناً للإشارة الى انبثاق فاعلية الحدث المنسجم مع دلالية المكان لتكتمل المعادلة بحسب فرضية التكوين الفلسفي للاستشراف الصوفي.

ويتضح الموقف الاشرافي الصوفي بالاستشراف في المقطع الآتي من النص نفسه اذ نقرأ: (وجهك، سبقتك الى حديقة غريبة بين ايام الصيف، تكون انت وتكون غيرك، غرف الليل مفتوحة، على نجوم تبدل، مواقعها، فلا ندرك اي طريق تختار الصحراء،تمزق حدود الليل،لا احد هنا، يدل الواصلين، على الجلوس)⁽⁴⁾

1 - ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى / 197

2- المصدر السابق، النص: نفس المكان/ 145

3 - المصدر السابق، النص: هناك تبقى، المقطع الثالث من المشترك النصي الاول من النص التاسع / 155

4 - ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى / 182

وهذا المقطع ينبثق من الفراغ السطري الذي قبله، وكان امتداداً لما سبقه، وفي المقطع المنقول نصه آنفاً نرى التماهي والتية فالزمن معادل في مقابل الانسان وهو يتماهى معه، فالتية او التيهان هو سرّ معادلة التماهي.

ومن هنا يبدأ الاشراق الصوفي باستشراف الآتي وقراءة فعل تداول الايام بين الناس وتبدل مواقعهم وخصوصا في نهاية المقطع: (على نجوم تبدل، مواقعها،...، لا أحد هنا، يدل الواصلين، على الجلوس) فالتية يعني صحراء بلا دليل.⁽¹⁾

المحور الثالث: مفاعلة الزمن في رقعة الوجود

أشرنا في مبحث سابق الى افتتاح احد نصوص المجموعة بالمتصل من آلة الفعل (أو سبب وقوعه) ونعني (اليد) ففي المقطع: (ليست يدي)⁽²⁾ إنكار لإسناد الفعل لشخص الباث(الراوي) مع الإقرار بوجوده، بوصفه حدثاً واقعاً مسنداً إلى قوة أخرى، فقد تكون يد أخرى قامت بالحدث.⁽³⁾

وفي إطار هذا المحور، نقصد مفاعلة (الزمن | الوجود) تأتي قضية ذاكرة المكان، فضلاً جملة من الرموز التكوينية التي تكوّن جبهة تتسق فيها جملة من المقامات الفاعلية.

اولاً - ذاكرة المكان

يشتمل نص (نفس المكان) مثلاً في جانب مهم منه على فعل المراوغة بين الذاكرة التي تتمثل بالأثر الباقي من الماضي وهو مدلول لدال (حجر) المتضمن التراكم والثقل والصلابة وبين المستقبل المندمج بالمكان المنفتح على الصبح (الآتي) وهو يحمل آثار صراعه مع الماضي في امتداد المسافة بين أشكال الأجناس، والخلق، التي مرت بها(وهو ما يشترط تنوع محددات القراءة ضمن المقاطع الشعرية الآتية: (ولربما تركت يدٍ ظلاً على، حجرٍ تبعثر ناسياً شعباً من الأموات...)) إلى قوله:(تحسُّ حرارة الأحجار، باردة، صباح الأرض شبة مبعثر بين المعاول)

فالماضي ينفعل في ترتب الحدث لتكون النتيجة تراكم دلالة الالتباس في الأفعال الماضية كما يأتي: (تركت يد ظلا على، حجرٍ تبعثر ناسياً " شعباً " من الأموات، فالتبست على يدي)

فالأفعال (تركت، تبعثر، التبست) هي نحلة المعنى المتحقق وفي المقابل نجد المفاعلة تومي بالواقعي المستشرف للمستقبل، أو الحالي، فيما يطلب الشاعر حصوله، وهو ما يظهر في المقطع التالي للمقطع السابق وناتج عنه بما نلمسه من دلالة الاندماج في الفعل (التبست) والفعل المضارع المسبوق بـ لا النفي الواقع اثرها في ضمير الفاعل في قوله:(لا شيء يفصلني عن النبضان) وهنا يبدأ نفي تقدم الزمن الماضي في محاولة لإيقاف حدوثه في قوله (لا شيء يفصلني عن النبضان) ففعل النفي مندرج في الحدث يفصلني وان دخل على الاسم المتصف بالحدث (لا شيء) إذ إن نفي وجود المتصف بالحدث ابلغ من نفي الحدث في هذا الموقف.

وبذلك يبدأ فعل الحاضر (النبضان) الذي ألبسه الشاعر ثوب التزايد في الحضور من خلال بنية الفعل الدالة على الحركة والاضطراب (فعلان).

وهذا المقطع الشعري يفتح على جبهة عريضة في مفاعله الحدث وتنتج فيه محاور عدة في إبانة كيان ذاكرة المكان إذ تظهر فيها المراوغة بين الذاكرة بوصفها ماضٍ وبين المستقبل، نسميها:

ثانياً- جبهة الرموز التكوينية

وفيها مقامات عدة:

1 - ينظر: ديوان هناك تبقى، امثلة اخرى / 162،163،170،172،176
2 - ديوان هناك تبقى، النص:نفس المكان /145
3 - وينظر: ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى، / 179 مثال على هذه الصيغة

■ مقام النار في مواجهة الطبيعة.

وهو ما يصدر من النار بما تحمله من رموز تكوينية في ثقافات شعوب الأرض إذ تشير إلى الآتي:
أ- إنها قوة طبيعية كبرى، أو هي القوة الطبيعية الأولى التي سخرها الإنسان لصالحه في مواجهة الطبيعة فهي وسيلة للحياة فضلاً عن كونها تمثل الاعتداء الأول على الطبيعة.

ب- وهي من جهة ثانية تشير إلى قوة التدمير المسخرة للإنسان والمسلطة عليه في الوقت ذاته.

ومثل هذا ما نجده في موقع آخر من نصوص الديوان إذ نقرأ:

- (نارٌ، تشق الصدر، أزهارٌ تُفجّر ضوءها حيناً، بعد حين) (1)

- (عري الحجارة بالترانيم، يلعب، من أسفل الهواء حرارة تتدحرج، نحو حواسك الآن، ارتجاج، ليلتك، غببتك ان تلقي بالكلمات، في، موقد، الشموع) (2)

اذ يبدأ تكثيف عناصر الطبيعة [هواء، حجارة] + نار] لينتج عنصر مقابل [الإنسان]، فالهواء الممتزج بالحجارة ينتج الإنسان في مفاعلة الزمن، ذلك المرجل العظيم، بوجود معامل النار، ومن هنا يبدأ الطقص التعبدي في القول الآتي: (غببتك ان تلقي بالكلمات، في، موقد، الشموع).

وهو ما نجده في موضع آخر من المجموعة، (معي حجر، تكوّن ليلة سرباً من الاحجار...) (3)، إذ نجد الذات مندمجة في مفاعلة الحدث مع المكان، الصحراء، وعامل الزمن بيّن في احتواء كينونة التحول من الحجر الى الإنسان.

■ مقام الوجود: هو ما يحتويه مدلول (الأزهار) في المقطع: (نارٌ، تشق الصدر، أزهارٌ تُفجّر ضوءها حيناً، بعد حين) (4)

والأزهار هنا تحمل دلالة سياقية جديدة تحدّ من انفتاحها على مدلولها في حقلها الدلالي الأول في عالم النبات المرتبط بجمالية التعبير عند الإنسان والذال في قسم منه على نواة الحياة ومبتدئها.

فالأزهار هنا أسند إليها الفعل (تُفجّر) وفعل التفجير يندمج بدلالة الضوء على الكشف ووضع حدّ للظلمة، وكأنها تُفني نفسها بعائدية ضمير الضوء عليها.

وهنا يأتي إنسجام الفعل الشعري مع دلالة فعل الرمز (تفجر الأزهار مني بعد حين) فهذا الانفتاح المدلولي لفعل التفجير للضوء يركن إلى فضاء نصي في السطر الشعري الفارغ الدال على توقف النبض الشعري في فراغ أو بياض الورقة في هذا المقطع: (أزهار...، بعد حين، صمم السماء) (5)

تعود بعد ذلك الفراغ لحظة استجلاء الحاضر على الماضي في المقطع: (صمم السماء يعود من الجنوب)

فبمدلول الفعل (يعود) على الارتداد والاستئناف يشير الشاعر إلى أن صمم السماء يعود، أو كأنه ذهب ليعود أو هو دائم الذهاب والعودة من جهة الجنوب.

وفي إنسجام فراغ سطر الكتابة الشعرية مع فعل الصمم الملتصق بالسماء أو المسند إليها عن طريق الإضافة تبرز عارضة (الجنوب) في محور التداول الحركي الدالة على الاضطراب ولكن بشكل غير معنن بإرادة لازم معنى الجنوب في المقابل الدلالي المضمن للنص القرآني: بسم الله الرحمن الرحيم (وترى الشمس إذا طلعت تزاور عن كهفهم ذات اليمين وإذا غربت تقرضهم ذات الشمال وهم في فجوة منه...) (6) وكأنه يصنع تعالفاً مبطناً مع الآية القرآنية.

1 - المصدر السابق، النص: نفس المكان/143

2 - ديوان هناك تبقى، النص: هناك تبقى/ 183

3 - ديوان هناك تبقى، النص: احجار وحدها/ 9

4 - المصدر السابق، النص: نفس المكان/143

5 المصدر السابق، النص: نفس المكان/144

6 - القرآن الكريم سورة الكهف\ من الآية 17

وجدير بالذكر أن نشير إلى أن شبه جملة الإضافة (ماء النبع) نجدتها تتكرر في أكثر من مكان في المجموعة الشعرية موضوع الدرس (هناك تبقى)، وهي دائماً تتصل عنده بالطقوس الروحانية والدينية.

المحور الرابع: التوجيه البصري

- علامة البياض / الفراغ السطري

يتوجه البحث في هذه اللحظة الى بيان حدود المكان ضمن النص، فبنية المكان في نظر اصحاب مذهب شعرية الكتابة تعتمد فكراً مغايراً في إعادة تركيب النص بموجب إعادة النظر في أهمية الفراغ ضمن بنيته، وهذا اختيار مقصدي بحسب تنظيرات رواد هذا الانموذج الابداعي.⁽¹⁾

وقد تبين من البحث أن فراغ الكتابة الشعرية، أو ما يسمى (الفراغ) في السطر الشعري يأتي بشكل متوالية نصية تتسجم في محلها مع الحدث الشعري بحيث تكون، في وجودها نتيجة المفاعلة الدلالية بين أنساق التكوين النصي. مثل أن ينسجم الفراغ أو البياض، بصفته توقفاً عن الارسال أو البث الشعري، مع فرصة الانتظار على باب الرجاء في مقطع من الخطاب، ويمثل في الوقت ذاته انفتاحاً على مقطع اخر يعطي معنى الاستراحة والفسحة لاستعادة الانفاس، فهو فاصلة ترجيحية لكنها تخص المتلقي على حساب الباث (الشاعر).

وبما ان ابیات النصوص الشعرية في نظام الكتابة، خارجة عن النظام العروضي ونظام النثر على حد سواء، إذ تتخذ الشكل المقطعي نظاماً لها، فانها تتوجه لاتخاذ هذه المقاطع وحدات صغرى لبنية خطابها الشعري. وبحسب راي فوكو فان ما يسمى خطاباً هو مجموع المنطوقات التي تعود الى الصياغة الخطابية نفسها مما يؤلف وحدة بلاغية أو صورية، ويكون الخطاب شكلاً واقعياً لا شكلاً عقلياً أو فكرياً محضاً، وبحكم انتمائه الى المنطوقات يتصف بالثقل والمغايرة.⁽²⁾

ولما كان البياض عنصراً بانياً في كيان نصوص الكتابة الشعرية يتفاعل مع بقية عناصرها البانية اجمع،⁽³⁾ لحظنا ما يهبؤه بياض الوقف في جسد النص من دور في مفاعلة الحدث في خطاب النصوص وتتمثله لدور مفصلي في انفتاح عوالم الخطاب على فضاء الفكرة التي يعالجها او مشاركتها في اتمام لحظتها الايحائية بتوجيه افق المتلقي نحو موارد المعنى مرة او مفاجآت وصدمة ليبحث فيه روح المغامرة في ايجاد عوالم بديلة مرات اخرى.

ونؤكد مرة اخرى ان الفراغ في السطر الشعري، في هذا المنجز الابداعي، يشكل متوالية نصية تتسجم في محلها مع الحدث الشعري بحيث تكون نتيجة المفاعلة الدلالية. وتتضح هذه الخصيصة فيما ألمحنا إليه سابقاً، إذ يقع الفراغ بين مقطعين يستدعي المتأخر منهما معنى المتقدم، حيث نقرأ: (نارٌ، تشق الصدر، ازهار تفجر ضوءها حيناً، بعد حين صمم السماء يعود من الجنوب)⁽⁴⁾

فالفراغ في هذا الموقع يأتي بعد حين من "صمم السماء" ليبت حكاية الوافدين. كما يستشرف بقية المعنى فيما بعد، لنقرأ: (لعل ماء النبع، أول مايدل الواصلين وهم، يجرون الذبائح باللهات، وبالرجاء من كان يغسل...)

فالفراغ هنا ينسجم مع فرصة الانتظار على باب الرجاء. ونلاحظ أن المقطع التالي للفراغ والمفتوح على فراغ آخر جديد كأنه يمثل بأجمعه استراحة، أو هو أستذكار حُلْمِي لحدثٍ واقعٍ سلفاً.

- 1 - ينظر: اللغة في الادب الحديث الحداثة والتجريب، جاكوب كورك، ترجمة: ليون يوسف وعزيز عمانوئيل، دار المأمون، بغداد، 1989/ص 258، وينظر: بيان الكتابة، محمد بنيس، مجلة الثقافة الجديدة، عدد 19، عام 1981م/ص 46
- 2 - ينظر: ميشال فوكو تكنولوجيا الخطاب تكنولوجيا السلطة تكنولوجيا السيطرة على الجسد، محمد علي الكبسي، دار سرايس للنشر، تونس، 1993/ص 18. وينظر: الاسلوبية في النقد العربي الحديث دراسة في تحليل الخطاب، فرحان بدري الحربي، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 2003/ص 42
- 3 - ينظر: شعرية محمد بنيس الذاتية والكتابة، عز الدين الشنتوف، دار توبفال، 2014/ص 194
- 4 ديوان هناك تبقى، النص: نفس المكان/ 145

والفراغ في السطر الشعري الثالث بعد المقطع: (هنا، دروب الوقت غائرة هنا أتففس الأحجار، أميزُ، لا أميزُ،...) (1) نجد فيه الاسم الظرفي للمكان المنعزل في السطر الشعري (هنا) في الوقت الذي يؤكد فيه كينونة المكان فإنه ينفي كينونة الزمن، ونعني زمان الحدث، وقد استعار الشاعر للوقت (دروب) وهي غائرة وفي هذا إشارة خفية على الثلاثي في العمق. فكان الفراغ عامل استتار للبت الشعري. والذاكرة تقاوم فعل النسيان فبعد فعل الواصلين بئذُهم وذبائهم واستدراك ما حدث بالاستفهام عمَّن كان يغسل رثة الكلمات ويطلقها مع الصقر الذي كان يسري بها إلى مرآتي التداول يعود إلى مخاض المفاعلة في المقطع: (تحس حرارة الأحجار، باردة، صباح الأرض شبه مبعثر بين المعاول) (2) فهنا محاولة لإدراك المؤمل أو المرتجى تتكفى باستنتاج الواقعي أو الناتج. ففعل حرارة الأمل ينتهي ببرودة قلب الأحجار. وصباح الأرض تبعثره المعاول.

وإن نسق الصورة يكسره إنسجام الخطاب الشعري، فالمعاول التي بعثرت صباح الأرض أخرجت أحجار المعنى الثقيلة التي تُنطق ببرودتها حروف الزمن وأنت تلمسها متلقياً بفعل حسي لا تقرأها بسلام أو تلمسها بفعل خارجي يوحى إلى داخلك. وهكذا تستمر مفاعلة الحدث مع رمز الحجر في عمق النص إلى آخره. بحيث أصبح رمز الحجر سبيلاً إلى تثوير المفاعلة مع الذاكرة التي تدل على الواقعي والماضي المستقر في استمراره في المقطع: (هنا دروب الوقت غائرة هنا أتففس الأحجار) (3)، والمقطع: (حجرٌ تكثر، كان منفصلاً عن الترتيل والصلوات، أصعد بأتجاه نعومة، اللاشيء، من حجر إلى حجر) (4)، والمقطع: (رجة حفرت يداك، طبقات أغنية تهيء لي بزوغها للحجارة، سيدا) (5) وينشطر الحجر في صراعه مع رمز النار في وسط النص ونهايته. ويبدأ بفعل التصعيد في محاولة لإيجاد الحل بمفاعلة الرجاء. ويبدأ من وسط الذاكرة في منتصف النص إذ نقرأ:

(أصعد بأتجاه نعومة، اللاشيء، من حجر إلى حجر... رجة، حفرت يداك...)

ليصل الراوي في سرد الحدث إلى نفس المكان في نهاية النص: (أنت هنا نفس المكان) (6) ويأتي الفراغ السطري (البياض) في كثير من المواضع في العمل ليكون امتداداً لدلالات الفواعل النصية ومثال ذلك البياض الذي جاء بعد المقطع الآتي: (قبل الوصول الى هناك سوق قرية... في الجهة المقابلة ضوء الشمس في شكل باب علامة بئر تينة أنست بالخلاء) (7) البياض جاء امتداداً للفراغ المتداعي من دال (الخلاء) الذي تعيشه (التينة) وهي محور المفاعلة المتحول من مقدرات التفاعل بين محمول البئر ومحمول الشمس، ونعني معامل الضوء والنار في مقابل الماء بتراتب الحدث في التراب الذي انتج التينة.

وفي المقطع التالي: (فتاة بقدمين حافيتين تجري بمحاذاة الهواء غرفة من طين كأنها تطير شيوخ يحرك المفاتيح ادخلوا) (8)

يأتي البياض السطري ليكون امتداداً لفعل الدخول الحلمي لعالم الفناء المضمّن في دال (الطين) المتحول من مفاعلة التراب والماء، لكنه تحوّل من التراب والى التراب في مفارقة لمقاسات الزمن المادي، زمن التحول الأول، وهذا منظور صوفي

- 1 - المصدر السابق، النص: نفس المكان/147
- 2 - المصدر السابق / 146
- 3 - ديوان هناك تبقى /147
- 4 - المصدر السابق، النص: نفس المكان/148
- 5 المصدر السابق /149
- 6 - المصدر السابق /151
- 7 - المصدر السابق، النص: هناك تبقى / 156
- 8 - المصدر السابق / 155

متعالٍ، لأن الماء قد يعني باختلاطه بالتراب وتكوين الطين بداية الحياة او التكوين الاول فضلا عن ان انفصاله، اي التراب عن الماء، يعني نهاية التكوين السابق. وذلك كله يأتي من دلالة فعل الامر الصادر من الشيخ رمز السلطة الحامل لدلالة القديم.

وفي مكان اخر من المجموعة يكون البياض، اي الفراغ السطري، معاملاً اندماج مخبري، مختبراً تفاعلياً، بين عناصر الزمن والانسان والمكان فنقرأ النص: (نجوم مثلث ولريما، الحوراء، على بابٍ تردد صرخة عبرت بكامل حزنها، تلك القوافل لست ابصرها، ولكنني أصدق برد اخدود توسط برد ليل هل تساوت في الصدى أشلاء ازمئة، أم الكلمات تشحب، كلما اصطدمت برابية من الحجار في صدرٍ، يجف...⁽¹⁾)

في المقطع الاخير من النص الاخير، وهو يمثل مشارف النهاية في هذا العمل الشعري، نجد البياض بين المشتركات يشير الى الانفتاح والبدائية فمعاملات: الغروب واللانهاية والماء وغيرها، تحمل قلق الانفتاح على الاتي. والزمن يأتي معادلاً للانسان ويتماها معه، ويكون التيهان سرّ معادلة هذا التماهي. ومن هنا يبدأ الاشراق الصوفي باستشراف الآتي من خلال قراءة فعل الايام في تداولها بين الناس وتغير مواقعهم كما يأتي في النص: (على نجوم تبدل، مواقعها، فلا تترك اي طريق تختار الصحراء، لا احد هنا يدل الواصلين على الجلوس...⁽²⁾) فالتيه او (التيهان) والصحراء يشيران الى تماهي الحدود وتخفيها.

و من مواطن بيان دلالة الفراغ السطري في عموم المجموعة نقرأ: (من جاء بالاحجار، شخصٌ كان يسألني ولكن لا أراه ... أنكر كان يتركني أفضل نحت احجارٍ ... أبقى واقفاً، في الصمت يعود الشخص في وقت قريب من يدي ...⁽³⁾) فالحدث بين الراوي، الباث، وشخص مختلق غير معرف، والمكان مختلق هو الاخر، والزمن مختلٌ عن الحيز المكاني اذ انه الصمت بمعنى الفراغ في الزمن، ولذا جاء الفراغ السطري بين المقطعين ليفعل دينامية الصمت في المكان والزمان معا، لان المكان، عائم، ليس محددًا في حيز ومعياري ذلك الصمت بمعنى فراغ الزمن، والمقطع التالي له يؤكد العدمية من الحيز في الزمان والمكان.⁽⁴⁾

تنتشر الامثلة لهذه الظاهرة في اغلب مواضع العمل في المجموعة موضوع الدرس.

المحور الخامس: دلالات منفردة

تدخل مجموعة من العناصر البانية في المفاعلة لتؤطر الحدث بأفقٍ من الخواء كما يسميه دريدا بحيث تنفلت عقدة لم الشمل في البنية الدلالية للعمل الشعري وتضع القارئ امام الكوني المغيب وهو يقرأ اسطورة شعب لايعرفه لكنه يندمج في تفصيلات حياته المتهالك في التنشيطي، نجملها بما يأتي:

- الحجر: وهو دائما يدخل في معادلات مختبرية مع بعض العناصر ليكون محركاً لدينامية الحوار في الأفق الشعري مثل: الحجر شعب الأموات في المقطع: (حجرٌ تبعثر ناسياً شعباً من الأموات)⁽⁵⁾

إذ نلاحظ إقامة علاقة لثنائية خارج اطار الميتافيزيقا والبنوية، فالحجر ينتمي هنا إلى حضارة شعب الأموات، وهذا تعالق استعاري بعيد يخرج عن حدود الدال اللفظي بحسب ما يريد (آ. أريتشاردز)⁽⁶⁾ فهو فوق حدود اللغة لأنه يكون في الأطر والنماذج الداخلة في بنية المعرفة⁽⁷⁾ فحاصل تفاعل كلمتي حجر وشعب هو التوقف عن الحياة بسبب التشتت. والحجر اصبح

1 - ديوان هناك تبقى، النص: احجار وحدها/ 10

2 - المصدر السابق، النص: هناك تبقى/ 182

3 - المصدر السابق، النص: شعرية/ 19

4 - ينظر: ديوان هناك تبقى، النص: شعرية/ 20

5 - المصدر السابق ن النص: نفس المكان/ 145

6 - ينظر: فلسفة البلاغة، آ. أريتشاردز، ترجمة سعيد الغنمي، ود. ناصر حلاوي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2002/ص 94

7- حرب الخليج أو الإستعارات الكبرى جورج لاكوف/ ص 6-7.

رمز الذاكرة القارة في الوجود الواقع وهو يأخذ جانب المناوب في المفاعلة في مقابل فعل الرجاء الموجه من الشاعر تجاه المستقبل على مستوى الديوان في الانتشار.

- الموت في مفاعلة عنصري: ارتداد الموت في المقطع: (صمم السماء يعود من الجنوب)⁽¹⁾

الفعل هنا يشير إلى الارتداد الحر فهو يعود وكأنه ذهب ليموت

- الماء في المقطع: (لعل ماء النبع)⁽²⁾

النبع يشير إلى مصدر الماء فهو بداية الحياة أو مصدر الحياة ورمزها

- انمحاء البداية في مثل قوله: (أول مايدل الواصلين)⁽³⁾

كلمة أول تشير إلى البداية وهنا ينسجم اللفظ مع التكوين الشعري إذ يتخذ الحدث الشعري بداية جديدة معه.

- سؤال العدمية في مثل قوله: (من كان يغسل رنة الكلمات)⁽⁴⁾

سياق شعري متكرر في نصوص المجموعة الشعرية موضوع الدرس خاصة المقطع: (من كان...)

وهو يمثل أنفصلاً عن السياق السابق في النصوص الشعرية.

الحجر رمز الذاكرة القارة في الوجود الواقع يأخذ جانب المناوب في المفاعلة في مقابل فعل الرجاء الموجه من الشاعر

تجاه المستقبل.

نتائج البحث

تبين من البحث أن الصراع بين الذاكرة ممثلة بالماضي الأرضي، أو الواقعي الموجود سابقاً، وبين الاستشراف الذي نستطيع اختزاله بالمتأمل حصوله أو المرتجى ممثلاً بالمتوقع السماوي أو الكوني العلوي المغيب والمؤمل ادراكه هو نموذج الفعل الشعري في ديوان محمد بنيس (هناك تبقى) الذي نستطيع عدّه أنموذجاً جامعاً لتجربته في شعرية الكتابة.

وكان البحث قد اتخذ محاور عدة في قراءة شفرات هذا العمل وبرزت جملة من الاستنتاجات منها:

في المحور الاول: مفاعلة الإيهام. وقد عني بقراءة العتبة وكشف عن أنها تجرّ المتلقي بذكاء الى قبول فكرة المفاعلة مع التجربة الشعرية بوصفها شيئاً يعرفه سابقاً او كأنه يعرفه.

في المحور الثاني: مفاعلة السلب وقد عني فيها بقراءة متن العمل. وفيه محاور عدة منها:

• تحقيق السلب: إذ يبدأ السياق الدلالي في النص بمفاعلة السلب بنفي صدور الفعل عن المتحدث " الشاعر". وبث

الظن برجحان حدوث الفعل مع عدم الاهتمام بالفاعل.

• اختلاق التضاد: تبين انه يمثل محاولة لاختلاق تضاد من نوع ما، بحث تكون هناك حالة من العودة الى الإيجاب في

حين يرجح فعل التضاد على الإيجاب والسلب معاً.

• مساومة السلب: وفيه تتأزم اللحظة الشعرية إذ يؤدي فعل التضاد الى السلب في نهاية المفاعلة الشعرية بين العلوي

السماوي والروحي، المؤمل حصوله، وبين الواقع المدرك حسياً، ممثلاً بالصمم والعدم.

• استشراف دينامية التحول باتخاذ اسلوب الترجي حلقةً للموازنة بين الواقع والمتوقع حدوثه، أو بالاحرى المؤمل وقوعه،

مما يضيف صفحة اخرى في المفاعلة.

1 - ديوان هناك تبقى، النص: نفس المكان/ 145

2 - المصدر السابق ن النص: نفس المكان/ 145

3 - ديوان هناك تبقى، النص: نفس المكان/ 145

4 - المصدر السابق/ 145

في المحور الثالث: مفاعلة الزمن في رقعة الوجود. وفيه تتكشف محاولة الشاعر المراوغة من الاعتراف بوجود الحدث بالتضليل في تبني الحدث المعلن، وفيه محاور عدة في إيانة كيان ذاكرة المكان إذ تظهر فيها المراوغة بين الذاكرة بوصفها ماضٍ وبين المستقبل. وتأتي في مقامات عدة: • محور النار في مواجهة الطبيعة. • محور الأزهار في مواجهة السياقات الثابتة للجمال. • محور الحجر في مواجهة النار.

فتبين لنا أنّ الحجر هو مركز الحركة بصفته رمزاً لمفاعلة الذاكرة من الداخل واختلاق تقابل خطي بين الواقعي المستقر نسبياً أو المنتهي الوقوع وبين الواقعي بصفة الحاضر المستشرف للمستقبل. ذلك فضلاً عما تكشف من فاعلية البياض السطري والدلالات المنفردة في أفق الحدث الشعري وتأطير المكان بموجهات نصية تنير درب الفارئ في ضبابية مقصده للكشف عن معاني النصوص وتجلياتها الفكرية.

مصادر البحث ومراجعته

- القرآن الكريم
- الأسلوبية في النقد العربي الحديث دراسة في تحليل الخطاب، فرحان بدري الحربي، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، 2003.
- بيان الكتابة، محمد بنيس، مجلة الثقافة الجديدة، عدد 19، عام 1981 م
- جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، المكتبة العصرية، بيروت، ط 22، 1989، ج 3.
- حرب الخليج أو الاستعارات الكبرى جورج لاكوف. ترجمة عبد المجيد جففة وعبد الإله سليم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005
- ديوان هناك تبقى، محمد بنيس، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2007
- شرح كافية ابن الخاحب، رضي الدين محمد بن الحسن الاسترياذي، تحقيق احمد السيد احمد، المكتبة التوفيقية، د ت.
- شعرية جبران - المستمر بين الشعري والفني - سمير السالمي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2011
- شعرية محمد بنيس الذاتية والكتابة، عز الدين الشنتوف، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2014
- فلسفة البلاغة، آ. أ. ريتشاردز، ترجمة سعيد الغنتمي، ود. ناصر حلاوي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2002
- في علم الكتابة، جاك دريدا، ترجمة وتقديم: انور مغيث، ومنى طلبة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2008
- الكتابة والاختلاف، جاك دريدا، ترجمة: كاظم جهاد، تقديم: محمد علال سينا، دار توبقال، للنشر الدار البيضاء ط2000، م
- اللغة في الادب الحديث والحداثة والتجريب، جاكوب كورك، ترجمة: ليون يوسف وعزيز عمانوئيل، دار المأمون، بغداد، 1989.
- المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الاثير، قدمه: احمد الحوفي وبدوي طبانة، نهضة مصر، د ت.
- المعتمد الادبي في التفكير هايدجر بلانشو دريدا، تأليف: تيموثي كلارك، ترجمة حسام نايل مراجعة محمد بري، المركز القومي للترجمة، القاهرة ط 1، 2011.
- ميشال فوكو تكنولوجيا الخطاب تكنولوجيا السلطة تكنولوجيا السيطرة على الجسد، محمد علي الكبسي، دار سرايس للنشر، تونس، 1993.
- القراءة التأويلية: الآليات والحدود، د. عبد الحميد هيمه، قسم اللغة والأدب العربي . جامعة ورقلة، الجزائر. مقال على شبكة الانترنت.

منهجية إعداد وتصميم البحوث العلمية الجامعية لما بعد التدرج في حقل العلوم الاجتماعية

أ.د. عبد الناصر جندلي

أستاذ التعليم العالي في العلوم السياسية والعلاقات الدولية

كلية الحقوق والعلوم السياسية/ جامعة باتنة 1/ الجزائر

Preparation and design of university scientific research methodology for after graduation in the social sciences field

Prof.Dr. Abdelnacer DJENDLI

Professor of Political Sciences & International Relations

Faculty of Law & Political Sciences\ University of BATNA 1- ALGERIA

abdelnacerdjendli@yahoo.fr

Abstract.

This paper seeks to clarify the correct methodology how to treat such university scientific research papers as Postgraduate ones in Social Sciences Field.

ملخص.

تحاول ورقنتا البحثية معالجة الكيفية التي يتم بواسطتها إعداد أي بحث علمي جامعي على مستوى الدراسات العليا في ميدان العلوم الاجتماعية، وذلك من خلال إتباع الباحث لمراحل متسلسلة بطريقة تراتبية تسلسلية، تضم في طياتها تقنيات بحثية لا بد من توظيفها، وشروط لا بد من مراعاتها. حيث تبدأ تلك المراحل بمرحلتها اختيار الموضوع والبحث عن المراجع والمصادر وجمعها، مروراً بمرحلتها القراءة والتفكير وتصميم خطة البحث، وصولاً عند مراحل تخزين المعلومات والكتابة وتوثيق قائمة المصادر والمراجع. فكلما تقيّد الباحث بمختلف تلك المراحل بتقنياتها وشروطها، كلما انعكس ذلك إيجاباً على بحثه، وبرزت بالتالي شخصيته بصورة جلية. وبقدر التزام الباحث بكل شروط البحث الجامعي تماشياً وتخصّصه العلمي، كلما توصل إلى بحث متكامل شكلاً ومضموناً يرقى إلى مستوى بحوث ما بعد التدرج المتميزة.

مقدمة.

تمر عملية إعداد أي بحث علمي جامعي في العلوم الاجتماعية بمراحل متسلسلة منطقياً، يلتزم من خلالها الباحث بتوظيف تقنياتها وشروطها كلا على حدّ. تقنيات وشروط لظالماً يتجاهلها الباحثون والطلبة على حدّ سواء عند إعدادهم لأبحاثهم العلمية. حيث من خلالها يقيم المستوى العلمي لهذا البحث أو ذلك. فكلما تقيّد الباحث بمختلف تلك المراحل بتقنياتها وشروطها، كلما انعكس ذلك إيجاباً على البحث والعكس صحيح. وهنا تكمن القيمة العلمية لموضوع ورقنتا البحثية التي تسعى الوقوف عند التوظيف الأنجع والأنتج لمختلف تلك المراحل من خلال محاولتنا معالجة الإشكالية التالية:

كيف تتم عملية إعداد وتصميم البحث الجامعي لما بعد التدرج في ميدان العلوم الاجتماعية؟

للإجابة عن هذه الإشكالية والإحاطة بكل حيثيات هذا الموضوع.

أولاً- مرحلة اختيار الموضوع:

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل إعداد البحوث العلمية الأكاديمية وأصعبها نظراً لأهميتها البالغة، إذ بدونها لا يمكن لأي طالب أو باحث القيام بإعداد بحثه. فمن غير المنطقي والمعقول أن يتطرق الباحث إلى المراحل الأخرى ما لم يبدأ بهذه المرحلة، فعن طريقها يتحدد الموضوع الذي يريد البحث فيه.

هناك طريقتان لاختيار موضوع البحث. الأولى. اختيار الموضوع من قبل الباحث، والثانية. اختيار الموضوع من قبل الأستاذ المشرف. إن اختيار الموضوع من قبل الباحث - هو عادة ما يكون في البحوث العلمية الجامعية لما بعد التدرج (ماجستير - دكتوراه). كما أن الأسلوب الأمثل والأسلم في الاختيار - يخضع لأسباب موضوعية وأخرى ذاتية. أما الأسباب الموضوعية. فيمكن حصرها في توفير المراجع والمصادر من المكتبات أو توفير المال الاقتناء بعض المراجع والمصادر من المكتبات الخاصة. أما بالنسبة للأسباب الذاتية. فهي مرتبطة بشخصية الطالب أو الباحث كالرغبة في تعميق وتوسيع معارفه وأفكاره بشأن الموضوع المختار أو ابتكار أشياء جديدة أو استحواذ الطالب أو الباحث لخلفية فكرية عن الموضوع. وقد يكون اختيار الموضوع من قبل الأستاذ المشرف بالنسبة للطريقة الثانية، فيقترح المشرف مجموعة من الموضوعات المهمة، وبالتالي يكون اختيار المشرف للموضوع - إلى حد ما - موقفاً⁽¹⁾، بحيث يمكن أن يزود الباحث بمعلومات ونصائح بشأن الموضوع المختار شكلاً ومضموناً. ويشترط في اختيار الموضوع الجدة والابتكار والدقة والوضوح والتحديد اللفظي، بحيث لا يكون طويلاً مملاً ولا قصيراً مخلاً.

ثانياً - مرحلة البحث عن المراجع والمصادر وجمعها:

بعد اختياره لموضوع البحث أو تحديد الموضوع، يلجأ الباحث إلى عملية التفتيش عن المراجع والمصادر الأساسية والثانوية وعن كل ماله صلة بالموضوع²، وقد تكون هذه المصادر عبارة عن مقابلات أو استطلاع للرأي العام بشأن الموضوع أو مصادر شفوية بشكل عام. ومكان البحث عن كل هذه المصادر هو طبيعة الحال المكتبات على مستوى الجامعات والمعاهد ومراكز الثقافة والقنصليات الثقافية لسفارات الدول الأجنبية المعتمدة بالجزائر... إلخ.

بيد أن طريقة البحث عن الكتب في المكتبات تختلف عنها بالنسبة للدوريات والمجلات بالنسبة للكتب تكون طريقة البحث عنها على مستويين:

المستوى الأول. إذا كان الباحث على دراية مسبقة بالكتب المعتمدة في عرضه أو بحث تخرجه، يتجه إلى المكتبة إلى صناديق البطاقات التقنية إما المتعلقة بعنوان الكتاب أو باسم المؤلف، ويكون ترتيب هذه البطاقات ترتيباً أبجدياً سواء تعلق الأمر بعناوين الكتب أو بأسماء المؤلفين. وغاية البحث من هذه البطاقات هي الحصول على أرقام الكتب الخاصة بالبحث، ومن خلالها يمكن للباحث أن يستعيرها لفترة زمنية معينة. وهي عادة لا تتجاوز خمسة عشرة (15) يوماً بالنسبة للاستعارة الخارجية ونصف يوم إلى يوم واحد بالنسبة للاستعارة الداخلية.

المستوى الثاني. إذا لم يكن الباحث على معرفة مسبقة بالكتب المعتمدة في بحثه، يلجأ إلى المكتبة وبالتحديد إلى صناديق البطاقات التقنية المتعلقة بعناوين الكتب التي لها صلة وثيقة بموضوع البحث للحصول على أرقام تلك الكتب ليتسنى له إعارتها لمدة زمنية معينة كما هي مبينة أعلاه .

ومهما يكن، فإن الكتب في المكتبات تكون حسب التصنيف التالي⁽³⁾:

فهرس عناوين الكتب Title's Index – Index De Titres

فهرس عناوين الموضوعات Subject's Index – Index De Sujets

فهرس أسماء المؤلفين Author's Index – Index Des Auteurs

(1) غازي عناية، إعداد البحث العلمي: ليسانس، ماجستير - دكتوراه -، الجزائر، باتنة، دار الشهاب، 1985، ص 37
 (2) Patrick Dunleavy, Studying for a Degree in the Humanities and Social Sciences, GB, London, Macmillan Education Ltd, 1986, PP.112-115
 (3) عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 42.

أما فيما يخص الدوريات والمجلات، فإن طريقة البحث عنها يتم من خلال التعرف على سنة الصدور، وشهر الصدور، رقم العدد، واسم الدورية أو المجلة بطبيعة الحال. ولأن الدورية متخصصة وتتكون من مقالات عديدة في مواضيع شتى في مجال معين، فإن الباحث مجبر على تفحص فهرس كل الأعداء للحصول على المقالات التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع بحثه. غير أن الدوريات لا تخضع للاستعارة الخارجية وإنما الاستعارة الداخلية فقط، وبإمكان الباحث أن يقوم بتصوير بعض المقالات. وما قيل عن طريقة البحث عن الدوريات والمجلات يمكن تطبيقه على الجرائد اليومية أو الأسبوعية والوثائق الرسمية.

إن البحث الثري هو ذلك البحث الذي يتميز بالتنوع في استعمال المراجع والمصادر من كتب ومجلات ودوريات وجرائد ووثائق رسمية ومطبوعات غير منشورة. ناهيك عن تعدد استعمال اللغات فضلا عن لغة البحث.

ثالثا- مرحلة القراءة والتفكير:

بعد جمعه للمراجع والمصادر الخاصة بموضوع بحثه، يتفحص الباحث فهرسها حتى لا يقوم بقراءتها كلها نظرا لأنه مرتبط بعامل الزمن وبالتالي يتعين على الطالب قراءة القسم المخصص لموضوع بحثه بالنسبة للكتب أو قراءة المقال الخاص بموضوع بحثه بالنسبة للدورية أو المجلة.

وتهدف القراءة المركزة والشاملة لتحقيق ما يلي: (1)

- التعمق في التخصص وفهم واستيعاب الموضوع والتحكم في المادة العلمية والفكرية للموضوع.
 - القدرة على التحليل من خلال اكتساب مرجعية فكرية ومعرفية لدى الباحث.
 - اكتساب أسلوب علمي قوي من قبل الباحث يمكنه من إعداد بحثه بكيفية ممتازة.
 - اكتساب الباحث لمنهجية إعداد خطة البحث .
 - تزويد الباحث بثروة لغوية واصطلاحية متخصصة، تمكنه من صياغة البحث بلغة علمية سليمة.
- ويشترط في الطالب أو الباحث عند قيامه بهذه المرحلة، ولاسيما في ميدان العلوم الإنسانية والتي هي علوم مؤدجلة ومتغيرة زمكانيا، ما يلي:

- التركيز والتأمل أثناء القراءة.
- أخذ الحيطة والحذر أثناء القراءة.
- التحلي بالروح النقدية.

رابعا- مرحلة تصميم خطة البحث:

تعتبر هذه المرحلة بمثابة المشروع الهندسي لأجزاء البحث المختلفة، كما أنها عبارة عن نتيجة حتمية للمرحلة السابقة، إذ بعد قراءته لمجموعة من المراجع والمصادر المتعلقة بالموضوع، يتصور الباحث خطة معينة لبحثه - سواء كان هذا البحث بحث صفي أو بحث دراسات عليا.

أ- عنوان البحث:

يشترط في عنوان البحث أن يكون واضحا ودالا وليس غامضا ولا يحمل نتيجة البحث الرئيسية أو يشمل جزءا فقط من محتويات البحث أو طويلا مملا أو قصيرا مخلا. كما يشترط في العنوان الاختصار والجدة والابتكار وأن يكون محددا مكانا وزمانا. وهنا يجب الإشارة إلى أن الجدة والابتكار تخص بحوث الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) دون غيرها من البحوث العلمية الأكاديمية الأخرى. أما التحديد الزمكاني للعنوان، فيخص معظم البحوث بمختلف مستوياتها العلمية.

(1) عمار عوادي، مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونية والإدارية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 1987، ص ص 63 - 65.

ب- المقدمة:

هي شخصية الباحث لأنها تحمل صياغته وأسلوبه. ومهما كانت طبيعة موضوع البحث المختار وعنوانه، فإن المقدمة بالنسبة لمذكرتي الليسانس والماجستير وأطروحة الدكتوراه، يجب أن تتناول بالدراسة العناصر التالية:

- تعريف موجز لموضوع البحث.
- أهمية الموضوع.
- الأسباب الذاتية والموضوعية لاختيار الموضوع.
- الإشكالية التي يطرحها الباحث⁽¹⁾، ويمكن أن يتفرع عن الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية.
- صياغة الفرضيات بشكل يتطابق مع الإشكالية المطروحة⁽²⁾.
- المقاربة المنهجية للدراسة.
- تبرير خطة البحث.
- الأدبيات السابقة للدراسة.
- الصعوبات التي واجهت الطالب أو الباحث.

ج- تقسيم البحث إلى عناصر: تتضمن مقدمة، فصول، مباحث ومطالب. حيث عادة ما يتم تصنيف البحث إلى ثلاث فصول:

فصل أول. مفاهيمي نظري وفصل ثان. تطبيقي، وفصل ثالث. تقييمي. ويتفرع عن كل فصل مباحث وعن هذه الأخيرة تتفرع المطالب...إلخ. وهنا يحرص الباحث على التوازن بين محتويات عناصر خطة البحث.

د- الخاتمة:

تكون خاتمة بحوث الليسانس، الماجستير والدكتوراه في شكل إجابة مختصرة على الإشكالية المطروحة واستنتاجات تثبت مدى صحة أو خطأ الفرضيات المطروحة في مقدمة البحث فضلا عن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث مع إبداء رأيه بشأن مختلف الآراء المتنوعة الموجودة في بحثه خصوصا إذا كان الموضوع من بين مواضيع العلوم الاجتماعية والإنسانية والتي تتميز بالتعدد الأيديولوجي والتغير الزمكاني المستمر.

خامسا- مرحلة جمع وتخزين المعلومات:

تعد عملية جمع وتخزين المعلومات والأفكار والآراء المقتبسة من مختلف المراجع والمصادر المتنوعة من أهم مراحل إعداد البحث العلمي حيوية حيث أنها:

"تجسد مسألة سيطرة الباحث على العملية الإعلامية المتعلقة بموضوع البحث حيث يجب على الباحث أن يستخلص ويلتقط كل المعلومات والمعارف والحقائق المتصلة بالموضوع المتناثرة في وثائق ومصادر ومراجع متنوعة وعديدة ومتفرقة ويحصرها كلها بإيجاز مركز ومقيد ومرتب في أوراق أو بطاقات أو ملفات منتظمة"⁽³⁾.

أ- أسلوب البطاقات التقنية . Technic cards – Fiches Techniques

ب- أسلوب الملفات Files – Dossiers

(1) فضيل دليو وآخرون، دراسات في المنهجية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص ص 31-33. أنظر أيضا: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2002، ص 16، أنظر كذلك: ساري حنفي، " الأخطاء الشائعة في كتابة مقالات البحث الاجتماعي"، مجلة إضافات، العددان: 26-27، ربيع/صيف 2014، ص 07.

(2) عمار بوحوش وم.م ن الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص ص 44-45.

(3) عمار عوابدي، مصدر سبق ذكره، ص 81.

أ) أسلوب البطاقات التقنية:

يتمحور هذا الأسلوب حول إعداد بطاقات صغيرة الحجم أو متوسطة الحجم وعادة ما يتراوح حجمها بين 14 سم طولاً و10 سم عرضاً والتي يتحصل عليها الباحث من المكتبات والأروقة أو يعدها بنفسه، ثم يرتبها ترتيباً تسلسلياً يتمشى وأجزاء وأقسام عناوين وخطة البحث. كما قد تكون البطاقات متعددة الألوان بحيث يخصص الباحث لكل باب أو فصل لون معين. وتوزع البطاقات في مجموعات حسب الفصول. وكل بطاقة يدون فيها المعلومات الخاصة بالمرجع أو المصدر المعتمد عليه⁽¹⁾ في إنجاز البحث كاسم ولقب المؤلف، عنوان الوثيقة، بلد ومدينة النشر، تاريخ الطبعة، عدد الصفحات. بعد تدوين هذه المعلومات تدون كل المعلومات والأفكار والآراء المقتبسة من هذا المرجع أو ذاك على أن يتم كل ذلك على وجه واحد فقط.

ب) أسلوب الملفات:

الملفات هي عبارة عن أوراق مثقوبة ومتحركة موجودة في غلاف سميك ويقسم الباحث الملف وفقاً لخطة البحث على أن تكون هذه الأوراق متساوية الحجم يتراوح حجمها عادة بين 27 سم طولاً و21 سم عرضاً والتي يقتنيها الباحث من مختلف المكتبات الخاصة والعمومية ثم يقوم بترتيبها حسب عناصر خطة البحث. وقد تكون هذه الأوراق متعددة الألوان بحيث يخصص الباحث لكل باب أو فصل لون معين. فإذا كان المرجع أو المصدر يحتاج إلى 20 ورقة، فإن على الورقة الأولى تدون كل المعلومات التوثيقية الخاصة بالمرجع أو المصدر - كما رأينا سلفاً في أسلوب البطاقات التقنية - وبعد الانتهاء من تدوين هذه المعلومات، يتم تدوين المادة العلمية والتي لا تخص النقل الحرفي فحسب وإنما كذلك المختصرات والملخصات والآراء والأفكار. فجمعه للمادة العلمية هو بمثابة الخلفية العلمية والفكرية التي يعتمد عليها الباحث وينطلق منها إلى كتابة البحث وصياغته.

بيد أن هناك من يفضل أسلوب البطاقات على أسلوب الملفات للأسباب التالية:⁽²⁾

• البطاقات أكثر دقة وأيسر في التصنيف.

• يمكن استخدام البطاقات في أمور علمية عديدة.

غير أن ما يعاب على أسلوب البطاقات التقنية هو أنه مكلف مالياً كما أنه من السهل فقدانها. مما يعني هذا أن

أسلوب الملفات أفضل بكثير من أسلوب البطاقات التقنية. يمكن إجمال هذه الأفضلية في النقاط التالية:⁽³⁾

• تحكم الباحث في موضوعه ومختلف عناصر بحثه.

• الملفات أكثر ضماناً وحفظاً للأوراق من البطاقة.

• الملفات تسهل إضافة معلومات جديدة.

سادساً - مرحلة الكتابة:

إن مرحلة الكتابة هي المرحلة التي يقيم من خلالها مضمون البحث، ولذلك فإنها لا تقل أهمية عن بقية المراحل السالفة الذكر. ولكي يكون البحث هادفاً، يتعين على الباحث أن يضبط نتائج بحثه ويبرز شخصيته من خلال عرضه لأفكاره بكل موضوعية ويعمل على استنباط نظريات أو أطروحات علمية. ولا يمكن أن يكون البحث متكاملًا وملماً بكل جوانب الموضوع، إلا إذا ألتم الباحث بشروط كتابة البحوث العلمية، والتي يمكن إجمالها في العناصر التالية:

1- أسلوب كتابة وصياغة البحث.

2- الاقتباس.

3- قواعد الإسناد وتوثيق الهوامش.

(1) غازي عناية، مصدر سبق ذكره، ص ص 59 - 60.

(2) المصدر نفسه، ص 63.

(3) المصدر نفسه، ص 63.

4 - الأمانة العلمية.

6- الإبداع والابتكار والخلق والتجديد والإضافة.

1-أسلوب كتابة وصياغة البحث:

لكي يكون أسلوب الكتابة سليماً وصحيحاً¹ ومتماشياً ومتطلبات البحث المتخصص في العلوم السياسية أو في إحدى فروع العلوم الاجتماعية، لا بد أن يكون الأسلوب المتبع في الدراسة علمياً وليس أدبياً أو علمياً متأدباً. والأسلوب العلمي هو ذلك الأسلوب الاصطلاحي الذي يخلو من كل المحسنات البيديعية والصور البيانية التي عادة ما يتميز بها الأسلوب الأدبي. كما يتسم الأسلوب العلمي بالبساطة والسهولة والدقة في استعمال المصطلحات والمفاهيم الأساسية للبحث² مع استعمال الجمل القصيرة بدلاً من الجمل الطويلة المملة التي كثيراً ما يطغى عليها الحشو. ولا يجوز للباحث تمجيد بحثه أو توظيف ضمير المتكلم أو الاعتماد على عبارات الجزم، مثل: مما لا شك فيه، من البديهي، من المسلم به، من المعروف، كما هو معلوم، من المؤكد... الخ أو أدوات التوكيد مثل: إن، لقد... الخ. كما لا يمكن بدء الفقرة بحروف العطف و ببعض الكلمات مثل: كما، بالتالي، لأن.

ولا يمكن الحديث هنا عن أسلوب الكتابة دون التزام الباحث بقواعد اللغة العربية وسلامتها من حيث علامات التنقيط والضبط والتي عادة ما يناهلها الطالب أو الباحث عند إعداد بحثه. فالفقرة تتشكل من عدة جمل وكل جملة تنتهي بنقطة (.) الجملة الأولى هي بمثابة مقدمة للفقرة والجمل الموالية هي شرح وتحليل للجملة المقدمة والجملة الأخيرة للفقرة هي خاتمة للفقرة وهكذا دواليك.³ وعندما يكون هناك وصل للكلام ببعضه البعض يوظف الباحث الفاصلة (،). وعندما تكون هناك جملتين كأن تكون الأولى سبباً للثانية، يوظف الباحث هنا الفاصلة المنقوطة (.) وعندما يتساءل الباحث، يوظف علامة الاستفهام (?) وعند التعجب، يضع علامة التعجب (!)... الخ.

2- الاقتباس:

الاقتباس نوعان. اقتباس مباشر وحرفي واقتباس غير مباشر وغير حرفي. أما الاقتباس المباشر والحرفي. فهو عبارة عن نقل بعض المقولات والآراء أو الأفكار من المراجع والمصادر نقلاً حرفياً ومباشراً من طرف الباحث. ويشترط في الاقتباس الحرفي:

أن لا يتجاوز ستة (06) أسطر.⁽⁴⁾

أن يكون في وسط الصفحة.

أن يكون بين مزدوجتين.

أن يكتب بخط أقل حجماً من الخط العادي.

لا بد من وضع علامة في شكل رقم في نهاية الاقتباس المباشر.

عند اعتماده على الاقتباس الحرفي كثيراً ما يجد الطالب أو الباحث نفسه أمام حذف بعض الكلمات والجمل التي يراها

غير مناسبة لموضوعه، فيضع مكانها ثلاثة نقاط متتالية... وهو ما يسمى بالاقتباس المتقطع.⁽⁵⁾

أما إذا كان الاقتباس الحرفي من غير لغة البحث، في هذه الحالة يكون الباحث أو الطالب أمام خيارين:

(1) Patrick Dunleavy, Op ,Cit, P.102

(2) Ibid, PP.105-107

(3) Idem, PP.97-99

(4) هناك من يرى أن الاقتباس الحرفي قد يتعدى ستة أسطر، ومن بينهم الدكتور عمار بوحوش في كتابه: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، مصدر سبق ذكره، ص ص 48-5.

(5) صالح فلاح، "التنزيل والاقتباس في إعداد البحث العلمي"، مجلة العلوم الاجتماعية الإنسانية، الجزائر، باتنة: جامعة باتنة، العدد1، 1994، ص ص 27 - 28.

الفكرة الأولى وأعلى السطر قليلا، ورقم (2) بعد الفكرة الثانية وهكذا دواليك مع ضرورة كتابة هذه الأرقام أسفل الصفحة أي في الهامش متبعا في ذلك نفس الترتيب. أي رقم (1) للفكرة الأولى ورقم (2) للفكرة الثانية. ويعاد هذا الإجراء في كل صفحة من الصفحات الموالية. حيث يستقل ترقيم كل صفحة من صفحات البحث بأرقام خاصة بها. أما بالنسبة لتعريف مفكر أو كاتب أو شخصية معينة أو ما يسمى بالهامش التعريفي، فيكون ذلك في الهامش مع وضع علامة (*) بجانب هذا المفكر أو ذلك. وفي حالة وجود مفكر آخر في نفس الصفحة فيكفي أن يضع الطالب أو الباحث علامة (***) مقابل اسمه للدلالة على المفكر الثاني وهلم جرا. وإذا كان المفكر أجنبي، فيكفي أن يكتب الباحث اسمه ولقبه بالأجنبية بين قوسين مقابل اسمه ولقبه بالعربية وإذا ورد اسمه مرة واحدة أما إذا تكرر، فيكفي أن يذكر الطالب لقبه بالعربية فقط.

وكل ما قيل عن كيفية توثيق الهامش التعريفي، ينطبق تماما على الهامش التفسيري المتعلق بشرح بعض المصطلحات أو المفاهيم الغامضة أي بوضع علامة (*) وعلامة (***) إذا ورد مصطلح غامض آخر في نفس الصفحة، وهكذا دواليك. طرق الإشارة إلى الهوامش بالنسبة لمختلف أنواع المراجع والصادر: (1)

تختلف طريقة الإشارة إلى الهوامش باختلاف وتنوع المصادر والمراجع المعتمد عليها في إنجاز البحث فهي تختلف بالنسبة للكتب عنها بالنسبة للدوريات والمجلات عنها بالنسبة للأطروحات والوثائق الرسمية والصحف...إلخ. وهكذا تكون حالات توثيق الهوامش لمختلف أنواع المراجع والمصادر كما يلي:

أ- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة للكتب:

عند الاقتباس من هذا النوع من المراجع، يتطلب من الباحث ضرورة إتباع الترتيب المنهجي وكتابة التهميش بخط أقل حجما من الخط الأصلي مع مراعاة المعلومات التالية:

اسم ولقب الكاتب أو المؤلف متبوعا بفاصلة،

تاريخ الطبعة متبوعا بفاصلة، (إذا كانت الطبعة بدون تاريخ، يكتب [ب.س.ط] اختصارا لعبارة "بدون سنة الطبع")،

عنوان الكتاب متبوعا بفاصلة،

بلد النشر متبوعا بفاصلة أو بنقطتين،

دار الطبع والنشر متبوعا بفاصلة،

رقم الطبعة (إذا كان الكتاب يحتوي على أكثر من طبعة) متبوع بفاصلة،

رقم الصفحة أو الصفحات التي أقتبس منها الباحث بعض المعلومات أو الأفكار، متبوع بنقطة للدلالة على نهاية توثيق الهامش.

أمثلة:

إذا كان الاقتباس من الكتاب حرفيا ومباشرا كأن ندون الفقرة التالية: "إن بداهة التأصيل لشواهد العلاقة الإيجابية بين الإسلام والعلم تتبناه مضامين القواعد الكلية لشريعة الإسلام في تناول الكلي لأمر الحياة المادية والروحية يؤازر ذلك تناول معالم السمو الكمالي للإسلام في التنظيم الشامل لأمر الدين والدنيا، وبالنص، والسرد والتلقين والدعوة والتكليف والتفصيل، وبالترغيب والترهيب ومن قبل الامتثال للأمر بالاتباع، ولنهي بالاجتتاب"⁽²⁾.

يكون توثيق الهامش على النحو التالي:

(1) غازي عناية، (1985)، منهجية البحث العلمي عند المسلمين، الجزائر، قسنطينة: دار البعث، الطبعة الأولى، ص17.

(1) حول الطرق المختلفة التوثيق الهوامش، راجع: عبد القادر محمود رضوان، سبع محاضرات حول الأسس العلمية لكتابة البحث العلمي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، صص161-170؛ وعمار عوادي، مصدر سبق ذكره، صص 102-111. وأيضا:

(2) Patrick Dunleavy, Op ,Cit, P P.129-131

أما إذا كان الاقتباس غير مباشر كأن نكتب: إن العلاقة بين الإسلام والعلم هي علاقة وطيدة، لأن الإسلام يتصف بالكمالية وكذلك الحال بالنسبة للعلم⁽²⁾ فهذه الفكرة هي مقتبسة من الفقرة المذكورة آنفا ولكن بطريقة غير مباشرة وبالتالي يكون توثيق الهامش على النحو التالي:

(2) وردت هذه الفكرة بتصرف من مرجع، غازي عناية، (1985)، منهجية البحث العلمي عند المسلمين، الجزائر، قسنطينة: دار البعث، الطبعة الأولى، ص 17.

أما في حالة الاعتماد على نفس المرجع مرتين متتاليتين، فإن توثيق الهامش يكون على النحو التالي:

(2) المصدر نفسه، رقم الصفحة أو الصفحات فقط . Ibid, P.

أما إذا اعتمدنا على نفس المرجع لمرات غير متتالية، فإن توثيق الهامش يكون كما يلي:

(-) لقب المؤلف، مصدر سبق ذكره، رقم الصفحة أو الصفحات . OP.CIT., P.

مثال: (-) عناية، مصدر سبق ذكره، ص 17.

أما إذا اعتمدنا على مرجعين أو أكثر لنفس المؤلف، ففي حالة تكرار المرجع في موضع آخر، يكون توثيق الهامش كما

يلي:

(-) لقب المؤلف، مصدر سبق ذكره، رقم الصفحة أو الصفحات . OP. Cit, P.

مثال: (-) عناية، منهجية البحث العلمي عند المسلمين، مصدر سبق ذكره، ص 17.

ب- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة لمقال منشور في مجلة أو دورية:

إذا اعتمد الباحث أو الطالب على هذا النوع من المصادر، فعليه إتباع الخطوات التالية:

اسم ولقب كاتب المقال متبوع بفاصلة،

عنوان المقال بين مزدوجتين متبوع بفاصلة،

اسم المجلة أو الدورية وتحت خط متبوع بفاصلة،

اسم الهيئة التي تصدر المجلة أو الدورية متبوع بفاصلة،

بلد الطبع والنشر متبوع بفاصلة،

مدينة الطبع والنشر متبوعة بفاصلة أو نقطتين،

دار الطبع والنشر متبوعة بفاصلة،

السنة متبوعة بفاصلة، (لا بد أن تكتب السنة بالأحرف وليس بالأعداد)

رقم العدد متبوع بفاصلة، (لا بد أن يكتب رقم العدد بالأحرف)

تاريخ العدد متبوع بفاصلة،

رقم الصفحة أو الصفحات الموجودة فيها المعلومات المقتبسة متبوع بنقطة.

أمثلة:

* إذا أستعمل الباحث أو الطالب المقال لأول مرة، يكون توثيقه للهامش على النحو التالي:

(-) مصطفى علوي، "الاتجاهات الكمية في التحليل السياسي والواقع العربي"، المجلة العربية للعلوم السياسية، الجمعية العربية

للعلوم السياسية، العراق، بغداد، السنة الثالثة، العدد الثاني، 1988، ص 37.

-عبد الناصر جندلي، " إشكالية تكيف المنظور الواقعي في العلاقات الدولية مع التحولات الدولية لما بعد الحرب الباردة"، مجلة

المستقبل العربي، العدد376، جوان2010، ص 20

* اما إذا أعتمد الباحث أو الطالب على نفس المقال مرتين متتاليتين أو أكثر، فيكون توثيق الهامش كما يلي: (-) المصدر نفسه، ص 37. Ibid, P. 37.

* إذا أعتمد الباحث على نفس المقال بطريقة غير متتالية، كأن يعتمد على هذا المقال أولاً ثم على مرجع آخر ثم يرجع إلى المقال الأول، فإن توثيق الهامش يكون على النحو التالي:

(-) علوي، مصدر سبق ذكره، ص37

* إذا اعتمدنا على أكثر من مقال أو مرجع لنفس المؤلف، ففي حالة تكرار المقال أو المرجع في موضع آخر، فلا بد أن نكتب اسم ولقب المؤلف متبوعاً بفاصلة ثم عنوان المقال بين مزدوجتين أو عنوان المرجع متبوعاً بفاصلة ثم عبارة: المرجع السابق الذكر متبوعاً بفاصلة ثم رقم الصفحة أو الصفحات متبوعاً بنقطة، وذلك على النحو التالي:

(-) علوي، " الاتجاهات الكمية في التحليل السياسي والواقع العربي"، مصدر سبق ذكره، ص 37.

ج- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة للأطروحات:

في حالة الاقتباس من أبحاث ورسائل أو مذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه، يلتزم الباحث بالمعلومات التوثيقية التالية:

اسم ولقب الباحث مقدم البحث أو الرسالة متبوعاً بفاصلة،

عنوان البحث أو الأطروحة وتحت خط، ويكون متبوعاً بفاصلة،

تحديد طبيعة البحث من حيث هل هو بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا أو بحث لنيل درجة الماجستير أو بحث لنيل دكتوراه الدولة، ويكون ذلك متبوعاً بفاصلة،

اسم الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي متبوعاً بفاصلة،

اسم الكلية أو المعهد أو الأكاديمية متبوعاً بفاصلة،

تاريخ المناقشة متبوعاً بفاصلة،

رقم الصفحة أو الصفحات متبوعاً بنقطة للدلالة على نهاية توثيق الهامش.

أمثلة: (-) عبد الناصر جندلي، انفراج القوى العظمى وصراعات العالم الثالث: 1969-1979، بحث لنيل شهادة الماجستير، بريطانيا، جامعة نيوكاسل، قسم العلوم السياسية، 1988، ص 50.

وبما أن البحث قدم باللغة الإنجليزية، فلا بد من كتابة الهامش بلغة البحث على النحو التالي:

(-) Abdelnacer, Djendli, Superpower Détente And Third world Conflicts: 1969-79, Master of philosophy thesis, G.B, Newcastle Upon Tyne, University of Newcastle Upon Tyne, Department of Politics, 1988, P.50

النظرية الكبرى في العلاقات الدولية، بحث لنيل شهادة دكتوراه الدولة، الجزائر، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام،

قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، 2005، ص 55

وكل ما قيل عن توثيق الهامش بالنسبة للكتب أو للمجلة أو للدورية بشأن تكرار المرجع أكثر من مرة - سواء كان ذلك

بطريقة متتالية أو في موضع آخر- يمكن أن ينطبق تماماً على توثيق الأطروحات.

د- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة للوثائق الرسمية:

تحتوي الوثائق الرسمية كل ما يصدر عن الجهات الرسمية من رئاسة الجمهورية أو رئاسة الحكومة ومنظمات جماهيرية

وإقليمية ودولية في حالة الاقتباس من هذا النوع من المصادر، ينبغي على الطالب أو الباحث التقيد بالعناصر التالية حسب

تسلسلها:

اسم الجهة المصدرة للوثيقة أيا كان نوعها، متبوع بفاصلة،
اسم وجنس ونوع الوثيقة القانونية الرسمية من حيث هل هي نص من الميثاق الوطني أو الدستور أم هي حكم قضائي أو عقد
أو قرار إداري، متبوع بفاصلة،
رقم المادة أو الفقرة، متبوع بفاصلة،
رقم الصفحة أو الصفحات متبوع بنقطة.

مثال: (-) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1989، المادة1، ص1.

ه- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة للصحف:

إذا أعتد الباحث أو الطالب على هذا النوع من المصادر، يتعين عليه الأخذ بعين الإعتبار وبطريقة تسلسلية العناصر التالية:

- اسم ولقب كاتب المقال متبوعا بفاصلة،
- عنوان المقال بين مزدوجتين متبوعا بفاصلة،
- اسم الصحيفة وتحت خط متبوع بفاصلة،
- رقم العدد متبوع بفاصلة،
- تاريخ صدور الصحيفة بين قوسين متبوع بفاصلة،
- رقم الصفحة متبوع بنقطة (وعادة لا يكتب رقم الصفحة لأن المقال في الصحف لا يتجاوز الصفحة الواحدة).

مثال:

(-) الطاهر يحيوي، "مقاومة الاستعمار لم تتوقف"، المساء، العدد2807، (18/19نوفمبر1994)، ص15

و- قواعد توثيق الهوامش للمطبوعات:

إذا أقتبس الطالب أو الباحث من مطبوعة في شكل محاضرات، يجب عليه أن يضع في الحسبان العناصر التالية:

- الاسم الكامل للمحاضر متبوع بفاصلة،
- عنوان المحاضرة بين مزدوجتين متبوع بفاصلة،
- اسم المقياس مع تحديد المستوى الدراسي متبوع بفاصلة،
- تاريخ إلقاء المحاضرة (الجامعة والكلية والقسم) متبوع بفاصلة،
- تاريخ إلقاء المحاضرة أو إصدار المطبوعة بين قوسين متبوع بفاصلة،
- رقم الصفحة أو الصفحات متبوع بنقطة للدلالة على نهاية توثيق الهامش.(رقم الصفحة يخص المطبوعة وليس المحاضرة الملقاة على الطلبة).

مثال: (-) عبد الناصر جندلي، "منهجية البحث العلمي"، محاضرة في مقياس منهجية العلوم الاجتماعية لطلبة السنة أولى ليسانس، جامعة باتنة، كلية الحقوق العلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، (10 فيفري2011).

وكل ما قيل عن توثيق الهامش بالنسبة لمختلف المراجع والمصادر الأنفة الذكر فيما يخص تكرار المراجع أكثر من مرة بطريقة متتالية أو في موضع آخر، ينطبق على المطبوعات والمحاضرات.

ز- قواعد توثيق الهوامش بالنسبة لمواقع الإنترنت:

إذا أقتبس الطالب أو الباحث من موقع أنترنت، يجب عليه أن يراعي المعلومات التوثيقية التالية:

- الاسم الكامل للكاتب متبوع بفاصلة،

- عنوان المرجع أو المقال بين مزدوجتين متبوع بفاصلة،
 - تاريخ تصفح الموقع بين قوسين متبوع بفاصلة،
 - تدوين المعلومات الكاملة الخاصة بموقع المرجع أو المقال وتحت خط متبوع بنقطة.
- مثال: (-) اسم ولقب الكاتب، عنوان المقال بين مزدوجتين، تاريخ تصفح الموقع، تدوين كامل المعلومات الخاصة بموقع المرجع أو المقال وتحت خط.
- من خلال استعراضنا لقواعد توثيق الهوامش لمختلف أنواع المراجع والمصادر، يمكن أن نستخلص الشروط التي ينبغي على الطالب أو الباحث مراعاتها، وهي:
- 1- يجب تدوين كل المعلومات المتعلقة بالمرجع أو المصدر عند الاعتماد عليه لأول مرة.
 - 2- إذا اعتمد الباحث أو الطالب على نفس المرجع أو المصدر بطريقة متتالية، يكتفي بالمعلومات التالية: نفس المرجع، رقم الصفحة أو الصفحات. Ibid, P.
 - 3- إذا اعتمد الباحث أو الطالب على نفس المرجع أو المصدر في موضع آخر، يكتفي بالمعلومات التالية: لقب المؤلف، مصدر سبق ذكره، رقم الصفحة أو الصفحات.
 - 4- لقب المؤلف، مصدر سبق ذكره، رقم الصفحة. Nom d'Auteur, OP. Cit, P.
 - 5- إذا كان للكاتب أكثر من مصدر واحد، ففي حالة الاعتماد عليه في موضع آخر، لا بد على الطالب أو الباحث أن يأخذ بعين الاعتبار المعلومات التالية وحسب طريقة تهميش كل نوع من المراجع والمصادر: لقب الكاتب، عنوان المصدر، مصدر سبق ذكره، رقم الصفحة.

Nom d'Auteur, Titre d'Ouvrage, OP. Cit, P.

4- الأمانة العلمية:

تعرف الأمانة العلمية على أنها عملية لنقل الأفكار أو التعبير عنها بحيث يجتهد الباحث في فهم المراد من النص كما يريد صاحبه دون أدنى تغيير فيه ودون أن ينسب لنفسه من هذه الأفكار التي هي في الحقيقة لغيره⁽¹⁾. كما تعرف بأنها الأمانة في النقل من النصوص والآراء أو غيرهما، فلا يقدم على الزيادة فيه أو الإنقاص منها أو التغيير فيها بشكل أو بآخر، أو الانتحال أو السرقة⁽²⁾.

تبرز شخصية الباحث في مدى التزامه وتمسكه بالأمانة العلمية ولتمتين شخصيته وجعلها أكثر صلابة، يجب على الباحث أن لا يلجأ إلى انتساب أفكار وآراء غيره إلى نفسه أو ينقل بعض المقولات أو الآراء دون أن يشير إليها في الهامش على أن لا يكون بحثه كله أو في معظمه عبارة عن نقل حرفي أو غير حرفي بل لا بد أن يعتمد الباحث على مرجعيته الفكرية والمعرفية⁽³⁾.

من خلال كل تلك التعريفات للأمانة العلمية، يمكن أن نتوصل إلى تعريف إجرائي بشأنها بأنها درجة الصدق التي يتوجب أن يتحلّى بها الباحث عند توظيفه لأفكار وآراء غيره التي أقتبسها أو أستند إليها. فالبحث الجيد هو الذي يلتزم صاحبه بالأمانة العلمية مراعاة لقواعد وأخلاقيات الأمانة العلمية والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية⁽⁴⁾:

- (1) عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة السادسة، 2011، ص 1151
- (2) عبد الهادي الفضلي، أصول البحث، بيروت، دار المؤرخ العربي، 1996، ص 2240
- (3) عبد الناصر جندي، تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية، الجزائر، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 2010، ص 380
- (4) مانيو جيبير، منهجية البحث: دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة: ملكة أبيض، (ب.س.ط)، ص451

- الدقة والعناية في فهم أفكار الآخرين ونقلها.
- الإحالة إلى المادة العلمية المقتبسة بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الالتزام التام بقواعد الإسناد والاقتباس وتوثيق الهوامش.
- إبراز شخصية الباحث.

5 - الإبداع والخلق والتجديد العلمي:

يعد الإبداع الذي هو مرادف للابتكار من الشروط الأساسية لأي بحث جامعي في العلوم السياسية بصفة خاصة وفي العلوم الاجتماعية بصفة عامة، حيث من خلاله يتم مواكبة التطورات الحاصلة على شتى الظواهر السياسية والظواهر الاجتماعية على حد سواء. الأمر الذي يجعل من البحث العلمي في تطور وديناميكية مستمرة، مما يساعد على استخلاص النتائج والحقائق العلمية بشأن الظواهر المدروسة، وبالتالي محاولة تعميم تلك النتائج المتوصل إليها على الظواهر المشابهة لها في مختلف بقاع العالم معتمداً في ذلك على تقنية المحاكاة.

ويقصد بالإبداع تلك القدرات الذهنية العالية التي يتمكن الباحث بواسطتها من إنتاج أفكار أصيلة ومتميزة. والواقع أن الغاية المثلى من إعداد أي بحث علمي تتمثل في اكتشاف وابتكار حقائق ومعلومات وفرضيات جديدة لم يسبق التطرق إليها من قبل، أو تجديد معلومات سابقة في قالب جديد. فغاية البحث العلمي هي إحدى الثلاثية التالية: إما اكتشاف معلومات أو حقيقة علمية معينة أو تجديد معلومات أو البرهنة على حقيقة معينة بشأن الموضوع محل الدراسة والتحليل. وبهذا الصدد، نكون قد أجبنا- ولو باختصار- عن السؤال الجوهرى ألا وهو: لماذا نبحت؟⁽¹⁾

سابعاً- الملاحق:

قد تفرق البحوث الجامعية بمختلف مستوياتها العلمية بجدول وخرائط ورسوم وأشكال بيانية وصور طبيعية وفوتوغرافية. ففي هذه الحالة، فإن الباحث يكون في حاجة ماسة إلى مرحلة أخرى من مراحل إعداد البحث العلمي ألا وهي مرحلة الملاحق والتي تدرج مباشرة بعد خاتمة البحث وقبل قائمة المراجع والمصادر المعتمدة في البحث. أما قائمة الملاحق فتكون مع فهرس محتويات البحث. وقد تشمل الملاحق جداول إحصائية أو وثائق رسمية أو خرائط جغرافية أو أشكال بيانية.

ثامناً- مرحلة توثيق المراجع والمصادر (البيبلوغرافيا):

وهي آخر مرحلة من مراحل إعداد مذكرة ليسانس أو مذكرة ماجستير أو أطروحة دكتوراه. والبحث الجيد هو الذي يحسن فيه الطالب أو الباحث استخدام المراجع والمصادر الحديثة ويوظف فيه مراجع ومصادر أصلية وبلغات مختلفة فضلاً عن لغة البحث الأصلية، لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية تتميز بالتغير الزمكاني المستمر. ويقصد بالمرجع ذلك الكتاب الذي عالج المؤلفات الأصلية. أما المصدر. فهو ذلك المؤلف الأصلي للبحث، كأن يكون المؤلف من تأليف منظر أو مفكر أو فيلسوف بنفسه، مثال ذلك مقدمة العلامة عبد الرحمن ابن خلدون أو كتاب "السياسة بين الأمم" لمنظر العلاقات الدولية هانس مورغانثو...إلخ.

وقبل أن نتطرق إلى كيفية الإشارة لهذه المراجع والمصادر، يجدر بنا أن نشير إلى أن هناك بعض الفوارق الجوهرية بالنسبة لتهميش المراجع والمصادر وتوثيقه في قائمة المراجع والمصادر⁽²⁾ استتبطنها من خلال تجربتنا الطويلة في تدريسنا لمقاييس منهجية العلوم الاجتماعية، يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

أ- تكتب قائمة المراجع والمصادر بنفس حجم الخط العادي للكتابة، بينما تهميشها يكون بخط أقل حجماً من الخط العادي أو الأصلي .

(1) عبد الناصر جندلي، مصدر سبق ذكره، ص 180

(2) لمزيد من المعلومات بشأن العلاقة بين الهامش وقائمة المراجع والمصادر، انظر: مختار بوعاني، مصدر سبق ذكره، ص 167-168.

ب- أسبقية لقب المؤلف عن اسمه وبينهما فاصلة بالنسبة للبيبلوغرافيا، بينما أسبقية الاسم عن اللقب مع عدم وجود فاصلة بينهما بالنسبة لتهميش المرجع أو المصدر.

ج- لا يذكر اسم أو طبيعة المرجع في قائمة المراجع لوجود عنوان خاص بها، بينما لا بد من الإشارة إليه في الهوامش وخاصة فيما يتعلق بالمجلات والدوريات والصحف.

د- في قائمة المراجع والمصادر تذكر عدد صفحات الكتاب أو عدد صفحات المقال في دورية أو مجلة، بينما في توثيق الهوامش تذكر فقط رقم الصفحة أو الصفحات التي أقتبس منها الطالب أو الباحث بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومهما كانت تلك الفوارق، فإن الإشارة إلى قائمة المراجع والمصادر المعتمدة في بحث التخرج تكون حسب الترتيب

التسلسلي التالي:

أ - الكتب a) Livres a) Books

ب- المجلات والدوريات العلمية b) Revues Scientifiques Periodiques b) Scientific Magazines Periodicals

ج- الصحف c) Journaux c) Newspapers

د- الوثائق الرسمية d) Documents Officiels d) Official documents

هـ- المطبوعات غير المنشورة f) Policopies f) Unpublished Papers

وفضلا عن مراعاته لهذا الترتيب التسلسلي لمختلف أنواع المراجع والمصادر المعتمدة في بحثه، يجب على الباحث أن

يراعي أيضا الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين¹ مع تغاضي "أبو، ابن، "أل" القمرية أو "أل" الشمسية" بالنسبة للمراجع والمصادر

العربية بخلاف تلك المراجع والمصادر الأجنبية التي تعتمد عليها في ترتيبها الأبجدي، والحروف الأبجدية.

وفيما يلي نقدم للباحث معا بعض الأمثلة عن كيفية وطريقة تدوين قائمة المراجع والمصادر:

أ- الكتب:

- جندلي، عبد الناصر، (2007)، التنظير في العلاقات الدولية بين الاتجاهات التفسيرية والنظريات التكوينية، الجزائر، القبة، دار الخلدونية، الطبعة الأولى.

- جندلي، عبد الناصر، (2010)، تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية، الجزائر، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة.

ب- الدوريات والمجلات:

- علوي، مصطفى، "الاتجاهات الكمية في التحليل السياسي والواقع العربي"، المجلة العربية للعلوم السياسية، الجمعية العربية للعلوم السياسية، العراق، بغداد، السنة الثالثة، العدد الثاني، 1988.

- جندلي، عبد الناصر، "إشكالية تكيف المنظور الواقعي في العلاقات الدولية مع التحولات الدولية لما بعد الحرب الباردة"، مجلة المستقبل العربي، العدد 376، جوان 2010.

ج - الصحف:

- يحيوي، الطاهر، "مقاومة الاستعمار لم تتوقف"، المساء، العدد 2807، (18/19 نوفمبر 1994).

- سلطاني، أبو جرة، " جذور الصراع في الجزائر"، النصر، العدد 6458، (06 سبتمبر 1994).

د- الوثائق الرسمية:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1989.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الميثاق الوطني، 1976.

ه- المطبوعات غير المنشورة:

1- بحوث ما بعد التدرج (المذكرات والأطروحات):

- جندلي، عبد الناصر، انفراج القوى العظمى وصراعات العالم الثالث: 69 - 1979، بحث لنيل درجة الماجستير، بريطانيا، جامعة نيوكاسل، قسم العلوم السياسية، 1988، 168 صفحة.

- جندلي، عبد الناصر، انعكاسات تحولات النظام الدولي لما بعد الحرب الباردة على الاتجاهات النظرية الكبرى في العلاقات الدولية، بحث لنيل شهادة دكتوراه الدولة، الجزائر، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، 2005.

2- المحاضرات:

- جندلي، عبد الناصر، "نظريات التكامل الدولي"، محاضرة في مقياس نظرية العلاقات الدولية لطلبة السنة الثالثة، تخصص: علاقات دولية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، (19 فيفري 2001).

3- مواقع الأنترنت:

- Huntington P.Sammuel, "The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order", <http://www.washingtonPost.com/mp-srv/still/longterm/1996>

من خلال عرضنا لمختلف مراحل وتقنيات إعداد بحوث التخرج، يمكن أن نستخلص الفوارق الجوهرية فيما بينها في

الجدول التالي:

البحوث الجامعية (ماجستير - دكتوراه)	
يفترض في عنوان البحث الجدة والابتكار بالنسبة لمذكرة الماجستير وأطروحة دكتوراه العلوم.	طبيعة الموضوع
إما أن يختار من طرف الطالب أو من طرف الأستاذ المشرف وعادة ما يكون أشمل وأوسع من موضوع المقياس. وأن يتشكل من التالوث المتكون من الموضوع ذاته والمجال الزمني والمجال المكاني.	موضوع البحث
يسجل من طرف إدارة القسم بموافقة الأستاذ المشرف لإحالته بعد ذلك على مستوى اللجنة العلمية للقسم ثم المجلس العلمي للكلية.	تسجيل موضوع البحث
بالنسبة لمذكرة الماجستير قد تكون من سنة إلى سنتين كأقصى تقدير. أما بالنسبة لأطروحة دكتوراه العلوم من أربع إلى ست سنوات كأقصى تقدير.	مدة إنجاز البحث
بين 150 إلى 250 بالنسبة لمذكرة الماجستير. بين 250 إلى 350 بالنسبة لأطروحة الدكتوراه	عدد صفحات البحث
فصول فمباحث فمطالب ففروع بالنسبة لكل البحوث الجامعية لما بعد التدرج.	تقسيم البحث
التعريف بالموضوع، أهمية الموضوع، أسباب اختيار الموضوع، طرح الإشكالية، الفرضيات العلمية، المقاربة المنهجية، عرض مختصر لمختلف عناصر البحث، الدراسات والأدبيات السابقة، الصعوبات التي تواجه الباحث	مقدمة البحث
بشكل مفصل مع تدعيمه بالحجج والبراهين بالاعتماد على الأسلوب العلمي واحترام قواعد التنقيط والفواصل بين الجمل والفقرات.	التحليل
عبارة عن نتائج للدراسة يجيب من خلالها الباحث عن الإشكالية المطروحة والأسئلة المتفرعة عنها وكذا تأكيد أو نفي لفرضيات الدراسة مع إبداء الرأي الشخصي.	خاتمة البحث
قد يحتوي بحث ما بعد التدرج على ملاحق في شكل جداول وخرائط ورسوم بيانية... الخ، والتي يتم إدراجها مباشرة بعد الخاتمة وقبل قائمة المراجع والمصادر	الملاحق
الاعتماد على الكثير من المراجع والمصادر المتنوعة من كتب، ومجلات، دوريات، صحف... الخ وبلغات مختلفة فضلا عن لغة البحث مع ضرورة احترام قواعد توثيقها.	المراجع والمصادر

تتم الموافقة من طرف الأستاذ المشرف الذي يقدر مدى استيفاء البحث لكل متطلبات ومستلزمات المنهجية ومستوى المادة العلمية المعتمدة وذلك من خلال منحه الإذن بالطبع.	الإذن بالطبع
تتم المناقشة العلنية لمذكرة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه إذا كانت تقارير الخبرة إيجابية لأعضاء لجنة القراءة. حيث تناقش من طرف لجنة المناقشة والتي تتألف عادة من رئيس اللجنة والأعضاء المناقشين والأستاذ المشرف وذلك على مستويات الشكل، اللغة، المضمون. وبعد المناقشة العلنية، تمنح للطالب علامة بالنسبة لمذكرة الماجستير وتقدير مشرف أو مشرف جدا بالنسبة لأطروحة الدكتوراه.	المناقشة العلنية للبحث

ما عدا تلك الفوارق المذكورة في الجدول السابق، فإن كل بحث ما بعد التدرج تلنقى في النقاط التي لم نتطرق إليها في الجدول، والتي سبق وأن ذكرناها أثناء عرضنا لمختلف مراحل وتقنيات وشروط إعداد البحث العلمي الجامعي في ميدان العلوم الاجتماعية.

خاتمة.

مما سبق ذكره يمكن أن نستخلص النتائج التالية:

- 1- تمثل مراحل إعداد البحث العلمي الجامعي لما بعد التدرج (ماجستير/ دكتوراه) في العلوم الاجتماعية تحديدا محاورا مركزية تتطور في سياقها حركية الفكر والنشاط الذهني والعمل البحثي في صيرورة متواصلة لإعادة التنظيم والترتيب والتبويب.
- 2- بقدر انتهاء الباحث أو الطالب لمراحل إعداد البحث الجامعي لما بعد التدرج في العلوم الاجتماعية بطريقة تراتبية تسلسلية منطقية بمراعاة تقنيات وشروط كل مرحلة على حدا، بقدر ما تبرز شخصيته بصورة جلية في متن البحث، مما ينعكس ذلك إيجابا على بحثه ككل.
- 3- كلما ألترم الباحث أو الطالب في العلوم الاجتماعية بكل شروط البحث الجامعي بما يتماشى وتخصصه، كلما توصل إلى بحث متكامل شكلا ومضمونا يرقى إلى مستوى بحوث ما بعد التدرج المتميزة.

قائمة المصادر.

أولا-المصادر باللغة العربية.

- 1- بوحوش، عمار، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990
- 2- بوحوش، عمار، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990
- 3- بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة السادسة، 2011
- 4- بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995
- 5- بوعناني، مختار، المساعد على بحث التخرج: دكتوراه- ماجستير - مذكرة التخرج، الجزائر، وهران: الفجر للكتابة والنشر، 1995.
- 6- جدير، مانيو، منهجية البحث منهجية البحث: دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة: ملكة أبيض، (ب.س.ط)، ترجمة: ملكة أبيض.
- 7- جندلي، عبد الناصر، تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية، الجزائر، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 2010
- 8- دليو، فضيل وآخرون، دراسات في المنهجية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995

- 6- ساري حنفي، "الأخطاء الشائعة في كتابة مقالات البحث الاجتماعي"، مجلة إضافات، العددان: 26 -27، ربيع/صيف 2014.
- 7- عناية، غازي، إعداد البحث العلمي: ليسانس، ماجستير- دكتوراه -، الجزائر، باتنة، دار الشهاب، 1985
- 8- عوايدي، عمار، مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونية والإدارية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 1987
- 9- الفضيلي، عبد الهادي، أصول البحث، بيروت، دار المؤرخ العربي، 1996
ثانيا- المصادر باللغة الأجنبية.
- 10- Dunleavy,Patrick, Studying for a Degree in the Humanities and Social Sciences, GB, London, Macmillan Education Ltd,1986

نقض الغرض بالرّتبة

أ.د. حامد عبد المحسن الجنابي الباحث. حيدر حسين عبيس

Refutation of the Aim by the Rank
Prof.Dr. Hamid Abdel Muhsin Al-Janabi
Researcher. Haider Hussein Ubaiys
 haidersilawai@yahoo.com

Abstract

The research exposes one of the important Arabic phenomenon on which the ancient grammarians had relied to analyze and approach the linguistic texts. The research deals with the attention the ancient grammarians paid to aims and the ways to avoid being refuted.

Key words: aims, ancient grammarians, elements, refutation.

المُلخَص

يكشف هذا البحث عن ظاهرة مهمة من ظواهر العربية التي استند إليها القدماء في تحليلهم ومعالجتهم للنصوص اللغوية، وبيّحت في مدى اهتمام القدماء بالأغراض التي جيء بها وصونها من طوارئ النقص وهذا الأمر يعكس ما لتلك الأغراض من أهمية عند مستعملي اللغة الذين يسعون إلى منع ما يحدث من وقوع ما يخلّ بالمراد قبل وقوعه، وإن كان ذلك ممكناً أو مستحيلاً.

ومن المعروف أنّ لكلّ عنصر من عناصر الجملة العربية ترتيباً خاصاً يتعيّن به شأنه بحسب الوضع اللغوي بإزاء العناصر الأخر في التركيب، إذ تنتظم العناصر في نظام مألوف قائم على المنطق النحوي، فلكلّ عنصر موضعه الخاص من حيث التقدّم أو التأخر، لذلك فتمّة عناصر نحوية يجتنب فيها التقديم والتأخير؛ لأنّ ذلك ممّا يُخرجها عن سمتها الذي وضعت عليه أو يؤدي ذلك إلى التباس في المقصود، فيكون من قبيل نقض الغرض، كتقديم الخبر على المبتدأ إذا كانا معرفتين، أو تقديم الفاعل على فعله، أو تقديم الموصول على صلته أو تقديم المجرور على جاره، وغير ذلك.

الكلمات المفتاحية: الأغراض، القدماء، العناصر، تقديم، النقص.

المقدمة:

يشكّل نقض الغرض ملحظاً مهماً في عمل اللغويين، وهم يؤصلون ويقعدون وينظرون لهيكلة الكلام العربي وقواعده، بالنظر إلى كونه من أساسيات المعنى وجانباً من أهمّ جوانبه التي لا يمكن تجنبها أو الإغفال عنها.

لذا فلا يمكن أن يكون الكلام في النصوص اللغوية قائماً على معاني غير مفهومة، وإلا صار أشبه بركامٍ من الألفاظ، فتقرّ منه الأسماع، لانعدام تجلي المراد منه، لذلك اقتضى أن يكون منسجماً ومتألفاً بين أجزائه في عقد منظوم وبناء محكم؛ ليكون مؤدياً غرضاً أو أداء معنى.

ونقض الغرض تكمن أهميته من أنّه يُظهر اهتمام العرب بالأغراض التي جيء بها، فيكون ذلك على وفق معايير وقواعد كلية خاضعة للمنطق العقلي، ومن ثمّ فإنّ إقرار الأحكام في ضوء إطار التعييد اللغوي، إنّما يكون ذلك عن طريق أغراض مقصودة، فلو تُركت أو نُقضت، لفسد المراد من الغرض وخرج عن الإفادة المطلوبة ودخل في حيز النقص.

لذلك فإنّ من الضروري مراعاة الأغراض والمقاصد؛ لأنّها تساهم بقسط وافر في تحديد الوظيفة النحوية للكلمة وبيان دورها في التحليل النحوي للجملة، وبذلك لا تخرج التراكيب اللغوية عن الصورة التي تتلاءم وإياها الأغراض

ومن هنا سأحدث في هذا البحث عن المواضيع التي يجتنب فيها نقض ما رامته العرب واعتزمت عليه في أساليب كلامها، ومن هذه المواضيع الرّتيبة، التي تسهم في ترابط أجزاء الجملة وتماسكها؛ دفعا للنقض، وحرصت على أن يكون اختياري لمسائل

نقض الغرض على وفق ما صرح به علماء العربية، سواء أكان ذلك بلفظ نقض الغرض أم بلفظ دالّ عليه، ثمّ وقفت على أهمّ النتائج التي توصلت إليها، فقائمة المصادر والمراجع.

- التباس المبتدأ بالخبر:

من أصول الجملة الاسمية أنّ يكون المبتدأ فيها معرفة والخبر نكرة؛ لأنّ المبتدأ ((محكوم عليه، والحكم على الشيء لا يكون إلا بعد معرفته))⁽¹⁾، فلما كان الغرض من الكلام أنّ يكون مبنياً على حصول الفائدة؛ كان المبتدأ معرفة؛ وهذا الغرض لا يتحقق إلا بعد معرفته، فمتى تعرّى من المعرفة من دون مسوغ لذلك⁽²⁾ فقد اختلّ الغرض المطلوب، وهو الإفهام، قال الخوارزمي: ((الأصل في المبتدأ أنّ يكون معرفة؛ لأنّ تكثيره يخلّ بالمعنى المطلوب منه وهو الإفهام فلا يجوز، ألا ترى أنّ تكثيره تنفير عن استماع الحديث عنه، والتنفير عن استماع الحديث إخلال بالغرض المطلوب من الكلام وهو الإفهام))⁽³⁾، والإفهام غاية المتكلم والمتلقي؛ لأنّ الكلام إنّما وضع للتفاهم بين المتخاطبين وإلاّ يُصبح عديم الفائدة فيدخله اللبس، لذا قال سيبويه: ((ولا يبدأ بما يكون فيه اللبس، وهو النكرة))⁽⁴⁾؛ لأنّ النكرة مجهولة والحكم على المجهول لا يفيد شيئاً⁽⁵⁾، والعربية- كما هو معلوم- تتجنب اللبس مراعاة لحال السامع، ليكون الغرض مؤدياً وظيفته وهو الإفهام. وكما كان الأصل في المبتدأ التعريف، كذلك الخبر الأصل فيه التكرّر؛ لأنّ الغرض في الإخبارات إفادة المخاطب ما ليس عنده وتنزيله منزلتك في علم ذلك الخبر، والإخبار عن النكرة لا فائدة فيه، فلو قلت: (رجل قائم) أو (رجل عالم)، لم يكن في هذا الكلام فائدة؛ لأنّه لا يستبعد أنّ يكون في الوجود رجل قائم وعالم ممّن لا يعرفه المخاطب⁽⁶⁾.

وقد يأتي الخبر معرفة وفي هذه الحال يلتبس المبتدأ بالخبر، فتكون قرينة الرتبة كفيّة بمنع هذا اللبس، وذلك بأنّ تحتفظ كلّ كلمة في مكانها فيكون الخبر تالياً للمبتدأ، تجنّباً من وقوع الإشكال والإلباس فيهما، لعدم وجود قرينة معنويّة تبيّن للسامع أيّهما المسند وأيّهما المسند إليه، كقولك: (زيد أخوك)، قال ابن يعيش: ((إذا كان الخبر معرفة كالمبتدأ، لم يجز تقديم الخبر؛ لأنّه ممّا يشكل ويلبس؛ إذ كلّ واحد منهما يجوز أن يكون خبراً ومخبراً عنه، فأيهما قدّمت كان المبتدأ؛ ونظير ذلك الفاعل والمفعول إذا كانا ممّا لا يظهر فيهما الإعراب، فإنّه لا يجوز تقديم المفعول، وذلك نحو: ضرب عيسى موسى))⁽⁷⁾.

وقد صرح ابن أبي الربيع بأنّ تقديم المفعول على الفاعل في المثال الذي ذكره ابن يعيش (ضرب موسى عيسى) يعدّ نقضاً للغرض، وقد خصّص الباحث له مكاناً للحديث عنه⁽⁸⁾. وعدم وجود القرينة الفاصلة بين المسند والمسند إليه المتساويين في التعريف، يبعث على عدم السماح لهما بحرية التنقل؛ لأنّ المراتب إذا لم تُراعَ في هذه الحال يُنقض الغرض، والغرض هو الفائدة وأمن اللبس، وأمن اللبس تنظر إليه اللغة العربية باعتبارها ((من الأغراض المهمة التي راعتها العرب في كلامها، إذ الغرض الأول من التعبير الإفهام، واللبس عكس الإفهام إذ هو يؤدي إلى الإبهام وعدم الفهم، ولذلك كان إزالة ما يؤدي إلى اللبس من أولى أغراض المتكلم))⁽⁹⁾.

(1) شرح الرضي على الكافية: 231/1.

(2) لقد أجاز النحويون وقوع المبتدأ نكرة بشرط أن تحصل فيه فائدة، وأطلق عليها النحويون مسوغات الابتداء بالنكرة، وقد أوصلها بعضهم إلى أكثر من ثلاثين مسوغاً، ينظر: شرح شذور الذهب: 173، وشرح ابن عقيل: 212/1.

(3) شرح المفصل، الخوارزمي: 257/1.

(4) كتاب سيبويه: 48/1.

(5) ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 572/1.

(6) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: 86/1.

(7) شرح المفصل: 99/1، وينظر: الأشباه والنظائر في النحو: 150/3-151، وينظر: 66/2، وقد يتساوى المبتدأ مع الخبر في التكرير، نحو: (أفضل منك أفضل مني) فكل واحد من هذين الوصفين صالح؛ لأنّ يخبر عنه بالآخر لعمله في المجرور بعده، فإذا جعلت (أفضل منك) مبتدأ و(أفضل مني) خبره، امتنع تقديم الخبر؛ لئلا يتوهم ابتدائيته، فينعكس المعنى لخفاء القرينة، ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 585/1.

(8) ينظر: ص 9 من هذا البحث.

(9) الجملة العربية والمعنى: 69.

ومن أطراف الحديث عن هذا الأمر أنّ بعض النحويين يرى أنّ المسند والمسند إليه إذا كانا معرفتين، فالمعلوم عند المخاطب هو المبتدأ والمجهول الخبر⁽¹⁾، وهذا إنما يتحقق إذا كان المتخاطبون على مستوى واحد من الإدراك في المعنى، والواقع لا يبيد هذا؛ لأن قابلية إدراك المعنى تختلف من شخص إلى آخر فما يعلمه شخص رُبما لا يعلمه الآخر، ثمّ ليس كلّ ما يوجهه المتكلم إلى المخاطب هو على علم به فتزيلة بمنزلة ما يعلمه المتكلم قد يحتاج إلى قرينة تعيّن المحكوم عليه من المحكوم به، وقد يكون الخطاب غير موجه إلى شخص بعينه، كما يحصل ذلك - مثلاً- في الندوات أو المؤتمرات.

وعلى أية حال فهما ذُكرت من أقوال في هذه المسألة⁽²⁾، فالأولى أن تكون مرتبة المبتدأ مقدّمة على مرتبة الخبر خشية التباس أحدهما بالآخر، وهو ما عليه أغلب النحويين⁽³⁾؛ لأنّ اللبس منافعٍ للقصد الموضوع للغة وهو الإبانة والإفهام. أمّا إذا دلّ دليل في الكلام بقرينة خارجية تكشف هوية المبتدأ عن هوية الخبر، فيجوز بذلك تقدّم الخبر على المبتدأ في حال كونهما معرفتين؛ لأنّ الكلام خرج عن مزلة اللبس والتعمية، قال عبد القاهر الجرجاني: ((واعلم أنّه ليس من كلام يعمد واضعه فيه إلى معرفتين فيجعلهما مبتدأ وخبراً ثمّ يقدّم الذي هو الخبر إلا أشكل الأمر عليك فيه فلم تعلم أنّ المقدم خبر حتّى ترجع إلى المعنى وتُحسن التدبّر))⁽⁴⁾.

كما هو الحال في المثال الذي يشير إليه النحويون في مصنفاتهم، نحو: (أبو يوسف أبو حنيفة) فالقرينة المعنوية، وهي التشبيه الحقيقي قاضية على اللبس، فأبو يوسف مبتدأ تقدم أو تأخر؛ لأنّه مشبّه، وأبو حنيفة خبره تقدّم أو تأخر؛ لأنّه مشبّه به⁽⁵⁾، ومنه قول الشاعر⁽⁶⁾:

بُنُونًا بَنُو أَبْنَانًا وَبِنَاتًا بَنُوهُنَّ أَبْنَاءَ الرَّجَالِ الْأَبَاعِدِ

فهنا قدّم الشاعر الخبر (بنونا) على المبتدأ (بنو أبناتنا) على الرغم من استواء التعريف فيهما، والذي سهّل هذا التقديم قرينة المعنى، وأمن اللبس⁽⁷⁾، إذ إنّ مراد القائل أنّ بني أبنائهم كبنينهم، فالمؤخر مشبّه، والمقدم مشبّه به، ولا يستقيم المعنى إلا بهذا التأويل⁽⁸⁾.

فأمن اللبس ((غاية لا يمكن التفريط فيها؛ لأنّ اللغة الملبسة لا تصلح واسطة للإفهام والفهم))⁽⁹⁾، بل إنّها تهدّد القصد أو الفائدة التي ينشدها المتلفّظ من أجل صحّة معنى كلامه واستقامته مراعاة لحال السامع، فاللبس - إذن - متى وقع في الكلام فإنّه محذور⁽¹⁰⁾، لذا تكون قرينة الرتبة هي الراعية لمثل هذا اللبس لتضمن الإبانة أو الفائدة التي يحرص عليها المتكلم.

- التباس المبتدأ بالفاعل:

ومما يجب فيه أنّ تكون الرتبة محفوظة أيضاً لئلا يقع في الكلام لبس عند مجيء الخبر فعلاً مسنداً إلى ضمير المبتدأ المستتر، نحو: زيد قام أو يقوم، فلو قدّم والحالة هذه وقيل: قام أو يقوم زيد؛ لالتبس المبتدأ بالفاعل⁽¹¹⁾، فيؤدي بذلك إلى انتقال

(1) ينظر: همع الهوامع: 28/2.

(2) ينظر: همع الهوامع: 28/2، والجملة الاسمية، د. علي أبو المكارم: 71.

(3) ينظر: المفصل: 55-56، والبيان في شرح اللع: 105، وشرح الدروس في النحو: 143، وأسرار العربية: 85، وشرح المفصل، الخوارزمي: 275/1، وشرح المفصل، ابن يعيش: 99/1، وشرح التسهيل، ابن مالك: 279/1، وشرح التصريح على التوضيح: 582/1 والأشباه والنظائر في النحو: 150/3-151، وحاشية الخضري: 184/1.

(4) دلائل الإعجاز: 373.

(5) ينظر: شرح ابن عقيل: 217/1، وشرح التصريح على التوضيح: 585/1.

(6) البيت للفرزدق في خزنة الأدب: 445/1، ولم أجده في ديوانه، والأكثر عند النحويين أنّه بلا نسبة، ينظر: دلائل الإعجاز: 374، الإنصاف في مسائل الخلاف: 72/1 (م/9)، وشرح المفصل، ابن يعيش: 99/1، وشرح الكافية الشافية: 157/1، وأوضح المسالك: 184/1، وشرح ابن عقيل: 1/217، وشرح التصريح على التوضيح: 585/1، وهمع الهوامع: 32/2.

(7) ينظر: دلائل الإعجاز: 374، وشرح المفصل، ابن يعيش: 99/1.

(8) ينظر: شرح التسهيل، ابن مالك: 284/1.

(9) اللغة العربية معناها ومبناها: 233.

(10) ينظر: الأشباه والنظائر في النحو: 309/1-313.

(11) ينظر: شرح التسهيل، ابن مالك: 298/1، وشرح التصريح على التوضيح: 214/1، وهمع الهوامع: 1/254.

التركيب من صورة المركب الاسمي إلى صورة المركب الفعلي، والفرق بين المقامين واضح، وذلك ((بإفاداة الأولى الثبوت والدوام، والثانية التجدد والحدوث))⁽¹⁾، لذا تكون قرينة الرتبة هي الفاصلة بين باي المبتدأ والفاعل⁽²⁾.

غير أنه جَوَزَ النحويون التقديم والتأخير في حال اتصال ضمير الاثنين أو الجماعة بالفعل، فتقول في (الزيدان قاما)، (قاما الزيدان)، أو تقول في: (الزيدون قاموا)، (قاموا الزيدون)؛ لأنه موضع قد أمن فيه اللبس، فتكون الجملة الفعلية في موضع خبر مقدم، وما بعدها مبتدأ مؤخر⁽³⁾.

ومجيء الخبر جملة فعلية في حال التنثية أو الجمع وجواز التقديم والتأخير فيه، فقد قال عنه ابن أبي الربيع إن ((من الناس من ذهب إلى أن الواو في قولك: (قاموا الزيدون) فاعلة وهي اسم والأصل: (الزيدون قاموا)، ثم قَدَّمَ الخبر))⁽⁴⁾، ثم يرى أنه موضع لا يجوز فيه التقديم والتأخير، معللاً ذلك أنه يؤدي إلى نقض الغرض، وهذا نصّه: ((إن التنثية والجمع إنما يجب أن يجري حكمهما على حكم المفرد، وأنت إذا قلت: قام زيد فلا بد أن يكون زيد فاعلاً ب(قام)، ولا يجوز لأحد أن يقول إن زيداً هنا مبتدأ وما قبله خبره؛ لما في ذلك من نقض الغرض؛ ولأنّ العامل اللفظي أقوى من المعنوي، فإذا لم يجز هذا في المفرد، فلا يجوز في التنثية ولا في الجمع))⁽⁵⁾. فيستقيم الوجه على أن يكون قولك: (قاما الزيدان) جملة فعلية، حملاً على المفرد في قولك: (قام زيد)، فتكون بذلك متصدرة بفعل، والألف فيه حرف دال على التنثية، وما بعده هو الفاعل، ومقتضى الحال كذلك في قولك: (قاموا الزيدون)، وهو مذهب سيبويه⁽⁶⁾.

ومما يترتب على قوله بالحكم عليه بالمفرد (قام زيد) أنّ الفاعل يجب أن يكون عقيب الفعل؛ لأنّ الفاعل يطلبه الفعل بالبنية وبذلك يرى النحويون أنّ الفعل والفاعل كالشيء الواحد⁽⁷⁾، وبعض الشيء لا يتقدم على بعضه⁽⁸⁾.

فلا يجوز بذلك تقديم الفاعل؛ لأنه يفضي إلى التباسه بالمبتدأ والغرض يكون خلاف المقصود، فتكون قرينة الرتبة هي المفزع لإزاحة هذا الخلط، قال ابن يعيش: ((وإذا كان الفاعل كالجزم من الفعل وجب أن يترتب بعده، ولهذا المعنى لا يجوز أن يتقدم عليه كما لا يجوز تقديم حرف الكلمة على أولها))⁽⁹⁾، وقد ركّز أيضاً على أهمية الرتبة والاعتناء بها ووجوب تأخير الفاعل، إذ قال: ((إنَّما وجب تقديم خبر الفاعل [أي: الفعل] لأمرٍ وراء كونه خبراً، وهو كونه عاملاً، ورتبة العامل أن يكون قبل المعمول، وكونه عاملاً فيه سبب أوجب تقديمه))⁽¹⁰⁾.

ويزاد على ما تقدّم أنّ جملة الفعل والفاعل في قولك: (قام زيد)، تدلّ على حدوث القيام بعد أن لم يكن، وجملة المبتدأ وخبره الفعلي في قولك: (زيد قام)، تدلّ على ثبوت الشيء واستقراره وتأكيد إسناد القيام لزيد، ولا يجوز إغفال هذا الفرق وادعاء ذلك ممّا لا يتعلق به الغرض المقصود⁽¹¹⁾.

(1) حاشية يس على شرح التصريح:302/1.

(2) ينظر: الحلال في إصلاح الخلط:151.

(3) ينظر: المصدر نفسه والصفحة نفسها، وشرح التصريح على التوضيح:214/1.

(4) البسيط في شرح الجمل:270/1، وينظر: شرح الكافية الشافية:260/1.

(5) البسيط في شرح الجمل:272/1.

(6) ينظر: كتاب سيبويه:19-20، وينظر: شرح جمل الزجاجي:20/2، وأوضح المسالك:87/2.

(7) ينظر: أسرار العربية:79، والبسيط في شرح الجمل:274/1.

(8) ينظر: توجيه اللع:121، وشرح الكافية الشافية:258/1. وتقديم الفاعل على الفعل - كما هو معلوم - من المسائل التي اختلف فيها البصريون مع الكوفيين فالبصريون لا يجوز عندهم تقدم الفاعل على فعله مطلقاً، أمّا الكوفيون، فيجوز ذلك عندهم، ينظر: كتاب سيبويه:31/1، والمقتضب:128/4، والأصول في النحو:228/2، والمقتصد في شرح الإيضاح:327/1، وأسرار العربية:93، وتوجيه اللع:121، وشرح

المفصل، ابن يعيش:74/1، وهمع الهوامع:254/2.

(9) شرح المفصل:75-76/1.

*ما بين المعكوفتين زيادة من الباحث.

(10) شرح المفصل:74/1.

(11) ينظر: عدة السالك إلى تحقيق أوضاع المسالك، محيي الدين عبد الحميد:74/2.

- التباس الفاعل بالمفعول:

تُبْنَى الجملة الفعلية في العربية على وفق نظام نحوي معيّن يتقدّم فيها الفعل على فاعله ثمّ تلابسه بقية المتعلقات، وهذا هو الترتيب الطبيعي لها، وقد تُبَيح العربية تقديم ما حقّه التأخير، كتقديم المفعول به على فاعله، وذلك إذا احتوت الجملة على قرينة تتكفل بمنع حدوث أيّ لبسٍ في الكلام، كقولك: (ضرب زيدًا خالدًا) ⁽¹⁾ فقرينة الإعراب في الجملة، ميّزت الضارب من المضروب، وذلك أنّ الغرض من الإعراب هو ((الإبانة عن المعاني بالألفاظ. ألا ترى أنّك إذا سمعت (أكرم سعيدًا أباه) و(شكر سعيدًا أبوه) علمتُ برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرحًا واحدًا، لاستبهم أحدهما من صاحبه)) ⁽²⁾، وذلك قولك: (ضرب موسى عيسى)، فلا دلالة في هذه الجملة على بيان الفاعل من المفعول وتحديده؛ لانعدام القرينة الإعرابية وخفائها، ومنعًا من التباس الفاعل بالمفعول تقوم الرتبة مقام القرينة الإعرابية بناءً على أنّ الأصل مرتبة الفاعل ثمّ مرتبة المفعول، قال ابن جني: ((فإن قلت: قد نقول: (ضرب يحيى بشرى)، فلا تجد هناك إعرابًا فاصلاً، وكذلك نحوه قيل: إذا اتفق ما هذه سبيله ممّا يخفى في اللفظ حاله، ألزم الكلام من تقديم الفاعل وتأخير المفعول ما يقوم مقام بيان الإعراب)) ⁽³⁾، وبناءً على هذا الأساس لا يجوز تقديم المفعول وتأخير الفاعل إنّ لم يدلّ دليل عليهما أو على أحدهما؛ لأنّه يفضي إلى نقض الغرض، أشار إلى ذلك ابن أبي الربيع قائلًا: ((إنّ الفاعل والمفعول إذا لم يكن في الكلام ما يدلّ عليهما التزمت العرب تقديم الفاعل وتأخير المفعول، فإذا قالوا: (ضرب موسى عيسى) ولم يكن معهم ما يدلّ على الفاعل علمت أنّ المتقدم هو الفاعل إذ لم تكن العرب لتقدم المفعول بغير دالّ على ذلك لِمَا في ذلك من نقض الغرض)) ⁽⁴⁾ وهو الفائدة وأمن اللبس، إذ ((يُمثّل الغاية القصوى للاستعمال)) ⁽⁵⁾، لغرض إجراء عملية التواصل بين طرفي الخطاب، ومن المقرّر ((أنّ واضع اللغة حكيم، ومن حكمته أنّ يضع الكلام للتفاهم ولا يتم التفاهم إلا بالإعراب)) ⁽⁶⁾، فالإعراب يُعطي للمتكلم الحرية في التعبير عن مقاصده بسبب ما تشغله الكلمة من علامة إعرابية يستطيع بها أن يُقدّم الكلمة أو يؤخرها، غير أنّ فقدان قرينة الإعراب في نحو: (ضرب موسى عيسى) ممّا يُشكّل ويُلبس على السامع في معرفة الفاعل من المفعول به، لذلك يجب ((المحافظة على الرتبة؛ لأنّها تزيل اللبس، وهي هنا تعتبر القرينة [الرئيسية] على الباب النحوي)) ⁽⁷⁾ فيكون الكلام بها مفهومًا لدى السامع خارجًا عن اللبس.

وقد يزول اللبس عن طريق أدلّة أو قرائن لفظية أو معنوية يكون التعبير بها متحررًا من قيود الرتبة المحفوظة، فحينئذٍ يجوز التقديم والتأخير، وذلك إذا ((كانت هناك دلالة أخرى من قبيل المعنى وقع التصرف فيه بالتقديم والتأخير، نحو: (أكل يحيى كمثرى) لك أنّ تُقدّم وأنّ تُؤخّر كيف شئت. وكذلك: (ضربت هذا هذه) و(كلمّ هذه هذا). وكذلك إنّ وضّح الغرض بالنتيجة أو الجمع جاز لك التصرف نحو قولك: (أكرم اليحييان البشريين) و(ضرب البشريين اليحيون). وكذلك لو أوّمت إلى رجل وفرس فقلت: (كلمّ هذا هذا) فلم يجبه، لجعلت الفاعل والمفعول أيّهما شئت؛ لأنّ في الحال بيانًا لما تعني. وكذلك قولك: (وُلدت هذه هذه) من حيث كانت حال الأم من البنات معروفة غير منكورة)) ⁽⁸⁾، فالقرائن اللفظية والمعنوية تعطينا رخصة في التقديم والتأخير إذا ما انتفى اللبس في ذلك، قال ابن هشام: ((فلو وجدت قرينة معنوية نحو: (أرضعت الصغرى الكبرى)، و

(1) ينظر: المقتضب: 95/3، والمقرب: 55.

(2) الخصائص: 36/1.

(3) المصدر نفسه والصفحة نفسها، وينظر: المقرب: 55.

(4) البسيط في شرح الجمل: 280/1.

(5) اللغة العربية معناها ومبناها: 34.

(6) مسائل خلافية في النحو، أبو البقاء العكبري: 112.

* في المطبوع (الرئيسية) وما أثبتته أظنه هو الصواب.

(7) اللغة العربية معناها ومبناها: 208.

(8) الخصائص: 36 / 1، وينظر: شرح الرضي على الكافية: 190/1.

أكل الكمثرى موسى)، أو لفظية كقولك: (ضربت موسى سلمى)، (وضرب موسى العاقل عيسى)، جاز تقديم المفعول على الفاعل وتأخيره عنه؛ لانتقاء اللبس في ذلك⁽¹⁾.

ويبدو أنّ العنصر الدلالي قد سمح بالتصرف في التقديم والتأخير؛ لأنّه يمثل العلامة الإعرابية خير تمثيل، وهي إحدى الوسائل التي اصطنعتها اللغة للتمييز بين العناصر بعضها مع بعض في الجملة⁽²⁾، فإنّ قُدَّتْ هذه الوسائل لا يحقُّ التصرف في الجملة من تقديم أو تأخير؛ لئلا ينتقض الغرض، لذلك يجب توخّي فهم الغرض من الكلام مراعاة قصد المتكلم أثناء تحديد الوظائف النحوية للتراكيب اللغوية.

- تقديم الصلّة على الموصول:

لقد أدرك النحويون أنّ الموصول الاسمي أو الحرفي يشكّل مع صلته هيئة تركيبية واحدة، فالموصول كصدر الكلمة، والصلّة كعجزها فحقهما أن يتصلا⁽³⁾، وبهذا المعنى تكون جملة الصلّة تالية للموصول، ويسمّيها سيبويه الحشو⁽⁴⁾، وهذا التعبير يوضّح أنّها لا تتعلق بعموم مفردات الجملة، بل يكون تعلقها بالموصول فحسب⁽⁵⁾؛ ((لأنّ الصلّة مع الموصول بمنزلة اسم مفرد، فلا معنى للموصول إلا بصلته))⁽⁶⁾، وذلك أنّك لو قلت: (جاء الذي) أو (رأيت التي)، لم يفهم من هذا التركيب المعنى المقصود، فيلحق بالصلّة ليكون المراد منه واضحاً، كأن تقول: (جاء الذي ألقى الخطبة) أو (رأيت التي فازت في مسابقة الشعر)، ومن ذلك يتبيّن أنّ الأسماء الموصولة تتعرّف بصلاتها⁽⁷⁾، قال ابن يعيش: ((معنى الموصول أن لا يتم بنفسه، ويفتقر إلى كلام بعده، تصله به ليتمّ اسماً فإذا تمّ بعده كان حكمه حكم سائر الأسماء التامة، يجوز أن يقع فاعلاً ومفعولاً ومضافاً إليه))⁽⁸⁾، والموصول الحرفي، هو الآخر يحتاج إلى صلة؛ لأنّ الحرف لا يدلّ على معنى إلا بانضمامه إلى غيره⁽⁹⁾.

وقد اتفق النحويون على القول بامتناع تقديم الصلّة على الموصول⁽¹⁰⁾، وذكر ابن الخباز لهذا المنع علتين⁽¹¹⁾: إحداهما: أنّ الصلّة مبيّنة للموصول، وذكر المبيّن قبل المبيّن لا تقع منه فائدة؛ لأنّ ذلك يُخرج الصلّة عن غرضها الذي وُضِعَ من أجلها.

والآخر: أنّ معنى الموصول لا يفهم إلا بالصلة، ومحلّها من الموصول محلّ الرأى من جعفر؛ لأنّ حصول معنى الكلمة بآخرها، وكما لا يقدم آخر الكلمة على أولها لا يجوز تقديم الصلّة على الموصول. وذهب ابن مالك إلى أنّ ((الغرض بالصلّة تحصيل الوضوح للموصول))⁽¹²⁾؛ لأنّ ((تعقّب الجزء الثاني الذي هو الصلّة واجب؛ لكونها مبيّنة للموصول))⁽¹³⁾، فعكس ذلك يؤذن بنقض ما كان مرتباً؛ ((لأنّ ترتبه أن يكون مؤخرًا فتقديمه يخرج عن حدّه))⁽¹⁴⁾، ومن ثمّ يفرضي إلى نقض الغرض الذي تخصصت به الصلّة؛ لأنّ الموصول غامض المعنى مبهم الدلالة لا

(1) شرح قطر الندى، ابن هشام: 185-186، وينظر: البسيط في شرح الجمل: 279/1.

(2) ينظر: النحو والدلالة: 144.

(3) ينظر: شرح الكافية الشافية: 130/1.

(4) ينظر: كتاب سيبويه: 105/2.

(5) ينظر: ظاهرة التلازم التركيبي، د. جودة مبروك محمد: 283 (بحث).

(6) أمالي ابن الشجري: 166/3.

(7) ينظر: معاني النحو: 110/1.

(8) شرح المفصل: 150/3.

(9) ينظر: كتاب سيبويه: 12/1، وتوجيه اللع: 487.

(10) ينظر: الأصول في النحو: 232/2، والخصائص: 387/2، وتوجيه اللع: 494، وشرح جمل الزجاجي: 189/1، وشرح الرضي على

الكافية: 68/3، وهمع الهوامع: 302/1.

(11) ينظر: توجيه اللع: 494.

(12) شرح التسهيل، ابن مالك: 183/1.

(13) شرح الرضي على الكافية: 69/3.

(14) البيان في شرح اللع: 597.

استقلال فيه ولا تحديد⁽¹⁾، لذلك يؤتى بالصَّلَّة لتحديد ما كان ملبسًا، أو لرفع الإبهام في الموصول، وهذا الأمر يستدعي عدم السماح للمركب الموصولي بحرية التنقل؛ لأنَّه يؤدي إلى اختلال في الغرض فحينئذ يدخله الإشكال؛ لغياب عنصر التوضيح منه، لذلك امتنع تقديم الصَّلَّة، كما امتنع تقديم شيء من مكملاتها على الموصول؛ لأنَّ ((بعضها منها، والبيان إنَّما يحصل بجميع الصَّلَّة))⁽²⁾.

- تقديم التمييز على عامله المتصرف:

للتمييز في العربية نوعان: نوع لا يتمتع بحرية الحركة، بل يكون أمره مقيَّدًا بالرتبة فيكون التمييز تاليًا لعامله، وهو ما يُعرف بتمييز المفرد أو الذات⁽³⁾، فلا يقال مثلًا: (درهمًا عندي عشرون) أو (طالبًا عشرون توفَّق)، وما أشبه ذلك، وهذا ما اتفق عليه النحويون على حدِّ ما ذكره أبو حيان والسيوطي⁽⁴⁾.

ونوع آخر هو ما يُعرف بتمييز الجملة، أو (النسبة)⁽⁵⁾ والمتفق عليه بين النحويين ضرورة التزام الترتيب إذا كان الفعل جامدًا غير متصرف، فلا يصحُّ أنْ يقال: (ما رجلًا أحسن زيدًا)، ولا (رجلًا أحسن يزيد)⁽⁶⁾.

أما إذا كان الفعل متصرفًا، فتقديم التمييز على عامله المتصرف، نحو: (نفسًا طاب زيد)، قد وقع فيه خلاف بين النحويين وهم على فريقين:

الأول: المنع، ويمثله سيبويه⁽⁷⁾ وعليه جماعة من النحويين المتقدمين والمتأخرين⁽⁸⁾.

والثاني: الجواز، ويمثله المازني⁽⁹⁾ وتابعه المبرد، وابن مالك، وأبو حيان⁽¹⁰⁾. وحجتهم مبنية على النقل، ومن أبرز ما استدلوا به قول الشاعر⁽¹¹⁾:

تَهَجُرُ سَلْمَى بِالْفِرَاقِ حَبِيبَهَا وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

ومحل الشاهد (نفسًا)، إذ وقع تمييزًا وقد تقدّم على العامل المتصرف (تطيب).

ومنها أدلة عقلية وصناعية استند إليها من أجاز هذا التقديم، ومن أبرز ذلك قولهم: قياس تقديم التمييز على الحال الذي يجوز فيها التقديم على عاملها المتصرف، كقولك: (راكبًا جاء زيد)⁽¹²⁾.

ومن ثمَّ إنَّ تقديم التمييز على عامله خلاف ما يؤديه الغرض في باب التمييز؛ لأنَّه موضوع لرفع الاحتمال وتوضيح ما يطرأ على الجملة من إبهام⁽¹³⁾، فلو قدّم، لكان نقصًا لهذا الغرض؛ ((لأنَّ تقديمه يخرج عن حقيقة التمييز... إذ حقيقة التمييز

(1) ينظر: المقتضب: 197/3، والمرتل: 306، والنحو الوافي: 306/1.

(2) توجيه للمع: 494، وينظر: شرح الرضي على الكافية: 68/3.

(3) وهو الواقع بعد المقادير، وهي الممسوحات، نحو: (له شبر أرضًا)، والمكيلات، نحو: (له قفيزٌ بُرًّا)، والموزونات، نحو: (له منوان عَسَلًا وتمرًا)، والأعداد، نحو: (عندي عشرون درهمًا). ينظر: شرح ابن عقيل: 602/1.

(4) ينظر: ارتشاف الضرب: 1635/4، وهمع الهوامع: 71/4.

(5) وهو ما كان مفسرًا للإبهام الحاصل في الجملة، أو المسوق لبيان ما تعلق به العامل من فاعل أو مفعول، نحو: (طاب زيد نفسًا)، و(غرسْتُ الأرض شجرًا)، ينظر: شرح ابن عقيل: 602/1.

(6) ينظر: ارتشاف الضرب: 1634/4، وشرح ابن عقيل: 609/1، وهمع الهوامع: 72/4، والجملة الفعلية، د. علي أبو المكارم: 277.

(7) ينظر: كتاب سيبويه: 204/1-205.

(8) ينظر: الأصول في النحو: 222/1، والإيضاح: 173، والخصائص: 386/2، وكشف المشكل في النحو: 493/1، والمرتل: 159، والإيضاح في شرح المفصل: 356/1، وشرح الرضي على الكافية: 72/2، وشرح جمل الزجاجي: 291/2.

(9) ينظر: الأصول في النحو: 222/1، والمقتضب: 36/3، والخصائص: 386/2، وشرح جمل الزجاجي: 291/2، وارتشاف الضرب: 1634/4، وهمع الهوامع: 71/4، ونحو المازني، د. هادي نهر: 71.

(10) ينظر: المقتضب: 36/3، وشرح التسهيل: 302/2، وارتشاف الضرب: 1635/4.

(11) اختلف الرواة في نسبة هذا البيت، فنسبه قوم إلى المخبل السعدي، ولم أجده في ديوانه، ونسبه آخرون إلى أعشى همدان، وروي بـ(ليلي) بدلًا من (سلمي)، وأُشيد فيه أيضًا (للفراق) بدلًا من (بالفراق)، والبيت من شواهد المقتضب: 36/3، 37، والأصول في النحو: 224/1، والإيضاح: 174، والخصائص: 384/2، والبيان في شرح المع: 226، والمرتل: 159، والإنصاف في مسائل الخلاف: 324/2 (م/120)، وشرح المفصل، ابن

يعيش: 74/2، وشرح جمل الزجاجي: 291/2، وشرح ابن عقيل: 607/1، وخزانة الأدب: 235/3.

(12) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف: 325/2 (م/120)، والتبيين: 396 (م/65)، والمقتصد في شرح الإيضاح: 695/2.

(13) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: 70/2، وهمع الهوامع: 62/4.

أن يميّز ما أشكل، وهو في المعنى تفسير، والتفسير لا يكون إلّا لمفسّر والمفسّر لا بدّ في المعنى أن يكون مقدّمًا على التفسير، وإلّا لم يكن تفسيرًا له، وفي تقديم التمييز إخراجها عن ذلك، فوجب تأخيرها⁽¹⁾، ويدلّ على ذلك أنك لو قلت: (طاب زيد)، تجد أن لفظتي (طاب) و(زيد) تحمل كل منهما دلالة واضحة، فعندما تقول: (طاب زيد)، فقد أسندت الطيب إلى زيد على وجه العموم، فدخل في هذا التركيب غموض وإبهام؛ لأنّه يحتمل أكثر من وجه كأن يكون لسانه أو قلبه أو نفسه، أو علمه أو نسبه، فيؤتى بالتمييز لإزالة الغموض والإبهام وهو المقصود منه، لذلك تقول: (طاب زيد نفسًا) لتخصّص ما كان عامًا، فلو تقدّم التمييز، لفقد هذه المزيّة التي تخصص بها، وأدى هذا الصنيع إلى نقض ما كان موضوعًا له، ومن ثمّ ذهب ابن الحاجب إلى أن تقديمه على عامله يؤدي إلى فوات الغرض، وذلك أن قولك: (طاب زيد علمًا) أصل التركيب فيه: (طاب علم زيد) ثمّ غير هذا الأصل لقصد الإبهام الذي تنتشوق النفس إلى تفسيره، ثمّ يلحق بالتمييز ليكون قاطعًا للإبهام، فلو قدّم، لفات الغرض من تفسير ما أبهم على الجملة المتقدمة⁽²⁾. فلما كان الأصل فيه (طاب علم زيد) فهو إذن فاعل في المعنى، والفاعل لا يتقدّم على فعله؛ لأنّه لو تقدّم، لخرج عن أن يكون فاعلًا⁽³⁾، وقد سبق الحديث عنه.

وأشار الرضي إلى مثل ما ذهب إليه ابن الحاجب مصرّحًا بأنّ تقديمه يتضمن إبطال الغرض، قال: ((وإمّا خولف لغرض الإبهام أولًا، ليكون أوقع في النفس؛ لأنّه تنتشوق النفس إلى معرفة ما أبهم عليها، وإذا فسرتّه بعد الإبهام فقد ذكرته إجمالًا وتفصيلًا... فلما كان تقديمه يتضمّن إبطال الغرض من جعله تمييزًا لم يستقم⁽⁴⁾)).

وما تمسك به المجوزون من وقوعه متقدمًا في الشاهد الشعري - المذكور آنفًا -، فقد شكك بروايته غير واحد من علماء العربية⁽⁵⁾، فضلًا عن ذلك أن ابن جني قد وصفه بالقبح، قال: ((وممّا يقبح تقديمه الاسم المميّز، وإن كان ناصبه فعلاً متصرفًا، فلا نحيز: (شحمًا تفقأت)، ولا (عرقًا تصببت)، فأما ما أنشده أبو عثمان، وتلاه فيه أبو العباس من قول المخبل:

أَهْجُرُ سَلْمَى لِلْفِرَاقِ حَبِيبَهَا وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

فتقابله برواية الزجاجي، وإسماعيل بن نصر، وأبي إسحاق أيضًا ((وما كان نفسي بالفراق تطيب، فرواية برواية، والقياس من بعد حاكم⁽⁶⁾)).

ويُمكن القول إنّ ما ذهب إليه المازني ومن تابعه الذي ينصّ على جواز تقديم التمييز على عامله المتصرف لا يمكن قبوله بسهولة؛ لأنّ المنطق والمقبول في باب التمييز بوصفه تفسيرًا وتبيينًا لشيء فيه إبهام أن لا يتقدم على ما يأتي لتفسيره وإزالة إبهامه، وتحديد المقصود بنسبة الحكم إليه، ولأجل هذا منع تقديمه منعًا من إطاحة ما يستلزمه من غرض وضع لأجل التمييز، وحال التمييز كحال الصفة التي لا يجوز لها أن تتقدم على الموصوف في الأصل لكون الغرض منها توضيحًا، أو تخصيصًا لما قبلها، والموضّح والمخصّص لا بدّ من أن يكون كلّ منهما أولًا، كذلك التمييز بالنسبة لعامله⁽⁷⁾.

ثمّ أنّ القياس على الحال ترفضه الصنّاعة النحويّة؛ لأنّ قولك: (جاء زيد راكبًا)، قد استوفى الفعل فاعله لفظًا ومعنى، فبقي المنصوب فضلة فجاز تقديمه، وأمّا قولك: (طاب زيد نفسًا)، فقد استوفى الفعل فاعله لفظًا ولم يستوفه من جهة المعنى،

(1) الإيضاح في شرح المفصل: 356/1.

(2) ينظر: شرح الوافية نظم الكافية: 229.

(3) ينظر: توجيه اللع: 211، وشرح المفصل، ابن يعيش: 74/2.

(4) شرح الرضي على الكافية: 72/2، وينظر: حاشية الصبان: 290/2، وحاشية الخضري: 454/1.

(5) ينظر: الخصائص: 386/2، والمقتصد في شرح الإيضاح: 695/1، وكشف المشكل في النحو: 493/1، والمرتل: 159، وتوجيه اللع: 212،

وشرح المفصل، ابن يعيش: 74/2، وشرح جمل الزجاجي: 292/2.

(6) الخصائص: 386/2.

(7) ينظر: نحو المازني: 72.

فذلك لم يجز تقديم المنصوب⁽¹⁾، كما أنّ الحال فضلة قد يفيد معنى من غير وجودها، والمميّز في حكم اللازم وهو الفاعل فافتراقاً⁽²⁾. فما ذهب إليه سيبويه ومن معه موافق للغرض الذي وضع له التمييز وهو رأي وجيه.

- تقديم التابع على متبوعه:

ذكر النحويون أنّ التوابع في العربية من الرُتب المحفوظة، التي تقتضي أنّ تكون على ترتيب منسّق يتقدم فيه المتبوع على تابعه، ولا يتبع التابع ما قبله إلا لأتّه على علاقة وثيقة به، بحيث ينظر إلى التابع والمتبوع معاً بوصفهما اسماً واحداً في الحكم، وإذا لم يكن التابع هو الأول في معناه اقتضت التبعية وسيلة أخرى مساعدة، ويكون ذلك عن طريق حرف العطف؛ لأنّ العطف يختلف عن سائر التوابع التي تُتبع بغير واسطة، والمعطوف لا يتبع إلا بواسطة، وهذا كلّهُ يؤكّد ترابط التابع مع متبوعه⁽³⁾.

وهذا الترابط يقتضي أنّ تجمد فيه كلّ كلمة في مكانها، فلا يحق لها أن تتمتع بحرية الحركة؛ لأنّ الثاني منها يكون من لوازم الأول وكالتتمة له⁽⁴⁾، فإنّ تحررت من هذا القيد وذلك بتقديم التابع على متبوعه، أفضى ذلك إلى نقض الغرض من وجهين:

الأول: أنّه يؤدي إلى نقض ترتيب الجملة الذي وضع له في الأصل، وهو وجه من أوجه نقض الغرض، قال أبو علي الفارسي: ((الواو في العطف للاجتماع ولا يجوز تقديمها قبل المنسوق عليه... فإذا فعلت هذا نقضت ما كنت رتبته))⁽⁵⁾، فهذا هو الانتكاث لا غير؛ لأنك عزمت على ذلك لتغدو على سمتها الذي اعتادت عليه، وقريب منه قول ابن جني: ((الفاء حكماً أن تأتي رابطة ما بعدها بما قبلها، فإذا استوتفت مبتدأة، فقد انتقض شرطها))⁽⁶⁾.

والثاني: أنّه يؤدي إلى انعدام الغرض من التبعية؛ لأنّ الغرض من التبعية لا يتحقق ما لم تكن متأخرة، فنقدّمها يؤدي إلى انتقال التركيب من صورة إلى صورة أخرى، ثمّ أنّ في النعت ضميراً يعود إلى المنعوت، فلو تقدّم النعت، ما عاد ذلك الضمير على مذكور⁽⁷⁾، ولعلّ ذلك ما جعل ابن جني يصدر حكماً عاماً، ليشمل التوابع كلّها، فقال: ((وهذا كلّهُ غير جائز أن يبتدأ به))⁽⁸⁾، فالأصل في التوابع أن تكون من التعبيرات المحفوظة، فإنّ جاء على خلافه، فهو محكوم عليه بالضرورة أو القبح⁽⁹⁾.

- تقديم المجرور على الجار:

ليس بخافٍ على أهل العربية، أنّ حروف الجر من حيث الرُتبة تتقدم على مدخولها المجرور بها فتكون هي ومجرورها بمنزلة الشيء الواحد⁽¹⁰⁾، وليس بمقدورها أن تتقدم على ما تعمل فيه⁽¹¹⁾؛ لأنّ المجرور كبعض حروف الجر، وبعض حروف الجر لا يتقدّم عليه⁽¹²⁾، فضلاً عن ذلك أنّ حروف الجر ضعيفة، فهي لا تقوى إلا بمجرورها ولا يكتمل المعنى إلا به، لذلك فإنّها لا تفارق مجرورها، لئلا يبطل الغرض الذي بُني من أجله، قال ابن جني: ((وأما حروف الجر، فوضعت على أنّها للجر

(1) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 695/1، وشرح المفصل، ابن يعيش: 74/2.

(2) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 301/1، ونحو المازني: 71.

(3) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: 38/3، وبناء الجملة العربية: 175-176.

(4) ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش: 38/3.

(5) المسائل المنتورة: 41. وقد أجمل السيوبي في كتابه (الأشباه والنظائر) الموضوعات التي يمكن أن تندرج تحت هذا الغرض؛ كونها من التراكيب المتلازمة، ينظر: 156/1.

(6) سر صناعة الإعراب: 1/264.

(7) ينظر: كشف المشكل في النحو: 620/1.

(8) سر صناعة الإعراب: 1/264.

(9) ينظر: أمالي ابن الشجري: 275/1، وشرح المفصل، ابن يعيش: 20/2، والبسيط في شرح الجمل: 803/2.

(10) ينظر: كتاب سيبويه: 164/2، والخصائص: 107/1، وعلل النحو: 404، والتبصرة والتنكرة: 506/1.

(11) ينظر: الأصول في النحو: 117/2، و230/2، شرح كتاب سيبويه: 124/3، التبصرة والتنكرة: 506/1، والجملة العربية تأليفها وأقسامها: 71.

(12) ينظر: التبصرة والتنكرة: 506/1.

البتة، وعلى أنها لا تفارق المجرور لضعفها وقلة استغنائها عن المجرور، فلم يمكن تعليقها عن الجر والإضافة؛ لئلا يبطل الغرض الذي جيء بها من أجله⁽¹⁾. وابن جني -هنا- وإن لم يشر صراحة إلى امتناع تقديم المجرور على جاره، فإنه يمكن عدّه سبباً في هذا الامتناع؛ لأنّ تقدم المجرور عليها يخرجها عما وضعت له وهو الجر والإضافة- كما ذكر- وبذلك لا تكتسب قوة من مجرورها، مع أنّها قد وضعت من أجله لتعمل فيه الجر، فيحسم هذا اللون من التركيب بالترتيب، لكي لا ينصرف إلى جهة تُخرجه عن بابه، بل ((صار تقديم الجار عليه ضرورة))⁽²⁾.

فيجب في ذلك كلّه أنّ تكون الرتبة محفوظة، إنّ أدّى التقديم والتأخير إلى اختلاط الترتيب الأفقي لعناصر الجملة، وهذا ما يؤصّله النحويون بقولهم، وذلك إنّ ما كان كالجزم من متعلّقه لا يجوز تقدّمه عليه، كالصلة والفاعل، والصفة والمضاف إليه والاسم المجرور بحرف الجر⁽³⁾.

الخاتمة

أهم النتائج التي خلّص إليها البحث :

- 1- نقض الغرض علة مانعة جيء بها لمنع ما يؤدي إلى إخلال بالمراد أو المقصود في الكلام العربي.
- 2- يشكّل نقض الغرض ملحظاً مهماً في عمل اللغويين، وهم يؤصلون ويقعدون وينظرون لهيكله الكلام العربي وقواعده، بالنظر إلى كونه من أساسيات المعنى وجانباً من أهم جوانبه التي لا يمكن تجنبها أو إغفالها.
- 3- تبين للبحث أنّ العرب إذا انصرفوا عن شيء ما لا يرجعون إليه؛ لأنّ الرجوع عمّا اعتزم عليه وراموه نقض للغرض.
- 4- إنّ أيّ طارئ يمسّ نظام التركيب اللغوي من تقديم أو تأخير أو التباس في المقصود لا يتوافق مع الغرض الذي راموه وبنوا عليه كلامهم يكون من قبيل نقض الغرض.
- 5- أشار البحث إلى أنّ ما ذهب إليه المازني ومن تابعه الذي ينصّ على جواز تقديم التمييز على عامله المتصرف لا يمكن قبوله بسهولة؛ لأنّ المنطق والمقبول في باب التمييز بوصفه تفسيراً وتبييناً لشيء فيه إبهام أنّ لا يتقدم على ما يأتي لتفسيره وإزالة إبهامه، وتحديد المقصود بنسبة الحكم إليه، ولأجل هذا منع تقديمه منعاً من إطاحة ما يستلزمه من غرض وضع لأجل التمييز، وحال التمييز كحال الصفة التي لا يجوز لها أنّ تتقدم على الموصوف في الأصل لكون الغرض منها التوضيح، أو التخصيص لما قبلها، والموضّح والمخصّص لا بدّ من أنّ يكون كلّ منهما أولاً، كذلك التمييز بالنسبة لعامله.

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: الكتب المطبوعة:

(أ)

- ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيّان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: الدكتور رجب عثمان محمد، مراجعة: الدكتور رمضان عبد التّوّاب، مطبعة المدني، مصر، الطبعة الأولى، 1998م.
- أسرار العربية، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد بهجة البيطار، دار البشائر، دمشق، الطبعة الثانية، 2004م.
- الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 2006م.

(1) سر صناعة الإعراب: 309/1.

(2) علل النحو: 264.

(3) ينظر: الأشباه والنظائر في النحو: 332/2، ونظرية التعليل في النحو العربي: 123.

- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج (ت316هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1999م.
- أمالي ابن الشجري، هبة الله بن حمزة الحسيني العلوي (ت542هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو البركات الأنباري، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، (د.ت).
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت761هـ)، دار الطلائع، القاهرة، (د.ت).
- الإيضاح العضدي، أبو علي الفارسي (ت377هـ)، حققه وقدم له: الدكتور حسن شاذلي فرهود، مطبعة دار التأليف، مصر، الطبعة الأولى، 1969م.
- الإيضاح في شرح المفصل، أبو عمرو عثمان المعروف بابن الحاجب النحوي (ت646هـ)، تحقيق وتقديم: الدكتور موسى بئاي العليبي، مطبعة العاني، بغداد، 1982م.

(ب)

- البسيط في شرح جمل الزجاجي، ابن أبي الربيع عبيد الله بن أحمد بن عبيد الله الأشبيلي (ت688هـ)، تحقيق: عياد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1986م.
- بناء الجملة العربية، الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب، القاهرة، 2003م.
- البيان في شرح اللمع لابن جني، الشريف عمر بن إبراهيم الكوفي (ت539هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور علاء الدين حمويّة، دار عمّار، عمّان، الطبعة الأولى، 2002م.

(ت)

- التبصرة والتذكرة، أبو محمد عبد الله بن علي بن إسحاق الصيمري (ت4ق4هـ)، تحقيق: الدكتور فتحي أحمد مصطفى، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1982م.
- التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، أبو البقاء العكبري (ت616هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، 2000م.
- توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، أحمد بن الحسين بن الخباز (ت639هـ)، دراسة وتحقيق: فايز زكي دياب، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، 2002م.

(ج)

- الجملة الاسمية، الدكتور علي أبو المكارم، مؤسسة المختار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1428هـ- 2007م.
- الجملة العربية تأليفها وأقسامها، الدكتور فاضل صالح السامرائي، منشورات المجمع العلمي، بغداد، 1419هـ- 1998م.
- الجملة الفعلية، الدكتور علي أبو المكارم، مؤسسة المختار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1428هـ- 2007م.

(ح)

- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، الخضري (ت1287هـ)، ضبط وتشكيل وتصحيح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 2003م.
- حاشية يس على شرح التصريح، الشيخ ياسين زين الدين العلمي (ت1061هـ)، حققه وشرح شواهد: أحمد السيد سيد أحمد، راجعه: إسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة التوفيقية، القاهرة، (د.ت).

- الحل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل، ابو محمد عبد الله السيد البطلبيوسي،(ت521هـ)، تحقيق: سعيد عبد الكريم سعّودي، دار الطليعة، بيروت، (د.ت).
- (خ)
- خزنة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي (ت1093هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 2006م.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني(ت392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1999م.
- (د)
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي(ت471هـ)، قرأه وعلّق عليه، أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- (س)
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: مصطفى السقا، ومحمد الزفزاف، وإبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، الطبعة الأولى، 1954م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهاء الدين بن عقيل (ت769هـ)، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة البعثة، طهران، الطبعة الأولى، 1437هـ.
- شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، جمال الدين بن مالك(ت672هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيّد، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- شرح التصريح على التوضيح، الشيخ خالد الأزهري (ت905هـ) على ألفية ابن مالك في النحو، جمال الدين بن هشام، ومعه حاشية الشيخ ياسين بن زيد العلمي، حقّقه وشرح شواهد: أحمد السيد سيد أحمد، راجعه: إسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة التوفيقية، القاهرة، (د.ت).
- شرح جمل الزجّاجي (الشرح الكبير)، ابن عصفور الإشبيلي (ت669هـ)، تحقيق: الدكتور صاحب أبو جناح، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1999م.
- شرح الدروس في النحو، أبو محمد سعيد بن المبارك بن الدهان النحوي، (ت569هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور إبراهيم أحمد الإدكاوي، مطبعة الأمانة، القاهرة، الطبعة الأولى، 1411هـ- 1991م.
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الإسترابادي (ت686هـ)، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، نشر جامعة قاريونس، ليبيا، 1978م.
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، جمال الدين بن هشام، تحقيق: عبد الغني الدقر، سوريا، (د.ت).
- شرح قطر الندى وبل الصدى، جمال الدين بن هشام، ومعه كتاب سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الحادية عشرة، 1963م.
- شرح الكافية الشافية، جمال الدين بن مالك، تحقيق: الشيخ علي محمد معوّض، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.
- شرح كتاب سبويه، أبو سعيد السيرافي(ت368هـ)، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2008م.

- شرح المفصل، موقّق الدين بن يعيش (ت643هـ)، وضع فهارسه الدكتور عبد الحسين مبارك، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
 - شرح المفصل في صنعة الإعراب الموسوم بـ(التخمير)، صدر الأفاضل القاسم بن الحسين الخوارزمي(ت617هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى،1990م.
 - شرح الوافية نظم الكافية، أبو عمر عثمان بن الحاجب، دراسة وتحقيق: الدكتور موسى بّأي علوان العليبي، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، 1980م.
- (ع)
- عدّة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، محمد محيي الدين عبد الحميد المطبوع على هامش كتاب أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار الطلائع، القاهرة، (د.ت).
 - علل النحو، أبو الحسن محمد بن عبد الله المعروف بابن الوزّاق (ت381هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور محمود جاسم الدرويش، بيت الحكمة، بغداد، 2002م.
- (ك)
- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الرابعة، مكتبة الخانجي، مصر، 2004م.
 - كشف المشكل في النحو، علي بن سليمان الحيدرة اليمني (ت599هـ)، تحقيق: هادي عطية مطر، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1984م.
- (ل)
- اللباب في علل البناء والأعراب، أبو البقاء العكبري، تحقيق: الدكتور عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 1416هـ، 1995م.
 - اللغة العربية معناها ومبناها، الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة- مصر، الطبعة الخامسة، 2006م.
- (م)
- المرتجل، أبو محمّد عبد الله بن أحمد بن الخشاب(ت567هـ)، حقّقه وقّدّم له: علي حيدر، دمشق، 1392هـ- 1972م.
 - مسائل خلافية في النحو، أبو البقاء العكبري، تحقيق: الدكتور محمّد خيرى الحلواني، دار الشرق العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1412هـ- 1992م.
 - المسائل المنثورة، أبو علي الفارسي، تحقيق وتعليق: الدكتور شريف عبد الكريم النجار، دار عمار، الطبعة الأولى، 2004م.
 - معاني النحو، الدكتور فاضل صالح السامرائي، دار الفكر، عمّان، الطبعة الثانية، 2003م.
 - المفصل في صنعة الإعراب، جار الله الزمخشري(ت538هـ)، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: الدكتور أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى، 1999م.
 - المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمّد الجرجاني(ت471هـ)، تحقيق: الدكتور كاظم بحر المرجان، وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد، بغداد، 1982م.
 - المقتضب، أبو العبّاس محمد بن يزيد المُبرّد(ت285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).

- المقرَّب، ابن عصفور الإشبيلي، تحقيق: الدكتور أحمد عبد الستار الجواري، والدكتور عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1984م.
- (ن)
- نحو المازني، الدكتور هادي نهر، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، الطبعة الأولى، 2008م.
- النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف، كلية دار العلوم، القاهرة، الطبعة الأولى، 1983م.
- نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، الدكتور حسن خميس سعيد الملح، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى، 2000م.
- (هـ)
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي، (ج1) تحقيق: عبد السلام هارون، وعبد العال سالم مكرم، وبقية الأجزاء تحقيق: عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، 2001م.
- ثالثاً: البحوث:
- ظاهرة التلازم التركيبي ومنهجية التفكير النحوي، الدكتور جودة مبروك محمد، بحث منشور في كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، 2010م.