

أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي

أ.م.د. محمد كاظم المنتوب الباحثة. رواء فاضل عبد العادلي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

The Effect of Random Exciting in Acquiring Geography and Developing the Creative Thinking of the Fifth Year Literary Female Students

Asst. Prof. Mohammad Kadhim Al-Mantoob

Researcher. Rawa'a Fadhil Abid Al-Adili

College of Basic Education/ University of Babylon

XXYY765544@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of random exciting in acquiring geography and developing the creative thinking of the fifth year literary female students. The sample of the study consists of the students of Al-Kansa' high school in Hilla-Babel Governorate.

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على "أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي" واختارت الباحثة قصدياً (اعدادية الخنساء) الواقعة في مركز الحلة، التابع لمحافظة بابل، واختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (25) طالبه وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها ايضاً (25) وأجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الاتية (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2015-2016) وصاغت الباحثة (115) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة واعدت خططاً يومية لتدريس مجموعتي البحث واعدت الباحثة اختباراً تحصيلي بعدي تألف من (50) فقرة اختبارية، وتم تطبيق الاختبار في يوم الأحد 8 / 5 / 2016 واعتمدت الباحثة اختبار السيد خير الله لقياس قدرة التفكير الإبداعي، وتم تطبيق الاختبار قبل البدء بالتجربة في يوم الثلاثاء 16 / 2 / 2016 وبعد انتهاء التجربة في يوم الثلاثاء 10 / 5 / 2016، كما استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، وبعد تحليل النتائج احصائياً توصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: (الطالبات، الإثارة العشوائية، التفكير، الجغرافية، الاستراتيجية)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

في اطار الرؤية التربوية الفاحصة لمؤسساتنا التعليمية تبرز لنا حقيقة هامة هي، ان نظامنا التعليمي اصبح بعيداً عن مواكبة الاهتمام بالتفكير، فلم يدرس التفكير كدرس مستقل او مدمج مع المناهج الدراسية، مما جعل موضوع التفكير غريب عن الطلبة (العيساوي، 2014: 13)، اضافة الى قصور دور الطالب في اكتساب المعرفة

وتطبيقها في حياته فواقع الامر يشير الى انه لايزال يتلقى المعلومات والخبرات جاهزة من المدرس وباعتماد طرائق تدريس اقل فاعلية وتأثيرها في الطالب وتقليل دورة التربوي فبعض المدرسين يكتفون بطرائق تدريسية تلقوها في دراستهم او خلال مدة اعدادهم للعمل في الميدان التربوي خوفاً من تجريب كل جديد لايعرفونه متجاهلين ان طرائق تدريس تطور بتطور المعرفة او بتطور التقنيات وحاجات المجتمع المتزايدة والمتعددة، والمدرسين الذين لا تستهويهم أساليب التدريس الحديثة سرعان ما يصبحون أسيري طرائق التدريس التقليدية، وهذا انعكس بشكل سلبي على مستوى الطلبة في المواد الاجتماعية (الزبيدي، 2010: 13). ويتضح مما سبق أن طرائق التدريس الاعتيادية لم تعد قادرة على تأدية دورها في توصيل المادة العلمية بشكل يؤدي الى رفع مستوى الطلبة وتنمية التفكير لديهم ونظراً لوجود الضعف في طرائق التدريس المتبعة هذا قاد الباحثة على التفكير بطرائق تدريس جديدة لعلها تسهم في التخفيف من عبء هذه المشكلة لان مدارسنا بحاجة إلى تطبيق استراتيجيات حديثة من أجل تنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم على كيفية حفظ المعلومات وتطبيقها مما يرفع مستوى تحصيلهم. ومنها مادة الجغرافية فهي إحدى المواد الاجتماعية أذ تتناول دراسة الانسان والبيئة والتفاعل الحاصل بينهما، حيث يواجه تدريسها الكثير من المشاكل، وهذا ما أكدته الاستبانة الاستطلاعية التي اعدتها الباحثة وقدمتها لمدرسات مادة الجغرافية الطبيعية والتي بلغ عددهن (15) مدرسة في محافظة بابل فتبين من طريقة اجابتهن منهن لا يعتمدن على استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس مادة الجغرافية واعتمادهن على طرائق التدريس الاعتيادية التي لا تحقق الاغراض المنشودة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي والارتقاء بمستوى التفكير وتنمية الإبداع.

وبناء على ما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر استراتيجيات الإثارة العشوائية في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف

الخامس الأدبي ؟

ثانياً: أهمية البحث

شهدت العقود الاخيرة تطورات علمية كبيرة في جميع مناحي الحياة ليصبح الإنسان اساس التنمية لمواجهة متطلبات الحياة الأمر الذي دفع به الى خطأ واسع باتجاه التقدم والرفاهية ويسر له اسباب العيش وأخضع له قوى طبيعية وأوصله الى مدرج الرقي والقوة. فالترقية لا تستطيع تحقيق اهدافها الا من طريق التعلم بوصفة الميدان القادر على إيجاد الشخصية الإنسانية المتعلمة وتزويد الطلبة بالخبرات والميول والمهارات التي تساعد على النجاح في حياته العملية ومواجهة مشكلات المستقبل وتحدياته بطرائق منهجية تستند الى التفكير العلمي السليم (استيته، 1987: 127). كذلك يعتبر المنهاج احد المكونات الاساسية للنظام التربوي ووسيلة لتحقيق أهدافه داخل المجتمع وقد زاد الاهتمام بالمنهاج في السنوات الأخيرة من حيث تخطيطية وتطورية بازدياد نظرة التربويين للدور المناط به في اعداد وتنشئة الاجيال الصاعدة جيل عصر التكنولوجيا والمعلوماتية واقتصاد المعرفة (طلافة، 2013: 19). ومن المعلوم ان الطريقة التدريسية في المواد الاجتماعية هي مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها كل من المدرس والطالب داخل الصف او خارجه لأجل تحقيق الأهداف السلوكية والأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية بأقصر وقت ممكن وبأقل جهد ممكن وأحداث عملية التعليم الفعالة بالنسبة للطالب وتعليم جيد بالنسبة للمدرس (الزبيدي، 2010: 185) ولتوصيل محتوى المادة إلى الطلبة بصورة جيدة لابد من اتباع طرائق تدريس مناسبة يتم من خلالها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولاً إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة، إذ لا يتم تحقيق أهداف الدرس إلا باستعمال الطريقة المناسبة في إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة بشكل جيد (سلامة، 2009: 235). وترى الباحثة ان طريقة التدريس وأسلوبها يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في زيادة

التحصيل أو قلته لذلك لابد من الإلمام بطرائق تدريس واساليب حديثة تمكن من خلالها زيادة تحصيل الطلبة. فهي تؤثر في التحصيل وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية بإكساب المعلومات والمعارف والمهارات لتفاعل والاتصال مع الطلبة فالتحصيل بمفهومه الحديث يهدف الى الى اكتساب المعارف العلمية والطرائق الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول الى المهارات الدراسية بطريقة علمية منظمة لذا فهم يهتمون بجانبين اساسيين في نواتج التعلم هما الجانب المعرفي والجانب المهاري وان الاهتمام بالجانب المعرفي والمهاري يعني الاهتمام ضمنا بالجانب الوجداني (الصائغ، 2014: 8)

وكذلك يعد استخدام الفرد استراتيجيات التفكير واساليبه احد الواجبات المتوقع من المدرس انجازها في غرفة الصف لتنمية مهارات التفكير سواء في أنشطة منهجية او مواقف عامة (العنوم وآخرون، 2013: 47).

ونظر لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء في تفسير هذه الظاهرة وإدراك اسرارها رغبة في تطوير استراتيجيات ومناهج تساعدهم على تطوير هذه العملية بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في كيفية وتحسين ظروف حياته في مجالاته المختلفة (ابو جادو ومحمد، 2007: 25). وترى الباحثة ان تنمية التفكير في الميدان التربوي والتعليمي امر ضروري لابد منه في العصر الذي يحتاج بشكل اساسي للتفكير المنتج الذي يقود الفرد والمجتمع والامة الى المستقبل.

وكذلك تعتبر تنمية الإبداع ومهاراته من اهداف المؤسسات التربوية والتعليمية ومسؤولياتها فمن المعروف ان تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة يمكن ان يتم من خلال المناهج الدراسية او من خلال البرامج التربوية المستقلة على المناهج الدراسية اذ توفرت والتي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي فمهارات التفكير الإبداعي موجودة عند كل طالب ولكنها بحاجة الى التدريب كي تتوفر (القمش وفؤاد، 2015: 191). وعملية الإبداع مظهر نفسي داخلي يتضمن اللحظات والأليات والديناميات النفسية بدءاً من ولادة المشكلة او صياغة الافتراضات وانتهاء بتحقيق انتاج إبداعي وتدرج في إطار هذه العملية نشاطات التفكير والقدرة على نقل المعلومات وإيجاد العلاقات بين الظواهر المعرفية (شاهين وحنان، 2009: 47)،

ولعل ان اهمية توظيف استراتيجيات التدريس في الجغرافيا ضرورة عامة وتعد من مقومات التدريس الجغرافية سواء كان نظرياً ام ميدانياً مما يساعد على توظيف وتنمية قوة الملاحظة والتفسيرات للظاهرة الجغرافية (الاسدي ومحمد، 2015: 35). وترى الباحثة اننا بحاجة الى طرائق تعليم وتعلم واساليب تسهم في إثراء معلومات الطلبة وتنمية مهاراتهم العقلية بدلاً من الاعتماد على الطرائق التعاونية وتأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على التعرف على اثر استراتيجيات الإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي فالاتجاهات الحديثة في التربية تؤكد موقف المدرس ودوره الإيجابي في العملية التعليمية وتدعو الى اثاره تفكيره وقابليته على البحث وفسح المجال له لأعداد قدرته على الدرس والبحث عنها في المصادر التي تنهياً له بتوجيهه المدرس وإرشاده.

وتعد استراتيجيات الإثارة العشوائية من الاستراتيجيات التي تساعد على انتاج أفكار جديدة ولذلك يمكن ان نستخدمها في عمليات التدريس المختلفة كتدريس المفاهيم والقيم والاتجاهات وفي طرح الأفكار وتوضيحها وفي عمليات التحليل والتركيب واصدار الأحكام وكذلك في العمليات التصنيف والتدريب والتقويم (عبيدات وسهيلة، 1522007: 1522007)

لذا فهي تمثل أليه من أليات التفكير الإبداعي اذ تدفع الطلبة الى التفكير في أيجاد علاقات بين الأشياء ومفاهيم لم تكن بينهما علاقات ظاهرة معروفة في الأصل (عطية، 2015: 252). من هنا تأتي أهمية إعطاء

طالبات الصف الخامس الأدبي قدرا من الانفتاح واعتماد النفس الذي يؤثر إيجابيا في تمكينهن من الخلق و الإبداع في الجغرافية فسن المرحلة الاعدادية وما بعدها موازي لمرحلة التفكير المجرد اي انتقال المراهق في الاعتماد على الخبرات المباشرة وعلى القدرة في تطوير الأشياء والمواقف وترتيبها ان يمكنه من التعامل مع الحاضر والماضي والمستقبل (الجمعة، 2011: ص 17).

ثالثا: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

- 1-أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي
- 2- أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

رابعا: فرضيتا البحث:

- 1-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن الجغرافية الطبيعية باستراتيجية الإثارة العشوائية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.
- 2- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية الطبيعية باستراتيجية الإثارة العشوائية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الإبداعي.

خامسا: حدود البحث

يقصر البحث الحالي على

- 1-عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل (المركز)
- 2- المدارس الإعدادية والثانوية التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل.
- 3- الموضوعات الواردة في الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها للصف الخامس الأدبي.
- 4- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015-2016).

سادسا: تحديد المصطلحات

اولا: الإثر عرفه كل من:

- 1- (أبن منظور) بأنه: الأثر بالتحريك - ما بقى من رسم الشيء وأثر في الشيء ترك فيه أثر. (ابن منظور، 2000: 54).

- 2- التعريف الاجرائي: التغير الذي يتركه تدريسي مادة الجغرافية باستراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية التفكير الإبداعي عندهن.

ثانيا: الاستراتيجية

عرفها كل من:

- 1-(Biggs) بانه: الخطوات التي يستخدمها الطالب لاكتساب انواع مختلفة من المعرفة والإداء وخزنها واسترجاعها (Biggs،1984،112).

2- التعريف الاجرائي:

مجموعة من الاجراءات والوسائل المختارة سلفا من الباحثة او التي يخطط لاستخدامها اثناء تنفيذ الدرس للمجموعة التجريبية لطالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية لغرض تحقيق الأهداف التعليمية.

ثالثا: الإثارة العشوائية

عرفها كل من:

1-(صلاح الدين) بأنها: " أيجاد العلاقات لم تكن موجودة من قبل في خبرات الطلبة ومعارفهم من طريق اختيار كلمات غير مقصودة وربطها بالفكرة قيد البحث عن طريق علاقة مباشرة او غير مباشرة ويؤدي ذلك اساسا الى توليد أفكار جديدة " (صلاح الدين، 2006: 379).

2- التعريف الاجرائي: هي توظيف استراتيجية الإثارة العشوائية في تدريس طالبات الصف الخامس الأدبي من المادة المشمولة بتجربة الباحثة وهي الفصول (الرابع والخامس والسادس) في كتاب الجغرافية الطبيعية من اجل التوصل الى فهم وتركيز عالي للمادة الطبيعية.

رابعا: التحصيل

عرفه كل من:

1-(Good) بأنه: المهارات التي اكتسبت او المهارات التي تكونت من المواد الأساسية وتقدر عادة بواسطة درجات الاختبار او درجات المدرس او الأثنين معا. (Good، 1973، 7).

التعريف الاجرائي: هو مقدار ما تحصل عليه الطالبات من الدرجات في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

خامسا: الجغرافية

عرفها كل من:.

1- (اللقاني) بأنها

" دراسة العلاقات علاقة الإنسان مع البيئة الطبيعية واساليب تفاعله معها واثار ذلك التفاعل "

(اللقاني و اخرون، 1990: 24).

التعريف الاجرائي:

هي مجموعة من المعلومات والحقائق في مادة الجغرافية الطبيعية المشمولة بتجربة الباحثة المتضمنة بالفصل (الرابع والخامس والسادس) من كتاب الجغرافية الطبيعية في الصف الخامس الأدبي.

سادسا: التنمية

عرفها كل من:

1- (حجازي) بأنها:

" تغير تدريجي نحو الافضل ضمن عملية مجتمة وهادفة للوصول الى مستوى افضل من اخر سابق له "

(حجازي، 1997: 22).

التعريف الاجرائي:

هي تطوير وتحسين قدرات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي بعد استخدام الباحثة استراتيجية الاثارة العشوائية في تدريس مادة الجغرافية بهدف تطوير تلك القدرات.

سادساً: التفكير الإبداعي

عرفه كل من:

1- (Guilford) بأنه:

تفكير في نسق مفتوح ويتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي تحددها المعلومات المعطاة. (Guilford، 1969، 127).

التعريف الاجرائي:

نشاط ذهني يتضمن إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار لحل مشكلة قائمة على ان تتصف تلك الأفكار بالمرونة والأصالة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة العينة من خلال أجابتهن على فترات الاختبار للتفكير الإبداعي.

سابعاً: الخامس الأدبي:

" هو المرحلة الثانية من الدراسة الإعدادية التي تكون اما علمي او ادبي لمادة الجغرافية تدرس في الخامس الأدبي اي الثانية من المرحلة الإعدادية" (وزارة التربية، 1984: ص 85).

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

النظرية البنائية

مفهوم النظرية البنائية

وتعد النظرية البنائية على أنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها ان الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته النظرية مع الخبرة (العفيف، 2013: 55).

استراتيجية الإثارة العشوائية

مفهوم استراتيجية الإثارة العشوائية:

وهي إحدى استراتيجيات العصف الذهني وتقوم على عصف الدماغ واستثارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل طورها (كورن) في الولايات المتحدة الأمريكية نشأت وتطورت في إحضان الصناعة الأمريكية ثم تكيفها في ميدان التربية التدريس ثم استخدمها في بلدان عدة في مقدمتها اليابان لكن للأسف لاتزال غريبة نسبيا عن فكرنا النفسي والتربوي فهي تمثل آلية من آليات التفكير الإبداعي عن طريق إيجاد علاقات بين مفاهيم لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الأصل ولذلك اطلق على المثيرات المطروحة بالمثيرات العشوائية (الزبيدي، 2012: 30).

خطوات استراتيجية الإثارة العشوائية

. تحديد أهداف الدرس

. وضع خطة لتنفيذ الدرس

. تنفيذ خطة الدرس بفعل الآتي:

1- ألقاء نظرة عامة على الدرس وتوضيح ما فيه من أفكاره الرئيسة

2- تحديد المفاهيم التي يراد تعليمها في الدرس باستعمال الإثارة العشوائية على ان تحدد المفاهيم من المدرس او الطلبة وهي تمثل بؤرة الاهتمام في الموضوع

- 3- تقديم المثيرات العشوائية من الطلبة او من المدرس ويمكن ان يطرح قسم منها من الطلبة والقسم الآخر من الطلبة وتكتب المثيرات على السبورة
- 4- مطالبة الطلبة بتقديم ما لديهم من أفكار او معلومات حول المثيرات العشوائية
- 5- تسجيل ما يطرحه الطلبة على السبورة
- 6- مطالبة الطلبة بإيجاد علاقات بين موضوع الدرس او أفكاره وبين كل من المثيرات المطروحة، وتقبل ما يطرحه الطلبة من أفكار للحصول على المزيد من الأفكار والعلاقات
- 7- تسجيل الروابط او العلاقات التي تم التوصل اليها ذوات العلاقة بالموضوع واهداف الدرس (عطية، 2009: 208).

التفكير

ويعد التفكير من الظواهر الإنمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة حيث إن الأفراد ومنذ سن الطفولة يدركون بسرعة أننا نفكر وان لديهم سرعة بديهية لإبداء آرائهم حول ما نفعله كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سماه بياحيه التفكير الحس - حركي وتفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة ثم التفكير المادي واخيرا التفكير المجرد (السباب، 2011: 23).

التفكير الإبداعي

مفهوم التفكير الإبداعي

يعد التفكير الإبداعي نمطا من أنماط التفكير، وان التفكير الإبداعي اتجاهات ووجهات نظر تسمح بالبحث في الأفكار وتشغيل المعرفة والخبرة والتفكير الإبداعي يقودنا الى انتاج افكار جديدة مفيدة غير مألوقة نتيجة الإلهام والخيال والتفاعل بين الفرد وخبراته المختلفة ويمكن القول ان الإبداع يجمع بين القدرة والاتجاه (بودي ومحمد، 2012: 24).

الدراسات السابقة

أ. دراسات عربية

1- (دراسة شعبان 1996).

(اثر استخدام الاثارة العشوائية على تحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر)

أجريت هذه الدراسة في البحرين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير وهدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام الاثارة العشوائية على التحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، وتم اختيار عينة البحث عشوائيا والتي تألفت من (60) طالبا، وهي عبارة عن صفين من صفوف الرابع الاعدادي، بمدرسة المأمون للبنين، بحيث يدرس احد الصفين باستخدام الاثارة العشوائية لتكون المجموعة التجريبية، في حين يدرس الصف الآخر بالطريقة الاعتيادية ليكون المجموعة الضابطة، وقام الباحث باختبار تحصيلي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك على الاختبار التحصيلي البعدي والاختبار المرجئي في الدرجة الكلية ومستوى التذكر، ومستوى الفهم، لصالح المجموعة التجريبية (شعبان، 1996: 100 - 105).

2 - (دراسة الجمعة 2011)

(اثر الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والإداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الإلبي)

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهدفت الدراسة الى معرفة اثار الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والإداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق هدف البحث

اختارت الباحثة إعدادية الطليعة النهارية للبنات بطريقة قصدية لإجراء بحثها واختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة لتدرس بالطريقة الاعتيادية وقد بلغ المجموع الكلي لطالبات المجموعتين (70) طالبة بواقع (35) طالبة في شعبة (ب) و(35) طالبة في شعبة (أ) أجريت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية للعام الماضي (2010-2009)، وكذلك درجات مادة التعبير لنصف السنة، والاختبار القبلي في الإداء التعبيري، الاختبار القبلي في التفكير الإبداعي) واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون) وتوصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي والإداء التعبيري (الجمعة، 2011: 84 - 111).

3- (دراسة الزبيدي 2012)

(اثر استراتيجتي التخيل الموجة والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول متوسط في الفيزياء)

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه وهدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجتي التخيل الموجة والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول متوسط فب الفيزياء، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث ثانوية النهضة للبنين وقد اختارها قصدياً وبالطريقة العشوائية اختار الباحث الشعب (أ، ب) لتمثل المجموعتين التجريبيتين حيث بلغ مجموع كل شعبة (33) طالباً واختار الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها (32) طالباً وقام الباحث بإجراءات التكافؤ لمجاميع البحث الثلاث في متغيرات (العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور، اختبار المعلومات السابقة، درجات الطلاب في اختبار الذكاء، اختبار التفكير الإبداعي للطلاب، الذكاء الوجداني) واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (مربع كاي، معادلة كوبر) وتوصل الباحث الى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال التخيل الموجه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الاثارة العشوائية و لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الاثارة العشوائية وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية و لصالح المجموعة التجريبية الثانية (الزبيدي، 2012: 76 - 97).

ب- دراسة أجنبية

(دراسة، Hanuscin 2008)

(اثر الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الرابع الاعدادي في مادة الاحياء)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر الاثارة العشوائية في طلاب الرابع الاعدادي في مادة الإحياء، وتكونت عينة الدراسة من صفين من صفوف المرحلة الثانوية التي بلغ عددها (52) طالباً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاثارة العشوائية، والأخرى المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً، وأسفرت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس بالإثارة العشوائية على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل (Hanuscin 2008: 100-111).

ثانياً: موازنة بين الدراسات السابقة

الباحث	سنة البحث	هدف البحث	حجم العينة	المرحلة الدراسية	مكان اجراء التجربة	الوسائل الإحصائية	نتائج البحث
شعبان	1996	أثر استخدام الإثارة العشوائية على تحصيل مادة الإحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر	60 طالباً	المرحلة الإعدادية	البحرين		تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
Hanuscin	2008	أثر استراتيجيات الإثارة العشوائية في تحصيل طلاب الرابع الإعدادي في مادة الإحياء	52 طالبا	المرحلة الإعدادية	امريكا		تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
الجمعة	2011	أثر الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والإداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الإلبي	70 طالبة	المرحلة الإعدادية	العراق	الاختبار التائي، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
الزبيدي	2012	اثر استراتيجتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول متوسط في الفيزياء	68 طالباً	المرحلة المتوسطة	العراق	مربع كاي، معادلة كوبر	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
المجالي ورائد	2012	أثر التعلم المحوسب الفردي والتعلم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السابع في مبحث الجغرافيا في الأردن	98 طالبا	المرحلة الإعدادية	الأردن	معاملات الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي، المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية، لمجموعات الدراسة، تحليل التباين التثاني المصاحب، اختبار شايفيه	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
عمر	2012	أثر استخدام مدخل العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف السابع في محافظة شمال قطاع غزة	84 طالبا	المرحلة الإعدادية	غزة	التكرارات، المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
المرزوك	2012	أثر استخدام استراتيجية المجموعات الثرثرة في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الرابع الإلبي وتنمية تفكيرهم الإبداعي	68 طالبا	المرحلة الإعدادية	العراق	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل الصعوبة، معامل قوة التمييز، معادلة فعالية البدائل الخاطئة، معادلة كيودر، معادلة سبيرمان . براون	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) (بن هويل، 2013: 9).

ثانياً: التصميم التجريبي

يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الذي تمر به التجربة ضمن أي خطة الباحث لتنفيذ التجربة، ومن الأمور الأساسية التي ينبغي على الباحث القيام بها قبل إجراء التجربة هو اختيار التصميم التجريبي الملائم لاختبار صحة النتائج المستتتبة من فرضيات البحث ويقصد بالتصميم التجريبي هو تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي تدرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث (البابوي وأحمد، 2013: 115). ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة والظروف العينة، لذلك اعتمدت الباحثة واحداً من التصميمات التجريبية ذات الضبط الجزئي يلئم ظروف البحث الحالي كما موضح في شكل (1)

شكل (1)

التصميم التجريبي لمجتمع البحث

ثالثاً: مجتمع البحث

يعد تحديد مجتمع البحث امر مهماً في البحوث التربوية وهو امر مهم في اختيار عينة البحث وعلى الباحث ان ينفذها بدقة وإتقان وإن تحديد مجتمع البحث المطلوب دراسة الظاهرة فيه من الخطوات المنهجية المهمة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	الإثارة العشوائية	التحصيل، التفكير الإبداعي	اختبار التحصيل، اختبار التفكير الإبداعي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه (ملحم، 2000: 269). ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015-2016) وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الاحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل / قسم الدراسات العليا.

رابعاً: عينة البحث

العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق اغراض البحث وتغني لباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكاملة (عطوي، 2000: 58). وحددت الباحثة عينة البحث الحالي على وفق الآتي:

أ- عينة المدارس: اختارت الباحثة عينة (الخنساء) بطريقة قصدية لإجراء بحثها الحالي.

ب- عينة الطالبات: بعد ان تم اختيار مدرسة (الخنساء للبنات) لتطبيق تجربة الباحثة، زارت الباحثة المدرسة بعد اصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمتها (ملحق 3)، فوجدت انها تحوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي وهي (أ - ب) اختارت الباحثة بطريقة عشوائية شعبة (ب) لتمثل المجموعة

التجريبية التي تدرس باستراتيجية الإثارة العشوائية اما شعبة (أ) فتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

جدول (2)

توزيع عينة الطالبات

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الضابطة	ب	26	1	25
التجريبية	أ	26	1	25
المجموع		52	2	50

خامسا: تكافؤ مجموعتي البحث: زيادة في الحرص على السلامة الداخلية للبحث، قامت الباحثة بإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث إحصائيا قبل الشروع ببدء التجربة، وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة وجزئية مهما اتخذت من اجراءات وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للأبناء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات مادة الجغرافية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2014. 2015).
5. الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي.

سادسا: ضبط المتغيرات غير التجريبية

من اهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي ان يكون عملا مضبوطا، ويعد ضبط المتغيرات غير التجريبية واحدا من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي، حتى يتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل وليس الى متغيرات اخرى (ملحم، 73:2000). واذا لم تضبط الباحثة هذه المتغيرات فان النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها وذلك لان عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقا لها دلالتها الاحصائية، لذلك حاولت الباحثة ضبط المتغيرات غير التجريبية.

سابعا: مستلزمات البحث

1- تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015-2016) والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنها الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي من لدن وزارة التربية لجمهورية العراق.

2 - الأهداف العامة: تعرف الأهداف العامة بأنها: النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بمؤسساته وإمكانياته كلها الى تحقيقها وتعد ركناً مهماً من أركان المنهج الدراسي بمفهومه الحديث (جامل، 2002: 24). اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية، التي اعدتها لجنة في وزارة التربية - جمهورية العراق، وملحق (7) يبين ذلك.

3 - صياغة الأهداف السلوكية: يقصد بالهدف السلوكي الهدف الذي تمت صياغته بعبارات اجرائية وبلغة محددة ودقيقة وواضحة تقلل من احتمالات التفسيرات المتكئة لما هو مرغوب فيه لعملية التعليم والتعلم (القاسم، 2000: 39 - 40). وقد صاغت الباحثة (115) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الاهداف العامة، ومحتوى مادة

الجغرافية التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ولغرض التثبيت واستيفائها محتوى المادة الدراسية، عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس الجغرافية وفي القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل اجابات الخبراء قبلت جميع اهداف الباحثة، اذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة اكبر من الجدولية وبذلك بقي عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (115) هدفا سلوكيا، بواقع (34) لمستوى المعرفة، و(31) للفهم، و(15) للتطبيق، و(13) للتحليل، و(11) للتركيب، و(11) للتقويم.

4- الخطط الدراسية ان اعداد الدروس والتخطيط لها خطوة أساسية من طرائق نجاح المدرس ويخطئ من يستهين بهذه الخطوة منطلقاً من غزارة معارفه او عدد سنوات خبرته فقد أثبتت الدراسات التربوية أهمية التخطيط وإعداد الدروس في نجاح عملية التدريس، ويعني بالخطط الدراسية بأنها: مجموعة من الاجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس قبل البدء بتنفيذ عملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق اهدافها (سلامة وآخرون، 2009: 91).

وقد اعدت الباحثة (22) خطة تدريسية لتدريس مادة الجغرافية لطالبات مجموعتي البحث، وقد عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجرت الباحثة بعض التعديلات اللازمة عليها واصبحت جاهزة للتنفيذ.

ثامنا: اداتا البحث

اولا: الاختبار التحصيلي

هو اجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقاً من خلال إجاباتهم على عينة من الفقرات او الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (ابو فؤدة ونجاتي، 2012: 26). ولغرض معرفة اثر المتغير المستقل على المتغير التابع صممت الباحثة اختبارا بعديا يتألف من (50) فقرة، (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، (10) من نوع الاسئلة المقالية.

ثانيا: اختبار التفكير الإبداعي

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي وجدت أن اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المعد من قبل سيد خير الله عام (1981م) هو المقياس الملائم للدراسة الحالية إذ إنّ هذا الاختبار قد تم إعداداه في البيئة العربية، وسبق أن استعمل في العديد من الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه في أي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي، وقام (علي، 2001)م بتكييف المقياس على البيئة العراقية إذ طبقه على المرحلة الإعدادية سنة (2001).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج

نتائج التحصيل الخاصة بالفرضية الصفريّة الأولى: - التي تنص على أنّه: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية. ولتحقق من هذه الفرضية تم إخضاع نتائج الاختبار للتحليل الاحصائي وتم استخراج الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (50.8) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (42.36)، وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (9.86) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (9.77)، كما بلغ تباين المجموعة التجريبية (97.22) وتباين المجموعة الضابطة (95.45) وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (48) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الإثارة العشوائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.054) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) كما مبين في جدول (10) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي.

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	50.8	97.22	9.86				0,05
الضابطة	25	42.36	95.45	9.77	48	3.054	2,021	دالة احصائياً

ومن ملاحظة الجدول نجد وجود فرق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05)؛ وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة الأولى، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

(2) **نتائج التفكير الإبداعي الخاصة بالفرضية الصفريّة الثانية التي تنص على أنّه:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي. ولتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) (في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ملحق (22)، فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (93.28) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (83.48)، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (11.93)، اما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة فبلغ (13.59)، وتباين المجموعة التجريبية (142.32) وتباين المجموعة الضابطة بلغ (184.69) وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد ان هناك فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (48) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الإثارة العشوائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.710) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) كما موضح في جدول (11)

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي لمجموعي البحث في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
0,05	الجدولية	المحسوبة		11.93	142.32	93.28	25	التجريبية
دالة احصائياً	2.021	2.710	48	13.59	184.69	83.48	25	الضابطة

ومن ملاحظة الجدول نجد وجود فرق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) ؛ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية في تعلمها وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي.

ثانياً: تفسير النتائج

1- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

من خلال الاطلاع على النتائج الموضوعة في جدول (10) أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وترى الباحثة ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

من خلال الاطلاع على النتائج الموضوعة في جدول (11) أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي وترى الباحثة أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة استنتجت الباحثة ما يأتي:

- 1- إن اعتماد استراتيجية الإثارة العشوائية في التدريس تنشط المعرفة ويولد الإثارة والدافعية والتشويق للدرس مما يزيد التحصيل الدراسي عند الطالبات.
- 2- إن اعتماد استراتيجية الإثارة العشوائية في تدريس مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي كان لها تأثير إيجابي في توسيع التفكير الإبداعي للطالبات.
- 3- يشجع التدريس على وفق استراتيجية الإثارة العشوائية، على حرية الإثارة وأبداء الرأي والمشاركة الفاعلة في الدرس وهذا بدوره يزيد الثقة بالنفس عند التعبير عن الأفكار والآراء من تردد او خوف،
- 4- إن تنمية التفكير الإبداعي امر ممكن في ظل تطبيق استراتيجيات واساليب حديثة إذ نجحت استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطالبات المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها.

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- 1- ضرورة تضمين كتب الجغرافية في المراحل التعليمية ببعض مهارات التفكير الإبداعي مثل الطلاقة والمرونة والإصالة.
- 2- ضرورة إشراك مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في دورات تطويرية حول كيفية إعداد هذه الاستراتيجيات وتطبيقاتها.
- 3- ضرورة تضمين مقررات برنامج إعداد مدرسي الجغرافية في كليات التربية والتربية الأساسية للاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس ومنها استراتيجية الإثارة العشوائية.
- 4- العناية الفاعلة باستراتيجيات التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور العلمي العام وتنمية القدرات الذهنية لدى الطالبات.

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة الدراسات الآتية:

- 1- إجراء المزيد من الدراسات عن التدريس باستعمال الإثارة العشوائية في مراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات الإثارة العشوائية واستراتيجية أخرى في تحصيل مادة الجغرافية واستبقائها.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب.
- 4- إجراء دراسة مماثلة تهدف الى التعرف على اثر استراتيجيات الإثارة العشوائية في متغيرات تابعة أخرى كالاتجاه، اكتساب المفاهيم، والميل نحو المادة، والتفكير السابر، التفكير الناقد.

المصادر

- 1- ابن منظور (2005)، **لسان العرب**، ط2، دار جادر، بيروت.
- 2- ابو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (2007)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 3- أستيتة، دلال محلس (1987)، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- 4- الباوي، ماجدة ابراهيم واحمد عبيد حسن (2013)، **فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الإخلاقي والتفكير الناقد**، ط1، دار صفاء، عمان.
- 5- بن هويل، ابتسام ناصر (2013)، **المنهج التجريبي (التمهيدي . المثالي . شبه التجريبي)**، الرياض.
- 6- بودي، زكي بن عبد العزيز ومحمد سلمان الخزاعة (2012)، **استراتيجيات التدريس**، ط1، كلية التربية، جامعة الملك.
- 7- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002)، **طرق التدريس العامة (مهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس)**، ط1، دار المناهج، عمان.
- 8- الجمعة، زينب مردان حمود (2011)، **اثر الاثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.**
- 9- الزبيدي، مهند عبد الحسن (2012)، **اثر استراتيجيات التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الاول متوسط في الفيزياء**، (اطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 10- سلامة، عادل ابو العز واخرون (2009)، **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، ط1، دار الثقافة، عمان.

- 11- شاهين، عوني معين وحنان فاضل (2009)، الإبداع دراسة في الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة الإبداع الإنسانية، ط1، دار الشروق، عمان.
- 12- شعبان، محمد (1996)، اثر استخدام الإثارة العشوائية على تحصيل مادة الأحياء لدى طلبة الصف الحادي عشر، البحرين.
- 13- الصائغ، امنة حاتم عبد الواحد (2014)، اثر استراتيجية تومس وروبينسون (pQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- 14- صلاح الدين، عرفه محمود (2006)، تفكير بلا حدود، عالم الكتب، القاهرة.
- 15- طلافحة، حامد عبد الله (2013)، المناهج تخطيطها و تطويرها وتنفيذها، ط1، دار الرضوان، عمان.
- 16- عبيدات، ذوقان وسهيله ابو السميد (2007)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرّف التربوي)، ط1، دار الفكر، عمان.
- 17- عطية، محسن علي (2009)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، عمان.
- 18- _____ (2015)، التفكير (انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه)، دار صفاء، عمان.
- 19- عطوي، جودت عزت (2000)، اساسيات البحث العلمي، ط1، دار الثقافة، عمان.
- 20- العفيف، سميا احمد (2013)، تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي وفق توجهات النظرية البنائية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- 21- العتوم، عدنان يوسف وآخران (2013)، التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط4، دار المسيرة، عمان.
- 22- العيساوي، سيف طارق حسين (2014)، تعليم التفكير مع الأمثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية، ط1، مكتبة الرضوان، عمان.
- 23- القاسم، جمال مثقال (2000)، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء، عمان.
- 24- القمش، مصطفى نوري وفؤاد عبيد (2015)، مناهج واساليب تعليم الموهبين والبرامج التربوية للموهبين، ط1، دار الاعصار العلمي، عمان.
- 25- وزارة التربية (1984)، نظام المدارس الثانوي، رقم (2)، مطبعو وزارة التربية، بغداد.
- 26- اللقاني، احمد حسن واخرون (1990)، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.
- 27- طلافحة، حامد عبد الله (2013)، المناهج تخطيطها و تطويرها وتنفيذها، ط1، دار الرضوان، عمان.
- 28- السباب، ازهار محمد (2011)، اثر برنامج القبعات الست في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة تكريت.
- 29- الزبيدي، صباح حسن (2010)، مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، ط1، دار المناهج، عمان.
- 30- حجازي، محمود فهمي (1997)، اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين، ط1، منشورات دمشق، سوريا.
- 31- الاسدي، سعيد جاسم ومحمد حميد (2015)، استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافية، دار الصفاء، عمان.
- 32- Hanuscin, (2008)؛ The impact of random excitation in the collection of the students in the fourth preparatory material neighborhoods Unpublished MA Thesis, America.
- 33- Good. C.(1973)؛ Dictionary of Education؛ (3rd ed): Mc Graw Hill Book Comp، Newyork
- 34- Guilford, J. P. (1969), Some Theortical views of creativity in contemporary Approaches to psychology Helson, H, Revan W. (ed) ; Affiliated Eas west put vew Delhi-.
- 35- Biggs، J, B.. (1984) Learning strategies and Educational Performance Academic press، London.

أثر أسلوب الترادف والتضاد في تنمية الثروة اللغوية في مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

الباحثة. ايفيان كريم عبد الحسن

أ.م.د. مشرق محمد مجول

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Use of Synonyms and Antonyms in Developing Vocabulary in the Lesson of Reading Comprehension for the Second Year Intermediate School Female Pupils

Ass.Prof.Dr. Mushriq Muhmmmed Mijwel

Resercher. Evian Kareem

Mushriqmj@gamil.com

Eviankr@gamil.com

Abstract

current research aims to know the effect of the stylistic contrast in tandem and vocabulary development in material and reading texts with second grade students at the average, the study was conducted in Iraq - the province of Babylon. And adopted an experimental design is partially adjusted for two experimental and control group on according to the experimental method, the research community of students in the second grade average in middle and high school females within the Directorate-General for Education in the province of Babylon, select the researchers composed of three divisions of study sample second grade average in middle school Euphrates girls by two divisions pilot and one officer, noted that the number of students in the experimental group first (29) students and the number of students of the second experimental group (31 students), and the number of students of the control group (28 students), and has the selection process at random for the school and the style and the way in which studying them, researchers rewarded students between the sample and the result was that the groups are statistically equal, the researchers used statistical methods appropriate for their research procedures, namely, (unilateral variation analysis, Pearson correlation coefficient, and Chi-square, and the way Hevah)

Search Results showed superiority of experimental groups that Astammelta (stylistic tandem and contrast) and the control group is statistically significant at the level of (0.05).otousel researchers in the light of the research group's conclusions and recommendations and proposals, including the results:

- 1- Contributed tandem approach and contrast to improve the scientific level of the students and helped Theruten linguistic development, and did not Echsa gifted female students, but the students with low educational level also and this in turn increases the Akabbahin toward learning.
- 2- othbtaat current study that synonymy and stylistic antithesis of effective methods that enable the students to raise curiosity and daring by broadcasting the spirit of competition among them during the lesson.
- 3- hakguet climate researcher descriptive appropriate by making the learning process grainy among female students, and this made them a lesson when fellow with great emotion.

Keywords (after, my technique, tandem, contrast, development, vocabulary, reading and texts, students, second average)

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر اسلوب الترادف والتضاد في تنمية الثروة اللغوية في مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، اجريت الدراسة في العراق - محافظة بابل. واعتمدت تصميمًا تجريبيًا ذو ضبط جزئي لمجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة على وفق المنهج التجريبي، تكون مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط

في المدارس المتوسطة والثانوية من الاناث ضمن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل، حدد الباحثان عينة مكونة من ثلاث شعب دراسية للصف الثاني المتوسط في مدرسة متوسطة الفرات للبنات بواقع شعبتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، علما ان عدد طالبات المجموعة التجريبية الاولى (29) طالبة وعدد طالبات المجموعة التجريبية الثانية (31) طالبة، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (28) طالبة، وتمت عملية الاختيار بطريقة عشوائية بالنسبة للمدرسة والاسلوب والطريقة التي يدرسن بها، وكافاً الباحثان بين طالبات العينة وكانت النتيجة ان المجموعات متكافئة إحصائياً، واستعمل الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات بحثهما وهي (تحليل التباين الاحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، وطريقة شيفيه) أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين التي استعملتا (اسلوبي الترادف والتضاد) على المجموعة الضابطة وبدلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05). وتوصل الباحثان في ضوء نتائج البحث بمجموعة استنتاجات وتوصيات ومقترحات منها:

1. ساهم أسلوبا الترادف والتضاد في تحسين المستوى العلمي للطالبات وساعدا على تنمية ثروتهن اللغوية، ولم يختصا بالطالبات المتفوقات فحسب، بل بالطالبات ذوات المستوى العلمي المنخفض أيضاً وهذا بدوره يزيد من إقبالهن نحو التعلم.
2. أثبتت الدراسة الحالية أن أسلوبا الترادف والتضاد من الوسائل الفعالة التي تمكن من إثارة فضول الطالبات وتفكيرهن من خلال بث روح المنافسة بينهن في أثناء الدرس.
3. حققت الباحثة مناخاً صفيّاً ملائماً من طريق جعل عملية التعلم محببة لدى الطالبات، وهذا جعلهن يقبلن على الدرس بشغف كبير.

ثانياً: التوصيات 1. الاهتمام بالمترادفات والمتضادات اللغوية عند تدريس المطالعة والنصوص بوصفهما أسلوبين أثبتا فعالتهما في التدريس وحققا نجاحاً كبيراً من خلال النتائج التي ظهرت في تنمية الثروة اللغوية.

2. تضمين الكتب المقررة لتدريس اللغة العربية بمرادفات الكلمات وأضدادهن من أجل توسيع أذهان الطالبات وتسهيل المقرر الدراسي من أجل تنمية ثروتهن اللغوية.

ثالثاً: المقترحات 1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطلاب الصف الثاني المتوسط.

2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر أسلوبا الترادف والتضاد في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص.

الكلمات المفتاحية (اثر، اسلوبي، الترادف، التضاد، تنمية، الثروة اللغوية، المطالعة والنصوص، طالبات، الثاني المتوسط)

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث:

تشهد مدارس التعليم في المرحلة المتوسطة ضعفاً ملحوظاً في فروع اللغة العربية وفي تحصيلها، سواء كان هذا الضعف علمياً أم وظيفياً، حيث أضحت مشكلة هذا الضعف ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي (الهاشمي، 2011: 224).

وأثارت الكثير من الدراسات مشكلة كيفية تناول النصوص الأدبية بالبحث والدراسة، والمطالعة بوصفها فناً من فنون اللغة العربية لها دور مؤثر في التحصيل اللغوي كونها وسيلة من وسائل الاطلاع على النصوص الأدبية وفهم ما تحتويه من معان ومعارف وقيم، أما النص الأدبي فهو مرآة عاكسة لفروع اللغة العربية كلها فهي تجد ذاتها فيه، ولم تكن هذه المشكلة وليدة

اليوم بل هي متأصلة الجذور، بل يمكن القول أنها قد تفاقمت بسبب تطور الحياة، وما زالت النصوص تدرس بطرائق عاجزة عن ملاحقة هذا التطور، ولكن هناك صعوبات كثيرة تقف دون تحقيق تلك الأهداف، ومنها عدم قدرة الطلبة على القراءة السليمة، وضعف القراءة يؤدي إلى عدم فهم المقروء، بسبب ضعف الثروة اللغوية (العزاوي، 1988: 10).

إذ يعتمد أغلب المدرسين إلى عرض النص الأدبي عرضاً سطحياً وقراءته في الكتاب المقرر معتمدين على المعاني المدونة في الكتاب، أو قد يلجأ بعضهم إلى طريقة الإلقاء التي تستند إلى الحفظ والتلقين (إسماعيل (ب)، 2013: 296). وإن مثل هذه الطرائق التقليدية تؤدي إلى عدم دافعية الطلبة نحو فهم النصوص، وتعودهم على تلقي معلومات جاهزة، واستعمال قوالب جامدة (عمار، 2002: 208).

ومن أجل الابتعاد عن الملل الذي ينتاب الطلبة وإظهار قدراتهم في الإدراك يأتي التأكيد على الاهتمام بتنوع أساليب تدريس المطالعة والنصوص وإعطاء الطلاب دوراً إيجابياً وذلك من خلال تربية الملكة الأدبية التي تزيد القدرة على التعبير المؤثر في المواقف التي يحتاج فيها الطالب إلى التعبير (الوائلي، 2004: 44).

ومن هنا تكون المطالعة مهارة من مهارات اللغة العربية تتبوأ مكانة مرموقة بين تلك المهارات، لكونها وسيلة الاطلاع على ما كتبه الأقدمون، تتطلب من القارئ القراءة السليمة، لكن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه طلابنا اليوم في القراءة السليمة الخالية من الأخطاء لهذا قدم الباحثان استبانة استطلاعية لمدرسات اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط لمعرفة الصعوبات التي تواجههن في درس المطالعة، وبعد جمع الاستبانات تبين من خلال الإجابة أن درس المطالعة والنصوص لم يكن حسب جدول الدروس الأسبوعي، فهو حصّة واحدة في الأسبوع وغالباً ما يكون درس المطالعة درساً ترفيهياً أي للراحة من عناء بقية الدروس، فضلاً عن ذلك فأن المدرسين يؤكدون أن بعض موضوعات المطالعة والنصوص غير مناسبة لأعمار الطلبة فهي صعبة وغير مرتبطة بواقع حياتهم اليومية، وأن موضوعات المطالعة والنصوص لا تشد أذهان الطالبات نحو الدرس، فضلاً عن عدم توفر المكان المناسب للمطالعة الخارجية فهي وإن تمت ستكون داخل غرفة الصف فقط، وإن ضعف الطلبة في المطالعة له أسباب عديدة منها: أن المدرس لم يعط درس المطالعة حقه، فضلاً عن ضعف قدرته في تشخيص العيوب القرائية، واعتماد المدرس على نمط واحد في التدريس دون الاعتماد على أنشطة أخرى (عاشور ومحمد، 2007: 62).

لذا فأن أغلب الطلبة لديهم صعوبة في استيعاب المادة المقروءة، وذلك عندما تصبح النصوص والمواد القرائية أكثر تعقيداً، وإن السبب في زيادة صعوبة تلك المادة هو عدم التركيز من أجل فهم المادة المقروءة، فضلاً عن إغفال مشكلة القراءة من قبل المدرسين، وذلك لفتاعتهم أن عامل الزمن والتقدم في المراحل الدراسية يعد عاملاً كفيلاً في تحقيق سرعة القراءة، لذلك نجد أن البطء في القراءة لا يعد مشكلة تحتاج إلى معالجة عند الكثير من المدرسين، وإنما ينتج ذلك عن الضعف العام في القدرة على التعلم، لذلك نجد أن أغلب الطلبة يعتمدون على الرسوم والصور التوضيحية من أجل فهم المقروء واستيعابه (طبيبي وآخرون، 2009: 186).

ومن هذا المنطلق فأن مدرسة اللغة العربية عندما تدرس مادة المطالعة والنصوص فأنها تأمر الطالبات بإخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتابعة مملة حتى ينتهي الدرس، وقد تذكر معاني الألفاظ وقد لا تذكرها، أما تحليل النصوص وبيان ما فيها من معان وأفكار وقيم وتوجيهات فلا تلقى المدرسة لها بالاً، بل أن أغلب المدرسات يحولن درس المطالعة إلى درس قواعد أو أدب، لأن المطالعة في نظرهن لا قيمة لها، والحقيقة أن القراءة في مدارسنا تكاد تكون آلية تنفّر الطالبات من القراءة في المدرسة وخارجها (الجبوري، 2015: 253).

لذا يخطئ كل من يظن أن الطفل أصبح قادراً على ملاحظة الكلمات وقد تعلم القراءة، وحقق غايته، بل وأصبح متعلماً وليس أمياً، في رأيهم انه لا يحتاج إلى أي معلومات أو إشارات أخرى، ولكن الحقيقة أن الطفل لم يصل إلا إلى المرحلة

الأولى فقط، وهناك أمامه مراحل أخرى كثيرة للقراءة تزداد عمقاً ونشاطاً في كل مرحلة عن الأخرى (جواب الله وآخرون، 2011: 20).

وتأكيداً لما سبق فإن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يرون أن درس المطالعة والنصوص من أبسط الدروس، لأن المدرس أو المدرسة لا يكلف نفسه سوى قراءة درس قراءة جهرية وصامتة من الطلبة، لا وربما يجزأ الدرس إلى أجزاء معلومة يتولى كل طالب قراءة جزء منه، فضلاً عن أن القراءة تتم حسب جلوس الطلبة في مقاعدهم، والمدرس يقوم بمتابعة الدرس فبنس الأسلوب هذا، لكون درس القراءة من أصعب الدروس والأهم في اللغة العربية لما يتضمنه من أبواب مفتوحة على فروع اللغة العربية جميعها (عطية، 2006: 250).

ومن هنا انطلقت الدراسة الحالية لما وجده الباحثان من شكوى وما سمعاه من مدرسات اللغة العربية، بأن درس المطالعة والنصوص ما زال إلى الوقت الحاضر لم يحقق الأغراض المنشودة ولا تسعى طرائق التدريس إلى زيادة الثروة اللغوية لدى الطالبات لذلك اختار الباحثان تجريب أسلوبين جديدين في تدريس المطالعة والنصوص وهما: (أثر أسلوب الترادف والتضاد في تنمية الثروة اللغوية في مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط).

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية عملية اجتماعية شاملة مهمتها إعداد الفرد الذي يعيش في عالم متطور، يتغير سريعاً، وتكتسب معانيها الحقيقة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، لأنها وسيلة المجتمع لتأمين استمراره وتطوره، وعليها أن تعكس التغيرات والتطورات التي تحصل في المجتمع (اليمني، 2004: 26).

وتتضح أهمية التربية للفرد من حيث كونها العملية التي يستطيع بها أن يكشف مواهب نفسه وقدراته، ويجعلها أكثر ملائمة لظروف البيئة التي يحيا فيها، كما أنه يستطيع أن يواجه هذه القدرات لكي تتقابل مع مستلزمات الحياة فتنتج (علي، 2006: 31).

ويرى الباحثان أن عملية التعليم لا تتم إلا باستعمال لغة معينة يتفق عليها المعلم والمتعلم، وتكون وسيلته لنقل الأفكار والمعلومات والمعارف والقيم والمبادئ بين طرفي عملية التعليم.

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن بقية المخلوقات، إذ ميز الإنسان بامتلاكه القدرة العقلية العليا التي يتمتع بها دون سائر المخلوقات الأخرى باعتباره الكائن الوحيد الذي يستعمل مجموعة من الأصوات اللغوية في التعبير للاتصال مع غيره من البشر، فالإنسان هو الوحيد من لديه القدرة على تسمية المفاهيم ومن هنا تتحقق إنسانية الإنسان (عبد الباري (أ)، 2010: 18).

تعد اللغة من أخص الظواهر الإنسانية على الإطلاق، فقد كرم الله تعالى الإنسان بنعمة اللغة، وفضله بها على سائر المخلوقات، وذلك في قوله تعالى: "الرَّحْمَنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴿٤﴾" (سورة الرحمن/1-4).

فاللغة هي نظام عرفي مكون من رموز صوتية عندما تكون منطوقة، أو رموز مكتوبة عندما تكون مكتوبة، وأن هذه الرموز المتعارف عليها بين أفراد أمة معينة أو مجتمع معين يستعملها أفراد ذلك المجتمع، أو تلك الأمة للاتصال ببعضهم، والتعبير عن أفكارهم (عطية، 2008: 16).

وتعد اللغة ظاهرة عقلية وعضوية بغض النظر عن كونها عربية أو حبشية أو انجليزية أو صينية، هي لغة خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية، فهي صفة مميزة للنوع البشري (حرز الله، 2011: 19).

ومن خصائص اللغة المنطوقة أنها رمزية ومنظمة وإنسانية، ومرنة ومتطورة ونامية، فاستخدام هذه الرموز في كل لغة من لغات الأرض في أنساق مختلفة أتاح لها أن تكون آلاف الكلمات وتتخذ الأجزاء المختلفة في هذا النظام فكل رمز صوتي

وظيفة في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في العبارة أو الجملة، والالتزام في النسق المتفق عليه واجب في البيئة اللغوية الواحدة وإلا فقد الرمز قدرته على النقل والإيحاء، وكلا الرمز المنطوق والمكتوب يمثل دلالة، لها خبرة لدى السامع أو القارئ(عطا، 2006: 46).

فاللغة هي الوسيلة أو أداة التفاعل بين أفراد المجتمع وهي القناة التي من خلالها ينتقل التراث من جيل إلى آخر، فاللغة لسان العقل وطريق الفكر، فضلاً عن كونها عالماً حياً له حركته، وألوانه، ولا حياة للفرد بدون اللغة، فيها يتواصل وبها يتفاعل، وهي غايته التي بواسطتها يكسب المعلومات والخبرات (الوائلي، 2004: 17).

فالغاية الأساسية والأولى من وظائف اللغة هي إيصال رغبات الإنسان ومشاعره وأفكاره إلى غيره، ولهذه الغاية وجدت، فدور اللغة هو التواصل والتفاهم بين الناس من طريق الأصوات الكلامية(يعقوب، 2008: 18).

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية تتكون من مصطلحات صوتية تعارف عليها الناس واستعملوها للتواصل فيما بينهم (عطية، 2009: 16).

وقد حملت اللغة وما زالت تحمل الاكتشافات والاختراعات والآداب الرفيعة، فباللغة تسير أمور حياتنا اليومية، وتلعب الدور الرئيس في توارث البشر، واللغة شأنها شأن العلوم الأخرى أهتم بها العلماء وتناولتها الدراسات بمختلف أبعادها، كونها ذات علاقة بالناحية الاجتماعية والنفسية والبيولوجية للإنسان والمجتمع (عاشور ومحمد، 2009: 11).

وتمثل اللغة صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه تتحد بها الأمة في صور التفكير وأساليب أخذ المعنى من المادة، والدقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها، وعمق الروح ودليل الحس على ميل الأمة إلى التفكير، والحث في الأسباب والعلل (عبد عون، 2013: 15).

واللغة العربية من أقدم اللغات وما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال فهي لغة ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل مزاياها وخصائصها، وهي مؤشر على وحدة الأمة ومرآة حضاراتها ولغة قرآنها الذي تبوأ الذروة الأولى فكان مظهر أعجاز لغتها (الحلاق، 2010: 44).

واللغة العربية هي الركن الأساس في بناء الأمة العربية، تلك اللغة التي امتازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، فضلاً عن أن الله تعالى أكرمها وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال، واكتسبت منزلة عظيمة لم تصلها أي لغة في العالم في ماضيها ولا حاضرها ولا مستقبلها؛ وذلك لأن الله تعالى أنزل بها القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة مما أكسبها صفة العالمية، لذلك تعد اللغة العربية من أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحواس، ومن أكثرها مرونة لقدرتها على الاشتقاق والتأثير والتأثر، فبعد أن نزل القرآن الكريم بهذه اللغة شد من أزرها وجعلها أكثر استقراراً ورسوخاً، وجعل منها لغة الآفاق البعيدة ولغة استيعاب المستجدات والحضارات بشتى أشكالها وألوانها وأبعادها، لهذا نجد لغتنا العربية كنزاً ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم والآداب والفنون (أبو الضبعت (أ)، 2007: 41).

ويرى الباحثان أن اللغة العربية لغة حية تنمو وتزداد مفرداتها، وقد استوعبت كتاب الله عز وجل وسنة رسوله محمد (صل الله عليه واله وسلم).

ولكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تنماز بها عن غيرها ولا ريب أن اللغة العربية أمتن تركيباً، وأوضح بياناً، و أعذب مذاقاً، عند أهلها، يقول ابن خلدون: ((وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد)) ويراها ابن فارس: ((أنها أفضل اللغات وأوسعها إذ يكفي ذلك دليلاً أن رب العالمين أختارها لأشرف رسالة وخاتم رسالاته فأنزل بها كتابه المبين)) (الوائلي، 2004: 19).

فاللغة العربية نظام له قواعده وأسسها، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفت في اللغات، قراءة وكتابةً وتحدثاً واستماعاً، وكل فن منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، كما أن لكل منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستعمال، واللغة العربية

تمتاز بخصائص كثيرة تتمثل في التمايز الصوتي والاشتقاق والدلالات وتمتاز بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، وهي لغة متجددة تنمو وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حية خالدة مشرقة، في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت، حيث حفظها الله عز وجل لأنها لغة القرآن الكريم، استناداً لقوله تعالى: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ" (سورة الحجر/من آية 9) (البصيص، 2011: 15-16).

ومن هذه الفنون المتنوعة القراءة (المطالعة) التي تعد عملية استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك المعاني من الأشكال المكتوبة حيث تتضمن سلسلة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتاً لغوياً (إسماعيل(أ)، 2013: 79).

فهو نظام متكامل يتكون من مجموعة الأنظمة أو المستويات يختلف بعضها عن البعض الآخر في المحتوى والحدود والقوانين، ولكنها تتكامل فيما بينها فتكون النظام الكلي للغة العربية (عطية، 2008: 41).

حيث تعد القراءة فناً لغوياً معين العطاء، سابغ المدد، وهي المنبع الذي ينهل منه الفرد ثروته اللغوية، ويثري به معجمه اللغوي، لكونها مصدر الثقافة الإنسانية، وكنز العلوم (عبد الهادي وآخرون، 2009: 183).

لذا فهي تتكون من ثلاثة عناصر هي: المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، وتبدو مهمة المدرس جليلة في التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة إذ أنها تحدث بسرعة في كل عملية قراءة حيث تطور مفهوم القراءة من قراءة لا تخرج عن حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى كونها عملية فكرية عقلية (النجمي، 2004: 78-79).

وتعد القراءة (المطالعة) مفتاح المعرفة ونافذة الفرد في الاطلاع على الفكر الإنساني والمعارف والعلوم في المجالات المختلفة، فهي الأساس في بناء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وتعميق ثقافته، وهي وسيلة الفهم وتحصيل المعرفة، فقد ازدادت أهميتها واشتدت الحاجة إليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي، فأصبحت القراءة (المطالعة) ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الإنسان الذي ينشد التحضر والتقدم، فلا قيمة للمعارف المتكونة من دون قراءتها، ولا قيمة للكتب والموسوعات العلمية، والتاريخية من دون قراءتها (عطية، 2008: 245 - 255).

وقد أكد الجاحظ (ت255 هـ) على أهمية "المطالعة عندما قال بأنها "وعاء مليء علماً، وظرف حشي طُرفاً، وروضة تقلب في حجر، وناطقٌ ينطقُ عن الموتى ويترجم عن الأحياء" (الجاحظ، 1986: 33).

لذا فإن القراءة (المطالعة) هي نافذة نطل منها لنرى الفكر الإنساني المتفرع إلى أنواع المعرفة المختلفة، ومما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها من الوهلة الأولى للتزليل مخاطباً نبيه الكريم (صلى الله عليه واله وسلم): "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علقٍ" (سورة العلق/1-2) (عبد الحميد، 2006: 22).

لذا فالقراءة (المطالعة) لها أهمية كبيرة إذ من طريقها نستطيع التعرف على ما كان لدى الأجيال عبر القرون المختلفة، كما نستطيع التعرف على ما لدى الآخرين في العصور الحديثة (مصطفى، 2007: 97).

فهو تعد من أهم وسائل الاتصال البشري، فيها تنمو معلوماته ويتعرف إلى الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي (البجة، 2000: 296).

ويرى الباحثان أن القراءة (المطالعة) هي الأساس في بناء الشخصية الإنسانية فهي تدفعه إلى أن يحدد مكانته المرموقة في المجتمع، فضلاً عن كونها تدفع بالمجتمع إلى النهوض بفضل ما يمتلك أفراداه من أفكار تسعى إلى تطوير المجتمع في المجالات المختلفة.

فالقراءة هي التي تمكن الفرد من استعمال الأسلوب العلمي في الحياة لكونها تجعل الإنسان قادراً على أن يتدرج في ملاحظة الظواهر والمشكلات ووضع الفروق المناسبة للتحقق من صدقها أو عدمه (أستيتية، 2001: 24).

وتعد أحد المحاور الأساسية والهامة في معالجة صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن أهم وسائل كسب المعرفة، والحصول على المعلومات، أي أنها من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها (الكحالي، 2011: 53).

ومن هنا تعد القراءة عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صور رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحله ويفسره وينقده، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته (السليتي، 2008: 2).

ومن هنا لم يقتصر مفهوم القراءة (المطالعة) من حيث كونها مجرد للفهم فقط، بل تُنظر إليها على أنها حل للمشكلات، وأن القارئ يتبع الخطوات نفسها التي يتبعها الإنسان عندما تواجهه مشكلة معينة (جواب الله وآخرون، 2010: 22).

ويرى الباحثان أن من خصائص اللغة العربية التي تجعلها لغة ثرية بالمفردات، وتعطي مساحة أمام المتكلم والكاتب في استعمال المفردات المتنوعة في تراكيب لغوية تعبر عن ما يريد إيصاله للمستمع أو لقارئ النص المكتوب لظاهري الترادف والتضاد، موضوع البحث الحالي، فهما من الوسائل التي تساعد على نمو اللغة وتوسعها لأن اللغة يزداد ثراؤها بالمفردات.

فالترادف من أكثر الظواهر المعجمية التي وقف عندها علماء العربية، وصنفوا فيها، وقد أثار الترادف علماء الأصول، ولعلهم كانوا أكثر دقة من غيرهم في النظر إلى الترادف، فقد أخرجوا من الترادف طائفة من الألفاظ كاسم الشيء وصفاته نحو: السيف والصارم والحسام والمهند (شديد، 2004: 41).

ويمكن القول أن الترادف أو التقارب في دلالة الألفاظ يكون له دور مهم في إعطاء الفرد قدراً كبيراً من المرونة والترف في التعبير وتجنب التكرار اللفظي مما يكسب تعبيره دقةً وجمالاً، وذلك من خلال تمكينه من اختيار الألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع ما في ذهنه من معان محددة، وتبرز أهمية الألفاظ المترادفة لمن أمتن الكتابة أو عشقها وتوجه إليها، حيث تأتي للكاتب فرص أوسع لاستعراض مخزون ذاكرته من هذه الألفاظ وانتقاء ما يصلح لغرضه ويلبي حاجته في التعبير (المعتوق، 2008: 41 - 45).

ويشترط في حدوث الترادف اتفاق في المعنى بين كلمتين اتفاقاً تاماً وذلك بدليل قوي أن العربي يفهم حقاً من كلمة "جلس" شيئاً يخدمه من كلمة "قعد"، فضلاً عن الاتحاد في البيئة اللغوية أي أن تكون الكلمتان تنتميان إلى لهجة واحدة، أي مجموعة منسجمة من اللهجات فضلاً عن الاتحاد في العصر، وبهذا نفس ترادف "أقسم" و "حلف" في قوله تعالى: "وَأَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ" (سورة النور/ من آية 53)، وقوله تعالى: "يَخْلِفُونَ بِاللَّهِ مَا قَالُوا وَلَقَدْ قَالُوا كَلِمَةَ الْكُفْرِ" (سورة التوبة/ من آية 74) (النادري، 2008: 304 - 305).

فالترادف هو تطابق في المعنى المعجمي للمفردات مع زيادة في معنى المفردة عندما توضع في سياق الجملة أي الزيادة لمكونات المعنى كما في قوله تعالى: "حَتَّىٰ إِذَا حَضَرَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ" (سورة النساء/ من آية 18)، وقوله تعالى: "حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ" (سورة المؤمنون / من آية 99)، هنا نجد أن حضر تكافئ جاء، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ" (سورة آل عمران / من آية 164)، وقوله تعالى: "فَأَرْسَلْنَا فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ" (سورة المؤمنون / من آية 33)، هنا نجد أن بعث تكافئ أرسل (حسنين، 2011: 262 - 263).

فالترادف هو التعبير عن الشيء الواحد بلفظتين مختلفتين، وهو أمر طبيعي الوجود، ولم تختص اللغة العربية بالترادف دون سائر اللغات، وإنما تزداد ثروة كل لغة حية نامية بازدياد أسباب الرقي وال عمران، وهذا ما تأثرت به العربية وعكست هذا المترادف الدال على الثروة والمرونة وقبول كل وضع يوافق الخصائص اللغوية الفصيحة والذوق السليم (عبد الله، 2009: 344).

فهو لم يقتصر على اللغة العربية فقط بل نجده في سائر اللغات الأخرى كالإنكليزية والفرنسية، وإلا أن وجوده لا يضاهي كثرته في اللغة العربية والهندية القديم (أنيس، 2003: 166).

فقد عُد الترادف من الظواهر البارزة في اللغات عموماً وفي العربية خصوصاً لكونه يزيد من مقدار الثروة اللغوية وهو مصدر فخر واعتزاز عند البعض وإن كان مبعث سخط عند البعض الآخر، فضلاً عن كونه يمنح الكلام رونقاً وحيوية، فمن خلال التنويع اللفظي يكتسب الكلام جاذبية فيطرد عن القارئ أو السامع الملل لكون اللغة لو خلت من الترادف لغدا حديث الناس متشابهاً إلى حد بعيد، ويبرز ذوق المتكلم ومدى ثقافته، ورفاهة مشاعره، لكون ألفاظه تتغير وفقاً لذوقه الخاص، والترادف يضيفي على الكلام قوة، لأنه نوع من التكرار في المعنى وهذا التكرار يكون على هيئة تأكيد، فضلاً عن أنه يساعد على الشرح والتفسير لتوضيح معاني الألفاظ (دركزلي، 2006: 7 - 15).

ومن هذا المنطلق أيضاً فإن من الظواهر اللغوية التي أسهمت في نمو الثروة اللفظية والأتساع في التعبير عند العرب التضاد وهو نوع من الاشتراك أي (تعدد المعنى) (عبد الباري (ب)، 2010: 252).

وقد يكون التضاد بصورة متناقضة أي نفي المفردة مثلاً: (حاضر/ غائب) فقولنا هو ليس حاضراً يعني أنه غائب والعكس صحيح، كذلك الأزواج (ذكر / أنثى)، (مفتوح / مغلق)، (متزوج / أعزب) تثبت نفس هذه العلاقة، أو قد يأخذ التضاد درجات وسطية مثل: (قبيح / جميل)، (غني / فقير) أي ثنائيات تتميز بقابليتها للترتيب فنقول: (جميل جداً، قليلاً، متوسطاً) فنفي أحدى الكلمتين لا يؤدي بالضرورة إلى أثبات الأخرى، فهذه الأضداد على اختلاف أنواعها تعد جزءاً من مفهوم المشترك اللفظي (النصراوي، 2009: 82 - 83).

لذا عُد التضاد قسماً من المشترك اللفظي فكل تضاد مشترك لفظي و ليس كل مشترك لفظي تضاداً، والواقع أنه بالإمكان تأويل كثير من ألفاظ التضاد في ضد المعنى الذي وضع من أجله كإطلاقهم لفظة (السليم) على الملدوغ، ولفظة (الناهل) على العطشان، أو للتهكم كإطلاقهم لفظة (العاقل) على المعتوه أو الأحمق، لكن من التعسف الشديد تأويل كل ألفاظ التضاد لوجود من أعترف بوجود التضاد أو أنكره (بطرس، 2003: 8).

ومن هنا نرى أن قضية الأضداد من القضايا اللغوية التي لم تحسم بعد، والتي أختلف حولها القدماء والمحدثون، ما بين مؤيديها ومنكريها، ونحن نميل إلى الإقرار بوجود ظاهرة الأضداد في اللغة، وأن طبيعة التطور اللغوي جعلت كثيراً من الألفاظ التي تعد من الأضداد ألفاظاً مهجورة مثل: (الجون) للأبيض والأسود، و (الصريم) لليل والنهار (سليمان، 2008: 52). وتعددت الأسباب حول ظاهرة التضاد في اللغة العربية منها: اختلاف القبائل العربية في استعمال الألفاظ، فلفظة (السدة) تعني الظلمة في لغة تميم، والضوء في لغة قيس، فضلاً عن دلالة اللفظ، في أصل وضعه على معنى عام يشترك فيه الضدان، والأصل لمعنى واحد مثل (الصريم) الليل والنهار، لأن الليل ينصرم من النهار والنهار ينصرم من الليل (يعقوب، 2008: 83).

ومن هنا كانت طبيعة أهداف الباحثة متعلقة بتدريس مادة المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط باستعمال أسلوبي الترادف والتضاد لما لهذه المرحلة من أهمية بين المراحل الدراسية الأخرى، ففي هذه المرحلة يبدأ تكون العادات الصحيحة واكتسابها، من أجل تنمية ثروتهن اللغوية، والسبب في ذلك يعود إلى قلة رصيدهن من المفردات بسبب ضعف استعمالهن المفردات في جمل جيدة خارج نطاق الجمل الخاصة بموضوع الدرس لكونهن بحاجة إلى كثير من التوجيه من أجل التعبير عما يدور في أذهانهن بعيداً عن ترديد الجمل بصورة تقليدية، أي تنمية الثروة اللغوية من خلال القراءة باستعمال أسلوبي الترادف والتضاد.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

- 1- أثر أسلوب الترادف في تنمية الثروة اللغوية في مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

2- أثر أسلوب التضاد في تنمية الثروة اللغوية في مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ومن خلال هذين الهدفين صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية: 1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في تنمية الثروة اللغوية.

3- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في تنمية الثروة اللغوية.

4- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد في تنمية الثروة اللغوية.

خامسا: حدود البحث يتحدد البحث الحالي بـ:

1. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015 - 2016).

2. الحد العلمي: موضوعات محددة من كتاب المطالعة والنصوص* المقرر من قبل وزارة التربية للصف الثاني المتوسط، للعام الدراسي (2015 - 2016) والموضوعات هي: (السيف والقلم - الحسين بن علي (عليه السلام) والحر بن يزيد التميمي - رثاء الأم - العدل أساس الملك - أضرار التدخين - سوريا بلاد الشام قلب الوطن العربي النابض - الأنبار حوض أعالي الفرات والبادية العربية - الرحالة أبن بطوطة).

3. . الحد الزمني: ثمانية أسابيع من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015 - 2016).

سادسا: تحديد المصطلحات

الأثر اصطلاحاً / عرفه كل من:

1. فاخر: حادث أو ظاهرة تتلو أخرى في علاقة سببية وأنه الفاعلية التي يتسبب بها الحادث أو الظاهرة في التحكم بظاهرة أخرى(فاخر، 126:1988).

2. الحنفي: مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحنفي، 1991: 253).

التعريف الإجرائي: هو التغير المعرفي المقصود الذي يحدث في طالبات المجموعتين التجريبيتين نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل (الترادف والتضاد) ويقاس بالاختبار القبلي والبعدي.

ثانياً / الأسلوب

2-الأسلوب اصطلاحاً: عرفه كل من:

1. عرفه عبد المجيد: " الوسيلة التي تنتقل الفكرة من ذهن المتكلم أو الكاتب إلى ذهن السامع أو القارئ " (عبد المجيد، 1961: 120).

*المطالعة والنصوص المقرر تدريسها للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2015 - 2016)، تأليف الدكتور كريم عبيد اللواتي، وآخرون، ط7، جمهورية هي التي كلفت بتدريس مجموعات البحث الثلاث العراق، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج. علما ان الباحثة (إيفيان كريم عبد الحسن) هي التي كلفت بتدريس مجموعات البحث الثلاث

2. جامل: النمط التدريسي الذي يفضلُه معلم ما، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرائق التدريس بفاعلية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها (جامل، 2002:65).
3. زاير و سماء: هو الأنماط التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة عنده، لكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمدرس (زاير و سماء، 2016:142).
- التعريف الإجرائي للأسلوب:** هو وسيلة تعبير عن ذاتية المتكلم سواء كانت عن طريق اللفظ أم الإشارة، أي أنها أنماط تدريسية خاصة بالمدرس، ويقاس أثره من خلال تعرض المجموعتين التجريبيتين للمتغير المستقل.
- الترادف اصطلاحاً: عرفه كل من:**

1. المعتوق: هو ارتباط عدد من الألفاظ المختلفة الأصول والأصوات بمدلول واحد في لغة واحدة وخلال فترة زمنية واحدة وفي بيئة لغوية واحدة (المعتوق، 2008: 21).
 2. عبد الله: هو التعبير عن الشيء الواحد بلفظتين مختلفتين (عبد الله، 2009: 343).
 3. آل ياسين: هو انصراف عدة ألفاظ إلى المعنى الواحد أو المسمى الواحد (آل ياسين، 2011: 31).
 4. العكرز: عبارة عن مجموعة من الكلمات المختلفة الحروف والمتفقة المعنى (العكرز، 2013: 67).
- التضاد اصطلاحاً: عرفه كل من:**

1. الفرطوسي: كلمة تدل على معنى معين، وضده (الفرطوسي، 1999: 238).
2. سليمان: ورود اللفظ الواحد على معنيين مختلفين، أي أن يكون لكل معنى من هذين المعنيين ضداً للأخر (سليمان، 2008: 51).
3. النصراري: اللفظ الواحد في لغة واحدة له معنيان متناقضان متعاكسان (النصراري، 2009: 81).
4. عبد الباري: اللفظ الواحد المستعمل في معنيين متضادين (عبد الباري، 2010: 252).

ثالثاً / التنمية

التنمية اصطلاحاً / عرفها كل من:

1. حافظ: هي التي تنتشل الفرد والمجتمع من الركود الذي يعانيه وتدفعه إلى الحركة والنشاط لكي يكشف عن قدراته (حافظ، 1986: 68).
- 2-حجازي: تغير تدريجي نحو الأفضل ضمن عملية مجتمعة واعية هادفة للوصول إلى مستوى لغوي أفضل من آخر سابق عليه (حجازي، 1997: 22).
- 3-آل عويد: تغير مرغوب فيه يواكب التطور الفسلجي والسايكولوجي الذي تستطيع التحكم به (آل عويد، 2008: 26).

رابعاً / الثروة اللغوية

الثروة اللغوية اصطلاحاً: عرفها كل من:

1. صالح بأنها: " ما دَوّن من كلام العرب في عهد اللغويين العرب الأولين من النصوص النثرية والشعرية وأمثال العرب وكلامهم العفوي فضلاً عن النص القرآني (صالح، 1997: 92).
- 2-موسى بأنها: حصيلة التلاميذ من المفردات اللغوية التي يستطيع التلاميذ أن يفهموا معانيها بدقة، وتساعدهم على فهم التركيبات اللغوية في الدرس القرائي ويمكنهم استخدامها في جميع أغراض الكتابة التي يمارسونها (موسى، 2004: 19).

التعريف الإجرائي للثروة اللغوية: هي درجة المهارة التي اكتسبتها طالبات المجموعتين التجريبيتين من خلال أسلوب الترادف والتضاد ومدى انعكاسهما على أدائهن في النطق و ثرائهن من المفردات اللغة.

المطالعة اصطلاحاً / عرفها كل من:

1. عرفها الخطيب: عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة والحصيلة اللغوية والقدرة على التحليل والموازنة والحكم والتذوق الأدبي والإحساس بالجمال وزيادة القدرة على البحث والإفادة من مصادر الكتب المدرسية وإكساب المثل العليا والاتجاهات الإيجابية (الخطيب، 2008: 215).

2. عرفها شريف وآخرون بأنها: "عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه وفهم المعاني والربط بين الخبرات السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات" (شريف وآخرون، 2009: 17).

3. عرفها عبد عون: بأنها: "هي عملية يراد الصلة بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني فهي إذن عملية عضوية نفسية عقلية" (عبد عون، 2013: 139).

النصوص اصطلاحاً / عرفها كل من:

1- إبراهيم: أنها قطع مختارة من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ الطلبة بالتذوق الأدبي (إبراهيم، 1968: 251).

2. مذكور: "عملية تعرف على الرموز المطبوعة، وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع" (مذكور، 2000: 105).

3. زايد: عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة والمعاني والاستنتاج والتذوق وحل هذه المشكلات وتفسير النتائج (زايد، 2006: 35).

4. أبو الضبعات: "عملية يتم بها تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار من خلال نطقها" (أبو الضبعات، 2007: 106).

التعريف الإجرائي للمطالعة والنصوص:

هي مجموعة من الموضوعات الأدبية والنثرية والعلمية والثقافية التي يضمها كتاب المطالعة والنصوص الذي أقرته وزارة التربية في العراق لصفوف المرحلة المتوسطة (الثاني المتوسط) ويتولى تدريسها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها.

التعريف الإجرائي للصف الثاني المتوسط:

هو الصف الثاني من المرحلة المتوسطة التي تستمر فيها الدراسة ثلاث سنوات متتالية يدرس فيها الطالب ليتم تأهيله للدخول إلى المرحلة الإعدادية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1-دراسة (العامري): 2002

أجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية / كلية التربية، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوب الترادف والتضاد عند تدريس مادة النصوص في الأداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتكونت عينة الدراسة من بين

المتعلمين - المستوى المتقدم - عددهم (32) متعلماً قسموا على مجموعتين، وقد كافأ بينهما الباحث باستعمال تحليل التباين الأحادي في العمر الزمني والاختبار القبلي فضلاً عن اعتماد الباحث على معيار الهاشمي لتصحيح التعبير التحريري المتمم بالصدق والثبات، وقد استمرت مدة التجربة ستة أشهر، وقد أجرى الباحث اختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين، وقد توصل الباحث إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الأداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (العامري، 2002: 81 - 95).

2.دراسة (التميمي): 2009

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى / كلية التربية الأصمعي وهدفت إلى معرفة أثر الرصيد اللغوي في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في الأداء التعبيري، وقد اختارت الباحثة عينتها المتكونة من (216) طالبة، وقد كافأت الباحثة في بعض المتغيرات مثل: العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات اللغة العربية للفصل الدراسي (2007 - 2008)، ودرجات الاختبار القبلي في مادة التعبير، ودرجات اختبار القدرة اللغوية، فقد درست الباحثة المجموعة التجريبية باستعمال الرصيد اللغوي أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، أما أداة البحث فقد اعتمدت الباحثة على الاختبارات المتسلسلة البعدية، واعتمدت على محاكاة تصحيح جاهزة (للهاشمي) مع المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث استعملت الاختبار التائي، ومربع (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (التميمي، 2009: خ د-).

3-دراسة (الجشعبي): 2009

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى / في كلية التربية الأصمعي، وهدفت إلى معرفة أثر الثراء اللغوي في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الثالث قسم اللغة العربية في كلية التربية، وقد أختار الباحث عينته بصورة قصدية إذ تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة وقد كافأ الباحث في المتغيرات الآتية: (اختبار قبلي في التعبير، اختبار فهم المعاني اللغوي لرمزية الغريب، درجات الذكاء، العمر الزمني لمجموعتي البحث) وقد درس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال الثراء اللغوي والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، أما أداة البحث فقد أستعمل الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً، وقد اتسم بالصدق والثبات، وقد عالج الباحث بيانات دراسته باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع (كا2)، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فعالية البدائل غير الصحيحة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (الجشعبي، 2009: 45 - 50).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- 1- تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف وذلك حسب طبيعة الدراسة.
- 2- أجريت الدراسات السابقة جميعها في العراق.
- 3- اختلفت عينات الدراسات السابقة وذلك حسب طبيعة الدراسة.
- 4- توصلت الدراسات السابقة جميعها الى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.
- 5- استعملت الدراسات السابقة الوسائل الاحصائية الملائمة وذلك حسب طبيعة الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، كونه المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي حيث يتيح للباحثة تقصي أثر المتغير المستقل في المتغير التابع باستثناء المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع.

فالمنهج التجريبي من أفضل المناهج، إذ يهتم بتحديد أسباب الظواهر، من طريق ضبط المتغيرات الدخيلة جميعها، التي تحيط بالظاهرة، بحيث تبقى هناك عوامل يرد معرفة أثرها في المتغير التابع (محمد، 2012: 91).

لذا يعد المنهج التجريبي أسلوباً بحثياً يبدأ بحدس يعطي مؤشرات عن طبيعة المشكلة أو الظاهرة أو الموضوع المراد بحثه (المشيخي، 2013: 54).

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً وبرنامج عمل للإجراءات وكيفية تنفيذ التجربة وتخطيطاً مسبقاً للظروف والعوامل التي تحيط بالظاهرة وكيفية ملاحظتها، والوصول إلى نتائج أكثر هدفاً ودقة (داود وأنور، 1990: 256).

ومن أجل تحقيق ذلك اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعات البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، المجموعة الضابطة)، ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى هي التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل الأول وهو الترادف عند دراسة مادة المطالعة والنصوص، والمجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني وهو التضاد، أما المجموعة الضابطة فهي التي لا تتعرض طالباتها لأي متغير من المتغيرين السابقين بل تدرس طالباتها مادة المطالعة والنصوص على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة وشكل (1) يبين التصميم التجريبي الذي أعدته الباحثة:

ملاحظة /هناك مجموعة من الملاحق حذفت من قائمة الملاحق وارقامها موجودة في الفصل الثالث والرابع، والغاية من الحذف هو الاختصار.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس	الفرق بين المجموعات الثلاث في الثروة اللغوية
التجريبية الأولى	الترادف	الثروة اللغوية	اختبار الثروة اللغوية	
التجريبية الثانية	التضاد	الثروة اللغوية	اختبار الثروة اللغوية	
الضابطة		الثروة اللغوية	اختبار الثروة اللغوية	

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1-مجتمع البحث:

هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أي كل من تعمم عليه نتائج الدراسة (أبو النمن، 2007: 186).

لذا حدد الباحثان مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015 – 2016) لهذا فقد زار الباحثان المديرية العامة للتربية في محافظة بابل / التخطيط التربوي / شعبة الإحصاء بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية (ملحق 1) للتعرف على المدارس فكانت المدارس على وفق ما مبين في جدول (2):

جدول (2)

المدارس المتوسطة والثانوية التي تحوي ثلاث شعب أو أكثر للصف الثاني المتوسط في مركز محافظة بابل بحسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (2015-2016)

ت	اسم المدرسة	المكان	ت	اسم المدرسة	المكان
1	متوسطة فضة	نادر	19	متوسطة المروج	الثورة
2	ثانوية شط العرب	حي الجزائر	20	متوسطة صفية بنت عبد المطالب	حي العسكري
3	متوسطة ابن حيان	شارع 40	21	ثانوية الشموس	حي الضباط
4	متوسطة الاعتماد	شارع 40	22	ثانوية النجوم	المهندسين
5	ثانوية التحرير	الخورية	23	متوسطة الصالحات	حي الشهداء
6	متوسطة النصر	الاسكان	24	ثانوية الباقر	قرية كويخات
7	ثانوية الشهيد عبد الصاحب	شارع 30	25	متوسطة الفرات	شارع 60 / حي الشهداء
8	ثانوية الحلة للمتميزات	شارع 40	26	متوسطة جمال السرائر	حي شبر
9	متوسطة الرصافي	شارع 40	27	ثانوية الرياب	الكرامة
10	متوسطة البصرة	نادر	28	ثانوية التراث	المعميرة
11	متوسطة السيدة زينب	الاسكان	29	متوسطة الوداد	سيف سعد
12	متوسطة جنين	الثورة	30	متوسطة البهجة	شارع 60
13	متوسطة السيادة	شارع 40	31	متوسطة الوائلي	حي بابل
14	متوسطة البشري	بكرلي	32	متوسطة الوقار	الجمهوري
15	متوسطة العفاف	بركلي			

2- عينة البحث:

هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحثان بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتغني الباحثان عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بأكمله (ملحم، 2002: 132). ولذلك تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

أ- عينة المدارس

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن ثلاث شعب، وبعد تعرف الباحثان على المدارس اختيرت متوسطة الفرات بطريقة عشوائية⁽¹⁾. بعد أن زار الباحثان متوسطة الفرات بموجب الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل (ملحق 2) فوجدنا أنها تضم ثلاث شعب وهي (أ، ب، ج) بواقع (98) طالبة، إذ بلغ عدد طالبات شعبة (أ) (35) طالبة، وعدد طالبات شعبة (ب) (31) طالبة، وعدد طالبات شعبة (ج) (32) طالبة، فاختار الباحثان الشعب بطريقة عشوائية⁽²⁾ لتوزعها على متغيرات بحثها، فكانت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية الأولى، وشعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية الثانية، وشعبة (ج) تمثل

⁽¹⁾ كتب الباحثان أسماء المدارس المتوسطة والثانوية في أوراق صغيرة ووضعتهما في كيس وسحبت ورقة واحدة فكانت تحمل أسم (متوسطة الفرات للبنات)

⁽²⁾ كتب الباحثان أسماء الشعب في أوراق صغيرة ووضعتهما في كيس وسحبت الورقة الأولى فكانت تمثل شعبة (ب) للمجموعة التجريبية الأولى، وسحبت ورقة ثانية فكانت تمثل شعبة (أ) للمجموعة التجريبية الثانية، والورقة الأخيرة تمثل شعبة (ج) للمجموعة الضابطة

المجموعة الضابطة، علماً أن الباحثين قد استبعدا (10) طالبات عند التعامل الإحصائي في إنشاء تطبيق التجربة وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

عدد طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	الشعبة	المجموعة	أسلوب التدريس	العدد الكلي	عدد المخففين	عدد أفراد العينة النهائية
1	ب	التجريبية الأولى	الترادف	31	2	29
2	أ	التجريبية الثانية	التضاد	35	4	31
3	ج	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	32	4	28
		المجموع		98	2	88

عينة الطالبات:

نلاحظ من جدول (2) أن عدد طالبات عينة البحث بلغ (88) طالبة بعد استبعاد الطالبات المخففات بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و(31) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية، و(28) طالبة في المجموعة الضابطة، وسوف يستبعد الباحثان الطالبات المخففات من التحليل الإحصائي فقط ؛ لأن بقائهن قد يسبب خللاً في نتائج البحث لأنهن قد درسن المادة مسبقاً.

رابعاً: تكافؤ طالبات مجموعات البحث

حرص الباحثان أن تعمل بجد وصدق على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة في عدد من المتغيرات التي لها أثر في نتائج الدراسة (المتغير المستقل) وعلى الرغم من أن طالبات مجتمع البحث من واقع اجتماعي واقتصادي يكاد يكون متشابهاً، لكن مع هذا حرص الباحثان قبل البدء بالتجربة على إجراء عملية تكافؤ إحصائية وفي المتغيرات الآتية:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .
 2. درجات اللغة العربية في اختبار نهاية الفصل الأول للعام الدراسي (2015 – 2016).
 3. التحصيل الدراسي للآباء .
 4. التحصيل الدراسي للأمهات .
 5. اختبار الثروة اللغوية .
- وحصل الباحثان على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات من البطاقة المدرسية للطالبة، ودرجات الفصل الدراسي الأول فقد تم الحصول عليها بالتعاون مع إدارة المدرسة.
- وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في هذه المتغيرات بين مجموعات البحث الثلاث.

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

للتأكد من أن مجموعات البحث متكافئات في العمر الزمني، استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي، وللتثبت من أن تكافؤ أعمار الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبا بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	39.51	19.76	2	0.58	3.15	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	29062	34.19	85			
المجموع	2945.71	53.95	87			

يلحظ من جدول (4) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.58) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,15) عند درجة حرية (2، 85)، ومستوى دلالة (0, 05) مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق 4).

2. التحصيل الدراسي للآباء:

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لإباء مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة الفروق بين تلك المجموعات استعملت الباحثة اختبار (كا2) عند مستوى دلالة (0، 05)، ودرجة حرية (8) فكانت النتائج كلها مبينة في جدول (5).

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي				قيمة (كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
	حجم العينة	يقرأ ويكتب أو ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد أو جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
الأولى	29	9	7	8	5	0.404	12.592	ليست بذي دلالة إحصائية
الثانية	31	10	8	7	6			
الضابطة	28	9	6	8	5			

يلحظ من جدول (5) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين آباء طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ أظهرت نتائج البيانات أنَّ قيمة (كا2) المحسوبة بلغت (0.404)، وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (12.592) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (6)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء.

3. التحصيل الدراسي للأمهات:

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعمل الباحثان اختبار (كا2) عند مستوى دلالة (0، 05) ودرجة حرية (6) فكانت النتائج كما مبينة في جدول (6).

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأُمّهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة (0,05)	قيمة (كا2)		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		معهد أو جامعة فما فوق	إعدادية	متوسطة	يقرأ ويكتب أو ابتدائية	حجم العينة	
ليست بذى دلالة إحصائية	12.592	3.210	6	6	9	6	8	29	الأولى
				8	7	5	11	31	الثانية
				6	9	2	11	28	الضابطة

يلحظ من جدول (6) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أمّهات مجموعات البحث الثلاث، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا2) أن قيمة (كا2) المحسوبة بلغت (3.210)، وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (12.592) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (6) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمّهات.

4- درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الثاني المتوسط

للتأكد من أن مجموعات البحث الثلاث متكافئات في درجات مادة اللغة العربية استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات الطالبات - عينة البحث - في هذا المتغير، لذا ظهر أن الفرق ليس بذى دلالة إحصائية وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
ليست بذى دلالة إحصائية	3,15	0.74	2	144.56	289.13	بين المجموعات
			85	196.65	16714.87	داخل المجموعات

يلحظ من جدول (7) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.74) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,15) عند درجة حرية (85، 2) ومستوى دلالة (0,05) مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق 5).

5. درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي للثروة اللغوية:

للتحقّق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في الثروة اللغوية، أعدّ الباحثان اختباراً قبلياً في الثروة اللغوية، يتكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، وخصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كلّ فقرة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا (عشرين)، والدرجة الدنيا (صفرًا). وطبق الباحثان الاختبار على عينة البحث يوم الثلاثاء الموافق 16 / 2 / 2016م، وبعد تصحيح الإجابات عالج الباحثان النتائج باستعمال تحليل التباين الأحادي، وجدول (8) يبيّن ذلك

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في الثروة اللغوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	3.40	1.70	2	0.37	3,15	ليست ذي دلالة إحصائية
داخل المجموعات	394.96	4.65	85			
المجموع	398.36	6.35	87			

يلحظ من جدول (8) أنَّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.37) وهي أقلَّ من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,15) عند درجة حرية (2، 85)، ومستوى دلالة (0,05) مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق 6).

خامساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

بالرغم من الجهود التي بذلت من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في دقة المنهج من أجل معالجة الصعوبات التي تواجه الباحثان عند تطبيق إجراءات بحثهما، لكن لم يصلوا إلى حد الكمال في ضبط الظواهر السلوكية لكونها غير مادية؛ وذلك لتداخلها وتعقدها (همام، 1984: 203).

ولكي يتحقق الباحثان من أن نتائجهما سليمة وتعود إلى أثر المتغير المستقل، فقد حاولا جهد الإمكان ضبط المتغيرات الدخيلة التي يعتقدان أنها تؤثر في سلامة التجربة:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: لم تتعرض طالبات مجموعات البحث الثلاث إلى أي طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغيرين المستقلين، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة.

2- النضج: إنَّ التصميم الذي اعتمده الباحثان كان ذا اختبارٍ بعدي لمجموعتين تجريبيتين وثلاثة ضابطة، وذلك فأن ما يحدث من نمو سيعود على طالبات المجموعات الثلاث، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة.

3- الاندثار التجريبي: ويقصد به أثر ترك عدد من طالبات عينة البحث الخاضعات للتجربة أو انقطاعهن عن الدوام مما يؤثر سلباً في نتائج البحث (العزاوي، 2007: 70).

والبحث الحالي لم يتعرض إلى مثل هذه الحالات، أي أن هذا المتغير لم يكن ذا أثر في التجربة.

4- أداة القياس: تعد أداة القياس للظاهرة المطلوب قياسها والتعبير عنها بلغة رقمية من الجوانب الضرورية في البحث أي أنها أداة منظمة لقياس الظاهرة (أبو جادو، 2009: 398).

لهذا عد الباحثان أداة لقياس تنمية الثروة اللغوية، إذ طبق الباحثان هذه الأداة في وقت واحد على طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ كان دور الباحثان هو المتابعة والإشراف بفضل تعاون مدرسات تلك المدرسة.

سادساً: أثر الإجراءات التجريبية

1- سرية البحث: حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يحدث أي تغير في نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

2- المدرسة: درست الباحثة (إيفيان كريم عبد الحسن) بنفسها مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة، وذلك لتوخي الدقة في سير إجراءات التجربة.

3- الوسائل التعليمية: إنَّ المتنبع لتاريخ الوسائل التعليمية، يجد وبوضوح أن الوسائل التعليمية قديمة قدم الإنسان على هذه الأرض، وقد تطورت مع تطور التاريخ، ودخلت إلى مجال التعليم وبشكل كبير، أي لم تعد موضوعاً

جانبياً في العملية التعليمية بل أصبحت من مقومات التعليم وجزءاً لا يتجزأ منه، لذا فهي تشمل المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين تم توظيفهم لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحقيق الأهداف التربوية. (أشتيويه وآخرون، 2011: 320 – 321).

وقد حرصت الباحثة على استعمال وسائل تعليمية بنحو متساوٍ لمجموعات البحث الثلاث من حيث تشابه السبورة، واستعمال الأقلام الملونة الخاصة بالسبورة.

4-مدة التجربة: كانت مدة التجربة واحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي (8) أسابيع، إذ بدأت التجربة في يوم الثلاثاء المصادف 23 / 2 / 2016، وانتهت بتطبيق الاختبار النهائي في يوم الثلاثاء المصادف 26/4/2016.

5-توزيع الحصص: بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة وبالتعاون تام مع مدرسات اللغة العربية تم تحديد يوم الثلاثاء لتدريس مادة المطالعة والنصوص وحسب الشكل الآتي:

شكل (2)

توزيع دروس مادة المطالعة على مجموعات البحث الثلاث

اليوم	المجموعة	الدرس
الثلاثاء	التجريبية الأولى	الأول
	الضابطة	الثاني
	التجريبية الثانية	الثالث

سابعاً: مستلزمات البحث

1- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستندرسه الباحثة مُعْتَمِدةً على كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط، من وزارة التربية للعام الدراسي 2015/2016، وكانت المادة موحدة لطالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ بلغ عدد الموضوعات (8) ثمانية موضوعات وهي كما موضحة في جدول (9).

جدول (9)

الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة

ت	الموضوع
1	السيف والقلم-الشيخ علي الشرقي
2	الحسين بن علي (عليه السلام) والحر بن يزيد التميمي
3	رثاء الأم -الشريف الرضي
4	العدل أساس الملك
5	أضرار التدخين-عبد الكريم محمد البياع
6	سوريا بلاد الشام قلب الوطن العربي النابض
7	الأنبار حوض أعالي الفرات و البادية العربية
8	الرحالة بن بطوطة

2-الأهداف

أ-الأهداف العامة: تعرّف الأهداف العامة بأنها مكون أساس من مكونات المنهج على وفق المفهوم السلوكي للتعليم والتعليم (أبو الضبيعات(ب)، 2007: 174).

ومن هنا تمثل الأهداف العنصر الأول من العناصر المكونة للمنهج، إذ تعتمد عليها بقية العناصر الآخر، حيث تتوقف فعالية الأهداف في الموقف التعليمي على مدى الدقة والوضوح في تحديدها (زاير ورائد، 2012: 63).
اطلع الباحثان على الأهداف العامة لتدريس مادة المطالعة والنصوص في المرحلة المتوسطة، والتي أعدتها لجنة وزارة التربية في جمهورية العراق كما في ملحق (8).

ب-صياغة الأهداف السلوكية:

يُعرّف بأنه عبارة تكتب لتصف سلوك الطالب الذي ينشأ من خلال تدريسه موضوعاً أو وحدة دراسية معينة(بودي ومحمد، 2012: 59).

ويُعرّف الهدف السلوكي بأنه: النتيجة النهائية للعملية التعليمية التربوية أو هو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومن أجل ذلك صاغ الباحثان (60) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات المطالعة والنصوص التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وكانت الأهداف السلوكية موزعة على المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم المعرفي، وهي(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، وبُغية التثبيت من صلاحيتها، واستيفائها محتوى المادة الدراسية أعد الباحثان استبانة لهذا الغرض ثم عرضتها على مجموعة من الخبراء في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وفي القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية ملحق (7) وبعد تحليل ملحوظات الخبراء عُذلت بعض الأهداف، وبلغت نسبة الاتفاق التي اعتمد عليها الباحثان (80%)، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (60) هدفاً سلوكياً وبعد تحليل إجابات الخبراء قبلت الأهداف جميعها، وبذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (60) هدفاً سلوكياً، بواقع (16) لمستوى المعرفة، و(20) للفهم، و(15) للتطبيق، والتحليل (8)، وملحق (9) يوضح ذلك.

3-إعداد الخطط التدريسية:

إنّ النجاح في عملية التدريس يتطلب أن يسبق بتخطيط مقنن، وعلى المدرسة أن تحيط بكل جوانبه ودقائقه، لكي تتجنب الأخطاء في أثناء تنفيذ عملية التدريس (الحموز، 2004: 17).

فالتخطيط للدرس هو مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس قبل البدء بتنفيذ عملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق أهدافها(سلامة وآخرون، 2009: 91).

إذ يرى الباحثان أن التخطيط الدقيق والمنهجي للدرس يعدّ أمراً في غاية الأهمية، لأنه يُتيح للمُعلمين فرصة تكريس جهودهم، وإمكاناتهم الذهنية في أثناء سير العملية التعليمية لإجراء التعديلات الضرورية الناجمة من اختلاف خبرات الطلبة ومعارفهم السابقة.

وإنّ إعداد الخطة التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، وعليه أعد الباحثان خطاً لتدريس موضوعات المطالعة والنصوص التي ستطبق على وفق أسلوب الترادف والتضاد للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، أما المجموعة الضابطة فتدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، وعرض الباحثان ثلاثة نماذج من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ملحق(7) لاستطلاع آرائهم واخذ ملحوظاتهم ومقترحاتهم، لتحسين تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وملحق (10) يوضح ثلاثاً من هذه الخطط التعليمية، الأولى لطالبات المجموعة التجريبية الأولى على وفق أسلوب الترادف، والثانية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب التضاد والثالثة لطالبات المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

ثامناً: تطبيق التجربة:

بعد أن انتهى الباحثان من مُتطلبات إجراء التجربة، باشرا بتطبيقها يوم الثلاثاء بتاريخ 2016/2/23، إذ درست طالبات المجموعة التجريبية الأولى على وفق أسلوب التضاد، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب الترادف، وطالبات المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وانتهت التجربة، يوم الثلاثاء 2016/4/26.

تاسعاً/ أداة البحث:**اختبار الثروة اللغوية:**

الاختبارات هي إجراء منظم مرتب على وفق معايير محددة هدفها قياس ما أكتسبه المتعلم من الحقائق والمفاهيم والمهارات فالاختبارات هي أدوات قياس يمكن من خلالها معرفة خصائص المتعلمين، وتحديد قدراتهم وميولهم وانجازاتهم (عطية، 2008: 291).

خطوات بناء اختبار الثروة اللغوية:

أجرى الباحثان الخطوات الآتية عند بناء اختبار الثروة اللغوية وهي على النحو الآتي:

1. هدف الاختبار

حدد الباحثان الهدف من الاختبار في قياس مدى إتقان طالبات الصف الثاني المتوسط للثروة اللغوية.

2. صياغة الاختبار:

قام الباحثان بصياغة فقرات (أسئلة) الاختبار في ضوء المحتوى الذي يقيسه الاختبار، إذ يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن تختار الطالبة إجابة واحدة، من مجموعة الإجابات المطروحة، وتقدم البدائل بدرجات متفاوتة من الدقة (عطا، 2006: 401).

وقرر الباحثان صياغة الاختبار في عشرين فقرة، تكون الاختبار من أسئلة (اختيار من متعدد) بلغت (20) سؤالاً، كل سؤال من أربعة بدائل، ولكل سؤال (درجة)، فبلغ مجموع درجات الاختبار (20) درجة، فتكون أعلى درجة تحصل عليها الطالبة (20) درجة وأقل درجة (0) صفراً كما في ملحق (11).

3. تعليمات الاختبار:

وضع الباحثان مجموعة من التعليمات التي من طريقها تتم إجابة الطالبات على الاختبار وهذه التعليمات هي:

1. اكتب اسمك، وشعبتك على الورقة في المكان المخصص.
2. الإجابة في ورقة الاختبار نفسها.
3. لا تتركي أي فقرة من فقرات الاختبار من دون إجابة.
4. عزيزتي الطالبة إن لكل فقرة من الفقرات الآتية أربع إجابات منها إجابة واحدة صحيحة، المطلوب وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

4. كيفية التصحيح:

خصّص الباحثان في الاختبار درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، و صفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعاملت مع الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة، وكانت الدرجة العليا للاختبار (20) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار هي (صفر)، ومفتاح التصحيح للاختبار موضح في ملحق (12).

صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار وجود دلائل مقبولة حول ما يقيسه وكيفية قياسه، ويختلف كل اختبار عن الآخر فيما يقيسه من خصائص نفسية، ولا يعد صدق الاختبار خصيصة مطلقة بمعنى أن الاختبار أما أن يكون صادقاً أو غير صادق، فالصدق خصيصة نسبية ويصدق الاختبار في قياس ما يقيسه بقدر معين، كما أنه يختلف

من مجتمع لأخر نتيجة للفروق الحضارية (فرج، 2012: 237)، ولأجل تحقيق صدق الأداة استخرج الباحثان الصدق الظاهري للاختبار بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس والقياس والتقويم (ملحق 7)، لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار، ومن خلال معرفة آراء الخبراء وملحوظاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات، وأجريت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر وأصبح الاختبار في صورته النهائية كما في ملحق (11).

التطبيق الاستطلاعي للأداة وكان على قسمين:

أولاً: العينة الاستطلاعية الأولى

بعد أن أصبح الاختبار في صورته النهائية، اختار الباحثان في يوم الثلاثاء 16 / 2 / 2016 عينة من الطالبات بلغ عددها (30) طالبة من ثانوية الشهيد عبد الصاحب دخيل، لغرض التحقق من وضوح فقرات الاختبار والزمن اللازم للإجابة؛ فقد استعان الباحثان بساعة توقيت لضبط الوقت في الاختبار، وتحديد زمن الإجابة؛ وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالبة عند انتهائها من الاختبار، بلغ الوقت المستغرق للإجابة (30) دقيقة، وعلى وفق المعادلة الآتية في حساب الزمن:

زمن الطالبة (1) + زمن الطالبة (2) +... الخ

متوسط زمن الإجابة عن الاختبار =

العدد الكلي للطالبات

14+16+.....الخ

= 30 دقيقة.

30

(عبيدات، وسهيلة، 2005: 108).

ثانياً: التطبيق الاستطلاعي الثاني لغرض التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

إنَّ الغاية من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار من طريق الكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على إعادة صياغتها أو حذفها أو استبعاد غير الصالح منها، وكذلك التأكد من أن فقرات الاختبار تراعي الفروق الفردية بين الطالبات من حيث سهولتها وصعوبتها وقدرتها على التمييز بين الطالبات ذوات القابليات العالية والضعيفة (الباوي وأحمد، 2013: 127). وللتأكد من مدى صعوبة الفقرات، وقوة تمييزها، وفعالية بدائلها، طبقت الباحثة على عينة استطلاعية اختارتها من مجتمع البحث، بلغ عدد أفرادها (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة البهجة للبنات، بتاريخ 2016/2/17م، المصادف يوم الأربعاء.

استعمل الباحثان التحليل الإحصائي للتحقق من صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في عدد من العوامل التي ترى أنَّها ذات فاعلية في إصدار الحكم على صلاحية الفقرات، وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، لذا حللت فقرات الاختبار لمعرفة صعوبة كل فقرة، وقوة تمييزها، وفعالية بدائلها غير الصحيحة وسهولتها ومدى مراعاتها الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وقد طبق الباحثان الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث بلغت (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة البهجة، وبعد تصحيح إجابات الطالبات، رتبت الباحثة الدرجات تنازلياً، ثم وزعتها بين مجموعتين (عليا، ودنيا)، فكانت المجموعة العليا تشمل (27%) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا تشمل (27%) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أدنى الدرجات، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي:

أ . مستوى الصعوبة:

يعد معامل الصعوبة من مؤشرات الصلاحية للاختبار، أي نسبة عدد الطالبات اللاتي كانت أجابتهن إجابات صحيحة عن الفقرة على عدد الطالبات اللاتي حاولن الإجابة، ويفيد في إيضاح صعوبة كل فقرة في الاختبار (أبو فودة ونجاتي، 2012: 96).

طبق الباحثان قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت أن قيمتها تتراوح بين (0.39 - 0.70) وأن الفقرات الاختبارية تُعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها يتراوح بين (0، 20 - 80) ولهذا قبلت فقرات الاختبار جميعها كما في ملحق (13).

ب . قوة تمييز الفقرة:

ويقصد بها قدرة السؤال على التمييز بين الطالبات طبقاً للقدرات العقلية والمعرفة التي يمتلكنها (الخياط، 2010: 187). وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، تبين أنها تتحصر ما بين (0.33 - 0.48) كما في ملحق (13)، وأن الفقرة تُعد مميزة إذا كان معامل تمييزها يزيد عن (0، 20) (الظاهر وآخرون، 1999: 130).

وفي ضوء إجراءات التحليل التي اتبعتها الباحثان في إيجاد قوة تمييز الفقرات تبين لها أن الفقرات جميعها صالحة.

ج . فعالية البدائل غير الصحيحة:

في الاختبارات الموضوعية التي تكون من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب عدداً من الطالبات من المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطالبات من المجموعة العليا، ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمة السالب (الباوي وأحمد، 2013: 128).

هناك تشابه ظاهري بين البدائل في فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد)، وهذا بدوره يعمل على تشتيت ذهن الطالبات في اختيار الجواب، أي البديل الخطأ يكون أكثر فعالية.

وقد رتب الباحثان إجابات الطالبات عن فقرات الاختبار، ووزعتهما بين مجموعتين (عليا، ودنيا) وبعد حساب فعالية البدائل غير الصحيحة تبين أنها انحصرت بين (-0.11 - 0.15) (ملحق 13)، مما يدل على أن البدائل غير الصحيحة جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، لذلك قرّر الباحثان الإبقاء على هذه البدائل.

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار هو مدى التطابق الذي تقدمه النتائج التي تحصل عليها من تطبيق ذلك الاختبار لمرات عدة على الأفراد ذاتهم مهما كانت الخصيصة التي يقيسها الاختبار (الجلالي، 2011: 36).

وللتحقق من الثبات استعمل الباحثان طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات تصحيح الاختبار: تدعى طريقة التجزئة النصفية أو القسمة النصفية أي يقسم الاختبار الواحد على قسمين ويطبق الاختبار كله في مره واحدة ثم نصححه فيحصل أفراد العينة على درجتين، درجة عن النصف الأول (الفردية) ودرجة للنصف الثاني (الزوجي) (النعمي وعمار، 2011: 145).

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للاختبار وان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وهو معامل ثبات نصف الاختبار فقط ويستلزم ذلك تصحيح هذا المعامل باستعمال معادلة سبيرمان براون (عمر وآخرون، 2010: 225).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحثان درجات العينة الاستطلاعية والتي بلغت (100) ورقة إجابة ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة أخرى ملحق (14) يبين ذلك، فبلغ الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (0.76) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (0.86)، ويمثل هذا معامل ثبات جيد في الاختبارات غير

المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (75%) فأكثر فأنها تُعد جيدة، في حين يعد مقبولاً إذا بلغ (65%) (عبد الهادي، 1999: 134).

عاشراً / إجراءات تطبيق التجربة: اتبع الباحثان ما يأتي:

1- باشر الباحثان بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء الموافق 23 / 2 / 2016م، بتدريس درس واحد أسبوعياً لكل مجموعة، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبار النهائي يوم الثلاثاء الموافق 26 / 4 / 2016م ، ملحق (15).

2- وضّحت الباحثة (لأنها هي التي قامت بالتدريس) في اليوم الأول من تطبيق التجربة فائدة أسلوب التضاد للتدريس الفعلي لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، ووضّحت لطالبات المجموعة التجريبية الثانية فائدة أسلوب الترادف، ووضّحت الطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادّة المطالعة والنصوص المقرّرة في التجربة.

3- درّست الباحثة (إيفيان كريم عبد الحسن) نفسها طالبات مجموعات البحث الثلاث مادّة المطالعة والنصوص مستندة إلى الأهداف السلوكية، والخطط التدريسية التي أعدتها.

4- درّست الباحثة طالبات مجموعات البحث الثلاث (8) موضوعات، وفي نهاية التجربة طبّقت عليهن اختبار الشروة اللغوية يوم الثلاثاء 26 / 4 / 2016م.

الحادي عشر/ الوسائل الإحصائية والحسابية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1. تحليل التباين الأحادي:

استعمل لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي، وتحليل النتائج النهائية للاختبارين.

متوسط المربعات بين المجموعات

ف =

متوسط المربعات داخل المجموعات (الخفاجي وعبد الله، 2015: 184).

2. مربع كاي (كا2):

استعمل للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

2(ل - ق)

ك2 = مج

ق (البياتي، 2008: 221).

3. معامل ارتباط (بيرسون):

استعمل لحساب معامل الثبات.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

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

(الخفاجي وعبد الله، 2015: 105).

4. سبيرمان - براون

استعمل لتصحيح معامل ارتباط بيرسون عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار الثروة اللغوية:

$$r_{\frac{r}{2}} = \frac{r}{r+1} \quad (\text{علام، 2012: 235}).$$

5. معامل الصعوبة:

استعمل لحساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الثروة اللغوية.

$$\text{ص ع} + \text{ص د}$$

$$\text{ص} = \frac{\text{ص ع} + \text{ص د}}{\text{ك}}$$

(ملحم، 2000: 234).

6. معامل تمييز الفقرة:

استعملت في حساب قوة تمييز الفقرات الموضوعية لاختبار الثروة اللغوية.

$$\text{ص ع} - \text{ص د}$$

$$\text{ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ك} / 2}$$

(ملحم، 2000: 2).

7. فعالية البدائل غير الصحيحة:

استعملت لمعرفة فعالية البدائل الخاطئة للسؤال الأول في اختبار الثروة اللغوية، استعملت الباحثة المعادلة الآتية:

$$\text{ن م ع} - \text{ن د م}$$

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

(ابو فودة ونجاتي، 2012: 123).

8. طريقة شيفيه (Scheffe):

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث.

$$(\text{س}^- \cdot 1^- \cdot \text{س}^- 2^-)$$

=ف

$$\frac{1}{2\text{ن}} + \frac{1}{1\text{ن}} (1+1) (1-1) \cdot \text{م ع د} \cdot 1$$

(البياتي، 2008: 266).

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها في ضوء الإجراءات المشار إليها في الفصل الثالث، وسوف

تعرض على وفق فرضيات البحث.

أولاً: عرض النتائج

بعد أن طبق الباحثان اختبار الثروة اللغوية البعدي استخرج المتوسط الحسابي لكل مجموعة، فبلغ متوسط درجات

المجموعة التجريبية الأولى (15.31) درجة، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (15.74) درجة، في حين بلغ

متوسط درجات المجموعة الضابطة (10.29) درجة، وعند استعمال تحليل التباين الأحادي ظهر أن القيمة الفائية المحسوبة

(31.55) اكبر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (3,15) مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجاتي حرية (2 و 85)، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص في المجموعات التجريبية الثلاث في اختبار الثروة اللغوية" جدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الثروة اللغوية البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائنية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	528.51	264.25	31.55	3,15	دالة إحصائية
داخل المجموعات	85	711.86	8.38			
المجموع	87	1240.37	272.63			

وبالنظر لوجود فروق ذات دلالة إحصائية، استعمل الباحثان طريقة شيفيه لتعرف اتجاهات الفروق، فظهر لديها النتائج الموضحة في جدول (11).

جدول (11)

نتائج طريقة شيفيه (اختبار الثروة اللغوية البعدي)

نوع الموازنة	قيمة شيفيه الحرجة	قيمة شيفيه المحسوبة
2-1	2.51	0.17
3-1		21.47
3-2		26.15

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية، إذ كانت شيفيه المحسوبة (0.17) وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (2.51)، مما يعني تكافؤ المجموعتين في درجات اختبار الثروة اللغوية البعدي وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد في تنمية الثروة اللغوية).

ب. إن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة إذ كانت شيفيه المحسوبة (21.47) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (2.51)، مما يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في درجات اختبار الثروة اللغوية البعدي.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار الثروة اللغوية).

ج. إن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (26.15) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة

(2.51). مما يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في درجات اختبار الثروة اللغوية البعدي.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار الثروة اللغوية).

ثانياً: تفسير النتائج

أ. تفسير الفرضية الأولى

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد في تنمية الثروة اللغوية"، فقد كان لاستعمال أسلوب الترادف والتضاد الأثر في تنمية الثروة اللغوية لدى طالبات المجموعتين التجريبتين، وذلك من طريق تفوقهن وحصولهن على درجات متقاربة بين الطالبات اللواتي يدرسن بأسلوب الترادف والطالبات اللواتي يدرسن بأسلوب التضاد، وربما يرجع ذلك إلى أن استعمال أسلوب الترادف والتضاد يرافقه تقديم مفردات مترادفة مرة ومتضادة مرة أخرى وإن اختلفت المجموعتان في الأسلوب بين الترادف والتضاد إلا أن الأسلوبين أسهما في زيادة الثروة اللغوية بشكل متقارب.

ب. تفسير الفرضية الثانية

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بأسلوب الترادف وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار الثروة اللغوية" فقد كان لأسلوب الترادف أثره في تنمية الثروة اللغوية لدى طالبات المجموعة التجريبية، من طريق تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية "أسلوب الترادف" مقارنة بالطريقة الاعتيادية، فإن أسلوب الترادف من الأساليب التدريسية الحديثة التي لم تكن في خبرة الطالبات مما استهوهن التدرّس وزاد من رغبتهن في التعلم، وبالنتيجة زيادة الثروة اللغوية.

ج. تفسير الفرضية الثالثة

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن المطالعة والنصوص بأسلوب التضاد، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة المطالعة والنصوص بالطريقة الاعتيادية في اختبار الثروة اللغوية" فقد كان لأسلوب التضاد أثره في تنمية الثروة اللغوية لدى طالبات المجموعة التجريبية، من طريق تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية "أسلوب التضاد" مقارنة بالطريقة الاعتيادية، فهو يعمل على استثارة تفكيرهن وتشوقهن للدرس، ويزيد من انتباههن، ومتابعتهن، ويحببهن كثيراً في المادة الدراسية التي قُدمت لهن، مما أسهم في تنمية الثروة اللغوية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتوصل الباحثان إلى تفسير النتائج على النحو الآتي:

1. إن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها باستعمال أسلوب الترادف، وأسلوب التضاد أكثر من الطريقة الاعتيادية.
2. فاعلية أسلوب الترادف بجعله الطالبات في موقف إيجابي متفاعل مع الدرس اعتماداً على تنوع الإجابات وتشعبها وكثرتها، بدلاً من الموقف السلبي الذي يُعتمد فيه على المدرس.
3. إن أسلوب الترادف والتضاد عملاً على تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن.

4. إن أسلوب الترادف والتضاد من الأساليب التدريسية الحديثة التي لم تكن في خبرة الطالبات مما إستهواهن التدريس وزاد من رغبتهن في التعلم، وبالنتيجة زيادة الثروة اللغوية.
5. أن التدريس على وفق أسلوب الترادف والتضاد زاد من ثقة الطالبات بذاتهن من خلال مدى التحسن الذي وصلن إليه في التعلم.
6. إن التدريس على وفق أسلوب الترادف والتضاد ساعد الطالبات على إعادة صياغة أفكار النص بلغتهن الخاصة والابتعاد عن لغة النص المكتوب.
7. إن التدريس على وفق أسلوب الترادف والتضاد حث الطالبات على تنظيم المادة المقروءة وتلخيصها على وفق أسلوبهن الخاص من خلال الاستعانة ببعض المترادفات أو المتضادات مما ساهم في زيادة استيعابهن للمادة وحفظها في الذاكرة طويلة المدى.
8. إن التدريس على وفق أسلوب الترادف والتضاد جعل الطالبات يشعرون بالمتعة والسرور والحث على الإبداع.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي يمكن للباحثين استنتاج ما يأتي:
1. ساهم أسلوب الترادف والتضاد في تحسين المستوى العلمي للطالبات وساعداً على تنمية ثروتهن اللغوية، ولم يختصا بالطالبات المتفوقات فحسب، بل بالطالبات ذوات المستوى العلمي المنخفض أيضاً وهذا بدوره يزيد من إقبالهن نحو التعلم.
 2. أثبتت الدراسة الحالية أن أسلوب الترادف والتضاد من الوسائل الفعالة التي تمكن من إثارة فضول الطالبات وتفكيرهن من خلال بث روح المنافسة بينهن في أثناء الدرس

ثانياً: التوصيات

- استناداً إلى النتائج التي أشارت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان ما يأتي:
1. الاهتمام بالمترادفات والمتضادات اللغوية عند تدريس المطالعة والنصوص بوصفهما أسلوبين أثبتا فعالتهما في التدريس وحققا نجاحاً كبيراً من خلال النتائج التي ظهرت في تنمية الثروة اللغوية.
 2. تضمين الكتب المقررة لتدريس اللغة العربية بمترادفات الكلمات وأضدادها من أجل توسيع أذهان الطالبات وتسهيل المقرر الدراسي من أجل تنمية ثروتهن اللغوية.
 3. أن تراعى أثناء التدريس قدرات الطالبات العقلية من خلال إعطائهن الفرصة المناسبة لممارسة دورهن في أثناء الدرس.
 4. ضرورة العناية بمادة المطالعة والنصوص وإعطائها الوقت المناسب، وتركيز الجهد على الطالبات وليس فقط على كثرة الموضوعات.

ثالثاً: المقترحات

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحثان إجراء دراسات تتناول ما يأتي:
1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لطلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر أسلوب الترادف والتضاد في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص.

المصادر:

* القرآن الكريم أول المصادر وأكرمها.

1. آل عويد، وصفي خلف حسين، إثر العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عند تدريس مادة الجغرافية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، 2008م. (رسالة غير منشورة)
2. آل ياسين، محمد حسين، الأضداد في اللغة (دراسة في الظاهرة وكتبها)، ط1، دار عمار، عمان، 2013م.
3. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط7، مطبعة دار المعرفة، القاهرة، مصر، 1968م.
4. إبراهيم، مجدي عزيز، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009م.
5. أبن أبي ربيعة، عمر، ديوان عمر أبن أبي ربيعة، تحقيق الدكتور فايز محمد، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1996م.
6. أبن أبي ربيعة، ليبي، ديوان ليبي بن أبي ربيعة، تحقيق الدكتور حنا النصر، دار الكتاب العربي، بيروت، 1993م.
11. أبو زيد، نوري سعودي، محاضرات في علم الدلالة، عالم الكتب الحديث، عمان، 2011م.
12. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 2007م. (أ)
13. _____، المناهج أسسها ومكوناتها، ط1، دار الفكر، عمان، 2007م. (ب)
14. أبو الطيب، المتنبي، ديوان المتنبي، شرح عبد الرحمن البرقوقي، ط1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013م.
15. أبو فودة، باسل خميس، نجاتي أحمد يونس، الاختبارات التحصيلية مفهوما، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقات ميدانية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012م.
16. أبو مغلي، سميح، في فقه اللغة وقضايا العربية، ط1، دار جدلاوي، عمان، 1987م.
17. أستيئية، سمير شريف، علم اللغة التعليمي، ط1، دار الأمل، عمان، 2001م.
18. الاسدي، سعيد جاسم، سندس عزيز فارس، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والفنون الجميلة (عروض تحليلية وتطبيقية)، ط1، دار الوضاح، عمان، 2015م.
19. إسماعيل، بليغ حمدي (أ) استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط1، دار المناهج، عمان، 2013.
20. إسماعيل، زكريا (ب) طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2013م.
21. أشتيوه، فوزي فايز، وآخرون، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2011م.
22. أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003م.
23. الباوي، ماجدة إبراهيم، وأحمد عبيد حسن، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والأخلاقي والتفكير الناقد، ط1، دار صفاء، عمان، 2013م.
24. البجة، عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر، عمان، 2000م.
25. البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ط1، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011م.
26. بطرس، أنطونيوس، المعجم المفصل في الأضداد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م.
27. بودي، زكي عبد العزيز، محمد سلمان الخزاعلة، استراتيجيات التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012م.
28. البياتي، عبد الجبار توفيق، الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار إثراء، عمان، 2008م.

أثر أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي

أ.م.د. حمدان مهدي عباس الجبوري أ.م.د. ستار علك عبد الكاظم الطفيلي

الباحث. حسام أحمد مهدي الخشخشي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Constructional Jakar Model in Acquiring the History of Europe and Developing the Creative Thinking for the Students Of the Fifth Literary Class

Ass.Prof.Dr. Hamdan Mahdi Abbass Al-Juburi

Ass.Prof.Dr. Satar Alak Abdul Kidhim Al-Tufaili

Researcher. Husam Ahmad Mahdi Al-KhashKhashi

College of Basic Education/ University of Babylon

basic.husam.ahmed@uobabylon.edu.iq

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the Constructional Jakar model in acquiring the history of Europe and developing creative thinking for the students of the fifth literary class. The sample of the study is chosen from Al-Jihad high school for male students.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة " أثر أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي " واختار الباحث عينة البحث (اعدادية الجهاد للبنين) بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الذي تمثل بطلاب المدارس الثانوية والاعدادية النهارية في مركز محافظة بابل، واختار شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية بواقع (30) طالباً، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة بواقع (28) طالباً، وقد كافأ الباحث إحصائياً بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر محسوباً بالأشهر، التحصيل الدراسي للأبوين، التحصيل الدراسي للفصل الاول في مادة التاريخ الاوربي للعام الدراسي (2015/2016م)، اختبار الذكاء رافن (Raven)، اختبار التفكير الابداعي القبلي)، فضلاً عن ضبط المتغيرات الأخرى من أجل سلامة البحث، وحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مادة التاريخ الاوربي للصف الخامس الادبي، وقام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية وبلغ عددها (108) هدفاً سلوكياً فضلاً عن ذلك أعد الباحث الخطط التدريسية لمجموعتي البحث، واعد اختباراً تحصيلي بعدي مكون من (50) فقرة اختبارية وتم تطبيقه في يوم الأحد (2016/4/24) واعتمد الباحث اختبار التفكير الابداعي المعد من السيد خير الله، وتم تطبيقه قبل البدء بالتجربة في يوم الخميس (2016/2/18) وبعد انتهاء التجربة في يوم الثلاثاء (2016/4/26)، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي(2ك) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون والوسط الحسابي، ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية، ومعادلة حجم الأثر، وبعد تطبيق أداتي البحث وتحليل النتائج إحصائياً أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختباري التحصيل وتنمية التفكير الابداعي البعدي.

الكلمات المفتاحية: (الأنموذج، ياكور البنائي(CLM)، التحصيل، التفكير، الطلاب، التاريخ)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً/ مشكلة البحث:

تسهم مادة التاريخ في بناء الإنسان المتسلح بالعلم والمعرفة والإفادة من الدروس والأحداث والعبر التي هي نتاجا لتجارب الأمم والشعوب في الماضي والحاضر للاستفادة منها في المستقبل والتي جعلت للإنسان دورا فعالا في تطوير المجتمع في كافة مجالات الحياة. (الكريطي، 2005: 2)

فأهتمت الأمم والشعوب اهتماما واضحا بتدريس مادة التاريخ في كافة مراحل التعليم المختلفة، وعلى الرغم من ذلك الاهتمام الا اننا نجد الكثير من الطلاب يجدون صعوبة فهم واستيعاب المادة بسبب المشكلات التي تواجه تدريس تلك المادة منها كثرة الموضوعات المزججة بالحقائق والأحداث والسنوات التي أدت الى ضعف في مستوى تحصيل الطلاب فيها مما انعكس على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لها (المحنة، 2007: 2)، وعزا الكثير من المربين والمتخصصين هذا الضعف الى استعمال المدرسين للطريقة التقليدية في تدريس مادة التاريخ التي تقوم على حفظ وتلقين المعلومات واستظهارها، دون الربط فيما بينها من جانب الطالب الذي يكون متلقياً للمعلومات، والشرح يقوم به المدرس الذي يُعدّ محور العملية التعليمية فهو مصدر المعلومات الوحيد والناقل لها، وهذا ما أكدته دراسة (العزاوي، 2012)، فضلا عن أسئلتهم التي تركز على المستويات الدنيا من الأهداف التعليمية وإهمال المستويات العليا التي تتطلب عمليات عقلية من التحليل والتركيب والتقويم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (جلاب، 2000)، وأن أساليب عرض موضوعات مادة التاريخ لا تثير التفكير لدى الطلاب، مما يضعف مشاركتهم في العملية التعليمية، إذ ما تزال هذه المادة أسيرة الطرائق التي تقوم على الجانب النظري وإهمالها لعمليات التفكير ولا سيما التفكير الإبداعي التي تسعى التربية الحديثة لتنميته لدى الطلاب، الذي يمكن من خلاله رفع المستوى العلمي لديهم، وتفعيل دور الطالب في العملية التعليمية بوصفه المحور الأساسي فيها وتنمي لديه القدرة على التفكير السليم ومواكبة التطورات العلمية، وانطلاقا مما تقدم يرى الباحث أن التمسك بالطرائق التقليدية لم تعد تلبي متطلبات العملية التدريسية، لذلك لابد من مواكبة كل ما هو حديث وجديد من نماذج تدريسية حديثة، وأصبح من المهم الإلمام بها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لكي تتسجم مع التطور الحاصل في العالم، لذلك تكونت لدى الباحث فكرة تجريب أحد النماذج الحديثة في التدريس وهو أنموذج ياكور البنائي (CLM) قد يسهم في رفع مستوى التحصيل وينمي التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. ومما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:

" ما أثر أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي ؟

ثانيا/ أهمية البحث:

تعدُّ الثورة المعرفية سمة من سمات العصر الحديث فلا بُدَّ لها من أن تمتد إلى العملية التربوية وبرامجها، وأنظمة التعليم ومداخلتها، وعملياتها، ومخرجاتها، بوصف التربية مسؤولة عن تأهيل الأجيال لمواجهة التغيرات، ومواكبة مظاهر التطور التي يشهدها العالم، وقد دعت الحاجة إلى النظر في العملية التربوية برمتها من أهدافها، ومناهجها، ووسائلها، وأنظمة التعليم، وذهب المعنيون بالعملية التربوية يبحثون عما يؤهل العملية التربوية لصناعة الإنسان بالمواصفات التي يتطلبها العصر، والتي تستدعي أن يكون الإنسان قادراً على ان يخطو خطاً واسعة تمكنه من التقدم والرقى، ومواكبة التطورات، ليتمكن من صنع الحياة وقيادتها. (عطية، 2010: 247)

تعد التربية من الركائز الأساسية لكل مجتمع، فهي عمليات تساعد الطالب على اندماجه في الحياة والمجتمع، فضلا عن بناء الجانب الروحي وغرس القيم الأخلاقية لذلك المجتمع، وأذا أراد مجتمع ما أن يتطور ويطور مواهب أبنائه وخبراتهم

ومعارفهم، فلا بد له أن يتبنى تربية تمكنه من الرقي والنهوض بالواقع العلمي والعملية له. (ناصر، 2001: 92) ويرى الباحث ضرورة الاعتماد على التربية لكونها أداة رئيسة في تحقيق التحولات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تلبي متطلبات المجتمع، وبما أن التعليم أداة العملية التعليمية ووسيلة التربية في تحقيق أهدافها ومصدرا لتلبية متطلبات المجتمع من القوى البشرية الفاعلة بوصفها ميدانا يعكس وظائف التربية وأهدافها من خلال مؤسساته التربوية التي تتولى مهمة صنع الشخصية الإنسانية على وفق منظور المجتمع، لذا أزداد الاهتمام بالتعليم وعدّ رفع مستواه شرطا مهما لكل مجتمع يروم التقدم والتطور. (عطية، 2009: 17) وبما أن التدريس يعد جانبا تطبيقيا للتعليم فهو يمثل نشاطاً متواصلًا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن السلوك فيه مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اتخاذها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل وسيطا في إطار موقف تربوي تعليمي من أجل قيادة الطلاب للمشاركة النشطة الواعية في الدرس (البياتي، 2014: 15)، ويرى الباحث أن من أهداف العملية التعليمية هو العمل على تحقيق المشاركة الجماعية والتفاعل الصفي بين الطلاب والمدرس من خلال الأنشطة المختلفة للحصول على نمو الطالب في جوانب شخصيته المعرفية والوجدانية والمهارية.

وأن للمنهج دور مهم في العملية التعليمية، فهو الأساس الذي يركز عليه بناء التربية وأدائها التي تستمد منها قوتها، أد بعد الطريق الواضح للعملية التربوية الهادفة إلى نمو الطلاب وتطويرهم، فالمنهج هو أداة التربية في تحقيق أهداف المجتمع (السامرائي، 2000: 9)، وأن المنهج المدرسي هو أحد الوسائل التي تستعملها التربية لتحقيق أهدافها (فرج، 2009: 16)، لذلك حدثت تغيرات وتطورات في العالم انعكست بشكل كبير على المواد الاجتماعية مما أدى إلى انعكاسها على بيئة المجتمع الثقافية والسياسية والعلمية. (الزبيدي، 2010: 13) وتسهم المواد الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في أعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفراداً نافعين في المجتمع الذي يعيشون به، فهي تقوم بدور كبير في التعلم الاجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي وتنمية شعور الطالب بدوره الاجتماعي وخلق الشخصية الاجتماعية بما تهيئه من معلومات ومواقف تساعد على أدراك حقيقة ما يجري في المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا من خلال المواقف التعليمية التي تتيح فرصا للتعليم أكثر فاعلية. (السكران، 2007: 5) وأن التأريخ أحد المواد الاجتماعية التي أخذت جميع الأمم تعني بدراسته لما له أثر كبير في تنقيف الناشئة والطلاب، إذ لا يمكن لأي إنسان أن يفرط بأهمية التأريخ وضرورية دراسته دراسة مستفيضة ودقيقة لأنه يزرع فينا الانتماء الاجتماعي والوطني ويعلمنا الحكمة والتدقيق والتحصيل ويبصرنا بالطريق السوي، ويصور لنا واقع الأمم وتقدمها ويعرفنا مثلها وعاداتها وتقاليدها والعوامل التي أدت إلى استقرارها. (السامرائي، 1987: 25)، ويرى الباحث أن لأحداث الإصلاح في العملية التعليمية، لا بد من تطوير برامج التعليم من خلال الاعتماد على النماذج التدريسية الحديثة التي تسعى لجعل الطالب محوراً أساسياً للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة. ولهذا اختار الباحث من هذه النماذج التدريسية نموذج ياكور البنائي (CLM) الذي يعد من النماذج التعليمية القائمة على المبادئ الرئيسية للنظرية البنائية، إذ يعمل على تحقيق الأهداف المعرفية فهو يساعد المدرس والطلاب على بناء المفاهيم والتعميمات. (المختار، 2012: 11)

ويعد التحصيل الدراسي من أهم النتائج التربوية، وعلى هذا الأساس اهتم المختصين في الميدان التربوي به كونه يمثل أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، وينظر الباحثين إلى مستوى التحصيل الدراسي بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، أو أي امتحان مدرسي في مادة دراسية معينة. (الجلالي، 2011: 21) وأن للتفكير دوراً مهماً في تحسين مستوى التحصيل، يبرز من خلال نتائج الامتحانات العامة، لذا فقد زاد الاهتمام بموضوع التفكير وتنميته في الأوساط التربوية في مختلف بلدان العالم، إذ أصبح يمثل أحد الأهداف الرئيسة للمناهج الدراسية المختلفة نتيجة شعورهم بأهمية

تحسين مستوى تعلم الطلاب (ريان، 2006: 102) وتبرز أهمية البحث في أهمية المرحلة الاعدادية التي اختارها الباحث، لكون الطالب في هذه المرحلة يكون قادراً على وصف الأشياء بتفاصيلها والربط بين العلاقات المتنوعة وبناء افتراضات ومحاولة التحقق منها وإيجاد الحلول المناسبة، وبناء على ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بما يأتي:

1. أهمية مادة التاريخ بوصفها أحد الركائز الأساسية التي تتعامل مع جميع نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية بوصفها مادة دراسية لها طبيعة متميزة وأهداف تربوية
2. أهمية نموذج ياكرو البنائي (CLM) في تنمية التفكير الابداعي لكونه عملية عقلية تتميز بالشمولية والغاية منه إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في الحياة الانسانية.
4. أهمية التفكير الابداعي بوصفه هدفاً من أهداف التربية التي تسعى لتحقيقه إذ ان الطلاب المبدعون هم الركيزة الأساسية والفاعلة في المجتمع، وما لهم من دور مهم في تغيير التاريخ وتحويل المجتمع من الصورة التقليدية الى الصورة الابداعية.
5. اسهام متواضع في رفد المكتبة العراقية بما هو جديد.
6. أهمية المرحلة الاعدادية بوصفها المرحلة التي يتهيأ الطلاب فيها للتعليم الجامعي.

ثالثاً / هدف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على أثر:

1. انموذج ياكرو البنائي (CLM) في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوروبي.
2. انموذج ياكرو البنائي (CLM) في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الخامس الادبي

رابعاً / فرضيتا البحث:

لتحقيق هدفي البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين: -

1. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الاوروبي على وفق انموذج ياكرو البنائي (CLM) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الاوروبي على وفق انموذج ياكرو البنائي (CLM) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الابداعي البعدي.

خامساً / حدود البحث:

1. عينه من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل (مركز قضاء الحلة).
2. موضوعات الفصول الثلاثة الاخيرة وهي (الفصل الخامس / الحرب العالمية الاولى (1914-1918م)، والفصل السادس / الأوضاع الدولية بين الحربين العالميتين، والفصل السابع / الحرب العالمية الثانية (1939- 1945 م) من كتاب تأريخ اوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسية لطلاب الصف الخامس الأدبي من قبل وزارة التربية في الجمهورية العراقية، ط 6، لسنة 2014 للعام الدراسي (2015 / 2016 م).
3. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015 / 2016 م).

سادساً / تحديد المصطلحات:

أولاً / الاثر عرفه كلاً من:

1. الحفني (1991):

"مقدار التغير الذي طرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل". (الحفني، 1991: 253)

التعريف الاجرائي للأثر:

هو التغير الذي سيحدثه انموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ الاوروي.

ثانياً: الانموذج Model: عرفه كلاً من:

1. زاير وسماء (2013):

"هو الخطط التعليمية المبنية على أساس نظرية نفسية قد طبقت على مجتمع ما، تضيف للمتعلّم الخبرات والامكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي، وتساعد على التمكن من الوصول الى اعلى مستويات الفهم". (زاير وسماء، 2013: 140)

التعريف الاجرائي للأنموذج:

هو مجموعة من الخطوات التعليمية المتناسقة التي يتبعها الباحث اثناء تدريسيه لموضوعات مادة التاريخ الاوروي لطلاب المجموعة التجريبية بهدف تحقيق الاهداف المنشودة.

ثالثاً: أنموذج ياكّر البنائي (CLM) عرفه كلاً من:

1. (yager, 1991):

" انموذج قائم على النظرية البنائية على وفق أربع مراحل هي الدعوة والاستكشاف، وتقدير الحلول المقترحة واتخاذ القرار، ويكون للمتعلّم والمعلم دور كبير فيه ". (yager, 1991, p.p.52-53)

التعريف الاجرائي للأنموذج ياكّر البنائي (CLM):

هو انموذج قائم على النظرية البنائية يتيح المشاركة الايجابية الفعالة للطلاب فهو يستند على اربع مراحل هي (الدعوة والاستكشاف واقتراح الحلول واتخاذ القرار) يتبعها الباحث في تدريسه لطلاب المجموعة التجريبية لرفع مستوى تحصيلهم وتنمية التفكير الابداعي لديهم في مادة التأريخ الاوروي.

رابعاً / التحصيل عرفه كلاً من:

1. ابراهيم (2009):

" الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي وفقاً لاستجاباته عليه بعد الانتهاء من دراسته لبرنامج تعليمي تعليمي ". (ابراهيم، 2009: 235)

التعريف الاجرائي للتحصيل:

هو حصيلة ما يكتسبه طلاب عينة البحث من المعلومات والحقائق والمفاهيم التاريخية المقررة في الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب التاريخ الاوروي للصف الخامس الأدبي مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها بعد اجابته عن الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث ويطبق في نهاية التجربة.

خامساً / التنمية عرفها كلاً من:

1. السيد (2005):

" تطور وتحسين أداء الطالب وتمكنه من اتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة " (السيد، 2005: 178).

التعريف الاجرائي للتنمية:

هو مقدار التغير الحاصل في درجات اختبار التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) بعد استجابتهم على مقياس التفكير الابداعي الذي يطبقه الباحث قبل التجربة وفي نهايتها.

سادساً / التفكير الابداعي عرفه كلاً من:

1. خير الله (1981):

" قدرة الفرد على الانتاج انتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة الثقافية والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة او موقف مثير ". (خالد، 2013: 16)

التعريف الاجرائي للتفكير الابداعي:

هو مهارات عقلية تتمثل بالطلاقة والاصالة والمرونة والافاضة يقوم بها طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض الوصول الى أفكار جديدة ونستدل عليها من الدرجات التي يحصلون عليها عند استجابتهم عن اختبار التفكير الإبداعي.

سابعاً / التأريخ عرفه كلاً من:

1. قطاوي (2007):

" معرفة ماضي البشرية منذ نشأتها الاولى، فهو علم البشرية الذي يحيط احاطه شامله بحياة الانسان بكل ابعاده الزمنية (الماضي والحاضر والمستقبل) فهو عامل اساسي في الوعي بوجودنا حسب مقتضياتنا وحاجتنا وامكانياتنا ". (قطاوي، 2007: 25)

التعريف الاجرائي لمادة التاريخ:

هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التاريخية للفصول الثلاثة الاخيرة التي يتضمنها كتاب التاريخ الاوربي الذي يدرسه طلاب مجموعتي البحث في المرحلة الاعدادية (الخامس الادبي) في العراق والمقرر تدريسه من وزارة التربية للعام الدراسي (2015-2016م).

الصف الخامس الأدبي:

عرفته وزارة التربية بأنه " هو الصف الثاني من صفوف مرحلة الدراسة الاعدادية الثلاث التي يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة وهي جزء من المرحلة الثانوية تشمل الصفوف (الرابع بفرعيه العلمي والادبي، والخامس بفرعيه العلمي والادبي، والسادس بفرعيه العلمي والادبي) ". (جمهورية العراق/ وزارة التربية، 2012)

الفصل الثاني**الإطار النظري والدراسات السابقة****النظرية البنائية:**

تتعلق هذه النظرية من قاعدة أساسية مفادها أن الفرد يبني فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبراته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة به، او حل المشكلات التي تواجهه. (قطامي، 2013: 752)

انموذج ياكور البنائي (CLM):

استعمل ياكور (1991) yager انموذجاً تدريسياً حديثاً الغاية منه مساعدة الطلاب على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي وورد هذا الأنموذج بأسماء مختلفة في عدد من الدراسات منها: أنموذج التعلم البنائي، أو أنموذج المنحنى البنائي في التعليم وقد تبنته وطورته سوزان لوكاس واخرون (Susan Loucks 1990). (زاير واخرون، 2014: 370)

خامسا / مراحل تطبيق نموذج ياكز البنائي (CLM) في الموقف التعليمي:**الاولى / مرحلة الدعوة:**

تهدف هذه المرحلة الى جذب انتباه الطلاب واشراكهم في النشاط، وذلك من خلال تحفيزهم الى موضوع الدرس الجديد، ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه ويتم ذلك من خلال اساليب متعددة منها:

1. عرض مواقف متناقضة.
 2. عرض صور تقترح وجود اشكالية أو (مشكلة) حقيقية.
- طرح المشكلات التي تتحدى قدراتهم وتثيرهم فكرياً وتدفعهم الى البحث والتقصي والتعقب للوصول الى الحل.
- (زيتون، 2007:471)

وفي هذه المرحلة يحرص المدرس على معرفة ما لدى الطلاب من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بموضوع الدرس.

ثانياً / مرحلة الاستكشاف:

في هذه المرحلة يتفاعل الطلاب مع الخبرات المباشرة التي تتمثل في العديد من الانشطة الاستقصائية التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب الاجابة عنها مما يجعلهم في حالة عدم اتزان، ومن خلال قيام الطلاب بالأنشطة الفردية أو الجماعية التي من خلالها يبحثون عن اجابات لهذه التساؤلات مما قد يؤدي الى اكتشافهم للمفاهيم ذات العلاقة. (عبد الباري، 2010: 235)

اذ تؤكد هذه المرحلة ان هدف التعلم لم يعد زيادة المعلومات وتراكمها، وانما اتاحة الفرصة لهم، لان يكتشفوا بأنفسهم المعلومات أي ان التأكيد يقع على عملية الاكتشاف وليس على الاشياء المكتشفة. (تمام، 1995: 15)

ويحرص الباحث خلال هذه المرحلة على القيام ببعض الاجراءات الاتية:

1. توضيح اهمية البحث بجمع البيانات للطلاب لغرض الوصول الى تفسيرات وحلول صحيحة حول المشكلة أو الظاهرة العلمية المراد دراستها.
2. توجيه الطلاب الى نوعية الانشطة التعليمية التي ينبغي ان يقومون بها مع التأكيد على دقة الملاحظات للوصول الى استنتاجات صحيحة. (زيتون وكمال، 2006: 216)
3. توجيه الطلاب ومتابعتهم في القيام بالأنشطة التعليمية.
4. اتاحة الفرصة لعرض ومناقشة ما توصلوا اليه من نتائج وحلول ومساعدتهم للانتقال للمرحلة التالية لاقتراح الحلول والتفسيرات.

ثالثاً / مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

في هذه المرحلة يتمثل دور المدرس في مساعدتهم على تطبيق ما تعلموه بأنفسهم من خلال الانشطة، كما يوجههم الى كيفية ربط ما يتعلمونه في حياتهم اليومية، اما عن دور الطالب فان هذه المرحلة هي من اهم المراحل الاربع بالنسبة له لان الطالب ينتهي من بناء معرفته بنفسه وامكانية تطبيق وتعميم ما تعلمه في مواقف جديدة. (داود، 2003: 50-71)

ولقد حرص الباحث على القيام ببعض الاجراءات في هذه المرحلة منها:

1. اجراء مناقشة جماعية بينه وبين الطلاب إذ تطرح كل مجموعة من الطلاب الحلول للأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس.
2. تسجيل حل كل مجموعة على السبورة.
3. في حالة عدم قدرة الطلاب على الصياغة الصحيحة للحلول المقترحة، ويتدخل الباحث لتعديل الصياغة الصحيحة للحلول.

رابعاً / مرحلة اتخاذ الاجراء:

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق تعلم الطلاب للأفكار والمعارف والمفاهيم التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة، وذلك من خلال اجراء نشاط أو انشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعليمية وتعلمية جديدة وفي هذا تتحدى هذه المرحلة الطلاب لان يجدوا (تطبيقات عملية) وان يتخذوا اجراءً لما تعلموه. (زيتون، 2007: 474)

ثانياً / الدراسات السابقة**أولاً / الدراسات العربية:**

1- دراسة الموسوي(2014): "أثر استخدام أنموذج ياكور البنائي (CLM) في تحصيل مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي"

أجريت هذه الدراسة في العراق - بغداد- ابن رشد- كلية التربية للعلوم الإنسانية وهدفت الدراسة الى معرفة: " أثر استخدام أنموذج ياكور البنائي (CLM) في تحصيل مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي " تكونت عينة الدراسة من (65) طالب من اعدادية دجلة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط واختار الباحث شعبتين من شعب الصف الخامس الأدبي مثلت أحدهما المجموعة التجريبية التي درست مادة الفلسفة وعلم النفس على وفق أنموذج ياكور البنائي (CLM) وبلغ عدد طلابها (30) طالب بعد استبعاد الراسبين منها، ومثلت الثانية المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية وبلغ عددها (30) طالب بعد استبعاد الراسبين منها، للعام الدراسي (2013 - 2014م) وكافئه الباحث في المتغيرات الاتية: (التحصيل الدراسي للوالدين، العمر الزمني - الذكاء - معدل العام السابق - التفكير الابداعي القبلي) ولقياس مستوى تحصيل الطلاب أعده الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من (40) فقرة واعتمد الباحث اختبار التفكير الابداعي الذي أعده (السيد خير الله) وبعد تنفيذ التجربة طبقه الباحث اداتي البحث واستعمل الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وعينتين مترابطتين واستعمل معدلات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة للفقرات ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرو نباخ ومعادلة ارتباط سبيرمان - براون ومربع كاي (كا2). وتوصلت نتائج الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ياكور البنائي (CLM) على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبائي التحصيل وتنمية التفكير البعدي. (الموسوي، 2014: ذ- ر)

ثانياً / الدراسات الاجنبية:

1. دراسة Chung(2000): (أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية المهارات الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية جورجيا وهدفت الدراسة الى معرفة: " أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية المهارات الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي " تكونت عينة الدراسة من (45) تلميذا موزعين بين مجموعتين الاولى تجريبية التي درست باستخدام انموذج التعلم البنائي وبلغ عددها (22) تلميذاً، والثانية ضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية وبلغ عددها (23) تلميذاً وكافئه الباحث بين المجموعتين واعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة الرياضيات وقد أخضعه أداة الاختبار لشروط الصدق والثبات، باستعمال معادلة الفا- كرونباخ وكذلك اعتمد اختباراً لتنمية المهارات الرياضية لأحد الباحثين وقد تم التحقق من صدقة وثباته واستعمل الوسائل الإحصائية ومنها: الاختبار التائي وتحليل التباين المصاحب، وتوصلت نتائج الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام انموذج التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبائي التحصيل وتنمية المهارات الرياضية (Chung، 2000.p.p.658)

ثالثاً/ مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة:

1. مكان الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة في المكان الذي أقيمت فيه التجربة منها العربية كدراسة (الخالدي، 2008) ودراسة (المختار، 2012) ودراسة (الساعدي، 2012) ودراسة (الموسوي، 2014) في العراق، ودراسات اجنبية كدراسة (Roth,1993) ودراسة (Chung,2000) في الولايات المتحدة الأمريكية، أما البحث الحالي فقد أجري تطبيقه في العراق.
2. المرحلة الدراسية: تناولت الدراسات السابقة معظم المراحل الدراسية من المرحلة الثانوية وحتى المرحلة الجامعية، فقد تناولت دراسة (Chung,2000) المرحلة الابتدائية ودراسة (الخالدي، 2008) ودراسة (Roth,1993) المرحلة الثانوية ودراسة (المختار، 2012) ودراسة (الموسوي، 2014) المرحلة الإعدادية ودراسة (الساعدي، 2012) مرحلة الدبلوم، أما البحث الحالي فقد تطابق مع دراسة (المختار، 2012) ودراسة (الموسوي، 2014) من حيث المرحلة.
3. حجم العينة: اختلفت اغلب عينات الدراسات السابقة حسب عدد أفرادها، ففي دراسة (Chung,2000) كانت (45) تلميذا ودراسة (الخالدي، 2008) كانت (59) طالباً ودراسة (الساعدي، 2012) كانت (70) طالبة ودراسة (المختار، 2012) كانت (56) طالبة ودراسة كل من (الموسوي، 2014) كانت (65) طالباً، أما البحث الحالي فقد اعتمد (58) طالباً.
4. أداة البحث: تباينت الدراسات السابقة في أداة البحث فقد استخدمت بعضها الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه كدراسة الخالدي (2008)، واعتمدت دراسة المختار (2012) الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التفكير الاستدلالي، واعتمدت دراسة الساعدي (2012) الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الميل، واعتمدت دراسة الموسوي (2014) الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التفكير الابداعي، واعتمدت دراسة (Roth,1993) الاختبار التحصيلي البعدي، ودراسة (Chung,2000) الاختبار التحصيلي واختبار تنمية المهارات الرياضية القبلي والبعدي، أما البحث الحالي فقد استعمل اختباراً تحصيلياً بعدياً ومقياس قبلي وبعدي للتفكير الإبداعي.
5. الوسائل الإحصائية: أشارت معظم الدراسات السابقة إلى الوسائل الإحصائية التي استعملتها وهي في الأغلب الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ارتباط بيرسون، والوسط الحسابي، وتحليل التباين، ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية، واختبار شيفيه، أما البحث الحالي فقد استعمل الوسائل الإحصائية الأتية: الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ارتباط بيرسون، والوسط الحسابي، ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية، ومعادلة حجم الأثر.
6. نتائج الدراسات السابقة: لقد توصلت اغلب الدراسات السابقة إلى نتائج متشابهة ومتقاربة، إذ كلها أثبتت وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، وذلك كلا حسب أهداف الدراسة والإجراءات المستعملة فيها، أما البحث الحالي فستعرض النتائج في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً / منهج البحث: يعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية دقة وكفاءة في الوصول الى نتائج موثوق بها، وقد اتبع الباحث هذا المنهج لتحقيق هدفه بحثه، لأنه يعد المنهج الملائم والمناسب لإجراءات البحث.

ثانياً / التصميم التجريبي: يقصد به خطة عمل لتنفيذ التجربة اذ يدرس الباحث فيه اثر المتغير المستقل في المتغير التابع للتوصل الى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (عطوي، 2004: 195)، فالتصميم التجريبي يعبر عن قدرة الباحث على البحث او الوصف الدقيق للإجراءات والأساليب التي يستعملها للحصول على إجابة علمية عند دراسة مشكلة بحثه (النعمي وعمار، 2011: 123) أذ ينبغي على الباحث قبل اجراء أي بحث اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة

النتائج المستنبطة من الفروض، لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة، والشكل (1) يبين ذلك:

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	انموذج ياكرو (CLM) البنائي	1. التحصيل.	1. اختبار التحصيل البعدي.
الضابطة	الطريقة التقليدية	2. تنمية التفكير الابداعي	2. اختبار التفكير الابداعي البعدي

ثالثاً/ مجتمع البحث وعينه:

1. **مجتمع البحث:** يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث والذين يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث. (السعداوي وآخرون، 2007: 14)

ويتكون مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2015/2016م) ولأجل تحديده زار الباحث مديرية تربية بابل (شعبة الاحصاء) بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم الدراسات العليا.

2. **عينة البحث:** يقصد بالعينة أنها جزء من المجتمع يتم اختيارها وفق قواعد خاصة وأسس علمية لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً وتحمل الصفات المشتركة تعمل على تحقيق اهداف البحث (الجبوري، 2011: 126)، لذا على الباحث عند اختياره لعينة بحثه أن تكون العينة ممثلة للمجتمع وان تعبر بصدق عن الظاهرة موضوع البحث وفيما يأتي وصفا لإجراءات اختيار العينة

أ- **عينة المدارس:** اختار الباحث (اعدادية الجهاد للبنين) بالطريقة العشوائية^(*) التابعة للمديرية العامة في تربية بابل الواقعة في حي الجمعية لتكون عينة البحث الأساسية لتطبيق التجربة فيها.

ب- **عينة الطلاب:** بعد ان حدد الباحث المدرسة التي ستجري فيها التجربة زار اعدادية الجهاد بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة في تربية بابل/ الأعداد والتدريب وجد أن المدرسة تضم شعبتين للصف الخامس الادبي (أ)، (ب)، فاعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط^(*) لتحديد مجموعتي البحث، إذ تم اختيار شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس على وفق انموذج ياكرو البنائي (CLM) وكان عدد طلابها (33) طالبا وبعد استبعاد الطلاب الراسبين اصبح عددها (30) طالبا، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة التقليدية والذي كان عدد طلابها (30) طالبا وبعد استبعاد الطلاب الراسبين اصبح عددها (28) طالبا، وان السبب في استبعاد الباحث للطلاب الراسبين من العمليات الاحصائية حتى لا تؤثر خبراتهم السابقة في دقة نتائج البحث اي بمجموع (58) طالب في المجموعتين وجدول (1) يبين ذلك: جدول (1)

توزيع طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	33	3	30
الضابطة	ب	30	2	28
المجموع		63	5	58

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتب اسماء المدارس الثانوية والاعدادية على اوراق صغيرة ووضعها في كيس ثم سحبت ورقة واحدة منها، كانت تحمل اسم مدرسة (اعدادية الجهاد للبنين).

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي اذ كتب اسماء الشعبتين (أ) و(ب) على ورقتين صغيرتين ووضعها في كيس وسحب ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وسحب الورقة الأخرى (أ) لتكون المجموعة التجريبية.

رابعاً/ تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحث التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر.
2. التحصيل الدراسي للوالدين.
3. تحصيل الطلاب في مادة التاريخ الاوربي للفصل الدراسي الاول للعام الدراسي(2015 / 2016م).
4. اختبار الذكاء(رافن Raven).
5. درجات اختبار التفكير الابداعي القبلي.

خامساً / ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في البحث وليس الى متغيرات اخرى. (ملحم، 73:2010)، ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة حاول الباحث قدر الإمكان تقادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ومن ثم تأثيرها في النتائج.

سادساً / مستلزمات البحث:**1. تحديد المادة العلمية:**

حدد الباحث المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في اثناء التجربة على وفق موضوعات الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ الاوربي المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي(2015/2016م).

2. صياغة الاهداف السلوكية:

يمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه: رغبة في احداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم، قابل للملاحظة والقياس، ومن الممكن تحقيقه. (سلامة، 2001: 67 – 68)، وصاغ الباحث (108) هدفاً سلوكياً للمجال المعرفي شملت المستويات الستة من تصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، موزعة على محتوى الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ الاوربي، وعرضت هذه الاهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الاجتماعيات، وقد عدت الاهداف صالحة اذا حصلت على نسبة اتفاق (95 %) من اراء الخبراء، فضلاً عن ذلك قام الباحث باستخراج مربع كاي لآراء الخبراء، أذ تراوحت قيمة مربع كاي بين (5,68 – 25,00) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,84) وبذلك لم تحذف اي فقرة.

3. اعداد الخطط التدريسية اليومية:

الخططة التدريسية هي مجموعة من الاجراءات او الخطوات المنظمة والمتراطة، يضعها المدرس لنجاح عملية التدريس وتحقيقاً للأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقه، (عبد السلام، 2001: 61 – 62)، وفي ضوء محتوى الفصول الثلاثة الاخيرة والاهداف السلوكية تم اعداد الخطط التدريسية للمجموعة البحث، وتم عرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الاجتماعيات وقد اقترح بعضهم اجراء التعديلات عليها والحصول على موافقة اكثر من (85 %) منهم لتأخذ صيغتها النهائية للتطبيق.

سابعاً/ اداتا البحث:

أ- الاختبار التحصيلي:

يعرف بأنه أداة قياس تعد وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً من خلال الإجابة على عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية. (السعداوي وآخرون، 2007: 52)، وبناءً على ذلك أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي مكون (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل و(10) فقرات من نوع الأسئلة المقالية.

ب- اختبار التفكير الإبداعي:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الاختبارات، والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي. وجد أن اختبار تورانس اللفظي الصورة (أ) لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، المعد من سيد خير الله عام (1981) هو المقياس الملائم للبحث الحالي، إذ أن هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العراقية، وسبق أن استعمل في العديد من الدراسات العراقية، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي، وحتى المستوى الجامعي (خير الله، 1981: 10).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً / عرض النتائج المتعلقة بالتحصيل:

1. النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الأولى:

أ- لغرض التحقق من الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التأريخ الأوربي على وفق انموذج ياكز البنائي (CLM) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي (البعدي)، طبق الباحث الاختبار التحصيلي النهائي على طلاب مجموعتي البحث، واستخرج المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) وباستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين فاتضح ان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) اذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (73,37) وانحراف معياري (10,38) وتباين (107,74) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (65,07) وانحراف معياري (12,01) وتباين (144,24) وكانت القيمة التائية المحسوبة (2,820) اكبر من الجدولية (2,000) وبدرجة حرية (56) وجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل

مستوى الدلالة	القيمة التائية		n	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	تائي	تائي						
عند 0.05	تائي	تائي						
دلالة إحصائية	2,000	2,820	56	107,74	10,38	73,37	30	التجريبية
				144,24	12,01	65,07	28	الضابطة

مما يدل ذلك على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ الاوربي على وفق أنموذج ياكرو البنائي (CLM) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل الفرضية البديلة.

ب- عرض النتيجة ذات الدلالة العملية:

افتقدت البحوث التربوية والنفسية لاستعمال الدلالة العملية لمدة كبيرة ما ادى الى ان تكون هذه البحوث متواضعة في عدم اظهار الدلالة العملية مقابل الدلالة الاحصائية (الشرييني، 2007: 492) ولمعرفة حجم العلاقة بين متغيري البحث اذا ما كانت تلك العلاقة تعود لعامل الصدفة ام تعود للمتغير المستقل (انموذج ياكرو البنائي) اوجد الباحث الدلالة العملية لأثر المتغير المستقل في المتغير التابع باستعمال معادلة حجم الاثر كما في جدول(3):

جدول(3)

حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع الاول(التحصيل)

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
انموذج ياكرو البنائي (CLM)	التحصيل	0.75	متوسط

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,75) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير انموذج ياكرو لبنائي في تحصيل الطلاب لمادة التاريخ الاوربي وفق التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen,1988).

ثانياً/ عرض النتائج المتعلقة بالتفكير الابداعي:

1. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية:

أ- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الاوربي على وفق انموذج ياكرو البنائي (CLM) وبين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الابداعي البعدي)، طبق الباحث اختبار التفكير الابداعي البعدي على طلاب مجموعتي البحث وقام بتصحيح الاجابات ثم استخرج المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين(التجريبية والضابطة) باستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين فاتضح ان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى(0,05)، اذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (103,97) وانحراف معياري(26,27) وتباين(690,11) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(85,46) وانحراف معياري(16,96) وتباين(287,64) وكانت القيمة التائية المحسوبة(3,161) اكبر من الجدولية(2,000) وبدرجة حرية(56) و جدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير التفكير الابداعي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	103,97	26,27	690,11	56	3,161	2,000	دلالة إحصائية
	28	85,46	16,96	287,64				

مما يدل ذلك على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست التاريخ الاوربي على وفق أنموذج ياكور البنائي (CLM) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة.

ب- عرض النتيجة ذات الدلالة العملية:

لمعرفة حجم العلاقة بين متغيري البحث اذا ما كانت تلك العلاقة تعود لعامل الصدفة ام تعود للمتغير المستقل انموذج ياكور البنائي (CLM) اوجد الباحث الدلالة العملية لأثر المتغير المستقل في المتغير التابع باستعمال معادلة حجم الاثر، وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0.85) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لأنموذج ياكور البنائي (CLM) في تنمية التفكير الابداعي.

وهذا يدل على تفوق طَلَب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق انموذج ياكور البنائي (CLM) على طَلَب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة.

ثانياً / تفسير النتائج:

1. تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعزو الباحث الى أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج ياكور البنائي (CLM) على طَلَب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى:

1. أن انموذج ياكور البنائي (CLM) جعل الطَلَب محور العملية التعليمية ومنحهم الحرية في التعبير عن آرائهم في جو يسوده المرح والمتعة بعيداً عن التعقيد والملل مما اثر ايجابياً في تحصيلهم الدراسي.

2. إن استعمال انموذج ياكور البنائي في التدريس، ساعد الطالب في بناء المعرفة بين أقرانه ومشاركته الفاعلة في الدرس من خلال المجموعات، وخلق اتجاهات ايجابية نحو متابعة الدرس، واحترام الرأي، واكتساب لغة الحوار من طريق المناقشة والحوار مع المجموعة.

3. إن استعمال انموذج ياكور البنائي في تدريس مادة التاريخ الاوربي عزز اشتراك الطَلَب في توليد الأفكار ومناقشتها، من خلال طرح مجموعة من الاسئلة ومناقشتها أو الاحداث المتناقضة لإيجاد الحلول المناسبة لها، وتحديد الافكار وتعديلها من خلال الانشطة التي يقوم بها الطالب مع أقرانه في المجموعة الواحدة.

4. أن انموذج ياكور البنائي جعل الطالب قادراً على تطبيق وتعميم ما تعلمه في مواقف جديدة.

2. تفسير النتائج الخاصة بمتغير تنمية التفكير الابداعي:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعزو الباحث الى أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج ياكور البنائي على طَلَب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي قد يعود إلى:

1. ان استعمال انموذج ياكور البنائي يتيح للمدرس أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب مما يؤدي الى تنمية التفكير الابداعي.

2. ان استعمال انموذج ياكور البنائي في تدريس مادة التاريخ الاوربي مكّن الطلاب من انتاج الأفكار، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية متنوعة.

3. ان أتاحه الفرصة امام الطالب للنقاش مع زملائه ومع المدرس يمنحه الفرصة في التفكير في توليد أكبر عدد ممكن من الحلول مما يشجع في تنمية التفكير الابداعي.

4. إنّ المرحلة الإعدادية من المراحل الدراسية الملائمة لاستعمال انموذج ياكور البنائي، إذ ان الطَلَب في هذه المرحلة قد بلغوا مرحلة من النضج العقلي مما أهلهم إلى تقبل برامج تنمية التفكير الابداعي.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً / الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث الى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت فيما يأتي:

1. إن استعمال أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التدريس ينسجم مع متطلبات التربية الحديثة والتطور العلمي ولاسيما في الميدان التربوي.
2. إن التدريس بأنموذج ياكور البنائي (CLM) في مادة التاريخ الاوربي له اثر في رفع التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية.
3. أن التدريس بأنموذج ياكور البنائي (CLM) له أثراً في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الادبي مقارنة بالطريقة التقليدية.
4. يجعل انموذج ياكور البنائي (CLM) من الطالب المحور الأساس في عملية التعلم إما المدرس فيمكن دوره في توجيه والإرشاد نحو المسار الصحيح في العملية التعليمية.
5. إن اعتماد هذا الانموذج مكن الطلاب من ربط ما لديهم من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلوا عليها.
6. تنظيم دورات تدريبية للمدرسي والمدرسات على هذا الانموذج للإفادة منه وتطبيقه في تدريس المواد الاجتماعية ولاسيما التاريخ.

ثانياً / التوصيات:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث الحالي أستخلص الباحث مجموعة من التوصيات قدمها للمتخصصين في وزارة التربية العراقية تمثلت فيما يأتي:

1. ضرورة توجيه المدرسين إلى الاهتمام باستعمال أنموذج ياكور البنائي في التدريس، كونه يساعد في رفع التحصيل الدراسي.
2. ضرورة التأكيد على أهمية استعمال مدرسي ومدرسات التاريخ للنماذج التدريسية الحديثة في تدريس مادة التاريخ الاوربي.
3. عقد دورات تدريبية وتطويرية للمدرسي ومدرسات التاريخ حول كيفية استعمال النماذج التدريسية الحديثة ومن ضمنها أنموذج ياكور البنائي.
4. أثراء المناهج الدراسية ومنها مناهج مادة التاريخ بالنماذج الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
5. ضرورة قيام المتخصصين في وضع المناهج توفير بيئة تعليمية حيوية وتفاعلية تعتمد التفكير وتبعد الملل والضجر والتي تتسم بها اغلب المواضيع التاريخية.

ثالثاً / المقترحات:

استكمالاً للبحث يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي لبيان اثر انموذج ياكور البنائي في التحصيل على مراحل دراسية ومواد أخرى وعلى كلا الجنسين.
2. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي لمتغيرات أخرى كتتمية التفكير الناقد والاتجاهات العلمية.
3. إجراء دراسات مقارنة بين انموذج ياكور البنائي مع نماذج تدريسية أخرى في تنمية التفكير الابداعي.

المصادر

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2009): معجم مصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
2. البياتي، حسين عبيد جبر (2014): طرائق تدريس التربية الفنية، دار المنهجية، عمان.
3. تمام، اسماعيل (1995): اثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة لموضوع الضوء لتلاميذ الصف الاول الاعدادي، مجلة كلية التربية بالمنيا، مصر.
4. الجبوري، حسين محمد جواد (2011): منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفا، عمان.
5. جلاب، هناء خضير (2000): تقويم منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
6. الجلاي، لمعان مصطفى (2011): التحصيل الدراسي، دار المسيرة، عمان.
7. جمهورية العراق، وزارة التربية (2012): مناهج الدراسة الاعدادية، المديرية العامة للمناهج، بغداد.
8. الحفني، عبد المنعم (1991): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مطبعة اطلس، القاهرة.
9. خالد، حسن ظاهر (2013): تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصفوف الاساسية الثلاثة الاولى، ط1، دار اسامه، عمان.
10. خيرالله، سيد (1981): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة، بيروت.
11. داود، وديع مكسيموس (2003): المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، نظمه مركز تطوير تدريس العلوم وجامعة جرش الاهلية بالمملكة الاردنية الهاشمية، ابريل.
12. ريان، محمد هاشم (2006): مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائق تدريبيه، ط1، دار حنين، عمان.
13. زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (2013): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، ط1، دار المرتضى، بغداد.
14. ——— واخرون (2014): الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج2، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.
15. الزبيدي، صباح حسن (2010): مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، ط1، دار المناهج، عمان.
16. زيتون، كمال عبد الحميد وحسن زيتون (2006): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة.
17. زيتون، عايش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان.
18. السامرائي، قصي محمد لطيف (1987): اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
19. السامرائي، هاشم واخرون (2000): طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، دار الامل، عمان.
20. السعداوي، محسن علي واخرون (2007): أدوات البحث العلمي في بحوث التربية الرياضية، ط1، دار المواهب، النجف الاشرف، العراق.
21. السكران، محمد احمد (2007): اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الشروق، عمان.
22. سلامة، عبد الحافظ محمد (2001): تصميم التدريس، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.
23. السيد، حسين احمد (2005): تنمية تعليم النمو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، بيروت.
24. الشربيني، زكريا احمد (2007): الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

25. عبد الباري، ماهر شعبان (2010): استراتيجيات فهم المقروء - أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، دار المسيرة، عمان.
26. عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2001): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
27. العزاوي، محمد عدنان (2012): تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفسير التاريخي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.
28. عطوي، جودت عزت (2004): اساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته وطرقه الإحصائية، ط1، دار الثقافة، عمان.
29. عطية، محسن علي (2009): تقويم اداء مدرسي اللغة العربية، دار المناهج، عمان.
30. ——— (2010): أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، عمان.
31. فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009): منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ط1، دار الثقافة، عمان.
32. قطامي، يوسف محمود (2013): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة، عمان.
33. قطاوي، محمد ابراهيم (2007): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عمان.
34. الكريطي، رياض كاظم عزوز (2005): مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الادبي للمفاهيم التاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.
35. المحنه، عقيل شهاب (2007): تقويم مستوى تحصيل طلبة اقسام التاريخ في كليات التربية جامعات الفرات الاوسط في مادة التاريخ الاوربي الحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.
36. المختار، صبا طارق جاسم (2012): اثر تدريس الجغرافية على وفق انموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الادبي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، بغداد، العراق.
37. ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
38. الموسوي، صفاء عامر (2014): أثر استخدام أنموذج ياكور البنائي (CLM) في تحصيل مادة الفلسفة وعلم النفس وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
39. ناصر، ابراهيم (2001): فلسفات التربية، دار وائل، عمان.
40. النعيمي، محمد عبد العال وعمار عادل عناب (2011): استخدام الطرق الاحصائية في تصميم البحث العلمي، اليازوردي، عمان.
- 41-Chung, Insook (2000): "A comparative Assessment of Constructivist and 9950379, Pro Quest – Dissertation Abstracts.
- 42-Kiess, H.O. (1996): "statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.
- 43-Yager, R.E. (1991) " The constructivism Learning model: towards real reform in science education" The science teacher, Vol. (58), No (6).

أثر تدريس مادة الاحياء باستخدام مهارتي الحداثة وأسئلة المناقشات في التحصيل وتنمية التفكير الناقد
لدى طالبات الصف الرابع العلمي

أ.د. عبد السلام جودت جاسم أ.م.د. عبد الامير خلف عرط

الباحثة. دينا نور محمد

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

**The effect biology teaching material using my skills and modernity questions
discussions in achievement and the development of critical thinking among
students fourth grade science**

Prof.Dr. Abd Al-Salam Jawdat

Ass.Prof.Dr. Abd Al-Ameer Khalaf

Resercher. Dina Noor Muhmmmed

College of Basic Education/ University of Babylon

Mhsrll@ Yahoo.com

Abstract

The current research aims to: know the effect of biology teaching material using my skills modernity and discussion questions in the collection and the development of critical thinking among students of the fourth scientific. To achieve the goal the research, the researcher randomly junior Khansaa Girls chose, the same way the researcher Division chose (a), to represent the first experimental group, and the Division (b) to represent the second experimental group, and the Division (c) to represent the control group, has conducted a researcher parity between students of the two groups in the following variables: (chronological age measured in months, academic achievement for parents, degrees neighborhoods substance in the chorus for the first academic year 2015-2016 test, test scores above information, and test scores Raven intelligence SPM, and the test scores of critical thinking tribal), and then set course material that It will be examined during the duration of the experiment, and formulated behavioral objectives of the topics to be taught during the duration of the experiment. The researcher prepared plans for teaching the subjects to be taught during the duration of the experiment and offered researcher two plans Tdresitan a group of experts and specialists to learn disqualified, has been studied on their own two sets of research, during the probation period, which lasted 8 weeks, after the end of the experiment, the researcher prepared a final test kits Search neighborhoods substance, as researcher prepared a test of critical thinking, statistical methods were used to treat the following data: test Altaia, and Chi-square (Ca 2+), and Pearson correlation coefficient. Applied researcher tests after the expiration of teaching, and after analyzing the results statistically researcher found to: superiority of the two experimental groups, which Sta using my skills modernity and questions discussion on female control group studied in the traditional manner and was a difference statistically significant at the level of significance (0.05) In the light of these The result researcher recommended a number of recommendations, including:

1. The material vocabulary teaching methods in colleges of education, and colleges of basic education, and training sessions on my skills modernity and discussions include questions.
2. inform supervisors and specialists on these skills, and the involvement of teachers in training sessions, and familiarize them with steps these two skills, and how their preparation and their use in the teaching of biology.

The researcher has proposed the following:

1. conducting a similar study in the current study subjects last.
2. conducting a similar study of the current study in the last stages of the study.

الملخص

يرمي البحث الحالي إلى: معرفة اثر تدريس مادة الاحياء باستخدام مهارتي الحداثة وأسئلة المناقشات في تحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الرابع العلمي. ولتحقيق مرمى البحث، اختارت الباحثة عشوائياً إعدادية الخنساء للبنات، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية الاولى، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد أجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للأباء والامهات، درجات مادة الاحياء في اختبار الكورس الاول للعام الدراسي 2015-2016، ودرجات اختبار المعلومات السابقة، ودرجات اختبار رافن للذكاء S-P-M، ودرجات اختبار التفكير الناقد القبلي)، وبعدها حددت المادة الدراسية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة. وقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة وعرضت الباحثة خطتين تدريسيين على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتهما، وقد درّست بنفسها مجموعتي البحث، في أثناء مدة التجربة التي استمرت (8) أسابيع، وبعد انتهاء التجربة، أعدت الباحثة اختباراً نهائياً لمجموعات البحث في مادة الاحياء، كما أعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد، وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة بياناتها: الاختبار التائي، ومربع كاي (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون. طبقت الباحثة الاختبارين بعد انتهاء مدة التدريس، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى: تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتان درستا باستعمال مهارتي الحداثة وأسئلة المناقشات على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الباحثة بتوصيات عدة، منها:

- 1- أن تشتمل مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية، وكليات التربية الأساسية، والدورات التدريبية على مهارتي الحداثة وأسئلة المناقشات.
 - 2- إطلاع المشرفين والمتخصصين على هاتين المهارتين، وإشراك المدرّسين والمدرّسات في دورات تدريبية، وتعريفهم بخطوات هاتين المهارتين، وكيفية إعدادهما واستعمالهما في تدريس مادة الاحياء.
- واقترحت الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: مهارة الحداثة، مهارة أسئلة المناقشات، التحصيل، التفكير الناقد، الصف الرابع العلمي، الطالبات

مشكلة البحث Research Problem

يشهد العصر الحالي قفزات علمية هائلة وتطورات في المجالات المختلفة على الأصعدة جميعها بما فيها المجال التربوي والتعليمي والذي يفرض على المعنيين بهذا الشأن أن يكونوا واعين ومنبهين ومستوعبين ومستثمرين لكل جديد في مجال تخصصهم لينهضوا بالمهمة الملقة على عاتقهم على أتم وجه وليتمكنوا من خلق جيل مبدع وخالق قادر على أن يتم السير في طريق التعليم (البرقاوي، 2012: 11) أن بسبب هذا التطور السريع في المجالات العلمية و التربوية المختلفة، وكثرة أعداد الطلبة في المدارس قد أدى بدوره الى ضعف نسبي في تحصيل الطلبة، وإلى عدم العناية بالجوانب الفكرية وبمظاهرها المختلفة، فضلاً عن أن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية مازال يعتمد على الإلقاء والتلقين من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب الطالب وقلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل مع الجميع بالكيفية نفسها وبمستوى واحد وقلة استعمال المختبرات والوسائل التعليمية وتنويع الأنشطة.. مما يشير الى وجود نواحي قصور وضعف في تحصيل الطالبات اللواتي تعودن على الحفظ لكون طرائق التدريس الاعتيادية هي السائدة إذ أدى الى الانخفاض الواضح

في مستوى الطالبات وضعفاً في تحصيلهن وقد أكد ذلك بعض الدراسات كدراسة (الجنابي، 2014) ودراسة (الجبوري، 2014). وبناءً على ذلك ترى الباحثة إن استخدام الطريقة التقليدية لا تؤدي إلى تعلم أفضل، لذا يجب استخدام طرائق متنوعة للتعليم والتعلم لتناول احتياجات وأنماط التعلم المختلفة، إذ أن مثل هذه الطرائق التقليدية نوعاً ما لا تسعى إلى زيادة مستوى تحصيل الطلبة ولا تعمل على تنمية التفكير لا سيما التفكير الناقد. الأمر الذي دفع الباحثة إلى العمل على زيادة مستوى تحصيل الطلبة في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد عن طريق ادخال مهارتين من المهارات التابعة لبرنامج Risk* لقياس أثرها في المتغيرين التابعين.

واستناداً إلى ما تقدم يُمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

"ما أثر تدريس مادة الأحياء باستخدام مهارتي الحداثة وأسئلة المناقشات في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي "

أهمية البحث Importance Of The Research

إنّ من أهم ما يتميز به عصرنا الحالي الثورة المعلوماتية والنهضة المعرفية، فنحن نشهد اليوم تسابقاً كبيراً بين الأمم وشعوب العالم في سرعه التقدم في مختلف مجالات المعرفة، ففي كل ساعة تتضاعف المئات من الحقائق والاكتشافات الجديدة وهذا يتطلب توصيل الاكتشافات من هذا الانتاج الى المتعلم في مختلف المراحل الدراسية لكي يصبح المتعلم مواكباً لعجلة التطور ومحوراً فعالاً بها وليس بمعزل عما يحيط به، وهذا التطور لا يتم من تلقاء نفسه فلا بُدَّ من وسيلة فعالة تساعد على الانتشار السريع في الميادين التربوية بجوانبها المختلفة، لذا ترى الباحثة أنّ التربية وسيلة المجتمع للارتقاء به، فالتربية من العوامل الهامة في بناء الافراد والمجتمعات وقد اصبحت ركناً اساسياً تقوم عليه التطورات كافة التي تحدث في هذا العالم وهي عامل هام في احداث عمليات ارتقاء الافراد في السلم الاجتماعي داخل مجتمعاتهم فهي تزيد من نوعية تأهيلهم بمقدار ما يحصلون عليه من مستوى التعليم والتدريب. (حسان، 2004: 24).

لذلك فهي عملية منتظمة وهادفة تسعى إلى احداث تغييرات ايجابية في سلوك الفرد في البيت ومؤسسات المجتمع المختلفة. (سمارة والعدلي، 2008: 56). وان المنهج كمفهوم تطور خلال الدراسات والبحوث وخصوصاً في مجالات الدراسات التربوية والنفسية حيث ارتبط المنهج بطبيعة المتعلم السيكلوجية والبيئية ولغرض تنفيذ المنهج بصورة صحيحة لا بد للمدرس ان يطلع على طرائق التدريس والاساليب والاستراتيجيات وتكنولوجيا التدريس الحديثة مما يساعد على اكتساب الطلبة المهارات منها (مهارات عقلية ومهارات اكاديمية و مهارات يدوية و مهارات اجتماعية) وكذلك المعارف والقيم والاتجاهات من اجل ان يجعلهم طلاباً مفكرين وتزيد من قيمتهم واهميتهم وثقتهم بأنفسهم داخل المجتمع والمدرسة. (الهاشمي والعزاوي، 2007: 29-27). ومن هنا فأنا نجد ان التعليم يشكل مكاناً هاماً في حياة المتعلمين على نحو مستمر عبر مراحل العمر المختلفة، حيث تسعى عملية التعليم إلى تحقيق المعرفة الخاصة بالعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ التعلم، وصياغة هذه المعرفة في اشكال تمكن المتعلمين من استخدامها وتطبيقها في المواقف المدرسية (ملحم، 2006: 25). وقد شهد تدريس العلوم في وقتنا الحاضر وعلى المستوى العالمي تطوراً جذرياً فالمعلم له تركيبه الخاص الذي يميزه عن مجالات المعرفة المنظمة الاخرى وجوهر هذا التركيب يظهر في مادة العلوم والطرائق التي يستخدمها العلماء في الوصول إليها ويرى المهتمون بتدريس العلوم ان فهم العلم لا يأتي الا من طريق تدريس العلوم طبيعة العلم كمادة وطريقة ولهذا فان الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم يؤكد على ان التطور يجب ان يهدف الى فهم محتوى العلم والاساليب التي يتبعها العلماء في الوصول الى هذا المحتوى والطرائق التي تتبع في تدريسه. (طه، 2010: 11). فطريقة التدريس الجيدة هي التي تسهم في ربط

* Risk: مختصر ل (The Right Intelligent System of Knowledge)، ومعناه النظام الذكي لمعالجة المعرفة.

الطالب والمادة العلمية وبيئته وبالتالي يشعر بان المواد التي يتعلمها وظيفية في حياته (الطنائي، 2009: 167)، و لا بد بالمعلم ان يكون ملماً بطرائق تدريس متعددة ليختار منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يمر بيه. (خضر، 2006: 118). فالعلاقة وثيقة بين التفكير والتعليم، وكلما كان التعليم فيه نوع من الاستثارة للدافعية والانتباه والتفكير هذا بدوره يؤدي الى تعلم افضل، وهذا يتطلب نماذج مختلفة من التعليم القائم على ايجاد الدافعية وتنمية القدرات المعرفية، مما يؤدي الى تفعيل دور الطلبة داخل غرفة الصف، فنحن نستدل على التفكير من خلال عملية التعليم، ويتمثل ذلك عند حل مشكلة أو الاجابة عن سؤال أو الوصول الى الهدف المراد تحقيقه (عبد الهادي ووليد، 2009: 63) والتفكير الناقد أحد أنواع التفكير التي يسعى التربويون الى الوصول اليه أو تحقيقه، وقد اصبحت تنمية القدرة على التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفاً رئيساً تسعى المناهج لتحقيقه، ويرجع سبب هذا الاهتمام الى أن التفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة و الابداعية وهذه القدرات تساعد التفكير بنفسه فيفكر تفكيراً عقلائياً، ويحل ما يعرفه ويهضمه ويسيطر عليه، كما تمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية، وتجعله قادراً على اصدار الاحكام الناقدة. (ريان، 2012: 221). وترى الباحثة أنه لا بد من ادخال طرائق أو اساليب تدريسيه جديدة تساعد على زيادة تحصيل الطلبة وتعمل على تنمية تفكيرهم الناقد، لذا ارتأت الباحثة الى ادخال مهارتين تدريسيين لتدريس مادة الاحياء اعتقاداً منها أنهما ستساعدان على زيادة تحصيل الطلبة وتعمل على تنمية تفكيرهم الناقد. وهاتان مهارتان هما الحداثة واسئلة المناقشات، واللذان تعودان الى المهارات التابعة لبرنامج RISK، والحداثة من المفاهيم التي انتشر استعمالها في العصر الحديث في المجال التربوي، بوصفها حالة تشمل مجموعة من الاتجاهات التي تميز الشخص العصري عن الشخص التقليدي وتضمن الاستعداد لتضمن الخبرات والافكار الجديدة والانفتاح الفكري والتخطيط والتنظيم والترتيب والكفاءة والقابلية للتعلم، فهي بذلك تعمل على تحويل المتعلم من متعلم تقليدي الى متعلم عصري يعمل على مواكبة تعلمه بجوانبه المختلفة. (الغزالي، وتوفيق، 2010: 24)

أما بالنسبة الى اسئلة المناقشات فتعد من الاساليب المهمة في التربية لما فيها من المبادأة في طرح الافكار ومناقشتها والتوصل الى حلول للمشكلات التي يواجهها الفرد، اذ أنها تعمل على الحوار المتبادل بين المدرس وطلوبته وبين الطلبة أنفسهم، وبيان نواحي الاتفاق أو الاختلاف حول موضوع معين أو ظاهر معينة، فهي تتطلب من الطلبة أن يتفاعلوا معاً وجهاً لوجه، ومهمة المدرس تنظيم عملية التفاعل، فهو يقوم بدور الموجه و الرئيس، وبهذا تعد اسئلة المناقشات وسيلة لتنمية التفكير، فهي طريقة تستهدف ان يتوصل الطلبة بأنفسهم الى الاجابة الصحيحة أو الحل الصحيح في الموضوع المطروح بسؤال نقاشي، مما يؤدي الى اكتساب الطلبة الثقة بالنفس والقدرة على الفهم والاستنتاج والوصول الى الحقائق. (البياتي، 2016: 85 - 86). كما تتجلى من أهمية المرحلة (الصف الرابع العلمي) التي اختارتها الباحثة كونها المرحلة الانتقالية من الدراسة المتوسطة الى الدراسة الاعدادية، إذ أن الصف الرابع يعد حجر الاساس للمرحلة الاعدادية، وإن في هذه المرحلة تظهر القدرات الاستدلالية كما تزداد القدرة على التفكير لدى الطلبة. (غانم، 2009: 50).

ونظراً لما تقدم تلخص الباحثة أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية:

1. أهمية التربية بوصفها ركن أساسيا تقوم عليه التطورات كافة التي تحدث في هذا العالم وهي عامل هام في احداث عمليات ارتقاء الافراد في السلم الاجتماعي داخل مجتمعاتهم فهي تزيد من نوعية تأهيلهم بمقدار ما يحصلون عليه من مستوى التعليم والتدريب.
2. أهمية التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة الذي يعد أحد أنواع التفكير التي يسعى التربويون الى الوصول اليه أو تحقيقه، وقد اصبحت تنمية القدرة على التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفاً رئيساً تسعى المناهج لتحقيقه.

3. أهمية الحادثة لما لها من دور مهم وبارز في تقدم التربية في المجالات كافة، لما لها من أثر واضح في تقدم المتعلمين وتعمل على تطوير قدراتهم الذهنية.
4. أهمية أسئلة المناقشات التي تعد من الاساليب المهمة في التربية لما فيها من المبادأة في طرح الافكار ومناقشتها و التوصل الى حلول للمشكلات التي يواجهها الفرد.

هدف البحث: Objectives of the Research

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

1. أثر تدريس مادة الاحياء باستخدام مهارة الحادثة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
2. أثر تدريس مادة الاحياء باستخدام مهارة اسئلة المناقشات في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

فرضيات البحث: Hypotheses of the Research

يتم التحقق من هدف البحث الحالي من خلال الفرضيات الصفرية التالية:

❖ الفرضية الصفرية الرئيسة الاولى المتعلقة بمتغير التحصيل.

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل.

ويتفرع من هذه الفرضية الصفرية الرئيسة الفرضيات الصفرية التالية:

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة الحادثة، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

ب - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة أسئلة المناقشات، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

ج - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة الحادثة، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن المادة نفسها باستخدام مهارة أسئلة المناقشات.

❖ الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية المتعلقة بمتغير تنمية التفكير الناقد:

2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في متغير تنمية التفكير الناقد.

ويتفرع من هذه الفرضية الصفرية الرئيسة الفرضيات الفرعية التالية:

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة الحادثة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في متغير تنمية التفكير الناقد.

ب - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة أسئلة المناقشات، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في متغير تنمية التفكير الناقد.

ج - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة الاحياء باستخدام مهارة الحداثة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن المادة نفسها باستخدام أسئلة المناقشات في متغير تنمية التفكير الناقد.

Limitation of the Research: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالتالي:

1. الحد البشري: عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.
2. الحد المكاني: مدرسة من المدارس الثانوية أو الإعدادية (الحكومية - النهارية) التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل في مركز المحافظة.
3. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015 - 2016 م).
4. الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي، و للعام الدراسي (2015 - 2016 م)

Definition of the Terms: تحديد مصطلحات البحث:

أولاً: الأثر: The Effect

إبراهيم (2009) بأنه: " قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية " (إبراهيم، 2009: 30).

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

"كل ما يحدثه تدريس مادة الاحياء باستخدام مهارتي الحداثة واسئلة المناقشات من تغير في تحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي "

ثانياً: التدريس: Instruction

1. العفون (2012): " وهو مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي لمساعدة طلابه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة إذ يستعمل طرائق وأساليب مختلفة من اجل تحقيق تلك الاهداف " (العفون، 2012، 20).
- وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

"كل الاداءات والنشاطات المقصودة والمخطط لها من قبل الباحثة لاستخدام الامكانات المادية البشرية بأقصى درجة ممكنة لإيصال اكبر قدر من المعلومات لعينة من طالبات الصف الرابع العلمي اللاتي يدرسن مادة الاحياء "

ثالثاً: الأحياء: Biology :

عرفته فرحات 2005 بأنه: " احد العلوم الحديثة التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية حيث يعرفنا بما في أجسامنا من أعضاء وخلايا ووظائف حيوية وهو كذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة " (فرحات، 2005: ص 5).

رابعاً: المهارة: skill

1. عرفها (الهاشمي، والدليمي 2008) بأنها:

"الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة، سواء أكان ذلك الأداء جسمياً أم عقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (الهاشمي، والدليمي، 2008: 23).

وعرفتها الباحثة اجرائياً بأنها:

"مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف للعمل على اىصال اقصى قدر من المعلومات والمعارف الى الطلبة، والعمل على تحفيزهم على التفكير باقصر واسرع وقت ممكن "

خامساً: الحداثة: Modernity

1. الغزالي وتوفيق (2010) بأنها: " عملية عقلية تحدث نتيجة لفيروس عقلي تجعل الفرد يفكر ويتصرف بطريقة مميزة وفعالة ونشيطة(الغزالي وتوفيق، 2010: 23).

وعرفتها الباحثة اجرائياً بأنها:

"المهارة التدريسية التي تستخدمها الباحثة في تدريسها لمادة الاحياء للصف الرابع العلمي لقياس أثرها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الاولى للاستفادة من النتائج وتعميمها بعد انتهاء التجربة "

سادساً: أسئلة المناقشات:

1. المحنة (2015) بأنها: " أسلوب تعليمي تعليمي يعتمد من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار النقاشي بين المدرس وطلابه وبين الطلبة أنفسهم، وتعمل على اشتراك الطلبة اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية في التدريس.(المحنة، 2015: 53).

وعرفتها الباحثة اجرائياً بأنها:

"مجموعة التساؤلات التي تطرحها الباحثة على عينة طالبات المجموعة التجريبية الثانية، والتي ستعمل على قياس اثرها في المتغيرين التابعين لمادة الاحياء للصف الرابع العلمي "

سابعاً: التحصيل: Achievement

1. عرفها زاير وسماء:2013: "بأنه مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من إبراز قدراته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات" (زاير وسماء2013ص153)

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

"مجموعة الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي تعده الباحثة والذي ستطبقه الباحثة بعد دراستهن للفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الاحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي وللعام الدراسي 2015 – 2016 م "

ثامناً: التنمية: Development

1.السيد (2005): بأنها " تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكينه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة " (السيد، 2005: 187).

ثامناً: التفكير الناقد: Critical thinking

1. Gerlid (2003) بأنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى واهمية للفرد (Gerlid، 2003: 26).

وعرفته الباحثة اجرائياً بأنه:

"عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير يتم فيه تقييم المعلومات في ضوء معايير محددة ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها عينة من طالبات الرابع العلمي في اختبار تنمية التفكير الناقد البعدي الذي أعدته الباحثة على وفق مهاراته الخمس: معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم الأدلة أو الحجج والاستنباط والاستنتاج "

تاسعاً: الصف الرابع العلمي:

" هو أول صف من صفوف المرحلة الاعدادية إذ تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ويلى المرحلة المتوسطة ويسبق المرحلة الجامعية "

الفصل الثاني: المحور الأول: خلفية نظرية:

أولاً: مفهوم التفكير

يأخذ التفكير في علم النفس وفي علوم أخر وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة لأن مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي تواجه الانسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار، مما يدفعه دوما للبحث عن طرائق واساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز أو محتملة البروز في المستقبل، ويتيح له ذلك فرصا للتقدم والارتقاء (العفون، وعبد الصاحب، 2012: 17).

ثانياً: التفكير الناقد

نمط من انماط التفكير المهمة التي يلجأ اليها المتعلم في تعامله مع الكثير من المواقف والمثيرات المعقدة، ويدخل هذا التفكير في الكثير من المجالات السياسية والفكرية والعلمية والاجتماعية والأدبية والتربوية. (الزغول: 2001، 277).

المحور الثاني: برنامج (RISK) لتعليم التفكير الناقد

هو برنامج أساسي في تعليم التفكير الناقد ويعني النظام الذكي لمعالجة المعرفة والمطور عن البرنامج الاجنبي لهارناردك في التفكير الناقد، غير ان البرنامج المطور يختلف عن البرنامج الاصلي، إذ انه يوجد التزام في توزيع الابواب ومسمياتها والمهارات ومضامين التمرينات و التدريبات، ولكن الالتزام بقي ثابتاً في الهدف والفكر الاصلي للبرنامج ومدلوله، و إنه يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية و الخصائص والسمات السلوكية والابداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدأ فإن افضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة مهارات التحليل والتقييم وإصدار الاحكام وتطويرها، وبالتالي فإن تفعيل استخدام التفكير الناقد وتنشيط عمليات التفكير وانواع التفكير بشكل عام يساعد على البقطة الذهنية، وينصح في تعليم هذا البرنامج ان يوجه للمتعلمين منذ الصف الخامس الابتدائي إلا أن قوته تظهر بفاعلية اكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية والمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات المتعلمين الموهوبين بحسب القابلية والقدرة. (السورر، 2005: 11).

مهارتنا برنامج Risk المستخدمة في البحث:

1. مهارة الحادثة:

والحادثة في التعليم تعني البحث المستمر والسيطرة على مدخلات ومخرجات العملية التعليمية للتطوير المستمر من اجل الارتقاء الدائم بالمتعلم. إن "الحادثة" مفهوم متعدد المعاني والصور، ولذا فالأخذ به في التعليم يحتم رؤية جديدة لإعادة توظيف العاملين في العملية التعليمية بطريقة بمنهجية عقلية مرهونة بزمانها ومكانها"، كما إنها رفض لجمود العقل والانغلاق في تقبل الجديد والقبول بمبادئ الانفتاح والتفاعل مع الثقافات الإنسانية الأخرى. في النهاية نؤكد أن "الحادثة" مفهوم يدور في فلك الإبداع الذي يعد دائماً نقيض الإتياع، كما يعني العقل الذي هو نقيض النقل، وتعني تقبل الافكار الجديدة التي تقودنا الى

التغير والتجديد وتعتبر عن موقف عقلي تجاه مسألة المعرفة وإزاء المناهج التي يستخدمها العقل في التوصل إلى معرفة تفاعلية ملموسة للواقع، ولكن لهذه الحداثة طرائق هي:

أ. الاستغناء تماماً عن الافكار القديمة، وهذه الطريقة تجعلك تعتقد أن الافكار القديمة عديمة الفائدة وليست جيدة ويجب الاستغناء عنها.

ب. جرب هذه الفكرة فقط لأنها جديدة: وهي أن تأخذ الفكرة الجديدة فقط لأنها جديدة ولا نفكر في فائدتها أو سيئاتها، وهنا ايضا لا يوجد حل وسط.

ت. الاخذ من القديم لأنه جيد والاعتماد من الجديد لأنه جيد ومحاولة التعديل على ما هو غير جيد، وهنا يوجد حل وسط بحيث نأخذ من الطرق القديمة والافكار الجديدة ما يوصلنا الى حل علمي وجيد (شواهين، 2010: 170).

2- مهارة أسئلة المناقشات:

وتتضمن هذه المهارة إشترك المتعلمين في الموقف التعليمي إشتركا إيجابياً وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي الى الموقف الايجابي فيسهلون مع المعلم في التفكير في حل المشكلات التي يعرضها ويشتركون في تحديدها وإبداء الاراء بشأنها وإقتراح الحلول لها وبذلك يضل التواصل الفكري قائم طوال الوقتين المعلم والمتعلمين مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلائم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة، وتقوم هذه المهارة على الاسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلمين والاسئلة التي يوجهها المتعلمون له والاجوبة المتبادلة بينهم لذلك ينبغي على المعلم ان يعرف كيفية صياغة اسئلة هذه المهارة ومتى يوجهها للمتعلمين والاعتبارات التي ينبغي عليه مراعاتها عند توجيهها لهم وكيفية الاستجابة لاسئلة المتعلمين.(الطناوي، 2009: 170)

المحور الثالث: دراسات سابقة: Previous studies تضمن بعض الدراسات التي تخص موضوع البحث

أولاً: دراسات تناولت برنامج رسك: Risk

دراسة الجبوري(2014)

فاعلية التدريس ببرنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء أجريت هذه الدراسة في العراق استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعلى وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث، إذ بلغ عدد طلاب الصف الخامس العلمي في المدرسة (160) طالبا موزعين بين أربع شعب وتم اختيار شعبة (ج) عشوائياً (بالتعيين عن طريق القرعة) لتمثل المجموعة التجريبية والتي تكونت من (36) طالباً درسوا على وفق برنامج رسك (Risk)، أما المجموعة الضابطة التي تمثلت بطلاب شعبة (أ) فقد تكونت من (38) طالباً درسوا على وفق الطريقة التقليدية، وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمّد الباحث إلى بناء أداتي البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي في مادة علم الأحياء مكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل للإجابة أما الأداة الثانية فتمثلت باختبار تنمية التفكير الناقد الذي تكون بصورته النهائية من (72) فقرة على وفق المهارات التي حددها كل من (واطسون وكلاسر) للتفكير الناقد، اما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث فهي (T-Test) لعينتين مترابطتين و (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل التمييز، ومعامل الصعوبة وبعد تحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel) أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق برنامج رسك (Risk) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختباري التحصيل وتنمية التفكير الناقد، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بإمكانية استخدام بعض مهارات برنامج رسك (Risk) في تدريس مادة علم الأحياء للصف الخامس العلمي لما له من اثر ايجابي في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الناقد للطلاب.(الجبوري، 2014: ذ ر)

ثانياً: دراسات تناولت التفكير الناقد:

1. دراسة (Leirman, 1997):

(Effect of instructional methods up on the development of critical thinking in Baccalaureate nursing)

1- أثر الطرائق التدريسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات بكالوريوس التمريض

لقد تم اجراء هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورمت إلى التعرف الى أثر الطرائق التدريسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات بكالوريوس التمريض اللواتي تدرين على أسلوبيين في برنامج تدريبي، الأول الذي خضعت له المجموعة الضابطة ويُعلم مفاهيم البرنامج من خلال طريقة المحاضرة والثاني خضعت له المجموعة التجريبية ويُعلم مفاهيم البرنامج من خلال طريقة الممارسة الموجهة، وتكونت عينة الدراسة من (91) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد فضلاً عن استخدام بعض الردود المكتوبة بين المدرس والطالبات، واستخدم الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ذي الاختبارين القبلي والبعدي، واستخدام الباحث من الوسائل الاحصائية تحليل التباين المصاحب لمقارنة متوسطات درجات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد، وأظهر تحليل الاستجابات المكتوبة اتساق درجات الطالبات على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في الإجراء الخاص بقياس الثقة بالنفس والنظام والبحث عن الحقيقة. (Leirman, 1997)

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته

إولاً: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه المنهج الملائم لتحقيق هدف بحثها، إذ يعد أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والأكثر صلاحية لحل المشكلات العلمية النظرية والتطبيقية وتطوير بنية التعليم وأنظمتها المختلفة، والتجريب من أقوى الطرائق التقليدية التي نستطيع بواسطتها اكتشاف معارفنا وتطويرها عن التنبؤ والتحكم بالأحداث (ملحم، 2010: 421)

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design:

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها، لأن التصميم التجريبي السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة. علماً أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر الإنسانية المعقدة. (عليان وغنيم، 2004: 52-54). وجدول (1) يوضح ذلك:

الاداة	المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة التجريبية
اختبار تحصيلي بعدي ولاختبار التفكير الناقد البعدي	التحصيل والتفكير الناقد	مهارة الحداثة	التجريبية الأولى
		مهارة أسئلة المناقشات	الثانية التجريبية
		الطريقة الاعتيادية	الضابطة

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه Population & Sample

1. مجتمع البحث Research Population

يقصد بمجتمع البحث كافة الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع". (أبو حويج: 2002،

(44). ويتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضم ثلاث شعب فأكثر في محافظة بابل للعام الدراسي (2015-2016)

2. عينة البحث Research Sample

العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله (عطوي، 2000:85).

أ- عينة المدارس

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ضمن حدود محافظة بابل على أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع العلمي فيها عن ثلاث شعب وتحقيقاً لذلك فقد استعانت الباحثة بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضم ثلاث شعب أو أكثر للصف الرابع العلمي وكان عدد تلك المدارس (14) خمس منها ثانوية، وتسع مدارس إعدادية، اختارت الباحثة إعدادية الخنساء للبنات بطريقة عشوائية* لإجراء بحثها فيها

ب- عينة الطالبات

زارت الباحثة إعدادية الخنساء للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل، فوجدت أنها تحوي أربع شعب للصف الرابع العلمي، وهي (أ، ب، ج، د). وبطريقة السحب العشوائي** اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس طالباتها باستعمال المتغير المستقل الأول مهارة الحداثة، واختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس طالباتها باستعمال المتغير المستقل الثاني مهارة اسئلة المناقشة، واختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية ولا تتعرض الى أي متغير مستقل. وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من العام الماضي من كل شعبة إحصائياً بلغ عدد طالبات العينة في المجموعات الثلاث (108) طالبة بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى، و (37) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية، و (36) طالبة في المجموعة الضابطة.

جدول (2) توزيع افراد العينة تبعاً للمجموعات والمدرسة

المدرسة	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبات	العينة
اعدادية الخنساء للبنات	أ	التجريبية الاولى	39	4	35
	ب	التجريبية الثانية	40	3	37
	ج	الضابطة	38	2	36
المجموع			117	9	108

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research

حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ترى انها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من ان طالبات العينة من منطقة واحدة ومن مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات هي:

* اختارت الباحثة المدرسة بالطريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتبت اسماء المدارس على اوراق ووضعتها في كيس ثم قامت بسحب ورقة فكانت تحمل اسم اعدادية الخنساء.
** اتبعت الباحثة الطريقة نفسها في اختيار الشعب.

أ- العمر الزمني محسوباً بالأشهر

حصلت الباحثة على البيانات التي تخصّ العمر الزمني من البطاقة المدرسية ومن الطالبات أنفسهن بوساطة الاستمارة الموزعة عليهن من الباحثة، وتمّ حساب أعمار الطالبات بالشهور، وباستعمال تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفرق بين اعمار طالبات هذه المجموعات اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (2.434) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.07)، وبدرجتي حرية (2، 105)، وهذا يدل على ان المجموعات الثلاث متكافئة في العمر الزمني.

ب -التحصيل الدراسي للآباء

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالآباء عن طريق اعداد استمارة معلومات، وزعت على الطالبات قبل بدء التجربة. ويشير التحصيل الدراسي للآب الى المرحلة الدراسية التي اكملها. وقد استخدمت الباحثة مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآب لمجموعات البحث الثلاث. وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (3.123) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (12.592) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (6).

ج- التحصيل الدراسي للأمهات

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالأمهات عن طريق اعداد استمارة معلومات، وزعت على الطالبات قبل بدء التجربة. ويشير التحصيل الدراسي للام الى المرحلة الدراسية التي اكملتها. وقد استخدمت الباحثة مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للام لمجموعات البحث الثلاث. وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (4.170) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (12.592) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (6)

د - درجات مادة الاحياء في اختبار الكورس الاول للعام الدراسي 2015-2016

حصلت الباحثة على درجات أفراد العينة في مادة الاحياء للصف الرابع العلمي للسنة الدراسية 2015-2016 من سجل الدرجات الرسمي في المدرسة، وقد استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية، ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات اختبار الكورس الاول لمادة للصف الرابع العلمي، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.172) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2، 105)، مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في درجات مادة الاحياء للصف الرابع العام للسنة الدراسية 2015-2016

هـ - درجات اختبار المعلومات السابقة Previous test information

للتحقّق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في اختبار المعلومات السابقة، أعدت الباحثة اختباراً قُبلياً للمعلومات السابقة، يتكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، وخصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كلّ فقرة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا أربعون، والدرجة الدنيا صفراً. طبقت الباحثة الاختبار على عينة البحث يوم الاربعاء الموافق 17/ 2/ 2016م، وبعد تصحيح الاجابات استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية، ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات اختبار المعلومات السابقة، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.546) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2، 105)، مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في اختبار المعلومات السابقة

و- درجات اختبار رافن للذكاء S-P-M Test the Intelligence

طبقت الباحثة قبل البدء بالتجربة اختبار جون رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة (S. P.M) Standard (Progressive Matrices) المقنن على البيئة العراقية لقياس الذكاء (أبو حماد، 2011: 499)، إذ يتكون هذا الاختبار من (60) شكلاً موزعة بين خمسة أقسام هي:

(أ - ب - ج - د - هـ) يضم كل قسم (12) شكلاً، وهي تناسب الأعمار من (6) أعوام إلى (60) عاماً، مرتبة في سياق متدرج الصعوبة بحيث يكون كل قسم أسهل من الذي يليه، أي أن القسم (ب) أكثر صعوبة من القسم (أ)، والقسم (ج) أصعب نسبياً من القسم (ب)، وهكذا الحال بالنسبة لبقية الأقسام، ويطلب من المفحوص إكمال الجزء الناقص من الشكل (أبو حماد، 2007: 249). طبقت الباحثة الاختبار على عينة البحث يوم الخميس الموافق 2016/2/18م، وبعد تصحيح الاجابات استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات اختبار رافن للذكاء، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.352) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2،105)، مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في اختبار المعلومات السابقة

ز - درجات اختبار التفكير الناقد القبلي.

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث، اعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد، صمم هذا الاختبار في ضوء اختبار وطسن وجلاس (Watson & Glaser) للتفكير الناقد، ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية هي (الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج)، صممت لقياس قدرات مختلفة تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الناقد، وكل اختبار يتكون من خمسة مواقف، وكل موقف ثلاث فقرات، خصصت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا (75) والدرجة الدنيا (صفر)، كما تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته قبل البدء بتطبيقه على طالبات مجموعات البحث الثلاث.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة البحث يوم الاحد الموافق 2016/2/21م، وبعد تصحيح الاجابات استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية، ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات اختبار التفكير الناقد، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.088) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2،105)، مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في اختبار المعلومات السابقة.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في الدراسات التجريبية من أجل توافر درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ليتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في البحث وليس إلى متغير آخر (ملحم، 2010: 73). إن البحوث التجريبية معرضة لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في الصدق الداخلي والخارجي للتصميم التجريبي لذا عملت الباحثة على ضبطها، ومن بعض هذه المتغيرات

1- الحوادث المصاحبة:: Accidents associated with the experiment

ويقصد بها ما قد يتعرض له أفراد العينة من حوادث في أثناء مدة التجربة قد تمنعهم من مواصلة التجربة، ولم يتعرض أفراد العينة لأي حادث يؤثر في المتغير التابع الى جانب الأثر الناجم عن أثر المتغير التجريبي.

2- الاندثار التجريبي: Experimental Mentality

يقصد بالاندثار التجريبي، إذا ترك أو غاب عدد معين من أفراد العينة في إحدى مجموعات البحث الثلاث عن الدوام أو الانتقال خلال مدة التجربة فإن هذا الغياب يمكن أن يؤثر في نتائج التجربة، ولم تتعرض مجموعات البحث الحالي إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من شعبة إلى أخرى أو من المدرسة وإليها، ما عدا حالات التغيب الفردي التي تكاد تكون مجموعات البحث متساويات فيه تقريباً.

3- العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي وسيطرت الباحثة على هذا المتغير عبر إجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث بأعمار الطالبات وعبر إجراء الاختبارات في فترات زمنية واحدة للمجموعات الثلاث وتحت ظروف متشابهة.

الإجراءات التجريبية: Experimental Performances

حاولت الباحثة السيطرة على هذا المتغير عبر الإجراءات الآتية:

أ- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة فلم تخبر الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، بل أوحى لهن أنها مدرسة، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما يؤثر في سلامة النتائج.

ب- المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث وهي الفصول الخمسة الأخيرة من كتاب الأحياء المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العلمي للسنة الدراسية 2015 - 2016.

ج- القائم بالتدريس:

لتقادي تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعات البحث، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية.

د- توزيع الحصص:

تمت السيطرة على هذا المتغير عبر التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث، فقد كانت الباحثة تدرس تسع حصص أسبوعياً، بمعدل ثلاث حصص لكل مجموعة، بحسب منهج وزارة التربية وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول توزيع حصص مادة الأحياء للصف الرابع العلمي، بين المجموعات بصورة متكافئة.

هـ- المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة واحدة راعت الباحثة فيها أن تكون غرفة الصف متشابهة مع الغرفة الأخرى في الإضاءة والتهوية وطلاء الجدران والستائر وعدد الأبواب والشبابيك.

و- مدة التجربة:

1- كانت المدة الزمنية لأجراء التجربة متساوية لمجموعات البحث، إذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق 2016/2/23 وانتهت يوم الثلاثاء 2016/4/19.

سادساً: متطلبات البحث Requirements of Research**1- تحديد المادة العلمية Scientific Topic Determination**

قبل المباشرة في تطبيق التجربة حددت الباحثة المادة الدراسية من كتاب الأحياء المقرر للصف الرابع العلمي في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2015 - 2016) وقد ضمت المادة التدريسية الفصول الخمس الأخيرة من الكتاب بحسب الخطة السنوية لمدرسة المادة الأصلية.

2- صياغة الأهداف السلوكية Behavioral objectives

الأهداف السلوكية ويقصد بها مرمى أو مقصد أو مخرج مُحدد سلفاً يراد الوصول إليه في نهاية العملية التعليمية، أو صفات محددة يجب أن تظهر في سلوك المتعلم من جهة ويمكن قياسها أو ملاحظتها في نهاية التعليم، أو في مرحلة معينة من جهة أخرى، ويجب أن تصف بوضوح ودقة ما يستطيع الطالب أن يفعله بعد التعليم (العاني، 2009: 370) وقد صاغت الباحثة (162) مائة وواحد وستون هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات المطالعة التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وللتأكد من صلاحية الأهداف واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس واساتذة الأحياء، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الأهداف التي نالت نسبة اتفاق أكثر من (80%) إذ عدلوا عدد من الأهداف ولم يتم حذف أي منها، وبذلك أصبح العدد الكلي للأهداف (162) هدفاً سلوكياً.

3- إعداد الخطط التدريسية Planning of Instruction preparation

التخطيط للتدريس هو مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان نجاح مهمته في التدريس، ويتفق المربون على ضرورة عملية التخطيط وإعداد المدرس لخطية مكتوبة توجه نشاطه ونشاط طلابه، فهي تهيئ فرصة للمدرس لتحليل المادة الدراسية، واستخلاص المفاهيم والمبادئ والقواعد الأسس العامة (فرج، 2009: 164). بما أن التدريس الناجح يحتاج إلى إعداد خطط تدريسية فقد أعدت الباحثة خططا تدريسية لتدريس مادة الأحياء لطلبات مجموعات البحث الثلاث على وفق (مهارة الحداثة) لطلبات المجموعة التجريبية الأولى، و(مهارة أسئلة المناقشة) لطلبات المجموعة التجريبية الثانية، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية وقد عرضت الباحثة نموذج من الخطط التدريسية واحدة للمجموعة التجريبية الأولى وأخرى للمجموعة الثانية والثالثة للمجموعة الضابطة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم العامة واساتذة الأحياء لأخذ آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في أعداد تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

4- الاختبار التحصيلي Achievement test:

وبعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي وصدقها، صاغت الباحثة الاختبار التحصيلي ملحق (14)، فتكون الاختبار من (50) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، وحددت الباحثة التعليمات اللازمة بالاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكل فقرة في كل سؤال، وثبتت درجة كل فقرة، فخصص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار اذا كانت الإجابة صحيحة و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة أو من دون إجابة، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (50) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية ليتسنى للباحثة تحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ومدى صلاحية فقراته من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها.

- بناء الاختبار التحصيلي Construction of the achievement test

الاختبار هو أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة منظمة مهما كان نوع الاختبار والغرض منه (عودة والخليل، 1988: 119)،. لما كانت الدراسة الحالية تتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات، ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز، وملائم للدراسة الحالية، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً معتمداً على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، والأهداف السلوكية المحددة، متمماً بالصدق والثبات والموضوعية.

- إعداد جدول المواصفات Preparing the table of specifications

تعد الخارطة الاختبارية خطوة مهمة في بناء الاختبار التحصيلي، ومن المتطلبات الأساسية في إعداده، فهو عبارة عن مخطط تفصيلي يحتوي على مجالات المادة أي محتوى المادة الدراسية التي يريد المدرس تقويمها لدى الطلبة، والأهمية النسبية لكل فقرة من مفردات المحتوى، والأنماط السلوكية المراد قياسها وهو يشمل الأهداف السلوكية للمادة الدراسية. (العجيلي وآخرون، 2001: 19). لذا أعدت الباحثة جدول مواصفات - خارطة اختبارية - شملت موضوعات التجربة، في ضوء الأهداف السلوكية للمستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom، ثم حددت الباحثة نسبة الموضوعات في ضوء عدد الأهداف السلوكية لكل موضوع، أما نسبة أهمية مستويات الأهداف، فقد حددت في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة، وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ (50) فقرة.

- صدق الاختبار Validity of the test

يقصد بالاختبار الصادق " هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه " (النبهان، 2004، 272) فالاختبار التحصيلي الصادق هو إذا ما تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح. (العزاوي، 2008: 93). وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها، عمدت الباحثة إلى استعمال:

- الصدق الظاهري Face validity

ويعرف أيضاً بالصدق الخارجي، ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، أي أن الاختبار يبدو صادقاً بالنسبة إلى المفحوص أو إلى من ينظر إليه، يظهر أن الأسئلة والأمثلة المستعملة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها (الظاهر وآخرون، 2002: 137). ولغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار وتحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، والمستويات التي تقيسها للأهداف السلوكية ومدى ملائمتها لمستويات الطالبات، واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وكذلك استعملت الباحثة مربع كاي (كا2) في حساب نسبة الاتفاق وكانت قيم مربع كاي المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.84) وبذلك لم تحذف أي فقرة ولكن عدلت الباحثة عدداً من فقرات الاختبار في ضوء آراء الخبراء جدول (12)، وبذلك تمكنت من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

- صدق المحتوى Content validity

ويقصد به تصميم الاختبار ليغطي أجزاء المادة جميعها التي درسها الطلبة في صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي لهم أن يحققوها (الخطيب، 2009: 134) لذا أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات - خارطة اختبارية - صممتها لهذا الغرض، وتم عرض الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكنت من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

- التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي

يستعمل التطبيق الاستطلاعي للاختبار لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عنه وللتحقق من وضوح فقراته وتعليماته، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (30) طالبة في اعدادية الطليعة للبنات في مركز المحافظة يوم الثلاثاء الموافق (2016/4/5) بعد أن تأكدت الباحثة من أن الطالبات قد درسن مفردات المادة نفسها التي درستها طالبات مجموعات البحث.

العينة الاستطلاعية الاولى:

لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في اعدادية ام البنين للبنات وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تراوح الزمن اللازم للإجابة بين (35-60) دقيقة تقريباً للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه توصلت الباحثة الى أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (45) دقيقة، وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطالبات}}{\text{عدد الطالبات}} = \frac{1351}{30} = 45 \text{ دقيقة تقريباً}$$

عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي

تعد عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً وتعمل على تطوير فقرات الاختبار إلى الحد الذي يجعلها تسهم إسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار (النبهان، 2004: 188). طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في اعدادية الطليعة للبنات يوم الاربعاء الموافق (2016/4/6) ولذلك اجرت الباحثة تصحيحاً لإجابات العينة الاستطلاعية، بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، ثم رتبّت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختيرت نسبة 27% من طالبات العينة اللاتي حصلن على اعلى الدرجات و 27% من طالبات العينة اللاتي حصلن على ادنى الدرجات إذ بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (54) وبذلك أصبح عدد الطالبات في كل مجموعة (27) طالبة، واختيرت هذه النسبة لأنها تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (العجيلي وآخرون، 2001: 69)، ثم حُسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة كما يلي:

أ- معامل صعوبة الفقرات Item Difficulty Coefficient

يقصد بصعوبة الفقرة النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة، وتحسب صعوبة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرات، فإذا كانت تلك النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، وإذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (العيسى، 2010: 205). طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت ان قيمتها تتراوح بين (0.35 - 0.70) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً، إذ يرى (بلوم) ان الاختبار يعد جيداً وصالحاً إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (0.20) و (0.80) وكلما اقترب مستوى الفقرة من (0.50) كانت ظالفقرة أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد (الكبيسي، 2007: ص169).

ب- قوة تمييز الفقرات Items Discriminating Power

يقصد بقوة التمييز، قدرة الفقرة على تمييز بين المفحوصين ذوي القدرات العالية في الصفة المراد قياسها وذوي القدرات المتدنية، أي أن نسبة الذين أجابوا عليها من الفئة العليا أعلى من الضعاف من الفئة الدنيا، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (0.30) فأكثر. (المحاسنة وعبد الحكيم، 2013: 208) وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة تبين أن فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة والتمييز بين طالبات العينة، إذ تراوح معامل تمييزها بين (0.33 - 0.50) لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية ولا تحذف منها أي فقرة. وتعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (الكبيسي، 2007، 171).

ج - فاعلية البدائل الخاطئة Distractors Effective of Objective Items

إن أسئلة الاختيار من متعدد تشتمل على مجموعة من الإجابات المحتملة، ويكون هناك بديل واحد هو الإجابة الصحيحة، ويفترض بالبدائل الفعالة أنها تجذب أكبر عدد ممكن من المفحوصين من المجموعة الدنيا وأقل عدد ممكن من المجموعة العليا، وتعديل أو حذف البدائل التي تجذب المفحوصين من المجموعة العليا أكثر مما تجذبه من المفحوصين من المجموعة الدنيا (أبو فودة ونجاتي، 2012: 121). وبعد البديل غير الصحيح فاعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا وعند استعمال معادلة فاعلية البدائل لتقييم إجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختيار، اتضح أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من تلاميذ المجموعة الدنيا أكبر من عدد تلاميذ المجموعة العليا وذلك لأن النتائج كانت جميعها تحمل الإشارة السالبة مما يعطي مؤشراً على فاعلية هذه البدائل في الجذب، لذا تقرر إبقاؤها من دون تغيير.

د - ثبات الاختبار Test Reliability

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد إذ يعطي النتائج نفسها أو نتائج متشابهة إذا ما أعيد تطبيقه مرة ثانية على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار (ملحم، 2010: 329) ومن مزاياها الاقتصاد في الوقت، حيث يتم تطبيق الاختبار مرة واحدة، وقد اعتمدت الباحثة درجات (100) طالبة من عينة التحليل الاحصائي، وبعد أن قسمت الباحثة الاختبار على قسمين، فقرات فردية، وفقرات زوجية، استعملت معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) فبلغ معامل الثبات (0,82) ثم صححته بمعادلة سبيرمان -بروان التصحيحية (sperman Brawn-) فبلغ (0,90) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة، إذ أن معامل الثبات يُعد جيداً إذا بلغ (68%) فأكثر، وزيادة في التأكيد حسبت الباحثة معامل الثبات بطريقة كيودر -ريتشاردسون 20 وبلغ معامل الثبات (0,85) وهو معامل ثبات جيد ومقبول أيضاً.

5- بناء اختبار تنمية التفكير الناقد.

إن عملية بناء اختبار تنمية التفكير الناقد تمت من خلال خطوات عدة هي:

- (أ) تحديد مفهوم التفكير الناقد: لقد حددت الباحثة مفهوم التفكير الناقد في الفصل الأول ضمن تحديد المصطلحات.
 - (ب) تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي.
- تحديد قدرات التفكير الناقد:

بعد الاطلاع على الاختبارات انفة الذكر التي بينت لقياس التفكير الناقد لاحظت الباحثة اعتماد أغلبها على القدرات التي تضمنها اختبار واطسن - كلاسر (W - G) للتفكير الناقد حيث يعد هذا الاختبار الأكثر شيوعاً واعتماداً لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي وأنه الأكثر صدقاً وثباتاً. (Burros, 14 - 12: 1972).

لذا اعتمدت الباحثة قدراته العقلية في بناء اختبار البحث الحالي وهي:

1. معرفة الافتراضات Assumption Knowledge: وهي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد افتراضات متضمنة في المواقف المقدمة إليه.
2. التفسير Interpretation: وهي العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على الاستنتاجات المقترحة هل هي مرتبة منطقياً مع المعلومات المقدمة إليه أو لا ؟ على فرض أن هذه المعلومات صحيحة.
3. تقويم الحجج Argument Evaluation: هي العملية العقلية التي يميز من خلالها الفرد بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناءً على أهميتها وصلتها بالأسئلة المقدمة إليه.
4. الاستنباط Deduction: هي العملية العقلية التي يصل الفرد فيها إلى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين.

5. الاستنتاج Inference: هو العملية العقلية التي يتوصل من خلالها الفرد إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناءً على حقائق وبيانات مقدمة إليه. (Watson & Glaser, 1991: 120)

- إعداد الصيغة الأولى للاختبار.

بعد تحديد قدرات التفكير الناقد، تم صياغة مواقف الاختبار وفقراته وقد تضمن الاختبار بصيغته الأولى (75 فقرة) بواقع (5) مواقف لكل اختبار فرعي، فضلاً عن إعداد تعليمات للطالبات توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي لكل قدرة من قدرات الاختبار.

- صدق الاختبار Test Validity.

يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر عنها أو إضافة إليها (ملحم، 2000: 273)، ولكي يتم التأكد من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة وإن يكون محققاً للهدف الذي وضع لقياسه تم التحقق من:

1- الصدق الظاهري Face validity

يعد الاختبار صادقاً إذا تم عرضه على عدد من المختصين أو الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار وحكموا أنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه. (الزيود وهشام، 2005: 143). لذلك عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها الغرض المطلوب ومنطقية الحلول المقترحة، واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت عدداً من فقرات الاختبار، وبذلك تمكنت من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها وقد استخدمت الباحثة مربع كاي (χ^2) للمقارنة بين استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة من فقرات الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين آراء الخبراء عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) إذ تراوحت قيم (كا2) المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.83) لذا ابقت الباحثة على الفقرات جميعها.

2- صدق البناء Content validity

يعد من أهم أنواع الصدق المستخدم مع السمات الافتراضية مثل الذكاء والتفكير والاستدلال (النجار، 2010: 280). ولأن التفكير الناقد مفهوم افتراضي يتضمن قدرات متعددة لذا قام الباحث بالتحقق من صدق البناء من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار إذ ترى (الجلبي، 2005) أن من الطرائق التي يلجأ إليها الباحث لاستخراج هذا الصدق من خلال استعمال الاختبار التائي لمجموعتين متطرفتين وتحذف الفقرة عندما تكون القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (الزاملية وآخرون، 2009: 249)، بعد التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار وترتيب النتائج تنازلياً واستخراج (27%) من أعلى الدرجات و (27%) من أدناها حسب الباحثة القيمة التائية لفقرات الاختبار فوجدت أنها تتراوح بين (2.55-5.603) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2,000) وهذا ما يدل على صدق الاختبار بنائياً، وبذلك فقد ابقت الباحثة على الفقرات جميعها لأنها تعد فقرات مقبولة

التطبيق الاستطلاعي الأول:

لغرض تحديد الوقت الذي يستغرقه الاختبار ووضوح تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (35) طالبة في يوم الأربعاء الموافق (2015/12/16) حيث تم الاختبار تحت إشراف الباحثة ولم يتم رصد أي حالة عدم وضوح في التعليمات أو الفقرات وتم حساب وقت الاختبار وذلك بإيجاد المتوسط بين زمن طالبات العينة والذي تمثل بـ (44 دقيقة) وتم حساب الزمن وفقاً للمعادلة الآتية:

مجموع زمن الطالبات	1537 دقيقة
زمن الاختبار = _____ = _____ = 44 دقيقة تقريباً	
عدد الطالبات	35 طالبة

ثانياً: عينة التحليل الإحصائي

بعد التطبيق الاستطلاعي والتأكد من وضوح التعليمات والفقرات وحساب وقت الاختبار طالبات الصف الرابع العلمي في مدرسة طليطلة للبنات يوم الأحد الموافق 20/12/2015، حيث تم الاختبار بإشراف الباحثة ومشاركة عدد من المدرسات في عملية مراقبة الاختبار وبعد تصحيح الأوراق تم ترتيب درجات الطالبات تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة لغرض التحليل الإحصائي للاختبار والذي يتضمن

1- معامل صعوبة الفقرات:

وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أن قيمة معامل الصعوبة تنحصر بين (0,31 - 0,69) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة أو سهلة إلى حد كبير، إذ أن الاختبار يعد جيداً إذا كان معامل صعوبة فقراته ينحصر بين (0,20 - 0,80). (الخياط، 2010، ص 256).

2- معامل تمييز الفقرات:

تم حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أن القوة التمييزية تنحصر بين (0,33 - 0,59)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة، ويرى (Eble) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,20) فأكثر.

ثبات الاختبار Test Reliability

يقصد بثبات الاختبار أنه لو أعيد تطبيق الاختبار عدة مرات فإنه سوف يعطينا النتائج نفسها تقريباً (حمادات، 2009: 212) وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد على طالبات الصف الرابع العلمي في مدرسة طليطلة للبنات يوم الأحد الموافق 20/12/2015، ثم أعادت الباحثة تطبيق الاختبار نفسه على طالبات العينة نفسها بعد مضي (15) يوماً، وبعد تصحيح اجابات الاختبار في المرتين حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجة الطالبات في الاختبار الأول ودرجتهم في إعادة الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0,86) وبذلك يمتاز الاختبار بدرجة عالية من الثبات ملحق (20)، وزيادة في التأكيد حسبت الباحثة معامل الثبات بطريقة كيوذر - ريتشاردسون 20 وبلغ معامل الثبات (0,84) وهو معامل ثبات جيد ومقبول أيضاً.

سابعاً : تطبيق التجربة Procedures Application Experimenting

1- الاختبار التحصيلي:

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات المجموعات الثلاث عقب انتهائهن من تدريس الموضوعات المحددة في التجربة، وقد حددت الباحثة لهن موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطالبات الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا تكون الباحثة قد كافأت في تهيئة مجموعات الدراسة للاختبار التحصيلي، وتم تطبيق الاختبار في يوم الأحد الموافق 2016/4/17 كما تم إجراء الاختبار في قاعات متجاورة متشابهة واشرفت الباحثة نفسها على الاختبار، مستعينة بعدد من المدرسات لمراقبة الطالبات في أثناء الاختبار، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره، وبعدها صحّحت الباحثة إجابات الطالبات وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (45) درجة، والدرجة الدنيا هي (25).

2- اختبار التفكير الناقد

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعات البحث طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد على مجموعات البحث في وقت واحد في يوم الثلاثاء الموافق (19 / 4 / 2016) وأشرفت الباحثة على عملية تطبيق الاختبار، وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (72) درجة، والدرجة الدنيا هي (31).

ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Means

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel - 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results

1. فرضيات التحصيل:

الفرضية الصفريّة الرئيسة الأولى:

تنصّ هذه الفرضية على أنه: ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في التحصيل) ولمعرفة الفروق الإحصائية تمّ استخراج متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ملحق (20)، إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (40.17)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (40.76)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (34.64)، وعلى الرغم من وجود الفروق الظاهرية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث، لكنّها لا توضح معنوية الفروق، وعليه استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وأنّ نتائج تحليل التباين الأحادي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (2، 105) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة (41.374) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3,15)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة الأولى

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	2	822.83	411.41	41.374	3,07
داخل المجموعات	105	1044.09	9.94		
المجموع	107	1866.92	421.35		

2. فرضيات التفكير الناقد:

الفرضية الصفريّة الرئيسة الثانية:

تنصّ هذه الفرضية على أنه: ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في تنمية التفكير الناقد)) ولمعرفة الفروق الإحصائية تمّ استخراج متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد. إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (53.74)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (54.30)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (42.75)، وعلى الرغم من وجود الفروق الظاهرية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث، لكنّها لا توضح معنوية الفروق، وعليه استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي وأنّ نتائج تحليل التباين الأحادي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (2، 105) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة

(18.388) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.07)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	3058.05	1529.02	18.388	3.07	دالة احصائيا
داخل المجموعات	105	8731.16	83.15			
المجموع	107	11789.21	1612.17			

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الناقد، لذا ارتأت الباحثة أن تفسر نتائجها معاً، وكما يأتي:

- 1- فاعلية التدريس بمهارة التحدث، ومهارة أسئلة المناقشات، وقد يعود سبب ذلك إلى تشويق الطالبات وتنمية دافعيتهم نحو التعلم واكتساب المعلومات، مما أدى إلى زيادة تحصيلهم وتنمية التفكير الناقد لديهم. إذ إن الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الأهداف المنشودة بأيسر جهد وأقل وقت، وتثير دافعية الطالبات ونشاطهن الذاتي نحو التعلم والعمل الإيجابي، والمشاركة الفاعلة في الدرس
- 2- قابلية طالبات المرحلة الإعدادية وقدرتهن من العوامل التي ساعدت على تفوق مهارة التحدث ومهارة أسئلة المناقشات على الطريقة الاعتيادية، فتدريس مادة الأحياء على وفق هاتين المهارتين تتيح للطالبات فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات بينها، ومراجعتها وتقييمها، والتفكير بصورة فاحصة وبتركيز عال (شواهي، 2010: 170). وبهذا فإن مادة الأحياء إذا ما أحسن انتقاء أساليب تدريسها وموضوعاتها يمكنها الإسهام في زيادة قدرات الطالبات على القراءة الصحيحة، والفهم، والتحليل، والتقييم والتفكير العلمي الصحيح (الحويجي والخزاعلة، 2012: 201).

ثالثاً . الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي:
- 1- إن مهاري الحداثة وأسئلة المناقشات يسهمان في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايته، من خلال زيادة حيوية الطالبات ونشاطهن بوصفهما مهارتين حديثين في التدريس.
 - 2- إن استعمال مهاري الحداثة وأسئلة المناقشات في تدريس موضوعات مادة الأحياء يسهم في تنمية التفكير الناقد لديهم أكثر من الطريقة الاعتيادية.

رابعاً . التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:
1. أن تشمل مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية، وكليات التربية الأساسية، والدورات التدريبية على مهاري الحداثة وأسئلة المناقشات.
 2. إطلاع المشرفين والمتخصصين على هاتين المهارتين، وإشراك المدرسين والمدرسات في دورات تدريبية، وتعريفهم بخطوات هاتين المهارتين، وكيفية إعدادهما واستعمالهما في تدريس مادة الأحياء.

خامسا . المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية.

- 1 إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.
- 2 إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

المصادر العربية Arabic References

1. إبراهيم، لينا محمد وفا عبد الرحمن (2009): اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق)، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
2. أبو حماد، ناصر الدين (2007): اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني. عالم الكتب الحديث، عمان.
3. أبو حويج، مروان (2002): البحث التربوي المعاصر. دار البازوري، عمان - الاردن.
4. أبو فودة، باسل ونجاتي احمد يونس (2012): الاختبارات التحصيلية. ط1، دار المسيرة، عمان.
5. ألكبيسي، عبد الواحد (2007): القياس والتقويم، ط1، دار جرير، عمان.
6. البرقعاوي، جلال عزيز فرمان (2012): التفكير الناقد الابداعي (دراسات نظرية - ميدانية)، دار صفاء، عمان.
7. البياتي، حسين عبيد جبر (2016): طرائق تدريس التربية الفنية، دار الصادق الثقافية ودار المنهجية، عمان.
8. الجبوري، مؤيد حسين محيسن (2014): " فاعلية التدريس ببرنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل.
9. الجلي، سوسن شاكر (2005): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
10. الجنابي، جمال نصر عبد الكاظم (2014): اثر برنامج ريسك Risk في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل/كلية التربية الاساسية.
11. حسان، حسان محمد وآخرون (2004): أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة.
12. حمادات، محمد حسن (2009): المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها -أسسها - عناصرها -تخطيطها - تقويمها. ط1، دار الحامد، عمان.
13. الحويجي، خليل بن ابراهيم، ومحمد سلمان الخزاعلة (2012): مهارات التعلم والتفكير، ط1، الخوارزمي، عمان.
14. خضر، فكري رشيد (2006): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان.
15. الخطيب، محمد ابراهيم (2009)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسية، مؤسسة الوراق، عمان.
16. الخياط، ماجد احمد (2010): اساسيات القياس والتقويم في التربية، ط1، دار المسيرة، عمان.
17. ريان، محمد هاشم (2012): مهارات التفكير وسرعة البديهة وحفائب تدريسية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
18. الزالمى، علي عبد جاسم و عبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم (2009م) مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
19. زاير، سعد علي، سماء تركي داخل، (2013): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، كلية التربية، جامعة بغداد.
20. الزغول، عماد عبد الرحيم (2001): مبادئ علم النفس التربوي، جامعة مؤتة، الاردن، دار الكتاب الجامعي.
21. الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان (2005): مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط3، دار الفكر، عمان.
22. السرور، ناديا هائل (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط1، دار وائل، عمان.

23. سعادة، جودت احمد.(2003) مهارات التفكير (مع مئات الامثلة التطبيقية)، ط1، دار الشروق، عمان.
24. سمارة، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان.
25. السيد، حسين احمد (2005): تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، بيروت.
26. شواهين، خيرى سليمان، وشهرزاد صالح بدني، وتغريد صالح بدني (2010): المرجع الشامل في برنامج التفكير الناقد Risk، ط1، اريد، دار الكتاب الحديث.
27. الطناوي، عفت مصطفى (2009): التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته استراتيجياته وتقويمه، دار المسيرة، عمان.
28. طه، بسام عبد الله (2010). مفاهيم علمية وأساليب تدريسها، ط1، دار المسيرة، عمان.
29. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط1، دار الثقافة، عمان.
30. العاني، نزار محمد سعيد (2009): القياس والتقويم المدرسي (المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية). ط1، مكتبة الفلاح، عمان.
31. عبد الهادي، نبيل وليد عياد (2009): استراتيجيات تعليم مهارات التفكير، ط1، دار وائل، عمان.
32. عبد الهادي، نبيل (2002): مدخل للقياس و التقويم التربوي. ط2، دار وائل، عمان.
33. العبسي، محمد مصطفى (2009): الالعب والتفكير في الرياضيات، ط1، دار المسيرة ، عمان.
34. العبسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط2، دار المسيرة، عمان.
35. العبسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط2، دار المسيرة، عمان.
36. العجيلي، صباح حسن وآخرون (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي. ط1، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
37. العجيلي، صباح حسن وآخرون (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي. ط1، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
38. العزاوي، رحيم يونس (2002): أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم، أطروحة دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم . جامعة بغداد.
39. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط1، دار دجلة، عمان.
40. عطوي، جودت عزت (2000): أساسيات البحث العلمي. ط1، دار الثقافة، عمان.
41. العفون، نادية حسين، ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير انماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء، عمان.
42. العفون، نادية حسين يونس (2012): الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، دار صفاء، عمان.
43. عليان، رحي مصطفى و غنيم عثمان محمد (2004): أساليب البحث العلمي. ط1، دار صفاء، عمان.
44. عودة، أحمد سليمان والخليل يوسف (1988): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر، عمان.
45. غانم، محمود محمد (2009): مقدمة في تدريس التفكير، ط1/ الاصدار الاول، دار الثقافة، عمان.
46. غباري، ثائر، وخالد ابر شعيرة (2009): علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
47. غباين، عمر (2011): تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير ط1 دار جليس الزمان.
48. الغزالي، صفا أحمد وتوفيق احمد مرعي (2010): الحداثة في العملية التربوية، ط1، دار الثقافة، عمان.
49. فرج، عبد اللطيف (2009): التدريس الفعال. ط1، دار الثقافة، عمان.
50. فرحات، وفاء (2005): موسوعة علم الاحياء، ط1، دار اليوسف، بيروت.

51. المحاسنة، إبراهيم محمد وعبد الحكيم علي مهيدات (2013): **القياس والتقويم الصفّي**. ط1، دار الجرير، عمان.
52. المحنة، علي كاظم ياسين (2015): **التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس**، ط1، دار الرضوان، عمان.
53. ملحم، سامي محمد (2006): **سيكولوجية التعلم والتعليم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
54. ملحم، سامي محمد (2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة، عمان.
55. ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر، عمان.
56. النبهان، موسى (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. ط1، دار الشروق، عمان.
57. النجار، نبيل جمعة صالح (2010): **القياس والتقويم مدخل تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss**. ط1، دار الحامد، عمان.
58. الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة العزاوي (2007): **المنهج والاقتصادي المعرفي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
59. الهاشمي، عبد الرحمن عبد، طخ علي حسين الدليمي (2008): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط1، دار الشروق، عمان.
60. وليد عياد. **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير**، ط1، دار وائل، عمان، 2009م.

*المصادر الأجنبية English References

1. . Burros، P. 1972، **The Seventh Mental Measurement Yearbook**، vol (11). crypt on press New York.
2. . Burros، P. 1972، **The Seventh Mental Measurement Yearbook**، vol (11). crypt on press New York.
3. Good،cv.**Dictionary of Education**، third،McGraw- Hill، New York،1973
4. Leirman، 1997 Effect of instructional methods up on **the development of critical thinking in Baccalaureate nursing**
5. Watson، G. & Glaser، E. 1991، **Watson – Glaser: Critical Thinking Appraisal form**، Harcourt Brace، Jovanovich publishers، London.

أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ.د. سعيد حسين علي الثلاب أ.م.د. محمد هادي شنين

الباحث. حازم جاسم سحيب

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Effect of Knowledge Contradiction in Acquiring the Chemical Concepts and Developing the Creative Thinking of the Second Intermediate Students

Ass.Prof.Dr. Muhammad Hadi Shneen Prof.Dr. Sa'eed Hussain Ali Al-Thilab
Researcher. Hazim Jasim Seheeb

College of Basic Education/ University of Babylon

HazmWE23@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the Knowledge Contradiction in acquiring the chemical concepts and developing the creative thinking of the second intermediate students. The experimental study began in Sunday 28th- February- 2016 two lectures a week for both the controlling group and the experimental group.

Key words: acquisition, thinking, creativity, impact, development of words

الملخص

هدف البحث الحالي الى التعرف على أثر مخططات العارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، حيث بدأت التجربة في يوم الاحد الموافق (2016/2/28)م بواقع حصتين اسبوعياً لكل مجموعة وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2015-2016)، وانتهت التجربة في يوم الاثنين الموافق (2016/2/25)م وقد تم اختيار عينة البحث قصدياً والتي تمثلت بـ(متوسطة الامام المهدي (عج) للبنين) في مركز محافظة واسط اذ بلغ حجم العينة (64) طالباً واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (33) طالباً تدرس على وفق مخططات التعارض المعرفي والضابطة عددها (31) طالباً تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كوفئت مجموعتا البحث احصائياً ببعض المتغيرات كالعمر الزمني وغيرها، اما بخصوص الاهداف السلوكية تم صياغة (113) هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية، كما تم اعداد (16) خطة دراسية وتم بناء اداة البحث المتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية المكون من (45) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي اربعة بدائل، اما الاداة الثانية فتمثلت باختبار التفكير الابداعي الذي تكون من خمسة اقسام كل قسم مكون من فقرتين اثنتين التي حددها (سيد خير الله، 1981)، وعولجت النتائج احصائياً واطهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق مخططات التعارض المعرفي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية.

كلمات مفتاحية: الاكتساب، التفكير، الإبداع، أثر، تنمية

مشكلة البحث وأهميته:

تعد المفاهيم العلمية واكتسابها من قبل الطلبة احد اهداف تدريس العلوم في جميع المراحل العمرية المختلفة كونها تحتل المستوى الثاني من الهرم المعرفي، لذلك فإن تكوين المفاهيم لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية يتطلب اسلوباً وطرائق تدريسية مناسبة تساعد على اكتساب المفاهيم وتنميتها، ومن الملاحظ ان الصفة الغالبة على تدريس العلوم في الوقت الحاضر ومن ضمنها الكيمياء استخدام الاساليب وطرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار من قبل المتعلم وكان من

نتائج ذلك تقيد جهد المعلم بنقل المعارف والمعلومات بدل من استخدام وسيلة ناجحة لتحفيز عملية النمو الذهني ودفعها للأمام ومنها طريقة التفكير الابداعي في مواجهة المشكلات وحلها من قبل المتعلم.

وهذا الامر يستلزم اعادة النظر في النظام التربوي التعليمي وبالأخص في طرائق التدريس المستخدمة والبحث عن طرائق تدريس تساعد المتعلمين على التفكير والابداع والابتكار وتساعد على خلق جيل مبدع فيه القدرة والاستعداد والثقة بالنفس والتفكير المنتج وبالتالي تحقيق التقدم في مجالات الحياة كافة.

ومن اجل النهوض بتدريس مادة علم الكيمياء والارتقاء بالتفكير الابداعي فلا بد من التفكير بجدية في الحلول والبحث عن الاساليب والاستراتيجيات الحديثة كاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي لذا يمكن ان نحدد مشكلة البحث بالسؤال الاتي: (ما أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟).

ثانياً أهمية البحث: Importance of the Research

نعيش اليوم عصر النهضة والثورة العلمية الهائلة وقد اصبح العلم من الضروريات اللازمة لحياة كل فرد من اجل مسايرة العصر والتكيف مع تغيراته المستمرة (علي، 2009: 25).

فالتربية حالياً امام مسؤوليات وتحديات كبيرة في تكوين افراد لهم القدرة على مواكبة التقدم الحاصل في العصر ومواجهة مشكلاته وتحدياته وهذا ليس سهلاً، ولهذا اصبح تعليم التفكير في مقدمة الاهداف التربوية التي تهدف اليها الامم لتواكب ما يشهده العصر من تقدم معرفي وتكنولوجي متسارع في الحياة من جميع جوانبها (الحري، 2011: 88).

ومن اهم اهداف التربية هو تنمية قدرة الطلاب على التفكير الايجابي وان البعض يرى ان الغاية النهائية للتربية تكون في تنمية قدرة الطلاب على التفكير حيث يساعدهم التفكير في التغلب على المشاكل التي تواجههم في الحياة (مجيد، 2008: 228)، والتربية الحديثة هدفها ايجاد طرق واساليب ووسائل تساعد على رفع مستوى الطلبة بحيث تكون لديهم القدرة على التفكير ومواجهة التطورات العلمية التي ترتبط بهذا العصر الذي يجمع عدة صفات تتمحور حول الابداع والتجديد والخروج عن المألوف (العاني وآخرون، 2007: 31).

ان المناهج الدراسية الجيدة هي التي تستند الى الفلسفة التي يكون مفادها (كيف ينمو المتعلمون ويتعلموا؟) لذلك توجد فيه مجموعه كبيرة من الخبرات والمفاهيم والمواد المصممة التي تكون مسؤولة عن احتياجات النمو عند المتعلم وتتضمن هذه الاحتياجات النواحي العاطفية والمعرفية والجسمية لذلك فأن المنهج يتضمن ما يحتاجه المتعلمون ليكونون قادرين على فعلة وما يريدون معرفته وبدعم التعلم والنمو للطلاب فهذا يتطلب خططا منفصلة تبنى في ضوء معرفة سمات نمو الطالب في مرحلة عمرية والاهداف التي يهدف المنهج لتحقيقها (بدوي، 2011: 66).

ومن خلال ما تقدم يؤيد الباحث ان هناك دورا مهما للمناهج التربوية بالنسبة للمتعلمين والمجتمع لأنه يفسر الفلسفة التربوية القائمة في مجتمع ما، لذلك فهو يعد المعبر لتحقيق الاهداف التربوية التي خطط لها.

وهناك دورا مهما واثرا كبيرا لطريقة التدريس في تنفيذ محتوى المنهج وتحقيق اهدافه لأن طريقة التدريس تعد وسيلة لترجمة محتوى المنهج الدراسي وتحويله واقعا ملموسا وطريقة لتمكين الطلبة من المعارف والخبرات (توما، 2011: 26).

ومن احد انواع الطرائق والاساليب الحديثة في التدريس هي استراتيجية (مخططات التعارض المعرفي) التي انبثقت عن الفلسفة البنائية وتستعمل في تنظيم محتوى الدرس او تدريسه بقصد مساعدة الطلبة على تصويب التصورات الخاطئة واحداث تغير مفهومي باقي الاثر (Tsai, 308: 2000).

ولا يمكن لأي مجتمع من التقدم او التطور اذا ما امتلك افرادة مهارات التفكير التي تساعدهم على النهوض به لمواكبة عصر المعلومات ويعد من اهم الاهداف التربوية هو تعلم التفكير التي تسعى التربية الى تحقيقها لتكوين العقلية المبدعة التي

تتمكن من مواجهة المشكلات بطريقة ايجابية وهو يساعد الافراد على استيعاب الآراء المتعددة بعد التأكد من صدقها وتبنى اراء يقبلها العقل ويمكنهم من التمييز بين الآراء التي تستند الى ادلة منطقية والآراء الضعيفة (محمد، 2015: 14).

ولما يملك التفكير الابداعي من اهمية اكدت وزارة التربية على ضرورة تنمية التفكير الابداعي ومهارات حل المشكلات والاتجاهات المبادرة التي تكون افراد سباقين بالتعلم في منظور التعلم مدى الحياة وان يطور الافراد مهاراتهم في معالجة المعلومات والاستفسار واتخاذ القرار (جمهورية العراق، وزارة التربية: 2012).

ويعد علم الكيمياء اليوم من العلوم الرئيسة في قيادة ركب التقدم المتسارع عالميا بالتفاعل الايجابي والافادة المتبادلة مع بقية العلوم الطبيعية الاخرى مثل جيولوجي وعلوم الحياة والفيزياء. (الدجيلي واخرون، 2015: 3). ولهذا العلم دور كبير في مساعدة الطلبة على التكيف مع بيئتهم، لأنه احد العلوم الطبيعية الحية التي تعتمد في تدريسها على تنمية القدرات العقلية وخاصة التفكير العلمي لدى الطلاب، لكي يتغلبوا في حياتهم اليومية على جميع الصعوبات التي تواجههم. (جليل، 2011: 17).

ويرى الباحث ان الدراسة في المرحلة المتوسطة هي مرحلة انتقالية مهمة في حياة المتعلم تهدف الى مساعدة المتعلمين ممن اكملوا الدراسة في المرحلة الابتدائية الى تحقيق مطالب النمو واستمراره عقليا واجتماعيا ومعرفة استعدادهم وميولهم وبالتالي تزويدهم بالعلوم والمعارف المناسبة لأعمارهم واكسابهم المهارات والاتجاهات العلمية. وقد اختار الباحث المرحلة المتوسطة لأجراء تجربة بحثية، لأن هذه المرحلة تكون هامة في تكوين شخصية الطالب لأنه يمر بمرحلة المراهقة، ولذلك من الضروري الكشف عن القدرات العقلية لدى الطلبة وخاصة القدرات الابداعية وتنميتها، وان المرحلة المتوسطة تعتبر هي حلقة الوصل بين ما يدرسه الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية، لذا اختار الباحث هذه المرحلة لأجراء بحثية على عينة منها.

اطار النظري ودراسات سابقة:

المحور الاول: النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية واحدة من النظريات المعرفية في التعليم، ويرى علماء النفس المعرفي ان سلوك الفرد دائماً محكوم بما يعرف، او محكوم ببنائه المعرفي الذي يشكل احد المحددات الهامة للتعامل مع الموقف والذي من خلاله وعلى ضوءه يحدث السلوك او يكتسب، ويستهدف التعلم المعرفي تناول الاسس التي تساعد الطلاب على تجهيز المعلومات بحيث تكون هذه المعلومات ذات معنى بالنسبة لهم من ناحية، ولكي يصبحوا مستقلين في تعلمهم من ناحية اخرى.

مخططات التعارض المعرفي:

يطلق عليها خرائط الصراع المعرفي او خرائط المفاهيم الخلاقية وهي عبارة عن تقنية تعليم حديثة تستند الى النظرية البنائية صممت لتنظيم محتوى موضوع التعلم وتدرسية لغرض تعديل التصورات الخاطئة لدى المتعلمين وتصويبها لإحداث تغيير مفهومي باقي الاثر، وهي من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تقوم على افكار البنائية في التعبير المفاهيمي لما لها من دور في اعادة تشكيل المعلومات وهيكلتها والتغيير المفاهيمي واكتساب المفاهيم وتوفير تعلم ذي معنى يتسم بطول البقاء في ذاكرة المتعلم (عطية، 2015: 369).

مكونات مخططات التعارض المعرفي:

تتكون مخططات التعارض المعرفي من مجموعة من المكونات التي تسعا جميعها الى تحقيق الاهداف المنشودة وقد حددها Tsai (2003) بما يأتي:

1. تصورات الطلبة الخاطئة (البديلة): وهي التصورات البديلة عن المفهوم المراد تعلمه والتي يمتلكها الطلبة قبل تعلم المفهوم الجديد من خلال بيئتهم المحيطة والخبرات التي مروا بها.

2. **الحدث المتناقض او المتعارض:** تمثل الاحداث المتناقضة جزءا اساسيا ومحوريا في مكونات مخططات التعارض المعرفي وهي عبارة عن موقف محير ملموس يرتبط بالمفاهيم البديلة لديهم يوضع فيه الطلبة لخلق التناقض المعرفي بين المفاهيم البديلة ويكون بصورة انشطة او صور محسوسة يتم تقديمها داخل سياق علمي اجتماعي يساعدهم على البحث والتوصل لحل هذا التناقض.
3. **التصور العلمي الصحيح المراد تعلمه (مفهوم الهدف العلمي):** وهو المفهوم العلمي الصحيح المراد تعلمه ويقوم المدرس بكتابته وعرضه على الطلبة.
4. **الحدث الحرج او التفسير (الشرح):** ويتناول هذا الحدث شرح وتفسير التناقض بين البناء المفاهيمي للمفاهيم البديلة عند الطلبة والمفاهيم العلمية المراد تعلمها ويجب ان يستهدف الموضوع الحساس للمفهوم البديل عند الطلبة ويهدف الى احلال المفهوم العلمي الجديد محل المفهوم البديل.
5. **المفاهيم العلمية الاخرى المرتبطة بالمفهوم العلمي الصحيح:** وهي المفاهيم المرتبطة بالمفهوم العلمي الصحيح التي يقدمها المدرس لتدعيم وتعزيز المفهوم العلمي اذ يتم تدريسها الى جانب المفهوم العلمي الهدف وابرار العلاقات بينهما.
6. **المدعمات الادراكية:** وهي مدعمات حسية تمثل تطبيقات او نشاطات عملية تدعم المفهوم العلمي بشكل مناسب. (طلبة، 2006: 69-71).

المحور الثاني: دراسات سابقة: Previous studies

سيتم خلال هذا المحور عرض الدراسات التي حصل عليها الباحث ولغرض توضيحها عمد الباحث الى تقسيمها الى ثلاثة اقسام:

اولا: دراسات عربية واجنبية تناولت مخططات التعارض المعرفي.

كدراسة كل من (Tasi 2003) ودراسة قنديل (2003) ودراسة حبانة (2013) ودراسة بك (2015).

ثانيا: دراسات عربية واجنبية تناولت اكتساب المفاهيم.

كدراسة كل من Bousquet (1982) ودراسة عبدال (2008).

ثالثا: دراسات عربية واجنبية تناولت التفكير الابداعي.

كدراسة كل من Edwards Baldauf (1987) ودراسة الفرجي (2010).

اجراءات البحث:

تناول هذا الفصل منهج البحث واجراءاته وشمل اختيار التصميم التجريبي واختيار مجتمع البحث وعينته، وشمل ايضا اجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وضبط المتغيرات الدخيلة، وبالإضافة الى ذلك يشمل اعداد ادوات البحث ومستلزماته، وتطبيق التجربة، واستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة وكما يلي:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق استراتيجية مخططات التعارض المعرفي وضابطة تدرس وفق الطريقة التقليدية) ذا الاختبارين القبلي والبعدي لتنمية التفكير الابداعي والمخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	1. العمر محسوبا بالاشهر. 2. التحصيل الدراسي للاب. 3. التحصيل الدراسي للام. 4. مهنة الاب. 5. معدل درجات المواد الدراسية كافة للصف الثاني المتوسط للكورس الاول. 6. التحصيل السابق في مادة علم الكيمياء. 7. اختبار المعلومات السابقة. 8. الاختبار القبلي للتفكير الابداعي.	مخططات التعارض المعرفي	1. اكتساب المفاهيم 2. تنمية التفكير الابداعي	1. اختبار اكتساب المفاهيم 2. اختبار تنمية التفكير الابداعي
الضابطة		الطريقة التقليدية		

ثانيا: اجراءات البحث: Procedures of the research

اتبع الباحث الاجراءات اللازمة التي يتطلبها البحث للوصول الى اهدافه والتحقق من فرضياته، وكالاتي:

1. مجتمع البحث: research Population

في البحث الحالي فإن مجتمع البحث يشمل طلاب الصف الثاني المتوسط في (متوسطة الامام المهدي (عج) للبنين) التابعة الى مديرية تربية محافظة واسط (المركز) للعام الدراسي (2015-2016).

2. عينة البحث: Research Sample

ارتأى الباحث تقسيم عينة البحث الحالي الى قسمين وهما:

أ. عينة المدارس:

بعد الاطلاع على اسماء المدارس المتوسطة الحكومية النهرية في مركز محافظة واسط وزيارة عدد منها قام الباحث باختيار (متوسطة الامام المهدي (عج) للبنين)، بالطريقة القصديّة، وذلك للمبررات الاتية:

1. كونها قريبة من الباحث.
2. تعاون ادارة المدرسة مع الباحث عند تطبيق تجربة بحثه فيها.
3. احتوائها على ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط.

ب. عينة الطلاب:

بعد ان حدد الباحث المدرسة التي سيجري فيها التجربة زار المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل كلية التربية الاساسية ملحق (1)، موجه الى المديرية العامة لتربية محافظة واسط ثم اصدرت المديرية كتاب موجه الى (متوسطة الامام المهدي (عج) للبنين) ملحق (2)، فوجد انها تضم ثلاثة شعب للصف الثاني المتوسط (أ، ب، ج)، اختار الباحث شعبتي (أ، ج) بطريقة السحب العشوائي، لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (35) طالب التي ستدرس وفقاً (مخططات التعارض المعرفي)، ومثلت الشعبة (ج) المجموعة الضابطة وعدد طلابها (34) طالب التي ستدرس وفقاً (الطريقة التقليدية).

وقد بلغ العدد الكلي لعينة البحث (69) طالب قبل الاستبعاد، وبعد مراجعة السجلات الرسمية للمدرسة للحصول على المعلومات المتعلقة بالوضع الدراسي للطلاب، قد تبين ان هناك حالات رسوب سابقة في الصف الثاني المتوسط ضمن مجموعتي البحث، قام الباحث باستبعاد (2) طالب احصائياً ضمن المجموعة التجريبية و (3) طالب ضمن المجموعة الضابطة، ويعود سبب الاستبعاد لأمتلاكهم خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة التي قد يكون لها اثر

في المتغيرات التابعة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (64) طالب موزعين على شعبتين حيث شعبة أ (33) طالباً وشعبة ج (31) طالباً، ولكن الباحث ابقى الطلاب في الصفوف اثناء التدريس حفاظا على نظام المدرسة، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

توزيع طلاب عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسبين المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
الضابطة	ج	34	3	31
التجريبية	أ	35	2	33
المجموع	2	69	5	64

3.. تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل بدأ الباحث بتطبيق تجربة حرص على تكافؤ مجموعتي البحث أحصائيا في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها والمتغيرات هي (العمر محسوبا بالأشهر، التحصيل الدراسي للاب، التحصيل الدراسي للام، مهنة الاب، معدل درجات المواد الدراسية كافة للصف الثاني المتوسط للكورس الاول، التحصيل السابق في مادة علم الكيمياء، اختبار المعلومات السابقة، الاختبار القبلي للتفكير الابداعي)، استخدم الباحث الاختبار التائي ($t - test$) لعينتين مستقلتين، وتم الحصول على نتائج تؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في جميع المتغيرات.

4. ضبط المتغيرات الدخيلة: Control of the Internal Variables

حاول الباحث قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يراها تؤثر في سلامة التجربة.

*المدة الزمنية: Time Limitation

تساوت المدة الزمنية بين مجموعتي البحث في تطبيق التجربة اذ بدأت في يوم الاحد الموافق (2016/2/28)م وانتهت في يوم الاثنين الموافق (2016/4/25)م.

*مدرس المادة:

قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه طوال مدة التجربة لضمان سلامة التجربة من تأثر الطلاب بالاختلافات الناجمة عن اساليب المدرسين المتنوعة.

*البيئة التدريسية: Teaching Environment

طبقت التجربة في مدرسة (متوسطة الامام المهدي (عج) للبنين) وفي صفين متشابهين من حيث الخصائص الفيزيائية والتهوية ودرجة الحرارة والانارة.

5. مستلزمات البحث: Research Requirements

لغرض تطبيق البحث قام الباحث بتهيئة بعض المستلزمات منها:

أ. تحديد المادة العلمية: The Subject Determine

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث: بالفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب علم الكيمياء للصف الثاني المتوسط للعام

الدراسي (2015-2016)م وهي:

- الفصل الخامس: الماء.
- الفصل السادس: الحوامض والقواعد والاملاح.

• الفصل السابع: الكربون وبعض مركباته.

ب . تحديد المفاهيم الكيميائية:

بعد تحديد المادة العلمية، قام الباحث بصياغة المفاهيم الرئيسية والفرعية عن طريق تحليل الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الكيمياء، إذ تم استخراج (13) مفهوماً رئيسياً و(29) مفهوماً فرعياً ملحق (9)، بواقع (16) مفهوماً رئيسياً وفرعياً للفصل الخامس، و(17) مفهوماً رئيسياً وفرعياً للفصل السادس، و(9) مفهوماً رئيسياً وفرعياً للفصل السابع، ليصبح العدد الكلي للمفاهيم الرئيسية والفرعية (86) مفهوماً والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

توزيع المفاهيم الكيميائية على الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الكيمياء وأهميتها النسبية

الفصل	الموضوعات	الأهمية النسبية	عدد المفاهيم الرئيسية	عدد المفاهيم الفرعية	المجموع
الخامس	الماء	38,09%	4	12	16
السادس	الحوامض والقواعد والأملاح	40,49%	6	11	17
السابع	الكربون وبعض مركباته	21,42%	3	6	9
	المجموع	100%	13	29	42

وقد تم عرض المفاهيم في الجدول أعلاه مع نسخة من كتاب (علم الكيمياء) للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2015-2016)م على عدد من الخبراء والمختصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلوم الكيمياء ملحق (8) للوقوف على مدى صلاحية هذه المفاهيم مع محتوى المادة الدراسية للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الكيمياء وفي ضوء آراءهم تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) فما فوق كقبول للمفهوم، فضلاً عن ذلك فقد استخرج الباحث قيمة مربع كاي وظهرت النتائج قبول كل من المفاهيم الرئيسية والفرعية مع تعديل بعض المفاهيم دون أن يحذف أي منها، والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

قيمة مربع كاي والنسبة المئوية لاستخراج صدق المفاهيم الكيميائية

ت	المفاهيم	عدد المحكمين			قيمة مربع كاي		النسبة المئوية	الدالة الاحصائية بمستوى (0.05)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقون	المحسوبة	الجدولية		
1	1-2-3-4-5-7-8-9-10 11-12-13-15-16-17 19-20-21-22-23-25 26-27-28-30-31-32 34-35-36-37-41-42	24	24	0	24	3.84	100%	دالة احصائياً
2	6-14-18-24-29-33-38 39-40	24	23	1	20.16	3.84	96%	

ج . صياغة الاهداف السلوكية:

وبعد تحليل محتوى المادة الدراسية صاغ الباحث مجموعة من الاهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي والمستويات الأربعة الأولى وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل)، وقد عرضت هذه الاهداف على عدد من الخبراء

والمختصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسي المادة ملحق (8)، لأبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه، وتغطيتها لمحتوى المادة، وبلغ عددها (113) هدفاً سلوكياً، وقد عدت بعض الاهداف صالحة اذ حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأعلى من اراء المحكمين والمختصين، وتم حساب النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لكل هدف من الاهداف السلوكية ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، حيث اظهرت النتائج صلاحية بعض الاهداف السلوكية وتعديل بعضها وحذف البعض الاخر حسب اراء المحكمين والمختصين والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاي للصدق الظاهري للأهداف السلوكية

ت	رقم الهدف السلوكي من كل فصل	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدالة الاحصائية بمستوى (0.05)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
1	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-13-14-16-17-18-20-21-22-24-25-26-27-28-29-31-32-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-61-62-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-90-92-94-95-97-98-99-100-101-102-103-105-106-107-108-110-112	30	30	0	%100	30	3.84	دالة احصائياً
2	15-33-64-74-75-89-91-93-109-113	30	28	2	%93	22.53		
3	11-19-23-30-48-60-63-96-104-111	30	27	3	%90	19.2		

وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (113) هدفاً سلوكياً ملحق(10) موزعة بين الفصول الثلاثة للمادة الدراسية وضمن المستويات الاربعة الاولى من تصنيف بلوم.

د . الخطط التدريسية:

وفي ضوء محتوى الفصول المقرر تدريسها في فترة اجراء التجربة تم اعداد خطط تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تضمنت (16) خطة تدريسية بواقع حصتين اسبوعياً لكل مجموعة، وقد تم اعداد الخطط التدريسية وفقاً لطريقة تتلائم مع المتغير المستقل (مخططات التعارض المعرفي) على المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، وقد مر اعداد الخطط التدريسية بالخطوات الآتية:

1. بعد تحديد المادة الدراسية قام الباحث بأعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث.
2. اطلع الباحث على الخطط والادبيات التي اعدت وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي والطريقة الاعتيادية.

3. قام الباحث بأعداد (16) خطة دراسية وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي، و(16) خطة دراسية وفقاً للطريقة الاعتيادية.

4. عرضت الخطط الدراسية على عدد من الخبراء والمختصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسي المادة، ملحق (8) وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي وملاءمتها للمرحلة الدراسية.

وقد اظهرت النتائج قبول هاتين الخطتين مع اجراء بعض التعديلات عليها، اذ حددت نسبة اتفاق (80%) فما فوق لقبولها لتكون بالصيغة النهائية ملحق (11).

ثالثاً: اداتا البحث: Research Tools

يتطلب البحث اعداد اداتين لقياس المتغيرين التابعين، احدهما اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية، والآخر اختبار التفكير الابداعي، وذلك للتعرف على مدى تحقيق اهداف البحث وفرضياته، وقد مر اعداد الاختبار بالخطوات الاتية:

1. اعداد اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية:

من متطلبات البحث بناء اختبار يقيس اكتساب المفاهيم الكيميائية، لذلك اختار الباحث عدد من المفاهيم الكيميائية الرئيسية والفرعية البالغ عددها (15) مفهوماً رئيسياً وفرعياً من الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب علم الكيمياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2015-2016)م لبناء هذا الاختبار، حيث تم اعداد ثلاث فقرات اختبارية لكل مفهوم جميعها من نوع الاختيار من متعدد على اساس ثلاث عمليات معرفية هي (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم). وبناءً على ذلك تم بناء اختبار اكتساب المفاهيم بعد تحديد عدد فقراته البالغة (45) فقرة اختبارية على اساس عمليات اكتساب المفهوم (التعريف، التمييز، التطبيق).

2. صياغة فقرات الاختبار: Formulation Items Test: قام الباحث بصياغة فقرات الاختبار في ضوء عمليات اكتساب المفهوم (التعريف، التمييز، التطبيق) حيث بلغت فقرات الاختبار (45) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وقد اعطي لكل فقرة (4) بدائل يمثل احداها الاجابة الصحيحة.

وان هذا النوع من الاختبار تم الاعتماد عليه لأنه شامل ولا تتدخل فيه ذاتية المصحح وقد اطلق العالم دوز (Doss) على هذا النوع من الاختبارات صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح، ولا تتدخل فيها اراءه واتجاهاته، وتتناسب مع جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية، وتحقق جميع الاهداف التي وضعت من اجلها (عبد الهادي، 2002: 57)، وقد عرض الباحث الاختبار على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم ومدرسين المادة ملحق (8) ومن خلال ملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة وبدون حذف اي فقرة منها ملحق (12) يوضح الاختبار بصيغته النهائية.

3. صدق الاختبار: Test Validity

وللتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث نوعين من الصدق وهما:

أ. الصدق الظاهري: Face Validity

وللتحقق من صدق الاختبار الظاهري عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم وعلوم الكيمياء ومدرسي المادة ملحق (8)، لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحية فقراته ومدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يلائم طلاب الصف الثاني المتوسط ومدى تحقق الاهداف السلوكية، وبعد ان حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات، باعتماد نسبة اتفاق (80%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، حيث اظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاي للصدق الظاهري لاختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية

ت	فقرات الاختبار	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدالة الاحصائية بمستوى (0.05)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقون		المحسوبة	الجدولية	
1	1-3-6-7-8-11-14-17-18-20-21-22-24-27-28-29-31-33-34-35-38-39-40-41-43-45	25	25	0	100%	25	3.84	دالة احصائياً
2	2-9-12-15-23-25-30-36-42	25	23	2	92%	17.64		
3	4-5-10-13-16-19-26-32-37-44	25	24	1	96%	21.16		

ب. صدق البناء: Content Validity

وسيتم توضيح كيفية حساب صدق البناء في التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الثانية.

4. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

أ. العينة الاستطلاعية الاولى:

لبيان وضوح الفقرات وتحديد الوقت المستغرق في الاجابة عن جميع فقرات الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب من متوسطة الطوسي، يوم الخميس الموافق (2016/4/7)م بعد التأكد من اكمالهم للمادة الدراسية وابلاغهم بموعد الاختبار قبل عدة ايام من تطبيقه، ومن خلال اشراف الباحث على التطبيق لاحظ ان تعليمات الاجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة من خلال قلة استفسار الطلاب عن كيفية الاجابة.

ب. العينة الاستطلاعية الثانية:

ولغرض استخراج مؤشرات التحليل الاحصائي طبق الاختبار على عينة التحليل الاساسي البالغة (100) طالب من متوسطة الكندي للبنين يوم الخميس الموافق (2016/4/14)م وتم ابلاغ الطلاب بموعد تطبيق الاختبار قبل عدة ايام من تطبيقه واشرف الباحث بالتعاون مع مدرس المادة على التطبيق وبعد تصحيح الاجابات، تم ترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة، ثم اخذت مجموعتين متطرفتين من الدرجات متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات فأخذت اعلى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وادنى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، بوصفهما افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها، وبهذا بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (27) طالب، بعد ذلك تم حساب معامل الصعوبة، والتميز، وفاعلية البدائل الخاطئة وكما يلي:

1. معامل صعوبة الفقرات: Item Difficulty Coefficient

طبق الباحث قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد ان قيمتها تراوحت بين (0.28) - (0.78) بمتوسط قدره (0.61)، ملحق (15) وتشير معظم المصادر الى ان الفقرة التي تتراوح معامل الصعوبة لها بين (0.20) - (0.80) بمتوسط حسابي مقداره (0.50) مقبولة اما الفقرات التي دون (0.20) واعلى من (0.80) تتطلب التعديل او التبديل او الحذف (الخياط، 2010: 256).

وقد اعتمد الباحث هذا المعيار ولم يجد من بين فقراته بما هو اقل من (0.20) او اعلى من (0.80)، لذلك فقد ابقى الفقرات كما هي بالنسبة لمعامل الصعوبة وهذا يعني انها مناسبة من حيث الصعوبة والسهولة.

2. معامل تمييز الفقرات: Item Discrimination Factor

حيث تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد ان قيم الفقرات تراوحت بين (0.22- 0.74) بمتوسط قدره (0.42) ملحق(15) ويرى الهاشمي (2013) ان الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0.22) فأكثر تعد فقرة مقبولة ومميزة (الهاشمي، 2013: 114)، وبذلك فأن جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز.

3. فعالية البدائل الخاطئة: Effectiveness of Distraction

وبعد اجراء الباحث للعمليات الاحصائية اللازمة لغرض معرفة فاعلية البدائل الخاطئة لاختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية، ملحق (14) ظهر انها بدائل جيدة، وهذا يعني انها جذبت اليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، وبذلك تم الابقاء على البدائل الخاطئة على ما هي عليه من دون تغيير.

4. ثبات الاختبار: Test Reliability

وتوجد طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة، وطريقة اعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وغيرها)، وقد اختار الباحث طريقتين للثبات هما:

1. معامل التجانس ل (كيودر-ريتشاردسون 20): Kuder Richardson Equatio-20

وقد بلغ معامل الثبات عند حسابة بهذه المعادلة (0.84) ويعد معامل ثبات جيد جداً.

2. طريقة اعادة الاختبار:

ولحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بإعادة اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية بعد مرور (15) يوماً من تطبيق الاختبار الاول على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط مؤلفة من (30) طالب في متوسطة الطوسي يوم الخميس الموافق (2016/4/21)م، وحسب الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الاول ودرجاتهم في اعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0.982) ويعد معامل ثبات جيد جداً.

2. اختبار التفكير الابداعي:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الابداعي، وجد ان اختبار القدرة على التفكير الابداعي المعد من قبل (سيد خير الله) عام (1981) هو المقياس المناسب لهذه الدراسة ملحق (16) اذ ان هذا الاختبار قد تم اعداده في البيئة العربية، وسبق وان استعمل في العديد من الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في اي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي، وقد طبق هذا الاختبار على المرحلة المتوسطة في العراق من قبل (ضياء الربيعي) عام 2013م، وقد اجري الباحث تعديلاً على اختبار ضياء الربيعي في الجزء الثالث حيث استبدل السؤال الاتي (إذا عينت مسؤولاً من قبل زملائك عن جمع التبرعات لغرض تشجير احد شوارع مدينة الحلة ويحاول احدهم أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين، ماذا تفعل؟) بالسؤال الاتي (إذا عينت مسؤولاً من قبل زملائك عن جمع التبرعات لغرض تشجير احد شوارع مدينة الكوت ويحاول احدهم أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين، ماذا تفعل؟)، وقد حدد الباحث زمن الاجابة على كل فقرة والبالغ (5 دقائق) أي ان اختبار التفكير الابداعي يحتاج الى بعض الوقت لأعمال العقل والتفكير في اجابات ابداعية وبذلك يكون الانتقال بصورة جماعية من فقرة لأخرى في اثناء الاختبار ويكون الاختبار من خمسة اقسام كل قسم مكون من فقرتين اثنتين.

3. صدق الاختبار: Test Validity

أ. الصدق الظاهري: Face Validity

وللتحقق من توافر معيار الصدق في الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية، ملحق (8)، لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحيته فقراته، وبعد ان حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة وبدون حذف اي فقرة منها باعتماد نسبة اتفاق (80%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05)، اظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاي للصدق الظاهري لفقرات اختبار التفكير الابداعي

فقرات الاختبار	الكلي	الموافقون	غير الموافقون	النسبة المئوية	كاي المحسوبة	درجة الحرية	كاي الجدولية	الدلالة (0.05)
الجزء الاول	أ	24	0	100%	24	1	3.84	دالة
	ب	24	1	96%	20.16	1	3.84	دالة
الجزء الثاني	أ	24	0	100%	24	1	3.84	دالة
	ب	24	1	96%	20.16	1	3.84	دالة
الجزء الثالث	أ	24	2	92%	16.66	1	3.84	دالة
	ب	24	1	96%	20.16	1	3.84	دالة
الجزء الرابع	أ	24	0	100%	24	1	3.84	دالة
	ب	24	3	88%	13.5	1	3.84	دالة
الجزء الخامس	أ	24	2	92%	16.66	1	3.84	دالة
	ب	24	1	96%	20.16	1	3.84	دالة

ب. مؤشر صدق الفقرة: Item Validity

تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار دليلاً على صدق البناء، بما ان الاختبار مكون من عشر فقرات لذا فقد تحقق صدق البناء من خلال حساب ارتباط درجة كل فقرة من الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.249-0.874) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية مقارنة بالقيمة الجدولية البالغة (0.138) وبمستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (198) كما موضح في الجدول (21) الاتي:

جدول (21)

قيم الارتباط للعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار

الفقرات	معامل الارتباط	قيمة الارتباط الجدولية	الدلالة
س1	0.269	0.138	دالة
س2	0.249	0.138	دالة
س3	0.354	0.138	دالة
س4	0.354	0.138	دالة
س5	0.435	0.138	دالة
س6	0.633	0.138	دالة

دالة	0.138	0.692	س7
دالة	0.138	0.545	س8
دالة	0.138	0.764	س9
دالة	0.138	0.874	س10

4. ثبات الاختبار: Test Reliability

وهناك طرائق متعددة لحساب ثبات الاختبار حيث استخدم الباحث لحساب معامل الثبات طريقة اعادة الاختبار وهي موضحة كالاتي:

*طريقة اعادة الاختبار:

ولحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بأعاده اختبار التفكير الابداعي بعد مرور (15) يوماً من تطبيق الاختبار الاول على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط مؤلفة من (100) طالب في متوسطة الكندي للبنين يوم الاثنين الموافق (2016/4/4)م، وحسب الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الاول ودرجاتهم في اعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0.82) وبعد معامل ثبات جيد جداً.

رابعاً: تطبيق اداتي البحث:

1. اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية:

تم ابلاغ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بموعد تطبيق الاختبار قبل عدة ايام من اجرائه، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاحد المصادف (2016/4/24)م واشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار، وبعد تصحيح اجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم، كما مبين في ملحق (19).

2. تطبيق اختبار تنمية التفكير الابداعي:

طبق الباحث اختبار التفكير الابداعي يوم الاثنين الموافق (2016/4/25)م على المجموعتين في وقت واحد، وبعد تصحيح اجابات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم كما مبين في ملحق (20).

خامساً: الوسائل الاحصائية: Statistical Tools

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي ومربع معامل إيتا ومعادلة فعالية البدائل و معادلة التمييز ومعادلة معامل صعوبة الفقرات ومعادلة كيودر ريتشاردسون (20).

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل لها البحث وتفسيرها تبعاً لهدف البحث وفرضياته، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج

1. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية "

وقد عرض الباحث النتائج بطريقتين وكما يأتي:

أ. للتحقق من صحة هذه الفرضية عمد الباحث الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (33.18) بانحراف معياري مقداره (4.687)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (27.55) بانحراف معياري مقداره (4.449) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.925) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (62) ومستوى دلالة (0.05)، ملحق (19).

وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق مخططات التعارض المعرفي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية والجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
التجريبية	33.18	4.687	0.816	4.925	2.000	دالة
الضابطة	27.55	4.449	0.799			

ب. لبيان حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدم الباحث معادلة مربع (ايتا) في استخراج حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الاثر (0.530) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بمخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية، وجدول (23) يوضح ذلك:

جدول (23)

حجم الاثر للمتغير المستقل في متغير الاكتساب

المؤثر	القيمة	حجم التأثير
مربع معامل ايتا	0.530	متوسط

وقد اعتمد الباحث وفق التدرج الذي وضعه Cohen (1988)

2. النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الثانية:

لغرض التحقق من الفرضية الصفريّة الثانية والتي تنص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي ومتوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية التفكير الابداعي " وقد قام الباحث بعرض النتائج وكما يأتي:

أ. استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير الابداعي وذلك من خلال البيانات التي يوضحها الجدول (25).

اذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابداعي للمجموعة التجريبية والبالغ (11.545) وبانحراف معياري مقداره (10.167) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين وبالغة (5.232) وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32)، نجد ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على ان الفرق ذو دلالة احصائية وان هذا الفرق في التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية، اي حصول تنمية في التفكير الابداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد اجراء التجربة وادخال المتغير المستقل مخططات التعارض المعرفي.

وكما يظهر في جدول (25) ان المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابداعي للمجموعة الضابطة والبالغ (1.437) وبانحراف معياري مقداره (6.881) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين وبالغة (0.324) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (30)، نجد ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية، وعلى الرغم من ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي، ولكن قيمة الفرق غير ذي دلالة احصائية، وهذا يعني عدم حدوث تنمية في التفكير الابداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة، ويعزووا الباحث اسباب ذلك الى قصر الفترة الزمنية للتجربة، والجدول (25) يوضح ذلك:

جدول (25)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين لتوضيح الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الابداعي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفرق	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
التجريبية	القبلي	46.27	6.211	11.545	10.167	5.232	2.000	دالة
	البعدي	57.36	10.476					
الضابطة	القبلي	48.09	9.282	1.437	6.881	0.324	2.000	غير دالة
	البعدي	48.83	8.548					

ب. لبيان حجم الاثر لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التفكير الابداعي): استخدم الباحث معادلة حجم الاثر للتأكد من فاعلية المتغير المستقل في المتغير التابع، كما مبين في جدول (26) وقد بلغ مقدار حجم الاثر (0.547) لمتغير التدريس بمخططات التعارض المعرفي في متغير التفكير الابداعي للمجموعة التجريبية وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار متوسط، بينما بلغ حجم الاثر للطريقة التقليدية (0.370) وهو مقدار تأثير صغير للطريقة التقليدية في متغير التفكير الابداعي

جدول (26)

حجم الاثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الابداعي

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم الاثر	مقدار حجم الاثر
مخططات التعرض المعرفي	التفكير الابداعي	0.547	متوسط
طريقة تقليدية	التفكير الابداعي	0.370	صغير

ثانياً: تفسير النتائج: Explantion of the Results

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

1. النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية:

اظهرت النتائج في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الكيميائية وقد يعزو الباحث اسباب ذلك الى الاتي:

1. ان استراتيجيات مخططات التعارض المعرفي من الاستراتيجيات الحديثة بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية بما تضمنه من خطوات اجرائية في تدريس المفاهيم الكيميائية اسهمت في خلق الدافعية واثارة التشويق لدى الطلاب والابتعاد عن الملل، من خلال خلق تعارض معرفي بين ما يملكه الطلاب من مفاهيم سابقة عن المفهوم الجديد قبل تعليمهم والمفهوم الجديد نفسه مما اثار فضولهم ودافعيتهم للتعلم لحل هذا التعارض واحداث التكيف والموائمة والوصول الى المفاهيم العلمية المرتبطة بالمفهوم الهدف فأصبح التعلم ذو معنى ومغزى وهذا ما ساعد في رفع مستوى تحصيلهم في اكتساب المفاهيم الكيميائية.

2. يعد الطالب في المجموعة التجريبية عنصراً فعالاً واقل اعتماداً على المدرس الذي كان دورة ارشادياً وتوجيهياً خلال الدرس، اذ يؤدي الطالب دور العالم الصغير للبحث عن حل التناقض واستبصار العلاقة بين المفاهيم، فيصبح اكثر قدرة على حل المشكلات وبناء معرفتها بنفسه وتكوين البناء المفاهيمي وتعديل التصورات الخاطئة.

3. العرض المتزامن للأمثلة المرتبطة للمفهوم وغير المرتبطة بالمفهوم (المثال واللامثال) منح الطلاب فرصة جيدة للتفكير وتوظيف بنيتهم المفاهيمية في مواقف جديدة وهذا من شأنه ساعد على اكتساب المفاهيم الكيميائية.

2. النتائج المتعلقة باختبار التفكير الابداعي:

اظهرت النتائج في الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الابداعي ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفقاً لاستراتيجية مخططات التعارض المعرفي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية في التفكير الابداعي ويعزو الباحث اسباب ذلك الى ما يأتي:

1. ان خطوات استراتيجية مخططات التعارض المعرفي اسهمت بتكوين تعارض معرفي (صراع معرفي) لدى طلاب المجموعة التجريبية وهذا التعارض يعطي الطلاب الفرصة في التفكير والبحث عن الحلول الجديدة والمناسبة من اجل حل هذا الصراع وهذا ادى بدوره الى تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، المرونة، الاصاله) وبذلك يساعد الطلاب في اعطاء افكار متنوعة وكثيرة وغير مكررة في مختلف مجالات الحياة فضلا عن اشراف الباحث كمشرف وموجه لهم للوصول الى الحلول الصائبة والمتنوعة.

2. ان استراتيجيات مخططات التعارض المعرفي تتيح الفرصة للطلاب بالاطلاع على مصادر اخرى للتعلم (اضافة للمنهج الدراسي) مثل قراءة الكتب والمجلات العلمية، وتصفح الانترنت ومتابعة البرامج التعليمية وهذا يؤدي الى تنمية الاتجاهات العلمية.

3. ان دور المدرس في استراتيجيات مخططات التعارض المعرفي هو خلق تعارض معرفي (صراع معرفي) لدى الطلاب وتشجيعهم على حل هذا التعارض وهذا بدوره ادى الى ان الطلاب يحاولون بحل هذا التعارض بأنفسهم والابتعاد عن تقديم

حلول جاهزة وهذا مما يساعد الطلاب على طرح افكار علمية ومناقشتها وتعزيزها واعطاء الفرصة لتمثيل دور العلماء في البحث عن الحلول وهذا يؤدي الى تنمية التفكير الابداعي للطلاب.

ثالثاً: الاستنتاجات: Conclusions

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الاتية:

1. فاعلية استراتيجية مخططات التعارض المعرفي في زيادة اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، اذ انهم تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).
2. تسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطلاب فاعلين ومشاركين في الدرس من خلال المناقشة والاجابة عن الاسئلة التي تثار اثناء الدرس.

رابعاً: التوصيات: Recommendations

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث السادة اصحاب القرار في المجال التربوي بالاتي:
1. التأكيد على ضرورة التدريس باستراتيجية مخططات التعارض المعرفي في تدريس مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. ضرورة اشراك مدرسي ومدرسات مادة الكيمياء بدورات تطويرية في كيفية اعداد هذه الاستراتيجية واستخدامها.

خامساً: المقترحات: Suggestions

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث اجراء البحوث الاتية:

1. اجراء بحث عن اثر توظيف مخططات التعارض المعرفي ولكن على متغيرات اخرى مثل التفكير التأملي والناقد او في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. اجراء بحث مماثل للبحث الحالي ولكن على طلبة الصف الثاني المتوسط (الاناث).
- قائمة المصادر:

أولاً: المصادر العربية Arabic References

- 1- بدوي، رمضان سعدون (2011): **المنهج وطرق التدريس**، ط1، دار الفكر، عمان.
- 2- توما، جان عبد الله (2011): **التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)**، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- 3- جليل، وسن ماهر (2011): **فاعلية استراتيجيتي الادراك المعرفية وما فوق المعرفة في التحصيل والاستنكار لطالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهن العلمي، اطروحة دكتوراء غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.**
- 4- جمهورية العراق، وزارة التربية (2012): **الاطار العام الجديد للمناهج العراقية**، بغداد.
- 5- الحريري، رافدة عمر (2011): **ادارة التغيير في المؤسسات التربوية**، ط1، دار الثقافة، عمان.
- 6- الدجيلي، عمار هاني وآخرون (2015): **الكيمياء للصف الثاني المتوسط**، ط6، المركز الفني لأعمال ما قبل الطباعة، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، العراق.
- 7- الشبول، مهند أنور ورحي مصطفى عليان (2014): **التعلم الالكتروني**، ط1، دار صفاء، عمان.
- 8- شواهين، خير سليمان وآخرون (2009): **تنمية التفكير الابداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 9- العاني، وجيهة ثابت وآخرون (2007): **اتجاهات حديثة في التربية**، ط1، دار المسيرة، عمان.

10- عبد الهادي، نبيل (2002): مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل، عمان.

11- عطية، محسن علي (2015): البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات حديثة، ط1، دار المنهجية، عمان.

12- علي، محمد السيد (2009): التربية العلمية وتدرّس العلوم، ط3، دار المسيرة، عمان.

13- مجيد، سوسن شاكر (2008): تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد، ط1، دار صفاء، عمان.

14- محمد، امال جمعة عبد الفتاح (2015): مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة، ط1، الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، الامارات العربية المتحدة.

15- الهاشمي، علي ربيع (2013): الانشطة الصفية والمفاهيم العلمية، ط1، دار غيداء، عمان.

ثانياً: المصادر الالكترونية Electron References

16- طلبة، إيهاب جودة أحمد (2006): فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلة التربية العلمية، المجلد 9، العدد1:

<http://efiles.medi.u.edu.my/myu-books/RND/ME113AN744>

ثالثاً: المصادر الاجنبية English References

17- Tsai, chin(2000): Enhancing **Science instruction: the use of" conflict Map"** International Journal of science Education، V.22.

أحمد شوقي والبناء الدرامي في مسرحية مجنون ليلى

الدكتور مهدي شافائي - جامعة مثقفين (إيران)

نادر محمدي - طالب الدكتوراه بجامعة طهران

Ahmad Shawki and the Dramatic Structure in

The Play "Majnoon Layla"

Dr.mehdi shafayi\ Farhangian University (Iran)

Researcher. Nader Mohammadi\ Tehran University

mehdishafai@gmail.com

Abstract

The play is an art either written as prose or a poem. It is written to be performed on a stage. The first theoretical attempts were in the fifth century B.C. in Greece in temples. Then, drama developed and it has many objectives but the most important are: a- purification, b-criticizing society.

الملخص

المسرحية فن أدبي نثري أو شعري وتكتب لتمثل والمسرح هو المكان الذي يقصده الناس لمشاهدة ما يمثل فيه وبداية ظهوره في القرن الخامس قبل الميلاد عند اليونان في أحضان الطقوس الدينية ولم يكن مسرحاً بالمعنى الفني وتطور المسرح وتعددت أهدافه ليتخذ شكل المسرحية التي يؤديها نفر من الممثلين وفرقة موسيقية يستمتع إليها الجمهور وهو تحقيق هدف إنساني يمثل في: أ- تطهير النفس البشرية ب- نقد مفاصل الحياة.

قد اختار الشاعر أحمد شوقي موضوع هذه المسرحية الشعرية (مجنون ليلى) من التاريخ الأسطوري فهذه القصة تعتبر شعبية ورمزاً لجميع قصص الحب والغرام وخاصة الحب العذري والذي كان قد انتشر في منطقة الجزيرة العربية في الفترة الأموية لأسباب متعددة اجتماعية واقتصادية وسياسية وهذه القصة أنكرها بعض الباحثين أمثال الدكتور طه حسين الذي كتب مقالات عديدة ونشرها في الصحافة وأنكر فيها وجود قيس بن الملوح المشهور بمجنون ليلى واعتمد على أن القصة مبنية على التناقض والأحداث الخرافية وشكك أيضاً في هذه القصة الأصفهاني صاحب كتاب الأغاني.

كما كان بإمكانه أن يتصرف في الأحداث التي تكون فيها الحركة المسرحية بما يتناسب مع الهدف الذي اختاره ولو قمنا بمقارنة مسرحية مجنون ليلى للشاعر أحمد شوقي بمسرحية (رومي وجيليت) لشكسبير لوجدنا أن هناك تشابهاً كبيراً في موضوع القصتين وهو الحب العميق الذي يربط بين الرجل والمرأة ومن ثم قيام كثير من الحواجز بالتقريب بينهما. شكسبير فسر هذه العوائق على أنها عداوة مستمرة بين أسرة العاشقين أما الشاعر أحمد شوقي فاعتمد على العادات والتقاليد الاجتماعية التي شكلت حاجزاً بين العاشقين وفي هذين المجالين هناك صراع نفسي عميق عبّر عنه شكسبير بالتعمق في أعماق النفس البشرية وأظهر قواها الخفية والعنيفة، أما أحمد شوقي وهو صاحب التجربة الشعرية الغنائية فقد كان يفتقر إلى الخيال الواسع والثقافة الإنسانية المعقدة والتحليل النفسي العميق للشخصيات وهذا جعله يتعلق ويتمسك بالكثير من التفاصيل التافهة والخرافية فكان هناك الكثير من المقاطع في هذه المسرحية المأخوذة من كتاب الأغاني للأصفهاني؛ وقد قدم شوقي سير أحداث المسرحية في خمسة فصول.

الكلمات الرئيسية: المسرحية، أحمد شوقي، البناء الدرامي، مجنون ليلى.

المقدمة

هذه دراسة عنوانها « أحمد شوقي والبناء الدرامي في مسرحية مجنون ليلى » ؛ ومن المناسب قبل البدء بدراسة البناء الدرامي في مسرحية شوقي، التوقف على قضايا مهمة، يجب تناولها قبل الدخول في صميم الموضوع الأساس لهذه الدراسة ؛

يُفْتُ الانتباه هذا الحضور الكثيف لشخصية شوقي في الأدب العربي الحديث، ولابدَّ للباحث وهو يتحدَّث عن البناء الدرامي في المسرحية من أن يطلَّ ولو من نافذة ضيقة علي حياة الشاعر وببئته وعلاقتها بشخصية الشاعر لكي تتوفَّر صورة واضحة. واضحة عن الميدان الذي يدخل إليه.

إنَّ هذه الدِّراسة التي نعتي بالبناء الدرامي في مسرحية مجنون ليلى، تُجيب عن بعض السَّؤالات حول شوقي وأهميتها التي تؤدِّيها إلي ساحة الأدب العربي الحديث وسيلة للكشف عن مكونات أشعار شوقي خاصة في آخر مرحلة من حياته؛ فنقوم هذه الدراسة، إذن، بدراسة عناصر الدرام في شعر شوقي ويبقى السؤال هنا، لماذا تمَّ اختيار أحمد شوقي دون سواه؟ فليسبب: أحدهما موضوعي يتمثلُ أهميَّة شوقي كشاعر وكشخصية فريدة في التأريخ الأدبي وأهميَّة المرحلة التأريخيَّة التي عاش فيها بالإضافة إلى حضوره الكثيف في الكتب العربية المختلفة في القرن المعاصر والسبب الثاني ذاتي؛ وهو بيان أهميَّة الشعر المسرحي في العصور الأدبية المختلفة ولاسيما في الأشعار المتعدِّدة لأحمد شوقي، فإنَّه رائد الشعر المسرحي.

فقد اختار الشاعر احمد شوقي موضوع مسرحية مجنون ليلى من التاريخ الأسطوري فهذه القصة تعتبر شعبية ورمزاً لجميع قصص الحب والغرام وخاصة الحب العذري والذي كان قد انتشر في منطقة الجزيرة العربية في الفترة الاموية لأسباب متعددة اجتماعية واقتصادية وسياسية وهذه القصة أنكرها بعض الباحثين أمثال الدكتور طه حسين الذي كتب مقالات عديدة ونشرها في الصحافة وأنكر فيها وجود قيس بن الملوح المشهور بمجنون ليلى واعتمد على أن القصة مبنية على التناقض والأحداث الخرافية وشكك أيضاً في هذه القصة الأصفهاني صاحب كتاب الأغاني.

نبذة عن حياة الشاعر

قد ظهرت المكاتب الأدبية المتنوعة في العصر الحديث واتبع مناهجها الشعراء والأدباء والكبار في أطوار حياتهم المختلفة وقد كان هناك الشعراء الرواد في مجال نشر الفنون الأدبية وفي هذا المضمار لا يخلو الحديث عن أحمد شوقي، فإنَّه رائد الشعر المسرحي دون أيِّ منازع وقد أتى ببصمات من المذهب الرومانسي في مراحل حياته، منذ نشأته حتَّى وفاته. يُمكنُ تقسيم مراحل حياة شوقي حسبَ ظهور المناهج الأدبية إلى مرحلتين:

(أ) قبل المنفى (ب) في المنفى وبعده

ففي المرحلة الأولى من حياته، أكثر قصائده حوْلَ المواضيع الكلاسيكية وأمَّا في المرحلة الثانية، قد تجلَّى ملامح الرومانسية في كثير من القصائد المنبثقة عن ذاته.

وُلد أحمد شوقي في القاهرة سنة (1285 هـ / 1868 م) وهناك مفارقات حول ولادته وسبب ذلك يرجع إلي الدَّم الكثير العناصر الذي يجرى في عروقه، كالتركية والشركسية واليونانية والعربية وإلي جانب ذلك، يُلاحظ أنَّ شوقي قدنشأ في كنف جدِّته اليونانية ولهذه النشأة ومساعدة جدِّتها أثر خاص في تعرُّف الشاعر بالمكاتب الموجودة في يونان آنذاك وبروز ملامح الرومانسية في كثير من أشعار شوقي لتكوِّن الثقافة اليونانية من المكاتب الأدبية المختلفة. (حسين، حافظ وشوقي، ص 27) فعلي مرَّ الزَّمن وتقدَّمه في مضمار العلم والأدب، إنقلب إلي قسم الترجمة وهكذا بعث به الخديوي توفيق إلي فرنسا للائحاق بكلية الحقوق والإطّلاع علي ألوان الثقافة الأوروبية. (د. فوزي عطوي، أحمد شوقي شاعر الوطنية والمسرح والتاريخ، ص 16)

و كان شوقي متفقاً بثقافة متنوّعة الجوانب، فقد انكبَّ علي قراءة الشعر العربي في عُصور إزدهاره، فثقافة شوقي هي ثقافة عربيّة مُعمَّقة؛ وقد عاش في القصر وتعدَّ حياته قبل المنفى من تجلّيات الكلاسيكية في شعره.

و أخذ جانب ولي نعمته في صراعه مع الإنكليز، فتَهجَّم علي رئيس الوزارة المصريّة، مصطفى رياض، لتعلُّقه اللورد كرومر (مندوب انكلترا في مصر 1883 . 1907 م) حيث ساهم في تطوير جميع مرافق البلاد) وارتبط شوقي بدولة الخلافة العثمانية ارتباطاً وثيقاً وكانت مصر تابعة لها، فأكثر من مدح سلطانها، عبد الحميد الثاني. (شوقي، شوقيات، ج 2، ص 7)

و قد ظهرت الموضوعات الذاتية في شعر شوقي كالحب والألم والتذكر والالتجاء إلى الطبيعة وغيرها من بصمات الرومانسية التي تعكس حياة شوقي في أطوار مختلفها.

و أخيراً لبّي شوقي نداء ربه سنة (1932 م). (نفسه، ج 1، ص 162).

ملامح التجديد في مسرحيته

من المواضيع الرئيسية اليوم، موضوع التجديد في الشعر ويُحاول شوقي في ساحة الأدب العربي أن يُجدد ويبدع في المضامين الرومانسية ولاسيماً فيما يتعلّق بالشعب والمجتمع ومن هنا مهّد الطريق في التجديد للشعراء الآخرين؛ ولمسرحياته صلات وثيقة مع أطوار حياته وتجديده فيها أكثر.

البناء الدرامي هو النسيج الأساسي الذي تتكوّن منه بنية القصيدة وإنّ هناك علاقة عضويّة بين « الشكل » و « المضمون »، لا يمكن الفصل بينهما، كما فصل القدماء بين « المعاني » و « الألفاظ ». (عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، ص 76)

تتمثّل ملامح التجديد في شعر شوقي، في محاولات للخروج على الشكل القديم وفي إبداع أشكال جديدة في بناء القصيدة وفي موضوعات الأدبية والاجتماعية المختلفة وغيرها.

لاهتمام شوقي بالتاريخ في شعره معني آخر، فهو يقرن اهتمامه بالتاريخ بإيمانه وخدمته وولائه لوطنه لأنّ صيانة المراء لتاريخ بلاده يعنى صيانة لمجد هذه البلاد. (د. عطوى، أحمد شوقي شاعر الوطنية والمسرح والتاريخ، ص 81) ليس المراد بالذاتية في مضامين القصائد، أن يقتصر الشاعر على التعبير عن ذاته وعواطفه وتجاربه الشخصية وحدها، بل المراد أن يكون للشاعر كياناً مستقلاً ونظرة متميزة للحياة والناس ووجداناً يقطّر يرصد المجتمع والطبيعة والنفس البشرية. (د. الجبوسي، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث . ص 328)

حركة الشعر العذري تكاد تشبه إلى حد كبير في طبيعة تجاربها وصورتها الفنية حركة الاتجاه الوجداني في العصر الحديث ولشوقي قصائد في الغزل العفيف؛ وقدأتيح له الفرصة لأن يصبح شاعراً مرموقاً على مستوي الوطن العربي كلّ. (د. القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، ص 144)

فرصت عليه طبيعة المسرحية أن يتمثّل مواقف الشخصيات وتركيبها النفسي وشعورها في النصر والهزيمة والحُب، فجاء شعره في مسرحياته أكثر أصالة وأصدق تعبيراً من أغلب قصائده في دواوينه. (مجموعة من المتخصصين، أبحاث الندوة الأدبية وقائمه، ص 293)

المسرحية الشعرية عند شوقي، لم تتخلّص من الهيمنة الغنائية (د. نصار، حسين، في الأدب المصري . ص 226) ومن مسرحياته، ما يستمد موضوعه من التاريخ المصري والحياة المصرية، ومنها ما يستمد موضوعه من التاريخ العربي والحياة العربية.

إنّ تدقيق النظر في مسرحيات شوقي، يُثبت أنّه، وإن تأثّر بالمدرسة الكلاسيكية فقد قارب المدرسة الرومانطيقية، من حيث إنّه: قاد بها من حيث عمّ تفيدّه بالوحدات الثلاث؛ ومن حيث إدخاله عناصر الفكاهة على المسرحية المأساوية؛ ووقوفه في شعره الكلاسيكي عند حدود الغنائية الذاتية التي كان يجب أن تغيب، وراء المسرح، فيمّايز بين الكلاسيكية والرومانسية في شعره، فيتصرّف بأحداث التاريخ، مثلاً فعل شكسبير من قبل. (د. عطوى، أحمد شوقي شاعر الوطنية والمسرح والتاريخ، ص 74)

و كان القدر باقي البارودي ليكون رائد الطريق لشوقي (د. ضيف، شوقي، شوقي شاعر العصر الحديث، ص 92) ولكن بينه وبين شوقي نقاط تفارق منها، فديكون غلّو شوقي أكثر وضوحاً في جانب اللغة منه في جانب المعاني ولغته تتمدّد على بعث القديم من الألفاظ التي نسيها الناس (شوقي، الشوقيات، ج 1، ص 18) واستطاع شوقي أن يكون لنفسه أسلوباً أصيلاً،

أسلوباً لا يتحرر من القديم، ولكن في الوقت نفسه يُعَبِّرُ عَنِ الشاعر وعصره وهو أسلوبٌ يَقُومُ عَلَى الْجَزَالَةِ وَالرَّصَانَةِ وَالْمَتَانَةِ. (د. ضيف، شوقي، الأدب العربي المعاصر في مصر، ص 114)

و فتح شوقي للتجديد الشعري طُرُقاً كثيرة، ولكن ريادته لم تكن على مُستَوَيِ جَمَالِيٍّ فقط، ولكن على طريق بعث النَّهْضَةِ، (د. حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ص 115) وعلى يَدَيْهِ وَصَلَ الشَّعْرُ، من العربية الأولى، إلى أعلى الدَّرَجَةِ في النِّصْفِ الأول من القرن العشرين.

و هذا هو الشوقي المجدد الذي دفع بالكلاسيكية خطوات، بَعْدَ أَنْ أُنْتَهَى البارودي الخطوة الأولى بتلخيص لغة الشعر من الرُّخْزَةِ الفارِغَةِ وأعاد اللَّحْمَةَ بَيْنَهُمَا وبين الشعور والخيال. (د. شكري، المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين، ص 93) و تجديد شوقي في المضمون أكثر من الشكل ويرجع سببه إلى أَنَّ النزعة الرومانتيكية ظَلَّتْ في إطار الشكل العمودي الذي هو المقوم الأساسي للكلاسيكية ولم يستطع الشعر العربي الحديث زَحْزَحَةَ هذه الكلاسيكية عن موقعها إلا عندما تصدَّى إلى التجديد في الشكل. (قاروط، المعذب في الشعر العربي الحديث، مجلة الموقف الأدبي، ع 360، ص 11)

و يَهْجُمُ طه حسين على مسرحيات شوقي لإدخال القِطْعِ الغنائية فيها ولكن الحق يُجَانِبُ طه حسين في هذه الساحة، لأنَّ شوقيًا كان مُتَأَثِّرًا أو بطابع عصره الذي كانت المسرحية الغنائية يَحْتَلُّ المكان المرموق، كما كان مُتَجَاوِبًا مع المزاج المصري العربي بِصِفَةِ عَامَّةٍ (د. هيكل، الأدب القصصي والمسرحي في مصر، ص 305) وإنَّه لم يكن واقفًا من أنَّ جُمهُورَ المَسْرَحِ العربي يَتَقَبَّلُ التمثيلية الشعرية بجوارها، وقد تَوَثَّرَ أحداثها، وسُرْعَةُ سياقها، دون أن تطربه لغةً وجدانيةً أو مقطوعةً غنائيةً.

و هكذا دارت حول شوقي وشعره آراءٌ ومباحثٌ عديدةٌ لِمُخْتَلَفِ النُّقَادِ، بِحَيْثُ مَعَ تَدْقِيقِ النَّظَرِ يُرَدُّ قول طه حسين والعقاد حول سيطرة الصناعة الشعرية كثيراً من قصائد شوقي وبُزَيِّ الانسجام والتشاسق في العبارات والسلاسة والوضوح في الألفاظ والجملات.

شخصية المجنون في المسرحية

كان في العصر الأموي، وفي الحجاز خاصة، عدد من الأشخاص الذين تيممهم العشق واستولى عليهم امرأة عرفوها من قرابة أو جوار فخرج بهم الحب إلى الجنون وكان من هؤلاء المجانين نفر من بنى عامر بن صعصعة وأشهر هؤلاء كلبهم شخص يُقَبَّلون مجنون ليلي ويذكرون أنه قيس بن الملوح أو قيس بن معاذ ويقولون مرة أنه مجنون بنى عامر، ومرة أنه مجنون بنى جعدة، وقيل بل الأول غير الثاني، ومن الرواة من يرى أنَّ مجنون بنى عامر كان شخصاً تاريخياً موجوداً ومنهم من قال إنَّ مجنون ليلي شخص خرافي، كما ذكر عوانة بن الكلبى (فو: 147هـ.ق./746م). (الأصفهاني، ج 2، ص 3 وابن قتيبة، ج 2، ص 467)

أما المجنون المقصود هنا: قيس بن الملوح بن مزاحم من بنى كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة وقال بعض الرواة إنَّ مجنون ليلي لم يكن مجنوناً ولكن كانت به لوثة وأنه خولط في عقله لما اشتد هيامه بليلى؛ أما ليلي هذه فهي كما قيل، ليلي بنت مهدي بن سعد بن مهدي من بنى كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة، وتكنى أم مالك وقد كان قيس وليلي في صغرهما يرعيان الغنم لأهلها عند جبل يقال له «التوياد» فنشأت بينهما ناشئة حب استكمت مع الأيام، ولكن وطأتها عليه كانت أشد.

و لما اشتهر حب قيس وليلي كره أبو ليلي أن يزوج ليلي لقيس، وخطبها ورد بن محمد العقيلي فحملها أبوها على القبول به فتزوجته كارهة، وزال عقل قيس بعد زواج ليلي ولكنه ظل يذكر ليلي في شعره وهذيانه ثم يحاول زيارتها، فيقال إنَّ عمر بن عبد الرحمن بن عوف أهدر دمه إن هو حاول الاتصال بليلى؛ ويبدو أنَّ مجنون ليلي توفي بعد ذلك بقليل. (سنة 70هـ.ق./689م). (فروخ، ج 1، ص 437) ويبدو أن قيساً عندما شعر الحرمان، لجأ إلى الشعر واستطاع أن يحول هذه

العاطفة الحبيّة إلى عمل فنى وكان يشعر براحة إذا عمد إلى فنه الشعرى الذى أصبح بمثابة متنفس له ممّا يعانیه من كرب وألم.

مجنون ليلى فى الأدب العربى القديم والحديث

كان من أهم من عنى بأخبار «مجنون ليلى» أبو الفرج الأصفهاني (ف: 356هـ.ق.) موسوعته المعرفة باسم «كتاب الأغاني» وداود الأنطاكي فى كتاب «تزيين الأسواق فى أخبار العشاق»؛ فقد حاول أبو الفرج أن يستقصى أخبار المجنون من مصادرها الأصلية، ويلتقى بالرواة ليسألهم عن نسب المجنون ومراحل حياته وماكان من شأنه فى حب «ليلى» وذهب البعض كالأصمعى وابن الكلبي إلى إنكار وجود مجنون بنى عامر وإن كانا يعترفان بوجوده فى روايات أخرى.

يعتقد الدكتور طه حسين أنّ قيساً لم يكن له وجود تاريخى وأنه لم يصح له أصل ولانصب وأن ما نسب إليه إنما هو منحول برمته. (حسين، طه، ج 1، ص 177 ومابعداها)

مع وجود التضارب فى الآراء، فإنّ أبا الفرج الأصفهاني أثبت كل ما سمعه وترك للقارئ الاختيار والانتقاء دون أن يقيم نفسه فى اختيار روايات بعينها وطرح ما سواها. (حسين، طه، ج 1، ص 177 ومابعداها)

مصادر مسرحية مجنون ليلى عند أحمد شوقى

ويطول بنا الحديث لو أنّنا تتبعنا شوقى لنرى مدى استعانتة بروايات الأغاني فى تأليف مسرحية مجنون ليلى، غير أن مادة المسرحية شئ وبناءها الدرامى شئ آخر وليس هذا زعمنا، فإننا نزع أن شوقى قد استوحى أصول التراجيديات الشكسبيرية استيحاء تاماً، وهذا جانب لم يشر إليه واحد من الدارسين الذين تناولوا مسرحية مجنون ليلى بالنقد والتحليل ولعلّ أهم مسرحيات شكسبير التى كانت مثالا يحتذى شوقى ما أمكنه ذلك مسرحية «روميو وجولييت» وهى أقرب ما تكون من مجنون ليلى فى بنائها العام وظروفها أيضاً. (هدارة، بحوث فى الأدب العربى الحديث، ص 84)

و لو أنّنا بحثنا عن المصدر الذى استقى منه شوقى مادة مسرحية «مجنون ليلى» لوجدنا أن هذه القصة من قبيل الحكايات التى تردت من عصر إلى عصر وتناقلها الناس فأصبحت من التراث العربى الشعبى، حتى إنّنا نجد الجاحظ فى القرن الثالث للهجرة يقول -مبيناً مدى انتشار هذه القصة- «ما ترك الناس شعرا مجهول القائل فى ليلى إلا نسبوه إلى المجنون» ((الأصفهاني، الأغاني، ج 2، ص 8)

وأقرب المصادر التى أخذ منها شوقى مسرحيته هو كتاب الأغاني لأبى الفرج الأصفهاني الذى اهتم بسرد جميع الأخبار التى ترامت إليه منذ أواخر القرن الأول حتى عصره هو فى القرن الرابع، فمن الطبيعى إذن أن يلجأ إليه شوقى عند محاولاته الكتابة عن قصة هذا الحب العفيف فى أسلوب مسرحى.. (هدارة، بحوث فى الأدب العربى الحديث، ص 84)

إنّ أحمد شوقى التزم التزاماً كبيراً فى سرد مسرحيته بما ورد فى الروايات العربية، ولاسيّما ما جاء فى كتاب «الأغاني» من الروايات؛ فهو لم يخرج من البؤة البدوية فى هذه المسرحية وجعلها مكونة من ميزات البيئة من النخيل والخيام والصحراء و.... وذكر بأن المجنون وليلى تعارفا حينما كانا طفلين صغيرين يرعيان البهم ويلعبان بالرمال والحصى وينبيان الربوع بها.

وقس على هذا، قصة المجنون مع عبدالرحمان بن عوف وقصة أهدار السلطان دم المجنون وقد اعتمد شوقى على هذه الروايات القديمة فى مسرحيته وهكذا فى أغلبية الأخبار؛ فهو قد استقى منها القدر الكافى لتصوير الأحداث فى مسرحيته.

مسرحية مجنون ليلى لأحمد شوقى وكيفية عرضها

هذه مسرحية تاريخية اعتمد فيها شوقى على ما ذكره صاحب الأغاني من أخبار المجنون الكثيرة، وحوار فى تلك الأخبار أحيانا وصاغ منها كلها مأساة عاطفية فى أسلوب شعرى رفيع.

تقع هذه المأساة في خمسة فصول ومكانها بادية نجد، وتنتقل من حيّ بنى عامر إلى طريق القوافل بين نجد ويثرب، إلى قطعة من الصحراء، إلى قرية من قرى الجن، إلى حي بنى ثقيف بالطائف، وتنتهي في مقابر بنى عامر. (الدسوقي، المسرحية (نشأتها وتاريخها وأصولها)، ص 367)

الفصل الأول:

في هذا الفصل يظهر ابن ذريح في حيّ ليلي وفي مجلس السمر حيث بعض الشبان والفتيات يسمرون في أوائل الليل ويدور الحديث بين ابن ذريح وليلي عن الولاة وعن الصحراء وعن الفرق بين الحياة في البادية وفي الحواضر، ثم يتطرق الحديث إلى ذكر قيس، فيذكر ابن ذريح ما يعانيه في سبيل حبه لعل ذلك يلين من قلب ليلي ويجعلها تهتم به. (نفسه، ص 367)

الفصل الثاني:

وفي هذا الفصل يظهر قيس وراويته زياد في الصحراء تتبعهما الجارية (بلهاء) وقد أرسلتها أم قيس بطعام وصفه عراف اليمامة إذا أكل منه قيس شفى من علته ؛ ولكنه يعاف الطعام، وبعد إلحاح من زياد وبلهاء يرضى أن يأكل قلب الشاة فتبحث عنه بلهاء فلا تجده فينصرف قيس عن الطعام ؛ ولكنّ هذا الفصل يغص بالاستطرادات الغنائية الطويلة، فغناء الأطفال وغناء الحداة كلها مما يقلل العمل المسرحي، ويظهر النزعة الغنائية لدى شوقي. (نفسه، ص 369)

الفصل الثالث:

يسير ركب ابن عوف صوب ديار بنى عامر وحي ليلي ويكاد قيس يعمى عليه حين يقترب من دارها، فيشجعه ابن عوف على التماسك فينطلق قيس منشدا قصيدة طويلة في ليلي وحبها وهواه وجنونه بها، وفي نهايتها يغمى عليه فيحملونه ويختفون به وراء شجرة، ويظهر بنو عامر في حيمم شاكين السلاح، وينادى الناس بقتل قيس فيمنعهم المهدي أبو ليلي ؛ ثم، يأتي ركب ابن عوف ومعهم زياد ويؤنب الناس ابن عوف على شفاعته لمن استباح الحرمان، ويحاول ابن عوف استمالتهم، فيلقون السلاح. (نفسه، ص 369)

وفي هذا الفصل تتأزم الأمور ويتحرك الموضوع نحو المأساة، وهو ملء بالحركة وعناصر التشويق بإظهار التراوح بين اليأس والأمل حين اختلف القوم في أمر قيس، وبه صراع حسي وصراع نفسي، نرى الأول في مصارعة زياد لمنازل وإن لم تظهر على المسرح، ونرى الثاني فيما يعتل في نفس ليلي حين خيرت في قيس. (نفسه، ص 370)

على أنّ هذا الفصل يعد أقوى فصول هذه المأساة وإن كنا نشعر فيه ببعض الضعف، فالقضاء على منازل بهذه الصورة مفتعل، لأنه في قومه، وزياد غريب عنهم، والعصبية العربية تأبى أن يقتل غريب مهما كانت منزلته من القبيلة في حيه. (نفسه، ص 371)

الفصل الرابع

ونرى في الفصل منظرين:

المنظر الأول في الجن، في هذه القرية نرى قيس وهو يتخبط بعد رفض ليلي القاطع له، ويلتقي للمرة الاولى بشيطانه الاموي والذي لم يكن يؤمن بوجوده من قبل فيرحب به في القرية ويدله على الطريق لبني ثقيف.

المنظر الثاني وهو في حي بني ثقيي يلتقي فيه قيس مع ورد فيخبره هذا الاخير أن ليلي تسكن معه في نفس البيت متعاشره معاشرة الشقيقة. ويخبره انه يحترم فيها حبها له (لقيس) مع ان ذلك يؤلمه أشد الم وبعد ذلك تأتي ليلي ويتركهما ورد ويتحدثان ويطلب قيس من ليلي الهروب معه وترفض ليلي حفاظاً على كرامة ورد وشرفه ويياس قيس ويترك المكان.

ويؤخذ على الفصل ظهور الجن فيه قبل ظهور قيس، والجن من عالم الأشباح غير المرئية، ولكن كان من المستحسن أن يظهر قيس أولاً ضالاً بالبيداء ثم تظهر هذه الأشباح والجن، كأنه أوهامه تجسمت، ثم إن هذا المنظر قد طال من غير داع مما يجعله من قبيل الحشو والفضول. (نفسه، ص 372)

الفصل الخامس:

وقد خصص شوقي الفصل الأخير من المسرحية ليكون ختاماً للمأساة، وقد خرج في هذا الفصل عن الخط الذي رسمته روايات الأغاني التي تقول إن قيساً وجد ميتاً في الصحراء التي كان يهيم فيها، وفي واد كثير الحجارة خشن (الأصفهاني، الأغاني، ج 2، ص 92) ولم تذكر هذه الروايات شيئاً عن مصير ليلى، وإن كان من المفهوم أنها لا تزال تعيش مع زوجها ورد ولكن شوقي لم يشأ أن يجعل قيس وحده ضحية هذا الحب العنيف، فجعل ليلى تموت عشقاً، ثم يأتي قيس المضنى فيلفظ أنفاسه الأخيرة فوق قبرها. (نفسه، ص 67)

دراسة بعض آراء النقاد:

وعندما ابتدأ أحمد شوقي في كتابه تراجميياته الشعرية، كان الطابع الغنائي والأخلاقي قد استبد بموهبته القوية، وبحيث لم يستطع التخلص من هذا الطابع ليتخذ الطابع الدرامي الخالص؛ ولقد نشر الدكتور شوقي ضيف في كتابه «شوقي شاعر العصر الحديث» بالزنگراف صفحات بخط يد شوقي من مسرحية «مجنون ليلى» ومن هذه الصفحات يتضح أن أحمد شوقي لم يكن يكتب حواراً عند تأليفه هذه المسرحيات بل كان يكتب قصائد ثم يوزع يوزع هذه القصائد بين المواقف التي تتضمنها المسرحية. (أعلام الشعر العربي الحديث، ص 73)

ولا يتسع المجال لدراسة تحليلية دقيقة لمسرحية مجنون ليلى ولذلك نكتفي بأن نلاحظ ضعفاً واضحاً في الفن الدرامي عند شوقي وهو عدم نجاحه في حملنا على التعاطف مع أبطال مآسيه، والانفعال بما أصابهم من محن، على أن المآخذ الدرامية على مسرحيات شوقي لا تفقد هذه المسرحيات قيمتها الشعرية الغنائية الرائعة، كما أنها لا تنفي عنها أنها أصبحت ركيزة الشعر الدرامي في أدبنا العربي المعاصر وأن كتابة أمير الشعراء لها قد رفعت الكتابة للمسرح إلى مستوى الأدب الرفيع. (نفسه، ص 74)

نتائج الدراسة

يتبين مما مضى في هذه الدراسة أن شوقياً:

قد عالج موضوعات الرومانسية في مسرحياته خاصة مسرحية مجنون ليلى لدوافع عديدة من بداية حياته حتى وفاته وقد تجلّت ملامح التجديد في شعره في المراحل المتنوعة لحياته ولكن تشدّد صبغتها عندما يبعثه الخديويّ إلي فرنسا للدراسة وبعدها، فهو علي سبيل المثال ينوي من خلال مديحه أن يُنبّه الملك بالآلام الشعب والمجتمع وغيرها.

ب. من الممكن تقسيم مراحل حياة شوقي حسب ظهور المناهج الأدبية إلى مرحلتين:

أ. قبل المنفى ب. في المنفى وبعده

ففي المرحلة الأولى من حياته، يرتبط بعض قصائده ترتبط بالموضوع الكلاسيكي وبعض آخر يتصل صلة وثيقة بالموضوع الرومانسي وفي المرحلة الثانية، قد ظهرت بصمات الرومانسية في كثير من القصائد المنبثقة عن ذاته.

قد نشأت الحركة الرومانسية في العصر الحديث، لأن لها جذوراً في الأدب العربي منذ العصر الإسلامي بشعر الحب العذري والشعر الوجدانيات وبينها وبين شعر الغناء صلة وثيقة وقد أخذ علي الكلاسيكية من الإسراف في محاكاة القدماء وكان هذا عاملاً هاماً في التأثير بمعظم نتاجات الأدباء في الغرب وقد أثر أيضاً عامل الأسفار والرحلات، فشاعت الدعوة الرومانتيكية من طريق فرنسا إلي أنحاء العالم.

نرى تغليب الرؤية الإنسانية علي الرؤية الذاتية وعدم الالتزام بالوحدات الثلاثي مسرحية مجنون ليلي: (الموضوع، الزمان والمكان) وموهبة شوقي الخلاقة وقدرته المعجزة علي التعبير الموسيقي والحب والمجتمع والمحاولة للخروج علي الشكل القديم وإبداع أشكال جديدة في بناء قصيدة وفي الموضوعات الأدبية والاجتماعية ... كانت كلها من ملامح الرومانسية في شعر شوقي.

إنّ هناك شعوراً بالوعي النقدي بالوجدانية لدى شوقي وإنّ اتجاهاه إلي السياسة ووقائع الحياة العامة، لم تصرفه عن تصوير خلجات نفسه ونفوس الآخرين؛ وقد وجد شوقي في الشعر التمثيلي الحرية للتعبير عن مشاعره الخاصة التي كانت ملأى بالحنين الرومانسي ولهذا اهتمّ بالشعر الغنائي أكثر من اهتمامه بالشعر الموضوعي.

لعظم شأن شوقي ومنزلته العظيمة، قدارت حوّل آراء كثيرة لمختلف النقاد، منهم العقاد وطه حسين اللذان يهجمان علي شعر شوقي وإلي جانبهما، لشوقي متحزون كثيرون، فمثلاً يتّهم العقاد شوقيّاً بأنّه يعتمد في المسرحية علي الوجوه التاريخية ويُردّ علي العقاد بأنّ ليس من إمكان الشاعر أن يُجدّد من العدم وعليه أن يُرجع إلي الأحداث التاريخية وأشخاصها، لكي يَبني عليها عناصر المسرحية.

مسرحية مجنون ليلي هي المسرحية التي قدمها شوقي إلي الجمهور بعد عودته إلي الكتابة للمسرح في الفترة الأخيرة من حياته وهي أولى مسرحياته التي اتخذت مادتها الأولية من التاريخ العرب. وقد أدارها حول قصة الشاعر قيس ابن الملوح وحبهِ لليلي، هذه القصة التي حفنها بعض الأساطير، ولكنها كانت وما تزال من أروع صور هذا الحب العذري الذي اشتهر في بوادي نجد والحجاز أيام العصر الأموي.

وقد أخذ الشاعر هذه القصة من كتاب الأغاني والتي ملخصها أن قيساً أحب ليلي بنت عمه فشجب بها ثم حاول أن يخطبها من والداها لإشتهار تغزله بها. وكان من العار عند العرب تزويج الفتاة بمن شجب بها. وتدور الأحداث بعد ذلك فتتزوج ليلي من ورد الثقافي ويقوم حاجز كبير بين العاشقين فجن قيس وتمرض ليلي ونصل إلي نهاية القصة بموتها معاً. وقد اعتمد شوقي علي أهم الروايات التي تحكي قصة هذا الشاعر، والتي يضمها كتاب (أغاني)، وقدمها في خمسة فصول والتي تقول إن قيساً كان يهوى ليلي منذ حدثتهما وهما يرعيان غنم الأهل، وإنه أنشد في حبها شعراً كان السبب فيما بعد في أن رفض أبوها زواج قيس منها، وذلك علي عادة العرب، في عدم تزويج الفتاة ممن يشجب بها وكان هذا الحب المبرح المحروم سبباً في ضعف قيس جسماً وعقلياً، حتى هام في بوادي نجد مخبلاً، لا ينبه إلا لسماع اسم ليلي، ولا يجذبه إلا الحديث عنها.

عندما كتب أحمد شوقي هذه المسرحية كان يعتمد علي القصة الخيالية وليس علي التاريخ وكان باستطاعته أن يطلق لخياله العنان (وسع أفاقه) في تصوير الشخصيات وإظهار صفاتها النفسية والروحية، فأما مصادر مسرحيته تكون علي القرار التالي:

أولاً: المصدر التراثي:

حيث ان اعتماد احمد شوقي الأول كان علي قصة ليلي والمجنون التي ورد في كتاب الأغاني لأبي فرج الصفياني وقد خط الشاعر أماسة عاطفية بالجو الأسطوري الذي أحاط بهذه المأساة حيث أنها أصبحت رمزا لكل قصص الحب العذري الذي انتشر في بداية العهد الأموي ولكن هناك بعض الحقائق التي اخترعها أحمد شوقي وإضافها للمسرحية منها

ثانياً: التأثير بالمسرح الأنكليزي:

حيث نرى التشابه الواضح بين هذه المسرحية ومسرحية روميو وجولييت لشكسبير وعناصر الشبه بين المسرحيتين هي:

أ) الشخصيات الرئيسية في المرحلتين هي شخصيات شريفة ومرموقة وهذا عنصراً كانت تتطلبه التراجيدية.

ب) القصتان عبارة عن قصة حب تقف في وجهها العادات والتقاليد وتنتهي بموت الابطال.

ج) في كل من المسرحيتين دخلت قوة خارجية عن سيطرة الطبيعة كالحب أو الأشباح.

د) تلعب الصدفة عاملاً مهماً في هاتين المسرحيتين.

هـ) ترى البطلين في هتين المسرحيتين يرسمان مسيرهما المأساوي وذلك لأنهما اساءوا إلى النظام الإجتماعي السائد.

ثالثاً: التأثير بالمجتمع الفرنسي:

أ) تأثر أحمد شوقي بالمدرسة الواقعية حيث انه التزم بالأخبار التي رُويت عن قيس قدر الإمكان.

ب) تأثير الشاعر الكلاسيكي وقد راعى أحمد شوقي أن يستفيد من تجربة المسرح الفرنسي الشعرية إختار قصة مشهورة وقدمها لنا عن طريق الشعر.

كما كان بإمكانه أن يتصرف في الأحداث التي تكون فيها الحركة المسرحية بما يتناسب مع الهدف الذي اختاره ولو قمنا بمقارنة مسرحية مجنون ليلى للشاعر أحمد شوقي بمسرحية (روميو وجوليت) لشكسبير لوجدنا أن هناك تشابهاً كبيراً في موضوع القصتين وهو الحب العميق الذي يربط بين الرجل والمرأة ومن ثم قيام كثير من الحواجز بالتفريق بينهما.

المصادر والمراجع

1. أعلام الشعر العربي الحديث: منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - د.ت.
2. الأغاني: أبو الفرج الأصفهاني - الطبعة الأولى - دار الفكر - 1407 هـ.ق. / 1986 م.
3. أبحاث الندوة الأدبية وقائمتها: مجموعة من المتخصصين . مؤسسة جائزة عبدالعزيز . البابطين للإبداع الشعري . الكويت . ط 1 . 1994 م.
4. أحمد شوقي شاعر الوطنية والمسرح والتأريخ: الدكتور فوزى عطوى . دار الفكر العربي . بيروت . لبنان . ط 1 . 1989 م.
5. الأدب العربي المعاصر في مصر: الدكتور شوقي ضيف . دار المعارف . مكتبة الدراسات الأدبية . كورنيش النيل . القاهرة . ط 10 . د.ت.
6. الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث: أنيس المقدسي . دارالعلم للملايين . بيروت . ط 4 . 1967 م.
7. اتجاهات الشعر العربي المعاصر: الدكتور إحسان عباس . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب المشرف العام: أحمد مشارى العدوان الكويت . 1398 هـ.
8. الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث: الدكتورة سلمي الخضراء الجبوسي . تر: الدكتور عبدالواحد لؤلؤة . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . لبنان . ط 1 . 2001 م.
9. بحوث في الأدب العربي الحديث: محمد مصطفى هدار - دار النهضة العربية - بيروت - 1994 م
10. تاريخ الأدب العربي: عمر فروخ - دارالعلم للملايين - بيروت - ط 5 - 1984 م.
11. حديث الأربعاء: طه حسين - دار الكتاب اللبناني - ط 2، 1980 م.
12. الشعر والشعراء: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة - دار الثقافة - بيروت.
13. الشوقيات: أحمد شوقي . المكتبة التجارية الكبرى . قاهره . مصر . ط 2 . 1370 هـ.
14. الشوقيات: أحمد شوقي . تح: الدكتور إميل أكبا . دار الجبل . بيروت . ط 1 . 1415 هـ.
15. في الأدب المصري: الدكتور حسين نصار . مكتبة الثقافة الدينية . بور سعيد . ط 1 . 2001 م.
16. القصة التاريخية الإسلامية في مصر: الدكتور مسعد محمد الديب . دن . القاهرة . مصر . ط 1 . 1998 م.
17. مجنون ليلى: أحمد شوقي . المكتبة التجارية الكبرى . القاهرة . مصر . د.ت. ط

18. المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين: الدكتور شكري محمد عياد . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . المشرف العام: د. سليمان العسكري . الصفاة . الكويت . ط1. 1414 هـ/1993م.
19. مسرحيات شوقي: الدكتور محمد مندور . مكتبة نهضة مصر . القاهرة . مصر . ط 3.
20. المسرحية في شعر شوقي: محمود حامد شوكت . مطبعة المقتطف . القاهرة . مصر . ط 1 . د.ت.
21. المسرحية (نشأتها وتاريخها وأصولها): عمر الدسوقي-دار الفكر العربي - د. ت.
22. النقد الأدبي الحديث: الدكتور محمد غنيمي هلال . دارالنهضة مصر للطباعة والنشر . القاهرة . مصر . ط 1 . 1997م.
23. المعذب في الشعر العربي الحديث: ماجد قاروط . اتحاد الكتاب العرب . دمشق . سوريا . ط 1 . ع 360 . شباط 1999م.

فهرس مواقع إنترنت المُستفادة منها:

1. 1. أنهار
http://www.anhaar.com/nuke/index.php
2. 2. اتحاد الكتاب العرب
http://www.awu-dam.org/mokifadabv/003-381.htm
3. 3. الخيمة
http://www.Alkhaima.com
4. 4. جهة الشعر
http://www.jehat.com
5. 5. عجيب
http://www.lexicons.ageeb.com
6. 6. جوجل
http://www.google.com

إشكالات صياغة المصطلح في المعجم العلمي العربي

الدكتور زهر الدين رحمانى

كلية الآداب واللغات/ جامعة محمد البشير الإبراهيمي/ الجزائر

Problematic formulation of the term in the Arab scientific lexicon

Dr. Zahreddine Rahmani

College of Arts and Languages/ University of Mohammed Bashir Ibrahim/ Algeria

bachou2009@yahoo.fr

Abstract

Over the ages the human mastered in authored dictionaries; and in the classification and arrangement of language vocabulary, this invited him because of the need that appeared in many living languages, so produced variety linguistic dictionaries multiple shapes, sizes, curriculum, and functions, and purposes. We have come to see in our present different types of dictionaries perhaps the most famous of its « the competent dictionaries » which is limited to certain terms science and of their own without other terms belong to another science or other sciences; likeness dictionary of Linguistics or dictionary of Media or dictionary of mathematics ... etc. These dictionaries are related to cognitive field for the Arab lexicon in the overall conduct that accommodates different semantic levels.

الملخص:

تعد المعاجم وعاء للغة وقد تفنّن الإنسان على مرّ العصور في تأليفها؛ كما تفنّن في تصنيف وترتيب مفردات اللغة، وقد دعت إلى ذلك الحاجة التي ظهرت في كثير من اللغات الحيّة، وبالعودة لتراثنا اللغوي نجد أنه قد ألفت معاجم لغوية متنوعة متعددة الأشكال، والأحجام، والمناهج، والوظائف، والأغراض. وقد أصبحنا نرى في حاضرتنا أنواعاً مختلفة من المعاجم لعل أشهرها المعاجم المتخصصة؛ وهي التي تقتصر على اصطلاحات علم معين وتخصصها دون غيرها من اصطلاحات تنتمي إلى علم آخر أو علوم أخرى؛ ومثاله معجم اللسانيات أو معجم الإعلام أو معجم الرياضيات... إلخ. وهذه المعاجم ترتبط بحقل معرفي يخص المعجم العلمي العربي وفي إجراءاته الشامل الذي يتسع لمستويات دلالية مختلفة. وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة تسخير بعض المعارف حول المعجم العلمي المتخصص وأسس بنائه مادته، ومنهج وضع وصياغة المصطلحات فيه.

المقدمة:

المعاجم العلمية المتخصصة هي التي تجمع ألفاظ علم معين ومصطلحاته أو فن ما، ثم تشرح كل لفظ أو مصطلح حسب استعمال أهله والمتخصصين به. وبمعنى آخر إن هذا النوع يُعنى بشرح معاني مصطلحات الفنون المختلفة، وذلك مثل المعاجم التي أخرجها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، في هذا الشأن كالمعجم الفلسفي، والمعجم الجغرافي، والمعجم الطبي... إلخ. تعاني معاجمنا العربية التي يرجع إليها ابن اللغة أو متعالمها أو مترجمها - سواء لفهم العربية أو الكتابة بها أو ترجمتها إلى لغات أخرى - قصورا شديدا حتى أننا لا يمكننا بحال من الأحوال أن نسميها معاصرة أو حديثة، هذا إذا ما قارناها بالمعجمات في اللغات الحية الأخرى مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية(1).

ولقد كثر ورود عبارة "عيوب معاجمنا" في الدراسات الحديثة، وبالرغم من أننا لا ننكرها ولكننا نرى أن تسميتها بعيوب فيه شيء من التعسف، لأنها في الحقيقة ليست عيوباً وإنما هي إشكالات يقع فيها مؤلفو المعاجم، وإن كانت في كثير من الأحيان غير متعمدة لكن يجب تجنبها. ويكفي هذه المعاجم أنها في تنوعها وغزارة مادتها قد حفظت لنا لغتنا وأدبنا وحضارتنا ومعارفنا في الحقب المتتالية.

والمعجم العلمي العربي المختص مثله مثل بقية المعاجم العربية الأخرى، إذ أن هناك كثيراً من الإشكالات تعترضه منها ما يتعلق بمادة المعجم، ومنها ما يمس قواعد التأليف المعجمي، أي منهج وضع هذه المعاجم، ومنها ما يتعلق بالمصطلحات ذاتها داخل المعجم انطلاقاً من مبادئ منهجية وضع المصطلحات وتوحيدها.

أولاً- إشكالات في المادة:

إن إعداد المعاجم المختصة الحديثة يكتنفه العديد من الإشكالات بالنظر إلى القواعد المعجمية التي يقتضيها تأليف هذا النوع من المعاجم، ومن أهم هذه الإشكالات ما يلي:

أ - إشكالات الجمع:

تبرز هذه الإشكاليات في القضايا التالية:

1- مصادر الجمع:

إذ يلاحظ على كثير من المعاجم العلمية المختصة غياب أي إشارة إلى المصادر التي استعملت في جمع المادة المصطلحية، وإن حدث ذلك فإنما يحدث عشوائياً، بمعنى غياب المبادئ المنهجية العامة في انتقاء المصادر الحديثة، والحجة والوثائق الضرورية للعمل، وإمكان اللجوء إلى بنوك المصطلحات الدولية، التي يمكن أن تمد الباحث بالمعلومات المصطلحية الضرورية، المساعدة في التوثيق والتقييس (2) المصطلحيين. يترتب على هذا أن المادة المصطلحية المجموعة قد لا تكون متكاملة ومتماسكة، وربما أعوزها الكثير من الأمور المطلوبة في مرحلة جمع المصطلحات. وفي الواقع ثمة العشرات من المعاجم العربية الصادرة تكتفي إما بإشارات مقتضبة عامة إلى المصادر التي اعتد بها في جمع المادة، وإما بإغفال ذلك على الإطلاق، ومنها للأسف بعض المعاجم الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب التي تكتفي بإشارات عامة عن مصادر مصطلحاتها (3).

2- مشكلات انتماء المادة المصطلحية إلى موضوع المعجم:

يترتب على عدم استيفاء مَجْدَّة مصادر المعجم كما ونوعاً، وعلى عدم تصنيف المصطلحات في مَجْدَّة أخرى، تبعاً لتفريعات المعجم أو لصناعة مفاهيم رئيسية المشكلات التالية:

أ- تسرب الكثير من الكلمات العامة وأشباه المصطلحات إلى متن المعجم.

ب- غياب الكثير من المصطلحات المطلوب جمعها من متن المعجم.

ج- عدم وجود انسجام في المتن المصطلحي لفروع موضوع المعجم، إذ يرجع عدم التناسق هذا إلى طريقة الجمع، وإلى نوع المصادر التي اتخذها الباحث المعجمي عدة له في إعداد معجمه المختص وقد تغيب فروع بكاملها من متن معجمه مما يفقد تكامل الوحدة العضوية المتوخاة في أي معجم علمي مختص (4).

3- تضارب المستويات اللغوية للمصطلحات العربية:

صحيح أن الترجمة ضرورة ملحة لنقل المعارف والعلوم، ولكن الاستفادة من هذه المعاجم في التعليم والتعلم لا تتم إلا بتأصيل العلوم (5)، فما يلاحظ على المعجم العربي المختص كذلك عدم وجود سياسة واضحة لدى مؤلفه في ترجمة المصطلحات واختيارها واشتقاقها وما إلى ذلك من وسائل وضع المصطلحات المتبعة في المعاجم اللغوية والعلمية العربية. ولهذا نرى البعض يسارع إلى التعريب اللفظي أو إلى ترجمة المصطلحات بدلالاتها الحرفية قبل التيقن من وجود بدائل عربية أصيلة لها في المؤلفات المعجمية الأخرى. وربما جاء هذا التسرع إما لجهل البعض بالمصادر العربية الأصيلة، وإما ليقينية لا تستند إلى حجة بأن التعريب والدخيل والنحت في بعض العلوم أولى من غيرها من وسائل الوضع الأخرى، فنرى هؤلاء يصوغون ما غث وسمين من المصطلحات (6).

ولكن إذا عدنا إلى التراث المعجمي العربي نجد أن هناك العديد من المعاجم العلمية الشخصية الرائدة، ومحاولات لا غبار عليها التزمت بالمنهجية المعجمية بدقة متناهية مثل معجم "العلوم الطبية والطبيعية" (لمحمد شرف) الصادر بالقاهرة عام 1924، و"معجم الحيوان" (لأمين المعلوف) الذي صدر كذلك بالقاهرة سنة 1932، و"معجم الألفاظ الزراعية" (لمصطفى الشهابي) الصادر بالقاهرة في عام 1957... إلى غير ذلك من المعاجم المختصة التي تعد بحق أعمالاً قيمة، لكن هذه المعاجم الرائدة لم تتخذ للأسف نبراساً في العمل المعجمي المصطلحي على الوجه المأمول.

ثانياً - إشكالات في المنهج:

ويمكن أن نوجز هذه الإشكالات في المسائل التالية:

أ - إشكالات في اختيار المداخل وترتيبها:

لقد كان أغلب المعجميون يقومون بسرد المداخل المعجمية - سواء أكانت قديمة أم حديثة بدون تقريب بينها - أو النص على قدم أو حداثة الاستخدام، فنجد في معظم المعاجم على تفاوت بينها بعض المواد أو المداخل القديمة المهجورة التي لا يكاد يستعملها أحد (7).

فمن شروط المعجم الترتيب، وهذا الترتيب يخضع لمنطق معين وطريقة متبعة والمنهج الذي درج عليه المعجميون يقوم على ترتيب المداخل ألفبائياً بحسب أصول كل كلمة وإسقاط الحروف الزوائد، مما يمكن من جمع مشتقات المادة الواحدة في مداخل متتابعة. كما أن المفرد يقدم على المركب والمجرد والمزيد، إلا أن هذا الترتيب لم تلتزم به أغلب المعاجم المختصة، ولم تحترمه (8).

كما أن أغلب المعاجم المختصة تعتمد في إيرادها للمصطلحات على الترتيب الألفبائي لكن هذا النوع من الترتيب يطمس وظيفة المصطلح في بنية الميدان المعرفي الذي ينتمي إليه. "فمن النتائج السلبية للترتيب الألفبائي لمصطلحات المعجم بعثرة المصطلحات المنتمية لمادة لغوية واحدة تحت حروف المعجم وهم وحدة الحقل المفهومي الواحد. لذلك كان لابد على المعجميين أن يضمنوا معاجمهم كشافات (فهارس) لجذور الألفاظ تذكر فيها المصطلحات العربية الواردة في متن المعجم مجددين بذلك ولاءهم للترتيب التقليدي للترتيب الجذري الذي يناسب كثيرا المعاجم العربية اللغوية. كما يذهب معظم المعجميين إلى إعداد كشافات ألفبائية لمصطلحات اللغة المقابلة للغة المدخل، توضع في نهاية المعجم لتسهيل العودة إلى المصطلحات غير المدخلة" (9).

أما فيما يتعلق بالترتيب الأبجدي للمصطلحات المركبة من لفظتين أو أكثر: فكثيراً ما يصادف المعجم المختص مصطلحات مركبة من كلمتين أو أكثر، تكون كلمة واحدة هي الجوهر والباقي ملحق بها كأن ينعتها بصفة أو ينسبها لشيء أو كائن حي. فيقع المعجمي في حيرة: هل يصنف المصطلح المركب انطلاقاً من شقه الجوهري أو يصنفه بمجمله؟. ولكن ما يلاحظ على المعاجم المختصة عدم الالتزام بطريقة موحدة في ترتيبها مع باقي المصطلحات الأخرى، ولعل الطريقة الأمثل هي تصنيف هذه المصطلحات انطلاقاً من الكلمة الجوهرية، على أن تليها أمثلة من المصطلحات المركبة حولها، وهذا الاختيار ذو مزايا عديدة، فالكلمة الجوهرية تعرف المفهوم في شموليته ويتم تخصيص المفاهيم الاصطلاحية انطلاقاً من المفهوم العام بواسطة المصطلحات المركبة ويساهم هذا في إثراء الرصيد اللغوي وديناميته، الشيء الذي يعتبر من أهم المرامي للعملية التعليمية التعليمية (10).

والمتنصح للمعاجم المختصة يتنبه إلى غياب المشتقات الخاصة بالكلمة؛ حيث إن هذه المعاجم كلها لا تأتي على ذكر الكلمات المشتقة من الجذور مع تصريفها وأشكالها، إذ تفترض أن المستخدم يعرف قواعد الاشتقاق والتصريف، والحقيقة أنه ليس كذلك في الوقت الحاضر. كما أنها لا ترتب المعاني في داخل المادة الواحدة حسب شهرة استخدام المعنى وكثرة

وروده. بالإضافة إلى عدم التزامها بربط المعنى بالمشتقات المستخدمة منه. وفي كثير من الأحيان تجاهل البيانات الخاصة باستخدام المعنى الحقيقي أو المجازي(11).

ب- إشكالات تعريف المصطلحات:

يعد تعريف المصطلحات من أهم سمات المعجم المختص، وبدونه يظل المعجم ناقصاً قليل الجدوى، مما يجعله في دائرة المصادر المصطلحية لا المعاجم المختصة. فالتعريف ميزة أساسية من ميزات المعجم المختص كما أن الملاحق والصور ونظم الإحالة فيه كلها طرائق في التعريف بمضمون المعجم.

والتعريف المصطلحي هو أهم أنواع التعريف وأفضلها لأنه التعريف الذي يمكن من تفسير مقصد المصطلح، ومرجعه، وسماته الدلالية في إطار من العلاقات المتبادلة بين المصطلح وسواه من المصطلحات. ولأنه العنصر الأصعب في منظومة تأليف المعجم المختص فإن العديد من مؤلفي المعاجم غالباً ما يتجاوزونه، مما يؤدي إلى إسقاط أهم خصائص المعجم المختص.

إن معظم ما يسمى معاجم مختصة في الوطن العربي بما في ذلك معاجم مكتب تنسيق التعريب، لا يدعو أن يكون مسارد أو كشافات أو فهارس نظراً لغياب التعاريف فيها وافتقارها ثانياً إلى منهج متكامل في التأليف المعجمي(12). ذلك أن جل هذه المعاجم لا يرفق المصطلحات بتعريف يحدد المفهوم الذي يحيل عليه. وبعبارة أوضح إن هذه المعاجم تتعامل مع المصطلحات كما تتعامل أبسط المعاجم العامة مع الكلمات بل تكون دون مستواها حين لا تعرف بحدود مضبوطة ما تقدمه من مواد اصطلاحية. إنها معاجم بلا كفاية وظيفية، علمياً وتعليمياً؛ حيث لا تساعد على تمثيل المجال العلمي أو المعرفي الذي تقدم مصطلحاته، كما لا تساعد الطالب على إدراك مفاهيم هذا المجال(13).

ولعل ما يمكن ملاحظته أيضاً في المعاجم المختصة العربية تفاوت في درجة هذا التعريف المرافق أحياناً للمصطلح - وإن كان ناقصاً - فبعض المصطلحات الواضحة والمألوفة يتم التعليق عليها بكفاية، وأخرى مبهمة وغير مألوفة يُكتفى بإعطاء مقابلهما وكثيراً ما يكون مدخلا (أي من أصل أجنبي). (14)

وحتى الأنواع الأخرى من التعريفات لا تستخدم كما يجب من طرف المعجميين، (فالتعريف الإحالي) مثلاً هو قليل الاعتماد به في معاجمنا المختصة مع أنه ضروري لاستكمال منظومات المفاهيم في المعجم المختص.

وثمة تعريفات في المعاجم العربية المختصة هي ضرب من إشكالات التعريف ومنها (التعريف بالمرادف) الذي يستخدم في بعض المصطلحات ظناً من المؤلف بأن هذا المرادف كافٍ للتعريف بالمصطلح الأساسي(15)، في حين في تعريف بعض المصطلحات الأخرى عدم التركيز على هذه المترادفات والمتضادات وإهمالها أثناء تعريف المعنى مع أن لها تأثيراً كبيراً في تبيان المعنى وتوضيحه كما أن المترادفات يتم استغلالها في طرق البحث المتقدمة(16).

وكذلك الأمر ينطبق على ما يسمى (بالتعريف بالترديد) أي التعريف بالمصطلح تعريفاً نسخياً وإعادة شرح لفظة الأصلي بعبارة مماثلة(17)، وكأنه يفسر الماء بالماء، ويبقى يدور في دائرة مفرغة؛ فلا يؤدي إلى المفهوم المراد تحصيله.

ج- غياب ملاحق المعجم:

تعد ملاحق المعجم المختص من بين الوسائل التعريفية الهامة، وواحدة من الأجزاء الأساسية للمعجم المختص ومعرفات جوهرية وتضم الأدوات المكملة للمعجم: وهي: المقدمة وفهارس مصطلحات المعجم غير المدخلية، والكشافات الألفبائية وكشافات الرموز والجداول والوحدات التي تشتمل على بيانات ومختصرات وأسماء الأعلام مما يتعلق بمتن المعجم وأية صور إيضاحية(18) وغير ذلك.

وتحتل مقدمة المعجم أهمية قصوى، من بين تلك الملاحق، يتعين وجودها في بداية المعجم للتعريف ب:

1- الهدف من تأليف المعجم ودواعيه اللذين يوضحان فئة المستعمل والموضوع وعدد مصطلحات المعجم

2- المصادر المستعملة في المعجم.

3- موضوع المعجم وتفرعاته ومفاهيمه الرئيسية.

4- المنهج الذي اتبعه المؤلف في تأليف المعجم.

5- الطرائق المستعملة في استعمال رموز التدوين والأقواس والفواصل وما إلى ذلك.

6- الملاحق التي أدرجها المؤلف في نهاية المعجم، وبيان مدى الاستفادة منها (19).

والواقع أن معاجمنا العربية المختصة غالباً ما تكتفي بالقليل من الملاحق المذكورة سابقاً، إذ يبدو من المفيد - جداً - أن تلحق بالمعاجم جداول صناعية متعددة اللغات. ولتجسيد معنى بعض المصطلحات غير الشائعة، يستحسن أن تلحق بها رسوم تخطيطية وصور توضيحية، خاصة بالنسبة لأسماء بعض الحيوانات والنباتات... الخ (20) ، بل والأدهى من ذلك أن كثيراً جداً من المعاجم الصادرة لا تشتمل على مقدمات، والتي هي المكان الوحيد لذكر المنهج المتبع في إعداد المعجم، ولا حتى على قائمة مصادر المعجم مما يعد من بديهيات التأليف المعجمي (21).

د - إشكالات في المصطلحات الأجنبية:

قد يحتاج الباحث المعجمي إلى ترجمة بعض المصطلحات الأجنبية التي ليس لها مقابلات عربية، ومن هنا تكون حاجته ماسة إلى اتباع منهجية موحدة في ترجمة المصطلحات، وربما اختيارها إذا كان لها مرادفات نتيجة الترجمات السابقة. وعند اكتمال المادة المعجمية يجد المعجمي نفسه مرة أخرى أمام مطلب منهجي مصطلحي أعمق من مفهوم مبادئ المنهجية الموحدة، أي الحاجة إلى منهج موحد في التقييس بنظام رياضي إحصائي يسري على المصطلحات وعلى سائر مراحل إعداد المعجم، مما يتطلب منه في البدء أن يضع في جملة مصادره الأدلة الخاصة بالتقييس، إضافة إلى أصول الحرفة المعجمية التي ينبغي أن يتوفر عليها. ونظراً لغياب هذه المفاهيم المنهجية الموحدة فقد أمكننا رصد الإشكالات المصطلحية التالية في متون المعاجم المتخصصة (22):

1- إشكالات صوتية:

يمكن رصد عدة إشكالات تخص الجانب الصوتي للمصطلح، خاصة منه

المترجم ولعل أهمها:

أ- غياب المعلومات الصوتية فهي ضرورية حين يخشى اللبس أو التحريف أو عندما تكون الكلمات حوشية غريبة (أجنبية) أو عندما يكون للكلمة عدة أنواع من الشكل ذاته أو للدلالة على معان مختلفة (23). فشكل بعض المصطلحات يسهل نطقها ويبقى من أخطاء متنوعة، خاصة دلالية (24).

ب- مشكلة التعريب اللفظي على مستوى الألفاظ والأصوات (أو الحروف) الصامتة والصائتة وتطغى هذه الظاهرة بإشكالاتها المؤرقة على ما عداها من إشكالات صوتية في المعاجم العربية المختصة القديمة والحديثة. فمنذ سيبويه مروراً بشهاب الدين الخفاجي وأبي منصور الجواليقي وغيرهم من لغويين ومعجميين وانتهاء بمحاولات مجمع اللغة العربية بالقاهرة التي سعى من خلالها إلى طرح العديد من الحلول لهذه الظاهرة، فإن هذه الظاهرة ما برحت تضج بسلبياتها الخطيرة في مختلف المعاجم العلمية العربية المختصة (25).

لقد وضع المجمع القاهري منهجية لتعريب الأصوات اللغوية منذ الأصوات اللغوية منذ السنوات الأولى لنشأته (1936) ثم أتبعها بملاحق أخرى، لكنها في اعتقادي لا تكاد تجد من يطبقها تماماً. ومن هذه الأصوات اللغوية الصمت (G) الذي يعرب جيماً وغيناً وقافاً وكافاً، والصامت (V) الذي يعرب فاء بثلاث نقاط وباء... وهلم جرا.

ج- مشكلة النحت الصوتية: إن النحت بوصفه وسيلة غير مرغوب فيها في صوغ المصطلحات لأسباب لا تخفى على الجميع، يظل هو الآخر نهياً لإشكالات صوتية ناجمة عن طريقة صوغ المنحوتات بأسلوب لا يقبله النظام الصوتي للغة العربية، سواء

على مستوى التركيب، أو على مستوى نطق الأصوات. ونعتقد أن هذين العاملين إضافة إلى العامل الدلالي في المنحوتات وراء إخفاق النحت في أن يشكل وسيلة ملائمة لصوغ المصطلحات (26). وحتى نتبين هذا الإشكال سنعطي مثالا على بعض المنحوتات في المجال الطبي، وسنلاحظ مدى مجافاتها لمخارج نطق الأصوات في جهاز النطق البشري ومخالفتها للنظام المقطعي في اللغة العربية:

* اقزهداب: أي التهاب القزحية والهدابى.

* اعظمحاق: أي التهاب عظمي سم حافي.

* اظهراحام: أي التهاب ظهارة الرحم.

* امحطحال: التهاب ما حول الطحال. (27)

2- إشكالات صرفية:

يتمحور هذا الإشكال حول عدة قضايا منها:

أ- عدم ذكر المعاجم المختصة لكثير من السمات النحوية والصرفية والدلالية الضرورية للكلمة أو التنويه عليها مثل: الإعراب والبناء، والصرف وعدمه، والميزان الصرفي وقابلية الكلمة للتعريف والتذكير، والتأنيث، والسوابق واللاحق وصيغ التصغير والنسب (28).

ب- عدم إلزام صيغ موحدة في صوغ المصطلحات، فمن المستحسن أن تكون صيغة المصطلح العربي (أي وزنه الصرفي) ثابتة و موحدة، ذلك يؤدي إلى ثبات في مدلول الصيغة (29).

ج- إشكالات استعمال الصيغ الصرفية وهي كثيرة بعضها يرجع إلى سوء تقدير طبيعة الدلالة ونوعها في المرجع الذي يعبر عنه المصطلح، نحو فاعل وفاعلة وفاعول وفعالة ومفعلة ومفعالة كلها تطلق للدلالة على (الحاسوب) فيقال حاسب وحاسبة وحاسوب وحسابة ومحسبة ومحسابة وهلم جرا. ومن أكثر هذه الصيغ إثارة للبس صيغ أسماء الآلة التي تتبادل المواقع في التعبير عن المادة الواحدة بشكل لا يقبله علم الدلالة.

د- اللجوء إلى التراكييب والشرح مع وجود صيغ صرفية محددة، ومن ذلك:

1- صيغة (مفعلة) السببية لإفادة الدلالة السببية (مسبب الشيء أو مكونه أو مولده) استعيض عنها في المعجم الطبي الموحد الصادر عن اتحاد الأطباء العرب بشرح مصطلحية في ترجمة العديد من المصطلحات الأجنبية (30)، نحو:

adipogenous: مكون الشحم.

Nephrogenic: مكون كلوي.

Osteogen: مكون العظم (31)... الخ

وكان الأحرى أن يوضع بدلا من هذه الشروح على التوالي: مَشَحْمَة، وَمَكْلَوَة وَمَعْظَمَة (32).

2- صيغة (افتعال) القياسية التي أقرها مجمع اللغة العربية سابقا في ترجمة المصطلحات الطبية الدالة على الالتهاب وتنتهي باللاحقة (Itis) في الإنجليزية، هذه الصيغة لم يلتزم بها، ويعمد بعض المعجميين إلى وضع شروح بدلا منها نحو:

Gastritis: التهاب المعدة

Hepatitis: التهاب الكبد

Carditis: التهاب القلب (33).

وكان يمكن صوغ المصطلحات بحسب الصيغة افتعال على الشكل التالي: (امتعاد اكتباد، اقتلاب) (34)

ويبدو أن مجمع اللغة العربية نفسه الذي أقر هذه الصيغة قد وقع في المحذور وانتهك القاعدة المذكورة في صوغ العديد من المصطلحات الشبيهة في مثل:

Squamous blepharitis: التهاب الجفن القشري

Keratitis: التهاب القرنية(35).

وكان الأولى أن يقال بحسب الصيغة القياسية: اجتفان قشري، واقتران.

3- عدم مراعاة التطابق الصرفي الاشتقاقي على امتداد حروف المعجم في التراكيب المصطلحية.

هـ- إشكالات دلالية:

ومن هذه الإشكالات وهي كثيرة في المعجم العلمي المختص:

أ- عدم ربط كل معنى من معاني المعجم بسياقات طبيعية من المكنز العربي الحديث المتمثل في (الكتب والصحف والمجلات وغير ذلك من المصادر المنتشرة على الانترنت) بالإضافة إلى النصوص التراثية (القرآن الكريم والحديث الشريف والأمثال والشعر) إن وجدت بحيث تتضح المعاني والتراكيب التي تستخدم فيها وأساليب استخدامها(36).

ب- عدم المطابقة الدلالية بين المداخل الأجنبية ونظائرها العربية، ويكون الإشكال أكبر عند إعداد معجم متعدد اللغات حيث تتعذر المطابقة الدلالية بين لغات المعجم.

ج- عدم التعامل مع المفهوم المصطلحي الذي يختلف عن الدلالة في اللسانيات الحديثة وفي علم المصطلح، فلفظة ما قد تتعدد دلالتها بينما المصطلح يعبر عن مفهوم واحد والمفهوم لا يسمى إلا بمصطلح واحد.

د- إغفال نظرية حقول المفاهيم في حصر المصطلحات وتكوينها، الأمر الذي يفضي حتماً إلى إهمال الكثير من المصطلحات وإدخال ما لا يمت إلى المعجم بصلة مباشرة(37). فالمعجم المختص يعني بمصطلحات موضوع معين إذ المصطلح لغة تقنية وضعت اتفاقاً للدلالة على مجال وموضوع محددين، فلا وجه لإيراد ألفاظ تنتمي إلى اللغة العامة أو حقول معرفية أخرى(38). حيث نجد معظم المعاجم المختصة تتعامل مع المصطلح العلمي كأنه وحدة لغوية معزولة ويبحث عن مقابل له في اللغة الهدف، دون اعتبار لعلاقته بمصطلحات أخرى(39).

هـ- اللجوء إلى الترجمة الحرفية قبل التحقق من وجود مقابلات عربية أصيلة، مما يقود إلى تعدد الترجمات والترادف المصطلحي(40). مع وجود العديد من الهفوات في ترجمة المصطلحات ما تحدث تشوهات وخلخلة في فهم معاني المفاهيم والمصطلحات. لذلك كان من الضروري التأكد من سلامة وملاءمة المقابلات الاصطلاحية سواء على المستوى العلمي أو اللغوي. وهكذا تم الوقوف على:

1- أخطاء إملائية.

2- أخطاء في صياغة المصطلح خاصة بالعربية و الفرنسية.

3- تناقض بين المقابلات لنفس المصطلح.

4- مصطلحات غير مألوفة وبدون معنى."(41)

و- تعدد المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي، ما أدى إلى عدم التنبيه إلى ما بين هذه المقابلات من فروق دقيقة، وكأن الترادف التام واسع الانتشار في اللغة(42).

ز- غياب السلامة اللغوية في المصطلحات المترجمة المركبة، ويراد بالسلامة اللغوية انقياد المصطلحات لخصوصيات النسق العربي تركيباً وصرفاً ودلالة... (43) مثل: الترجمة بـ(لقطة جد عريضة)(44)، فالمخصص (جدا) تقدم على المخصص (عريضة)، وهذا مخالف لمقتضيات النسق التركيبي العربي الذي يقضي بأن نقول "لقطة عريضة جدا"(45).

ح- كثرة المترادفات في المعجم العربي المختص للدلالة على مفهوم واحد.

ط- تعدد معاني المصطلح الواحد في الموضوع الواحد(46).

ي- غياب الدقة في الترجمة المصطلحات، مما يؤدي إلى غياب نسق واحد في الترجمة وعدم اعتماد مصطلح واحد(47).

الخاتمة:

في الأخير يمكن أن نخلص ولتفادي هذه الإشكالات فإن الضرورة تقتضي حتماً توحيد وإقرار منهجية واحدة لوضع المصطلحات واختيارها وترجمتها، ومنهجية معجمية موحدة في إعداد المعجم العلمي المختص، بالبناء على ما ورد من مناهج علمية حديثة في المؤسسات المصطلحية الدولية شريطة اللجوء إلى التقنيات الحاسوبية المتطورة التي تساعد في تحقيق هذا الغرض خاصة في مجالي التوثيق والتقييس (48).

وقد تم عقد عدة ندوات بهذا الخصوص من طرف مكتب تنسيق التعريب وتم اقتراح منهجية لتوحيد المصطلحات تقوم على أربعة عناصر وهي:

- 1- الاطراد والشيوع (ويعتمد عموماً رواج المصطلح بين المستعملين له عند عامة الناس أو عند المتخصصين).
 - 2- يسر التداول (أن يكون اللفظ سهلاً ييسر التخاطب والتواصل، ولذا يستحسن ألا يكون معقد الشكل).
 - 2- الملائمة (تفرع المصطلح إلى ميادين مختلفة، وأن يلائم المصطلح المترجم المصطلح الأجنبي ولا يتداخل مع غيره، وهنا ينظر في عدد الميادين التي يستعمل فيها المصطلح).
 - 3- الحوافز (ويقصد به كل ما يحفز المستعمل على اختيار المصطلح، من ذلك: صيغته البسيطة، قابليته للاشتقاق، تركيبه الصرفي الواضح، بعده عن الطول والغرابة...) (49)
- وهذه المنهجية إذا ما طبقت بمقاييس عمل محددة وبمنهجية حاسوبية موحدة يمكن لها أن تشكل نقطة انطلاق جيدة لتوحيد المصطلحات العربية في العصر الحديث.

الهوامش:

- (1) نحو معجم عربي معاصر، ص 2.
- (2) التقييس (standardization) : اعتماد قواعد محددة في اختيار المصطلحات ووضعها وترجمتها، واعتمادها كذلك في توحيد وتنميط مبادئ المصطلحية ومناهجها. ينظر: المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها (الميدان العربي)، ص 61.
- (3) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 43.
- (4) المرجع نفسه، ص 43.
- (5) نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام، ص 226.
- (6) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 43-44.
- (7) المعجم العربي الحديث، ص 2.
- (8) نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام، ص 223.
- (9) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 41.
- (10) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 147.
- (11) ينظر: المعجم العربي الحديث، ص 2-3.
- (12) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 44.
- (13) نحو تصور جديد لبناء المعجم العلمي العربي المختص، ج 4، ص 1144.
- (14) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 146.
- (15) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 44.
- (16) المعجم العربي الحديث، ص 2.

- (17) المعجم المختص المهني والمصطلح، ص 44.
- (18) H.Felber :Terminology Manual (Infotem) ,Paris ,1984 ,p 239.
- (19) المعجم المختص المهني والمصطلح، ص 42-43.
- (20) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 147.
- (21) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 44.
- (22) المرجع نفسه: ص 44-45.
- (23) المعجم العربي الحديث، ص 3-4.
- (24) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 146.
- (25) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 45.
- (26) المرجع نفسه: ص 45.
- (27) الاصطلاح الطبي من التراث إلى المعاصرة، ص 139-143.
- (28) المعجم العربي الحديث، ص 3.
- (29) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 146.
- (30) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 45.
- (31) المعجم الطبي الموحد (انجليزي-عربي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1978.
- (32) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 45.
- (33) المعجم الطبي الموحد (انجليزي-عربي). نقلا عن جواد حسني سماعنة: المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 45.
- (34) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 45.
- (35) مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، ص 77.
- (36) حمدي سليمان وآخرون: المعجم العربي الحديث، ص 3.
- (37) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 46.
- (38) نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام، ص 223.
- (39) نحو تصور جديد لبناء المعجم العلمي العربي المختص، ص 1144.
- (40) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 46.
- (41) قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، ص 146.
- (42) ينظر: نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام، ص 224.
- (43) ينظر: المرجع نفسه: ص 224.
- (44) المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام في المسرح و السينما و الإذاعة والتلفزة و الإعلان وسائر المجالات 1- الإعلامية (انجليزي، فرنسي، عربي)، ص 859.
- (45) نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام ص 224.
- (46) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 46.
- (47) نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام ص 225.
- (48) المعجم المختص المنهج والمصطلح، ص 46.

(49) ينظر: المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، ص 63-68.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- اتحاد الأطباء العرب: المعجم الطبي الموحد (انجليزي-عربي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1978.
- 2- أحمد الفوجي: نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام، مجلة اللسان العربي، الدار البيضاء، العدد 53 يونيو 2002.
- 3- أمل بن إدريس العلمي: الاصطلاح الطبي من التراث إلى المعاصرة، مجلة اللسان العربي، العدد 43، يونيو 1997.
- 4- جواد حسني سماعة: المعجم العلمي المختص (المنهج والمصطلح) مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد 48، ديسمبر 1999.
- 5- حمدي سليمان وآخرون: المعجم العربي الحديث، شركة صخر لبرامج الحاسب، القاهرة، دط، دت.
- 6- عز الدين البوشيخي: نحو تصور جديد لبناء المعجم العلمي العربي المختص، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق المجلد 78، 2003.
- 7- مجمع اللغة العربية: مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، العدد9، 1965.
- 8- محمد رشاد الحمزاوي: المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها (الميدان العربي)، دار الغرب الإسلامي، بيروت، دط، 1986.
- 9- محمد محمد حلمي هلال: نحو معجم عربي معاصر، أعمال الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوبي التفاعلي للغة العربية، معهد بحوث الحاسب والإلكترونيات مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض، 5 ماي 2008.
- 10- مصطفى الدردابي: قراءة في المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، مجلة اللسان العربي، الدار البيضاء العدد 50، ديسمبر 2009.
- 11- مكتب تنسيق التعريب: المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام في المسرح و السينما و الإذاعة والتلفزة و الإعلان وسائر المجالات الإعلامية (انجليزي، فرنسي، عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، الدار البيضاء، ط1، 1999.
- 12- H.Felber :Terminology Manual (Infotem) , Paris ,1984 .

الإسلام والرسالات السماوية السابقة

وحدة في العقيدة وأصول التشريع

الدكتور رشيد كهُوس

كلية أصول الدين بتطوان/ جامعة عبد المالك السعدي/ المغرب

Islam and the Previous Celestial Messages
Unity in Beliefs and the Fundamentals
Of Legislation

Dr. Rashees Kuhoos

College of Origins of Religion/ Tatwan/ Abdul Malik Al-Sa'adi University
Morocco

rachid1433@yahoo.com

Abstract

Celestial Messages do not contradict each other, actually, they complete each other. People who believe in one God share the same belief despite the differences in rites.

تقديم:

إن الرسالات السماوية السابقة كلها امتداد لبعضها وليست متقاطعة، رسالات تؤكد أنه لا دين غير الإسلام جامعاً للقلوب، وموحداً للصوف، ومنقذاً للأمم من الفتن والخطوب ما ظهر منها وما بطن، إنه الدين الذي متى تخلفت عنه أمة إلا وطوت في سرايب الغواية، ومستنقعات الضلالة.

إن الرسالات السماوية السابقة كلها تؤكد أن الإسلام هو دين الله تعالى وهو دين واحد في الأولين والآخرين لا تختلف إلا صوره ومظاهره، أما روحه وحقيقته فواحدة لا تتغير، وهذا ما جاء به رسل الله وأنبيأؤه جميعاً: الإيمان بالله الواحد الأحد، والإخلاص له في العبادة، والانقياد له في الأمر والنهي، والطاعة له في المنشط والمكره، والإيمان برسله وكتبه وملائكته وعالم الغيب، ومساعدة الناس بعضهم لبعض في الخير وكف أذاهم عن إخوانهم.

دين قاعدته الحق، ومن ثم فهو واحد لا يتغير، جاء ليجمع البشر كلهم على أصول ودعائم وثوابت وأخلاق وآداب واضحة وشاملة وكاملة وعالمية؛ ليجمع الناس على رب الناس وخالقهم، وليزيل الخلق الواقع بين الإنسانية كلها.

ونظراً إلى الأهمية التي يكتسبها هذا الموضوع في هذا العصر الذي بلغ فيه الاختلاف أوجه، أحببت أن أخصه ببحث أؤكد فيه أن كل الرسالات السماوية السابقة امتداد لبعضها وإن اختلفت بعض مظاهرها وأشكالها، وأن جوهرها واحد سواء في العقيدة أو في أصول التشريع.

ولنتضح معالم هذا الموضوع سأتناوله في المباحث الآتية:

- حقيقة الإسلام؛
- الخصائص العامة للإسلام؛
- رسالة الإسلام رسالة جميع أنبياء الله ورسله عليهم السلام.

المبحث الأول

حقيقة الإسلام

إن معنى كلمة "الإسلام" في معاجم اللغة: "الانقياد والخضوع والإذعان والاستسلام والامتثال لأمر الأمر ونهيه بلا اعتراض"، قال أبو بكر محمد بن سابق الصقلي (ت493هـ): "وحد الإسلام الاستسلام والانقياد" (1). وقال الشيخ العربي اللوه: "الإسلام مطلق الاستسلام والانقياد" (2).

وقد سمي الله تعالى الدين الحق الإسلام لأنه طاعة وانقياد لأمره بلا اعتراض، وإخلاص العبادة له سبحانه وتصديق خبره والإيمان به، وأصبح اسم الإسلام علما على الدين الذي جاء به سيدنا محمد ﷺ.

والإسلام بمعناه العام، هو إسلام الوجه لله تعالى، بمعنى التذلل لطاعته والإذعان لأمره والخضوع الكامل له بالجوارح ظاهرا وباطنا والخلوص من الشرك، بكل صوره وأشكاله، ﴿بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: 112].

وجميع ما في الأرض من مختلف الديانات إنما سميت بأسمائها إما نسبة إلى اسم رجل خاص أو أمة معينة ظهرت وترعرعت بين ظهرانيتها أو بلد نشأت فيها، فاليهودية نسبة إلى يهودا، والنصرانية نسبة إلى الناصرة، والبوذية نسبة إلى بوذا، والزرادشتية نسبة إلى حامل لوائها زرادشت...

أما الإسلام، الدعوة العامة للناس جميعا التي ختم الله تعالى بها الرسالات السابقة كلها، فإنه لا ينتسب إلى أمة بعينها، ولا إلى بلد ظهر فيه، ولا إلى النبي الذي أنزل عليه، وإنما يدل اسمه على صفة خاصة يتضمنها معنى كلمة الإسلام.

ومما يظهر من هذا الاسم: أنه لم يؤسس رجل من البشر، وليس خاصا بأمة معينة دون سائر الأمم، وإنما غاية هذا الدين أن يحلي أهل الأرض جميعا بصفة الإسلام، فكل من اتصف بهذه الصفة من غابر الناس وحاضرهم فهو مسلم، ويكون مسلما كل من سيتحلى بهذا في المستقبل.

إن الإسلام دعوة الحق ودين الخليفة جميعها، ودين الفطرة دون منازع، ودين توحيد الله الواحد الأحد، وهو الدين الذي أوصى بتعاليمه في أصوله وشريعته إلى رسول الله سيدنا محمد ﷺ، وكلفه بتبليغه للناس أجمعين ودعوتهم إليه، وهو الدين الذي ارتضاه الله للناس منذ خلقهم حتى يرث الأرض ومن عليها، يقوم على حقائق ثابتة، وأصول راسخة، ويعالج قضايا صالحة ومصلحة، مصدرها رب السموات والأرض ورب العالمين، قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (آل عمران: 85)، وقال جل ذكره: ﴿مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَاهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذَا لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيدًا عَلَيْكُمْ وَتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ (الحج: من الآية: 78).

ولا شك أن الإنسان بالإسلام يكون أحسن حالا، وأسد مآلا، وأبعد عن المآثم والضلالات، وبالشرك يكون شر مكانا وأضل سبيلا.

وما الشهادتان والصلاة والزكاة والصيام والحج إلا مظاهر يرد منها إعلان الطاعة لله تعالى، ولا تقبل إلا ممن دخل في دين الإسلام واعيا طوعا. أما مخبر الإسلام الحق، فهو الإخلاص لله الواحد الأحد. قال جل جلاله: ﴿بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (البقرة: 112)، وقال عز من قائل: ﴿وَأَنزَلُ عَلَيْهِمْ نَبَأً نُّوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذِكْرِي بآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرَكُمْ عَلَيْكُمْ عُقْبَةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ (71) فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُمْ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِي إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (72)﴾ (سورة يونس)، وقال عز اسمه ونقّدت كلماته: ﴿وَمَنْ يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى

(1) كتاب الحدود الكلامية على رأي أهل السنة الأشعرية ومعه مسألة الشارع في القرآن، تحقيق وتقديم: محمد الطبراني، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1/2008م، ص146.

(2) الرائد في علم العقائد، مطبعة الحداد، تطوان-المغرب، ط1/1995، ص46.

وَاللَّهُ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ ﴿لَقَمَان: 22﴾، أي من أخلص الله تعالى واتجه بعبوديته إليه وحده فقد سلك المنهاج الصحيح والطريق المستقيم الذي ينجي صاحبه من المهالك في الدنيا والآخرة.

والإسلام هو الخضوع لله تعالى والإذعان له والاستسلام لعظمته وجبروته، قال تبارك وتعالى: ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾ (آل عمران: 83) فإسلام الكون لله تعالى يعني خضوعه له، والانقياد لحكمه، وسيره تبعاً لسنة الله تعالى ونواميسه الثابتة.

فالإسلام دين الكون أجمع، فالشمس والقمر والأرض مستسلمة، والهواء والماء والنور والظلام والحرارة والشجر والحجر والأنعام مستسلمون، بل إن الإنسان الذي لا يعرف ربه ويجحد وجوده وينكر آياته، أو يعبد غيره ويشرك به سواء، هو مستسلم من حيث فطرته التي فطر عليها.

إذا أدركت هذا فستجد أن الإنسان يتنازعه أمران:

أولهما: الفطرة التي الله الناس عليها من الاستسلام لله تعالى، ومحبة وطاعته والتقرب إليه، ومحبة من يحبه الله من الحق والخير والصدق، وبغض ما يبغضه الله من الباطل والشر والجور والظلم، وما يتبع ذلك من دواعي الفطرة من محبة الأهل والولد، والرغبة في الأكل والشرب والنكاح، وما يتطلبه ذلك من قيام أعضاء الجسم بوظائفها اللازمة لها.

آخرهما: مشيئة الإنسان واختياره، وقد أرسل الله إليه الرسل، وأنزل الكتب ليميز بين الحق والباطل والهدى والضلال والخير والشر، وأمهده بالعقل والقلب ليكون على بصيرة في اختياره، فإن شاء سلك طريق الخير فقادته إلى الحق والهدى وجنات النعيم، وإن شاء سلك سبل الشر فقادته إلى الخزي والبوار.

فإذا نظرت إلى الإنسان باعتبار الأمر الأول وجدته مجبولا على الاستسلام، مفطوراً على التزامه ولا محيد له عنه شأنه شأن غيره من المخلوقات.

وإذا نظرت إليه باعتبار الأمر الثاني وجدته مختاراً يختار ما يشاء فيما أن يكون مسلماً، وإما أن يكون كافراً: ﴿إِمَّا شَاكِراً وَإِمَّا كَفُوراً﴾ (الإنسان من الآية 3).

وعليه، فإن الإسلام هو دين الله الذي خلق خلقه لأجله، وبه أرسل رسله جميعاً وأنزل كتبه، وهو الاستسلام والانقياد لله في القول والاعتقاد والعمل، فلا يستقيم إيمان بدون عمل، ولا ينفع عمل بدون إيمان واعتقاد صحيح، كما أن العمل لا يقبل إلا إذا كان صالحاً خالصاً لله تعالى موافقاً لسنة النبي ﷺ.

وقد بين لنا الله تعالى في سورة العصر مقتضيات الإسلام والإيمان، حيث يقول سبحانه في ذلك: ﴿وَالْعَصْرِ (1) إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ (2) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصَّوْا بِالْحَقِّ وَتَوَّصَّوْا بِالصَّبْرِ (3)﴾. وقد دلت هذه السورة على وجوب الإيمان والعمل الصالح والتواصي بالحق والتواصي بالصبر عليه، فهي ميزان للمؤمن يزن بها نفسه فيعرف ربحه من خسارته، وسعادته من شقاوته، ولهذا قال الإمام الشافعي رحمه الله: "لو فكر الناس فيها لكفتمهم" اهـ.

كما بين رسول الله ﷺ الأسس التي بني عليها هذا الدين في حديث جبريل عليه السلام: فعن عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ رضي الله عنه قال: بَيْنَمَا نَحْنُ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ذَاتَ يَوْمٍ، إِذْ طَلَعَ عَلَيْنَا رَجُلٌ شَدِيدُ بَيَاضِ الثِّيَابِ، شَدِيدُ سَوَادِ الشَّعْرِ، لَا يُرَى عَلَيْهِ أَثَرُ السَّفَرِ، وَلَا يَعْرِفُهُ مِنَّا أَحَدٌ، حَتَّى جَلَسَ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ فَأَسْنَدَ رُكْبَتَيْهِ إِلَى رُكْبَتَيْهِ، وَوَضَعَ كَفَّيْهِ عَلَى فَخْذَيْهِ، وَقَالَ: يَا مُحَمَّدُ أَخْبِرْنِي عَنِ الْإِسْلَامِ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «الْإِسْلَامُ أَنْ تَشْهَدَ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَتَقِيمَ الصَّلَاةَ وَتُؤْتِيَ الزَّكَاةَ وَتَصُومَ رَمَضَانَ، وَتَحُجَّ الْبَيْتَ إِنْ اسْتَطَعْتَ إِلَيْهِ سَبِيلًا». قَالَ: صَدَقْتَ. قَالَ فَعَجَبْنَا لَهُ يَسْأَلُهُ وَيُصَدِّقُهُ. قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِيمَانِ. قَالَ: «أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ». قَالَ: صَدَقْتَ. قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِحْسَانِ. قَالَ: «أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ». قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ السَّاعَةِ. قَالَ: «مَا الْمُسْأَلُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ». قَالَ فَأَخْبِرْنِي

عَنْ أَمَارَتِهَا. قَالَ: «أَنْ تَلَدَ الْأُمَةُ رَبَّتَهَا، وَأَنْ تَرَى الْحَفَاةَ الْعُرَاةَ الْعَالَةَ رِعَاءَ الشَّاءِ يَتَطَاوُلُونَ فِي الْبُيُوتِ». قَالَ: ثُمَّ انْطَلَقَ فَلَبِثْتُ مَلِيًّا ثُمَّ قَالَ لِي: «يَا عُمَرُ أَتَدْرِي مِنَ السَّائِلِ؟». قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: «فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ»⁽¹⁾.

فهذا الحديث النبوي الشريف يُبين لنا مراتب الدين وهي ثلاث: الإسلام والإيمان والإحسان؛ حيث بين رسول الله ﷺ أسس كل مرتبة:

فبين أسس الإسلام المتلازمة ووحدته المتماسكة التي تضمنت قول اللسان واعتقاد القلب وعمل الجوارح. هذا، ومجمل القرآن الكريم والسنة النبوية يردان الإسلام إلى الأعمال الظاهرة التي يمكن أن يؤديها المنافق والأعرابي الذي لما يدخل الإيمان في قلبه، بينما يقتضي التحلي بشعب الإيمان، قولاً وعملاً، أن يكون القلب محط الأمانة، منه تنبعث معاني الصدق والإخلاص والإرادة والنية التي بدونها تكون الأعمال لغوا وعملاً لا يقبله الله تعالى؛ لأن الله تعالى إنما يتقبل من المتقين.

وانطلاقاً من الحديث السابق كذلك يتبين لنا أن معنى الإسلام أعم من الإيمان، لأن أحدهما استسلام بالظاهر والآخر إذعان بالباطن، وقد يجتمعان إذا تطابق الظاهر والباطن على أمر واحد فكان القول والعمل به مصداقاً للاعتقاد له. فالإيمان يراد به مطلق التصديق بحق أو باطل، ويراد بالإسلام مطلق الانقياد لأي أمر. ويراد بالإيمان التصديق بخبر السماء المنزل على الأنبياء عليهم السلام، ويراد من الإسلام خصوص الانقياد لله تعالى. ورسول الله ﷺ فسر الإسلام بالأعمال الظاهرة، والإيمان بالأصول الخمسة، كما ورد في حديث جبريل عليه السلام. وهذه المواصفات الثلاث المذكورة في الحديث تعطينا المؤمن الصالح في نفسه وخُلقه وتعامله مع الآخر، فالمؤمن الصالح علاقته بربه علاقة إحسانية: يستحضر مراقبته ولا يفتر عن ذكره وطاعته وعبادته، ينفع الناس ويحسن معاملتهم، ويميط الأذى من طريقهم، ولا يؤدي أحداً منهم، كذلك تعامله من الأشياء كلها.

فلا إيمان بلا إسلام، ولا إحسان بلا إيمان: ﴿وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران: 134).

المبحث الثاني

الخصائص العامة للإسلام

إن الإسلام هو الدين الذي ارتضاه الله تعالى للعالمين وأخبر سبحانه أنه لا يقبل من أحدٍ سواه، وهو منهاج حياة الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، دين كامل لا نقصان فيه، وشامل شمولاً يستوعب الزمان كله والحياة كلها وكيان الإنسان كله، وجامع لكل القيم والأخلاق والتشريعات، وعالمي أي ليس لأمة بعينها ولا لجماعة لوحدها إنما للإنسانية كلها بمختلف أطيافها وألوانها وألسنتها وأصولها وقبائلها وأممها، ودين الأولى والآخرة.

لذلك خصه الله بخصائص ومميزات وصفات انفرد بها عن غيره من الديانات والمناهج الملل والمعتقدات. ويمكن أن أجمل أهم هذه الخصائص فيما يأتي:

1- الربانية: إن أهم خصيصة للإسلام: الربانية؛ ربانية المقصد والغاية، وربانية المصدر والمنهاج.

فربانية المقصد والغاية تعني أن الإسلام يجعل غايته العليا ومقصده الله والدار الآخرة: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَأْ بِهِ﴾ (الانشقاق: 6)، ﴿وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الْمُنْتَهَىٰ﴾ (النجم: 42). هذا هو المقصد الأساس والأسمى للإسلام: نيل رضى الله تعالى والسعي في كل ما يرضيه.

ولا شك أن للإسلام مقاصد أخرى ووسائل متنوعة في التشريع والمعاملات، لكنها كلها تخدم الغاية الكبرى، وتسعى لتحقيقها، ليكون الإنسان عبداً خالصاً لله تعالى، لا عبداً للشهوات والملذات وزخرف الدنيا وغرورها. وصد الله حيث يقول مخاطباً حبيبه ونبيه وصفوته من خلقه سيدنا محمد ﷺ: ﴿قُلْ إِنِّي هَدَانِي رَبِّي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِثْلَ آبَائِهِمْ حَنِيفًا وَمَا

(1) رواه الشيخان في صحيحيهما وغيرهما، واللفظ لمسلم، كتاب الإيمان، باب معرفة الإسلام والإيمان والإحسان، ح.8.

كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (161) قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162) لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ (163) قُلْ أَغَيْرَ اللَّهِ أَبْغِي رَبًّا وَهُوَ رَبُّ كُلِّ شَيْءٍ وَلَا تَكْسِبُ كُلُّ نَفْسٍ إِلَّا عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُم مَّرْجِعُكُمْ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ (164) ﴿ (سورة الأنعام).

إن الإنسان لم يخلق ليأكل ويشرب ويلعب كالذباب، إنما خلق لغاية سامية ومقصد سام: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56) مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعَمُوا (57) إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ (58)﴾ (سورة الذاريات). بالمحبة والعبادة يتحرر الإنسان من العبودية للأنانية المستعلية والشهوات النفسية، فالحرية الحقيقية هي أن يكون الإنسان عبداً لله تعالى، لا عبداً للهوى والنفس والشيطان.

أما ربانية المنهاج والمصدر: فتعني أن المنهاج الذي رسمه الإسلام لتحقيق غاياته وأهدافه منهاج رباني خالص، لأن مصدره الوحي المنزل على رسل الله عليهم السلام. لا منهاج بشري أو فرد من الأفراد أو مجموعة من المجموعات، إنما منهاج رُسم في السماء وطبقه خير البرية وسيد الوجود ﷺ في الأرض: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا (174) فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةٍ مِنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمًا (175)﴾ (سورة النساء). وقال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ (52) صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ (53)﴾ (سورة الشورى).

وعليه، فالإسلام منهاج رباني عقيدة وشريعة، أدبا وخلقا، عبادة ونظاما... وبهذا يُعصم دين الله من التناقض والتطرف، والتحيز والهوى، ويتحرر الإنسان من عبوديته للإنسان.

2- الإنسانية: ونعني بهذه الخصيصة المكانة التي خصصها الإسلام للإسلام في أهدافه ومقاصده وغاياته، فرسالة الإسلام غايتها تحقيق الخير للإنسان والسمو به، والحيلولة بينه وبين الانحراف والسقوط... وإسعاده في الدارين بفوزه برضا الله تعالى والنعيم المقيم في جوار رب العالمين وصحبة خير خلق الله أجمعين سيدنا محمد ﷺ.

وتتجلى هذه الإنسانية في استخلاف الله تعالى للإنسان في الأرض، وخلق في أحسن تقويم، وتمييزه بالروح العلوي، وتسخير الكون لخدمته، وتحريره من كل المعتقدات الضالة من معتقدات اليهود والنصارى والأُمم الغابرة...

3- الشمول والتكامل: قال الحق جل وعلا: (مَا فَرَّقْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ) (سورة الأنعام من الآية 38). فالإسلام دين شامل لجميع نواحي الحياة، سواء تعلق الأمر بالإنسان في علاقته بربه (فقه العبادات) أم بالإنسان مع أخيه (فقه المعاملات).

فرسالة الإسلام رسالة المستقبل المديد، والماضي البعيد، رسالة لكل الأزمنة والأجيال، وللعالم كله، غير محدودة بعصر ولا أمة ولا جيل، ولا بمكان ولا بشعب ولا بطبقة، رسالة الإنسان في كل مجالات الحياة بجوانبها المختلفة (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والتربوية والعلمية...)، رسالة شاملة في تعليمها، شاملة في عقيدتها، شاملة في معاملاتها وعباداتها، شاملة في أخلاقها وآدابها، ليس بعدها رسالة ولا شريعة، وليس بعد خاتم النبيين ﷺ نبي، ولا بعد القرآن كتاب.

4- الوسطية: ونقصد بالوسطية العدل والاستقامة والخيرية، والتعادل والتوازن بين طرفين متقابلين، مثل: الروح والمادة، والفرد والجماعة، والواقعية والمثالية، والثبات والتغير... وأن يعطى لكل طرف حقه بالقسط، بلا وكس ولا شطط، ولا غلو ولا تقصير، ولا إفراط ولا تفريط.

وتتجلى وسطية الإسلام في الاعتقاد، فلا هو يجنح للخرافيين كأساطير اليونان ولا هو يميل للمتطرفين المتشددين. وسطية في العبادات والشعائر، فلم يكلف الإسلام الناس ما لا يطيقون، بل فرض عليهم عبادات وشعائر تطبقها أنفسهم، وترتاح فيها أرواحهم، وتسعدهم في دنياهم وأخرهم.

وسطية في الروحانية والمادية، فهو يرفض أن يكون الإنسان كالأنعام همه المادة وملذات الدنيا الفانية، كما يرفض الرهينة والانعزال عن الحياة. فالوسطية والتوازن مطلب شرعي.

وسطية في التشريع؛ فهو وسط في التحليل والتحرير بين اليهودية التي أسرفت في التحريم، وبين النصرانية التي أسرفت في الإباحة، فالإسلام قد أحل وحرم، ولكنه لم يجعل التحليل ولا التحريم من حق البشر، بل من حق خالق الشر، ولم يحرم إلا الخبيث الضار، كما لم يحل إلا الطيب النافع، قال الحق عز وجل: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْنُوبًا عِنْدَهُمْ فِي النَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَإِذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (سورة الأعراف: 157). وقال مخاطبا الذين يضعون أنفسهم مكان المشرع يطلون ويحرمون ويبدعون ويخرجون من ملة الإسلام من يشاءون نقولا على الله واقتراء عليه وتجروا على خلق الله وإذابة لهم: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِنَقْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾ (116) مَتَاعٌ قَلِيلٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (117) ﴿ (سورة النحل).

5- الواقعية: وتعني مراعاة واقع الكون من حيث هو حقيقة واقعية، ووجود مشهود، لكنه يدل على الحقيقة الكبرى والغاية العظمى: وجود الله تعالى. ومراعاة واقع الحياة من حيث هي مرحلة حافلة بالخير والشر، تنتهي بالموت، وبعد الموت الحساب، وبعد الحساب الجزاء العدل.

ومراعاة واقع الإنسان، من حيث هو مخلوق من مخلوقات الله تعالى مزدوج الطبيعة، فهو نفخة من روح الله في غلاف من الطين، ففيه العنصر السماوي والعنصر الأرضي. وهكذا فالإسلام يوجه الإنسان إلى الغاية الكبرى ليدرك أن لهذا الكون خالفا يجب أن يعبد الله ولا يشرك به شيء، ثم يوجهه ليكون عنصرا فاعلا في الحياة يسير على صراط سوي. وتتجلى هذه الواقعية في:

-الإيمان بكل أركان: الإيمان بالله، الإيمان برسول الله وأنبياؤه وكتبه وملائكته واليوم الآخر والقضاء والقدر. فلا خيال الرومان ولا أساطير اليونان، بل إيمان بمن خلق الأرض والسماء، وأرسل الرسل والأنبياء، وأنزل الكتب لهداية الناس إلى الهدى ودين الحق.

-العبادات؛ وتتجلى واقعية العبادات فيما فرضه الله تعالى على الإنسان من الشهادتين وإقام الصلاة والصيام والزكاة والحج... فراعى الإسلام ظروف الإنسان وشرع لكل حالة من حالاته ما يناسبها؛ فشرع للمسافر القصر، وشرع للنفساء والحائض الإفطار وترك الصلاة حتى تنظفها، وفطر الحامل والمرضع إن خافتا على نفسيهما الهلاك، وفطر الشيخ الكبير والمرأة العجوز إن عجزا عن الصيام مع الفدية، وشرع التيمم للمريض والجريح إن كان الماء يضره...

أضف إليه واقعية في الأخلاق والتربية، والتشريعات الاجتماعية، والتحليل والتحريم، فكان كل ذلك وفق قواعد واقعية: التدرج والتيسير والتخفيف ورفع الحجر.

6- الوضوح: ونعني به وضوح أصول الإسلام وقواعده ودعائمه الكبرى وعباداته ومعاملاته... وضوح الأصول الاعتقادية: توحيد الله عز وجل، الإيمان بالرسول والرسالات المنزلة عليهم، الجزاء الأخروي... وضوح الشعائر التعبدية: فأركان الإسلام كلها واضحة.

وضوح الأصول الأخلاقية: كل ما أمر به الشرع من أمهات الأخلاق والفضائل والخصال الحميدة واضحة، من الإحسان إلى اليتامى والمساكين والفقراء، وذوي القربى، والإحسان إلى الوالدين، والأبناء والزوجات، والصدق والأمانة، والوفاء والمحبة، والعفاف والحياء، والسخاء والشجاعة، والحلم والإيثار، والعفو والسماحة، والتعاون على البر والتقوى... وما نهى عنه الشرع واضح: نهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، والفساد والزنى، والكبائر والموبقات، والآثام والغيبة والنميمة، وسوء الظن، والخوض في الأعراض، واتهام الأبرياء، وقذف المحصنات، وتكفير الناس وبغض أهل القبلة... أضف إلى هذا وذاك وضوح أهدافه وغاياته وتشريعاته وآدابه ومناهجه وطرقه وأصوله...

7- الثبات والمرونة: إن الإسلام الذي ختم الله به شرائعه ورسالاته، أودع فيه عنصر الثبات والخلود، وعنصر المرونة والتطور معا، فهو صالح لكل زمان ومكان ولكل الأجيال.

ثبات في الأحكام والقواعد التي لا يمكن للمسلم ولا لغيره التصرف فيها فقها وعملا، لأنها ثابتة بنصوص قطعية، ومرونة في قواعد تجعل شرائع الإسلام مواكبة لأي عصر من العصور، تسمى (فقه المتغيرات). ثبات المقاصد والغايات والأصول والقيم الدينية والخلقية، ومرونة في الوسائل والأساليب والفروع والجزئيات والشؤون الدنيوية والعلمية... ولذلك يردد علماءنا الجلّة دائما القاعدة الآتية: "الفتوى تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعوائد" اهـ.

8- العالمية: إن دين الإسلام رسالة سماوية بعث الله بها جميع أنبيائه ورسله من آدم إلى خاتم النبيين رسول الله وحبيبه وصفوته من خلقه سيدنا محمد ﷺ إلى الناس كافة بمختلف أجناسهم ولغاتهم وقبائلهم، قال الله عز اسمه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الأنبياء: 107)، وقال جل ثناؤه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة سبأ: 28).

ويتوجه الإسلام بخطابه إلى نوعين من الناس:

الأول: الذين استجابوا لربهم وصدقوا برسالة السماء، وآمنوا بها واتبعوا النور الذي أنزلت بها، فيخاطبهم بما يترتب على إيمانهم وحبه لنبينهم وصدقهم بالنبوة من أحكام وتشريعات وتنظيمات وسلوك وتربية وجهاد... أو يخاطبهم مبينا لهم ما أعد الله لهم في دار القرار من النعيم المقيم جزاء إيمانهم وصدقهم ونصرتهم لدينهم ونبينهم... والآخر: الذين أعرضوا عن ربهم، ولم يؤمنوا برسالة نبيهم، ولم يصدقوه فيما أتى به من عند ربه من معجزات وآيات بينات، فيوجه خطابهم إليهم ليدخلوا في دين الإسلام، ليقوا أنفسهم حر الجحيم، أو يبين لهم ما لهم وما عليهم. ولهذا فرسالة الإسلام رسالة عالمية، امتدت طولا حتى شملت كل الأزمان، وامتدت عرضا حتى انتظمت آفاق الأمم، وامتدت عمقا حتى استوعبت شئون الأولى والآخرة.

9- الأخوة: إن الدين بعقائده وشرائعه وآدابه وأخلاقه، إنما هو غذاء للأخوة الإنسانية، وأداة لمد وشيجة المودة والرحمة بين المسلمين.

ففي ركن الصلاة يتواصل المسلمون يوميا خمس مرات في اليوم والليلة تجمعهم بيوت الله تعالى في صلاة الجماعة، كما يتواصلون في فريضة الجمعة كل أسبوع، ثم يتواصلون مرة في العام عالميا في بيت الله الحرام الكعبة المشرفة لأداء فريضة الحج.

أما ركن الصيام؛ فإن المسلمين يحققون فيه الرحمة والمودة بينهم، يواسون الفقراء والمساكين، ويفطرون الصائمين، ويتآفون بينهم ويتوحدون في صيامه في شهر رمضان المبارك.

ثم يأتي ركن الزكاة، فيقوم الأغنياء بالإنفاق على الفقراء، لأن الله تعالى أودع حقوق الفقراء في صناديق الأغنياء، وقال للأغنياء: ﴿وَأَتَوْهُمْ مِنْ مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾ (سورة النور من الآية 33).

إن شجرة الدين كلها بجذوعها وأغصانها وثمراتها هي غذاء لهذا التواصل والتآلف والرحمة بين المسلمين، فلا شك أن ذلك يتطلب من كل إنسان أن يبذل النفس والنفيس في سبيل تغذية هذا التراحم والتآلف والتواصل والتواد... هذا هو السبيل الوحيد لتوحيد الأمة وجمع شملها... فما على المسلمين إلا أن يتحابوا فيما بينهم، ويطرحوا وراء ظهورهم تلك التأويلات البعيدة للنصوص الشرعية من كتاب الله تعالى وسنة نبيه الكريم ﷺ، وأن يفهموها كما فهمها المعاصرون للتزليل، وأن يجعلوا أهواءهم تبعاً لدينهم ولا يجعلوا دينهم تبعاً لأهوائهم.

وهذه الخصيصة من أهم ما تميز به الإسلام عن باقي الملل والنحل والمعتقدات من قبل ومن بعد.

ويبقى الإسلام هو الراعي الأول للأسرة الإنسانية كلها، والضامن لها، والحافظ لحقوقها.

المبحث الثالث

الرسالات السماوية واحدة والأنبياء دينهم واحد

إن من العبارات الشائعة على ألسنة الباحثين والكتاب والتي تتردد بدون وعي أو عن غفلة عبارة: الديانات السماوية... نقولها في مواجهة الحديث عن المعتقدات الوثنية، أو الفكر الإلحادي الذي سقط في حماته بعض البشر، ظنا منهم أن فيه سعادتهم في الحياة، وحلا لكل مشكلاتهم فيها... لكن هيهات!

ويخطئ بعض الباحثين حين يتصور أن الديانات السماوية ثلاث: اليهودية والنصرانية، والإسلام، وباليهودية جاء موسى ﷺ، وبالنصرانية جاء المسيح عيسى ﷺ، وبالإسلام جاء النبي محمد ﷺ.

مع أن الحقيقة التي يسجلها القرآن الكريم أن الله تعالى بعث رسله وأنبياءه جميعاً بالإسلام، فهو الدين الحق عنده، وليس له دين سواه: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ [آل عمران: 19] وأي دين غير دين الإسلام فهو مردود على صاحبه، وأي سير على غير منهاج رسل الله جميعاً فنهايته التيه والضلال. يقول ربنا تبارك وتعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ [آل عمران: 58].

وفي القرآن الكريم العشرات من الآيات تدعم هذه الحقيقة وتؤكد أن الإسلام هو الدين الذي ارتضاه الله للبشرية جمعاء من آدم ﷺ إلى خاتم أنبيائه سيدنا محمداً ﷺ.

ومن هذه الآيات قوله عز اسمه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: 102]. إنها دعوة إلى الناس جميعاً لحيوا بالإسلام ويموتوا على الإسلام.

ثم يؤكد ما تحدثنا عنه دعاء الأنبياء لتختتم حياتهم بالإسلام، فهذا يوسف الصديق ﷺ بعد أن مكناه الله من خزائن الأرض وأثاء الملك والحكمة والنبوة، دعا ربه بأن يميته على دين الإسلام، وعلى عبودية خالصة لله رب العالمين: ﴿رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنْتَ وَلِيِّي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾ [يوسف: 111].

وبيزيد هذه الحقيقة تأكيداً وصية خليل الله إبراهيم عليه الصلاة والسلام بنيه بالموت على دين الإسلام وكذلك وصى يعقوب ﷺ بنيه: ﴿وَمَنْ يَرْغُبْ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ وَلَقَدْ اصْطَفَيْنَاهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ﴾ (130) إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ (131) وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ (132) أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِلَهاً وَاحِداً وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ (133) ﴿ [سورة البقرة].

كما دعا خليل إبراهيم عليه الصلاة والسلام ربه وهو يبني أول بيت للإسلام في مكة المكرمة: ﴿وَإِذْ يُرَفِّعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبُنْيَاتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (127) رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنْتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (128) ﴿ [سورة البقرة].

وقبل كل هؤلاء يؤكد نبي الله نوح عليه السلام، وجاء يدعوهم إليه: ﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذِكْرِي بآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تَنْظُرُونِ (71) فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُمْ مِنْ أَجَرٍ إِنْ أَجَرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (72)﴾ [يونس].

وهاهو فرعون بعدما أدركه الغرق وأجرى الله تعالى الأنهار من فوقه بعد ظن أنه تجري من تحته والخطر محقق به من كل جانب: ﴿حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنْتَ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [يونس: 90]. إذن فدين موسى الذي دعا الناس إليه هو الإسلام.

والتوراة التي أنزلها الله على كليمه موسى عليه السلام، والنبي سليمان عليه السلام دعا إلى دين الإسلام، وقصته مع ملكة سبأ خير شاهد على هذا: ﴿إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (30) أَلَا تَعْلَمُونَ عَلَيَّ وَأَتُونِي مُسْلِمِينَ (31)﴾ [النمل]. إنه يدعوهم إلى دين الإسلام لكونه دين أنبياء الله ورسله جميعا.

والإنجيل المنزل على نبي الله عيسى ابن مريم عليهما السلام وتبشير بني الإسلام سيدنا محمد ﷺ، ودعوة إلى الإسلام: ﴿وَإِذْ أُوحِيتُ إِلَى الْخَوَارِجِ أَنْ آمِنُوا بِي وَبِرَسُولِي قَالُوا آمَنَّا وَاشْهَدْ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [المائدة: 111]... يعلن الحواريون إسلامهم أمام نبي الله عيسى المسيح عليه السلام ويشهدونه على ذلك.

ويستنكر الله تعالى على الذين يتبعون غير دين الإسلام بقوله: ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾ [آل عمران: 83].

وإلى دين الإسلام دعا سيدنا محمدا ﷺ: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: 64].

وفي القرآن الكريم شواهد كثيرة على لسان سيدنا محمد ﷺ تؤكد أنه ﷺ أول المسلمين، والأسوة والقوة في عقيدة الإسلام وعبادته وشرائعه وسلوكه وأخلاقه.

أصف إليه، فلم يكن الإسلام الذي دعا إليه سيدنا محمد رسول الله ﷺ في مطلع القرن السابع الميلادي ديناً جديداً، إنما كان تجديداً لدين الله الحق، الإله الواحد ذي الدين الواحد، وذلك بعد أن تعرض لنشويهِ وانحراف ودخلت عليه أوهام وضلالات من صنع البشر.

ولهذا قال سيد الوجود ﷺ في حقيقة دين الأنبياء عليهم السلام، وأنه الإسلام ليعلم بذلك الوحدة الكبرى للدين: «الأنبياء إخوة لِعَالَتٍ⁽¹⁾، أُمَّهُائُهُمْ شَتَّى، وَدِينُهُمْ وَاحِدٌ»⁽²⁾.

تلك الوحدة الكبرى بين الرسالات ورسول الله جميعاً، هي قاعدة في التصور الإسلامي، وهي التي تجعل الأمة المسلمة الأمة الواحدة لتراث العقيدة القائمة على دين الله في الأرض، الموصولة بهذا الأصل العريق، السائرة على درب الهدى والنور، والتي تجعل من النظام الإسلامي النظام العالمي الذي يملك الجميع الحياة في ظله دون تعصب ولا اضطهاد، والتي تجعل من المجتمع الإسلامي مجتمعاً مفتوحاً للناس جميعاً في مودة وسلام.

وهكذا تتلقى الأمة المسلمة تراث الرسالة كله، وتقوم على دين الله في الأرض، ويشعر المسلمون -من ثم- بمهمتهم الكبرى في الأرض تحقيقاً لسنة الاستخلاف.

ثم يدعو الله تبارك وتعالى المسلمين لإعلان الوحدة الكبرى للدين من لدن أبي الأنبياء خليل الله إبراهيم عليه السلام إلى عيسى ابن مريم عليه السلام الأخيرة، ويدعو أهل الكتاب إلى الإيمان بهذا الدين الواحد: ﴿قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا

(1) قال ابن حجر العسقلاني: "الأنبياء إخوة لِعَالَتٍ": وَالْعَالَتُ بِفَتْحِ الْمُهْمَلَةِ الضَّرَائِرُ، وَأَصْلُهُ أَنَّ مَنْ تَزَوَّجَ امْرَأَةً ثُمَّ تَزَوَّجَ أُخْرَى كَانَتْهُ عَلَاقَةً مِنْهَا، وَالْعَلَلُ الشَّرْبُ بَعْدَ الشَّرْبِ، وَأَوْلَادُ الْعَالَتِ الْإِخْوَةُ مِنَ الْأَبِّ وَأُمَّهُائُهُمْ شَتَّى. فتح الباري شرح صحيح البخاري، ط/1379هـ، دار المعرفة-بيروت، 489/6.

(2) صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، باب وذكر في الكتاب مريم، ح/3259. صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب فضائل عيسى عليه السلام، ح/2365.

أُنْزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴿البقرة: 136﴾.

لقد جاء الرسل والأنبياء جميعا -عليهم السلام- من عند مرسل واحد -سبحانه وتعالى- بكلمة واحدة هي كلمة التوحيد، ودعوة واحدة هي دعوة التوحيد، فالتوحيد هو قاعدة كل ديانة جاء بها من عند الله رسول.

ويقرر الله تعالى في كتابه الحكيم هذه الحقيقة ويؤكد بها ويكررها في قصة كل نبي أو رسول، وعلى لسان كل واحد منهم، كما يقررها إجمالا على وجه القطع واليقين: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [الأعراف: 59]. وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ ﴿الأعراف: 65﴾... إنها دعوة إلى التوحيد مفتاح دعوة رسل الله جميعا، وأول ما يدخل به المرء في الإسلام وآخر ما يخرج به من الدنيا، فهو أول واجب وآخر واجب.

ولذلك كان الإيمان برسول الله جميعا، دون تفريق بينهما، هو شرط الإيمان، وعدم الإيمان بواحد منهم هو كفر بهم جميعا، إذ الإيمان لا يتجزأ، فعندما يكفر المرء بواحد من الرسل يكون قد كذب الله الذي أرسله ولأن جميع الرسل عليهم السلام جاءوا بكلمة التوحيد، ومن مصدر واحد هو مصدر الرسالات السماوية جميعا.

أخرج الإمام الطبري عن قتادة قال في تفسيره لقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَيُرِيدُونَ أَنْ يُفَرِّقُوا بَيْنَ اللَّهِ وَرُسُلِهِ وَيَقُولُونَ نُؤْمِنُ بِبَعْضٍ وَنَكْفُرُ بِبَعْضٍ وَيُرِيدُونَ أَنْ يَتَّخِذُوا بَيْنَ ذَلِكَ سَبِيلًا﴾ [النساء: 150] قال: أولئك أعداء الله اليهود والنصارى. آمنت اليهود بالتوراة وموسى، وكفروا بالإنجيل وعيسى. وآمنت النصارى بالإنجيل وعيسى، وكفروا بالقرآن وبمحمد ﷺ. فاتخذوا اليهودية والنصرانية، وهما بدعتان ليستا من الله، وتركوا الإسلام وهو دين الله الذي بعث به رُسله⁽¹⁾.

فكل الشواهد السابقة وغيرها في القرآن الكريم كثير تؤكد أن الإسلام هو دين الله، وليس لله دين سواه، وهو الدين الذي دعا إليه أنبياء الله جميعا أقوامهم وأممهم.

أما اسم اليهودية فقد ابتدعه بنو إسرائيل، وهو مأخوذ من هاد إلى الشيء يهود إليه هودا رجع إليه، ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذْ كُنَّا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ إِنَّا هُنَا إِلَيْكَ﴾ [الأعراف: 156].

ولعلمهم اختاروا هذا الإسلام لأنهم رأوا في الخروج من مصر مع نبي الله موسى رجوعا إلى ما كانوا عليه، وعودة إلى الله، وتوبة إليه.

أو نسبة إلى "يهودا" أحد أبناء نبي الله يعقوب عليه السلام، ورأس قبيلة من قبائلهم الإثني عشرة.

أيا ما كان أصل النسبة فالدافع إليها هوى بشري غالب.

أما النصرانية فترجع نسبتها إلى الناصرة، بلدة في فلسطين بدأ فيها نبي الله عيسى ابن مريم عليهما السلام دعوته إلى الإسلام.

والمسيحية نسبة إلى المسيح عيسى عليه السلام، وفكرة الابتداع في الاسم واضحة؛ لأن دين الله لا ينتسب لمكان ولا يدعى لشخص، وإنما اسم الدين الحق يحمل دائما المعنى الكبير الذي يقوم عليه جوهره وتبنى عليه عقيدته وشريعته.

والمتمثل في الأسلوب القرآني يدرك أنه يدمج هاتين التسميتين؛ حيث يقول الله جل ذكره: ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدَاوَةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِيَّيْنَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ﴾ [المائدة: 72].

فالقرآن الكريم حين يصف اليهود يصفهم بالعداوة الشرسة للذين آمنوا ويجعلهم في خط واحد مع المشركين، وذلك تحت شعار الاسم الذي ابتكروه، وهو اليهودية.

(1) جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطبري)، 354/9.

وعندما يتحدث عن أتباع نبي الله عيسى المسيح ابن مريم ﷺ باسم النصارى يذكر ذلك في رقة بالغة؛ حيث يقول تقدس قوله: ﴿الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى﴾ وكأنه -سبحانه- بهذا ينفي أنها تسمية إلهية.

كما نلاحظ أن القرآن الكريم إذا تحدث عن مساوئ هؤلاء وأولئك، ووصف انحرافاتهم في عقيدتهم وسلوكهم الديني يذكر ذلك في إطار هذا التعبير: قالت اليهود... وقالت النصارى.. وما في مقولاتهم إلا بغي وزيف وضلال.

أما إذا تحدث عما لهم من محاسن فإنه يذكر ذلك تحت اسم: أهل الكتاب، أو يكون الموقف موقف تامل معهم، ولو لم تكن لهم فيه حسنة.

وفي كتاب الله تعالى أمثلة كثيرة وشواهد جمة تؤكد هذه الحقيقة:

يقول الله عز اسمه: ﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [آل عمران: 67].
فرغم تأخر التسميتين عن خليل الله إبراهيم، فإن الله تعالى نفى أن يكون خليله يهوديا أو نصرانيا، لأن اليهود والنصارى دائما يحتاجون به كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَحْجُونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [آل عمران: 65].

أضف إليه أنه لم ينف عنه التسميتين لكونهما متأخرتين عنه، وإنما أراد أنهما ليستا من عند الله، كما يفيد إثبات الإسلام له أنه الدين الذي اختاره الله وارتضاه.

عن أبي أمامة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: «إِنِّي لَمْ أُبْعَثْ بِالْيَهُودِيَّةِ وَلَا بِالنَّصْرَانِيَّةِ، وَلَكِنِّي بُعِثْتُ بِالْحَنِيفِيَّةِ السَّمْحَةِ»⁽¹⁾.
والذي يؤكد أن هذين الاسمين (اليهودية والنصرانية) مبتدعان من أهواء أصحابهما رفض كل منهما لاسم الآخر ومنهجه، يصف ذلك القرآن الكريم فيقول: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ﴾ [البقرة: 113]⁽²⁾.

وخلاصة المرام في تحقيق المقام: فالدين واحد والعقيدة واحدة، والشرائع مختلفة في الأوامر والنواهي، فقد يكون الشيء في هذه الشريعة حرام ثم يحل في الشريعة الأخرى، وبالعكس، وقد يكون خفيفا فيزداد بالشدة في الشريعة الأخرى، وقد تختلف طرائق العبادة لكن المعبود واحد، إذ أن الشريعة تأتي لتلبية حاجة الناس وحفظ مصالحهم في الدنيا والآخرة، وهذه قد تختلف من أمة لأخرى، كما تختلف الشرائع في شمولها لبعض الأحكام مما لم يكن منصوحا عليه في شريعة سابقة خاصة، لأن شريعة لاحقة إنما جاءت مكملية أو موضحة لشريعة سابقة أو مصححة لما وقع فيها من انحراف على أيدي الأحبار والرهبان والناس.

يقول الشيخ ولي الله الدهلوي رحمه الله:- "إن أصل الدين واحد اتفق عليه الأنبياء عليهم السلام، وإنما الاختلاف في الشرائع والمناهج، تفصيل ذلك: أن الأنبياء عليهم السلام أجمعوا على توحيد الله تعالى: عبادة واستعانة، وتنزيهه عما لا يليق بجنابه، وتحريم الإلحاد في أسمائه، وأن حق الله على عباده أن يعظموه تعظيما لا يشوبه تقريط، وأن يسلموا وجوههم وقلوبهم إليه، وأن يتقربوا بشعائر الله إلى الله، وأنه قدر جميع الحوادث قبل أن يخلقها، وأن الله ملائكة لا يعصون الله فيما أمر ويفعلون ما يؤمرون، وأنه ينزل الكتاب على من يشاء من عباده، ويفرض طاعته على الناس... فهذا أصل الدين، ولذلك لم يبحث القرآن العظيم عن ملية هذه الأشياء، إلا ما شاء الله، فإنها كانت مسلمة فيمن نزل القرآن بأسنتهم، وإنما الاختلاف في صور هذه الأمور وأشباهاها، فكان في شريعة موسى عليه السلام الرجم فقط، وجاءت شريعتنا بالرجم للمحصن والجلد لغيره، وجاء في شريعة موسى ﷺ القصاص فقط، وجاءت شريعتنا بالقصاص والدية جميعا، وعلى ذلك اختلافهم في أوقات الطاعات وآدابها وأركانها.

وبالجملة: فالأوضاع الخاصة التي مهدت وبينت بها أنواع البر والارتقاقات هي الشرعة والمناهج"⁽³⁾.

(1) مسند أحمد بن حنبل، 266/5.

(2) الإسلام دعوة الحق، السيد رزق الطويل، سلسلة دعوة الحق، رقم 46، ص 139 وما بعدها.

(3) حجة الله البالغة، 86/1-87.

خاتمة:

إنه من خلال المحاور السابقة نصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- الإسلام -الرسالة المحمدية- امتداد للرسالات السماوية السابقة ومهيمن عليها، ورقباً على سائر الكتب المحفوظة من التغيير لأنه يشهد بالصحة والثبات ويقرّر أصول شرائعها وما يتأبد من فروعها، ويعيّن أحكامها المنسوخة ببيان انتهاء مشروعاتها المستفادة من تلك الكتب وانقضاء وقت العمل بها.
- تتفق الرسالات السماوية السابقة جميعاً في مصدرها ومقصدها، فهي جميعاً من عند الله تعالى الذي أرسل الرسل وأنزل الكتب لغاية واحدة، هي توحيد الله تعالى، وتعبيد الناس له.
- إن العقيدة في الرسالات السماوية واحدة، وأصول التشريع واحدة، وعلى هذا فالدين الذي دعا إليه الأنبياء والرسل في كل عصر ومصر ونادوا إليه هو دين الإسلام.
- إن توحيد الله سبحانه وتعالى وتنزيهه عن الشرك في أسمائه وصفاته وأفعاله هو قاعدة العقيدة التي بعث الله بها أنبياءه ورسله.

والحمد لله في البدء والختم والصلاة والسلام على سيدنا محمد خير الأنام.

التحولات الصوتية والصرفية في المنقوص والمقصور والممدود في الدرس الصوتي الحديث

م.د. حمزة خضير أفندي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Phonological and Morphological Modifications In Special Kinds of Words in Modern Phonology Lesson

hamzakhudair@gmail.com

Abstract

The Present study aims at dealing with the phonological and morphological modifications in special kind of words in modern phonology lesson. the subject studies the phonetic gliding depending on modern concepts of the phonology lessen. it studies how special kinds of words are pluralized.

Keywords: modern phonology lessen, phonetic gliding, partial movement.

الملخص

يُعنى هذا البحث بدراسة (التحولات الصوتية والصرفية في المنقوص والمقصور والممدود في الدرس الصوتي الحديث)؛ لأنها من الموضوعات التي بها حاجة إلى البحث والنقضي؛ لأن آراء علماء العربية القدماء فيها من النقص والاضطراب والتوجيه البعيد، وكذلك هناك جملة من آراء المحدثين تحتاج إلى رؤية أخرى لكونها مبنية على مسائل فيها من التعقيد والتكلف والتوجيهات الخاطئة، ومنها قلب شبه الحركة (w) في (ki saaw) إلى همزة (د)، والنظر في مسألة الانزلاق الصوتي، وكذلك الإدلاء بآراء جديدة مُستندة إلى أسس صوتية ضمن معطيات الدرس الصوتي الحديث، ومنها تنثية المقصور، وجمعه جمع مذكر سالمًا، وتوجيه جملة من المسائل الصوتية الحديثة وإعادة تشكيلها، لذلك جاء هذا البحث هو محاولة لإعادة النظر في هذه المسائل برؤية صوتية حديثة.

الكلمات المفتاحية: الدرس الصوتي الحديث، الانزلاق الصوتي، شبه الحركة، المُصَوَّت الطويل.

جدول بالرموز الصوتية المستعملة في هذا البحث

الصوت	رمزه	الصوت	رمزه	الصوت	رمزه
ء	ɔ	غ	g	الفتحة	a
ت	t	ف	f	الضمة	u
د	d	ق	q	الكسرة	i
ر	r	ك	k	الفتحة الطويلة	aa
ز	z	ل	l	الضمة الطويلة	uu
س	s	م	m	الكسرة الطويلة	ii
ص	S	و	w		
ع	c	ي	y		

المقدمة

تناولت في هذا البحث (التحولات الصوتية والصرفية في المنقوص والمقصور والممدود في الدرس الصوتي الحديث)؛ لأنها من الموضوعات التي بها حاجة إلى البحث والنقضي؛ ولأن آراء علماء العربية القدماء فيها من النقص والتوجيه البعيد، وكذلك هناك جملة كبيرة من آراء المحدثين تحتاج إلى رؤية أخرى لكونها مبنية على مسائل فيها من التعقيد والتكلف والتوجيهات الخاطئة، لذلك جاء هذا البحث محاولة لإعادة النظر في هذه المسائل.

وقد اقتضت خطة البحث أن تكون في ثلاثة مباحث، تسبقها مقدمة وتنتهي بنتائج البحث. خصصتُ المبحث الأول بدراسة الاسم المنقوص، وقد تطرقتُ فيه إلى ثلاث مسائل، هي: أولاً تنوين الاسم المنقوص، وثانياً تثنية الاسم المنقوص، وثالثاً جمع الاسم المنقوص جمع مذكر سالماً. وانتظم المبحث الثاني دراسة الاسم المقصور، وتناولت فيه ثلاث مسائل، هي: أولاً تنوين الاسم المقصور، وثانياً تثنية الاسم المقصور، وثالثاً جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً. وتضمن المبحث الثالث دراسة الاسم الممدود، وتناولت فيه آراء القدماء ورؤية الدرس الصوتي الحديث بأصل الهمزة في نهاية الاسم الممدود.

ثم ختمتُ البحث بأهم النتائج التي توصلتُ إليها، ثم أتبعْتُ ذلك بثبت للمصادر والمراجع، يقف في مقدمتها الكتاب لسبويه (ت 180 هـ)، وسر صناعة الإعراب لابن جني (ت 392 هـ)، والممتع الكبير في التصريف لابن عصفور (ت 669 هـ)، والمنهج الصوتي للدكتور عبد الصبور شاهين، وعلم الصرف الصوتي للدكتور عبد القادر عبد الجليل، والتقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي للدكتور صباح عطوي عبود، وأثر الحركة المزدوجة في بنية الكلمة العربية للدكتور عبد الله محمد الكناعنة.

المبحث الأول

الاسم المنقوص

أولاً - تنوين الاسم المنقوص

يرى علماء العربية القدماء أنَّ (قاضي) أصلها في حالة الرفع (قاضيُن)، وفي حالة الجر (قاضيُن)، الضمة والكسرة التي بعد ياء الاسم المنقوص قد استُثقلت مع الكسرة التي قبل ياء الاسم المنقوص، فحُذفت الضمة والكسرة لاستثقالهما، فبقيت ياء الاسم المنقوص ساكنة، وعندما لحق التنوين الاسم المنقوص، والتنوين عبارة عن نون ساكنة فالتقى ساكنان، فحُذفت الياء لالتقاء الساكنين، فأصبحت (قاضي) ⁽¹⁾.

أما رؤية المحدثين، حيث يرى جان كانتينو أنَّ حذف الحركة المزدوجة يؤدي إلى أن تتصل عين الكلمة مع التنوين ⁽²⁾، في حين يعترض الدكتور فوزي الشايب على ذلك بقوله: ((تشكّل اسم الفاعل من الناقص على أساس واحد، أي كانت الحركة الإعرابية، وذلك على أساس الوقف. فمن المعروف أنَّ الوقف على المنصوب المنوّن حسب الطريقة المشهورة عن العرب تتم عن طريق إسقاط التنوين وحده، وتعوّض منه بمدّ الفتحة هكذا:



بيد أنه بإسقاط التنوين والحركة السابقة له ينشأ مزدوج هابط مرفوض عربياً هو المزدوج إي: iy، وبشكل تلقائي يخالف بين عنصره عن طريق إسقاط الصامت، أي الياء ومدّ الحركة تعويضاً، وبذلك يصبح الوقف عليها قاضي Kādī في حالتي الرفع والجر ⁽³⁾.

(1) ينظر: المقتضب 1/ 137، واللمع في العربية 14.

(2) ينظر: دروس في علم أصوات العربية 197.

(3) تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي 71 - 72.

بمعنى أنَّ الاسم المنقوص عندما يوقف عليه في حالتي الرفع والجر فلا يلحق التتوين بالبنية، فيتكوّن مزدوج صوتي (iy)، نحذف الجزء الأخير منه، مع مدّ الحركة، أمّا في حالة إضافة التتوين، فيتشكّل مقطع صوتي مرفوض (المقطع المديد (diin)، فنتخلص من ذلك المقطع عن طريق تقصير الصائت الطويل، على اعتبار أنَّ الاسم المنقوص في حالتي الرفع والجر يكون (قاضي)) كما في الشكل :

qaa din ← qaa diin ← qaa dii+n

والذي أراه أن هذا الرأي غير صحيح؛ لأن مثل هذه الصيغة (قاضي) وما يشابهها غير موجودة مطلقاً، وإنما من افتراضاته التي لا وجود لها في اللغة العربية.

أما الدكتور صباح عطويي فله رأيان، الأول: أن الاسم (قاضي) عند إضافة التنوين يتكوّن مزدوج صوتي، نحذفه فنكون النتيجة (قاضي)، والآخر: أن يكون المصوّت القصير قد سقط من هذا المزدوج، فاتحدت الباء مع الكسرة مكوّنة مصوّتًا طويلًا، وهذا المصوّت يقع قمة في مقطع مديد، لا تجيزه العربية، ممّا يؤدّي إلى تقصير هذه القمة فيتحول إلى مقطع طويل مغلق

مغلق

ن / ← / ق / ← / ض - ي / ن / ←

↓

↓

(1) ن / ← / ق / ← / ض - ي / ن / ←

↓

↓

ثانيًا: تشية الاسم المنقوص

يرى الدكتور عبد الصبور شاهين أنّ التقاء حركتين طويلتين مرفوض فقُصِّر الحركة الطويلة (الكسرة الطويلة) في نهاية الاسم، بعدها يحصل انزلاق بين الكسرة القصيرة والفتحة الطويلة ينتج عنه الياء، وكذلك الحال حالتي النصب والجر، كما في الآتي حالة الرفع (القاضيان)

' a qaa di + aani

وكذلك الحال في حاتى النصب والجر (القاضيين) (2) al qaa di +ayni

al qaa di +ayni (2)

y

وقد تابع الدكتور عبد الصبور الدكتور ديزيرة سقال⁽³⁾.

وكذلك ما كان أصل الياء واوا، كما في (الغازي) (ʔ al gaa zii) التي أصلها (الغازو)، وأصلها (ʔ al gaa ziww)، في المقطع الأخير مزدوج صوتي نحذف الواو، ونطيل الصائت القصير ليتحول الى صائت طويل، بعدها تقصر الحركة الطويلة (ii) (ʔ al gaa zii) ثم يحصل الانزلاق لتنتج الياء (y).

(¹) التقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي 293 – 294.

(2) ينظر: المنهج الصوتي 127 - 128.

(3) ينظر: الصرف وعلم الأصوات 65.

وكذلك تثنية (القاضي) (° al qaa dii) بحسب نظرية ردّ الأصل، فأصلها (° al qaa diu)، والمقطع الأخير فيه حركة مزدوجة نتخلص منها بحذف المقطع (yu)، وبعدها نطيل الصائت القصير ليتحول إلى صائت طويل، وهذا يؤدي إلى اجتماع صائتين طويلين، فنقوم بتقصير الحركة الطويلة (ii) في (° al qaa dii)، ثم يحصل انزلاق بين الكسرة القصيرة (i)، والفتحة الطويلة (aa) لتنتج عنه الياء (y).

والذي أراه أنّ (° al qaa dii) عند تثنيها يلتقي صائتان طويلان، هما (ii)، و (aa)، وهذا التابع ترفضه العربية، فقمنا بقلب جزء من الحركة الطويلة (ii) إلى نصف حركة (y) لغرض استقامة البناء المقطعي؛ لأنّ المقطع لا يبدأ بـ (aan).

ثالثاً: جمع الاسم المنقوص

أمّا في ما يخص جمع الاسم المنقوص جمع مذكر سالماً على وفق رؤية علماء العربية القدماء، حيث يرى ابن عصفور أنّ الأصل هو (قاضيون) ((فاسْتَقْلَتِ الضَّمَّةُ فِي الْيَاءِ فَحُذِفَتْ، فَالْتَقَى سَاكِنَانِ -الْوَاوُ وَالْيَاءُ- فَحُذِفَتِ الْيَاءُ، وَبَقِيَ الْوَاوُ سَاكِنَةً بَعْدَ كَسْرَةٍ، فَحُوِّلَتِ الْكَسْرَةُ ضَمَّةً لِتَصِحَّ الْوَاوُ))⁽¹⁾

وهذا من الأوهام التي تؤخذ على اللغويين القدماء بجلبهم ضمة ما قبل واو الجماعة، وكسرة ما قبل يائها.

أمّا رؤية المحدثين فقد فسّروا ذلك تفسيرات متعددة، فمنهم من ذهب بالتفسير على الأصل المفترض (على أساس البنية العميقة)، ومنهم ذهب إلى ذلك الدكتور عبد الله كناعنة، حيث يقول: ((فعند جمع (داعٍ و قاضٍ) جمع مذكر سالماً فإنّ الأصل حيث تتشكل الحركة المزدوجة الصاعدة wū، yū، فتتم المخالفة هنا بين عنصرَي الحركة المزدوجة بإسقاط شبه الحركة (y، w)، وبعد ذلك تلقي الحركة مع الحركة فيتشكّل hiatus مرفوض، حيث يتم انزلاق آلي بين الحركتين فتتولد بينهما شبه حركة جديدة هي الواو، وبهذا الانزلاق يحتوي المقطع قبل الأخير في كل من الكلمتين على حركة مزدوجة هابطة (iw) حيث تتم المماثلة بين الحركة وشبه الحركة المنزلة (الواو) ليصبح المقطع محتوياً على الحركة المزدوجة الهابطة (uw) وهنا نخالف بين عنصرَي الحركة المزدوجة بإسقاط شبه الحركة والتعويض عنها بمدّ الحركة السابقة لها... أمّا في حالتي النصب والجر فإننا نعيد نفس الخطوات باستثناء حالة المماثلة لأنّ مدّ الحركة السابقة (الكسرة) ينتج الكسرة الطويلة))⁽²⁾.

ويمكن توضيح رأي الدكتور عبد الله كناعنة:

داعِون	داعٍ ون	داعِون	داعُون	داعون
الأصل	حذفت شبه الحركة	انزلاق آلي لشبه الحركة الجديدة	المماثلة بين الحركتين	الصيغة النهائية
مما أدى إلى اجتماع				
حركتين طويلتين				
قاضيون	قاضي ون	قاضيون	قاضيون	قاضون
الأصل	حذفت شبه الحركة	انزلاق آلي لشبه	المماثلة بين الحركتين	الصيغة النهائية
مما أدى إلى اجتماع		الحركة الجديدة		
حركتين طويلتين				

(1) الممتع الكبير في التصريف 383.

(2) أثر الحركة المزدوجة في بنية العربية (دراسة لغوية) 185.

والذي أراه أنّ رأي الدكتور كناعنة فيه تعقيد وخطوات زائدة لا مُسَوِّغ لها.

في حين يرفض الدكتور عبد القادر عبد الجليل أن تكون قسماً من ياءات المنقوص منقلبة عن واو كما في (الداعي) التي أصلها (الداعو)، ورأى أنّ ((أنّ هذه الصورة المبنية على هيئة الأصل، وإن جاءت وفق بناء العربية المقطعي:

$$*) + (M)T) **$$

إلاّ أنها مع المقطع الثاني، نطقاً، تسبب حالة من الشد الصوتي، الذي يتطلب جهداً عند تحقيقه لأن صائت الكسر الواقع على الصوت ما قبل الآخر في هيئة الأصل هو صوت أمامي ضيق والصوت الانتقالي (و) الذي يأتي بعده يحمل سمتين صوتيتين، الأولى قريبة من الصوامت والأخرى من الصوائت، مما يشكل الانتقال إلى تحقيقها ثقلاً صوتياً، وهي تؤلف المقطع الثاني المغلق، ولكي يتخلص الناطق من هذا المقطع المغلق يصار إلى الصائت الطويل، عن طريق تضعيف إنتاج صوت الكسرة، لكي تنتج الياء، ويتحول معها المقطع، في حالة الإغلاق إلى حالة الفتح، تسهياً وتيسيراً وفق التركيب الآتي:

$$*) + ((V)T) (1).$$

في ضوء الأصل المفترض للاسم المنقوص فإنّه تكون الياء في الاسم المنقوص ليس من أصل البنية، وإنّما نتيجة مدّ الحركة الطويلة، كما في النحو الآتي:

da cii

da ci

da ciw

نمدّ الكسرة لتصبح حركة طويلة

سقوط شبه الحركة

الأصل

والسبب في سقوط شبه الحركة لتطرفها فحذفت، وفي حالة التثنية نمدّ الحركة القصيرة لتصبح طويلة.

ومن المحدثين من يُفسّر جمع المنقوص جمع مذكر سالماً على أساس عدم الرجوع إلى الأصل المفترض ولكنهم اختلفوا في التفسير، حيث يرى الدكتور عبد الصبور شاهين أنّ جمع المنقوص جمع مذكر سالماً يؤدي إلى التقاء حركتين متنافرتين، فتسقط إحداها وتبقى الأخرى، حيث يقول: ((أمّا إذا كان الاسم مُنتهياً بكسرة طويلة في مثل القاضي، فإنّ إلحاق الضمة الطويلة والنون به ينشأ عنه التقاء حركات متنافرة هي الأمامية الضيّقة (الكسرة)، والخلفية الضيّقة (الضمة)، فتسقط الكسرة وتبقى الضمة، فيقال: في القاضيون: القاضون

$$(2). (al - qaad + uuna) \rightarrow (al - qaa dii + uuna)$$

وممن تابعه في هذا الرأي الدكتور ديزيرة سقال (3).

وقد فسّر الدكتور صباح عطوي عبود ذلك برأيين هما: الأصل المفترض وعدم الأصل، فيتفق مع الدكتور عبد الصبور شاهين في تفسيره للاسم المنقوص ليس على أساس الأصل المفترض، وأمّا على أساس الأصل المفترض فيفسّر ذلك إذا كان الاسم المنقوص في حالة الرفع، حيث يقول: ((أمّا على الأصل المفترض، فالأصل: القاضي + ون = القاضون:

$$/ \text{ع} \text{ـ} \text{ل} / \text{ق} \text{ـ} / \text{ض} \text{ـ} / \text{ي} \text{ـ} + \text{ن} \text{ـ} / \leftarrow / \text{ع} \text{ـ} \text{ل} / \text{ق} \text{ـ} / \text{ض} \text{ـ} / \text{ي} \text{ـ} + \text{ن} \text{ـ} /$$

* المقصود بـ (M) المقطع المتوسط المغلق.

** المقصود بـ (T) صفة المقطع المتوسط المفتوح.

*** المقصود بـ (V) المقطع المتوسط المفتوح.

(1) علم الصرف الصوتي 347.

(2) المنهج الصوتي 130

(3) ينظر: الصرف وعلم الأصوات 72.

إِذْ تَتَّحِدُ الْيَاءُ مَعَ الْكَسْرَةِ قَبْلَهَا مُشْكَلَةً مُصَوَّنًا طَوِيلًا يَسْقُطُ لِاتِّقَانِهِ بِمُصَوَّتٍ طَوِيلٍ بَعْدَهُ، أَيْ:

(1) $((\neg \text{ن} / \neg \text{ض} / \neg \text{ق} / \neg \text{ل} / \neg \text{ع} / \neg \text{ن} + \neg \text{ض} / \neg \text{ق} / \neg \text{ل} / \neg \text{ع} / \neg \text{ن})$

فالدكتور صباح عطوي هنا حذف جزء من الحركة المزوجة مع إرجاع الياء إلى المقطع الذي قبلها، وهنا اختلف معه؛ لأنَّ الحركة المزوجة (yu)، وعند التخلص منها نقوم بحذفها مع إطالة الصائت القصير في المقطع الثاني ليتحول إلى صائت طويل.

وأتفق مع الدكتور عبد الصبور شاهين في هذا الرأي.

والذي أراه أنّ الأصل في الناقص الواوي (daa ciw)، عند اتصال لاحقة الجمع نحذف شبه الحركة؛ لأنها منطرفة وفي ذلك ضعف للبنية، فنعوّض ذلك بمدّ الحركة القصيرة (الكسرة) لتصبح حركة طويلة (ii)، فتتابع حركتان طويلتان الكسرة الطويلة (ii) والضمّة الطويلة (uu)، فنحذف الحركة الطويلة (ii)، وإبقاء الضمة الطويلة (uu) لدالالتها على الجمع، لتصبح الصورة النهائية daa cuun

أما في حالتي النصب والجبر، فتلتقي الحركتان الطويلتان (ii) في المفرد، و (ii) في الجمع مع حذف الحركة الطويلة للمفرد لتصبح الصورة النهائية أيضًا daa ciin.

وكذلك مع (al qaa dii)³، فعند اتصالها بعلامة الجمع (uu)، تلتقي حركتان طويلتان، وهذا مرفوض في العربية، فنسقط الحركة الأولى (ii) للتخلص من هذا البناء المقطعي المرفوض، زيادة على ذلك أَنَّ الحركتين متنافرتان هما الكسرة (الحركة الأمامية الضيّقة)، والضمّة (الحركة الخلفية الضيّقة).

المبحث الثاني

الاسم المقصور

أولاً: تتوین الاسم المقصور

في ما يخص تنوين الاسم المقصور عند علماء اللغة العربية القدماء، حيث يرى ابن جني: ((والمقصور كله لا يدخله شيء من الإعراب لأنَّ في آخره ألفاً والألف لا تكون إلَّا ساكنة تقول في الرفع هذه عصا يا فتى وفي النصب رأيت عصا يا فتى وفي الجر مَرَرْتُ بعضًا يا فتى كله بلفظ واحد وسقطت الألف من اللفظ لسكونها وسُكُونُ التَّنوين بعدها وبقيت الفتحة قبلها تتدل على الألف المحذوفة)) (1).

وأما في الدرس الصوتي الحديث فتُحذف الواو والياء لوقوعها بين صائتين قصيرين، حيث يقول الطيب البكوش: ((تسقط الواو والياء بين حركتين قصيرتين))⁽²⁾، ويرى علماء الدرس الصوتي الحديث أنَّ هذين الصائتين القصيرين يندمجان في صائت طويل إن كان الصائتان القصيران متماثلين في حالة النصب، وإن كان الصائتان غير متماثلين نحتكم إلى الحركة السابقة ثم يندمجان في حالتَي الرفع والجر⁽³⁾، كما في (هدى)

هـ د ي ن ← هـ د ن ← هـ د ن

أما في حالة الجر

(¹) التقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي 297.

(1) اللمع في العربية 16

(2) التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث 54.

(3) ينظر: القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث 68، ودراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية 278، القواعد الصوتية الوظيفية،

مجلة الباحث، المعهد العالي لإعداد المعلمين بوجدان، العدد الأول، السنة الأولى. مطابع زهران عمان الأردن، مراجع عبد القادر الطلحي 57 -

هُدَى ن ← هُدَن ← هُدَن (1).

والذي أراه أن رأي الدكتور البكوش فيه نقص، والقاعدة الصحيحة أن يضيف كلمة ((متماثلتين)).

وأما في ما يخص المسألة الأخرى وهي طريقة إنتاج الصائت الطويل بين حركتين مختلفتين فإنها تحتاج إلى إعادة نظر، فلا يمكن أن تكون بين حركتين مختلفتين والذي أراه أن الحل لذلك يمكن لنا أن نحذف المقطع برومته المكون من نصف الحركة والحركة التي من جنسها، ونعوّض بدلاً من هذا المقطع بإطالة الحركة السابقة.

ثانياً: تشبیه الاسم المقصور

قدّم علماء اللغة العربية القدماء تفسيرات لذلك، حيث يرى المبرّد (ت 285 هـ) أن قلب الألف واواً أو ياءً من باب حمل الاسم على الفعل في حالة إلحاقه بألف الاثنين منعاً للبس، حيث يقول: ((وإنما فعلت ذلك؛ لأن ألف التشبیه تلحق الألف التي كانت في موضع اللام، وكذلك ياء التشبیه، وهما ساكنان، فلا يجوز أن يلتقيا؛ فلا بُد من حذف أو تحريك؛ فلو حذفت لذهبت اللام، فحرّكت، فريدت كل حيز إلى أصله؛ كما كنت فاعلاً ذلك إذا تشبّيت الفاعل في الفعل، وذلك قولك: غزا الرجل، ودعا، ثم تقول: غزوا، ودعوا؛ لأنك لو حذفت لالتقاء الساكنين لبقى الاثنان على لفظ الواحد وتقول: رمى، وقضى، فإذا تشبّيت قلت: رمياً، وقضياً)) (1).

ويرى السيرافي أن النقاء ألف المقصور مع ألف التشبیه يجتمع ساكنان فلو حذفنا إحدى الألفين لالتقاء الساكنين لوجب أن نقول في تشبیههما عصان وفتان، وعند إضافة المثني تسقط النون للإضافة، فيقال: أعجبتني عصاك، ورأيت فتاك، فلا يفهم أن المراد المثني، فلما بطل إسقاط الألف فيهما وجب التحريك للتخلص من النقاء الساكنين، فقلبت الألف واواً في (عصا)، وياء في (فتى) للتمكن من التحريك (2).

أما في الدرس الصوتي الحديث فقد اختلفت التفسيرات، حيث يرى الدكتور عبد الصبور شاهين أن الاسم المقصور الثلاثي في حالة تشبیهه ترجع لام الكلمة إلى أصلها (واو) أو (ياء) (رد الاصل)؛ لأنه لا بد أن يتقادم الناطق هذا الطول المخل ببناء المقطع العربي، وذلك بعودة الياء أو الواو (لام الكلمة) إلى مكانها، مع اختصار الحركة الطويلة في آخر الكلمة إلى نصفها، فتصبح

al – fataa + aani ← ، al – fata – yaani

وكذلك، al – ، asa – aani ← ، asa – w – aani (3)

معنى ذلك أن إلحاق علامة التشبیه (ani) تُصبح ca saa ani فتلتقي حركتان طويلتان ولا بد للناطق أن يتخلص من هذا الطول المخل وذلك بعودة البنية إلى بنائها الأصلي، وردّ شبه الحركة التي حُذفت (w) أو (y) ثم تقصر الحركة الأولى. ويتفق مع الدكتور عبد الصبور شاهين غير واحد (4).

في حين يرى الدكتور ديزيره سقال أن في حالة تشبیه الاسم المقصور الثلاثي ((تلتقي حركتان طويلتان، نحو: عصا = عَصَوَان – فتى = فُتَيَان. ويحدث التغيير على النحو التالي:

وما حدث هنا أن الفتحة الثانية في عصا تحولت إلى ضمة وقعت بعدها فتحة طويلة (هي علامة الإعراب)، فتشكلت بفعل الانزلاق من الضمة (u) إلى الفتحة (aa) واو. وكذلك تحولت الثانية في فتى إلى كسرة، وقعت بعدها فتحة طويلة، فتشكلت بفعل الانزلاق (i – a) ياء، وهكذا صُحِّح لفظ الكلمة)) (1).

(1) ينظر: النقاء الساكنين في اللغة العربية (دراسة صوتية) 82.

(1) المقتضب 40/3.

(2) ينظر: الكتاب 386/3 (الهامش) ولم أعر عليه في مؤلفات السيرافي.

(3) المنهج الصوتي 127.

(4) ينظر: النقاء الساكنين في اللغة العربية (دراسة صوتية) 90، والنقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي 240.

بمعنى أنّ ديزيرة سقال فسّر التحول في تثنية الاسم المقصور الثلاثي وفقاً لفعل الانزلاق (نظرية الانزلاق) ويتفق معه الدكتور عبد المقصود محمد عبد المقصود (2).

والذي أراه أنّ في حالة تثنية ca saa أو fa taa تلتقي حركتان طويلتان وهو بناء مقطعي محظور، فقلبنا جزءاً من الحركة الطويلة إلى نصف حركة الواو أو الياء ليستقيم البناء المقطعي؛ لأنّ المقطع العربي لا يبدأ بحركة (aan).

ca sa waan → ca saa aan
fa taa aan → fa ta yan

وأما في حالتي النصب والجر تزداد علامة التثنية (ayni)، واتصالها مع (ca saa) يتشكّل البناء الآتي: ca saa ayni فهنا تتابعت الحركة الطويلة مع الحركة القصيرة وهذا أمر ترفضه العربية، فقمنا بقلب جزء من الحركة الطويلة نصف حركة الواو أو الياء.

ثالثاً: جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً

يرى الصرفيون وجوب حذف الألف من الاسم المقصور عند جمعه جمع مذكر سالماً؛ لالتقاء الساكنين وهي الألف في آخر الاسم المقصور، والواو أو الياء (الساكنين)، والقاعدة تقتضي وجوب التخلص من التقاء الساكنين بالحذف فحذفت الألف مع بقاء الفتحة التي قبل الألف على حالها؛ لأنها في آخر الاسم ولا تحذف العلامة (1).

وقد اختلف المحدثون في تفسير جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً، فمنهم من يُفسّر ذلك على الأصل المفترض، حيث يرى الدكتور عبد الله الكناعنة أنّ التحول الصوتي على أساس الأصل المفترض (على أساس البنية العميقة للاسم عندما كانت ياءً)، (mustafay) كما في الآتي:

mustafayyuun ← mustafauun ← mustafawn

البنية العميقة مخالفة بين الحركة وشبه الحركة انزلاق شبه الحركة يتخلق
يؤدي إلى سقوط شبه الحركة فالتقاء الحركتين على أثره الواو

أما في حالتي النصب والجر

mustafayyin ← mustafaiin ← mustafayn

وهنا مخالفة بين (شبه الحركة) (w)، وبين الحركة الطويلة (uu)، وهنا تُسقط شبه الحركة، فيؤدي ذلك إلى التقاء حركتين، فيحصل الانزلاق بين الحركة القصيرة (a)، والحركة الطويلة (uu) في حالة الرفع يتخلق على أثر الانزلاق شبه الحركة

(1) الصرف وعلم الأصوات 64 – 65.

(2) دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية 279.

(1) ينظر: الكتاب 3 / 390 – 391، والمقتضب 1 / 260، وشرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين 1 / 366)، واللمحة في شرح الملح 198، وشرح التصريح على التوضيح 512/2، وهمع الهوامع 169/1، وشذا العرف 83.

(الواو) في حالة الرفع، وكذلك يحصل الانزلاق بين الحركة القصيرة (a) والحركة الطويلة (ii) تتخلق شبه الحركة (الياء) في حالتها النصب والجر (1).

والى هذا الرأي ذهب الدكتور فوزي الشايب (1).

وهناك من يفسر التحولات الصوتية ليس على أساس الأصل المفترض، حيث يرى الدكتور عبد الصبور شاهين أن الاسم إذا كان ((منتهياً بفتحة طويلة، نشأ عن الحاق الضمة الطويلة بها توالي أربع حركات قصار، أو حركتان طويلتان، فخفف من طول الفتحة لتصبح قصيرة، وينشأ عن النقائها بالضمة الطويلة انزلاق في صورة واو، فيقال في: مصطفى: مُصْطَفَوْنَ Mustafa + uuna > Mustafa + uuna > Mustafa + uuuna

كما يحدث انزلاق بين هذه الفتحة الطويلة وعلامة الجمع المنصوب، وهي الكسرة الطويلة، فتختصر الفتحة إلى قصيرة، وينطق الانزلاق بين الفتحة والكسرة في صورة ياء، فيقال: مُصْطَفَيْنَ.

(2) (Mustafa + iina > Mustafa + iina > Mustafa + yina)

فالواو هنا ليست واو الجماعة وإنما تشكّلت بفعل الانزلاق، وهذا الرأي فيه نظر؛ لأنّ الواو هي مورفيم الجمع فلا بد من المحافظة عليها لأنّ بذهابها كما فعل الدكتور عبد الصبور يننقي الجمع.

وكذلك يتفق الدكتور ديزيرة سقال مع رأي الدكتور عبد الصبور شاهين في مسألة الانزلاق، إلا أنّه يرى أنّ الانزلاق يتم بين حركتين قصيرتين، ففي جمع (مُرْتَضَى) على (مُرْتَضُونَ)،
مُرْتَضَى + وَنَ = مُرْتَضُونَ

mur ta daa + uun ← mur ta dawr

أو في حالة النصب والجر

Mur ta daa + iin ← mur ta dayn

حذف حركة قصيرة من كل حركة طويلة، فتتحولان إلى حركتين قصيرتين، وبعدها يحدث الانزلاق بين الحركة القصيرة (a) والحركة القصيرة (u) لتتشكل الواو (w) في حالة الرفع، وكذلك يحدث الانزلاق بين الحركة القصيرة (a) والحركة القصيرة (i) لتتشكل الياء (y) في حالتها النصب والجر (3).

في حين يفسر الدكتور صباح عطوي عبود أنّ جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً فيه محذور صوتي؛ لأنّه يؤدي إلى التقاء مصوتين طويلين، للتخلص منه نقوم بشرط المصوّت الثاني (الواو) إلى نصف صائت + نصف صامت (و)، ثم نحذف نصف الصائت (الضمة) حتى لا تلتقي قمتان (الألف والضمة)، ويسقطه يتكون مقطع مديد في غير موضعه وهو مرفوض لذا نقوم بتقصير الصائت الطويل (الألف) إلى (نصف صائت) ليتحول إلى طويل مغلق.

مصطفى + ون: / م ؤ ص // ط ء // ف ء + ن ء /

و ء

/ م ؤ ص // ط ء // ف ء + ن ء و / ن ء / ←

/ م ؤ ص // ط ء // ف ء و // ن ء / ←

مقطع مديد

(1) ينظر: أثر الحركة المزدوجة في بنية العربية (دراسة لغوية) 186.

(1) ينظر: تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي 67.

(2) المنهج الصوتي 129 - 130.

(3) ينظر: الصرف وعلم الأصوات 71 - 72.

م / ص // ط / ف / و // ن / (1).

اجتماع أصوات المد في مقطع واحد أمر ترفضه اللغة العربية. والذي أراه أن جمع الاسم المقصور محكوم بشرط صوتي هو النقاء مُصَوَّتَيْن طويلين (muS ta faa uun) وهذا ممّا لا تجيزه العربية، فقصرت الحركة الطويلة، وقلبت الضمة الطويلة التي تمثل مورفيم الرفع إلى أقرب شيء عليها وهو نصف الحركة الواو للمحافظة على الجمع من جهة، وليستقيم النسيج المقطعي من جهة أخرى.

المبحث الثالث

الاسم الممدود

تناولت في هذا المبحث آراء القدماء ورؤية الدرس الصوتي الحديث بأصل الهمزة في نهاية الاسم الممدود. هناك رأيان عند علماء اللغة القدماء في الهمزة المنقلبة في الاسم الممدود، كما في (كساء)، حيث يرى سيبويه (ت 180 هـ) أن الواو والياء إذا تطرفتا بعد ألف زائدة تقلبان همزة، كما في (سقاء) أصل الهمزة ياء، لأنها من سقى يسقي، وواو كما في (كساء) من كسا يكسو (1).

في حين يرى ابن جني (ت 392 هـ) أن الواو والياء لم تقلبا همزة بداية، وإنما قلبتا ألفاً ثم همزة، حيث يقول: ((فلما وقعت الياء والواو طرفين بعد ألف زائدة ضُعِفَتَا لتطرفهما، ووقعهما بعد الألف الزائدة المشبهة للفتحة في زيادتها. فكما قُلبت الواو والياء ألفاً لتحركهما ووقعهما بعد الفتحة في نحو: عصا ورحى كذلك قُلبتا ألفاً أيضاً، لتطرفهما وضعفهما وكون الألف زائدة قبلهما في نحو: كساء ورداء فصار التقدير: (قُصَا)، و(سِقَا)، و(شِفَا)، و (كِسَا)) (2)، ثم قال: ((فلما التقى ساكنان كرهوا حذف أحدهما، فيعود الممدود مقصوراً، فحركوا الألف الأخيرة لالتقاءهما فانقلبت همزة فصارت: قُصَاء، وسِقَاء، وشِفَاء، وكِسَاء، وشَفَاء، وعَلَاء، فالهمزة في الحقيقة إنما هي بدل من الألف، والألف التي أبدلت الهمزة عنها بدل من الواو والياء)) (3). بمعنى أن الإعلال على رأي ابن جني يمر في المراحل الآتية:

كِسَاو ← كِسَا ← كِسَاء.
سِقَاي ← سِقَا ← سِقَاء.

والذي أراه أن هذا تناقض واضح في آراء القدماء؛ لأنهم يرون أن الألف الثانية قد تحركت للتخلص من التقاء الساكنين، فتارة يعدون الألف ساكنة وتارة متحركة.

وكذلك من الاضطرابات التي وقع بها اللغويون القدماء، ما ذهب إليه ابن عصفور من كون الألف الأولى حاجزاً غير حصين، حيث يقول: ((ومن هذا القبيل إبدالها من الواو والياء إذا وقعتا طرفاً بعد ألف زائدة، نحو كساء ورداء، وذلك أن الأصل كِسَاو ورداي فتحركت الواو والياء وقبلهما فتحة، وليس بينها وبينهما حاجز إلا الألف وهي حاجز غير حصين لسكونها وزيادتها والواو والياء محل التغيير فقلبتا ألفاً فاجتمع ساكنان الألف المبدلة من الياء أو الواو مع الألف الزائدة فقلبت همزة)) (4).

والذي أراه أن رأي ابن عصفور يدل على عدم اعتدادهم بالألف الأولى وكأنها غير موجودة، والمسألة الأخرى إذا كانت الألف حاجزاً غير حصين، وقاعدتهم الصرفية ترى أن الواو والياء إذا تحركتا وانفتح ما قبلهما، وليس بينها وبينهما حاجز إلا

(1) ينظر: التقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي 298 – 299.

(1) ينظر: الكتاب 4 / 385.

(2) سر صناعة الإعراب 1 / 107.

(3) المصدر نفسه.

(4) الممتع في التصريف، 1/326.

الألف قُلْبَتَا أَلْفًا، فالمراد بالفتحة هنا هي الفتحة التي قبل الألف لكون أَنَّ الألف هنا حاجز غير حصين، وهذا أيضًا اضطراب آخر بوجود فتحة قبل الألف، بمعنى أَنَّ الألف الثانية وهمية؛ لأنها ناتجة من تحولات غير صحيحة.

في حين أنكر المحدثون أن تكون الهمزة في (كساء)، أو (بناء) بدلًا من واو أو ياء أو ألف، حيث يقول الدكتور عبد الصبور شاهين: ((يمكن تفسير الهمزة بخاصة الوقف العربي، الذي لا يكون على حركة في مثل: كِساو kisaa-u، فحذفت الضمة المولدة للواو، بازدواجها مع الفتحة الطويلة، وأقل المقطع بصوت صامت، وهو الهمزة، التي تستعمل هنا قفلاً مقطعيًا، تجنبًا للوقوف على مقطع مفتوح))⁽¹⁾، ويذكر السبب أَنَّ ((بإحلال الهمزة محل صوت اللين لا على سبيل الإبدال، بل من أجل تصحيح نهاية الكلمة))⁽²⁾.

بمعنى أَنَّ العربي يكره الوقف على مقطع مفتوح، لذا يذهب الى إغلاقه بالهمزة؛ لأنَّ في الهمزة وسيلة لتجنب تتابع الحركات.

يشير رأي الدكتور عبد الصبور إلى أَنَّ الواو في (كِساو) أو الياء في (بِنائي) ناتجتان عن الانزلاق بين الحركتين المختلفتين، حيث يقول: ((ويبقى من أصوات الهجاء التي عرفتها العربية صوتان هما: الواو والياء، أو حرفا العلة كما يقال، وهما من الناحية الصوتية نتيجة تتابع الحركات المختلفة طويلة أو قصيرة، فإذا تتابعت حركتان الفتحة والكسرة هكذا:-

نتج صوت الياء.

$$a + i$$

$$y$$

وإذا تتابعت حركتان الفتحة والضمة هكذا:

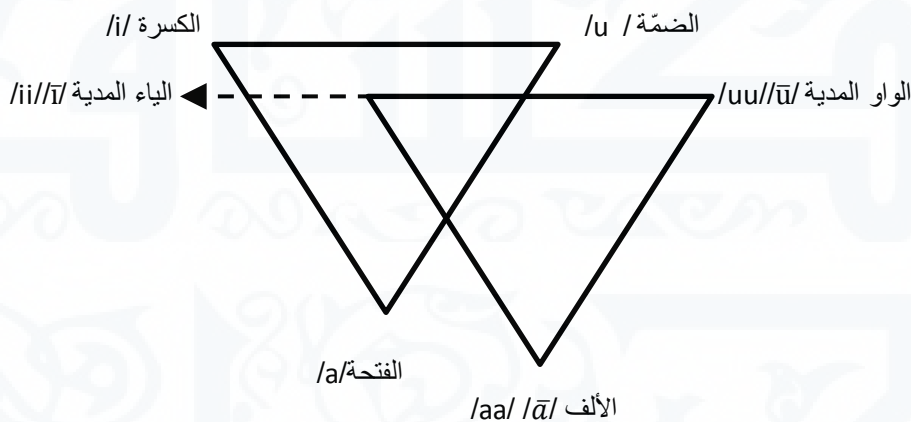
نتج صوت الواو.

$$a + u$$

$$w$$

أي أَنَّ الانزلاق بين الحركتين المختلفتين هو في الحقيقة ما يسمى بالياء والواو⁽³⁾

ولا أوافق الدكتور عبد الصبور بفكرة الانزلاق؛ من جوانب متعددة أولها لأنَّه يؤدي الى اجتماع حركتين متباعدتين، بمعنى اجتماع الحركة الأمامية (الفتحة) والخلفية (الضمة) في آنٍ واحدٍ، كما في المخطط الآتي:



(1) المنهج الصوتي 177

(2) القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث 81.

(3) المنهج الصوتي 30.

ثانيها أنَّ الواو في (كساو) من ازدواج الضمة مع الفتحة الطويلة هذا الرأي - أيضًا - فيه نظر من جانب آخر أنَّ أصل البنية (كَسَو) ka sa wa ، والمصدر (كِساو) ki saaw ، فالوقف هنا ليس على الحركة بل على نصف الحركة، والواو هنا ليست مزدوجة من الضمة والفتحة الطويلة وإنما هي من أصل البنية.

وثالثها والذي أراه أنَّ السبب في تسمية الواو بـ(شبه الحركة)، كما في الواو في كساو؛ لأنَّها ليست حركة خالصة، وإنما تنقصها بعض الخواص الأكوستيكية فقد أخذت من الصامت التضيق ومن الصائت عدم الاحتكاك.

وكذلك اعترض الدكتور حسام النعيمي على الدكتور عبد الصبور، حيث يقول الدكتور حسام: ((وقد بنى الدكتور شاهين دراسته على الكلمة في حال الوقف فقد ذكر أنَّ العرب لا يميلون إلى المقطع المفتوح في الوقف ولذا همزوا هذه الكلمات، وعند الوقف تكون الواو ساكنة مما يجعلنا نمد الألف الساكنة كي يلتقي الساكنان، وأحسب أنه من المبالغة أن يقال حينئذ أنَّ الألف الممدودة كَوْنَت مع الواو الساكنة شبه صائت أو نصف حركة، بل الذي نراه أنَّ الألف حينئذ صائت تام مستوفى وكذلك الواو))⁽¹⁾، وقد فسّر النعيمي تحول الهمزة في الأمثلة السابقة من دون غيرها إلى أمرين ((الأول: أن يقال إنَّ العلاقة بين الهمزة والواو والياء موجودة في ذهن العربي الذي كان إذا سهّل الهمزة المضمومة جعلها واوًا في مثل مومن وإذا سهّل المكسورة جعلها ياءً في مثل بير، فحين أرادوا التخلص من الواو أو الياء هنا جعلوها همزة لذلك، وهو أرجح القولين عندي لقلّة الكلفة فيه. الثاني: أن يقال إنَّ هذه الكلمات كانت في الأصل مهموزة، فسماء وبناء وما تصرّف منهما وما أشبههما كان مهموزًا في الأصل أي سَمًا يَسْمُو بزنة نَصَر يَنْصُر وبنًا يَبْنِي بزنة ضَرَب يَضْرِب ولكثرة الاستعمال سهّلت الهمزة وأخفّت حتى اضمحلت وحلّ محلّها إشباع حركة الحرف الذي قبلها. كما فعل بالمهموز الآخر في اللهجات العامية كقولنا في بدّا، يَبْدَأُ بَدَّ يَبْدُ. وتسهيل الهمزة بأن تُقلّب حرفًا يُجانس الحركة قبلها كثير في لغة العرب كقولهم في بئر ومؤمن ورأس بير ومومن ورأس))⁽²⁾.

والذي أراه في ما يخصُّ رأي الدكتور حسام النعيمي بالمسألة الأولى أنَّ فيه تناقضًا؛ لأنَّ أصل المسألة كما يرى الدكتور النعيمي أنَّ همزة (سَماء وبناء)، ومن بعدها سهّلت الهمزة فأصبحت (سَماو)، و(بَناي)، ومن بعدها أرادوا التخلص من الواو والياء فقُلِبتا همزة، فهنا يُطرح سؤال لماذا يُريدون التخلص من الواو والياء وفيهما خَفَّةٌ في النطق؟! أو ليس معنى (التخلص) أنَّ فيهما ما يتقلّهما ويُريدون أن يتخلّصوا من ذلك؟

أمّا في ما يخصُّ المسألة الثانية من تسهيل الهمزة ثم إخفاتها واضمحلالها، وحلّ محلّها حرف متجانس مع حركة ما قبلها، وربطها بمسألة جواز النطق بـ(كساو) أو (بناي) فهذا الرأي ليس بصحيح؛ إذ كيف ينطق العربي كلمة غير متجانسة صوتيًا، زيادة على ذلك أنَّ فيهما محذورًا صوتيًا؛ لأنَّ الواو في (كساو) أو الياء في (بناي) أضعفا البنية صوتيًا بسبب تتابع الحركة الطويلة مع نصف الحركة زيادة على الازدواج الصوتي، فهذا لا يُسمّى تسهيلًا بل يُسمّى تعصيبًا.

أمّا هنري فليش فيرى أنَّ السبب في بقاء الواو في كساو والياء في بناي على حالهما من دون قلبهما إلى همزة هو ((كراهة النطق بالصوامت الضعيفة - الواو والياء - مُشكّلة بمصوتات من جنسها، فلا تُنطق الواو مع الضمة (wu)، ولا الياء مع الكسرة (vi)، كما لا تُنطق الواو مع الكسرة (wi)))⁽³⁾.

بمعنى أنَّ هنري فليش يعزو المسألة إلى المشقّة النطقية، ويوضح هذه المشقّة الدكتور إبراهيم أنيس بقوله: ((وكذلك الواو لا فرق بينها وبين الضمة (u) إلّا في أنَّ الفراغ بين أقصى اللسان وأقصى الحنك في حالة النطق بالواو أضيق منه في حالة النطق بالضمة (u)؛ فيسمع للواو أيضًا نوع ضعيف من الحفيف جعلها أشبه بالأصوات الساكنة. أمّا حين النظر إلى موضع اللسان معها، فيمكن أن نعدّها شبه صوت اللين (u)))⁽⁴⁾.

(1) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني 360.

(2) المصدر نفسه 361.

(3) العربية الفصحى 46.

(4) الأصوات اللغوية 44 - 45.

في حين يرى الدكتور ديزيره سقال أنّ الذي حصل في كساو فصارت كساء هو وقوع الواو بعد فتحة طويلة زائدة فتشكّلت سلسلة من الصوائت تُعيق المقطع الصوتي وبنيته، فتشكّل هذه اللفظة مُشكِلةً مقطعيةً لتتابع الحركة الطويلة ثم الواو الانزلاقية ولهذا تحول ضمة الواو الانزلاقية إلى همزة لتصحيح المقطع ونبره، بحيث يصير المقطع الأخير مقطعاً طويلاً، ويزول منه تتابع الحركات (1).

في يرى الدكتور عبد القادر عبد الجليل أنّ الصرفيين في عرضهم هذا للهمزة وتقسيمهم همزة الممدود إلى زائدة، وأصلية، منقلبة عن واو، ومنقلبة عن ياء مُعلّين صورها بافتراضات لا يحسن رفقتها المنظور الحديث؛ لأنّ نهايات شواهدا حين الوقف تنتهي بمقطع كبير مغلق: (Z)، أمّا أن يعود الجذر إلى صورة مع (الواو) أو (الياء) فهذا لا يعني حالة تلزم الوقوف عندها؛ لأنّها ممّا يذكي جذوة التعقيد، فتتداخل الصور، وتذهب ريح الأمر سدّى (2).

ويرى الدكتور عبد القادر عبد الجليل أنّ سبب تحول الواو في (كساو) إلى همزة لغرض النبر القصدي، وإبراز مهمة التنوين، زيادة على أنّ صوت الواو مع عدم الوقف يتحول صوتياً إلى صائت، حيث يقول: ((واستبدال الواو الانتقالية بها هو أمر يعود إلى طبيعة صوت الحنجرة ذاتها، والهمزة ليست من أصوات المباني، ووجودها وعدمه لا يغير من محتوى الدلالة، إنما وظيفتها تنهض على أساس (النبر القصدي)، ولما كانت الدلالة المركزية تتطلب مثل هذا النوع من النبر، الذي يقوم على أساس القطع، لم يجد العرب ضيراً من الاستبدال الموقعي بين صوت الواو الانتقالي الذي لا يمتلك الدرجة النبرية العالية التي يمتلكها صوت الهمزة لأنّ النبر ذاته الهمز، وثمة جانب صوتي آخر هو أنّ الهمز يستطيع أن يبرز مهمة التنوين أو التصويت القصير في نهاية المقطع:

$$\begin{array}{c} \text{دعا} \leftarrow \text{دعاء} \leftarrow (R) + (T) + (R) \\ (R) + (T) + (M) \end{array}$$

بالإضافة إلى أنّ صوت الواو مع عدم الوقف، يتحول صوتياً إلى صائت، ما تنتج المعادلة التالية:

$$\text{دعاؤ} \leftarrow \text{ع} + \text{ع} + \text{س} \text{ ع} + \text{ع} + \text{ع} \text{ س}$$

وبما أنّ المقطع (ع ع س) لا وجود له في العربية في مثل هذه التراكيب إلا مع اسم، ابن حين الوقف عليها، لذا لا توجد إمكانية لتحقيقه. ولذا جاء صوت الهمزة النبري بديلاً صوتياً لهذه الحالة (3).

أشار الدكتور عبد القادر إلى أنّ الغرض من التحول هو النبر القصدي ولكّنه لم يتطرق إلى الأسباب التي دعت إلى التحول إلى (النبر القصدي)، وأمّا في ما يخص إبراز مهمة التنوين، فأرى أنّ هذا المُسوَّغ فيه نظر، والدليل على ذلك إذا لم يكن هناك تنوين، أي جاءت البنية من دون تنوين، فهذا يعني أننا يمكن أن نستغني عن الهمزة في نهاية البنية، وبالتالي فإنّ هذا الرأي تنقصه الدقة.

والذي أراه أنّ هناك مزدوجاً صوتياً هو (aaw) في ki saaw، فلا بدّ من التخلص منه وكذلك هناك ملمح حركي (تتابع في الحركات) أي الحركة الطويلة + نصف الحركة، بمعنى أنّ الواو صوت ضعيف؛ لأنّه نصف حركة في نهاية مقطع مسبقة بحركة طويلة وهذا التتابع يُضعف البنية، فلا بدّ من التخلص من الملمح الحركي فضلاً عن ذلك مراعاة للبناء المقطعي، والتخلص من المزدوج، وللتخلص من ذلك قلبنا نصف الحركة همزة من أجل إغلاق المقطع بصامت نبري قوي، وللتخلص من الملمح الحركي، نتخلص من المزدوج الواو بقلب الواو همزة.

(1) ينظر: الصرف وعلم الأصوات 157.

(2) ينظر: المصدر نفسه 346.

(3) المصدر نفسه 270 – 271.

نتائج البحث

- 1- توصل الباحث إلى أنّ (c al qaa dii) عند تثنيتهما يلتقي صائتان طويلتان، هما (ii)، و (aa)، وهذا التتابع ترفضه العربية، فقمنا بقلب جزء من الحركة الطويلة (ii) إلى نصف حركة (y) لغرض استقامة البناء المقطعي؛ لأنّ المقطع لا يبدأ بـ (aan).
- 2- توصل الباحث إلى أنّ الأصل في الناقص الواوي (daa ciw)، عند اتصال لاحقة الجمع نحذف شبه الحركة؛ لأنّها منطرفة وفي ذلك ضعف للبنية، فنعوّض ذلك بمدّ الحركة القصيرة (الكسرة) لتصبح حركة طويلة (ii)، فتتابع حركتان طويلتان الكسرة الطويلة (ii) والضمّة الطويلة (uu)، فنحذف الحركة الطويلة (ii)، وإبقاء الضمة الطويلة (uu) لدلالاتها على الجمع، لتصبح الصورة النهائية daa cuun.
- 3- لا بُدّ من إعادة النظر في تسمية الجموع السالمة بسبب تغيير صورة المفرد، كما في جمع (MuS ta faa) على (MuS ta fawn).
- 4- إن تعليقات المحدثين لم تكن واضحة، ولم يُفسّر أغلبهم سبب تحول الألف في الاسم المقصور عند تثنيته إلى واو أو ياء.
- 5- توصل الباحث إلى أنّ سقوط الواو والياء لا بُدّ أن يكون بين حركتين قصيرتين متماثلتين.
- 6- توصل الباحث إلى أنّ في حالة الرفع في تثنية ca saa أو fa taa تلتقي حركتان طويلتان وهو بناء مقطعي محظور، فقلبنا جزءاً من الحركة الطويلة إلى نصف حركة الواو أو الياء ليستقيم البناء المقطعي؛ لأنّ المقطع العربي لا يبدأ بحركة (aan)، أمّا في حالتي النصب والجرّ فإنّه يتشكّل البناء الآتي: ca saa ayni فهنا تتابعت الحركة الطويلة مع الحركة القصيرة وهذا أمر ترفضه العربية، فقمنا بقلب جزء من الحركة الطويلة نصف حركة الواو أو الياء.
- 7- إنّ جمع الاسم المقصور محكوم بشرط صوتي هو التقاء مُصَوَّتَيْن طويلين، كما في (muS ta faa uun) وهذا ممّا لا تجيزه العربية، فقُصِرَت الحركة الطويلة، وقُلِبَت الضمة الطويلة التي تمثل مورفيم الرفع إلى أقرب شيء عليها وهو نصف الحركة الواو للمحافظة على الجمع من جهة، وليستقيم النسيج المقطعي من جهة أخرى.
- 8- إنّ كمية الحركات الطويلة إلى الحركات القصيرة لا تساوي بالضرورة ضعف القصيرة، بل تتفاوت الكمية بين القصيرة والطويلة بحسب الأصوات المجاورة.
- 9- توصل الباحث إلى أنّ هناك تناقضاً واضحاً في آراء القدماء بخصوص الألف الثانية، كما في (كساء) حيث يرى بعضهم أنّ أصلها (كسإا)، وأنّ الألف الثانية قد تحركت للتخلص من التقاء الساكنين، فتارة يعدون الألف ساكنة وتارة متحركة.
- 10- توصل الباحث إلى أنّ السبب في تسمية الواو بـ(شبه الحركة)، كما في الواو في كساو؛ لأنّها ليست حركة خالصة، وإنّما تنقصها بعض الخواص الأكوستيكية فقد أخذت من الصامت التضيق ومن الصائت عدم الاحتكاك.
- 11- توصل الباحث إلى أنّ فكرة الانزلاق غير صحيحة؛ لأنّه يؤدي إلى اجتماع حركتين متباعدتين، بمعنى اجتماع الحركة الامامية (الفتحة) والخلفية (الضمّة) في آنٍ واحدٍ.
- 12- يعد صوت الهمزة وسيلة من الوسائل التي تستعملها اللغة العربية للتخلص من التتابعات المستكرهة في النطق كما في حلولها محلّ شبه الحركة (w) أو (y).
- 13- توصل الباحث إلى أنّ سبب تحول شبه الحركة (w)، كما في (ki saaw) إلى همزة (c) فأصبحت (ki saac) أنّ هناك مزدوجاً صوتياً هو (aaw) في (ki saaw)، فلا بدّ من التخلص منه، فضلاً عن ذلك وجود الملمح الحركي (تتابع في الحركات) أي الحركة الطويلة + نصف الحركة، بمعنى أنّ الواو صوت ضعيف؛ لأنّه نصف حركة في نهاية مقطع مسبقة بحركة طويلة وهذا التتابع يُضعف البنية، فلا بدّ من التخلص من الملمح الحركي، زيادة على ذلك هو مراعاة

للبناء المقطعي، والتخلص من المزدوج، وللتخلص من ذلك قلنا نصف الحركة همزة من أجل إغلاق المقطع بصامت نبري قوي، وللتخلص من الملمح الحركي، نتخلص من المزدوج الواو بقلب الواو همزة.

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب المطبوعة

- أثر الحركة المزدوجة في بنية العربية (دراسة لغوية)، الدكتور عبد الله محمد الكناعنة، وزارة الثقافة، عمان، 1997م.
- الأصوات اللغوية، الدكتور إبراهيم أنيس، مكتبة نهضة مصر، مصر، ب.ت.
- النقاء الساكنين في ضوء نظرية المقطع الصوتي، الدكتور صباح عطوي عبود، دار الرضوان، عمان، 2014م.
- النقاء الساكنين في اللغة العربية (دراسة صوتية)، الدكتور آمال الصيد أبو عجيلة محمد، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2008م.
- تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، الدكتور فوزي حسن الشايب، حويلات كلية الآداب، الحولية العاشرة، الرسالة الثانية والستون، 1409هـ - 1989م.
- التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، الدكتور الطيب البكوش، تقديم: صالح القرمادي، المطبعة العربية، ط 3 تونس، 1992م.
- الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، الدكتور حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980م.
- دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، الدكتور عبد المقصود محمد عبد المقصود، الدار العربية للموسوعات، ط 1، بيروت، 2006م.
- دروس في علم أصوات العربية، جان كانتينو، ترجمة صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1966م.
- سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ)، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000م.
- شذا العرف في فن الصرف، أحمد الحملاوي (ت 1351 هـ)، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض، (د.ت.).
- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهري (ت 905 هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- شرح شافية ابن الحاجب، حسن بن محمد الأسترابادي، ركن الدين (ت: 715 هـ)، تحقيق الدكتور عبد المقصود محمد عبد المقصود، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية، 2004 م.
- الصرف وعلم الأصوات، الدكتور ديزيره سقال، دار الصداقة العربية، بيروت، 1996م.
- العربية الفصحى نحو بناء لغوي جديد - الأب هنري فليش - تعريب عبد الصبور شاهين، نشر المطبعة الكاثوليكية، بيروت 1966.
- علم الصرف الصوتي الدكتور عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، الدكتور عبد الصبور شاهين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ب.ت.
- الكتاب . كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه (ت 180 هـ)، تحقيق ودراسة: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1988م.
- الملحة في شرح الملحة، شمس الدين محمد بن حسن المعروف بابن الصائغ (ت 720 هـ)، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2004م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ)، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، (د.ت.).

- المقتضب، أبو العباس المبرّد (ت 285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
- الممتع الكبير في التصريف، ابن عصفور الأشبيلي (ت 669 هـ)، تحقيق: الدكتور فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1996م.
- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي: الدكتور عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحميد هنداي، المكتبة التوفيقية، مصر، (د.ت).

ثانيًا: البحوث

- القواعد الصوتية الوظيفية، مجلة الباحث، المعهد العالي لإعداد المعلمين بؤدان، العدد الأول، السنة الأولى. مطابع زهران عمان الأردن، مراجع عبد القادر الطلحي.

التربية العملية وأهميتها في كليات التربية الأساسية

ا.م.د. ابتسام صاحب موسى الزويني الباحثة. تيسير ماجد عيدان

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Importance of Practical Education in the Colleges of Basic Education

Asst.Prof.Dr. Ibtisam Sahib Al-Zuwini Researcher. Taiseer Majid Idan
College of Basic Education/ University of Babylon

Ebtisam6589@yahoo.com

Abstract

The term practical education was used in 1279 in France as one of the requirements of preparation and graduation of teachers in Paris university. It was applied by the student teacher gave lectures in addition to discussing an essay or research he submitted.

المخلص

استعمل مصطلح التربية العملية بمفهومها الحالي سنة (1279م) في فرنسا إذ كانت إحدى المتطلبات الإلزامية اللازمة لتخرج المعلمين واعدادهم لمهنة التدريس في جامعة باريس، أما مضمونها فكان عبارة عن تقديم الطالب/ المطبق عدداً من المحاضرات علمياً في تخصصه فضلاً عن دفاعه عن بحث أو مقالة يقدمها، وعندما ينجح في التربية العملية والبحث كان يعين مدرساً، فيقوم بإعطاء المحاضرات على غرار المدرس الأول، ويراجع المادة التي يلقيها سيده "المدرس الأول" بالمناقشة والتكرار، ويتلقى طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في أثناء اعدادهم المهني معلومات وخبرات منهجية نظرية وتطبيقية متنوعة تتفق غالباً مع طبيعة تخصصاتهم ووظائفهم العملية إذ يقوم المربون باختيار مناهج الاعداد وتطويرها على وفق معايير فلسفية ودينية وعلمية واقتصادية والتي تميز مجتمعاتهم عن المجتمعات الأخرى لذا تختلف مناهج اعداد المعلمين من حيث الشكل والمحتوى والأنشطة من بلد لآخر.

فقد اختلف المؤلفين في مراحل التربية العملية، فهناك من يرى أن مراحل التربية العملية تبدأ بمرحلة التهيئة المعرفية للطالب/ المعلم، يليها مرحلة التدريس المصغر، ثم مرحلة المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب يليها مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي للفصل ثم مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس ثم مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية أخيراً.

يعدُّ التطبيق العملي أو الذي يسمى في بعض الأحيان بالتطبيق الميداني المرحلة التي سينتقل فيها الطالب/ المطبق من الدراسة النظرية في الكلية أو المعهد إلى التطبيق في المدارس التي سيجرب فيها ما درسه خلال سنوات الدراسة الأربعة من نظريات ومبادئ ومفاهيم وأسس وأساليب تدريس إلى واقع فعلي وعملي في الميدان الحقيقي، ويعد الطلبة/ المطبقين من العناصر المهمة المشاركة في عملية المشاهدة الصفية والتطبيق العملي وقد يكون أهمها لأن نجاح هذه العملية مرتبط إلى حد كبير بمدى تفاعل الطلبة/ المطبقين مع البيئة المدرسية ومواقف التدريس الفعلي بما تتضمنه من خبرة ونشاط شامل، ويطلق عليه الطالب المتدرب أو المتدرب فقط أو طالب التطبيق العملي وأن مصطلح الطالب المعلم اعم واشمل.

الفصل الأول:

مشكلة البحث

شغلت مسألة اعداد المعلم وتأهيله اذهان الكثير من التربويين، لأن مهنة التعليم أساس كل المهن وأفضلها، فهي عملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات وممارستها تتطلب عملاً فنياً دقيقاً، وأن ما يحدث في الأمم من إعادة تشكيل، وتطوير

للمعلم له نصيب في ذلك، عن طريق تنشئة الأجيال بما لديه من وعي وإدراك وقدرة لان رفاهية مستقبلنا تعتمد على نوعية المعلومات، وكميتها التي يتلقاها الطلبة من المعلمين الكفاء. (الموسوي، 2004: 14) 0 وما لاحظته الباحثتان ومن خلال اطلاعهما على العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التطبيقات التعليمية ان هناك ضعفا في برامج اعداد المعلمين كدراسة (عبس 1987) التي اشارت الى وجود ضعف التأهيل العلمي للمطبق في مادة تخصصه، فضلاً عن ضعف قدرات المطبقين في وضع خطط للدروس وضعف قدراتهم في معالجة المواقف التعليمية داخل الصف، وان مكانة الدروس التطبيقية مازالت ضئيلة الحجم، محدودة الزمن، قليلة الشأن في البرامج مما اسهم في ضعف اثرها في تكوين الطالب وفي تغيير آرائه حول مهنته وعمله (عبس، 1987: 42)، وأشارت دراسة الزويني الى وجود ضعف إعداد المعلمين في الكليات المتخصصة والمعاهد التربوية (الزويني، 2011: 1).

ويعد درس المشاهدة من الدروس المهمة التي تسهم في تزويد طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية الأساسية بمشاهدة ومراقبة عدد متنوع من عوامل البيئة المدرسية للتعرف على ماهيتها وتحديد خصائصها العامة للاستفادة منها في تخطيط وتطوير التدريس واقتراح انجح السبل لمعالجة وتحسين ما يدعو منها لذل، لكننا نجد ان الطلبة يستخفون منها لعدم وجود اختبار نهائي لهذه المادة سواء أكان بشكل شفهي ام تحريري مما يجعل الطلبة يتغيبون عن هذا الدرس، وبالتالي عدم الاستفادة منه وانعكاسه على تطبيقهم الفعلي في المدارس مما يجعلهم يشعرون ببعض المخاوف ويواجهون الكثير من المشاكل التي لم يتسنى لهم التعرف عليها قبل مرحلة التطبيق (عزيز ومهدي، 2012: 5).

وانطلاقاً من مشكلة ضعف قدرات الطلبة المطبقين في اقسام اللغة العربية ونتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي وضرورة المراجعة والتقويم المستمر لبرامج إعداد المعلمين واساليبه، ارتأت الباحثة اعداد دراسة للتعرف على مدى تحقق مهارات درس المشاهدة في أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، بقصد تطوير اعدادهم وتحسينه في الجانب العلمي والعملية.

أهمية البحث

كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان باللغة وميّزه عن سائر المخلوقات، قال تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾، واللغة تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأمة لأنها وعاء الأفكار والمشاعر، فاللغة مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل فضلاً عما لها من دور في تنشئة الفرد كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به، وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة. واللغة أداة لا غنى عنها للعقل فهي وسيلة ابراز لفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح. (الواللي، 2004، 18).

لذا ترى الباحثتان ان اللغة تشكل مظهراً هاماً من مظاهر الحياة اليومية وعنصراً بارزاً في حياة الافراد فبالإضافة لكونها وسيلة التعبير والتخاطب فهي تدخل في كل فروع المعرفة والعلوم ويمكن النظر اليها على انها نبض الحضارة البشرية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الاجيال وتنتقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل لآخر، ومقوم من اهم مقومات حياتنا وكياننا، وهي الحاملة لثقافتنا ورسالتنا والرباط الموحد بيننا والمكون لبنية تفكيرنا والصلة بين اجيالنا والصلة كذلك بيننا وبين كثير من الامم.

فاللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته، وهي أداة التفكير ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات (القضاة وآخرون، 1997، 46)، ومنها لغتنا العربية اذ كانت ومازالت وستبقى مفتاح كنوز التراث الاسلامي النفيس، والمدخل الى العلوم الاسلامية الغنية، فهي الاداة للنفوذ

* سورة الرحمن، الآية: (3-4)

الى حقائق القرآن الكريم واسراره والسبيل للاطلاع على معاني السنة النبوية الشريفة، ومن هذا المنطق دأب السلف والخلف على حفظ تلك الامانة العظيمة وتدوينها (الجبلاطي، 1975:2)

وتولى الانظمة التربوية في معظم البلدان جلّ اهتمامها بإعداد المعلم وتدريبه ورفع مستوى الاداء لديه وتزويده بكل ما هو جديد على اعتبار المعلم هو المفتاح الحقيقي للتعليم والعامل الرئيسي في تحريك اهتمام التلاميذ وتطوير التعليم يتطلب تطوير مستوى المعلمين وان نوعية التعليم تعتمد بالدرجة الاولى على نوعية المعلمين ومستوى تأهيلهم واعدادهم وتدريبهم وعلى ما يتمتعون به من قدرة على التحليل ومن عمق في التفكير وما حصلوا عليه واكتسبوه من المهارات والقدرات العالية التي تؤهلهم للقيام بمهنة التعليم (الحريري، 2015: 37).

وترى الباحثان ان هذه الفترة من اهم الفترات في حياة طلبة ففيها يتعرفون على خصائص المهنة التي سوف ينخرطون فيها ويدركون عمليا ان التربية علاقة انسان بانسان.

اما المادة التربوية المهمة الثانية التي تسهم في اعداد المعلم في كليات التربية الأساسية فهي مادة التطبيق المدرسي وهي مادة لها اثرها الإيجابي ففي الفصل الدراسي الثامن يبدأ التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية اذ يتفرغ الطالب/ المطبق لمدة شهرين يقضونها في المدارس التي تم اختيارهم لها يطبقون فيها كل ما تعلموه من نظريات في الدروس الاكاديمية والمهنية، فضلا عن ممارستهم للتطبيق الفعلي في الصفوف الدراسية لتطوير قدراتهم الذاتية، وتتم زيارة المشرف التربوي والمتخصص بطرائق التدريس والمشرف الاختصاص بهدف تقويمهم وتوجيههم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التدريس الصحيحة(زايرواخرون، 2011:28) وتمثل مرحلة التطبيق الخطوة الثانية في الحياة الميدانية للمعلم بطريقة علمية منظمة وموجهة، وتبدو صعبة للمطبق؛ لأنه لم يمارس التعليم سابقا، ونجد فيها ان المطبق يعمل جاهدا على ان يقدم لتلامذته اكبر كم من المعلومات، ويحشد الكثير من الأفكار ليطمئن نفسه من جهة، ويشعر تلامذته بمقدرته التدريسية من جهة أخرى.(عطا، 2006:21).

وترى الباحثان ان هناك اهمية كبرى للتطبيق العملي وهي عملية تطبيق ما درس وتعلم والاهم من ذلك هو كسر الحاجز النفسي امام الطالب من التحدث امام الآخرين، والقدرة على التحكم في النفس، وقدرة على التعامل مع نوعيات مختلفة من الطلبة بقدرات عقلية متفاوتة.

لذا نرى اهتمام كليات التربية والتربية الاساسية بمساعدة الطالب على اكتساب الخبرات التربوية الجيدة من خلال الدراسة النظرية في الكلية، فضلا عن الاستفادة من المشاهدة والتدريب العملي في المدارس؛ لان مرحلة التطبيق هي مرحلة مهمة وضرورية من اجل اعداد المعلم، فضلا عن انها مرحلة يمكن بواسطتها التحقق من مدى استفادة الطالب من الاعداد النظري، كما يمكن عدها عنصرا اساسيا في مناهج اعدادهم وشرطا مهما لتخرجهم وهي التي تبلور شخصياتهم التدريسية الفردية بالإضافة الى كونها خبرة جديدة لدى الطالب المطبق لابد له من اكتسابها حتى يتغلب على الصعوبات التي تواجهه في حياته المهنية (عزيز ومهدي، 2012:6).

❖ التربية العملية

استعمل مصطلح التربية العملية بمفهومها الحالي سنة (1279م) في فرنسا اذ كانت احدى المتطلبات الالزامية اللازمة لتخرج المعلمين واعدادهم لمهنة التدريس في جامعة باريس، اما مضمونها فكان عبارة عن تقديم الطالب/ المطبق عدداً من المحاضرات علمياً في تخصصه فضلاً عن دفاعه عن بحث او مقالة يقدمها، وعندما ينجح في التربية العملية والبحث كان يعين مدرسا، فيقوم بإعطاء المحاضرات على غرار المدرس الأول، ويراجع المادة التي يلقيها سيده "المدرس الاول" بالمناقشة والتكرار (عطية والهاشمي، 2008: 198)، وقررت جامعة بولونيا في ايطاليا على كل متخرج القاء عدد من المحاضرات في

مجال تخصصه ثم تطور اسلوب التربية العملية حتى نشأت في فرنسا مؤسسات تربوية متخصصة لتعليم المعلمين واعدادهم ثم تبعتها في ذلك المانيا و انكلترا والولايات المتحدة الامريكية وغيرها من بلدان العالم بما فيها الاقطار العربية(مازن، 1998: 5). ومع ان التربية بشكلها الحالي حديثة العهد لارتباطها في كل بلد عربي بالمعاهد والكليات التي انشئت بهدف اعداد المعلمين والمعلمات الا ان المبدأ الاساسي الذي تقوم عليه اقدم من ذلك بكثير، ففي التربية الاسلامية كان لا يسمح للمتعلم ان ينتقل الى مرحلة التعليم الا بعد ان يثبت بصورة عملية قدرته على ذلك وفيها كان المعلم عالماً او شاعراً يتعلم مهنته عن طريق ملازمة سيده في صنعته سواء أكان ذلك في القرآن وعلوم الدين واللغة ام غيرها ومثال ذلك ان ابا يوسف القاضي تلميذ الامام ابي حنيفة " رحمه الله " تعجل في الانتقال الى التعليم، فأرسل اليه ابو حنيفة رجلاً يسأله عن مسائل عدة ولما فشل في الاجابة عن اي منها اجابة صحيحة عاد بناءً على نصيحة معلمه الى عهد التلمذة، فالخبرة العلمية التي مر بها اشعرته بضرورة العودة الى الدراسة ثانية (الهاشمي والعزاوي، 2009: 244) 0

تحتل التربية العملية مكانة متميزة في برنامج اعداد المعلمين، وبخاصة ذلك الاعداد الذي يطلق عليه الاعداد قبل الخدمة، والذي يتم في اقسام اعداد المعلمين في كليات التربية والتربية الاساسية في الجامعات، فالتربية العملية تمثل مختبراً تربوياً يقوم فيه الطلاب بتطبيق معظم المبادئ والنظريات التربوية بشكل ادائي وعلمي في الميدان الحقيقي لها الا وهو المدرسة، وبذلك يتحقق الربط بين النظرية والتطبيق وتصبح عملية اعداد عملية تتصف بالواقعية من جهة وبانها عملية ذات معنى وقيمة وظيفية من جهة اخرى (جرادات، 2008: 13)، ويعزز هذا ما يدركه الطلبة المعلمين وهم يقومون بالتدريب العملي في المدارس حيث يدركون ان اكبر فائدة يحققونها هي تلك الفائدة التي تنم من خلال برامج التربية العملية ذلك لانهم تعاملوا مع التلاميذ ومع المناهج والادارة المدرسية وتمكنوا من اكتشاف الصعوبات والمشكلات الميدانية بشكل واقعي فضلاً عن انهم حاولوا تجريب بعض المبادئ والمفاهيم والنظريات التي درسوها في كلياتهم (حمادنة وعبيدات، 2012: 167).

يتلقى طلبة كلية التربية والتربية الاساسية في اثناء اعدادهم المهني معلومات وخبرات منهجية نظرية وتطبيقية متنوعة تتفق غالباً مع طبيعة تخصصاتهم ووظائفهم العملية اذ يقوم المربون باختيار مناهج الاعداد وتطويرها على وفق معايير فلسفية ودينية وعلمية واقتصادية والتي تميز مجتمعاتهم عن المجتمعات الاخرى لذا تختلف مناهج اعداد المعلمين من حيث الشكل والمحتوى والانشطة من بلد لآخر (أبو جابر وبعارة، 1999: 12)، فالتربية العملية خبرة هادفة يمر بها الدارسون في المعاهد والكليات التربوية وهي تهدف الى افساح المجال امام كل منهم كي يتعرف على واقع العملية التعليمية ويختبر قدرته على التدريس، وقد عنى الكثير من الباحثين بأمر التربية الميدانية بوصفها جزءاً مهماً من برنامج الاعداد، واصبحت قضاياها تشغل المهتمين بأمر الاصلاح التربوي في المؤسسات التعليمية(المصطفى وأبو صالح، 2006: 171).

تعد التربية العملية مرحلة مهمة وضرورية من مراحل اعداد المعلمين في تلك المدة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية واجراءات اعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وادارياً لخبرات ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية تحت اشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية او معهد الاعداد(صبري والسندي، 2012: 3)، ويجمع رجال التربية على ان التربية العملية تعد المجال الحقيقي الذي يكشف عن مدى وعي ومعرفة وممارسة الطلبة/المطبق للاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي يتعلمونها نظرياً بكلية الاعداد (الزهيري، 2015: 16)، كما تشير نتائج البحوث المرتبطة بالتربية العملية ان الطلبة/المطبقين يرجعون كفاءاتهم في التدريس لخبراتهم المباشرة في التربية العملية، ففيها تتبلور اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وذلك بناء على نوعية الخبرات التي يمرون بها خلال فترة التربية العملية فإن كانت خبرات ايجابية فان ذلك سيزيد من انتماء الطالب المعلم لعينة التدريس، ومن ثم فانه سيطور اساليب تعليمية فاعلة وثيقة الصلة بحاجاتهم وشخصيتهم وواقعهم التربوي، اما ان كانت خبرات غير سارة فان ذلك سيولد لديهم ميول سلبية نحو مهنة التدريس تدفعه لترك المهنة والبحث عن مهنة اخرى او ممارسة المهنة بدون انتاجية جيدة هذا من الناحية المهنية اما من الناحية الاجتماعية (حماد، 2005: 165)، فالتربية العملية تعد فترة

تهيئة وانتقال للطالب المعلم بين دورين اجتماعيين مختلفين، فهي تنقله من دور الطالب وما الفه وتعود عليه من مسؤوليات واجبات في المراحل الدراسية المختلفة الى دور المعلم وما ينتظر من مهام ومسؤوليات تجاه المجتمع فالتربية العملية تكفل له انتقالاً طبيعياً متدرجاً وسلساً بين الدورين الاجتماعيين ومن خلال سلسلة ادواره الحياتية (الخفاجي، 2016: 17).

❖ تعريف التربية العملية:

للتربية العملية تعريفات عدة فقد عرفها كل من:

- عطية والهاشمي (2008): هي الجانب التطبيقي الذي يتضمنه برنامج اعداد المعلمين لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من ادوار ويمارسه الطالب/المطبق في قاعة الدرس او خارجها تحت اشراف مدرس الكلية التي تعد الطالب لمهنة التدريس بالتعاون مع ادارات المدارس والمعلمين فيها (عطية، 2008: 195).
- حمادنة وعبيدات (2012): هي التربية المنظمة الهادفة الى اتاحة الفرص امام الطلبة/ المطبقين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً ادائياً وعلى نحو سلوكي في المدرسة (حمادنة وعبيدات، 2012: 168).
- الزهيري (2015): هي برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة، تحت إشرافها بهدف اتاحة الفرصة للطلاب/ المطبقين لتطبيق ما تعلموه نظرياً تطبيقاً عملياً، اثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة، الامر الذي يعمل على اكتسابهم المهارات التدريسية المنشودة وبحقق الالفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية العلمية التعليمية (الزهيري، 2015: 21).

❖ اهمية التربية العملية:

تحتل التربية العملية مركزاً محورياً في برنامج اعداد المعلمين اذ انها تتيح للطلبة/ المطبقين تعلم حقائق جديدة عن طريق الخبرة وانها تمكنهم من اختبار قدرتهم على التدريس في جو حقيقي (النهار، 2000: 12)، فالتربية العملية هي اختبار عملي يصلح لمعرفة قدرة الطالب المعلم على التدريس وعندما تكون التربية العملية منظمة فإنها تنقل الطلبة المعلمين من مرحلة الى اخرى في ميدان التعليم، وهي برنامج متكامل يوازي في اهميته برنامج الدراسة النظرية وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برنامج الاعداد ولا يمكن الاستغناء عن التربية العملية في برنامج اعداد معلم المستقبل لان المعلم لا يستطيع اداء مهام وظيفته اداءً صحيحاً مالم يحصل على خبرة عملية ميدانية فهي توفر له هذه الخبرة (الهاشمي والعزاوي، 2009: 247).

وترى الباحثة ان التربية العملية تمثل جانباً هاماً من جوانب اعداد المعلم عامة، فضلاً عن انها تمثل ركناً أساسياً من برنامج اعداد معلم التعليم الاساسي على وجه الخصوص، لأهمية الدور وثقل المسؤولية الملقاة على عاتق معلم الاساس بحكم مكانته وموقع مرحلة التعليم الاساسي كقاعدة ومنطلقاً في السلم التعليمي كله.

وتعد التربية العملية الجانب الاساسي في الاعداد المهني للطلاب/المطبق حيث يكتسب أثناءها المهارات، والاجراءات التدريسية الفعلية، وتعد من اهم المساقات في برامج اعداد المعلم التي توجه الطالب/المطبق توجيهاً فريداً في فترة التدريب والاعداد، ويتعرف من خلالها على خصائص ومهارات مهنة التدريس ويكتسب فكرة عامة عن مقومات التدريس الناجح، وعن اهم طرائق التدريس والتقويم ذلك من خلال المواقف الحقيقية التي يتعرض لها الموقف الصفي (حماد، 2005: 169)، ويتوقف نجاح المعلم في تدريسه الى حد كبير على نوعية الاعداد الذي يتلقاه الطالب، فالإعداد السليم يجعله قادراً على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبها خلال هذا الاعداد، فهي توفر للطلاب فرص حقيقية لممارسة ما تم دراسته في المساقات الاكاديمية والمهنية والثقافية في البيئة المدرسية التي قد يعمل فيها بعد التخرج (شاهين، 2007: 175)، والهدف الرئيس من هذه الممارسة الميدانية هي اختبار الطالب المعلم مدى امكانية في تطبيق ما تعلمه من نظريات ومبادئ وقوانين بالطريقة الملائمة لتحقيق اهداف تدريس مادة تخصصه (عطية ت، 2009: 65)، ويمكن القول ان التربية العملية هي مقياس نجاح الجامعة في اعداد طلبتها المعلمين لكي يصبحوا مؤهلين للتدريس، فضلاً عن انها تمثل العمود الفقري لبرنامج كليات

التربية والتربية الاساسية في الجامعات والمعاهد، فهي التطبيق العملي لما يكتسبه الطالب خلال دراسته الجامعية وعصب الاعداد التربوي كونها انتقال متدرج من حياة الطالب الى حياة المعلم، فكثير من المتدربين تنتابهم مخاوف من القيام بهذه الممارسة ومن مدى قدرتهم على ضبط الصف وعرض المادة وتطبيق ما تعلموه (الخفاجي، 2016: 20).

وتكمن اهمية التربية العملية من اهمية الاهداف التي تسعى الى تحقيقها وبلوغها، وهي تقضي على الفجوة بين النظرية والتطبيق وتتسمج مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية اعداد وتدريب المعلمين وتكمن اهميتها في كونها حجر الزاوية في برنامج اعداد المعلم وتأهيله المهنة التدريس وتعمل على اكتساب الطالب المعلم المهارات بشكل تدريبي ومنظم بصورة افضل (حمادنة وعبيدات، 2012: 168). وتتجلى اهمية التربية العملية بالاتي:

01 تعد التربية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الاساسيين في عمل كليات التربية والتربية الاساسية وهما: الجانب الاكاديمي والجانب التربوي، والحقيقة انه لا يمكن عند اعداد معلم الغد الفصل بين الجانبين السابقين اذ ينبغي ان تشمل خطة الاعداد الجانب التربوي الذي يساعد المعلم على تطوير المادة العلمية تبعاً لحاجات نماء المتعلمين وخصائصهم ومطالبهم ومن ناحية اخرى لا يستقيم الجانب التربوي ولا يكون له معنى من دون مادة علمية يستند اليها المعلم في عمله لذا يجب ان تشمل خطة الاعداد ايضا الجانب العلمي الذي يجعل المعلم متمكناً من المادة التي يقوم بتدريسها ومسيطرًا على جوانبها كافة، في ضوء ما تقدم يجب ان يندمج الجانبان السابقان ليلتقيا في ثوب واحد هو الموقف التدريسي ويتحقق ذلك من التربية العملية التي تعد نقطة اللقاء المناسبة لربط الجانبين السابقين ودمجها في كل واحد متكامل الابعاد ومتربط الاطراف (عليان واخرون، 2009: 57).

02 تعرض المتدربين لفرص واقعية ومباشرة لملاحظة ومعرفة طلبة المدرسة على حقيقتهم نفسياً وسلوكياً وتربوياً بحيث تساعد هذه المعرفة المتدربين على تطوير اساليب سلوكية ملائمة للتفاعل مع التلاميذ ولمعالجة حاجاتهم ومشاكلهم فيما بعد.

03 تشكل عملية التدريب في التربية العملية تغذية راجعة للطالب/المطبق حول المعارف التي درسها نظرياً، حيث يرى الطالب/المطبق من خلال برنامج التربية العلمية مدى صلة المواد النظرية التي يدرسها في الجامعة بالمهارات العلمية التدريسية في المدرسة مما قد يولد لدى الطالب القناعة التامة بأهمية الدراسات النظرية فيقبل اليها (الفقعاوي، 2011: 39).

04 تجعل الطالب/المطبق يشعر بالأمن والثقة بالنفس في اثناء مواجهة الموقف التعليمي؛ لأنه يتعرض لهذا الموقف تدريجياً فضلاً عن وجود اشراف مباشر عليه سواء كان في المدرسة المتعاونة او الجامعة او كليهما وان اخطاه كمتدرب متوقعة ومغفورة وانه سيجد هيئة الاشراف والارشاد لتصحيح ذلك فتكون خطواته واثقة ومشجعة يطمئن اليها دون رهبة او خوف.

05 تعد فرصة فريدة يختبر فيها الطالب/المطبق نفسه ويختبر رغباته الحقيقية او ميوله الصادقة لكي يصبح معلماً بالفعل (الهاشمي والعزاوي، 2009: 247).

06 تدرب الطالب/المطبق على دقة الملاحظة والانتباه على ما يجري في قاعة الدرس وما يصدر من الطلبة من تصرفات وردود أفعال.

07 توفر للطالب/المطبق فرصة الاحتكاك والتعامل المباشر مع عناصر النظام التعليمي بما فيها مدير المدرسة ومعلميها وطلبتها والمناهج والكتب والتجهيزات المكتبية والمختبرية (حمادنة وعبيدات، 2012: 168).

08 تدرب الطالب/المطبق على كيفية ادارة الوقت واستثماره استثماراً صحيحاً في مجال العمل.

09 توفر للطالب/المطبق فرصة التحلي بأخلاقيات التدريس عملياً. (الفرج، 2011: 23).

010 توفر للطالب/المطبق فرصة اكتساب مهارات عملية لا يمكن إتقانها الا بالممارسة الفعلية كاستخدام الوسائل التعليمية وطرح الاسئلة الصفية واشراك المتعلمين في الدرس وادامة التفاعل ومعالجة المشكلات وادارة الصف وبناء الاختبارات وتصحيحها (الفرا وجامل، 2010:34).

❖ اهداف التربية العملية:

ان التربية العملية غايات واهداف في برامج اعداد المعلم وتسعى لتنمية أدوار معلم المستقبل من خلال نظرة واعية سليمة لتقويم مدى نجاح برنامج التربية العملية ومن هذه الاهداف:

اولاً: اهداف تكسب الطالب المعلم مهارات التدريس:

- 01 يتمكن من الجانب التطبيقي لمادة تخصصه.
- 02 يعرف خصائص المتعلمين بشكل مباشر.
- 03 يكتسب مهارة ربط عناصر الدرس بالبيئة المحيطة بالطلبة.
- 04 يتمكن من تهيئة الطلبة للدرس بالبيئة ذهنياً ونفسياً وربط المعلومات السابقة لدى الطلبة بالمعلومات الحالية.
- 05 يدرك الطالب/المطبق اهمية المناهج والكتب المدرسية التي يتعرض لها الطلبة في المدارس (عطية والهاشمي، 2008: 210).

06 اكتساب الطالب/المطبق المهارات اللازمة لممارسة الادوار المتعددة في مهنة التعليم (الزهيري، 2015: 20).

ثانياً: اهداف متعلقة بالأنشطة المدرسية:

- 01 تعرف المشكلات التي تواجه الأنشطة المدرسية.
- 02 تعرف اوجه النشاط المختلفة في المدرسة.
- 03 الاسهام في بعض اوجه الأنشطة المدرسية حسب الميول والاستعدادات والقدرات وتحمل المسؤوليات التي تقع على عاتقه في هذا الصدد.
- 04 العمل على اكتساب الخبرات المتنوعة من المشرفين الذين يتولون الاشراف على هذه الأنشطة (محمد وحوالة، 2005: 124).

ثالثاً: اهداف مرتبطة في شخصية الطالب المعلم:

- 01 المرونة في التعامل وعدم الاصرار على موقفه تجاه رأى الآخرين.
- 02 الاهتمام بالمظهر واللياقة.
- 03 الصبر وتحمل حل المشكلات والمواقف المتوترة.
- 04 تدريب المعلم على تحمل المسؤوليات والترحيب بها.
- 05 التدريب على دقة الملاحظة.
- 06 تنمية قدرة الطالب المعلم على النقد والنقد الذاتي وتقبل آراء الآخرين (الاحمد، 2005:143).

رابعاً: اهداف مرتبطة بمهنة التدريس:

- 01 الانتظام في مواعيد المدرسة والالتزام بالوقت المحدد للحصة.
- 02 قدوة حسنة لطلبته فهو حريص على الالتزام بأقواله وأفعاله.
- 03 رغبة الطالب/المطبق نحو تحقيق ادواره بوصفه معلماً.
- 04 الايمان بدوره القيادي في المدرسة وبكل مسؤولياته.
- 05 المحافظة على النظام المدرسي وحث زملائه على الالتزام به.

06 قدرة المعلم على تحفيز زملائه المتدربين نحو العمل التربوي واتقانه (الهاشمي والعزاوي، 2009: 249)0

❖ مبادئ التربية العملية:

حتى تحقق التربية العملية الاهداف التي تسعى لها فلا بد من توافر مجموعة من المبادئ الواجب مراعاتها من قبل مخطط برامج التربية العملية في تخطيطها وتنظيمها ومن أبرز هذه المبادئ الاتي:

01 ينبغي لنجاح التربية العملية ان تكون اهدافها محددة وواضحة في أذهان الممارسين والمشاركين، في تنفيذ برامجها وتخطيطها جميعهم والتي تتضمن كل من هيئة الاعداد في الكلية وإدارة التعليم ومدراء المدارس والطلبة/المطبقين والمعلمين المتعاونين.

02 تمثل التربية العملية جزء لا يتجزأ من برنامج اعداد المعلمين واي خلل في هذا البرنامج سيؤثر سلباً على التربية العملية في حين ان تكاملها وارتباطها مع بعض سيعطي نتائج ايجابية أفضل 0(الخطابية، 2002: 16).

03 يجب ان تتواءم برنامج التربية العملية مع المستجدات والتطورات التي تطرأ على مهنة التعليم.

04 ينبغي ان يتصف برنامج التربية العملية بالشمول اي شمولها الجوانب العملية التربوية جميعها (حمادنة وعبيدات، 2012: 170).

05 يتطلب نجاح برنامج التربية العملية توافر مجموعة من الامكانيات البشرية والتجهيزات المادية المتنوعة.

06 ينبغي تخصيص مدارس معينة لتنفيذ برامج التربية العملية يتوافر فيها الادارة والمعلمون المؤهلون للتدريب. (طالبة، 2009: 56).

07 ينبغي اعداد برنامج اشرافي منظم من قبل مدرسي الكليات لمتابعة تنفيذ برنامج التربية العملية والاشراف على سيره والعمل على تطويره باستمرار.

08 تمثل التقنيات التربوية احد المصادر والادوات التي يمكن الاستفادة منها في التربية العملية وبخاصة " السينما، الفيديو، المسجلات (جراتات واخرون، 2008: 18).

09 يجب ان يستجيب برنامج التربية العملية للفروق الفردية بين الطلبة/المطبقين وهذا يقتضي ان يتسم بالسعة.

010 ان برنامج التربية العملية يقتضي ان يحصل الطلبة على نصيب متكافئ من التدريب ولا يجوز ان يكسب الطلبة/المطبقين في مدارس معينة على حساب قلة الحصص التي يدرسها كل منهم (دندش، والحفيظ، 2003: 274).

❖ مراحل التربية العملية:

قد اختلف المؤلفين في مراحل التربية العملية، فهناك من يرى ان مراحل التربية العملية تبدأ بمرحلة التهيئة المعرفية للطلبة/المعلم، يليها مرحلة التدريس المصغر، ثم مرحلة المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب يليها مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الاساسي للفصل ثم مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس ثم مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية اخيراً. (راشد، 1996: 100)، ولقد اخذ بهذا التصنيف كل من (الهاشمي والعزاوي/2009، والاحمد/2005، الخفاجي/2016).

ويرى كل من (عطية والهتشمي/ 2008، جراتات واخرون، 2008، والجفندي/2008، والفرا وجامل/2010، وزاير واخرون/2011، وصبري والسندي/2012، وحمادنة وعبيدات/2012، ومحمد ويونس/2014) ان مراحل التربية العملية هي مرحلة المشاهدة ثم المشاركة الفعلية في التدريس.

وقد اخذت الباحثتان بهذا الرأي لان اغلب المصادر اخذت بهذا التصنيف.

تمر التربية العملية في برنامج اعداد معلم المستقبل بعدة مراحل وهي:

01 مرحلة المشاهدة.

02 مرحلة المشاركة الفعلية في التدريس.

أولاً: مرحلة المشاهدة:

لما كان الاداء التدريسي يتطلب الكثير من المهارات وان المهارات لا يمكن اكتسابها بالوصف والمعرفة اللفظية انما تتطلب الملاحظة والممارسة، لذلك فإن المشاهدة تعد الخطوة الاولى على طريق اكتساب المهارات التدريسية بعد ان اكتسب الطالب/المطبق المعلومات النظرية حول فعاليات التدريس ومهاراته، وتعد تمهيداً للخطوة او المرحلة الثانية من مراحل التربية العملية وما يليها فمن طريق المشاهدة يتعلم الطلبة/المطبقون الشيء الكثير عن فن التدريس مما يجب ان يتمكن منه معلم المستقبل (عطية والهاشمي، 2008: 215).

وتعتبر عملية الملاحظة او تعلم بالقراءة طريقة قديمة، والمسلمون وصحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم) تعلموا منه بالمشاهدة والملاحظة، فالرسول (صلى الله عليه وسلم) يقول: "صلوا كما رأيتموني أصلي" وتعلم الصحابة من الرسول امور دنياهم بهذه الطريقة 0(العسقلاني، 1986: 376).

وان المقصود بمرحلة المشاهدة هي المرحلة التي يتم فيها قيام الطالب/المطبق بمشاهدة وملاحظة كل ما يجري ويحدث داخل الغرفة الصفية من ملاحظة دقيقة وهادفة ومنظمة نحو مشاهدة موقف معين ومتفق عليه بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون والطالب/المطبق حتى يلاحظ الطالب المشاهد جوانب الضعف لتشخيصها وعلاجها ومواطن القوة لدعمها وتعزيزها (حمادنة وعبيدات، 2012: 171)

ويتبع مرحلة المشاهدة اجتماع بين المشرف وطلابه لتحديد نقاط القوة والضعف في ادائهم اثناء التدريب ويناقشها معهم بطريقة مناسبة (الجنفدي، 2008: 384) وفي درس المشاهدة ينمو عند الطالب المعلم الشعور بالآلفة نحو الفصل وفيها تزول كثير من المخاوف والرغبة من عملية التدريس التي يتعرض لها دائماً المعلم المبتدئ كما تتيح مرحلة المشاهدة للطلاب مواجهة التلاميذ بثقة وبشجاعة كما تتيح فرصة لطلاب المجموعة للتعرف على نماذج مختلفة للتدريس الجيد من المدرسين ذوي الخبرة وعلى نماذج اخرى اقل جودة وقد يجد الطالب المعلم اثناء المشاهدة معلماً ناجحاً يقتدي به ويستفيد من خبراته ومن طريقته وتستمر مرحلة المشاهدة لمدة اسبوعين او ثلاثة او اربعة اسابيع في بداية العام الدراسي تبعاً لتقدير المشرف (الفرا وجامل، 2010: 16).

❖ أهمية المشاهدة:

- 01 مساعدة الطلبة لتخطي المخاوف والارتباك التي قد تواجههم في بداية انخراطهم بالعملية التعليمية.
- 02 مساعدة الطلبة/المطبقين على التكيف مع واقع عمل جديد لم يألفوا ممارسته من قبل والتفاعل معه بشكل ايجابي.
- 03 توفير فرص تعرف الطلبة/المطبقين المهارات التي يؤديها المدرس في مجال العمل الميداني (عطية والهاشمي، 2008: 216).
- 04 تمكين الطلبة/المطبقين من الاطلاع على مشكلات البيئة المدرسية والصفية وسبل معالجتها.
- 05 تمكين الطلبة/المطبقين من اكتساب المعلومات المهمة عن المجتمع المدرسي الذي سيعملون فيه مستقبلاً وطبيعة العمل فيه والعلاقات الاجتماعية السائدة والانظمة المدرسية واساليب تطبيقها (غالب، 2014: 9).
- 06 يثبت ان التعليم علم وفن فيحاول تنمية الجانب المعرفي لديه ويتزود بمهارات التدريس الناجحة (الهاشمي والعزاوي، 2009: 253).

❖ أهداف المشاهدة

تهدف مرحلة المشاهدة الى ما يأتي:

- 01 ان يشاهد الطلبة المعلمون مواقف تعليمية حقيقية تحدث امامه بشكل مباشر.
- 02 ان يتعرف الطلبة المعلمون على استعمال الوسائل التعليمية وتقنيات التدريس (العنزي، 2015: 4)
- 03 ان يتدرب الطلبة المعلمون على اداء بعض المهارات التعليمية من خلال مشاهدتهم فعليا داخل غرفة الصف.
- 04 ان يكتسب الطلبة المعلمون بعض الاتجاهات الايجابية مثل الموضوعية والصبر والحكمة في التعامل مع التلاميذ فلا عن الاخلاص والتضحية واتقان العمل (جرادات وآخرون، 2008: 20).
- 05 ان يتعرف الطلبة/المطبقين اساليب ضبط الصف وادارته.
- 06 تساعد على تعرف طرائق واساليب واستراتيجيات ومهارات في التدريس من المعلمين الرسميين عند مشاهدتهم لهم وهم في موضع التنفيذ.

❖ مهارات المشاهدة:

01 التخطيط:

التخطيط هو (عملية عقلية تسبق مرحلة التنفيذ، يحدد فيها المعلم المفاهيم والتعميمات التي يريد إكسابها لتلاميذه، ويصوغ ذلك في اهداف إجرائية ثم يحدد لنفسه (سيناريو) يسير على هدية في درسه يتبعه بالتقويم (صلاح والرشيدي، 2013: 52).

وإذا كانت العملية التعليمية التعليمية حقاً عملاً يوصل الى أهداف وغايات نبيلة، فهي عمل (مهني) يلزمها التخطيط المكتوب مادامت تحكم بالعقلانية والفاعلة وتحدد بهما، ولهذا يحتاج المعلم الى تخطيط مقرره او وحدته او درسه، شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال المهنية المهمة الأخرى، ولكن كثيراً ما يدور النقاش والخلاف بين فئات المعلمين ومشرفهم حول أهمية التخطيط حيث يجادل البعض في أهمية التخطيط للتدريس او في جدواه بالنسبة للعملية التعليمية وذلك انطلاقاً من ادعائهم بأن المعلم يمكنه ان ينجح في التدريس بدون كتابة خطة درسه او وحدته او مقرره حيث يرون ان الجهد الذي يبذله المعلم في عملية التحضير والاعداد والكتابة للتدريس انما هو جهد ضائع طالما هناك كتاب مدرسي مقرر بين ايدي الطلبة والمعلمين سواء بسواء الا ان المعلم الذي ينجح تدريسياً بدون خطة لدرسه او وحدته او مقرره يمكن ان يكون اكثر نجاحاً وابداعاً وابتكاراً اذا ما خطط لمقرره ودرسه ووحدته تخطيطاً سليماً وبفاعلية وعقلانية (شير وآخرون، 2005: 73). ويحتاج المعلم الى تخطيط عمله شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال الهامة الأخرى فليس المعلم باقل حاجة للتخطيط من المهندس الذي يخطط لمشروعاته او القائد العسكري الذي يرسم خطته لإدارة المعركة بل هي بالنسبة للمعلم اكثر ضرورة لان التدريس من اكثر الميادين الإنسانية تعقيداً وأهمية ويكفي ان نذكر ان المعلم يؤدي عمله وسط مجموعة من الطلاب على مختلف الاعمار الزمنية والعقلية ومختلف الميول والاستعدادات والقدرات وانه بتوجيههم حتى يحصلوا على النتائج العلمية المرغوبة وان عليه ان يستخدم كثيراً من انواع النشاط بطريقة فعالة منتجة وان يكون ملماً بمادته العلمية واعياً بقيمتها المختلفة قادراً على معالجتها بالطريقة التي يستفيد منها تلاميذه (ربيع والدليمي، 2009: 139). وبما ان التخطيط يلزم اي عمل من الاعمال فإنه يصبح اكثر لزوماً في عملية معقدة كالعملية التعليمية لانه يساعد على تنظيم جهوده وجهود تلاميذه وتنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد ومفيد ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الاهداف المرجوة واستخدام جميع الاساليب والاجراءات والانشطة التي تساعد على انجازها والتخطيط كوظيفة ادارية للمعلم لم يعد مجرد عمل روتيني قوامه وضع الاهداف واقرانها بالوسائل المتوقعة استخدامها بل يتعدى ذلك بكثير اذ انه نتاج فكري منظم واسلوب قائم على اساس علمي مدروس ومدعم بالخبرات والتجارب والتوقعات من اجل الوصول الى تحقيق الاهداف المنشودة (الحري، 2010: 134). ويعتبر التخطيط عنصر مهم في العملية

ويشكل مرحلة التفكير التي تسبق اي عمل والذي ينتهي باتخاذ القرارات بما يجب عمله وكيف يتم ومتى والتخطيط سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل ويعد من ابرز العوامل التي تساعد على تقدم المؤسسات والمنظمات التربوية وتسهم في نجاحها فهو يمثل الركيزة الاولى في اي عمل ويجنب المعلمين كثيراً من الاخطاء الناجمة عن الارتجال ويوفر كثيراً من الجهد والوقت اللازمين لتحقيق النتائج المرجوة وبأقل التكاليف، وتبرز اهمية التخطيط في توقعاته للمستقبل وما قد يحمله من مفاجآت وتقلبات حيث ان الاهداف التي يراد الوصول اليها هي اهداف مستقبلية اي ان تحقيقها يتم خلال فترة زمنية محددة قد تطول وقد تقصر (دعس، 2008: 66). ونظراً للتطورات التي ظهرت على أدوار المعلم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرون المعرفية منها والعملية، تنبثق أهمية التخطيط في كونه واجب من واجبات المعلم، ولا يعفى معلم منه مهما كان وضعه لأن عدم التخطيط يعني الفوضى والتسيب، الامر الذي لا يقبل بحال من الاحوال، ولأنه من العوامل الاساسية لنجاح العمل وتحقيق الغايات والاهداف المنشودة، لذلك يعتبر التخطيط من اهم المهارات اللازمة للمعلم من أجل نجاحه في التدريس (الحريري واخرون، 2007: 218)، وعليه يجمع المختصون على ان التخطيط للتدريس يعد من المهارات الاساسية في اعداد المعلم وتكوينه وضرورياً لنجاح المعلم وانجاح العملية التدريسية (شبرواخرون، 2005: 74). وهناك نوعان من التخطيط:

01 تخطيط طويل المدى (خطة التدريس السنوية): ويقصد به ان يجلس المعلم مع نفسه وقتاً كافياً قبل بداية العام الدراسي فينظر في المنهج الذي سيقوم بتنفيذه مع تلاميذه وفي هذه المرحلة يتناول مادة دراسية بأكملها، او يغطي فترة زمنية طويلة نسبياً ويعطي رؤيا شاملة لسير العملية التعليمية وفق أهداف المادة الدراسية (الربيعي، 2006: 17)، وينبغي التأكيد في الخطة السنوية على الاهداف العامة للمادة الدراسية، وان ترتبط بخطة زمنية محددة بالأشهر والاسابيع كما يفضل ان يشرك المعلم زملاءه المعلمين اللذين يشتركون معه في تدريس المادة، كما يحذر ان تتضمن الخطة السنوية مصادر التعلم الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والانشطة والرحلات التعليمية، فضلاً عن الطرائق التدريسية التي سيعتمدها في تدريس المادة وأدوات التقويم (ابراهيم، 2010: 29).

02 تخطيط قصير المدى (خطة الدرس اليومية): وهو تخطيط الدرس لحصة واحدة متكاملة وفق أهدافاً محددة، والخطة التدريسية من متطلبات التدريس الجيد فالمعلم الماهر هو الذي يعتني بإعداد دروسه حتى وان كان درسها مسبقاً لان الموقف التعليمي في حالة تغير مستمر، فالمعلم اذا لم يكن مدركاً لما سوف يقوم به في مراحل الدروس المختلفة فالأرجح ان يكون الجهد المبذول مجرد شكل من دون مضمون (البيب، 2007: 95) وان المعلم عن طريق التخطيط اليومي يحسب حساباً لكل خطوة يقوم بها للسير نحو تحقيق الاهداف المرسومة حرصاً منه على ضمان النجاح الاكيد لتحقيق تلك الاهداف متجنباً التعثر والارتباك وملل طلابه وتتماز الخطة اليومية عن الخطة السنوية بانها اكثر تفصيلاً واشد احكاماً واكثر قرباً من الواقع وتختلف باختلاف عنوان الموضوعات ومحتوياتها، وتتضمن الخطة اليومية العناصر الاتية: الصف الدراسي، وعنوان الدرس واليوم والتاريخ، وترتيب الحصة الدراسية (الاولى، الثانية 000، الاهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، محتوى المادة الدراسية وكيفية عرضها على وفق طريقة التدريس المختارة (الجبوري والسلطاني، 2014: 178).

02 مهارة التنفيذ:

يسعى المعلم الى اتخاذ ما خطط له، اثناء تفاعله مع الطلبة ولكي ينجح المعلم في تنفيذ التدريس يجب ان يمتلك مجموعة من المهارات التي يمكن تسميتها بالمهارات التنفيذية/ التخطيطية وقد اخترنا لها هذا الاسم لان المعلم وان كان ينفذها عند تنفيذ الدرس يعدها ويجزها عند تخطيطه الدروس (النعمي، 2006: 79)، ومن اهم هذه المهارات: التهيئة، والتعزيز، وإدارة الموقف التعليمي، واستعمال السبورة، والشرح، والاسئلة (صياغتها، وتوجيهها)، والتلميح، والحيوية (حركات المعلم، صوته، تنويع المثيرات)، والصمت، والمناورة، واعطاء التعليمات، والوسائل التعليمية، وانهاء الدرس والتقويم (ابراهيم، 2010: 30).

03 مهارة التقويم:

يعتبر التقويم وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهاج ومحتواه واهدافه، والطريقة والاساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج، والطالب المتعلم ومدى ما حصل من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية، والتقويم كما نرى يشمل جميع اطراف العملية التعليمية ويلتزم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها ويعكس الاثار الايجابية والسلبية للظروف والاحوال التي تحدث فيها عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الاطراف بالأدوات التي يحكم بها على النجاح او الاخفاق ليصار الى اعادة النظر في مسيرة اطراف عملية التعلم، بغية تحقيق الاهداف المنشودة من هذه العملية (الفتلاوي 2010: 263).

ويعرف للتقويم: بأنه اصدار حكم لغرض ما على قيمة الافكار، الاعمال الحلول، الطرق، المواد وانه يتضمن استعمال المحكات، المستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الاشياء وفعاليتها. ومن هذا التعريف يلاحظ ان التقويم، ليس هدفاً في حد ذاته لكنه وسيلة لتحقيق غاية وبالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل (طالبة واخرون، 2010: 67).

ويهدف التقويم الى تحديد الاتجاه الذي تسير فيه عملية التربية بغية معرفة ما يساهم فيه المشاركون: المنهج المدرسي، والمعلمون والطلبة من نجاح في تحقيق الاهداف المحددة لكل طرف من اطراف هذه العملية بقصد تعزيزه وما يحتاج الى تعديل في هذا المسار قصد تصويبه وتوجيهه نحو الاهداف المرسومة. (جابر واخرون، 2005: 390)

❖ آداب المشاهدة واخلاقياتها:

للمشاهدة آداب عامة واخلاقيات يجب الحرص عليها لتحقيق الاهداف التي نسعى للوصول اليها ومنها:

- 01 ان يعتبر الطالب/المطبق المعلومات التي يحصل عليها سرية ولا يجوز ان يطلع عليها اي شخص الا المشرف.
- 02 ان يجلس الطالب/ المعلم في المقاعد الخلفية في قاعة الدرس مع ترك المقاعد الامامية لجلوس طلبة المدرسة (حمادنة، وعبيدات، 2012: 173).
- 03 قبل ان تزور المعلم وهو يدرس عليك ان تستأذنه مسبقاً وترتب معه امر زيارتك.
- 04 اذا كان هناك اكثر من مشاهد فيحسن ان يدخل المشاهدون معاً لتقليل عدد المرات التي ينقطع فيها سير الدرس (صبري، والسندي، 2012: 32).
- 05 اجعل زيارتك ثابتة ومجدولة في جدول الملاحظة.
- 06 لا تخرج في اثناء الدرس، بل انتظر الى نهاية الحصة (محمد ويونس، 2014: 26).

❖ أسس المشاهدة:

تعد المشاهدة الخطوة الاولى الممهدة للتطبيق الفعلي بشكليه الفردي والجمعي ومصدراً غنياً يمد الطلبة بالخبرات التي تساهم على التشجيع للقيام بالتدريس الفعلي وتطلعهم على مواقف تدريسية جيدة ومما تجدر الاشارة إليه ان المشاهدة الموجهة والمقصودة يجب ان تستمر مع الطلبة طيلة سنين الدراسة ولا تقتصر على مدة معينة قصيرة (المفرج واخرون، 2007: 57).

وللمشاهدة الجيدة اسس عديدة منها:

- 01 ان تستمر المشاهدة طوال سنوات دراسة الطلبة في الكلية اي لا تقتصر على سنة معينة وانما هي عملية مستمرة.
- 02 اشتراك المعلم الاصيلي بالمشاهدة اي المختص بمادة الاختصاص لتزداد فائدة المشاهدة على ان يكون ذا كفاية تدريسية ومشهوداً له بالخبرة.

- 03 فحص المادة الدراسية التي سيدرسها المعلم والتي سيشاهدها الطلاب (الخفاجي، 2016: 76).

04 تذكر الطلبة ان الهدف من المشاهدة ليس بتعرفهم على مواقف تعليمية ليقلدوها او ينتقدوها فالقصد من المشاهدة هو جمع المعلومات عما يشاهد لتنمية وتطوير الممارسات التي قد تكون أفضل مما شاهدوه تشجعهم وتمنحهم الفرصة للإبداع والابتكار.

05 ان تكون المشاهدة مخطط لها اي يكون هناك نوع من التحضير فيراعى فيها الهدف منها ومدتها الزمنية، ويشاهد تدريساً جيداً من طريق اختيار أحسن المدارس والمدرسين الذين سيدرسون مادة الاختصاص (القلاف، 2002: 8).

❖ عملية المشاهدة:

ان المشاهدة ليست امراً يقصد به تضييع الوقت، بل هي عملية تحليلية ناقدة مقيمة للمعلم وللدرس، ولهذا يستحسن ان يكون لديك مجموعة من الاسئلة التي تبحث عن اجوبة لها في اثناء ملاحظتك للمعلم. ومن هذه الاسئلة ما يأتي:

01 هل مظهر المعلم لائق بالمهنة؟

02 هل صوته واضح عند طلاب الصف جميعهم؟

03 هل استعمل صوته بطريقة فعالة من حيث تنويعه علواً وانخفاضاً ام كان صوته على وتيرة واحدة؟

04 هل كان واثقاً من نفسه او متردداً خائفاً؟ (محمد ويونس، 2014: 30).

05 هل كان ضابطاً للصف ام ان الصف كان في وادٍ وهو في وادٍ آخر؟

06 هل استخدم اللوح بطريقة مرتبة واضحة ام بطريقة فوضوية؟ (الزهيري، 2015: 29).

ثانياً: مرحلة المشاركة الفعلية في التدريس

وتنقسم هذه المرحلة الى قسمين هما:

01 مرحلة المشاركة الجزئية

02 مرحلة التطبيق العملي

بعد المشاهدات التي تعرض لها الطلبة/المطبقين التي تمثلت بدروس توضيحية مصطنعة من مدرس الكلية والدروس الحقيقية المصورة والدروس الحقيقية التي يؤديها مدرسو المدارس اصبح الطلبة/المطبقين على بيئة من الكيفيات التي يمارس التدريس بها وتداربها الانشطة التعليمية ويتم بها ضبط الصف المدرسي والاساليب التي يتخذها المدرسون لإدامة التواصل والتفاعل وكل ما يتعلق بعملية التدريس (مازن، 1998: 8).

ويقصد بمرحلة المشاركة في التدريس قيام الطلبة/المطبقين بتنفيذ المهمات التعليمية او بعضها بشكل ادائي وفعلي في المواقف التعليمية التعليمية بمعنى ان يتحمل هؤلاء الطلاب مسؤولية التدريس او بعض المسؤولية عن اداء تلك المهمات او بعضها وينبغي ان تسير عملية مشاركة الطلاب في عملية التدريس على اسس تربوية سليمة تتفق مع طبيعة المهمات التي تتضمنها عملية التدريس ومع طبيعة الاعداد النظري للطلاب ومع امكاناتهم وقدراتهم الذاتية (جرادات واخرون، 2008: 24). وتأخذ مرحلة المشاركة في التدريس في برنامج التربية العملية الشكليات التالية:

01 المشاركة الجزئية:

تعني ان يشارك الطالب في اداء مهمات التدريس او بعضها مشاركة جزئية بمعنى انه لا يتحمل المسؤولية كاملة عن اداء تلك المهمة او الموقف ويكون اداؤه تحت اشراف مدرس الكلية الذي يمكن ان يتدخل لصيانة ذلك الاداء وتصحيحه(الجسار والتمار، 2004: 72).

وقد اطلق على هذه المرحلة بالمشاركة الجزئية لان الطلبة/المطبقين يؤدون فيها بعض مهمات التدريس من دون تحمل المسؤوليات الكاملة وتنتم في مدة زمنية محددة من الزمن الكلي للحصة الدراسية، ويقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ موقف تعليمي محدد ومخطط له مسبقاً سواء أكان في داخل الصف ام خارجه فقد تشمل المشاركة على تكليف الطالب بمهمة تهيئة

الطلبة لتلقي درس جديد او طرح الاسئلة الصفية في موضوع معين او التقويم النهائي وقد يشترك اكثر من طالب في تنفيذ حصة دراسية او جزء من حصة دراسية ولكي تحقق المشاركة الجزئية اهدافها لابد من الاعداد لها وتحديد موعد اجرائها وتحديد موضوعها وتدريب الطالب على ادائها (حمادنة، وعبيدات، 2012: 181).

ان مشاهدة الطلبة/ المطبقين لمواقف تعليمية مجزأة ومصورة تلفزيونياً تساعدهم في عملية التدريب على اداء تلك المهمات عملياً في قاعة الدرس، وقد يقوم الطالب/ المطبق في هذه المرحلة بتنفيذ درس كامل ويشاهده في ذلك زملاؤه ومدرس الكلية ومدرس المدرسة فيتولى المشاهدون تقويم اداء الطالب/ المطبق، ونقد الاداء في ضوء المعايير التي تم تعلمها ومن متطلبات هذه الممارسة ان يسجل الدرس بكامرة تسجيل صوري ليتسنى اعادة عرض المواقف والممارسات التي حصلت في الدرس امام الطالب المتدرب نفسه والطلبة الاخرين وفي ضوء العرض يتم التنبيه على المواقف الصحيحة لتعزيزها في سلوك المتدرب والمواقف التي حصل فيها قصور لغرض تلافيها من الطالب نفسه ومن الطلبة الاخرين (صبري، وأبو دقة، 2004: 219).

02 التطبيق العملي:

تعددت تعريفات التطبيق العملي لوجود وجهات نظر متعددة واجتهادات كثيرة بشأنه، الا ان هذه الاتجاهات جميعها تؤكد ان التطبيق العملي برنامج يشتمل مواقف منظمة تخطط لها كليات التربية بالاشتراك مع ادارات المدارس المتعونة، بحيث يتم عن طريق هذه البرامج تفاعل الطلبة المطبقين مع عدد من المواقف المنظمة والمخططة والموجهة لتزويدهم بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على اداء اعمالهم بوصفهم معلمين مسؤولين عن ادارة الصف وتوجيهه، واداء الدور التربوي الشامل من تعليم وارشاد وتوجيه وتقويم ومتابعات سلوكيات الطلبة المتعلمين (صبري والسندي، 2012: 46).

ويعرف التطبيق العملي الى انه البرنامج التعليمي التدريبي الذي يقدم من المؤسسات التي تشرف على اعداد المعلمين وفي مدة زمنية محددة، وتحت اشراف المؤسسة المعنية، يرمي منها اتاحة الفرص للطلبة المطبقين لتطبيق ما تعلموه من معلومات نظرية، تطبيقاً عملياً في اثناء تدريسهم الفعلي في المدارس، الامر الذي يتوجب فيه تحقيق الألفة بين الطلبة المطبقين وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، واكسابهم الكفايات التربوية اللازمة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة اخرى (زاير واخرون، 2011: 52).

ويعرف بانه: برنامج له مكوناته وعناصره المستقلة التي يجب ان تدرس وتخطط وتنظم على نحو يجعلها قادرة على التفاعل مع الاعداد النظري للطلبة (الزهيري، 2015: 32).

يعدُّ التطبيق العملي او الذي يسمى في بعض الاحيان بالتطبيق الميداني المرحلة التي سينتقل فيها الطالب/ المطبق من الدراسة النظرية في الكلية او المعهد الى التطبيق في المدارس التي سيتخرج فيها ما درسه خلال سنوات الدراسة الاربعة من نظريات ومبادئ ومفاهيم واسس واساليب تدريس الى واقع فعلي وعملي في الميدان الحقيقي (راشد، 1996: 100)، ومن المعروف في هذه المرحلة سيتملكه الخوف والقلق والاضطراب قبل وفي اثناء التطبيق الميداني؛ اذ يعد اكبر تحد له لا ثبات قدراته التعليمية وان يتحمل مسؤولية التدريس فالنجاح في هذه المرحلة لا يمكن تحقيقه من خلال حفظ الطالب للمواد النظرية التي امضى في دراستها في الكلية، ولكنه يتحقق من خلال توظيفه لها في البيئة التعليمية ومن خلال ممارسة التدريس ويتم تحديد المدة التي سيطبق فيها الطالب هي السنة الاخيرة لدراسته الجامعية ليكون واعياً ومدرراً لجميع الامور المتعلقة بعملية التعليم والتعلم ممثلاً لجميع المهارات التعليمية التعليمية فيها ينقل من مرحلة المشاهدة الى قيادة التدريب في غرفة الصف ليمارس بشكل عملي ما درسه نظرياً في الجامعة (محمد ويونس، 2014: 38).

فالنجاح في مهنة التعليم لا يمكن ان يتحقق في ضوء حفظ الطالب/ المطبق للمواد النظرية التي يتلقاها خلال دراسته في المعهد او الكلية، وانما يتحقق من قدرته على توظيف هذه المواد في البيئة المدرسية بوساطة القيام بالتطبيق، وتزداد براعته في ذلك كلما تهيأت له فرص اكثر للمشاهدة والتطبيق ويكون لديه حس بتقويم جوانب العملية التربوية (الزهيري، 2015: 33). ومما تقدم ترى الباحثة ان التطبيق العملي يعد اهم اختبار لمدى نجاح الطالب/المطبق وقدرته واستعداده على اداء واجبه المهني والتعليمي من خلال تقويم ادائه في مدة التطبيق من قبل المشرف التربوي والعملي وادارة المدرسة من خلال تقدير درجة التربية العملية له.

❖ اهمية التطبيق العملي:

التطبيقات العملية هي اختبار الاستعداد الحقيقي للتدريس، ويواجه الكثير من الطلبة/المطبقين القلق والخوف في اثناء التطبيق العملي، فهي المغامرة الاولى لطلبة أمضوا قرابة أربع سنين في التحصيل النظري ليواجه مصاعب المهنة التي انتسبوا اليها ولتحدد مستقبل حياتهم، والنجاح في هذه المهنة هو الهدف الاساسي عندهم، وان التطبيقات التدريسية العملية ذات هدف مزدوج، فهي من جانب فرصة جديدة لممارسة الطرائق والاساليب والوسائل التعليمية التي يفترض ان الطلبة المطبقين قد استوعبوها في المحاضرات والدروس التي تلقوها طوال سنين الدراسة ومن جانب اخر فهي فرصة لتقديم ما اذا كانت دراسة الطالب المطبق وقدراته الشخصية قد زودته بالخصائص الاساسية والضرورية ليصبح في النهاية معلم قانعا بعبائه واثقا من نفسه (زاير واخرون، 2011: 52)

ويمكن اجمال اهمية التطبيقات التربوية فيما يخص الطلبة/ المطبقين في النقاط التالية:

- 01 تزود الطلبة بخبرات ميدانية ناجحة تساعد على اداء وتنمية مهارات التدريس وتنمية ميولهم نحو مهنتهم في بداية اعدادهم المهني كمعلمين لتنمية الصفات الشخصية الخاصة بالمهنة 0(الغريبي والسبيعي، 2013: 11).
- 02 فرصة للطلبة للتعرف على أنماط المتعلمين وسلوكياتهم وميولهم فيكتسبوا المهارات والاساليب التربوية التي تمكنهم من التعامل معهم في المستقبل.
- 03 تهيئ للطلبة فرصة لمشاهدة أنماط تدريسية متنوعة ومختلفة التي يؤديها المعلمين في المواقف التدريسية ذوي خبرة طويلة ومشهودة لهم بكفاءتهم في مجال التدريس لتنمية المهارات التي تنطوي عليها عملية التدريس وتكوين عادات مناسبة في الفكر والعمل (محمد ويونس، 2014: 40).
- 06 تشجع الطلبة/المطبقين على مواجهة المشكلات التي يتعرضون اليها في التطبيق العملي، وتحفزهم للتغلب عليها (حمد، 2007: 18).
- 07 تتيح الفرص امام الطلبة/المطبقين ليتعرفوا قدراتهم الذاتية وكفايتهم التدريسية، والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة وإرشادات المشرفين ذوي الاختصاص، فضلاً عن تنمية الحس المهني عندهم.
- 08 تساعد الطلبة/المطبقين على التكيف مع المواقف التربوية المختلفة مما يساعدهم على ازالة الكثير من المخاوف التي تعترضهم في بدايات تدريبهم (صبري، والسندي، 2012: 50).

❖ اهداف التطبيق العملي:

يهدف التطبيق العملي بشكله الجوهرى الربط بين النظرية والتطبيق عند اعداد المعلمين، ولكي يكتب لهذه العملية النجاح عليها ان تحقق الاهداف الاتية:

1. ان تخدم كجسر يصل بين ما يحصل عليه الطالب في حياته اليومية العملية، وبين ما تؤديه كليات التربية من مسؤوليات واقعية في غرف الصفوف، مما يؤهل الطلبة المطبقين للتكيف مع الحياة المدرسية وتقبل متطلباتها وواجباتها 0(زاير، واخرون، 2011: 56).

2. ان تهيئ فرص عمل حقيقية للطلبة المطبقين لاختيار صلاحية المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلموها في اعدادهم لمهنة التعليم في كليات التربية.
 3. ان يتعرف الطلبة/ المطبقين الامكانيات المتوافرة في المدارس وكيفية توظيفها لتحقيق الاهداف التعليمية(ابو ريا، 2007: 4).
 4. ان يتدرب على اعداد الدروس كتابياً، وتنفيذ تخطيطه لها عملياً.
 5. ان يتدرب على صياغة الاسئلة التي يوجهها الى طلبة، وعلى كيفية التصرف في الاجابات التي يتلقاها منهم.
 6. ان يجد الفرصة لتجربة ما قد يكون لديه من افكار يريد معرفة اثارها في مجال تخصصه (عبادي، 2010: 18).
- ترى الباحثة من هذا ان هذه المراحل يجب ان تطبق بشكل كبير قبل خروج المعلم الى الحياة العملية وعلى المشرفين التربويين مراعاة تقييم الطلبة/المطبقين ليس من اجل وضع درجة معينة بل من أجل النقد البناء الذي يحسن من كفاءتهم، ويقلل الخوف والرغبة من الوقوف امام الطلبة.
- ❖ **التربية العملية في عدد من الدول العربية:**

يتفق المهتمين بإعداد المعلم على اهمية الخبرة الميدانية التي هي التدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد (الطالب/المطبق) للتدريس بها (محمد ويونس، 2014: 42).

وتعدُّ الخبرة الميدانية مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها وتدريب على ارض الواقع تحت اشراف وتوجيه متخصصين، وانطلاقاً من اهميتها على كل المستويات وفي كل الدول المتقدمة منها والنامية كان علينا ان نستكشف ما يقوم به الآخرون، وخاصة من سبقونا في الآونة الحديثة في هذا المجال، وفي هذا الصدد يطيب لنا ان نستعرض بعض ما تأخذ به بعض الدول لتيسير برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية (مازن، 1998: 7).

01 المملكة الاردنية الهاشمية:

تعنى التربية العملية في المملكة الاردنية الهاشمية باستراتيجيات التدريس في اطار المدرسة وغرفة الصف، والنشاطات (الاجراءات والتدابير) التي يقوم بها المعلم من اجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية، وتنمية المهارات اللازمة للمعلم في تخطيط الدروس وتنفيذها وطرائق تقويمها، فضلاً عن مهارات التفاعل الصفّي وإدارة الصف، وذلك كله بهدف الاسهام في تحقيق الاهداف العامة للتدريس في الاردن وتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها(المقدادي، 2003: 314).

02 دولة الكويت:

يعد برنامج التربية العملية بكلية التربية من البرامج الاساسية التي تتولى اعداد الطالب اعداداً مهنيّاً في التخصصات جميعها، وتدريبه بما يمكنه من ممارسة مهنة التدريس مستقبلاً.

الدعائم الاساسية لبرنامج التربية العملية:

01 التنسيق مع مشرفي التربية العملية لكل تخصص للعمل على توحيد الاطر العامة لتدريس مقرر التربية العملية واسلوب التقويم.

02 التنسيق مع مكتب التربية بالكلية بشأن توزيع مشرفي التربية العملية على المدارس المخصصة لتدريب الطلبة.

03 التنسيق مع مكتب التربية العملية بشأن تصميم النماذج المعدة لتقويم اداء الطلبة في مقرر التربية العملية.

04 اقتراح سبل تعزيز العلاقة بين الكلية وميدان العمل من الندوات المشاركة والدورات التدريبية وما الى ذلك.

05 مناقشة معوقات مقرر التربية العملية، فنياً وإدارياً، مع مكتب التربية العملية واقتراح السبل الكفيلة لحل هذه المعوقات.

06 رفع تقرير سنوي عن عمل اللجنة لرئيس مجلس القسم العلمي في نهاية العام الدراسي (محمد، ويونس، 2014: 15).

❖ التربية العملية عدد من الدول الأجنبية:

01 الولايات المتحدة الأمريكية:

تسير التربية العملية في الجامعات الأمريكية على وفق نظام محدد لتضييق الفجوة بين النظرية والممارسة، إذ توجه التربية العملية الطالب الى ان هناك اتصال مع الاقران في الفصل وعلى الطالب/المطبق ان يتمتع بهذه الفرص بود واحترام، إذ يرغب العديد من الناس ان يشاركوه وقتهم وخبرتهم ويهتمون بتطور المهنة ويهتمون ايضاً بطلابهم ويرغبون ان يزودوهم ببيئة صفية مثلى للتعلم الافضل (عوض، 2006: 3).

02 فرنسا:

يلزم برنامج اعداد المعلمين المشاركين في برنامج التربية العملية الالتزام بالسياسات والاجراءات الواردة فيه، يكرس البرنامج نفسه لتحقيق هدف التفوق في التعليم، وبناء الشخصية الجامعية ذات الخبرة في تطوير الذات الفردية والالتزام بمنهج يدعو بوضوح الى التفكير ومهارات الاتصال، والبحث عن القيم الاخلاقية في عالم متغير الحقائق. (صبري، والسندي، 2012: 25)

وتوفر ادارة البرنامج إطار متماسك فيما يخص الهيكل والمنهج ومن ثم توجيه الطلبة في التعلم في ضوء تحقيق العناصر الاتية:

• المتعلم:

- 01 فعالية المعلمين من خلال فهم وتقويم اوجه التشابه والاختلافات الفردية للمتعلمين من اجل تنمية كل امكانيات المتعلمين.
- 02 تحديد خصائص المتعلمين (الذهنية والجسدية والاجتماعية والعاطفية).
- 03 تحديد الفروق الفردية (الذهنية والجسدية والعاطفية والاجتماعية) للطلبة.
- 04 ادراك خصائص السكان والحاجات الخاصة (المعوقون، والعاديون والموهوبون).
- 05 تعرف البيئة (الثقافية ونمط الحياة الاجتماعية والاقتصادية) التي تؤثر على تنمية الطلبة وعلى صحة المتعلم. (عوض، 2006: 5).

• التعليم:

- 01 فعالية المعلمين في فهم اسس نظرية التعلم والتنمية البشرية وتطبيقاتها.
- 02 تعلم وفهم الموضوع والنظريات التنموية يزيد في خلق فرص التعلم للطلاب.
- 03 دور اللغة في خلق خبرات التعلم.
- 04 استعمال استراتيجيات التعلم.
- 05 استخدام الخبراء في المجالات المختلفة لمساعدة الطلبة على التعلم.
- 06 التنوع والقدرة على تطوير الطلبة واستعمال هذه المعرفة المثلى لا ايجاد بيئات الصفوف الايجابية والافادة من الخبرات (محمد ويونس، 2014: 17).

• الطلبة/المطبقين:

يعد الطلبة/ المطبقين من العناصر المهمة المشاركة في عملية المشاهدة الصفية والتطبيق العملي وقد يكون اهمها لان نجاح هذه العملية مرتبط الى حد كبير بمدى تفاعل الطلبة/المطبقين مع البيئة المدرسية ومواقف التدريس الفعلي بما تتضمنه من خبرة ونشاط شامل، ويطلق عليه الطالب المتدرب او المتدرب فقط او طالب التطبيق العملي وان مصطلح الطالب المعلم اعم واشمل (الهاشمي والعزاوي، 2009: 257).

وينظر للكثير من الطلبة/ المطبقين الى مسؤولية تدريس المتعلمين بشيء من القلق الذي يدعوهم احياناً الى ممارسة الشدة في ضبط السلوك والتحكم في التصرف متناسين الاساليب التربوية في التعامل مع الطلبة وتقويم سلوكهم ولما كانت المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية تعكس مناهجها فلسفة الدولة وتضم هيئة ادارية وتعليمية تستند الى اخذ دور الاباء والامهات في تنشئة الطلبة المتعلمين واعدادهم للمستقبل ولما كان نظام المدرسة يخول المدرسين الاهتمام بطلبتهم ومواصلة تربيتهم بحسب المرحلة العمرية التي يتولون مسئوليتها فأن ذلك يدعو المعلمين والطلبة/ المعلمين على حد سواء للتصرف مع المتعلمين كأباء وامهات مثقفين يصاحبهم الحذر والاحتراس تجاه اي رد فعل يصدر من الطالب(الخفاجي، 2016:79).

ان مجموعة الطلبة/ المطبقين الجدد الآتين حديثاً للتدريس هم على الغالب اصغر سناً من زملائهم ومازالوا قليلي التآلف مع محيط المدرسة واجوائها الدراسية وقوانين تسييرها والانظمة المطبقة فيها للحفاظ على استقلاليتها ومستواها العلمي وسمعتها الانضباطية مما يتطلب من الطالب/ المطبق والمدرس المتعاون مستوى عال من الاشراف والعناية لتجاوز الوقوع في الازياء (زاير واخرون، 2011: 72).

ويجب ان يدرك الطالب/ المطبق انه في بداية السلم المهني وكي يصبح معلماً ناجحاً معتمداً على نفسه واثقاً منها عليه ان يكتسب المزيد من الخبرة والممارسة الميدانية مقرونة بالإرشاد والتوجيه التربوي المتخصص من اقرانه المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والممارسة العملية في الميدان ذاته، وان يعمل جاهداً من اجل تقليل اخطائه قدر المستطاع واستثمار امكاناته ومواهبه في تحقيق ذاته وتصويب اساليبه التدريسية والارشادية في ضوء الارشادات والتوجيهات التي يقدمها له اقرانه من المدرسين واضعاً نصب عينيه ايجاد الموازنة الحديثة بين التجاهين اي بين النظريات الحديثة التي اكتسبها خلال دراسته وما يؤديه فعلاً في الميدان التطبيقي وما تجدر الاشارة اليه هو الا يتردد الطالب المطبق في الاستعانة بغيره من الذين سبقوه في المهنة من الاستفسار عن كل ما يدعو الى الشك او قلة المعرفة وان يلجأ دائماً لأولئك الذين يتوسم فيهم عمق المعرفة وسعة المعلومات ودقتها (صبري والسندي، 2012: 62).

ان ما يرتكبه الطالب/المطبق من اخطاء واضحة في الايام الاولى من التطبيق ينبغي ان تكون له حافزاً في تجاوز مثل هذه الازياء اذ ان تقويتها في الدروس اللاحقة يزرع الثقة في نفسه ويغير اتجاهات الطلبة نحوه لاسيما اذا ظهر امامهم وهو واثق من نفسه لا يعتريه شيء من التردد او الخجل او الخوف وان كل معلم او مطبق جديد في المهنة له اخطاؤه التي ستكون في المستقبل القريب وسيلة لنجاحاته نتيجة اكتشافه لمثل هذه الازياء وتعديلها او تبديلها بما هو افضل منها(الخليفات، 2013:50)، وتتميز مدة التطبيقات التدريسية بأنها مواجهة الطالب المطبق للطلبة على انه معلم وللمرة الاولى بعد ان قضى سنوات عمره طالباً في مراحل الدراسة المختلفة فإذا استطاع استثمار هذه المدة بشكلها القويم المعتمد على ربط الاساليب والقواعد والطرائق التربوية النظرية التي درسها في الكلية مع ما شاهده من زملائه المعلمين في المشاهدة الصفية فانه سوف يحول ذلك لمصلحته بتوطيد اسلوب شد الصف الى طريقته وحب انتباه طلبته اليه وذلك قبل ان تنتهي مدة التطبيقات التدريسية ويشكل المظهر الشخصي بعداً مهماً لا يقل اهمية عن الازياء الاخرى في تكوين شخصية الطالب المطبق اذا ما اضيف الى ذلك من السمات الاخلاقية والفكرية والتربوية وان مظهره انيقاً يسيراً قد يعزز فرص الطالب المطبق لتنظيم العمل في الصف وتحديد سلوك طلبته العام وان استعمال الزي الوقور غير القابل للنقد الجاد بالنسبة الى المعلمين يؤدي الى عدم النفور من الزائر الجديد والاسراع في التآلف مع اجواء المدرسة والقبول الاجتماعي من قبل أعضائها(الخفاجي، 2016: 79).

من هذا ترى الباحثتان على الطالب/ المطبق ان يكون مثلاً حسناً لطلابه في تصرفاته وسلوكياته فيعامل تلاميذه معاملة حسنة مبنية على الاحترام والمودة، وان يشجع طلابه على اكتساب العديد من القيم والاتجاهات المرغوب بها، وان يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة وان يكون محترماً في مظهره ومثالاً للأخلاق العالية في تصرفاته.

الخاتمة

توصلت الباحثتان الى ان درس المشاهدة يعد من الدروس المهمة التي تسهم في تزويد طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية الأساسية بمشاهدة ومراقبة عدد متنوع من عوامل البيئة المدرسية للتعرف على ماهيتها وتحديد خصائصها العامة للاستفادة منها في تخطيط وتطوير التدريس واقتراح انجح السبل لمعالجة وتحسين ما يدعو منها لذل، لكننا نجد ان الطلبة يستخفون منها لعدم وجود اختبار نهائي لهذه المادة سواء أكان بشكل شفهي ام تحريري مما يجعل الطلبة يتغيبون عن هذا الدرس، وبالتالي عدم الاستفادة منه وانعكاسه على تطبيقهم الفعلي في المدارس مما يجعلهم يشعرون ببعض المخاوف ويواجهون الكثير من المشاكل التي لم يتسنى لهم التعرف عليها قبل مرحلة التطبيق.

وترى الباحثتان ان اهمية التربية العملية تكمن من اهمية الاهداف التي تسعى الى تحقيقها وبلوغها، وهي تقضي على الفجوة بين النظرية والتطبيق وتتسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية اعداد وتدريب المعلمين وتكمن اهميتها في كونها حجر الزاوية في برنامج اعداد المعلم وتأهيله المهنة التدريس وتعمل على اكتساب الطالب المعلم المهارات بشكل تدريبي ومنظم بصورة افضل.

ان ما يرتكبه الطالب/المطبق من اخطاء واضحة في الايام الاولى من التطبيق ينبغي ان تكون له حافزا في تجاوز مثل هذه الاخطاء اذ ان تقويتها في الدروس اللاحقة يزرع الثقة في نفسه ويغير اتجاهات الطلبة نحوه لاسيما اذا ظهر امامهم وهو واثق من نفسه لا يعتريه شيء من التردد او الخجل او الخوف وان كل معلم او مطبق جديد في المهنة له اخطاؤه التي ستكون في المستقبل القريب وسيلة لنجاحاته نتيجة اكتشافه لمثل هذه الاخطاء وتعديلها او تبديلها بما هو افضل منها. لذا يجب على الطالب/المطبق ان يكون مثالا حسنا لطلابه في تصرفاته وسلوكياته فيعامل تلاميذه معاملة حسنة مبنية على الاحترام والمودة، وان يشجع طلابه على اكتساب العديد من القيم والاتجاهات المرغوب بها، وان يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة وان يكون محترماً في مظهره ومثالاً للأخلاق العالية في تصرفاته.

المصادر

القران الكريم

1. ابراهيم، فاضل خليل. المدخل الى طرائق التدريس العامة، مكتبة الانجلو، القاهرة، (2010).
2. ابو جابر، ماجد وحسين بعاة. التربية العملية لطلبة كلية العلوم التربوية، ط1، دار الضياء، الاردن، (1998).
3. أبو جلاله، صبحي حمدان. اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الاسئلة، مكتبة الفلاح، الكويت، (1999).
4. ابو ريا، محمد يوسف. تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الاردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 34، العدد1، (2007).
5. الاحمد، خالد طه. تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، (2005).
6. جرادات، عزت وآخرون. التدريس الفعال، المطبعة الاردنية، عمان، (2008).
7. الجسار، سلوى وجاسم التمار. تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية - جامعة الكويت، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، العدد الخامس، (2004).
8. الجبوري، عمران جاسم حمد وحمزة هاشم محميد السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، (2013).

9. الجبلاني، علي وآخرون. الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط2، دار نهضة مصر، القاهرة، (1975).
10. الجفندي، عبد السلام عبد الله. دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس: دمشق، (2008).
11. الحري، رافدة. طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، (2010).
12. -----. الاعداد الشامل للمعلم المبتدئ في ظل الجودة الشاملة، دار المناهج، عمان (2015).
13. -----. واخران. الادارة والتخطيط التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، (2007).
14. الزويني، ابتسام صاحب. تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في جامعة بابل، مجلة كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل، العدد17، (2014).
15. حماد، شريف. واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، بحث منشور، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) المجلد 13، العدد الاول، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين، (2005).
16. حمادنه، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات. مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، اساليب، استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، الاردن، (2012).
17. حمد، محمد مصطفى عبد الرحمن. تصور مقترح لتطوير اداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية، غزة، (2007).
18. الخطابية، ماجد. التربية العملية والاسس النظرية وتطبيقاتها المدرسية، ط7، دار التربية الحديثة، دمشق، (2002).
19. الخطيب، محمد ابراهيم. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي، دار الورق، عمان، (2009).
20. الخفاجي، عدنان عبد. المرجع في التربية العملية (الميدانية)، المكتب الجامعي الحديث، مصر، (2016).
21. خليفات، نجاح عودة. تربويات المعلم الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، (2013).
22. دعمس، مصطفى نمر. اعداد وتأهيل لمعلم، دار عالم الثقافة، الاردن، (2009).
23. عبس، ابراهيم. إشكالية الاعداد بين النظرية والخطاب، مجلة تربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، العدد 18، (1987).
24. دندش، فايز والامين عبد الحفيظ. دليل التربية العملية واعداد المعلمين، دار الوفاء، الاسكندرية، (2003).
25. عزيز، حاتم جاسم ومريم خالد مهدي. المعوقات التي تواجه الطلبة المطبقين في كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية، (2012).
26. راشد، علي. اختيار المعلم واعداده - دليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، (1996).
27. ربيع، هادي مشعان وطارق عبد احمد الدليمي. معلم القرن الحادي والعشرون (أسس إعداداته وتأهيله)، مكتبة المجتمع العربي، عمان، (2009).
28. الربيعي، محمود داود سلمان. طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الاردن، (2006).
29. زاير، سعد علي وآخرون. المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة أقسام اللغة العربية، ثائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بغداد، (2011).
30. الزهيري، محسن حيدر عبد الكريم. التربية العملية للتدريس في كليات التربية، دار اليازوري، عمان، (2015).

31. شاهين، محمد عبد الفتاح. **تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة**، مجلة جامعة الاقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الاول، (2007).
32. شبر، خليل إبراهيم، وآخرون. **أساسيات التدريس**، دار المناهج، الاردن، (2005).
33. صبري، داود عبد السلام وناز بدر خان السندي. **التربية العملية المشاهدة والتطبيق**، مكتبة نور الحسن، بغداد، (2012).
34. صلاح، سمير يونس احمد وسعد محمد مبارك الرشيد (2014) **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، مكتبة الفلاح، الكويت، (2014).
35. طوالبه، هادي محمد. **تطبيقات عملية في التربية العملية**، دار المسيرة، عمان، (2009).
36. طوالبه، هادي وآخرون. **طرائق تدريس**، دار المسيرة، عمان، (2009).
37. الظفيري، محمد دهيم. **فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته**، مكتبة الفلاح، الاردن، (2006).
38. عبادي، جواد وآخرون. **دليل التربية العملية**، فلسطين، (2010).
39. عبيدات، ذوقان وآخرون. **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليه**، دار الفكر، عمان، (1998).
40. عزيز، مجدي. **الاصول التربوية لعملية التدريس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (2000).
41. العسلاقني، احمد بن علي بن حجر. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، دار الريان للتراث، مصر، (1986).
42. عطيه، محسن علي وعبد الرحمن الهاشمي. **التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن (2008).
43. _____ . **أقويم أداء مدرسي اللغة العربية**، دار المناهج، عمان، (2009).
44. عليان، رحي مصطفى وآخرون. **التربية العملية (رؤى مستقبلية)**، ط1، ج1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، (2009).
45. العنزي، سعود فرحان. **المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين انفسهم**، (بحث منشور)، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 23، (2015).
46. عوض، محمود محمد حسن. **موديول التربية العملية: ماهيتها - أهدافها - مراحلها**، (2006).
47. عطا، إبراهيم محمد، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، (2006).
48. غالب، احمد احسان. **مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج اعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية - صنعاء**، المؤتمر السنوي السادس، انماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها: سلطنة عمان، (2014).
49. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. **المدخل الى التدريس**، دار الشروق، الاردن، (2010).
50. الفراء، عبد الله عمر وعبد الرحمن عبد السلام جامل. **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، (2011).
51. الفرج، وجيه. **دليل التطبيقات العملية لتدريب المعلمين**، دار الوراق، عمان، (2011).
52. الفقعاري، احلام محمد ابراهيم. **تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، كلية التربية، غزة، (2011).
53. القلاف، نبيل عبد الله. **تصور مقترح لبرنامج تكاملي لإعداد المعلم قبل الخدمة في كليات اعداد المعلم بدولة الكويت**، (2009).

54. القضاة، قاسم وآخرون. المشكلات التي تعوق الطلبة عند استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس المملكة، مجلة رسالة المعلم، مجلد 38، العدد 1 عمان، (1997).
55. لبيب، رشدي واخزان، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، (2007).
56. مازن، حسام. في التربية العملية لطلاب كليات التربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (1998).
57. محمد، شاكراً جاسم و رائد رسم يونس. التربية العملية، دار الكتب العلمية، بغداد، (2014).
58. محمد، مصطفى وسهير حوالة. اعداد المعلم وتميمته وتدريبه، ط1، دار الفكر، عمان، (2005).
59. المصطفى، عبد العزيز بن عبد الكريم وكاظم محمد ابو صالح. واقع الاشراف في التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والادارية)، المجلد السابع، العدد 2، (2006).
60. المفرج، بدرية واخرون.الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتميمته مهنيًا، (2007).
61. المقدادي، احمد. تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الاردنية، بحث منشور، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 30، العدد 2، الجامعة الاردنية، (2003).
62. المنوفي، سعيد جابر وعبد الرحمن بن محمد النسيان. تطوير برنامج التربية الميدانية بكلية التربية جامعة القصيم، (2014).
63. الموسوي، رائدة حسين حميد. تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة والمدرسين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (2004).
64. النعيمي، عبد الله الامين. طرائق تدريس اللغة العربية، دار الجماهيرية، مصر، (2006).
65. النهار، تيسير. التربية العملية، استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 36، (2000).
66. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وفائزة محمد فخر العزاوي 0الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، (2009).
67. الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس 0طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين التنظيم والتطبيق، دار الشروق، عمان (2004).

التيسير النحوي للقسم القرآني واستجابته الحضارية عند الدكتور شوقي ضيف

أ.د. هناء جواد عبد السادة العيساوي م.م. حاكم فضيل عطوي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Grammatical Simplification of the Oath in the Holy Quran and its Cultural Response According to Dr. Shawki Dayf

Prof.Dr. Hana'a Jawad Al-Isawi

Asst.Lect. Hakim Fadeel Etewi

College of Education for Human Sciences/ university of Babylon

Abstract: The goal of this research is to release facilitation of civilization and vision that have contributed to the field as the Quranic efforts, was the choice directed to the efforts of one of the flags of grammar easing who knew his place in Arab universities and Arabic language academies, does not mean only Dr. Shawki Daif who has had a clear impact in easing the movement of development grammar to include as the Qur'an, and here will be the section of Quranic and Trakiph grammatical is the appropriate application of what Asthdvinah of this research, and it included a number of important issues. First: the goals of easing grammar and vision of cultural and site Shawqi Daif where, second: concept idiomatic for the Department of Quranic and share Shawqi Daif it, third: grammatical structures of the Department of Quranic interpretation when Shawki guest, with the result that we go out to see a civilized response to Islamic teachings and intellectual assets to facilitate the understanding of grammar of the Koran to impose the cultural specificity and the need to build a knowledge generations on a firm's assets

Key words: the Koran, Grammar, facilitation, section, Shawki daif.

الملخص: يرمي هذا البحث إلى بيان جهود التيسير ورؤيته الحضارية التي أسهمت في مجال النحو القرآني، فكان الاختيار موجهاً إلى جهود أحد أعلام التيسير النحوي الذي عرف بمكانته في الجامعات العربية ومجامع اللغة العربية، ونقصد الدكتور شوقي ضيف (1910م-2005م) الذي كان له الأثر الواضح في تنمية حركة التيسير النحوي لتشمل النحو القرآني، وهنا سيكون القسم القرآني وتراكيبه النحوية هو التطبيق المناسب لما استهدفناه من هذا البحث، وعليه تضمن عدداً من القضايا المهمة، أولاًها: أهداف التيسير النحوي استجابته الحضارية وموقع شوقي ضيف فيه، وثانيها: المفهوم الاصطلاحي للقسم القرآني ومشاركة شوقي ضيف فيه، وثالثها: الصيغ النحوية للقسم القرآني وتفسيرها عند شوقي ضيف، فكانت النتيجة أن نخرج برؤية حضارية تستجيب للتعاليم الإسلامية وأصولها الفكرية في تيسير الفهم النحوي للقرآن الكريم لما يفرضه من ميزة حضارية وضرورة معرفية لبناء أجيال البلاد العربية والإسلامية على أصول راسخة.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، النحو، التيسير، القسم، شوقي ضيف.

أ. أهداف التيسير النحوي واستجابته الحضارية وموقع شوقي ضيف فيه: تاريخياً يمكن عد فكرة التيسير والتسهيل للنحو العربي قديمة إذ ترجع إلى المحاولات الأولى في كتابة المجلات والمختصرات فيه، ومع ذلك لم تلمس هذه المحاولات فيه شيئاً سوى الإيجاز والاختصار، أما في العصر الحديث فقد بدأت محاولات التيسير والتسهيل لقواعد اللغة العربية منذ مطلع القرن العشرين، وبعد كتاب (قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية) من أوائل محاولات التيسير التعليمي الذي ضم كتابين هما (الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الثانوية) من تأليف حفني ناصف ومحمد بك دياب والشيخ مصطفى طموح ومحمود أفندي عمر الذي تقرر تدريسه في المدارس الثانوية سنة 1903م، وقد زينت مادتهما في ما بعد ودرست لطلاب السنة الرابعة للثانوية سنة 1905م في كتاب واحد عنوانه (كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية)⁽¹⁾.

(1) ظ: كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية، حفني ناصف وآخرون، المطبعة الأميرية بالقاهرة، وزارة المعارف العمومية، ط:12، 1929م، صفحات التنبيه قبل صفحة رقم (1). وقد تضمن هذا الكتاب أيضاً كتاباً أعد لتدريس البلاغة العربية عنوانه (دروس البلاغة لتلاميذ المدارس الثانوية) من تأليف حفني ناصف ومحمد بك دياب وسلطان بك محمد والشيخ مصطفى طموح الذي تقرر تدريسه سنة 1892م.

ولبيان الجهود الرائدة في هذا المجال نذكر كتاب (إحياء النحو) لإبراهيم مصطفى الذي حرره بأرمان الجيزة سنة 1936م، وتم طبع في مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة في يناير سنة 1937م، وصححه واعتنى به حضرة محمد أفندي مصطفى الفقيه⁽²⁾، وقد قدم لهذا الكتاب طه حسين متحدثاً عن أسلوب الكاتب والكتاب وصلتهما مع بعضهما⁽³⁾، وقد أشار مصطفى إبراهيم إلى قصده بهذا العمل بقوله: ((أطمع أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة، تقرهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها))⁽⁴⁾، وقد أشار إلى أن فكرة التسهيل والتيسير قديمة بقوله: ((على أن ذلك داء النحو قديماً [يقصد التبرم من النحو والضجر بقواعده] ولأجله ألف "التسهيل" و"التوضيح" و"التقريب"، واصطنع النظم لحفظ ضوابطه، وتقيد شوارده))⁽⁵⁾، هذا بالنسبة لبعض الجهود الرائدة في مجال التيسير النحوي التي انتهجها شوقي ضيف فكان أول من أحيا جهود علماء العرب القدماء في نقد أصول النحو العربي وذلك عند تحقيقه ونشره لكتاب "الرد على النحاة" لابن مضاء القرطبي ت 592هـ، وذلك في عام 1947م استجابة منه لإحياء الجهد العربي القديم فهو من معالم الفكر الحضاري الرائد في هذا المجال، ليؤكد أسبقية الجهد الإسلامي على غيره من الجهود في حركة نقد العلوم، وقد قدم عدداً من الأعمال المهمة والمشهورة في هذا المجال، ويمكن أن نذكر هذه الأعمال لكي نعطي للقارئ تصوراً موجزاً عن جهوده في التيسير التعليمي للنحو العربي كالاتي:

1. تحقيق كتاب "الرد على النحاة" لابن مضاء القرطبي في عام 1947م.
2. مشروع "تيسير النحو" مقدم إلى المجمع العلمي بمصر عام 1977م*.
3. بحث بعنوان "تيسير النحو" منشور في مجلة المجمع العلمي العدد (47) عام 1981م.
4. كتاب "تجديد النحو" عام 1982م.
5. كتاب "تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده" عام 1986م.
6. كتاب "تيسيرات لغوية" عام 1990م.

إذ اتجه بعد الكتاب الأخير إلى تأليف "الوجيز في تفسير القرآن الكريم" وقد صدرت طبعته الأولى عن دار المعارف بمصر عام 1993م، وبعدها توجه إلى تقديم جهود في مجال القرآن الكريم، والحضارة الإسلامية وعالميتها، وشمل ذلك تأليفه "القسم في القرآن الكريم".

إن هذا الشكل الكتابي من جهود ضيف أخذت تؤثر في دارسين وباحثين في الوطن العربي وخارجه فقدمت بعض الدراسات والبحوث حول جهده هذا، ويمكن أن نذكر ما علمناه منها:

1. كتاب بعنوان " تجديد النحو ونظرة سواء" تأليف أمين عبد الله سالم، مطبعة الأمانة، مصر، ط:1، 1406هـ - 1986م. وقد تضمن آراء شوقي ضيف ضمن الآراء.
2. أطروحة دكتوراه بعنوان " مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984م" للدكتور ياسين أبو الهجاء، طبعت بعالم الكتاب، الأردن، ط:1، 1429هـ - 2008م. وقد تضمن آراء شوقي ضيف ضمن الآراء.
3. مجموعة أبحاث بعنوان (شوقي ضيف مسيرة من العطاء) صادرة عن المجلس الأعلى للثقافة بمصر، شؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط:1، 2010، وفيه بحثان:

أ. جهود الدكتور شوقي ضيف في تيسير النحو العربي، إيمان السعيد جلال.

(2) ظ: إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1951م: 197.

(3) ظ: إحياء النحو: مقدمة د. طه حسين: أ-ع.

(4) ظ: م. ن: مقدمة الأستاذ مصطفى إبراهيم: أ.

(5) ظ: إحياء النحو: مقدمة المؤلف "ب".

* يلحظ الفارق الزمني الشاسع البالغ 30 سنة بين تحقيقه الرد على النحاة ومشروعه للتيسير والسبب من المحتمل أن يكون انشغاله بالتأليف في مجال تاريخ الأدب ونقده وبلاغته.

- ب . معالم التجديد النحوي عند شوقي ضيف، شهاب النمر إسماعيل.
4. بحث بعنوان "جهود الدكتور شوقي ضيف في تجديد النحو التعليمي وتيسيره" د.رافع عبد الله العبيدي منشور في مجلة آداب الرافدين العدد (58) كلية الآداب /جامعة الموصل سنة 2010م.
5. بحث بعنوان "مع الدكتور شوقي ضيف في مقدمة الرد على النحاة" د.جميل علوش في مجلة التراث العربي، لات.
6. كتاب "موقف شوقي ضيف من الدرس النحوي -دراسة في المنهج والتطبيق" د.علاء إسماعيل الحمزاوي، جامعة المينا/ كلية الآداب، لات.
7. رسالة ماجستير باللغة الإيرانية بعنوان "الآراء النقدية في النحو والبلاغة للدكتور شوقي ضيف" للباحثة شكو سادات حسيني مقدمة إلى الجامعة الحرة ب طهران، لات.
8. رسالة ماجستير باللغة العربية بعنوان " جهود شوقي ضيف التجديدية في النحو العربي - دراسة في الأسس والمنهج" للباحث خالد حميش، اشراف أ.د. صالح بلعيد مقدمة إلى كلية الآداب واللغات في جامعة مولود معمري في الجزائر، 2014م.
- ويبدو من تكرار الدراسات والبحوث المنصبة على جهود التيسير النحوي وتجديده لشوقي ضيف ما يصور مدى الأثر الواضح الذي تركته هذه الجهود على البحث الجامعي ودرسه في الجامعات العربية، وهنا لا أريد تفصيل الكلام في هذا المجال بل أردت أن أضع في تمهيد بحثي ما يمكن عده منطلقاً ضرورياً في قراءة القسم القرآني ورؤيته الحضارية عند شوقي ضيف التي سبقها على نحو التراكم أو التحول ما يمكن تسميته بمحاولة إعادة تشكيل الاستجابة الحضارية للكتابة العربية، وذلك تماشياً مع ما ذهب إليه بعض الباحثين في الأدب العربي الحديث من الذين لاحظوا أن هناك محاولات لإعادة تشكيل الكتابة تحصل كجزء من إعادة تشكيل الحياة بعد نسخة حزيران عام 1967م⁽⁶⁾، وقد أشرتُ في صفحات ماضية إلى ذلك التحول بالكتابة واستجابتها الحضارية النامية ولعل كلمة "إحياء النحو" التي أستعملها إبراهيم مصطفى قبل شوقي ضيف تدلنا على ما في محاولات ضيف من استجابة حضارية تريد استعادة وعي حضاري يتعلق بزمن الوحي المحمدي الذي انطلقت منه الحضارة الإسلامية والعربية، وما تشكله من صراع مع كلمة "إصلاح النحو" التي استعملها يعقوب عبد النبي في عنوان لأحد كتبه لمجمع اللغة العربية في مصر سنة 1942 م⁽⁷⁾، وقد أعاد استعمالها عبد الوارث مبروك سعيد في عنوان كتابه "في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية"⁽⁸⁾، مما يعطينا تصوّراً أولياً للاستجابة الحضارية التي أحاطت بدوافع الكتابة وأصحاب الجهود التي بذلت في هذا المجال، وتصوراً أولياً للكيفية التي تشكّل عليها وعي التأليف العربي الذي لم يكن شوقي ضيف بعيداً عنه بل كان جزءاً لا يتجزأ من هذا الوعي الرائد للكتابة بما قدمه من جهود ذات استجابة حضارية تعدت بالتجديد النحوي وأبويته اللغوية العربية في نهضة الفكر العربي ودوره العلمي والحضاري في بناء ثقافة الأجيال العربية بناءً يقوم على الإحياء والإصلاح والوساطة بينهما وبين دعائهما.
- ب . المفهوم الاصطلاحي للقسم القرآني ومشاركة شوقي ضيف فيه: قبل البدء بجهود ضيف هنا يُستحسن أن نوطئ لها بأن القسم من الأساليب الجارية على لسان الخطاب العربي قبل الإسلام، ولعل معلقة زهير بن أبي سلمى المشهورة أشاعت لدى المتلقي العربي، وغيره ممن قرؤوا الشعر العربي القديم فعل القسم، واستعماله، وذلك حين يقول: فأقسمت بالبيت، الذي طاف حوله رجالٌ بنوهُ، من قريشٍ، وجُرهُم يميناً، لنعمَ السيدانِ وُجدتُما على كلِّ حالٍ، من سَحيلٍ، ومُبرِمٍ⁽⁹⁾

(6) ظ: الأدب العربي بعد الخامس من حزيران (يونيو)، شكري محمد عياد، مؤتمر الأدباء العربي السابع- مهرجان الشعر العربي، بغداد، 1969م: 3-14.

(7) تعد فكرتا الإحياء والإصلاح من أهم الأفكار القيادية للنهضة العربية ورجالاتها وهما كلمتان متعارضتان في عرف الحضاريين فالإحياء تيار سلفي إسلامي يستعيد فكر الغزالي وابن تيمية وابن القيم الجوزية وأبي يعلى المودودي أما الإصلاح فتيار أصولي يستعيد فكر المعتزلة وابن رشد وابن خلدون وابن حزم والشاطبي، وبالتالي يقاوم الأول الليبرالية الغربية مقاومة مسلحة، أما الثاني فيعارضها معارضة رافضة بأسلوب متوازن ومعتدل، ظ: الحضارة والحداثة في الفكر العربي المعاصر: 25-26.

(8) ظ: في إصلاح النحو العربي -دراسة نقدية، تأليف: عبد الوارث مبروك سعيد، دار القلم، الكويت، ط: 1، 1406هـ - 1985م: 123.

(9) شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة الأعلام الشنتمري، تحقيق د. فخر الدين قباوة، منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط: 3، 1400 هـ - 1980م: 14-15.

وقد ورد فعل القسم ومشتقاته في القرآن الكريم ومنه قوله تعالى من سورة الواقعة/76: ﴿وَمِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾⁽¹⁰⁾ وقوله تعالى من سورة المائدة/53: ﴿وَمِنَ آبْنِكَ سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا﴾، وكذلك قوله تعالى من سورة الفجر /5: ﴿وَمِنَ اللَّهِ وَمِن قَبْلُ مَا فَرَّطُتُمْ فِي يُوسُفَ اللَّهِ﴾.

والقسم لغة: اليمين، والمقسم الرجل الحالف، وأقسم يقسم إقساماً⁽¹⁰⁾. أما القسم عند النحويين فهو أسلوب لتأكيد الكلام⁽¹¹⁾ وقد بحث العلماء القسم في القرآن الكريم مستقلاً في كتاب نحو ما نجد ذلك عند الشيخ ابن قيم الجوزية صاحب كتاب (التيبان في اقسام القرآن) وأول ما يشير فيه إلى أن الله سبحانه ((يقسم بأمر على أمور. وإنما يقسم بنفسه الموصوفة بصفاته، وآياته المستلزمة لذاته وصفاته. وإقسامه ببعض المخلوقات دليل على أنه من عظيم آياته.))⁽¹²⁾، والقسم في القرآن الكريم نحو ما يذهب أحد الباحثين المحدثين: ((ظاهرة بيانية جميلة؛ إذ يعبر بصور مادية وواقع حسي مشهود، على صور أخرى معنوية وحقائق غير مشهودة.))⁽¹³⁾، ويذهب إلى أن في القسم إعظام للمقسم به والمقسم عليه. ولإعظام المقسم به فوائد منها: لفت الأنظار إليه ليستفاد منه، والتفكير في ظواهر الكون، وما خلق الله عز وجل لما فيه من عجائب توحى بعظمته سبحانه⁽¹⁴⁾، أما بالنسبة لشوقي ضيف فقد أفرد للقسم في القرآن الكريم كتيباً صغيراً نشر في سلسلة أقرأ العدد (666) الصادرة عن دار المعارف بمصر سنة 1422 هـ، وفي مقدمته ذكر أنه كان يرجع في هذا الموضوع إلى كتاب ابن الجوزية، وهو يريد أن يضع بجواره عرضاً مبسطاً دقيقاً تيسيراً على القراء، وأشار إلى الحكمة في قسم الله تعالى المتكرر في القرآن بقوله: ((وهو إن كان لإقناع المؤمن فهو مقتنع بكلام ربه ولا يحتاج إليه، وإن كان لإقناع الكافر فهو لا يقتنع به، لأنه مكذب لكل ما يسمعه من القرآن، فما الحكمة إذن في القسم القرآني؟ ولعل خير جواب أن العرب كانوا يكثر من القسم على كلامهم، والقرآن نزل بلغتهم، فأكثر الله من استخدام القسم في كلامه تأكيداً له مجازة لهم. وقد يقال أيضاً لماذا لم يكتفِ الله في القرآن بقسمه بنفسه، وأقسم مراراً بمخلوقاته؟ والجواب أن العرب كانوا يعظمون تلك المخلوقات ويقسمون بها فحاكمهم القرآن في ذلك للفت العرب إليها والدلالة على قدرته العظمى في خلقها وصنعها وما سخرها له.))⁽¹⁵⁾.

من الواضح في ما أبداه ضيف هنا من تقرير بخصوص الحكمة الإلهية في القسم القرآني كان منطلقاً من فهمه اللغوي والأدبي، ومقيداً استجابته إليها بزاوية حضارية مخصوصة بالعرب؛ وقد يلاحظ ذلك بتعويله على مبدأ المجازة والمحاكاة العربيتين واقتترانهما بالتأكيد والدلالة على عظمة الخلق والصنع الإلهيين؛ فمنظوره الحضاري للحكمة من استعمال القسم القرآني متجهة نحو تخصيص حضاري يسوغ استعمال التعبير مع أن هناك أقسام قرآنية جاءت على لسان من لا ينتمي للعرب وزمانهم، ويمكن أن نستدل على هذا بما جاء بأول شواهد القرآنية في كتيبه حينما قال: ((أما القسم بالله فجاء في سورة يوسف على لسان إخوته حين لاحظوا أن أباهم يعقوب يبكي باستمرار على فقد أخيه يوسف حتى أبيضت عيناه من الحزن عليه، فقالوا له: ﴿وَمِنَ اللَّهِ تَقْتَوُا تَذَكَّرُ يُوسُفَ حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا لِلَّهِ﴾⁽¹⁶⁾، ومن يرجع إلى ما ذكرته من نص لابن الجوزية سيرجح التعظيم الإلهي وبيان العظمة مطلقاً تفسيراً للحكمة الإلهية في القسم القرآني؛ ويمكن أن يُشفع هذا الترجيح بما ذهب إليه ابن الجوزية بقوله: ((وإنما يقسم الله سبحانه من كل جنس بأعلاه، كما أنه لما أقسم بالنفوس أقسم بأعلاها، وهي النفس

(10) ظ: لسان العرب، طبعة دار المعارف المحققة: مج/5/ج/41: 3630-3631.

(11) ظ: كتاب سيبويه لأبي بشر عمرو الملقب بسيبويه ت 180 هـ، ويليهِ تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب، في علم مجازات العرب لمؤلفه يوسف بن سليمان بن عيسى الشنتمري، تح. محمد الحسين الأعلمي، ط:3، 1410 هـ-1990م: 1/531.

(12) التيبان في اقسام القرآن، للعلامة شمس الدين محمد بن أبي بكر المعروف بابن قيم الجوزية ت 751 هـ، صححه وعلق عليه فضيلة الشيخ طه يوسف شاهين من علماء الأزهر، دار الكاتب العربي، لا ط، لا ت: 3.

(13) ظاهرة القسم في القرآن الكريم، فارس علي العامر، مهر، إيران، منشورات أنوار الهدى، ط:1، 1414 هـ: 37.

(14) ظ: م. ن: 39.

(15) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط: 1، ضمن سلسلة أقرأ عدد [666]: 2001م، 6.

(16) القسم في القرآن الكريم: 9.

الإنسانية. ولما أقسم بكلامه أقسم بأشرفه وأجله، وهو القرآن. ولما أقسم بالعلويات أقسم بأشرفها وهي السماء، وشمسها وقمرها، ونجومها. ولما أقسم بالزمان أقسم بأشرفه، وهو الليالي العشر. وإذا أراد سبحانه أن يقسم بغير ذلك أدرجه في العموم⁽¹⁷⁾. وقد التفت إلى ذلك أيضا فارس علي العامر في ما ذكرت له من نص، وأضاف عليه الاستفادة والتفكير، وفي نقد استجابته الحضارية يمكن هنا أن نبين هذه الحكمة في القسم القرآني فنقول بأن إظهار التعظيم من خلال القسم فيه تعظيم للشعور الإنساني وتعظيم لإحساسه بوجوده الخارجي والداخلي الذي يتجلى في معاني المقسم به والمقسم عليه، وبهذا يمكن ترميم الاستجابة الحضارية الذي توصل بها شوقي ضيف في تفسير الحكمة الإلهية في القسم القرآني، فمع تفكير ضيف بالمنفعة من عدمها بالنسبة للمؤمن والكافر من القسم إلا أنه لم يتجاوز القيود الظرفية في التفسير التي جعلته يُضَيِّع في القسم الإلهي رؤية إنسانية توحد كل بني الإنسان حضاريا.

أما في ما يتعلق بالخطة المُيسرة التي وضعها ضيف لعرض مباحث القسم في القرآن الكريم، فقد كانت في بابين احتوى كل منهما على ثلاثة فصول فكان الباب الأول مخصصاً للمقسم به، وجعله على ثلاثة فصول: فصل عن الذات العلية والملائكة والقرآن، وفصل ثان عن الظواهر الكونية، وفصل ثالث عن نفس الإنسان وما يتصل به من القلم في الكتابة والخيال في الحرب والأماكن المقدسة. وما يخص الباب الثاني المخصص للمقسم عليه فقد كان في ثلاثة فصول أيضا: فصل عن أصول الإيمان، وفصل عن أحوال الناس، وفصل عن المعاد وما يرتبط به من البعث والحساب والجزاء⁽¹⁸⁾. ويبدو من الخطة المتبعة في تفصيل مباحث الكتيب أنها مستنتجة مما وجده ضيف موزعا في كتاب ابن قيم الجوزية. وقد تعرض ضيف إلى بعض تراكيب القسم القرآني مُبدِيا رأيه في توجيهها وتبسيطها، وهنا يمكن تتبعها وفرزها في كتيبه كالاتي:

1. لا الزائدة في صيغة القسم.
2. ال الداخلة على المقسم به.
3. الحذف في جملة القسم.
4. الترابط في جملة القسم.
5. استعمال اللام في جواب القسم.
6. استعمال (بل) في جواب القسم.
7. الاختلاف في جواب القسم.
- 8- الاستفهام في جواب القسم.

ج . الصيغ النحوية في القسم القرآني وتفسيرها عند شوقي ضيف:

1. لا الزائدة في صيغة القسم:

وأول ما يعرضه من سورة المعارج/40، قوله تعالى: ﴿فَلَا أَقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ إِنَّا لَقَدِرُونَ﴾، يقول ضيف: ((ولا مع "اقسم" ليست للنفي وإنما هي لتأكيد القسم. والمراد بالمشارك والمغرب مطلع الشمس والقمر ومغربهما))⁽¹⁹⁾، ويطالعنا في الظاهرة ما ذهب إليه أبو جعفر النحاس ت 338 هـ حين تعرض في إعرابه إلى قوله تعالى: "فلا أقسم بالخنس - سورة الشمس/15"، إذ يقول: "لا" زائدة للتوكيد أي فأقسم بالخنس⁽²⁰⁾، وفي مكان آخر يتعرض ضيف لهذه المسألة قائلا: ((لا النافية في أول هذه الصيغة زائدة لتأكيد القسم))⁽²¹⁾، أما في قوله تعالى من سورة البلد/1: ﴿لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ﴾، فيقول عنها: (("لا أقسم" أي أقسم، ولا النافية لا تدل على النفي إذ هي زائدة لتأكيد القسم، وقيل بل ليست زائدة إذ أصلها امتناع عن القسم تحرجا ثم يكون القسم. وشاع هذا الاستعمال عند العرب، وأصبحت لا كأنها مزيدة واستعمله القرآن. والقول بزيادتها

(17) التبيان في اقسام القرآن: 74.

(18) ظ: القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 5-6.

(19) م. ن: 11.

(20) ظ: إعراب القرآن لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس ت 338 هـ، تحقيق د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية،

ط: 2، 1405 هـ - 1985 م: 160/5.

(21) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 24.

للتأكيد أولى وأوضح.))⁽²²⁾، وفي قوله تعالى: لَا أُقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ أورد النحاس ثلاثة آراء، الأول: كونها صلة، والثاني: بمعنى ألا، والثالث: قول أهل التأويل، وممن رواه الحسن عن مجاهد بأنه رد لكلامهم ثم ابتداء القسم⁽²³⁾، ومن المحدثين في القرن العشرين ممن أشار إلى دالتين مرجحا دلالة التوكيد على النفي وزيادتها أيضا⁽²⁴⁾. ومن هنا يمكن أن نناقش تعدد التوجيه في "لا" الداخلة على "قسم"، فالقراءة الحضارية لا تنقيد بالتقدير المعنوي للأداة اللغوية بمعنى أداة أخرى؛ لأنّ هذا النوع من التوجيه يسيء لاستجابة الاستعمال حضارياً، إنما تفهم الأداة اللغوية من خلال الاستجابة الحضارية للاستعمال الذي يتبناه النص القرآني؛ لأنّ استبعاد دلالة النفي من "لا"؛ يردأ تناقضها ودلالة الفعل، ويلحظ اختيار التوكيد واستبعاد النفي في دخول "لا" على فعل يقع بمجرد الخطاب، كقول الشاعر: لا أبوح بحب بنته⁽²⁵⁾. وهو قد أباحه بخطابه.

2. ال الداخلة على المقسم به:

وفي قوله تعالى: "والفجر" سورة الفجر/1 يقول ضيف: ((وأل في الفجر للجنس وهو المتبادر، وقيل للعهد، وهو فجر الليالي العشر التالية، وقيل بل هو يوم عرفة التاسع من ذي الحجة لقول الرسول ﷺ، الحج عرفة، وقيل بل هو فجر يوم نحر الأضاحي في العاشر من ذي الحجة وهو يوم الحج الأكبر.))⁽²⁶⁾، وقد ذهب ابن قيم الجوزية إلى أنّ "والفجر" خفض بواو القسم وعن ابن عباس في معناه ثلاثة معانٍ: وهي أنّه: فجر السنة المحرم، وأنه النهار، وأنه صلاة الفجر، وعن مسروق قوله: هو فجركم هذا، وللعلماء اختلاف فيه أيضاً، فأهل الكوفة يقولون: هو البياض، وأهل المدينة يقولون: هو الحمرة، وحكي عن العرب: ثوب مسقّق ومشقّق أي مصبوغ بالحمرة.⁽²⁷⁾، ولأم العهد تدخل على الاسم غير العلم مثل النجم وكان المعهود الثريا ثم غلب على كل نجم كان بين المخاطبين فيه عهد، فسميت "أل" فيه للعهد⁽²⁸⁾، أو "ال" للجنس وهنا جنس النجوم، وهو الرأي الذي أيده ضيف، ومال إليه في قوله تعالى من سورة النجم/1: ﴿وَمِنْ قَالٍ مَعَاذَ اللَّهِ أَنْ﴾ يقول ضيف: ((أقسم الله - عز سلطانه - بالنجم الدال بسطوعه ليلا على قدرته العظيمة. واللام فيه للاستغراق أو للجنس، وقيل: بل هي للعهد، والمراد، إذ يسميها العرب باسم النجم، سبعة نجوم ولا يكاد السابغ فيها يرى. وقيل: بل هي اثنا عشر نجماً صغيراً، ويروى أن الرسول ﷺ كان يراها لقوة بصره.))⁽²⁹⁾، واللام لاستغراق الجنس ويروى ابن الجوزية: إنّ المراد بالنجم هنا هو النجوم التي ترمي الشياطين عند استراق السمع وهي آيات من آيات الله لحفظ الدين والوحي المنزل على الرسول ﷺ⁽³⁰⁾، إلا أن ضيف لم يأخذ به. وفي قوله تعالى من سورة الطور/1-3، وهو قوله تعالى: ﴿وَمِنْ فِيهَا وَالْعِزِّ أَلْبَنِي أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَدِّقُونَ﴾⁽³¹⁾، يقول ضيف: ((وتتكرر الكتاب والرق للفتخيم أو للدلالة على أن الناس لا يعرفونه. ويجوز أن يكون الرق المنشور هو نفس الألواح مجازاً.))⁽³¹⁾، وقد طرح ابن الجوزية بعض الآراء في المقصود ب"كتاب مسطور" نحو ما فعل الطوسي (ت460هـ) وهي أنه اللوح المحفوظ، أو أنه يتضمن أعمال بني آدم، أو أنه الكتاب المنزل لتضمنه ربوبيته تعالى غير أنّ الطوسي رجح أنه صحائف الأعمال وأشار

(23) ظ: إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس: 227/5.

(24) ظ: إعراب القرآن، محمد جعفر الشيخ إبراهيم الكرابسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط: 1، 1422 هـ - 2001م: 8/633.

(25) ظ: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي بيروت، ط: 1، 1375 هـ - 1955م: 2/411.

(26) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 28.

(27) إعراب القرآن للنحاس: 217/5.

(28) شرح المفصل للزمخشري، موفق الدين ابن يعيش ت 643 هـ، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، منشورات محمد علي بيضون، ط: 1، 1422 هـ - 2001م: 1/127.

(29) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 22.

* يقول أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي ت 210 هـ في مجاز القرآن: "والنجم النجوم ذهب إلى لفظ الواحد وهو في معنى الجمع"، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، تقديم أمين الخولي، السعادة، مصر، ج 1/ في 1375 هـ - 1955م، وج 2/ في 1962م: 235/2.

(30) التبيان في أقسام القرآن: 153.

(31) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 44.

إلى الفراء، أما ابن قيم الجوزية فالرأي الأقوى لديه أنه الكتاب المنزل⁽³²⁾، إذ لا يميل ضيف إلى التوسع في تأويل عهد معين للألف واللام الداخلة على المقسم به لحذر من الانقياد إلى طريقه المذهبية على الرغم من أنه لا يجد دليلاً يرجح اختياره الاستغراق من دون العهد؛ وهذا لا يسوغه سوى خضوعه لسلطة الأبوية الحضارية لسلفه.

3. الحذف في جملة القسم:

وفي قوله تعالى من سورة الليل 1/: ﴿وَمِنْ أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا﴾ يقول ضيف: ((وفعل يغشى في السورة ليس معه مفعول به بينما في سورة الشمس متصل به ضمير يعود على الشمس، فالليل هناك تغشى ظلمته الشمس، أما هنا فظلمته عامة وتغشى الدنيا وكل ما فيها حسب الدورة الشمسية، وهي عند الجغرافيين يمتد من مغرب الشمس إلى طلوعها، أما عند الفقهاء فمن مغرب الشمس إلى صلاة الفجر)).⁽³³⁾ أما النحاس فيذهب إلى أن الضمير في قوله تعالى من سورة الشمس/4: ﴿وَمِنْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ أَبَاكُمْ﴾ يعود على الشمس⁽³⁴⁾، وأما في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا اللَّهُ﴾ - سورة الليل "يقول النحاس" ((حذف المفعول كما يقال: ضرب زيد، ولا يجيء بالمضروب أما لمعرفة السامع، وأما أن يريد أن تنهم عليه. قيل: المعنى والليل إذا يغشى كل شيء بظلمته فيصير له كالغشاء، وليس كذا النهار وعلى هذا⁽³⁵⁾ قول الذبياني))⁽³⁶⁾: فإنك كالليل الذي هو مُدركي وإن خلت أن المنتأى عنك واسع.

ويذكر ضيف آراء المفسرين في قوله تعالى: "والعصر" سورة العصر/1، ومنها: ((وقيل إن القسم بالعصر على حذف مضاف وأنه قسم بصلاة العصر المذكورة في قوله تعالى من سورة البقرة/238: ﴿وَمِنْ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ أَنْ نَأْخُذَ﴾، وسميت وسطى لتوسطها بين صلاة الظهر في النهار وصلاة المغرب في ابتداء الليل))⁽³⁷⁾، ويقول النحاس في استعمال "العصر": ((والتقدير وربّ العصر. ويدخل فيه كل ما يسمى بالعصر؛ لأنه لم يقع اختصاص تقوم به حجة، فالعصر الدهر، والعصر العشي، والعصر الملجأ))⁽³⁸⁾، ومما هو واضح إن ضيف اختلف مع النحاس في تحديد المحذوف بين المضاف والمضاف إليه وذلك لعدم وجود حجة ترجح المقصود بالعصر نحو ما أشار النحاس.

وفي سورة الذاريات 1-4. وهو قوله تعالى: ﴿وَمِنْ وَأَيَّضَتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ﴾ قالوا تالله تقترؤا تذكر يوسف يقول ضيف: ((أقسم الله في هذه الآيات بصفات حُذفت موصوفاتها، وعطفها يدل على أنها صفات لموصوف واحد كما هو الغالب في مثلها. والموصوف هو الرياح الدالة على قدرة الله، إذ بدونها كانت تهلك الدنيا ولا يكون فيها زرع ولا ضرع. ونُقل عن علي بن أبي طالب عليه السلام وغيره أن هذه الصفات لموصوفات متعددة: "والذاريات". الرياح، و"الحاملات وقرا" السحب. و"فالجاريات يسرا" السفن في البحار، و"فالمقسمات أمرا" الملائكة. وتذهب كثرة المفسرين إلى أن جميعها صفات للرياح، وهو الأرجح لعطفها بالفاء كما ذكرنا. وعن عبد الله بن عمر أن الرياح ثمان: أربع منها رحمة وأربع عذاب، أما الرياح الرحمة فالناشرات والمبشرات والذاريات والمرسلات، وأما رياح العذاب فالعاصفات والقاصفات والصرصر والعقيم))⁽³⁹⁾. ومن أوائل من تعدد عندهم الموصوف المحذوف في الرواية عن الإمام عليه السلام هو أبو عبيدة ت210هـ⁽⁴⁰⁾، ومن

(32) ظ: تفسير التبيان للشيخ الطوسي ت 460هـ، مطبعة النعمان، النجف الاشرف، منشورات مؤسسة الاعلمي، بيروت، لاط، 1389هـ - 1969م: 400/9، وظ: التبيان في أقسام القرآن لابن قيم الجوزية: 166.

(33) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 31.

(34) إعراب القرآن للنحاس: 235/5.

(35) إعراب القرآن للنحاس: 241/5.

(36) ديوان النابغة الذبياني، تحقيق وشرح: كرم البستاني، دار صادر، دار بيروت، بيروت: 1383هـ - 1963م: 81.

(37) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 33.

(38) إعراب القرآن للنحاس: 286/5.

(39) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 34.

(40) ظ: مجاز القرآن لأبي عبيدة: 225/2.

استعان بها كذلك ابن قتيبة ت276هـ في غريبه⁽⁴¹⁾، وكذلك النحاس فقد ذهب إلى وجود حذف في الموصوف بالذاريات وهو "الرياح" إلا أنه لا يعمم هذا الموصوف المحذوف على بقية الصفات التي جاءت بعد الذاريات وهي الحاملات والجاريات والمقسمات بل يذهب إلى صحة ما نقل عن الإمام عليه السلام أيضا⁽⁴²⁾ نحو ما هو مذكور في نص ضيف الذي ذهب إلى عدم ارتضائه ورجح أن الموصوف واحد وهو الرياح على الرغم من تأييد ابن الجوزية ومن قبله ابن قتيبة لرواية تعدد الموصوف التي أيدها كذلك النحاس ومن قبله أبو عبيدة وكذلك الزمخشري في كشفه ت538هـ⁽⁴³⁾، ولا أعرف كيف عرف ضيف أن كثرة المفسرين تؤيد ما ذهب إليه.

4. الترابط في جملة القسم:

وفي قوله تعالى من سورة العاديات/ 1-4: ﴿وَمِنْ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ۝ وَتَوَلَّى اللَّهُ﴾، يقول ضيف: ((الضمير في "به" إما عائذ على الصبح والباء ظرفية أي في الصبح، وإما عائذ على العدو، والباء سببية.))⁽⁴⁴⁾، فعودة الضمير إحدى وسائل الترابط بين الجمل وبين النص والسياق.

وفي قوله تعالى: ﴿وَمِنْ لِي أَيْ أَوْ يَحْكُمُ اللَّهُ اللَّهُ﴾ يقول ضيف في استعمال اسم الإشارة: ((والإشارة ب"هذا" مع بيان اسم الإشارة بالبلد إعزازا له، والله يقسم به لمكانته المقدسة، إذ جعله حرما آمنا وجعله حرم خليفه إبراهيم ودار جد الرسول ﷺ: إسماعيل بن إبراهيم عليه السلام، وبنيا فيه الكعبة، وأصبحت البيت الحرام قبلة للناس شرقا وغربا، وجعل الحج إليه كفارة لذنوب المسلمين))⁽⁴⁵⁾. ويرى النحاس: ((في قوله جل وعز "البلد" ثلاثة أقوال: يكون نعنا لهذا، ويكون بدلا، أولاها الثالث أن يكون عطف البيان والنحويون يذكرون عطف البيان على جملة وما علمت أن أحدا بيّنه والفرق بينه وبين البلد إلا ابن كيسان، قال: الفرق بينهما أن معنى البلد أن تقدر أنك إن ذكرت الاسم الأول لم يعرف إلا بالثاني وإن ذكرت الثاني لم يعرف إلا بالأول فجئت مبينا للأول قائما له مقام النعت والتوكيد.))⁽⁴⁶⁾، فالاثنتان يتوكان على سنن نحوية في تفسير الترابط المعنوي بين اسم الإشارة "هذا" و"البلد"، ويقدمان استجابة حضارية دينية أصيلة لمكانة الكعبة المشرفة تربط الدين الحنفي لنبي الله إبراهيم وابنه نبي الله إسماعيل والدين الإسلامي لنبي الله محمد عليه الصلاة والسلام. أما قوله تعالى من سورة البلد/3: ﴿وَمِنْ ۝ أَرْجِعُوا إِلَىٰ آبَائِكُمْ ۝﴾، فيقول ضيف فيه: ((يمكن أن يكون القسم بكل والد وولده، وكأنه يشمل كل من خلقهم الله إعزازا لهم. وقيل بل المراد آدم وذريته، ويلتقي هذا الرأي مع الرأي السابق، وقيل: بل المراد إبراهيم عليه السلام الذي اتخذ مكة دار ابنه إسماعيل وزوجته هاجر، ودعا ربه لمكة قائلا: "رب اجعل هذا البلد آمنا وارزق أهله من الثمرات - سورة البقرة/126" وفي هذا القسم تعريض بمشركي مكة من ذرية إبراهيم بأنهم انحرفوا عن طريقه من التوحيد وهو يدعوهم إلى عبادة الله.))⁽⁴⁷⁾ وممن أيد أن المقصود هو آدم وولده هو ابن قتيبة في غريبه⁽⁴⁸⁾ وقد ذهب النحاس إلى أن ((ووالد" واو عطف لا واو قسم، وكذا (وما ولد) وقال أبو عمران الجوني "ووالد" إبراهيم ع وولده، وروي عن ابن عباس الوالد الذي ولد، وما ولد، ولده. قال أبو جعفر: وهذا على أنه عام وكأنه أبين ما يقال، ويكون التقدير ووالد وولادته حتى يكون "ما" للمصدر.))⁽⁴⁹⁾، ومن ينطلق من منظور الترابط بين جملة القسم والجملة المعطوفة عليها سيرجح الرأي المنقول عن أبي عمران الجوني الذي أشار إلى نبي الله إبراهيم وولده

(41) ظ: تفسير غريب القرآن، لأبي محمد عبدالله بن مسلم ابن قتيبة ت276هـ، تحقيق أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1978م: 420.

(42) إعراب القرآن للنحاس: 236-235/4.

(43) التبيان في اقسام القرآن، لابن الجوزية: 173-174. وتفسير الكشاف للزمخشري ت538هـ، تح: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، منشورات محمد علي بيبضون، ط:3، 1424هـ - 2002م: 385/4.

(44) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 42.

(45) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 45.

(46) إعراب القرآن للنحاس: 227/5 - 228.

(47) ظ: تفسير غريب القرآن لابن قتيبة: 528.

(48) إعراب القرآن للنحاس: 228/5.

إسماعيل، ومع أنّ ضيف لم يرجحه إلاّ أنّه أثبتته بين الآراء ويبدو لي أنّه ترابط حضاري عمراني، ومع ذلك تخطاه ضيف في استجابته.

5. استعمال حرف اللام في جواب القسم:

وفي قوله تعالى من سورة الضحى/5: ﴿وَمِنَ الْقُرَىٰ أَتَىٰ كُنَّا فِيهَا وَالْعِرَ﴾ يقول ضيف: ((اللام للابتداء لتأكيد مضمون الجملة وإعطاء الله لك إعطاء مستمرا))⁽⁵⁰⁾، وممن تعرض لهذه اللام من المحدثين الكراباسي في إعرابه وذهب إلى أنّ اللام للتوكيد والواو قبلها حرف عطف وسوف تفيد الاستقبال⁽⁵¹⁾، ودلالة التأكيد المستقبلي باستعمال اللام وسوف واقعة في علة لمعلول مترتبة عليه، والخطاب هنا متوجه للرسول محمد ﷺ؛ وعدا له بالعطاء الإلهي والرضا الذاتي، وهذا يتناسب ومبدأ التعظيم للدعوة الإسلامية التي بعث بها، وهذا معطى من خلال دلالة القسم الزمني "والضحى"، فالاستعمال اللساني للتوكيد المستقبلي منح صيغة القسم دلالة زمنية ذات مدلول زمني مستمر، وهذا رباط بين زمن الضحى ودعوة الرسول ﷺ بأنها عطاء لا ينقطع زمنيا. أمّا في قوله تعالى من سورة الطارق/4: ﴿وَمِنَ إِذَا لَظَلِمُوتٌ ﴿٣٨﴾ فَلَمَّا أَسْتَيْسُوا مِنْهُ خَلَصُوا﴾ فيقول ضيف: ((لَمَّا في قوله تعالى: "لما عليها حافظ" قرئت بتشديد الميم، بمعنى إلا "وإن" قبلها بالسكون نافية أي وما كل نفس إلا عليها حافظ. وقرئت لما بتخفيف الميم دون تشديدها، وحينئذ تكون إن مخففة من إن المؤكدة الثقيلة، واللام في لما الداخلة على خبر إن الثقيلة فارقة بينهما وبين إن النافية، وما زائدة أي إن كل نفس عليها حافظ رقيب. والآية ترمز إلى البعث. إذ تشير إلى أعمال الإنسان الحسنة والسيئة تسجل عليه مما يستلزم المحاسبة عليها، فيثاب على الحسنة منها ويعاقب على السيئة. ويتضمن هذا الجواب - وما أفاده من البعث والحساب أوالجزاء - لأن الله سيحاسبهم عليها حسابا عسيراً))⁽⁵²⁾، وقد قرئت (لما) قراءتين من دون تشديد وهي ((قراءة أبي عمرو ونافع والكسائي، وقرأ أبو جعفر والحسن "إن كل نفس لما عليها حافظ" قال أبو جعفر: القراءة الأولى أولى بينة في العربية تكون ما زائدة و"إن" مخففة من الثقيلة هذا مذهب سيبويه، وهو جواب القسم، والقراءة الثانية تكون (لما) بمعنى ألا عليها. قال أبو جعفر: حكى سيبويه، أقسمت عليك لما فعلت، بمعنى ألا فعلت))⁽⁵³⁾. وبهذا يكون التركيب قد نظر إليه بصيغتين؛ الأولى: إن المخففة +...+لام فارقة+ ما زائدة، والثانية: إن النافية+...+لما بمعنى ألا، والتوجيهان يستهدفان فهم التركيب توازيا والفهم الكلي لنص القرآن الدال على وجود المراقبة الإلهية للنفس المخلوقة، ففهم التركيب قد أصلح من طبيعة الاستجابة للفهم الكلي للنصوص القرآنية.

6. استعمال حرف (بل) في جواب القسم:

وفي قوله تعالى من سورة ق: ﴿وَمَنْ قَالَ مَعَادَ اللَّهِ أَنْ تَأْخُذَ إِلَّا مَنْ وَجَدْنَا مَتَاعَنَا عِنْدَهُ إِنَّا إِذَا لَظَلِمُوتٌ ﴿٣٨﴾ فَلَمَّا أَسْتَيْسُوا مِنْهُ﴾، يقول ضيف: ((وتبدأ الآية [بعد القسم] بحرف "بل" ويستعمل في الإضراب الإبطالي مثل جاء زيد بل عمرو لنفي المجيء عن زيد وإثباته لعمرو، وليس لها في هذا الموضع شيء من هذا المعنى. ويمكن أن يقال فيه إنها فيه لإضراب انتقالي من القسم بالقرآن المجيد إلى تكذيب إنذار الرسول لهم بالبعث والمعاد))⁽⁵⁴⁾. وفي مسألة "بل" يمكن أن أورد ما سجله حسن عباس وهو من المعاصرين على عمل "بل" إذ يقول: إن "بل" تأتي حرفا للإضراب والاستئناف إذا تلتها جملة ولها معنيان: الأول: إضراب إبطالي ومعناه إلغاء الحكم عما قبلها وإثباته على ما بعدها. والثاني: إضراب انتقالي وهو لا يعني إلغاء الحكم الذي قبلها إنما يعني تقريره ومن ثم الانتقال منه إلى حكم آخر بعد "بل"⁽⁵⁵⁾. ويبدو لي أنّ ضيف يؤيد الإضراب

(50) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 62.

(51) إعراب القرآن للكرباسي: 8/ 655.

(52) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 86.

(53) إعراب القرآن: النحاس: 198-197/5.

(55) حروف المعاني بين الأصالة والحداثة - دراسة: حسن عباس، اتحاد الكتاب العرب - دمشق، 2000م: 37.

الانتقالي لملاحظته المعنى في السياق قبل "بل" فالأبطال ليس له وجه من الانسجام، إذن هذا الاختيار محكوم باستجابة مؤسسة على عصمة القرآن الكريم من الوقوع في هكذا تناقض.

وفي قوله تعالى من سورة ص/1-2: ﴿وَمِن قَالِ مَعَادَ اللَّهِ أَنْ تَأْخُذَ إِلَّا مَنْ وَجَدْنَا مَتَّعْنَا عَنْهُ إِنَّا إِذَا لَظَلِمُونَ

اللَّهُ﴾، يقول ضيف: ((و"بل" في صدر الصيغة للإضراب الإبطالي الذي يفيد النفي وهو ما يجعل كثيرين من المفسرين للذكر الحكيم يقولون إنها هي وصيغتها لا تصلح أن تكون جواباً للقسم، وقالت كثرتهم إن جواب القسم محذوف تقديره إن القرآن لحق. وقيل الجواب الآية الثالثة: ﴿وَمِن ۖ فَلَمَّا أَسْتَيْسَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا اللَّهُ﴾، وكما مثل "بل" لا تصلح أن تكون صدراً لجواب قسم. وقيل جواب القسم الآية الرابعة عشرة في السورة: ﴿وَمِن قَالِ إِنَّمَا أَشْكُوا بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ وَأَعْلَمُ ۖ﴾، وقيل بل الآية الرابعة والخمسون: ﴿وَمِن فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ﴾، وقيل بل الآية الرابعة والستون: ﴿وَمِن نَّجِيًّا قَالِ كَيْبَرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ ۖ﴾، والآراء الثلاثة بعيدة لابتعاد الجواب عن القسم ابتعاداً كثيراً.))⁽⁵⁶⁾، ومن يقرأ عبارة ضيف يجدها تؤيد رأي الفراء ت 207 هـ الذاهب إلى أن "بل" وصيغتها في قوله: ﴿وَمِن مَنْ وَجَدْنَا مَتَّعْنَا عَنْهُ إِنَّا إِذَا لَظَلِمُونَ اللَّهُ﴾ - ص" هو يمين اعتراض كلام من دون موقع جوابها وصار جوابها جواباً للمعتز ولها أيضاً، وقد ورد الرأي الثالث فيما ذكره ضيف في تعيين جواب القسم عند الفراء ولم يؤيده⁽⁵⁷⁾.

وقد عقب ضيف: ((وقالت طائفة إن صيغة ﴿وَمِن مَنْ وَجَدْنَا مَتَّعْنَا عَنْهُ إِنَّا إِذَا لَظَلِمُونَ اللَّهُ﴾ جواب القسم ولا ضير في أن تنصده "بل" لأن المراد بها تأكيد الجواب، وكأن معناها في الصيغة معنى إن المؤكدة. وقيل إن هذا الاستعمال ليس له أصل في العربية، ولا مانع أن يكون الله استعمله في القرآن بسورة ص - لأول مرة.))⁽⁵⁸⁾، وهي استجابة حضارية جعلته لا يمانع فريدة الاستعمال؛ ما دام القرآن الكريم قد خرق العادة في إعجازه بالنسبة لكلام العرب.

7. الاختلاف في جواب القسم:

أشار ضيف إلى بعض الاختلافات بين الآراء في تعيين جواب القسم، ففي قوله تعالى من سورة البروج/2: ﴿وَمِن قَالِ كَيْبَرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا﴾، يقول ضيف: ((وأخذت برأي الفراء⁽⁵⁹⁾ في أن وَمِن قَالِ كَيْبَرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا جواب القسم وما يتصل بها. ورأي بعض المفسرين أن الجواب الآية الثانية عشرة: وَمِن فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ ۖ أي على من يفتنون المؤمنين. وأولى من ذلك أن يكون الجواب الآية العاشرة: وَمِن سَرَقَ وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا ۖ من كفار مكة وأذاقهم صنوف الأذى والعذاب وَمِن عَلِمْنَا وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَفِظِينَ ۖ وَسَلِّ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا ۖ))⁽⁶⁰⁾

هذه الآيات ذكرها ضيف جواباً للقسم في قوله تعالى: وَمِن إِنَّا إِذَا لَظَلِمُونَ ۖ فَلَمَّا أَسْتَيْسَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا ۖ من سورة البروج فيذكر رأي الفراء في أن قوله تعالى: وَمِن قَالِ كَيْبَرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا اللَّهُ هي الجواب في التفسير مع أن الفراء لم يجد العرب تدع القسم بغير لام يُستقبل بها أو "لا" أو "أن" أو "ما"⁽⁶¹⁾ فإن يكن كذلك - والكلام للفراء - ((فكأنه

(56) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 78- 79.

(57) معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء 207 هـ، عالم الكتب، بيروت، ط: 3، 1403 هـ - 1983 م: 397 / 3.

(58) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 79.

(59) ظ: معاني القرآن للفراء: 253/3.

(60) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 81.

(61) ظ: معاني القرآن للفراء: 252 / 3.

مما ترك فيه الجواب: ثم استؤنف موضع الجواب بالخبر، كما قيل: يا أيها الإنسان في كثير من الكلام⁽⁶²⁾، ومع ذلك لم يذكر ضيف علة اختياره سوى ميوله إلى رأي الفراء الذي رجعت إليه، ووجدته قد أورد عددا من الآراء أيضا، ولعل ميول ضيف لهذا الاختيار هو بفعل منظور تخصصي تاريخي وأدبي فالآية المختارة جاءت بعد جمل القسم مباشرة، وفيها ارتباط تاريخي بإحدى الحضارات البائدة، وهي حضارة أصحاب الأخدود، ويبدو لي أنّ محتوى القسم المتضمن لبروج التاريخ الزمني يعمل على ترابط اختيار ضيف للجواب مع محتوى القسم من ناحية أدبية وتاريخية، أما في قوله تعالى من سورة التين/4-6: ﴿وَمِنْ فِي يُوسُفَ فَلَنَ أَبْرِحَ الْأَرْضَ حَتَّى يَأْذَنَ لِي أَبِي أَوْ يَحْكُمَ اللَّهُ لِي وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ ۖ ارْجِعُوا إِلَىٰ أَبِيكُمْ اللَّهُ ۖ﴾، فيقول ضيف: ((هذه الآيات جواب القسم في سورة التين، إذ افتتحها الله بالتين والزيتون رمزا إلى بيت المقدس منشأ رسوله عيسى عليه السلام، وتلاه بطور أو جبل الطور في سيناء الذي كلم عليه موسى عليه السلام، وذكر بعده البلد الأمين مكة التي نشأ فيها محمد وبذلك جمع الله في القسم الأماكن التي ترمز إلى رسله الثلاثة العظام: موسى وعيسى ومحمد عليهم السلام إكراما لهم جميعا ولما أدوا إلى الناس من الديانات الإلهية الثلاث.))⁽⁶³⁾، وهنا يتبنى ضيف ما رآه ابن قيم الجوزية الذي ربط دلالة القسم إشارة بالزمكانية الحضارية لأعظم الرسالات السماوية وأصحابها من الرسل⁽⁶⁴⁾، وهو ميل نحو ما نراه أيضا ذا منظور تاريخي حضاري يحاول تأصيل قراءة حضارية في تفسير القرآن الكريم من خلال انتقائه لبعض آراء المفسرين ودارسي القرآن الكريم.

8. الاستفهام في جواب القسم:

وفي عرف النحاة يخرج الاستفهام بالهمزة عن الاستفهام الحقيقي لثمانية معانٍ وهي للتسوية بوجود "أم"، وإلى الإنكار الإبطالي نحو قوله تعالى من سورة الطور/15: ﴿وَمِنْ قَالَ مَعَادَ اللَّهِ أَنْ تَأْخُذَ إِلَّا مِنْ ۖ﴾، وإلى الإنكار التوبيخي فيقتضي أنّ ما بعدها واقع وإنّ فاعله ملوم نحو قوله تعالى من سورة الصافات/95: ﴿وَمِنْ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ اللَّهُ ۖ﴾، وإلى التقرير ومعناه حملك المخاطب على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقر عند ثبوته أو نفيه ويجب أن يليها الشيء الذي تقرره به نحو قوله تعالى: "أ أنت فعلت هذا - الأنبياء/62"، وإلى التهكم نحو ما ذهب الزمخشري في قوله تعالى من سورة البقرة/106: ﴿وَمِنْ ۖ فَلَمَّا اسْتَيْسَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا ۖ قَالَ كَبِيرُهُمْ ۖ﴾ وإلى الأمر نحو قوله تعالى من سورة آل عمران/20: ﴿وَمِنْ ۖ﴾ وإلى التعجب نحو قوله تعالى من سورة الفرقان/45: ﴿وَمِنْ خَلَصُوا نَجِيًّا ۖ قَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ ۖ﴾، وإلى الاستبطاء نحو قوله تعالى من سورة الحديد/16: ﴿وَمِنْ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا ۖ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ۖ﴾⁽⁶⁵⁾، إذ تلحظ كلها جهة الاستجابة. وفي قوله تعالى من سورة الفجر/6: ﴿أَأَمِنَ مَنْ فِي بَرِّ بَرْبِهِمْ ۖ﴾ يقول ضيف: ((ألم تر" قيل الاستفهام في الآية إنكاري، والأولى أن يكون تقريريا والرؤية إما علمية، لأن أخبار عاد وثمود معروفة لدى العرب. ويمكن أن تكون بصرية، إذا اتسع الخطاب واشتمل على أمة الرسول ومن شاهد منها آثار عاد وثمود والفرعنة.))⁽⁶⁶⁾، والاختلاف يكمن في المعنى المجازي للاستفهام أ هو التقرير أم التوبيخ مع أنّ نفي الرؤية في "ألم تر" يمكن أن يستوعب معنى الإنكار والتوبيخ والتقرير والتعجب؛ لأنّ الرؤية يمكن أن تكون بصرية وعلمية، أما في قوله

(62) م. ن: 3/ 253.

(63) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 92.

(64) التبيان في أقسام القرآن: 28-29.

* من الجدير أن نشير إلى أنّ الاستفهام إذا كان متوجه من جهة الخالق لخلقه، فهو استفهام غير حقيقي بل هو لأغراض أخرى فعلم الله كلي وشامل، ظ: أساليب الاستفهام في القرآن، عبد العليم السيد فودة، مؤسسة الشعب - شارع قصر لعيني بالقاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، لاط، لات: 191-192.

(65) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف الإمام أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، لاط، 2005م: 39/1 - 41.

(66) القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف: 82.

تعالى من سورة النازعات/11-12: ﴿وَمِنَ الْإِنسَانِ الْكَافِرِ فَهُوَ كَظِيمٌ ۝ قَالُوا تَأَلَّهَ تَفْتَوُا تَذَكَّرُ يُونُسَ حَتَّى ۝﴾، يقول ضيف: والاستفهام فيها ((للإنكار التعجبي أي أنحيا ونبعث بعد أن كنا أبعد شيء عن البعث والحياة أي إذ كنا عظاما نخرة بالية. وَمِنَ قَالُوا تَأَلَّهَ تَفْتَوُا تَذَكَّرُ يُونُسَ حَتَّى ۝ عبر الله هنا عن موقف المشركين بالفعل الماضي بينما عبر عن موقفهم يوم البعث بالفعل المضارع "ترجف - تتبعها" مما يدل على أنهم لم يقولوا ما ولى الفعل الماضي يوم البعث وإنما قالوه في الدنيا على سبيل الاستهزاء بما يقال عن البعث وعن يوم القيامة زاعمين أنها "كرة" أي رجعة "خاسرة")⁽⁶⁷⁾، فقد جمع ضيف بين الإنكار والتعجب في هذا المعنى المجازي للاستفهام ؛ ويمكن أن يكون قد لاحظ ما تضمنه خطاب الاستفهام من إنكارهم للبعث الأخروي، ومن تعجبهم من إحياء عظامهم النخرة، وما يمكن أن ألحظه من نقاش وتحليل في تفسير ضيف للاستفهام الوارد هو ميوله إلى ربط التفسير بالموقف التاريخي، وهو موقف المشركين في الحياة الأولى وربط ذلك بتفريقه بين استعمال صيغة الماضي في "قالوا" وصيغة المضارع في "ترجف وتتبعها" التي يربطها بيوم البعث والنشور، فالمواقف وقائع إنسانية تعبر عن طبيعة فكر الإنسان ومستواه العقلي والحضاري والنفسي، وكيف أن هذه الطبيعة تتغير من موقف إلى آخر فالموقف الدنيوي ليس هو الموقف الأخروي بالنسبة للإنسان وإن عاش مشرك.

الخاتمة:

وفي هذا الجهد الحضاري القرآني الذي اتخذ من القسم القرآني موضوعاً له نقول لقد بذل شوقي ضيف جهداً علمياً ومنهجياً واضحاً تمثل برؤيته الحضارية في تطبيق مبدأ التيسير النحوي في تحليل النص القرآني، وهي رؤية فكرية تسير وفقاً لمعطيات أصولية إسلامية ذات نكهة جامعية عربية، وقد ظهر ميوله إلى تعزيز الفهم النحوي والأسلوب العربي الميسر، وقد رصدنا أدلة هذا الميول والمنهج، وقمنا بنقاشه وتحليله وبيان رؤيته الحضارية قدر المستطاع، وتحصلنا على بعض النتائج أهمها:

- . انتقائه لأيسر الآراء التفسيرية، والتوجيه المعنوي الذي يبتعد عن التأويل.
- . كانت المسائل النحوية في جهده تأتي وفقاً لضرورة ملحة لذلك هي قليلة ومحدودة.
- . تحكمت ثنائية الحكمة الإلهية والمنفعة الإنسانية في بناء منهجه الميسر لنحو القسم القرآني؛ وذلك لتوجهاته الأدبية والحضارية في أعماله المنشورة.

المصادر والمراجع

- ✚ القرآن الكريم.
- ✚ إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1951م: 197.
- ✚ الألب العربي بعد الخامس من حزيران (يونيو)، د. شكري محمد عياد، مؤتمر الأدباء العربي السابع - مهرجان الشعر العربي، بغداد، لاط، 1389هـ - 1969م.
- ✚ اساليب الاستفهام في القرآن، عبد العليم السيد فودة، مؤسسة الشعب - شارع قصر لعيني بالقاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، لاط، لات.
- ✚ إعراب القرآن، محمد جعفر الشيخ إبراهيم الكرياسي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط: 1، 1422 هـ - 2001م.
- ✚ إعراب القرآن لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس ت 338هـ، تحقيق د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، ط: 2، 1405 هـ - 1985م.

- ✚ التبيان في اقسام القرآن، للعلامة شمس الدين محمد بن أبي بكر المعروف بابن قيم الجوزية ت 751 هـ، صححه وعلق عليه فضيلة الشيخ طه يوسف شاهين من علماء الأزهر، دار الكاتب العربي، لا ط، لا ت.
- ✚ تفسير التبيان للشيخ الطوسي ت 460 هـ، مطبعة النعمان، النجف الاشرف، منشورات مؤسسة الاعلمي، بيروت، لا ط، 1389 هـ - 1969 م.
- ✚ تفسير غريب القرآن، لأبي محمد عبدالله بن مسلم ابن قتيبة ت 276 هـ، تحقيق أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت، لا ط، 1398 هـ - 1978 م.
- ✚ تفسير الكشاف للزمخشري ت 538 هـ، تح: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، منشورات محمد علي بيضون، ط: 3، 1424 هـ - 2002 م.
- ✚ حروف المعاني بين الأصالة والحداثة - دراسة: حسن عباس، اتحاد الكتاب العرب - دمشق، 2000 م.
- ✚ الحضارة والحداثة في الفكر العربي المعاصر، مجموعة مؤلفين: اعداد حبيب الله بابائي ورضا خرساني، تعريب: حسين صافي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الاسلامي، بيروت، ط: 1، 2014 م.
- ✚ ديوان النابغة الذبياني، تحقيق وشرح: كرم البستاني، دار صادر، دار بيروت، بيروت: 1383 هـ - 1963 م.
- ✚ شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي بيروت، ط: 1، 1375 هـ - 1955 م.
- ✚ شرح المفصل للزمخشري، موفق الدين ابن يعيش ت 643 هـ، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، منشورات محمد علي بيضون، ط: 1، 1422 هـ - 2001 م.
- ✚ شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة الأعلام الشنتمري، تحقيق د. فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط: 3، 1400 هـ - 1980 م.
- ✚ ظاهرة القسم في القرآن الكريم، فارس علي العامر، مهر، إيران، منشورات أنوار الهدى، ط: 1، 1414 هـ.
- ✚ في إصلاح النحو العربي - دراسة نقدية، تأليف: عبد الوارث مبروك سعيد، دار القلم، الكويت، ط: 1، 1985 م: 123.
- ✚ القسم في القرآن الكريم، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط: 1، ضمن سلسلة اقرأ عدد [666]: 2001 م.
- ✚ كتاب سيبويه لأبي بشر عمرو الملقب بسبويه ت 180 هـ، ويليهِ تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب، في علم مجازات العرب لمؤلفه يوسف بن سليمان بن عيسى الشنتمري، تح. محمد الحسين الأعلمي، ط: 3، 1410 هـ - 1990 م.
- ✚ كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية، حفني ناصف وآخرون، المطبعة الأميرية بالقاهرة، وزارة المعارف العمومية، ط: 12، 1929 م، صفحات التنبيه قبل صفحة رقم (1). وقد تضمن هذا الكتاب أيضاً كتاباً أعد لتدريس البلاغة العربية عنوانه (دروس البلاغة لتلاميذ المدارس الثانوية) من تأليف حفني ناصف ومحمد بك دياب وسلطان بك محمد والشيخ مصطفى طموح الذي تقرر تدريسه سنة 1892 م.
- ✚ لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ): دار المعارف، مصر: تح. عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، لا ط، لا ت.
- ✚ مجاز القرآن، أبو عبدة معمر بن المثنى التيمي ت 210 هـ في، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، تقديم أمين الخولي، السعادة، مصر، ج/1 في 1375 هـ - 1955 م، وج/2 في 1962 م.
- ✚ معاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء ت 207 هـ، عالم الكتب، بيروت، ط: 3، 1403 هـ - 1983 م.
- ✚ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف الإمام أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، لا ط، 2005 م.

الجهاد ودوره في تزكية النفس

د. أشرف محمد زيدان د. محمد بن يوسف

الباحثة. فاطمة محمد علي واسلي رمضان

جامعة ملايا/ (ماليزيا)

Jihad and its role in self purification

Dr. Ashraf Mohammed Zidan

Dr. Mohammed Ben Youssef

Researcher. Fatima Mohamed Ali Wasli Ramadan.

Malaya University / (Malaysia)

fatma.wasele@gmail.com

Abstract

This research includes the role of jihad in self-purification through explaining its concept, types and **positive impact on self**. This research is divided into three sections; **firstly, clarified the concept of jihad and self-purification**, **secondly**, analyzed the types of jihad in Islam, third, explained the importance of jihad **and its impact on Muslim self**. The research **concludes that** The Jihad has a role in self-purification where self-liberation from the Love of life, its field of knowing points of strengths and weaknesses in oneself. Neglecting **jihad** may result in humiliation and subservience muslims. Jihad will raise happiness and pleasure, jihad brings up goodness and sustenance in life and hereafter.

Keywords: Aljihad- Koran – psychosocial - impact.

الملخص

يتضمن البحث بيان دور الجهاد في تزكية النفس من خلال بيان مفهومه وأنواعه لتعميق أثره الإيجابي في النفس، قسّم البحث إلى ثلاثة مباحث، وضح المبحث الأول مفهوم الجهاد وتزكية النفس، وحلّل المبحث الثاني أنواع الجهاد في الإسلام، ووضّح المبحث الثالث أهمية الجهاد وتأثيره في النفس المسلمة مختوماً بنتائج أهمها: إن الجهاد له دور في تزكية النفس فيه تحرر النفس من حب الدنيا والتعلق بها، وهو ميدان المعرفة مواطن الضعف والقوة في النفس، وكذلك أنه رمزٌ لعزة النفس وقوتها، فتخلي المسلم عن الجهاد بكل أنواعه يعود النفس على الخنوع والذل والإستكانة، فالجهاد يبعث في النفس السعادة والسرور لما له من مكانة إسلامية عالية، وهو سبب في إفاضة الخير والرزق والفلاح في الدنيا والآخرة.

كلمات مفتاحية: الجهاد- القرآن الكريم - النفس - التأثير.

المقدمة:

الجهاد المواضع التي عنى بها العلماء والدارسون قديماً وحديثاً؛ لملازمته حياة المسلم؛ فالإسلام دين جهاد وسلام وأمان لا دين خضوع وركون واستسلام، وحياة المسلم كلها جهاد سواء أكان جهاد نفس أو جهاد مال أو جهاد عدو لقوله تعالى جلّ شأنه: ﴿انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [سورة التوبة، الآية(41)]. وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تمس الحياة اليومية للشخصية المسلمة؛ ذلك أن الجهاد بكل معانيه يحقق بناء ورقي الإنسان المسلم، فيحفظ كرامته ويعزز إيمانه بخالفه. وبناءً على هذه الأهمية تحدّد الهدف من هذا الموضوع والذي تمثل في إبراز دور الجهاد في تزكية النفس المسلمة.

وتتلخص إشكالية هذا الموضوع في توجيه مفهوم الجهاد نحو القتال المطلق بسبب افتراء أعداء الإسلام على مفهوم الجهاد. مؤكدين أقوالهم أن الجهاد هو قتال المسلمين لغيرهم من ذوي الديانات الأخرى لقمهرهم وإكراههم على دخول الإسلام؛

فكثرت المؤلفات التي تبين مفهوم الجهاد وقواعده وضوابطه بينما قلّت الدراسات التي تبين دور الجهاد وأهميته في حياة المسلم اليومية.

لقد تطلبت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى ثلاثة مباحث؛ وضح المبحث الأول مفهوم الجهاد وتركيزه النفس، وحلّل المبحث الثاني أنواع الجهاد في الإسلام، بينما وضح المبحث الثالث أهمية الجهاد وتأثيره في النفس المسلمة مختوماً بنتائج وتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الجهاد وتركيزه.

المطلب الأول: مفهوم الجهاد:

الجهاد من الجَهْدَ بالفتح: هو المشَقَّةُ، وقيل: المبالغة والغاية، وبالضم، الوُسْعُ والطَّاقَةُ.⁽¹⁾ والمجاهدة: استقراع الوسع في مدافعة العدو⁽²⁾.

من العلماء من أطلق لفظ الجهاد على قتال الكفار، ولكن كلمة الجهاد قد تطلق في الشريعة الإسلامية على غير قتال الكفار،⁽³⁾ كما جاء في قوله - صلى الله عليه وسلم -: ((المجاهد من جاهد نفسه))⁽⁴⁾

وعرفه الإمام ابن تيمية⁽⁵⁾ - رحمه الله -: "الجهاد حقيقته الاجتهاد في حصول ما يحبّه الله من الإيمان والعمل الصالح، ومن دفع ما يبغضه الله من الكفر والفسوق والعصيان".⁽⁶⁾

وقد قال تعالى: ﴿ قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴾⁽⁷⁾ فتوعد الله من كان أهله وماله أحب إليه من الله ورسوله والجهاد في سبيله الوعيد⁽⁸⁾.

وقيل أنه: " هو بذل الوسع والطاقة بالقتال في سبيل الله عز وجل بالنفس والمال واللسان أو غير ذلك أو المبالغة في ذلك".⁽⁹⁾

وعرّف الجهاد أيضاً بأنه: "بذل الجهد في قتال الكفار ويطلق أيضاً على مجاهدة النفس والشيطان والفَسَاق، ومجاهدة الكفار، تقع باليد والمال واللسان والقلب".⁽¹⁰⁾

من خلال عرض آراء العلماء لمفهوم الجهاد نجد أن تعريف الإمام ابن تيمية - رحمه الله - لمفهوم الجهاد هو أشمل وأعم، حيث أنه يتضمن الجهاد اجتهد المسلم في طاعة الله والحرص على عدم عصيانه، وكذلك اجتهداه في دعوة غيره من

1- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ، مج3 ص113.

2- ينظر: الأصفهاني، أبو القاسم الحسيني بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، دمشق، دار القلم، بيروت الدار الشامية، ط1، 1412هـ، ص 208.

3- ينظر: العقلا، عبد الله بن فريع، معوقات الجهاد في العصر الحاضر، تقديم: محمد بن عبد الله عرفه، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ط1، 1423هـ، 2002م، مج1، ص29، 30.

4- أخرجه الترمذي في سننه، أبواب فضائل الجهاد، باب ماجاء في فضل من مات مرابطاً، رقم الحديث 1621، مج4، ص 165.

5- ابن تيمية: هو أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن القاسم الخضر النمري الحرابي الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، الإمام، شيخ الإسلام، ولد في حران، وتحول به أبوه إلى دمشق، فبنغ واشتهر، وطلب إلى مصر من أجل الفتوى أفتى بها، واعتقل وسجن بالإسكندرية، وبعد الإفراج عنه ذهب إلى دمشق واعتقل هناك، ومات معتقلاً بقلعة دمشق، فخرجت دمشق كلها في جنازته، كان كثير البحث في فنون الحكمة، داعية لاصلاح الدين، فصيح اللسان، برع في العلم والتفسير، له مؤلفات كثيرة منها: مجموع الفتاوى، ومنها في السنة، ورفع الملام عن أئمة الأعلام، توفي سنة 178هـ. ينظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين، ط15، ج1، ص144.

6- ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم الحراني الدمشقي، العبودية. تح: علي حسن عبد الحميد، مصر، الأسماعيلية، دار الأصاله، ط3، 1419هـ، 1999م، ص 79.

6- سورة التوبة، الآية [24].

7- ابن تيمية، العبودية. مرجع سابق، ص79.

9- الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، بيروت، دار الكتاب العربي، 1982. مج7، ص97.

10- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة، 1379، مج6، ص3.

المسلمين وغير المسلمين لطاعة الخالق وامتنال أوامره واجتناب معاصيه، وكذلك اجتهاده في قتال المشركين والمنافقين لإعلاء كلمة الله وغير ذلك.

المطلب الثاني: مفهوم تزكية النفس:

التزكية في اللغة مأخوذة من زكا يزكو زكاء وزكاه الله، يقال: وزكى نفسه تزكيةً: مدحها، وزكى الرجل نفسه إذا وصفها وأثنى عليها. والتزكية هي: والنماء والبركة والمدح والطهارة.⁽¹⁾

ومنها الزكاة: وهي ما يخرج به الإنسان من حق الله تعالى إلى الفقراء، وسميت بذلك لما يكون فيها من رجاء البركة، أو لتزكية النفس ونطه يرها من الشح والبخل.⁽²⁾

وتزكية النفس هي: تطهيرها من أضرار الشرك والكفر وذنس الجاهلية ومهاوي الضلال وحمية النفس والغضب لها، وهي الإيمان والتوحيد لله رب العالمين وإفراده بالعبادة والانقياد له والتسليم بشرعه وتماثل النذل له مع تمام الحب، والافتداء برسوله صلى الله عليه وسلم.⁽³⁾

وعرفها الإمام ابن تيمية - رحمه الله - : «والتزكية جعل الشيء زكياً: إما في ذاته وإما في الاعتقاد والخبر؛ كما يقال عدلته إذا جعلته عدلاً في نفسه أو في اعتقاد الناس». ⁽⁴⁾

جاءت هذه الكلمة في القرآن الكريم بعدة معان منها قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونَ أَنْفُسَهُمْ بِاللَّهِ يَزْكِي مَنْ يَشَاءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ سورة النساء، الآية (49) أي: يمدحونها ويصفونها بالطاعة والتقوى.⁽⁵⁾

وفي قوله تعالى: ﴿أَخْذُ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ...﴾ سورة التوبة، الآية (103).

قال أهل التفسير: "لما تاب الله على أولئك القوم جاءوا بأموالهم إلى النبي وقالوا: خذها صدقة لله، فأبى أن يأخذها، فأنزل الله تعالى هذه الآية: {خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ} وقوله: {تطهرهم} أي: من الذنوب. وقوله: {وتزكهم بها} أي: وترفعهم بها من منازل المنافقين إلى منازل المخلصين {وصل عليهم} وادع لهم {إن صلاتك سكن لهم} أي: دعاؤك سكن لهم وطمأنينة وتثبيت".⁽⁶⁾

وقوله تعالى: ﴿... وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ سورة النور، الآية (21) أي ما صلح، وأن تزكيتكم لكم وتطهيره وهدايته إنما هي بفضل لا بأعمالكم.⁽⁷⁾

من خلال العرض السابق نتوصل إلى أن مفهوم تزكية النفس له معنيان: التحلية والتخلية، ويقصد بالأولى: كسبها الأخلاق السامية والمبادئ الدينية الفاضلة، كالنور والإخلاص، وحسن الخلق في التعامل مع الناس، والصبر والتوبة والتواضع والصدق وغيرها، أما الثانية فهي تطهيرها من الآفات والأخلاق الرذيلة كالحسد والشح والشرك والكبر والغضب وإتباع الهوى والشهوات وحب الدنيا وغيرها.

1- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مج14، ص358.

2- ينظر: الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، مرجع سابق، مج1، ص381.

3- بن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، تزكية النفس، تح: محمد بن سعيد بن سالم القحطاني، السعودية، الرياض، دار المسلم، ط1، 1415هـ، 1994م، ص16، 17.

4- بن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، مجموع الفتاوى، تح: أنور الباز، وعامر الجزار، دار الوفاء، ط3، 1426هـ، 2005 م، مج10، ص97، 98.

5- بن الخطيب، محمد محمد عبد اللطيف بن الخطيب، أوضح التفاسير، المطبعة المصرية ومكتبتها، ط6، 1383هـ، 1964م، ص101.

6- السمعاني، أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي، تفسير القرآن، تح: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، السعودية، الرياض، دار الوطن، ط1، 1418هـ، 1997م، ج2، ص345.

7- ينظر: القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط2، 1384هـ، 1964م، مج12، ص203.

المبحث الثاني: أنواع الجهاد في الإسلام.

المطلب الأول: جهاد النفس وجهاد الشيطان.

أولاً: جهاد النفس:

قسّم ابن القيم جهاد النفس إلى أربع مراتب هي:

الأولى: "جهاد النفس ولها أربع مراتب أحدها: أن يجاهدها على تعلم الهدى، ودين الحق الذي لا فلاح لها ولا سعادة في معاشها ومعادها إلاّ به، ومتى فاتها علمه؛ شقيت في الدارين.

الثانية: أن يجاهدها على العمل بعد علمه، وإلاّ فمجرد العلم بلا عمل إن لم يضرها لم ينفعها.

الثالثة: أن يجاهدها على الدعوة إليه وتعليمه من لا يعلمه وإلاّ كان من الذين يكتمون ما أنزل الله من الهدى والبيّنات، ولا ينفعه علمه ولا يُنجيه من عذاب الله.

أما الرابعة: فهي أن يجاهدها على الصبر على مشاق الدعوة إلى الله وأذى الخلق ويتحمل ذلك كله لله.⁽¹⁾

لقد أشار القرآن الكريم إلى جهاد النفس كنوع من أنواع الجهاد جاء ذلك في قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ﴾ سورة النازعات، الآية (40) أي: زجرها وكفها عن الهوى المردي، وهو الميل إلى الشهوات وضبطها بالصبر والتوطين على إيثار الخيرات، ولم يعتد بمتاع الدنيا وزهرتها ولم يغتر بزخارفها وزينتها علماً بوخامة عاقبتها.⁽²⁾

وقال سبحانه في آية أخرى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ سورة الكنعبوت، الآية(69). بين القرطبي⁽³⁾ في تفسيره مفهوم الجهاد في هذه الآية فقال: "ليس الجهاد في هذه الآية قتال الكفار فقط بل هو نصر الدين، والرد على المبطلين، وقمع الظالمين، وعِظْمُ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومنه مجاهدة النفوس في طاعة الله وهو الجهاد الأكبر."⁽⁴⁾

وروي عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: ((قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي حَجَّةِ الْوَدَاعِ: أَلَا أُخْبِرُكُمْ بِالْمُؤْمِنِ؟ مَنْ أَمِنَهُ النَّاسُ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ، وَالْمُسْلِمُ مَنْ سَلِمَ النَّاسُ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ، وَالْمُجَاهِدُ مَنْ جَاهَدَ نَفْسَهُ فِي طَاعَةِ اللَّهِ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ الْخَطَايَا وَالذُّنُوبَ)).⁽⁵⁾

كان جهاد النفس مقدماً على جهاد العدو في الخارج، وأصلاً له، فإنه ما لم يجاهد نفسه أولاً لتفعل ما أمرت به وتترك ما نهيت عنه ويحاربها في الله لم يمكنه جهاد عدوه في الخارج، فكيف يمكنه جهاد عدوه والانتصاف منه وعدوه الذي بين جنبيه قاهر له متسلط عليه لم يجاهد ولم يحاربه في الله بل لا يمكنه الخروج إلى عدوه حتى يجاهد نفسه على الخروج.⁽⁶⁾

ثانياً: جهاد الشيطان.

ومن أنواع الجهاد مجاهدة الشيطان. وقد أمر الله تعالى باتخاذهُ عدواً تنبيهاً للمؤمنين على استقراغ الوسع في محاربتِهِ ومجاهدته؛ لأنه عدو لا يفتر ولا يقصر في محاربة العبد. وأن مجاهدته أشق من مجاهدة الكفار؛ لأن المجاهد يستطيع أن يرى

1- ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدى خير العباد، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط27، 1415هـ، 1994م، ج3، ص9.

2- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تج: علي عبد الباري عطية، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ، مج15، ص238.

3- القرطبي: هو الإمام أبو محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي الأندلسي القرطبي، كان رحمه الله من عباد الله الصالحين والعلماء العارفين الزاهدين في الدنيا، كانت أوقاته كلها معمورة بالتوجه إلى الله بالعبادة تارةً، وبالتصنيف ثارةً أخرى، من مصنفاته: الجامع لأحكام القرآن، وشرح أسماء آيات الله الحسنى، وكتاب التذكار في أفضل الأذكار. سمع من الشيخ أبي العباس بن عمر القرطبي وغيره، وكان مستقراً بمنية بن خطيب، توفي ودفن بها في شوال سنة 617هـ. ينظر: الذهبي، محمد حسين، التفسير والمفسرون، الكويت، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، 1431هـ، 2010م، مج2، ص457.

4- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مرجع سابق، مج13، ص365.

5- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، مسند أحمد بن حنبل، تج: السيد أبو المعاطي النوري، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1419هـ، 1998م، رقم الحديث: 24458، مج6، ص21.

6- ابن القيم الجوزية، زاد المعاد في هدى خير العباد، مرجع سابق، مج3، ص6.

العدو الظاهر ولا يستطيع أن يرى الشيطان⁽¹⁾ كما جاء في قوله تعالى: ﴿...إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ...﴾ سورة الأعراف، الآية (27). وقد بين الإمام ابن القيم⁽²⁾ مراتب جهاد الشيطان في قوله: "وأما جهاد الشيطان، فمرتبان.

أحدهما: جهاده على دفع ما يلقي الى العبد من الشبهات والشكوك القاذحة في الإيمان. والثانية: جهاده على دفع ما يلقي إليه من الإرادات الفاسدة والشهوات، فجهاد الأول يكون بعده اليقين، والثاني يكون بعده الصبر.⁽³⁾ قال تعالى ﴿وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أُمَمَةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَا صَبَرُوا وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يُوقِنُونَ﴾ سورة السجدة، الآية (24). فأخبر أن إمامة الدين، إنما تتال بالصبر واليقين، فالصبر يدفع الشهوات والإرادات الفاسدة، واليقين يدفع الشكوك والشبهات⁽⁴⁾

المطلب الثاني: جهاد الكفار والمنافقين والمال والدعوة.

أولاً: جهاد الكفار والمنافقين.

خاطب الله سبحانه وتعالى رسوله - صلى الله عليه وسلم - بأن يجاهد الكفار والمنافقين في عدة آيات فقال في كتابه العزيز: أ ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ سورة التوبة، الآية (73). اختلف المفسرون في تفسير جهاد المنافقين، فمنهم من يرى أن الجهاد يكون بالسيف، ويرى البعض يكون بالمعاملة والمواجهة وكشف خبيئاتهم للأضمار؛ لأن الرسول - صلى الله عليه وسلم - لم يقتل المنافقين.⁽⁵⁾

ومنهم من فرق بين جهاد الكفار وجهاد المنافقين فقيل: أن أمر الجهاد مع الكفار بالسيف ومع المنافقين باللسان وشدة الزجر والتغليظ.⁽⁶⁾ ويرى البعض أن جهاد المنافقين يكون بالحجة وإقامة الحدود.⁽⁷⁾

ثانياً: الجهاد بالمال:

إن حب المال غريزة فطرية في الإنسان كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾ سورة الفجر، الآية (20) "أي كثيراً حلاله وحرامه. والجَمُّ الكثير".⁽⁸⁾ فشهوة حب المال تضعف الإيمان في النفس وتقوى حب الدنيا، والتعلق بها والحرص على شهواتها وأهوائها؛ حتى تنغمس في المعاصي وتترك الطاعات. ولهذا ركز الإسلام على الجهاد به، فقال سبحانه في كتابه العزيز: ﴿انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ سورة التوبة، الآية (41) وفسرت الآية: "وجاهدوا بأموالكم وأنفسكم في سبيل الله فيه الأمر بالجهاد بالأنفس والأموال وإيجابه على العباد، فالفقراء يجاهدون بأنفسهم، والأغنياء بأموالهم وأنفسهم. والجهاد من أكد الفرائض وأعظمها...".⁽⁹⁾

وأن الجهاد بالمال أشد ضرورة وأكثر حاجة من الجهاد بالنفس؛ للحاجة الكبيرة إليه في إعداد القوة وتجهيز المقاتلين والإنفاق على المجاهدين وقت الحرب.⁽¹⁰⁾

- 1- الدقس، كامل سلامة، الجهاد في سبيل الله، المملكة العربية السعودية، جدة، دار القبة للثقافة الإسلامية، ط2، 1409هـ، 1988م، ص42.
- 2- ابن قيم الجوزية: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزُّرعي الدمشقي أبو عبد الله، شمس الدين، من أركان الإصلاح في الإسلام، وأحد كبار العلماء، مولده ووفاته في دمشق، تتلمذ على شيخ الإسلام ابن تيمية حتى كان لا يخرج على شيء من كلامه، وسجن معه في قلعة دمشق، وأطلق سراحه بعد موت ابن تيمية، كان حسن الخلق محبوباً عند الناس، ألف تصانيف عديدة منها: اعلام الموقعين، وشفاء العليل في مسائل القضاء والقدر، كشف الغطاء عن حكم سماع الغناء، وإغاثة اللفهان وغيرها. ينظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين، ط5، 15، مج6، ص56.
- 3- ابن القيم، زاد المعاد في هدى خير العباد، مرجع سابق، ج4، ص15.
- 4- ابن القيم، زاد المعاد في هدى خير العباد، ج4، ص9.
- 5- قطب، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي، في ظلال القرآن، القاهرة، ط27، 1412هـ، مج3، ص1677.
- 6- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مرجع سابق، مج8، ص204.
- 7- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مرجع سابق، مج8، ص204.
- 8- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مرجع سابق، مج20، ص54.
- 9- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، فتح القدير، دمشق، دار ابن كثير، بيروت، دار الكلم الطيب، ط1، 1414هـ، مج2، ص414.
- الدقس، الجهاد في سبيل الله، مرجع سابق، ص57. 10.

ثالثاً: الجهاد بالدعوة وغيرها.

من أعظم وأجلّ الجهاد في سبيل الله الدعوة إلى الدين الإسلامي بشرح محاسنه وإظهار جماله في عقائده وأخلاقه، وآدابه وتعاليمه العالية والراقية؛ فإن ذلك يزيد القوة المعنوية للمسلمين، فكلما عرفوا دينهم وما يتسم به من ميزات حسنة؛ ازداد إيمانهم وقوي يقينهم بردع اعداء الاسلام والمشككين بالحج الدامغة التي تضعف المعاندين والمتكبرين (1)

ومن أنواع الجهاد في الإسلام الحج المبرور لقوله - صلى الله عليه وسلم- لعائشة رضي الله عنها عندما سألتها: يا رسول الله نرى الجهاد أفضل العمل أفلا نجاهد؟ قال: ((لا لكن أفضل الجهاد حج مبرور)) (2) وبين رسولنا الكريم - صلى الله عليه وسلم- نوع آخر من أنواع الجهاد فقال: ((الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله أو القائم الليل والصائم النهار)) (3)

من خلال العرض السابق نتوصل إلى أن الجهاد له أنواع منها: جهاد النفس وهي أعلى مراتب الجهاد وهو مقدم على جهاد العدو، ومن أنواعه أيضاً جهاد الشيطان فجهاده أمراً شرعياً من الله ويكون أما بطرح ما يلقي من الشكوك القادحة في الإيمان وأما دفع ما يلقي لإتباع الهوى والشهوات، وكل منهما له تأثير ايجابي في النفس الأول يعزز اليقين بالله، أما الثاني فيعمق صفة الصبر في النفس. أما جهاد الكفار فيكون بالسيف وجهاد المنافقين باللسان والجهاد المال يكون بالانفاق وإعطاء الصدقات والجهاد بالدعوة يكون بنشر تعاليم الاسلام.

المبحث الثالث: فضله ودوره في تزكية النفس.

المطلب الأول: فضل الجهاد في الإسلام.

الجهاد بكل أنواعه ومراتبه شرف عظيم ومنزلة رفيعة لا يبلغها إلا من من الله عليه بالإيمان العميق واليقين الصادق، ولقد أكثر القرآن الكريم والسنة النبوية الثناء على المجاهدين لما للجهاد من مكانة وفضائل فمن الفضائل التي ذكرت في شأن الجهاد قوله تعالى: ﴿لَا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ سورة النساء، الآية (95).

وأكدت السنة النبوية المطهرة فضل الجهاد وكذلك في قوله - صلى الله عليه-: ((رأس الأمر الإسلام وعموده الصلاة وذروة سنامه الجهاد)) (4) وقال عليه الصلاة والسلام في حديث آخر: ((جاهدوا في سبيل الله، فإن الجهاد في سبيل الله باب من أبواب الجنة ينجي الله به من الهم والغم)) (5) وروي عنه - صلى الله عليه وسلم- أنه قال: ((حرمت النار على عين دمعت أوبكت من خشية الله وحرمت النار على عين سهرت في سبيل الله)) (6) وقال عليه الصلاة والسلام مبيناً فضل الجهاد: ((من غبرت قدماه في سبيل الله حرّمه الله على النار)) (7) معنى (أغبرت): أصابها الغبار. (سبيل الله) طاعة الله ومنها حضور صلاة الجمعة. (8)

1- السعدي، عبد الرحمن الناصر، الجهاد في سبيل الله، القصيم، ط2، 1412هـ، ص29.
2- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الحج، باب فضل الحج المبرور، رقم الحديث 1448، مج2، ص553.
3- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب النفقات، باب فضل النفقة على الأهل، رقم الحديث 5038، مج5، ص2048.
4- أخرجه الترمذي في سننه، أبواب الإيمان، باب ما جاء في حرمة الصلاة، رقم الحديث 2616، مج5، ص11.
5- أخرجه الإمام أحمد في مسنده، رقم الحديث 23055، مج5، ص314.
6- أخرجه الإمام أحمد في مسنده، رقم الحديث 17344، مج4، ص134.
7- أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الجمعة، باب المشي إلى الجمعة، رقم الحديث 865، مج1، ص308.
8- البخاري، الجامع الصحيح المختصر " صحيح البخاري"، مرجع سابق، مج1، ص608.

المطلب الثاني: آثار الجهاد في مجال تزكية النفس:

عندما يجاهد المؤمن بجوارحه وبماله ونفسه في سبيل الله، ويعمل ما بوسع له لأعلاء كلمة الحق ويطرق كل المجالات الممكنة لتحقيق ذلك. بما فيها الدعوة والنصح والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فإن لهذا الجهاد آثاراً عظيمة على النفس منها:

• **يحرر النفس من حب الدنيا والتعلق بها:** "إن الإسلام يسعى دائماً إلى تهذيب الفطرة والاستعلاء بها إلى ما من شأنه صلاحها وفلاحها؛ ولذلك لا يكبث فطرة حب الدنيا بل يسمو بها عن عمر الدنيا القصير وزخارفها الزائلة إلى حيث النعيم المقيم والخلود في الجنة. ولا تذهب بالإنسان الظنون إلى أن من قتل في سبيل الله تعالى قد مات وانتهى بل انتقل من حيز الأرض الضيق لبدء حياة أبدية في جنات الخلد (1) كما قال تعالى في كتابه: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ (2)

وفي سبيل تحقيق هذه الغاية شرع الجهاد ليقاوم هواجس النفس البشرية حول الموت والتخوف من شبحه والاستكانة للمخاوف المنبعثة من الضعف والهلع وحب الدنيا والتعلق بها والحرص عليها. إذ ربي في النفس الإيمان العميق بأن حقيقة الموت مما استأثر الله بعلمه وليس لمخلوق على الإطلاق سلطان عليها. (3) كما قال سبحانه في كتابه العزيز: ﴿أَوَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ كِتَابًا مُؤَجَّلًا﴾ (4) وقال جل شأنه في آية أخرى: ﴿فَإِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ لَا يَسْتَأْذِنُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ﴾ (5)

• **الجهاد يقوي الإرادة والإيمان في النفس:** "حينما فرض الجهاد ورُغب فيه، ووعد بالثواب للشهداء بالخلود في جنات النعيم، فإن ذلك كله لم يكن لكي يتخذ المسلمون في الجهاد وسيلة للعدوان، ورغبة في تحقيق المآرب الشخصية، وإنما كان ذلك استنهاضاً لهمم المسلمين وتقوية إرادتهم وعزيمتهم لحماية الدعوة الإسلامية من أعداء الله والعمل على نشر رسالة الإسلام رسالة الهداية والحق والعدل..." (6)

• **يدخل الجهاد الفرحة ولذة السرور على النفس:** فالجهاد يُوصل بالمسلم إلى أعلى الدرجات لما فتح الله عليه من معرفته والجهاد في سبيله؛ فينالوا من اللذة والسرور والنعيم ما تقرّ به أعينهم. (7) كما قال تعالى في كتابه: ﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (8) وإن الجهاد يُزل الهم والغم والضيق واليأس عن النفس؛ مما يجعلها في إرتياح وأمان، كما جاء في حديثه - صلى الله عليه وسلم -: ((فإن الجهاد باب من أبواب الجنة ينجي الله به من الهم والغم)). (9)

• **الجهاد تدريب النفس على الصبر والصعاب:** فإن الجهاد فيه من الصعاب والمشقة وبذل الجهد ما يدعو إلى النفور منه كما أشار القرآن الكريم إليه في الآية الكريمة: ﴿أَكُنْتُمْ عَلَى كُرْسِيِّ الْقِتَالِ وَهُوَ كُرْسَى لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (10) وجعل الله فيه من الفضائل والأجر والثواب، مما يعود النفس على تحمل المشاق وتذلل الصعاب والصمود في وجه الشدائد والأهوال، طمعاً في جني ثمراته والفوز بالجنة التي لا يمكن

- 1- ابن كثير، أبي الفداء عماد الدين اسماعيل بن عمر بن كثير، الاجتهاد في طلب الجهاد، تح: عبد الله عبد الرحيم عسيلان، لبنان، بيروت مؤسسة الرسالة، ط1، 1401هـ، 1981م، ص 10. تم اقتباس النص بتصريف بسيط.
- 2- سورة آل عمران، الآية 169.
- 3- ينظر: ابن كثير، الاجتهاد في طلب الجهاد، مرجع سابق، ص 10.
- 4- سورة آل عمران، الآية [145].
- 5- سورة النحل الآية [61].
- 6- ابن كثير، الاجتهاد في طلب الجهاد، مرجع سابق، ص 15. تم اقتباس النص بتصريف بسيط.
- 7- ينظر: ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم الحارثي. مجموع الفتاوى، تح: أنور الباز، عامر الجزائر، دار الوفاء، ط3، 1426هـ، 2005م، مج28، ص 41.
- 8- سورة آل عمران، الآية [139].
- 9- أخرجه أحمد في مسنده، رقم الحديث 23075، مج5، 316.
- 10- سورة البقرة، الآية [216].

الحصول عليها إلا بالصبر فهي محفوفة بالمكاره كما أخبر رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم - فقال: ((حُفَّتِ الْجَنَّةُ بِالْمَكَارِهِ وَحُفَّتِ النَّارُ بِالشَّهَوَاتِ))⁽¹⁾.

وفي الشدائد والمحن تُكشَفُ خبايا النفوس وتُظهر درجة ثباتها كما أشار القرآن في عديد الآيات إلى أن الجهاد المقياس الحقيقي الذي يعرف به قوة إيمان النفس وضعفها، فقال سبحانه وتعالى: أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّوا أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً وَقَالُوا رَبَّنَا لِمَ كُتِبَتْ عَلَيْنَا الْقِتَالُ لَوْلَا أَخَّرْتَنَا إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِمَنِ اتَّقَى وَلَا تَظْلُمُونَ فَنِيْلًا⁽²⁾ فتزكية نفس المؤمن ليست محصورة على ترك المعاصي والإقبال على الطاعات بل التزكية الحقيقية تظهر في مواطن الشدة والجهاد هو المحك الذي يكشف عن معدن النفس ليسارع صاحبها الى تدارك ما فيها من نقص.

• الجهاد عزة النفس قوة لها:

الجهاد أعظم وسيلة لتنمية العزة وتقوية كيانها وتطهير من الذل والانطوائية والكسل والعجز والخمول وغيرها من الصفات المهلكة للفرد والمجتمع.⁽³⁾

فتحلي المسلم عن الجهاد بكل أنواعه ومراتبه يُضعف نفسه ويعودها على الخنوع والذل والاستكانة، كما قال رسولنا الكريم - صلى الله عليه وسلم -: ((إذا تبايعتم بالعينة⁽⁴⁾ وأخذتم أُنثاب البقر، ورضيتم بالزرع وتركتم الجهاد، سلط الله عليكم ذُلًا لا ينزعها حتى ترجعوا إلى دينكم))⁽⁵⁾ وفي الحديث إشارة إلى أن التعلق بالتجارة من بيع وحرث وري سبب في خنوع النفس وذُلها، وأن عزة النفس لا تكون إلا إذا تخلت عن أسباب الذل والخضوع، فالمؤمن يبيع نفسه لله مقابل ابتغاء مرضاته، ولا يبيع عزة نفسه مقابل حياة الدنيا الزائلة، وإن الله سبحانه وتعالى واهب الأنفس والأموال وكل ما طاب في حياة الدنيا ويكرم عباده المجاهدين بأن يشتري منهم ما وهبهم إذا ما بذلوا في سبيل الله فقال سبحانه في كتابه العزيز: أ ﴿إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنْ لَهُمُ الْجَنَّةُ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعَدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُمْ بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ (111) التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الْأَمْرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللَّهِ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ﴾⁽⁶⁾ يُخبر الله تعالى بأنه فاوض عباده المؤمنين على أنفسهم وأموالهم إذا بذلوا في سبيله بالجنة، وهذا من فضله وكرمه وإحسانه، فإنه قبل العوض عما يملكه بما تفضل به على عباده المطعين له".⁽⁷⁾ وفُسر الآية بـ: "وهذا ترغيب للمؤمنين في الجهاد على أبلغ وجه، وأحسن صورة فقد مثل الله سبحانه وتعالى إثابة المؤمنين على بذل أنفسهم وأموالهم في سبيله، بتمليكهم الجنة التي هي دار النعيم والرضوان الدائم السرمدي، تفضلًا منه تعالى، وكرمًا بصورة من باع شيئًا هو له لآخر، وعاقدة عقد البيع هو رب العزة، والمبيع هو بذل الأنفس والأموال، والثمن هو ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر، وجعل هذا العقد مسجلًا في الكتب السماوية".⁽⁸⁾ ووصف المجاهدين الذين اشتري منهم أنفسهم وأموالهم بصفات جليلة. وصفهم بالتائبين: "وهم الراجعون إلى ربهم بتركهم كل ما يُبعد عن مرضاته. "والعابدون" الله المخلصون في جميع عباداتهم، "الحامدون" الله في السراء والضراء، "السائحون"

1- أخرجه الترمذي في سننه، أبواب صفة الجنة، باب ما جاء حفت الجنة بالمكاره وحفت النار بالشهوات، رقم الحديث 9559، مج4، ص693.

2- سورة النساء، الآية [77].

3- كرزون، أنس احمد، منهج الإسلام في تزكية النفس وأثره في الدعوة إلى الله، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة، إشراف: دأحمد أبو السعادات، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم العقيدة، 1415هـ، 1995م، ص192.

4- العينة: يُقال عَيْنَ التاجر يُعِين وعينه قبيحة، وذلك إذا باع من رجل سلعة بثمن معلوم إلى أجل معلوم، ثم اشتراها منه بأجل من الثمن الذي باعها. يسمى ذلك عينة. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، فصل العين، مج13، ص306.

5- أخرجه أبو داود في سننه، أول كتاب البيوع، باب في النهي عن العينة، رقم الحديث 3462، مج5، ص332.

6- سورة التوبة الأيتان [111 و 112].

7- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تح: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، ط1، 1420هـ، 1999م، مج4، ص218.

8- العلوي، محمد الأمين عبد الله الأرمي العلوي الهرري الشافعي، تفسير حقائق الروح والريحان في رواي علوم القرآن، بيروت، لبنان، دار طوق النجاة، ط1، 1421هـ، 2001م، مج12، ص61.

في الأرض والمتنقلون فيها من بلد الى بلد آخر لغرض صحيح، "الراكون الساجدون" في صلواتهم المفروضة. ⁽¹⁾ "الأمرون بالمعروف": القائمون بأمر الناس بما هو معروف في الشريعة و"الناهون عن المنكر" القائمون بالإنكار على من فعل منكراً، أي شيئاً ينكره الشرع، "والحافظون لحدود الله": القائمون بحفظ شرائعه التي أنزلها في كتبه وعلى لسان رسوله. ⁽²⁾ فالشروع في الجهاد من تمام محبة الله فقال عليه الصلاة والسلام: ((لأيومن أحدكم حتى أكون أحب إليه من ولده ووالده والناس أجمعين)) ⁽³⁾

ويبين ابن تيمية- رحمه الله- حقيقة محبة الله ورسوله- صلى الله عليه وسلم- فيقول "حقيقة المحبة لا تتم إلا بموالة المحبوب، وهو موافقته في حب ما يحب وبُغض ما يُبغض، والله يحب الإيمان والتقوى، ويُبغض الكفر والفسوق والعصيان" ⁽⁴⁾ ويضيف قائلاً: " ومعلوم أن الحب يُحرِّك إرادة القلب، فكلمة قَوِيَّتِ المحبة في القلب طلب القلب فعل المحبوبات، فإذا كانت المحبة تامة استلزمت إرادة جازمة في حصول المحبوبات فإذا كان العبد قادراً عليها حصلها، وإن كان عاجزاً عنها ففعل ما يقدر عليه من ذلك، كان له كأجر الفاعل كما قال - صلى الله عليه وسلم: ((من دعا الى هدى كان له من الأجر مثل أجور من تبعه، لا ينقص ذلك من أجورهم ومن دعا الى ضلاله عليه من الإثم مثل آثام من تبعه ذلك لا ينقص من آثامهم شيئاً)) ⁽⁵⁾ ويتوصل ابن تيمية- رحمه الله- بأن فعل الجهاد العلامة الدالة على قوة محبة الله فيقول: " والجهاد هو بذل الوسع في حصول محبوب الحق، ودفع ما يكره الحق، فإذا ترك العبد على ما يقدر عليه من الجهاد، كان دليلاً على ضعف محبة الله ورسوله في قلبه". ⁽⁶⁾

ولكي يكون الجهاد مؤثراً على النفس فلا بد أن يكون خالصاً لوجه الله فإذا شابهُ شيئاً من الرياء والسمعة أو غرض من أغراض الدنيا، فلا يحقق الجهاد ثماره في تزكية النفس، بل يؤدي إلى عقوبة الله وغضبه كما قال رسولنا الكريم- صلى الله عليه وسلم:- ((إن أول الناس يُقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد فأتى به فعرفه نعمه فعرّفها، قال فما عملت فيها؟ قال قاتلت فيك حتى استشهدت قال: كذبت ولكنك قاتلت لأن يُقال جريءٌ فقد قيل. ثم أمر به فسُحب على وجهه حتى ألقي في النار...)) ⁽⁷⁾ وقال سبحانه وتعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ سورة العنكبوت، الآية (69). أي "في شأننا ولوجهنا خالصاً. (لنهدينهم سبلنا) سُبُل السير إلينا والوصول على جنبنا أو لنزيدنهم هداية الى سبل الخير وتوفيقها لسلوكها". ⁽⁸⁾

إن جهاد الدعوة إلى الله ينطلق من جهاد الداعي نفسه، فالواجب على الداعي أو الواعظ أن يجعل الدعوة إلى الله ميدان جهاده، بأن يدعو نفسه ويجاهدها وأن يخوض معركة معها؛ لكي يثمر جهاده بالنفع للآخرين والتأثير فيهم فإن النصح والإرشاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا يؤدي دوره في تزكية نفس الواعظ والمدعويين إلا إذا كان ملتزماً بما يدعو إليه ومتحققاً لما يرشد الناس إليه. ⁽⁹⁾

- 1- ينظر: العلوي، تفسير حدائق الروح والريحان في دوايب علوم القرآن، مرجع سابق، مج12، ص63، 64. ينظر: الطبري، أبي جعفر الطبري محمد بن جرير الطبري، تفسير الطبري "جامع البيان عن تأويل آي القرآن"، تح: عبد الله بن عبد الله التركي بالتعاون مركز البحوث والدراسات العربية الإسلامية، مصر، القاهرة، دار هجر، ط1، 1322هـ، 2001م، ج12، ص7.
- 2- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، فتح القدير، دمشق، بيروت، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط1، 1414هـ، ج2، ص465.
- 3- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب وجوب محبة رسول الله صلى الله عليه وسلم أكثر من الأهل والولد، رقم الحديث 44، مج1، ص67.
- 4- ابن تيمية، العبودية. مرجع سابق، ص80.
- 5- أخرجه أبوداود في سننه، أول كتاب شرح السنة، باب لزوم السنة، رقم الحديث 4609، مج7، ص19.
- 6- ابن تيمية، العبودية. مرجع سابق، ص81.
- 7- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإمارة، باب من قاتل للريا والسمعة استحق النار، رقم الحديث 1905، مج3، ص1513.
- 8- أبو السعود، العمادي محمد بن محمد بن مصطفى، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، لبنان، بيروت، دار إحياء التراث العربي، مج7، ص48. وينظر: الشوكاني، فتح القدير، مرجع سابق، ج4، ص245.
- 9- كرزون، منهج الإسلام في تزكية النفس وأثره في الدعوة إلى الله، مرجع سابق، ص187.

الخاتمة

هذا ما يسرّه الله تبارك وتعالى لي في جمع المعلومات الخاصة بهذا الموضوع، والهامة لكل مسلم يسعى للوصول حياة تسودها الاستقرار والاطمئنان، ولا أزعج أن ما كتبتّه صواباً كله، بل إنما أنا بشرٌ أخطئ وأصيب، ودوّنتُ كل ما اطمأن إليه قلبي وأوصلتني إليه وسائلتي وإمكانياتي وقدراتي، فتوصلت بذلك إلى عدة نتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

* إن مفهوم الجهاد ليس مقتصرًا على معنى القتال بل له عدة أنواع منها: مجاهدة الكفار، وجهاد القتال، وجهاد النفس وجهاد الشيطان وجهاد المنافقين، وجهاد المال والدعوة. وأن حقيقته هي الاجتهاد في حصول ما يحبه الله من الإيمان والعمل الصالح، ودفع ما يبغضه الله من الآثام والمعاصي.

* إن الجهاد له دور في تزكية النفس فيه تحرر النفس من حب الدنيا والتعلق بها، وهو ميدان المعرفة مواطن الضعف والقوة في النفس، وكذلك أنه رمزٌ لعزة النفس وقوتها، فتخلي المسلم عن الجهاد بكل أنواعه ومراتبه يُضعف نفسه ويعوّدها على الخنوع والذل والاستكانة، فالجهاد يبعث في النفس السعادة والسرور لما له من مكانة إسلامية عالية، وهو سبب في إفادة الخير والرزق والفلاح في الدنيا والآخرة.

* ومن رحمته جعل الله للجهاد مراتب ومجالات كثيرة منها المجاهدة باللسان والبيان عن طريق بذل الحجة والنصح والدعوة وغير ذلك والمجاهدة بالقلب؛ ليكون سليماً لا يعمل حقداً وحسداً وبغضاً لأحد من المسلمين، ولا يسخط لما فاتته من الحظوظ الدنيوية، والجهاد بالقتال لإبراز مكانة الإسلام في نفوس عاتقيه بأن يعرضوا أنفسهم للخطر لسمو مكانة الإسلام في قلوبهم، ولإعلاء كلمة الله وابتغاء مرضاته، ونشر العدل والسلام وغيرها.

* الجهاد لا يكون مؤثراً على النفس إلا إذا كان خالصاً لوجه الله فإذا شابّه شيئاً من الرياء والسمعة أو غرض من أغراض الدنيا، فلا يحقق الجهاد ثماره في تزكية النفس، بل يؤدي إلى عقوبة الله وغضبه.

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: كتب التفسير.

- 1- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تح: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، ط1، 1420هـ، 1999م.
- 2- أبو السعود، العمادي محمد بن محمد بن مصطفى، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، لبنان، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- 3- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تح: علي عبد الباري عطية، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ.
- 4- بن الخطيب، محمد محمد عبد اللطيف بن الخطيب، أوضح النقاسير، المطبعة المصرية ومكتبتها، ط6، 1383هـ، 1964م.
- 5- السمعاني، أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي الشافعي، تفسير القرآن، تح: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، السعودية، الرياض، دار الوطن، ط1، 1418هـ، 1997م.
- 6- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، فتح القدير، دمشق، دار ابن كثير، بيروت، دار الكلم الطيب، ط1، 1414هـ.
- 7- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط2، 1384هـ، 1964م.

- 8- قطب، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي، في ظلال القرآن، القاهرة، ط7، 1412هـ.
- ثالثاً: كتب الأحاديث:
- 9- أبو عيسى الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، سنن الترمذي، تح: إبراهيم عطوة عوض، مصر، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ، 1975م.
- 10- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، مسند أحمد بن حنبل، تح: السيد أبو المعاطي النوري، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1419هـ، 1998م.
- 11- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، الجامع الصحيح المختصر "صحيح البخاري"، تح: مصطفى ديب البغا، بيروت، اليمامة، دار ابن كثير، ط3، 1407هـ، 1987م.
- 12- السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي، سنن أبي داود، تح: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قروبلي، سوريا، دمشق، دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ، 2009م.
- 13- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة، 1379.
- 14- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري، صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- رابعاً: كتب التراجم.
- 15- الذهبي، محمد حسين، التفسير والمفسرون، الكويت، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، 1431هـ، 2010م.
- 16- الزركلي، خير الدين، الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين.
- خامساً: المعاجم اللغوية.
- 17- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ.
- 18- الأصفهاني، أبو القاسم الحسيني بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، دمشق، دار القلم، بيروت الدار الشامية، ط1، 1412هـ.
- سادساً: الكتب الإسلامية.
- 19- ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدى خير العباد، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط27، 1415هـ، 1994م.
- 20- ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم الحراني الدمشقي، العبودية. تح: علي حسن عبد الحميد، مصر، الإسماعيلية، دار الأصاله، ط3، 1419هـ، 1999م.
- 21- ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم الحراني. مجموع الفتاوى، تح: أنور الباز - عامر الجزار، دار الوفاء، ط3، 1426هـ، 2005م.
- 22- ابن كثير، أبي الفداء عماد الدين اسماعيل بن عمر بن كثير، الاجتهاد في طلب الجهاد، تح: عبد الله عبد الرحيم عسيلان، لبنان، بيروت مؤسسة الرسالة، ط1، 1401هـ، 1981م.
- 23- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، تزكية النفس، تح: محمد بن سعيد بن سالم القحطاني، السعودية، الرياض، دار المسلم، ط1، 1415هـ، 1994م.

- 24- بن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، مجموع الفتاوى، تح: أنور الباز، وعامر الجزار، دار الوفاء، ط3، 1426هـ، 2005 م.
- 25- الدقس، كامل سلامة، الجهاد في سبيل الله، المملكة العربية السعودية، جدة، دار القبلة للثقافة الإسلامية، ط2، 1409هـ، 1988م.
- 26- السعدي، عبد الرحمن الناصر، الجهاد في سبيل الله، القصيم، ط2، 1412هـ.
- 27- العقلا، عبد الله بن فريع، معوقات الجهاد في العصر الحاضر، تقديم: محمد بن عبد الله عرفه، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ط1، 1423هـ، 2002م.
- 28- الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، بيروت، دار الكتاب العربي، 1982.
- 29- كرزون، أنس احمد، منهج الإسلام في تزكية النفس وأثره في الدعوة إلى الله، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه، إشراف: د. أحمد أبو السعادات، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم العقيدة، 1415هـ، 1995م.

السياسة الاقتصادية لليابان تجاه دول جنوب شرق آسيا (1951-1978)

أ.م.د. صلاح خلف مشاي أ.م. مشتاق طالب حسين الخفاجي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Japanese Economic Policy Towards the Countries of South East of Asia (1978- 1951)

Ass.Prof.Dr. Salah Khalaf Meshay

Ass.Prof. Mushtaq Talib Husein Al-Khfaji

University Of Babylon/ Colleg of Education and Human Sciences

Abstract

The Japanese foreign economic policy towards the countries of south east of Asia is an important factor of making Japan a strong economic power in Asia after the second world war. Also, it played role in essential changes in the economy of this part of the world.

المقدمة

نطاق البحث وتحليل المصادر

إن السياسة الاقتصادية الخارجية اليابانية تجاه دول جنوب شرق آسيا شكلت عاملاً أساسياً من عوامل صعود اليابان السريع كقوة اقتصادية مهيمنة في آسيا في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. كما انها ساهمت بإحداث تحولات جوهرية في الاقتصاد الاقليمي والدولي، هذا الأمر أدى لحض العديد من النظريات، وتقليل الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية. من أجل لفهم وتقدير السياسة الاقتصادية اليابانية في منطقة جنوب شرق آسيا، فإن هذا الأمر يتطلب مراجعة لدور الدبلوماسية اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، والظروف الدولية التي تحركت اليابان خلالها فتم اختيار عام 1951 ليكون بداية للدراسة كونه شهد توقيع لمعاهدة السلام في سان فرانسيسكو بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية كما انه شكل مرحلة اعادة بناء الاقتصاد الياباني في حين تم اختيار عام 1978 ليكون نهاية للدراسة لانه شهد انتهاء فترة حكم رئيس الوزراء الياباني تاكيو فوكادا Takeo Fukuda فضلا عن انه مثل مرحلة تجاوز الاقتصاد الياباني للمرحلة الاقليمية والانطلاق نحو الاقتصاد العالمي. فكان المبحث الأول (التمهيدي) استعراض للتطورات الاقتصادية لليابان ابان فترة الاحتلال الأمريكي 1945-1945 يوليو، وبرز الاجراءات التي اتخذتها سلطات الاحتلال لتفتيت اقتصاد ذلك البلد المتمثلة بحل الشركات الكبرى اليابانية(الزايبتسو)، وما هي ابرز التحولات التي طرأت على الساحة الدولية بعد عام 1948 لتجبر الولايات المتحدة الأمريكية على تغيير سياستها وتعيد بناء الاقتصاد الياباني وصولاً الى توقيع معاهدة السلام مع اليابان في سان فرانسيسكو (أيلول عام 1951) لتنتهي بها مرحلة الاحتلال وشروط الاستسلام وتبدأ مرحلة اعادة البناء الاقتصادي في اليابان.

ومع بداية مرحلة النهوض الياباني جاء المبحث الثاني ليلسط الضوء على استخدام السياسيين اليابانيين للعامل الاقتصادي في السياسة ونشأة ما عرف بالسياسة الاقتصادية اليابانية تجاه جنوب شرق اسيا تشرين الاول 1951-1978 وماهي ابرز عوامل نجاح تلك السياسة على المستوى الداخلي والمتمثلة بمجلس الوزراء Council of ministers ووزارة التجارة الدولية والصناعة Ministry of International Trade and Industry ووكالة التخطيط الاقتصادي Economic Planning Agency وعلى المستوى الخارجي والذي تمثل ايضا بمصرف التنمية الاسيوي (Asian Development bank) والبنك الدولي والأدوات الدبلوماسية (وزارة الخارجية) والأدوات الاقتصادية، اذ ركز هذا المبحث على ابرز مهام هذه العوامل وواجباتها ودورها في السياسة الاقتصادية الخارجية لليابان.

في حين جاء المبحث الثالث لينتقل الى التطبيق العملي لسياسة اليابان الاقتصادية تجاه جنوب شرق اسيا تشرين الاول 1951-1978 وتم تقسيمه الى مرحلتين الاولى تبدأ مع استكمال مرحلة رئيس الوزراء الياباني يوشيدا شيجيرو وإلى

انتهاء فترة حكم رئيس الوزراء هاياتو ايكيدا (1960-9 تشرين الثاني 1964) اما الثانية تبدأ بتولي اسكو ساتو (10 تشرين الثاني 1964-1972) منصب رئاسة الوزراء وتنتهي بنهاية فترة حكم تاكيو فوكادا (1976-1978) وخلال المرحلتين تم استعراض اجراءات الحكومات اليابانية من اجل تشجيع التجارة مع دول جنوب شرق اسيا وكذلك تتبع تلك التجارة من خلال التعويضات والقروض والمساعدات والاستثمارات التي منحها اليابان لدول جنوب شرق اسيا كما تضمن المبحث العديد من الجداول الاحصائية التي تبين حجم تلك المساعدات.

المبحث الاول (التمهيد)

السياسة الاقتصادية لليابان بعد الحرب العالمية الثانية 1945-1951

تغيرت جميع السياسات اليابانية ومنها الاقتصادية تجاه العالم بعد نهاية الحرب العالمية الثانية عام 1945 وذلك جراء احتلالها من قبل الولايات المتحدة الاميركية التي قامت بتحديد الإطار العام لتلك السياسات⁽¹⁾.

فعلى إثر إعلان الإستسلام، دخلت قوات الاحتلال الأميركي للاراضي اليابانية في السادس من أيلول ١٩٤٥ تحت إمرة الجنرال دوكلاس ماك ارثر (Mac Arthur)(1880-1964) الذي تولى القيادة العليا لقوات التحالف، ومع أن اليابان من الناحية النظرية خضعت لحكم الحلفاء، الى أن الولايات المتحدة الأميركية تولت زمام إدارة الاحتلال من الناحية الفعلية. وبموجب ذلك إتخذ الجنرال مكارثر الذي أصبح الحاكم الفعلي لليابان عن طريق القيادة العامة عدد من القرارات الرامية إلى إلغاء النظام السياسي القائم آنذاك، بحيث لا يسمح بعودة النزعة العسكرية، والتوسعية على حساب دول الجوار مرة أخرى⁽²⁾.

وفي هذا السياق عمّدت قوات الاحتلال إلى تنفيذ برنامج "إصلاحي"، تجسد في ثلاثة محاور رئيسية (العسكرية، السياسية، الإقتصادية)، إذ أكد الأول على نزع سلاح الجيش الياباني وحلّ المؤسسة العسكرية وكبح نزعتها التوسعية، من هنا سعت سلطات الاحتلال الأميركية إلى إضفاء الطابع الديمقراطي في اليابان عن طريق نزع سلاح الجيش الياباني وتسريح افراده وإلغاء وزارتي الجيش والبحرية ومحاكمة مجرمي الحرب اليابانيين وإقفال المصانع التي تنتج الاسلحة، ومن هنا نجحت في كسر قواتها العسكرية⁽³⁾.

في حين حاول الثاني نشر الديمقراطية في المؤسسات الحكومية، ودعا الثالث ظاهرياً إلى تهيئة الظروف اللازمة للنهوض بالإقتصاد الياباني وإنعاشه⁽⁴⁾.

وبقدر تعلق الأمر بالمحور الإقتصادي موضوع الدراسة، عانت اليابان آبان الاحتلال الأميركي ركوداً إقتصادياً خطيراً، تجسد في الزيادة الكبيرة لنسبة البطالة، لاسيما بعد عودة ثمانية عشر مليون عامل إلى الزراعة من مجموع سكان اليابان البالغ آنذاك ثلاثة وسبعون مليون نسمة، شكل أغليبيتهم منتسبي وحدات الجيش التي تم تسريحها، فضلاً عن عمال المصانع الحربية التي أغلقت أبوابها من جانب آخر خيم شبح المجاعة على اليابان عقب إنخفاض إنتاج الرز عام ١٩٤٦ إلى مستوى لم تشهده اليابان منذ ثلاثين عام خلت. ويُعزى سبب ذلك إلى تدهور الأنشطة الزراعية التي تعتمد على الأسمدة، ما أسهم في تقشي ظاهرة السوق السوداء، إذ احتكر المزارعون محاصيلهم و رفضوا بيع حصصهم المقررة إلى الحكومة، بهدف الحصول على أسعار أعلى من

(1) Daniel I. Okimoto, The Economics of National Defense, in Daniel I. Okimoto, ed., Japan's Economy: Coping with Change in the International Environment (Boulder, Colorado: Westview Press, 1982), pp. 234-240.

(2) كاظم هيلان السهلاني، سياسة الاحتلال الأمريكي في اليابان 1945-1952، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، 2008، ص 85-89.

(3) Robert A. Scalapino, The American Occupation of Japan-Perspectives after Three Decades," Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 428, 1976, pp. 104-113; Kent E. Calder, "Japanese Foreign Economic Policy Formation: Explaining the Reactive State," World Politics, Vol. 40, 1988: p.526-528.

(4) عباس فنجان صدام الامارة، أوضاع اليابان الإقتصادية في عهد الاحتلال الأمريكي 1945-1952، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، ص 55-60.

خلال بيعها بطرق غير مشروعة، فضلاً عن عدم ثقة المزارعين في قدرة الحكومة على دفع أثمان محاصيلهم، مما أدى إلى ارتفاع الاسعار عام 1947 وبمعدل 40 لكل ثلاثة اشهر في الوقت الذي شهدت فيه اليابان أزمة الطاقة من خلال تناقص إنتاج الفحم من أربعة ملايين طن شهرياً إلى مليون طن مطلع عام ١٩٤٦⁽¹⁾.

وفي السياق نفسه شهدت اليابان في نهاية الحرب تضخماً مالياً، إذ هرع السكان إلى المصارف لسحب إيداعاتهم المصرفية، في الوقت الذي عانت فيه الحكومة من ضعف السيطرة على أغلب مؤسساتها الوطنية، لاسيما المصارف التي إستنفدت الأموال المودعة فيها. بسبب النقص الحاد في السلع الاستهلاكية وقلة الاستيراد، وضعف التحكم بالسوق، وفقدان السيطرة على الأموال، مما فرض على الحكومة اليابانية لاسيما بعد إغلاق مصانع إنتاج المعدات الحربية على يد قوات الاحتلال، دفع التعويضات إلى الشركات والإفراد⁽²⁾.

عدت قوات الاحتلال إن وجود الإحتكارات الكبرى، وإنعدام النقابات العمالية عوامل أساسية أدت إلى عسكرة الإقتصاد الياباني، لذا عمدت إلى تصفية الزايبيتسو (الشركات الكبرى) للحيلولة دون إستخدامها لاحقاً أداة للدفع باتجاه الإطماع العسكرية التوسعية. وعليه شكلت لجنة التعويضات التي أصدرت في الثالث من تموز ١٩٤٧ قراراً بحل جميع الشركات الكبرى، لاسيما شركات ميتسوي وميتسوبيشي، وإقالة عمالها وتقسيم ممتلكات الأولى إلى ثلاث وعشرين شركة، والثانية إلى تسع وثلاثين شركة أصغر حجماً، وتحويل رؤوس أموال ثلاث وثمانون شركة إلى اللجنة، نظير حصولها على سندات حكومية أمدها عشرة أعوام، وسوغت قوات الاحتلال تلك القرارات، بأنها تجسيد لسعيها إلى ضمان مشاركة جميع افراد المجتمع في بناء الإقتصاد الياباني، فضلاً عن ذلك صدر قانون نقابة العمال الذي أصبح ساري المفعول في الأول من آذار ١٩٤٦، إذ أكد على حقوق واسعة للعمال، لاسيما حق التنظيم والتظاهر، وفي ظل ذلك القانون نمت الحركة العمالية بسرعة ووصل عدد المنتسبين إلى نقاباتها بعد عام من صدور القانون نحو ستة ملايين عامل⁽³⁾.

ومن جهته شهد القطاع الزراعي تدهوراً كبيراً، إذ أدى تسخير كل منتجاته في خدمة المجهود الحربي، إلى أزمة غذائية حادة طالت نتائجها السلبية قطاع الفلاحين الصغار الذين شكلوا نسبة كبيرة من المجتمع الياباني وفي ضوء ذلك حاولت سلطة الإحتلال إيجاد نظام زراعي أكثر منفعة وموائمة للأوضاع الإقتصادية، فأصدرت في الحادي والعشرين من تشرين الأول ١٩٤٦ قانون الإصلاح الزراعي الذي ألزم الإقطاعيين ببيع أراضيهم التي لا يقيمون فيها، لاسيما التي تزيد مساحتها عن (10000) دونم⁽⁴⁾.

ومن أجل ترسيخ هذه الاجراءات وجعلها تساهم في تشكيل السياسة الخارجية في فترة ما بعد الحرب في اليابان، تضمن الدستور الياباني الجديد صاغته سلطات الاحتلال الامريكي في المادة رقم (9) أن يُعلن اليابان عن تخليه عن فكرة الحرب⁽⁵⁾. ان المادة التاسعة تلك كان لها وبدون شك تأثير على تطوير السياسة الأمنية اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، وساعدت هذه المادة ايضاً في تشكيل وتأسيس التقليد الدبلوماسي الياباني الجديد الذي يُعلن "لا للحرب"⁽⁶⁾، هذه المثالية كانت واضحة جداً في الحماسة التبشيرية للاحتلال والأهداف المثالية لها كما عبر عنه الجنرال ماك آرثر رئيس سلطة الاحتلال الامريكي في اليابان:

(1) وسام هادي عكار، تطور سياسة اليابان الاقتصادية 1952-1973، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد 2014، ص 61-64.

(2) المصدر نفسه، ص 64، عباس فنجان صدام الامارة، المصدر السابق، ص 65.

(3) عباس فنجان صدام الامارة، المصدر السابق، ص 65.

(4) المصدر نفسه.

(5) Sueo Sudō, Southeast Asia in Japanese security policy, Singapore, 1991, p. 4

(6) Donald C. Hellmann, Japanese Security and Postwar Japanese Foreign Policy Berkeley: University of California Press, 1977, p. 323.

"أنه من أهداف الاحتلال هو الإصلاح الكامل للشعب الياباني - الإصلاح من عبودية الإنسان لحرية الإنسان، من عدم النضج الذي يأتي من التعاليم والأساطير وما يتعلق بها من طقوس لنضج المعرفة المستتيرة والحقيقة، من الإيمان بالقضاء والقدر بصورة عمياء والحرب إلى التعايش حسب دستور السلام الأمريكي الواقعي " (1).

وكانت نية الأمريكان الذين وضعوا دستور السلام الياباني جعل اليابان "سويسرا الشرق"، في ذلك الوقت، لذا أراد الأمريكيون أن يكون لليابان دور في عدم التدخل في الشؤون الداخلية لمناطق شرق آسيا (2).

ولكن شهد عام 1948 تحولاً واضحاً في سياسة الاحتلال الأمريكي، من سياسة العزلة إلى بناء اليابان وإنعاش اقتصادها، ولقد وقفت وراء هذا التحول مجموعة من الأسباب، تضافرت في مجموعها لتشكل ضغطاً متصاعداً على الولايات المتحدة لتغيير سياستها في اليابان، وتبني سياسة تهدف إلى إعادة إدخال اليابان إلى المجتمع الدولي، كعضواً فاعلاً فيه (3).

وقد تنوعت أسباب التحول من أسباب تتعلق بأوضاع الولايات المتحدة الداخلية، إلى أخرى تتعلق بأوضاع اليابان، والأوضاع الإقليمية في الشرق الأقصى والعالم. فعلى مستوى الداخل الأمريكي، كانت الضغوط تتأتى بسبب أداء اليابان الضعيف في المجال الاقتصادي. فقد كان مؤشر الإنتاج الصناعي 45%، الصادرات بنحو 10%، والواردات نحو 30 %، من متوسط الأعوام 1930-1934. كما أدى تصاعد التضخم إلى رفع الأسعار إلى تسعين مرة أعلى من معدلها العام في نهاية الحرب (4).

وبصورة عامة كانت مبادرة اليابانيين لمعالجة مشكلاتهم محدودة، وادى هذا كله إلى جعل عبء مساعدة اليابان لسد حاجات المعيشة الأساسية يقع على عاتق الولايات المتحدة الأمريكية، لا بل ان هذا العبء كان يتجه إلى الازدياد على نحو مطرد. وفي المقابل كانت أصوات المعارضة تتعالى حول المبالغ الكبيرة ألتي تصرف على عدو مهزوم (اليابان)، مقابل نتائج سلبية في غالبيتها (5). وتزامناً مع هذه الضغوط، شهد الوضع السياسي الأمريكي الداخلي، منذ عام 1946 تحولاً هاماً، عندما حقق الجمهوريون نصراً انتخابياً في مجلسي النواب والشيوخ، الذي على أثره صارت الأغلبية في المجلسين لهما، لنقلب الموازين السياسية في الولايات المتحدة ثم في اليابان، ومن ثم كان بطبيعة الحال ان تكون الأغلبية الجمهورية في مواجهة الإدارة الديمقراطية، وان لا تمرر كل المشاريع بسهولة، مما دفع الإدارة الأمريكية إلى الأخذ بنظر الاعتبار مواقف الجمهوريين في أي سياسة خارجية تنتهجها (6).

وعلى مستوى الأوضاع الداخلية في اليابان، كانت الأمور تتجه نحو انخفاض ملحوظ للتعاون مع الاحتلال، وتزايد التذمر الشعبي منه، بسبب سوء الأوضاع الاقتصادية التي جعلت الشعب الياباني ينوء تحت وطأتها. وازداد النشاط الشيوعي بشكل ملحوظ، في الوقت الذي أخذت فيه (التيارات الوسطية) تفقد شعبيتها في الشارع الياباني، الذي اخذ يبحث عن جهة سياسية ما تمتلك برنامجاً واضحاً وواقعياً لوضع اليابان في مسار جديد، يخرجها من واقعها المتأزم، لاسيما على المستوى الاقتصادي. فبعد ثلاث سنوات من الفوضى، وبعد ان انتهت صدمة الهزيمة، اخذ الشعب يطلب السكينة والمستوى المعاشي المناسب (7).

(1) Quited in Ibd., p. 324

(2) Igarashi Takeshi, "Peace-Making and Party Politics: The Formation of the Domestic Foreign-Policy System in Postwar Japan. 1985, p. 324.

(3) كاظم هيلان السهلاني، المصدر السابق، ص90.

(4) Howard B. Schonberger, Aftermath of War Americans and the Remaking of Japan 1945-1952, p163.

(5) Ibd.

(6) وسام هادي عكار، المصدر السابق، ص66.

(7) Memorandum by the chief of the Division of Northeast Asian affairs (Bishop) to the Director of the office of Far Eastern affairs (Butterworth), Top Secret, February 18, 1949, in: F.R.U.S, Vol. VII, Pp.659-662.

وترافقت هذه التحولات في الداخل الأمريكي والياباني، مع التحولات الكبيرة والسريعة التي كان يشهدها الوضع العالمي، نتيجة نمو التوتر بين الشرق ومثلاً في الاتحاد السوفيتي ذي الأيديولوجية الشيوعية والدول الحليفة له، والغرب المتمثل في الولايات المتحدة ذات الإيديولوجية الرأسمالية والدول الحليفة لها (الحرب الباردة). ففي أوروبا كانت الأوضاع تتدهور بسرعة، إذ تمكن الاتحاد السوفيتي من تحقيق نجاحات مهمة في أوروبا الشرقية والوسطى التي صارت عملياً تابعة له في عام 1948. وفي حزيران من العام نفسه، فرضت القوات السوفيتية حصاراً على المناطق الألمانية التي كانت محتلة من باقي الحلفاء الآخرين من برلين⁽¹⁾، بينما كانت إيطاليا وفرنسا تعانيان من الاضطرابات التي كان الشيوعيون يقومون بها، فكان الشعور بالقلق وعدم الاستقرار يهيمن على أوروبا⁽²⁾، وقد أدى تدهور الأوضاع فيها إلى التهديد بحرب عالمية ثالثة⁽³⁾. وفي الشرق الأقصى، كان الشيوعيون بقيادة ماوتسي تونغ يفرضون سيطرتهم على شمال الصين في 1948، في الوقت الذي كانت فيه القوات الحكومية تتقهقر وتتراجع⁽⁴⁾، واستمر الأمر كذلك إلى أن سقطت الصين وأعلن ماوتسي تونغ قيام الجمهورية الشعبية الصينية في عام 1949 التي اعترفت بها الاتحاد السوفيتي فوراً، بينما رفضت الولايات المتحدة الاعتراف بها⁽⁵⁾.

وفي حين كانت هذه التحولات على المستوى العالمي تشير إلى تغير كامل في النظام العالمي، وكانت اليابان بعيدة عن هذه التحولات منذ الاستسلام، فعزلت تقريباً كلياً عن رياح التغيير، ولذلك كان لابد من الرضوخ للضغوط القوية لإعادة إدخال اليابان في العالم وتحولاته⁽⁶⁾.

وهكذا بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في إعادة النظر في سياسة الاحتلال، وموقع اليابان العالمي عندما أعلنت في 21 كانون الثاني عام 1948 أن قدرة اليابان العسكرية قد دمرت كلياً، وأحرز تقدم في إقامة المؤسسات السياسية والاقتصادية التي من شأنها أن تسمح بقيام "يابان ديمقراطية مسالمة، قادرة على تحمل مسؤولياتها كعضو فاعل في المجتمع الدولي"، إلا أن ذلك لا يمكنه أن يكتمل دون مساعدة اليابان على إنشاء اقتصاد يحقق الاكتفاء الذاتي ومستوى معيشة مناسب، فالصناعة والتجارة اليابانية غير قادرة بعد على إدامة الاقتصاد الياباني، واليابان ليست في وضع يمكنها من المشاركة الفعالة في التجارة العالمية، " وهذه الفوضى الاقتصادية في اليابان يتحملها الشعب الأمريكي فقط، الذي يمول استيراد الغذاء والمواد الأخرى لمنع انتشار الأوبئة والاضطرابات"⁽⁷⁾.

(18) قسمت ألمانيا بعد احتلالها إلى أربع مناطق احتلال، تقاسمها الاتحاد السوفيتي الذي كانت له الحصة الأكبر (40%)، والولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا. وبسبب اختلاف الحلفاء على سياسات الاحتلال في ألمانيا، فرض الاتحاد السوفيتي حصاراً على المناطق الغربية من برلين لمدة عام كامل، وتحدى الحلفاء الغربيين هذا الحصار من خلال إقامة جسر جوي لتأمين توفير الحاجات المعاشية لسكان غرب برلين، مما أدى إلى فشل الحصار السوفيتي. للتوسع ينظر:

The United States Note On The Berlin Blockade And Airlift, July6, 1948, in: U.S. Department of State, Department of State Bulletin, vol. 19, no. 472, Washington, 18 July 1948, Pp. 85-86;

حسين عبد القادر محي التميمي، السياسة الأمريكية تجاه ألمانيا 1941-1949، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة البصرة، كلية الآداب، 2007، ص 120-157.

(19) عباس فنجان صدام الامارة، المصدر السابق، ص 69.

(20) رعد فيصل عبد الوهاب نفاوة، سياسة الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه أوروبا الغربية في عهد الرئيس الأمريكي هاري. اس. ترومان 1945-1952 دراسة تاريخية سياسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، كلية الآداب، 2005، ص 222-285.

(21) للتوسع في أوضاع الصين في هذه الحقبة ينظر:

Immanuel C. Y. Hsu, *The Rise of Modern China*, Second Edition, Oxford University press, (New York, 1975), Pp. 747-775; Tetsuya Kataoka, *Resistance and Revolution in China, The Communists and the Second United Front*, University California press, (California, 1974); Edward A. McCord, *The Power of the Gun: The Emergence of Modern Chinese Warlordism*, University of California Press, (California, 1993); Chang-tai Hung, *War and Popular Culture: Resistance in Modern China, 1937-1945*, University of California Press, (California, 1994).

(5) Ibid

(6) Ibid.

(7) Statement to be made to Far Eastern Commission by United States Member and transmitted to SCAP for information and released for publication, January 21, 1948, in: Ibid, Vol. VII, Pp.654-656.

كما طلبت الولايات المتحدة من الدول الغربية، بذل كل جهد لازم، لتحقيق الاكتفاء الذاتي لليابان على المستوى الاقتصادي. كما وحرصت على تقديم العون والأسواق من أجل تعزيز اليابان كحليف وجعله يدخل في النادي الصناعي البعيد عن النادي الشيوعي أو السوفيتي⁽¹⁾. في نفس الوقت كانت السياسة الاقتصادية الأمريكية تجاه اليابان تلتزم بأسلوب التطوير والإرشاد وتسهيل دخول اليابان في أسواق جديدة على المدى الاستراتيجي خاصة في مناطق شرق آسيا وهذا الموقف كما يرى الأمريكيون سيكون أكثر تأثيراً من السياسية والعسكرية على مستوى العالم. كما استفادت اليابان من العلاقة الخاصة مع الولايات المتحدة، والتي ساعدت في الإنعاش والتنمية اليابانية من خلال توفير سوقاً قوية للسلع اليابانية مما ساعد في حصول اليابان على النقد الأجنبي الذي ساهم في تطوير الاقتصاد الياباني⁽²⁾.

فضلاً عن ذلك بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في تشجيع اليابان على مزيد من المشاركة في شؤون المنطقة، وذلك لنقل اليابان إلى موقف الريادة في المجالات الاقتصادية الآسيوية⁽³⁾.

ويمكن القول أن اليابان كانت هي المستفيد الأول من تلك التغيرات ومن النظام الدولي الجديد ولاسيما بعد ان برزت الولايات المتحدة الأمريكية كقوة في العقود الثلاثة التي أعقبت انتهاء الحرب العالمية الثانية، إذ يمكن الاستفادة منها من أجل إعادة ترتيب الأوضاع اليابانية إذ ان الولايات المتحدة الأمريكية كانت أقوى دولة في العالم قادرة على إعادة التنظيم والترتيب باستخدام صندوق النقد الدولي والبنك الدولي بالإضافة إلى المؤسسات الاقتصادية الأخرى وحلف الناتو وشبكات التحالف مع المؤسسات العسكرية الأخرى والأمم المتحدة والمنظمات والمؤسسات السياسية الأخرى⁽⁴⁾.

فضلاً عن ذلك استفادت اليابان من امكانات الولايات المتحدة العسكرية، إذ كانت اليابان محمية من التهديدات الخارجية من خلال المظلة العسكرية الأمريكية، وبالتالي كانت قادرة على السيطرة على عدم تورطها في صراعات سياسية وعسكرية مع دول أخرى بعد الحرب العالمية ومن هنا نجد أن اليابان أصبحت قادرة على التركيز في مهمتها الأساسية إلا وهي تحقيق النمو الاقتصادي⁽⁵⁾.

ولم تستند اليابان من الامكانات الاقتصادية والعسكرية للولايات المتحدة الأمريكية فقط بل كان للجانب السياسي حصة ايضاً، فبدأت المحاولات لعقد مؤتمر دولي للتوقيع على معاهدة سلام مع اليابان لاسيما بعد اندلاع الحرب الكورية عام 1950، فأصبحت حاجة الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية الى قاعدة عسكرية حليفة لها في منطقة الشرق الأقصى امراً ضرورياً فقام ممثل وزارة الخارجية الأمريكية (جون فوستر دالاس) بجولات بين الدول الغربية نجح من خلالها بالتحضير لعقد مؤتمر دولي في سان فرانسيسكو حول اليابان⁽⁶⁾، وبالفعل اجتمعت اثنتان وخمسون دولة في دار الأوبرا في سان فرانسيسكو من 4-8 أيلول 1951، ووقعوا على معاهدة للسلام مع اليابان⁽⁷⁾، وفي نفس اليوم (8 أيلول) وقّع في سان فرانسيسكو على معاهدة الأمن بين الولايات المتحدة واليابان، كما وقع بين الطرفين على اتفاقية تواصل اليابان من خلالها توفير الدعم لقوات الأمم المتحدة في كوريا⁽⁸⁾.

(1) Donald C. Hellmann, Changing American and Japanese Security Roles in Asia: Economic Implications, Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1975.pp 17-35

(2) Ibid.

(3) Ibid.

(4) Ibid.

(5) Paul F. Langer, Changing Japanese Security Perspectives, California 1979, p.69.

(6) Ibid.

(7) Ibid.

(8) Shumpei Kuman, and Henry Rosovsky. eds.. The Political Economy of Japan: Cultural and Social Dynamics. Vol.3. Stanford, CA: Stanford University Press.1992,p178.

وتضمنت الاتفاقية الأمريكية اليابانية البنود التالية:

- 1- يسمح لليابان ببناء قواعد عسكرية أمريكية داخل أراضيها، وكذلك بتواجد قوات أمريكية فيها تكون مهمتها المحافظة على أمن وسلامة الأراضي اليابانية ضد أي هجوم خارجي تتعرض له.
- 2- يمكن استخدام القواعد والقوات العسكرية الأمريكية المتواجدة في الأراضي اليابانية من أجل المحافظة على الأمن والسلم في منطقة الشرق الأقصى.
- 3- عدم خضوع القوات الأمريكية المتواجدة في اليابان للقانون الجنائي الياباني.
- 4- لا يجوز لليابان منح أي قواعد أو السماح بمناورات عسكرية لأي دولة دون موافقة الولايات المتحدة الأمريكية.
- 5- ينتهي هذا الحلف عندما تقرر أي من الدولتين الموقعيتين عليه بقدرة الأمم المتحدة على حماية وسلامة الأرض اليابانية⁽¹⁾.

وبذلك أصبح لليابان دوراً جديداً تؤديه في العالم برعاية وبمساعدة الولايات المتحدة الأمريكية ولكن هذا الدور اقتصر على الجانب الاقتصادي في الجزء الأكبر منه واتجه في بدايته نحو العالم الآسيوي ولاسيما دول الجوار الياباني.

المبحث الثاني

استخدام العامل الاقتصادي في السياسة ونشأة ما عرف بالسياسة الاقتصادية اليابانية تجاه جنوب شرق آسيا تشرين الاول 1978-1951

أولاً / نشأة السياسة الاقتصادية اليابانية:

انتهجت اليابان سياسة خارجية مبنية على إعادة بناء بنيتها التحتية الاقتصادية وإعادة بناء مصداقيتها كعضو مسالم في المجتمع الدولي، بعد إكمال حماية الأمن القومي الياباني إلى القوات العسكرية الأمريكية ومظلتها النووية بموجب ميثاق الأمن والتعاون المشترك الذي شكل إطاراً يحكم استخدام قوات الولايات المتحدة ضد التهديدات العسكرية الداخلية أو الخارجية في المنطقة. فامتازت سياسة اليابان الخارجية بدبلوماسية خاصة تهدف إلى إزالة الشكوك وتخفيف الاستياء من الدول الآسيوية المجاورة التي عانت من العدوان الياباني في الحقبة الامبريالية، ومالت تلك الدبلوماسية إلى إقامة علاقات الصداقة مع جميع الدول الآسيوية مع إعلانها سياسة الفصل بين السياسة والاقتصاد والوقوف بشكل محايد بشأن بعض القضايا بين الشرق والغرب⁽²⁾.

وخلال عقدي الخمسينات والستينات من القرن العشرين ارتكزت السياسة الخارجية اليابانية على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

أولاً: سياسة التعاون الوثيق مع الولايات المتحدة لأسباب اقتصادية وأمنية.

ثانياً: تشجيع التجارة الحرة التي تلبي كافة احتياجات اليابان الاقتصادية.

ثالثاً: ترسيخ التعاون الدولي من خلال منظمة الأمم المتحدة التي قبلت عضوية اليابان فيها ١٨ كانون الأول ١٩٥٦ وغيرها من الهيئات المتعددة الاطراف⁽³⁾.

إن التزام اليابان بالمبادئ الثلاث بشكل جيد ساهم في ظاهرة النمو والانتعاش الاقتصادي خلال العقدين الأولين بعد انتهاء الاحتلال، وكان السعي لتحقيق التنمية الشاملة هو الهدف الأعظم لليابان بعد مؤتمر سان فرانسيسكو الذي أوعزت قراراته الدول للمشاركة في إعادة بناء الاقتصاد الياباني، ولكن النفوذ الأمريكي كان هو الأكثر أهمية والأكثر تأثيراً على مدى الاعوام العشر

(1)Ibid

(2) Narayana Nagesh, Japan's Economic Diplomacy in Southeast Asia (New Delhi: Lancers Books, 1996), p. 2.

(3) Ohno Takashi, War Reparations and Peace Settlement: Philippines-Japan Relations 1945 – 1956 (Manila: Solidaridad Publishing House, 1986).

التي تلت عام 1951⁽¹⁾. وبدى ذلك واضحا عندما قامت اليابان في الدخول في مفاوضات ثنائية مع العديد من الدول لإبرام أو تجديد معاهدات التجارة والملاحة، التي كانت قد ألغيت أو أوقفت خلال الصراعات الحربية⁽²⁾، كما ان الولايات المتحدة الأمريكية وفرت بصورة مباشرة وغير مباشرة كل العوامل التي من شأنها أن تساعد على انتعاش الاقتصاد والتنمية في اليابان، إذ كانت أول بلد يوقع معاهدة للتجارة والملاحة مع اليابان في نيسان عام 1953⁽³⁾.

فضلا عن ذلك نجحت اليابان وبمساعدة الولايات المتحدة الأمريكية في الحصول على العضوية الكاملة في العديد من المنظمات الدولية الكبرى⁽⁴⁾. إذ نجحت في الحصول على عضوية كاملة في منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (الفاو) في تموز عام 1952، وإلى اللجنة الاقتصادية للشرق الأقصى، وصندوق النقد الدولي (IMF) والبنك الدولي للإنشاء والتعمير في حزيران 1954، وأخيرا الدخول في اتفاقية التعريفات الجمركية والتجارة (الجات) في ايلول 1955 ولم يكن الانضمام لهذه المنظمات هو غاية الحلم الياباني فكانت اليابان في حاجة مستمرة لتطوير العلاقات الاقتصادية الثنائية مع العديد من البلدان الأخرى ولاسيما الاسيوية⁽⁵⁾.

فضلا عن ذلك شجعت الولايات المتحدة الأمريكية اليابان بالتوجه نحو الدول الاسيوية المجاورة ولا سيما دول جنوب شرق آسيا التي تتألف من الناحية الجغرافية من اثنتين من المناطق الجغرافية: منطقة البر أو الأراضي والشواطئ الرئيسة أو جنوب شرق آسيا و(الهند الصينية)، وهذه المنطقة تضم دول: كمبوديا ولاوس وبورما (ميانمار) وتايلاند وفيتنام وشبه جزيرة ماليزيا والمنطقة البحرية من جنوب شرق آسيا أو أرخبيل الملايو وهذه المنطقة تضم دول مثل بروناي وماليزيا الشرقية، وشرق تيمور وإندونيسيا والفلبين، وسنغافورة⁽⁶⁾. والخريطة رقم (1) توضح جغرافيا دول جنوب شرق آسيا الحديثة⁽⁷⁾:



- (1) كان المبلغ الإجمالي لصداقات اليابان في الفترة من ايلول 1945 وحتى كانون اول 1950 فقط 1865 مليون دولار، في نفس الوقت كانت الواردات تقدر بقدر 3.388 مليون دولار. من هنا نرى أن العجز قد وصل إلى 1523 مليون دولار. واستمر هذا الاقتصاد تحت العجز الذي عوضته المساعدات الأمريكية، والتي بلغت 1.954 مليون دولار خلال هذه الفترة. للمزيد من التفاصيل ينظر: Ibid
- (2) من الجدير بالذكر أن العديد من الدول، بما في ذلك بعض الدول الأوروبية ذات التأثير الكبير كانوا متشككين جداً للبدء في التعامل وممارسة الأنشطة الاقتصادية والدبلوماسية مع اليابان، حيث أن اليابان كانت لها سمعة سيئة خلال فترة ما قبل الحرب. لا تزال هناك دول آسيوية عديدة ترى اليابان كقوة احتلال. للمزيد ينظر: Ibid

(3) Narayana Nagesh, op,cit,p15

(4) Ipid, p16

(5) Ipid,p,17

(6) خلال الحرب الباردة كانت مناطق جنوب شرق آسيا معروفة على أنها مناطق تتكون من الهند الصينية وبورما ودول الاسيان. ومع ذلك، فإن بعض الباحثين مثل دونالد هيلمان، جان شاتان، نارايانا ناجيش، مسايا شيرايشي يؤكدون أن كوريا الجنوبية وهونج كونج وتايوان ضمن هذه الدول بسبب هذا التوجه جاء الاهتمام الياباني بتنمية هذه البلاد اقتصاديا للمزيد ينظر: Ohno Takashi,op,cit,p33

(7) Ipid.

كما ان اليابان عدت دول جنوب شرق آسيا من الشركاء التجاريين المحتملين، ووفقاً لصانعي القرارات السياسية اليابانية نرى أن الدبلوماسية الاقتصادية في مرحلة ما بعد الحرب تحركت في خطوة واعية نحو استرضاء الدول المجاورة واختراق اقتصادها ومتابعة التعاون والتطوير الاقتصادي طويل الأمد مع دول جنوب شرق آسيا. ولتحقيق ذلك شرعت اليابان على العمل على ثلاث أبعاد:

لإعادة الدخول في اقتصاديات هذه الدول كان لابد من توسيع دفعات الإصلاحات (التعويضات) التي عُرفت باسم بايشو كاركيزي (baisho kara keizai e) (أو تعويضات الأعمال).

1. الابتعاد عن الصراعات السياسية والإستراتيجية في المنطقة.
 2. تعزيز التعاون الاقتصادي مع هذه الدول مع الأخذ في الاعتبار التركيز على تحقيق اتفاقيات طويلة المدى⁽¹⁾.
- فضلاً عن ذلك فقد توافقت نوايا كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان فيما يتعلق بالتعامل في منطقة غرب المحيط الهادئ، فقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية ترغب في أن تقوي اليابان علاقاتها الاقتصادية مع الدول الغير شيوعية في جنوب شرق آسيا، وكانت هذه الرغبة تتوافق مع حاجات اليابان الاقتصادية آنذاك، كما كانت الولايات المتحدة الأمريكية ترغب في جعل اليابان قوة اقتصادية قادرة على منع التمدد الشيوعي المتمثل بالصين الشعبية⁽²⁾.
- ومع كل هذا الدعم الأمريكي لم يكن من السهل على اليابان أن تعود إلى العمل بحرية في المنطقة الآسيوية إذ كانت هناك العديد من الدول التي لديها ذكريات مريرة من الفظائع التي ارتكبتها الجيش الياباني خلال فترة الحرب العالمية الثانية والتي تُعزز لدى هذه البلاد شعور قوي بالعداء تجاه اليابان⁽³⁾. كما ولم تكن التعويضات اليابانية وسيلة كافية لنسيان ذلك الميراث الاستعماري الياباني والحروب العسكرية الذان اخذا يقفان كحاجز يُحاول إبعاد اليابان ومنعها من اقامة علاقات وثيقة مع دول جنوب شرق آسيا⁽⁴⁾.

ولكن مع ذلك وفي خلال عقد الخمسينات ركزت السلطات اليابانية على السياسة الاقتصادية باعتبارها العامل الأكثر أهمية للقيام بعلاقات مع دول المنطقة إذ عام 1951، ونشرت وزارة الشؤون الخارجية بياناً في العدد الأول من جريدتها الرسمية والتي تسمى (الجريدة الزرقاء) او الكتاب الازرق شددت فيه على أهمية السياسة الاقتصادية في عودة العلاقات مع دول الجوار، وأشارت هذه الصحيفة إلى ثلاثة مبادئ أساسية التي يتعين على اليابان أن تبني سياستها الخارجية على أساسها:

1. أنه ينبغي على اليابان أن تحترم الأمم المتحدة كمؤسسة محورية في تعزيز السلام والوئام في بين دول العالم.
2. ينبغي على اليابان تطوير علاقات متناغمة مع الدول الديمقراطية الليبرالية.
3. يجب عليها التصرف بشكل إيجابي كعضو في آسيا⁽⁵⁾.

لقد وضعت الإدارة اليابانية هذه المبادئ الثلاثة لاسيما الثالث منها أمام عينيها بهدف المساهمة في تعزيز السلام والازدهار في المنطقة، وبدى ذلك واضحاً حينما اكدت الجريدة الزرقاء في العدد الاول ايضاً على أهمية تعزيز العلاقات مع الدول المجاورة وفقاً لمبدأ حسن الجوار مع الدول الآسيوية: "أن بلدنا ينتمي جغرافياً لنفس المنطقة فاليابان بلد آسيوي مثل بقية البلدان الآسيوية وعلاوة على ذلك، لدينا روابط نفسية قوية متصلة فالعلاقة بيننا وبين الجيران ليست تقارب جغرافي فقط ولكنه تقارب عنصري والثقافي. لهذه الأسباب، نجد أن المبدأ المذكور أعلاه يُساعد وضع اليابان للعمل كعضو في

(1) Narayana Nagesh, op,cit,p20

(2) J.W. Dower, Empire and Aftermath: Yoshida Shigeru and the Japanese Experience, 1878-1954 (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979), pp. 3-7.

(3) Narayana Nagesh, op. cit., p. 22

(4) Glenn D. Hook, Julie Gilson, Christopher W. Hughes and Hugo Dobson, Japan's International Relations: Politics, Economics, and Security (London and New York: Routledge, 2005), p. 217

(5) Donald C. Hellmann, Japan and East Asia: The New International Order (New York: Praeger Publishers, 1972), p. 105.

مجموعة دول آسيا. وان تطوير علاقات حُسن الجوار مع هذه الدول هي المهمة الأولى التي اتخذتها الحكومة اليابانية في الوقت الحاضر⁽¹⁾.

وحول السياسة الاقتصادية، ذكرت الجريدة الزرقاء ايضاً: "بلدنا اليابان يتبع مبدأ المسالمة كخيار وحيد لتحسين الظروف المعيشية لعدد 90 مليون نسمة يعيشون في أربع جُزر صغيرة، فنحن نحتاج لتطوير الاقتصاد، والسلطة الوطنية لأن ذلك من شأنه يطمأن البلدان التي في الخارج. ونتيجة لذلك، فإن المهمة الثانية تمثلت في سياستنا الخارجية هي السياسة الاقتصادية والتي كانت تهدف إلى تعزيز العلاقات الاقتصادية وفقاً للضرورة التي يحتاجها اقتصاد بلادنا"⁽²⁾.

كما أشارت الجريدة نفسها على وجه التحديد إلى ضرورة تطوير العلاقات الاقتصادية مع الدول الآسيوية هذه الضرورة تتمثل في أن الدول الآسيوية لديها علاقات وثيقة اقتصادية ومترابطة مع اليابان. هذا الأمر من شأنه أن يجعل صانع القرار السياسي الاقتصادي الياباني يسعى لدعم وتطوير العلاقات الموجودة، كما إن معظمهم الدول الآسيوية مستقلة حديثاً فهي في حاجة لتحقيق تنمية اقتصادية كافية⁽³⁾، وفي هذا الصدد تستطيع اليابان أن تُقدم التكنولوجيا المتقدمة في مجال الصناعة لزيادة فرص التعاون مع هذه الدول، علاوة على ذلك، إذا نجحت هذه الدول في بناء اقتصاد من خلال التعاون بين اليابان فإن ذلك معناه تطور لاقتصاد اليابان أيضاً. وهذا يؤكد العقيدة اليابانية التي تؤمن بأنه لا يُمكن تحقيق نمو وازدهار في اليابان دون التوافق مع دول الجوار في آسيا⁽⁴⁾.

وهكذا بدأت اليابان في تطبيق السياسة الاقتصادية بشكل جدي والتحرك نحو دول جنوب شرق آسيا، وقد أطلق رئيس الوزراء الياباني كيشي شعار "آسيا هي مركز الدبلوماسية"⁽⁵⁾.

ثانياً / عوامل نجاح السياسة الاقتصادية لليابان:

توافرت عوامل داخلية وأخرى خارجية أدت إلى نجاح سياسة اليابان الاقتصادية في هذه المرحلة الحساسة من تاريخها، ويمكن توضيح كل منهما بشكل مركز ووافي في ما يأتي:

- العوامل الداخلية:

١- مجلس الوزراء (Council of ministers):

يتولى مجلس الوزراء سلطة تنفيذ السياسة الخارجية وبنص الدستور الياباني على أن مجلس الوزراء يتولى المهام الرئيسية التالية:

- 1- تنفيذ السياسة الخارجية اليابانية.
 - 2- عقد المعاهدات مع دول العالم⁽⁶⁾.
- ف رئيس الوزراء الذي يرأس مجلس الوزراء يمارس دوراً هاماً في صناعة السياسة الخارجية اليابانية وذلك لاعتبارين:
- 1- إن الدستور يمنح رئيس الوزراء سلطة تعيين وزير الخارجية والوزراء الآخرين المعنيين بالشؤون الخارجية كوزير التجارة الدولية والصناعة.

(1) Ibid.

(2) Ibid

(3) كان شعار اليابان السابق هو "آسيا للآسيويين" التركيز على تنمية شرق آسيا كشعار سابق لوصف السياسة الخارجية لليابان في آسيا قبل الحرب العالمية الثانية. للمزيد ينظر: Ibid.

(4) Masashi Nishihara, The Japanese and Sukarno's Indonesia: Tokyo-Jakarta Relations 1951-1966 (Honolulu: The University Press of Hawaii, 1976), p. 6-14.

(5) ومن الجدير بالذكر أن اهتمام كيشي بآسيا ظهر في الحقيقة قبل سنة واحدة من توليه منصب رئيس الوزراء، وقال أنه أرسل كوباياشي، وهو رجل أعمال بارز، مستشاراً خاصاً له لمراقبة الأوضاع الاقتصادية في العديد من البلدان الآسيوية. ينظر: Ibid, p.5

(6) Ibid, p.23.

2- إن رئيس الوزراء بوصفه رئيساً للحزب الحاكم يقوم باختيار رؤساء لجان الحزب المعنية بالشؤون الخارجية ويمكنه من خلال ذلك أن يسيطر على المعارضة ضده في الحزب فيما يتعلق بالشؤون الخارجية وتكوين اتحاد داخل الحزب حول قضايا السياسة الخارجية اليابانية⁽¹⁾. وعلى الرغم من هذه الصلاحيات الممنوحة لرئيس الوزراء إلا أنه يكون مقيداً بالحصول على موافقة حزبه في أي اتفاقية تخص الشؤون الخارجية⁽²⁾.

وقد اتبعت الحكومة اليابانية وسائل عدة لتشجيع التجارة والصناعة كالتفضيلات الضريبية والدعم وسياسة القروض الميسرة والمساعدة في مجالات البحث والتطوير وتشجيع الصناعات الصغيرة والمتوسطة وإقامة البنية الأساسية، ولكن أهمها مايتعلق بخفض التعريفات الجمركية وتحرير التجارة اليابانية من القيود وقد تميزت هذه السياسة بالملامح الآتية:

- 1- التخطيط الجيد والمسبق للسياسات التجارية وكل ما يتعلق بها.
 - 2- ان تخفيض التعريفات الجمركية كان مرتبط بتشجيع الصناعة لتقوية قدرتها التنافسية وتحرير التجارة من القيود الداخلية.
 - 3- استخدمت الحكومة منهج الارتباط الدولي في التجارة والصناعة للتخلص من الانتقادات السياسية الداخلية⁽³⁾.
- فضلا عن ذلك اتبعت الحكومات اليابانية خلال الاعوام (1951-1978) طرقاً وخطوات لاعادة الاندماج مع المجتمع الاقليمي المتمثل بدول جنوب شرق اسيا وكذلك مع المجتمع الدولي المتمثل بالدول الاوربية، يمكن تشخيصها بالجدول رقم(1):

جدول رقم (1) خطوات الاندماج للحكومات اليابانية مع الدول الاسيوية⁽⁴⁾

1951	نهاية الاحتلال الامريكي ، استعادة الاستقلال السياسي
1952	اصبحت اليابان عضوا في صندوق النقد الدولي والبنك الدولي
1955	اليابان تلتحق بالجات ومع ذلك رفضت الكثير من الدول منح اليابان الحقوق التجارية الكاملة
1956	اليابان تنضم الى منظمة الامم المتحدة
1964	اليابان تنضم الى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للحصول على مزايا المادة الثامنة لصندوق النقد الدولي (عدم فرض قيود على بين الحسابات الجارية)، عقد دورة طوكيو للألعاب الاولمبية
أواخر الستينات	تخفيض التعريفات الجمركية

فضلا عن ذلك عملت الحكومات اليابانية المتعاقبة وبعد تخطي مرحلة الاندماج الاقليمي والدولي ايضاً على ضرورة السعي لبناء دولة قوية حديثة قادرة إلى الوقوف بمصاف الدول الغربية المتقدمة اقتصادياً، فسرعت بوضع الأسس الكفيلة بتحقيق ذلك اذ شخصت مطلع عام ١٩٦٦، مواطن الضعف التي وقفت حائلاً دون نموها الإقتصادي ويمكن إجمالها على النحو الآتي :

- 1- عدم التوازن بين القطاعات الإقتصادية المختلفة لاسيما بين الزراعة والصناعة.
- 2- عدم توازن ميزان المدفوعات للأعوام ١٩٥٢-1961.
- 3- الإهمال الفادح للمرافق العامة كالإسكان والمواصلات، فضلاً عن الزيادة المطردة في عدد السكان وضعف المستوى الصحي.

(1) Takusgh Tsurutani, The causes of paralysis Foreign policy, New York, 1982,P.133.

(2) Ibid

(3) Ibid

(4) Sueo Sudo, The International Relations of Japan and South East Asia: Forging A New Regionalism (London and New York: Routledge, 2002), pp. 1-6.

4- قلة الموارد الأولية واعتمادها على الواردات، وتعرض الصادرات التي تعول عليها الحكومة في تغطية العجز في الميزان التجاري إلى تقلبات عديدة أدت إلى إختلاف ذلك الميزان⁽¹⁾.

ووفقاً لذلك سعت الحكومة اليابانية إلى اتخاذ سلسلة من الاجراءات الرامية إلى تحقيق أهدافها الإقتصادية، لاسيما التحكم في رؤوس الأموال المستخدمة في استيراد التكنولوجيا، وأستحداث مصارف متعددة للتنمية مثل مصرف الاستيراد والتصدير ومصرف التنمية ومصرف تمويل الصناعات الصغيرة. إلى جانب ذلك أصدرت عام ١٩٦٣ (قانون حماية الصناعات المحلية)، للإسهام في إنشاء مصانع سيارات مشتركة مع عدد من الدول الصناعية داخل الاراضي اليابانية، أو الإندماج مع المصانع الخارجية، للتخفيف من منافسة الإنتاج المحلي، لاسيما بعد رفع قيود الاستيراد عن السيارات والاطارات ويبدو أن القانون حظي بدعم رجال الأعمال لرغبتهم في الحصول على المواد الأولية بأسرع وقت وأقل كلفة، فضلاً عن تقّتهم بأن الحكومة سوف تتدخل بفرض قوانين وتشريعات تعالج ما ينجم من كساد إقتصادي، وهذا ما يؤكد مرونة سياسة اليابان الإقتصادية وقدرتها على التكيف مع الظروف المتغيرات المحلية والدولية⁽²⁾.

2-وزارة التجارة الدولية والصناعة: (Ministry of International Trade and Industry)

تأسست هذه الوزارة عام 1949 والتي تعرف اختصاراً (MITI) وذلك بعد دمج وزارة التجارة والصناعة ووكالتا الفحم والتجارة الدولية، وتضم فضلاً عن منصب الوزير مجموعة من المكاتب هي: مكتب سياسات التجارة الدولية، ومكتب إدارة التجارة الدولية، ومكتب السياسة الصناعية، ومكتب الصناعات الأساسية، ومكتب السلع الصناعية الاستهلاكية⁽³⁾. مارست وزارة التجارة والصناعة دوراً أساسياً في صناعة السياسة الاقتصادية لليابان بعد الحرب العالمية الثانية، إذ تركّزت مهامها في منح التراخيص للمستثمرين للحصول على التكنولوجيا، وكذلك تخصيص استخدام النقد الأجنبي كما وضعت هذه الوزارة السياسات التي أدت إلى إنتاج وتطوير الجيل الخامس من الكومبيوتر، الذي يعد إنتاجه من المجالات الأساسية التي تتفوق بها اليابان على الدول الصناعية المتقدمة في العالم، كما شاركت وزارة التجارة الدولية والصناعة في الإعداد لمؤتمرات الآسيان التي شاركت فيها اليابان وقدمت من خلالها المعونات لتلك الدول، كما شاركت في تأسيس بعض الآليات التي استهدفت مناقشة العلاقات بين اليابان والدول الآسيوية⁽⁴⁾.

فضلاً عن ذلك عملت الوزارة على تشجيع الصناعات المتوقعة تمتعها بمركز تنافسي كبير على المستوى الدولي، لاسيما الصناعات الثقيلة مثل الحديد والصلب وبناء السفن والبتروكيماويات، إذ إستخدمتُ صلاحياتها لضمان حصول الشركات الخاصة في تلك الصناعات على تمويل كافٍ من خلال القروض المُيسرة. كما دعمت علاقات الحكومة بقطاع الأعمال وعززت وضع الشركات الكبيرة، وسرّعت النمو الإقتصادي عن طريق فرض التعريفات الكمركية العالية على الواردات لحماية الشركات من المنافسة الأجنبية، وخفضت الضرائب على الشركات المحلية المنافسة لنظيراتها الأجنبية، وفرضت قيود نقدية لمنع المستثمرين الأجانب من الإستيلاء على حصة كبيرة من القطاعات الاستراتيجية في السوق اليابانية من جانب آخر شجعتُ الحكومة اليابانية المصارف على تقديم القروض بفوائد مخفضة للمؤسسات الناشئة، وخفضت رسوم استيراد الآلات الضرورية المصنعة في الخارج لتطور الشركات المحلية. كما قدمتُ معلومات وخدمات أخرى للصناعات الواعدة، ودعمت الصناعات المحلية القادرة على منافسة الواردات الأجنبية، إذ كانتُ عدد من الصناعات مثل السيارات أو الحاسبات الإلكترونية، وعدد من المنتجات الغذائية مثل اللحم والسكر محصورة الاستيراد، إلا أنها تحررتُ تدريجياً من تلك القيود⁽⁵⁾.

(1) Ibid

(2) Ibid

(3) ايفيلين دوريل فير، الاقتصاد الياباني، ترجمة: صباح ممدوح كعدان، دمشق، 2010، ص34.

(4) المصدر نفسه.

(5) المصدر نفسه ص35

3- وكالة التخطيط الاقتصادي (Economic Planning Agency):

تأسست وكالة التخطيط الاقتصادي عام ١٩٥٢، وهي مرتبطة مباشرةً بمكتب رئيس مجلس الوزراء، واخذت على عاتقها تنفيذ الخطط الاقتصادية وذلك بعدما أيقنت الحكومة بقدرة القطاع الخاص في تحقيق التنمية الاقتصادية، مما أستوجب عدم التدخل في نشاطاته بدرجة كبيرة والإكتفاء بتوجيهه بالمسار الصحيح، وفي هذا الصدد أتمت الخطط الاقتصادية اليابانية بخصائص عدة أبرزها:

- 1- توجيه الدولة للنشاطات الاقتصادية، وتمتعها بسلطة واسعة وفاعلة تمكنها من مراقبة عمل القطاعات الاقتصادية، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.
 - 2- إتساع نطاق التخطيط ليكون شاملاً للقطاعين العام والخاص، والارتقاء بالكفاءة الإنتاجية إلى مستوى بحيث يصبح محط ثقة المستهلكين، والعمل في الوقت نفسه على تحقيق التوازن الاقتصادي بين مختلف القطاعات، ويتضح ذلك عن طريق لإطلاع على المعدل السنوي لنمو الناتج القومي الإجمالي.
 - 3- استمرارية التخطيط على نحو متواصل وأن لا يكون امراً عارضاً نتيجة ظروف إستثنائية ينتهي حال أنتهاؤها.
 - 4- تحقيق المصالح الجماعية عن طريق التنسيق بين الإنتاجية ورفاهية المجتمع، وذلك لصعوبة التنبؤ بمقدار ما يمكن تحقيقه من نمو في الناتج القومي، لإرتباطه وتأثره بعوامل داخلية وخارجية، قد لا تقع ضمن دائرة التوقعات عند وضع الخطة الاقتصادية، لذا يجري التأكيد في اليابان على أن جميع الخطط الاقتصادية تهدف إلى تحسين وضع المجتمع أولاً وآخراً⁽¹⁾.
- ووفقاً لتلك المعطيات وضعت وكالة التخطيط الاقتصادي مع وزارات التجارة والصناعة الدولية والمالية والخارجية والزراعة، فضلاً عن مندوبين من القطاع الخاص، خطة اقتصادية في نهاية عام ١٩٧٣ تمخض عنها ما يلي:
- 1- إتخاذ الاجراءات الفاعلة بما ينسجم مع مكانة اليابان في العالم وتحقيق توازناً اقتصادياً داخلياً وخارجي.
 - 2- عادة النظر في سياسة الدولة ازاء القطاع الصناعي الذي يُعدّ الأفضل دائماً وفق وجهة نظرها، والتركيز على دعم رفاه المجتمع وتنمية التعاون الدولي. ولتحقيق ذلك شرعت بالاهتمام بتطوير الزراعة لتمتع المناطق الريفية بالرفاه، وإتخاذ الاجراءات اللازمة لتشجيع المشروعات اليابانية الهادفة إلى إستثمار الموارد الطبيعية في الخارج، على أن توافق الدول المعنية بذلك.
 - 3- على الحكومة معالجة الإحتياجات المالية المتزايدة، ما يُحتم عليها زيادة الضرائب والتأمينات الإجتماعية، وضمان توزيع عادل للموارد بين القطاعين العام والخاص، ووضع دراسة شاملة لدعم ميزانية الحكومات المحلية.
 - 4- ضرورة العمل على منع التضخم، لاسيما بعد إرتفاع الأسعار نتيجة التقلبات الاقتصادية الدولية، فضلاً عن المحافظة على توازن إجمالي الطلب، ووضع سياسة شاملة لإجراءات الاستيراد والتصدير، والمنافسة الدولية وتطوير القطاعات ذات الإنتاجية الضعيفة⁽²⁾.

- العوامل الخارجية

1- مصرف التنمية الاسيوي ADB (Asien Development bank)

تأسس هذا المصرف عام 1966 وكان الهدف من انشائه تنظيم العلاقات اليابانية الامريكية المتعلقة بالاستثمارات في جنوب شرق اسيا، وقد حدث خلاف بين الولايات المتحدة الامريكية واليابان حول مكان مقر هذا المصرف اذ كانت اليابان ترغب ان يكون مقره في طوكيو وبعد مناقشات تقرر جعله في مانيلا على ان يكون مديره شخصاً يابانياً⁽³⁾.

(1) Glenn D. Hook, Julie Gilson, Christopher W. Hughes and Hugo Dobson, op.cit. p. 230

(2) Ibid.

(3) Ibid.p 231

وبعد مضي أقل من عام على تأسيس المصرف أصبحت طوكيو المكان الذي تتم في كافة العمليات والاتفاقات المالية على ان تتم المصادقة عليها في مقر المصرف في مانيلا، فبلغ ماقدمه اليابان للمصرف كديون تقدم الى دول جنوب شرق اسيا مايقارب 450 مليون دولاراً خلال عام 1970 فقط (1).

2- البنك الدولي (The World Bank) :

هو أحد الوكالات المتخصصة في الأمم المتحدة التي تعنى بالتنمية تأسس عام 1944، وعقد أولى اجتماعاته بعد عامين، وانضمت اليابان اليه عام 1952 وبدأت بالاقتراض منه في العام التالي مباشرة واستمرت كذلك حتى عام 1969، وقد استخدمت اليابان قروض البنك الدولي في المشاريع الصناعية الكبيرة التي تخدم اقتصادها الداخلي وتجارتها الدولية ولم توجه تلك القروض نحو التعليم او الزراعة (2)

3- الأدوات الدبلوماسية:

وتتمثل الادوات الدبلوماسية بالسفارات والقنصليات والمفوضيات وغيرها والتي تقوم من خلالها بشرح سياسات اليابان نحو القضايا الدولية وحماية مصالحها، حيث تسعى اليابان الى تعزيز السياسة الخارجية عبر الاهتمام بالجهود المبذولة على صعيد الدبلوماسية العامة، من خلال الرسائل التي يتم نقلها مباشرة الى مواطني الدول الاخرى بالإضافة الى حكوماتهم، حيث تحاول اليابان ليس فهم العالم لها كدولة تساهم في تعزيز الصداقة والتفاهم بين شعوب العالم بل ومن اجل زيادة درجة الثقة التي تتمتع بها دوليا من خلال توسيع نطاق التبادلات مع مواطني البلدان الاخرى وترسيخ العلاقات العامة، وتكثيف الاتصالات ليطلع العالم على جوانب الثقافة اليابانية وجاذبيتها، وتقوم وزارة الخارجية اليابانية في المشاركة بفعالية في تعزيز التبادل الثقافي مع الدول الاخرى لنشر الثقافة اليابانية الحديثة. وتعمل وزارة الخارجية على تحسين صورة اليابان عن طريق توفير المعلومات الى وسائل الاعلام الدولية وعقد برامج متعددة تدعو اليها الصحفيين من بلدان اخرى (3).

4- الأدوات الاقتصادية:

المتثلة بالأنشطة المستخدمة للتأثير على الدول وكسب تعاطفها من خلال توزيع المساعدات الاقتصادية والمنح الى الدول الفقيرة والدول التي تتعرض الى كوارث طبيعية، وتعتبر اليابان في طليعة الدول المانحة تقدم اليابان ثلاث فئات رئيسة من المساعدة الانمائية الرسمية هي:

أ - (المنح الثنائية) منح المعونة والتعاون التقني.

ب- القروض الثنائية قرض المساعدة، المعروف عموماً (YEN LOAN) (4).

في حين أن الجزء الأكبر من المنح الثنائية هي التي تضطلع بها الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JICA) وهي المسؤولة عن القروض الثنائية، ويوجد ايضاً المجلس الاقتصادي لصندوق التعاون لما وراء البحار (OECD) والمرتبطة بمكتب رئيس الوزراء هو الذي يحدد المساعدات الانمائية الرسمية إضافة الى وزارة الخارجية اليابانية مع مراعاة الاتجاهات الشاملة للسياسة الخارجية اليابانية (5).

(1) Ibid,p232

(2) Wright-Neville, David P / The evolution of Japanese foreign aid 1955-1990: the impact of culture, politics and the international system on the policy formation process., / Monash Development Studies Centre, Monash University, 1991,p.78

(3) Ibid,

(4) Ibid,p79

(5) Lester Thurow, Head to Head: the Coming Economic Battle among Japan, Europe and America, New York: Warner Books 1993.p169.

ولابد من الإشارة مرة أخرى إلى العوامل التي أسهمت في إنعاش الاقتصاد الياباني والمتعلقة بالجانب الآسيوي، وأولها الحرب الكورية (1950-1953) والثانية الحرب الأمريكية الفيتنامية (1965) فكان لهما دور في ازدهار التجارة اليابانية في آسيا بصورة عامة⁽¹⁾.

المبحث الثالث

التطبيق العملي للسياسة الاقتصادية اليابانية تجاه دول جنوب شرق آسيا (تشرين الاول 1951-1978)

كانت علاقة اليابان بدول جنوب شرق آسيا هي العلاقات الأساسية في المنطقة، ومن خلال النظرة المتفحصة يمكن تقسيم تطور العلاقات السياسية الاقتصادية بين اليابان ودول جنوب شرق آسيا إلى مرحلتين: الأولى السياسة اليابانية تجاه دول جنوب شرق آسيا حتى منتصف الستينات 1960، والمرحلة الثانية كانت في تحول السياسة الاقتصادية نحو التنمية الإقليمية والتي شملت التغيير الكبير في المشاركة الاقتصادية والتجارية التي أثمرت عن تكوين (منطقة الآسيان) وتعزيز السلام والاستقرار في المنطقة خلال عقد السبعينات⁽²⁾.

وسنعرض تباعاً تفاصيل كلا المرحلتين لتسليط الضوء بشكل مباشر على تبلور علاقات اليابان وتطورها مع جنوب

شرق آسيا:

المرحلة الأولى - التطبيق العملي لسياسة اليابان تجاه جنوب شرق آسيا (تشرين الاول 1951-9 تشرين الثاني 1964):

كان التوجه نحو التعاون مع دول الجوار وبرعاية الولايات المتحدة، من أهم الثوابت في سياسة رئيس الوزراء الياباني يوشيدا شيجيرو (Shigeru Yoshida) خلال مدة حكمه (1948-1954)⁽³⁾، وفي 15 تشرين الاول 1954 سافر يوشيدا إلى الولايات المتحدة الأمريكية في زيارة كان هدفها الرئيس منها هو إقناع الولايات المتحدة بإطلاق "خطة مارشال لآسيا". وقد نجح في ذلك، إذ كانت واشنطن مهية لهذه الفكرة، معتبراً أن برنامج خطة مارشال في جنوب شرق آسيا لا يجب تطبيقه بنفس طريقة تطبيقه في أوروبا، فالأوضاع في جنوب شرق آسيا تختلف عن تلك الموجودة في أوروبا⁽⁴⁾.

وأكد رئيس الوزراء يوشيدا، وبعد عودته لليابان في شهر تشرين الثاني من عام 1954، في الجلسة الافتتاحية للبرلمان في دورته العشرين، على ضرورة التنمية الاقتصادية في دول جنوب شرق آسيا كإجراء مضاد للتعامل مع التهديد المحتمل لتمدد الشيوعية إلى العديد من الدول الحرة في آسيا، وقال أيضاً "إن اقتراحه لتعزيز التعاون الاقتصادي بين اليابان ودول جنوب شرق آسيا من أجل تعزيز التطور الاقتصادي هناك هو عامل من أهم العوامل التي تمنع التقدم الشيوعي في تلك البلاد وهذا التوجه تؤيده وتدعمه الولايات المتحدة الأمريكية"⁽⁵⁾. واستخدم يوشيدا مبدأ التعويضات كطريقة للتعامل الاستثماري مع دول جنوب شرق آسيا وقد صرح بخصوص ذلك قائلاً "نحن قدمنا تعويضات الحرب لأن الدول الآسيوية تريد استخدام هذه الكلمة، ولكن بالنسبة لنا، هذا ليس سوى نوع من الاستثمار"⁽⁶⁾. (والجدول في نهاية المبحث يوضح حجم التعويضات التي دفعتها اليابان إلى دول جنوب شرق آسيا).

(1) Ibid.

(2) Sueo Sudo, op,cit,p12.

(3) وضع رئيس الوزراء الياباني يوشيدا شيجيرو حجر الأساس لسياسة "التعاون" مع الولايات المتحدة الأمريكية ومن هنا نستطيع فهم المقصود بمذهب يوشيدا. هذا المذهب يقوم على أساس المشاركة كأولوية وطنية لليابان لتحقيق التنمية الاقتصادية، مع الحفاظ في الوقت نفسه على التقاليد الدبلوماسية. للمزيد ينظر:

J.W. Dower, Empire and Aftermath: Yoshida Shigeru and the Japanese, 1878-1954 (Cambridge: Harvard University Press, 1979), pp. 473-480..),

(4) Sueo Sudo, op,cit,p22.

(5) Quoted in Taikē minshu shakaishugi [An outline of democratic socialism] (Tokyo: Bungei Shunju Sha, 1981), p. 443.

(6) Quoted in Ibid.

وبعد ترك يوشيدا السلطة، كتب في مذكراته "الذكريات من عشر سنوات" بهذا الصدد: "أعتقد أننا يجب إتباع سياسة إقامة علاقات جيدة مع العالم الحر وخاصة مع دول جنوب شرق آسيا التي هي، جغرافيا واقتصاديا، قريبة منا، بقدر ما يتفق مع السياسة الأساسية لليابان من الصداقة مع الولايات المتحدة وبريطانيا العظمى" (1).

كما حاول القادة السياسيون اليابانيون الذين خلفوا يوشيدا توضيح الأساس المنطقي لتعزيز العلاقات وتوثيقها مع دول جنوب شرق آسيا (2)، وفي الحقيقة نرى أن جميع القيادات اليابانية أكدت على الجدوى الاقتصادية وأهمية الاستقرار السياسي في الدول الغير شيوعية في جنوب شرق آسيا بوصفها ضرورية لتوسيع الأنشطة الاقتصادية لليابان في المنطقة، وفي نفس الوقت تقف كحاجز يمنع التمدد الشيوعي في هذه المنطقة. وسار هاتوياما إيشيرو (Ichirō Hatoyama) رئيس الوزراء الجديد (1954-1956) على نهج سلفه يوشيدا، وكان من أنصار التوافق مع الصين على اعتبار أن هذه الموائمة هي مفتاح الاستقرار في آسيا. كما كان رئيس الوزراء الياباني تانزان إيشيباشي (Tanzan Ishibashi) (1956-1957) يرى أيضا أن تقوية العلاقات مع الصين والدول الآسيوية ستؤدي إلى تأسيس علاقة شراكة متكافئة بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية. ولكي تكون هذه الاستراتيجية مقبولة من جانب الولايات المتحدة الأمريكية، فقد كانت الصين حتى ذلك الوقت من رموز الشيوعية وكان موقف الولايات المتحدة هو مناهضة الشيوعية في القارة الآسيوية. لذلك تجنب رئيس الوزراء الياباني تقوية العلاقات مع الصين مباشرة. واكمل نوبوسوكي كيشي (Nobusuke Kishi) وخلال فترة ولايته كرئيس للوزراء (1957-1960) ما بدأه سلفه في إنعاش الدبلوماسية الآسيوية ومراجعة معاهدة الأمن بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية كأهداف رئيسية في السياسة الخارجية. وأكد أيضا فكرة أن اليابان كانت عضواً في المجتمع الآسيوي، كما وصرح في وقت لاحق إلى أن اليابان سوف تلعب "دوراً قيادياً في دول جنوب شرق آسيا"، وتجسيدا لهذه السياسة قام بزيارة دول جنوب شرق آسيا في تموز 1957، ودعاهم الى فكرة انشاء صندوق لتنمية جنوب شرق آسيا (3).

وسعى كيشي الى تطبيق فكرته هذه بالتعاون مع الولايات المتحدة الامريكية اذ طلب منها أموال لتمويل مشاريع تهدف إلى تنمية دول جنوب شرق آسيا، وهذا الصندوق يجب أن يكون تحت القيادة اليابانية. وهنا نرى مغزى هذه المطالبات الحقيقي ولرحلات رئيس الوزراء الياباني لجنوب شرق آسيا وهي جعل الولايات المتحدة تتعاون مع اليابان بصفقة متكاملة (4).

وكانت دعوات كيشي وطموحاته تتلخص في الدخول في حقبة جديدة في التعامل الدبلوماسي مع دول جنوب شرق آسيا وفي نفس الوقت الحصول على شراكة متكافئة مع الولايات المتحدة الأمريكية (5).

ولم تخرج سياسة رئيس الوزراء الياباني الجديد هاياتو ايكيدا (Hayato Ikeda) (1960-1964) الذي خلف كيشي عن محور التوجه نحو اسيا ايضا، وبصورة عامة تمكن جميع القادة اليابانيين الذين تولوا حكم اليابان للمدة (1951-1964) من تحقيق طموحهم في اختراق الدول الآسيوية بوسائل شتى الطرق اهمها مسألة المساعدات والتعويضات التي سهلت على اليابان عمليات إعادة اندماجها في الساحة الآسيوية فتحقق ذلك عمليا في انضمامها إلى خطة كولومبو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية التعاونية في آسيا وفي منطقة المحيط الهادئ في كانون الاول سنة 1954، كما سهلت هذه المساعدات مشاركة اليابان في المؤتمر الأفرو-آسيوي في نيسان من سنة 1955 في باندونج بإندونيسيا. كما قدمت في عام 1958 ما يُعادل 50 مليون دولار في شكل قروض إلى الهند، ونفس هذا الامر حدث مع سريلانكا وماليزيا وتايوان وباكستان وكوريا الجنوبية، وكان

(77) J.W. Dower, op,cit.p490.

(78) Nishihara Masashi, The Japanese and Sukarno 's Indonesia: Tokyo-Jakarta Relations, 1951-1966 (Honolulu: The University Press of Hawaii, 1976), pp. 7-9.

(79) Ibid.

(80) Ibid,p12.

(81) Yamamura Kozo, Okimoto Daniel, The Political Economy of Japan: The Changing International Context. vol. 2 (Stanford, CA: Stanford University Press.1987,p163.

لا بد من الإشارة الى ان اليابان تقدم هذه القروض فقط للمشاريع التي تحتاج لآلات والمعدات اليابانية للاستمرار في العمل أي أنه بطريقة أو بأخرى كانت هذه القروض تخدم الاقتصاد الياباني⁽¹⁾.

كما دعمت اليابان إنشاء (معهد آسيا للبحوث الاقتصادية) في كانون الاول من عام 1958 في مدينة كيازي، لغرض الانخراط في الدراسات الآسيوية، وفي عام 1960 أنشأت اليابان رسمياً (معهد الشؤون الاقتصادية الآسيوية)، والذي أعيد تسميته في عام 1969 بمعهد الاقتصاديات النامية، ويعد هذا المعهد مركز التدريب الرئيس للمتخصصين في مجالات التنمية الاقتصادية في دول جنوب شرق آسيا⁽²⁾. بالإضافة إلى إنشاء العديد من المعاهد والمراكز البحثية، وفي عام 1961 أنشأت الحكومة (صندوق التعاون الاقتصادي الخارجي) باعتباره وكالة جديدة للإقراض، وبات دور اليابان واضحاً للغاية في هذه المدة سواء في دول آسيا او في أماكن أخرى من العالم، وبحلول عام 1964 أصبحت اليابان عضواً كامل العضوية في منظمة التعاون والتنمية، كما ازدهر التوسع الاقتصادي والتجاري الياباني على كل الأصعدة⁽³⁾.

وكانت القروض التي قدمتها الحكومة اليابانية لدول جنوب شرق آسيا من خلال ثلاثة وسائل هي:

1. بنك الاستيراد والتصدير من اليابان، ويشرف عليه وزارة المالية وبشكل واضح هذا البنك كان ملتزم بتعزيز التجارة الدولية اليابانية
2. صندوق التعاون الاقتصادي فيما وراء البحار، وذلك بتوجيه من وكالة التخطيط الاقتصادي وتحت رعاية هيئة القروض الحكومية الدولية وبشروط أسهل من القروض البنكية الأخرى.
3. البنوك التجارية الخاصة⁽⁴⁾.

كما دفعت اليابان تعويضات الحرب إلى كل من بورما وإندونيسيا والفلبين، وجمهورية فيتنام (فيتنام الجنوبية)، ولم تُطالب تايلاند بتعويضات حتى عام 1963، وخلال منتصف الستينات وزعت اليابان حوالي 2.1 مليار دولار كتسويات وتعويضات ومنح تنمية لدول جنوب شرق آسيا التي احتلتها خلال الحرب العالمية الثانية. هذه المبالغ تُعتبر متواضعة ولكنها كانت أداة استثمارية استخدمتها اليابان في المنطقة⁽⁵⁾، لأن هذه المنح، تُدفع في صورة سلع وخدمات يابانية صُممت بهدف المساعدة لمحو الآثار السيئة للحرب، لكنها عملت أيضاً على تحفيز الاقتصاد المحلي وأعطى اليابانيين فرصة للدخول في أسواق هذه الدول فكان ذلك سبب في النمو السريع⁽⁶⁾.

والجدول رقم (2) يُسجل التعويضات اليابانية المتعلقة بمحو آثار الحرب والتي تم دفعها لبلدان جنوب شرق آسيا (بالدولار الأمريكي)⁽⁷⁾

المنح الاقتصادية		التعويضات		
المبلغ	الفترة	المبلغ	الفترة	البلد
140.0 دولار	1965-77	200.0 دولار	1955-65	بيرو
4.0 دولار	1959-62	--		كمبوديا
--	--	223.3 دولار	1958-70	إندونيسيا

(82)Ibid,p.167.

(2) كما دعم كيشي إنشاء معهد آسيا للبحوث الاقتصادية في مدينة كيازي الذي تأسس في كانون الاول من عام 1958 لغرض الانخراط في الدراسات الآسيوية بالأساس، ومعاهد أخرى أعيد تنظيمها في وقت لاحق في عام 1960م للمزيد ينظر:

Donald C. Hellmann, "Japan and Southeast Asia: Continuity Amidst Change," Asian Survey, Vol. 19 No.12, Recent International Developments in Asia (1979): pp1189-1198.

(3) Ibid,p1198.

(4) Ibid.

(5)Macmillan Palgrave , Japanese foreign policy in Asia and the Pacific: domestic interests, American pressure, and regional integration/ 2001.p67.

(6) Ibid.

(7) Ibid,p.70.

لاجوس	--	--	61- 1959	2.8 دولار
ماليزيا	--	--	70- 1968	5.2 دولار
الفلبين	75- 1956	550.0 دولار	--	--
سنغافورا	--	--	--	8.2 دولار
تيلاند	--	--	70- 1968	26.7 دولار
فيتنام الجنوبية	64- 1960	39.0 دولار	69- 1962	--
الإجمالي	--	1012.3 دولار	--	189.9 دولار
الإجمالي	--	--	--	1202.2 دولار

جدول رقم (3) يوضح المساعدات اليابانية لدول جنوب شرق اسيا (المبلغ: مليون دولار) (1)

السنة	كوريا	تايبوان	بروناي	فيليبين	اندونيسيا	تايلاند	فيتنام الجنوبية	الهند	باكستان	سيلان
1963-59	7 و 7	4 و 10	7 و 105	7 و 122	7 و 162	8 و 37	8 و 40	8 و 132	2 و 21	3 و 1
1964	3 و 2	3 و 2	7 و 16	5 و 34	6 و 42	3 و 34	9 و 5	0 و 81	5 و 18	4 و 0

المرحلة الثانية - التطبيق العملي لسياسة اليابان تجاه جنوب شرق اسيا (10 تشرين الثاني 1965-1978):

حرص ايسكو ساتو Eisaku Satō الذي تولى رئاسة الوزراء في اليابان خلال المدة (10 تشرين الثاني 1964-1972) على استمرار سياسة التوجه نحو اسيا ولكن دون الحاجة الى الرعاية الامريكية اي سياسة مستقلة تهدف الى تحقيق نوع من الحكم الذاتي في المجالات الخارجية ولاسيما تجاه اسيا، ويتضح ذلك من التزامه وتأكيداته في مؤتمر وزراء التنمية الاقتصادية في جنوب شرق آسيا وبنك التنمية الآسيوي في عام 1966. وهذا يُمكن أن يفسر كتعبير عن تطلعه إلى الحكم الذاتي الدبلوماسي ومعاملة الولايات المتحدة الأمريكية بنوع من الندية أو التوازن ولتحقيق هذا الأمر كان لابد من توسيع هوامش الدبلوماسية الآسيوية اليابان ضمن الحدود التي تسمح بها اتفاقيات الأمن والسلام مع الولايات المتحدة الأمريكية، وخلال رئاسته زادت المساعدات اليابانية والقروض الى دول جنوب شرق اسيا⁽²⁾، والجداول التالية توضح ذلك بوضوح:

جدول رقم (4) المساعدات اليابانية لدول جنوب شرق اسيا (المبلغ: مليون دولار) (3)

1965	50,7	4,7	12,9	65,3	59,8	22,1	1,3	67,4	25,8	0
1966	126,2	17,9	10,1	46,7	43,1	22,6	0,6	58,6	14,6	7,1
1967	115,5	69,4	14,1	116,0	73,4	6,5	1,8	69,1	20,6	8,5
1968	140,0	78,3	20,4	85,3	69,2	37,0	1,3	75,1	42,9	8,1

جدول رقم (5) يبين قروض اليابان الى دول جنوب شرق اسيا الى نهاية ايلول عام 1970⁽⁴⁾.

المبلغ (مليون دولار)	البلد
549.5	الهند
288.6	اندونيسيا
255.0	باكستان
200.0	كوريا الجنوبية
150.0	تايبوان
60.0	تايلاند
50.0	ماليزيا

(89) جون هاليداي وغافان ماكروماك، الامبريالية اليابانية، ترجمة محمد عادل، باريس 1973، ص38.

(2) Ian Hill Nish, Japanese foreign policy in the interwar period, Praeger Publishers, 2002, p.43.

(91) جون هاليداي وغافان ماكروماك، المصدر السابق 1973، ص39.

(92) المصدر نفسه.

30.0	فلبين
30.0	بروناي
25.0	سيلان
7.5	فيتنام الجنوبية
4.2	كمبوديا
2.0	افغانستان
1.0	نيبال

جدول رقم (6) يوضح صادرات اليابان الخارجية مع بلدان جنوب شرق اسيا (1)

البلد	1967	1968	1969	1970
كوريا ج	406,9	602,6	761,6	818,1
اوكرانيا	266,8	226,1	313,4	368,9
هونغ كونغ	348,9	367,5	614,5	700,2
تاوان	328,1	471,6	606,3	700,4
كمبوديا	15,3	20,2	23,5	10,7
فيتنام ج	174,5	198,8	232,1	146,0
تايلاند	340,9	365,4	433,8	449,1
ماليزيا	87,3	104,4	133,4	166,4
سنغافورا	160,1	209,2	312,5	423,0
الفلبين	362,9	411,0	475,6	453,7
اندونيسيا	155,3	147,2	237,2	315,7
بروناي	26,3	39,2	37,1	38,7
الهند	137,9	139,3	59,8	103,1
باكستان	81,7	116,0	106,5	138,4
سيلان	18,4	24,6	35,7	24,9

وفضرت خلال مدة رئاسة كوكي تاناكا (Kakuei Tanaka) (1972-1974) دعوات الاستقلال في السياسة الخارجية أكثر قوة وأكثر وضوحاً وكان الوقت قد اقترب من رؤية انعكاسات هذه الدعوات على الصعيد الإقليمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ. فكانت فيتنام الشمالية حالة من الحالات التي تظهر في تطبيع العلاقات الدبلوماسية مع الدول الشيوعية مثل الصين، وكانت هذه الدول في الوقت نفسه تشكل جزءاً أساسياً لإثبات أن اليابان لديها دبلوماسية مستقلة.

واستمر تاكيو ميكي (Takeo Miki) (طوال سنوات حكمه 1974-1976) بالسعي لتحقيق سياسة مستقلة عن الولايات المتحدة في جنوب شرق اسيا. في حين ان مدة رئاسة تاكيو فوكودا (Takeo Fukuda) لرئاسة الوزراء (1976-1978) كانت اليابان تدعم بقوة ممارسة الدبلوماسية المستقلة في جنوب شرق آسيا وهو ما اطلق عليه فوكادا سياسة "من القلب إلى القلب" في بناء النظام الدبلوماسي الخاص باليابان، وهذه السياسة تقوم على:

1. اليابان لا تسعى لكي تصبح قوة عسكرية.
2. اليابان تسعى لالتماس التعاون الاقتصادي والثقافي بصورة أوثق مع الدول المجاورة في المنطقة.
3. اليابان تسعى لتعزيز العلاقات بين دول الاسيان والهند الصينية. (1)

ان جهود القيادات اليابانية ومنذ عام 1965 تهدف لقيام اليابان بدور ريادي في تعزيز السلام والاستقرار في دول جنوب وشرق آسيا وان الطريق الذي اختارته اليابان هذه المرة ايضا هو الطريق تقديم المساعدات الاقتصادية لتكون بمثابة الوسيط في حل النزاعات، ولكن هذا الطريق وفي هذه المرحلة لم يكن سهلاً كسابقتها (1951-1964) ومن كل الجوانب فقد واجهت اليابان بعض العراقيل في هذا الشأن أهمها خوف العديد من قيادات دول آسيا من التغلغل الاقتصادي المنهجي لليابان في المنطقة والذي من شأنه أن يؤدي في نهاية المطاف إلى شيء أقرب إلى نظام ما قبل الحرب العالمية الثانية لاستغلال الأسواق والمواد الآسيوية في خدمة الاقتصاد الياباني. وقد بدأ ذلك واضحاً في المظاهرات الحاشدة التي خرجت في عواصم دول جنوب شرق آسيا احتجاجاً على زيارة تاناكا كاكوي رئيس الوزراء الياباني عام 1974 إليها⁽²⁾. لذلك كان لا بد لرئيس الوزراء الياباني فوكادا الذي خلف كاكوي أن يتعامل مع هذه المشاعر السلبية بما وصفه بسياسة "من القلب إلى القلب"⁽³⁾ فوسعت الحكومة اليابانية جهودها آنذاك لتعزيز التبادلات الثقافية والطلابية، وذلك بفضل زيادة في حجم المساعدات الإنمائية الرسمية. وبعد زيارة فوكودا لمانيلا عام 1977، وعدت اليابان بتقديم مليار دولار كمساعدات⁽⁴⁾.

وعلى مستوى الداخل الياباني كانت قيادات السياسة الخارجية تخشى من أن المشاركة السياسية لليابان في المنطقة بأية صفة قد تكون سبباً في التعجيل بوجود بؤر لهجمات مضادة وقد يتطور الأمر إلى ردة فعل لليابانيين تؤثر سلباً على الوضع الاقتصادي الداخلي فيها. وبعد إعادة تقييم الأوضاع السياسية، قررت القيادة اليابانية أنه يجب عليها أن تمنح المساعدات ولكن بهدف استخدام الدول النامية في المنطقة في عملية تحديث القواعد الصناعية اليابانية وكذلك لزيادة الاعتماد على الذات وزيادة قدرة الاقتصاد الياباني على المرونة، وبذلك فإن اليابان قد قررت أن المعونة يجب أن تكون في شكل قروض، مع تزامن ذلك من خفض الرسوم الجمركية، وزيادة الحوافز المخصصة لصناعات المصنعة، وتقديم تسهيلات في مجال الاستثمارات في الصناعات التحويلية والطاقة، والزراعة والتعليم وكل تلك المجالات كانت حاضرة في برامج المساعدات اليابانية لدول آسيا⁽⁵⁾.

وكان التوجه نحو التوسع في تقديم المساعدات اليابانية خلال السبعينات يعكس مدى التطور وزيادة القدرة الاقتصادية اليابانية في العديد من الأنشطة⁽⁶⁾، وهو ما أدى لزيادة قوة التواجد الياباني وتعزيز أنشطة المنظمات الإقليمية اليابانية المختلفة مثل البنك الآسيوي للتنمية، ومنظمة آسيا الإنتاجية، واجتماعات وزراء الاقتصاد في معظم البلدان غير الشيوعية. وفي نفس الوقت بدأت اليابان الاستثمار في الخارج بصورة رئيسة منذ بداية السبعينات إذ كانت هذه الاستثمارات موجهة لدول جنوب شرق آسيا، فبلغت في نهاية 1977 ما يقرب من 22,2 مليار وكانت مجمل الاستثمار الياباني قد بلغ نسبة 25,4% من جملة الاستثمارات الأجنبية في هذه الدول مما يوضح حجم التواجد الياباني هناك⁽⁷⁾.

(1) Yasutomo Dennis T, Yasutomo, The manner of giving: strategic aid and Japanese foreign policy, 1986, p89

(2) Alvin D. Coox, Melvin Gurtov, Alain G Marsot (ed.), Southeast Asia under the New Balance of Power (New York: Praeger, 1974), pp. 82-86

(3) في ذلك الوقت كانت اليابان تسعى لترويج لسياسة "من القلب إلى القلب" وهذه العبارة تعني أن تكون العلاقات بين الدول تقوم على الأسس التالية:
1- لا للقوة العسكرية.

2- التماس التعاون الاقتصادي والسياسي والثقافي وتوثيق العلاقات بين دول المنطقة؛

3- تعزيز العلاقات بين دول الآسيان والهند الصينية. للمزيد انظر:

Euan Graham, Japan's Sea Lane Security, 1940-2004: A Matter of Life and death? (New York: Routledge, 2006), p. 153.

(4) Alvin D. Coox, Melvin Gurtov, Alain G Marsot (ed.), Southeast Asia under the New Balance of Power, op, cit. p90

(5) Ibid.

(6) Akiko Fukushima, Japanese foreign policy: the emerging logic of multilateralism. / St. Martin's Press, 1999, p93

(7) Ibid, p92

وكانت العلاقات التجارية بين اليابان ودول جنوب شرق آسيا تشير إلى هيمنة اليابان على التجارة الإقليمية في هذه المنطقة.

والجدول رقم (7) يوضح أن اليابان كانت لسنوات عديدة أول أو ثاني شريك تجاري على مستوى بلدان المنطقة⁽¹⁾

	الصادرات	الواردات	الإجمالي	الميزان التجاري	ترتيب اليابان أو دولة أخرى
بروناي	51	1403	1454	-1352	1
بورما	232	51	283	181	1
هونغ كونج	3112	501	3614	2611	2
اندونيسيا	2114	5284	7398	-3170	1
ماليزيا	1168	1911	3079	-743	1
الفلبين	1559	1066	2625	493	1
سنغافورا	2345	878	3223	1467	1
نيوان	3615	1764	4379	1851	2
تيلاند	1541	849	2390	682	1
فيتنام	218	51	269	167	1
الإجمالي	15.737	13.758	29.495	+1970	

وبذلك يمكن القول ان اليابان نجحت في اقامة علاقات سياسية ممتازة مع دول جنوب شرق اسيا عن طريق تنمية الجانب الاقتصادي الذي كان له الدور الاكبر في عملية تسريع اندماج اليابان مع العالم بعد الحرب العالمية الثانية. فضلاً عن ذلك شجعت التغيرات الاقتصادية العالمية خلال السبعينات ميول اليابان نحو سياسة خارجية أكثر استقلالية عن الولايات المتحدة، بعد أن أصبحت اليابان أقل اعتماداً على القوى الغربية للحصول على الموارد، فالنفت يتم الحصول عليها مباشرة من البلدان المنتجة في الشرق الأوسط وليس من الشركات المتعددة الجنسيات، فضلاً عن انخفاض التجارة مع الولايات المتحدة خلال عقد السبعينات من القرن الماضي.

الخاتمة والاستنتاجات

1. حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على أبرز الجوانب التي جعلت الكثير من الدول الغربية تصف اليابان بالمعجزة الاقتصادية إلا وهو استخدام الجانب الاقتصادي كمفتاح لسياسة اليابان الخارجية تجاه الدول الآسيوية فبعد ان كانت هذه الاقطار ترى في اليابان المستعمر الاكبر في المنطقة فتتخاشى التعامل معه اصبحت بعد ذلك تسعى للتعامل معه.
2. هذه السياسة الاقتصادية اليابانية لم تكن لتنجح لولا استغلالها لبعض الظروف الإقليمية والدولية فضلاً عن تطورات المشهد السياسي بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال البحث في هذه الدراسة تم التوصل الى جملة من الاستنتاجات، وهي ان التحالف الأمني بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية شكل المضلة الدولية والإقليمية التي احتمت بها اليابان ومكنتها من استخدام وإنجاح سياستها الاقتصادية تجاه جنوب شرق اسيا.
3. إن الفرضية التي تعد القوة العسكرية هي الأساس والوحيد لتوزيع القوة بين دول العالم قد سقطت بعد الحرب العالمية الثانية الى حد كبير وحل محلها القدرة الاقتصادية كعامل فعال ايضاً الى جانب العامل العسكري لتوزيع القوة في

(1) Ibid.

- النظام الدولي هو الامر الذي ادركته اليابان وعملت جاهدة على تطبيقه في مجال سياستها الخارجية ولاسيما تجاه دول جنوب شرق اسيا.
4. استخدام القدرة الاقتصادية التي تملكها اليابان في تطوير علاقاتها الدولية ولاسيما الاسيوية هو اسلوب جديد على القارة الاسيوية فكانت اليابان هي الاولى اسويا.
 5. تمكنت اليابان عن طريق استخدام السياسة الاقتصادية كمنهاج للتعامل في سياستها الخارجية مع الدول الاسيوية ان تزيل غبار السلوك الاستعماري الذي انتهجته اثناء الحرب العالمية الثانية تجاه تلك الدول.
 6. لم يكن استخدام اليابان للأسلوب الاقتصادي في السياسة الخارجية وليد الصدفة بل انها استخدمته ايضا قبل الحرب العالمية الثانية عندما رفعت شعار منطقة الازدهار المشترك في اسيا وقامت بتطبيقه باستخدام القوة العسكرية وهو الامر الذي اثبت فشله ولذلك تحاشت اليابان هذه المرة كل ما من شأنه توتير العلاقات بينها وبين الدول الاسيوية.
 7. ان اهم عوامل نجاح السياسة الاقتصادية اليابانية تجاه دول جنوب شرق اسيا انها انتهجت اسلوب الحياد في كافة المشاكل العسكرية التي حثت في المنطقة.
 8. استفادت اليابان من الحرب الكورية والحرب الفيتنامية الامريكية ومرحلة المنافسة بين الصين الشعبية والاتحاد السوفيتي فساهمت هذه الأحداث في انجاح سياستها الاقتصادية وكذلك انعاش اقتصادها الداخلي.
 9. ان استقرار الاوضاع الاقتصادية والسياسية الداخلية في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية انعكس ايجابا على سياستها الاقتصادية الخارجية.
 10. لم يكن امام اليابان سوى استخدام الجانب الاقتصادي كأسلوب للتعامل مع الدول الاسيوية لاسيما بعد ان منعتها الولايات المتحدة من تطوير الجانب العسكري الياباني بموجب اتفاقية الامن المعقودة بين الطرفين عام 1951.

الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948م في جامعة الخليل

أستاذ مشارك د. كامل حسن كتلو

كلية التربية/ جامعة الخليل

Mental Health of 1948 Students at The Intensive Academic Program at Hebron University

Dr. Kamil Hassan Katalo

College of Education\ University of Al-Khalil

Kamilk@hebron.edu

Abstract:

The study aims to reveal the reality of mental health for students, from the 1948 occupied Palestinian territories, and study in the Intensive Academic Program, and identify some mental health variables (*sex, age, social status, family size, professional status, physical status, height, and weight*). The study sample is chosen randomly and consists of 200 students, and Cornel new list (1986) was used, and the psychometric sufficiency was verified. The study concluded that students' symptoms of psychometric disorders were medium, and the most prominent symptoms are those related to insufficiency, then anger, sensitivity, stress, anxiety, and finally depression. As for the sex variable, the study showed differences in the following clinical dimensions: insufficiency, sensitivity, anger, and the total degree in favor of females. However, the study results have not shown differences in the other dimensions. As for age variable, the results showed differences in the dimensions of insufficiency, anxiety, anger and on the total degree in favor of students aged 21-23 years, with no differences in other dimensions. In addition, no differences were shown on all dimensions and total degree for social status variable, family size, and professional status. The results showed differences in the study dimensions relevant to anxiety, anger, stress, depression, and the total degree in favor of students who work and study, except insufficiency and sensitivity dimensions. As for the physical status (height) dimension, the study showed differences concerning anxiety and depression in favor of students who are not satisfied of their heights. No differences appeared in study dimensions relevant to insufficiency, sensitivity, anger, stress, and the total degree. As for the weight, differences were shown relating to clinical dimensions of depression, anxiety, sensitivity, stress, and the total degree in favor of students who are not satisfied with their weights. In addition to non-existence of differences in study dimensions relating to insufficiency and anger.

Key words: mental health, Intensive Academic Program

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948م، والتعرف على أثر بعض المتغيرات على الصحة النفسية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، حجم الأسرة، الحالة المهنية، الحالة الجسمية الطول، الوزن). وقد اختيرت عينة متاحة، بالطريقة العشوائية، مكونة من (200) طالباً وطالبة، استخدمت قائمة كورنل الجديدة (1986م)، وتم التحقق من الكفاية السيكمترية للمقياس. وتوصلت الدراسة إلى أن أعراض الاضطرابات السيكمترية لدى الطلبة متوسطة، وأبرز الأعراض تلك المتعلقة بعدم الكفاية، ثم الغضب، والحساسية، والتوتر، والقلق وأخيراً الاكتئاب. وأظهرت النتائج فيما يتعلق بمتغير الجنس وجود فروق في الأبعاد العيادية التالية: عدم الكفاية، والحساسية، والغضب، والدرجة الكلية لصالح الإناث، ولم تظهر النتائج فروقا في أبعاد الدراسة الأخرى. أما العمر فقد أظهرت النتائج فروقا في أبعاد عدم الكفاية والقلق والغضب وعلى الدرجة الكلية لصالح الطلبة تتراوح أعمارهم 21-23، ولم تظهر

فروق في أبعاد الدراسة الأخرى؛ بينما لم تظهر فروق على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمتغير الحالة الاجتماعية؛ ومتغير عدد أفراد الأسرة، وفي متغير الحالة المهنية. وأظهرت النتائج وجود فروق في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والغضب والتوتر والاكتمال والدرجة الكلية؛ لصالح الطلبة الذين يعملون ويتعلمون، ماعداً، بُعد عدم الكفاية والحساسية. أما متغير الحالة الجسمية (الطول) فقد أظهرت فروقا في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والاكتمال. ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين هم غير راضين عن أطوالهم، ولم تظهر فروق في أبعاد الدراسة المتعلقة بعدم الكفاية، والحساسية، والغضب والتوتر وعلى الدرجة الكلية. أما الوزن فقد أظهرت فروقا في الأبعاد العيادية المتعلقة بالاكتمال، القلق، الحساسية، التوتر وعلى الدرجة الكلية. لصالح الطلبة الذين هم غير راضين عن أوزانهم، وعدم وجود فروق في أبعاد الدراسة المتعلقة بعدم الكفاية، والغضب.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، البرنامج المكثف.

المقدمة

يرتبط تطور مفهوم الصحة النفسية ارتباطاً وثيقاً بتطور علم النفس؛ فبعد أن كانت تشير إلى خلو الفرد من الاضطرابات السيكولوجية والاضطرابات الانفعالية، أصبح يُعبر عنها إيجابياً أي الجوانب الإيجابية في حياة الأفراد. أن علم النفس في القرن الحالي (الحادي والعشرين) يجب أن ينصب على تحديد دور العوامل الوقائية وتفعيلها مع تطوير الخصال الإيجابية للأفراد، إضافة إلى النواحي السلبية والاضطرابات النفسية بشكل متوازن (Steck, et al., 2004) تضافر الاهتمام بالصحة النفسية، مع تزايد الحاجة إلى صيانة طاقات الناس الأسوياء وعلاج أزماتهم النفسية والحياتية كي لا تؤثر على كفاءتهم وقدراتهم على العطاء.

ومن هنا، جاءت تسمية الصحة النفسية وفرعها التطبيقي الإرشاد النفسي بأنها علم نفس اضطراب الأسوياء psychopathology of the normal (حجازي، 2006، ص23)

والاستخدام المقنن لمصطلح الصحة النفسية ورعايتها، يعود إلى أوائل القرن العشرين في كل من أمريكا وأوروبا وصولاً إلى بقية أقطار العالم. كما أنه يرتبط بشكل وثيق من حيث الاعتراف به إلى أعمال وحدة الصحة العقلية في منظمة الصحة العالمية بعد الحرب العالمية الثانية. (حجازي، 2006، ص24).

الصحة النفسية أو العقلية تعني التفكير بوضوح وبشكل عقلائي وعلى نحو منطقي (صالح، 2009، ص39). وتفيد نتائج البحوث الحديثة بأن الأشخاص الذين يتمتعون بالصحة العقلية والنفسية، يتصف سلوكهم بعدد من الخصائص أهمها: إدراك الواقع كما هو، النظرة الواقعية إلى تحديات الحياة، تقييم النفس بشكل متوازن، العمل بما يتلاءم والقدرة العقلية. وأضيف لها الجانب الإيماني (صالح، 2009، ص39).

ويرى أدلر إن العلاقات الاجتماعية مع الآخرين هي التي تحدد الصحة النفسية للفرد، وأن الشخص الناضج هو الذي يستطيع العمل من أجل المصلحة الاجتماعية. (Adler, 1964).

في حين يرى فرويد (Freud) الصحة النفسية من منظور وظيفي في ثلاثة مكونات: الأول الإنجاز (الابتكار) Creation، والثاني الإنجاب procreation، والثالث الترويح، Recreation. الإنجاز يأتي وصولاً إلى الابتكار في المقدمة، ويعبر عن توظيف الطاقات والإمكانات في ممارسة حياتية بناءة؛ يليها الإنجاب الذي يستند إلى القدرة على الحب والارتباط الزوجي والعاطفي، والوصول إلى النضج النفسي الضروري للقيام بأدوار الزوجية والوالدية (حجازي، 2006)

بينما تناول فروم (Fromm) مفهوم الصحة النفسية بمعنى الشخصية المنتجة القادرة على الحب وتحقيق إمكاناتها (عبد الغفار، 1976، ص26-ص33)

أما فيلهم رايش، (Wilhelm Reich) فقد عرف الصحة النفسية بأنها التحرر من القيود النفسية العضلية، وإطلاق الطاقات الحية كي تتجسد في الحب والحياة، وتنمو في حالة من الحرية النفسية ذات الطابع الإيجابي البناء - السعادة والإنجاز.

ويرى بيرلز، (Perls) الصحة النفسية تتحقق حين يتمكن الشخص من الوقوف على قدميه، وتحمل مسؤولية مصيره، ويمكن من عيش رغباته ومشاعره في حالة من اللقاء مع الذات.

ولدى ماري جاهودا (Marie Jahoda, 1958) هناك ست عمليات تسهم في إحداث الصحة النفسية، هي تقبل الفرد لذاته، وعملية النمو والتطور كقاعدة للمستقبل، وتكامل الشخصية، والاستقلالية أو الحرص على التقرد، والإدراك الدقيق للواقع، والسيطرة على البيئة (Synder & Lopes, 2002, 23-24).

أما كفاي (1997) فيعرف الصحة النفسية بأنها حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد، تؤدي به أن يسلك طريقة تجعله يتقبل ذاته، ويقبله المجتمع، بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا والكفاية.

وأما جون بولبي (John Bowlby) فيرى الصحة النفسية أساساً في بناء الطمأنينة القاعدية التي تمثل ثمرة تجربة تعلق إيجابي وطيد ومستقر مع الأم. (حجازي، 2006)

وتحدث منصور (1995) عن الصحة النفسية الإيجابية positive mental health على مستوى الفرد والجماعات المحلية والمجتمع في سلسلة متكاملة وفي نوع من وحدة الصحة النفسية والاجتماعية.

ويرى القريطي (1998) أن الصحة النفسية حالة عقلية انفعالية إيجابية مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية موجّهة السلوكية في مجتمع ووقت ما ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية (القريطي، 1998، ص 28).

وتعرف الصحة النفسية، بأنها القدرة على التفكير بوضوح وترابط (إبراهيم وشويري، 2009، 24)

ويرى بدر (2003) أن الصحة النفسية للفرد حالة دائمة نسبياً من تكامل وانسجام الشخصية بجوانبها المختلفة مع البيئة التي يعيش فيها بمطالبها وقيمتها.

ويرى رضوان (2112) الصحة النفسية حالة من التوازن بين البيئة والجسد والذات، أي بين متطلبات البيئة المادية والاجتماعية، وتحدياتها وبين إمكانيات الفرد الجسدية والاجتماعية.

يعتبر مفهوم الصحة النفسية مفهوماً ثقافياً ونسبياً بطبيعته، وهو متغير بتغير ما يجد علينا من معلومات عن الحياة وما ينبغي أن تكون عليه، كما أنه يتغير بما نكتشفه عن أنفسنا (القريطي والشخص، 1992، ص 22).

ولدى تناول مصطلح الصحة النفسية لا بد من التمييز بين معنيين: الأول علم الصحة النفسية Mental Hygiene، والثاني الصحة النفسية كحالة تصف فرداً من الأفراد Mental Health (عبد الفتاح، 1999، ص 75).

وتعرف الصحة الجسمية (البدنية) في مقابل الصحة النفسية في علم النفس الذي يعتبر المحور الأساس لعلم النفس السريري (Ian & Marcus, 2008).

ترتبط الصحة النفسية بالسعادة التي تشمل الرفاهية في مختلف مجالات الحياة، وليس أقلها التعليم وتذكر لنا الكثير من الدراسات والأبحاث ومنها دراسة هلوول (Hallowell, 2002) أن الأنشطة اللامنهجية والمشاركة في الشبكات الاجتماعية مع الأقران تعزز الصحة النفسية والشعور بالسعادة لدى الطلبة. علاوة على ذلك، ترتبط الصحة النفسية في الحياة الجامعية ارتباطاً وثيقاً بالرفاه في المستقبل؛ فقد أجريت دراسة طولية لمدة 10 سنوات من (1980 إلى 1990) على آلاف من المراهقين الأستراليين، طلب منهم كتابة تقارير ذاتية؛ أشارت النتائج أنها ترتبط بالعمل في المستقبل والحصول على دخل مرتفع أعلى مما يحصل عليه الكبار (Stephen & Alex, 2007). وأجريت دراسة قام بها أرنيمن (Arneman, 1996) هدفت إلى تحليل الفروق في كيفية تجنب طلاب الكلية الذكور والإناث ذوي الأصل الآسيوي والأوروبي طلب المساعدة من مهني الصحة النفسية دالاً على الاكتفاء الذاتي، ودعم الاتجاهات والسلوكيات العرقية. تألفت العينة من (328) طالباً وطالبة أكمل كل منهم الاستبيان ذا الستة أجزاء المؤلف من المسح الديموجرافي ومقياس الاتجاه نحو طلب المساعدة المهنية ومقياس الكيان العرقي المتعدد

الجماعات وتقويم الاكتفاء الذاتي ومقياس الانفرادية - الجماعية (ics) وطريقة q-sort لتصنيف أَل (30) سبباً لتجنب طلب المساعدة من مهني الصحة النفسية. أكدت أبرز نتائج الدراسة أن للإناث اتجاهات إيجابية أكثر نحو طلب المساعدة المهنية قياساً إلى الذكور، وللطلبة ذوي الأصل الأوروبي اتجاهات إيجابية أكثر نحو طلب المساعدة المهنية قياساً إلى الطلبة ذوي الأصل الآسيوي، وللطلبة ذوي الدعم الأقل والسلوكيات العرقية - الثقافية اتجاهات إيجابية أكثر نحو طلب المساعدة المهنية قياساً إلى ذوي الدعم الأكبر لقيمهم العرقية الثقافية.

وقام الزبيدي والهزاع (1997) بدراسة هدفت قياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة والتعرف إلى الفروق بين الإناث والذكور. طبقت الدراسة على عينة من (103)، (53) إناث (50) ذكور. دلت النتائج على أن الطلبة يعانون من بعض المشكلات الوجدانية، وأنه لا يوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في مقياس الصحة النفسية. ترتبط الصحة النفسية بالأمن وهذا ما أشارت إليه دراسة سمين (1997) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصحة النفسية وكل من الأمن والتحمل النفسي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (530) طالباً من الذكور في عدد من الجامعات العراقية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دال بين الأمن والتحمل النفسي والصحة النفسية.

وأجرى ليو و شين (Liu&Chen,2000)، دراسة تجريبية بهدف التعرف على تأثير دراسة الطلاب في الصين للصحة النفسية وموضوعات أخرى مثل الإبداع، والتوافق الانفعالي والتواصل البينشخصي، ومبادئ وفنيات الإرشاد، وقد توصلوا إلى أن دراسة الطلاب لهذه الموضوعات قد أفادهم في تحسين قدراتهم الذاتية على حل مشكلاتهم النفسية والارتقاء بصحتهم النفسية. وهدفت دراسة علي (2001) إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية ومركز السيطرة والجنس والعمر لطلبة المرحلة الثانوية. بلغت العينة (800) طالباً وطالبة وشملت الصنفين الثاني متوسط والرابع الإعدادي من كلا الجنسين. ولقياس الصحة النفسية قامت الباحثة بتقنين مقياس (كولدبرغ) (G.H.Q) للصحة النفسية واعتمدت مقياس (روتر) (Rotter) لمركز السيطرة المعرب والمكيف على البيئة الأردنية للجابري (1993) بعد تكييفه للبيئة العراقية. ومن أبرز النتائج أنه لا فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) في الصحة النفسية بين الطلبة الذين يعتمدون السيطرة الداخلية والخارجية وطلبة الصف الثاني المتوسط والرابع الإعدادي وبين سنوات العمر؛ في حين أن الفرق بين درجات الصحة النفسية كان بدلالة إحصائية عند مستوى (0, 001) بين الطلاب والطالبات. وبناء عليه، فإن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بصحة نفسية جيدة ولا تأثير لمركز السيطرة والعمر والمرحلة الدراسية في الصحة النفسية، وهناك تأثير لعامل الجنس في الصحة النفسية.

وأجرت الدوري (2003) دراسة استهدفت بيان فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين. وقامت الباحثة ببناء مقياس للصحة النفسية مكوناً من (51) فقرة، تم تطبيقها على مجموعتين: المجموعة الأولى (7) طلاب والضابط (7) طلاب، وقامت ببناء برنامج علاجي سلوكي معرفي، طبق على مدى ستة أسابيع بواقع (22) جلسة فردية وجماعية، وتراوحت مدة الجلسات من (60 - 150) دقيقة، مستخدماً الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون. دلت النتائج عن أن الطالب الموهوب يتمتع بصحة نفسية جيدة وأن البرنامج له أثر.

وقام العيد (2007) بدراسة عنوانها أهمية الصحة النفسية للطلاب الجامعي. طبق الباحث قائمة كورنل الجديدة (1986)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: فيما يتعلق بمتغير الجنس توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد العيادي المتعلق بالاكئاب والغضب والتوتر لصالح الذكور؛ بينما كان البعد العيادي الخاص بالقلق لصالح طالبات العلوم الإنسانية. أما متغير السنة الدراسية فبينت النتائج أن الفروق دالة إحصائياً بين السنة الأولى والسنة الرابعة في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والتوتر لصالح طلبة السنة الجامعية الأولى، أي أن طلبة السنة الأولى أقل كفاية وأكثر توتراً من طلبة السنة الرابعة. وفيما يتعلق بمتغير التخصص الدراسي، فقد بينت النتائج أن الفروق دالة إحصائياً بين طلبة العلوم الإنسانية وطلبة العلوم التقنية في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والاكئاب لصالح طلبة العلوم الإنسانية.

وهدفت دراسة صيدم وثابت (2007) إلى معرفة الصدمات النفسية للاحتلال وأثرها على الصحة النفسية للطلبة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة وعلاقتها ببعض متغيرات الصحة النفسية (كرب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب). شملت عينة الدراسة (360) من الطلبة (195 ذكور، إناث). استخدم الباحثان عدة مقاييس، (غزة للخبرات الصادمة ومقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون، ومقياس أعراض القلق والاكتئاب لهويكنز). دلت النتائج أن نسبة الطلبة الذكور الذين تعرضوا للصدمة بلغت 51.4%، بينما بلغت نسبة الطلبة من الإناث اللواتي تعرضن للصدمة 48.6%. كما أشارت النتائج إلى أن 56.4% من الطلبة الذكور لديهم خبرات صادمة متوسطة، بينما الإناث بنسبة 52.4%. أظهرت الدراسة أن 34.9% من الطلبة الذكور لديهم خبرات صادمة شديدة في حين إن 24.4% من الإناث لديهم خبرات صادمة شديدة؛ كما وجدت النتائج فروقا دالة في مستوى الخبرات الصادمة تعزى للجنس؛ وذلك لصالح الذكور من أفراد العينة.

وقام بني يونس (2007) بدراسة علاقة الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، هدفت إلى الكشف عن كل من مستويات الصحة النفسية، والتوجه الزمني، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات عند أفراد العينة. اختيرت عينة متاحة مكونة من (118) طالباً وطالبة (82 من الإناث، 36 من الذكور). استخدمت الدراسة مقاييس غولبيرغ ووليامز لمقياس الصحة النفسية، ومقياس الفتلاوي لقياس التوجه الزمني، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين مستويات الصحة النفسية، وأبعاد التوجه الزمني، وأن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من الصحة النفسية.

وأجرى كتلو، وعبد الله (2011) دراسة هدفت إلى دراسة نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، مكان السكن، مستوى التحصيل العلمي للوالد، مستوى التحصيل العلمي للوالدة، الترتيب في الأسرة، عدد الذكور، عدد الإناث، معدل الدخل الشهري، عمل الوالد، عمل الوالدة. تكونت العينة من (224) طالبا (179) أنثى و (44) ذكراً من طلبة جامعة الخليل ومن مستويات دراسية وتخصصات مختلفة. طبقت الدراسة مقياس نوعية الحياة ومقياس الصحة النفسية؛ وأوضحت النتائج أن نوعية الحياة لدى طلبة جامعة الخليل كانت متوسطة وعدم وجود فروق في مستوى نوعية الحياة باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية والعمر. ومكان السكن. كما أظهرت فروقا في مستوى نوعية الحياة باختلاف مكان السكن بين الطلبة الذين يسكنون المدن والطلبة الذين يسكنون القرى والمخيمات ولصالح طلبة المدن. وفيما يتعلق بمستوى تعليم الوالدين دلت النتائج أنها لصالح أولئك الذين يتجاوز مستوى تعليم والديهم الإعدادية. لم تظهر فروق تتعلق بمستوى نوعية الحياة باختلاف المستوى التعليمي للوالدة و الترتيب في الأسرة وعدد الذكور، وعدد الإناث والدخل الشهري ووظيفة الوالد ووظيفة الوالدة. ظهرت علاقة سلبية ذات دلالة بين مستوى نوعية الحياة والصحة النفسية للطلبة الجامعيين. يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية؛ حيث اقتصرَت الدراسات في تناولها لأحد المتغيرين بشكل مستقل والتعرف إلى مستواه وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. وتناولت الدراسات السابقة متغيرات متنوعة من مثل العمر والجنس والتوافق الانفعالي والإبداع والبعد الزمني. استخدمت الدراسات طرقاً مختلفة لقياس الصحة النفسية. ومناهج مختلفة وعينات متباينة وأعماراً مختلفة. كما يستنتج منها أن الشعور بالصحة النفسية مصدر شعور الفرد بالسعادة والارتياح. والصحة النفسية أساس الشخصية السوية وأساس توافق الشخص النفسي والانفعالي والاجتماعي. كما ترتبط الصحة النفسية بنوعية الحياة.

أما الدراسة الحالية فتقوم على افتراض مفاده أن الصحة النفسية لطلبة الجامعة تتأثر بالحالة الاجتماعية والمهنية والأسرية والخصائص الجسمية للطالب من ناحية الطول والوزن، إضافة إلى العمر والجنس، وأن طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948م في جامعة الخليل يعانون الاضطرابات النفسية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

نمط العيش في البادية يغلب عليه الاعتماد على تربية المواشي وسيادة السلطة الأبوية التقليدية، بما في ذلك القبائل البدوية التي انتقل قسم منها إلى العيش في مساكن منظمة ومستقرة تتجه نحو تغيرات أفقية كبيرة جداً في مستويات الحياة والتمدين والتعليم والصحة والعادات، ما يجعلها تعيش أنماطاً جديدة شبيهة حضرية (العكايلة، 2006)

فالتشكيلة الاجتماعية للطلبة الذين يدرسون في برنامج التعليم المكثف بدوية، في غالبيتها (98%)، والطلبة يفخرون بانتمائهم إلى أصولهم البدوية. ويشار هنا، إلى أنّ هؤلاء الطلبة هم من أصول بدوية لكنهم يعيشون نمط الحياة الحضرية سواء أكان ذلك في المدن أم التي تم إقامتها في الداخل الفلسطيني مثل مدينة بئر السبع أو مدينة راهط أو في القرى البدوية الأخرى مثل تل السبع وعرة واللقية وحوارة وكسيفة وغيرها من التجمعات البدوية، يغلب عليها نمط الحياة الحضرية وشبه الحضرية، جزء كبير من الطلبة متزوج، وبالتالي يجمع ما بين الالتزامات الأسرية والتعليمية والالتزامات العمل؛ فجزء كبير منهم يجمع ما بين العمل والتعليم في الجامعة. خصصت جامعة الخليل التي تقع في مدينة الخليل في المنطقة الوسطى من فلسطين برنامجاً دراسياً خاصاً لهم، من خلال برنامج دراسي مكثف ليومين في الأسبوع (الجمعة والسبت). وفي الحقيقة فإنّ الجمع بين التعليم والعمل والأسرة في كثير من الأحيان يشكل عبئاً على الطالب، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عمله منسقاً للبرنامج الأكاديمي المكثف عبر سنتين. يفترض الباحث هنا أنّ ذلك يؤدي إلى معاناة أعراض الاضطرابات السيكماتية. وبناء على ما تقدم تتلخص إشكالية الدراسة في الإجابة على تساؤلات عدة.

تساؤلات الدراسة

- (1) سؤال الدراسة الرئيس: ما أبرز أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948 في جامعة الخليل 1948م ؟
- (2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصحة النفسية الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب والتوتر لدى طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948 في جامعة الخليل، وفقاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وحجم الأسرة، والحالة المهنية، والحالة الجسمية الطول، والحالة الجسمية الوزن ؟

لتسهيل الإجابة على سؤالي الدراسة، وللتحقق منها ومعالجتها إحصائياً، قام الباحث بتحويل الأسئلة إلى فرضيات. **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة التعرف على واقع الصحة النفسية، لدى طلبة برنامج التعليم المكثف، وكذلك التعرف على أثر بعض المتغيرات على الصحة النفسية (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والحالة المهنية، والحالة الجسمية - الطول والوزن -، وحجم الأسرة). وقصد الباحث أيضاً معرفة مدى انتشار بعض الاضطرابات الانفعالية والمزاجية والسيكماتية لدى الطلبة.

أهمية الدراسة

1. تعد الجامعة مؤسسة رسمية أوجدها المجتمع لتقوم بدور في عملية التنشئة الاجتماعية والمعرفية للطالب، ويعتبر دورها مكملاً لدور مؤسسات المجتمع الأخرى؛ كما يعتبر التعليم في البرنامج التعليمي المكثف عملية يتخللها بعض الصعوبات لدى الطلبة، فهم يجمعون بين الحياة الأسرية والمهنية والتعليمية في آنٍ واحد. ومن ثم فإن دراسة الاضطرابات الانفعالية والمزاجية والسيكماتية ذات التأثير الفعال على حياة الطالب الجامعي عملية في غاية الأهمية، مما يزودنا بالمزيد من المعلومات والحقائق عن هذه الاضطرابات، وربما اتخاذ القرارات أو التدابير اللازمة للتخفيف من هذه الاضطرابات.
2. معرفة واقع الصحة النفسية لدى طلبة. ينحدرون من خلفيات وبيئات ومناطق متباينة، ويعيشون ضمن وسط ثقافي يتباين مع وسطهم العربي. ومن ثم فالدراسة تعمل على سد ثغرة في هذا المجال، حيث تندر الدراسات التي تناولت الصحة النفسية.

3. كذلك تتطوي أهمية الدّراسة في تناولها الصّحة النّفسيّة في الحياة الجامعية من خلال النظرة الكلية المتكاملة للشخصية السليمة للطلاب الجامعي والمتمثلة في الاهتمام به من جميع النواحي المعرفية العلمية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والسيكولوجية بشكل عام.

4. إنّ إتاحة جامعة الخليل الفرصة التعليمية للطلبة من الأراضي الفلسطينية المحتلة العام 1948، والذين تضع السلطات الإسرائيلية حيالهم عقبات كأداء تمنعهم من الدخول إلى الجامعات الإسرائيلية ومنها امتحان (البيسخومتري)، الذي يصعب اجتيازه لدى 95% الطلبة العرب الفلسطينيين، تنبع من الشعور الوطني والمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية حيال الطلبة من أبناء الأراضي الفلسطيني المحتلة العام 1948م. وتأتي هذه الدّراسة السياق نفسه.

الأهمية التطبيقية: تساعد الدّراسة الحالية جامعة الخليل (أصحاب القرار فيها) على تنفيذ برامج في مجال الصّحة النّفسيّة تهدف للمساعد في تخفيف الاضطرابات التي يعاني منها الطلبة خاصة أنّ هؤلاء الطلبة لا يعيشون الحياة الجامعية، شأن الطلبة الذين يداومون أيام الأسبوع، كذلك تشكّل البيانات المجموعة قاعدة بيانات، ودراسة مدخلة لإجراء دراسات أخرى.

محددات الدّراسة: هذه الدّراسة محددة بحجم العينة التي اختيرت من طلبة برنامج التعليم المكثف، وهي لا تمثل جميع الطلبة، ولا التخصصات ولا المستويات الدراسية جميعها؛ وكذلك فهي محددة بالأداة التي تم استخدامها لقياس الصّحة النّفسيّة- قائمة كورنال. وبالتالي فنحتاجها يمكن تعميمها في ضوء محدداتها المكانية والزمنية.

أولاً: مفاهيم الدّراسة

(1) **الصّحة النّفسيّة:** حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً من النواحي النفسية والاجتماعية والانفعالية مع نفسه ومع الآخرين، ويشعر بالسعادة 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 وسوية (زهران، 2001). ويعرف الباحث الصّحة النّفسيّة إجرائياً: بأنها الحالة التي تختفي فيها أعراض الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، كما تم قياسها بقائمة كورنل الجديدة في المقاييس الفرعية العيادية التالية: عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر، حيث أنّه كلما ارتفعت درجة المفحوص على القائمة دل ذلك على غياب الصّحة النّفسيّة، وانخفاضها دل على مستوى أعلى من الصّحة النّفسيّة.

(2) **برنامج التعليم لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة العام 1948م:** هو برنامج تعليمي مخصص لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة العام 1948م. بدأ البرنامج العام 1999/1998 بعدد قليل جداً (3 طلاب) بكلية الشريعة وأتموا دراستهم فيها، وحصلوا على شهادة البكالوريوس. استمر قبول الطلبة بزيادة حتى العام 2002/2001، حيث قُبل خلال هذه السنوات (226) طالباً وطالبة. توقف البرنامج عن قبول الطلبة حتى العام 2007 بسبب الاجتياح الإسرائيلي لمدينة الخليل، ومنذ العام 2010/2009 وحتى الآن أخذت أعداد الطلبة تتزايد حتى أصبح العدد يزيد على الـ (1500) طالباً وطالبة بشكل منتظم. في هذا الأثناء، زادت التخصصات التي يستطيع الطلبة الالتحاق بها من كليات الشريعة والتربية واللغة العربية والعلوم. لكن الدوام في البرنامج التعليمي اقتصر على يومي الجمعة والسبت (www.hebron.edu)

ثانياً: التعريفات الإجرائية لمفاهيم المقاييس الفرعية

(أ) **القلق:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب على قائمة كورنل المستخدمة في هذه الدّراسة لقياس النواحي الانفعالية والمزاجية، ويكون الطالب أكثر قلقاً كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، وأقل قلقاً كلما انخفضت عن المتوسط، كما تعكسها البنود الفرعية لمقياس القلق.

(ب) **الاكتئاب:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ويكون أكثر اكتئاباً كلما زادت درجته عن المتوسط، وأقل اكتئاباً كلما انخفضت عن المتوسط، وذلك كما تم قياسها بالمقياس الفرعي "الاكتئاب" المتضمن في قائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية.

(ج) **عدم الكفاية:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ويكون أقل كفاية وفاعلية كلما زادت درجته عن المتوسط، وأكثر كفاية وفاعلية كلما انخفضت عن المتوسط، وذلك كما تم قياسها بالمقياس الفرعي (عدم الكفاية) المتضمن في قائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية.

(د) **الحساسية:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ويكون أكثر حساسية كلما زادت درجته عن المتوسط، وأقل حساسية كلما انخفضت عن المتوسط، وذلك كما تم قياسها بالمقياس الفرعي (الحساسية) المتضمن في قائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية.

(هـ) **الغضب:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ويكون أكثر غضباً كلما زادت درجته عن المتوسط، وأقل غضباً كلما انخفضت عن المتوسط، وذلك كما تم قياسها بالمقياس الفرعي "الغضب" المتضمن في قائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية.

(و) **التوتر:** يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ويكون أكثر توتراً كلما زادت درجته عن المتوسط، وأقل توتراً كلما انخفضت عن المتوسط، وذلك كما تم قياسها بالمقياس الفرعي "التوتر" المتضمن في قائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية.

الطريقة والإجراءات

(1) **مجتمع الدراسة،** تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948، في جامعة الخليل في فلسطين. والبالغ عددهم (1919) طالباً وطالبة، وفق دائرة القبول والتسجيل في جامعة الخليل بتاريخ 2015/12/27. الجدول التالي يوضح ذلك

جدول (1)

مجتمع الدراسة وفق الكلية والجنس

المجموع	إناث	ذكور	الكلية
156	101	55	الآداب
164	86	78	الشرعية
1279	1005	274	التربية
1919			المجموع الكلي

(2) **عينة الدراسة؛** تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة لضمان حسن التمثيل للمجتمع المتنوع، وقد بلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبة. موزعين بنسب مئوية مختلفة وفق هذه المتغيرات. وبلغ المدى العمري للعينة 20-27 سنة فما فوق.

جدول (2) خصائص العينة الديموجرافية

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
العمر	20 سنة فأقل	15.0
	21-23 سنة	63.0
	24-26 سنة	8.5
	27 سنة فأكثر	13.5
الجنس	ذكر	36.5
	أنثى	63.5
الحالة الاجتماعية	أعزب	55.3
	متزوج	44.7

16.5	33	4 أفراد	حجم الأسرة
11.0	22	5 أفراد	
.527	145	6 أفراد فما فوق	
22.0	44	متفرغ للتعليم	الحالة المهنية
78.0	156	يعمل ويتعلم	
88.0	176	راضٍ	الرضا عن الطول
12.0	24	غير راضٍ	
72.5	145	راضٍ	الرضا عن الوزن
27.5	55	غير راضٍ	

(3) أدوات الدراسة

وصف الأداة وصلاحياتها السيكمترية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها وفرضياتها، اعتمد الباحث قائمة كورنل الجديدة (1986) والقائمة من أعداد كيف برودمان وزملاؤه (keev Brodman, et al., 1986)، وهي صورة مطورة عن نسخة كورنل الأصلية الصادرة العام 1946م، والتي كانت تضم مائة وسؤال واحد 101 و 10 مقاييس فرعية وأصبحت تضم الآن 223 سؤالاً و 18 مقياساً فرعياً، أعدها للعربية محمود السيد أبو النيل (1995) جامعة عين شمس.

وصف المقياس: أعد هذا المقياس في الأصل كوسيلة للحصول على بيانات تتعلق بالنواحي السيكوسوماتية والعصبية لأغراض التفسير الإكلينيكي، إضافة إلى التقييم الإحصائي الذي يحدد وضع المفحوص بالنسبة لمقياس متخصص بالنواحي العصبية والاضطرابات السيكوسوماتية.

الخصائص السيكمترية للمقياس

صدق المقياس في البيئة الفلسطينية: قام الباحث بحساب الصدق الظاهري للقائمة على البيئة الفلسطينية، من خلال عرض القائمة على مجموعة من المحكمين الذين يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والصحة النفسية. وقد تم بناء على اقتراحات للسادة المحكمين استبعاد الفقرات التالية من القائمة كونها لا تنطبق على الطلبة 48 H111-D64--C - 164-175-K137-135. اشتملت القائمة المعدلة على ستة مقاييس فرعية تقيس جوانب الصحة النفسية التالية (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا. كما قام بحساب الصدق الإحصائي للقائمة والجداول الآتي يبين ذلك

جدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط لتشبع فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)
1	*.615	17	*.510	33	*.629
2	*.682	18	*.606	34	*.606
3	*.687	19	*.739	35	*.505
4	*.697	20	*.609	36	*.620
5	*.621	21	*.666	37	*.600
6	*.676	22	*.654	38	*.652
7	*.694	23	*.697	39	*.676
8	*.669	24	*.599	40	*.651
9	*.479	25	*.765	41	*.714

*.644	42	*.704	26	*.681	10
*.611	43	*.696	27	*.642	11
*.596	44	*.543	28	*.649	12
*.586	45	*.644	29	*.684	13
*.678	46	*.646	30	*.724	14
*.646	47	*.590	31	*.678	15
*.730	48	*.734	32	*.649	16

* - دال عند مستوى دلالة = 0.01

تشير مصفوفة معاملات الارتباط لتشبع فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس أن جميع فقرات أداة الدراسة على تشبع درجتها الكلية عند مستوى دلالة = 0.01 مما يشير إلى الصديق الإحصائي لأداة الدراسة.

كيفية تطبيق المقياس وطريقة تصحيحه: تعد قائمة كورنل من المقاييس التي تُطبق بشكل فردي أو جماعي. تعطى الأسئلة للمفحوص، ويطلب منه الإجابة عن أسئلتها بعد إعطائه تعليمات الإجابة والمتمثلة في وضع علامة X أمام الإجابة، يستغرق وقت الإجابة عن الأسئلة ما بين 10 - 30 دقيقة، ويعتمد ذلك على المستوى التعليمي والحالة النفسية للمفحوص. وفي هذه الدراسة قام الباحث بالتطبيق الجماعي على المفحوصين. وقد استغرق وقت الإجابة ما بين 10-20 دقيقة خلال المحاضرات وبمساعدة مساعدي البحث.

طريقة التصحيح: استخدم الباحث في هذه الدراسة الجزء المتعلق بالاضطرابات الانفعالية والمزاجية فقط. ويتضمن هذا الجزء بعد التعديل 48 سؤالاً، تتوزع على النحو الآتي:

جدول (4)

يبين المقاييس الفرعية ورموزها وعدد الأسئلة

عدد الأسئلة	الرمز	المقاييس الفرعية
9	M	عدم الكفاية
6	N	الاكتئاب
9	O	القلق
6	P	الحساسية
9	Q	الغضب
9	R	التوتر

يتم تصحيح المقاييس الفرعية بشكل مستقل، وذلك بإعطاء درجة على كل سؤال أجاب عنه المفحوص بـ "نعم"، أما الإجابة بـ "لا" فتعطى دائماً "صفر"، وعدد العبارات على المقياس الفرعي يساوي الدرجة الكلية له. للحصول على درجة المفحوص تجمع العبارات التي أجاب عنها المفحوص بكلمة "نعم" فقط، وكلما ارتفعت الدرجة زاد الاضطراب، وكلما انخفضت درجة المفحوص انخفض الاضطراب، وتتراوح درجة المفحوص بين صفر خال من الاضطرابات الانفعالية والمزاجية إلى (48) اضطراباً مرتفعاً.

الثبات: قام الباحث باستخراج الثبات بطريقة كرونباخ α للاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات ثبات المقاييس الفرعية بين (0.64-0.81)، وبلغت α لجميع فقرات المقياس ((0.91) وقد عد ذلك مؤشراً ملائماً للثبات. الجدول التالي يبين ذلك

جدول (5) يبين مصفوفة معاملات الثبات للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية

المجال	المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ α
الأول	عدم الكفاية	9	.646
الثاني	الاكتئاب	6	.761
الثالث	القلق	9	.763
الرابع	الحساسية	6	.645
الخامس	الغضب	9	.751
السادس	التوتر	9	.815
المجموع / الدرجة الكلية للثبات		48	.916

(4) إجراءات الدراسة: اتبعت الخطوات التالية لجمع البيانات وتحليلها بعد تحديد المتغيرات المطلوبة. تم تطبيق المقياس قائمة كورنل الجديدة (1986) بشكل مباشر على الطلاب بشكل جماعي بحضور الباحث ومساعديه. وقد استغرقت مدة التطبيق ما بين 10-15 دقيقة للمستطلع في كل مرة تم فيها. بعد جمع البيانات، تم ترميز المتغيرات وإعطائها قيمة رقمية، ونفس الأمر بالنسبة لفقرات ابعاد المقياس. ثم أدخلت البيانات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة له. وقد أجريت عمليات التحليل كما هو مبين في تصميم الدراسة ومعالجاتها الإحصائية.

(5) منهجية الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب لهذه الدراسة؛ وذلك للإجابة على التساؤلات والفرضيات التي قدمتها الدراسة. يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة، وتشخيصها كما هي عليه في الواقع للوصول إلى النتائج، إضافة إلى سهولة فهم الظاهرة، وفق هذا المنهج، وبالتالي سهولة تفسيرها.

(6) المعالجة الإحصائية: بعد جمع بيانات الدراسة وتبويبها، قام الباحث باستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- نتائج اختبار بيرسون، ونتائج معامل الثبات كرونباخ ألفا ونتائج اختبار (ت) T.test، ونتائج تحليل التباين الأحادي، ونتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: أسئلة الدراسة: سؤال الدراسة الرئيس: ما أعراض الاضطرابات السيكوماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف لطلبة الأراضي الفلسطينية المحتلة عام 1948م في جامعة الخليل؟ للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو واضح من الجدول (6)

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعراض الاضطرابات السيكوماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى الطلبة، مرتبة حسب الأعراض الأكثر شيوعاً، كما توضحها الأبعاد العيادية الستة والدرجة الكلية.

رقم البعد ورمزه في القائمة	المقاييس الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1(M)	عدم الكفاية	1.39	.23
5(Q)	الغضب	1.36	.28
4(P)	الحساسية	1.34	.28
6(R)	التوتر	1.31	.29
3(O)	القلق	1.26	.25
2(N)	الاكتئاب	1.22	.28
الدرجة الكلية		11.3	.18

يظهر لنا من الجدول (6) أنَّ متوسط أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف، كانت متوسطة، بشكل عام، حيث بلغت متوسط تقدير هذه الدرجات على مقياس الصحة النفسية (1.31) ولقد كانت ابرز هذه الأعراض المتعلقة ببعد عدم الكفاية بمتوسط حسابي (1.39)، تلاها بُعد الغضب بمتوسط حسابي (1.36)، تلاها البعد العيادي الخاص بالحساسية (1.34) ومن ثم بعد التوتر بمتوسط حسابي (1.31) ولقد جاء في المرتبة ما قبل الأخير القلق بمتوسط حسابي (1.26) وأخيرا البعد المتعلقة بالاكنتاب بمتوسط حسابي (1.22).

أما فقرات الدراسة، المتعلقة بأبرز أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف، فكانت اختلاط الأشياء عند عمل الأشياء بسرعة بمتوسط حسابي (1.67)، تلاها الحاجة إلى وجود آخرين للنصح بمتوسط حسابي 1.64، وجاءت في المقام الثالث، القيام بالأشياء ببطء شديد حتى لا يتم الوقوع في أخطاء بمتوسط حسابي 1.61، ثم من السهل إيذاء شعورهم بمتوسط حسابي (1.49) أخيرا أنهم أشخاص عصبيون بمتوسط حسابي (1.49).

ثانيا: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، والاكنتاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف، تعزى إلى الجنس.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة تعزى إلى الجنس

الأبعاد العيادية	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	ذكر	73	1.33	.25	198	-2.559	.011
	أنثى	127	1.42	.22			
الاكنتاب	ذكر	73	1.17	.25	198	-1.810	.072
	أنثى	127	1.24	.28			
القلق	ذكر	73	1.22	.27	198	-1.647	.088
	أنثى	127	1.28	.23			
الحساسية	ذكر	73	1.27	.30	198	-2.543	.010
	أنثى	127	1.38	.27			
الغضب	ذكر	73	1.29	.28	198	-3.076	.002
	أنثى	127	1.41	.26			
التوتر	ذكر	73	1.27	.35	198	-1.529	.128
	أنثى	127	1.33	.25			
الدرجة الكلية	ذكر	73	1.26	.22	198	-2.933	.004
	أنثى	127	1.35	.18			

تشير نتائج اختبارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية المتعلقة بعدم الكفاية و الحساسية والغضب وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الجنس، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث اللواتي ظهرت متوسطات تقديرهن لأعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة في هذه الأبعاد

على الصحة النفسية أعلى من الذكور؛ حيث بلغت هذه الدرجة بشكل عام لدى الإناث 1.35 مقابل 1.26 لدى الذكور. بينما أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الأبعاد العيادية المتعلقة بالاكتئاب والقلق والتوتر. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى العمر.

جدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة والدرجة الكلية تعزى

إلى العمر

الأبعاد العيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	بين المجموعات	.727	3	.242	4.685	.003
	داخل المجموعات	10.137	196	.052		
	المجموع	10.864	199			
الاكتئاب	بين المجموعات	.448	3	.149	1.995	.116
	داخل المجموعات	14.674	196	.075		
	المجموع	15.122	199			
القلق	بين المجموعات	.579	3	.193	3.255	.023
	داخل المجموعات	11.616	196	.059		
	المجموع	12.195	199			
الحساسية	بين المجموعات	.434	3	.145	1.816	.145
	داخل المجموعات	15.613	196	.080		
	المجموع	16.047	199			
الغضب	بين المجموعات	.692	3	.231	3.107	.028
	داخل المجموعات	14.542	196	.074		
	المجموع	15.233	199			
التوتر	بين المجموعات	.387	3	.129	1.521	.210
	داخل المجموعات	16.622	196	.085		
	المجموع	17.009	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.479	3	.160	4.073	.008
	داخل المجموعات	7.691	196	.039		
	المجموع	8.170	199			

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية التالية (عدم الكفاية، والقلق، والغضب) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى العمر. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية، كما هو واضح من الجدول (9). في حين أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأبعاد العيادية المتعلقة (الاكتئاب، التوتر، الحساسية) حيث كانت الدلالات الإحصائية لهذه المجالات $0.05 \geq \alpha$ وهي غير دالة إحصائية.

جدول (9)

نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة البرنامج المكثف في الأبعاد العيادية المتعلقة بعدم الكفاية، القلق، الغضب وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى العمر

الأبعاد العيادية	العمر	المتوسطات الحسابية	20 فأقل	23-21	26-24	27 فأكثر
عدم الكفاية	20 سنة فأقل					
	23-21 سنة					-0.14286°
	26-24 سنة					
	27 سنة فأكثر					
القلق	20 سنة فأقل					
	23-21 سنة				13819.	-0.11640°
	26-24 سنة					
	27 سنة فأكثر					
الغضب	20 سنة فأقل					
	23-21 سنة					16108
	26-24 سنة					
	27 سنة فأكثر					
الدرجة الكلية	20 سنة فأقل					
	23-21 سنة					11750.
	26-24 سنة					
	27 سنة فأكثر					

تشير لنا نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية لدى طلبة البرنامج المكثف في الأبعاد العيادية المتعلقة (بعدم الكفاية والقلق، والغضب) وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى العمر إلى وجود فروق ما بين الطلبة الذين أعمارهم من 23-21 سنة وفوق 27 سنة، ولصالح الذين أعمارهم بين 23-21 سنة، الذين كانت أعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية في هذه الأبعاد أعلى من غيرهم من الفئات العمرية الأخرى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى الحالة الاجتماعية.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة وعلى الدرجة الكلية تعزى الحالة الاجتماعية

الأبعاد العيادية	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	أعزب	109	1.40	.24	195	.528	.598
	متزوج	88	1.38	.22			
الاكتئاب	أعزب	109	1.24	.27	195	1.379	.170
	متزوج	88	1.18	.27			
القلق	أعزب	109	1.27	.26	195	1.020	.309
	متزوج	88	1.24	.23			
الحساسية	أعزب	109	1.35	.30	195	.440	.660
	متزوج	88	1.33	.26			
الغضب	أعزب	109	1.38	.28	195	.892	.373
	متزوج	88	1.34	.27			
التوتر	أعزب	109	1.33	.31	195	1.019	.310
	متزوج	88	1.29	.27			
الدرجة الكلية	أعزب	109	1.33	.22	195	1.164	.246
	متزوج	88	1.30	.18			

تشير نتائج اختبارات للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الحالة الاجتماعية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الدراسة الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية وهي غير دالة إحصائياً.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، والاكتئاب، والقلق، والحساسية، والغضب، والتوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى عدد أفراد الأسرة.

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى عدد أفراد الأسرة.

الأبعاد العيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	بين المجموعات	.062	2	.031	.567	.568
	داخل المجموعات	10.802	197	.055		
	المجموع	10.864	199			
الاكتئاب	بين المجموعات	.147	2	.074	.967	.382
	داخل المجموعات	14.975	197	.076		
	المجموع	15.122	199			
القلق	بين المجموعات	.135	2	.068	1.106	.333
	داخل المجموعات	12.060	197	.061		

			199	12.195	المجموع	
.700	.358	.029	2	.058	بين المجموعات	الحساسية
		.081	197	15.989	داخل المجموعات	
			199	16.047	المجموع	
.932	.070	.005	2	.011	بين المجموعات	الغضب
		.077	197	15.222	داخل المجموعات	
			199	15.233	المجموع	
.353	1.046	.089	2	.179	بين المجموعات	التوتر
		.085	197	16.831	داخل المجموعات	
			199	17.009	المجموع	
613	1.491	.020	2	.041	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.041	197	8.130	داخل المجموعات	
			199	8.170	المجموع	

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، الاكتئاب، القلق، الحساسية، الغضب، التوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى عدد أفراد الأسرة حيث كانت الدلالات الإحصائية لهذه المجالات $\alpha \geq 0.05$ وهي غير دالة إحصائياً.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، الاكتئاب، القلق، الحساسية، الغضب، التوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الحالة المهنية.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات العينات المستقلة للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة والدرجة الكلية تعزى إلى الحالة المهنية

الأبعاد العيادية	الحالة المهنية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	متفرغ للتعليم	44	1.40	.26	198	.504	.615
	يعمل ويتعلم	156	1.38	.23			
الاكتئاب	متفرغ للتعليم	44	1.30	.30	198	2.250	.026
	يعمل ويتعلم	156	1.19	.26			
القلق	متفرغ للتعليم	44	1.34	.24	198	2.354	.020
	يعمل ويتعلم	156	1.24	.25			
الحساسية	متفرغ للتعليم	44	1.40	.29	198	1.532	.127
	يعمل ويتعلم	156	1.32	.28			
الغضب	متفرغ للتعليم	44	1.45	.26	198	2.422	.016
	يعمل ويتعلم	156	1.34	.28			
التوتر	متفرغ للتعليم	44	1.40	.27	198	2.258	.025
	يعمل ويتعلم	156	1.28	.29			
الدرجة الكلية	متفرغ للتعليم	44	1.39	.20	198	2.540	.012
	يعمل ويتعلم	156	1.30	.20			

تشير نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، الاكتئاب، القلق، الحساسية، الغضب، التوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى الحالة المهنية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والغضب والتوتر والاكتئاب وعلى الدرجة الكلية. ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين يعملون ويتعلمون بمتوسط حسابي 1,39 مقابل 1.30 لدى الطلبة المتفرغين للتعليم فقط. في المقابل أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الدراسة المتعلقة (عدم الكفاية، والحساسية) حيث كانت غير دالة إحصائية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، الاكتئاب، القلق، الحساسية، الغضب، التوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف، تعزى إلى الرضا عن الطول.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة والدرجة الكلية تعزى إلى الرضا عن الطول.

الأبعاد العيادية	الرضا عن الطول	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	راض	176	1.39	.23	198	1.022	.308
	غير راض	24	1.34	.23			
الاكتئاب	راض	176	1.20	.26	198	-2.082	.047
	غير راض	24	1.35	.33			
القلق	راض	176	1.25	.25	198	-2.016	.045
	غير راض	24	1.36	.25			
الحساسية	راض	176	1.33	.29	198	-1.027	.306
	غير راض	24	1.40	.25			
الغضب	راض	176	1.36	.28	198	-.558	.577
	غير راض	24	1.39	.27			
التوتر	راض	176	1.31	.29	198	.317	.752
	غير راض	24	1.29	.29			
الدرجة الكلية	راض	176	1.31	.20	198	-.892	.374
	غير راض	24	1.35	.20			

تظهر نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الرضا عن الطول أنّ هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والاكتئاب ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة غير الراضين عن أطوالهم، في المقابل أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الدراسة المتعلقة ب (عدم الكفاية، والحساسية، الغضب والتوتر وعلى الدرجة الكلية) حيث كانت غير دالة إحصائية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة (عدم الكفاية، الاكتئاب، القلق، الحساسية، الغضب، التوتر) وعلى الدرجة الكلية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الرضا عن الوزن.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات الصحة النفسية في الأبعاد العيادية الستة والدرجة الكلية تعزى إلى الرضا عن الوزن.

الأبعاد العيادية	الرضا عن الوزن	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
عدم الكفاية	راض	145	1.38	.23	198	-.509	.611
	غير راض	55	1.40	.23			
الاكتئاب	راض	145	1.18	.25	198	-2.669	.009
	غير راض	55	1.31	.31			
القلق	راض	145	1.23	.25	198	-2.556	.011
	غير راض	55	1.33	.23			
الحساسية	راض	145	1.31	.28	198	-2.818	.005
	غير راض	55	1.43	.28			
الغضب	راض	145	1.34	.27	198	-1.782	.076
	غير راض	55	1.42	.28			
التوتر	راض	145	1.28	.29	198	-2.489	.014
	غير راض	55	1.39	.29			
الدرجة الكلية	راض	145	1.29	.20	198	-2.833	.005
	غير راض	55	1.38	.19			

تظهر نتائج اختبارات للفروق بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة برنامج التعليم المكثف تعزى إلى الرضا عن الوزن، أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الأبعاد العيادية المتعلقة الاكتئاب، القلق، الحساسية، التوتر وعلى الدرجة الكلية. ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين هم غير راضين عن أوزانهم، حيث بلغت متوسط استجاباتهم على الدرجة الكلية 1.38 مقابل 1.29 لدى الطلبة الذين لديهم رضا عن وزنهم، في المقابل أظهرت نتائج اختبارات عدم وجود فروقاً دالة إحصائية في أبعاد الدراسة المتعلقة (عدم الكفاية، والغضب) حيث كانت غير دالة إحصائية.

مناقشة النتائج:

قبل مناقشة نتائج الدراسة، لابد من الانتباه إلى أن هؤلاء الطلبة ينتمون إلى بيئة تقليدية محافظة يشيع فيها تعدد الزوجات والثأر، وجزء منهم يعيش في تجمعات بدوية غير معترف بها. أنه قد تم تحليل المجموعة البحثية المستهدفة بالتعرف على القيم والحاجات والمعايير السائدة لدى الطلبة من خلال اللجوء إلى الأحاديث غير النظامية، وغير الرسمية مع طلاب البرنامج المكثف للتعرف على الصحة النفسية للطلبة. إن جزءاً كبيراً من الطلبة هو المسؤول عن تأمين تكاليف التعليم، والأوضاع المعيشية للأسرة، وأن هذه الاضطرابات إن وجدت، لا تتعلق بالأفراد أنفسهم فحسب، بل يمكن أن تتعلق أيضاً بعائلاتهم ومجتمعاتهم المحلية، وبالظروف الاقتصادية والسياسية التي يعيشون في ظلها. مثلاً إذا كان الطالب دينياً، لا تتأثر عاداته الشخصية في الأكل بخيارته غير الصحية فحسب، بل تتأثر أيضاً بالطعام الذي يعبده أهله في البيت، وبأنواع المأكولات المتوفرة، وبتصوير وسائل الإعلام للمأكولات غير الصحية على أنها جذابة ولذيذة. إن عدم استقرار الوضع السياسي والأمني في الأراضي الفلسطينية، يؤثر كثيراً على الصحة النفسية لهؤلاء الطلبة، الذين يعبرون الحواجز العسكرية للوصول إلى الجامعة. هذا بالإضافة إلى عدم ديمومة الاستقرار في الحالة الأمنية، خاصة في مدينة الخليل.

فيما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الرئيس عن ابرز الاضطرابات المؤثرة على الصحة النفسية، بينت نتائج الدراسة أنّ درجة شيوع هذه الاضطرابات كانت متوسطة بشكل عام. وجاءت في المقدمة الأعراض المتعلقة بعدم الكفاية، ثم المشاعر الدالة على الغضب، يليها المشاعر الدالة على الحساسية، فالتوتر وأخيراً القلق، والاكتئاب. أما المؤشرات الدالة عليها من فقرات المقاييس فقد تمثلت في معاناة اختلاط الأشياء لدى عمل الأشياء بسرعة، تلاها الحاجة إلى نصائح الآخرين، ثم القيام بالأشياء ببطء شديد حتى لا يتم الوقوع في أخطاء. يأتي بعد ذلك سهولة إيذاء شعورهم، وأخيراً أنهم أشخاص عصبيون. ويرى الباحث أنّ شيوع الاضطرابات الدالة على غياب الصحة النفسية أمر طبيعي بسبب نمط الحياة لدى هؤلاء الطلبة والمرحلة العمرية، ودمج الطلبة بين التعليم والالتزامات المهنية والأسرية والاجتماعية في الوقت نفسه. إنّ حياة الإنسان قصيرة ومتغيرة، تحت الإنسان على التعلم والتغير؛ وهؤلاء الطلبة يعملون من أجل إحداث التغير الذي يعزز خبراتهم المهنية والحياتية. ومن الطبيعي أنّ لا تقضي بعض المؤشرات الدالة على الاضطرابات النفسية إلى درجة الاضطراب، كما تؤكد النتائج. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني يونس (2007) من أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من الصحة النفسية.

فيما يتعلق بمتغير الجنس بينت النتائج دلالاته في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والحساسية والغضب والدرجة الكلية لصالح الإناث، وعدم دلالاته في الأبعاد العيادية المتعلقة بالاكتئاب والقلق والتوتر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الزبيدي والهزاع (1997) واختلفت مع نتائج ليو و شين (Liu&Chen,2000) و علي (2001) والعيد (2007). فخبرة التنشئة الاجتماعية تصنع فروقا بين الجنسين، حيث تختلف تربية الإناث عن الأولاد، نظرا لأعدادهن كي يكون أكثر اعتماداً على غيرهن وليصبحن أكثر استجابة للإحباط بطريقة تكشف عن العجز لا تأكيد الذات. وقد يتفاعل هذا مع وضعهن فيما بعد، (Radloff,1980). تتم تربية الإناث في سياق علاقة وجدانية وارتباط علائقي مع الأم، يجعلها في حاجة إلى الدعم والإسناد الاجتماعي والعاطفي بشكل مستمر، وزيادة في الحساسية لفقدان الدعم فيما بعد. وقد يتفاعل هذا مع تدني الدعم الاجتماعي من جانب الزوج (Wessman,1979)، خاصة أنّ نسبة كبيرة من الطلبة هم متزوجون. كما أنها عائدة إلى تباين الخصائص السيكولوجية والفسولوجية والجسمية والهرمونية والاجتماعية لدى الإناث أكثر عنها لدى الذكور. هذه النتيجة تتفق مع الاعتقاد السائد أنّ الحساسية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، بحكم التكوين الفسيولوجي والمرحلة العمرية. فالإناث أكثر تأثراً بالتغيرات العمرية المتعلقة بالجاذبية الجسمية، وتعاني الإناث حساسية بشكل عام نظرا للتكوين الفسلجي العصبي المرتبط بالتغيرات الهرمونية، مثل الدورة الشهرية وانقطاع الطمث؛ (Menopause) مما يدفعهن للإفراط في الحساسية والغضب وعدم الكفاية بشكل عام (كتلو، 2015).

أما بالنسبة لعدم وجود دلالاته في الاكتئاب والقلق والتوتر. فتؤكد منظمة الصحة العالمية أنّ من أكثر مشكلات الصحة النفسية شيوعاً هو الاكتئاب والقلق. ويزيد من مخاطر التعرض لتلك المشاكل تجارب العنف والإذلال والفقر وقلة التقدير والشعور بالإحباط (<http://www.mawared.org/ar/content>) وهذا ينطبق على الجنسين، رغم تأكيد الدراسات شيوع الاكتئاب النفسي على سبيل المثال لدى الإناث بنسبة تفوق الذكور؛ إذ تقدر نسبة الإصابة بحوالي 2: 1 (الشرييني، 2012)

ويمكن تحديد أهمية الجنس لدى الطلبة، في انطواء الصحة النفسية على علاقة تكاملية، بين الجوانب الفسيولوجية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، وذلك دلالة الاهتمام بالصحة النفسية لدى الطلبة، في المجالات الحياتية المختلفة بصرف النظر عن الجنس؛ يعني ذلك أنّ الطالب الجامعي تسيطر عليه مشاعر إيجابية دالة على الصحة النفسية والتوافق النفسي والتعليمي، وأنه أقرب إلى تحقيق ذاته مهنيًا واجتماعيًا. وهذا يفسر لنا اختفاء الاختلافات في المشاعر السلبية الدالة على اضطراب الاكتئاب والقلق والتوتر. والصورة هنا، تكاد تكون معكوسة؛ فمن المتوقع أنّ يتحمل الذكور أكثر من الإناث أعباء الحياة والمسؤوليات الاقتصادية. فالذكور يواجهون العديد من التحديات التي يتوجب عليهم اتخاذ قرار حيالها. تكاد هذه الصورة النمطية للتباينات الجنسية أن تكون مختلفة لدى الطلبة الفلسطينيين في المجتمع الفلسطيني في الأراضي المحتلة العام 1948

بتبادلية للأدوار بين الجنسين أو التشاركية. وقد يرجع ذلك إلى ما يتعرض له الذكور والإناث من الضغوط الدراسية المتماثلة في الحياة الجامعية؛ وقد يرجع إلى تماثل البيئة الاجتماعية لدى الجنسين. فالأسرة البدوية تتميز بسعة العلاقات مع الجماعات القريبة الممتدة، مما يجعل شبكة الدعم الاجتماعي والتماسك الأسري والتكافل الاجتماعي أكثر فاعلية لدى مواجهة أي من أفرادها التحديات والصعاب أو الاضطرابات. وهذا من شأنه أن يخفف مستويات الضغط النفسي والاضطرابات النفسية.

فيما يخص متغير العمر، لم تبين النتائج دلالة تعزى إليه في البعد العيادي المتعلق بالاكنتاب، والتوتر، والحساسية؛ بينما تبين وجود دلالة في الأبعاد العيادية التالية: عدم الكفاية، القلق، الحساسية، الغضب والدرجة الكلية. وتشير النتائج إلى أن منسوب عدم الكفاية، والقلق، والغضب لدى الطلبة، يميل لصالح الطلبة الذين أعمارهم بين 21-23، ممن كانوا أكثر من الفئات العمرية الأخرى عرضة لأعراض الاضطرابات السيكماتية المؤثرة على الصحة النفسية في هذه الأبعاد. هذا على الرغم من أن الدراسات تؤكد أن الاكنتاب على سبيل المثال اضطراب لكل الأعمار، وليس حكراً على مرحلة معينة من العمر (الشرييني، 2012). وقد يعود ذلك فيما يتعلق بالاكنتاب والتوتر والحساسية، لأسباب من ضمنها ضالة المسؤوليات الاجتماعية والالتزامات الحياتية المناطة بهم، في هذه المرحلة العمرية. وجميع الطلبة في هذه المرحلة الجامعية ينتسبون لنفس المرحلة - مرحلة الشباب. وفي هذه المرحلة لا تزال الاحتياجات الأساسية للشباب هي مسؤولية الآخرين، وتحديد الأسر التي ينتمون إليها، ومن ثم يتمتع الشباب نسبياً وبصورة مؤقتة بدرجة من الرفاهية والصحة النفسية. وبصرف النظر عن المنبت الاجتماعي والاقتصادي ومستويات الأعمار فهم تربوياً يمرون بالمرحلة نفسها. أما فيما يتعلق بعدم الكفاية، القلق، الحساسية، الغضب والدرجة الكلية. فكل المتطلبات العصرية للحياة التي باتت ضرورية للشباب، مثل الرسوم الجامعية مروراً بالملابس والعملة... الخ هي مسؤولية الأسرة، ويجب على الأسرة تلبيتها بصرف النظر عن مستواها الاقتصادي. غير أن الحالة هنا مختلفة، إذ يتحمل الطلبة جزءاً كبيراً من المسؤوليات الحياتية والمهنية والأسرية. جاءت النتائج متفقة مع نتائج علي (2001)، واختلفت مع العبد (2007). أما ما يخص متغير الحالة الاجتماعية، فبينت النتائج عدم وجود دلالة على جميع الأبعاد العيادية والدرجة الكلية لها. وليس من شك في أن الزواج من أهم مصادر الدعم النفسي والاجتماعي والعاطفي والاقتصادي، وهو مؤثر في كل مستويات الحياة. فالصحة النفسية والجسمية تكون أفضل عندما يوجد الفرد مع الآخرين أو يعيش معهم؛ فكيف إذا كنا نرتبط بالآخرين وجدانياً؟ ويشار إلى أن مجرد الزواج أو بدائله ليس هو العامل المهم، ولكن نوعية الزواج كذلك. وليس من المعروف تماماً أن وجود شخص آخر يفضي إليه المرء بدواخل نفسه، هو العامل الحاسم أو أن العلاقة العاطفية والبيولوجية الإنسانية (الجنسية) هي الأهم. (كتلو، وعبد الله، 2009). كما يشار أن الذكور أكثر من الإناث استفادة من الزواج؛ فهن يوفرن دعماً اجتماعياً، ويقمن بدور أكبر في إحلال للثقة وكنم الأسرار، وأكثر استعانة بصديقاتهن أو قريباتهن للحصول على الدعم مقارنة بالرجال. هذا بينما أشارت دراسة بنزت (Pinsent, 2000) إلى أن الرجال يعتمدون أكثر من النساء على الصراحة المباشرة في حين أن النساء يتميزن برود الأفعال النفسية التي تلجأ إلى طرق ملتوية وثنائية؛ ويفسر الباحث ذلك بأن جزءاً كبيراً من طلبة البرنامج التعليمي هم متزوجون وفي كثير من الحالات الزوج والزوجة يتعلمون معاً.

أما ما يخص متغير عدد أفراد الأسرة فبينت النتائج عدم وجود دلالة على جميع الأبعاد العيادية والدرجة الكلية لها. تعتبر هذه النتيجة مخالفة للسائد في الثقافة العربية وخاصة البدوية؛ إذ بينت النتائج الراهنة عدم وجود تأثير عدد أفراد الأسرة، ذكورا كانوا أم إناثاً. والأسر التي لديها أبناء أكثر قلقاً، وتعاني مشكلات أسرية أكثر، مقارنة بمن ليس لديهم أبناء (ارجايل، 1993). والأسرة ممتدة في المجتمع الفلسطيني في الأراضي المحتلة العام 1948، على الرغم من حصول تغيرات لا يمكن تجاهلها، التغيرات الاجتماعية المرتبطة بشكل أو حجم الأسرة أبداً في المجتمع البدوي بحكم العادات والتقاليد والقيم السائدة، ولا يزال الطلب الاجتماعي على الذكور، وتفضيل الذكور على الإناث سائداً. وهذه ليست خاصة بالمجتمع الفلسطيني؛ وإنما هي نزعة عامة لدى المجتمع الإنساني في تفضيل الذكور عن الإناث، وذلك لاعتبارات جملة اجتماعية واقتصادية لاشك أن لوجود

عدد أكبر من الذكور في الأسرة الفلسطينية في الأراضي العام 1948، تأثيرات سيكولوجية خفية على الأسرة وموقعها مقابل الأسر الأخرى في مجتمع يعتبر الابن سندا للأب واستمراراً له مقابل (أبو البنات) تعبيرا عن الأسرة أغليبتها إناث أو كلها (كتلو وعبد الله، 2009). من ناحية أخرى، يزداد الطلب على الذكور في المجتمعات غير المستقرة، أو التي تعيش ظروفًا استثنائية مثل الصراعات العرقية والدينية والسياسية، والعشائرية القبلية. ومن المعروف أنّ المجتمع الفلسطيني يعيش هذه الظروف القاسية، وكم من مرة أشار المحتلون إلى الخطر الديموجرافي الذي يهددهم من ارتفاع نسبة تكاثر الفلسطينيين في الأراضي الفلسطينية المحتلة العام 1948. هذا علاوة على الخلافات والصراعات العشائرية.

أما ما يخص متغير الحالة المهنية، فقد بينت النتائج أنّ هنالك فروقاً في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والغضب والتوتر والاكْتئاب والدرجة الكلية. ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين يعملون ويتعلمون. في المقابل أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق في أبعاد الدراسة المتعلقة ب(عدم الكفاية والحساسية) حيث كانت غير دالة إحصائياً. يلاحظ تزايد أعداد الطلبة الذين يتعلمون ويرتادون سوق العمل؛ كما يلاحظ مشاركة الإناث (عدا عن الذكور بطبيعة الحال) في قوة العمل في الأراضي الفلسطينية المحتلة وفي كل الحقول المهنية. وفي الحقيقة فإن لمشاركة الإناث في قوة العمل آثاراً مهمة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والديموجرافية. العمل بدوام كامل والدمج بين المسؤوليات الأسرية والتعليمية، تُسوّغ التعرض إلى الإرهاق والتعب والتوتر والقلق والغضب والاكْتئاب لدى الطلبة الذين يجمعون بين التعليم والعمل، وذلك ناجم -في اعتقادي- عن محاولة الجمع بين أكثر من دور: دور الطالب/ة في الجامعة، دور الموظف/ة، دور الأم، دور الأب، رب/ة المنزل، عامل/ة في مكان عملها؛ رفض سلطة المعارف الإسرائيلية توظيف الخريجين من الطلبة الذين يحصلون على معدل تخرج (تراكمي) أقل من 75%. يترتب على ذلك، عدا التعرض للاضطرابات، التأخر في دفع الرسوم الجامعية وربطها بموعد الحصول على الراتب (الدخل الشهري)، طبيعة نظام العمل يؤثر على التحصيل الدراسي، صعوبة الالتزام بالدوام الجامعي، شيوع ظاهرة الغش في الامتحانات. وفي الحقيقة فإن الاضطرابات النفسية ناتجة عن محاولة التوفيق بين هذه المهمات وما ينتج عنها من صراع بين هذه الأدوار. يرى الباحث أنّ عدم المساواة في التعلم والدخل يكمن خلف العديد من الفوارق الصحية، وكل منهما يرتبط مع الآخر ووكيل له. ويشير تقرير صحة المجتمع الصادر عن الحكومة الأمريكية أنّ الفئات السكانية التي تعاني من أسوأ حالة صحية هي تلك التي لديها أعلى معدلات الفقر وأدنى مستوى تعليم، وترتبط أوجه التفاوت في مستويات الدخل والتعليم مع ارتفاع التفاوت من حيث المرض والوفاة، بما في ذلك الأمراض الجسمية (U.S. Department of Health, 2010)). الدخل المرتفع يزيد فرص الحصول على العناية الصحية ويمكن من العيش في ظروف تعزز الانخراط في السلوك الصحي. Schumaker, (2001). أحد التفسيرات أنّ السواد الأعظم من طلبة برنامج التعليم المكثف الخليل، ينحدرون من مستويات اجتماعية مقارنة جداً؛ فهم ينتمون لنفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي ويعيشون أوضاعاً متشابهة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (كتلو، وعبد الله، 2009). يكمن سر تمكن الطلبة من التوليف بين الحياة الأسرية والتعليم في الأسرة الممتدة: حيث أقارب الزوجة في المنزل يساعدها في العناية بالأطفال في حال غياب الأم للعمل أو للتعلم، أي عدم وجود تأثير للتعلم أو العمل على الحياة الأسرية للطلبة بوجود الأم (الحماة أو جدة الطفل أو بديلتهما الزوجة الثانية). وهذا مرده سهولة العناية بالأطفال خاصة الصغار منهم (العلاوي، ياسين الحمد، 2013).

أما ما يتعلق بمتغير الرضا عن الطول والوزن، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الصحة النفسية لدى الطلبة، باختلاف الخصائص الجسدية (الطول) في أبعاد الدراسة المتعلقة بالقلق والاكْتئاب، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة غير الراضين عن أطوالهم. بالمقابل أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق في أبعاد الدراسة المتعلقة ب(عدم الكفاية والحساسية، الغضب والتوتر وعلى الدرجة الكلية) حيث كانت غير دالة إحصائياً. في حين كانت هناك فروق في (الوزن) في الأبعاد العيادية المتعلقة بالاكْتئاب والقلق، الحساسية، التوتر وعلى الدرجة الكلية. ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة غير الراضين عن أوزانهم.

بالمقابل أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الدراسة المتعلقة (عدم الكفاية والغضب) حيث كانت غير دالة إحصائية. البحوث المتعلقة بالاختلافات بين الجنسين في الخصائص الجسدية وجدت فروقا لدى الأشخاص الذين يعانون من غياب الصحة النفسية وهو لدى الذكور أكثر من الإناث (Ellis, et al., 2008). اختلفت هذه النتائج مع نتائج الدراسات ومنها دراسة كورنريش وزملائه (kornreich, et al., 1968) التي أكدت تأثير الصحة النفسية بصورة الجسم Body Emage من حيث الصحة النفسية فإن المجموعة التي تتمتع بتكوين خلقي حسن أفضل من المجموعة التي تعاني من بعض العيوب الخلقية. كما اختلفت مع دراسة يعقوب وتوماس (Jacobi & Thomas, 1994) الواردة في كتلو، (2004) التي فحصت الاتجاهات المتعددة نحو صورة الجسم Body Emage وتأثره بالصحة النفسية بين (66) ذكر و (69) سيدة بيضاء بالجامعة. وقد تضمنت الاتجاهات الجسمية معايير الحجم والوزن وطول الجسم ولون الشعر ولون العينين وحجم الثدي لدى الفتيات، حيث أظهرت الدراسة وجود اختلافات بارزة على كل الصفات لدى الجنسين. وقد اتفقت معها في تأثير الوزن على الصحة النفسية. واتفقت مع دراسة بوسفيك (Posavec, 2002) من وجود علاقة بين ما تقدمه وسائل الإعلام وإدراك المرأة لجاذبيتها الخاصة، من صورة الجسم، وأن هذا الاختلاف يرتبط بوزن السيدة وصورة الجسم Body Emage. وأحد التفسيرات أن الصحة النفسية ترتبط بالذات الجسمية وصورة الجسم والتي يستمد منها الفرد اعتبارا لذاته أو تدني في اعتبار الذات، من خلال أحكام الآخرين علينا؛ وهذا يعزز الصحة النفسية أو يغيابها؛ والنتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى أن الطول كخاصية جسمية لا ترتبط كثيرا بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، وبأنهم راضون عن أطوالهم؛ بينما التأثير الأكبر على الصحة النفسية كان للوزن، وهذا طبيعي ومنطقي. وختاما ونحن في هذا العصر مع كل ما يواجهه الإنسان من تحديات لم يسبق لها مثيل في حاجة إلى أخصائي صحة نفسية من نوعية جديدة ومختلفة، تساعد في علاج المشاكل السائدة اليوم من مثل القلق والتوتر والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات، اخصائي يمتلك رؤية شاملة وتقديرا للمحددات الاجتماعية والثقافية، ويساهم في تحقيق العدالة الاجتماعية. ومن الأمور التي يمكنها المساعدة على تعزيز الصحة النفسية بناء مهارات الحياة لدى المراهقين والشباب وتزويدهم بالدعم النفسي الاجتماعي في المدارس والجامعات والأماكن المجتمعية الأخرى. وينبغي، إذا ما ظهرت مشكلة ما، الكشف عنها وتدريبها من قبل عاملين صحيين أكفاء من ذوي المؤهلات في هذا المجال (www.mawared.org).

وختاماً يرى الباحث أن الطلبة يعانون من درجة ما من درجات اختلال الصحة النفسية، إلا أنها، لا ترقى إلى مستوى اضطراب نفسي. ولا يزال هؤلاء الطلبة ضمن مستوى من التكيف الدراسي والنفسي والاجتماعي. توصي الدراسة بالاهتمام بالأنشطة والنشاطات التي من الممكن أن تساعد على زيادة التكيف والصحة النفسية للطلبة في البرنامج المكثف، وإجراء دراسة مقارنة لمستويات الصحة النفسية لطلبة الجامعة الذين يتعلمون خلال أيام الأسبوع، وطلبة البرنامج المكثف الذين يتعلمون خلال يومي الجمعة والسبت.

المصادر والمراجع

1. بدر، إ. (2003) الصحة النفسية وسيكولوجية التوافق: رؤية بحثية نظرية. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، ع295، 2- 302.
2. علي، أ. (2001). الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط والجنس والعمر لطلاب المرحلة الثانوية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
3. كيف، ب. وزملاؤه. (1986, keev Brodman, et al.)، قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية؛ ترجمة وتعريب، أبو النيل، محمود السيد (2001)، المؤسسة الإبراهيمية لطباعة الأوفست: القاهرة.
4. زهران، ح. (2001) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

- 5.الجزائري، خ. (2004) المناخ الأسري وعلاقته بالقلق في مرحلة الطفولة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة، مصر.
- 6.العلواتي، د.، سليمان، م.، ياسين، ا. (2014) الارتباط بين عمل المرأة وحجم الأسرة في محافظة حلب، سوريا، فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد32، الجزء 2، العدد (2) ص243
- 7.حداد، ر.، شويري، ل. (2009) تطوير برامج الحياة الصحية للشباب في لبنان، ورشة الموارد العربية، بيروت: لبنان
- 8.صيدم، ر.، ثابت، ع. (2007) الصدمات النفسية للاحتلال وأثرها على الصحة النفسية للطلبة في قطاع غزة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ع13.
- 9.سمين، ز. (1997) الأمن والتحمل النفسيان وعلاقتهما بالصحة النفسية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، بغداد: كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 10.رضوان، س. (2002). الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة.
- 11.منصور، ط. (1995) الصحة النفسية كسياسة اجتماعية من أجل "جودة الحياة" المؤتمر الدولي الثاني: الصحة النفسية في دولة الكويت، الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.
- 12.القريطي، ع.، الشخص ع. (1992) مقياس الصحة النفسية للشباب، دليل المقياس، القاهرة: الإنجلو المصرية.
- 13.القريطي، ع. (1998). في الصحة النفسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 14.عبد الغفار، ع. (1976) مقدمة في الصحة النفسية، القاهرة: دار النهضة العربية، مصر
- 15.عبد الفتاح، غ. (1999) علم الصحة العقلية، القاهرة: الإنجلو المصرية.
- 16.كفافي، ع. (1997) الصحة النفسية، ط4، القاهرة: دار هجر.
- 17.العبد، ف. (2007) أهمية الصحة النفسية للطالب الجامعي دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة دمشق، دمشق: مج23، ع2.
- 18.صالح، ق. (2009) اضطرابات النفس والعقل وسيكولوجية الشواذ، شبكة العلوم العربية النفسية، الكتاب الإلكتروني، ع 16.
- 19.كتلو، ك.، عبد الله. ت (2011) نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع89/88.
- 20.كتلو، ك. (2004) مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء الشهداء. رسالة دكتوراه، غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 21.كتلو، ك.، العرجا، ن. (2015) الصحة النفسية لدى المسنين الفلسطينيين /دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى المسنين الفلسطينيين (في بيوت المسنين ونوادي المسنين وفي البيوت في محافظة بيت لحم)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمان: الجامعة الاردنية، مقبول للنشر.
- 22.الزبيدي، ك.، الهزاع، س. (1997) بناء مقياس للصحة النفسية لطلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية النفسية، ع22، بغداد.
- 23.الزبيدي، ك. (2007) دراسات في الصحة النفسية، عمان: مؤسسة الوراق، دراسة ارنيان (Arneman,1996).
- 24.الشرييني، ل. (2012)الاكتئاب، سلسلة الكتاب الإلكتروني، شبكة العلوم النفسية العربية، عدد23.
- 25.العكايلة، م. (2006) اضطراب الوسط الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 26.أرجايل، م. (1993) سيكولوجية السعادة ؛ ترجمة فيصل يونس، الكويت: عالم المعرفة، ع 175.

27.الدوري، و.(2003) فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، بغداد: كلية التربية، جامعة بغداد.

28. Adler, A. (1964).Problems of Neurosis.New York: Harper& Row.
29. I. Linley, P. Alex. II. Joseph, Stephen. (2004).Positive psychology in, practice John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey
30. Ian P. Albery and Marcus M. (2008). Key Concepts in Health Psychology, SAGE Publications Ltd London EC1Y 1SP.p.p50-51
31. Jacobi, h & Gash Thomas, F. (1994). Discrepancies Among self ideal Percepts of Multiple Physical Attribute. Winston: Journal. Of Social Psychology. Vol. 24(5).P.P.379-396.
32. Lee Ellis ,et. al. (2008). Sex Differences Summarizing more Than A century Of Scientific Research , New York, Taylor & Francis Group, LLC
- 33.Liu,H.&Chen,X..(2000).An experimental teaching research on the Psychological health education of normal university students.Psychological Science (China).23,(5),616-617.
- 34.Lopes S.J. ,Snyder, C.R., &Rasmussen ,H.N.(2002).Striking avital balance: Developing complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment.
- 35.Pinsent, C. (2000). AQ- methodological Investigation of self and Partner- Perceived. 62,(02), B of dissertation Abstracts Intenational, P. 1144
- 36.Posavac. S.& Posava, H. (2002). The roles of Perceived self - Media Ideal Discrepancies and Self- Esteem. Journal of Social Psychology. 10,(2), 153-160
- 37.Radloff,L.S.(1980) Risk factor for depression.In M. Guttentag (ed)The Mental Health of Women.New York: Academic perss. 30-Schumaker, John F.(2001). The Age of Insanity: Modernity and mental health. British Library.London,p.169
- 38.Steck ,E.L. ,Abrams ,L.M., &Phelps ,L.(2004).Positive of psychology in the Schools ,41,p.p111-117.
- 39.U.S. Department of Health and Human Services. (2010). Healthy People, 2nd ed. With Understanding and Improving Health and Objectives for Improving Health. 2 vols. Washington,: U.S.p.12
- 40.Weissman ,M.M. and Klerman ,G.L.(1979).Sex differences and the epidemiology of depression. In E.S.Gomberg and Franks (eds)Gender and Disordered Behavior. New York: Brunner/Mazel.

مواقع الكترونية

1. الموقع الالكتروني، جامعة الخليل، البرنامج التعليمي المكثف لطلبة الاراضي الفلسطينية المحتلة العام 1948 ,www.hebron.edu

- (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/ar>)

منظمة الصحة العالمية

- (<http://www.mawared.org/ar/content>) ورشة الموارد العربية

العقيدة الأشعرية .. مرجعية فكرية.

- الحضور في فكر وذهنية إنسان المغرب الأوسط خلال العصر الوسيط -

أ. نذير برزاق د. خلفات مفتاح

قسم التاريخ/ جامعة محمد بوضياف المسيلة

**The Asha'arya Doctrine.. Intellectual Reference
Presence in the Thinking and Mentality of the Middle West Man During
the Middle Age**

Prof. Natheer Burak

Dr. Kalfat Miftah

Dept. of History/ University of Muhammad Bin Budiyaf Al-Maseela

ABSTRACT

The dogma of « Al-Acharya » was of great importance to the community of the Middle Maghreb to the point that it was their preferred belief beside their « fiqh Al Maliki » and behaviour of « junidi » in the soufisme.

At first, this dogma was reflected in the thinking via the personality of Al Ghazali (died 505 H) . Then, Mohamed Ben Youcef Al Sanoussi (died 895H) renovated this dogma by the books he published. He was aiming at securing the dogma of the community.

I did my best to select they ideas witch illustrate the principles of the Acharya dogma.

Ibn khaldoun was one of the modales witch adopted the ideas of this dogma.

Keyword: Achaariya dogma – Middle Maghreb- Al Ghazali- Al Sanoussi- Ibn khaldoun.

المخلص:

حظيت العقيدة الأشعرية باهتمام مجتمع المغرب الأوسط وجعلوها اختيارهم العقدي بجانب الفقه المالكي والطريقة الجنيدية في التصوف، حيث انعكست في تفكيرهم بفضل شخصية الإمام الغزالي (ت505هـ) في البداية، ثم شهدت مرحلة إبداعية تجديدية تكفل بها محمد بن يوسف السنوسي(ت895هـ) حين صاغ مؤلفات عقدية مع شروح تفصيلية لها بغية إرساء المجتمع على ساحل الأمان العقدي ورفع الغشاوة عن القلائل العقدية وبسط السكينة المعرفية في فكرهم.

كما سعينا لانتقاء بعض الأفكار التي تخص هذه العقيدة وتعدّ بنودا فيها تعكس حقيقة الانتماء إلى هذا الفكر، ولعلّ النموذج الذي قدّمنا عنه إضاءات خافتة عن فكره وطرحه عبد الرحمن ابن خلدون (ت808هـ).

الكلمات المفتاحية: العقيدة الأشعرية- المغرب الأوسط- الإمام أبو حامد الغزالي- الإمام محمد بن يوسف السنوسي- عبد الرحمن ابن خلدون.

مقدمة:

عدت العقيدة الأشعرية إحدى ثوابت المرجعية الفكرية التي تبناها مجتمع المغرب الأوسط، وجعلوها بمثابة المأوى العقدي في سبيل الوعي المعرفي لأفكارهم وسلوكياتهم، ولعلّ الزوبعة التومرتية أحدثت نقلة نوعية في فكر مجتمع المغرب الإسلامي وامتد تأثيرها إلى مابعد الموحدين أين تبوّأت العقيدة الأشعرية مكانة مرموقة، وأضحت مشجبا للخاصة والعامة إلى جانب المذهب المالكي والطريقة الجنيدية.

ولعل الحدث السنوسي هو الذي أعاد إحيائها وبثّها حين مكّنها في فكر المجتمع بتأليفه التي صاغها على منوال الرؤية الأشعرية مراعي مستويات الفهم؛ فأعطى بذلك نفساً جديدا للعقيدة ووقف عند الهواجس والحواجز التي ظلت تُورق المجتمع وتُولد لهم مساحات غير آمنة عقديا بداخلهم، فأحكم الطوق على إحدى مقومات تركيبة المنظومة الفكرية وساهم في تقديم إضاءات وإيضاحات بسطت سكينة معرفية لجعلها مرجعية ثابتة مستمرة في أداء الوظيفة التاريخية.

- ما دواعي تبني مجتمع المغرب الأوسط للعقيدة الأشعرية؟

- فيما تتجلى البصمة السنوسية في الإبدال العقدي الأشعري؟

1- العقيدة الأشعرية .. الأسس الفكرية:

تعددت المذاهب والآراء والمعتقدات وظهرت نحل في ملل، كل يعلو بصوته ويدلو ببلوه في الذب عن العقيدة باعتبارها أس المجتمعات، فصلاح المعتقد استقامة للحياة والسلوك وفساد المعتقد ترهل للوجود والقيم، ولعل أبرز معتقد ظهر في الفكر الإسلامي بعد مخاض عسير العقيدة الأشعرية المنظر لها من قبل أبي الحسن الأشعري¹.

هذا الأخير استطاع تأسيس مذهب كلامي جديد يجعل من النص الشرعي منطلقاً ويعضده بالأدلة العقلية والبرهانية، أين نصّر مذاهب السلف بمناهج الاعتزال²، وتجلت ثمرة مراحلها السابقة الانتمائية في صناعة مرحلة ائتمانية للفكر العقدي لإنسان العصر الوسيط وما بعده، فكان نتاج تطور مذهب أهل السنة والجماعة، حيث انتقل من مرحلة تجنب الخوض في دقائق علم العقيدة كالذات الإلهية إلى مرحلة الدفاع عن العقيدة الصحيحة بالأدلة والبراهين التي تناسب طبيعة التحدي العقدي والفكري في المجتمعات الإسلامية³.

فاستطاع الانفراد بمعتقد جديد قعده وسنّنه وأسس بذلك لنحلة ظلت محل قبول ورفض وتباين آراء حول مؤسسها ومن بعده وانتقاد لأفكار وأشخاص⁴.

2- الأشعرية في معتقد إنسان ما بعد الموحدين :

سمة الأشعرية على طول خط حضورها التاريخي استطاعت أن تساهم في التمكين للمعتقد القويم، وذلك بالدفاع والجدال والسجال والحجاج عن الثوابت والمبادئ الرئيسية للمعتقدات الإسلامية في مجابهة تحديات الملل والأهواء والنحل المخالفة لها منهاجاً ورؤية في مجال أوسع امتد إلى فكر الآخر المناقض لها.

وما تتميز به هو ذاك النسق العقدي الذي تتحرك فيه بدقة لا متناهية من الانسجام بين جوانبه وجزئياته وفي إطار دقائق مفاهيمه الذي تحكمه رؤية منهجية معينة⁵، ووسطيته الفكرية المتجلية في الأخذ بأدلة العقل إلى جانب الأخذ بأدلة النقل من غير تعسف ولا تطرف، فكان بحق ممثلاً لمذهب أهل السنة والجماعة⁶.

فجاء اختيار المغاربة لها للدلالة على عمق الانتماء الحضاري إلى الأمة الإسلامية وحرصهم على وحدتها العقائدية⁷؛ لأن لكل أمة منظومتها العقيدية الفكرية في الأصول والفروع والمناهج والمسالك⁸، فولّد روابط وتداخلات بين المجال المغربي الإسلامي - والمقدس الإسلامي - العقيدة الأشعرية، واحتضن كل واحد الآخر أين ساهمت العقيدة في هندسة المجال وساهم المجال في احتواء الفكر⁹.

إلا أن تحولات فكرية وسياسية في القرنين الرابع والخامس الهجريين جعلته يتجاوز وضعه كمذهب كلامي ويتحول إلى قضية ذات أبعاد ثقافية وسياسية محورية في مذاهب أهل السنة وخاصة في علاقتها بكل من التشيع والاعتزال.

كما تُعدّ العقيدة الأشعرية عنواناً لتوجه عقدي ومذهب كلامي جديد وتجديدي ولد من رحم أزمة التوسع والتكاثر العقائدي، أين كانت الساحة آنذاك مرجلاً تغلي بالمذاهب والعقائد، والمرحلة التاريخية آنذاك على صفيح ساخن من التطرف والغلو الفكري، فالبيئة الحضارية والفكرية والنفسية كانت مشجعة ومواتية للظهور ومقارعة النحل الأخرى.

- ما الظروف المؤثرة في التمكين للعقيدة الأشعرية بتبوء مكانة بالمغرب الإسلامي؟

تبنى مجتمع المغرب الإسلامي للعقيدة الأشعرية كان عن قناعة ترسّخت بعد طول أمد، وتمثل عندهم قاعدة حياة لمعتقدهم¹⁰، فكانت بحق مرجعية فكرانية لعقيدتهم وبنوا مسائلهم على مقاسها وواكبوا مستجداتها المتجددة بتجدد الزمان والمكان وتغير الأحوال والمقتضيات¹¹.

لكن الحركة الانتقالية للعقيدة الأشعرية إلى المغرب الإسلامي كانت في وقت مبكر، وشهدت ذبوعاً وصيتاً من خلال التأثير الكبير والعميق لأفكار وطروحات الإمام أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ / 1111 م) بالتزامن مع حملة المرابطين عليه

مما ولد نتيجة عكسية بجدلية القمع والإقناع، وظهرت بعده شخصيات مغربية مؤثرة مشبعة بفكر الغزالي وحاملة لتجربته الصوفية الممزوجة بعقيدته الأشعرية على غرار أبي بكر العربي المعافري وابن تومرت وأبي مدين شعيب¹²، وكانت تتمتع هذه الكوكبة بمركزية التأثير في ذهنية وفكر وسلوك مجتمع المغرب الإسلامي عموماً والمغرب الأوسط خصوصاً.

إضافة إلى تلك التلة من العلماء وجهودها الفردية وهمومها الجماعية كذلك ساهم فرد العامة في تقبل المعتقد الأشعري والتمسك به والحفاظ عليه؛ فكان مأواه العقدي وملذه الفكري حتى بالمجتمع القبلي، فلمت العقيدة شمل المجتمع الحضري والقبلي تحت عباءة معتقد واحد وهو الأشعرية؛ فدانت مجموع القبائل بالعقيدة الأشعرية وهي بدورها - نَقَوَتْ عن طريق مفهوم اعتناق القبيلة لمعتقد مشترك¹³.

إضافة إلى جملة من الدواعي رَغِبَتْ خاصة وعامة المغرب الإسلامي في اعتناق العقيدة الأشعرية لعلها عقيدة التوحيد، بالإضافة إلى أنها تمثل منهج الوسطية والاعتدال، وانتماء عدد كبير من العلماء لها باعتبارها الوحيدة التي جمعت بين المالكي والشافعي والحنبلي¹⁴.

والترام مجتمع المغرب الإسلامي بهذه المنظومة الفكرية العقيدة والسير على نهجها بجدلية الائتلاف والاختلاف بالتعاون والإثراء لما اتفقوا عليه وإعذار بعضهم البعض فيما اختلفوا فيه، حيث اختلفوا في بعض التفاصيل إما لبتأين في التصور نتيجة التطور أو بداعي اختلاف العوارض والأحوال والأفكار والتصورات لأنها قابلة للتغير بتغير الزمان والمكان والأحوال¹⁵. وما يجب التأكيد عليه هو أن الانخراط الفكري في المعتقد الأشعري كان بميزة الخصوصية ومراعاة الأحوال، فالناظر في تأليف العلماء للدرس العقدي بنظرة اجترار كلام السلف من المشاركة واهم ومتخيل¹⁶؛ لأن خاصة المغرب الإسلامي كانوا مواكبين لسباقات التحولات والتغيرات ومراعاة الاختلاف، فكانوا في جدلية انتماء للإطار العام وائتمان لواقعهم وحالهم، فأبدعوا في التصنيف والطرح بمراعاة الخصوصية الذاتية في سياق الخصيصّة الجماعية.

كما أن ثبات المغاربة على عقيدة أبي الحسن الأشعري لما لها من علاقة متينة مع الفقه المالكي، فالكثيرون الفقهاء التي كانت تُدرّس انتماء أصحابها إلى العقيدة الأشعرية كأبي زيد القيرواني وابن الحاجب وابن عاشر¹⁷، فانضافت خصوصية التكتل بين العقيدة والفقه إلى خصوصية الإبداع، وأضحت بهذا العقيدة الأشعرية قاعدة حيوية فكرانية ارتكازية لضبط المرجعية وذهنية وعقلية وثوابت إنسان المغرب الإسلامي.

كما استمرت الأشعرية في رحلة البحث عن التمكن لمعتقداتها وقطعت مسافات معرفية لأداء وظيفة تاريخية تضمن الاستمرارية لوجودها وإيجاد مكانة ضمن البناء الفكري لمرجعية إنسان المجال هذا، ولعل الخطب العشواء لواقعها زمن المرباطين عَوَّض بنسج خيوط جديدة لأفكارها عصر الموحدين محولين إيجاد مصوغ معرفي لها تحت سماء النظام الفكري، إلا أن حالة من الاستقرار العقدي ظهرت ملامحه خلال فترة الموحدين ستعكس على ما بعدهم بتمهيدهم لسبل التمكن لهذا المعتقد في نفوس إنسان ما بعد الموحدين.

حيث استطاعت المرجعية العقيدة الأشعرية أن تكون - مع أقول نجم الموحدين - منظومة مميزة لها مقومات معرفية مخصصة من حيث آليات إنتاجها المعرفي والمعرفة التي تتركسها¹⁸، ولعل ما يبرز ذاك التأثير الموحدي وتداعياته على الفترة ما بعده أن عرف ق 8هـ/14م تطورا في العلوم والآداب وبالأخص في العلوم الدينية بفضل الإصلاح الموحدي في بلاد المغرب أين انعكس بشكل لافت على انتشار كتب الأشاعرة خاصة كتب الغزالي وظهر الاهتمام بها دراسة وتدريسا¹⁹، وتغيرت المعالم من قديمة إلى جديدة أين خرجت العلوم الدينية من طور مناظرة الرأي والعقل وانتقلت إلى طور عقائدي أكثر توازنا واعتدالا²⁰.

بل امتدت سهام الإصلاح الموحدي إلى غاية ق 9هـ/15م حينما عرفت وشهدت تحولات عقائدية كانت من تداعيات الفترة الموحدية وظهر الاتجاه نحو القناعة العلمية والرضا بالقليل من الفقه والمعرفة والتغاضي عن العلوم العقلية والعلمية وتفضيل علوم الدين والتصوف والفروع الفقهية على علوم الطب والهندسة، فما أشبه حال ق 9هـ/15م بحال العصر الموحدي²¹.

لكن العقيدة الأشعرية ظلت صامدة التمكين وصامدة التغلغل، استطاعت فرض سيادتها على ذهنية ومعتقد إنسان ما بعد الموحدين وانتشرت زمن الحفصيين والزيايين والمرينيين، فقد اعتمدت الدولة الحفصية في المجال العقدي على التأويل كما يذهب إلى ذلك الأشاعرة، كما ظلت الأشعرية سائدة في المغرب الأوسط وبرعاية سلاطين بني زيان لكنهم نقحوها مما شابها من أفكار كالعصمة والمهدوية والإمامة²².

على الرغم من بسط نفوذها خلال القرن التاسع الهجري إلا أن مرحلة ق 6-8هـ/12-14م مثّلت قمة الهرم في تطور العقيدة الأشعرية بالمغرب الإسلامي حين أبانت كتابات أقطاب الفكر الأشعري عن مستوى رفيع في المناقشة والتحليل والشرح ظلت إلى فترة متأخرة مرجعية أساسية وسندا لعلم الكلام الأشعري فيما بعد²³.

3- البديل الفكري العقدي بالمغرب الأوسط:

كل مرحلة زمنية لها خصائصها التاريخية والفكرية بالأخص، وبظل الإنسان دائما ينشد الحقيقة والصواب في معتقده وسلوكه ويتعطش لسبر أغوار أفكار جديدة عليها ملاذه الفكري.

بدأ التأليف لدى العلماء في مختلف موضوعات العلم كان موضوع العقيدة يأخذ الصدارة في أول أبحاثهم مع اختلاف وتباين مدارس ومناهج وأساليب التصنيف، مما يعد أحد أهم أسباب إثراء روافد البحث فيها بحيث يتناولها كل من زوايته ونظراته الخاصة بمناهج متعددة تدل على اتساع الأفق المعرفي لهذه الكوكبة المبدعة الفذة²⁴.

ولا يخفى على أحد جهودهم في خدمة العقيدة الأشعرية أين تجسد ذلك في المصنفات الكثيرة المتنوعة الجامعة ما بين نثر وشعر وشرح وتلخيص مراعية أصناف المتلقين ومسايرة لمستوياتهم العلمية والفكرية وقدرتهم على فهم الخطاب الخاص بهذه العقيدة²⁵، فصَبَّ الاهتمام بالعقيدة الأشعرية يقينا منهم أنها السلاح العاصم من الفرق الضالة؛ ما جعل بعض المتون العقيدية إلزامية في التعليم تلخيصية للعقيدة الأشعرية بأسلوب يستوعبه الخاصة والعامة وأبرز هذه المتون: "أم البراهين" للإمام محمد بن يوسف السنوسي (ت895هـ) التي استطاعت أن تحقق مقاصد جليلة ليس فقط على مستوى تعريف الناس بأشعريتهم تعريفا صحيحا بل أيضا على مستوى تحصينهم بما يهدد عقيدتهم²⁶.

للعلم أنه قبل ظهور عقائد السنوسي على الساحة الفكرية، التزم مجتمع المغرب الإسلامي عموما والمغرب الأوسط خصوصا بأصول "العقيدة البرهانية في علم الألوهية" لأبي عمرو عثمان السلاجي (ت574هـ)؛ حيث بسطت هيمنتها وأضحت مصدرا للمرجعية العقيدية الأشعرية، أين ظلت تُدرّس في المدارس والجوامع لأنها العقيدة الرسمية للمجال إلى غاية ق9هـ/15م²⁷، وكانت ضرورية لعامة المتلقين نظرا لبساطتها ولتمثيلها لمجموع المعتقد الأشعري في صفائه ونقاوته، فأضحى بهذا السلاجي لبنة من إسهامات مفكري الأشاعرة الأوائل في ترسيم المعتقد الأشعري في أوساط المغرب الإسلامي²⁸.

لكن إبدال فكري عقدي في المنهج طرأ مع الحفاظ الرؤية: يا ترى صوت ونداء من تعالى؟

بعد السلاجي (ت574هـ) دخلت العقيدة الأشعرية طورا جديدا تمثل في ظهور فكر أشعري يتميز بالتوسع في التحليل ومناقشة الجزئيات والوقوف عند دقائق الأمور فاسحا المجال لظهور مؤلفات عقدية غزيرة المادة كبيرة الحجم وظهر تفنن منهجي وطرق جديدة في عرض الأفكار²⁹، هذه المرحلة هي تلك التي دشنها المفكر التلمساني أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي (ت895هـ) بعقائده المتعددة - لجميع فئات المجتمع: الكبرى والوسطى والصغرى والمفيدة والحفيدة مع الشروح لها - التي صبغت الساحة العقيدية، فطوّر أفكاره داخل العقيدة الواحدة وهي الأشعرية، واجتهد في إطارها ولم ينفصل عنها فكانت الرؤية مشتركة موحدة والمنهج متباين ومختلف، فنَحَت السنوسي لوحة عقائدية جديدة في العقيدة الأشعرية ظلت لأمد طويل مرجعية ثابتة في المعتقد.

عناية بالغة حظي بها الدرس العقدي منذ تلك النقطة السنوسية، وأعلن عن تجلية معاني العقيدة السنوية الأشعرية وتقريبها للناس بأسلوب ميسر لا ينفك في أصوله ومستنداته عن الارتباط بأبرز مصادر المعرفة الكتاب والسنة والارتكاز على عقول

وأفهام العلماء³⁰، أين ساهموا في ترسيخها خاصة بالمغرب الأوسط، بل عُدَّت الوحيدة من حيث التأليف والتعليم³¹، وستدخل مرحلة جديدة تميزت بالتراكم المعرفي الكبير في المؤلفات العقيدية تجعل من المرحلة توصف بـ: المرحلة السنوسية³²؛ التي تمثلها مصنفات الإمام أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي التلمساني (ت895هـ)، متمما المراحل السابقة لحضورها بدءا من التمثل الفردي للعقيدة الأشعرية ثم التكريس الموحي لها كعقيدة رسمية وتليها مرحلته³³.

فكان الإبداع والتجديد من المغرب الأوسط بفضل السنوسي الذي استطاع بتقن عقله أن يجيب من خلال مؤلفاته عن كثير من القضايا التي تهّم الجانب العقدي وأن يرسخ العقيدة الأشعرية في فكر إنسان المغرب الإسلامي ويبعث فيه حياة جديدة بضخ دماء جديدة لتواصل العقيدة سيرتها وتمارس هيمنتها على الرغم من المعارضة الشديدة من قبل أحد معاصريه وهو أبو العباس أحمد بن زكريا التلمساني (ت899هـ) بسبب مسألة إيمان المقلد ورؤية المعلوم³⁴.

وغير ذلك من القضايا الجديدة التي تناولها ودشن بها السنوسي مرحلته على غرار محاربة التقليد وإحياء الاجتهاد في علوم النظر بعد ظهور الفساد في عقائد الطلبة والفقهاء أين أوجب على الجميع تحصيل العلوم من طريقها المألوف وهو الاجتهاد والتعلم من العلماء والتزام التعب في الدرس والرحلة في طلب الفوائد³⁵. بهذا وغيرها استطاع السنوسي تأسيس مرحلة جديدة في تاريخ الفكر الأشعري بالمغرب الإسلامي وتكون فيها عقائده المرجع والسند لمن بعده³⁶.

4- تجليات المعتقد الأشعري .. أفكار وأشخاص:

تنبّي هذه العقيدة تظهر ملامحها من ناحية الأفكار؛ فالأشاعرة ينتزلون بين طريقتين طريقة المتقدمين وطريقة المتأخرين، حيث يعتبر الغزالي وكذا الرازي من بعده أول من كتب على طريقة المتأخرين³⁷، والعلامة المميزة بينهما هي قول المتقدمين ببطلان المدلول لبطلان الدليل وعلى العكس من ذلك يرى المتأخرون أنه ليس من بطلان المدلول بطلان دليله³⁸.

كما ينتزل الناس في النظام المعرفي الأشعري إلى خاصة وعامة بمعيار المعرفة، لكن بحقوق وواجبات لكل طرف مع التركيز على مبدأ العمل المقرون بالعلم، فلا مكان لعلم لا ينتج عنه عمل ولا معنى للعمل لدى الخاصة في المنظومة الأشعرية إن لم يكن متصلا بشؤون المدينة ولم يكن متعلقا بطرق عدة بأمور العامة وسبل نجاتها³⁹، لأن خطاب العمل عند الأشعرية يمكن الباحث مما لا يمكنه من خطاب النظر والمعرفة وحدها لأنها تُظهر التناقض بين واقع الممارسة النظرية عند المفكر الأشعري وبين ما يعلنه من قول وقصد، فخطابها خطاب تشريع عملي لأحكام الممارسة وشروطها وقوانينها⁴⁰.

ومن التجليات البارزة في المعتقد الأشعري في الجانب السياسي، البند الذي يوجب السمع والطاعة لأئمة المسلمين⁴¹، وهذه إحدى صور الرضوخ الأشعري للواقع الالتزام بطاعة أولي الأمر حتى وإن أساؤوا⁴².

بالإضافة إلى الثابت الأشعري وهو نبذ التقليد وإيجاب النظر العقلي في العقائد على العموم وتعميم المعرفة الكلامية على مجموع أفراد المجتمع عامتهم وخاصتهم واعتبار ذلك شرطا أساسيا في الإيمان⁴³.

ومن أبرز العلماء الذين صبغت حياتهم الفكرية بالعقيدة الأشعرية عبد الرحمن بن خلدون (ت808هـ/1405م)؛ فهو يجول بتفكيره في سائر العلوم والمسائل المتعلقة بها داخل المدار الفكري السني الأشعري، ولم يخرج عن المنظومة الأشعرية في شكلها النمطي عند النظر إلى سائر المجالات التي كتب فيها⁴⁴، ففي شخصيته العلمية ما يجمع التراث الإسلامي بتعدد مذاهبه مهما كانت إلا أن النزعة الأشعرية هي الغالبة وقد يكون لمذهب ابن تومرت الأثر غير المباشر⁴⁵، وتفكيره لم يكن يخرج عن المرجعية الأشعرية أو تجاوزها، بل كان مؤطرا بها منتجا في حدودها المعرفية والمنهجية، لذلك جاءت مقارباته النقدية في سائر الحقول المعرفية ترجمة عنها⁴⁶، ورؤيته الصادرة عن التراث الأشعري تجلت في إبطاله الفلسفة ومنتحليها ورفض آراء الفلاسفة والمتكلمين ذوو التوجه غير الأشعري، فمضمون نظرية ابن خلدون مضمون نظري أشعري فهو يؤمن بعالمين: محسوس

وروحاني⁴⁷، فتميز ابن خلدون بالشمولية واتساع التغطية والقدرة على توظيف آليات الفكر السني الأشعري في اتجاه الارتقاء بها إلى درجة التحكم الكلي في عمليات الإنتاج المعرفي سواء ما تعلق بالعمران أو بفهم الوجود⁴⁸.

لذا انتصار ابن خلدون للأشعرية مشهور إذ يعتبرهم من أهل السنة، ولهذا البعد العقدي انعكاساته على البعد الموضوعي في العرض التاريخي، فنراه يهمل ذكر المعتزلة في فصل علم الكلام في نشأة هذا العلم وتسميته وتطوره مما يجعل من لا دراية له بتاريخ هذا الفن يتوهم أن علم الكلام بدأ من الأشعري⁴⁹، لكن أشعرية ابن خلدون كانت - في مرحلة الانحطاط والجمود - ضرباً من بعث الحركة داخل الفكر السني بإعادة توظيف آلياته حتى يتمكن من الاستمرار⁵⁰.

فما ابن خلدون إلا أنموذج من متبني العقيدة الأشعرية بالمغرب الإسلامي وترجم ذلك في تأليفه وآرائه وفي صناعة أفكاره ورسم عمران مجتمعه وذهنيتهم وسلوكهم.

خاتمة:

الباحث المنقب فيما أنتجته النخبة ما بين العصر الموحدي إلى المرحلة السنوسية، يجد أن معالم المعتقد الأشعري عرف جدلية الرج والرواج في الأفكار والتأليف، إلا أنها شكّلت في نهاية الأمر ثابتاً من ثوابت مجتمع المغرب الأوسط ومكوناً من مكونات هويته الدينية ومعلماً من معالمه الثقافية والحضارية ومرجعاً فكرياً لمعتقده، ولم يكن حضورها وتغلغلها عشوائياً في تراث هذا المجال، بل كان وجودها ضرورة مقاصدية، مما جعلها مقوماً من مقوماته الفكرية وثابتاً في الثلاثية المرجعية ولبنة في شبكة المنظومة التي عبر عنها عبد الواحد بن عاشر (ت1040هـ) في منظومته⁵¹:

في عقد الأشعري وفقه مالك وفي طريقة الجنيّد السالك.

الهوامش:

- 1- أطنبت المصادر وبالأخص كتب التراجم في التطرق لترجمة شخصية أبي الحسن الأشعري وتصانيفه، فكفتنا المصادر هذه مؤونة إعادة تدوين ترجمة تذكيرية للشخصية وما يهمننا هو الإقصاح وإعادة التوضيح بما له علاقة بسياق العنصر والظروف التاريخية المنتجة لهذا المعتقد، فيكفيها التلميح إلى أن أبا الحسن الأشعري كان معتزلياً ثم أعلن اعتزاله الاعتزال وتأسيس عقيدة جديدة هي العقيدة الأشعرية التي لا زالت ثابتاً عقدياً إلى اليوم مشرقاً ومغرباً.
- 2- خالد زهري، "مستويات الإبداع في علم الكلام الأشعري عند المغاربة"، ضمن كتاب: جهود المغاربة في خدمة المذهب الأشعري، لمجموعة باحثين، تنسيق: جمال علّال البختي، دار أبي رزق، ط1، الرباط، 2012، ص67.
- 3- محمد الأمين بوحلوقة و بوركبة محمد، "السلطة و قبائل البربر و إسهامها في حفظ الفكر الأشعري في المغرب الأوسط"، مجلة الحضارة الإسلامية، ع27، الجزائر، 2015، ص256-257.
- 4- تباينت وجهات العلماء في الحكم على المعتقد الأشعري بين قابل لآرائه ودلائله ومواضيعه وبين رافض لمضمونه ورؤيته ومنهجه، وقد رصدت المصادر هذه الجدلية بين الولاء والبراء للمعتقد الأشعري.
- 5- عبد الخالق أحمدون، "عناية المغاربة بالعقيدة الأشعرية"، مجلة التاريخ العربي، ع51، المغرب، 2010، ص276.
- 6- محمد الكتاني، جدل العقل و النقل في مناهج التفكير الإسلامي في القديم و الحديث، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1992، 169/2.
- 7- عبد الله معصر، تقريب المذهب و العقيدة و السلوك، دار أبي رزق، الرباط، 2012، ص90. اختيار المغاربة للثابت العقدي الأشعري جاء بعد أمد طويل من المراحل التي سبقت حضوره وتمكنه في عقولهم وإرضاءه لأنفسهم معتقد مرجعي يستندون إليه في عقائدهم الإيمانية، لكن الباحث محمد الكتاني اعتبر جمود المسلمين على المذاهب الإعتقادية كالأشعرية قد أضر بهم أكثر مما أضر بهم الجمود في الفقه، ولقبول هذا أو رفض هذا الطرح يتطلب مزيد تنقيب عن حجم الضرر الذي ألحقه الجمود على ذهنية إنسان المغرب الإسلامي بالخصوص ضمن السياق العام للضرر العقدي للمجتمع الإسلامي عموماً حسب. محمد الكتاني، المرجع السابق، 185/2.

- 8- محمد الادريسي التمساني: "العقيدة الأشعرية مادة في التعليم و التربية- الواقع و الآفاق-"، ضمن كتاب: جهود المغاربة في خدمة المذهب الأشعري، لمجموعة باحثين، تنسيق: جمال علال البختي، دار أبي رقرق، ط1، الرباط، 2012، ص33.
- 9- يتداول داخل المنظومة العقيدة مصطلح مجالي وهو الدار باعتباره يحوي عناصر قدسية ولما تحتضن من عناصر الوحدة والتوحيد، وبهذا جاء ذكر هذا المجال في محتوى هذه المنظومة نظرا للخصوصيات التي يحملها وكذا الإمكانية في تشخيص الخاصيات الجوهرية للمنظومة العقائدية. نور الدين الزاهي، المقدس الإسلامي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2005، ص33.
- 10- لا تعد العقيدة الأشعرية لوحدها ركيزة قاعدة فكر مجتمع المغرب الإسلامي، إنما هناك ركائز أخرى وسواكن معرفية إضافية استند إليها المجتمع لصناعة منظومة فكرية تحصينية لفكرهم وسلوكهم، وهما: المذهب الفقهي المالكي والسلوك الصوفي الجنيدي.
- 11- خالد زهري، الفقه المالكي و الكلام الأشعري - محاولة لإبراز بعض ملامح الإبداع الكلامي و الصوفي عند فقهاء المغرب -، المكتبة العصرية، ط1، بيروت، 2011، ص31.
- 12- ساعد خميسي، " موقف ابن خلدون من علمي الكلام و التصوف"، ضمن كتاب: ابن خلدون و منابع الحداثة، ج2، المجمع التونسي للعلوم و الآداب و الفنون، قرطاج، 2008، ص 108-109. هناك شذرات تاريخية تعطي لمحا عاما على وقت دخول الأشعرية للمغرب الإسلامي قبل ق 6هـ/12م تؤكد على وجودها قبل هذا بفضل عائد الصلات والرحلات العلمية بين المشرق والمغرب وترصد انتقال المضامين والمؤثرات والمصادر، ولمزيد اطلاع. انظر إبراهيم التهامي، الأشعرية في المغرب - دخولها، رجالها، تطورها، وموقف الناس منها -، دار قرطبة، الجزائر، 2006، ص 05. محمد المغراوي، " تطور المذهب الأشعري بالمغرب الأقصى إلى حدود العصر المرابطي"، ضمن كتاب: " التاريخ و الفقه"، تنسيق :محمد حجي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002، ص134.
- 13- خاصة إذا تحدثنا عن دور القبيلة والفرد فيها أين يمنع من استقلالية الشخصية في التسيير فهو تحت طاعة الجماعة التي تحدد له معتقده، ومن هذه الفكرة انطلقت رحلة المحافظة على العقيدة الأشعرية بالمغرب الأوسط .بوحلوفة، المرجع السابق، ص262.
- 14- عبد الله معصر، المرجع السابق، ص 90 - 91. في عدّ هذا السبب الأخير من دواعي تبني أهل المغرب الإسلامي للعقيدة الأشعرية انخراط كوكبة من العلماء فيها من مختلف المذاهب، حُقّ لنا أن نتساءل عن سر غياب الحنفية في سياق الذكر للمذاهب الأخرى وعن ممكن خلل التقارب بين الأشعرية والحنفية، ولعل العلة تعود إلى مجال الانتشار؛ أين نجد الحنفية منتشرة ومتداولة في فضاء طغى عليه الاعتزال والتشيع بعكس المذاهب الأخرى التي انشطرت مفعولها في مناطق تتميز بسلامة المعتقد وكانت أقرب إلى الأشعرية والتحالف معها والالتحاق برذائها.
- 15- محمد الادريسي التمساني، " العقيدة الأشعرية مادة في التعليم و التربية- الواقع و الآفاق-"، ضمن كتاب: جهود المغاربة في خدمة المذهب الأشعري، لمجموعة باحثين، تنسيق: جمال علال البختي، دار أبي رقرق، ط1، الرباط، 2012، ص37.
- 16- يوسف احناة، تطور المذهب الأشعري في الغرب الإسلامي، ط2، منشورات وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، المغرب، 2007، ص186. اجتهد وأبدع علماء المغرب الأوسط في الجانب العقدي درسا وتأليفا، وما يؤكد هذا التداول والانفتاح والانتشار لمصنفاتهم وآرائهم أفقيا وعموديا في الحركة التاريخية زمانا ومكانا خاصة تأليف رائد التصنيف الإبداعى الفكرى العقدي محمد بن يوسف السنوسي (ت895 هـ).

- 17- عبد القادر باجي، الإمام المغيلي- عصره وحياته دراسة تاريخية تحليلية وتوثيقية -، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، 2012، ص 93.
- 18- ناجية الوريبي بوعجيلة، "المرجعية الأشعرية في تفكير ابن خلدون"، ضمن كتاب: مرجعيات ابن خلدون ومصادر تفكيره، المعهد العالي للغات، تونس، 2007، ص359.
- 19- محمد بوشقيف، "تطور العلوم ببلاد المغرب الأوسط خلال ق8-9هـ/14-15م"، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، قسم التاريخ، تلمسان، 2011، ص 20-21.
- 20- عبد الحميد حاجيات، "الحياة الفكرية بتلمسان في عهد بن زيان"، مجلة الأصالة، ع 26، الجزائر، 1975، ص139.
- 21- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981، 1/129.
- 22- نبيل شريخي، "دور علماء تلمسان في الحياة السياسية و الاجتماعية و العلمية في بلاد المغرب الإسلامي خلال القرنين 8-9هـ/14-15م"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، قسم التاريخ والجغرافيا، الجزائر، 2010، ص 36. من النماذج جدال الإمام السيوطي ابن زكري التلمساني في مسألة وقضية الإمامة . سعيد البوسكلاوي، "الجدل الكلامي في عصر ابن خلدون"، ضمن كتاب الأبنية الفكرية في المغرب الإسلامي زمن ابن خلدون، لمجموعة باحثين، تنسيق: بناصر البعزاتي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص141. كما عمل بنو زيان على تنقيح الموروث الموحدي ومراجعات على مضمون معلمهم القديمة فقصوا على خرافة العصمة والمهدوية والإمامية ونقحت في عهودهم العقيدة الأشعرية مما شابها من أفكار تليفقية من المعتزلة والشيعة. عبد العزيز فيلاي، بحوث في تاريخ المغرب الأوسط في العصر الوسيط، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، 2014، ص 98.
- 23- عبد الخالق أحمدون، المرجع السابق، ص291.
- 24- التمساني، المرجع السابق، ص39.
- 25- أحمد عبادي، "مقدمة كتاب: جهود المغاربة في خدمة المذهب الأشعري"، لمجموعة باحثين، تنسيق: جمال علال البختي، دار أبي رقراق، ط1، الرباط، 2012، ص05. مراعاة أصناف المتلقين سمة بارزة في تأليف محمد بن يوسف السنوسي العقدي حيث استطاع تصنيف عقائد لجميع فئات تراتبية المجتمع بتسهيل وتبسيط العبارات والتخفيف من المضامين.
- 26- خالد زهري، المرجع السابق، ص173. تبوأ متن " أم البراهين " منزلة هامة عند مجتمع المغرب الأوسط والمغرب الإسلامي عموما نظرا لمنهجية الطرح والمسائل المتناولة فيها وشموليتها ورؤيتها الأشعرية الدقيقة واستطاعت فرض وجودها في مجال الدرس عبر مختلف المجالات الجغرافية.
- 27- يوسف احنانة، المرجع السابق، ص140.
- 28- المرجع السابق، ص151.
- 29- عبد الخالق أحمدون، المرجع السابق، ص289.
- 30- أحمد عبادي، المرجع السابق، ص05.
- 31- محمد بوشقيف، المرجع السابق، ص362.
- 32- عبد الخالق أحمدون، المرجع السابق، ص292. يوسف احنانة، المرجع السابق، ص114.
- 33- يرى الباحث عبد الله معصر أن المرحلة السنوسية تمثل نوعا من التراجع في علم الكلام الأشعري على مستوى المضامين أين وقع فيها الخلط بين ما هو منطقي وما هو عقدي مع وجود تطور كمي على مستوى المصنفات حيث ظهرت الحواشي والتعليقات والشروح البسيطة. عبد الله معصر، المرجع السابق، ص100. نختلف مع رأي الباحث فيما ذهب إليه لأن المرحلة السنوسية شهدت علماء آخرين غير السنوسي أبدعوا في تصانيفهم العقديّة وإن كان ليس بنفس مستوى الطرح

- السنوسي، كما أننا نفضل استعمال مصطلح دمج بين ما هو منطقي وما هو عقدي على توظيف مصطلح خلط لأن المعنى يختلف والمرحلة السنوسية دمجت المنطق في أمور العقيدة بعدما أرجعته إلى أصلاته وأضحى توظيفه لتقوية الطرح أما الخلط فيعني عدم التفريق وعدم التمييز فتداخلت الأمور بينهما دون رضا الطرفين المنطق والعقيدة.
- 34- عبد الخالق أحمدون، المرجع السابق، ص293. رغم المعارضة التي تعرض لها السنوسي من قبل معاصريه في عديد القضايا إلا أن ذلك لم يؤثر في عطائه العقدي.
- 35- المرجع السابق، ص292. يوسف احنانة، المرجع السابق، ص127، 114. ثمة نظرة وأطروحات للسنوسي في مسألة نبذ التقليد ودعوته المتجددة إلى الاجتهاد وضرورة النظر العقلي لأنه ثابت عقدي أشعري بحكم واجب عيني وشرط في الإيمان، لأن المقاد في العقائد أجمعوا على عدم جواز إيمانه. خالد زهري، المرجع السابق، ص87.
- 36- يوسف احنانة، المرجع السابق، ص229.
- 37- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2006، 976/3. هو أول من شرع قسمة متقدمين ومتأخرين في النظام المعرفي الأشعري.
- 38- سعيد بنسعيد العلوي، الخطاب الأشعري - مساهمة في دراسة العقل العربي الإسلامي -، منتدى المعارف، بيروت، 2010، ص 11.
- 39- بنسعيد العلوي، المرجع السابق، ص47.
- 40- المرجع السابق، ص216. تطرق ابن خلدون إلى هذا الأمر ضمن فصل علم الكلام وقدم الخطاب الأشعري بصيغة العلم والإنصاف. المصدر السابق، 969/3.
- 41- ربيعة سحنون و طارق العلمي، منهج الإمام الجنيدي في السلوك و خصائص الممارسة الصوفية بالمغرب، دار أبي رقرق للطباعة و النشر، وجدة، 2012، ص130.
- 42- أبو الحسن علي بن اسماعيل الأشعري، الإبانة عن أصول الديانة، ط3، تحقيق: بشير محمد عيون، مكتبة دار البيان، دمشق - مكتبة المؤيد، السعودية، 1990، ص56. أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، تحقيق: أحمد مبارك البغدادي، مكتبة دار ابن قتيبة، الكويت، 1989، ص04.
- 43- يوسف احنانة، المرجع السابق، ص259. خالد زهري، المرجع السابق، ص87.
- 44- ناجية بوعجيلا، المرجع السابق، ص385.
- 45- ساعد خميسي، المرجع السابق، ص126 - 127.
- 46- ناجية بوعجيلا، المرجع السابق، ص359.
- 47- عبد الله عبد اللاوي، حفريات الخطاب التاريخي العربي - المعرفة، السلطة و التمثلات -، ط1، ابن النديم للنشر و التوزيع، وهران - دار الروافد الثقافية، لبنان، 2012، ص149 - 150.
- 48- ناجية بوعجيلا، المرجع السابق، ص359.
- 49- مقداد عرفة منسية، "الحديث عن العلوم في مقدمة ابن خلدون": ضمن كتاب: ابن خلدون و منابع الحداثة، المجمع التونسي للعلوم و الآداب و الفنون، قرطاج، 2008، 763/2، بالعودة إلى نص ابن خلدون فصل علم الكلام، نجد بأنه عرج على ذكر المعتزلة وآرائها وصدارة خوضها في مسائل علم الكلام وتتبع نشأة هذا العلم ومراحل تطوره وأعقب حديثه عن أفكار المعتزلة بالنهضة الأشعرية لدفع تلك المعتقدات الفاسدة للمعتزلة. ابن خلدون، المصدر السابق، 975/3.
- 50- ناجية بوعجيلا، المرجع السابق، ص385.
- 51- عبد الواحد بن أحمد ابن عاشر، المرشد المعين على الضروري من علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 2013، ص3.

القصيدة السيرذاتشعرية - كينونة الموت وعدمية الحياة
(في حضرة الغياب) محمود درويش أنموذجاً
أ.م.د. اوراد محمد

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

**The Autobiographical Poem- the Entity of Death and the Nothingness of Life
(At the Attendance of Death) - Mahmood Darweesh as an Example
Asst. Prof. Ph.D. Awrad Muhammad**

rose_a64@yahoo.com

Abstract

Literary biography represents a cultural and aesthetic genre which has been evoked by other old and modern literary styles in order to reveal past events and disclose the relation between the biography and the outside world.

Since poetry is characterized by openness and attachment, biography has found a place in its ample space. Imaginative poetry has greatly adheres to narrative and produced a literary pattern characterized by individuality and uniqueness. The search identifies this as "Biography poem".

In his biography poem, the poet Mahmood Darwish has posed questions filled with adventure to delve through it to discuss its philosophical perspectives about death and nihilistic aspect of life.

The researcher is seeking to dissemble the poem's perspectives of the biography poem and its contexts of existentialist contents. It also documents details of the self and narrate its history through the poetic image in his poetic collection "in the presence of absence".

الملخص

مثلت السيرة الأدبية نوعاً جمالياً وثقافياً، عمدت الأنماط الأدبية - بوجه عام - القديمة والمستحدثة على استدعائها ليندرج ضمن مقوماتها الشكلية - بقصد الكشف عن أحداث الماضي، وتحقيب تأريخ الذات الذي عاشته فعلاً وارتبطت به مع الواقع الخارجي.

ولأن الشعر ينماز بنزعة الانفتاح والتعلق، فقد وجد للسيرة صدى في فضائه ولعل التقاف الشعر المشبع بالتخييل، حول نمط عرف بانتمائه الشديد للسرد، افرز أنموذجاً أدبياً اتسم بالخصوصية والتفرد، حدده البحث ب (القصيدة السيرذاتشعرية). صاغت أنية محمود درويش في النص السيرذاتشعري، تساؤلات مسكونة بالمغامرة، لتنتقل من خلالها إلى الخوض بمناقشة تصوراتها الفلسفية حول كينونة الموت وعدمية الحياة.

يسعى البحث إلى تفكيك تصورات القصيدة السيرذاتشعرية وما تضمنته من مقولات وجودية، وتوثيق تفصيلات الذات وسرد (تأريخها الشخصي) عبر واقع المحكي الشعري في مجموعة ((في حضرة الغياب)) الشعرية.

الكلمات المفتاحية: السيرة، الذات، كينونة الموت، عدمية الحياة

بشكل عام تندرج السيرة الذاتية ضمن النمط الحكائي، فهي بحكم انتمائها الى السرد، تمثل حكاية استعارية نثرية، يصوغها شخص، متأملاً واقعه أو تأريخه((الخاص، وذلك عندما يركز على حياته الفردية وعلى تاريخ شخصيته))⁽¹⁾ على نحو من الخصوصية، أو التفاعل مع تضاعيفه الممتدة في ذاكرة الذات.

(1) لوجون، ف، ترجمة وتقديم حلي، ع، 1994، السيرة الذاتية-الميثاق والتاريخ الأدبي،: 22. وينظر: سلفرمان، ج.ه، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم، نصيات بين الهرمونيوطيقا والتفكيكية / 144.

ومع أن السيرة تسجل انتماءً نثرياً بامتياز، إذ يهيمن ضمير المتكلم في سرد مرويه وما جابه من تجارب، ساعياً إلى استرجاع الماضي وتأطيره ((سردياً عبر الرواية والقص))⁽¹⁾ غير أن طبيعتها السردية لم تقف حائلاً دون النفاذ إلى أجناس أدبية أخرى، بل إن الأمر لم يحل دون نفاذها إلى ميادين غير أدبية لا سيما علم النفس، والفلسفة، والسياسة، والدين. وما يهمننا -على الأقل في سياق هذه الدراسة- هو استعارة جنس الشعر المفارق لجنس النثر لها. ليتشكل عبر ذلك التفاعل قصيدة، اسفرت عن ماهيتها الشعرية تحت مسمى قصيدة السيرة الذاتية. وتتلخص بكونها ((قول شعري ذو نزعة سردية يسجل فيه الشاعر شكلاً من أشكال سيرته الذاتية، تظهر فيه الذات الشعرية الساردة بضميرها الأول متمركزة حول محورها الأنوي، ومعبرة عن حوادثها وحكاياها عبر أمكنة وازمنة ومسميات لها حضورها الواقعي خارج ميدان المتخيل الشعري))⁽²⁾

تمثل الاحاطة-أذاً- بتجارب الماضي وأحداثه، الهدف الرئيس الذي تجتهد السيرة الذاتية في الاضطلاع بتحقيقها في انساقها.. تلك الانساق التي تتكى أساساً في بنائها على منظوري التاريخ والأدب، أو -بمعنى آخر- يتداخل في تركيبها الحرفية (الوقائع الفعلية) والتخييل معاً. فهي أساساً تسعى إلى تأسيس شكل لها، اعتماداً على الأحداث الواقعية التي أصبحت تاريخاً في طي الماضي، تقوم بتقديمه بطرائق تأثرية يفترض أن تكون حافلة بالجمال بما يحفز القارئ على التأثر بها والتجاوب مع ابداعها.

إن سن السيرة الذاتية تصالحاً مع الموضوعية التي يفترض اقتران التاريخ بها. والذاتية المقترنة بداهة بالتخييل أو الابداع الجمالي، يتطلبان من كاتب السيرة ضرورة الموازنة بينهما، فهو معنى بتسجيل التاريخ في ضوء استحداث الأدب واستراتيجياته الابداعية. وهذا يحتم عليه ضبط كيميائية القطبين - التاريخ والجمال معاً - متجنباً الوقوع في فخ الانصياع إلى أحدهما على حساب الآخر، بدعوى ضبط شرط الاحاطة بتاريخ كاتب السيرة الشخصي، فيما إذا كان التاريخ هو النسق المهيمن، أو بحجة تحقيق شرط الابداع فيما إذا كان الشكل والجمال هما القيم التي تستأثر بشغف كاتب السيرة.

وتبعاً لذلك فإن السيرة تتأسس في ظل تآزر صرامة التاريخ (اللاتخييل)، ومرونة الابداع الأدبي (التخييل) في الآن ذاته، إذ يقع على عاتق الحدث الواقعي أو اللاتخييل مهمة ((إنتاج المعرفة، أي في تبليغها بدلاً من تنفيذها وفي التصريح بها بدلاً من التلمح إليها، وفي تحليلها بدلاً من تصويرها، فاللاتخييل يريد أن يكون علماً... أي احرار مكان في ميدان الاكتشاف والاخبار والقص الاخباري))⁽³⁾، أما التخييل الذي يضطلع بشرط الابداع الجمالي، فإنه يسعى إلى تقديم تلك المعرفة الحرفية (العلمية) التي يصرح بها اللاتخييل، ولكن بلغته الحافلة بالغموض والرمز والتشويق وسوى ذلك من النعوت التي تشكل بمجموعها سر التخييل أو الابداع الجمالي.

إن صعوبة الجمع بين اللاتخييل (الحرفية-العلمية) والتخييل (الاستعارية)، أو موضوعية الأول وذاتية الثاني، متأنية من المنظور المتشدد الذي يتسم به كليهما، انطلاقاً من القوانين التي تتدخل في صياغة وتنظيم كل منهما -اللاتخييل والتخييل- كل على حدة.

ينبغي التنبيه -إذاً- إلى مسألة غاية في الأهمية، وهي كون السيرة نمطاً وموضوعاً لا يصح له التخلي عن موضوعيته، لأنه يرتبط بتسجيل ورواية واقع كائن قد اضحى تاريخاً، وهذا يعني أن استحضار التاريخ يبدو هدفاً مهماً، مستلزماً ذلك احتفاظ المنشئ بموضوعية نقية من سلطة الخضوع لتوجهاته الفكرية أو ما يتبنى من ايديولوجيا، خشية أن يستحيل التمثيل الايديولوجي إلى قوة متعاطمة شيئاً فشيئاً، فتغدو السيرة نصّاً يروج لاملات تلك التوجهات، وربما لقضية اخفق الكاتب في تحقيقها في الواقع، فيكون ذلك بالتالي على حساب استجلاء الحقيقة التاريخية التي تمثل غاية السيرة، بغية الكشف عن تمفصلاته في ضوء منظورات الجمال وآليات التأثير.

(1) الصكر. ح، 1994، كتابة الذات، دراسات في وقائعية الشعر / 191.

(2) عبيد م. ص، 2010. مظهرات التشكل السير ذاتي، قراءة في تجربة محمد القيسي السير ذاتية / 138.

(3) سلفرمان. ج. ه. ترجمة: ناظم. ح. وصالح. ح. نصيات بين الهرمونيوطيا والتفكيكية، / 148.

وان كانت السيرة الادبية خطاباً يتبنى استدعاء اليات التخيل، غير انها لا تكتفي في بناء التحريك السيري اعتماداً على استراتيجيات الخيال فحسب، إذ لا ينظر الى ابداعها بمقدار صلتها ((بالخيال، وانما لانها تقوم على خطة او رسم او بناء))⁽¹⁾. غير ان ترسيم تلك الخطة، او انتاج حقيقتها المعرفية يتم في ضوء سن اتفاق مع الاستراتيجية التخيلية.. تلك الاستراتيجية التي لا يتبادر اليها اضعاف حرفية السيرة، التي هي اساساً في حوزة الاستراتيجية اللاتخيلية، بل العكس تماماً، فاذا كان اللاتخيل السيري او ما يمكن تسميته بالحرفية السيرية مسؤولاً عن انتاج الحقيقة، فان اللاتخيل السيري او ما يمكن تسميته بالجماليات السيرية يكون مسؤولاً عن تحريك تلك الحقيقة، انطلاقاً من تمثلها ((معرفة تتبع قواعدها الخاصة، وتتصب شرائط تخومها الخاصة، معرفة تتكلم لغتها الخاصة))⁽²⁾.

وهكذا فان كتابة السيرة، لا تعني الحرفية وحسب، كما انها لا تعني بالجماليات السيرية فقط، المستعارة اساساً من المعطى الادبي بشكل عام- انما هي حصيلة تآزر القطبين: الحرفية والجمال في الآن ذاته. وتأسيساً على ما سبق يمكن القول ان اهمية السيرة الادبية تتمثل في كونها تضع القارئ ازاء تضاعيف او زوايا مبهمة من حياة كاتب السيرة، فضلاً عن اطلاعه على خفايا غائبة، ولا وجود لها الا في ذاكرة الكاتب. وهذا من شأنه ان يضع القارئ امام منعطف غاية في البراغماتية، يتمثل في ان من اولويات تجاوبه مع نص السيرة، هي تحديد الاحداث التاريخية التي احدثت تحولاً في حياة الكاتب. اما رصد المعطيات الجمالية التي اعتمدت في تحريك الوقائع التاريخية، فتغدو - على اهميتها- مقاربات ثانوية او تالية للمقاربة الاساسية المتمثلة في كشف التاريخ، الذي يعد غاية التخيل السيري. في ضوء ما تقدم، تبدو كتابة السيرة بالتنميط الشعري مغامرة مسكونة بجدل المنظورات المهيمنة، المؤسسة، لبنية السيرة. وهما المنظور التاريخي الذي يمثل المفصل الرئيس في البناء السيري، والمنظور الجمالي الذي يمثل هوية الشعر خاصة.

وتبعاً لذلك فان استقراء القصيدة السيرية، يتطلب ضبط قوانين التوافق بين التاريخ والجمال. ان الأخذ بأسبقية انتاج المعنى التاريخي، على حساب اقتفاء المعنى الجمالي المندس في تضاعيف السيرة، قد يفضي الى تحجيم آفاق القارئ، او عدم استفزازها بشكل تام.. تلك الآفاق التي تستثار ويستدعيها القارئ اثناء قراءة النص والتجاوب مع فراغاته وفجواته الجمالية. وذلك لاتمام مهمته الملقاة على عاتقه، التي تتمثل في النقاط الحقيقة التاريخية التي رام الكاتب البوح بها. فهو ليس بصدد انتاج معنى لم يلتفت اليه احد يكون سبق فيه للقارئ المتميز الذي يتمتع بامتلاك آفاق في القراءة وامكانية في التحليل. إذ عليه-القارئ- بالدرجة الاساس ان يشخص الوقائع التي رام الكاتب استرجاعها او البوح بها وهو يعتمد نمط((شعرنة السيرة))-ان جاز التعبير-.

عمدت السيرة بوصفها بناءً ادبياً يتوخى الابداع ويسجل موقفه الفكري الذي عاش من اجله في الآن ذاته_ الى صياغة قوانين ترتبط عادة بطبيعتها الفكرية وخصوصيتها في الوعي بالتاريخ وكيفية تقديمه بعين الحاضر. وأولى هذه القوانين الصدق ومطابقة الحقيقة، وثانيها بوح الماضي سرد احداثه⁽³⁾.

ان ما يخشى على قانون الصدق، عدم امتثال الكاتب لهذا الشرط بشكل تام، إذ قد تتدخل عدة موجهات تخضع ذات الكاتب المعرفية. لأدلجتها، ولا سيما الموجهات النفسية والاجتماعية والثقافية التي يخضع لها الكاتب في زمن كتابة السيرة. فضلاً عن خضوعه لرقابة القارئ، الذي يكون حاضراً في وعي الكاتب، الامر الذي يدفع الاخير الى قطع او حذف بعض الاحداث وربما تجميلها⁽⁴⁾ لتتسجم مع السمو الاخلاقي الذي يفترضه القارئ بداهة لكاتب السيرة.

(1) ايدل. ل، ترجمة: خطاب.ص. 1973، فن السيرة الادبية / 84.

(2) نصيبات بين الهرميوطيقا والتفكيك / 148.

(3) ينظر: ماي. ج، تعريب، القاضي.م. وصولاً. 1992، ع. السيرة الذاتية، / 94.

(4) ينظر: ماي. ج. السيرة الذاتية، / 94.

تأسيساً على ذلك، يبدو ثمة تشكيل حول امكانية مطابقة الواقع او تمثل السيرة قانون الصدق. يبدو انه تساؤل يستحق التقيب عنه في خطاب السيرة، لمعرفة امكانية ترجمة قانون الصدق في نص السيرة الادبي. فضلاً عن الوقوف على المدى الذي بلغته في تمثلها الماضي وروايته بعمق.

غير أنه تجب الإشارة الى ان عدم الصدق لا يعني تزييف احداث الماضي. بل قد تأخذ تلك الاحداث صوراً أخرى وأشكالاً عدة، نحو التركيز_ بالوعي او اللاوعي_ على حيز معرفي عاشه الكاتب وترك فيه آثاراً شتى، الامر الذي يدفعه الى رصد ما وقع فيه من احداث بنقاصيلها الدقيقة. وهي محاولة يعتمد عليها الكاتب للتنبؤ الى القضية التي يؤمن بها او يعيش من أجلها. إذ قد ينأى الكاتب بعيداً عن الصدق، إذا ماسمح لمنظوره الايديولوجي في التدخل لتفسير الواقع وتحليله، وحياناً يرفد قراءته للواقع بتأملات تنقتر الى القدر الكافي من الحيادية التي يتطلبها قانون الصدق والمطابقة، فيحدث حذف متعمد لبعض الاحداث في ضوء رقابة العقل او الايديولوجيا المهيمنة على ذات الكاتب المعرفية.

فضلاً عن التفاوت الفكري والثقافي الذي يكون عليه الكاتب في ضوء الامتداد الزمني الذي يعيشه، فثمة تفاوت في مستوى الوعي، بين وعي الماضي الذي عاشه بتجاربه، بأحداثه، بواقعه، وبين وعيه في الحاضر وهو يروي ذلك الماضي المنقضي بعد ان اكتملت رؤاه الفكرية واستوت توجهاته الثقافية. وهو تفاوت حتماً سيتدخل في توجيهه او رواية الاحداث، وذلك كله سيؤثر بصورة او بأخرى على قانون المصادقية او المطابقة السير ذاتية.

وربما ضعف الذاكرة او التناسي المعتمد لبعض الاحداث التاريخية قد يضيع على السيرة الاحتفاظ بمفاصل محورية، تزيد من اهميتها بوصفها مدونة فكر ادبية.

تتسم السيرة -بوصفها نصاً- بسمات تتدخل في تشكيلها بكيفية تتطوي على التشويق واغواء القارئ للتغلغل في مشاهداتها، ولعل اهم هذه السمات هو المعيار الزمني، إذ يسجل الزمن الماضي(الاسترجاع) اعلى تردد في السيرة، كما ان السلسل الزمني يتخذ ترتيباً تصاعدياً، حيث الطفولة ومروراً بالشباب ووصولاً الى النضوج. كما ان السيرة تنحو الى قص الاحداث وحذفها، والقفز على احداث ومراحل تحت ذرائع شتى، نحو تجميل الاحداث⁽¹⁾ وربما لتحجيم السيرة وتشذيبها من الاحداث التي لم تشهد تحولاً ملموساً في فكر الكاتب.

وبشكل المعيار الاخلاقي منظوراً مهيماً ، على السيرة ان تكون حافلة به، بل ربما شكل تحديد المنظور الاخلاقي من المهام الاساسية التي ينبغي على القارئ استنطاقها وملاحقتها واستنتاجها من تضاعيف النص السير ذاتي.

ان ما يبدو مهما في قصيدة السير ذاتية، انها اعتمدت آليات جمالية في رصد حقائق ووقائع معيشة، وهذا يضيف على السيرة قيمة تخيلية مزيده، يتمثل في كون التخيل السيري يعتمد ثيمات محتملة، بل هي نافذة في وقائع الكاتب المعيش. وكل جهد النص السيري هو التعامل مع تلك الثيمات بكيفيات جمالية منزلة.

إن الكيفية الجمالية المعتمدة، تضع على عاتقها استدراج القارئ لينفعل مع حقائق ورؤى لم يكن يتوقعها، لولا استدعاؤها بطرائق استبدالية اعتمدتها منطلقات القصيدة السير ذاتية.. لكي تضمن لقارئها الانفعال الذي يصل به في النهاية الى التجاوب المعرفي- ان جاز الوصف -الذي يفضي به الى تعديل افاقه ورؤاه الفكرية والمعرفية، وربما نقض آفاقه السابقة وتشكيل أخرى جديدة، اثر الوقوف ازاء فلسفات الآخرين الذين عمدوا الى البوح في ضوء نمط الكتابة السير ذاتية.

يتبنى محمود درويش مشروع كتابة السيرذاتشعرية، ممثلاً هذا النمط اتجاهاً مهماً في شعره، وقد توزع على جل مجاميعه الشعرية⁽¹⁾، ومدوناً فيه حالات الحصار، والنزوح، والاعتقال، والنفي، والاقامة الجبرية، وعشق الحجر، والحنين الى الزيتون، ورائحة الخبز... الخ من الاحداث.

ارتكز نص((في حضرة الغياب)) على قانوني المتن الحكائي والمبنى الحكائي⁽²⁾ اللذين يشكلان احد اهم مرتكزات النظرية السردية لدى الشكلايين الروس. اذ سعى درويش الى التاريخ لتجربة الموت التي عاشها اثناء اجرائه عملية فتح القلب، وانقطاعه عن الحياة لدقيقة ونصف الدقيقة.

غدا - محمود درويش- في موته المؤقت، على تماس مع الحقيقة الكاشفة في دازين الموت.. ذلك الدازين الذي يهب الذات التي تقف عند حافته، فرصة التطلع الى حقيقة البقاء. ولعل تحرر محمود درويش من عقدة الخوف من الموت، ورؤيته الاشياء ووعيه التام بها، فتح له فرصة اعادة ترتيب فرضيات امثلك نمطا ثابتا قارا لنا نحن الاحياء، بل ويتعسر علينا، امتلاك فهم ينقض ذلك التتميط الصنمي.

شكلت لحظة الموت، متنا واقعيًا.. سعى درويش الى اعادة تركيبه، في مبنى سيرذاتشعري، انفتح على اجناس ادبية مجاورة، اهمها الجنس الحكائي، الذي يمتلك-هو الاخر- استراتيجيات مراوغة راهنت جميعها على صياغة الفلسفة الدرويشية التي مضى الى التأسيس لها ((في حضرة الغياب))، ضمن فضاء يجمع بين الذاكرة/ الحرفية/ اللاتخييل/ الواقع الذي عاشته الذات باندھاش تام، وبين التخييل، لتستحيل الواقعة الحكائية المعيشة الى مبنى شعري ينطلق من تفاصيل ذلك المتن، بما يحمل من وفرة ربما بالالم، او الارتياح، او الدهشة، او الشتات، او الارق، او ربما بما يحمل احياناً من وفرة بالموت والغياب.

ان ما يبدو مهماً، هو تلك البراعة المتحركة في تحريك حدث الموت الذي شكل الثيمة الرئيسة في((حضرة الغياب))، بل يمكن القول، ان الارتكاز على حدث رئيس، أحال المجموعة الشعرية بنصوصها المتعددة إلى نظام بانورامي مغلق، يبدأ من الموت وينتهي إليه، إذ ابتدأ مجموعته بقصيدة واسمها ب (ا) التي استهلها بالقول:

سطراً سطرًا أنثرك أمامي بكفاءة لم أوتها إلا في المطالع

وكما أوصيتني، أقف الآن باسمك كي أشكر مشيعيك⁽³⁾

ثم يختم المجموعة بقصيدته التي وسمها ب (xx)، التي يستهلها بقوله:

سطراً سطرًا، أنثرك أمامي بكفاءة لم أوتها إلا في المطالع⁽⁴⁾

ويختم النص بقوله:

وغائبان أنا وأنت، وحاضران أنا وأنت،

وغائبان

فبأي آلاء ربكما تكذبان⁽⁵⁾.

إن النسق البانورامي المغلق الذي استعان به درويش على صعيد تحريك المتن السيري (فعل الموت) شفعه بحركات سيرية أخرى، غير أن هذه الأخيرة، بقيت سائدة للمتن السيري الرئيس، وربما منقاداً له، إذ إن نزعة الاتصال بين المرتكز السيري وما عداه من التحبيكات غير المهيمنة، بدا سمة من سمات ((في حضرة الغياب)) بشكل عام. وربما وجد درويش أن

(1) ينظر: درويش.م. 2009، حالة حصار: 177، ودرويش.م. 2009، لماذا تركت الحصان وحيداً: 277. ودرويش.م. الجدارية/ 441. ضمن الاعمال الجديدة الكاملة/ 1، درويش.م. وينظر: سرير الغريبة/ 13. وفي حضرة الغياب/ 355. وأثر الفراشة(يوميات)/ 541. ضمن الاعمال الجديدة الكاملة/ 2، درويش.م.

(2) نظرية الأغراض، توما شفسكي، 1982، ضمن كتاب: نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلايين الروس، ترجمة: الخطيب.ج. 180.

(3) درويش.م. 2009، في حضرة الغياب / 355.

(4) درويش.م. 2009، في حضرة الغياب / 519.

(5) درويش.م. 2009، في حضرة الغياب / 527.

تفكير كينونة الموت بأسلوب معرفي - وجودي، يناقض ماهو متداول، أقدر على إعطاء شرعية ومقبولية لما يروم تقديمه إلى الفكر الإنساني بشأن ديمومة الموت وهامشية الحياة.

إن سر المفارقة التي شهدتها درويش في تلاشي الحياة وفنائها ويوتوبيا الموت التي تتعاطى السلم والرخاء أساساً لها من أجل الذات المستحقة للبقاء. سعى إلى اختزالها - مفارقة الموت والحياة - وتدوينها بلغة الشعر القائمة على معطيات التخيل التي تتناقض البدايات وتؤصل للامتوقع. وقد بدا ذلك جلياً في ((حاضرة الغياب)) إذ استندت بالواقع الغابوي في الحياة وأخذت تحلم بواقع الموت الذي تسود فيه الذات، وهي تسبح على جناح غيمة.. تداعب الهواء.. تلامس برفق صفائح السحاب، تطير بجناحي الغياب لتصل إلى فضاء العالم الآخر حيث لا ألم لا عنف، لا ضجيج... وذلك بحق سر المفارقة !!!.

نوم أبيض. نوم باهر كان يحملك كريحة على غيوم

بيضاء... تخرج من جسدك وتسبح ذرة من ذرات

الكون... تخرج من نفسك ولا تدخل في شكل. تسبح

كما لو كنت تطير، وتطير كما لو كنت تسبح... (1)

إن التجديد في الرؤية إلى الوجود، وصياغة فلسفة تتدّ عن الاملاءات والتصورات التقليدية، بات افتراضاً ملحاً تؤسس له قصيدة السيرداتشعرية عند محمود درويش، فالموت الذي يشكل عتبة حافة، يحيل الحياة إلى ماضٍ منقضى، وهي لذلك تستشرفه بغير قليل من الترقب المسكون بالرهبة، غير أنه - الموت - في قصيدة السيرداتشعرية الدرويشية غداً فضاءً باهراً مفتوحاً يعتق الحرية هوية له.. الحرية التي طالما حلم بها محمود درويش.

لقد استقام الموت حقيقة على جسد محمود درويش، وذلك في عام 1998 في فرنسا، حينما أجريت له عملية القلب المفتوح لايقاف التوسع في الشريان الاورطي. تاركا زمام الحياة لدقيقة ونصف الدقيقة. ولكن لتعلق روح الحياة بدرويش، إذ شعرت بانكسار لم تقو على تجرع مرارته وهو يغادرها الى الضفة الاخرى، فلم يكن أمامها إلا مواجهة الموت بصلاية امومية وجراً وثقة مطلقتين ، من أجل استعادة محمود إلى أحضانها، وفعلًا لم يصمد الموت طويلاً، إذ لم يلبث - ك مطلب حياتي - - أن توارى إلى الخلف ليعتد درويش من جديد. وهكذا تسالت تقاناته الشعرية في ((حاضرة الغياب))، لتحكي لنا البطولات التي تسامت وهي تحاور الموت وتباغت ميثولوجيا الفناء التي يختال فيها على البشر:

لشهر آذار القادر على سفك دم المكان شقائق النعمان

مهارة الإنقاذ من موت مبكر لاتنساه إلا لتتذكر إن الحياة

لم تأت إليك على طبق من ذهب (2)

ان استقراراً يسيراً ل ((في حاضرة الغياب)) سيتضح ان المجموعة في تمامها تبنى زمنياً على الدقيقة والنصف التي واجهها درويش بعد ان انقطع عن الحياة ليتهاذن مع الموت.

وتأسيس مجموعة بتمامها على زمن بهذا الایجاز هو دليل على قصيدة المؤلف على تذويت الدقيقة والنصف تذويماً سبيرياً، او بمعنى ادق اعطائها ماهية روائية. ولعل ما يؤكد التوصيف السيرداتي لنص ((في حاضرة الغياب)) هو هيمنة (أنا) المتكلم، إذ يشكل ذلك خصيصة فريدة على ان مايكتب يصنف ضمن نمط السيرداتية التي تكتب بطرائق التخيل الجمالي. سعى درويش الى إثارة تساؤلات عن الوجود والمعرفة طالما حاورها المرء بشيء غير قليل من الحيرة والشك، ساعياً من خلال ذلك إلى التأسيس لمشروع معرفي جديد، وفك لغز الموت، فالمرء - بحسبه - في قطيعة مع الحقيقة أو بتعبير آخر

(1) درويش.م. 2009، في حاضرة الغياب / 457- 458.

(2) درويش.م. 2009، في حاضرة الغياب / 363.

حقيقة الوجود ملتبسة لديه، ان لم يكن بعيداً، أو ربما منفصلاً عنها، فالحياة - لديه - تليها هاجس المتاع والانتشاء، غير أنه في الحقيقة أبعد ما يكون عن ذلك، والموت المسكون بالخوف وإثارة الإحساس بفناء الأشياء هو غير ذلك تماماً في القصيدة السيردانية الدرويشية، فالموت فيها - كينونة تمتلك قوة تبدو فيها الذات المنكسرة بألم الحياة ووجعها غاية في الانتشار.

خفيفاً شفيفاً كانك روحك. خالياً من الماضي وخاوياً من الحاضر. مفرغاً من الزمن والعاطفة. فلا أنت شيء ولا أنت لاشيء. لكنك ترى كما لم تر من قبل. ترى الضوء أبيض والغيم أبيض والهواء أبيض. ولا تسأل أين أنت. لا أحد حولك ولا تريد أن تعرف إلى أين تطير ولا تخاف الطيران.⁽¹⁾

عودة الذات إلى استقامة طالما بحثت عنها، تحتج فيها على تعسف الحياة وطابعها القهري، فهي في ملكوت الموت آمنة، لاتخشى السقوط من عل، ولا تخشى الصعود إلى أعلى تتملكها الطمأنينة والسكينة، لارعب ولاضجر.. لا ضجر في النوم الطويل ولاخطر !!!.

تغادر الذات نفق الحياة، لتتسلق خطوط خارطة الموت، وعندها تبدأ بالانفصال عن ملازمات الحياة: (الزمن والشكل) إذ ينتابها شعور بالنقص وهي تتعاطى جهوزية التاريخ وسطحية الشكل، كضرورة للبقاء والاستمرار. اجتزت

نفقاً ضيقاً نقطك كقطرة ماء، في الأفق
وقد أعتقت من أسر الزمن والشكل⁽²⁾

أزمة الانفصال تتلاشى، عندما تعيد الذات قراءة الوجود على خلفية الاعتقاد بشكلية الحياة وسطحيته، وبدء التأسيس لاتصال يتنامى شيئاً فشيئاً في ظل اندهاش الذات بكينونة الموت المنتشية بقوة وصلابة الزمن المؤجل والمسكوت عنه، الذي لم تتمكن الحياة من إدراكه، لأنها أوغلت في تفكيك هرطقة الزمن والشكل.

إن خصوصية الحياة وإملاءاتها التي تحايلت بها على الذات تحت وهم المتاع واللذة، أحال الذات كياناً تابعاً مسكوناً - هو الآخر - بنهم الوصول والوقوف على ماهيات اللذة، فما كان أمام الذات سوى خيار السعي المسكون بهم الوصول.. ذلك الهم الذي يختزل في درجاته القصوى الى صراخ لا فكاك للذات منه إلا في بلوغها حافة الحياة !!!.

إن ما يبدو مثيراً للجدل، هو غاية السيرداتي الدرويشي في نقض البديهية التي اعتنقها الأحياء قانوناً دستورياً. المصادقة على مشروعيته تشعروهم بالانتشاء، وتتمثل ب:

(فناء الموت ووحشته، ولذة الحياة وانتشائها). ويبدو أن درويش سعى إلى ترحيل قانون الوجود إلى أفهامنا، كما فهمه هو عند فقدانه الدارين في الحياة ليستحيل إلى كينونة، تؤكد أن ((نهاية الكائن من حيث هو دازين هي بداية هذا الكائن من حيث هو مجرد شيء قائم))⁽³⁾.

وهكذا يستحوذ قانون الوجود على اهتمام الإنسان الذي أخذ يتحرى قيمه ومقارباته وتحقيقاته المتعاقبة: وفكرت فيما بعد: أيهما

أسوأ، أن ينتصر عليك الموت فتطير في رحلة البياض ؟ أم أن تنتصر على الموت بالجنون فتسير في شوارع الفضيحة ؟⁽¹⁾

(1) درويش.م. 2009، في حضرة الغياب / 457- 458.

(2) درويش.م. 2009، في حضرة الغياب / 458.

(3) هيدجر، تر المسكيني، ف، 2012، الكينونة والزمان / 433.

سعى النص السيرذاتي الدرويشي، إلى التتويه إلى حقيقة أنّ (المعاناة والألم) هما صيغ تلبست واقع الحياة، لتستحيل شيئاً فشيئاً جزءاً من خصوصيتها التجريدية إذ يجد الألم تجربة الاغتراب الحياتي الذي يسيطر على الذات، وهي ترتبط بالزمان الكوزمولوجي (الكوني) والمكان الجيومورافي، لا لشيء سوى لإضفاء صفة الأنسنة وخصيصة الوجود.

ولمحتوى هذه الصيغ وفاعليتها في تشكيل صورة الوجود الحياتي، أنقذت مهيمنات طبيعية، شغلت مركز الذات حتى تكيفت معها تكيفاً تاماً، فالبقاء للأقوى - كما نعلم ! - ولعلّ ما يؤكد مركزية (المعاناة والألم)، ووظيفتها التحديدية التي تعيد الاعتبار للحياة، تلك (الصرخة) التي يتأكد للمرء حال سماعها بدء ميلاد جديد:

ثم صرخت، صرخت فجأة حين عدتُ إلى جسد مربوط

بأسلاك وأجهزة في غرفة رمادية. أين أنا؟ سألت فنهوك

عن الكلام وعلمت فيما بعد أنّ صرخة الألم كانت

دليل عودتك إلى الحياة التي تبدأ وتنتهي بصرخة (2)

إذا تشكل (الصرخة) فاصلة محورية، تشيع التمايز الجدلي ما بين الحياة والموت، وهي - الصرخة - نشاط بيولوجي، تقوم به الذات، معلنة بدء حقبة طارئة، ثم معاودتها له مرة ثانية، إشارة لانقضاء هذه الحقبة وبداية وجود جديد.

ترتبط (الصرخة) في أحد دلالاتها، بالفوضى، والتوتر وربما تعني الرفض لشيء ما، الذي يعبر عنه بالصراخ، كفعل تقوم به الذات لدرء خطر أو محذور قادم نحوها.

يتحد الجسد مع الصرخة، اتحاداً تاماً، بل تشكل الأخيرة أحد المؤشرات الفارقة للجسد - الدازين الحياتي - يتضح ذلك من خلال تحكم الجسد بأصوات لفظية، أو غير لفظية تدخل ضمن نطاق الإشارات والحركات الإيمائية. محاولة للتعبير عن رفض قوة ما، أو الثورة على مركز ما يصعب نقضه أو التمرد عليه.

فالصرخة - إذا - نشاط بيولوجي، وسلوك سايكولوجي، يتخذ صيرورة (صوتية - حركية) معقنة، تتصاعد في فضاء يعي ما يريد إبلاغه - بعيداً عن النشاط - من رفض أو مقاومة حقيقية كائنة في دازين الحياة.

وهي - من ثم - استراتيجية تمتلك من القوة والإثارة ما يجعل الذات تستعين بها في حالة أي عارض يدهمها، لأنها تتكوّن، ثم تكوّن للذات كياناً متنامياً ينتشر ويتشعب، ويعلن عن نفسه: أنا أصرخ إذا أنا موجود / دازين حياتي !!! يسفر عن حقيقة - حتى وإن كانت طارئة - تجتهد لمقاومة كينونة أكثر قوة وسلطان.

تستقل الصرخة - إذا - كافتراض بيولوجي يعلن عن بدء رحلة حياة في شكل ديموغرافي وزمان تأريخي محددين. وهي في الآن ذاته تنضبط في متواليّة تقابلية، يتجلى (الصمت) معطى مغايراً لها، يقترن بالموت لإرساء القطيعة من واقع جعل للصوت معطى أولويّاً للتعبير عن مقتضيات وجوده.

إنّ الصمت الذي يتماهى - غالباً - مع الفهم، يُسهم في تكثيف مدار ينماز بهيية وعمق أكثر غنى، قد يكون خارج حدود تصوراتنا الإنسانية، كما يصعب تفكيك ماهياته الغامضة، إلا لمن تأتّى له فهماً اخترق حدود المحذور واستوت جدلية الوجود مكشوفة أمامه، وهو ما يتيسر للذات التي غادرت مادية الجسد لتحفظ بكينونة الروح، وهي تتباهى في الانسياب بحرية ولباقة في إغماءة لاموت، وتتوغل في ثغور صمته كحال محمود درويش:

هناك سكنتك فتنة الطيران والعزلة. وهناك حاولت أن تولد من حلمك (3)

امتلك درويش حكمة الاستكشاف، وهو ينتقل من هرطقة الحياة إلى عزلة الموت.. الانتقال المختزل في جدلية الصراخ

- الصمت / نسبية الصراخ - ديمومة الصمت.

(1) درويش.م. في حضرة الغياب / 462.

(2) درويش.م. في حضرة الغياب / 458-459.

(3) درويش.م. في حضرة الغياب / 366.

إذا مهما استحال الصراخ نسقاً تحديدياً، يشير إلى مضي الحياة أو توقفها، لامناص من انتهائه، إذ يبقى حداً طارئاً، لا يقوى على مقاومة سطوة الصمت.. ذلك الدال الموعل في القدم، الذي يؤطر وبقداسة تامة فعل الموت. تبعاً للنص السيرداتشعري الدرويشي، فإن كل (ولادة - صراخ - جسد - حياة) هي صيرورة مبهرجة، تتقمص صيغاً استثنائية مؤقتة لا تلبث أن تزول، ومن ثم فإن تلاشي الجسد بوصفه الطرف الأول في ((معادلة المعرفة، يؤدي إلى، أو يدل على، كون الطرف الأول غير موجود، أو أنه لم يعد موجوداً))⁽¹⁾.

وعندها تنقز الروح (الطرف الثاني) إلى أعلى لتطير، داخلة إلى مدار لازوردي - فوق زمني - يبقى مسكوناً عنه، لا يعيه الجسد (الطرف الأول)، الذي لا يمتلك سوى حق الكلام ويستعين بأصواته المسموعة بغية التواصل في المؤسسة الدنيوية التي تشرعن حضوره الإنساني.

وتبعاً لذلك فإن العلامة الفارقة بين الموت بوصفه كينونة فوق زمانية، وبين الحياة، يتجلى في قانون الانصياع والتبعية، إذ بات واضحاً إن الحياة تمنح الإنسان فرصة التواصل المعقلن ولكن في حدود ما تملكه من محدودية (الزمن والشكل)، فلا يمتلك - الإنسان - فهماً إلا بقدر ما تهبه له، لا لشيء سوى البقاء منصاعاً لإملاءاتها وتصوراتها المبتورة، لأنها مقتصرة على تأملاتها في المعرفة والوجود:

فلتحفظ ليل الألم هذا عن ظهر قلب

فلا تنسى هذا الطريق الضيق المتعرج

الذي يحملك وتحمله إلى المجهول العرید، الذي سيرميك

واهلك بالشبهات⁽²⁾

الأمر الذي أحال الجسد إلى كيان معقلن يخشى الانفصال عن حدود الحياة، ويرى ما بعدها - وبألجة منها طبعاً - وحشة وألم وفناء. ولولا قلب درويش الذي استطاع الانفلات من عقلنة الحياة، لما أدركنا أن للموت مداراً لازوردياً، ناعماً، صافياً، تنتصر فيه الذات على وجع الحياة وصراخها:

عشت عصي القلب، قصي الالتفات إلى ما يوجع

ويجعل الوجع جهة⁽³⁾.

المصادر والمراجع

أولاً: المجاميع الشعرية / متن البحث

- درويش.م. 2009. الاعمال الجديدة الكاملة / 1،، رياض الريس للكتاب والنشر، ط1.
- درويش.م. 2009، الاعمال الجديدة الكاملة / 2، رياض الريس للكتاب والنشر، ط1.

ثانياً: المصادر والمراجع الأخرى

- ايدل. ل.، تر: خطاب. ص. 1973، فن السيرة الأدبية، مؤسسة الحلبي - مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك.
- توماشفسكي وآخرون، 1982، نظرية الأغراض، ضمن كتاب نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلايين الروس، ترجمة: الخطيب. إ.، الشركة المغربية للناشرين المتحدين ومؤسسة الأبحاث العربية - المغرب - لبنان، ط1.
- سلفرمان.ج.ه، ترجمة: ناظم. ح. وصالح.ع.ح، دت نصيات بين الهرمونيوطيقا والتفكيكية، د.ط.
- الصكر. ح. 1994، كتابة الذات، دراسات في وقائعية الشعر، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1.

(1) صفدي.م، 1986 استراتيجيات التسمية، في نظام الأنظمة المعرفية، منشورات مركز الانماء القومي، بيروت، ط1/193.

(2) درويش.م. في حضرة الغياب / 384.

(3) درويش.م. في حضرة الغياب / 395.

- صفدي.م. 1986 استراتيجية التسمية في نظام الانظمة المعرفية، منشورات مركز الانماء القومي - بيروت، ط1.
- عبيد.م.ص، 2010. تمظهرات التشكل السيرذاتي، قراءة في تجربة محمد القيسي السيرذاتي، عالم الكتب الحديث، ط1.
- لوجون.ف ، ترجمة: حلي. ع، 1994. السيرة الذاتية، الميثاق والتأريخ الأدبي،، المركز الثقافي العربي، ط 1 .
- ماي. ج. تعريب: القاضي.م. وصوله.ع. 1992 السيرة الذاتية،، بيت الحكمة - قرطاج - تونس.
- هيدجر.م.، ترجمة: المسكين.ف. 2012، الكينونة والزمان، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1 .

المدرسة الأفضلية في القدس 586هـ / 1193م - 1390هـ / 1970م

د. نعمان عاطف عمرو

جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Al-Afdhalia School in Jerusalem 586 H-1193A.D. 1390 H- 1970 A.D.

Dr. Na'aman Atif Amru

University of Jerusalem/ Palestine

nabedrabo@qou.edu

Abstract

When revising the historical resources that talk about Jerusalem, we find that the oldest endowment for Moroccans in Jerusalem is the endowment of the king AL-Afdal (Noor Al-Deen Ali bin Saladin) in 1192. The neighborhood the Moroccans given includes Al-Buraq Wall (The Wailing Wall) and the areas surrounding it. Al-Afdal also built a school for the Moroccans, in Jerusalem, called Al-Afdalia school. The school were endowed to Al-Malikia clergymen. At the end of the Ottoman age, the school was turned into a residence for poor people. The troops of the Israeli occupation deconstructed the school after 1967. The school also was registered in the legal court in Jerusalem in 1267 and re-registered in 1596.

This study sheds a light on the existence of Moroccans in Jerusalem, their endowments and their role in the enlightenment movement in Jerusalem. The significance of this study flows from its concentration on one of the most influential schools in Palestine (Al-Afdalia School) and on what happened to it after occupation in 1967. The study also asserts that Al-Afdalia School is a crucial part of the Palestinian heritage in Jerusalem. The Palestinian historical heritage, especially Jerusalem, face the danger of Judaization. It is queer and unaccepted to prevent the prayers from entering Al-Aqsa Mosque. The native inhabitants of Jerusalem are foreigners in their mother lands, so the danger of judaization should be faced by a strategic plan to preserve the Arabic and the Palestinian identity of Jerusalem.

الملخص

عند دراسة مصادر تاريخ القدس خلال العصور الوسطى وسجلات المحكمة الشرعية في القدس الشريف نجد أن أقدم وقفية للمغاربة في مدينة القدس هي وقفية الملك الأفضل نور الدين علي بن السلطان الملك الناصر صلاح الدين الأيوبي على المغاربة المجاورين في القدس حارة لهم سنة 588هـ / 1192م، وهي ما يحيط ويتصل بموضع البراق الشريف من أراضي وغيرها على طائفة المغاربة على اختلاف أجناسهم، كما أقام لهم مدرسة عرفت باسمه المدرسة الأفضلية، في حي المغاربة، ووقفها على فقهاء المالكية، وحولت إلى سكن للمغاربة الفقراء في أواخر الحكم العثماني، وقد دمرها المحتلون بعد عام 1967م، وقد سجلت هذه الوقفية في المحكمة الشرعية بالقدس بعد وفاة الموقوف وذلك في الرابع والعشرين من شهر رجب سنة 666هـ / 1267م كما أعيد تسجيلها بمحكمة القدس الشرعية في 26 شعبان/ 1004هـ / 4/25 1596م.

وفي هذه الدراسة تم إلقاء الضوء على المغاربة وتواجدهم في القدس ووقياتهم وعلى رأسها المدرسة الأفضلية وأوقافها، ودورها في الحركة الفكرية، وتتبع أهمية هذه الدراسة من أنها تلقي الضوء على إحدى المؤسسات الفكرية والثقافية والتي كان لها حضور فاعل داخل المجتمع المقدسي، وما آل إليه وضع هذه المدرسة من تدمير بعد الاحتلال القدس عام 1967 م.

إن المدرسة الأفضلية جزء هام وأصيل من الممتلكات الثقافية للشعب الفلسطيني، هذه الممتلكات وعلى رأسها القدس تتعرض لتهويد وإقصاء منظم عن واقعها الإسلامي، وإنه لمن الغريب حقاً أن يُمنع المصلون من دخولها، للقيام بواجبهم المقدس، وأن يصبح معظم من فيها غريباً عنها، وتصبح هويتها، وعروبيتها في مهب الريح، وبالتالي يستوجب هذا صياغة إستراتيجية واضحة المعالم للحفاظ على الممتلكات الثقافية للشعب الفلسطيني ووجودها وهويتها.

المقدمة

اهتم المسلمون بالتعليم لأن دينهم دين علم، لأجل ذلك حرصوا على استخدام المسجد للتعليم بالإضافة للجوانب الأخرى، وتطور بعد ذلك لإنشاء المدارس في كافة الأماكن، حتى حظيت القدس كونها أولى القبلتين وثالث الحرمين بالاهتمام بنوع خاص لاسيما في العهدين الأيوبي والمملوكي، فالأيوبيين، قلدوا أسيادهم من الزنكيين في ذلك، لاسيما عماد الدين زنكي ونور الدين زنكي في تأسيس هذه المدارس، ولأن الأنظمة الزنكية والأيوبية مستوحاة من نظم السلاجقة كان لا بد لهم من تقليد نظام الملك السلجوقي صاحب المدرسة النظامية في تأسيس هذه المدارس، فكانت المدرسة النورية نسبة لنور الدين وكانت المدرسة الصلاحية - نسبة إلى صلاح الدين - الذي اهتم بتأسيسها لتقوية المذهب السني على حساب المذهب الشيعي، حتى غدت هذه المدارس منارة للعلم في منطقة المشرق.

حظيت القدس لأهميتها الدينية بهذه المدارس حتى أسس الملك الأفضل نور الدين علي بن صلاح الدين الأيوبي المدرسة الأفضلية - موضوع البحث - لتخدم طائفة المغاربة، مطبقة المذهب المالكي الذي كان منتشراً في المغرب قبل قدومهم إلى المشرق.

هؤلاء المغاربة الذين جاءوا إلى فلسطين واستقروا في القدس بهدف الزيارة وتقديس حَجهم بعد زيارة مكة والمدينة، ولأن القدس كانت جاذبة لهم من الناحية الدينية منذ استقروا فيها، أيام الفاطميين حتى أوقف لهم الملك الأفضل نور الدين حارة المغاربة المجاورة للحرم المقدسي، واستقروا فيها.

وجاء المغاربة إلى فلسطين والقدس لدعم الجيوش الإسلامية لاسيما في حقبة تحريرها من الفرنج، فاشتركوا في معركة حطين، وتحرير القدس في العام 583هـ/ 1187م، ولأنهم امتازوا بقدرتهم العسكرية ولاسيما في خدمة الأسطول فقد ركز عليهم صلاح الدين الأيوبي ووصفهم " بإنجاد المغاربة"، وازدادت أعدادهم بعد حركات التضييق ضدهم من قبل مسيحي إسبانيا فهاجروا حفاظاً على الكرامة والدين، بالإضافة لمساهمتهم في تطوير الزراعة في عهد الدولة الأيوبية والمملوكية.

أصبح المغاربة في القدس مكون أساسي، حيث حارثتهم، وتسمية أحد أبواب المدينة باسمهم، ومارسوا تدينهم في زاويتهم ومدارسهم وحصلوا على الأوقاف لصالح دعم إقامتهم وتعليمهم، والذين أقرروا بأنه متميز عما كان سائداً عندهم في المغرب.

وبالتدقيق في هذه المدرسة - موضوع البحث - تبين أنها تميزت سواء بعلمها أو شكلها وأوصافها، وطريقة التدريس فيها والتي اشتملت على الفقه والمدرس والمعيد ومتولي الوقف فيها، وتم الحديث عن علمائها في الفترة العثمانية وما قدمته في كل الفترتين الأيوبية والمملوكية، وبعد طمع الأوروبيين بالدولة العثمانية أرادوا أن يهثبوا الوطن القومي لليهود في فلسطين تعرضت المنطقة المحيطة بها للإخطار وبدأت الاحتكاكات والاستقرازمات من المنظمات الصهيونية بحجج دينية لاسيما في منطقة حائط البراق والذين يدعون زوراً أنه أساسات هيكلهم، في حين أنه محل ربط البراق الشريف وحتى شكا شيخ حارة المغاربة إلى حاكم حارب هذه التعديلات، إلى أن تطور الموضوع في العام 1929م فيما عرف بثورة البراق، لتقرر اللجنة المشكلة أن الحارة بتصرف المسلمين منذ 14 قرناً حتى جاء الاحتلال الإسرائيلي للقدس في العام 1967م حين أزلوا حارة المغاربة بكل مكوناتها من الخانات والزوايا ودمروا أكثر من (136) منزلاً والعديد من المساجد والمدارس وأهمها المدرسة الأفضلية.

1. المغاربة في القدس

إحدى الجاليات التي سجل لها حضور في فلسطين في العهدين الأيوبي والمملوكي والمغاربة في هذا السياق هوية لا تقوم على أساس عرقي مثل الأكراد أو التركمان وإنما تقوم على أساس جغرافي وإقليمي يضم الجماعات والأعراق المنسوبة إلى بلاد المغرب، وبلاد المغرب مصطلح جغرافي يمثل الجزء الغربي من خريطة العالم الإسلامي في العصور الوسطى ويضم في معناه الأوسع كل دول ومناطق شمال إفريقيا مضافاً إليها بلاد الأندلس (إسبانيا الإسلامية) بل أجزاء من بلاد مصر غربي مجرى دمياط من نهر النيل حتى شواطئ المحيط الأطلسي بينما يضم في التعريف الإقليمي المقلص الأجزاء الواقعة إلى الغرب من حدود تونس فتخرج منه في هذه الحالة أرض كل من تونس وليبيا والمناطق الغربية في مصر، وكان مصطلح المغاربة في العصور الإسلامية المبكرة يقتصر على سكان موريتانيا فقط، وانتشر استعماله في الدولة الفاطمية ليدل على فرق الجيش الفاطمي التي تنتمي عساكرها إلى بلاد شمال إفريقيا تمييزاً لهم من العساكر المجندين من أصول وبلاد شرق العالم الإسلامي، وأطلق على هذه الفرق اسم المشاركة.

وازداد احتكاك أهل فلسطين وأهل بلاد الشام عامة بالمسلمين المغاربة بعد أن خضعت البلاد لنفوذ الفاطميين الذين نشأت دولتهم أول ما نشأت على أرض المغرب في تونس، قبل أن تمتد نحو المشرق فتضم مصر وبلاد الشام وما تبع ذلك من قطيعة سياسية شبه كاملة في البداية مع الخلافة السنية في بغداد والمشرق، وعلى الرغم من الاحتلال الصليبي لفلسطين وأجزاء من بلاد الشام فإن وجود المغاربة في المنطقة لم ينقطع وكان مصيرهم كمصير بقية إخوانهم العرب الفلسطينيين من التشرد والتهجير لكنهم على عكس إخوانهم من اللاجئين الفلسطينيين كانوا ألصق بفكرة الجهاد ضد الفرنجة فانخرطوا في الحملات الجهادية التي كان يشنها الملك المجاهد نور الدين زنكي فكانوا أشد نكاية بالعدو الإفرنجي والأبرز دوراً في استنصاراته عليهم، وكان ذلك مما أوعز صدور الفرنجة عليهم فتشددوا في التعامل معهم أيام الهدنة والمسالمة. فيقول الرحالة ابن جبير في هذا الصدد وهو يتحدث عن الرسوم التي يجبها الفرنجة من المسافرين والتجار والزائرين المسلمين الذين يدخلون فلسطين " وأكثر المعترضين في هذا المكس المغاربة ولا اعتراض على غيرهم من جميع بلاد المسلمين وذلك لمقدمتهم منهم أحفظت الإفرنج عليهم، سببها أن طائفة من إنجادهم غزت مع نور الدين - رحمه الله - أحد الحصون فكان لهم في أخذه غنى ظهر واشتهر، فجازاهم الإفرنج بهذه الضريبة المكسية ألزموها رؤوسهم فكل مغربي يزن على رأسه الدينار المذكور في اختلافه على بلادهم، وقال الإفرنج: أن هؤلاء المغاربة كانوا يختلفون على بلادنا ونسألمهم ولا نرؤاهم شيئاً فلما تعرضوا لحربنا وتألّبوا مع إخوانهم المسلمين علينا وجب أن نضع هذه الضريبة عليهم، فالمغاربة في أداء هذا المكس سبب من الذكر الجميل في نكايتهم العدو يسهله عليهم ويخفف عنهم" (1).

وما يتوفر لدينا من المعطيات يدل على أن المغاربة شاركوا بشكل أو بآخر في حملات التحرير التي قادها صلاح الدين، وأنهم دخلوا معه مدينة القدس ثم أقاموا بها، وهذا ما حدا الملك الأفضل نور الدين علي بن يوسف بن أيوب - ولد بمصر هام 565هـ وتوفي عام 622هـ (2)، أن يخص هذه الجالية بوقف الحارة الواقعة غربي الحرم الشريف عليهم في السنة التي توفي فيها والده صلاح الدين سنة 589هـ/1193م، ثم أنشأ مدرسة للمالكية وجعل الحارة وفقاً عليها، ومنذ ذلك التاريخ صارت الحارة جزءاً من حارات مدينة القدس، وظلت قائمة معمورة حتى جمادي الثانية 1387هـ/حزيران 1967م عندما احتلت إسرائيل مدينة بيت المقدس، فقامت بهدم حارة المغاربة عن بكرة أبيها وسوتها بالأرض وجعلت أرضيتها ساحة أمام حائط البراق.

وخلال الفترة المملوكية كانت الشؤون الإدارية لسكان حارة المغاربة تعهد إلى أحد فقهاء المذهب المالكي وهو المذهب الغالب في بلاد المغرب وبين أوساط المغاربة أينما كانوا وكان يطلق على هذه الوظيفة الإدارية " مشيخة المغاربة"، ومقارنة بوظيفة إدارة الحارات في مدن فلسطين ومدن الشام فإن شيخ أي من الحارات المتعددة كان يطلق عليه اسم العريف أو شيخ

الحارة، ولذلك يبدو أن تخصيص شيخ حارة المغاربة في القدس بهذه التسمية إنما يدل على البعد المذهبي لهذه الوظيفة، إضافة إلى البعد الإداري ولعل ما يؤكد ذلك أن التعيين لمشيخة المغاربة كان يصدر عن ديوان السلطان في القاهرة، بينما كان تعيين عُرفاء الحارات وشيوخها في كل مدينة ومدينة من صلاحيات حاكم المدينة نفسها⁽³⁾.

استمر الوضع على ما هو عليه أثناء الخلافة العثمانية وبقيت حارة المغاربة جزءاً أساسياً في التقسيمات الإدارية للقدس وتدار أوقافها من خلال متولي الوقف، ولم يطرأ أي تغيير في أيام الانتداب البريطاني سوى زيادة الأطماع الصهيونية، أما في فترة الحكم الأردني فقد تبعت الأوقاف وأشرفت عليها وزارة الأوقاف الأردنية.

2. حارة المغاربة ووقفها

تقع حارة المغاربة التي بنيت فيها المدرسة الأفضلية في الجانب الجنوب الغربي لمدينة القدس الشريف إلى الغرب من المسجد الأقصى المبارك، منخفضة عن مستوى أرض ساحات الأقصى المبارك، ويحد حارة المغاربة من جهة الجنوب سور القدس وباب المغاربة أو باب سلوان كما أطلق عليه قديماً، ومن جهة الشرق الزاوية الفخرية ويلبها المسجد الأقصى المبارك، ومن جهة الشمال المدرسة التنكيزية وقنطرة أم البنات ومن جهة الغرب حارة الشرف، ويمكن الوصول إليها من خلال زقاق بعرض عدة أمتار تقدر ثلاث أمتار تفصل بين زاوية المغاربة وتركة الأمير بركة خان والمعروفة بالمكتبة الخالدية⁽⁴⁾.

أما مساحة حارة المغاربة فتقدر بـ 45000م² خمسة وأربعين ألف متراً مربعاً، وتعادل (5%) من مساحة البلدة القديمة في القدس، ويذكر بعض المؤرخين اختلاف مساحة حارة المغاربة تبعاً لاختلاف حدودها بين الحين والآخر⁽⁵⁾، وهناك ما يعرف بحارة المغاربة البرانية والشكل العام لحارة المغاربة فهي بين المستطيل والمربع وتتخللها منشآت أثرية وتاريخية قديمة يعود بعضها إلى العصر الأيوبي وهناك عقبات وأزقة معوجة وضيقة تصل إلى أرجاء الحارة.

يتوزع على جانبي كل عقبة أو طريق أو زقاق في هذه الحارة عدد من المباني المتلاصقة التي يعلوها في بعض الأحيان قناطر وبوائك⁽⁶⁾.

وقد أوقفها الملك الأفضل أيام ولايته على الشام عام 589هـ/1193م بعد وفاة والده وتقسيم أملاكه بين أبنائه حيث تبعت فلسطين بما فيها القدس إلى ولاية الشام⁽⁷⁾، وكان الهدف من الوقف تشجيع أهل المغرب العربي على القدوم إلى القدس والإقامة فيها ومساعدة سكانها المغاربة الذين فضلوا الاستقرار والمجاورة بالقرب من مسجدها إما للعلم أو للدفاع عنه⁽⁸⁾.

إن حارة المغاربة وفقاً لإسلامياً على الطائفة المغربية في القدس الشريف حسب الوثائق الواردة في سجلات المحكمة الشرعية، وقد ثبتت ملكيتها وإسلاميتها وفلسطينيتها منذ عشرات القرون بالإضافة إلى وجود تواصل بشري يؤكد ذلك، إلى جانب وثائق الوقفيات الإسلامية التي تدل على ذلك، ودعم هيئة عصبة الأمم المتحدة لهذا الحق فكان قرار عصبة الأمم عام 1930م قد ثبت الحق العربي الفلسطيني لحائط البراق حسب الأوراق الثبوتية المقدمة من المجلس الإسلامي إلى لجنة التحقيق الدولية التي حضرت إثر أحداث عام 1929م، وأمام هذه الحقائق تسقط كل الادعاءات المزورة التي تطلقها سلطات الاحتلال للاستيلاء عليها⁽⁹⁾، أو طمس هويتها العربية الإسلامية من خلال محاولات التهويد.

3. المدرسة الأفضلية

أوقف الملك الأفضل المدرسة الأفضل مدرسته هذه والتي بناها وسميت باسمه كما كتب محضر الوقفية سنة 666هـ/1267م، وذلك بعد وفاته وتقع هذه المدرسة بالقرب من حائط البراق في قلب حارة المغاربة وكان وقفها على فقهاء المالكية⁽¹⁰⁾.

بما أن موضوع البحث المدرسة الأفضلية لا بد من التعميق في دراستها من حيث أفراد الجانب الأهم من الدراسة لها. حيث تنسب المدرسة الأفضلية إلى منشئها الملك الأفضل نور الدين أبي الحسن علي بن السلطان صلاح الدين الأيوبي وقد أنشأها ووقفها على فقهاء المالكية الذين قدموا إلى بيت المقدس وأقاموا فيه وقد وقفها في سنة 589هـ، ووقف الملك الأفضل

حارة المغاربة على طائفة المغاربة على اختلاف أجناسهم ذكورهم وإناثهم فقهاءهم وطلابهم الذين أخذوا يتوافدون إليها من مختلف أقطار افريقية الشمالية. وذكر مجير الدين الحنبلي أنه لم يكن يوجد للمدرسة كتاب، فكتب محضر بالوقف لكل جهة وثبتت مضمونه لدى حكام الشرع الشريف بعد وفاة الواقف وكانت وفاته (الأفضل) سنة 622هـ/1225م، وقد استمرت هذه المدرسة تؤدي دورها في الحركة الفكرية في بيت المقدس في العصرين الأيوبي والمملوكي وما بعدهما⁽¹¹⁾.

موقع المدرسة

تم إنشائها عام 589هـ/1193م وتقع المدرسة الأفضلية على بعد خمسة وسبعين متراً إلى الغرب من المسجد الأقصى المبارك، كذلك أطلق عليها مدرسة القبة لوجود قبة في أعلاها ميزتها عن المباني الأخرى، وأطلق عليها المدرسة المالكية كونها موقوفة على المذهب المالكي، وتضم في داخلها رفات أحد الأولياء الصالحين يطلق عليه الشيخ عيد. ويبدو أن الملك الأفضل قام ببناء هذه المدرسة تقليداً لمن سبقوه، فوالده صلاح الدين الذي بنى المدارس لتعزيز المذهب السني بين الناس، وأصبح بناؤها تقليداً لمن جاء بعده من ابنائه وإخوته وأمرائه وأصبح بناؤها سنة متبعة من قبل أعيان الدولة رجالاً ونساء⁽¹²⁾. حيث بنوا المدارس التي خللت أسمائهم خاصة في القدس الشريف من قادة العسكر والأمراء، فهي تخلد أسماءهم وتنهض بالعلم والمعرفة⁽¹³⁾.

وكان لوقف المدرسة على فقهاء المالكية مكانة هامة لدى فقهاء المالكية لرعايتها بهذا المذهب⁽¹⁴⁾.

ويستدل على ذلك من أثرها في الحياة العلمية والفكرية وخاصة علوم الدين.

ساهمت المدرسة الأفضلية بالنهضة العلمية والحياة الفكرية وقد درس فيها الفقه واللغات وخاصة المذهب المالكي والتي وقفت عليه وسيتم التوسع في هذا المجال عند الحديث عن الحياة الفكرية واستمرت في أداء رسالتها حتى منتصف القرن الثامن عشر عام 1171هـ/1757م بعد وفاة الشيخ أحمد بن محمد بن يحيى (الموقت)، حيث تم تحويلها إلى سكن للوافدين المغاربة الفقراء وتبعت وقف أبي مدين، واستمرت الأوقاف الإسلامية بالإشراف عليها في نهاية العهد العثماني وفي عهد الانتداب البريطاني ووزارة الأوقاف الأردنية في العهد الأردني.

4. وصف المدرسة الأفضلية

تكونت المدرسة الأفضلية من طابقين، والطابق الثاني مسقوف بشكل دائري، لذلك عرفت باسم مدرسة القبة، والواجهة الأمامية للمدرسة مزركشة بقوس على شكل وسائد حجرية من واجهتها الأمامية تعود إلى العصر الأيوبي، وغرفة لها قوس متعامد وأخرى تتوسطها قبة حجرية فوق أقواس أربعة مع أربعة شبابيك تفتح إلى الجهة الجنوبية للبناء⁽¹⁵⁾.

حيث تقع الواجهة الأمامية للمدرسة الأفضلية من الناحية الجنوبية وتتألف من باب مستطيل الشكل يبلغ ارتفاعه حوالي مترين تقريباً ويُنزل إليه بدرجة على شكل عتبة يبلغ عرضها حوالي متراً تقريباً وتتخفص عن الطريق الخارجية حوالي 40 سم، ويعلو الباب إفريزان حجريان يتلوها أسافين حجرية تشبه تلك التي تعلو باب القطنين في المسجد الأقصى، ثم قوس مدببة على شكل وسائد حجرية تتألف من (31) وسادة حجرية يبرّج أنه أعيد استعمالها من مخلفات العصر الفرنجي⁽¹⁶⁾.



صورة 1: تبين تقسيم المدرسة الأفضلية ووصفها صممها علماء آثار.

يوجد على جانبي باب المدرسة نمطان مختلفان من المداميك الحجرية، الأول على يمين الداخل يتخللها أربعة شبابيك مستطيلة الشكل والثاني على يسار الداخل يتشكل من مداميك حجرية غير منتظمة الشكل، كما يظهر وجود باب آخر يعلوه قوس مسدود بالحجارة في الجانب الأيسر من باب الأفضلية⁽¹⁷⁾. يذكر بنيامين كيدار وآخرون، أن خطة ساندروزكي لعام 1301هـ/1883م أن المدرسة عبارة عن بناء مستطيل يمتد من الشرق إلى الغرب في الزاوية اليمنى السفلى حسب ما ظهر من تصوير منطاد زبلن عام 1931م.



صورة منطاد زيلن عام 1931م وتظهر فيه المدرسة الأفضلية.

يحوي الجزء الأوسط من اليمين على قبة بشكل اسطواني تخترقها نوافذ صغيرة المسافات بين الشبائيك وواضحة في الصورة لا تترك شك بوجود أربعة شبائيك مواجهة للاتجاه الجنوبي⁽¹⁸⁾.

والأجزاء الشرقية والغربية من المبنى لها أسقف مسطحة كما أوضحت صورة منطاد زيلن لعام 1931م في صورة كلية للمدرسة الأفضلية، ويتفق هذا مع ما جاء من وصف في مراجع سابقة.

5. أبعاد المدرسة الأفضلية

قدر المساحون والأثريون طول المدرسة بحوالي 12م وعرضها بحوالي 6 م، ويقدر قطر القبة على مقام الشيخ عيد ب 4م⁽¹⁹⁾.

أما البناء فقد تم تحديده من خلال ثلاث صور بأوقات مختلفة موضحة كالتالي:

- صورة أرضية مأخوذة عام 1910م، وفيها المبنى ظاهر بوضوح.
 - صورة جوية التقطتها طائرة ألمانية عام 1918م.
 - صورة المنطاد زيلن عام 1931م، تظهر المبنى بشكل واضح.
- وهناك العديد من الصور الأخرى قبل عام 1948م تظهر المبنى بشكل واضح⁽²⁰⁾

6. تسجيل الوقف

لقد عثر على تسجيل الوقف المحبس على المدرسة الأفضلية مؤرخ في 3 محرم 770هـ/ 1368م في إحدى سجلات المحكمة الشرعية. ووجد هذا التسجيل بحوزة الشيخ شهاب الدين أحمد بن الحاج ناصر المغربي، الناظر الشرعي على وقف المدرسة الأفضلية، وختم كتاب الوقف بختم علي بك النقاش كاتب الولاية الشريفة بالمماليك الإسلامية⁽²¹⁾. ويذكر أن سبب إعادة أسجال الوقف، هي رغبة متولي الوقف توثيق موقوفات المدرسة الأفضلية آنذاك في خاني سكر الدركوان الكائنيتين وعدد من الحوانيت.

7. وظائف المدرسة الأفضلية

يعتبر الناظر الذي جمع رتبة المشيخة أعلى رتبة علمية في المدرسة ويتم تعيين صاحبها بمرسوم سلطاني، ويشترط فيه الأقدمية وممن وصل إلى درجات علمية عالية وكان لهم في الغالب عدة مؤلفات. وكان يقوم الشيخ بمهمة التدريس في تخصص في علم ويبرع فيه، إلا أنه لا يغفل العلوم الأخرى وكان بعض المدرسين يدرس في أكثر من مدرسة أو يمارس أعمال أخرى مثل القضاء ويساعد المدرس مساعد يطلق عليه اسم المعيد⁽²²⁾، وتفيد وثائق المحكمة الشرعية أن المدرسة الأفضلية وجد فيها العديد من الوظائف منها، الفقاهاة والتدريس والمعيد ومتولي الوقف⁽²³⁾. وكان هناك وظيفة البوابة والشغالة⁽²⁴⁾، ووظيفة المدرس والناظر والتولية على الوقف⁽²⁵⁾، وتعتبر هذه الوظائف في العهد العثماني استمراراً لما كان في العهد الأيوبي والمملوكي. وبعد تطور الوظائف في العهد العثماني فقد حددت وظيفة الجباية على الأوقاف في المدرسة وكذلك وظيفة قراءة المصحف الشريف ووظيفة حمل المحفظة للمدرس في المدرسة الأفضلية براتب عثماني يومياً⁽²⁶⁾.

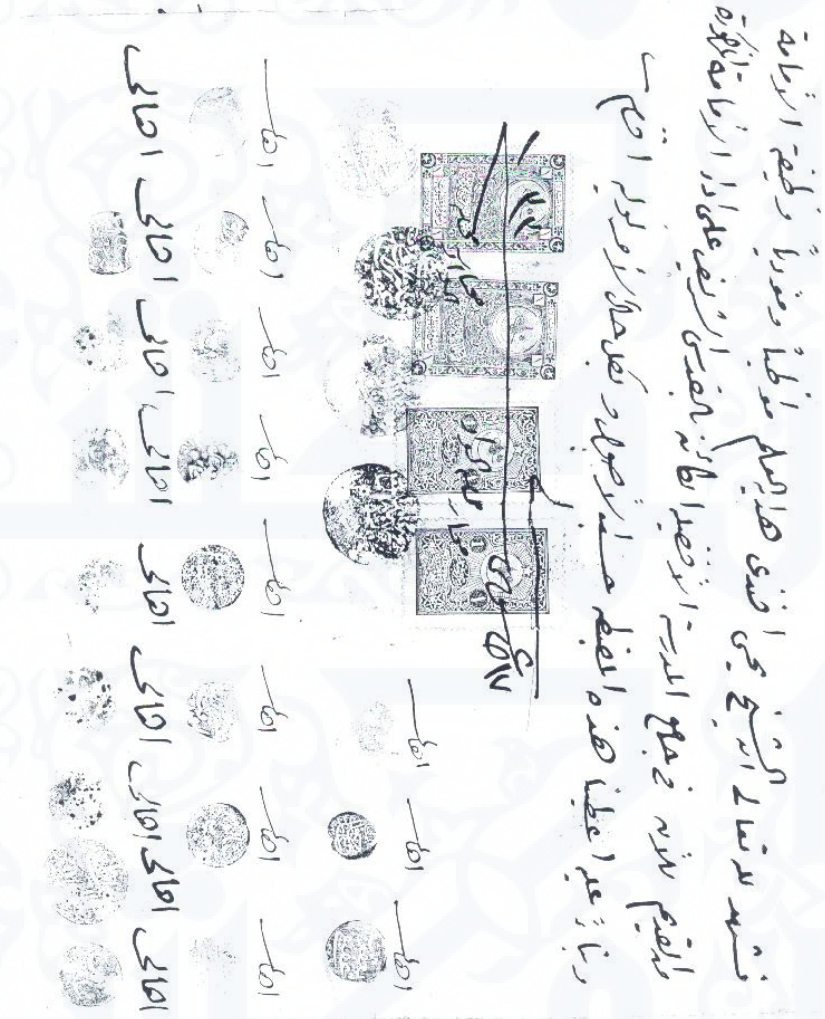
أما فيما يتعلق بوظيفة النظارة على المدرسة الأفضلية فقط اشترط فيمن يتولاها أن يبدأ بعمارة الوقف وترميمه ثم إصلاح المدرسة من بوابة وفرش وتنوير وقد تولاه الشيخ الشهابي أحمد بن ناظر المغربي في الفترة الواقعة بين 963هـ - 972هـ/ 1555م-1564م⁽²⁷⁾.

ووجد في آثار المدرسة الأفضلية بئر ماء مما يدل على وجود وظيفة السقايا في المدرسة⁽²⁸⁾، وتشير السجلات إلى ترميم المدرسة عام 963هـ/1555م، وكذلك وجدت وظائف البوابة والفراشة والكناسة والشغالة بالمدرسة الأفضلية في القرن الثامن عشر 1188هـ/1774م. بمعلوم قدره أربع عثمانيات لكل يوم⁽²⁹⁾.

8. علماء المدرسة الأفضلية في الفترة العثمانية

- 1- الشيخ شهاب الدين أحمد ناصر المغربي، الناظر الشرعي للمدرسة الأفضلية عام 953هـ/1546م.
- 2- الشيخ شهاب الدين أحمد المالكي، شيخ الحرم القدسي، تولى وظيفة الفقاهاة عام 954هـ/1547م.
- 3- أحمد بن سعيد المغربي، الناظر الشرعي على وقفية الأفضلية وشيخ المغاربة في القدس قام بترميم المدرسة عام 955هـ/1548م.
- 4- الشيخ شهاب الدين أحمد بن عبد الرزاق المغربي، تولى نظارتها في ذي الحجة 957هـ/1550م.
- 5- محمد بن قاضي الصلت، أحد المدرسين في المدرسة، توفي سنة 1046هـ/1733م، وقد خلفه أبنائه في وظيفته، وهم الشيخ عبد الحق والشيخ خليل والشيخ حافظ الدين والشيخ يحيى⁽³⁰⁾.
- 6- محمد آغا العسيلي، كان يمارس الفقاهاة في المدرسة الأفضلية بأجر قدره ثلاث عثمانيات ابتداءً من عام 1110هـ/1704م.
- 7- الشيخ أحمد عبد الوهاب العسيلي، تولى الفقاهاة في المدرسة الأفضلية عام 1144هـ/1731م، ثم انتقلت إلى أبناء الشيخ أحمد الموقت⁽³¹⁾.

كان بعض العلماء يقومون بالتطوع في خدمة المدرسة الأفضلية منهم الشيخ يحيى أفندي التي تشير بعض الوثائق بتطوعه بالقيام بوظيفة الإمامة في جامع الزاوية الأفضلية، وبعدها قدم استدعاء من خلال مضبطة طالب فيها قاضي المحكمة الشرعية بأحقية بالوظيفة كما هو موضح في الوثيقة التالية:



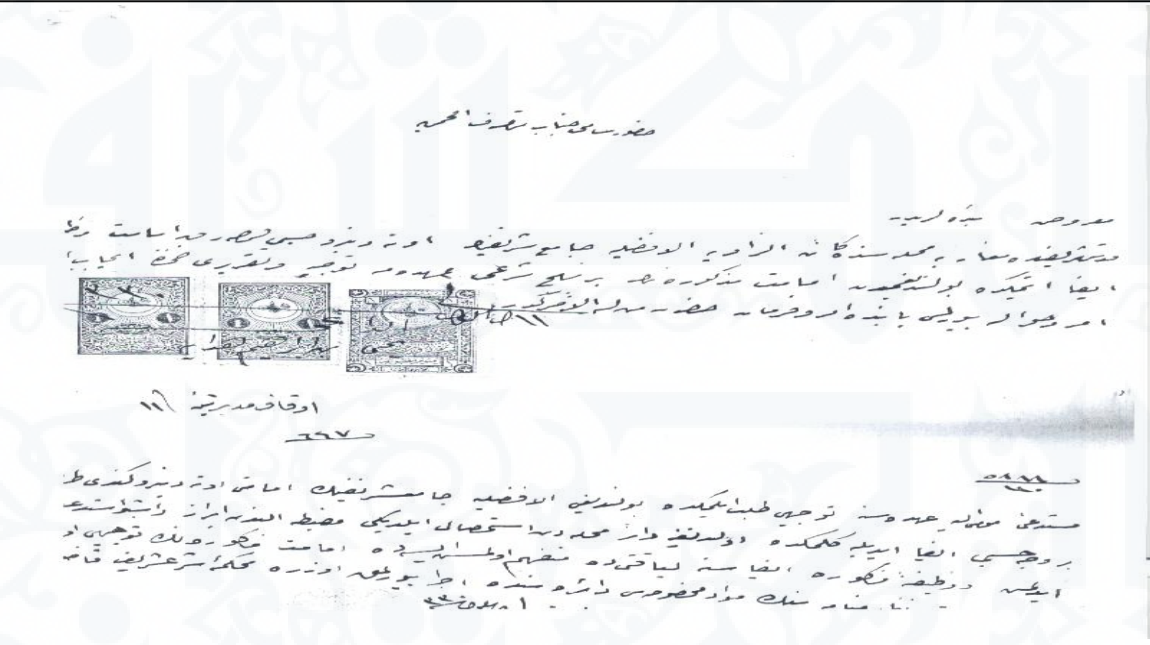
وهذه الترجمة:

نشهد لله تعالى أن الشيخ يحيى أفندي هداية العلم مواظباً ومؤدياً وظيفه الإمامة من القديم للآن في جامع المدرسة الأفضلية الكائنة بالقدس الشريف على إداء الأمانة المذكورة وبناء عليه أعطينا هذه المضبطة حسب الأصول وبكل حال الأمر لوليه أفندم.

طوابع

17 أغسطس سنة 1333

ختم مختار محلة الواد



وهذه ترجمته:

حضرة جناب المتصرف الأفخم

يعرض مقدمه

إنني أقوم بوظيفة الإمامة في جامع الزاوية الأفضلية الواقعة بمحلة المغاربة في القدس الشريف وذلك حسبة لوجه الله تعالى.

لذا أرجو عنايتكم وتوجيهاتكم بإحالة وظيفة الإمامة المذكورة لعهدتي حسب النهج الشرعي والأمر لحضرة من له الأمر

11 أيلول 1330

المستدعي المشار إليه يقوم بوظيفة الإمامة بجامع الأفضلية حسبة لوجه الله تعالى، وقد أبرز المضبطة التي حصل عليها من احدي الدوائر المحلية والمرفقة بهذا الاستدعاء والتي تبين لياقته المذكورة للقيام بهذه الوظيفة. تحال الأوراق إلى فضيلة قاضي المحكمة الشرعية لإجراء المقتضى.

أيلول 1330

وبالرغم من المكانة العلمية والفكرية التي اتسمت بها القدس في العصور الإسلامية المختلفة، وما قامت به المدرسة الأفضلية من دور هام في الحركة الفكرية وتدريس المذهب المالكي، وكونها وجهة المغاربة سواء كانوا طلبة علم أم علماء يدرسون فيها أو يخطبون ويدرسون في المسجد الأقصى إلا أنها تحولت في منتصف القرن الثامن عشر إلى بيت احتضن فقراء الطائفة المغربية في القدس، واستعمل كذلك من قبل حارة أبو السعود، إلا أنها بقيت إرثاً حضارياً وعلمياً شاهداً على عربة وإسلامية القدس، ودور المغاربة في الإقامة جوار المسجد الأقصى والدفاع عنه ومساهماتهم في الحركة الفكرية والعلمية. وظلت هذه البناية جزءاً من وقف أبي مدين الغوث وتدار من قبل موظفي الأوقاف واستمر الأمر كذلك في الانتداب البريطاني والحكم الأردني⁽³²⁾.

9. دور المدرسة الأفضلية في الحركة الفكرية.

اكتسبت المدرسة الأفضلية دورها الفكري من خلال بلورة الحركة العلمية في القدس ممثلة بنشوء حلقات الدرس وتطور بعضها إلى مدارس مستقلة، بمقرات وطلاب ومدرسين، وظلت عملية إنشاء هذه المدارس تسير ببطء نسبياً خلال القرون الهجرية الأولى، ثم بلغت العملية ذروتها في العهد الأيوبي والمملوكي الذين أحبوا القدس حباً عظيماً ممثلين بالسلطين والأمراء

والقضاة ورجال الدولة المهمين والأثرياء الذين عملوا على بناء أو ترميم المدارس الدينية والأربطة في أروقة الحرم وحوله من الجهتين الشمالية والغربية ورتبوا الوظائف فيها⁽³³⁾.

لقد برز دور المدرسة الأفضلية في تدريس المذهب المالكي التي وقفت المدرسة على فقهاءه، ولكن دورها لم يقتصر على تدريس فقه المذهب المالكي بل تجاوز ذلك من خلال مساهمة علماء المدرسة الأفضلية في تدريس موضوعات أخرى مثل العلوم اللغوية والعلوم الرياضية وعلم الحديث... الخ⁽³⁴⁾.

ويعتبر العهد الأيوبي مساهماً فعلياً في إعادة الحياة الفكرية للقدس بعد تحريرها على يد صلاح الدين الأيوبي، وعاد المسلمون يشدون الرحال إليها للزيارة والاعتكاف وطلب العلم في مدارسها التي كانت المدرسة الأفضلية من أشهرها⁽³⁵⁾.

10. هدم حارة المغاربة والمدرسة الأفضلية

وأخيراً تمكنت قوات العدو الصهيوني من اقتحام البلدة عبر بوابة مندلبوم وهي المصراة وفندق الأمباسدور وباب العمود ونفذت ذلك وحدات المظليين الإسرائيليين في الوقت الذي كان فيه لواء آلي إسرائيلي يقتحم البلدة عبر باب المغاربة وباب الأسباط، وجاء اقتحام القوات اليهودية الصهيونية للبلدة الساعة 9: 50 من صباح يوم الأربعاء 7/حزيران 1967م، كانت القوة الأردنية داخل السور (250-300) جندي وضابط ظلوا يقاثلون من بيت إلى بيت، واشتبكوا مع الإسرائيليين في باب العمود وساحة المسجد الأقصى واستشهد منهم الكثير، وبلغت خسائر القوات الأردنية في معارك القدس والضفة الغربية (700) شهيد و(6000) بين جريح ومفقود، وأما والخسائر بين المدنيين في القدس فكانت (300) شهيد وكان بينهم عائلات بكاملها داخل المنازل، أما خسائر العدو فكانت (550) قتيل و(2400) جريح.

منذ الساعات الأولى لاحتلال القدس أخذ العدو يعد لتهود القدس العربية وضماها لكيانه السرطاني فقد وصل وزير دفاع العدو الإسرائيلي (موشي ديان) وبرفقة عدد من زعماء اليهود إلى حائط البراق الشريف وهناك أعلن بقوله " لقد أعدنا توحيد المدينة الممزقة عاصمة إسرائيل لقد عدنا إلى هذا الهيكل الأقدس ولن نبارحه أبداً مرة أخرى" وأضاف بالقول " اليوم يوم بخير" وبدأ تنفيذ التهود في 11 حزيران، أي بعد أربعة أيام فقط من الاحتلال حيث قام العدو بسلسلة من أعمال الهدم والنسف لأماكن عربية داخل سور المدينة القديمة وخارجه، وكان منها نصف (135) داراً في حي المغاربة يسكنها (650) شخصاً ومسجدين في حي المغاربة كذلك ومصنع بلاستيك قرب حي الأرمن داخل السور يعمل فيه (200) عامل عربي وهدم (200) منزل ومخزن في المناطق الحرام وقام العدو بتشريد السكان العرب من هذه المناطق وغيرها إضافة إلى مصادرة ساحات كبيرة من الأراضي⁽³⁶⁾.

احتوت حارة المغاربة قبل عام 1967م على خانقاه أو زاوية تدعى الزاوية الفخرية التي امتد جزء منها إلى الحرم واستخدمته مسجداً، وكان الصوفيون أكثر من استخدم هذه الزاوية في إقامة حلقات الذكر، إلى أن تم احتلال القدس من قبل العصابات الصهيونية عام 1967م حيث بدأ يظهر ما كان العرب الفلسطينيون يتخوفون منه من خلال الفكر المتطرف وسلوكيات المستوطنين الصهاينة منذ أيام الانتداب الأولى، وخلال سعيهم لتوسيع نفوذهم والسيطرة على الأماكن المقدسة حتى أحداث عام 1929م، والتي كان سببها الرئيس احتكاك المنظمات الصهيونية ومحاولاتها السيطرة على المقدسات وتغيير الأمر الواقع في حائط البراق الذي يشكل جزءاً من حارة المغاربة تحديداً.

ومنذ عام 1948م والاحتلال الصهيوني لفلسطين يضع الخطط ويتبجح في قدرته لاستعادة أرض الميعاد والمقصود بها المقدسات مدعين أنها تشكل آخر أثر للهيكل المزعوم، واستطاعت بالفعل السيطرة على المقدسات في القدس الشرقية بعد نكسة عام 1967م، ومنذ اليوم الأول قادت حملة إعلامية تعبوية قوية مفادها أنها سيطرت على آثار الهيكل ومن ناحية أخرى كانت تعمل على تدمير وقصف وتطهير عرقي في المنطقة المحيطة بالحرم القدسي الشريف تحديداً، ورفعوا العلم الإسرائيلي على قبة الصخرة المشرفة.

ومنذ الأيام الأولى لحرب عام 1967م وصل إلى البلدة القديمة في القدس بالقرب من الحرم وزير حرب الكيان الغاصب ويرافقه رئيس بلدية القدس الغربية اليهودي إلى حارة المغاربة وقاموا بوضع علامات على أماكن البيوت والمعالم الأثرية والتاريخية بهدف هدمها لتوسيع ما يسمى بحائط البراق (المبكى).

ففي السابع من حزيران اليوم الأول لاحتلال القدس حضر "الحاخام شلومو غورون" الحاخام الأكبر لجيش الاحتلال والمنظر الأول للفكر العنصري المتدين وقال: "أخاطبكم من حائط المبكى آخر أثر لهيكلنا هذا هو اليوم الذي لطالما انتظرنه دعونا نفرح ونبتهج" (37).

وهذا يدل على وجود خطط صهيونية مستتدة إلى أوامم الماضي والتي يعتقد بها اليهود زوراً وبهتاناً بأحقيتهم في الحائط الغربي والمقدسات الإسلامية.

لم يمضِ كثير من الوقت حتى داهمت جرافات الاحتلال الصهيوني حارة المغاربة، بقيادة الرائد " روفائيل إيتان" ليمهل سكان الحي 15 دقيقة لإخلاء المنازل والبيوت، والمؤسسات ومنها المدرسة الأفضلية ومسجدين، الأمر الذي يعتبر شبه مستحيل وكأن الهدف منه هو عملية الهدم وإجلاء السكان في خطة معدة سلفاً وبإحكام، الهدف منها توسيع ساحة البراق، هذا المكان الذي حاولت العصابات الصهيونية السيطرة عليه منذ الأيام الأولى للانتداب.

كانت حصيلة التدمير في عدة أيام (136) منزلاً، والعديد من الزوايا الدينية والمساجد والمدارس أشهرها المدرسة الأفضلية (38). والتي تحمل آثاراً لعدة قرون وحقب تاريخية مختلفة.

عملت جرافات الاحتلال الصهيوني على تسوية (116) دونماً نتج عنها تهجير (700) مواطن فلسطيني وتم هدم حارة الشرف بكاملها، وأقيم مكانها ما أطلقوا عليه اسم حارة اليهود. لتبدأ عملية الهدم والتطهير منذ اليوم الأول للاحتلال الصهيوني للقدس.

اعترف " ابن ايتان" بهدم حارة المغاربة على سكانها الذين رفضوا المغادرة أو الذين لم يكفهم الوقت للمغادرة، ويعترف أيضاً بنقل ثلاث جثث للعرب إلى مستشفى بيكوركوليم ولم يأبه بأي جثة أخرى سوى أنه قام بدفنها مع بقايا المنازل والآثار العربية تحت الأنقاض، حيث أردف قائلاً: " تحت ساحة المبكى أثار لتسع حقب تاريخية إضافة للعديد من جثث سكان حارة المغاربة"، ولم يشعر " ابن ايتان" بالندم عل ما قام به من قتل كونه ينحدر من عائلة متدينة ربتة على الكراهية والحقد والقتل بادعاء أوامم الحق التاريخي، وإضافة لذلك فإنه ندم على عدم تقسيم الأقصى في حينه بين العرب واليهود (39).

ونستنتج مما ذكر أن الفكر الصهيوني المتطرف أعد خطة محكمة بشكل مسبق للإعداد لجرائمه ضد التراث الإسلامي الإنساني في القدس وأن عمليات الهدم التي تمت عام 1967م لم تكن إلا جزءاً من عملية تهويد ضخمة ومخطط لها مسبقاً قبل احتلال الجزء الشرقي من مدينة القدس والبلدة القديمة فيها التي كانت تابعة للحكم الأردني قبل الاحتلال.

جاء قرار التوسيع لحائط البراق لاستقبال مئات الآلاف من اليهود يوم عيد نزول التوراة حيث يعتقدون أن الرب يتجلى عند حائط البراق (40) حسب ما يعتقد اليهود في عقيدتهم، وأن الممر السابق لا يستوعب إلا بضعة مئات من المصلين اليهود، فكان ضيق الممر حجة صهيونية لإزالة حارة المغاربة وكل ما تحويه من مباني ومدارس ومساجد وآثار إسلامية عريقة عبرت عن حضارة ثمانية قرون متتالية.

إن المدقق بتعمق لعملية الهدم يجد أنها تدريجية ومستمرة ومتواصلة حتى يومنا هذا، حيث أن الجولة الأولى من الهدم باستهداف جزء من المدرسة الأفضلية المكون من غرفتين فقط، أما الجزء الثاني فتم هدمه عام 1969م، وتم الإبقاء على طريق المغاربة لاستعمال اليهود أو السياح الأجانب فقط ومنع الفلسطينيين من عبور الطريق أو استخدام باب المغاربة (41). وهذا يعني أن عملية تهويد المكان بدأت منذ اللحظات الأولى للاحتلال.

لقد استمرت عمليات الهدم والنسف لأملاك عربية داخل السور وخارجه بعد الحرب في 11/6/1967م أي بعد أربعة أيام فقط من الاحتلال (42).

ونعتقد أن هذا العمل الممنهج يهدف إلى إزالة آثار الفترة الإسلامية، ويدرج ضمن سياسة التطهير العرقي بحق الفلسطينيين بشكل عام، وفي القدس بشكل خاص أيام الاحتلال الأولى لعدوان عام 1967م وظهر بشكل محدود في البلدة القديمة من القدس وفي جوار حائط البراق بشكل خاص، ويظهر ذلك من خلال خطة أعدت مسبقاً وبشكلٍ محكم لتحقيق أوامهم ورغبات القيادة الصهيونية والتي ظهرت نواياها وإرهاصات حقدها منذ اليوم الأول من الهجرة والتي مهدتها منذ زمن الانتداب البريطاني الذي عمل على تمكين الصهيونية في فلسطين.

يعتبر هدم حي المغاربة والمدرسة الأفضلية ضحية لقرارات عنصرية من الحكومة الإسرائيلية في الأيام الأولى للاحتلال والتي قصت إلى إخراج سكان حي المغاربة وتهجيرهم بشكل قسري إلى شعفاط وأماكن أخرى وجزء تم ترحيله إلى المغرب عن طريق الأردن وبناء أحياء جديدة مكان حي المغاربة مخصصة للمستوطنين اليهود وأنها وطنت اليهود في بعض المنازل التي هجرها الفلسطينيون (43).

وبالتزامن مع الاحتلال والهدم والتهجير، بدأت سلطات الآثار الإسرائيلية عمليات حفر في القدس، تركزت تحت المسجد الأقصى ومحيطه القريب حيث اشتملت على أكثر من أربعين موقعاً أبرزها أسفل الحائط الجنوبي للمسجد الأقصى على امتداد 70 متراً، فيما امتدت المرحلة الثانية مسافة 80 متراً، وهذا يدل على أن الحفريات تركزت في محور حائط البراق (44) في محاولة لتزوير التاريخ.

لقد أدت الحفريات إلى تصدع الكثير من العقارات الإسلامية التي لم تنزل منذ بداية الاحتلال واستمرت ففي عام 2004م ونتيجة لكثرة الحفريات أنهار طريق باب المغاربة المؤدي إلى المسجد الأقصى، وقامت سلطات الاحتلال ببناء جسر خشبي لتأمين طريق المرور لقوات أمنها إلى المسجد الأقصى.

إن الإهمال وكثرة الحفريات أدت إلى انهيار الجزء المتبقي، الأمر الذي استدعى إزالته بالجرافات الإسرائيلية لتكون سلطات الاحتلال بذلك آخر أثر من الآثار الإسلامية في عهد صلاح الدين الأيوبي (45). كما أن الحفريات الإسرائيلية جرت على خلفية إزالة التلة المتبقية من حارة المغاربة التي تقود من ساحة البراق إلى الحرم الشريف، وتهدف هذه الحفريات إلى إزالة الآثار التي تعوق إدارة البراق من توسيعه وتوسيع الساحة التي تقع أمامه وكذلك تأمين دخول المركبات والآليات العسكرية الإسرائيلية إليه (46).

إن هذه الأعمال تهدف إلى طمس معالم الحضارة الإسلامية، وتهويد المكان إلا أن هناك شواهد تاريخية وأثرية تثبت عراقة انتماء هذه المدينة، وهناك دلائل أثرية تشير إلى ذلك من خلال صور جوية تثبت الآثار الإسلامية وأهمها الصور الجوية التي التقطها المنطاد زبلن عام 1931م، تظهر بوضوح وجود مسجد وبنية المدرسة الأفضلية المتميزة بقبتها الكبيرة في باحة البراق، وبفضل هذه الصورة استطاع الباحثون تأكيد أن البناية والمسجد المرفق يعودان للمدرسة الأفضلية التي أنشئت في القرن الثاني عشر بعد هزيمة الصليبيين واستطاع علماء آثار إسرائيليون رسم مسار تاريخي للمبنى بالاستناد لصورة الطائرة الألمانية ووثائق الحفريات وبعض القطع الأثرية التي عثروا عليها في الموقع حيث يذكر عالم الآثار الإسرائيلي "يوفال" في مجلة Revue Biblique " أن البعض يعتقد أن ما وجد هو عبارة عن جزء من محراب الصلاة التابع للمدرسة الأفضلية (47)، وأظهروا أسفهم الشديد لما قامت به الجرافات الإسرائيلية من تدمير واضح وصريح لتاريخ وآثار وحضارة عاشت لآلاف السنين بهدف تهويد المنطقة والتغطية على هذه الجرائم الأثرية باكتشافات مزعومة عن آثار الهيكل الأول والثاني والتركيز على آثار الرومانية القديمة (48).

ولكن موقف بعض علماء الآثار الإسرائيليين كان استثناءً فقد طبقت الجرافات الإسرائيلية مقولة "يتودور هيرتسل" التي أطلقها في مدينة بال بسويسرا قبل ما يزيد على مائة عام ليعبر بذلك عن الفكر الصهيوني حيث قال: " إذا حصلنا يوماً على مدينة القدس وكنت ما أزال على قيد الحياة وقادراً على القيام بأي شيء فلن أتوانى عن إزالة كل شيء ليس مقدس لدى اليهود وسوف أدمر الآثار التي مرت عليها قرونًا"(49).

حيث يعتبر هذا الإجراء تعدياً على الآثار الإنسانية والموروث الحضاري الإنساني وعملاً بربرياً يُعبر عن فكر وممارسة لدى الصهيونية في محاولة منها لطمس الحقيقة التاريخية على أن مدينة القدس مدينة عربية إسلامية عاشت الحضارة الإسلامية، وهي جزء من الموروث الحضاري الإنساني الذي يشكل الاعتداء عليه جريمة حرب يحاسب عليها القانون الدولي. ويتضح مما تتعرض له القدس هذه الأيام أن جرائم الاحتلال ضد المقدسات الإسلامية ما زالت مستمرة وأن زيارة " أرائيل شارون" إلى ساحات المسجد الأقصى عام 1999م أدت إلى حدوث زلزال جديد واندلاع انتفاضة الأقصى، وكذلك الأمر مستمراً في محاولات يومية لطمس معالم الآثار الإسلامية واستباحة المسجد الأقصى. وأن هذه الإجراءات لهي دليل على عنصرية المحتل ومحاولاته تزييف التاريخ والحضارة.

نتائج وتوصيات:

- 1- استمرار التواصل الوجودي للمسلمين في القدس منذ جاء الإسلام وازدهر في العهود الزنكية والأيوبية والمملوكية والعثمانية والانتداب البريطاني حتى الآن.
- 2- الاهتمام العلمي من قبل الأيوبيين والمماليك والعثمانيين بمدينة القدس كبقعة مقدسة ذات مدلول ديني وحضري وعلمي، وتعزيز بناء المؤسسات العلمية فيها بما فيها المدرسة الأفضلية ووقف الأراضي والمحلات عليها ليكون مصدر دخل لهذه المؤسسات.
- 3- أثبتت الوثائق أن حارة المغاربة وفقاً لإسلامياً للطائفة المغربية والمذهب المالكي وفق الوثائق والوجود الإسلامي (المغاري) فيها منذ (14) قرناً حتى جاء الاحتلال الإسرائيلي عام 1967م.
- 4- التهينة من قبل الانتداب البريطاني لمساعدة اليهود في الحق الديني في القدس رغم إقرار كل هيئاتهم ولجانهم أن الحق للمسلمين في هذا المكان المقدس وأن التسهيل لليهود للممارسة طقوسهم نابع من تسامح المسلمين مع كل الجاليات غير الإسلامية،
- 5- الوهم الإسرائيلي بضرورة إحياء أمجادهم الدينية والادعاء زوراً بأحقيتهم الدينية في حائط البراق لإعادة بناء هيكلهم أوجبت لديهم شهية للهدم والتدمير وتوسيع الساحة بادعاء أيجاد حيز لصلاة اليهود
- 6- التهينة من قبل الانتداب البريطاني لمساعدة اليهود في الحق الديني في القدس رغم إقرار كل هيئاتهم ولجانهم أن الحق للمسلمين في هذا المكان المقدس وأن التسهيل لليهود للممارسة طقوسهم نابع من تسامح المسلمين مع كل الجاليات غير الإسلامية.
- 7- وجود مخطط مسبق من قبل قوات الاحتلال للهدم والتهويد في البلدة القديمة وتوسيع ساحة البراق والاستيلاء عليها.
- 8- نوصي بتوجيه الدعم العربي والإسلامي لتثبيت صمود المواطنين في مدينة القدس للمحافظة على ما تبقى من مؤسسات، وكذلك توجيه الدعم الحكومي والشعبي وتعزيز الصمود.
- 9- نوصي بتسجيل الأماكن الأثرية في القدس ضمن الموروث الحضاري الإنساني لتوفير الحماية لها.
- 10- نوصي بفضح ممارسات الاحتلال الصهيوني وتعديه على التراث الإسلامي والمقدسات، وما فعله الجرافات من إزالة وتهودي لمناطق بأكملها

الخاتمة

المدرسة الأفضلية إحدى المؤسسات المهمة في القدس الشريف التي أسست في مدينة القدس زمن الأيوبيين كامتداد للاهتمام العلمي في الفترة السلجوقية والزنكية في كل من بغداد وبلاد الشام، ومقدمة للازدهار العلمي في الفترة المملوكية. وكانت هذه المدرسة في حارة المغاربة التي تخص هذه الطائفة والتي أصبحت مكون أساسي في المجتمع والوظائف والممارسة الدينية، حيث جاءت هذه الطائفة للمشاركة في الجهاد ضد الغزاة في زمن الزنكيين والأيوبيين، في حين أن تواجدهم كان منذ العهد الفاطمي، وامتاز بولائهم الجهادي، والتصاقهم الديني بالقدس الشريف كأولى القبلتين، ولتقديم حجهم إلى مكة في هذه المدينة، والانتقال من علم مؤسساتها الذي امتاز عن النمط التعليمي في منطقتهم، ولأجل تثبيتهم أوقف الأيوبيين هذه الحارة لهم لاحتضانهم وتشجيعهم على القدوم والاستقرار والمجاورة للحرم.

تكونت المدرسة من طابقين مسقوفة بشكل دائري، لذلك عرفت بمدرسة القبة، وكانت بشكل مستطيل لتسهيل التدريس، واحتوت على الناظر والذي جمع بين رتبة المشيخة والنظر، وهناك المعيد، وغيرها من الوظائف كالمدرس والتولية على الوقف، ومدرس فيها تدريس القرآن والفقه والتشريع والحديث والعلوم اللغوية والرياضيات وغيرها.

ساهمت المدرسة الأفضلية في التطور العلمي في مدينة القدس في العهد الأيوبي بعد انقطاع دام أكثر من ثمانين عاماً من الاحتلال الفرنجي وتطور أدائها في العهد المملوكي وفي العهد العثماني. وتحولت المدرسة فيما بعد إلى بيت احتضن فقراء الطائفة المغربية لتؤكد احتضان مدينة القدس بمؤسساتها لهذه الطائفة التي انتمت للقدس دينياً ومعرفياً حتى الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية ودخول مدينة القدس فقامت بتدمير حارة المغاربة بما تحوي من المؤسسات ومن ضمنها المدرسة الأفضلية بحجج دينية واهية ومزعومة لإعادة بناء هيكلهم معتقدين زوراً بأحقيتهم في الحائط الغربي للحرم وهو حائط البراق.

الهوامش:

1. ابن جبير، رحلة ابن جبير: 274
2. الحنبلي، شفاء القلوب: 256-265.
3. خليل عثامنة، فلسطين في العهدين الأيوبي والمملوكي (1187-1516م): 213-214.
4. عطا، محمد أحمد، حارة المغاربة مركز مدينة القدس، 2005: 12 والعلمي، مجير الدين الحنبلي، 1999، ج 2: 105 ومحمد باروت، القدس في الجغرافيا: 179، 180.
5. مركز المعلومات الوطني الفلسطيني وفا، حارة المغاربة، <http://www.wafainfo.ps>
6. المصدر نفسه: 2
7. تحرير هادية شنغل، المدارس ومعاهد العلم في فلسطين (5-12هـ) القرن 11-18م، مؤسسة الدراسات الفلسطينية.
8. عطا، محمد أحمد، حارة المغاربة مركز مدينة القدس، 2005: 14
9. يوسف، حمد أحمد عبد الله، 1996: 4.
10. يوسف، حمد أحمد عبد الله، من آثارنا، 2010: 140، 41
11. عبد الجليل عبد المهدي، المدارس في بيت المقدس في العصرين الأيوبي والمملوكي ودورها في الحركة الفكرية: 336-339.
12. عطا الله، محمد أحمد، حارة المغاربة، 2016: 15، وهاشم غوشة.
13. كعابنة محمود، المدارس في بيت المقدس، 2009: 5.
14. العارف، عارف، المفصل في تاريخ القدس، 1986: 238.
15. عطا الله، محمد أحمد، حارة المغاربة، 2015: 15.

16. غوشة، محمد هاشم، القدس الإسلامية، 2010: 42.
17. المرجع نفسه، 2010: 42
18. بنيامين كيدار وآخرون باللغة الانجليزية: 275.
19. المرجع نفسه: 276.
20. المرجع نفسه: 276.
21. غوشة، محمد هاشم، 2010: 41.
22. مقبولة الحاج خليل، مدينة القدس في العهد الأيوبي: 109.
23. سجل المحكمة الشرعية رقم 107، عام 1623م.
24. سجل المحكمة الشرعية رقم 155، عام 1658م.
25. سجل المحكمة الشرعية، رقم 156، عام 1659م.
26. سجل المحكمة الشرعية، رقم 156 لعام 1659م.
27. اليعقوبي، محمد أحمد سليم، 1986: 381.
28. المصدر نفسه.
29. النعيمات، سلامة صالح سليمان، 2009: 568.
30. عطا، أحمد محمد، 2015: 15.
31. النعيمات، سلامة صالح سليمان، 2009: 568.
32. يوسف، حمد أحمد عبد الله، الوقف الإسلامي في فلسطين، 2010: 266.
33. <http://alqudslana.com>.
34. عبد المهدي، عبد الجليل، المدارس في بيت المقدس ودورها في الحركة الفكرية، 1981: 338.
35. إبراهيم، عبد الكريم، المدارس في البلدة القديمة: 2.
36. عزمي ابو عليان، القدس بين الاحتلال والتحرر عبر العصور القديمة والوسطى والحديثة (3000ق.م-1967م): 282-283.
37. 2007/2/14 www.foraqsa.com.
38. المصدر نفسه.
39. المصدر نفسه.
40. جوزيف كرواثورو، hskalla.wordpress.com.
41. المصدر نفسه.
42. الخطيب، روجي، تهويد القدس، 1970: 11
43. رؤوف، أبو جابر، سيرة حياة وسجل انجاز المرحوم محمد روجي الخطيب، 2006: 112.
44. دائرة التخطيط ونظم المعلومات الجغرافية، التطهير العرقي، سياسة إسرائيلية، 2009: 6.
45. مؤسسة الأقصى لإعمار المقدسات، باقون، نكبة حارة المغاربة، 2007: 20.
46. هشام، ساق الله، هدم حي المغاربة بالقدس أول ما فعله الاحتلال الصهيوني بعد عام 1948م، www.hskall.wordpress.com
47. الجعبة، نظمي، القدس بين الاستيطان والحفريات، مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد 79، لعام 2009: 4.

48. Revue Biblique ع2، 2012: 3

49. مؤسسة القدس، الاحتلال يهدم مسجد وبنية الأفضلية الأيوبية، 2007، www.iccpal.ps

المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم، عبد الكريم، المدارس في البلدة القديمة، مؤسسة القدس للثقافة والتراث، <http://alqudsalana.com>
- 2- ابن جبير، أبو الحسن محمد بن أحمد الكناي (ت614هـ/1217م)، تذكرة الأخبار عن اتفاقات الأسفار أو رحلة ابن جبير، دار صادر، بيروت، 1959م
- 3- أبو عليان، عزمي، القدس بين الاحتلال والتحرر عبر العصور القديمة والوسطى والحديثة 3000 ق.م-1967م، ط 1، مؤسسة باكير، الزرقاء، 1413هـ/1993م.
- 4- الحنبلي، أحمد بن علي (ت876هـ/1471م)، شفاء القلوب في مناقب بني أيوب، تحقيق ناظم رشيد، (د. د. ت).
- 5- الخطيب، روجي، تهويد القدس، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان 1970م.
- 6- رؤوف، أبو جابر، مسيرة حياة: وسجل انجاز المرحوم محمد روجي الخطيب، أبو هاني، 2006.
- 7- ابن واصل، جمال الدين محمد بن سالم (ت697هـ/1298م)، مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، تحقيق جمال الشيال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1953م.
- 8- العارف، عارف، المفصل في تاريخ القدس، مطبعة المعارف، القدس، 1986م.
- 9- عبد المهدي، عبد الجليل حسن، المدارس في بيت المقدس في العصر الأيوبي والمملوكي، ج 1، مطبعة السفير، الأردن، 2009.
- 10- عثمان، خليل، فلسطين في العهدين الأيوبي والمملوكي (1187-1451م)، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت، 2006م.
- 11- عطا، محمد أحمد، حارة المغاربة، مركز مدينة القدس، 2005.
- 12- العليمي، مجير الدين الحنبلي، الأئس الجليل في تاريخ القدس والخليل، المجلد الثاني، مكتبة دنديس، الخليل، فلسطين، 1999.
- 13- غوشة، محمد هاشم، الأوقاف الإسلامية في القس الشريف، مج1، استانبول، 2009م.
- 14- كعابنة محمود، المدارس في بيت المقدس، مراجعة كما جاء في الأئس الجليل، جامعة النجاح الوطنية، 2009م.
- 15- مقبولة، الحاج خليل، مدينة القدس في العهد الأيوبي، رام الله، 2010.
- 16- النعيمات، سلامة 2009، الحياة العلمية في القدس في القرن الثامن عشر الميلادي، مقدم إلى المؤتمر الدولي للقدس في الفترة ما بين 4-2009/10/8. عمان، الأردن.
- 17- هشام، ساق الله، هدم حي المغاربة بالقدس أول ما فعله الاحتلال الصهيوني بعد عام 1948م، www.hskall.wordpress.com
- 18- اليعقوبي، محمد أحمد، ناصية القدس الشريف في القرن العاشر الهجري، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، 1986م.
- 19- يوسف، حمد أحمد عبد الله، لمحات من تراثنا الخالد، مؤسسة إحياء التراث، القدس الشريف. 1996.

المجلات:

- 1- مؤسسة الأقصى لإعمار المقدسات الإسلامية، نكبة حارة المغاربة في صور، أربعون عاماً تحت الاحتلال، باقون، أم الفحم، 2007.
- 2- دائرة التخطيط ونظم المعلومات الجغرافية، حارة المغاربة، دراسة حالة القدس، 2009.
- 3- الجعبة، نظمي، القدس بين الاستيطان والحفريات، مجلة الدراسات الفلسطينية، العدد 79، لعام 2009.
- 4- تحرير هادية شنغل، المدارس ومعاهد العلم في فلسطين (5-12هـ) القرن 11-18م، مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

المواقع الإلكترونية

- 1- مؤسسة القدس، الاحتلال يهدم مسجد وبنية الأفضلية الأيوبية، 2007، www.iccpal.ps
- 2- مركز المعلومات الوطني الفلسطيني وفا، حارة المغاربة، <http://www.wafainfo.ps>
- 3- جوزيف كرواثورو، hskalla.wordpress.com
- 4- أوقاف المغاربة في القدس، ألم لا ينسى، <http://www.al.forqan.net>.

المراجع الأجنبية

- 1- بنيامين كيدار وآخرون باللغة الانجليزية The Madrasa Afdaliyya, MaQam Alshaykaid.
- 2- Revue Biblique, 2012, TOME 119, FRANCA باللغة الفرنسية

الوثائق:

- 1- سجل المحكمة الشرعية، رقم 107، عام 1623م.
- 2- سجل المحكمة الشرعية، رقم 155، عام 1658م.
- 3- سجل المحكمة الشرعية، رقم 156، عام 1659م.
- 4- سجل المحكمة الشرعية، رقم 156، عام 1659م.

الموسيقى الخارجية لعينية محمد مهدي الجواهري

في رثاء الحسين عليه السلام

أ.مشارك.د. ابو الحسن أمين مقدسي

أ.مشارك.د. عدنان طهماسب

الباحث. عبد الوحيد نویدی

جامعة طهران

The External Music of Al-Jawahiri's
Poem in Al-Imam Al-Hussian's Elegy
Ass.Prof.Dr. Abu Al-Hassan Ameen Makdissi
Ass.Prof.Dr. Adnan Tuhimbasi
Researcher. Abdul Raheem Nowaidi
University of Tehran

Abstract

The present study deals with the manifestations of rhyme, meter, and inclusion in Al-Jawahiri's poem in Al-Imam Al-Hussian's Elegy which is considered one of his most important poems in in Al-Imam Al-Hussian's Eulogy . The poet uses different poetic devices to achieve the musicality of the poem. of Al-Jawahiri's paid a lot of attention to the musicality in the particular poem.

Key words: in Al-Imam Al-Hussian, Elegy, Al-Jawahiri the External Music.

الملخص

تتناول هذه الدراسة ومن خلال المنهج الوصفي، مظاهر البنية الموسيقية الخارجية المتمثلة بالوزن والقافية والزخافات والعلل والتدوير والتضمين في عينية الجواهري المشهورة. هذه القصيدة هي التي أنشدها الجواهري في رثاء الحسين وتعد من عيون شعر الجواهري ومن عيون الشعر العربي في العصر الحديث.

من أهم النتائج التي حصلت عليها هذه الدراسة أنّ الشاعر قد جمع بين التدوير والتضمين في القصيدة، وأن ظاهرة التضمين عامل من عوامل تنوع إيقاع النهايات، وهي أداة ذات تأثير في إخراج الإيقاع مما قد يعثره من نمطية. وأنّ التدوير عند الجواهري يتجاوز حدود الظاهرة الإيقاعية كونه أداة تعبيرية تُعيننا في الكشف عن الاحتمالات العاطفية، وقد أفاد الجواهري من إمكانية التغيير في الأوزان المتمثلة في الزخافات والعلل إفادة حسنة واهتم اهتماماً بالغاً بالقافية وبموقعها الإيقاعي.

الكلمات الدلالية: الإمام الحسين(ع)، الجواهري، الرثاء، العينية، الموسيقى الخارجية.

المقدمة

لعل أهم ما يميز الشعر عن النثر هو أن الشعر موزون ومقفى. الوزن عبارة عن إحداث الموسيقى والإيقاع لدى المستمع والقارئ، فالإيقاع في الشعر ليس زينة عارضة، أو حلية ثانوية، بل عنصر مهم وضروري في إقامة البناء الشعري.

تعتبر القصيدة الشعرية عملاً فنياً لا ينفصل فيها الشكل عن المضمون، فالوزن ليس مجرد قالب خارجي يصب فيه الشاعر تجربته ويفرضه على تلك التجربة فرضاً، بل هو جزء لا يتجزأ من العمل الفني إذ يمنح القصيدة قدرة على الإيحاء والتصوير، فإذا فقدت القصيدة الوزن واختلت فيها الموسيقى، ظهر نشازها وفقدت إثرها الموحى والمثير (ابوشاويش، 1989م: 358)

يرى الدارسون المحدثون أن النص بنية مكونة من عناصر متعددة ومتداخلة وتؤلف بينها علاقات ولكل عنصر خصائصه المميزة عن غيرها ولذلك وضعوا «أركاناً ثلاثة يجب أن تتحقق في الكلام ليسمى شعراً: أولها: أن معانيه تصب في صور خيالية تثير خيال القارئ أو السامع. ثانيها: أن تتوافر في ألفاظه صفة التجانس بين اللفظ والمعنى وذلك بأن يكون اللفظ

رقيقاً في موضع اللزقة، قويا في موضع القوة والعنف، وأن تتوفر فيه صفة الجرس الموسيقي. ثالثها: الوزن الشعري وخضوع الكلام في ترتيب مقاطعه إلى نظام خاص» (انيس، 1997م: 22)

إن القصيدة بناء تركيبى يتألف من الحروف والألفاظ والصور وصياغتها وتركيبها وعلاقاتها مجتمعة أو بناء لغوي عروضي بكل مؤثراته وإحياءاته، إنما هي نقل أحاسيس ومشاعر من خلال الصور والموسيقى تثير المتلقي فيتأثر بها وهنا تكمن قيمة الشعر وجودة الشاعر ومقدرته وموهبته وخياله (عبدالدايم، 1993م: 25) ومثل ذلك ما يراه شكري عياد، من أن حرف الإلف صوت لا لون له، ولذا قلّ الاعتماد عليه في القافية وإن كثر وروده في الحشو (عياد، 1978م: 127) يرى بعض الدارسين المحدثين أن للألفاظ والحروف دوراً، من حيث أن لها دلالات نفسية معينة تثيرها طبيعتها، وأن كثرة شيوع بعض الحروف أو قلتها يعزى إلى طبيعة تلك الحروف، فمثلاً حرف اللام والميم والنون والراء والباء، يصلح أن يكون قافية، حيث استعملت هذه القوافي كثيراً في أشعار العرب، وذلك لأنها من أكثر الأصوات وضوحاً وأقربها إلى طبيعة الحركات. ولذا «يميل بعضهم إلى تسميتها إشباه أصوات لين ومن الممكن أن تعد حلقة وسطى بين الأصوات الساكنة وأصوات اللين ففيها من صفات الأولى أن مجرى النفس معها تعترضه بعض الحوائل وفيها أيضاً من صفات اللين أنها لا يكاد يسمع لها أي نوع من الحفيف وأنها أكثر وضوحاً في السمع» (انيس، 1961م: 28) ومنهم من يقرر أن للحركات الثلاثة إحياء ودلالة، فالكسرة توحى بالانكسار والضمّة تعبر عن الفخامة والفتحة تعطي معنى الاستعلاء (عبدالدايم، 1993م: 33)

تضفي الموسيقى على الشعر وعلى الأخيصة والصور روعة وجمالاً لما فيها من جرس الألفاظ وتناغمها وتآلفها وانسجام توالي المقاطع وتردد بعضها وتكرارها بعد قدر معين منها، فيسترعي الشاعر الأذان بألفاظه كما يسترعي القلوب والعقول بمعانيه. إن الموسيقى تنقسم على نوعين: أولاً خارجية وهي تأتي نتيجة للوزن والقافية واتحاد الروي في الأبيات حيث تدخل في هذه النوع من الموسيقى ظاهراً التدوير والتضمين، وثانياً داخلية وهي تأتي نتيجة لانتقاء الألفاظ وتراكيب العبارات. وسنتطرق خلال صفحات هذا البحث على الجانب الأول من جانبي دراسة الموسيقى أي الموسيقى الخارجية في عينية الجوهري، وضمن الإجابة عن الأسئلة التالية نترك الموسيقى الداخلية إلى دراسة أخرى إن شاء الله:

- 1- ما هي أبرز ميزات الموسيقى الخارجية في قصيدة الجوهري عن رثاء الحسين؟
- 2- كيف تم توظيف الوزن والقافية في هذه القصيدة؟
- 3- ما هو مدى أثر التدوير والتضمين في نلون الموسيقى الخارجية؟

الفرضيات

من أهم الميزات للموسيقى الخارجية هو الوزن، والقافية والتدوير والتضمين، والبعد الإيقاعي الوزني يمثل بأنساقه المختلفة رُكناً رئيساً في بنية الخطاب الشعري لدى الجوهري، حيث لديه اهتمام بالغ بالقافية وبموقعها الإيقاعي، والتضمين يحول شعره من بُعد القديم إلى بعد جديد ذي وظيفة جمالية تتجلى في إضافته إيقاعات تنغيمية تخالف الأبيات الأخرى من القصيدة خاصة في نهايات الأبيات التي يظهر فيها ذلك، والتدوير عند الجوهري يتعدى حدود الظاهرة الإيقاعية ويصبح أداة تعبيرية تُعين القارئ على الكشف عن الاحتدامات العاطفية.

الدراسات السابقة

لقد عكف بعض العلماء والباحثين على دراسة شعر محمد مهدي الجوهري، ودرسوا جوانب مختلفة منه وبنلوا في ذلك جهوداً متضافرة تستحق التقدير والثناء، منها: «أثر البنية الموسيقية لشعر المتنبي في شعر الجوهري»، للدكتور نجم عبد علي رئيس وهي تتناول: مظاهر البنيوية الموسيقية التي وافق فيها الجوهري المتنبي وهي المتمثلة بالموسيقى الخارجية، ومنها: الأوزان والقوافي ورويها في ديوان الشاعرين وأيضاً مظاهر الموسيقى الداخلية ومنها التكرار الحرفي في مطالع القصائد التي جاء وزنها وقافيتها، والتكرار اللفظي في تلك القصائد متفقة مع انماطه. والمقال «موسيقى أشعار محمد مهدي الجوهري

السياسية» لمرضية آباد. تناولت الباحثة فيه مراحل تطور الموسيقى لشعر محمد مهدي الجواهري وأهم العوامل والعناصر الموسيقية في شعره، والمقال «تحليل بنيوي لشعر الجواهري دراسة لقصيدتين دينيتين له انموذجا» لنرجس انصاري وطيبه سيفي تطرقت هذا المقال إلى دراسة البنية في المستويات الصوتية والنحوية لقصائد الرثاء عند الجواهري.

رسالة «البنية الإيقاعية في شعر الجواهري» لعبدالنور داود عمران، تناولت هذه الدراسة في الفصل الأول الإيقاع وعلاقات الإيقاع وماأخذه عند الجواهري، وفي الفصل الثاني التشكيل البنائي للبحر الشعري في شعر الجواهري إذ اشار كاتب هذه الدراسة اشارة خاطفة الى بعض الابيات لعينية الجواهري (ابيات 1 إلى 5) وحللها تحليلاً عروضياً فقط من حيث الزخافات والعلل التي عرضت أبيات القصيدة، وفي الفصل الثالث، درس القافية في شعر الجواهري وتطرق في الفصل الرابع على الإيقاع الداخلي في شعر الجواهري.

تناولت هذه المقالة موضوع الموسيقى الخارجية لعينية الجواهري والتي لم يعتن بها الباحثون من هذه الناحية وكما مرّ بنا، لم يكتبوا حول هذه القصيدة إلا اشارات وجيزة وخاطفة. بناء على هذا، ما تهدفه هذه الدراسة المتواضعة هو تبين الموسيقى الخارجية المتمثلة في الوزن والقافية والزخافات والعلل والتدوير والتضمين في العينية تاركة بنية الموسيقى الداخلية والتي متشكلة في الحروف.

حول القصيدة

جاء في مقدمة ديوان الجواهري أن الشاعر ألقى هذه القصيدة في الحفل الذي أقيم في كربلاء لذكرى استشهاد الإمام الحسين، وكتبت خمسة عشر بيتاً منها بالذهب على باب ضريح سيد الشهداء وهو الباب الرئيس الذي يؤدي إلى الرواق الحسيني ومع شهرة هذه القصيدة إلا أنها لم تحلل تحليلاً موسيقياً. لذلك رأينا ان نفرّد لها بحثاً مستقلاً لأهميتها. تعتبر العينية من قصائد الرثاء التي قيلت في رثاء الإمام الحسين. فهي من ضمن أدب التشيع، «والحق أن الشاعر لم يصنف من شعراء الشيعة، فهو وأن كان من أسرة دينية ومن بيئة النجف، إلا أنه هجر كل ذلك وأختار طريقاً آخر. ويقف شعره في طليعة الشعر العربي الحديث» (عطية، 2008م: 1) فهو من اكبر الشعراء العربية في القرن العشرين.

بدأ الشاعر قصيدته يخاطب فيه الإمام خطاباً مباشراً حيث استمر به حتى نهاية القصيدة، ويبدو أن مواجهة الشاعر القبر لمواجهة مباشرة، جعلته يتعثر تعثراً طفيفاً في كلماته، ولاسيما في كلمة «مضجع» في الشطر الأول وكلمة الأبلج في الشطر الثاني، فهو منشد عاطفياً إلى تلك الروح الكبيرة التي ضمها ذلك القبر، ولم يترك الشاعر نفسه لتختار ما أسلس من اللفظ، ولكنه اختار ان يبدأ بالفداء لقبر الحسين إذ ضمّ شخصية وضاء الوجه رائعة بشجاعتها وبحسنها، ولطالما مدحت العرب الرجل وضاء الجبين، اذ يكون ذلك دلالة على شموخه وعزه وكبره:

فِدَاءٌ لِمَثْوَاكَ مِنْ مَضْجَعٍ تَنْوَرُ بِالْأَبْلَجِ الْأُرْوَعِ:

وهذا يعني إنّنا ازاء الوقوف على القبر الا أنه وقوف من نوع آخر. فكانت ألفاظه ألفاظاً حديثة إلى حد ما ولا سيما كلمتي «تنور والأروع». قد اوحى لنا الشاعر حين سمى قصيدته «أمنت بالحسين» أن هنالك إيماناً يأتي بعد الشك، وهو ما قد بنى عليه قصيدته فعلاً، إلا أنه بدأ من ختام القصيدة، التي ينبغي أن تنتهي إليها، فهو قد بدأ بالإيمان ثم عاد إلى الشك وقاده إلى الإيمان، ولم يكن ليبدأ من الشك الذي يتوقعه السامع أو القارئ. (عطية، 2008م: 6)

وكان مطلع القصيدة عاما بمعنى أنه لا يوحي على أن المرثي هو إمام مسلم، وعضده بالبيت الثاني:

بَأَعْبَقٍ مِنْ نَفْحَاتِ الْجَنَّا نِ رُوحًا وَمِنْ مِسْكِيهَا أَضْوَعِ

و الذي يشير بان المرثي لم يكن رجلاً عادياً، بل له قدسية ونحن آخذين بالحسبان ان (الأبلج) و(الأروع) في البيت الأول اعطيا مثل هذا التوجيه بشكل عام. يشير الجواهري في الأبيات الثمانية الأولى، إلى أن الإمام ليس مثل من يدعو بالسقيا لقبره وهي عادة قديمة يدعو فيها العرب بالسقيا للقبور، بل نهجه نير وهو ذو مجد عظيم ومصون حتى توصل اليه ليكون منارا لكل

مقتد، كل هذا جعل الشاعر ليحيط بصفات تضمنت في هذا القبر لكي يشد القارئ ويوجهه بأنه إزاء شخصية مسلمة فذة. قد ساعد حرف الروي (العين) الشاعر على إثارة الحزن «لأنه من الحروف الحلقية التي يعبر بها عن الحزن العميق» (الأنطاكي، 1972م: 1/ 19) مثلما ساعده على استعمال الكسرة مع هذا الحرف لأنها «تشعر بالركة واللين» (الطيب، 1955م: 1/ 71) ثم انتقل الشاعر إلى مرحلة جديدة، وفكرة أخرى، وهي ان القبر قد صار مسجداً، يسجد فيه الساجدون ويركع فيه الراكعون، ثم يعود الجواهري إلى نفسه وكأنه قد حول الحديث من الآخرين إليه فقال (شممتُ ثراك) إذ به حاجة ان يشم (نسيم الكرامة) الذي طالما تشوق إليه وكأنه (ملّ) من قناعة القنع، ويتعمق الشاعر بعد ذلك في عاطفته وفي اندماجه بان (عقر) خدّه مكان خد الحسين الذي وقع على الأرض إلا انه رفض ان يخضع للطاغوت وما يريده الظالمون منه. فقد وقع الخد على الأرض ولم يخضع، وداست عليه (سنابك خيل الطغاة) ولم يخشع.

لم يلبث أن افاق الشاعر وانتبه الى شاعريته ونفسه فقال «وخلت» وهنا احياء برجوعه الى شاعريته. الشاعر يتخيل وهو يطوف بالقبر «طوف الخيال» أن يدا من وراء الضريح مضخمة بالدم تشير الى عالم انساني هو نفسه العالم الذي قطع الأصبع ليأخذ الخاتم هو عالم السباع وان تاب وان كان عالماً انسانياً. يعود مرة أخرى مخاطباً الإمام حسين (آبيات 20 الى 26) كأنه لم يرد ان يتركه لحظة، هنا يخاطب الحسين بقوله «تعاليت» ليدل على عظمة نفسه وكبريائه. وبعد هذه الآبيات جميعاً ينتقل الشاعر إلى مديح الحسين فهو يعد صفاته السامية كما مر عند النقاد (27 الى 33) ولا ندري لم اختار الشاعر هذين اللقبين (البطين // الحاسر الأتزع) مع انهما أقل مناقب الإمام علي.

ثم ينتقل الشاعر إلى «نقطة اشعاع» القصيدة (34 الى 38) التي من اجلها نظمت واراد من خلالها اختبار نفسه عن طريق الشك فتناولها تناول الشاعر الفيلسوف الذي يشك ليصل الى الحقيقة. وذلك من دون ان يقضي على تماسك قصيدته، فنظر إلى يوم عاشوراء نظرة الممحص الذي لم يكن خائفاً او مرتعباً بما نقله الرواة، ولم ينخدع بما تعارف عليه الناس جراء هذا النقل، ولم يكتف بهذا وانما راح يفتش عما راكمته السنون وما تداولته من أصداء حادثة الطف المفجعة، وازاح اللثام عما يقوم به الدعاة والمخلصون الذين يرتقون المنابر خاطبين بما جرى وما كتب المتحمسون عن ذلك اليوم ليحيوا به ذكرى استشهاد الحسين. ثم ينتقل بعد ذلك إلى الجانب (الرسمي) والسياسة (39 الى 46) وها هو في الآبيات (47 و 52) يصل إلى النتيجة التي أتت من التمحيص والقراءة الواعية ومراجعة التاريخ، وقد وجدها ناصعة ليس اروع منها ولا انصع. وراح يعدد تضحيات الحسين. ثم عاد من جديد (48 الى 64) ليقدس ذكر الحسين قبال الشك، ويختتم قصيدته بالإيمان وهو بالتالي تتويج لعنوان القصيدة.

كما تبين لنا، ان هذه القصيدة بنيت على فكرة واحدة هي «الايمان» وهي من القصائد ذات الوحدة العضوية والحق أن عينية الجواهري متماسكة في وحدتها، وأنها من قصائد الرثاء التي تتحدث عن غرض واحد.

بنية التشكيل الوزني في عينية الجواهري

لقد اهتم النقاد العرب الأوائل بالوزن «اهتماماً بالغاً، وأولوه عناية فائقة، فعُدَّوه عنصراً رئيساً في بنية الخطاب الشعري، وخاصية جوهرية كامنة في صميم ماهيته، وألحوا على قيمته المتميزة في تشكيل بنيته، ووظيفته الخاصة في تحديد ماهيته وطبيعته وفعله» (الشطيري، 2002م: 21) فالوزن عندهم «أعظم أركان حد الشعر وأولاهها به خصوصية» (ابن رشيق، 1972م: 134/1)، وهو «مما يقوّم به الشعر، ويُعدُّ من جملة جوهره» (القرطاجني، 1966م: 263)، أما بالنسبة إلى الدراسة الحديثة فهو حاضر في جميع الجهود النقدية التي قاربت المستوى الإيقاعي من مستويات البناء الشعري.

وفيما يتعلق بمفهوم الوزن وتعريفه يقع الدارس على شيء من ذلك في كلام النقاد القدماء، من ذلك قول القرطاجني: «والوزن هو أن تكون المقادير المقفاة تتساوى في أزمنة متساوية لاتفاقها في عدد الحركات والسكنات والترتيب» (القرطاجني، 1966م: 263)، أما النقاد المعاصرون فيرونه «النغمة الموسيقية المتكررة وفق نظام معين، التي تجعل من الكلام شعراً، أو

انسجام الوحدات الموسيقية التي تتكون من توالى مقاطع الكلام وخضوعها إلى ترتيب معين» (يونس، 1993م: 40)، وبذلك تكون وظيفته تحقيق تأثير جمالي ونفسي ممتع (أبو شريفة، 2000م: 82)

ولما كان الوزن جزءاً من الإيقاع وفرعاً عليه، فإنه بحكم طبيعته المنضبطة القابلة للتقنين ينهض بدور فاعل في إغناء الخاصية الإيقاعية للنص الشعري عن طريق إحداث تهيؤ في نفس المتلقي ذي الحساسية المرهفة لاستقبال تتابعات جديدة مشابهة، «فكل ضربة من ضربات الوزن تبعث في نفوسنا موجة من التوقع تأخذ في الدوران فتوجد ذبذبات عاطفية بعيدة المدى على نحو غريب (رشاردز، دون تا: 195)، ولا يتسنى هذا التوقع إلا في إطار الهيئات الوزنية القارّة في وعي المتلقي، لذلك قيل: إن «نشوء الإيقاع المنتظر، إذن، محال عملياً دون وجود قالب خارجي أو نظام مسبق التشكل يُتوقع أن تحققه الكلمات» (أبوديب، 1987م: 322).

بحر القصيدة

بحر المتقارب ينتمي مع المتدارك إلى دائرة المتق، والخليل هو من سمى المتقارب بهذا العنوان «لتقارب أجزائه، ولأنها خماسية يشبه بعضها بعضاً» (ابن العماد، دون تا، 1/ 277)، وقيل سمى متقارباً «لقرب أوتاده من أسبابه وأسبابه من أوتاده اذ نجد بين كل وتدين سبباً خفيفاً واحداً وقيل بل لتقارب أجزائه أي لتماثلها وعدم الطول والبعد فيها» (خلوصي، ١٩٨٧م: 185). ويعتمد المتقارب على تقيلة واحدة، لذا أجازوا في عروضه القبض والحذف جريا مجرى الزحاف غير اللازم، كما أجازوا في حشوه زحاف القبض محاولة للخروج عن رتبة إيقاعه.

يحدث تكرار تقيلته الواحدة ثماني مرات في البيت الواحد طرقاتاً في أدنى مستمعه مشعراً إياه وكأنه في موكب حثيث الخطى، وأن تقيلته التي تبدأ بخفوت (فعو) ثم بحدة باقياها (لن) أفادت في أن يصلح . على سعة . للتعبير عن الحزن والاسى والجزع بصخب وعناد وقوة خلاف المدي. (داود عمران، 2008م: 119) كتب الجواهري عينيته على المتقارب التام المحذوف:

فعولن فعولن فعولن فعولن فعولن (فعول)

كتب الجواهري هذه القصيدة في مرحلة العلو وجاءت على ضرب محذوف «فعو» و«فعول» إغالا بالصدمة وإعلاء لنبرة الخطاب، وذلك بإزالة نصف تقيلة الضرب تقريبا (فعو) ما يمنح الشاعر الموافقة أو المخالفة مع العروض ليختار ما يناسب انفعاله ويجسد معانيه جاعلا من عروض أبياتها مسرحاً له يوقع عليها إيقاعات نفسه ومشاعره، فمرة يأتي بها محذوفة وطورا مقبوضة مبتعدة عن صحيحها ابتعاد الجواهري عن الرتابة والتسليم الذي تولدهما خاتمة الصدر ذي العروض الصحيحة، أما في الحشو فكان زحاف القبض متقشياً يرفده أحيانا زحاف الخرم (عولن) معتمدا التقفية والتدوير، هذا كله يمنح القصيدة حيوية ولحمة بين أبياتها، فالتدوير والتضمين عند الجواهري - كما سنشير إليهما - لا يأتيان ضعفا في القصيدة، بل انشالا تستقدمه سعة البيت او معنى يطلب سعة لا يجدها فيفيض الى البيت الذي يليه. (داود عمران، 2008م: 122) هذه أبيات من قصيدته الخالدة (أمنت بالحسين) تجسيدا لزخافات هذا البحر في ضربه المحذوف وتلويها للإيقاع مسيطرة للمعنى وحملها له:

فِداءً/لمثوا/ك من مَضْ/جَع	تَنَوُّ/رَبِالأب/لَج الأُر/وَع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُو	فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُو
بأعْبَقَ من ذَفحاتِ الدِجنا ن	رُوحاً/ومن مِسْ/كِها أضْ/وَع
فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُو ف	عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُو
وَرَعِيًا / ليوم/ كَ يوم الد/ طُفُوف	وسَقِيًا/لأَرْض/كَ مِنْ مَصْ/رَع
فَعُولُنْ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُ	فعولن فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُو
وَحُرْنًا/ عليك/ بِحَبْسِ الد/نفوس	على نَهْ/جِكَ النّٰى/بِرالمَهْ/يَع
فَعُولُنْ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُ	فعولن فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُو

وَصَوْنًا/لِمَجْدٍ/كَ مِنْ أَنْ/ يُدَال	بما أُنْذِتْ تَأْبَاهُ مِنْ مُبْدٍ/ دَع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	فعولن فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
فيا أي/يها الوِتْ/رُ في الخا/لدي/ نَ	فَذًا/إِلَى الْإِنْ لَمْ يُشْ/فَعِ
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	عولن فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وياع/ طَّةَ الطاء/ محينَ ال/عظام	للاهي/نَ عن غ/دِهِمْ فُنْ/نَعِ
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	فعولن فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
تعاليتَ من مُفْ/زِعٍ لِّلْ/خُنُوفِ	وبورِ/كَ قَبْرٍ/كَمَنْ مَفْ/زِعِ
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	فعول فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
تلودُ الد/دُهورُ/ فَمِنْ سُجْ/جِدِ	على جا/نبيه/ ومن زُكْ/كِعِ
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	فعولن فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ

لَوْنَتْ زحافات القبض والحذف والخرم غير اللازمة وزحاف الحذف اللازم القصيدة كلها، بدأ الشاعر قصيدته بالتقفية وثنى بالتدوير في البيت الثاني والسادس ليظهر لنا تدفق القول وانثياله عنده بفعل الإلهام الشعري الذي حضره. نجد الحذف (فعو) في عروض البيت الاول والسادس والتاسع وضرب الإبيات كلها ونجد القبض (فعول) لا ينجو منه بيت من الأبيات إلا البيت السادس، كما نجد الخرم (عولن) في أول تفعيلات عجز البيت الثاني والسادس، لا أقول ان الجواهري الكبير يقصد إلى هذا كله، بل إنه شاعر فذ تأخذ انفعالاته مسارات الزحافات والعلل مستفادة ذلك لظهار المعنى وتوالي بناء القصيدة من دون رصد سابق وتنظير معد.

القافية

سميت القافية قافية «لأنها تقفو أثر كل بيت وقال قوم لأنها تقفو أخواتها، والأول هو الوجه (الشهري، 2003م: 193) وما يعيننا هنا أهميتها في الدلالة وقد تتبها القدماء إلى أهمية القافية فاعتبروها «خصوصية وميزة يخص العرب وحدهم ولما كانت تحسبنا للبيت وتحسينا له من الظاهر والباطن كانت أجل وأعلى ما في القصيدة (عبدالدايم، 1993م: 151) للقافية مكونات وهي عبارة عن حروف وقد أطلق عليها ألقاب هي: الروى والوصل والخروج والردف والتأسيس والدخيل وما يهمننا هنا هو الروى وهو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة فتتنسب إليه.

إن حرف الروى في القصيدة المدروسة هو العين. كثر ورود حرف العين رويًا لقصائد الرثاء بوجه عام والمرثى الواردة في الجمهرة بوجه خاص حيث جاء حرف العين رويًا لقصائد أبي ذؤيب الهذلي ومنتم بن نويرة وعلقمة الحميري. (الشهري، 2003م: 194) وربما كان لانتخاب العين رويًا علاقة بما في «جرس العين من مرارة وتعبير هن الوجع والجزع والفزع والهلع» (عبدالدايم، 1993م: 161)

التدوير في قصيدة الجواهري

إن التدوير مصطلح إيقاعي يدلُّ على اقتضاء وزن البيت اشتراك شطريه في كلمة واحدة، يكون جزء منها في الشطر الأول، والجزء الباقي في الشطر الثاني (الشوابكة، 1991م: 56)، والبيت المدور هو الذي اشترك صدره وعجزه في كلمة واحدة بأن يكون بعضها من الصدر وبعضها من العجز (أبو العدوس: 1999م: 28)

إن التدوير كظاهرة إيقاعية بالدرجة الأولى ذو أهمية بارزة، فهو "في ذاته نوع من التلوين الخفيف يُضفي موسيقى شعرية وتموجاً" (الملائكة، 1993م: 229) لاختراقه الوقفة بين المصراعين من البيت، وتجاوزه لها، على الرغم من أن الوقفة "عنصرٌ مركزي له وضعية المهيمن على العناصر الأخرى في البيت القديم، والبنية السائدة للبيت التقليدي معاً" (بنيس، 1991م:

(138/1)، فالمتلقي يتصور على كل حال في نهاية الشطر الأول زمان سكوت قصير يحتاج تجاوزه "إلى مران أكثر للأذن حيث إن حالة التدوير تلغي ذلك الزمان في نهاية الشطر الأول" (رجائي، 1999م: 73) والتدوير يخترق الوقفة العروضية والوقفة الدلالية على حد سواء، يُمكن الشاعر من التعبير بصورة أفضل عن الدقة الشعورية (العرفي، 1989م: 54)، ويبدو ذلك جلياً في مثل قول الجواهري:

فداء لمثواك من مضجع	تتور بالأبلج الأروع
بأعبق من نحات الجنا	ن رُوحاً ومن مسكها أضوع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
فيا أيها الوثر في الخالدي	ن فدأ، إلى الآن لم يُشفع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وعقرت حدي بحيث استرا	ح حُدَّ تَقَرَّى ولم يصزع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وحيث سنايك خيل الطغا	ة جالت عليه ولم يخشع
فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
كأن يدأ من وراء الصري	ح حمراء مبنورة الإصبع
فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
تمد إلى عالم بالخنو	ع والضيم ذي شرق مُنزع
فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وتدفع هذي النفوس الصغا	ر خوفاً إلى حرم أمنع
فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
تأرم حقدًا على الصاعقا	ت لم تُنْء ضيراً ولم تنفع
فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
يسير الورى بركاب الزما	ن من مُستقيم ومن أظلع
فَعُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وأنت تُسير ركب الخلو	د ما تَسَنِّجُ لَهُ يَتْبَع
فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وما رل المخلصون الدعا	ة من مُرسلين ومن سجع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
ومن ناثرات عليك المسا	ء والصيغ بالشعر والأدمع
فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ
وماذا! أَرَوْع مِنْ أَنْ يَكُو	ن لَحْمَكَ وَفَقاً على المِبْضَع
فَعُولُنْ فَعُولُ فَعُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ	ف عُولُ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ فَعُولُنْ

لقد بدأ الشاعر هذا المقطع ببيت غير مدور يُعلن فيه إرادته وإخلاصه التي تزامنت في صدره وما إن دخل في تفصيل هذه الهموم أو تفسيرها حتى بدأ في تدوير الأبيات، وكأن الشطر الواحد من البيت ضاق عن استيعاب المعاني المتدفقة

التي تمرر بها مشاعره، وبهذا يصبح التدوير إمكانية تعبيرية «تعمل على الربط بين الإيقاع والمحتوى الفكري والعاطفي في انسجام تام» (الغريقي، 1989م: 55)

يقترن في الأبيات السابقة الذكر، التدوير بالتعبير المحتدم الذي يعكس احتدام المشاعر وتدفقها على نحو تصبح فيها الوقفة عند نهاية الشطر أمراً متعذراً، ففي قصيدة الجواهري المفعمة بالغضب العارم يصبح التدوير في مقاطع منها مؤشراً إلى "توتر الشاعر ورغبته بالاستمرار وعدم التوقف، للتعبير عن حالة وجدانية داهمته، يصبح معها القطع قطعاً للحالة قبل اكتمالها، وكأنّ الفجاءة لا تمهله لانتقاط أنفاسه في نهاية كل شطر، فيواصل الكلام ولا يقف إلا عند آخر البيت» (داود، 2002م: 45)

التضمنين في القصيدة

واضح من الإحصاءات العامة للمتن الشعري عند الجواهري سيادة النصوص الشعرية أو القصائد التي تندرج، إيقاعياً، ضمن النمط الملتزم بالوزن الواحد والقافية الموحدة على المستوى الكمي، وهو النمط التقليدي السائد في الشعر القديم وفي الكلاسيكية الجديدة، من حيث تصالح الوقفة الدلالية مع الوقفة العروضية على مستوى البيت الواحد. يقول قدامة تحت عنوان (عيوب ائتلاف المعنى والوزن معاً): «ومنها المبتور وهو أن يطول المعنى عن أن يحتمل العروض تمامه في بيت واحد فيقطعه بالقافية ويمّته في البيت الثاني» (قدامة، دون تا: 209)، وسماه ابن رشيق تضميناً وجعله من عيوب الشعر (ابن رشيق، 1972م: 164/1).

إلا أن المتأمل في عينية الجواهري تسترعي انتباهه محاولات لخرق القاعدة أنفة الذكر، وهي محاولات تتجلى في ظاهرة التضمنين التي تتجاوز وحدة البيت إلى بسط المعنى على بيتين أو أكثر. وقد ينعطف الشاعر بظاهرة التضمنين، من بعدها القديم المعيب، إلى بعد جديد يوفّر به الصلة بين أجزاء النص، ويكسبه تماسكاً نسيجياً يُمهد لبناء الوحدة العضوية في النص، كقوله:

وَحَلْتُ وَقَدْ طَارَتْ الذِّكْرِيَّاتُ	بِرُوحِي إِلَى عَالَمٍ أَرْفَعِ
وَطُفْتُ بِقَبْرِكَ طَوْفَ الْخَيَالِ	بِصَوْمَعَةِ الْمُلْهِمِ الْمُبْدِعِ
كَأَنَّ يَدًا مِنْ وَرَاءِ الضَّرِي	حِ حَمْرَاءَ مَبْثُورَةِ الإِصْبَعِ
تُمَدُّ إِلَى عَالَمٍ بِالْخُنُو	عِ وَالضَّمِيمِ ذِي شَرَقٍ مُثْرِعِ
تَحْبَبْتُ فِي غَابَةِ أَطْبَقَتْ	عَلَى مُذْنِبٍ مِنْهُ أَوْ مُسْبِعِ
لِتُبْدِلَ مِنْهُ جَدِيبَ الضَّمِيرِ	بِأَخَرِ مُعْشَوْشِبٍ مُثْرِعِ
وتدفع هذي النفوس الصغا	ر خوفاً إلى حَرَمٍ أَمْنَعِ

تشتمل هذه الأبيات على تلاحم متين عن طريق تعلق كُلٍّ منها بتاليه وذلك بعلاقة نحوية، فالبيت الأول يتعلق بالثاني عن طريق العطف ومن ثم بالثالث الذي اشتمل على مفعول (خلت) الوارد في البيت الأول، وارتبط البيت الثالث بالرابع لوقوع خبر (كأن) في الرابع، أما البيت الخامس فمبدوء بجملة فعلية هي صفة لـ (عالم) الواردة في البيت الذي قبلها، وأخيراً تعلق البيت السادس والسابع بالبيت الثالث بسبب من الفعل (تبديل) و (تدفع) الذي فاعله يعود على (يداً). إن هذا التعلق المتتابع للأبيات من

شأنه أن يخلق منطقة شعرية ضمن القصيدة تتميز بإيقاعات تنغمية لنهاياتها مختلفة عن الإيقاعات التنغمية لسائر القصيدة، مما يوفر درجة من الانتهاك للنسق السائد، وذلك أمر لا غنى للإيقاع عنه ليخرج من الرتبة من أمثلة التضمين في شعر الجواهري ما تعلق فيه البيت بلاحقه عن طريق الجملة الشرطية، إذ تقع أداة الشرط وفعل الشرط في بيت معين، ثم لا يستوفي الشرط جوابه إلا بعد عدة أبيات كقوله:

ولما أَرَحْتُ طِلَاءَ الْقُرُونِ وَسِئْرَ الْخِذَاعِ عَنِ الْمُخْدَعِ
أُرِيدُ (الحقيقة) فِي ذَاتِهَا بغير الطبيعة لم تُطْبَعِ
وَجَدْتُكَ فِي صُورَةٍ لَمْ أَرُ بِأَعْظَمَ مِنْهَا وَلَا أَرُوعِ

يتبين لنا في هذه الأبيات أن أداة الشرط (لَمَّا) وفعلها تأتي في البيت الأول ويأتي جوابه في البيت الثالث. ومن ثم تعلق البيت الأول بالثاني المشتتل على جملة حالية في حين يأتي صاحبها في البيت الأول (ضمير ت في أَرَحْتُ). ومن الملاحظ في هذا النص هو التعارض الواضح بين الوقفة العروضية والوقفة الدلالية، فعلى الرغم من أن المعهود في القافية أنها ينتهي البيت بها إيقاعاً ودلالة، ولكن نجد الشاعر يتخطاها ويتجاوزها دلاليًا مع تحقيقه لها إيقاعياً، ضامناً بذلك إيراد جميع التفاصيل واستقصاء جزئيات المعنى في القلب القديم الذي لا يتيح له ذلك إن هو التزم بصرامة المعايير النقدية القديمة.

يخلق التضمين في هذا النص، وغيره من النصوص، حالة من التوتر عند المتلقي الذي ينتظر القافية ويتوقع اكتمال الدلالة عندها، فينتهي انتظاره بمجيء القافية، ويخيب ظنه بقصور الدلالة، فيضطر إلى الانشداد إلى البيت الثاني مترقباً ضالته متشوقاً إلى مكمل لدلالة البيت أو الموفي بمعناه، وبين حدوث التوقع إيقاعياً، وخيبة الظن في ذلك دلاليًا، تكمن وظيفة الإيقاع الذي يوصف بأنه يحاول التأثير في الحساسية وفي الانتباه عند المتلقي.

إن التضمين على هذا النحو «خرقٌ للإرسالية الشعرية دلاليًا مع الحفاظ على المعيار العروضي» (الغرفي، 1989م: 51) ؛ أي إن وحدة البيت دلاليًا قد أصابها عنصر انتهاك تجاوز بها المفهوم القديم، وتلك نتيجة يمثل استخدام التقنية السردية في هذه الأبيات سبباً من أسبابها، إذ من غير المنطقي أن يَفُوقَ بيتٌ واحد بإيقاعه المحدد وأن يستوعب ظاهرة كهذه.

النتائج

بعد هذه الملازمة الطويلة لعينية الجواهري، والمعاينة المتتابعة لبنيتها الإيقاعية، استوى البحث على طائفة من النتائج، والتي يُمكن تخليصها على النحو الآتي:

1- وقف البحث طويلاً عند الإيقاع الشعري الثابت، متابعاً البحر الذي استخدمه الشاعر فتبين له أن الجواهري تقيّد بالأوزان الخليلية الموروثة، وبطريقة النظم المألوفة عليها غير أن ذلك لم يمنعه من استعمال الإمكانات الإيقاعية للأوزان الخليلية بطرائق يخرج بها عن النهج التقليدي، وقد كان بعض هذه المحاولات مستندة على النظام نفسه، وذلك في جمع الشاعر بين التدوير والتضمين وحصيلة ذلك كله أن البُعد الإيقاعي الوزني يمثل بأنساقه المختلفة رُكنًا رئيساً في بنية الخطاب الشعري لدى الجواهري.

2- وقد تبين لنا حضور ظاهرة التضمين، والتي تعني ارتباط البيت بلاحقه دلالة، وفي شعر الجواهري، تحوّلت من بُعدها القديم المعيب إلى بعد جديد ذي وظيفة جمالية تتجلى في إضافته إيقاعات تنغمية مخالفة لسائر أبيات القصيدة في نهايات الأبيات التي يظهر فيها، فهو بذلك عامل من عوامل تنويع إيقاع النهايات، وأداة فعّالة لإخراجه مما قد يعتريه من نمطية، فضلاً عن تحقيقه لغاية جمالية أخرى هي غاية التوتر والصراع الناشئين بين القافية التي تحاول أن تُنهي الأبيات صوتياً ودلاليًا والتضمين الذي يعوق هذه المحاولة، كما لا يمكن إغفال قيمته البنائية الكامنة في أنه يساعد على ترابط أجزاء القصيدة وصولاً إلى اكتمال الوحدة العضوية.

- 3- حاولت المقالة تسليط الضوء على التدوير الذي يعدُّ ظاهرة عروضية أساساً، فتبيّن لها إكثار الشاعر منه، وقد أوضحت النماذج المدروسة أن التدوير عند الجواهري يتعدّى حدود الظاهرة الإيقاعية إلى أداة تعبيرية تُعين في الكشف عن الاحتدامات العاطفية، وتساعد النصوص ذات البناء الدرامي على التعبير بشكل أفضل عمّا تصبو إلى التعبير عنه،
- 4- وقد أفاد الجواهري من إمكانية التغيير في الأوزان المتمثلة في الزخافات والعلل إفادة حسنة، فكثيراً ما كان الزخاف والعلّة في شعره ذا أثر جمالي بتقليله من السواكن،
- 5- وكان للجواهري اهتمامٌ بالغٌ بالقافية وبموقعها الإيقاعي، وتبيّن ذلك من خلال الحرف الذي اختاره لروى القصيدة، ونوع القافية التي استعملها، وطريقة بنائه الإيقاعي للبيت، فهو يحاول . في أحيان كثيرة . التمهيد للقافية كي تأتي مستقرة في موقعها القرار من البيت، فضلاً عن تنويعه للقافية في كثير من النصوص تنوعاً كان له الأثر المحمود في بلوغ الثراء الفني الإيقاعي، وفي الإبانة والتعبير عن مكونات النفس ودواخلها.

المصادر والمراجع:

- 1- ابن رشيق القيرواني، أبو علي الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، حققه وفصله وعلق حواشيه محمد محيي الدين عبدالحמיד، بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الرابعة، 1972م.
- 2- ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، بيروت: المكتب التجاري، دون تاريخ.
- 3- أبوديب، كمال، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، الطبعة الثالثة، 1987م.
- 4- ابوشاويش، حماد حسن، النقد الأدبي الحديث حول شعر أبي العلاء المعري، الطبعة الأولى، بيروت: دار إحياء العلوم، 1989م.
- 5- أبوشريفة، عبدالقادر وحسين لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، عمّان: دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، 2000م.
- 6- أبو العدوس، يوسف، موسيقا الشعر وعلم العروض، عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1999م.
- 7- الأنطاكي، محمد، المحيط في أصوات اللغة العربية ونحوها وصرفها، بيروت: مكتبة دار الشروق، 1972م.
- 8- انيس، ابراهيم، الأصوات اللغوية، القاهرة: دار النهضة العربية، 1961م.
- 9- أنيس، ابراهيم، موسيقى الشعر، الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1997م.
- 10- بنيس، محمد، الشعر العربي الحديث . بنياته وإبدالاتها، المغرب: دار توبقال للنشر والدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1991م.
- 11- خلوصي، صفاء، فن التقطيع الشعري والقافية، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1987م.
- 12- الأسلوبية والصوفية . دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج، أماني سليمان داود، عمّان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2002م.
- 13- داود عمران، عبدالنور، البنية الإيقاعية في شعر الجواهري، رسالة لنيل الدكتوراه، جامعة الكوفة، كلية الآداب، 2008م.
- 14- رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي، ترجمة وتقديم مصطفى بدوي، مراجعة لويس عوض، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، مطبعة مصر. دون تا.
- 15- أوزان الأبحان بلغة العروض وتوائم من القريض، د. أحمد رجائي، دمشق: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، الطبعة الأولى، 1999م.
- 16- الشطييري، زيد قاسم ثابت، الإيقاع الشعري في النقد العربي القديم (حتى القرن الثامن)، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب في الجامعة المستنصرية، شوال 1423هـ . كانون الأول 2002م.

- 17- الشوابكة، محمد علي وأنور أبو سويلم، معجم مصطلحات العروض والقافية، عمان: دار البشير للنشر والتوزيع، 1991م.
- 18- الشهري، محمد علي، المراثي في جمهرة اشعار العرب دراسة تحليلية فنية موازنة، المملكة العربية السعودية، جامعة ام القرى، كلية اللغة العربية، اطروحة لنيل درجة الماجستير، 2003م.
- 19- الطيب المجذوب، عبد الله، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، القاهرة: مصطفى البابي الحلبي وأولاده ١٩٥٥.
- 20- عبدالدايم، صابر، موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1993م.
- 21- عطية، رحيم خريط، «قصيدة الجواهري العينية في رثاء الإمام الحسين (ع) دراسة تحليلية»، جامعة الكوفة كلية الآداب، 2008م
- 22- عياد، شكرى، موسيقى الشعر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعرفة، 1978م.
- 23- القرطاجني، أبو الحسن حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، تونس: دار الكتب الشرقية، 1966م.
- 24- قدامة بن جعفر، نقد الشعر، أبو الفرج، تحقيق وتعليق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت: دار الكتب العلمية، دون تاريخ.
- 25- الغرفي، حسن، البنية الإيقاعية في شعر حميد سعيد، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، الطبعة الأولى، 1989م.
- 26- الملائكة، نازك، سايكولوجية الشعر ومقالات أخرى، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1993م.
- 27- يونس، علي، نظرة جديدة في موسيقى الشعر العربي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993م.

برنامج تدريبي للمشرفين التربويين (الموجهين) بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لتنمية
الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030
أ.مشارك.د. جمال الدين ابراهيم محمود العمرجي

كلية التربية/ جامعة السويس بمصر

كلية التربية بالدوامي/ جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

**Training Program for the Educational Supervisors of the Primary School
In the Kingdom of Saudi Arabia to Develop Supervising Abilities
And Their Tendency Towards Their Career in the Light
Of the Vision of 2030**

**Ass.Prof.Dr. Jamal Al-Deen Ibraheem Mahmood Al-Umargi
College of Education\ University of Al-Sways\ Egypt**

College of Education in Dudami\ University of Shakra'a\ Saudi Arabia

Abstract

The vision of 2030 is a new stage to educational supervising, it is a modern vision with objectives of developing the human factor in the educational process. This vision aims at developing the learning processes and reinforcing the motivation to learn and work and improving the abilities of both learners and teachers.

Key words: educational supervisors, supervising abilities, the vision of 2030.

الملخص

تعد رؤية 2030 مرحلة جديدة للإشراف التربوي، فهي رؤية معاصرة متنوعة متجددة قادرة على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية، فهذا الأمر غاية في الأهمية لتطوير العملية التربوية، وهذه الرؤية تسهم بشكل أو بآخر في تجويد العمليات التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل، وتخصيب أفق المعلمين والمتعلمين لكي يتجاوز كل منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع، وهذا ما تتطلع إليه هذه الرؤية، والتي نأمل تفعيلها لتحقيق الطموحات المرجوة من أجل المستقبل المشرق.

الكلمات المفتاحية: المشرفين التربويين - الكفايات الإشرافية - رؤية 2030

مشكلة البحث:

ونظراً لأهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم؛ وأهمية التدريب ودوره الفعال في تنشيط العملية التعليمية وتطويرها، والدور الهام الذي يقوم به المشرف التربوي من متابعة للعملية التعليمية، وتطويرها جاءت الدراسة تلبية لاحتياجات المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية إلى برامج تدريبية لتنمية الكفايات الإشرافية التي تساعد في أداء وظائفهم وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء رؤية 2030 م يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

إلى أي مدى يساهم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في تنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية تالية:

(1) ما صورة برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030؟

(2) ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية الكفايات الإشرافية التي تساهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030؟

(3) ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية اتجاههم نحو المهنة؟

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لتطبيق بطاقة الملاحظة على المشرفين التربويين (المجموعة التجريبية) أن البرنامج التدريبي كان على درجة عالية من الفاعلية في تنمية الكفايات الإشرافية لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

ثانياً: نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو المهنة:

أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المهنة على المشرفين التربويين (المجموعة التجريبية) أن البرنامج التدريبي كان على درجة عالية من الفاعلية في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

برنامج تدريبي للمشرفين التربويين (الموجهين) بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م

تحتاج مؤسساتنا التربوية إلى التوجيه التربوي الواعي، فالمعلم خلال التدريس في المراحل التعليمية المختلفة يمر بمشكلات عادية وفترات حرجية يحتاج فيها إلى توجيه وإشراف تربوي كي يرتقي أداءه ويتقدم. ولقد حدث تطور في التعليم ومناهجه، فنعيش الآن في عصر يطلق عليه عصر المستجدات. وتطلب هذا معلم قادر على تنمية أداءه التدريسي، وسوف يتحقق ذلك من خلال إشراف تربوي لديه خبرات علمية وعملية لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلميهم وتنمية اتجاههم نحو مهنة التدريس.

يعد الإشراف التربوي من أهم العمليات التي يقدمها النظام التربوي، لمساعدة المعلم وتوجيهه حتى يستطيع أن يحقق ما تسعى إليه المؤسسة التربوية من أهداف. فالتوجيه يعمل على تطوير مهنية المعلم ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل الارتقاء بكفاياته ومهاراته، والأخذ بيده نحو النمو المهني المستمر (الدويك وآخرون، 1998، 80) ولكي يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره ومهامه المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوفر لديه مجموعة من الكفايات والتي يكتسبها بالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، مما يجعل خبرته تتنامى في الإشراف والتوجيه التربوي. ويتطلب هذا اهتماماً بإعداد المشرفين التربويين وتدريبهم لتنمية الكفايات الإشرافية، والارتقاء بمستوى أدائهم.

تعد رؤية 2030م مرحلة جديدة للإشراف التربوي، فهي رؤية معاصرة متنوعة متجددة قادرة على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية، فهذا الأمر غاية في الأهمية لتطوير العملية التربوية، وهذه الرؤية تسهم بشكل أو بآخر في تجويد العمليات التعليمية التعليمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل، وتخصيب أفق المعلمين والمتعلمين لكي يتجاوز كل منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع، وهذا ما تتطلع إليه هذه الرؤية، والتي نأمل تفعيلها لتحقيق الطموحات المرجوة من أجل المستقبل المشرق. فالمشرف التربوي يعتبر من العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، حيث يتولى موقع مهم للغاية وأساسي في العملية التعليمية والتربوية ويتحقق من خلال عمله العديد من التطلعات والأهداف كان لابد أن يتصف بالعديد من الخصائص التي تساعده على تشخيص الواقع والوقوف على مواطن القوة في البيئة التربوية لتعزيزها وضمان استمرارها وعلاج حالات الضعف وتدارك سلبياتها، فالتعليم يسعى كما هو معلوم إلى بناء اتجاهات سليمة في عقول الناشئة ورعايتها وتمييزها، وهذا يتطلب بذل الجهد ومضاعفة العمل والالتزام بالمسؤوليات وإزالة الحواجز والعقبات لتحقيق مخرجات تسهم في بناء الوطن وتحقيق أهداف الأمة وتحقيق التميز في المنافسات الدولية. ونظراً لأن المشرف التربوي يعتبر خبير فني، من وظائفه مساعدة المعلمين على النمو المهني والارتقاء بمستوياتهم معرفياً وتربوياً وتنمية قدراتهم وذواتهم وتحسين أدائهم الوظيفي وقيامهم بأعمالهم على الوجه المطلوب، وتذليل العقبات التي تواجههم حيث ينعكس الأثر

الإيجابي في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب، وإحداث تغييرات إيجابية في سلوكه وطريقة تفكيره نحو بيئته ومجتمعه ليكون أداة بناء وعنصر عطاء قادر على الرقي بنفسه ومجتمعه والدفاع عن عقيدته ووطنه. وتسعى برامج تدريب المشرفين التربويين إلى بث روح الإيجابية والعطاء والإخلاص في العمل لدى المتدربين، وإكسابهم مهارات تساعد على أداء وظيفتهم الإشرافية في المؤسسات التعليمية، مما يزيد من دافعيتهم في العمل بهمة عالية وإيجابية. وقد أشار (الأسدي وبرايم، 2003، 25) إلى الإشراف التربوي يساعد المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق والأساليب والاستراتيجيات التربوية والاستفادة منها في تدريس المواد الدراسية المختلفة. كما أشار سشويكيرت (Schweikert, 2003, 54) إلى ضرورة رفع الكفاءة للمشرف التربوي ليقوم بدور حيوي في تحسين العملية التعليمية، والقدرة على الاتصال.

وقد أكد (المعدي، 2011، 91) بأن الإشراف التربوي الإلكتروني يحقق سرعة تبادل المعلومات والخبرات بين أطراف العملية التعليمية حيث يرتبط المشرف التربوي بزملائه المشرفين، وكذلك بالمعلمين عن طريق الشبكة العنكبوتية. وتبرز أهمية الإشراف التربوي باعتبارها مصدراً للإرشاد والتوجيه في جميع المراحل الدراسية، ودوره في تطوير البناء المعرفي والمهاري للمعلم. والإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية له مكانة هامة في العملية التربوية بسبب طبيعة المرحلة التعليمية كمرحلة أولية، فالمعلم في هذه المرحلة في حاجة لمرشد تربوي (موجه) يساعده على تطوير أدائه بما يتماشى مع خطط الإصلاح والتطوير التربوي ويتأتى هذا من خلال مشرف تربوي يمتلك العديد من الكفايات يستطيع من خلالها تطوير أدائه الإشرافي.

مشكلة البحث:

ونظراً لأهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم؛ وأهمية التدريب ودوره الفعال في تنشيط العملية التعليمية وتطويرها، والدور الهام الذي يقوم به المشرف التربوي من متابعة للعملية التعليمية، وتطويرها جاءت الدراسة لتلبية لاحتياجات المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية إلى برامج تدريبية لتنمية الكفايات الإشرافية التي تساعد على أداء وظيفتهم وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء رؤية 2030 م يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

إلى أي مدى يساهم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في تنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية تالية:

(4) ما صورة برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م؟

(5) ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية الكفايات الإشرافية التي تساهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م؟

(6) ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية اتجاههم نحو المهنة؟

أهمية البحث:

قد يستفيد من البحث الفئات الآتية:

أولاً وزارة التربية والتعليم:

- (1) تطوير برامج تدريب المشرفين التربويين من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في ضوء رؤية 2030م.
- (2) توجيه المسؤولين إلى التنمية المهنية للمشرفين التربويين في المراحل التعليمية المختلفة والاستفادة من برامج التدريب في تنمية الكفايات الإشرافية لديهم وتنمية اتجاههم نحو مهنة المهنة في ضوء رؤية 2030م.

3) تجويد العملية الاشرافية التربوية بالمرحلة الابتدائية بما يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وتحقيق الغايات التربوية المرجوة عن طريق تنمية الكفايات الاشرافية للمشرفين التربويين وتنمية اتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م
ثانياً المشرفين التربويين:

1) إعداد برامج تدريبية لتنمية الكفايات الاشرافية وتنمية اتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م.

2) يقدم بطاقة ملاحظة لقياس الكفايات الاشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية.

ثالثاً المعلمين:

1) تطوير أداء للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية من خلال تنمية الكفايات الاشرافية لديهم في ضوء رؤية 2030م. وإمكانية استفادة المعلمين منهم.

2) تنمية اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس من خلال الاشراف التربوي الذي لديه اتجاه إيجابي نحو مهنته.

خامساً: الباحثين:

فتح آفاق جديدة للباحثين في المناهج طرق تدريس بصفة عامة ومناهج طرق تدريس بصفة عامة لتصميم برامج تدريب للمشرفين التربويين لتنمية الكفايات الاشرافية وتنمية اتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م في مراحل تدريسية أخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1) تنمية الكفايات الاشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م.

2) تنمية اتجاه المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية نحو المهنة

حدود البحث:

اقتصر حدود البحث الحالي على:

1) حدود مكانية: مجموعة من المشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدوامي بمنطقة الرياض بالملكة العربية السعودية وعددهم (15) مشرف تربوي.

2) حدود موضوعية: بعض الكفايات الاشرافية اللازمة للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية وهي:

- الكفايات الخاصة بالعلاقات الإنسانية.
- الكفايات الخاصة بالتخطيط.
- الكفايات الخاصة بأساليب الاشراف التربوي.
- الكفايات الخاصة بالمنهج.
- الكفايات الخاصة بالتقويم
- الكفايات الخاصة بالتدريب والنمو المهني

3) حدود زمنية: الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 1437هـ - 1438 هـ.

فروض البحث:

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في بطاقة الملاحظة قبل اجتياز البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في مقياس الاتجاه نحو المهنة قبل اجتياز البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة.

منهج البحث:

اتبع البحث:

- 1) المنهج الوصفي في تحديد بعض الكفايات الإشرافية اللازمة للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية 2030م.
- 2) المنهج التجريبي في التجريب على المجموعة الواحدة عينة من المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) تلك التي سوف يطبق عليها البرنامج التدريبي والقياس القبلي والبعدي لذات المجموعة عن طريق بطاقة الملاحظة للتعرف على مدى نمو الكفايات الإشرافية ومقياس الاتجاه نحو المهنة.

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للخطوات التالية:

- أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة ببرامج تدريب المشرفين التربويين بصفة عامة والمشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بصفة خاصة وأهم الكفايات التي يمكن الاستفادة منها في الاشراف التربوي بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م.
- ثانياً: تحديد أهم الكفايات الإشرافية والتي يمكن تنميتها لدى المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م.
- ثالثاً: إعداد أدوات الدراسة وتشمل:

- أداة التجريب:
- برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. لتنمية الكفايات الإشرافية وتنمية الاتجاه نحو المهنة لديهم في ضوء رؤية 2030م
- أدوات القياس وتشمل على:
- أ- بطاقة ملاحظة لأداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحث)
- ب- مقياس اتجاه المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية نحو المهنة (إعداد الباحث)
- رابعاً: اختيار عينة البحث وتتضمن: عينة من المشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية وعددهم (15) مشرف تربوي.
- خامساً: التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة على العينة المختارة.
- سادساً: تطبيق البرنامج التدريبي على العينة المختارة.
- سابعاً: التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة على العينة المختارة.
- ثامناً: رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- تاسعاً: التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة:**البرنامج التدريبي:**

عرفه (بزاي، 1987، 50) بأنه كل الأنشطة المعدة بقصد تحسين ونشر وتجديد مهارات ومعارف وقدرات أعضاء الهيئة التعليمية وتتكون هذه من حلقات دراسية وبرامج مجموعات ومداولات شخصية واجتماعات خاصة في داخل وخارج المدرسة.

ويعرفه (الحسين، 2007، 9) نشاط هادف لتخطيط علمي يستهدف إحداث تغيرات في المتدربين ويزودهم بالمعلومات وينمي لديهم المهارات التدريسية ويعدل خبراتهم.

ويعرف البرنامج التدريبي في هذا البحث بأنه نشاط مخطط وفعاليات وضعت لتنمية أهم الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية وتنمية اتجاههم نحو المهنة والتي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في ضوء رؤية 2030م.

الإشراف التربوي:

يعرفه (داوني، 2003، 21) بأنه عملية فعالة قادرة على تحسين عملية التعليم والتعلم في الغرفة الصفية. وتعرفه (سنقر، 2007، 37) بأنها عملية منظمة ونشاط موجه تقوم به الهيئات المختصة، وهو عملية ديمقراطية تعاونية ومستمرة، وعلاقة إنسانية علمية، وعملية مرنة بين الموجه التربوي والمعلمين بغرض تحسين العملية التعليمية وتقديم المساعدة والعون للمعلمين لتحسين أدائهم وبذل الجهود لتحسين تعلم تلاميذهم وحل المشكلات التي تواجههم.

ويعرف الإشراف التربوي في هذا البحث بأنه عملية تشاركية يقوم بها المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية مع المعلمين بنفس المرحلة من خلال جميع الأنشطة والممارسات المنظمة والمستمرة من أجل النهوض بالعملية التعليمية والتعلمية بمدخلاتها وعملياتها ونتائجها.

الكفايات الإشرافية:

يقصد بها في هذا البحث مجموع الممارسات الإجرائية التي يقوم بها المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية لتحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين أدائهم التعليمي والتدريسي.

الاتجاه نحو المهنة:

الدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) من خلال استجاباتهم لعبارات مقياس الاتجاه المستخدم، والتي تشير إلى موقفه من نظرة المجتمع إلى مهنته ونظرته نحو العمل ونظرته نحو كفاءته الذاتية.

رؤية 2030 م في التعليم:

نظرة تطويرية شاملة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، تبدأ بتطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، وبناء شخصيات قيادية، واستحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية، والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج، والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية وتأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتطوير المناهج الدراسية، كما سنعزز جهودنا في مواصلة مخرجات المنظومة التعليمية مع حاجات سوق العمل من خلال البوابة الوطنية للعمل (آل سعود، 2016، 33)

الاطار النظري:

يلعب الإشراف التربوي دوراً هاماً في العملية التعليمية، ويحتاج المشرفون التربويون إلى تنمية مستمرة لخبراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وأساليب عملهم، حتى يقومون بدورهم على أكمل وجه في تحسين أداء المعلمين وتقويمهم، والعمل على توفير سبل النمو المهني لهم، إلى جانب تطوير مختلف مجالات العملية التربوية، وهذا يتطلب وجود تدريب نوعي محكم لهم مبني على أساس احتياجاتهم التدريبية والاتجاهات التربوية الحديثة.

ويمثل المشرفون التربويون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم باعتبارهم خبراء ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة وينبغي عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم ؛ ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم.

و يؤكد (آل سعود، 2016، 36) على أهمية العنصر البشري الذي يحتاج إلى تأهيل وتدريب وخبرة من يقوم بهذا المجال في المؤسسات التربوية والتعليمية على اختلاف مراحلها وأقسامها التي تعمل على تزويد منسوبيها إداريين ومعلمين وطلاب بذلك

الاحتياجات ويقع على عاتق الإشراف التربوي الجزء الأكبر في تفعيل وتطبيق النظام التربوي ومتابعة وتطوير آلية العمل في الميدان.

ويظهر ذلك من كون عملية الإشراف التربوي تتصف بأنها: عملية فنية تسعى إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تشجيع النمو والابتكار والإبداع لكل من الطالب والمعلم والمُشرف وتهيئة المناخ التربوي المناسب وعملية شورية تقوم على احترام آراء الآخرين، وتوفير فرص متكاملة لنمو كل فئة حسب إمكانياتها وقدراتها وعملية قيادية تسعى إلى توجيه الأفراد وتنسيق الجهود واستثمار الطاقات والقدرات لتحقيق الأهداف، وهو عملية إنسانية تعترف بقيمة الفرد وما يمتلكه من مهارات وخبرات كما أن الإشراف التربوي يقوم على التنظيم والتخطيط من أجل تحسين الناتج التعليمي من خلال نقل الخبرات وتسخير الإمكانيات وتهيئة الظروف لخلق بيئة تعليمية جاذبة هادفة وأداء إداري متميز داخل المدرسة يحقق نمواً فكرياً ومهارياً يسهم في رفع معدل التحصيل ويلبي متطلبات المجتمع.

ويرى (الخطيب والخطيب، 2003، 31) أن المشرف التربوي قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعليمية ويعمل على تطويرها، لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على خير وجه.

فلم يعد دور المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية قاصراً على متابعة المعلم في أثناء تنفيذ الخطط الدراسية للمنهج بمفهومه الضيق أو تقويم أدائه داخل الصف، وإنما أصبح دوره قيادة التطوير والتغيير الشامل والمستمر للارتقاء بالعملية التعليمية وتجويدها.

مفهوم الإشراف التربوي:

عرفه (Sullivan & Glanz, 2000, 24) بأنه محور عملية تطوير التعليم والتي يتم من خلالها جذب المعلمين إلى حوار تعليمي بهدف تحسين التعليم وزيادة إنجاز التلميذ.

ويعرفه (عبيدات وأبو السميد، 2007، 27) بأنه العمل مع المعلمين بأساليب مختلفة، لتطوير التعليم من خلال إيجاد بيئة صفية مثيرة للتعلم الممتع النشاط المبني على التعليم المتميز وفق ذكاءات الطلاب المتنوعة. ويعرفه (الزهيري، 2008، 346) بأنه عمل تربوي يقوم به شخص مؤهل علماً وخبرة وميولاً لمتابعة رؤوسيه من المعلمين والإداريين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً لدفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

وعرفه (حلس والعاجز، 2009، 14) بأنه عملية تركز على النهوض لتحسين عمليتي التعليم والتعلم كليهما مما يستلزم التشاور والإنسانية والشمول في التنسيق والتوجيه لنمو المعلمين في اتجاه يستطيعون فيه استخدام ذكاء الطلبة وأن يحركوهم إلى أغنى وأذكى إسهام فاعل في المجتمع وفي العالم الذي يعيشون فيه.

ويعرفه (سليم وسنقر، 2012، 499) بأنه الجهود الفنية والإدارية التي يقوم بها الموجهون التربويون للنهوض بالعملية التعليمية، من خلال تحسين النمو المهني لمعلمي الحلقة الجهود الفنية والإدارية التي يقوم بها الموجهون التربويون للنهوض بالعملية التعليمية، من خلال تحسين النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتقييمه، ومتابعة تنفيذ المناهج وبرامج النشاط والإشراف العام على جميع مدخلات العملية التعليمية، مما يحقق تعلماً أفضل للتلاميذ.

ويعرف الإشراف التربوي في هذا البحث بأنه عملية تشاركية يقوم بها المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية مع المعلمين بنفس المرحلة من خلال جميع الأنشطة والممارسات المنظمة والمستمرة من أجل النهوض بالعملية التعليمية والتعلمية بمدخلاتها وعملياتها ونتائجها.

الكفايات الاشرافية التي يجب تميمتها لدى المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية 2030م:

يلعب الإشراف التربوي الفعال دوراً في تحسين العملية التربوية ومساعدة المعلمين على النمو المهني، ويفترض في المشرف التربوي أن يكون لديه مهارات تجعله يساعد المعلمين على تطوير أداءهم نحو الأفضل، فالمشرف التربوي إنسان مبدع قادر على استخدام الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين، ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التربوي، ويستطيع المشرف التربوي الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التربوي أن يمارس أساليب إشرافية تبعاً للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين العملية التعليمية وتحسين أداء المعلمين.

وتعرف (وكالة التطوير التربوي، 2016، 2) الكفاية بأنها امتلاك المشرف التربوي لمجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة لأداء مهمة ما.

ويقصد بالكفايات الإشرافية في هذا البحث مجموع الممارسات الإجرائية التي يقوم بها المشرف التربوي بالمرحلة الابتدائية لتحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مساعدة معلمي المرحلة على النمو المهني وتحسين أدائهم التعليمي والتدريسي. وعليه فإن مفهوم الكفاية أشمل من مفهوم المهارة وإن المهارة تمثل جزءاً من الكفاية. والكفاية هي تحقيق الحد الأدنى المطلوب من الأداء. وتعد حركة الكفايات من الاتجاهات الحديثة في إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم مهنيًا لاهتمامها بأداء العمل أكثر من تركيزها على المخزون المعرفي لدى الأفراد

ويكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، علماً بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (الخطيب والخطيب، 2002، 32-33؛ Silva & Dana, 2001, 89).

وقد أوضح إهرن وليو (Ehren&Leeuw, 2004, 14) أن الإشراف التربوي خدمة فنية يقوم بها مختصون يمتلكون الكفايات تمكنهم من دراسة كل الظروف التي تؤثر في نمو المعلمين وتحسينها.

كما أشار مادن وآخرون (Madden, et al, 2005, 58) إلى أن المشرف التربوي يتطلب منه أن يقضي كل أوقاته في تحسين البرامج التعليمية والاتصال مع المعلمين بهدف تهيئة المعلمين الأكفاء

ويرى (عايش، 2007، 45) أن المشرف التربوي يحتاج إلى رسم خطة سنوية فعالة ومتكاملة، تتضمن كفايات العمل الإشرافي التي تساعد على القيام بوظيفته.

وقد جاء إعلان «رؤية السعودية 2030» مواكباً لرسالة التعليم وداعماً لمسيرتها، لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً، وانطلاقاً من هذه الرسالة جاءت «الرؤية» لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم.

ويشير (الدخيل، 2016، 36) إلى دور المشرف التربوي في تنمية تنمية الكفايات المطلوبة في المعلم النموذجي الذي يمتلك تفكيراً مستقلاً في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته والتحقق منها، وقادراً على إدارة تطوره المهني، ويمكنه التخطيط بعقلانية للعملية التعليمية والتربوية.

ويرى الباحث أن المشرف التربوي لكي يقوم بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة وحرفية عالية في ضوء رؤية 2030، لابد أن تتوفر فيه العديد من الكفايات التي يمكن اكتسابها بطرق مختلفة أبرزها الدراسة العلمية، والتنمية المهنية، والتدريب المستمر،

والخبرة المتنامية في العمل التربوي بالإضافة إلى اتصافه بالعديد من الخصال والتي منها التعاون الإيجابي والتفكير الجماعي، والبعد عن الأنانية وحب الذات، والمرونة والتكيف مع الظروف المتغيرة، والسعي نحو التجديد في الوسائل الإشرافية، وحب البحث والابتكار، والإبداع في العمل، والاهتمام بنقل الخبرات في بين المعلمين، ورصد واقع التخصص في الميدان التعليمي وتحليله من أجل استثمار الإمكانيات والخبرات في تعزيز التميز والاستخدام الأفضل والأمثل لها.

فالمشرف التربوي لمادة الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى مجموعة من الكفايات في ضوء رؤية 2030م يمكن تقسيمها

إلى

- الكفايات الخاصة بالعلاقات الإنسانية.
- الكفايات الخاصة بالتخطيط.
- الكفايات الخاصة بأساليب الإشراف التربوي.
- الكفايات الخاصة بالمنهج.
- الكفايات الخاصة بالتقويم.
- الكفايات الخاصة بالتدريب والنمو المهني.

وقد أوضح مانوز (Manoz, 2001) أن هناك علاقة بين نمط الاشراف التربوي ومهارته والرضا الوظيفي للمعلمين وزيادة مستوى تأهيلهم التربوي وتطوير أدائهم المهني. كما أشار (عطاري، عيسان، وجمعة ٢٠٠٥: ٨٦) إلى أن نجاح الاشراف التربوي في تحسين عملية التعليم والتعلم، يعتمد أساسا على الثقة والاقتناع والحوار المتبادل مع من يقوم بالإشراف عليهم. وقد بينت دراسة (حسن وشحده، 2008) إلى أن أكثر المعوقات شيوعا التي تواجه المشرفين التربويين هي تلك المعوقات المتعلقة بالكفايات الإدارية والكفايات الفنية. كما أشارت دراسة ترسلان (Treslan, 2008) أن التحدي الأساسي الذي يواجه الاشراف يتمثل في تبنى منهج إشراف ملائم يمكن تطبيقه في المدارس. كما بينت دراسة فارلي (Farley, 2010) أن الاشراف التربوي قد تطور في ظل التغيرات الحديثة والمستمرة في مجتمع المعرفة واعتمدت على أساليب إلكترونية حديثة بغرض تسهيل تطبيقات الابداع التربوي.

وأوضح سيدو وفوك (Sidhu, & Fook, 2010, 78) أن من أهم كفايات الاشراف التربوي احلال الاساليب الفعالة بدلا من الاساليب غير الفعالة لكي يشعر المعلم بقيمة الاشراف التربوي. كما أوضح شارما وكنعان (Sharma & Kannan, 2011) أن عملية الاشراف التربوي عملية تنموية مستمرة تطلب الوعي الكافي بأهمية تطبيق عمليات الاشراف التربوي وممارساته ومتابعة تطوراتها والمتغيرات التي تلاحقه مع مرور الوقت.

التدريب وتنمية الكفايات الاشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية 2030م:

يعد التدريب أهم وسائل التنمية المهنية للمشرفين التربويين، وقد أوضح (آل سعود، 2016، 42) اهتمام المملكة بإعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وسوف يتم تعزيز دور المعلم والمسؤولين عن العملية التعليمية ورفع تأهيلهم من خلال برامج التدريب، وسيتم متابعة مستوى التقدم في هذا الجانب من خلال نشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي.

وأشار (المويزي، 2001، 17) إلى دور مشرفي المواد الاجتماعية في تنمية كفايات تدريس المواد الاجتماعية يتراوح بين متوسط بالنسبة لبعض الكفايات وقليل بالنسبة لكفايات أخرى وأوضح أن الكفايات التي تفوق فيها هؤلاء المشرفين هي تلك التي تدربوا عليها من خلال برامج تدريبية. وحاول كاناليس (Canales, 2003) تنمية بعض الكفايات الاشرافية من خلال برامج تدريبية قام بها مركز خدمة التربية باستخدام نماذج متعددة للتطوير المهني. كما أشارت دراسة (سعيد، 2006، 191) إلى أهمية التخطيط المتقن لبرنامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين حسب الاحتياجات الفعلية للمؤسسات التربوية وفكرها المعاصر

وكذلك الاحتياجات الفردية مع أهمية التوازن بين الكم والنوع لتلك البرامج، كذلك تذليل الصعوبات التي تحد من فاعلية برنامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين.

وقد أكدت دراسة (الخطيب والعززي، 2008) على أهمية تدريب المشرفين التربويين جميعهم في الأردن بتخصصاتهم المختلفة، من أجل تهميتهم وتأهيلهم، بحيث يصبحون قادرين على معرفة حاجات المعلمين واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة، وتوظيف مهاراتهم التدريبية؛ لكفايته وفعاليتها في الميدان. وقد أوضحت (بنتن والنقيب، 2013) هناك علاقة وثيقة بين الإشراف التربوي والتدريب أثناء الخدمة التعليمية فكلاهما يصب في بوتقة واحدة هدفها يشمل "تحسين عملية التعليم والتعلم" لأن المشرف والمشرفة يقومان بدور كبير في تدريب المعلمين والمعلمات في أثناء ممارسة مهنة التدريس، فهما يعايشان العمل الصفّي بكل متطلباته، وظروفه، ويدركان الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تنفيذ المنهج المدرسي والكشف عن نواحي القوة والضعف في أدائهم الصفّي وينبغي عليهما القيام بأدوار حيوية في مساعدة المعلمين والمعلمات على النمو المعرفي والمهني والشخصي، وذلك باستعانة المشرف والمشرفة التربوية بوسائل ونشاطات وأساليب جماعية وفردية متنوعة. وترى (عيسان والعاني، 2007، 95) ضرورة تنويع أنشطة وفعاليات البرامج التدريبية للمشرفين التربويين لتتوافق والمتطلبات المتجددة في مجال الإشراف التربوي والتجديد في المناهج المدرسية والمدرسة بشكل خاص لتطوير وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان.

وقد حاولت دراسة (أبو شاهين وسنقر، 2011) التعرف على مدى مساهمة الموجه التربوي في مساعدة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اكتساب مهارات النمو المهني التالية: (مهارات التخطيط للتدريس، مهارة تطبيق طرائق التدريس المناسبة، مهارة استخدام تقنيات التعليم، مهارة إدارة الصف الدراسي، مهارة تقويم التلاميذ)، والتعرف على آراء المعلمين تجاه مساهمة الموجهين التربويين في نموهم المهني.

وأشارت دراسة (سليم وسنقر، 2012) إلى حاجة كبيرة للتدريب، وجاء ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية للموجهين تنازلياً على النحو التالي: الاتصال الفعال مع المعلمين والمدرسة والمجتمع المحلي، تفعيل تقنيات التدريب في النمو المهني للمعلمين، التقويم، إعداد الوسائل التعليمية وتوفيرها في تنظيم الموقف التعليمي وتفعيله، التخطيط، مهارات التعليم الأساسي. وقد أوضحت دراسة البلوي (2012) أهمية استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني من قبل المشرفات التربويات في رفع مستوى المعلمات بمنطقة تبوك.

وقد أوصت دراسة (عبد الرحمن، 2013، 54) بضرورة مشاركة المشرفين التربويين في عملية إعداد الخطط والبرامج وفقاً لاحتياجاتهم لتشجيع المشرفين على النمو المهني المستمر، ورفع كفاية ومقدرة الكوادر المعنية بتنفيذ برامج التنمية المهنية بحيث تكون على مستوى عالٍ من الكفاية الفنية.

وقد وضع (خلف الله، 2014، 287-315) تصوراً مقترحاً لتطبيق الإشراف الإلكتروني بفاعلية على الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الأقصى إلى جانب تصميم مدونات إلكترونية خاصة بكل من الطلبة المعلمين والمشرفين التربويين. وأشار دراسة (السوالمه والقطيش، 2015، 181) إلى ضرورة تكثيف الدورات التدريبية للمشرفين التربويين على استخدام الانترنت وأدواته في الإشراف التربوي على أن تأخذ هذه الدورات صفة الاستمرارية والتطوير والمتابعة.

التدريب وتنمية الاتجاه نحو المهنة للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية:

أن التدريب الفعال للإشراف التربوي ينتج عنه ارتفاع الروح المعنوية، والرضا الوظيفي عن العمل لديهم، وتحمل المسؤولية والانتماء، وزيادة درجة المشاركة في اتخاذ القرارات، وتوفير جو من التفاهم والألفة، مما يجعل هناك تواصل بينهم وبين المعلمين، ويؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو المهنة. ويجب أن يتصف المشرف التربوي الذي لديه اتجاه إيجابي نحو المهنة بعدة سمات مثل الصبر واللباقة ومرونة التفكير، وفهم المعلمين والامان بقدراتهم، والرؤية الواضحة للأهداف التربوية،

والرغبة في التعلم من الآخرين، والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم، والثقة بقدراتهم المهنية. إن المشرف التربوي الذي لا يدرك قيمة عمله الذي يقوم به تكون اتجاهاته سلبية نحو مهنته، ويقع فريسة للضغوط المهنية فلا يحب عمله، ولا يستطيع التوافق معه، وتجده كثير الشكوى والتذمر، فتزداد حدة الضغوط النفسية لديه.

وقد أوضحت دراسة (الجنازرة 2000) أن النمط الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي وتدريب عليه يؤثر بصورة كبيرة على اتجاهات المعلمين في مجال تخصصهم. ويرى جي وجي (Gee & Gee, 2006, 51) أن الاتجاهات الايجابية للإنسان تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي مما يدفعه لمحاولة التغلب على كل الصعوبات والمعوقات والاحباطات التي تواجهه وتوقع نجاحه في العمل.

ويرى الباحث أن هذا يساعد المشرف التربوي على التفاعل الإيجابي مع من يتولى الاشراف عليهم ومتابعهم من المعلمين. فيستفيدون منه ويتأثرون به فيكون نفس الاتجاه لديهم نحو مهنتهم. وقد أظهرت دراسة سلايف وبيرد (Slaybaugh & Byrd, 2004) أن البرامج التدريبية التعريفية بمهنة التعليم تساعد على إعداد أفراد لديهم اتجاهات ايجابية قادرين على العمل بمهنة التعليم وقادرين على ادارة الصف والتوجيه والارشاد واقامة علاقات مع الآخرين.

كما أظهرت دراسة (سعيدان 2004) أن الحصول على دورات تدريبية في مجال مهنة التعليم يسهم في تنمية اتجاه المعلم نحو التدريب والاشراف والتوجيه والادارة في مجال تخصصه. كما أوضحت دراسة بيرري (Berry, 2010) أن المعلمون الفاعلون الايجابيون هم المعلمون الأكثر خبرة والذين حصلوا على برامج تدريبية مهنية جعلت صراعاتهم لم تؤثر مع تحديات العمل على اتجاهاتهم الايجابية. وأظهرت دراسة لال وشيرجل (Lal & Shergill, 2012) أن المعلمين راضون عن مهنتهم إلا أن المعلمات يمتلكن اتجاهات نحو مهنة التعليم أكثر من المعلمين. وقد أشارت دراسة (العاجز وحلس، 2009، 15) أن المشرف التربوي يسير بخطى التطور يوما بعد يوم، متأثرا بكثير من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وذلك بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم.

وقد أوصت دراسة (محمد 2013) بضرورة العمل على تحسين الممارسات الاشرافية للمشرفين التربويين من خلال عمل برامج تدريبية وورش عمل لزيادة فاعليتهم في مجال عملهم وتنمية اتجاههم نحو المهنة.

إجراءات الدراسة:

سوف يتم عرض للإجراءات التي اتبعت في إعداد البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة، وإعداد بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه نحو المهنة وتنفيذ تجربة البحث الأساسية.

إعداد أدوات الدراسة:

أولاً: إعداد البرنامج التدريبي:

الإجابة على السؤال الأول:

والذي ينص على ما صورة البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة في ضوء رؤية 2030م؟ صمم الباحث البرنامج التدريبي طبقاً للخطوات الآتية:

- 1) تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج ككل ولكل كفاية من الكفايات الاشرافية.
- 2) إعداد محتوى البرنامج حيث تم مراعاة ما يلي:

- أ - المهارات الإشرافية اللازمة للمشرفين التربويين لتحقيق رؤية 2030م.
- ب - مناسبة هذه الكفايات للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية.

- ت - مناسبة المادة التعليمية الواردة في البرنامج للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية.
- ث - الربط بين المادة التعليمية وأهداف البرنامج والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم.
- (3) تم تنظيم البرنامج التدريبي على شكل كفايات، وهذه الكفايات تقع تحت الكفاءات الأدائية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية. وبلغ عدد الكفايات التي تضمنتها البرامج (6) كفايات.
- (4) اشتمال المادة التعليمية التي سيتدرب عليها للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في البرنامج التدريبي على الأهداف الإجرائية لكل كفايات ومحتوى المهارة ومكوناتها والوسائل العلمية وتطبيقات عملية وأساليب للتدريب وأنشطة تعليمية وأساليب للتقويم لهذه الكفاية.
- (5) تم اختيار الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وأساليب التدريب والتطبيقات العملية بحيث تكون متنوعة ومرتبطة بالأهداف وتسهم مساهمة فعالة في تحقيقها. وتعطى الفرصة للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية المشاركين في البرنامج للمشاركة الإيجابية.
- (6) تميزت أساليب التقويم بالتنوع ما بين الأسئلة الشفهية لدارسين أثناء التدريب للتعرف على مستوى المتدربين والاختبار النظري عن محتوى مهارات البرنامج في نهاية البرنامج وتطبيقات عملية لهذه الكفايات. وقياس الأداء العملي من خلال التعرف على الكفايات الأدائية للمتدربين عن طريق بطاقة ملاحظة من خلال المشاهدة.
- (7) تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين(1) من أساتذة المناهج وطرق التدريس بصفة عامة وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بصفة خاصة لتحديد ما يلي مناسبة الأهداف والمادة التعليمية والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التدريب والتطبيقات العملية للكفايات وأساليب التقويم للبرنامج التدريبي.

- سلامة الصياغة العامة للبرنامج ككل.
- إضافة أي اقتراحات بتعديلات أو إضافات أو حذف.
- الحكم على صلاحية البرنامج للتطبيق.
- صياغة البرنامج في صورته النهائية(2)

ثانيا: إعداد أدوات القياس:

أ- إعداد بطاقة الملاحظة:

- (1) استهدفت بطاقة الملاحظة قياس الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية.
- (2) أعتمد الباحث في إعداد محتوى بطاقة الملاحظة على الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية.
- (3) تكونت كل كفاية من مجموعة من المكونات قام الباحث بصياغتها في صورة عبارات تم فيها مراعاة:
- أ - صياغة العبارات في صورة إجرائية.
 - ب - وضوح العبارات وبساطتها.
 - ج- أن تحتوى العبارة على مكون واحد.
 - د- ترتب العبارات ترتيباً منطقياً.
- (4) أخذ الباحث باتجاه التقدير الرباعي حيث تم تحديد مستوى الأداء في صورة أربع مستويات وهي: ممتازة (4 درجات) جيدة (3 درجات) مقبولة (درجتان) ضعيفة (درجة واحدة)
- (5) قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية.

(1) ملحق (1) أسماء المحكمين على البرنامج التدريبي وأدوات القياس.

(2) ملحق(2) البرنامج التدريبي.

ضبط بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظة من جانب معلم ومعلم آخر يقوم المشرف التربوي بمتابعتهم وبلغ متوسط نسبة الاتفاق (82.22 %) وهي نسبة اتفاق عالية مما يدل على أن للبطاقة درجة ثبات عالية وبالتالي يمكن الاعتماد عليها بثقة عالية في قياس الكفايات الإشرافية. ثم تم حساب الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة وكان (00.91) ثم تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين (1) والقيام بإجراء التعديلات والمقترحات في ضوء آرائهم وإعادة كتابة البطاقة في صورتها النهائية (2).

ب- إعداد مقياس الاتجاه نحو المهنة:

استفاد الباحث أثناء إعداد هذه الأداة من عدة مقاييس للاتجاه نحو المهنة من أهمها الذي مقياس (الجنازرة 2000) ومقياس سلايف وبيرد (Slaybaugh & Byrd, 2004) ومقياس (سعيدان 2004) ومقياس جي وجي (Gee & Gee, 2006) ومقياس بيرري (Berry, 2010) ومقياس لال وشيرجل (Lal & Shergill, 2012) ومقياس (محمد 2013) (1) ينقسم المقياس إلى ثلاث محاور كل محور (10) عبارات كالآتي: -

جدول (1)**محاور مقياس الاتجاه نحو المهنة**

عدد العبارات	الابعاد	مسلسل
10	موقفه من نظرة المجتمع إلى مهنته	1
10	نظريته نحو العمل	2
10	نظريته نحو كفاءته الذاتية	3
30	3	المجموع

(2) تكون كل بعد من مجموعة من المكونات قام الباحث بصياغتها في صورة عبارات تم فيها مراعاة:

أ - صياغة العبارات في صورة إجرائية.

ب - وضوح العبارات وبساطتها.

ت - أن تحتوى العبارة على سمة واحدة فقط.

ث - ترتب العبارات ترتيباً منطقياً

(3) يتكون من (30) فقرة موزعة وقد أخذ الباحث باتجاه التقدير الخماسي (تتطبق بدرجة كبيرة، تتطبق بدرجة متوسطة، متردد، لا تتطبق بدرجة كبيرة، لا تتطبق بشكل مطلق)، وتعطى كل من هذه الفئات الدرجات التالية على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5)

(4) قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو المهنة في صورته المبدئية.

ضبط مقياس الاتجاه نحو المهنة:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو المهنة باستخدام التجزئة النصفية وكان معامل الثبات (00.84,15). وتم حساب الصدق الذاتي للمقياس وبلغ (00.90) ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (3) والقيام بإجراء التعديلات والمقترحات في ضوء آرائهم وإعادة كتابة مقياس الاتجاه نحو المهنة في صورته النهائية (4).

(¹) ملحق (1) أسماء المحكمين على البرنامج التدريبي وأدوات القياس.

(²) ملحق (3) بطاقة الملاحظة.

(3) ملحق (1) أسماء المحكمين على البرنامج التدريبي وأدوات القياس.

(⁴) ملحق (4) مقياس الاتجاه نحو المهنة.

الدراسة الميدانية:**أولاً: اختيار مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث من المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (دراسات اجتماعية ولغة عربية) بمحافظة الدوامي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية وسوف يطبق عليهم البرنامج التدريبي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة عليهم وقد تم مراعاة ما يلي:-

(1) أن يكون المشرفين التربويين من المشرفين على المدارس الحكومية.

(2) بلغ عدد أفراد المجموعة (20) مشرف تربوي.

ثانياً: التطبيق القبلي لأدوات القياس:

(1) تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدوامي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي تطبيقاً قبلياً أثناء قيامهم بالإشراف على مدارسهم عن طريق اثنان من المعلمين الذين يقومون بمتابعتهم بالمدارس التي يشرفون عليها.

(2) وقد بدأ التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة خلال الأسبوع الثالث والآخر من شهر 9/2016م يوافق الأسبوع الثالث والآخر من شهر 12/1437هـ.

(3) تم التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو المهنة يوم الخميس 29/9/2016 الموافق 27/12/1437هـ بمقر مركز التدريب بإدارة التعليم بمحافظة الدوامي.

(4) تم رصد درجات بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة لكل مشرف تربوي في كشف أعدت لذلك انتظاراً لمقارنتها بالتطبيق البعدي أي بعد اجتياز البرنامج التدريبي.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي:

بدأ البرنامج التدريبي يوم الأحد 2/10/2016 م الموافق 1/1/1438هـ واستمر حتى يوم الأحد 9/10/2013 م الموافق 8/1/1438هـ بمقر مركز التدريب بإدارة التعليم بمحافظة الدوامي حيث استغرق تنفيذ البرنامج ثمانية أيام، وكان اليوم التدريبي ينقسم إلى:

أ - ساعتان محاضرة نظرية عن موضوع اليوم التدريبي.

ب - (4) ساعات ورش عمل لتدريب المشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات الإشرافية واتجاههم نحو المهنة.

ت - تم إعداد جدول يوضح للمتدربين خطة البرنامج وموضوعاته وفترات الاستراحة. وقد قام الباحث بنفسه بتنفيذ البرنامج التدريبي.

ملاحظة أثناء التطبيق:

قام الباحث بتسجيل بعض الملاحظات أثناء التطبيق ومن أهم هذه الملاحظات ما يلي:

(1) الالتزام الكامل من جانب المشرفين التربويين المشاركين في البرنامج التدريبي منذ البداية والحرص على الحضور مبكراً وعدم الاستعجال في الانصراف.

(2) إشادة المشرفين التربويين المشاركين في البرنامج بالبرنامج التدريبي وما يحدث فيه من نقاشات وتدريبات.

(3) ممارسة المشرفين التربويين المشاركين في البرنامج التدريبي للأنشطة والتطبيقات لما درسوه في البرنامج التدريبي بصورة اختيارية وعرضها على المدرب.

(4) احساس الباحث بأن هذا التدريب نابع من حاجة المشرفين التربويين أنفسهم لهذه الكفايات لتحقيق رؤية المملكة 2030م.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لمجموعة البحث وعودة المشرفين التربويين إلى عملهم في المدارس:

(1) تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم مرة أخرى تطبيقاً بعدياً أثناء العمل عن طريق اثنان من المعلمين الذين يقومون بمتابعتهم بالمدارس التي يشرفون عليها والتي يقومون بمتابعتها. وقد بدأ التطبيق في الاسبوع الثالث والآخر من شهر 10/2016 م يوافق الاسبوع الثالث والآخر من شهر 1/1438هـ.

(2) تم التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو المهنة يوم الأحد 30/10/2016 الموافق 29/1/1438هـ بمقر مركز التدريب بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.

(3) تم رصد درجات كل مشرف تربوي في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو المهنة في الكشف التي أعدت. وذلك لمقارنتها بدرجات التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

السؤال الثاني:

ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية الكفايات الإشرافية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م؟ ولإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الأول من فروض البحث.

الفرض الأول وينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في بطاقة الملاحظة قبل اجتياز البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة. " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوسون" وذلك عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2)

أبعاد بطاقة الملاحظة	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيم Z	مستوى الدلالة عند 0.01	الدلالة
الكفايات الخاصة بالعلاقات الإنسانية	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.422	.001	دالة
الكفايات الخاصة بالتخطيط	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.419	.001	دالة
الكفايات الخاصة بأساليب الإشراف التربوي	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.423	.001	دالة
الكفايات الخاصة بالمنهج	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.528	.000	دالة
الكفايات الخاصة بالتقويم	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.418	.001	دالة
الكفايات الخاصة بالتدريب والنمو المهني	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.420	.001	دالة
المجموع	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.417	.001	دالة

يوضح نتائج تطبيق اختبار "ويلكوكسون" لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. بين متوسطي رتب درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لقياس الكفايات الإشرافية، وتم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي الرتب في أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية كما في الجدول (6) وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي مما يدل على أثر البرنامج التدريبي على تنمية الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية وبذلك تم قبول الفرض الأول.

ولمعرفة هل استخدام البرنامج التدريبي يحقق مستوى مناسباً من الفاعلية في تنمية الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) تم استخدام معادلة بلاك Black لحساب نسبة الكسب المعدل بين المشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عينة البحث (جيروالد كمب، 1991، 305)

جدول (3)

يوضح نسبة الكسب المعدل للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) في تنمية الكفايات الإشرافية

مجموعة البحث	متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	النهاية العظمى الدرجات البطاقة	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
التجريبية	60.46	219.00	236	1.8	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (1,8) بالنسبة للمجموعة التجريبية وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من (1,2-2)، وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج التدريبي كان على درجة عالية من الفاعلية في تنمية الكفايات الإشرافية لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة

حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الإشرافية في ضوء رؤية 2030م:

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة التي تضعها في النتائج بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة في النتائج، ويتحدد حجم التأثير وما إذا كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً (رشدي فام، 1997، 59):

جدول (4)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير
قيمة (η^2)	0.01	0.06	0.14
قيمة (d)	0.20	0.50	0.80

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين (عينة البحث) تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) ، وحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي والقيمة المقابلة لها، كما هو موضح بالجدول (4) باستخدام المعادلتين التاليتين (رشدي فام، 1997، 57 - 95)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

لحساب حجم التأثير استخدام الباحث معادلة مربع إيتا (η^2) التالية:

$$d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$
 ومن قيمة مربع ايتا يمكن حساب قيمة حجم التأثير (d) باستخدام المعادلة التالية: t^2 : مربع قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين لعينتين متساويتين في عدد الأفراد.
df: درجات الحرية.

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في المتغير التابع (الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين)، تم حساب قيمة مربع ايتا η^2 وقيمة d المقابلة لها كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5)

قيمة η^2 وقيمة d المقابلة لها ومقدار حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الإشرافية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	قيمة " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
التجريبية	البرنامج التدريبي	الكفايات الإشرافية	8,66	0,85	3,44	كبير

يتبين من الجدول السابق ما يلي: أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الإشرافية لدى المجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (85%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الكفايات الإشرافية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي" (رشدي فام 1997، 73)

ثانياً: نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو المهنة:

السؤال الثالث:

ما فاعلية هذا البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية اتجاههم نحو المهنة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الثاني من فروض البحث.

الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في مقياس الاتجاه نحو المهنة قبل اجتياز البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة" وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتي" وذلك عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:-

جدول (6)

أبعاد مقياس الاتجاه نحو المهنة	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيم Z	مستوى الدلالة عند 0.01	الدلالة
موقفه من نظرة المجتمع إلى مهنته	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.423	.001	دالة
نظراته نحو العمل	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.415	.001	دالة
نظراته نحو كفاءته الذاتية	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.415	.001	دالة
المجموع	Negative Ranks Positive Ranks	0 15	8.00	120.00	-3.429	.001	دالة

يوضح نتائج تطبيق اختبار "ويلكوكسون" لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية "المجموعة التجريبية" في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطى رتب درجات أداء المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة، وتم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي الرتب في أبعاد مقياس الاتجاه نحو المهنة والدرجة الكلية كما في الجدول (6) وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي مما يدل على أثر البرنامج التدريبي على تنمية الاتجاه نحو المهنة للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية وبذلك تم قبول الفرض الثاني.

وتدل هذه النتائج على أثر البرنامج التدريبي على تنمية الاتجاه نحو المهنة ولمعرفة هل استخدام البرنامج التدريبي يحقق مستوى مناسباً من الفاعلية في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) تم استخدام معادلة بلاك Black لحساب نسبة الكسب المعدل بين المشرفين بالمرحلة الابتدائية عينة البحث (جيرولد كمب، 1991، 305)

جدول (7)

يوضح نسبة الكسب المعدل للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) في تنمية الاتجاه نحو المهنة

مجموعة البحث	متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	النهاية العظمى لمقياس الاتجاه نحو المهنة	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
التجريبية	56.93	140.66	150	1,7	مقبول أو فاعل

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (1,7) بالنسبة للمجموعة التجريبية وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من (1,2-2)، وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج التدريبي كان على درجة عالية من الفاعلية في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الاتجاه نحو المهنة:

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة التي تضعها في النتائج بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة في النتائج، ويتحدد حجم التأثير وما إذا كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً (رشدي فام، 1997، 59)

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في المتغير التابع (الاتجاه نحو المهنة)، تم حساب قيمة مربع ايتا η^2 وقيمة d المقابلة لها كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (8)

قيمة η^2 وقيمة d المقابلة لها ومقدار حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الاتجاه نحو المهنة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	قيمة " η^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
التجريبية	البرنامج التدريبي	الكفايات الاشرافية	12,32	0,91	3,85	كبير

يتبين من الجدول السابق ما يلي: أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الاتجاه نحو المهنة للمجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (91%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاتجاه نحو المهنة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي" (رشدي فام 1997، 73)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: مناقشة نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة وتفسيرها:

- (1) أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على المشرفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي وأنهم في حاجة ماسة إلى تنمية الكفاءات الاشرافية لمواجهة مستجدات العصر، وتحقيق رؤية المملكة في 2030 ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة إهرن وليو (Ehren&Leeuw,2004) ودراسة مادن وأخرون (Madden, et al,2005) ودراسة (عطاري، عيسان، وجمعة ٢٠٠٥) ودراسة (عايش، 2007) ودراسة (حسن وشحده، 2008) ودراسة ترسلان (Treslan, 2008) ودراسة فارلي (Farley 2010) ودراسة سيدو وفوك (Sidhu, & Fook, 2010, 78) ودراسة شارما وكنعان (Sharma & Kannan, 2011) ودراسة (الدخيل، 2016)
- (2) أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفاءات كانوا في حاجة ماسة إليها مثل ودراسة كاناليس (Canales,2003) ودراسة سلايف وبيرد (Slaybaugh & Byrd, 2004) ودراسة (سعيد، 2006) ودراسة ((الخطيب والعنزي، 2008) ودراسة بيرى (Berry, 2010) ودراسة (محمد، 2013) ودراسة (عبد الرحمن، 2013) ودراسة (السوالمه والقطيش، 2015)
- (3) أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي على أهمية الكفاءات الاشرافية في تحفيز المتعلمين نحو العمل وتحقيق الرؤى المستقبلية مثل دراسة إهرن وليو (Ehren&Leeuw,2004) ودراسة (عطاري، عيسان، وجمعة ٢٠٠٥) ودراسة (بنتن والنعيب، 1431) ودراسة (الخطيب والعنزي، 2008) ودراسة (حلس والعاجز، 2009) ودراسة سيدو وفوك (Sidhu, & Fook, 2010) ودراسة (أبو شاهين وسنقر، 2011) ودراسة (سليم وسنقر، 2012) ودراسة (آل سعود، 2016)
- (4) اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أوضحت فاعلية برنامج تدريبي للمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية الكفايات الاشرافية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م وعند حد علم الباحث لم توجد دراسة علمية تناولت هذا الموضوع

ثانياً: مناقشة نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو المهنة وتفسيرها:

- (1) أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو المهنة على المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي وأن المشرفين التربويين في حاجة ماسة إلى تنمية اتجاههم نحو المهنة وقد ظهر ذلك في اجاباتهم مثل موقفهم من نظرة المجتمع إلى مهنتهم ونظرتهم نحو العمل نظرتهم نحو كفاءتهم الذاتية يتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الجنازرة 2000) ودراسة سلايف وبيرد (Slaybaugh & Byrd, 2004) ودراسة (سعيدان، 2004) ودراسة جي وجي (Gee & Gee, 2006) ودراسة لال وشيرجل (Lal & Shergill, 2012)
- (2) أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة على المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية (عينة البحث) الذين وقع عليهم الاختيار لحضور البرنامج التدريبي فعالية البرنامج التدريبي تنمية الاتجاه نحو المهنة لهم ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة مانوز (Manoz,2001) ودراسة مادن وأخرون (Madden, et al,2005) ودراسة (العاجز وحلس 2009) ودراسة البلوي (2012) ودراسة (وكالة التطوير التربوي، 2016) ودراسة (آل سعود، 2016)

(3) اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ربطت بين فاعلية برنامج تدريبي المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على تنمية الكفايات الاشرافية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م ولابد للمشرف التربوي أن يتقنها، لكي تساعده في أداء وظيفته ألا وهي كفاءات ضرورية تساعدهم على أداء دورهم على أكمل وجه تحقيق رؤية المملكة 2030م.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- (1) التوسع في برامج تدريب المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وخاصة البرامج التي تركز على تنمية الكفايات الاشرافية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة في 2030م الابتعاد عن البرامج التدريبية التقليدية والتي تفتقد التطور والإيجابية والنشاط.
- (2) مشاركة المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية في تخطيط وتصميم برامج التدريب التي يتم عقدها وذلك لمراعاة احتياجاتهم من الكفايات الاشرافية والتي يجب تلميتها وتسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030م.
- (3) تشجيع المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية المتميزين بإعطائهم حوافز مادية وتقديرهم معنوياً لكي يستفيد منهم في تنظيم برامج تدريبية للمعلمين لرفع مستواهم الأدائي لتحقيق رؤية المملكة 2030م.
- (4) متابعة المشرفين التربويين ورفع مستواهم الأدائي والإشرافي حيث أضح للباحث انخفاض مستواهم الأدائي وضعف كفاءتهم الاشرافية مما يعيق تحقيق رؤية المملكة 2030م.
- (5) إعادة النظر في برامج تدريب المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية وجوانبها المختلفة وتطويرها لتناسب متطلبات القرن الحادي والعشرون رؤية المملكة 2030م.
- (6) التأكد من قدرة المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية على استخدام الأدوات التكنولوجية المتضمنة في البرامج التدريبية، والعمل على توفير المساعدات الفنية الفورية للمدرسين أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- (7) أن تتبنى الدول العربية خطة استراتيجية واضحة المعالم؛ لتنمية الكفايات الاشرافية لدى المشرفين التربويين من خلال برامج تدريبية ذات ثلاثة مستويات قصيرة المدى، ومتوسطة المدى، وبعيدة المدى، والتخطيط لمنظومة متكاملة تقوم بتنفيذ هذه الخطة وتتضمن فريقاً لتحديد احتياجات المشرفين التربويين التدريبية، ووضع أولويات لهذه الاحتياجات، وفريقاً لتصميم البرامج التدريبية من الخبراء والمتخصصين في المواد الدراسية المختلفة، وفريقاً لإنتاج المواد التدريبية وتقويمها، وفريقاً لتنفيذ البرامج التدريبية من المشرفين التربويين المتميزين والخبراء التربويين.
- (8) الاهتمام بعمل برامج تدريبية تنمي الاتجاه نحو المهنة للمشرفين التربويين وتزيد دافعيتهم وتنمي ثقتهم بأنفسهم.
- (9) اهتمام المسؤولين والخبراء التربويين بتنمية الاتجاه نحو المهنة للمشرفين التربويين من خلال التوجيه السليم والارشاد
- (10) ضرورة الاهتمام بعمل مقاييس الاتجاه نحو المهنة للمشرفين التربويين.
- (11) الاستفادة من البرنامج التدريبي في إعداد برامج تدريبية أخرى للمشرفين التربويين بالمرحلة الثانوية بشكل يماثل ما تم تنفيذه في البحث الحالي.

مقترحات البحث:

استكمالاً لنتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- (1) بناء برامج تدريبية مماثلة لتدريب المشرفين التربويين في مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى.
- (2) الخدمات الإشرافية التي يمكن أن يقدمها الإشراف التربوي للمعلمين لتحقيق رؤية المملكة في 2030م.
- (3) إعداد المشرفين التربويين في المرحل الدراسية في ضوء رؤية المملكة في 2030م.

- (4) تصور مقترح لتنفيذ دور الاشراف التربوي في تنمية الإبداع لدى المعلمين في ضوء رؤية المملكة في 2030م
- (5) تطوير نظام الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة في 2030م
- (6) إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء رؤية المملكة في 2030م ووضع الخطط للبرامج التدريبية اللازمة لتنمية كفاياتهم الاشرافية بشكل شامل ومتكامل.

المراجع

أولا المراجع العربية:

- (1) أبو شاهين، دلال أحمد وسنقر، صالحة (2011): دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي "دراسة ميدانية لآراء المعلمين في محافظة القنيطرة" مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد2.
- (2) الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد(2003):الإشراف التربوي، عمان، الاردن، الدار العلمية الدولية.
- (3) آل سعود، محمد بن سلمان بن عبد العزيز (2016): رؤية المملكة العربية السعودية 2030م
www.vision2030.gov.sa,
- (4) بزاي، يوسف إبراهيم(1987): الإشراف التربوي، الإمارات العربية، دار الكتاب الجامعي ط1.
- (5) البلوي، هدى بنت عايش(2012): "أهمية الإشراف التربوي الالكتروني ومعوقات استخدامه في الأساليب الإشرافية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومعلمات الرياضيات بمنطقة تبوك التعليمية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- (6) بنتن، نجاة بنت طاهر والنقيب، نجاة بنت رشاد (1431): مركز التدريب التربوي وتطوير العملية الإشرافية، اللقاء السابع لمديري إدارات الإشراف التربوي بوزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة.
- (7) الجنازرة، صبري (2000):"علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل "رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة القدس.
- (8) جبرولد كمب(1991):تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- (9) حسن، حماد وشحدة، البهبهاني (2008): معوقات الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين وسبل حلها، المؤتمر التربوي نحو تطوير نوعية التعليم في فلسطين، الجمعية الوطنية للتطوير والتنمية، غزة.
- (10)حلس، فؤاد على والعاجز، داوود درويش (2009):دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، غزة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية
- (11)الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (٢٠٠٣): الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته، عمان، الاردن، دار قنديل للنشر.
- (12)الخطيب، أحمد وعبد الله الغزي(2008): تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، عمان، جدار للكتاب العالمي.
- (13)خلف الله، محمود إبراهيم (2014): تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية - جامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى، فلسطين المجلد الثامن عشر، العدد الثاني
- (14)داوني، كمال (2003):الإشراف التربوي مفاهيم وأفاق، الجامعة الاردنية، دار المكتبة الوطنية
- (15)الدخيل، عزام بن محمد(2016):مع المعلم لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، ط2، بيروت، الدار العربية للعلوم.
- (16)الدويك، تيسير وآخرون(1998): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر.

- 17) الزهيري، إبراهيم عباس(2008): الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة، القاهرة، دار الفكر العربي
- 18) سعيد، رحمة يوسف (2006): "تقويم برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان" رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- 19) سعيدان، فهد بن سعد(2004): اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 20) سليم، أحمد سليم وسنقر، صالحه(2012): الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية كما يراها الموجهون التربويون دراسة ميدانية في محافظات دمشق وريف دمشق والقنيطرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع
- 21) سنقر، صالحه(2007): نظريات التوجيه التربوي، جامعة دمشق، كلية التربية.
- 22) السوالمه، سالم معيوف والقطيش، حسين مشوح (2015): استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الالكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، الاردن عمان، دراسات العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 1
- 23) العاجز، فؤاد على وحلس، داود درويش (2009): دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، غزة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية
- 24) عايش، أحمد(2007): تطبيقات في الاشراف التربوي، الاردن، عمان، دار المسيرة.
- 25) عبدالرحمن، إيمان جميل(2013): درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، الاردن، عمان، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 40، العدد 1
- 26) عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007): استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، عمان، الاردن، دار الفكر.
- 27) عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحه عبد الله ومحمود، ناريمان(2005): الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- 28) عيسان، صالحه عبد الله والعاني، وجيهة ثابت (2007): دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان، الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد 106، السنة: الثامنة والعشرون.
- 29) محمد، غادة هاشم عبدالرحيم(2013): "الممارسات الاشرافية لدى المشرفين التربويين وعلاقتها باتجاهات معلمي المرحلة الاساسية العليا نحو المهنة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.
- 30) المعبدي، حنس سالم(2011): "الإشراف الالكتروني في التعليم العام الواقع والمأمول"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 31) منصور، رشدي فام (1997): حجم التأثير -الوجه المكمل للدلالة الاحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية والتربوية، المجلد السابع، العدد (16)
- 32) الموزيري، سليمان بن عبد الله(2001): "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة" رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- 33) وكالة التطوير التربوي(2016): برنامج اختبار الكفايات الأساسية للعاملين في التعليم (وثيقة كفايات المشرفين التربويين)، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 34) **Berry, R. A. (2010):** Preservice and Early Career Teachers' Attitudes toward Inclusion, Instructional Accommodations, and Fairness: Three Profiles, **Teacher Educator**, 45 (2): 75-95.
- 35) **Canales, P. (2003):**(Professional Development Models: Impact on School leadership Competencies as Identified by Superintendents in **Education Service** Center. Ph.D. Texas A and M University, DAL-A-A, 64(04): 1138.
- 36) **Ehren, M. C. M & Leeuw, F. L. (2005):** On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education Inspection of Primary, **Journal Education American of Evaluation**, Vol. (26), 1 Numbers. 60-76.
- 37) **Farley, G (2010): Instructional Supervision: A Descriptive Study Focusing On The Observation And Evaluation Of Teachers In Cyber schools**, Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania
- 38) **Gee, J. and Gee, V. (2006): The Winner's Attitude: Using the "Switch"** Beirut: Libraries du liban Publishers.
- 39) **Lal, R. & Shergill, S. S (2012):** A Comparative Study Of Job Satisfaction And Attitude Towards Education Among Male And Female Teachers Of Degree Colleges, **International Journal Of Marketing, Financial Services & Management Research** ,1(1): 57-65.
- 40) **Madden, A. et al. 2005:** Using The Internet in Teaching The Views of Practitioners (A Survey of The Views of Secondary School Teachers in Sheffield, UK). **British Journal of Educational Technology**, 36 (2): 255-280.
- 41) **Manoz, Griosol (2001):** Supervision As Perceived By Public Teacher In Pennsylvanian And Its Relationship To Their Perception On effective Supervision. **Dissertation Abstracts International**, 48 (10): 97.
- 42) **Schweikert, G. 2003:** Who made me Boss? Eight tips for supervisors. **Child Care In formation Exchange**, 152(10): 7-8.
- 43) **Sharma, S; Yusoff, M & Kannan, S (2011): Instructional Supervision in Three Asian Countries-What Do Teachers& Principals Say?** International Conference on Education and Management Technology, 13.
- 44) **Sidhu, G & Fook, C (2010):** Formative Supervision of Teaching and Learning: Issues and Concerns for the School Head, European **Journal of Scientific Research**, 39(4).
- 45) **Silva, D. Y., & Dana, N. F. (2001):** Collaborative Supervision in the Professional Development School. **Journal of Curriculum and Supervision**, 16 (4), 305-321.
- 46) **Slaybaugh, J.; Evans, C. & Byrd, R. (2004):** Second-Year Teachers' Attitudes Toward The Teaching Profession, **National Forum Of Teacher Education Journal, Electronic**, 14(3): 31-35.
- 47) **Sullivan, Susan & Glanz, Jeffrey (2000): Supervision That Improves Teaching**, Corwin Press, California, Inc.
- 48) **Treslan, D (2008):** Educational Supervision In A "Transformed" School Organization, **Research Paper**, Memorial University of Newfoundland.

بنية الخطاب الشعري الساخر - هجاء الزوجة في العصر العباسي الأول اختصاراً

أ.م.د. دلال هاشم كريم

جامعة سامراء/ كلية التربية

The Structure of the Satiric Poetry- Wife's Satire During the First Abbasid Period as an Example

Ass.Prof.Dr. Dalal Hashim Kareem

University of Samarra College of Education/

College of Education/ University of Babylon

Dalal.h@uosamarra.edu.iq

Abstract

The addressable of this research filled of semantic lading, its bench a idiomatic strength, the researcher started from another study (poetic discourse sarcastic structure- Satire wife in the first Abbasid era) optional.

This study indicated fore axis:

1. Poetic image.
2. The language.
3. The style.
4. The mechanism of different from traditional artistic structure.

This study reached to some results through image which was supported to the semantic level, then it tended for reasonable direction not an artistic direction, on the other hand the language was used is simple and clear way.

The style was varied according to the unconscious case which felt by the poet. In the last axes we observed different form traditional artistic structure, then we moved in an opposite start as is common at the opening, mingle with the pain of separation and suffering poet himself and what he carried of hate boredom toward his wife.

Key Words: Structure-discourse-sarcastic- satire-wife.

المخلص

جاءت عنوان البحث محملة بشحنة دلالية هيأتها قوة اصطلاحية، إذ انطلقنا من دراسة (بنية الخطاب الشعري الساخر

- هجاء الزوجة في العصر العباسي الأول اختصاراً)، محددين ذلك بأربعة محاور هي:

1. الصورة الشعرية.

2. اللغة.

3. الأسلوب.

4. آلية مغايرة البنية الفنية التقليدية.

وقد تمخضت الدراسة عن بعض النتائج، وذلك من خلال وجود الصورة الشعرية التي كانت داعمة للمستوى الدلالي، فاتجهت اتجاهها موضوعياً لا فنياً، فضلاً عن اللغة التي وضعت في اطار السهولة والوضوح؛ أما الأسلوب فقد تنوع تبعاً للحالة الشعرية التي تنتاب الشاعر، وفي المحور الأخير ظهرت لنا مغايرة البنية الفنية التقليدية لتتعلق انطلاقة معاكسة لما هو معروف من افتتاحية اختلط فيها الشعور بألم الفراق ومعاناة الشاعر وما يحمله من كره وضجر تجاه زوجته.

الكلمات المفتاحية: بنية- خطاب- ساخر- هجاء- زوجة.

التمهيد:

من البديهي حينما نخوض في مجال البحث العلمي لابد من توضيح للعنونة التي تحمل مفردات دالة على ماهية الموضوع الذي يبحث فيه الدارس (الباحث)، فكيف إذا ما كانت هذه العنونة محملة بشحنة تعبيرية دلالية كامنة في قوة اصطلاحية، هنا الأمر أصبح غير قابل للمداهنة والعجلة، إذ لابد من توقف بحثي يتطلب منا توضيح الاستدلال اللغوي فضلاً عن الاصطلاحي، فكان لزاماً علينا من استقراء دقيق ومتأن للدخول في فضاء التعريفات التي تبدأ من متابعة حضورها في دائرة المظان اللغوية ثم الانطلاق إلى ماهيتها الاصطلاحية، ومن المصطلحات المسجلة في عنوان البحث مصطلح (البنية) التي ورد معناها اللغوي المتفق عليه كونها ((البنى: نقيض الهدم، بنى البناء بئياً وبناءً وبنى، مقصور، وبنياً وبنيةً وبنائيةً وبنائيةً وبناءً))⁽¹⁾، ((والبناء: المبنى والجمع أبنية، وأبنيات جمع الجمع... وإِنَّه أصل البناء فيما لا ينمى كالحجر والطين ونحوه. والبناء: مُدَبَّرُ البُنْيَانِ وصانعه... والبنية والبنية ما بَنَيْتُهُ، وهو البنى والبنى... وإن أراد البناء الذي هو ممدود جاز قصره في الشعر))⁽²⁾، فنقول: البنى، و((البنى: الأبنية من المَدَر أو الصوف))⁽³⁾.

ولا يبعد المعنى القرآني لهذه الكلمة عن مدلولها اللغوي في قوله تعالى: ﴿أَنفُسَهُمْ ۖ لَكِنَ الَّذِينَ أَفْعَوْا لَهُمْ نُفُوسَهُمْ لَمْ يُفْعَوْا مِنْ قَوْحِهَا عُرْفٌ مُّبِينَةٌ خَيْرٌ﴾ [الزمر: ٢٠]. وأيضاً قوله تعالى: ﴿أَنفُسَهُمْ ۖ لَكِنَ الَّذِينَ أَفْعَوْا لَهُمْ نُفُوسَهُمْ لَمْ يُفْعَوْا مِنْ قَوْحِهَا عُرْفٌ مُّبِينَةٌ خَيْرٌ﴾ [البقرة: ٢٢]، إلا أنَّ التغيير أصاب هذه اللفظة حينما اتجهت اتجاهها اصطلاحياً بوصفها مصطلحاً من المصطلحات الأدبية والنقدية، إذ تدل على ((المعنى العام للأثر الأدبي وهو الرسالة التي ينقلها هذا الأثر بحذافيرها إلى القارئ بحيث يمكن التعبير عنها بطرق شتى غير التعبير المستعمل في الأثر الأدبي المذكور))⁽⁴⁾.

ويمراجعة نقدية لما قاله النقاد العرب القدامى نرى أن استعمال لفظة (البنية) له دلالات تركيبية محضة من ذلك قول عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ): ((لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها على بعض))⁽⁵⁾. فقد اتكأ النقاد العرب القدامى في تقديمهم هذه اللفظة على ما هيأ لها من معنى لغوي ليتجهوا بها اتجاهها يخص التركيب، إذ يقول ابن رشيق (ت456هـ): ((ومن الناس من يستحسن الشعر مبنياً بعضه على بعض))⁽⁶⁾.

وهذا الالتزام يقترب باللفظة من معناها اللغوي، ويكاد المعنى اللغوي أن يكون موصولاً بالمعنى الاصطلاحي الذي أكسب اللفظة ثراءً دلاليًا. وتتضح الرؤية لمصطلح (البنية) في الكلام أنها ((صياغته ووضع ألفاظه ورصف عباراته))⁽⁷⁾، وفي هذا بعض تأكيد لقول قدامة بن جعفر (ت337هـ): ((بنية الشعر إنما هو التسجيع والتقفية، فكلما كان الشعر أكثر اشتمالاً عليه، كان أدخل له في باب الشعر، وأخرج له عن مذهب النثر...))⁽⁸⁾، ((فبنية هذا الشعر على أنَّ ألفاظه مع قصرها قد أُشير بها إلى معاني طول))⁽⁹⁾.

(1) لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (ت711هـ)، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ/2003م، مادة (بنى).

(2) لسان العرب، مادة (بنى).

(3) المصدر نفسه؛ وينظر: تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى (282-370هـ)، تح: عبدالسلام هارون، راجعه: محمد علي النجار، دار الصادق للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م، مادة (بنى).

(4) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة، وكامل المهندس، طبع في لبنان، ط2، 1984م: 96.

(5) دلائل الإعجاز في علم المعاني، لعبد القاهر الجرجاني، تح: محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1978م: 197.

(6) العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، الأزدي، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، 1972م: 261/1.

(7) معجم النقد العربي القديم، د. أحمد مطلوب، دار الثقافة العامة، بغداد، 1989م: 1/ بنية.

(8) نقد الشعر، لقدامة بن جعفر، تح: كمال مصطفى، القاهرة، 1949م: 60.

(9) المصدر نفسه: 174.

ومع هذا فإن استقرار المصطلح وتحديد مسأله نسبية لا يمكن المجازفة في القول إن البنية بكونها مصطلحاً حددت دلالاته تحديداً جامعاً لا مجال فيه، وإن كانت هناك محاولات نقدية حديثة لتحديد مفهوم البنية من أنها ((كل مكون من مظاهر متماسكة يتوقف كل منها على ما عداه، ولا يمكنه أن يكون ما هو إلا بفضل علاقته بما هو عداه))⁽¹⁾.

وعلى ما متعارف من خطى المنهج البحثي يدعونا السير في اتجاه تتبع آخر للفظه (الخطاب) في المدلول اللغوي والاصطلاحي إذ أورد ابن منظور الخطاب بمعنى الكلام، فقال: ((خطابه بالكلام مخاطبة، وخطاباً، والمخاطبة، مفاعلة، من الخطاب والمشاورة))⁽¹⁾، وهذا ما ذهبت إليه المعاجم اللغوية الأخرى في كون الخطاب هو مراجعة الكلام⁽²⁾.

وقد ذكر الله ﷻ لفظه الخطاب في قوله: ﴿أَنْفُسَهُمْ قُلْ اللَّهُ أَغْبَدُ مَخْلَصاً لَهُ دِينِي﴾^(١٤) ﴿فَاعْبُدُوا مَا شِئْتُمْ مِنْ حَيْرِ﴾^(١٥) [النبا: ٣٧]، وقوله ﷻ: ﴿أَنْفُسَهُمْ أَغْبَدُ مَخْلَصاً لَهُ دِينِي﴾^(١٤) ﴿فَاعْبُدُوا حَيْرِ﴾^(١٥) [ص: ٢٠]، وقوله ﷻ: ﴿أَنْفُسَهُمْ إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبَشَرُ حَيْرِ﴾^(١٥) [ص: ٢٣]، وفي قوله ﷻ: ﴿أَنْفُسَهُمْ يَوْمَ زَرْعاً مَخْلَقاً أَلْوَنَهُ ثُمَّ يَحْرِجُ بِهُ زَرْعاً مَخْلَقاً أَلْوَنَهُ ثُمَّ يَهْبِجُ حَيْرِ﴾^(١٥) [المؤمنون: ٢٧]، وقوله ﷻ: ﴿أَنْفُسَهُمْ﴾^(١٥) ﴿فَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ حَيْرِ﴾^(١٥) [الفرقان: ٦٣]، ومن الملاحظ هنا أن القرآن الكريم قد أورد هذه اللفظة (الخطاب) بصيغة المصدر مرة، وتارة أخرى بصيغة الفعل في ثلاث آيات كريمة لكل من المصدر والفعل.

أما (الخطاب) بوصفه مصطلحاً نقدياً فهو: ((نص مكتوب يُنقل من مُرسل إلى مُرسل إليه يتضمن عادةً أنباء لا تخص سواهما، ولكن الرسالة أخذت تُكتب لأغراض أدبية قابلة للنشر منذ القدم... الأمر الذي ساعد على انتقالها من مجرد كتابات شخصية إلى جنس أدبي... (سواء أكتب نظماً أو نثراً))⁽³⁾، ويشير مصطلح الخطاب ((في معناه الأساسي إلى كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء كان مكتوباً أو ملفوظاً))⁽⁴⁾، لذا نلاحظ هناك تغير في المسار الاصطلاحي كون النص الأول حدد لنا الخطاب بالمكتوب فقط، أما النص الثاني فقد تعداه إلى الملفوظ والذي يهمننا هنا الخطاب الشعري المكتوب لأنه العينة الاجرائية في التطبيق.

أما كلمة (الساخر) فمدلولها اللغوي من مادة (س خ ر) وأصل التسخير: التذليل، جاء في (اللسان: سخر) سخرته: أي قهرته وذللته. وسخره تسخيراً: كلفة عملاً بلا أجره⁽⁵⁾، ((وقال الأخفش: سخرت منه وسخرت به، وضحكت منه وضحكت به، وهزئت منه وهزئت به، كل يقال، والاسم السخرية والسخرى))⁽⁶⁾، و((السخرية هي في الأدب اعتماد ألوان الهزء وصنوف الدعابة والهزل والمزاح في مقابل الجدية والترصن. وهي ميزة تحلى بها كثير من الأدباء على مر العصور، وأسلوب قلماً خلا أدب أمة من نهجه ومن بحث في دوافعه وغاياته والكشف عن مقوماته وأبعاده. والأدب الساخر تيار بارز في الآداب العالمية، وهو على اختلاف ألوانه يتسم غالباً بروح النقد اللاذع إلى كونه في كل حال مستحباً لما ينطوي عليه من جد عميق يستره الهزل الرقيق والهزء الرشيق. وإذا علمنا أن السخرية لم تكن من طبيعة النمط التراثي في الأدب العربي بل قد تكون مناقضة له بوجه عام ادركنا قيمة شاعر ساخر كأبن الرومي، وأدركنا تفرد الجاحظ في مزجه الجد بالهزل، فكان بحق رائد السخرية في الأدب العربي))⁽⁷⁾.

(1) نظرية البنائية في النقد الأدبي، د. صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1987م: 121.

(1) لسان العرب، مادة (خطب).

(2) ينظر: كتاب العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (100-175هـ)، تح: د. مهدي المخزومي، و د. إبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، سلسلة المعاجم والفهارس 43، وزارة الثقافة والإعلام، 1981م: 222/4؛ وتهذيب اللغة، مادة (خطب).

(3) معجم المصطلحات العربية في اللغة الأدب: 159.

(4) دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً، د. ميجان الرويلي، و د. سعد البازعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5، 2007م: 155.

(5) لسان العرب، مادة (سخر).

(6) المصدر نفسه، مادة (سخر).

(7) المعجم المفصل في علوم البلاغة (البيدع والبيان والمعاني)، د. أنعام فؤاد عكاوي، مراجعة: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2006م: 578-579.

والذي يهمننا هنا هو لفظة (الساخر) لما فيها من دلالة قريبة من موضوع البحث وإن كان المصطلح جاء بلفظة أخرى هي السخرية إلا أن المعنى واحد إذ ((يلاحظ أن الغرض من السخرية يكون غالباً هجاء مستوراً أو توبيخاً أو ازدراء))⁽¹⁾. ومن هنا جاء ملائمة اختيارنا لغرض الهجاء لما بين اللفظتين (الساخر والهجاء) من موافقة دلالية ((كذلك تمتزج السخرية بالهجاء من ناحية الوظيفة ولكنهما يفتقران من ناحية المادة أو الطبيعة التي يشتمل عليها كل منها. فالهجاء طريقة مباشرة في الهجوم على العدو، ولكن السخرية طريقة غير مباشرة في الهجوم))⁽¹⁾.

وقد كانت العينة الشعرية لإقامة الاجراء التطبيقي لهذه المصطلحات التي شملت عنونة البحث في أغلبها (بنية الخطاب الشعري الساخر) قائمة -هذه العنونة- على هجاء الزوجة في العصر العباسي الاول انموذجاً، ولا يخض على دارس من أن الموضوع فيه اشكالية كون المتعارف عليه هو أن الغزل غرض تناسب مع وجود المرأة فارتبط بها ارتباطاً وثيقاً، فمن غير الطبيعي أن نجد غرضاً مثل الهجاء نال منها حظاً وأية امرأة انها الزوجة وهي أكثر قرباً من الشاعر، ومن هنا كانت الملابس في اجتماع الهجاء مع الزوجة، ولعل هذا الامر كان حافزاً لنا في الخوض في مثل هذا الموضوع والكشف عن طبيعة الخطاب الشعري الموجه لهذه المرأة وإمطة اللثام عن ماهية هذا الهجاء وذلك من خلال تتبع دقيق لآليات البنية المتشكلة من (الصورة الشعرية واللغة والاسلوب وآلية مغايرة البنية الفنية التقليدية).

الصور الشعرية:

تعد الصورة الشعرية مقياساً فنياً من خلال تظهر براعة الشاعر وابداعه؛ لما تحمل من خيال ينهض من فاعلية النشاط التخيلي فضلاً عن التخيلي الذين يدعمان كل من التجربة الشعرية والشعرية، لكن الأمر مختلف هنا في موضوع (هجاء الزوجة) إذ تكون الصورة بعيدة عن كونها مقياساً فنياً؛ ذلك لأن مبتغاها يكون دلاليًا يشد من أزر الدلالة المعنوية للسخرية والهجاء، فتكون في خدمة التجربة الشعرية لا الشعرية، فالشاعر في هجائه للزوجة قد قلب الموازين الفنية إلى موضوعية بحتة، فجعل من الصورة الشعرية خير منفذ لتفريغ نوازعه النفسية وساندة لخطابه الساخر، فحينما يتكأ الشاعر على انماط الصورة الحسية فهو يريد افراغ ما بداخله من حشرات مؤلمة عبر عنها بسخرية قابلة لأن تكون هجاءً، فيقول:

أَتُونِي بِهَا قَبْلَ الْمَحَاقِ بَلِيلَةٍ	فَكَانَ مُحَاقًا كُلَّهُ ذَلِكَ الشَّهْرُ
وَمَا غَرَّنِي إِلَّا خَطَابٌ بِكَفِّهَا	وَكَحْلٌ بِعَيْنَيْهَا وَأَثْوَاهُ الصَّفَرُ
تُسَائِلُنِي عَنْ نَفْسِهَا هَلْ أَحْبَبَهَا	فَقُلْتُ أَلَا لَا وَالَّذِي أَمَرَهُ الْأَمْرُ
تَفُوحُ رِيَّاحُ الْمَسْكِ وَالْعَطْرِ عِنْدَهَا	وَأَشْهَدُ عِنْدَ اللَّهِ مَا يَنْفَعُ الْعَطْرُ ⁽²⁾

يبدو الخطاب الساخر في هذه الابيات واضحاً من خلال ما بثه الشاعر من صور تآزرت فيها الحواس فأنتجت بنية خطابية لا تخرج من محيط السخرية والازدراء من أول بيت نقرأه، ويعد تآزر الحواس قوة احتوائية فائقة القدرة على احتضان التجربة الشعرية للشاعر، إذ يطالعنا البيت الاول بصورة حسية قائمة في لونها ومبتغاها، فقد جعل الشاعر الشهر كله سوداويًا لما هيا من صورة لونية معتمدة في تكوينها على اللون الاسود، ولما لهذا اللون من دلالة سايكولوجية معبرة عن شدة الالم والحزن المحاط بهالة الشعور الكئيب فضلاً عما اعطته هذه الصورة من قابلية التهكم والازدراء للآخر حينما يكون مجيئه مرتبطاً بمجيء الظلام المفضي إلى الكآبة الشديدة، ثم يتابع الشاعر برسم لوحته التصويرية فيظهر لنا الامتزاج اللوني من خلال جمع ثلاثة ألوان (الاحمر والاسود والاصفر) ومع هذا الكرنفال اللوني الدال في ظاهره على الابتهاج والسرور ذلك لأنه ما جمع بين الاحمر والاصفر وتداخل الاسود بينهما إلا للدلالة عن الفرح والسرور والبهجة وارتياح النفس ولا سيما مع اللون الاصفر الذي بان تأثير واتضح على الناظرين في قوله تعالى: ﴿أَنْفُسُهُمْ اللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ حَرِيرًا﴾ [سورة البقرة: 69]، لكن الشاعر

(1) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: 198.

(1) السخرية في الأدب العربي، د. نعمان محمد أمين طه، دار التوفيقية للطباعة بالأزهر، ط1، 1978م: 10.

(2) عيون الأخبار، لعبدالله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ)، مصورة عن طبعة دار الكتب، 1963م: 32/4.

عكس الأمر وهذا ما جعل صورته اللونية ملفنة للانتباه لتثير فينا الانفعال من خلال هذه المعاكسة الدلالية، وهنا يكمن الخطاب الساخر في جعل الأمر في ظاهره مفرحاً والمراد منه التعبير عن الألم والحسرة، فكانت الصورة خير أداة لدعم القوة الدلالية لا الفنية، وبعد هذا المشهد التصويري المصاحب للون يبيث الشاعر صورة حسية أخرى هي الصورة الشمية ومثل هذا التقليل بين أنماط الصورة الحسية يشعر المتلقي بقوة الاداة التعبيرية وفعاليتها، وقد اختار الشاعر لصورته الشمية رائحة المسك وهو من افضل انواع العطور واشدها تأثيراً وذلك باستعماله الفعل (تفوح) وهنا أيضاً تبرز لنا التأثيرات العكسية فبدلاً من أن تأثر تأثيراً إيجابياً نراها قد اظهرت الجانب السلبي، ويمثل هذا الانعكاس المتضاد يتضح لنا الخطاب الساخر الذي استلمه المتلقي من خلال تأزر الحواس في (الصورة البصرية "اللونية" والصورة الشمية) فضلاً عن الصورة الذهنية المتأنية من اعتمال صورة المحاق في ذهن الشاعر الذي احاطها بقوة متخلية في جعل الشهر كله محاق، وما احدثه هذا التداخل بين الصورة الحسية والصورة الذهنية من قلب التأثير من ايجابي إلى سلبي، هياً الأمر لانضمامه إلى السخرية المفضية إلى الهجاء، ومما لا شك فيه أن هذا النص الشعري لم يخرج بخطابه عن معنى التهكم (والتهكم: الاستهزاء. وعرفه ابن معصوم المدني في كتابه "انوار الربيع" فقال: ((هو في الاصطلاح أخص منه في اللغة؛ لأنه في اللغة بمعنى الاستهزاء مطلقاً وفي الاصطلاح هو الخطاب بلفظ الإجلال في موضع التحقير، والبشارة في موضع التحذير، والوعد في مكان الوعيد، والعذر في موضع اللوم، والمدح في معرض السخرية، ونحو ذلك... أن التهكم ظاهره جد وباطنه هزل))⁽¹⁾.

وقد ينحى الشاعر بهجائه لزوجه منحى آخر غير التهكم والازدراء الذي اظهرته الابيات الشعرية - الانفة الذكر - فيتخذ من التوبيخ منفذاً للتعبير عن انزعاجه وضجره، وذلك من خلال حضور الصورة الشعرية حضوراً دلاليّاً، كما في قول دعبل الخزاعي:

يا رُكْبَتِي خَزَزِ وَسَاقِ نَعَامَةٍ	وَزَيْلِ كُنَّاسٍ وَرَأْسِ بَعِيرٍ
يا مَنْ أَشْبَهَهَا بِحُمَى نَافِضٍ	قَطَّاعَةٍ لِلظَّهْرِ ذَاتِ زَنْبِيرٍ
صُدَاغِكِ قَدْ شَمِطًا وَتَحَرَّكَ يَابِسٍ	وَالصَّدْرُ مِنْكَ كَجَوْجُو الطَّنْبُورِ
يا مَنْ مُعَاتِقُهَا يَبِيتُ كَأَنَّهُ	فِي مَحْبَسٍ قَمَلٍ وَفِي سَاجِرٍ
قَبْلَتْهَا فَوَجَدْتُ لَدَغَةَ رِيْقِهَا	فَوْقَ اللِّسَانِ كَلْسَعَةَ الزَنْبُورِ ⁽²⁾

فقد حشد الشاعر الوسائل التصويرية تحشيداً جعل من الصورة أقل فنية وتأثيراً في المتلقي، فقد جمع بين أنماط الصورة الحسية (البصرية والسمعية والذوقية واللمسية)، فضلاً عن اعتماده على مرجعيات صورية قائمة على الطبيعة المتحركة التي جمعت بين الحيوانات والحشرات (الارنب والنعامه والبعر والقمل والزنبور)، وقد أظهر الشاعر هذه الصور بوضوح وقربها إلى الالهامان من خلال استعماله أسلوب التشبيه، فكس من صوره التشبيهية تكديساً قلل من القيمة الفنية للصورة الشعرية، وكأن الشاعر ابتغى من هذا الزخم الصوري ائصال التجربة الشعورية وما ينتابه من ضجر وبغض لزوجه من دون أن يبالي أو يراعي الجودة الفنية، فهو حينما جمع الصورة البصرية في تشبيهاته أراد أن يقرب صورة الزوجة المشوهة وإبعادها عن كل ملامح الانوثة، فدعم ذلك بصورة سمعية (ذات زئير) ليحيط بكل معالم التصوير فأسندها بصورة ذوقية (فوجدت لدغة ريقها) وصورة لمسية (كلسة الزنبور)، فباجتماع هذه الصور (البصرية والسمعية والذوقية واللمسية) فضلاً عن (التشبيهية) وتداخلها جميعاً قد تفوق في تكوين تكثيفاً دلاليّاً تعبيرياً محكم الاغلاق لا يمكن أن يخرج عن مساره التوبيخي الساخر، الذي ينم عن بنية خطابية قادرة على احتضان هذا المسار فضلاً عن التوجيه الهجائي للزوجة. ومن الملاحظ أن صور الشاعر (دعبل الخزاعي) الهجائية ولا سيما في هجائه لزوجه تكاد تكون متشابهة، ومنه قوله:

(1) المعجم المفصل في علوم البلاغة (البدع والبيان والمعاني): 441-442.
 (2) شعر دعبل بن علي الخزاعي، صنفه: الدكتور عبدالكريم الاشتر، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، 1946م، تاريخ المقدمة: 116.

أَلَامَ عَلَى بُغْضِي لِمَا بَيْنَ حَيَّةٍ
تُحَاكِي نَعِيمًا زَالَ فِي قُبْحٍ وَجْهَهَا
وَضَبِعَ وَتَمَسَّاحٍ تَغَشَّاءَ مِنْ بَحْرِ
وَصَفَحَتْهَا لَمَّا بَدَتْ سَطْوَةُ الدَّهْرِ
هِيَ الضَّرْبَانُ فِي الْمَفَاصِلِ خَالِيًا
وَشُعْبَةُ بَرَسَامٍ ضَمَّتْ إِلَى النَّحْرِ
إِذَا أَسْفَرَتْ كَانَتْ لِعَيْنِكَ سُخْنَةً
وَإِنْ حَدَّثَتْ كَانَتْ جَمِيعَ مَصَائِبِ
مُؤَفَّرَةٍ تَأْتِي بِقَاصِمَةِ الظَّهِيرِ⁽¹⁾

اللغة:

من دون ريب مثلت اللغة الوعاء الاساسي للمعنى فكلما كانت اللفظة قادرة على احتواء المعنى كلما زادت قيمتها، فاللفظة ((هي الترجمة اللغوية للمعنى، والمادة الاولى للتعبير، والجزء الاصغر الذي يتألف منه الاسلوب))⁽²⁾، لذا وضع كثير من النقاد العرب القدامى شروطاً لها لما تمثله من أهمية سياقية لا يمكن للسياق أن يستقيم ما لم توضع اللفظة الموضع الذي يناسب المعنى، ومن النقاد الذي اكد على ضرورة اختيار اللفظ بشكل صحيح قدامة بن جعفر (ت337هـ) إذ يرى أن يكون اللفظ ((سمحاً، سهل مخارج الحروف من مواضعها، عليه رونق الفصاحة، مع الخلو من البشاعة))⁽³⁾، والذي يبدو من الأمر عند الشعراء الذين هجوا زوجاتهم مخالفة هذه الشروط، فأثروا بالألفاظ فيها من البشاعة اللفظية فضلاً عن المعنوية ما يجعل وجودها في البيت الشعري مستكراً وغير مرغوب فيه، ومن ذلك لفظة ((الرواويل)) في قول دعبيل:

لَهَا فَمَ مُنْتَقَى شِدْقِيهِ نُقِرَتْهَا
كَأَنَّ مِشْفَرَهَا قَدْ طُرِّ مِنْ فِيلٍ
أَسْنَانُهَا أَضْعَفَتْ فِي حَلْقِهَا عِدْداً
مُظْهَرَاتٌ جَمِيعاً بِالرَّوَاوِيلِ⁽⁴⁾

ومع أن هذه اللفظة غير لائقة وبعيدة كل البعد عن الذوق الأخلاقي ولا سيما مع استعماله (مِشْفَرَهَا) واستهجان تضمينها من ضمن اللغة الشعرية إلا أنها قد احتوت مدلولات تعبيرية أفصحت عما بداخل الشاعر من كره لزوجته، إذ إن ((اللغة وضعت لا للتعبير عن المعنى فقط، بل كذلك عن شخصية الإنسان الذي يستخدمها ومزاجه ومقاصده))⁽⁵⁾.

ومن الألفاظ الأخرى التي احتوت شحنات تعبيرية أسند بها الشاعر خطابه الساخر لفظة ((أخرنطمت)) في قول أبي

دلالة:

ذَكَرْتُهَا بِكِتَابِ اللَّهِ حُرْمَتَا
وَلَمْ تَكُنْ بِكِتَابِ اللَّهِ تَنْقَعُ
فَاخْرَنْطَمْتَ ثُمَّ قَالَتْ وَهِيَ مُغْضِبَةٌ
أَنْتَ تَتْلُو كِتَابَ اللَّهِ يَا لُكْعُ⁽⁶⁾

يستقر في الذهب من قراءة لهذه اللفظة آلية خروجها من شعرية القول كونها انعدمت من أناقة الاختيار والذوق الشعري؛ ولما لها من ثقل على اللسان حين يلفظها فأوقعت البيت الشعري في شبك اللغة الشعبية كون الشاعر من شعراء ذوي النزعة الشعبية، والذي بادر إلى شعره الشعبي في هجائه لزوجته مما ترك انطباعاً سيئاً عند المتلقي في استقباله هذه اللفظة، إذ إن ((الشاعر الحق هو من تميز عن سائر الناس بإدراكه لما في الألفاظ من قوة، فالكلمة عنده لا تُفسَّر بالعقل وحده، لكنها تُفسَّر بالقلب والخيال، فإذا ما ترددت لفظة في ذهنه كان لها أصداء مدوية في دخيلة نفسه))⁽⁷⁾.

(1) شعر دعبيل: 113.

(2) الكامل في النقد الأدبي، كمال أبو مصلح، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ط5، 1983م: 87.

(3) نقد الشعر: 28.

(4) شعر دعبيل: 174.

(5) النظرية الرومانتيكية سيرة أدبية، كولردج، ترجمة: د. عبدالحكيم حسان، دار المعارف، مصر، 1971م: 388.

(6) ديوان أبي دلالة الأسدي، إعداد: د. رشدي علي حسن، مؤسسة الرسالة، ودار عمار، الأردن، ط1، 1985م: 35. آخرنطمت: رفعت أنفها واستكبرت.

(7) فنون الأدب، م. ب. تشارلتن، ترجمة: د. زكي نجيب محمود، لجنة التأليف والترجمة والنشر، من سلسلة الفكر الحديث، 1945م: 17.

ومع أننا لم نلمس ذلك في الالفاظ التي تخبرها الشعراء الذين هجوا زوجاتهم إلا أننا نبرر ذلك بأنهم أرادوا إيصال الانفعالات الوجدانية التي تنتابهم في هذا الموقف أو ذاك، لذي نرى أن وظيفة الالفاظ لا تقف عند القيمة الجمالية بل تتعدى ذلك إلى الوظيفة التعبيرية القادرة على احتواء الانفعالات الذاتية للشاعر ولا سيما إذا ما كانت في بنية خطابية ساخرة متجهة اتجاهاً هجائياً، ومن ذلك استعمال دعبل الخزاعي للفظة (الفُصْلُ) في قوله:

قَامَةُ الْفُصْلُ الضَّيْلُ وَكَفَّ خِنْصَرَاهَا كَذَيْنِقَا قَصَّارٍ⁽¹⁾

الاسلوب:

يأتي الاسلوب مكملاً للغة التي استعملها الشعراء في هجائهم لزوجاتهم، إذ أنماز هذا الاسلوب بالمباشرة والاسفاف في طرح المعنى فضلاً عن الوضوح والسهولة، وحينما يطالعنا قول بيفون (الاسلوب هو الرجل نفسه) نعلم أن مثل هذه الشخصيات (دعبل الخزاعي وأبو دلامة...) قد جنحوا إلى الاسلوب ذي النزعة الشعبية فيه نوع من الفكاهة والدعابة منطلقين في ذلك من اسلوب الدعاء، كما في قول أبي دلامة:

عَجِبْتُ مِنْ صِبْيَتِي يَوْمًا وَأُمَّهُمْ أُمُّ الدُّلَامَةِ لَمَّا هَاجَهَا الْجَزَعُ
لَا بَارَكَ اللَّهُ فِيهَا مِنْ مُنْبَهَةٍ هَبَّتْ تَلُومُ عِيَالِي بَعْدَ مَا هَجَعُوا⁽²⁾

فقد اتجه اسلوب الدعاء في قوله (لا بارك الله فيها) إلى السخرية والتوبيخ فضلاً عما أقامه هذا الدعاء من وسيلة تعبيرية عما في داخل الشاعر تجاه زوجه من شعور الرفض والكره.

وينطلق شاعر آخر من اسلوب المدح والذم للتعبير عن عدم تألفه مع زوجه وعدم توائمه مع نفسها، إذ يقول:

أَقُولُ وَقَدْ شَدَّوْا عَلَيْهَا حِجَابَهَا أَلَا حَبْذَا الْأَرْوَاحِ وَالْبِلَدِ الْفَقْرِ
أَلَا حَبْذَا سِيفِي وَرَحْلِي وَنَمْرُقِي وَلَا حَبْذَا مِنْهَا الْوِشَاحَانِ وَالشُّذُرُ⁽³⁾

فمن الغريب أن يفضل البلاد الفقر والارواح على جمالية الوشاحين المطعمة بالشذر وهي ملابس زاهية تزيد من جمالية المرأة، فعلى الرغم من تزين زوجه له لكنها لم تلقَ قبولاً في نفسه، وقد جمع الشاعر بين اسلوب المدح بـ (حبذا) وكررها مرتين مقابلة بالذم بـ (لا حبذا) وهذه البنية الخطابية بما فيها من تضادية تصادمية اتجهت اتجاهاً ساخراً يندرج من ضمن الازدراء والتهكم بوضوح.

ويستثمر هؤلاء الشعراء الاساليب الانشائية الاخرى في اظهارهم لمشاعر البغض والقليل تجاه الزوجة، ومن هذه الاساليب الطلبية (الدعاء)، كما يتضح ذلك في قول أبن أبي الزوائد:

يَا رَمْلُ أَنْتِ الْغُولُ بَيْنَ رَمَالٍ لَمْ تَتْظَرِي بَتَقَى وَلَا بِجَمَالٍ
يَا رَمْلُ لَوْ حَدَّثْتُ أَنَّكَ سَلْفَعٌ شَوْهَاءٌ كَالسَّعْلَةِ بَيْنَ سَعَالِي⁽⁴⁾

ويبدو على هذين البيتين من سذاجة الاسلوب ما يجعل بنية الخطاب هنا مباشرة وسطحية، إلا أن الشاعر أراد ذلك لأنه ابتغى من هذا الخطاب السخرية التي وجهها لزوجته فانتزع منها (الخلق) (بتقى) (بجمال))، والملفت أنه وجه خطابه من خلال المنادى المرخم (يا رمل) الذي لا يكون إلا للتحييب والتقرب من المحبوبة ومثاله قول امرئ القيس:

أَفَاطِمُ مَهْلًا بَعْضُ هَذَا التَّدَلِّلِ إِنْ كُنْتَ أَزْمَعْتِ صَرْفِي فَأَجْمَلِي⁽⁵⁾

(1) شعر دعبل: 117. الفصل: الرجل اللينم الذي فيه شر، وهو من أسماء العقرب.

(2) ديوانه: 62.

(3) عيون الأخبار: 32/4.

(4) الأغاني، لأبي الفرج الأصفهاني، شرحه وكتب هوامشه: د. يوسف علي طويل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1986م: 123/14.

(5) ديوان امرئ القيس، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، 1964م: 12.

ومن هذه المخالفة لما هو متداول بين الشعراء تتضح ((السخرية في مفهومها البلاغي فهي طريقة في الكلام يعبر بها الشخص عن عكس ما يقصده بالفعل))⁽¹⁾، ومثل هذا الأسلوب يبتعد فيه الشاعر عن الاسفاف أو النيل من الاعراض، غايته منه الكشف عن مكنونات نفسية وداخلية محملاً بها تجاه زوجه، ومنه قول محمد بن كناسة:

أيا جذع مصلوب أتى دون صلبه ثلاثون حولاً كاملاً هل تُبادل
فما أنت بالحمل الذي قد حملته بأضجر مني بالذي أنا حامل⁽¹⁾

فقد نأى الشاعر بنفسه عن أسلوب الفحش في هجائه لزوجه واكتفى بتعريض ذي فاعلية في إنهاء النشاط التخيلي للصورة الشعرية، يثير في المتلقي الضحك لما يحمله من فكاها وحسن تندر، على عكس ما جاء به دعل من نداء قائم على التشبيه بالحيوانات مراده في ذلك الصاق كل صفة قبيحة بالزوجة من دون النظر إلى البعد الانساني متهتكاً بالقيم وفاقداً للعفة والمروءة، فيقول:

ألام على بغضي لما بين حية وضبع وتمساح تغشاك من بحر⁽²⁾

وزيادة في تأكيد النفور من الزوجة يندرج أسلوب القسم من ضمن الاساليب الانشائية التي يعتمد عليها الشاعر في خطابه الساخر ومنه قوله:

تسألني عن نفسها هل أحبها فقلت ألا لا والذي أمره الأمر⁽³⁾

ومهما يكن من أمر فأنا نلاحظ باجتماع هذه الاساليب الانشائية الطلبية منها (النداء والدعاء) وغير الطلبية (المدح والذم والقسم) بنية خطابية متكاملة الجوانب في بث السخرية بأساليبها المتنوعة من الازدراء والتهكم والتوبيخ في هجاء الزوجة، ولا سيما إذا ما عرفنا أن هؤلاء الشعراء في الاغلب هم شعراء النزعة الشعبية في العصر العباسي، فجاءت اساليبهم مبتعدة عن الجودة الفنية والقوة الخيالية لأن المبتغى منها التعبيرية المطلقة عن الحالة الشعورية التي يمر بها لشاعر حتى وإن كانت انفعال وقتي في لحظة آنية، وهنا تكمن قدرة هؤلاء الشعراء في استثمار الاساليب البلاغية المتنوعة (النداء والدعاء والقسم والمدح والذم...) لتسجيل انفعالاتهم الوجدانية بأسلوب ساخر قادر على احتضان تجربتهم الشعورية.

آلية مغايرة البنية الفنية التقليدية:

قد تسهم البنية الفنية التقليدية إسهاماً فاعلاً في إرساء دعائم بنية خطابية ساخرة، يتضح ذلك في قول أبي دلالة:

إنّ الخليط أجدّ البين فانتجعوا يوم الوداع فما جاؤوا وما رتّعوا
والله يعلم أن كادت لبينهم يوم الفراق حصاة القلب تنصدع⁽⁴⁾

هنا يبرز توظيف الشاعر البنية الفنية التقليدية حين بدأ قصيدته بذكر الفراق وتأثيره عليه إذ ذكر (إن الخليط أجدّ البين...)، وهو أمر اعتاد على ذكره الشعراء الذين سبقوه، فعبارة (بان الخليط) تعد من الصيغ الادائية التي نالت قبولاً عند اغلب الشعراء ممن يريد افراغ معاناته فيما تحمله هذه الصيغة من موروث حكاوي يتطلب مشابهة الموقف والحالة، فالخليط يحمل بين طياته حمولات معرفية حكاوية إذ اعتاد العرب الذي كانوا ينتجعون أيام الكأ، تجتمع منهم قبائل شتى في مكان واحد، فتقع ألفة بينهم، فإذا قوضوا خيامهم وافترقوا ورجعوا إلى أوطانهم ساءهم ذلك، فسمي الخليط وهم القوم الذين أمرهم واحد، ومنه قول عمر بن أبي ربيعة الذي استطاع أن يربط بين هذا الموروث الحكائي وتجربته الذاتية، إذ يقول:

تذكرت إذ بان الخليط زمانه وقد يسقم المرء الصحيح التذكر⁽⁵⁾

(1) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأنب: 198.

(1) الأغاني: 365/13.

(2) شعر دعل: 13.

(3) عيون الأخبار: 32/4.

(4) ديوانه: 62.

(5) شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة (ت93هـ)، شرحه وقدم له: عبدأ. علي مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، دبت: 182.

وقوله ايضاً:

إنّ الخليط الذي تهوى قد انتمروا بالبين ثم أجد البين فابتكروا⁽¹⁾

وقول جرير:

بأنّ الخليط ولو طوّعت ما باناً وقطعوا من حبال الوصل أقرنا⁽²⁾

وقد سبقهم في ذلك امرؤ القيس وزهير بن أبي سلمى وغيرهم من شعراء العصر الجاهلي⁽¹⁾، فالبنية والخطاب الشعري واحد لكن الارسال التعبيري والمبتغى منه مختلف، فالواضح أن الشعراء الذين سبقوه - أبو دلالة - قد أحسوا بآلام الفراق فبثوا هذه اللواعج الذاتية في افتتاحية قائمة على تذكر الأهل والأحبة، فالشاعر يكون فيها متودداً لمن فارقهم مشتاقاً لهم حاملاً عاطفة صادقة لهم، أما مع قول أبي دلالة فلا يتبادر لنا ذلك إذ عكس توظيف هذه البنية تعاكساً مغايراً يكسر فيه أفق توقع المتلقي وهنا تكمن شعرية المفارقة التي اعطت للأبيات الشعرية توازناً موضوعياً وفنياً، ومن هذا الانطلاق المغاير جاءت بنية الخطاب الشعري الساخر لتتشع اشعاعاً دلاليّاً خضعت فيه إلى الازدراء بكل الاحاسيس الصادقة تجاه من يفارقهم الشاعر الذي يتمنى أن يحصل هذا الفراق والابتعاد عن الزوجة، إذ ينتقل الشاعر انتقالة غير متوقعة ومفاجئة، فيقول (بعد أن ذكر البيتين السابقين وفيهما ذكر الفراق وتأثيره المؤلم على القلب):

عَجِبْتُ مِنْ صَبِيَّتِي يَوْمًا وَأُمَّهُمْ أُمُّ الدَّلَامَةِ لَمَّا هَاجَهَا الْجَزَعُ
لَا بَارَكَ اللَّهُ فِيهَا مِنْ مُنْبَهَةٍ هَبَّتْ تَلُومُ عِيَالِي بَعْدَمَا هَجَّوْا
وَنَحْنُ مُشْتَبِهُوا الْأُلْوَانِ أَوْجَهْنَا سَوْدَ قَبَاحٍ وَفِي أَسْمَانِنَا شَنَعُ

.....

مَا زِلْتُ أَخْلِصُهَا كَسْبِي فَتَأْكُلُهُ دُونِي وَدُونِ عِيَالِي ثُمَّ تَضْطَجِعُ
شَوْهَاءَ مَشْنَأَةٍ فِي بَطْنِهَا تَجَلُّ فِي الْمَفَاصِلِ مِنْ أَوْصَالِهَا فَدَعُ⁽²⁾

فأسلوب الدعاء مع ما ذكر من صفات حسية تشويهية لصورة الزوجة انتج لنا مفارقة استوعبت مكامن الشعور الازدراي، ومن الملاحظ هنا ارتفاع البنية الخطابية للسخرية ارتفاعاً فنياً، انتقل فيها الشاعر من التوقع الموضوعي إلى الانفتاح الفني ليحدث فينا التأثيرات المتقابلة والموزعة والتشاركية من خلال تشظي الانفعال من المبدع إرسالاً إلى المتلقي استقبالاً، والأمر الآخر إدراك الشاعر في أنّ هذه البنية الفنية التقليدية في موضوع الغزل تكون أسلم لها من وضعها في هجاء الزوجة؛ لذا فقد اختصر هذه البنية اختصاراً واضحاً في بيتين ليس إلا، فهو يعرف أنّ بثه لأمر الفراق في هذين البيتين مسألة ازدراء لا تعبير صادق عن المشاعر والأحاسيس الوجدانية تجاه المحبوبة التي لا يكتفي الشاعر من ذكر تأثيرات فراقها في بيت أو بيتين، وإنما يتعدى ذلك إلى عدة أبيات تترجم ما بداخله من مشاعر لا يمكن الاحاطة بها في أبيات قليلة، فكانت هذه البنية في شعر أبي دلالة متحكمة بسير المعاكسة والمخالفة لما هو منتظر من شعور مؤطر بإطار الغزل إلى ما لا يتوقع من انفعال هجائي محاط ببنية شعرية ساخرة.

(1) المصدر نفسه: 138.

(2) شرح ديوان جرير: شرح وقدم له: محمد مهدي ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1406/1986م: 449.

(1) ينظر: ديوان امرئ القيس: 272، وقول زهير بن أبي سلمى الذي حكاه أبو دلالة:

إنّ الخليط أجدّ البين، فانفرقا وغلّق القلب، من اسماء ما علقا

شرح شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة: أبي العباس ثعلب، تح: فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1402/1982م:

38.

(2) ديوانه: 62.

الخلاصة

بعد الاطلاع والاستقراء لشواهد شعرية نمت بنيتها الخطابية بأسلوبٍ ساخرٍ متخذاً هجاء الزوجة منفذاً تعبيرياً، توصلنا إلى ما يأتي:

1. حينما لجأ هؤلاء الشعراء إلى الأسلوب الساخر كانت قدراتهم التعبيرية تدل على الوقوف عند مكامن القوة الدلالية التي زاحمت القدرة الفنية مزاحمة تفوقية.
2. اتخذ هؤلاء الشعراء السخرية أداة دقيقة وسلاحاً موجهاً تجاه الزوجة، كون السخرية فيها حمولات نفسية ذاتية وانفعالات وجدانية عبّر من خلالها الشعراء عن بغضهم وكرهم لزوجاتهم.
3. انبثقت السخرية بوصفها بنية خطابية قادرة على احتضان الانفعالات الوجدانية المتمثلة بالضجر والنفور وعدم تقبل الآخر وما إلى ذلك، فضلاً عن كونها -السخرية- لعبة ذكية موظفة بوعي من الشاعر الذي لا يترك مجالاً للمتلقي إلا وقد أحسسه بالدهشة ببثه الصورة الشعرية التي تفيض بالتهكم اللاذع.
4. صبغت اللغة الشعرية في هذه البنية الساخرة بصبغة المباشرة والوضوح إذ لا يحتاج معها القارئ معجماً لفهمها هذا من جهة، ومن جهة أخرى نرى الشاعر قد اعتمد في تشبيهاته الصورية على أسماء حيوانات نحتاج إلى معجم لمعرفة فضلها عن إيراد بعض المفردات التي تحتاج إلى توضيح.
5. أما الأسلوب فقد ساند أفكار الشاعر مساندة فاعلة في انهاض البنية الساخرة، فتتوعد الأساليب حسبما يقتضيه الموقف الانفعالي المرتبط بين المبدع ومرسلاً والمتلقي مستقبلاً.
6. وتندرج آلية مغايرة البنية الفنية التقليدية من ضمن آليات الخطاب الشعري الساخر لتلقي بظلالها على القوة التعبيرية مكونة هالة فنية صامدة للمتلقي الذي يتوقع منها إرسالاً غزلياً فعاكست توقعه بالإرسال الهجائي للزوجة وبأسلوب محاط بالازدراء العاكس لما هو خفي من انفعالات ذاتية للشاعر ونقله بظاهر يخالف لما هو في داخل الشاعر.

تَحْلِيلُ مَحْتَوَى كِتَابِ قَوَاعِدِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلصَّفِّ السَّادِسِ الْأَدَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْمَدْخَلِ الْوُظَيْفِيِّ

أ.م.د. عارف حاتم هادي الجبوري أ.د. أسعد محمد علي النجار

الباحث. حسين علي رهيف

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Analyzing the Content of the book Arabic grammar for sixth-grade literary in the light of the functional entrance

Asst. prof.Dr. Arif Hatem Hadi al-Jubouri Prof.Dr. Asa'ad Al-Najar

Resercher. Hussein Ali Rahif Researcher.

arif_201690@yahoo.com

hussein7rahif@gmail.com

Abstract

The current research aims to Arabic grammar book for sixth-grade literary content in the light of the functional analysis of the entrance, To achieve this goal deliberately researchers to review the literature and studies on functional entrance Wrote standard for career entrance Formation of (20) items.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، كتاب قواعد اللغة العربية، السادس الأدبي، المدخل الوظيفي.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي. ولتحقيق هذا الهدف عمد الباحثان إلى مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت المدخل الوظيفي فصاغاً معياراً للمدخل الوظيفي متكوّنًا من (20) فقرة ومن ثمّ عرضاه على السادة الخبراء المتخصصين باللغة العربية وآدابها ومناهج وطرائق تدريسها وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم عليه، وفي ضوء ملحوظاتهم تمّ إضافة بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، إلى أن اكتملت أداة البحث وتوصّلاً إلى الصورة النهائية لمعيار المدخل الوظيفي متكوّنًا من (22) فقرة فرعية متفرعة من ثلاثة أبعاد هي: (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) و (الوظيفية في القواعد النحوية) و (الوظيفية في التمرينات).

ثمّ شرع الباحثان بتحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية على وفق فقرات أبعاد المعيار، وللتأكد من ثبات التحليل استعمل الباحث طريقتين الأولى تحليل عينة من محتوى الكتاب من محللين آخرين، والأخرى بإعادة التحليل بين أحد الباحثين ونفسه بعد مدة زمنية محددة قدرها (21) يوماً؛ وباستعمال معادلة (هولستي) بلغ معامل الثبات بين أحد الباحثين والمحلل الأول (0.83) وبين أحد الباحثين والمحلل الآخر (0.87) وبين أحد الباحثين ونفسه (0.92)، ولغرض استخراج النتائج استعمل الباحث التكرارات والنسب المئوية للأبعاد ومقارنتها بالنسبة المئوية للوسط الحسابي للأبعاد وذلك لمعرفة مدى تحققها، وأسفرت الدراسة عن تحقق البعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي والذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) وعدم تحقق البُعدين اللذين نصّهما (الوظيفية في القواعد النحوية) و (الوظيفية في التمرينات)، وفي ضوء هذه النتيجة استنتج الباحثان ما يأتي

1. إنّ بُعداً واحداً من أبعاد معيار المدخل الوظيفي قد تحقق ولم يتحقق البُعدين الآخرين.
2. تحققت الفقرات الفرعية لأبعاد معيار المدخل الوظيفي بشكل متشابه تقريباً بين موضوعات الكتاب. وفي ضوء هذه النتائج والاستنتاجات أوصى الباحثان بما يأتي
1. اعتماد أبعاد معيار المدخل الوظيفي عند تطوير محتوى كتاب قواعد اللغة العربية.
2. اعتماد أبعاد المدخل الوظيفي في بناء طرائق تدريس، أو برامج تعليمية لتدريس اللغة العربية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث: إن الاطلاع على محتوى كتب قواعد اللغة العربية ضمن المراحل الدراسية جميعها كفيل بأن يعطينا رؤية عن عدد هذه الموضوعات، وهذه الرؤية تقصح بأن الطلبة يتلقون في أثناء دراستهم عدداً كبيراً من الموضوعات النحوية والصرفية المتشعبة والموسعة، لكن في قبالة تلك الموضوعات وأغصانها الوارفة يتجلى أمام الباحثان سؤال هو: هل استطاع هذا الكم من الموضوعات أن يثمر بشكلٍ أداءٍ لغويٍّ من الطلبة ؟

وجواب هذا السؤال " أن الطلبة يعانون في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية، ووصل الأمر ببعض الطلبة إلى كره المادة النحوية إذ أهملوا القواعد معتمدين على درجات الفروع الأخرى في النجاح "(الجبوري، 2015: 337)، وهذا الضعف إعداد المتعلمين نابع من ضعف مناهج اللغة العربية، وقلة الإفادة من البيئة والمجتمع لإثراء العملية التربوية، فضلاً عن ضعف ملاءمتها لحاجات المتعلمين والتطورات الحاصلة في مجالات الحياة عامة، الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والعملية التي تحدث في بلدان العالم (زاير وسماء، 2012: 61).

ويرى الباحثان أن سبيل التغلب على هذه المشاكل يكمن في تقديم مادة قواعد اللغة العربية على وفق الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة للطلبة، بمعنى أن الطلبة يدرسون من قواعد اللغة العربية ما يحتاجونه في أثناء المواقف اللغوية في حياتهم اليومية والخطوة الأولى في ذلك هي تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للتعرف على مدى توافقه مع معايير المدخل الوظيفي وبالتالي معرفة مواطن الضعف فيه من الناحية الوظيفية للوقوف عندها ومعالجتها، لنقدم مادة قواعد اللغة العربية مجدية في الاداء اللغوي اليومي الوظيفي للطلبة، لذا عمد الباحث في هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي، علّه يسهم في وضع اليد على الجرح والتأسيس للحلّ ول بشكلٍ بسيط.

ثانياً: أهمية البحث: اللغة وسيلة الفهم والإفهام وتحقيق الأغراض فضلاً عن أنها وسيلة للتفاعل الاجتماعي، والتكيف والترابط بين أفراد المجتمعات مهما اختلفت بيئاتهم وبلدانهم وأجناسهم ما داموا يتحدثون بلغة واحدة، واللغة بالنسبة إلى الفرد وسيلة للتعبير عن مشاعره وعواطفه، وما ينشأ في ذهنه من أفكار (السليتي، 2008: 1)، وقد تمّ تقسيم اللغة العربية عند تدريسها على فروع مختلفة، ففروع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هي: القراءة، والإملاء، والقواعد، والتعبير، أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فهي: القواعد، والأدب، والمطالعة والنصوص، والبلاغة، والنقد الأدبي، والتعبير، والإملاء، وهذا التقسيم هو تقسيم مصطنع قصد به تنسيق العمل في المحيط الدراسي العام، وتحديد المدّة الزمنية التي ينبغي أن ينالها كلّ فرع على وجه التقريب (أبو مغلي، 1999: 12)، فأصطلح على دروس النحو والصرف في المدارس المتوسطة والثانوية مصطلح القواعد ولما كانت اللغة نظاماً عرفياً، فإنّ هذا النظام يخضع إلى قوانين وضعها أهل اللغة لتحكم اللغة وتكون معياراً تعرض عليه التراكيب اللغوية لتبيان صحتها من فاسدها (عطية، 2007: 183)، إذا كانت تلك الأهمية لقواعد اللغة، فلا بدّ إذن من تدريسها وتعليمها وتعلّمها في المدارس، إذ لا يمكن الاستغناء عنها مطلقاً، على أنّ هذا لا يعني ذلك أنّ النحو جميعه يجب تدريسه في مراحل التعليم العام، إذ أن هناك مواضيع يمكن الاستغناء عنها بسهولة لعدم الحاجة إليها في الحياة المتصلة بالواقع المباشر (أبو الضبغات، 2007: 189)، وذلك يحصل من خلال النظر إلى مناهج اللغة العربية، وتقحصها للتعرف على تلك المواضيع، و حذفها أو تعديلها أو تطويرها بما يتناسب مع تطورات الحياة في عصرنا الحالي. لأنّ مهمة التربية والتعليم إعداد الأفراد للحياة والحياة لا تعرف الركود والثبات فلا بدّ من الارتقاء بالمناهج بوصفها وسيلة التربية في تحقيق مهمتها إلى مستوى التطور والتعقيد الذي يحصل في مجالات الحياة كافة، وأصبح مطلوباً من المنهج أن يستجيب لمتغيرات الحياة ومتطلبات تأهيل الأفراد لقيادة الحياة والسيطرة على متغيراتها ومستحدثاتها (عطية، 2009: 15)، ولما يتمتع به المنهج من أهمية قصوى في المجتمع، فإنّه من الواجب علينا العناية بكلّ مكوناته وإذا ما شعرنا بمشكلة تعترض علمه ينبغي التعامل معها سريعاً لمعالجتها

وذلك من طريق البحث العلمي، فالمناهج الدراسية بعملياتها المختلفة ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمي ونتائجه (الغرنوسي وسعد، 2015: 59).

ومن هذه العمليات البحثية التي نتعامل فيها مع المنهج عملية تحليل المحتوى فهي عملية علمية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة، تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساساً لعمله ويراهما تناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستخدم لنتائج التحليل (الخالدة ويحيى، 2014: 131)، وتتضمن عملية التحليل العناية بالوصف الموضوعي المنظم له كمياً وكيفياً، أي أنه يهتم بالكشف عن الشكل والمضمون في آن واحد، ويحتكم تحليل المحتوى بكل أبعاده وفي صياغة بنوده إلى وثيقة المنهج وما أقرته فيما يتعلق بالأهداف العامة والخاصة والأنشطة والسياسات التدريسية، وتعدد مصادر التعلم، وأساليب التقويم ومدى تحقيقها الأهداف (الضبع، 2006: 185_186).

وتأسيساً على ذلك علينا في عملية التحليل الانتباه إلى أن لكل محتوى مدخلاً ينتظم فيه، ينسجم و طبيعة المادة العلمية، وينبغي أن يأخذ المحلل في نظريته للمحتوى مدخلاً معيناً لمعرفة مدى توافق المحتوى المدروس مع هذا المدخل، فكل مدخل منها يتحدد بإطار المادة الدراسية ومحاورها الأساسية ومنها المدخل المنطقي، ومدخل ميول التلاميذ وحاجاتهم وحاجات مجتمعهم، والمدخل المفهومي، والمدخل البيئي، والمدخل الوظيفي الذي يقوم على تحليل الأدوار المتعددة التي يقوم بها الإنسان في حياته، وتحديد المعلومات والوجدانيات والمهارات ومحاولة تنمية المكونات السابقة، لتحسين وتطوير أدوار الإنسان في مجتمعه، والمهن التي يشتغل بها حالياً وفي المستقبل أيضاً (شحاته، 2003: 83).

والمدخل الوظيفي يتأسس في تعليم اللغة على وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للغة هذا الدور توجب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة، إن مجرد تعليم الطلبة تراكيب لغوية، وتحفيظهم قواعد لغوية معينة لا تعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلمون بشكل فعال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم (عطية، 2008: 84_85).

من ثم أننا بأمر الحاجة إلى ما يدعو إليه الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة للمرحلة الإعدادية وذلك لأن الطلبة وصلوا إلى مرحلة متقدمة من النضج العقلي والجسدي يؤهلهم للدخول بكل قوة في مضمار الحياة العامة على اختلاف مستوياتها للقيام بدورهم الفاعل فهم يمثلون الطبقة الشابة التي تعول عليها المجتمعات كثيراً في بناء بلدانها والنهوض بواقعها وتطويره من جهة، ومن جهة أخرى كون الصف الأخير الذي يفصلهم عن الدراسة الجامعية في مختلف تخصصاتها، فينبغي عليهم أن يدخلوها وهم يتمتعون بدرجة مناسبة من مهارات اللغة وفنونها لتعينهم على الاتصال اللغوي السليم بين الأفراد، وتحصيل العلوم المتنوعة في أثناء دراستهم الجامعية.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي.

رابعاً: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي المعتمد من وزارة التربية/المديرية العامة للمناهج للعام الدراسي

(2015 _ 2016).

خامساً: تحديد المصطلحات:**أولاً: تحليل المحتوى:**

* **لغة:** حَلُّ الْعُقْدَةِ يَحُلُّهَا حَلًّا: فَتَحَهَا وَنَقَضَهَا فَانْحَلَّتْ، والحلُّ: حَلُّ الْعُقْدَةِ (ابن منصور، د.ت، مادة ح ل ل، ص 972).

* **اصطلاحاً:**

عرفه (الخالدة ويحيى): "عملية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصة، تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساساً لعمله ويراهم تتناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستعمل لنتائج التحليل " (الخالدة ويحيى، 2014: 131).

***التعريف الإجرائي:**

وهو أسلوب في البحث العلمي قائم على تجزئة المحتوى للوصول إلى حلٍّ لأسئلة البحث، يعتمد الباحث في تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي على وفق معايير معينة وضعها معتمداً في صياغتها على الأدبيات والدراسات السابقة وهذه المعايير تختص بالمدخل الوظيفي.

ثانياً: كتاب قواعد اللغة العربية:

يعرف الباحثان كتاب قواعد اللغة العربية إجرائياً بأنه: الكتاب المدرسي المقرر لطلبة الصف السادس الأدبي، والذي يتضمن موضوعات نحوية وصرفية، المقرر دراستها للعام الدراسي (2015 _ 2016).

ثالثاً: الصف السادس الأدبي:

عرفته وزارة التربية: بأنه: " الصف الأخير من المرحلة الدراسية الثالثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة، وهو الفرع الثاني من فروع الصف السادس الإعدادي بعد الفرع العلمي، ووظيفتهما الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية الأولية (وزارة التربية، 2008: 4).

رابعاً: المدخل الوظيفي:**أ. المدخل:**

* **لغة:** الْمَدْخَلُ، بِالْفَتْحِ: الدُّخُولُ وَمَوْضِعُ الدُّخُولِ أَيْضاً، وَهُوَ نَقِيضُ الْخُرُوجِ، تَقُولُ دَخَلْتُ مَدْخَلًا حَسَنًا، وَ دَخَلْتُ مَدْخَلًا صِدْقٍ (ابن منظور، د.ت، مادة د خ ل، 1341).

***اصطلاحاً:**

عرفه (الربيعي): بأنه " مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من: طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة وعملية التدريس، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط، وقائماً عليه، وصادراً عنه " (الربيعي، 2013: 80).

ب. المدخل الوظيفي:

* **لغة:** مِنْ وَظَفَ: وَالْوِظْفَةُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَا يُقَدَّرُ لَهُ فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنْ رِزْقٍ أَوْ طَعَامٍ أَوْ عِلْفٍ أَوْ شَرَابٍ، وَجَمْعُهَا الْوِظَائِفُ وَالْوِظْفُ، وَوُظِفَ الشَّيْءُ عَلَى نَفْسِهِ وَوُظِفَ تَوْظِيفًا، أُلْزِمَ إِيَّاهُ (ابن منظور، د.ت، مادة و ظ ف، ص 4869).

* **اصطلاحاً:** عرفه (اللقاني وعلي) هو: " أن يتم استعمال كل ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة وعبر المناهج الدراسية في المواقف الحياتية التي تواجهه بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وهو يقوم على أساس أن التربية هي الحياة، وليست الإعداد للحياة " (اللقاني وعلي، 1999: 275).

ويعرف الباحثان المدخل الوظيفي إجرائياً:

هو مدخل من المداخل الحديثة في التعليم، قائم على جعل تعليم اللغة منطلقاً من المواقف اللغوية اليومية التي تواجه الطلبة في حياتهم، ويمكن تنظيم محتوى كتب اللغة التعليمية على أساسه، يشق الباحث منه فقرات لمعيار تحليل كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، لمعرفة مدى توافر فقرات هذا المعيار ضمن محتوى الكتاب.

الفصل الثاني:

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: جوانب نظرية:

1. تحليل المحتوى: إن تحليل المحتوى ارتبط في بدايته بالإعلام الاتصالي، وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1945 م)، وقد تبلور فعلياً على يد لاسويل (Lasswell) وهارولد دويت (Harold Dwight) في أثناء دراستهما للإعلام الصحفي في بدايات القرن العشرين (حمداوي، 2014: 189-190)، إذ أستمع في مجال الصحافة والإعلام بقصد التمكن من وصف المواد الإعلامية التي تشكل محور العمليات الاتصالية، وتعكس السلوك الاتصالي العلني للقائمين بعملية الاتصال، واكتشاف الخلفية الفكرية والثقافية، أو السياسية، أو العقائدية التي تنطلق منها الرسالة الإعلامية، وعند تبني نظرية الاتصال في مجال التربية والتعليم، بوصف الكتاب المدرسي ووسائل التعليم ووسائل اتصال تنقل محتوى التعليم من المصدر إلى المستقبل امتد تحليل المحتوى إلى المجال التربوي (الهاشمي ومحسن، 2009: 142).

وتفاوتت نظرة العلماء نحو تحليل المحتوى فيما إن كان منهاجاً قائماً بذاته، أم أسلوباً، أم أداة للبحث، فيرى بعض الباحثين أن تحليل المحتوى منهاج، اعتماداً على حقيقة مؤداها؛ أن له إجراءات بحثية خاصة، سواء من حيث تحديد المشكلة، وصوغ الفروض، واختبارات العينة إلى غير ذلك من الإجراءات المماثلة لمناهج البحوث العلمية (طعيمة، 2004: 41).

بينما ذهب آخرون وهم جمهور الباحثين إلى أن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي، فقد ذهب (الضبع) إلى أن تحليل المحتوى هو: " أحد الأساليب التي تُعتمد لدراسة المحتوى دراسة تحليلية معمقة، مع العناية بالوصف الموضوعي المنظم له كميّاً وكيفياً، أي أنه يعتني بالكشف عن الشكل والمضمون في آن واحد " (الضبع، 2006: 185).

وهذا ما ذهب إليه عبد الحق في أن تحليل المحتوى: " أسلوب يؤدي عند استعماله مع الأهداف التعليمية، إلى تحديد المهمات الفرعية الملائمة المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليمي " (عبد الحق، 2009: 104).

بينما ذهب (طعيمة) إلى "أنه أداة أو وسيلة يستعملها الباحث ولها في كل منهاج علمي موقعا" (طعيمة، 2004: 41). وتردد (حسين) في القول بأن تحليل المحتوى أسلوب أو أداة، حيث عرفه بأنه: " أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستعملها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها لتلبية لحاجات البحث المصوغة في تساؤلات البحث " (حسين، 1983: 22).

ويتفق الباحثان مع (الخوالة ويحيى) في أن تحليل المحتوى ليس منهاج وليس أداة بل هو أسلوب، لأنه طرح المفاهيم السابقة وناقشها ليتوصل إلى هذا الرأي فقال أن المنهاج في البحث العلمي يشير إلى البرنامج المتبع في عملية البحث العلمي، من حيث الإجراءات والقواعد والضوابط الحاكمة للعمل وطبيعة العلاقة بين مكونات البحث العلمي، والأداة مفهوم يشير إلى ما يُستعان به لخدمة غيره، وأدى ثمرات تحليل المحتوى أداة تتمثل في جداول تكرارية أو قوائم جرد يستعان بها في عمليات المعالجات الإحصائية المتنوعة، أما بالنظر إلى مفهوم الأسلوب فإنه يشير إلى المسار الذي يسلكه الباحث في عملية البحث بكل ما فيها من إجراءات وضوابط ومكونات، فتحليل المحتوى مسار في العمل له إجراءاته وضباطه ومحدداته ومكوناته، التي قد تلتقي مع المنهاج في جانب أو جوانب، لكنها لا تبلغ المنهاج التام (الخوالة ويحيى، 2014: 133-134).

2. المحتوى:

شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى يُقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على طلبة صفٍ معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيباً منطقياً أو تاريخياً، ولعل هذه النظريات أتت من عناية المربين بالمعرفة بعدها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني بعده أثمن ما في الإنسان، ولكن الإنسان ليس عقلاً فقط، بل هو عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح يُنظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أم انفعالية أم حركية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم (القضاة وآخرون، 2014: 95).

فمحتوى المنهج يُعدّ العنصر الثاني من العناصر التي تكون منظومة المنهج الدراسي بمفهومه الحديث، حيث تسبقه الأهداف التعليمية، وتليه طرائق التدريس والوسائط التعليمية والأنشطة المدرسية ثمّ التقويم، والعلاقة بين كل عنصرٍ من هذه العناصر علاقة دائرية لا خطية، بحيث يؤثر كل عنصر في الآخر ويتأثر به (شحاته، 2003: 75).

وهذا المحتوى يُعرض للطلاب مطبوعاً على صورة رموز، أو أشكال، أو صور، أو معادلات، أو قد يُقدّم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري، وتتضمن هذه الرموز التي هي شكل من أشكال المحتوى المعرفي أربع معلومات أساسية من وجهة نظر المربي الأمريكي (دافيد ميرل) هي:

1. الحقائق: هي مجموعة المعلومات اللفظية الإخبارية التي بها نسمي الأشياء، ونؤرخ الحوادث ونطلق الألقاب، ونعطي العناوين، ونرمز بالرموز.
 2. المفاهيم: هي مجموعة الموضوعات، أو الرموز أو العناصر، أو الحوادث التي تجمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يُعطى كل جزء منها الاسم نفسه، فالمفاهيم هي مجموعة الفئات التي تندرج في إطارها عناصر متشابهة وذات خصائص مشتركة، بحيث تمكن المتعلم من تصنيف هذه العناصر تحت الاسم نفسه.
 3. المبادئ: وتعرّف بأنها العلاقات السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينها، وغالباً ما تُسمّى هذه العلاقة بعلاقة (السبب والنتيجة).
 4. الاجراءات: تعرّف بأنها المهارات، أو الطرق، أو الأساليب، أو الخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما، والاجراء قد يكون نظرياً، وقد يكون عملياً (الحيلة ومحمد، 2008: 91).
- ويضيف (عطية) ما يأتي:

1. النظريات: والنظرية هي علاقة بين مبدئين أو أكثر، أو هي عبارة عن جملة، أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية، والفرض هو تصور ذهني اتجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة كنظرية فيثاغورس.
 2. القواعد والقوانين: هي عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ على تلك الظاهرة تحت ظروف كمية وكيفية محددة، أو هي تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم.
- هذا فيما يخص المجال المعرفي أما المجال الوجداني فمكونته هي:
3. الاتجاهات: الاتجاه هو حالة من الاستعداد والتأهب لدى الفرد اتجاه أمر معين وهو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد اتجاه شيء معين أو قيمة معينة، وقد يكون إيجابياً يعبر عن القبول، أو سلبياً يعبر عن الرفض.
 4. القيم: فهي تقدير ذاتي للفرد ازاء ما يراه صالحاً جديراً بالاتباع، من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها (عطية، 2009: 87-88).

3. الكتاب المدرسي:

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدّة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صفٍّ ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها

المنهج (مرعي ومحمد، 2009: 251)، فهو من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه، فهو أداة مهمة في العملية التعليمية، سواء أكانت هذه الأداة في يد المعلم أم في يد المتعلم، ويمثل الكتاب عنصراً لا غنى عنه في أي برنامج تربوي، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرائق التدريس ولعمليات التقويم، وهو موجّه نحو أهداف التربية ويرسم الحدود العامة والمفاهيم والقيم التي يحتاج إليها الطلبة والمجتمع معاً في أية مرحلة من مراحل تطوره (الشمري وسعدون، 2005: 125)، فالعلاقة بين الكتاب والمنهج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصاً وروحاً، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج (عطية، 2009: 315).

4.الوظيفية:

أ. التربية الوظيفية: الوظيفية بوصفها مصطلحاً من مصطلحات فلسفة التربية يُطلق على الفلسفة البراجماتية والتي تُسمى أيضاً النفعية أو الإجرائية أو الأدواتية أو التجريبية، وقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجاً لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراجماتية بالمنهج التربوي، وفضل جون ديوي لفظ التجريبية على لفظ الأدواتية على أساس أن الأخير يتسم بالمادية إلى حد بعيد (مرسي، 1995: 187).

وأصبحت البراجماتية في نهاية القرن التاسع عشر المدرسة الفكرية الأكثر أهمية في الفلسفة الغربية الأمريكية، فقد تابعت النهج الذي بنى المعرفة على التجربة، وأكد الطرائق الاستنتاجية للعلم التجريبي (طه، 2007: 92)، إذ أن البراجماتية مشتقة من الكلمة اليونانية (Pragma) ومعناها العمل، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الطبيعة الإنسانية مرنة ووظيفية، وأن الحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبية عندما تُوضع في موقف عملي فعلي، ويُقال أن أصل هذه الفلسفة يعود إلى زمن هرقليطس اليوناني (535_475 ق.م) الذي يؤمن بفكرة التغيير المستمر، وبأن الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها، لكنها في الحقيقة فلسفة حديثة قامت على أفكار قديمة، فقد دعا إليها شارلز بيرس (1839_1914 م)، وانتشرت على يد وليم جيمس (1842_1910م)، وتطورت على يد جون ديوي (1859_1952م)، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وإن من واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستعمل مواقف الحياة في العملية التربوية، ويؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بواسطة العمل (Learning by Doing) (ناصر، 2004: 232_233)، وركز جون ديوي على العملية التعاونية بين البشر، بعدّهم مخلوقات ذكية اجتماعية، وذلك في توليد الأفكار وإعادة النظر فيها حول كل ما يتعلق بحياتهم وعالمهم (طه، 2007: 93).

فغاية التربية عند الفلسفة البراجماتية هي مساعدة الفرد ليصبح ذا قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل، ومساعدة الفرد على العيش في توافق مع الزملاء الآخرين خلال تطوره الفردي، لذلك على المدرسة أن تساعد الطلبة في حل مشاكلهم وفهم بيئتهم وأنفسهم، وتتنظر الفلسفة البراجماتية إلى المدرسة بعدّها صورة مصغرة للمجتمع (ناصر، 2004: 337)، فالتربية الوظيفية تتألف في جوهرها من التعلم القائم أصلاً على الجهود الذاتية المتجلية في تشكيل سلوكه، والمؤدية إلى تطوير شخصيته، وذلك من خلال العلاقة بين المعرفة وتطبيقها في الواقع الذي يعيش فيه المتعلم، وذلك لإيمانها بأن المعرفة ستظل قليلة القيمة، حتى يرى المتعلم كيف يطبق هذه المعرفة في الواقع وفي مسارات الحياة اليومية (اللقاني وعلي، 1999: 76).

وتشدد الفلسفة الوظيفية أن الخبرة المقدمة للطلاب ينبغي أن تتميز بالاستمرارية والتفاعل النشط، فالاستمرارية تعني أن تسلمه الخبرة التي يمر فيها إلى خبرة جديدة، فينتقل من خبرة إلى أخرى؛ ليكون خبرة تراكمية لا تنتهي؛ فتكون الخبرات نامية مستمرة (شعبان، 2011: 23)، فضلاً عن أنها تشدد على ضرورة أن يتضمن المنهاج المهارات الاجتماعية، والفنون اليدوية وحلّ المشكلات، ومهارات الحياة، كفنون اللغة والمشكلات الانسانية، والمواطنة، فالمنهج الوظيفي مرن يُبنى على أساس تعاوني

من قبل كل المهتمين ومن خلال التركيز على إعادة بناء الخبرات، وتنظيمها لتتسق مع الخبرات السابقة (ناصر، 2004: 338).

والاتجاه الوظيفي اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، إذ أنه يعتني بسيكولوجية الطالب، ويراعي في ذلك خصائص نمو الفرد وطبيعته في المراحل المختلفة، فضلاً عن أنه قائم على الفهم وإدراك المعنى، وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني، والمدرجات، والمفاهيم، وهو مبدأ سليم لأن المتعلم في أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به، ودوره، وهذا يتطلب عملية تخطيط وتنظيم، وذلك لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة، وهو في ذلك كله يعمل على تحقيق التوافق بين المادة العلمية المقدمة للطالب واهتماماته واحتياجاته وميوله ورغباته، ففي عملية التعليم يبدأ بالمثير الذي يحفز الطالب نحو الدراسة، فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراك أهميتها ودورها في حياته (السلطي وحسن، 2002: 17).

ب. اللغة الوظيفية: إذا كانت الحياة الاجتماعية بوصف الإنسان كائناً اجتماعياً تقتضي التقايم والتفاعل بين الناس وتبادل الأفكار، وتناقل الخبرات بين الناس من جيل إلى آخر، وتكوين الاتجاهات، والقيم والعادات فإن وسيلة ذلك كله اللغة المنطوقة أو المكتوبة (الهاشمي ومحسن، 2009: 103)، والاتجاهات الحديثة في فهم اللغة تنظر إلى اللغة على أنها أداة ترجع على السلوك الانساني والاجتماعي بالنفع، ومن ثم يجب أن نفهم اللغة على أنها المعاني لا الألفاظ فقط، وتبعاً لذلك ينبغي أن تُدرس اللغة تبعاً لوظيفتها (رشوان، 2008: 83).

فاللغة موقف، والموقف مضمون عملي لفكرة ما قد يكون نفسياً أو اجتماعياً أو عملياً، وغاية تعلم اللغة هو ممارستها في كل شأن من شؤون حياتنا، والممارسة تطبيق عملي في مواقف حياتية، ولا يمكن فصل اللغة عن الموقف، لأن اللغة وليدة الموقف والمعبرة عن كينونته (الفيومي، 2011: 173).

فلم يعد مفهوم اللغة الحديثة أنها ذلك التراث الذي خلفه الآباء والأجداد من مآثور القول ورائعه حصراً، بل أضيف إليها أنها وسيلة الناس للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، يتبادلون بها مع غيرهم وسائل المعرفة، وفنون الثقافات، ومن ثم ربطوا بينها وبين واقع الحياة (رشوان، 2008: 83)، فالبحت اللغوي والنظريات المختلفة التي ظهرت في القرن الماضي كان لها دور بارز في تعليم اللغات، فعندما كانت النظرة للغة من الزاوية البنوية البحتة رأينا عناية بتعليم النحو والترجمة، وتطور الأمر قليلاً مع ظهور المدرسة السلوكية التي اهتمت بالتعلم المستند إلى الاشتراط، فظهرت الطريقة السمعية الشفوية، ولما انتقلت النظرية إلى العناية بالمعنى رأينا انتقالاً واضحاً إلى الطريقة الوظيفية والاتصالية، وهذه العناية لم تقتصر على الطريقة بل تعدت ذلك إلى المنهج بمفهومه الواسع الذي يشمل المادة التعليمية والتقويم فضلاً عن دور كل من المتعلم والمعلم (نصيرات، 2006: 20)، إذ تم في بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية إجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي بغية معرفة أي هذه المواقف أكثر تواتراً، أو استعمالاً في مواقف الحياة، وكان الهدف من ذلك هو بناء المناهج اللغوية على أساس تلك المواقف الحية حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة، لأن ما يحتاج إليه المتعلم في مستقبل حياته هو الذي ينبغي أن يكون موئلاً العناية، وما ندر استعماله يؤجل إلى المتخصصين فيما بعد (السيد، د.ت، 125).

وجوهر الوظيفية هو تحقيق القدرات اللغوية عند الطلبة ليتمكن من ممارستها في وظائفها ممارسة صحيحة (زاير وإيمان، 2011: 415)، فاللغة مهارات شأن غيرها من المهارات التي يتعلمها الإنسان كالسباحة وقيادة السيارات والطباعة وغيرها، ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن يتعلمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده، إذ لا بد من الممارسة، وأفضل أشكال الممارسة ما كان في موقع العمل، أو منطقة الأداء الفعلي التي يُعد المرء لها (طعيمة، 2004: 6).

ت. النحو الوظيفي: تتخذ اللسانيات اليوم كحقل معرفي خصب مكانة مرموقة في مجال العلوم الانسانية الرائدة، وذلك بالنظر إلى الأدوات والمفاهيم النظرية والاجرائية التي تقدمها للباحث، وبالنظر إلى ارتباطها باللغة التي يعبر بها الانسان عن أغراضه،

كانتماء اجتماعي لمنظومة اجتماعية قيمية، ولما كان الانسان مرتبطاً باللغة ارتباط الدال بالمدلول بمفهوم فرديناند دوسوسير (1) كان لزاماً أن تتم دراسة اللغة بمفاهيم اللسانيات، دراسةً وتدرّساً، دراسة تمكن الباحث من تجاوز المعارف حول اللغة التي تقتقد إلى الدقة العلمية، وتدرّساً بتركيز المدرّس في أثناء تدريسه اللغة على الأبعاد الوظيفية لها، وذلك ما تشدد عليه نظرية (النحو الوظيفي) والتي نشأت من رحم أعمال الانكليزي (فيرث J.R Firth) (2)، ولساني مدرسة براغ، واللسانيات النسقية، وتطورت مع اللساني الهولندي (سيمون ديك Simon Dik) (3) (صديقي، 2014: 130_131)، وكذلك دي سوسير إذ أنه من أوائل الذين أولوا وظيفة اللغة اهتماماً بيّناً، لأنها وسيلة التفاهم، والتخاطب، ويمكن أن يُعدّ (تمام حسّان) (4) في بعض دراساته ممن يستطيع القارئ أن يلحظ فيها بعض الملامح الوظيفية فضلاً عن الاتجاه الوصفي، ولكن أحمد المتوكل (5) يُعدّ بلا منازع رائد النحو الوظيفي في العالم العربي، وغايته القصوى في تأليفه المتعددة التوصل إلى أن يكون للعربية نحو وظيفي متكاملاً في ذلك على ما توصل إليه رؤاد المنهج الوظيفي في الغرب مثل (سيمون ديك) الذي يُعدّ رائداً فيه، وعلى ما توصل إليه النحاة العرب (الحموز، 2012: 8)، وأصحاب هذا الاتجاه يُعنون بالجانب الاجتماعي للغة، فيرون الطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي، وبنية الذاكرة، ويُعنون بكيفية استعمال اللغة، وبالقيمة التواصلية لها (إبراهيم، 2011: 114).

فن الواضح من التسمية أن هذه المدرسة تولي وظيفة اللغة أهمية أكبر من عنايتها بالشكل أو البنية، وهذا هو الرُء الطبيعي على البنوية التي أولت البنية (التركيب) عناية خاصة، وبما أن البنوية أهملت السياقات التاريخية والثقافية من خلال النظر إلى اللغة من الواقع الآتي ورفض الارتباط الزمني بها، فإنّ الوظيفية أولت السياق أهمية بالغة، وقد اتضح ذلك عند علماء تعليم اللغات المحدثين الذين أشاروا إلى أن تعليم اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بها، أي السياقات الثقافية والتاريخية (نصيرات، 2006: 25).

ويرى الوظيفيون أنّ جهاز الاكتساب اللغوي نسق من المبادئ العامة، التي تُمكن الطفل من تعلّم اللغة، وهي مبادئ تتعلّق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل في أثناء تعلّمه للغة ليست معرفة لغوية فحسب بل معرفة القوانين والأعراف المتحكّمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعية معينة أيضاً، أي اكتساب الطفل للقدرة التواصلية وهي قدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة وحسب بل أنّها تمكّن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعا والتعبير عن المعنى الذي يريده (أوشان، 1998: 42_43).

ويرى الباحثان أنّ ذلك لا يقتصر على اكتساب الطفل للغة بل ينطبق على اكتساب الكبار للغة وقوانينها كما في اكتساب القواعد النحوية، إذ ينبغي علينا إذا ما أردنا تعليمها أن نطبقها في وسط اجتماعي معين بدءاً بالصفّ الدراسي وبين الطلبة، وذلك من خلال التدريب عليها استماعاً ونطقاً وقراءة وكتابة، والاقتصار على القواعد المستعملة فقط. إذ ينبغي الاقتصار في النحو على القواعد المشتركة بين النحويين، فضلاً عن القواعد التي كُتِب لها دوران في الاستعمال كبير، فإذا فعلنا ذلك، فسنجد أن النحو أُختزل بين أيدينا إلى العُشر، وسيجد كلّ من يقرأ هذا النحو أنّه يقرأ شيئاً له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ، ويسمع، وفيما يحتاج أن يعبر به (الموسى، 2003: 61).

(1) فرديناند دي سوسير ولد في جنيف سنة (1857م) وتوفي سنة (1913م) عالم لغويات سويسري يعدّ الأب والمؤسس لمدرسة البنوية في اللسانيات في القرن العشرين.

(2) جون روبرت فيرث (1890م-1960م) هو لغوي بريطاني وشخصية رئيسية في تطوير علم اللغة في بريطانيا.

(3) سيمون ديك: عالم لساني هولندي وهو من رواد مدرسة امستردام في النحو الوظيفي.

(4) تمام حسّان: عالم نحوي عربي، ولد في مصر سنة (1918م) وتوفي سنة (2011م) صاحب كتاب (اللغة العربية معناها ومبناها) الذي وضع فيه نظرية خالفت أفكار النحوي الكبير سيبويه. يعدّ تمام أول من استنبط موازين التنغيم وقواعد النبر في اللغة العربية.

(5) أحمد المتوكل: عالم لغوي ولد في مدينة الرباط (عاصمة المغرب) سنة (1942م) مدار مؤلفاته على محورين اثنين: محور العلاقة بين الفكر اللغوي القديم والدرس اللغوي الحديث، والمحور الثاني وصف وتفسير ظواهر اللغة العربية من منظور نظرية النحو الوظيفي وإمكان توظيف هذه النظرية في مجالات أخرى غير مجال وصف اللغات، كما يسمى بالمجالات القطاعية، ونقصد بها ديداكتيك تعليم اللغات وتحليل النصوص على اختلاف أنماطها والاضطرابات اللغوية النفسية إلى غير ذلك من القطاعات.

ثانياً: دراسات سابقة:

1. دراسة العبيدي (2005)

(تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على وفق الأهداف التعليمية)

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد-كلية التربية للبنات، وهدفت إلى تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من (844) سؤالاً منها (338) سؤالاً لموضوعات كتاب الصف الأول المتوسط، و(279) سؤالاً لموضوعات كتاب الصف الثاني المتوسط، و(227) سؤالاً لموضوعات الصف الثالث المتوسط.

استعملت الباحثة أسلوب تحليل الأسئلة، وقد أعدت قائمة أولية تضم محكمات افترضت أنها تقيس الأسئلة انتقتها من تصنيف بلوم، ومن الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وعُرضت على لجنة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس، وحصلت هذه المحكمات على اتفاق تام وبذلك تم الأخذ بها لتصحيح الأداة المعتمدة في تحليل الأسئلة.

وتم الحصول على الثبات في تحليل الأسئلة باستعمال معادلة سكوت (Scott)، فكان معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها في مدة زمنية قدرها (14-21) يوماً هو (0.94)، وبين الباحثة والمحللة الأولى (0.84)، وبين الباحثة والمحللة الثانية (0.87)، واستعملت الباحثة من الوسائل الإحصائية (مربع كاي كا2) لمقارنة التكرارات الملاحظة مع التكرارات المتوقعة للأسئلة، والنسبة المئوية والوسط الحسابي لحساب التكرارات.

أما أبرز ما توصلت إليه الباحثة من نتائج هي:

1. ركزت أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على مستوى الاستيعاب والتطبيق والتركيب، وجاء مستوى التطبيق محققاً أعلى نسبة، يليه الاستيعاب، ثم التركيب، أما مستوى التذكر، والتحليل فجاءت نسبتهما قليلة جداً، أما مستوى التقويم فهو معدوم في الكتب الثلاثة.

2. أغلب أسئلة موضوعات الكتب الثلاثة شاملة لمحتوى المنهج المقرر.

وأوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها:

1. ضرورة اشراك عدد من المختصين في تدريس مادة قواعد اللغة العربية مع المؤلفين العلميين في تأليف الكتاب.
2. ضرورة تحقيق كتب القواعد للمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية فضلاً عن أهداف المنهج المقرر (العبيدي، 2005: 95_10).

2.دراسة الفتيومي (2011)

(تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية(مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تحديد تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، في الأردن.

استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ اتخذ من (الفقرة) وحدة لتحليل النصوص ومن (السؤال) وحدة لتحليل الأسئلة، صمم الباحث أداة تتضمن (35) فقرة، وتم عرضها على خمسة محكمين متخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومثلت أداة الدراسة في شكلها النهائي قائمة تضم (30) تطبيقاً، واستعمل الباحث التكرارات وحساب النسبة المئوية وللتأكد من ثبات الأداة استعان الباحث ببعض من أعضاء اللجنة الفنية لمناهج اللغة العربية في مديرية المناهج والكتب المدرسية في الأردن، وقام كل منهما بتحليل ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، وتم حساب ثبات واتفاق تحليليهما وفق معادلة (Azaroff & Mayer)، وقد وصلت نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين (93%).

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. اشتمال فقرات نصوص كتب اللغة العربية على (29) تطبيقاً لغوياً حياً، وأسئلته على العدد نفسه.
2. انصب تركيز هذه التطبيقات على مواقف الحديث والمشاهدة والوصف وفض النزاعات والتفاوض (الفيومي، 2010: 167 _ 194).
3. دراسة الأحوال (2014)

(دراسة تقييمية لمحتوى كتاب القراءة لطلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية "القراءة الوظيفية")

أجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تقييم محتوى كتاب القراءة المقرر لطلاب الصف الثالث، من المرحلة المتوسطة، في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية (القراءة الوظيفية)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولكي تحقق الدراسة أهدافها أعدّ الباحث قائمة بمواصفات المدخل الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، والتي ينبغي تحقيقها في كتاب القراءة المقرر عليهم، وتمّ عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص، وذلك للاسترشاد بأرائهم للتواصل إلى الصورة النهائية لقائمة، كما أعدّ استمارة تحليل محتوى تتضمن المواصفات التي سبق التوصل إليها، بحيث يتمّ تحليل كتاب القراءة في ضوءها، استعمل الباحث التكرارات والنسب المئوية ومعامل الاتفاق بين ثلاثة محللين، وقد استعمل الباحث هذه الطريقة في التحليل، حرصاً منه على صحة التحليل وسلامته، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أكدت في مجملها على عدم تحقق الاتجاه الوظيفي في محتوى كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2014_2015)، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في تأليف كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، على وجه الخصوص، وذلك في إطار مواصفات المدخل الوظيفي (الأحول، 2014: 132 _ 145).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

بعد استعراض الدراسات السابقة يحاول الباحث الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات من جهة، وبين الدراسات والدراسة الحالية من جهة أخرى:

- أ. المنهجية: تشابهت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها فقد اعتمدت دراسة العبيدي (2005) ودراسة الفيومي (2010) ودراسة الأول (2014) المنهج الوصفي التحليلي، أما البحث الحالي فمنهجه وصفي تحليلي أيضاً.
- ب. الأهداف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة العبيدي (2005) إلى تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية، وهدفت دراسة الفيومي (2010) إلى تحديد تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، في الأردن، وهدفت دراسة الأحول (2014) إلى تقييم محتوى كتاب القراءة المقرر لطلاب الصف الثالث، من المرحلة المتوسطة، في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية (القراءة الوظيفية)، وهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي.
- ت. أحجام العينات: تباينت الدراسات السابقة في أحجام عيناتها، فكانت (844) سؤالاً في دراسة العبيدي (2005)، وعينة دراسة الفيومي (2010) كانت (3) كتب، وعينة دراسة الأحول (2014) كانت كتاباً واحداً، أما البحث الحالي فعينته تتألف من كتاب واحد فقط.
- ث. المرحلة الدراسية: اختلفت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية ففي دراسة العبيدي (2005) كانت الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة، وفي دراسة الفيومي (2011) اختار الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وفي دراسة الأحول (2014) اختار الصف الثالث المتوسط، والبحث الحالي اختار الصف السادس الأدبي.

ج. مكان إجراء الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فدراسة العبيدي (2005) أجريت في العراق، ودراسة الفيومي (2010) ودراسة الأحول (2014) أجريتا في الأردن، والبحث الحالي يتشابه مع دراسة العبيدي (2005) في أنه أجري في العراق.

ح. أداة الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في أدواتها، فدراسة العبيدي (2005) استعملت قائمة تضم محكات قائمة على تصنيف بلوم، ودراسة الفيومي (2010) ودراسة الأحول (2014) استعملتا قائمة تتألف من مجموعة فقرات تمثل معياراً للتحليل مشتقة من المدخل الوظيفي وتشابهت هذه الدراسة مع البحث الحالي في طريقة صياغة الأداة، ولكن فقرات معيار البحث الحالي تختلف عن فقرات معايير الدراسات السابقة.

خ. الوسائل الإحصائية: تباينت الدراسات السابقة في وسائلها الإحصائية، فدراسة العبيدي (2005) ودراسة الأحول (2014) استخدمتا التكرارات والنسب المئوية ومعادلة سكوت ومربع كاي، واستخدمت دراسة الفيومي (2010) التكرارات والنسب المئوية ومعادلة (Azaroff & Mayer)، الدراسة الحالية استعملت النسب المئوية ومعادلة هولستي لحساب معامل الثبات. د. نتائج الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة على قلة احتواء المقررات الدراسية اللغوية على المؤشرات والتطبيقات الوظيفية، أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر النتيجة التي ستتوصل إليها في الفصل الرابع.

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

هناك جوانب أفاد منها الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة الحالية وهدفها.
2. إن ما قدمته الدراسات السابقة من جوانب نظرية ساهم في إنضاج فكرة الدراسة الحالية.
3. اختيار منهج البحث المناسب للدراسة.
4. كيفية اختيار عينة الدراسة.
5. بناء أداة البحث وصياغة معاييرها.
6. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية.
7. تحليل النتائج وتفسيرها.
8. الاطلاع على مجموعة من المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مما سهّل الرجوع إليها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، لتحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي، واتبع في ذلك أسلوب تحليل المحتوى. وهو أحد الأساليب المسحية المستعملة في وصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ومنطقياً منظماً وكمياً في ضوء وحدة التحليل المستعملة، ويستعمل هذا الأسلوب في دراسة محتوى المناهج والكتب المدرسية والأسئلة الاختبارية وأجوبة الطلبة، لتحديد مستوى كفاية التعليم (داود، 2006: 23).

ثانياً: إجراءات البحث: وتتضمن ما يأتي:

1. تحديد مجتمع البحث وعينه:

وتتضمن هذه الخطوة تحديد مجتمع البحث وعينه، إذ ينبغي على الباحث أن يحدد مجتمع بحثه والمجال الذي يجري فيه، فضلاً عن تحديد عينة البحث، وشمل هذا البحث محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في جمهورية

العراق، الطبعة السابعة لسنة (1436هـ / 2015م)، تأليف كل من: د. نهاد حسوبي صالح، د. عبد الإله إبراهيم عبد الله، د. صالح هادي القرشي، د. عبد العباس عبد الجاسم، د. علي رحيم هادي الحلو، د. سهام عبود وهيب، علي جعفر عبيد، حيث تألف الكتاب من (147) صفحة استثنى الباحث صفحتي عنوان الكتاب، وصفحتي مقدمة الكتاب، و (6) صفحات لتدريبات على ما سبق دراسته، و صفحة لقائمة المحتويات، وبذلك أصبح عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (136) صفحة.

2. أداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي، ومن أجل تحقيق هدفه ينبغي أن تتوفر بين أيدي الباحثين أداة يطلان في ضوءها محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، تتألف هذه الأداة من مجموعة من المعايير القائمة على أسس المدخل الوظيفي.

لذلك عمد الباحثان إلى إعداد قائمة بمعايير المدخل الوظيفي الواجب توافرها في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، وقد مرَّ إعدادها بالخطوات الآتية:

- أ. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالمدخل الوظيفي.
 - ب. الاطلاع على الأدبيات والكتب التي تناولت المدخل الوظيفي.
 - ت. آراء الأساتذة والمحكمين والخبراء المتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريسها.
- وفي ضوء ذلك تمَّ التوصل إلى قائمة لمعايير المدخل الوظيفي في صورتها الأولية، المتكوّنة من (3) أبعاد رئيسية، تضمنت (20) فقرة.

3. صدق أداة البحث:

يمثل الصدق أحد الخصائص المهمة للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية المختلفة ويعدُّ من المفاهيم القديمة، لذلك تعرض لكثير من التعديل والتغيير نتيجة لانتشار واتساع حركة الاختبارات والمقاييس في العلوم الإنسانية المختلفة (الجادري ويعقوب، 2009: 157)، وتحقق صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، والمختصين في اللغة العربية وآدابها ومناهج وطرائق تدريسها، فضلاً عن القائمين بتدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي ملحق (1)، إذ عمد الباحثان على عرض الأداة في صورتها الأولية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري لها، وأبدى المحكمون ملاحظاتهم حول الأداة وأخذ الباحثان بها، وقد شملت تلك الملاحظات ما يأتي:

1. تم تعديل الفقرة (1) من البعد الأول وهي: تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

((التصحيح)): تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية ومهارات اللغة: أ. الاستماع، ب. التحدث، ت. القراءة، ث. الكتابة. أي بنقسم الفقرة إلى فقرات فرعية والتحليل في ضوءها وحساب التكرارات التي تحققها كل فقرة فرعية، فضلاً عن التكرارات التي تحققها الفقرة الرئيسية.

2. تمت إضافة فقرتين على البعد الثالث وهما:

- أ. حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.
 - ب. حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.
- وبذلك أصبحت الأداة صادقة وصالحة للاستعمال، متكوّنة من (3) أبعاد رئيسية للمدخل الوظيفي وهي تتفرع منها (22) فقرة فرعية كما يأتي:

البعد الأول: الوظيفية في النصّ والعرض والامثلة:

1. تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة: أ. الاستماع، ب. التحدث، ت. القراءة، ث. الكتابة.

2. تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.
3. تتضمن نماذج تطبيقية مما يمكن ان يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية.
4. تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية.
5. تركز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية.

البعد الثاني: الوظيفية في القاعدة النحوية:

1. تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.
2. تتجنب التراكيب النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس.
3. متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفي.
4. تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.
5. تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.
6. تخلو من خلاقات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة.
7. صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.

البعد الثالث: الوظيفية في التمرينات:

1. تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي.
2. تتلاءم مع الأهداف المصوغة من قبل المدرس والتي تركز على جانب التطبيق.
3. تتضمن تمرينات محلولة تركز على الجانب التطبيقي الوظيفي للقواعد النحوية.
4. تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي.
5. تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النص.
6. تتضمن فقرات تختير معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحوي موضوع الدرس.
7. إجابتها محددة لا تقبل التخمين.
8. تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحوية الشائعة في لغة الطلبة.
9. حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.
10. حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.

4. التحليل:

أ. **وحدة التحليل:** استعمل الباحث في عملية التحليل وحدة الفكرة أو الموضوع (Theme). وتعد هذه الوحدة من أهم وحدات التحليل وأكبرها لأنها لا تكون بصورة كلمة فحسب، وإنما جملة أو عبارة تتضمن الفكرة يدور حولها التحليل وتعبّر عنه

(الهاشمي ومحسن، 2011: 217).

ب. قواعد وأسس التحليل:

1. استعمل الباحث وحدة الفكرة في التحليل وهي كل عبارة أو جملة تقع بين رأس سطر وفارزة أو بين نقطة وفارزة أو بين فارزة ونقطة أو بين نقطة ونقطة.
2. إهمال الصور والمقدمة والفهرس، وذلك لأن الباحث تبنى محتوى الكتاب فقط في تحليله.
3. الفكرة التي لا توضّح مدلولاً معيناً كونها مرتبطة بفكرة قبلها أو بعدها، عند ذلك يرجع الباحث إلى الفكرة السابقة أو اللاحقة لتشخيص الفكرة الحالية التي يرغب بتحليلها.
4. عندما تحتوي الفكرة الرئيسية على مجموعة من الأفكار الفرعية، يتعامل الباحث مع كلّ فكرة فرعية على أنها فكرة مستقلة.

5. إذا ظهرت فكرتان في الجملة أو أكثر، وكانت أحدهما سبب والأخرى نتيجة، أو أحدهما وسيلة والأخرى غاية فإن كليهما يعاملان بوصفهما فكرة واحدة.

ت. خطوات التحليل:

1. قراءة كل موضوع من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي للتعرف على الأفكار التي يتضمنها الموضوع بصورة عامة.
 2. قراءة ثانية لكل سطر في الموضوع لغرض التوصل إلى العبارة أو الجملة التي تتضمن فكرة معينة.
 3. بعد تحديد العبارة التي تتضمن فكرة محددة يصنفها الباحث على وفق أبعاد المعيار الذي أعده مسبقاً، والعمل على تحديد مدى ملائمة هذه الفكرة مع كل فقرة من فقرات هذا البعد، وذلك في استمارة تحليل خاصة.
 4. اعطاء تكرار لكل فقرة تتوافق مع الفكرة المستخرجة.
 5. حساب التكرارات التي حصلت عليها كل فقرة في البعد الواحد، ومن ثم حساب تكرارات كل بعد على انفراد.
- ث. ثبات التحليل:

يشير الثبات إلى اتساق، أو دقة، أو استقرار نتائج التقييم (علام، 2013: 162)، ويعدّ الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في أداة القياس، فالأداة الثابتة هي التي تعطي نفس النتائج إذا ما تكرر تطبيقها على نفس العينة وتحت نفس الظروف (الجادري ويعقوب، 2009: 161)، وقد استعمل الباحثان نوعين من الثبات هما:

1. الثبات عبر الزمن:

عمد الباحثان إلى سحب عينة عشوائية من المحتوى المطلوب تحليله قدرها (16.6%)، وعمداً إلى تحليلها مرتين بينهما فاصلة زمنية قدرها (21 يوماً) بين التحليلين الأول والثاني، وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (92%)، وتمّ استعمال معادلة هولستي لحساب الثبات.

2. الثبات بين محللين: استعان الباحثان بمحللين آخرين⁽¹⁾ لتحويل عينة من المادة التي قام الباحث بتحليلها، وذلك باتباع قواعد وإجراءات التحليل نفسها، وتمّ استخدام معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات، إذ بلغ الثبات بين الباحث والمحلل الأول (83%)، وبين الباحث والمحلل الآخر (87%).

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1. التكرار والنسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية لحساب تكرارات المعايير ونسب التكرارات.

2. معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات وهي:

$$2M C.R = \frac{N1 + N2}{2}$$

على أنّ:

C.R: معامل الثبات

M: عدد الفئات التي تمّ الاتفاق عليها بين الباحث ونفسه، أو بين الباحث والباحث الآخر.

N1 + N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول والثاني (الهاشمي ومحسن، 2009: 204).

(¹) م.م. لواء عبد الله المسعودي (تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، تدريسي في جامعة كربلاء / كلية التربية).

(²) عباس محمود عبيد (طالب ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان في البحث وتفسيرها، على وفق الاجراءات المبينة فيما يأتي:

1. أعطيت كل فكرة تكراراً.
2. رُتبت الأبعاد تنازلياً مع نسبها المئوية جدول (1).
3. عرض نتائج التحليل في ضوء أبعاد المدخل الوظيفي الرئيسة مرتبة تنازلياً بحسب نسبها المئوية وتكراراتها، وتحققها أو عدم تحققها.
4. عرض نتائج التحليل في ضوء أبعاد المدخل الوظيفي وفقراتها الفرعية مرتبة تنازلياً بحسب نسبها المئوية وتكراراتها في البعد الرئيس، وتحققها أو عدم تحققها.

أولاً: عرض نتائج تحليل الكتاب في ضوء أبعاد المدخل الوظيفي الرئيسة:

أظهرت نتائج تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي أن مجموع تكرارات أبعاد المدخل الوظيفي في كتاب قواعد اللغة العربية هو (2136)، توزعت على (3) أبعاد رئيسة للمدخل الوظيفي، اشتق الباحثان في البعد الأول الذي هو (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) (5) أبعاد فرعية، ومن البعد الثاني الذي هو (الوظيفية في القواعد النحوية) (7) أبعاد فرعية، و(10) أبعاد فرعية من البعد الثالث الذي هو (الوظيفية في التمرينات)، وكالاتي:

1. (5) أبعاد فرعية للبعد الأول.
2. (7) أبعاد فرعية للبعد الثاني.
3. (10) أبعاد فرعية للبعد الثالث.

وقد تمّ ترتيب الأبعاد الرئيسة للمدخل الوظيفي ترتيباً تنازلياً، وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (1)

أبعاد المدخل الوظيفي في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

ت	أبعاد المدخل الوظيفي	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب السابق
1	الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة	1339	62.68%	الأول
2	الوظيفية في القواعد النحوية	402	18.82%	الثاني
3	الوظيفية في التمرينات	395	18.49%	الثالث
	المجموع	2136	100%	

ويلاحظ من جدول (1) مدى التباين في التكرارات والنسب بين أبعاد معيار المدخل الوظيفي إذ حصل البعد الأول الذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) على المرتبة الأولى بمجموع تكرارات (1336) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (62.68%) من مجموع الأبعاد جميعها.

أما المرتبة الثانية فقد حصل عليها البعد الثاني الذي نصّه (الوظيفية في القواعد النحوية) إذ كان مجموع تكراراته (402) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (18.82%).

أما المرتبة الثالثة فقد حصل عليها البعد الثالث الذي نصّه (الوظيفية في التمرينات) إذ كان مجموع تكراراته (395) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (18.49%).

ثانياً: عرض نتائج التحليل في ضوء الفقرات الفرعية التي يتضمنها معيار المدخل الوظيفي:

يعرض الباحثان ما حققته الأبعاد الرئيسية للمدخل الوظيفي وما تتضمنه من فقرات فرعية وما حققته من تكرارات ونسب مئوية مرتبة تنازلياً، ولكل موضوع من موضوعات قواعد اللغة العربية المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، والجداول من (10) إلى (42) توضح ذلك وكما يأتي:

1. أسلوب الطلب: * الاستفهام:

أ. الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الأول في موضوع الاستفهام مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية وكما مبين في جدول (2):

جدول (2)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الأول الرئيس في موضوع الاستفهام مرتبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأول: الوظيفية في النص والعرض والأمثلة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1	1	1	ب	التحدث	35	46.66%	متحقق
		2	أ	الاستماع	27	36%	متحقق
		3	ث	الكتابة	7	9.33%	غير متحقق
		4	ت	القراءة	6	8%	غير متحقق
		المجموع			75	100%	متحقق
2	4	تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية			57	21.42%	متحقق
3	2	تراكيها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.			54	20.30%	متحقق
4	5	تركز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية.			51	19.17%	غير متحقق
5	3	تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية.			29	10.90%	غير متحقق
		المجموع			266	100%	

يلحظ من جدول (2) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في النص والعرض والأمثلة) أنّ المرتبة الأولى كانت للفقرة (1) والتي نصّها (تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة) ومجموع تكراراتها (75) ونسبتها المئوية (28.01%) واشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمّ حساب تكراراتها ونسبها المئوية فجاءت الفقرة (ب) والتي نصّها (التحدث) بالمرتبة الأولى ومجموع تكراراتها (35) ونسبتها المئوية (46.66%)، والمرتبة الثانية للفقرة (أ) والتي نصّها (الاستماع) ومجموع تكراراتها (27) ونسبتها المئوية (36%)، أما المرتبة الثالثة للفقرة (ث) والتي نصّها (الكتابة) ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (9.33%)، أمّا المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (ت) والتي نصّها (القراءة) ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (8%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي⁽¹⁾ لكل فقرة منفردة من الفقرة (1) فكان مقدارها (25%) وقد اعتمد الباحثان هذه النسبة محكاً للحكم على تحقق أو

(¹) النسبة المئوية للوسط الحسابي = 1

$100 \times \frac{\text{عدد الفقرات المنفرعة من الفقرة (1)}}{\text{عدد الفقرات المتفرعة من الفقرة (1)}}$

$$= \frac{1}{100} \times 25 = 0.25\%$$

عدم تحقق الفقرة الفرعية، فالفقرة التي حققت نسبة مئوية أعلى أو تساوي النسبة المئوية للوسط الحسابي عُدَّت متحققة، والتي نسبته المئوية أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي عُدَّت غير متحققة، وهذا الإجراء اعتمدته دراسات عدّة منها دراسة (العزاوي ومكي، 2012: 36) ودراسة (المسعودي، 2014: 84)، فعمد الباحثان إلى مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (ب) و(أ) لكون نسبتيهما المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ث) و(ت) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أما المرتبة الثانية فكانت للفقرة (4) والتي نصّها (تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والاملائية) ومجموع تكراراتها (57) ونسبتها المئوية (21.42%).

أما المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (2) والتي نصّها (تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض) ومجموع تكراراتها (54) ونسبتها المئوية (20.30%).

أما المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (5) والتي نصّها (تركّز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية) ومجموع تكراراتها (51) ونسبتها المئوية (19.17%).

أما المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصّها (تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلّمون في حياتهم اليومية) ومجموع تكراراتها (29) ونسبتها المئوية (10.90%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الأول فكان مقدارها (20%)، وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البُعد فلاحظا تحقق ثلاث فقرات وهي (1) و(4) و(2) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (3) و(5) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ب. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثاني الرئيس من موضوع الاستفهام مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (3):

جدول (3)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثاني الرئيس في موضوع الاستفهام مرتبةً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفية في القواعد النحوية	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	1	تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.	13	15.29 %	متحققة
1.5	3	متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفي.	13	15.29 %	متحققة
1.5	4	تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	13	15.29 %	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	13	15.29 %	متحققة
1.5	6	تخلو من خلافاً النحويين على القاعدة النحوية الواحدة.	13	15.29 %	متحققة
6	2	تتجنب التراكمات النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس.	11	12.94 %	غير متحققة
7	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	9	10.58 %	غير متحققة
		المجموع	85	100 %	

يُلاحظ من جدول (3) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في القواعد النحوية) أنّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة تقاسمتها الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) التي نصّها (تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة) و(متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفي) ونصّها (تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة) و (تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة) و(تخلو من خلافاً النحويين على القاعدة النحوية الواحدة) ومجموع تكرارات كلّ فقرة منها (13) ونسبتها المئوية (15.29%).

أما المرتبة السادسة كانت للفقرة (2) والتي نصّها (تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس) ومجموع تكراراتها (11) ونسبتها المئوية (12.94%).

أما المرتبة السابعة كانت للفقرة (7) والتي نصّها (صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة) ومجموع تكراراتها (9) ونسبتها المئوية (10.58%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثاني فكان مقدارها (14.28%) وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (2) و(7) لكونهما حققتا نسب مئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع الاستفهام مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (4):

جدول (4)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع الاستفهام مرتبةً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفية في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.	12	23.07 %	متحققة
1.5	7	إجابتها محددة لا تقبل التخمين.	12	23.07 %	متحققة
3	9	حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	10	19.23 %	متحققة
4	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.	8	15.38 %	متحققة
5	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ	7	13.46 %	متحققة
6	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفي.	6	11.53 %	متحققة
7	3	تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفي للقواعد النحوية.	4	7.69 %	غير متحققة
8.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلط النحوية الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
المجموع			52	%	

يُلاحظ من جدول (4) المتضمن لفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في التمرينات) أنّ الفقرتين (2) و(7) ونصّهما (تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق) و(إجابتها محددة لا تقبل التخمين) تتأصفتا المرتبة الأولى والثانية بمجموع تكرارات (12) لكلّ منهما ونسبة مئوية مقدارها (23.07%).

أما المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (9) والتي نصّها (حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة) ومجموع تكراراتها (10) ونسبتها المئوية (19.23%)، أما المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (6) والتي نصّها (تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس) ومجموع تكراراتها (8) ونسبتها المئوية (15.38%)، أما المرتبة الخامسة

فكانت للفقرة (4) والتي نصّها (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي) ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (13.46%)، أما المرتبة السادسة فكانت للفقرة (1) والتي نصّها (تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي) ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (11.53%) أما المرتبة السابعة فكانت للفقرة (3) والتي نصّها (تتضمن تمرينات محلولة تركز على الجانب التطبيقي للقواعد النحوية) ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (7.69%).

وتقاسمت الفقرات (5) و(8) و(10) والتي نصوصها (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النص) و(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحوية الشائعة في لغة الطلبة) و(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات) المرتبة الثامنة والتاسعة والعاشر بمجموع تكرارات (صفر) لكل فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها (10%) وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظ تحقق الفقرات (1) و(2) و(4) و(6) و(7) و(9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (3) و(5) و(8) و(10) لكون نسبها دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

* أسلوب العرض والتحضيض:

أ. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الأول الرئيس من موضوع العرض والتحضيض مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (5):

جدول (5)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الأول الرئيس في موضوع العرض والتحضيض مرتبةً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأول: الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها	
1	1	المرتبة	تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة:			
		الترتيب السابق	أ	11	36.66 %	متحققة
		ب	11	36.66 %	متحققة	
		ت	5	13.66 %	غير متحققة	
		ث	3	10 %	غير متحققة	
2.5	2	المجموع	30	100 %	32.25 %	متحققة
		تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.	19	20.43 %	متحققة	
		تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية.	19	20.43 %	متحققة	
		تركز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية.	51	19.17 %	غير متحققة	
		تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية.	8	8.60 %	غير متحققة	
		المجموع	93	100 %		

يُلاحظ من جدول (5) المتضمن لفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) أنّ المرتبة الأولى كانت للفقرة (1) والتي نصّها (تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة) ومجموع تكراراتها (30) ونسبتها المئوية (32.25%) واشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمّ

حساب تكراراتها ونسبها المئوية فكانت المرتبة الأولى مناصفة بين الفقرتين (أ) و (ب) واللذان نصّهما (الاستماع) و (التحدث) بالمرتبة الأولى ومجموع تكراراتها (11) لكل منهما ونسبتها المئوية (36.66%)، أمّا المرتبة الثانية كانت للفقرة (ت) والتي نصّها (القراءة) ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (13.66%)، أمّا المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (ث) والتي نصّها (التحدث) ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (10%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فكان مقدارها (25%) وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (أ) و (ب) لكون نسبتهما المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ت) و (ث) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أمّا المرتبة الثانية والثالثة فكانت مناصفة بين الفقرتين (2) و (4) واللذان نصّهما (تراكيها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض) و (تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والاملائية) ومجموع تكراراتهما (19) لكل فقرة ونسبتهما المئوية (21.42%).

أمّا المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (5) والتي نصّها (تركّز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية) ومجموع تكراراتها (17) ونسبتها المئوية (18.27%).

أمّا المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصّها (تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية) ومجموع تكراراتها (8) ونسبتها المئوية (8.60%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البعد الأول فكان مقدارها (20%)، ونمت مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البعد فلاحظا تحقق ثلاث فقرات وهي (1) و (2) و (4) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (3) و (5) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي. ت. الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الثاني الرئيس من موضوع العرض والتحضيض مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (6):

جدول (6)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الثاني الرئيس في موضوع العرض والتحضيض مرتبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفية في القواعد النحوية	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	1	تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.	8	14.54 %	متحققة
1.5	3	متلازمة مع النمو المتعلمين المعرفي.	8	14.54 %	متحققة
1.5	4	تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	8	14.54 %	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	8	14.54 %	متحققة
1.5	6	تخلو من خلاطات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة.	8	14.54 %	متحققة
1.5	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	8	14.54 %	متحققة
7	2	تتجنب التراكيب النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس.	7	12.72 %	غير متحققة
		المجموع	55	100 %	

يُلاحظ من جدول (6) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في القواعد النحوية) أنّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة تقاسمتها الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) واللواتي نصوصهنّ (تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة) و(متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفي) و(تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة) و (تحقق التدرج في عرضها حيث الصعوبة) و (تخلو من خلاطات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة) و(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة) ومجموع تكراراتهن (8) ونسبتهن المئوية (14.54%).

أمّا المرتبة السابعة كانت للفقرة (2) والتي نصّها (تتجنب التراكيب النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس) ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (12.72%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد الثاني فكان مقدارها (14.28%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرة (2) و لكونها حققت نسبة مئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع العرض والتخصيص مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (7):

جدول (7)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع الاستفهام مرتبةً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفة في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.	7	17.07 %	متحققة
1.5	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ	7	17.07 %	متحققة
1.5	7	إجابته محددة لا تقبل التخمين.	7	17.07 %	متحققة
1.5	9	حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	7	17.07 %	متحققة
5	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.	6	14.63 %	متحققة
6	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفي.	5	12.19 %	غير متحققة
7.5	3	تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفي للقواعد النحوية.	1	2.43 %	غير متحققة
7.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ.	1	2.43 %	غير متحققة
9.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحوية الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
9.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
المجموع			41	100 %	

يُلاحظ من جدول (7) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في التمرينات) أنّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة تقاسمتها الفقرات (2) و(4) و(7) و(9) واللواتي نصوصهنّ (تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق) و(تعمل على تمكين الطلبة من

توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي) و(إجابتها محددة لا تقبل التخمين) و (حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة) بمجموع تكرارات (7) لكلٍّ منها ونسبة مئوية مقدارها (17.07%).

أما المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (6) والتي نصّها (تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس) ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (14.63%).

أما المرتبة السادسة فكانت للفقرة (1) والتي نصّها (تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفي) ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (12.19%).

أما المرتبتين السابعة والثامنة فكانت مناصفة للفقرتين (3) و (5) اللتين نصّهما (تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفي للقواعد النحوية) و (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ) ومجموع تكراراتها (1) لكلٍّ منهما ونسبتها المئوية (2.43%).

وكانت المرتبة التاسعة والعاشر مناصفة بين الفقرتين (8) و(10) واللّتين نصوصهما و(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلط النحوية الشائعة في لغة الطلبة) و(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات) بمجموع تكرارات (صفر) لكلّ فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها (10%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظا تحقق الفقرات (2) و (4) و (6) و (7) و (9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (1) و (3) و (5) و (8) و (10) لكون نسبها دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

* أسلوب التمني والترجي:

أ. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الأول الرئيس من موضوع (التمني والترجي) مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (8):

جدول (8)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الأول الرئيس في موضوع التمني والترجي مرتبةً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأول: الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	4	تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية.	19	24.67	متحققة
1.5	5	تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحوية.	19	24.67	متحققة
3.5	1	المرتبة	تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة:		
		الترتيب السابق	6	33.33 %	متحققة
		1		27.77 %	متحققة
		2		22.22 %	غير متحققة
		3		16.66 %	غير متحققة
3.5	2	المجموع	18	23.37 %	متحققة
		تراكيها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.	18	23.37 %	متحققة
5	3	تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليومية.	3	3.89 %	غير متحققة
		المجموع	77	100 %	

يُلاحظ من جدول (8) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) أنّ المرتبتين الأولى والثانية كانت مناصفةً بين الفقرتين (4) و(5) اللتين نصّهما

(تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والاملائية) و(تركز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية) ومجموع تكراراتها (19) لكل منهما، ونسبتيهما المئوية (24.67%).

أما المرتبتين الثالثة والرابعة كانت مناصفة بين الفقرتين (2) و(1) واللتين نصّهما (تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض) و (تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربية وفنون اللغة) ومجموع تكراراتها (18) لكل منهما ونسبتيهما المئوية (23.37%)، وقد اشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمّ حساب تكراراتها ونسبها المئوية فكانت المرتبة الأولى للفقرة (ب) التي نصّها (التحدّث) ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (33.33%)، أما المرتبة الثانية كانت للفقرة (أ) والتي نصّها (الاستماع) ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (27.77%)، أما المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (ث) والتي نصّها (الكتابة) ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (22.22%)، أما المرتبة الرابعة كانت للفقرة (ت) التي نصّها (القراءة) ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (16.66%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للفقرات الفرعية المتفرعة من الفقرة (1) فكان مقدارها (25%) وتمتّ مقارنتها بنسبة الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (أ) و(ب) لكون نسبتيهما المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ت) و(ث) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أما المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصّها (تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية) ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (3.89%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية لفقرات البعد الأول فكان مقدارها (20%)، وتمتّ مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البعد فلاحظا تحقق أربع فقرات وهي (1) و(2) و(4) و(5) لكون نسبتيهما المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرة (3) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد. ب. الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الثاني الرئيس من موضوع التمني والترجي مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (9):

جدول (9)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الثاني الرئيس في موضوع التمني والترجي مرتبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفية في القواعد النحوية	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	3	متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفي.	7	15.21 %	متحققة
1.5	4	تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	7	15.21 %	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	7	15.21 %	متحققة
1.5	6	تخلو من خلاقات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة.	7	15.21 %	متحققة
1.5	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	7	15.21 %	متحققة
6	1	تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.	6	13.04 %	غير متحققة
7	2	تتجنب التراكم النحوي غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس.	5	10.86 %	غير متحققة
		المجموع	46	100 %	

يُلاحظ من جدول (9) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في القواعد النحوية) أنّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة تقاسمتها الفقرات (3) و(4) و(5) و(6) و(7) واللواتي نصوصهنّ (متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفي) و(تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة) و (تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة) و (تخلو من خلاقات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة) و(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة) ومجموع تكراراتهنّ (7) ونسبتهنّ المئوية (15.21%).

أما المرتبة السادسة كانت للفقرة (1) والتي نصّها (تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة) والتي مجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (13.04%).

أما المرتبة السابعة فكانت للفقرة (2) والتي نصّها (تتجنب التراكيب النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس) ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (10.86%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد الثاني فكان مقدارها (14.28%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (3) و(4) و(5) و(6) و(7) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (1) و (2) و لكونيهما حققتا نسبة مئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع التمني والترجي مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبين في جدول (10):

جدول (10)

الأبعاد الفرعية المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع التمني والترجي مرتبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفية في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركز على جانب التطبيق.	5	20.83 %	متحققة
1.5	7	إجابتها محددة لا تقبل التخمين.	5	20.83 %	متحققة
1.5	9	حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	5	20.83 %	متحققة
4	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحوي موضوع الدرس.	4	16.66 %	متحققة
5.5	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي.	2	8.32 %	غير متحققة
5.5	3	تتضمن تمرينات محلولة تركز على الجانب التطبيقي الوظيفي للقواعد النحوية.	2	8.32 %	غير متحققة
7	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي.	1	4.16 %	غير متحققة
8.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النص.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلط النحوية الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
		المجموع	24	%	

يُلاحظ من جدول (10) المتضمن للفقرات الفرعية المشتقة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في التمرينات) أنّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة تقاسمتها الفقرات (2) و(7) و(9) واللواتي نصوصهنّ (تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركز على جانب التطبيق) و(إجابتها محددة لا تقبل التخمين) و (حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة) بمجموع تكرارات (5) لكلّ منهما، وبنسبة مئوية مقدارها (20.83%).

أما المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (6) والتي نصّها (تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحوي موضوع الدرس) ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (16.66%).

أما المرتبة الخامسة والسادسة فكانت مناصفة بين الفقرتين (1) و(3) واللّتين نصّهما (تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي) و (تتضمن تمرينات محلولة تركز على الجانب التطبيقي الوظيفي للقواعد النحوية) ومجموع تكراراتها (2) لكلّ فقرة منهما ونسبتيهما المئوية (12.19%).

أما المرتبة السابعة فكانت للفقرة (4) التي نصّها (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي) التي مجموع تكراراتها (1) ونسبتها المئوية (4.16%).

أما المرتبة الثامنة والتاسعة فتقاسمتها الفقرات (5) و (8) و (10) واللواتي نصوصهنّ (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النص) و (تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحوية الشائعة في لغة الطلبة) و (حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات) بمجموع تكرارات (صفر) لكلّ فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها (10%) وتمّت مقارنتها مع نسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظا تحقق الفقرات (2) و (6) و (7) و (9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (1) و (3) و (5) و (7) و (8) و (10) لكون نسبها دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ثالثاً: أبعاد المدخل الوظيفي الرئيسة المتحققة في محتوى كتاب قواعد اللغة العربية:

لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على مدى تحقق أبعاد المدخل الوظيفي في محتوى كتاب قواعد اللغة العربية، استخرج الباحثان النسبة المئوية للوسط الحسابي لأبعاد معيار المدخل الوظيفي الرئيسة، لغرض معرفة المتحقق من الأبعاد في محتوى كتاب قواعد اللغة العربية، فكان مقدارها (33.33%)، وقارن النسبة المئوية للوسط الحسابي بنسبة كلّ بُعد لمعرفة مدى تحققه، فما كان دون النسبة المئوية للوسط الحسابي يَعدُّ غير متحقق وما كان مساوياً أو أكثر من نسبته يُعدُّ متحققاً وجدول (11) يبيّن ذلك:

جدول (11)

أبعاد المدخل الوظيفي لكتاب قواعد اللغة العربية ونسبها المئوية والمتوسط الحسابي الفرضي.

ت	أبعاد المدخل الوظيفي	تكراراتها	النسب المئوية للتكرارات	المتوسط الحسابي الفرضي	تحقق البُعد أو عدم تحققه
1	الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة	1339	62.68%	33.33%	متحقق
2	الوظيفية في القواعد النحوية	402	18.82%	33.33%	غير متحقق
3	الوظيفية في التمرينات	395	18.49%	33.33%	غير متحقق
	المجموع	2136	100%		

يُلاحظ من جدول (11) تحقق البُعد الأول فقط والذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة)، وعدم تحقق البُعدين الآخرين اللذين نصّهما (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) و (الوظيفية في التمرينات) لأن نسبتهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ثالثاً: تفسير النتائج:

1. يتضح تحقق البُعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي والذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) وعدم تحقق البُعدين الآخرين اللذين نصّهما (الوظيفية في القواعد النحوية) و (الوظيفية في التمرينات)، وربما يرجع ذلك إلى تركيز مؤلفي الكتاب على النصوص الشعرية والقرآنية والنثرية والتفصيل في شرحها وذكر الأمثلة الوظيفية، بينما لم يركّزوا على الجانب الوظيفي عند عرض القواعد النحوية واختيار التمرينات التي تَمَسّ الجانب الوظيفي للتطبيق للقواعد النحوية.
2. في البُعد الأول من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في النصّ والعرض والأمثلة) تحققت الفقرات الآتية (تخلو من الأخطاء النحوية والأسلوبية والإملائية)، (تراكيها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض)، (تركّز على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية)، (تحقق التكامل بين قواعد اللغة العربية ومهارات اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في معظم موضوعات الكتاب، وسبب ذلك ربما يرجع إلى أنّ مؤلفي الكتاب توخّوا الدقّة في اختيار وضبط

النصوص القرآنية والشعرية والنثرية، وركزوا عند عرضها على الجانب التطبيقي للقاعدة النحوية، فضلاً عن أنها جاءت متكاملة مع مهارتين من مهارات اللغة وهما الاستماع والتحدث، ولم تتكامل مع مهارتي القراءة والكتابة، ولم تتحقق فقرة (تتضمن نماذجاً تطبيقية مما يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية)، وذلك ربما يرجع إلى أن مؤلفي الكتاب ركزوا في اختيارهم للنصوص على النصوص القرآنية والشعرية والنثرية الفنية، ولم يركزوا على اختيار نماذج من الأمثلة والنصوص الوظيفية التطبيقية التي من الممكن أن يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليومية.

3. في البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في القواعد النحوية) تحققت الفقرات الآتية (تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة)، (متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفي)، (تقدم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة)، (تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة)، (تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة)، (صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة) وهذا مؤشر على أن مؤلفي الكتاب قد أحسنوا في اختيارهم للموضوعات، وجعلها متدرجة من حيث الصعوبة، وعمدوا إلى جعل قواعدها متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفي والعقلي، وأن صياغتها واضحة لا يشوبها اللبس والغموض، فضلاً عن أنها تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحوية الواحدة، وهذا مؤشر إيجابي يُحسب لمحتوى الكتاب، ولا بد أن نوضح أنه على الرغم من تحقق معظم فقرات هذا البُعد ألا أنه لم يتحقق بالمقارنة مع نسب البعدين الآخرين وذلك يرجع إلى الاختصار في جمل القواعد النحوية التي ذُكرت في الكتاب فلم تحقق عدد من التكرارات يضاهي تكرارات البُعد الأول وهذا لا يعني عدم تحقق الوظيفية في هذا البُعد، على الرغم من عدم تحقق بعض فقراتها مثل فقرة (تتجنب التراكيب النحوية غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحوي المدروس)، وسبب ذلك ربما يرجع إلى أن مؤلفي الكتاب أوردوا تراكيب نحوية ضمن القواعد النحوية غير مستعملة في الاتصال اللغوي مثل (أيان، أئى، خلا، حاشا، لات، لله درّه).

4. في البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفي الذي نصّه (الوظيفية في التمرينات) تحقق الفقرات الآتية (تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركز على جانب التطبيق)، (إجابتها محددة ولا تقبل التخمين)، (حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة) في معظم تمرينات الكتاب، وذلك ربما يرجع لعناية مؤلفي الكتاب بجعل التمرينات متلائمة مع الأهداف المصوغة من قبل المدرّس والتي تركز على جانب التطبيق منها، وجعل إجابة هذه التمرينات محددة ولا تقبل التخمين، وتركز على أن يتلمّس الطلبة الفروق المعنوية والدلالية بين أداة وأداة أخرى في الاستعمال، ولم تتحقق الفقرات (تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحوي موضوع الدرس) و (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي) و (تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحوية في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي) و (تتضمن تمرينات محلولة تركز على الجانب التطبيقي الوظيفي للقواعد النحوية) في معظم موضوعات الكتاب، بينما توجد فقرات لم تتحقق في تمرينات الكتاب كلها وهي (تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النص) و (تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحوية الشائعة في لغة الطلبة) و (حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات)، وربما يرجع سبب ذلك إلى إغفال هذا النوع من التمرينات من قبل مؤلفي الكتاب على الرغم من دورها الوظيفي المهم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

1. إنَّ بُعداً واحداً من أبعاد معيار المدخل الوظيفي قد تحقق ولم يتحقق البُعدان الآخران.
2. تحققت الفقرات الفرعية لأبعاد معيار المدخل الوظيفي بشكلٍ متشابه تقريباً بين موضوعات الكتاب.
3. إنَّ المدخل الوظيفي يمثلُ إطاراً عاماً يحدد عملية التعلُّم والتعليم، وموضوعات محتوى الكتاب في أنَّ تكون مجدية وذات فائدة تطبيقية وظيفية في حياة المتعلمين.
4. تركيز محتوى الكتاب على الشواهد والأمثلة القرآنية والشعرية والنثرية، أكثر بكثير من تركيزه على الجمل اللغوية المستندة إلى حياة المتعلمين اليومية.
5. ركَّز محتوى الكتاب على أدوات وتراكيب لغوي وأفاض في شرحها، وعرض الأمثلة عنها، وأطنب في أوجه إعرابها، على الرغم من أنَّها غير مستعملة في الاتصال اللغوي اليومي، مثل (أَيَّان، أَيْ، خلا، حاشا، لات، لله دَرَه)، وإن استعملت في الشواهد القرآنية والشعرية والنثرية.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:
1. اعتماد أبعاد معيار المدخل الوظيفي عند تطوير محتوى كتاب قواعد اللغة العربية.
 2. اعتماد أبعاد المدخل الوظيفي في بناء طرائق تدريس، أو برامج تعليمية لتدريس اللغة العربية.
 3. ينبغي تعريف المدرسين بالمدخل الوظيفي في تدريس اللغة، وتبنيهم إلى أنَّ تعلُّم وتعليم اللغة ينبغي أن يصب في الجانب التعبيري التطبيقي الوظيفي للطلبة.
 4. إطلاع مديريَّة المناهج العامة في وزارة التربية على الدراسات التي تُعني بتحليل وتقويم محتوى المناهج الدراسية، وذلك لمعالجة نقاط الضعف الذي يقع فيها المحتوى ومن ثمَّ العمل على تطويره.

ثالثاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على محتوى كتب قواعد اللغة العربية للصفِّ الرابع والخامس الاعدادي.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.
4. إعداد برنامج لتدريس قواعد اللغة العربية في ضوء المدخل الوظيفي لطلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية.

المصادر:

1. إبراهيم، صفاء محمد محمود، مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها وفقاً للمدخل الفكري الوظيفي اللغوي، ط2، مؤسسة حورس، الاسكندرية، 2011.
2. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد المصري، لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
3. أبو الضبعات، زكريا اسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
4. أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مجدولوي، 1999.

5. الأحول، أحمد سعيد محمود، دراسة تقييمية لمحتوى كتاب القراءة لطلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية (القراءة الوظيفية)، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد 3، العدد 11، تشرين الثاني، 2014.
6. أوشان، علي آيت، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998.
7. الجادري، عدنان حسين، يعقوب عبد الله أبو حلو، الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
8. الجبوري، فلاح صالح حسين، اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015.
9. حسين، سمير محمد، تحليل المضمون (تعريفاته، ومفاهيمه، ومحدداته)، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1983.
10. حمادي، حسن خلباص، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفراهيدي، بغداد، 2014.
11. الحموز، عبد الفتاح، نحو اللغة العربية الوظيفي، ط1، دار جرير، عمان، 2012.
12. الحيلة، محمد محمود، ومحمد ذيبان الغزاوي، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط4، دار المسيرة، عمان، 2008.
13. الخوالدة، ناصر أحمد، ويحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ط1، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، 2014.
14. داود، عزيز، مناهج البحث العلمي، ط1، دار اسامة، عمان، 2006.
15. الربيعي، محمد بن عبد العزيز، مدخل لفهم جودة عملية التدريس (المنهج، أدوار المعلم، مدخل التدريس، الجودة التعليمية)، ط1، دار الفكر، عمان، 2013.
16. رشوان، أحمد محمد علي، فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية، بحث منشور في مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد 104، الجزء الأول، نوفمبر 2008.
17. زاير، سعد علي، وإيمان علي عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت، 2011.
18. _____، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المرتضى، بغداد، 2012.
19. السليتي، فراس، فنون اللغة المفهوم_الأهمية_المقدمات_البرامج التعليمية، ط1، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان، 2008.
20. السليطي، طيبة سعيد، وحسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.
21. السيد، محمود أحمد، اللسانيات وتعليم اللغة، ط1، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د.ت.
22. شحاتة، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2003.
23. شعبان، زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، 2011.
24. الشمري، هدى علي جواد، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، 2005.
25. صديقي، عبد الوهاب، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية، بحث منشور في مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 59، إبريل، 2014.

26. الضبع، محمود، المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006.
27. طعيمة، رشدي أحمد، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
28. طه، حسن جميل، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية (مقارنة تحليلية نقدية)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007.
29. عبد الحق، كايد إبراهيم، تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي، ط1، دار الفكر، عمان، 2009.
30. العبيدي، اخلاص عباس داود محمد، تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على وفق الأهداف التعليمية، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2005.
31. العرنوسي، ضياء عويد حربي، سعد محمد جبر، المناهج ((البناء والتطوير))، ط1، دار صفاء، عمان، 2015.
32. العزاوي، حسن علي فرحان، مكي فرحان كريم، تحليل كتاب مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية، بحث منشور في مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، جامعة الكوفة، العدد 10، 2012.
33. عطية محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج، عمان، 2007.
34. _____، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، ط1، دار المناهج، عمان، 2008.
35. _____، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج، عمان، 2009.
36. علام، صلاح الدين محمود، إتقان القياس النفسي الحديث (النظريات والطرق)، ط1، دار الفكر، عمان، 2013.
37. الفيومي، خليل عبد الرحمن، تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة التربوية، العدد 98، الجزء الثاني، مارس _ 2011.
38. الفيومي، خليل عبد الرحمن، تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة التربوية، العدد 98، الجزء الثاني، مارس _ 2011.
39. القضاة، بسام محمد وآخرون، مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط1، دار وائل، عمان، 2014.
40. اللقاني، أحمد حسين، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
41. مرسى، محمد منير، فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها)، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
42. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، ط7، دار المسيرة، عمان، 2009.
43. المسعودي، لواء عبد الله علوان فواز، تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف وزارة التربية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة) 2014.
44. الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط1، دارالشروق، عمان، 2003.
45. ناصر، ابراهيم، فلسفات التربية، ط2، دار وائل، عمان، 2004.
46. نصيرات، صالح، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق، عمان، 2006.
47. الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ط1، دار صفاء، عمان، 2009.
48. _____، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ط1، دار صفاء، عمان، 2011.
49. وزارة التربية، الفلسفة التربوية، المديرية العامة للمناهج جمهورية العراق، 2008.

ملحق (1)

أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل	
				الكلية	الجامعة
1	أ.د.	ابتسام عبد الكريم المدني	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	الكوفة
2	أ.د.	تحسين فالح الكيم	مناهج وطرائق تدريس عامة	التربية للعلوم الإنسانية	البصرة
3	أ.د.	رقية عبد الأئمة العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
4	أ.د.	سعد حسن عليوي	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	بابل
5	أ.د.	سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
6	أ.د.	صلاح خليفة اللامي	مناهج وطرائق تدريس عامة	التربية للعلوم الإنسانية	البصرة
7	أ.د.	ضياء عبد الله التميمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
8	أ.د.	فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	القادسية
9	أ.د.	فيصل عبد منشد الشويلي	مناهج وطرائق تدريس عامة	التربية للعلوم الإنسانية	البصرة
10	أ.د.	مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	ديالى
11	أ.د.	محسن علي عطية	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية	الأردن
12	أ.م.د.	ابتسام صاحب موسى الزويني	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
13	أ.م.د.	بسام عبد الخالق عباس	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
14	أ.م.د.	جمال كامل الفليت	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة الأزهر	غزة
15	أ.م.د.	حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
16	أ.م.د.	حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
17	أ.م.د.	رزاق عبد الأمير مهدي الطيار	اللغة العربية وآدابها	اللغات	الكوفة
18	أ.م.د.	رغد سلمان الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
19	أ.م.د.	سما توكي داخل	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
20	أ.م.د.	ضياء عويد حربي العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
21	أ.م.د.	عدنان عبد طلاك الخفاجي	مناهج وطرائق تدريس عامة	التربية للبنات	الكوفة
22	أ.م.د.	عصام كاظم الغالبي	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	الكوفة
23	أ.م.د.	كاظم حسين غزال	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	المستنصرية
24	أ.م.د.	ماجد الزيان	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة الأزهر	غزة
25	أ.م.د.	مشرق محمد مجول	مناهج وطرائق تدريس عامة	التربية الأساسية	بابل
26	أ.م.د.	ميثم مهدي الحمامي	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	الكوفة
27	أ.م.د.	ميسون علي جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	المستنصرية
28	أ.م.د.	نضال مزاحم العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	تكريت
29	أ.م.	جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
30	أ.م.	جؤنر حمزة كاظم	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
31	أ.م.	سيف طارق حسين العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
32	أ.م.	شذى مثنى الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	ديالى
33	أ.م.	هاشم راضي جثير	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
34	م.د.	خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
35	م.د.	عهود المرسومي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد

36	م	صادق عباس الطريحي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	القادسية
37	م	عقيل رشيد الأسدي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	الكوفة
38	م.م	رعد محمود ضاحي الشمري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الكرخ الأهلية	—
39	م.م	عادل البصيصي	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	—
40	م.م	عمار عبد الله محسن	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية	—
41	المدرس	ابراهيم عباس كريم	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	—
42	المدرس	عبد المنعم القرشي	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	—
43	المدرس	محمد علي اسماعيل الشمري	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	—
44	المدرس	مهدي شاكر النهيري	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	—

تخميس المقصورة الدريدية

محمد رضا النحوي الحلي (ت:1226) - دراسة وتحقيق

د.أحمد كاظم عماش د.مهدي عبد الأمير مفتن

Quintuple of Ibin Duraid's Poem

Muhammad Ridah Al-Nahawi Al-Hilli- Study and Investigation

Dr. Ahmad Kadihm Amash

Dr. Mahdi Abdul Ameer Miftin

Abstract

The present study deals with Ibin Duraid Al-Azdi's (died 321 H) quintuple poem and Muhammad Ridah Al-Nahawi Al-Hilli (died 1226 H.) who is considered one of the untraditional poets. Al- Hilli wrote a quintuple poem praising his instructor Mahdi Bahr Alulum Al-Tabataba'i (1212 H.). this poem was inspired from Ibin Duraid's poem by which he praised Ibin Mikal the governor of Al-Ahwaz during the Abbasside period.

الملخص

هذا البحث يتضمن تحقيق تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي (ت:321هـ) المشهورة بين علماء اللغة، والتخميس للشاعر الحلي (محمد رضا النحوي الحلي "ت:1226هـ" وهو من الشعراء الذين خرجوا عن المألوف في بعض نتائجهم الشعري، وذلك بتخميسه مقصورة ابن دريد، مادحاً بها أستاذه السيد مهدي بحر العلوم الطباطبائي (1212هـ)، سالكاً خطى ابن دريد في المقصورة التي مدح بها ابن ميكال عامل المقتدر العباسي في الأهواز، وقد بلغت مئتين وسبعاً وثلاثين بيتاً.

المقدمة

إنّ مداد رجالات الحلة بكلّ مجالات المعرفة لا ينقطع ولا ينفد، له بصمة ناصعة في فضاء الفكر المتجدد والمولّد، إذ ركبوا صهوة العلم لسنين طويلة تركوا بصمتهم في مجالاته كلّها، ومن الموضوعات المتجددة والمولّدة في الفنون الأدبية التخميس في الشعر، وللتخميس في الشعر قيمته الفكرية؛ لأنّه وقع على عيون الشعر العربي من قصائد ذاع صيتها على مدى الأزمان، ومن هذه القصائد مقصورة ابن دريد التي بلغت شهرتها الآفاق، وتولّدت عنها فنون الأدب، وتفرّعت عنها دراسات كثيرة.

وصاحب التخميس محمد رضا النحوي الحلي من الشعراء العلماء الذين جددوا في الشعر بتخميسه مقصورة ابن دريد، مادحاً بها أستاذه السيد مهدي بحر العلوم الطباطبائي، متوسماً خطى ابن دريد في المقصورة التي مدح بها ابن ميكال عامل المقتدر العباسي في الأهواز.

وقد قسمنا هذا العمل على قسمين: القسم الأول: تضمّن الدراسة وتناولنا فيه أهمية مقصورة ابن دريد، وحياة محمد رضا النحوي، وغرض التخميس، وبيّنا منهج الدراسة. والقسم الثاني: تضمن النص المحقق، واستهدفنا فيها تحقيق أغلب المواضع، وبيّنا عملنا في منهج التحقيق.

القسم الأول:

مقصورة ابن دريد

هي القصيدة المقفاة بالألف المقصورة، وهي قصيدة ندر وجودها في العصر الجاهلي، ففي الوقت الذي كانت تحفل فيه دواوين الشعراء بشتى أنواع القوافي وضروبها، تأتي هذه القافية على استحياء حتى عند شعراء المعلقات، فجاءت عند امرئ القيس في قصيدة واحدة مطلعها⁽¹⁾:

1 ينظر: شرح ديوان امرئ القيس

فإن يك شيبى قد علاني وفاتني شبابي وأضحى باطل القول قد صحا
وراجعت حلمي واكتهلت وثاب لي فؤادي وزدت النفس عن نبع الهوى
وقصيدة الأسعر الجعفي⁽¹⁾ ومطلعها⁽²⁾:

أبلغ أبا حمران أن عشيرتي ناجوا وللقوم المنجين التوى
باعوا جوادهم لتسمن أمهم ولكي يعود على فراشهم فتى
وهناك مقطوعة تنسب إلى السموأل بن عاديا أو ورقة بن نوفل، منها⁽³⁾:

رحلت قتيلة غيرها قبل الضحى وإخال إن شحطت تجاريك النوى
أو كلما رحلت قتيلة غدوة وغدت مفارقة بأرضهم بكى

وهناك بعض المقطوعات وصلت إلينا من الشعر الجاهلي ذي القافية المقصورة، ولكنه غالباً ما وصل إلينا مشكوكاً فيه.

ولكن هذه القافية بعد نزول القرآن الكريم نشطت وانتشرت لتأثرها بآيات القرآن الكريم؛ إذ نجد أن القرآن الكريم وردت فيه أكثر من مئتي آية تنتهي بفاصلة مقصورة، وجاءت سورتان من القرآن كل آياتها مقصورة وهما (الأعلى والليل) وأما السور التي تنتهي أغلب آياتها بالمقصور فهي: (طه والنجم والمعارج والقيامة والنازعات وعبس والعلق والضحى).

أما ابن دريد فقد نظم مقصورته وأصبحت من القصائد المشهورات بين الشعراء والعلماء والأدباء والمتقنين، لتبلغ شهرتها الآفاق وتولد عنها فنون الأدب، وتفرع عنها دراسات متنوعة متعددة، حيث كانت المثال الأكمل في فن المقصورة، ويدل على شهرتها اهتمام أئمة الأدب واللغة العربية بها وإعرابها وبمعارضتها، وأكبر من هذا ازدهار العلماء عليها بالشرح، حتى بلغ شراحها أكثر من أربعين شرحاً كالسيرافي⁽⁴⁾ (368هـ) وابن خالويه⁽⁵⁾ (370هـ) والتبريزي⁽⁶⁾ (502هـ) والزمخشري⁽⁷⁾ (538هـ) وابن هشام اللخمي⁽⁸⁾ (577هـ) وغيرهم الكثير⁽⁹⁾.

وأما الذين عارضوها فكثير، منهم: أبو القاسم التنوخي⁽¹⁰⁾ (342هـ) وأبو الحسن حازم بن محمد القرطاجني⁽¹¹⁾ (684هـ) وغيرهم.

وأعربها ابن القزاز القيرواني⁽¹²⁾ (412هـ)، واستشهد المؤلفون بكثير من أبياتها، ووشحها الإمام الحسن بن محمد الصغاني⁽¹³⁾ (650هـ)، وكلما امتد الزمان ازدادوا إقبالاً وإنتاجاً على هذه المقصورة. وهذه المكانة جاءت بسبب أن القصيدة متينة في بنائها، قوية في نسجها، رائعة في أسلوبها، جميلة في معانيها، حافلة بألوان الثقافة والمعرفة.

ومن مظاهر النشاط الذي كانت المقصورة سبباً فيه تخميسها، وهو أن يتبارى كثير من الشعراء في تخميسها، ومن أشهر تخاميسها:

1- تخميس موفق الدين عبد الله بن عمر بن نصر الله الأنصاري (ت: 677 هـ) إذ خمّسها في رثاء الإمام الحسين (عليه السلام) ومطلعها⁽¹⁴⁾:

لما أبيع للحسين صونه وخانه يوم الطراد عونه

1 الأسعر الجعفي، اسمه مرثد بن أبي حمران الجعفي، وكنيته أبو حمران، وهو شاعر جاهلي وأُلقب بالأسعر لقوله: (الأصمعيات: 157).

2 فلا يدعني قومي لسعد بن مالك لأن أنا لم أسعر عليهم وأثقب

3 ينظر: الأصمعيات: 157 – 160.

4 ينظر: الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني (356 هـ): 83/3.

5 ينظر: فن المقصورة في الشعر العربي حتى نهاية القرن السابع الهجري دراسة تحليلية نقدية، للدكتورة نائلة بنت قاسم بن أحمد لمفون: 222 وما بعدها.

6 ينظر: المرتجل في شرح القلادة السمطية في توشيح الرديدية، تج: أحمد خان، مركز إحياء التراث الإسلامي، السعودية، 1986.

7 ينظر: تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي، لموفق الدين عبد الله الأنصاري، تج: عبد الصاحب عمران الدجيلي: 19 وما بعدها.

نادى بصوت قد تلاشى كونه أما ترى رأسي حاكى لونه

طرة صبح تحت أنيال الدجى

2- شرح تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي، وهو لشاعر مجهول يشار إليه بنسخة مخطوطة في دار الكتب الوطنية الظاهرية بدمشق برقم (4458) وهي ناقصة الأول والآخر، وأول الموجود في النسخة⁽¹⁾:

يا لايماً في وصده وحايماً في نحسه وسعده

وهايماً في هزله وجدّه واشتعل المبيض في مسوده

مثل اشتعار النار في جزل الغضى

3- تخميس محمد رضا النحوي (محل الدراسة والتحقيق).

4- تخميس الشيخ موسى بن شريف آل محي الدين (ت: 1289 هـ).

5- تخميس السيد حسين المشهاني.

6- تخميس صريح الدلاء.⁽²⁾

التخميس

التخميس فن من فنون الشعر العربي، وهو أن ينظم الشاعر ثلاثة شطور على روي صدر البيت المراد تخميسه، ليكون البيت مؤلفاً من خمسة شطور بدلاً من شطرين، والتخميس من مولدات القرن السادس الهجري ولم يصل ما نظم على هذا اللون من الشعر إلّا في القرن السادس⁽³⁾.

وكانت غاية التخميس مجارة روائع القصائد ومتابعتها، لذا فهو يحتاج إلى مهارة وحسن جدارة، وقوة شاعرية، في مجارات ومحاكاة الأصل المراد تخميسه، لتتكوّن من الأصل وتخميسه وحدة في المعنى والمبنى، وفي ذلك صعوبة لا يجتازها إلّا المتمرسون في هذا الفن.

محمد رضا النحوي

هو محمد رضا بن الشيخ أحمد بن حسن بن علي بن الخواجة الحلي النجفي الشهير بالشاعر⁽⁴⁾، شاعر عصره وأديبه غير مدافع، فاق أباه في الشعر، و كان عالماً فاضلاً مجتهداً، محترم الجانب في العراق، خفيف الطباع، حبيبا الى النفوس مطارحا للعلماء الذين عاصروهم، وأحد أبطال معركة الخميس الشهيرة⁽⁵⁾.

وقد كان ((طموح النفس واسع الخيال، استعبد الرصين من القول وامتنك البليغ من الكلام المحكم وانحدر من ميادين الأدب، لا يلوى على شيء سوى الإبداع، قاصداً موضعاً ليس بمقدور أحد أن يفكر بالوصول إليه، وربما أشعر الغير ببعض الصور التي يراها ولكن تقعه قابليته المحدودة عن مجاراته))⁽⁶⁾، وكان نحوياً لغوياً واقفاً على أسرار العربية ودقائقها⁽⁷⁾. ولد في أواسط القرن الثاني عشر الهجري، ولم تعرف سنة ولادته بالضبط، نشأ في الحلة واستمر فيها مدة طويلة من الزمن، وروي أنه كان في أوائل شبابه كاسباً بزازاً⁽⁸⁾، ثم انتقل إلى النجف ولزم أعلامها وسكن منتدياتها وبرع فيها واشتهر.

1 ينظر: المصدر نفسه: 14.

2 ومن أراد الاستزادة فليرجع إلى أطروحة الدكتوراه (فن المقصورة في الشعر العربي حتى نهاية القرن السابع الهجري).

(3) ينظر: دائرة المعارف الحسينية، الجزء الأول: 35.

(4) تنظر ترجمته في: أعيان الشيعة 6/14، الطليعة من شعراء الشيعة 223/2-224، البابليات 2/3، معارف الرجال 277/2، تاريخ الحلة 123/2، ادب الطف 6/142، الاعلام للزركلي 6/126.

(5) معركة الخميس: هي مساجلة أدبية جرت أحداثها في النجف الأشرف في مجلس كان يعقد كل يوم خميس من كل أسبوع، وكانت إحدى مظاهر النشاط الأدبي في العراق، وكان يحضرها عدد كبير من العلماء والأدباء والبلغاء. ينظر: المعارك الأدبية في النجف الغروية، كاظم محمد علي شكر، مخطوطة مكتبة كاشف الغطاء، ص 4 وما بعدها.

(6) شعراء الحلة: 5/5.

(7) ينظر: أعيان الشيعة: 66/14.

(8) ينظر: معارف الرجال: 277/2.

أساتذته:

1- والده الشيخ أحمد النحوي المعلم الأول له، فقد علمه مقدمات العربية من نحو وصرف وبلاغة فضلاً عن الأدب⁽¹⁾، وحظي برعايته واهتمامه فأخذ يعلمه ويؤدبه ويطلعه على الفنون الأدبية عن طريق الاختبار والتطبيق حيناً، وعن طريق التعليم والتلقين أحياناً آخر⁽²⁾، ومن ذلك التعليم يروى أنه مرّ يوماً على غلام نجار صبيح المحيّي رشيق القد، وهو يصنع سفينة فرغب الوالد أن لا تقوته هذه الصورة الشعرية الرائعة فقال: أي بني أجز ما أقول واشفع الصدور بالأعجاز، ثم قال:

ورب	ظبي	مروع	يروع	بالهجر	روعي
ذلت	له	الخشب	طوعا	كذنتي	وخضوعي
فقلت	يا	ريّم	ماذا	تبغي	بهذا الصنيع
فقال	أبغي	سفينا	لرحلتي		ورجوعي

2- السيد مهدي بحر العلوم الطباطبائي، فقد كان النحوي منقطعاً إليه وبلغ ما بلغ من الاجتهاد والأدب على يد السيد بحر العلوم، وكان النحوي يطيل الجلوس عنده وخصوصاً في أيام التعطيل كيومي الخميس والجمعة وغيرهما، وقد كان النحوي يمدحه بقصائد كثيرة رائعة، ويروى أنه لما زار الإمام الرضا (ع) سنة (1204هـ) وعاد إلى النجف سأله السيد ما كانت هديتنا من سفرك هذا؟ فقال النحوي: تخميس الدريدية التي كانت في مدح ابن مكيال⁽³⁾ فصيّرها النحوي في مدح السيد بحر العلوم.

وكان السيد يستعين به في المحافل الأدبية، ويطلب منه أن يتدخل في حل بعض الخلافات الأدبية التي كانت تحصل بين الشعراء، كما هو المعروف عنه في معركة الخميس، ومعارك أخرى⁽⁴⁾، ومن ذلك قوله في إحدى هذه المعارك منشداً بأمر السيد بحر العلوم:

لعمرى لقد ثارت إلى أفق السما	عجاجة حرب حولت نحوها الثرى
وجاءت بميدان الخصام فوارس	تماروا على أمر وليس بهم مرا
وحررتها طوعاً لأمر أخي علا ⁽⁵⁾	لخدمته مذ كنت كنت محرراً
وذي حلبة جلت جميع جيادها	ولكنني كنت السكيت المقصرا ⁽⁶⁾

وبقي النحوي في كنف السيد بحر العلوم بعزه وجاهه إلى أن توفي السيد سنة (1212هـ) فرتاه بقصيدة غراء، ثم أبى الإقامة في النجف وارتحل عنها وعاد إلى الحلة، وأقام فيها مدة من الزمن⁽⁷⁾.

(6) ينظر البابليات 4/2.

(2) ينظر شعراء الحلة 4/5.

(3) ابن مكيال: هو الأمير أبو العباس إسماعيل بن عبد الله بن محمد بن مكيال، المعروف لدى المؤرخين بأنه من ذرية فيروز بن يزيد جرد بن بهرام جور، وكان من رؤساء خراسان والأهواز وخوزستان من قبل المقتدر، خلافته (295-320 هـ). معارف الرجال 277/2.

(4) ينظر شعراء الحلة 22-21/5.

(5) المقصود به السيد بحر العلوم.

(6) شعراء الحلة 24-22/5.

(7) معارف الرجال 279/2.

3- الشيخ جعفر كاشف الغطاء⁽¹⁾، فقد تتلمذ عليه في الفقه وبلغ معه النحو في الاجتهاد ما بلغ، وكان النحو يمدحه بقصائد كثيرة منها عند قدومه من الحج سنة(1199هـ).

قدم الحجاج فمرحباً بقدومه
لقدوم من شرع الهدى بعلومه
هو جعفر من كان أحيا مذ نشأ
من دين جعفر عافيات رسومه⁽²⁾

4- السيد صادق الفحام الأعرجي⁽³⁾، إذ كان له أباً ثانياً⁽⁴⁾، وقد كانت بينهما مراسلات ومطارات ومسابقات شعرية كثيرة، منها قوله للفحام:

يا أديباً على الفرزدق قد سا
دَ بإحكام نظمه وجري
وبسرّ الحديث أثاره الله
فأوفى علا على ابن الأثير
وبعلم اللغات فاق كثيراً
من نوبها فضلاً عن ابن كثير
بك روض الآداب عاد أريضاً
ذا غدير يروي الظماء نمير
إلى أن يقول:
فخذ العفو واعف عوفيت عني
لقليل أنهيته من كثير⁽⁵⁾
وفاته:

ذكرت المصادر أنه عمّر طويلاً، إذ ناهز الثمانين سنة، وكانت وفاته في (26 من شهر رجب من عام 1226هـ)، أي قبل وفاة أستاذه الشيخ كاشف الغطاء بعامين، ونقل جثمانه إلى النجف الأشرف حيث مدفن أبيه⁽⁶⁾.
الغرض من التخميس:

كان الغرض الرئيس لمقصورة ابن دريد هو مدح ابن مكيال، لكنّه ضمّنّها من الأغراض الأخرى ما يخرجها عن مبتغاه، حتى قيل: إنّ الغرض لم يكن في مدح ابن مكيال فحسب، وإنّما في أغراض متنوّعة منها: رثاء الذات، والتحسر على الشباب، والتاريخ، وسير الملوك، والأبطال، ووصف الرحلة، والترحال إلى خير البقاع، فيصطفي خير رحلة للمسلمين إلى بيت الله الحرام، فيذكر المناسك والزيارة، ويذكر الخيل والسيف، والفرس، ثم فخر بقومه ونفسه، ثم عزّج على الحكمة التي شغلت مساحة كبيرة من القصيدة إذ بلغت قرابة الربع منها، وغيرها.⁽⁷⁾

وقد احتذى محمد رضا النحوي هذا المنحى، إذ اتخذ من مدح استاذة (محمد مهدي بحر العلوم) وأهل بيت العصمة والطهارة (عليهم السلام) سبباً لتخميس المقصورة، وقد ضمّنّها من الأغراض ما يجعلها تحاكي مقصورة ابن دريد محاكاة تامة وكأنّ ابن دريد هو من خمّسها، فيتنقل من التحسر على الشباب إلى رثاء الذات إلى النفس الإنسانية ملتزماً ما خطّه ابن دريد في رسم البناء الفني للقصيدة، وقد بلغت مئتين وسبعاً وثلاثين بيتاً بعدد أبيات المقصورة الدريدية.

(1) شعراء الحلة 3/5، معارف الرجال 277/2، تاريخ الحلة 123/2.

(2) شعراء الحلة 45/5.

(3) شعراء الحلة 3/5، أعيان الشيعة 68/14.

(4) ينظر البابليات 5/2.

(5) شعراء الحلة 32/5-33، أعيان الشيعة 68/14.

(6) ينظر البابليات 17/2، شعراء الحلة 10/5، تاريخ الحلة 127/2، أعيان الشيعة 66/14، الذريعة إلى تصانيف الشيعة 7/4، الطليعة 230/2،

معارف الرجال 282/2.

(7) ينظر: فن المقصورة في الشعر العربي: 115.

التحقيق:

اعتمدنا في تحقيق المخطوطة أربع نسخ، وسلطنا فيها المنهج العلمي في تحقيق النصوص، وحرصنا كل الحرص على أن نخرج المخطوطة بشكل يليق لما أراده الشاعر، فتوخينا الدقة في اظهار النص بمطابقة النسخ، واعتماد ما نراه قريباً للسياق، والنص الذي نقدمه شاهداً حقيقياً على حقبة زمنية عاشها الشاعر تمثل له حياة فكرية متميزة صورها بما جاد يراعه في تخميس نصٍّ لم يمت يوماً في نفوس العلماء واللغويين والأدباء والشعراء.

وقد عارضت النسخ بعضها ببعض، بعد أن رمزت لكل منها تمييزاً لذلك، وتبيان الفروق والاختلافات في بعض الكلمات بين النسخ المقابلة وأشرت إلى ذلك في الهامش، وعנית بشرح أهم المفردات اللغوية التي تكشف المعنى العام للبيت المخمس، وأقصد بذلك التخميس فقط، وضبطت النص بالشكل، ومنها تقويمه عروضياً في بعض المواضع، وحرصت قدر المستطاع على ضبط النص من الأخطاء الإملائية والنحوية، وكان الكتاب المعتمد في بيان المعاني اللغوية معجم لسان العرب لسعته في بيان المعنى، ولم أشر إليه في الهامش تجنباً لتكراره عشرات المرات، ولعلم القارئ بذلك، وترجمت للأعلام التي وردت في التخميس كلاً في موضعه، باعتماد المصادر المعنية بتراجم الأعلام، وقد وردت بعض الحوادث التاريخية في متن المقصورة، فأثرنا ذكرها بإيجاز غير مخل.

وأخيراً صورت الصفحة الأولى والأخيرة لكل نسخة معتمدة لما في ذلك من دلالة علمية وأمانة للتحقيق، ولم أضع فهرس للمخطوطة لقلتها وعدم اشتغالها مساحة ملحوظة في المتن.

أما ما يتعلق بالمقصورة نفسها فكان المعول في بيان البيت على شرح ابن خالويه (ت:370هـ)، وابن هشام اللخمي (ت:577هـ)؛ لأنّ نسختين من المخطوطة ذيلت حواشيهما بشرح المقصورة من دون بيان ما يتعلق بالتخميس، ولهذا كان هامش المقصورة في هامش مستقل لبيان بيت المقصورة من الشرح والتوضيح، أما التخميس فأخذ طريقه في الإحالة لكل إيضاح أو اختلاف في النص.

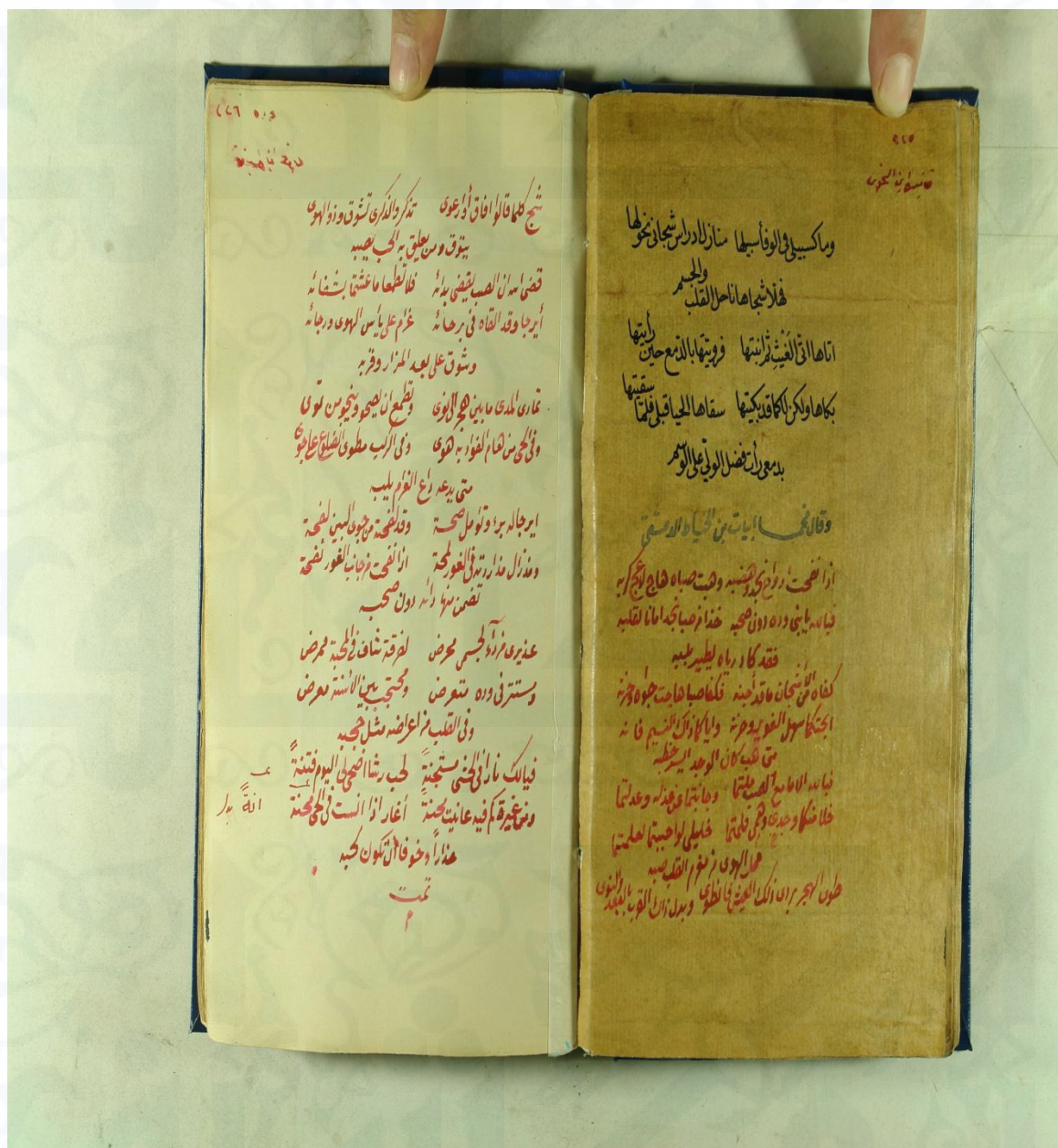
وصف المخطوطة:

استهل محمد رضا النحوي تخميسه بمقدمة ذكر فيها وصفاً جميلاً لمقصورة ابن دريد، ثم أثنى على ابن دريد، ومكانته في اللغة والأدب، وغايته في نظمها، مبيّناً تسابق أهل الفضل في الإقدام على شرحها، وبيان مشكلها، ذاكراً شرح ابن هشام اللخمي من شراح المقصورة، وموفق الدين عبد الله بن عمر الأنصاري في تخميسها، بعدها عرّج على الغاية من تخميسه ذاكراً استأذنه السيد محمد مهدي بحر العلوم، وأهل بيت النبوة (صلوات الله عليهم).

وهذه نماذج من صور المخطوطات التي اعتمدت في التحقيق:



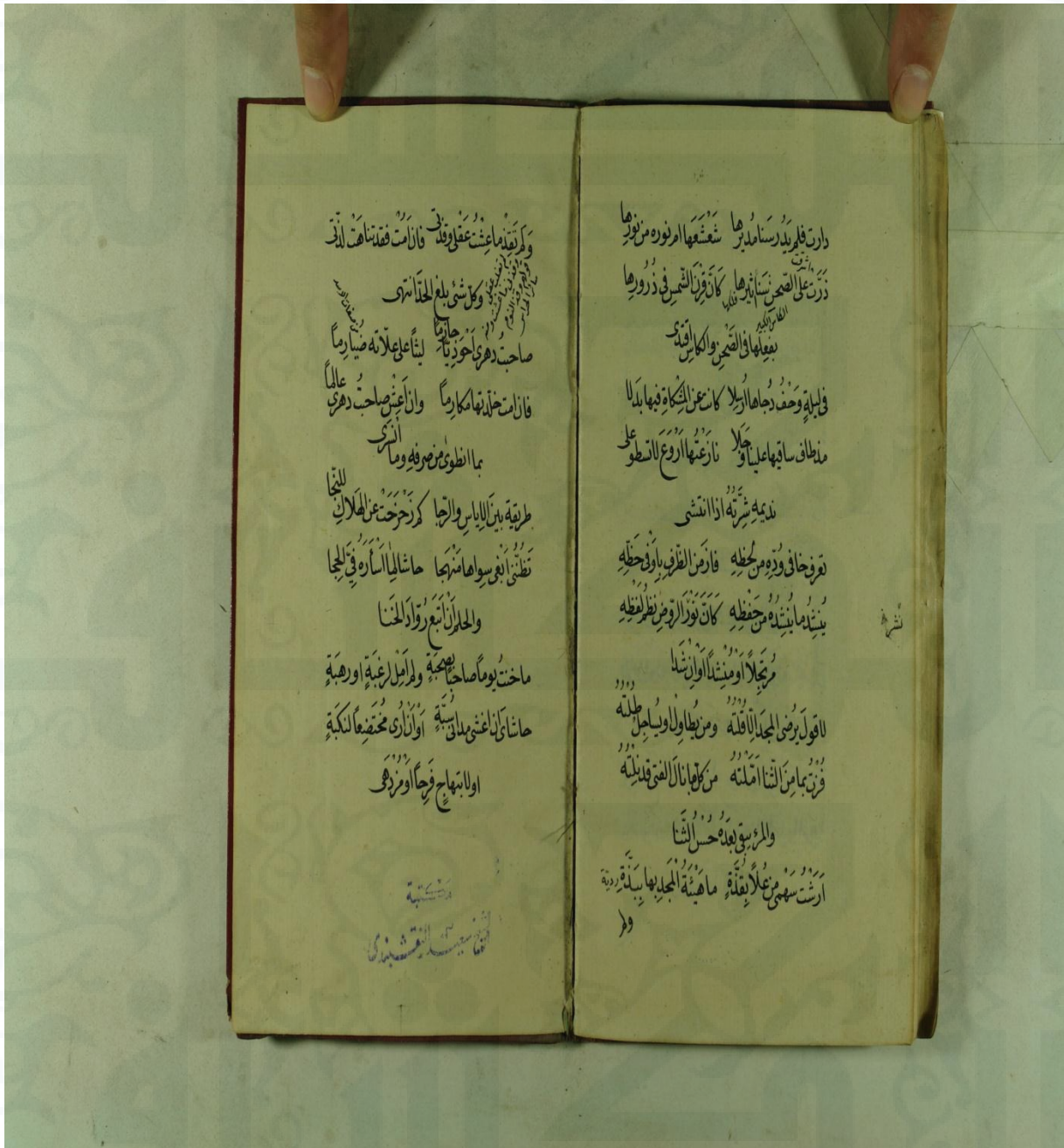
الصفحة الأولى من نسخة الأصل (ص)



الصفحة الأخيرة من نسخة الأصل (ص)



الصفحة الأولى من النسخة (س)



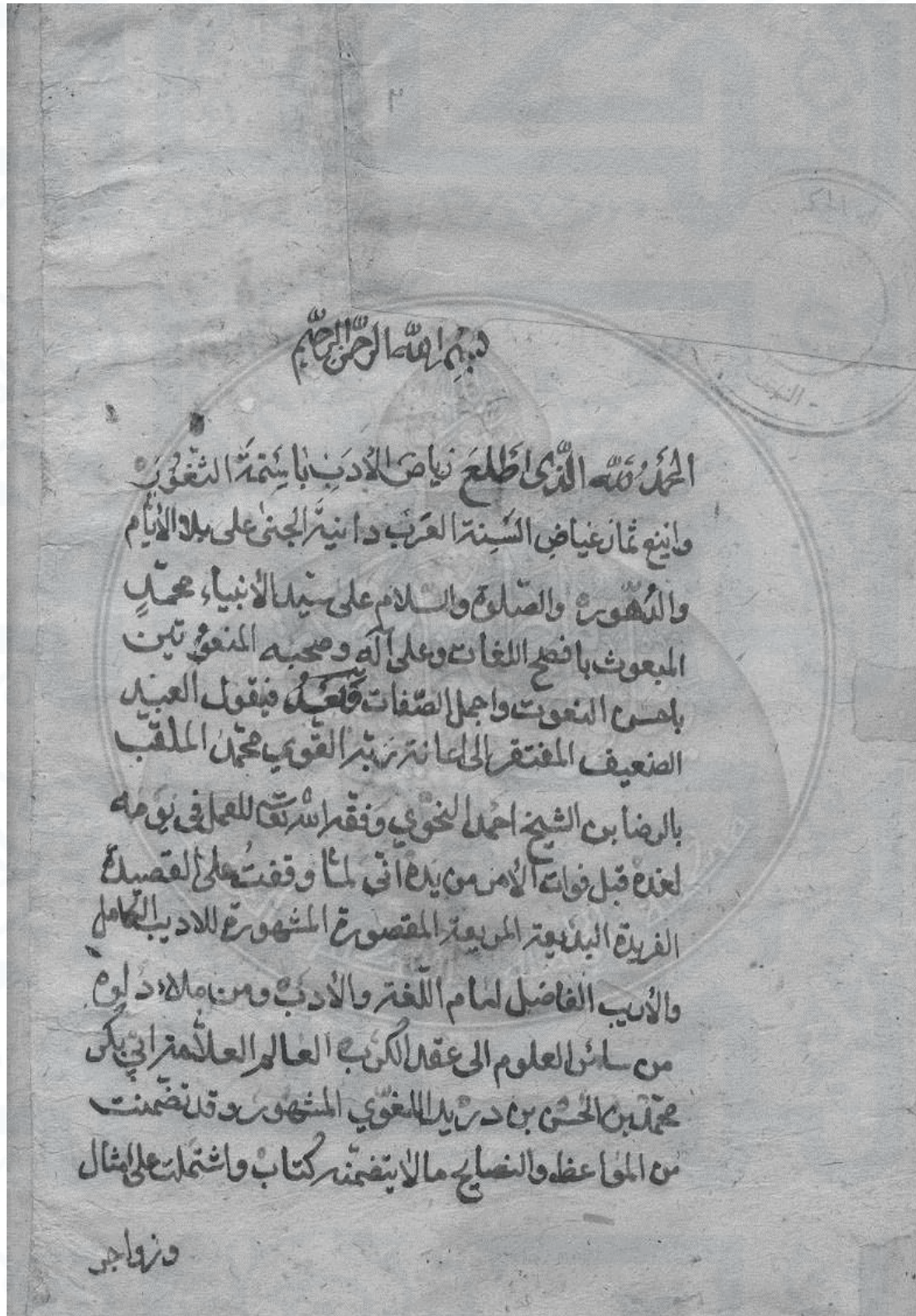
الصفحة الأخيرة من نسخة (س)



الصفحة الأولى من نسخة (ع)



الصفحة الأخيرة من نسخة (ع)



الصفحة الأولى من نسخة (ح)

حَاشَى مَا اسَّاءَ فِي الْحَيِّ وَالْحَلَمِ أَنْ يَتَّبِعَ رُؤَاةَ
 مَا خُفِيَ يَوْمًا صَاحِبًا بِعُجْبَةٍ الْخُزَا
 وَلَمْ أَمِلْ لِرَغْبَةٍ أَوْ رَهْبَةٍ
 حَاشَى أَنْ أَغْشَى مَا فِي سِتْرِ
 أَوْ أَنْ أَرَى مَخْضِعًا لِنُكْبَةٍ أَوْ لَا يَتَّهَجُ فِرْحًا
 قَدَّمَ الْقَمِيْطَ الْمُبَارَكُ فِي الْمَشْهُدِ الْمَقْدَنِ أَمْرًا
 الْفَرْدِيَّ عَلَى شَرَفِهِ أَفْضَلَ الصَّلَوةِ وَسَلَامَ
 فِي الْيَوْمِ الثَّامِنِ مِنَ الشَّهْرِ الْخَامِسِ مِنَ الْعَشْرِ
 الثَّانِي مِنَ الْمِائَةِ الثَّلَاثَةِ مِنَ الْأَلْفِ
 مِنَ الْحِجَّةِ النَّوِيَّةِ عَلَى صَاحِبِهَا أَلْفَ
 سَلَامٍ وَرَغْبَةٍ وَكَرَامٍ
 عَلَيَّ مُحَمَّدٍ وَآلِهِ
 وَشَهِدَ

الصفحة الأخيرة من نسخة (ح)

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ لله الذي أطلع رياض الأدب على عبوس الأيام⁽¹⁾ باسمه الثغور، وأبنع [ثمار]⁽²⁾ غياض السنة العرب دانية الجنى على بلى [الأعوام]⁽³⁾ والدهور، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين⁽⁴⁾ محمد المبعوث بأفصح اللغات، وعلى آله وصحبه المنعوتين بأحسن [النعوت]⁽⁵⁾، [الموصوفين بأجمل الصفات]⁽⁶⁾.

وبعد فيقول: العبد الضعيف المفتقر إلى [رحمة]⁽⁷⁾ ربه القوي، محمد الملقب بالرضا ابن الشيخ أحمد النحوي، وفقه الله تعالى للعمل في يومه لغده قبل فوات الأمر من يده، إنّي لما وقفت على القصيدة الفريدة البديعة المريعة، المقصورة المشهورة، للأديب الكامل، والأريب الفاضل، إمام اللغة والأدب، ومن ملأ دلوه من سائر العلوم إلى عقد الكرب، العالم العلامة أبي بكر محمد بن الحسن بن دريد اللغوي المشهور، وقد تضمنت من المواعظ والنصائح ما لا يتضمنه كتاب، واشتملت على أمثال وزواج لم يشتمل عليها [مؤلف لأحد من أولي الأبواب]⁽⁸⁾، لا تملها الطباع على إسهابها، ولا تمجها الأسماع على إطنابها، فكم [قد] تنقل فيها من مقام إلى مقام، تنقل العنادل بين الرياض [المجودة]⁽¹⁰⁾ بالغمام، قد وفد بها مجداً من أفنية⁽¹¹⁾ العراق، على الأميرين ابني ميكال الشاه الأمير وأخيه أبي العباس، مطرراً لهما⁽¹²⁾ بها حلل الأوراق، [فتلقيا حين الورود إليهما بأحسن القبول]⁽¹³⁾، وبلغاه من إكرامها له غاية السؤل، ونهاية المأمول، وتملياً بخدمته عندهما مدة عشرين سنة مانعين له من الرجوع إلى العراق، حتى سلا [إيها]⁽¹⁴⁾ أهله وسكنه مقيدين له الفضل والإحسان والرغد والجدا⁽¹⁵⁾

فقيد نفسه في ذراهم محبةً ومن وجد الإحسان قيداً تقيدا⁽¹⁶⁾
وأولياهم الجميل فحبباً إليه وأعزاً مكانه فعزاً لديه:

وكلُّ فتى يولي الجميل محببٌ وكل مكان ينبت العز طيب⁽¹⁷⁾

وقلاده⁽¹⁸⁾ أعمال فارس مدة إقامته عندهما، وأضيفا عليه⁽¹⁹⁾ من السعد والإقبال بردهما، فأقام ثمة بين غزير علم يدرسه، وأثيل مجد يوطده ويؤسسه، فعز لديهما جانبه، وعلت فيما بينهم مناصبه ومراتبه:

وهكذا كنت في أهلي وفي وطني إن النفس عزيزٌ أينما كانا⁽²⁰⁾

1 في س (عبوس) ساقطة.

2 زيادة في ح.

3 في ح (الأيام).

4 في ح (المرسلين) ساقطة.

5 في ش (النعوت).

6 في ح (المنعوتين بأحسن النعوت وأجمل الصفات).

7 في ح (اعانة).

8 في ح (مؤلف لذوي الالباب).

9 زيادة في ش، ح.

10 في س (الجودة).

11 في ح (افنية) ساقطة.

12 في ح (لهما) ساقطة.

13 في ح (فتلقيا حين الورود بالقبول).

14 زيادة في ح.

15 الرغد بالكسر: العطاء، والجدا: المطر العام الواسع.

16 البيت للمتنبّي وأصله: وقيدت نفسي في ذراك محبةً ومن وجد الاحسان قيدا تقيدا

ينظر الديوان: 15/2.

17 البيت للمتنبّي وأصله: وكل امرئ يولي الجميل محبب وكل مكان ينبت العز طيب

ينظر الديوان: 308/1.

18 في ح، وع: من (وقلاده) إلى (يدرسه) ساقطة.

19 في س (وأضيفا عليه).

20 البيت للمتنبّي، وأصله: وهكذا كنت في أهلي وفي وطني إن النفس غريب حيثما كانا، ينظر الديوان: 354/4

وقد تصدى أهل الفضل من الشراح إلى حلّ مشكلها، والبحث في التدقيق عن كشف معضلها، ومن جملة من تعرض لشرحها الإمام أبو عبد الله محمد بن هشام النحوي اللخمي، فإنه شرّح أعرب عن طول باعه في علم الأدب، واتساع ذراعه في الإطلاع على دقائق كلام العرب، قد احتوت كتب أهل الأدب على شواهدا القاهرة، وانطوت دفاترهم على أمثالها السائرة،⁽¹⁾ وتصدى المقلّون من الشعراء إلى مباراتها وتحدي المتحدون من الأدباء إلى مجاراتها، فما شقّ أحد منهم لها غبار، ولا بلغوا مدى أثر لها من الآثار، ولا يدرك الضالع شأو الضليع، وفي كلّ شجر نار، واستمجد المرخ والعقار، وتعرض أرباب المعارف لتسميتها حسبما اقتضته المقامات ودعت إليه الدواعي المهمات:

تشبّه الخفريات الآنسات بها في حسنها فينلن الحسن بالحيل⁽²⁾

فمنهم من سمّطها في مديح المنتصر العباسي ووزيره أحمد، فأفرغ في ذلك منه الوسع والجهد، موقناً أنّه قد صرح فيما هنالك بالمخض عن الزيد، ومنهم الأديب الأريب موفق الدين عبد الله بن عمر الأنصاري، فإنّه تصدى بتسميتها لثناء المقام المعظم والجناب المحترم المفخم سيد الشهداء أبي عبد الله الحسين بن علي رضوان الله تعالى عليهما⁽³⁾، فإنّه أبدع وأغرب، وأبهج وأعجب، فان ذلك مركّب صعب الممتطى، بعيد المختطى⁽⁴⁾، فلقد فاز من الأجر بما فاز، وحاز من جميل الذكر ما حاز، أحببت أن أتعرض لها فيمن تعرضوا، وأنهض إلى مداخلة رونق بهجتها فيمن نهضوا، وإن لم أكن لما تعرضت له أهلاً، ولا ممن يجد التجشم لقطع تلك المفاوز سهلاً، فقد تسمو نفس المرء به أن يتجاوز حده، وإن لم يقدّر بما سما إليه ما أعده لذلك مما عنده، فجنحت من ذلك إلى التسميط، معتصماً بالله سبحانه وتعالى من الانفراط والتفريط، خادماً بذلك جناب علامة الزمان وفهامة العصر والأوان العالم العامل، الفاضل الكامل، السيد السند، الكهف المعتمد، خاتمة العلماء المجتهدين، وفلكة الفضلاء المتبحرين المؤيدين المسددين:

أسامياً	لم	تزده	معرفة	وإنما	لذة	ذكرناها
لو	كفر	العالمون	نعمته	لما	عدت	سجايها
كالشمس	لا	تبتغي	بما صنعت	منفعة	عندهم	جاءها ⁽⁵⁾

السيد المسدد، المظفر المؤيد، السيد محمد المهدي بن السيد المرتضى بن السيد محمد الحسن الحسني الطباطبائي: نسب كان عليه من شمس الضحى نوراً ومن فلق الصباح عموداً⁽⁶⁾

مادحاً بها حسب جهدي جنبه السامي وجميع آبائه الأئمة الطاهرين رضوان الله عليهم أجمعين، هذا والقريحة جامدة، والفكرة خامدة، مضافاً الى قصر الباع، وضيق الذراع، ولكن على المقلّ جهده، وإن يجد فيما يتبرّى إليه جدّه، كما قلت: وليس على الإنسان ما لا يطيقه ولكن عليه أن يوجد بما يجد وكما قلت أيضاً:

ويا ليت شعري ما أقول وكلماً أظلت أراني في علاهم مقصراً

وكما قلت أيضاً⁽¹⁾:

1 ساقطة في (ح) إلى والعقار.

2 البيت للمتنبّي، ديوانه: 44/1.

3 في ح (صلوات الله عليه وعلى آبائه الطاهرين وأبنائه الأئمة المعصومين)

4 ساقطة من س.

5 الأبيات للمتنبّي، ديوانه شرح البرقوقي: 410 و415.

6 البيت لأبي تمام، ينظر: شرح الصولي لديوانه: 405/1.

وليس يزيد البدر حسناً وبهجةً إطالة ذي وصف وإطراء مادح

وَأَسْأَلُ اللَّهَ تَعَالَى شَأْنَهُ أَنْ يَسِمَهَا لَدَيْهِمْ رِضْوَانُ اللَّهِ عَلَيْهِمْ بِسِمَةِ الْقَبُولِ إِنَّهُ خَيْرُ مَسْئُولٍ، وَأَكْرَمُ مَأْمُولٍ، وَالْمَرْجُو مَمَّنْ وَقَفَ عَلَى مَا زَلَّ بِهِ الْقَدَمُ فِي مِيدَانِهِ، أَوْ طَغَى بِهِ الْقَلَمُ عِنْدَ جَرِيَانِهِ، أَنْ يَسْبِلَ ثَوْبَ الصَّفْحِ وَيَتَجَنَّبَ خِلَةَ الْإِزْرَاءِ وَالْقَدَحِ، فَاِنَّ الْإِنْسَانَ مَحَلَّ الْخَطَا وَالنَّسْيَانِ

ومن ذا الذي ترضى سجاياه كلها كفى المرء نبلاً أن تعدّ معاييه⁽²⁾

وكان ذلك في المشهد الغروي، في اليوم الثاني عشر من شهر ربيع الأول، من سنة اثني عشر ومائتين وألف من الهجرة النبوية على مشرفها ألف صلاة وألف تحية، والحمد لله رب العالمين.

مذ كان ما لا زال يخشى كونه وبيض من وحف القذال جوئه³

قلت لها والصبر ندّ عوئه إما ترى رأسي حاكمي لوئه

طرة صبح تحت أذيال الدجى⁽⁴⁾

كرّ المشيبُ حاشداً لجنده مجرداً أبيضه من غمده

فاحتدمت نارُ الحشا لوقده⁽⁵⁾ واشتعل المبيض في مسوده

مثل اشتعال النار في جزل الغضى⁽⁶⁾

غداً فود⁽⁷⁾ بالشباب مغدّ طرّ بعضب⁽⁸⁾ للمشيب مرهف

تمزقت أرجاء تلك السدف⁽⁹⁾ فكان كالليل البهيم حل في

أرجائه ضوء صباح فاتجلى⁽¹⁰⁾

كنت على ذي الدهر صلاً صيلما⁽¹¹⁾ أنقض من إبرامه ما أبرما

1 البيت زيادة في ع

2 البيت للشاعر علي بن الجهم، ديوانه، تح: خليل مردم: 41.

3 القذال: مؤخر الرأس، وجوئه: الأسود المشرب حمرة.

4 وردت في بعض الشروح أنّ أول المقصورة: يا ظبية أشبه شيء بالمها ترعى الخزامى بين أشجار النقا. وردت في شرح الزمخشري، وهشام اللخمي، كما وردت برواية مختلفة، وذلك في شرح محمد الأربيلي، وإعراب المهلي، باختلاف عجز البيت عنه في الروايات السابقة، يقول:

يا ظبية أشبه بالمها راتعة بين العقيق واللوى. (فن المقصورة في الشعر العربي: 105)

5 في ع (بوقة)

(6) اشتعل: فشا وانتشر، جزل: ما غلظ من الحطب، الغضى: نوع من الشجر يبقى جمره طويلاً.

7 غداً فود: شعر أسود.

8 العضب: القطع.

9 السدف: ظلمة الليل.

(10) فكان كالليل البهيم: كناية عن المظلم جداً، والبهيم: هو الأسود الذي لا ضوء فيه. حل نزل. أرجائه جمع رجا بالقصر الطرف. فاتجلى فانكشف وظهر، وفيه إشارة إلى قول امرئ القيس:

وليل كموج البحر أرخى سدوله عليّ بأنواع الهموم يبتلي

11 صيلما: شديداً.

أفاض	دمعي	ما	أعانيه	دما	وغاض	ماء	شرتي	دهر	رمى
خواطر القلب بتبريح الجوى ⁽¹⁾									
لما	غدا	الزمان	لي	[مناوينا] ²	وناشراً	ما	كان	قبل	طاويا
حقائق	القصف	غدت	دعاويا	وآض ⁽³⁾	روض	اللهو	يبساً	ذاويا	
من بعد ما قد كان مجّاج الثرى ⁽⁴⁾									
لما	تتادوا	للرحيل	غدوة	وأبدلوني	بعد	بري	جفوة		
ألانني	البين	وزاد	قسوة	وضرم	النأي	المشت ⁽⁵⁾	جذوة		
ما تأتلي تسفع أثناء الحشا ⁽⁶⁾									
لما	جفا	من	لم	يعودني	جفا	من	كنت	أصفيه	وفاً
فرّ	الكرى	وطيفه	منصرفا	واتخذ	التسهد	عيني	مألفاً		
لم جفى أجفاتها طيف الكرى ⁽⁷⁾									
جوى	ووجد	دائم	وسهر	ومدمع	من	الحشا	منحدر		
إن	لم يكن	عن بعض	ذا مسيطر	فكل	ما	لاقيته	مغفر		
في جنب مما أسأره شحط النوى ⁽⁸⁾									
جار	علي	البين	لما	حكما	ولم	يدع	لحماً	لجسمي	ودما
فلا	تلمني	إن	قضيت	ألما	لو	لايس	الصخر	الأصم	بعض ما
يلقاه قلبي فضّ أفلاذ الصفا ⁽⁹⁾									
فكم	وقوف	بالربوع	والدمن	تسألها	فيمن	بلاها	ولمن		

(1) غاض: نقص أو ذهب، وضمنّ قوله تعالى: ((وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ)) (هود:44)، الشرة: الحدة والنشاط استعيرت هنا للشباب، التبريح: البلوغ في المشقة إلى غايته، الجوى: سقم في الجوف من طول المرض.

2 الأصل (مناوياً) والأصح ما أثبتناه.

3 في ع (واهن).

(4) أض: رجع، يبساً: يبساً، ذاويا: ذابلاً، مجاج: من قولهم: مجّ الغصن الماء إذا ألقاه، الثرى بالقصر - التراب الندي - وبالمَدّ الغنى والسعة.

5 في ع (المشيبي).

(6) ضرم: أشعل وأوقد، النأي: البعد، المشتّ المفرق، جذوة هي الجمرة العظيمة، ما تأتلي: ما تقصر، تسفع: تحرق تهلك، أثناء الحشا: يعني مارق من البطن وأراد: به القلب والجوف.

(7) التسهد والسهاد: السهر وهو عم النوم، مألفاً صاحباً والمألوف هو الموضوع الذي تقع فيه اللفة أي الاجتماع والصحة. جفا: هجر، الأجفان: أغطية العيون وأحدهما جفن، الطيف: ما يراه الإنسان من خيال المحبوب، الكرى: النوم.

(8) مغتفر: متجاوز عنه، أساره: أبقاه، شحط: البعد، النوى البعاد.

(9) لايس: الأصم: فض: كسر، وأصل الانفضاض التفرق، وأصلاد جمع صلد وهي الحجارة الصلبة الشديدة، الصفا: الصخر الصلاب جمع صفاة والمذكر صفوان.

ذويت	فأرياً	بالذماء ⁽¹⁾	واسلمن	إذا	ذوى	الغصن	الرطيب	فاعلماً
إن قصاراه نفاذ وتوى ⁽²⁾								
تامت	فؤادي	يوم	بانوا	رخصة ⁽³⁾	وهانة ⁽⁴⁾	بي	في	الهوى
ومذ	عدثي	من	لماها ⁽⁵⁾	حصّة	شجيت	لا	بل	أجرضثي
عنودها اقتل لي من الشجا ⁽⁶⁾								
نهنت ⁽⁷⁾	غرب	مدمني	عن	عؤدي	خوف	سعاة	في	الهوى
حميته	لو	كان	قلبي	في	يدي	إن	يحم	عن
فالقلم موقوف على سبل البكى ⁽⁸⁾								
وا	حرباً	من	حدث	قد	هجم	أحالني	بعد	وجودي
ما	خلت	أن	يروع	روعي	حُلما	لو	كانت	الأحلام
ألقاه يقضان لأصماني [الردى] ⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾								
صوب	نفسى	الدهر	من	هضابها	إلى	حضيض	القعر	من
هيهات	أن	أغضي	على	مصاها	منزلة	ما	خلتها	يرضى
لنفسه ذو أرب ولا جحى ⁽¹¹⁾								
فكم	يشوق	خاطري	شائقه	للامع	يُطمعني	خافقه		
أكذب	ما	يروقتي	رائقه	[شيم] ⁽¹²⁾	سحاب	خَلَب	بارقه	
وموقف بين ارتجاء ومنى ⁽¹³⁾								
فكم	وكم	يشنقني ⁽¹⁾	ترحل	ومن	حِمى	إلى	حِمى	تنقل

- 1 أرباً: الإرتفاع والإشراف من فوق، الذماء: الحركة الطويلة.
- (2) ذوى: جف وذبل، الرطيب: الناعم الرطب، قصاراه: أنخر أمره وغايته، نفاذ فناء وذهاب، وتوى: بالتاء الهلاك.
- 3 تامت: إي المتيم، ذهب فؤاده، المرأة الناعمة.
- 4 وهانة: الشحمة في القلب، أي ألم البعد.
- 5 لماها: السواد في الشفاه.
- (6) شجيت: اختنقت به، أجرضثي: خنقتني وغصة الموت والجرض هو الاختناق بالريق، وعنودها: مغارضتها.
- 7 نهنت: كفت.
- (8) تجلدي: تصبري، وسبل الطرق: عني بذلك الهوى الذي يأتي البكاء من أجله وسببه، وقلبه ألف البكاء والحزن لفقدهم وبعدهم.
- 9 في ح (الضنى)
- (10) الأحلام: جمع حلم وهو ما يراه الإنسان في منامه، وناجتني: أخبرتني، لأصماني: لقتلني مكاني بلا تأخير، الردى الهلاك.
- (11) منزلة: درجة، ما خلتها: حسبته، أرب: ظرف، الحجا: العقل.
- 12 في ح (شيب).
- (13) شيم البرق نظر إليه أين يقصد وأين يطر.

منازل	فيها	الويلال	منزل	في	كلّ	يوم	منزل	مستويل
يشتفّ ماء مهجتي أو مجتوى ⁽²⁾								
أكابد	الصراء	والضراء	لا	أرى	بحالٍ	عنهما	لي	حوّلا
لم أدر أنّ لم يدنّ منّي أملا ⁽³⁾				ما خلّت أنّ الدهر			يثيني	على
ضراء لا يرضى بها ضبّ الكدى ⁽⁴⁾								
فكم أفي ولا يفي بما ضمنّ				وكم يمينٍ	جاهداً		ولم	أمن
إن رمت عيشاً وبه مثلي قمن ⁽⁵⁾				أرمق العيش	على		برضٍ	فإن
رمت ارتشافاً رمت صعب المنتسى ⁽⁶⁾								
قاطعي وكان دهرًا واصلا				وجارٍ في الحكم			وكان	عادلا
فكم أقول آيسا لا آملا				أ راجع لي الدهر			حوّلا	كاملا
إلى الذي عود أم لا يرتجى								
فكم تجدّ بالأذى وتجتهد				وكم تريد	جاهداً		ما	لم أرد
كم أطلب العتبي وعتبي لم يفد				يا دهرُ إن لم تك عتبي				فاتتد
فإن إروادك والعتبي سوى ⁽⁷⁾								
أقصيتني من بعد ما أدنيتني				ومثّل بري	النبع		قد	بريتني
إن تتّلاف ما به أضنيتني				رفّه عليّ	طالما			انصبتني
واستبق بعض ماء غصن ملتحى ⁽⁸⁾								
كم قارعتني للردى قوارع				وأوقعت بي	للعدى			وقائع
أضرع للبلوى وربّي مانع				لا تحسبن يا دهرُ أنّي				ضارع
لنكبة تعرفني عرق المدى ⁽¹⁾								

1 يشتفني: يوجعني.

(2) معطوف على مستويل أي مكروه.

3 في ح (لم يدن من سرانه لي أملا).

(4) يثيني يعطفي، ضراء الصخرة الصماء، الكدى بالضم جمع كدية وهي ما ارتفع من الصخور.

5 قمن: حقيق.

(6) أرمق العيش: أعطى منه بقدر ما يسد رمقه، برض: العطاء القليل، الارتشاف أن يستقصي شرب ما في الاناء، المنتسى: المطلوب البعيد.

(7) العتبي: الرضى، فاتتد: أرفق، الإرواد الرفق، سوى مثل.

(8) رفّه: وسّع، انصبتني: أنعبتني، استبق: ابق، ملتحى: الذاهب لحاه أي قشره الظاهر.

إِنْ تَقْسُ مَا تَقْسُو عَلَيَّ لَمْ أَلِنْ أَوْ رُمْتَ دُونَ اللَّهِ وَهَنِي لَمْ أَهِنْ
فَان تَمَارِسْ مَنْ مِنْ الشَّكْوَى أَمِنْ مَارَسْتَ مَنْ لَوْ هُوَ الْأَفْلَاكُ مِنْ
جَوَانِبِ الْجَوِّ عَلَيْهِ مَا شَكَا⁽²⁾

لَمْ أَذَرِهِ أَعْطَى الْمَنَى أَمْ أَخَذَا وَفَرَّةً لِلْعَيْنِ³ كَانَ أَمْ قَذَا
لَا أُخْتَشِي كِيداً لَهُ وَلَا أَدَى لَكُنْهَا نَفْثُهُ مَصْدُورٍ إِذَا
جَاشَ لَغَامٌ مِنْ نَوَاحِيهَا عَمَى⁽⁴⁾

مَا لِي وَلِلدَّهْرِ لِحْرَبِي نَهَضَا أَسْخَطَنِي وَانْصَاعَ يَسْتَامُ⁽⁵⁾ الرِّضَا
إِنْ لَمْ أَكُنْ أَرْضَى اخْتِيَاراً مَا قَضَى رَضِيْتُ قَسْراً وَعَلَى الْقَسْرِ رِضَا
مَنْ كَانَ ذَا سَخَطٍ عَلَى صَرْفِ الْقَضَا⁽⁶⁾

مَا الْمُلُوكُ⁽⁷⁾ لِلْبِرَايَا أَمَلِيَا إِلَّا وَمِنْهُمْ كُلُّ رِبْعٍ أَخْلِيَا
لَا تَغْتَرَّرَ يَوْمًا بِمَا قَدْ أُولِيَا إِنَّ الْجَدِيدِينَ إِذَا مَا اسْتُولِيَا
عَلَى جَدِيدِ أَدْنِيَاهُ لِلْبَلَى⁽⁸⁾

لَمْ يَبْقَ فِي الْعَيْشِ لِنَفْسِي مَطْمَعُ وَقَدْ خَلْتُ مِنْ الْقُرُونِ أَرْبَعُ
فَلَا تَلْمَنِي وَالْغُرُورُ مَوْقَعُ مَا كُنْتُ أَدْرِي وَالزَّمَانُ مَوْلَعُ
بَشَتْ مَلْمُومٌ وَتَكْثِثُ قَوَى⁽⁹⁾

إِنَّ الزَّمَانَ مَبْدَلِي عَنْ قُوَّةِ وَهَنًا وَمَنْعًا مِنْهُ عَنْ فَتْوَةٍ
لَمْ أَدِرْ لَمَّا غَرَّنِي [بِصَبْوَةٍ]⁽¹⁰⁾ إِنَّ الْقَضَاءَ قَاذِفِي فِي هَوَةٍ
لَا تَسْتَبِلُ نَفْسٌ مِنْ فِيهَا هَوَى⁽¹¹⁾

(1) ضارح: دليل خاضع خاشع، النكبة: المصيبة والشدة، تزيل لحمي عن عظمي، المدى بالضم جمع مديه وهي السكين.
(2) مارس: بناء الخطاب عالجته، هوت: سقطت، الأفلاك: جمع فلك وهي التي تری فیها الشمس والقمر والنجوم، الجوانب: الأطراف، الجو: الفضاء الذي بين السماء والأرض.
(3) تضمين قوله تعالى: ((وَقَالَتْ امْرَأَةٌ فِرْعَوْنَ قُرَّةُ عَيْنٍ لِي وَلَكُ)) (القصص:9).
(4) لكنها الضمير فيها كتابة عن هذه القصيدة التي قالها: النفثة ما يلقيه الرجل من فيه إذا بصق، مصدور: الذي يشتكي صدره، جاش: علا وارتفع، اللغام: الزبد وهو ما يلقيه البعير من فيه، عمى: سقط.
(5) يستام: يسأم.
(6) القسر القهر. السخط الغضب.
(7) الملوك: الليل والنهار.
(8) الجديان: الليل والنهار، استوليا: غلبا وملكا، أدنياه: قرياه. للبللى: للأخلاق.
(9) مولع: ملازم ومغري به، بشت: أي بتفريق، ملموم مجموع، التكتيث: النقص، قوى: جمع قوة.
(10) وفي ع بصورة: علامة في الطريق.
(11) قاذفي: رام بي، هوة: الحفرة التي يتسع أسفلها ويضيق أعلاها، لا تستبل: لا تبرأ ولا تقيق، هوى: سقط.

كم	قد	عثرُ	قبلها	فَعَجَلْتُ	إِقَالَتِي	وكم	لعالِي	سلسلتُ
يا	عثرَةً	بي	ما	بقيْتُ	اتصلتُ	فإنْ	عثرتُ	بعدها
نَفْسِي مِنْ هَاتَا فَقُولَا لَا لِعَا ⁽¹⁾								
يا	عثرَةً	إِنْ	أصبحتُ	[متبولة] ⁽²⁾	بفِصْلٍ	من	رَبِّهَا	مفصولة
هَوْنَتْهَا	وإنْ	دهتُ	مهولة		وإنْ	تكنُ	مدَّتْهَا	موصولة
بالحِثْفِ سَلَطْتُ الْأُسَى عَلَى الْأُسَى ⁽³⁾								
كم	رَفَرَقَ	الدهرُ	سرايَاً	بِعِدَى	فَعَزَّ ⁽⁴⁾	فيه	صَادِيَاً	زَادَ
كم	خَانَ	قوماً	ولواهم	موعدا	إِنَّ	امراً	القيسَ	جَرَى
فَاعْتَاقَهُ حَمَامُهُ دُونَ الْمَدَى ⁽⁵⁾								
وَهَزَّ زَيْدٌ لِلْمَعَالِي أَسَّهُ ⁽⁶⁾ فَقَلَّبَ الدَّهْرُ عَلَيْهِ تَرْسَهُ ⁽⁷⁾								
قَدْ صَيَّرَ الْجَذَعَ الْيَبِيسَ رَمْسَهُ ⁽⁸⁾ وَابْنُ الْأَشَجِّ الْقَيْلُ سَاقُ نَفْسِهِ								
إِلَى الرَّدَى حَذَارُ إِشْمَاتِ الْعَدَى ⁽⁹⁾								
وَابْنُ	طَرِيفٍ ¹⁰	الطرف	لِلنَفْسِ	لَوَى	عَنَائِهِ	لِلْمَلِكِ	خَفَاقُ	الْوَلَى
فَاعْتَامَهُ ¹¹	تَوَأَّ	فَفَاجَأَهُ	النَّوَى	وَحَامَرْتُ	نَفْسُ	أَبِي	الْجَبْرِ	الْجَوَى
حَتَّى حَوَاهِ الْحَتْفُ فَيَمُنْ قَدْ حَوَى ⁽¹⁾								

(1) عثرت: زللت، وألت: نجت وخلصت، هاتا عائد على العثرة المضمرة التي دل عليها قوله: فإنْ عثرت، وقوله: لا، أما لا نجا وهو دعاء للعائر بعدم سلامة.

(2) متبولة: العداوة، في ع و ح (متبولة): مقطوعة.

(3) بالحِثْف: بالموت، الأسى: بضم الهمزة جمع أسورة وهي التعزية على الحزن والتأسي، والأسا: بفتح الهمزة الحزن.

(4) ناحية من الأرض.

(5) امرؤ القيس معلوم انه كان هو طريف أبيه لقوله الشعر، وخلاصة قصته: إن بني أسد قتلوا أباه، وكان ملكاً عليهم، فبعد عناه، توجه إلى قيصر ملك الروم، واستجده على قتلة أبيه فوعده وكان قد تعشق ابنة قيصر فحضر أحد أعدائه من بني أسد وأخبر قيصر بعشقه لها فكره ذلك وكره أن يقتله أو يخذله بعد ما وعده فأرسل معه عسكرياً ثم أرفقه بحلة ملوكية مسمومة فلبسها فمات، المدي: الغاية، فاعتاقه وعاقه: بمعنى عوقه، الحمام: بكسر الحاء الموت، ينظر مقدمة ديوانه: 22.

6 زيد بن علي بن الحسين (عليهم السلام)، أسه: قلبه.

7 الترس: السلاح.

8 الرسم: الخفي، أخفاه بالضعف، والرسم يقصد به القبر، لأن زيدا (عليه السلام) صلب مدة طويلة.

(9) ابن الأشج: هو عبد الرحمن بن الأشعث، وخلاصة القصة: أنه قد ولّاه الحجاج سجستان، فخرج عليه ثم هرب إلى (رتقل) ملك الترك فبذل الحجاج إلى رتقل مالا، فسلمه إلى أعوان الحجاج، وكان في الطريق مقيداً معه رجلٌ من بني تميم على سطح برج فرمى بنفسه من أعلى البرج فمات هو والتميمي، وحُمِلَ رأسه إلى الحجاج، والقيْل: الملك دون الملك الأعظم، الكامل في التاريخ: 66/4، الردي: الهلاك، الحذار: الخوف.

10 الوليد بن طريف الشيباني، ويسمى أيضا الوليد بن طريف الشاري نسبة إلى (الشارة)، وهم فرقة من الخوارج، وسُمُوا بهذا الاسم لقولهم "إنا شرينا أنفسنا في طاعة الله" أي بعناها. كان الوليد بن طريف رأس الخوارج وكان مقبياً بـ (نصيبين) و(الخابور) وتلك النواحي، وخرج في خلافة الرشيد، فأرسل إليه جيشاً فقتله سنة 179هـ، وعنده أخت فسلكت سبيل الخنساء في رثائه، ولهذا ضرب به المثل في الأشعار. ينظر: الكامل في التاريخ، ابن الأثير: 350/5.

11 اعتامه: اختاره.

واصلت	الوضاح	عزم	مصلت	لخطبة	الزباء	بعد	الخطبة
فاعترض	الحين	بسهم	مثبت	واخترم	الوضاح	من	دون التي
أملها سيفُ الحمام المنتضى ⁽²⁾							
ومصعب ⁽³⁾	كم	ارتقى	مصاعبا	تبلغه	من	العلی	مآربا
فردّه	الحظّ	كردي	خائبا	وقد	سما	قبلي	يزيد طالبا
شأو العلي فما وهى ولا ونى ⁽⁴⁾							
قد	ركب	الأبلق ⁽⁵⁾	والأزد	حشد	وقاد	من	أحلافها ⁽⁶⁾ ما لم يقد
وجد	ظناً	إنّ	من جدّ	وجد	فاعترضت	دون	الذي ⁽⁷⁾ رام وقد
جدّ به الجدّ اللّهم الأربى ⁽⁸⁾							
ساوقت	في	الجدّ	أسوداً	جُفلاً	فصلت	الانباء	عنهم جُملاً
لست	بما	ناب	زمانى	أولا	هل	أنا	بدعّ من عرائين علا
جار عليهم صرف دهر واعتدى ⁽⁹⁾							
جاري	لعمر	المجد	جار	منقذ	معتصم	بمقصد	ذي قنذ ⁽¹⁰⁾
أسنهر	في	رأى	له	طرفي	القدي	فإن	أنالثنى المقادير الذي
أكيده لم آل في راب الثأى ⁽¹¹⁾							
دعني	أخض	للوثر	في	غماره	مؤججاً	نحو	السّما لناره

(1) خامرت: خالطت، أبو الجبر من ملوك كندة، وخلاصة قصته: أنّه تألبت قومه عليه، فاستعان بكسرى فأعطاه جيشاً من أساورته، فأرأوا بلاد العرب فاستوحشوها، فسموه فمرض وعندها طلبوا الأذن بالرجوع، فأذن لهم ثم بعد مدة مات على طريق اليمن بالمرض الذي نشأ من السم، تنظر: الكامل في التاريخ: 73/2، الجوى: داء في الجوف، حواه: حازه، الحنف: الموت.

(2) اخترم: أهلك واقتطع الوضاح يعني به جذيمة الأبرش وكان قتل أبا الزباء ملك تدمر فبعد مدة خطبته لنفسها فلما حضر قتلته وله قصة طويلة سيأتي ذكرها، أمل: فاعله يعود على الوضاح، الحمام: الموت، المنتضى: المسلول.

3 مصعب بن الزبير، قتل سنة (72هـ).

(4) سما: علا، ويزيد: هو ابن المهلب، روى الحسن البصري يقول: في فتنة يزيد: ذا عدو الله يزيد بن المهلب، كلما نعق بهم ناعق اتبعوه، وقد ولى البصرة في عهد سليمان بن عبد الملك، وقتل سنة 102هـ، ينظر: سير أعلام النبلاء: 503/4، الشاؤ: الغاية، العلى: الشرف، فما وهى أي فما ضعف ولا ونى ولا فتر.

5 الأبلق: الأسود والأبيض.

6 في ع (أحلافها).

7 في س (التي).

(8) فاعترضت: عارضت، رام: طلب، جدّ: بالفتح أسرع، الجدّ: بالكسر العزم، اللهم: بالتصغير والأربى: اسمان من أسماء الداهية وهما فاعل اعترضت.

(9) بدع والمبدع الذي يكون أول مخترع من كل أمر، العرائين الأشراف: واحدها عنين وهو الانف، جار: عدل عن الحق، اعتدى: ظلم.

10 القنذ: ريش السهم.

(11) أكيده: أطلبه وأحتال عليه، لم آل: لم أقصر، الرأب: الإصلاح، الثأى: الفاسد.

فان مثلي لم ينم عن ثاره	وقد سما عمرو إلى أوتاره	فاحتطّ منها كلّ عال المستمى ⁽¹⁾
وفي قصير بالذي له ضمن	منها لعمرو وهو بالوفا قمن	
فطار للثأر مجدّاً لم يهنّ	واستنزل الزباء قسراً وهي من	
عقاب لوج الجو أعلى منمتى ⁽²⁾⁽³⁾		
وهللت ⁴ مهلهلاً عزمته	لكشف عارٍ وصمت وصمته	
لقد وفّت بما وأتّ ذمته	وسيف استعلت به همته	
حتى رمى أبعد شأو المرتمى ⁽⁵⁾		
طار إلى كسرى فكر راجعاً	بوهرز ⁽⁶⁾ يقودها طلائعاً	
فصك مسروقاً ⁽⁷⁾ فخر [راكعاً] ⁽⁸⁾	فجرع الأحبوش سمّاً ناقعاً	
واحتلّ من غمدان محراب الدمى ⁽⁹⁾		
وابن عباد ⁽¹⁰⁾ هزه سلطانه	للثأر من تغلب واعتانته	
عاشت بهم فافترسوا فرسانه	ثم ابن هند باشرت نيرانه	
يوم أوارات تميماً بالصلى ⁽¹⁾		

(1) سما: علا، وأوتار: جمع وتر وهو طلب الدم، فاحتطّ: أنزل، المستمى: المكان العالي المرتفع.

2 هذا البيت ساقط من س.

(3) الزباء: اسم امرأة، وقسراً: بالسين القهر والغلبة، العقاب: طائر معلوم وهو من سباع الطير وجمعه عقبان، ولوح الهواء: الذي بين السماء والأرض، منمتى: موضع مرتفع إليه، وخلاصة قصة الزباء وعمرو: أن الزباء لما قتلت جذيمة الأبرش، قعد عمرو ابن أخته مكانه وكان قصير وزيره، كما كان لحاله وكان وقت قتل خاله نجا على فرس تسمى العصي فطلب قصير أن يجده عمرو وأنه وأذنيه دهاء منه لأخذ ثأر خاله، فرحل قصير إلى الزباء على هذه الحالة، فاستأمنت له ثم بعد مدة وعناء أتى بالرجال مدججة بالسلاح في جوالق على ظهور الجمال فهربت الزباء إلى نفق لها لتهرب منه فرائت عمراً على باب النفق، فمصت خاتماً مسموماً كان بيدها وقالت (بيدي لا بيدك يا عمرو) وماتت مكانها فاستولى على ملكها، الكامل في التاريخ: 55/3.

4 هللت: رقت وفترت.

(5) سيف: سيف بن ذي يزن ملك اليمن، استعلت: علت شأو الغاية، المرتمى موضع المرمى وهو الذي يقال له: الغرض والهدف والقرطاس.

(6) الوهرز: رأس الجيش الذي كسر مع سيف بن ذي يزن.

(7) هو مسروق بن أبرق ملك اليمن.

8 في ع وح (واقعاً)

(9) جرع: سقى، وهو القليل من الماء، الأحبوش: ملك الجيش، ناقعاً: بالغاً، احتلّ: نزل بالمكان، غمدان: موضع بصنعاء اليمن، والمحراب: غرفة بصنعاء، الدمى: الصور، وخلاصة قصة الحبش: أن الملك سيف بن ذي يزن لما غلبت عليه الحبشة استعان بهرمز أحد الأكاسرة، فأرسل معه جيشاً من المسجونين ورأس عليه وزيراً من الأساورة المتقدمين فأجلوا الأحباش عن اليمن وملكوا سيفاً في قصة طويلة، ينظر: الكامل في التاريخ: 408/1.

(10) الحارث ابن عباد كان الحارث بن عباد من فرسان بني وائل المعدودين وكان من أحلم أهل زمانه وأشدهم بأساً وأقواهم بدنأ، لم يعجل الحارث بالحرب وأرسل إلى المهلهل: إن كنتم إنما قتلتكم بجيرا بكليب وانقطعت الحرب بينكم وبين إخوانكم فإني راضٍ بذلك وطيبة به نفسي ليهداً هذا الأمر، فأرسل إليه المهلهل: إنما قتلناه بشع نعل كليب، فغضب الحارث بن عباد وقال لأمّة له جديدة: ردي جمالك! الحقك الشر بأهلك. فمن أناس ما أنت (وذهبت مثلاً عند العرب). ثم دعا بفرسه النعمة فجز ناصيتها وهلب ذنبها وكان هو أول من فعل ذلك بالخي. ينظر: الكامل في التاريخ: 543/1.

مازلت بالله العظيم عصمتي من كل ما يشتقني⁽²⁾ من وصمة
وبالذي لي عنده من ذمة
إلا تحذاه رجاء فاكتمى⁽³⁾

كم نعمة تنثال⁽⁴⁾ لي عن نعم
وكم أبر منه برأ قسمي
بها النجاء بين أجواز الفلا⁽⁵⁾

منبريات تحت كل منبر محتديات بنجيع أحمر
ميل الهوادي بلغام⁽⁶⁾ أكر
يرغفن بالامشاج من جذب البرى⁽⁷⁾

تنفي⁽⁸⁾ شراراً بالحصا مقتدحاً
سفائن البر إذا البر طحا⁽⁹⁾
يطفون بالآل إذا الآل طفا⁽¹⁰⁾

يخضن من آل الموامي¹¹ لجبا
وكم [رسمن]¹² منهجاً فمنهجاً
مرثومة تخضب مبيض الحسا⁽¹³⁾

(1) ابن هند هو عمرو عم النعمان بن المنذر، وكان له أخ مستوضع من بني تميم، فقتل لهم ناقة فقتله صاحبها فنذر عمرو والمذكور أن يقتل من بني تميم مئة، فأجج ناراً وألقى فيها واحداً واحداً منهم إلى تسعة وتسعين فبينما هم كذلك يرون تمام المئة إذ جاء رجل من البراجم يظن هناك وليمة اقتار اللحم فألقى في النار تماماً للمائة، ينظر: الكامل في التاريخ: 444/1. باشرت: خالطت، يوم اوارات: يوم معروف من أيام العرب، اوارات إسم موضع، الصلا: بالفتح وهج النار.

(2) يشتقني: يسترني.

(3) ما اعتن: ما اعترض، تحذاه: اعتمده وقصده، اكتمى: استتر وتغطى.

(4) تنثال: تصب وتكشف.

(5) إليه: أي قسما، باليعملات: جمع يعملة، وهي الناقة الصلبة الشديدة النجاء المسرعة، أجواز: جمع جوز وجوز كل شيء وسطه، والفلا: الصحراء.

6 الهوادي: أعناق الخيل، لغام: لغام الدابة لعبها وزبدها تخرج من فيها معاً.

(7) الخوص: الإبل الغائرة العيون من الهوال، والأشباح: الأشخاص جمع شبح، والحنايا: جمع حنية والحنية القوس، وضمير: المهزول، ويرغن: يسلمن، مأخوذ من الرغف وهو سيلان الدم من الأنف، المشاج: الأخطا التي في أنف البعير.

8 تنفي: تقذف.

9 طحا: انبسط.

(10) يرسمن: يغين، والرسوب أحوض في الماء المغيب غيه، الدجى: جمع دجبة وهي الظلمة ويطفون يعلون. والآل: سحاب كالماء يرى عندما ترتفع الشمس، والسراب إنما يكون في انتاف النهار كأنه ماء وليس بماء، طفا: ارتفع.

11 الموامي: الصحراء الكبيرة من دخلها لا يخرج منها.

12 في ع (رسمن)

(13) أخفافهن: جمع خف للإبل بمنزلة الحوافر للخيل، وحفا: مقصور وهو رقة أخفاف الإبل من كثرة المشي، وجى: وجع في الرجل يصيبها من الحفا، مرثومة: مشوقة من الحجارة، تخضب: تصبغ.

يفرين	كل	نفنف ⁽¹⁾	نفنف	متصل	بمتلف	فمتلف
من تحت كل قاصف مقصوصف ⁽²⁾				يحملن	كلّ شاحب	محقوقف
من طول تدآب الغؤو والسرى ⁽³⁾						
أدمغهُ	مغرقة	أجفانهُ		يكفُ	شأنًا أن يبين	شانه
يبرُ	من إيمانه	إيمانه		برّ برى	طول السرى	جثمانه
حتى غدى كالنبيع محني القرى ⁽⁴⁾						
مُسودٍ من سادة سادوا على				من مرّ في ماضي القرون أو خلا		
يجوب في التدآب أجواز الفلا				ينوي التي فضلها ربُّ العلى		
لما دحا تربتها على البنى ⁽⁵⁾						
إنّ تنّ عيس خفّ شوقاً أرمل ⁽⁶⁾				أو تنأ أدناها له		تخيلاً
كم ردّ دمعا للهوى تهللاً				حتى إذا قابلها		استعبرلا
يملك دمع العين من حيث جرى ⁽⁷⁾						
ثاب لأمر ريه مسلماً				ونفسه إلى البلاء		مُسئلما
مليبا يطوي الفُجّاج مُحرمًا				ثمت طاف وانتنى		مستلما
ثمت جاء المروتين فسعى ⁽⁸⁾						
كم خاض من طافي السراب غمرة				أذكت له بين الضلوع		جمرة
وكم رمى بالحصيات جمرة				وأوجب الحج وثنى		عمرة
من بعد ما عج ولبي ودعا ⁽⁹⁾						
أجاب داعي الله لا يلوي على				ما ليس يرضي من علا ربّ العلى		

1 نفنف: قيل: الهواء، وقيل: كل هواء بين شيتين.

2 القاصف: يقصف بعضهم بعضاً أي الزحام.

(3) شاحب: متغير اللون من السفر وغيره، محقوقف معوج، التدآب المداومة، السرى: السير في الليل.

(4) بار: مطيع والجمع أبرار نعت للشاحب، وبرى من بري القلم وهو اضعافه وترقيقه، والطوى: الجوع، وجثمانه: جسمه، القدح عود صلب تعمل منه السهام، والنبيع: شجر تعمل منه القسي واحداً نبعه، محني: معوج، القرا الظهر.

(5) دحا: بسط، والبنى: جمع بنية وهو الشيء المبني.

6 تنّ: من الونى وهو التناهي، أرمل: نوع من السير.

(7) استعبر بكى وهو مأخوذ من العبرة وهي الدمعة.

(8) وانتنى: انعطف، ومستلما: لمس الحجر الأسود بيده أو بفمه، والمروتين: المراد بهما الصفا والمروه، فسعى: مشى.

(9) حجّ وثنى عمرة: ألزم نفسه مع الحج عمره، عج: رفع صوته بالدعاء والتلبية.

لبي	قديمًا	من	ألستُ	وبلى	ثمة	راح	في	المليين	إلى
حيث تحبّي المأزمان ومنى ⁽¹⁾									
أصغى	إلى	داعي	الفلاح	منصتًا	فراح	إما	قانتًا	أو	مقتنا
قام	بما	كان	لها	موقتًا	ثم	أتى	التعريف	يقرو	مُخبِتًا
موافقًا بين الآل فالنقا ⁽²⁾									
أجهد	نفسًا	ما	ألتّه	جهدًا	فيما	سيُعَلّي	جده	وجدًا	
طاف	طوافات	تعدّي	عدها		واستأنف	السبع	وسبعا	بعدها	
والسعي ما بين العقاب والصوى ⁽³⁾									
جدّ	على	المبيت	فيها	واجتهد	ليالي	التشريق	طوعًا	واعتمد	
وحلّ	للتحليل	فيها	ما	عقد	وراح	للتوديع	فيمن	راح	قد
أحرز أجرًا وقلّى هجر اللغا ⁽⁴⁾									
لست	امرأ	عن	قسطه	قد	قسطا	ولا	كمن	يحنث	مهما
ما	قسمي	أنّى	تحدّت	شططا	بذاك	أم	بالخيل	تعدو	المرطى
ناشرةً أكتادها قُبّ الكلى ⁽⁶⁾									
سلائل	من	ضُمّر	سلائل		يَعْمَنَ	في	بحر	نجيع	سائل
من	تحت	كل	قشعمي ⁷	صائل	يحملن	كل	شمريّ	باسل	
شهم الجنان خائض غمر الوغى ⁽⁸⁾									

(1) راح: خرج بالروح وهو الخروج بالعشى، المليين: جمع ملب وهو المجيب بالتلبية، تحج: أقام، المأزمان: جبلان بين مزدلفة ومنى محل رمي الجمار بمكة.

(2) العريف وعرفات واحد: وهو اسم موضع من مناسك الحج، ويقرو: يتبع المواضع، مخبتًا: متواضعًا مخلصًا لله تعالى، الآل: موضع بعرفات، النقا: الرمل.

(3) السبع: رمى الجمار السبع، وسبعًا أراد الثانية التي تلي الأولى، العقاب: جمع عقبة، الصوى: الكدى تقدمت جمع صوى وهي الحجارة.

(4) وراح للتوديع: أي توديع البيت الحرام كما يفعل الحجاج بأن يطوفو به سبعا ويسعى بين الصفا والمروة، أحرز أجرًا: ملكه وأصابه، قلا: أبغض، هجرهم بضم الهاء القبيح من الكلام، اللغا: الباطل من الكلام.

(5) وفي ع أخلطا.

(6) أقسم بذاك أم بالخيل، تعدو: تجري، المرتى: ضرب من العدو ومن السهل منه، وناشره مرتفعة ومنه قولهم قعدت على نشز من الأرض: أي مرتفع، والاكتاد: عظم ما بين الكاهل والوسط، والكاهل: أعلى الكتفين وما يليه من أصل العنق، وقيل: ما بين الكتف، وموضع السرج: والكلى: جمع كلوة.

7 قشعمي: الأسد.

(8) يحملن: أي الخيل، شمري: مأخوذ من التشمير، باسل: شجاع، شهم الجنان: حديد القلب، خائض داخل غمر الماء الكثير، الوغى صحبة من الناس في الحرب.

يَقْظَانُ لَا يَغْضِي بِهَا عَلَى قَدَى
لَا يَخْتَشِي لِلْحَرْبِ نَارًا وَأَذَى
كَانَ لَقَى الْمَوْتَ كَرِيهَ الْمَصْطَلَى⁽¹⁾

أَشْمَ لِلشَّمِّ الْعَرَانِينَ انْتَمَى
مَارِدَ عَنْ قَرْنٍ لَهُ وَأَحْجَمَا
صَدَنَتْهُ عَنْهُ هَيْبَةٌ وَلَا انْتَنَى⁽²⁾

كَمْ خَاضَ لِلْمَوْتِ الزَّوَامَ لَجَّةً
لَوْ شَاءَ أَفَى الْمَلْحِدِينَ ضَجَّةً
لِرَامَهَا أَوْ يَسْتَبِيحُ مَا حَمَى⁽³⁾

أَلْفَى إِلَيْهِ اللَّهُ مُذْ أَقْرَهَ
وَلَمْ يَزَلْ مِنْذُ أَبَانَ أَمْرَهُ
تَرْضَى الَّذِي يَرْضَى وَتَأْبَى مَا أَبَى⁽⁴⁾

بِهِمْ يَمِينِي وَيَمِينٍ مِنْ وَصَلٍ
أَضْرَبَ غَيْرِي قَائِلًا فِيمَا أَمَلٍ
لِمَقْسَمٍ مِنْ بَعْدِ هَذَا مَنْتَهَى⁽⁵⁾

مَا قَسَمِي إِلَّا بِمَنْ تَنْزَلَا
هُمْ الْأَلَى إِنَّ طَالُوا طَالُوا الْمَلَا
بِفِي أَمْرٍ فَآخِرُكُمْ عَفْرُ الثَّرَى

شُمُّ الْأَنْوَفِ مِنْذُ خَرَوْا سُجْدَا
هُمْ الْأَلَى قَدْ أَوْضَحُوا سَبِيلَ الْهَدَى الْهَدَى
هَامِيَةٌ لِمَنْ عَرَى أَوْ اعْتَفَى⁽⁶⁾

(1) يغشى: يغطي أو يستمكن من الشيء شجاعة، صلا: حر النار كلظى.

(2) الحتف: الهلاك، قرنا الذي يقارنك في بطش أو قتال أو علم، انتنى: رجع.

(3) المقدار: القدر، المهجة: النفس.

(4) تغدو: تأتي بالغدوة وورد: تغدو أي تسرع، تأبى: تكره.

(5) قسما: يميناً، بالشم الطول: أي اشراف الناس، يعرب: قبيلة من العرب تنسب إلى يعرب بن يشجب بن قحطان، مقسم: حالف.

(6) ي نابيع: جمع ينبوع، الندى الجود والكرم، هامية: سائلة، عرا: قصد وتعرض للطلب، أو اعتفى أو طلب من غير تعرض.

هم الألى قد انبطوا ⁽¹⁾ بحر السخا	في شدة من الزمان أو رخا
هم الذين أرغموا من شمخا	هم الذين دوخوا من انتحى
وقوموا من صغر ومن صغى ⁽²⁾	
كم سجلوا في موقف من ساجلوا سساجلوا	وأدركوا في غاية ما حاولوا
هم الذين نضلوا من ناضلوا	هم الذين جرّعوا من ماحلوا
أفاوق الضيم ممرات الحسا ⁽³⁾	
قد اعتصمت من ضبى مسنونة	بالله في درع له حصينة
أفتأ ⁽⁴⁾ ملأ جنة مصونة	أزال حشو نثرة موضونة
حتى أوارى بين اثشاء الجثى ⁽⁵⁾	
أجنتي ما عشت في مجته	من لم يزل للعبد عند ظنه
أخشى وقد أرقتي في أمنه	وصاحباي صارم في متته
مثل مدبّ النمل يعلو في الربى ⁽⁶⁾	
عضب متى جرّده لعضبه	دبت سموم الموت في مدبه
تحتدم النيران في مهبه	كأن بين عيره وغربه
مفتأداً تأكلت فيه الجذى ⁽⁷⁾	
لم يبد إلا أن يشام سره	كالزند عند القح ييدي شره
إن شقّ عن ليل القتام فجره	يرى المنون حين تقفو إثره
في ظلم الأكباد سبلا لا ترى ⁽⁸⁾	

1 انبطوا: استخرجوا.

(2) دوخوا: أنزلوا، انتحى: تكبر: الصعر ميل الخد من الكبر.

(3) جرّعوا: سقوا، ماحلوا: خاصموا، أفاوق: شرب متقطع بنفس بعد نفس، الضيم: الذل، ممرأة مدراة، الحسا: جمع حسوة، وهي أخذك الماء بفمك متجرعا له قليلا قليلا، وبالفتح المصدر ويكتب على مذهب البصريين بالألف، وعلى مذهب الكوفيين بالياء.

4 أفتأ: لا أزل.

(5) أزال: جواب القسم محذوف منه لا، حشو: ما أدخل في جوفه فكأنه صار حشواً إذا ليسها، النثرة: الدرع الواسع، موضونة: محكمة النسيج، أوارى: أعطى، وأثناء: جمع ثناء وهو ما تنثى منها أي تراكب على بعض، الحثى: جمع حثوة وهو الثواب المتجمع.

(6) صاحبى: يعني سيفه وفرسه، صارم: قاطع، ومته: أي ظهره، مدب النمل وديبية مشيه، يريد فرند السيف، الربى: جمع ربوة وهي ما ارتفع من الأرض.

(7) العير: هنا الموضع الناتى في وسط السيف، الغرب: الحد يعني حد لسيف، مفتأداً موضع النار، تأكلت أكل بعضها بعضا، والجذى: جمع جذوة وهي الجمرة العظيمة.

(8) المنايا: جمع منية، وتقفو: تتبع سبلاً، يريد أن هذا السيف دليل المنية فهو يريها طرق الموت.

إن	باكرتك	أزمة	باكرها	أو	بادرت	بادرة	بادرها		
كم	شج	من	قاهرة	قاهرها	إذا	هوى	في	جثة	غادرها
من بعد ما كانت خساً وهي زكا ⁽¹⁾									
ووافض ⁽²⁾	يعدو	الرياح	وفضه	أبوض ⁽³⁾	عدو	كالشهاب	أبضه		
عبل الشوى ⁽⁴⁾ يفري الأراضي أرضه			ومشرف			الأقطار	خاط	نحضه	
حابي القصيري جرشع عرد النسا ⁽⁵⁾									
مندمج	الأعضاء	مغوط	الخطا	يختبط	الظلماء	مأمون	الخطا		
هظيم	لوح	الكشح	خاطي	الملتطا	ما	بين	القطاة	والمطا	
بعيد ما بين القذال والصلال ⁽⁶⁾⁽⁷⁾									
فقل	بمؤار	العنان	شيضم	مطهم	يعزى	إلى	مطهم		
نهد	القرى	صافي	الثلاث	أرثم	سامي	التليل	في	دسيح	مفعم
رحب الذراع ⁽⁸⁾ في أمينات العجى ⁽⁹⁾									
ما زال	في	الهيحاء	في	مئة ⁽¹⁰⁾	بوطن	كل	جبهة	وسنة	
يست ¹¹	في	قوائم	مستنة	ركبن	في	حواشب	مكتنة		
إلى نسور مثل ملفوظ النوى ⁽¹²⁾									
خُص	من	الجياد	في	أكرومة	إلى	خلال	عنده	معلومة	

(1) الخسا: الفرد ويراد به الجسم، زكا الروح.

2 وافض: حسان سريع العدو.

3 أبوض: شديد السرعة في العدو.

4 عبلى الشوى: جميل الأطراف.

(5) مشرف: مرتفع عال الاقطار النواحي، خاط: غلظ، النحض: اللحم، حابي: مرتفع، القصيري ضلع في الجنب وهي الضلع السفلي، جرشع غليظ الأضلاع أو الضخم الصدر وهو محمود في الخيل، وعرد: الشديد من كل شيء، النسيء: عرق مستبطن الفخذ يمر بالساق والعروق حتى ينتهي إلى الرسغ.

6 هذا البيت ساقط من ص وس.

(7) القطاة: مكان الردف، والمطا: الظهر كله سمي بذلك لأنه يغطي أي يركب، معقد عذاره: أي حيث ينعقد عذاره وهو ما بين الانثيين، والعذار: هو اللجام، الصلا: العجز وهو آخر الوركين.

8 في ع وح (اللبان).

(9) السامي: العلى المرتفع، التليل العنق الدسيح مغز العنق في الظهر، ومفعم: ممتلى، الرحب: الواسع، اللبان: الصدر، أمينات القوى الصحاح الملمات الصلاب، العجى: جمع عجاية وهي عصب مركب به شيء كفحص الخاتم.

10 مئة: علامة أو بيان.

11 يست: يمرح.

(12) حواشب: جمع حوشب وهو عظم في باطن الحافر، مكتنة: مستورة أو وكثرة، نسور: جمع نسر وهي لحمة ناتئة يابسة في باطن الحافر شبهها بالنواة لصلابتها، ملفوظ النوى: ما لفظه منه أي رمى به وطرح، والنوى: جمع نواة وهي التي داخل الثمرة.

إن هَجَسَ الطارقُ في ديمومة	يدبر	أعليطين	في	ملمومة
الى لَمُوَحَيْنَ بِالْحَافِظِ اللَّائِي ⁽¹⁾				
قد زَانَهُ يومَ الطرادِ كَرَهُ	ولم	يشنهُ	يوم	فَرَّ فَرَهُ
رحبُ الثلاث ⁽²⁾ متلأبٌ صدرهُ	مداخل	الخلق	رحيبٌ	شجرهُ
مخلوق الصهوة ممسودٌ وأى ⁽³⁾				
فدع وجيهاً عنده وأعوجا ⁽⁴⁾	فهو	إذاك ⁵	ملجما	ومسرجا
إن صَكَكَ شَانَ الجيادِ أو وجا	لا	صَكَكَ	يشينهُ	ولا فجاً
ولا دخيس واهن ولا شظا ⁽⁶⁾⁽⁷⁾				
يسنبق رجع الطرف في أناته	[فما	انتهى] ⁽⁸⁾	قطَّ	إلى قطاته
والريح إن جارتُهُ من عاداته	يجري	فتكبو	الريح	في غاياته
حسرى تلوذ بجراثيم السخا ⁽⁹⁾				
يطوي الفلاة سبسباً فسبسبا ⁽¹⁰⁾	يعلو	وينحطُّ	وهاداً	وربى
لم تَسْتَظِعْ له العيونُ طلبا	تنظنه	وهو	يُرى	مُخْتَجِباً
عن العيون إن دأى وإن ردى ⁽¹¹⁾				
كم حار ⁽¹²⁾ نو تأمل في أمره	إذ	ينبري	للكرَّ	في مكره
ما البحثُ عند كره عن سره	إذا	اجتهدت	نظراً	في إثره
قلت سناً أومضَ أو برقَّ خفا ⁽¹³⁾				

(1) الأعليط: وعاء ثمر المرخ شبه أذني الفرس بذلك وهو شبيه بقشور البقلاء الرطب تشبه إذان الخيل، ملمومة هي الهامة المجتمعة المستوية، اللموحين العينان، الحافظ نظرات جمع لحظة، اللأى: الثور والانثى: لاة.

(2) رحب الثلاث: الجوف والمنخر والجيبة.

(3) شجره: هو مجتمع عظم اللحيين، مخلوق أملس الصهوة من الفرس موضع السرج، ممسود: مقتول، وأى: الصلب الشديد.

(4) وجيها: تنسب إليه الخيل الوجهيات، أعوجا: الأعوجيات أعوجية الرؤوس.

(5) إذاك: حولك.

6 في ع (شطا).

(7) الصكك: اصكاك الكعبين أي تدابنها، بشبيه: يعيبه، الفجا: البعد ما بين الكعبين، الدخيس ورم في طرة حافر الفرس، الواهن: الضعيف، الشطى: عظم لاصق بالذراع فإذا تحرك قيل شطى، والشطى: أيضا انتشار العصب.

8 في ح (فلم يصل)

(9) تكبو: تعثر، حسرى: مكشوفة حاسرة ما عليها، تلوذ: تلجأ، جراثيم: جمع جرثومة وهو الرباب الذي يجتمع في أصول الشجر، السخا: ضرب من الشجر.

10 السبسب: الأرض المستوية البعيدة.

(11) دأى جرى، وكذا ردى يقال: دأى دأياً وردى يردى ردياً إذا جرى جرياً سريعاً.

12 في ع وح (حال)

(13) أوض أضاء: أي لمع خفيفاً، والخفو: لمع البرق في نواحي الغيم.

سبحانَ مَنْ أَدْعَى فِي إِفْرَاحِهِ	بِقَالِبٍ أَعْرَبَ	عَنْ بِلَاغِهِ	مُحَجَّلًا أَعْرَأَ فِي انْصِيَاعِهِ	وَالنَّجْمَ فِي [جَبْهَتِ] إِذَا بَدَأَ ⁽¹⁾
أَنْعَمَ رَبِّي بِهِمَا قَدِمًا وَمَنْ	عَلَيَّ وَامْتَنَّ النَّبِيُّ الْمُؤْتَمَنُ	مَنْ يَعْتَدُّ سَوَاهُمَا مَدَى الزَّمَنِ	هَما عَتَادِي الْكَافِيَانِ فَقَدْ مِنْ	أَعَدَّتْهُ فَلِينًا عَنِّي مِنْ نَأَى ⁽²⁾
كَمْ ثُبُتُ ³ لِلثَّارِ وَكَمْ مَثُوبَةٍ	بِنَارِ حَرْبٍ لِلْعَدَى	مُشْبُوبَةٍ عَلَى حَقُوقٍ لِلْعَلَى	مَغْصُوبَةٍ لِلْحَرْبِ فَاعْلَمْ أَنَّي قَطْبُ الرِّحَى ⁽⁴⁾	أَيُقَظَنِي لِلثَّارِ هَمٌّ مَوْقِظِي
فَاشْهَدْ مَقَامَاتٍ بِقَلْبٍ يَقْظُ	وَإِنْ رَأَيْتَ نَارَ حَرْبٍ تَلْتَنِظِي	فَاعْلَمْ بِأَنِّي مَسْعَرٌ ذَاكَ اللَّظَى ⁽⁶⁾	دَعْنِي أَكْرُ كَرَّةً فَكْرَةً	دَعْنِي أَسْلُهَا فِي الْهِيَاجِ حُرَّةً
عَلَى ظُبَاتِ الْمَرْهَفَاتِ وَالْقَنَا ⁽⁸⁾	عَفْتُ الْعِرَاقَ لَا لِقَلْبٍ مَلَّهَ	لَكِنْ لِمَنْ شَرَفَ فِيهِ رَمْلَهُ	عَنْ شَأْنِ أَصْدَنِّي وَلَا قَلَى ⁽⁹⁾	آلَ النَّبِيِّ مِنْ مَتَى خَالَقْتَهُمْ
وَبَدْتُ أَنْ لِلْحَشْرِ قَدْ رَافَقْتَهُمْ	وَبَدْتُ أَنْ لِلْحَشْرِ قَدْ رَافَقْتَهُمْ	وَبَدْتُ أَنْ لِلْحَشْرِ قَدْ رَافَقْتَهُمْ	وَبَدْتُ أَنْ لِلْحَشْرِ قَدْ رَافَقْتَهُمْ	وَبَدْتُ أَنْ لِلْحَشْرِ قَدْ رَافَقْتَهُمْ

(1) في ع وح (غرته)، الجوزاء: نجم معروف وهو التوأمان، أرساغ: جمع رسغ وهو مفصل بين الحافر والوظيف من كل دابة. والنجم: هو الثريا، يصف غرة الفرس وتحجيله، بدا: اظهر.

(2) العتاد: ما يتخذ عدة للدهر، فلينا: فليبعد من نأى إذا بعد.

3 ثبت: رجعت.

(4) برحى منصوبة: يريد برحى الحرب وهو موضع استداره أهلها إذا تعاركوا، القطب: الحديد التي تدور عليها الرحى، وضمن قول الإمام علي (عليه السلام): (وإن محلي منها محل القطب من الرحى) ينظر: شرح نهج البلاغة، محمد عبده: 30.

5 محفظي: مغضبي.

(6) في ع وح (سمعت)، تلتنظي: تشتعل، مسعر: موقد، اللظى: اللهب.

7 ترة: ثاراً.

(8) في ع وح (مشرقي)، جهرة: عياناً، طباة جمع طبة حد السيف المرهفات السيوف الرقاق، القنا الرماح واحدها قناة.

(9) الشنان: البغض، صدني: معني وصرفني، والقلى: البغض.

صحبته	دهراً	فما	نافقتهم	ولا	أطبى	عيني	مذ	فارقته
شيء يروق العين من هذا الوري (1)								
محمد	المهدي	(2) من	تسورا	بنفسه	وقومه	كل	ذرى	
هم	الشآبيب (3)	المخلات	العرى	هم	الشناخيب	المنيفات	الذرى	
والناس أدهال سواهم وهوى (4)								
أكرم	بها	من	نسبة	عليها	يتبعها	في	هديه	مهديتها
هم	السيول	غامر	آتيها (5)	هم	البحور	زاهر	آذيتها	
والناس ضحضاح ثغاب وأضا (6)								
عشت	كما	شاء	الرجا	برفدهم	وفزت	في	ودى	لهم
فارقته	لا	طالباً	لندهم	إن كنت	أبصرت	لهم	من	بعدهم
مثلاً فأغضيت على وخز السفا (7)								
بنو	أميري	سليلى	أحمدا	الحسين	الزاكين	محتدا		
مالهم	ند	مواز	أبدا	حاشا	الأميرين	الذين	وفدا	
علي ظلاً من نعيم قد ضفا (8)								
آيسني	إن	لم	أقدم	عملا	يمحو	إذا	آويت	رمسي
لكن	هما	ردا	رجائي	كملا	هما	اللدان	أثبتا	لي
قد وقف اليأس به على شفا (9)								
كر	الزمان	حاشداً	فيلقه	وكلما	يجمعني	فرقه		
مذ	شاب	من	عيشي	به	ريقه	تلافيا	العيش	الذي
						رئقه		

(1) أطبى: أمال، ويروق: يعجب.

(2) يقصد الممدوح السيد محمد مهدي الطباطبائي.

3 الشآبيب: جمع شؤبية، الدفعة من المطر.

(4) الشناخيب: أطراف الجبال، أدهال: جمع دحل وهي الحفيرة الغامضة من الأرض يتسع أسفلها ويضيق أعلاه، وهو تعبير كنانى لعظم مكانة الممدوح.

5 آتيتها: مجرى الماء في الوادي.

(6) الزاخر: الماء الكثير الغائص، والأدى: الموج، الضحضاح: الماء القليل، ثغاب جمع ثعب وهو الموضع المظمن في أعلى الجبال يستتبع فيه ماء المطر، أضى جمع أضاة وهي الغدران الصغار.

(7) أغضبت: صبرت على المكروه، الوخر طعن غير نافذ، وقيل الوخر الطعن بسرعة، السفا: شوك شجر يوجد في البادية يدعى البمي.

(8) أوفدا: أرسلوا، ضفا: كثر من قولهم ضفا ذيل الفرس إذا كثر وطال.

(9) شفا الشيء: طرده وجرفه.

سرف الزمان فاستساغ وصفا⁽¹⁾

قد كان روضي حقبّة مصرّداً ومورّد العُنب النّمبر ثمدا
فأنبطاً² لي من ندا بحر ندى وأجريا ماء الحيا لي رغا

فاهتزّ غصني بعد ما كان نوى⁽³⁾

كم أخلفتني في الدنا نخائري وأسلمتني للردى عشائري
فمذّ أجلت في الوري نواظري هما اللذان قد⁽⁴⁾ سموا بناظري

من بعد إغضائي على لذع القذى⁽⁵⁾

بلوث دهرى والورى تجاريا مستقصياً أباعداً أقاربا
وعنه ما عاد رجائي خانبا هما اللذان عمراً لي جانباً

من الرجاء كان قدماً قد عفا⁽⁶⁾

إليهما نفسي ببدي سكنت وآمنت بما به قد آمنت

فأولياني نعمة قد رصنت وقلداني منة لو قرنت

بشكر أهل الأرض عني ما وفى⁽⁷⁾

نجلهما المهدي من كل نكل عن عدّ آلاء له عجراً وكل
ولم يقم شاكلها مهما شكل بالعشر من معشارها وكان كل

حسوة في آذي بحر قد طما⁽⁸⁾

أعاشني ربي مذّ أعاشني بهنيه القامع ما أطاشني
فلم أقل وابن النبي راشني إن ابن ميكال الأمير انتاشني

من بعد ما قد كنت كالشيء اللقا⁽⁹⁾

(1) تلافياً: تداركاً، رنقه: كدره، والرنق الماء الكدر، صرف الزمان: تقلبه من حال الى حال، استساغ: سلس في الحلق وطاب.

2 أنبط: استخرج.

(3) الحيا مقصور: الغيث والخصب، الرغد: السعة في العيش، فاهتز غصني طال، وأصل الهز التحريك، ذوى ذيل.

(4) زيادة من المحقق لوجود بين في العروض.

(5) سموا بناظري: رفع ناظري، وإغضائي: تغافلي، اللذع: الحرقعة، القذى: ما يقع من العين.

(6) عفا: درس.

(7) قلداني منة: جعلها في عنقي وهو موضع القلادة، منة: نعمة وجمعها منن، وقرنت: قيسيت، ما وفى ما قام ولا عدل شكرهم.

(8) البيت مدور، آذي: الموج، طمى: امتلأ وارتفع.

(9) انتاشني: اختارني، واللقا: الشئ المطروح.

أَمَنْتُ فِيمَنْ مَنْ يَلْذُّ بِهِ أَمِنْ وَمَدَّ ضَبْعِي وَافِياً بِمَا ضَمَنْ
فَلَمْ أَقُلْ مَا قَالَ غَيْرِي وَأَمِنْ وَمَدَّ ضَبْعِي أَبُو الْعَبَّاسِ مِنْ
بعد انقباض الذرع والباع الوزى⁽¹⁾

كَفَانِي الْمَهْدِيُّ عَنْ مَذْحِ الْمَلَا بِمَا بِهِ مِنْ الْمَعَالِي قَدْ عَلَا
ذَاكَ الَّذِي إِنْ قَالَ قَوْلًا فَعَلَا ذَاكَ الَّذِي مَازَالَ يَسْمُو لِلْغُلَا
بفعله حتى على فوق الغلى

مَنْ زَيْنَ الْوُجُودَ فِي وَجُودِهِ وَشَعَتْ السَّعُودُ مِنْ سَعُودِهِ
يَصْعُدُ حَتَّى قِيلَ فِي صَعُودِهِ لَوْ كَانَ يَرْقِي أَحَدٌ بِجُودِهِ
ومجده إلى السماء لأرتقى
حَتَامٌ تَقْضِي الْعَمَرَ فِي تَلْهَفٍ تَشْكُو أَوَاراً⁽²⁾ لِسَرَابٍ مُخْلَفٍ
فَاقْطَعْ إِلَى جَدَوَاهُ كُلَّ نَفْنَفٍ⁽³⁾ مَا إِنْ أَتَى بَحْرٌ نَدَاهُ مُعْتَفٍ
يشكو أوارى عيم إلا ارتوى⁽⁴⁾

نَجَلَ أَمِيرِي الْحُسَيْنَ وَالْحَسَنَ مِنْ قَلْدَانِي مِنْهُ مَدَى الزَّمَنِ
مَنْ كَانَ لَمْ يَفِدْ أَمْرًا أَسَدِي وَمَنْ نَفْسِي الْفِدَاءَ لِأَمِيرِي وَمَنْ
تحت السما لأميري الفدا
لَسْتُ إِلَى كُنْهِ الثَّنَاءِ وَاصِلَا وَلَوْ غَدَوْتُ ابْنَ عِطَاءٍ⁽⁵⁾ وَاصِلَا
مَنْ يَقْطَعُ الشُّكْرَ وَكَانَ وَاصِلَا لَا زَالَ شُكْرِي لِهَمَا مُوَاصِلَا
لفظي أو يعتاقي صرفُ المنى⁽⁶⁾

فَارَقْتُ أَبْنَاءَهُمَا مُرْتَحِلَا إِلَى الرِّضَا وَلِلرِّضَا مُؤَمِّلَا
فَارَقْتَهُمْ عَلَى الْوَفَى مُتَّكِلَا إِنْ أَلَى فَارَقْتُ عَنْ غَيْرِ قَلَا
ما زاع قلبي عنهم ولا هفا⁽¹⁾

(1) ضبعي: عضدي، والذرع والذراع واحد، والباع: قدر مد اليدين ويطلق على الشرف والكرم، والوزى: القصير.

(2) أوارا: الحر الشديد.

(3) نفنف: الهواء ما بين شينين.

(4) الندى: الكرم، معترف: طالب للرفد، أرتوى: اكتفى من الماء وغيره.

(5) يفصد: واصل بن عطاء المعتزلي، كان أحد الخطباء المتكلمين (ت: 181 هـ)

(6) يعتاقي أو يصرفني، الصرف: القلب، المنى: بفتح الميم مقصور بمعنى المقدر.

نضيتُ² غرب العزم إذ نضيتُ إلى مقام للعلی ارتضيتُ
لم أقضِ خوفَ الهون ما قضيتُ لكن لي عزماً إذا انتضيتُ
لمبهم الخطب فآه فانفأى⁽³⁾

شكراً لربِّ لي إليهم حبباً وبعد شحطي عنهم لي قزياً
هياً لي ما أشتي وسبباً ولو أشاء مد قطريه الصبا
علي في ظل نعيم وغي⁽⁴⁾

لكن أبت لي في النهي مكانة إن تنبري لي بالعلی استهانة
ما فتئتني بضّة فتانة ولا عبتني عادة وهانة
تضني وفي ترشافها برأ الضنى⁽⁵⁾

لا تطبيني رخصة⁶ جلّها حُسنٌ بعين من غوّا جملها
تفتح من أسمعهم مقلها لو ناجت الأعصم لا انحط لها
طوع القياد في شماريخ الذرى⁽⁷⁾

لستُ أcha قلب طروب شيق تروقه ذات شباب ريق
تصبي بحسنٍ منظرٍ ومنطق لو صابت القانت في مخلوق
مستصعب المسلك وعز المرتقى⁽⁸⁾

حنّ وكم للشوق في حنيه من كامن يديه في أنينه
مُدّ حال عما اعتاده من دينه ألهاه عن تسبيحه ودينه
تأنيسها حتى تراه قد صبا⁽⁹⁾

ذاتُ طلا كم أسكرتُ بحبها ما لم تكن تُسكره بشربها

(1) القلا: الغيظ، زاغ: مال، هفا: زل.

2 نضي: النضي نصل السهم.

(3) عزماً عقداً على فعل أمر، انتضيت: ركبته، المبهم من الأمور المغلق، فاه: شقه.

(4) ضم قطريه: جمع ناحيتيه، ظل: ما امتد عليه منه.

(5) لاعبتني: من اللعب ومعناه مازحتني الغادة الفتاة الناعمة، وهانة ثقيلة القيام والقعود، وقيل: الطيبة الحديث تضني تسقم، والضنى: الهزال من المرضى، الترشاف: المص في الثغر أو فوقه، بر الضنى: ذهاب السقم أي هي تضني وفي تقبيلها البرء من السقم.

6 رخصة: صفة المرأة الناعمة.

(7) ناجت: كلمت، الأعصم: الوعل الذي في إحدى يديه بياض، وربما كان البياض فيها وسائر بدنه أسود أو أحمر، انحط: نزل، القايد: التذلل، شماريخ: رؤوس الجبال واحدها شمراخ، النرى أعالي الجبال واحدها ذروة.

(8) صابت: صادقت، القانت: القائم بالعبادة، مخلوق الجبل الأملس، الوعر: الصعب المرتقى المصعد.

(9) ألهاه: شغله، تأنيسها: أنسها وحديثها، صبا: مال ولها.

تنفخ	بالنوار	من	أشنيها	كأنما	الصهباء	مقطوب	بها
ماء جنى ورد إذا الليل عسى ⁽¹⁾							
تفعل	في	الألباب	في	بريقها	تفعل	الصهباء ⁽²⁾	في
كم	من	برود	الرشف	في	رحيقها	راشف	برد
بين بياض الظلم منها واللمى ⁽³⁾							
شوقي	لا	للغيد	بل	شوقي	إلى	من	جدهم
حلوا	العقيق	فالخير ⁴	منزلا	سقى	العقيق	فالخير	فالملا
إلى النحيت فالقريات الدنا ⁽⁵⁾							
إلى	الصفاء	فالشتم	من	هضابه	فالبيت	فالمغشي	من
فالحجر	فالفسيخ	من	رحابه	فالمربد	الأعلى	الذي	تلقى
مصارع الأسد بألحاظ المها ⁽⁶⁾							
نر	عليه	الغيث	في	مصبه	منازلاً	منها	حيا
كل	سما	بمن	سما	لشعبه	محل	كل	مقرم
مآثر الآباء في فرع العلى ⁽⁷⁾⁽⁸⁾							
يعزون	لله	الجميل	إن	عزوا	وإن	غزوا	ففي
هم	الألى	للسوء	بالحسنى	جزوا	من	الألى	جوهرهم
من جوهر منه النبي المصطفى ⁽⁹⁾							
لولاه	ما	نوح	به	الفلك	نجا	ولا	الخليل
عرجا							

(1) الصهباء: الخمرة، مقطوب: ممزوج، ماء جنى ورد: أي ما أخذ من الورد طريا، عسا الليل: إذا أظلم.

(2) وفي نسخة: الجريال.

(3) يمتاحه: يتسقيه، راشف المتناول الشراب سواد، اللمى: سمرة الشفتين.

4 العقيق والخريز: أسماء مكان.

(5) العقيق: موضع بالبصرة، وحول مكة، وقرية بالمدينة، والخريز والملا والنحيت: مواضع بالبصرة ونواحيها، القريات: جمع قرية مصغرة، الدنا: جمع دنيا مؤنث أدنى بمعنى القريب.

(6) المربد: موضع معروف بالبصرة يتبارى فيه أعلام الشعراء ويكثرون وهو بفتح الميم وكسر الباء، مصارع الأسد: مواضع سقوطها عند الموت وأراد بالأسد الرجال، وأراد الذين صرعوا بالحاظ المهى، أي: قتلهم ألحاظ النساء الحسان البيض المشبهة بالمها، وهي البقر الوحشي الواحدة مهة، والحاظ: نظرات.

7 هذا البيت ساقط من ص.

(8) المقرم: السيد الكريم، أصله فحل الإبل، ومآثر: جمع مآثرة الصنعة الحسنة وفرع كل شيء أعلاه.

(9) الألى: بمعنى الذين، جوهر: أصلهم، اعتزوا: انتسبوا.

ولا جرت شمس ولا ليل سجا	صلى عليه الله ماجن الدجى	وما جرت في فلك شمس الضحى
أنشئت رياح مجدهم سحابها	سالت نضاراً للنفات ⁽¹⁾ ذائباً	كم ثر جود من ندام ساكباً
منها وأوصت صوبه يد الصبا ⁽²⁾	جون أعارته الجنوب جانباً	كم مئصرات جودهم قد أعصرت
بيناه نجدياً له الريح مرت	نأى يمانياً فلماً انتشرت	أحضانها وامتد كسراه غطا ⁽³⁾
هياذب شرت على هياذب	وصائب ينهل إثر صائب	أوفى على الدنيا بكل ساكب
منها كأن من قطره المزن حيا ⁽⁴⁾	فجل الأفق فكل جانب	كم شعة للنبت عند شعة
أرعى على الدنيا عزاً لى دفعة	ونجعة ترتاد حول نجعة	منها تقول الغيث في هاتا ثوى ⁽⁵⁾
مجلجل التهان مدّ ظلّه ⁶	على بروق يمترين وبله	قد ضمنت صبا ندام هطله
ريخ الصبا تشب منها ما خبا ⁽⁷⁾	إذا خبت بروقه أعتت له	إن تتد أحضانها عن دابها
صرت بها النكباء في تنعابها	وإن وننت رعوته حدا بها	

(1) الغفات: اللكنة بنطق العربية، ويقصد اظهار عظيم ذكرهم بنضارتهم للناس.

(2) جون: السحاب الأسود وتأتي للأبيض ضده، أعارت: أنزلت، الجنوب: الريح القبالية تجيء بالمطر، أوصت: واصلت، الصوب: نزول المطر، الصبا: الريح الشرقية.

(3) نأى يمانياً: أي طلع من ناحية اليمن يريد الغيم، انتشرت: كثرت، أحضانها: نواحيه، وأصل الحزن: ما دون الإبط إلى الكشح، كسراه: تشنية واحدها كسر وهو طلب الخبا، وإنما كنى بالكسرين عن أذيال السحاب ويريد أن السحاب جرت على الأرض أنياله، وغطا: ارتفع أو انبسط.

(4) جلل: غطي، الأفق: الناحية وجمعها أفاق، ومن قطره بضم القاف من ناحيته وجمعه أقطار، المزن: السحاب، الواحدة مزنة، حيا: امتلأ ودنا يريد السحاب.

(5) البيت ساقط من ع و ح، طبق الأرض: غطى الأرض، البقعة: المكان، ثوى: أنام.

(6) يقصد المطر المخيف الدائم.

(7) خبت بروقه: أي خمدت وسكنت، عنت: عرضت مرة أخرى، تشب: تزداد بالمطر.

حادي الجنوب فحدث كما حدا⁽¹⁾

يا لك غيثاً حلَّ عُقْدَ سَلِكِهِ ففازَ كلُّ معْتَفٍ² بملكه
كم زجلٍ يصطك في مصطكه كأنَّ في أحضانه ويركه

بركاً تداعى بين سجرٍ ووحى⁽³⁾

كم قد حدا حين تحدى إبلا لم تذرْها مخطومة أم هملاً
مهما [تري]⁽⁴⁾ لما تحدى مثلاً لم ترَ كالمزن سواماً بهلاً

تحسبها مرعيةً وهي سدى⁽⁵⁾

أوفى فساقُ نحوها ما اتسقت أجراءها من صوبه ما اغدقت
أضحت وقد ناء بها ما وسقت تقول للأجزاء لما استوسقت

بسوقه ثقي بريّ وحيّا⁽⁶⁾

جودُ بني أزكى البرايا نسباً ما ثرَّ ثرَّ فضةً أو ذهباً
ولّى على الكون رُكاماً هديباً فأوسع الأحداًب سيباً محسباً

وطبقَ البُطنان بالماء الروى⁽⁷⁾

آبَ فآبَ الخيرُ عندَ أوبه وثابَ فانتابَ الفضا بثوبه
لم يبقَ برٌّ بانسكاب أوبه كأنما البيداءُ غبُّ صوبه

بحرّ طما تياره ثم سجا⁽⁸⁾

يا لجداً⁽⁹⁾ ما حام حول شعبه سواهم ولا دنا من قُريه
كلُّ قد اختصَّ به من ربّه ذاك الجدا لازال مخصصاً به

قومٌ هم للأرض غيثٌ وجدا⁽¹⁾

(1) ونت: ضعفت وفترت، حدا بها ساقها بالحداء وهو صوت السائق الذي يسوق الإبل بالغناء، الراعي الذي يراعى الإبل أي يحفظها، حنت: ساقنت.

(2) معتف: شخص.

(3) كان في أحضانه: في نواحي، البرك الأول الصدر، الصدر الإبل، تداعى تتداعى والتداعي: هو أن يدعو بعضها بعضاً، السجر الحنين: وهو صوت الناقة إلى ولدها وهو صوت شجي الوحي الصوت.

4 في ع و ح (ترم)

(5) المزن: السحاب، السوام: بلا راعية، البهل: التي لم تحلب فتركت ضروعها ملأى من ألبانها لفصائلها، السدى: المهملة التي لا راعي لها.

(6) الأجزاء: جمع جرز وهي الأرض الصلبة التي لم يصيبها المطر، استوسقت: حملت ما يكفيها من الماء، ثقي بري: أي يشبع من الماء، حي: خصب.

(7) الأحداًب: جمع حدب وهو ما ارتفع من الأرض وغلظه السيب: الغطاء، المحسب: الكافي، طيق: غطى، البطنان: جمع بطن وهو الغامض من الأرض، الروى: الماء الكثير.

(8) البيداء: القفر، غب صوبه: عتب مطره، والصوب: نزول المطر، طما: ارتفع تياره يحتمل موجه، سجا: سكن.

9 جداً: الكرم.

قد	خامرثي	من	ولاهم	خمره	فيها	على	الدهر	لنفسى	أمره
فما	أبالي	كيف	صرت	صره	لست	إذا	ما	بهضثي	غمرة
ممن يقول: بلغ السيل الزبي (2)									
أضرع	للدهر (3)	ونفسى	حره		ولي	بهم	على	الزمان	شرة
إن	ساعني	فلي	بهم	مسرة	وإن	ثوت	بين	ضلوعي	زفرة
تملاً ما بين الرجا إلى الرجا (4)									
ثأثأت (5)	من	نيرانها	ما	سعرأ	فعاد	برداً	وسلاما	ما	ورى
وإن	طغت	لواذع	لن	تفتري	نهتتها	مكسومة	حتى	يرى	
مخضوضعاً منها الذي كان طغا (6)									
ولقد	كفتي	لولاهم	نسبة		إن	تنبري	لي	في	سبابة
لا	تزدهيني	إن	علت	بي	رتبة	ولا	أقول	إن	عرتي
قول القنوط انقد في البطن السلى (7)									
قد	شارست	مني	الليالي	أشرساً	صلباً	على	الأيام	صلداً	أملسا
ولم	أقل	عسى	الغوير (8)	أبوساً	قد	مارست	مني	الخطوب	ما
يساور الهول إذا الهول علا (9)									
حظ	المناوي (10)	الصد	مني	والنوى	وماحض	الود	له	مخض	الهوى
حالي	مع	الناس	على	حد	سوى	لي	التواء	إن	معادي
ولي استواء إن موالى استوى (1)									

(1) الجدا: الأول النائل والعتاء، والذي في آخر البيت يحتمل أن يكون أراد به الجداء بالمد وهو الغناء ثم قصره لضرورة الشعر، ويحتمل أن يكون المراد به المعنى الأول.

(2) بهضثي: شقت علي الغمرة الكربة والشدة واحدة الغمرات، الزبي: جمع زبية وهي حفرة تحفر تضربه العرب إذا اشتد بأحدهم الأمر.

3 في ح (اللبلى)

(4) ثوت: أقامت وتوهجت، الزفرة: ترجيع الصوت بالبكاء، الرجا: الجانب.

(5) ثأثأت: أطفأت.

(6) نهتتها: أكففتها وزجرتها، مكسومة: متجرة متذلاً، طغا: كثر أو تكبر.

(7) عرتي: أصابتني، نكة: مصيبة، القنوط: اليأس، انقد: انقطع، السلا - بفتح السين - المشيمة التي تعلق بالولد وتسقط معه.

(8) الغوير: تصغير غار، وهو الكهف في الجبل.

(9) مارست: عاركت وضاربت، الخطوب: الأمور العظيمة، ما رسا: شديداً، يساور الهول: يغالبه ويطاوله، الهول: الشدة، علا: ارتفع.

10 مناوي: معاد.

(1) التواء: انواع معادي العدو، استوى: اعتدل.

خُذْهَا	إِذَا	لَمْ	تَدْرِنِي	إِشَارَةً	تَغْدُو	عَلَى	خَلَائِقِي	إِمَارَةً
حَلَاوَةً	قَدْ	قَارَنْتُ	مَرَارَةً	طَغَمِي	شَرِيٌّ	لِلْعَدُوِّ	تَارَةً	
والأري بالراح لمن ودّي ابتغى ⁽¹⁾								
أَصْنَفِي	وَدَادِي	مَنْ	لِوَدِّي	يُصْطَفِي	وَمَنْ	جَفَانِي	لَا	أَبَاً لَهُ جَفِي
مُتَقَفٌّ	طَوَعَ	يَدِ	الْمُتَقَفِّ	لَذَنْ	إِذَا	لُؤِيَّتْ	سَهْلٌ	مَعْطَفِي
ألوى إذا خوشنت مرهوب الشذا ⁽²⁾								
أَنْ	يَنْبُ	دَهْرٌ	فَمَحَالٌ	نَبُوتِي	أَوْ	يَكْبُ	حَظٌّ	فَضْلَالٌ كِبُوتِي
لَا	تَطْبِينِي ⁽³⁾	لِمُطَاشٍ	زَهَوْتِي	يَعْتَصِمُ	الْحَلْمُ	بِجَنبِي	حُبُوتِي	
إذا رياح الطيش طارت بالحب ⁽⁴⁾								
سَمَا	بِنَفْسِي	لِلْإِبَاءِ	مُعْطَسٌ	أَشْمٌ	لَا	يَلُويهِ	عَلَقٌ	مُنْفَسٌ
إِذَا	اسْتَمِيلَتْ	بِالْمَدَانِي	أَنْفَسٌ	لَا	يُطْبِينِي	طَمَعٌ	مُدْنَسٌ	
إذا استمال طمع أو اطمى ⁽⁵⁾								
جَرِبْتُ	صَحْبِي	صَاحِباً	عَنْ	صَاحِبِي	فَلَمْ	يَقُمْ	غَيْرَهُمْ	بِوَاجِبِي
سَمَا	بِهِمْ	سَمَكٌ	السَّمَاءِ	جَانِبِي ⁶	وَقَدْ	عَلَتْ	بِي	رُتْباً تَجَارِبِي
اشفين بي منها على سبل النهى ⁽⁷⁾								
أُنْجَانِي	اللَّهُ	بِهِمْ	وَأُنْقَذَا	مِنْ	كُلِّ	مَا	يَشِينِنِي	وَعُودَا
أَصْبَحْتُ	مَأْمُوناً	بِهِمْ	مَنْ	الشَّذَى	إِذَا	أَمْرُو	خِيفَ	لِإِفْرَاطِ الْآدَى
لم يُخَشْ مِنِّي نَزَقٌ وَلَا أَدَى ⁽⁸⁾								
لِيُهَنَّتِي	إِتِي	أَمْرُو	مَهْنَأً	بِهَنِيهِمْ	مَنْ	غَيْرَهُمْ	مَبْرُو	

(1) شري: حنظل، الأري: العسل الأبيض، ابتغى: طلب.

(2) لدن: لين قريب الحظ، وهو شديد يحمل السيف ويكون قريباً منه، لوينت: لينة وسهلة، الشذ: الأذى.

(3) تطبيني: تستملي.

(4) يعتصم: يستمسك الحلم ضد الطيش، الحبو: من الاحتباء وهو أن يحيي في ثوب يشده على ظهره وركبتيه، الطيش: الخفة، الحبا: جمع حباه ويقال بكسر الحاء.

(5) مدنس: موسخ، اطمى: استمال.

(6) إشارة إلى قول الفرزدق: إن الذي سمك السماء بنى لنا بيتاً دعائمه أعز وأطول

(7) علت: ارتفعت، الترتيب: جمع رتبة وهي الدرجة، اشفين اشرفن، النهى: جمع نهيه الفعل.

(8) الإفراط: العجلة ومجاوزة القدر، النزق: الخفة.

وإنَّ	نارَ	شرتي	مثأثاً	من غير ما وهن ولكني أَمْروُ
أصون عرضاً لم يدنَّسَه الطخا ⁽¹⁾				
قد صُنْتُ	نفسي	بهما	معتصما	عن كلِّ ما يشينُها تأثَّما
لم أُبقي	ديناراً	لها	ودرهما	وصونُ عرضِ المرءِ إن يبدلَ ما
ظنَّ به ممّا حواه وانتضى ⁽²⁾				
فانهض	لها	ذخائراً	معتة	تكن لإطراء الثنا مئة
فالشكرُ	عقبى	ما	منتتُ مئة	والحمدُ خيرُ ما اتَّخذتُ عدة
وأنفس الأنخار من بعد التقى ⁽³⁾				
ما مالتُ	الدنيا	بهم	عن سنن	للحقِّ في سرِّ لهم أو علن
والناسُ	معَ	دنياهُم	في قرنٍ	وكلُّ قرنٍ ناجمٍ في زمنٍ
فهو شبيهه زمن فيه بدا ⁽⁴⁾				
للدهرِ	في	علاته	طرائق	طوارفُ ⁽⁵⁾ تنال أو طوارق
وللورى	مذ	خُلِقُوا	خلاتق	والناسُ كالنبتِ فممه رائق
غضُّ نضير عودَه مرَّ الجنى ⁽⁶⁾				
ومنه ذو نورٍ	متى	يزدن	يزن	إن تختبره ناشقاً أو تمتحن
تبدُّ	خفايا	ريحه	وتستبن	ومنه ما تفتحم العينُ فإن
ذقت جناه انساع غباً في اللهأ ⁽⁷⁾				
فاقفهُم	والعمر	في	إبانه	ورائعُ الشبابِ في ريعانِه
وقدّم	المناد	في	أوانه	يقومُ الشارخ من زيغانه

(1) الوهن: الضعف، أصون: من الصيانة، عرضاً: كناية عن حفظ الزمام للآخر عن ذود الطعن، الدنس: الوسخ، الطخا: العيب، وقد جاءت مقصورة للضرورة وهو جائز في الشعر فإن للشاعر أن يقصر الممدود لا أن يمد المقصور على مذهب البصريين أما الأخفش والكوفيون فإنهم يجيزون مد المقصور.

(2) ظن به: بخل به، وحواه: حاز عليه، انتضى: اختار.

(3) عدة: معونة، الأنخار: جمع ذخّر وهو المخبوء.

(4) كل قرن: كل أمة، ناجم: مرتفع.

(5) طوارف: العيون.

(6) رائق: معجب، الغض: الطري الأخضر الناعم وكذلك النضير والجنى ما قطف من الثمر.

(7) تفتحم العين: تتركه كرهاً له وتعدوه إلى غيره، وجناه: ما جنى منه، انساع: سهل بلعه، غباً حلواً. اللهأ: جمعه لهأة وهي اللحم المعلقة بأصل الحنك.

فيستوي ما نعا ج منه وانحنى⁽¹⁾

كم من فتى متعه بهيغه⁽²⁾ وشبابه وشريه بسيغه
ريدته إلى الحجا عن ليغه⁽³⁾ والشيخ إن قومته من زيغه

لم يقدم التثقيف منه ما التوى⁽⁴⁾

تلاف عمراً إزدهاه قصفه⁽⁵⁾ واكشف بهم ما ليس يعني كشفه
فالداء ما لم يضن هين صرفه كذلك الغصن يسير عطفه

لدينا شديداً غمزه إذا عسا⁽⁶⁾

من شاء أن [يكفي الذي]⁽⁷⁾ أهمه من العدو طمه ورمه⁽⁸⁾
فليتهضم من قد تحدى هضمه من ظلم الناس تجاموا ظلمه

وعز فيهم جانباه واحتمى⁽⁹⁾

نهج الوفاء شارع لاجبه لكن قليل في الورى راكبه
من يقس فيهم كلهم هائبه وهم لمن لان لهم جانبه

أظلم من حيات اثبات السفا⁽¹⁰⁾

نفسى الفدا لساد ترفعوا عن الدنيا يا للعلى فارتفعوا
والناس منذ ابتدعوا وابتدعوا عيب ذى المال وإن لم يطمعوا

من غمرة في جرة تشفى الصدى⁽¹¹⁾

ما للورى إن إنت لا يلن وإن تدنه بجميل لا يدن⁽¹²⁾
من يثر⁽¹³⁾ منهم فهو [بالوفى]⁽¹⁾ قمن وهم لمن أملك أعداء وإن

(1) الشارخ: الشاب، والحدث: المستقبل للشباب، وشرح الشباب: أوله. زيغانه: يقال: زاغ الشيء إذا مال وانعاج انعطف واحنى مثله.

(2) عيش أهيع: حسن رغد.

(3) اللبغ: الجهل الحمق.

(4) الزبغ: الميل، التثقيف: التقويم، ما التوى: ما انعوج.

(5) القصف: اللهو.

(6) لدنا: لينا، الغمز: التقويم، عسا: صلب.

(7) في ح (يدراء ما أهمه)

(8) طمه ورمه: البري والبحري.

(9) تجاموا ظلمه: تباعدوا عنه، وعز عنهم: امتنع عنهم، احمى: امتنع.

(10) لان: ضعف وسهل، الانبث: التراب المستخرج من البئر، السفا ما تسفه الريح.

(11) الغمر: الماء الكثير، الصدى: العطش.

(12) لايدن: أي لا يجازي.

13 يثر: يستغن من الثروة.

شاركهم فيما أفاد وحوى⁽²⁾

كم قَلَبَ الدهرُ العسوفُ لي المُجن
فلم يجدْ لي نَزَقاً ولا وهن
ومذُ قسا عودي عن مضغ الزمن
عاجمتُ أيامي وما العُرُ كمن

تأزّر الدهرُ عليه وارتنى⁽³⁾

كم حطَّ خطُّ الحظِّ من شهيمِ علا
قدراً وأعلا إذ علا من سَفلا
فلا تكن على الحُجى متكلاً
لا يُرْفَعُ اللَّبُّ بلا جدِّ ولا
يحطُّك الجهلُ إذا الجدُّ علا⁽⁴⁾

كم أحرَّ الدهرُ أناساً قدّما
وكم بوعظ لو وعوا تقدّما
وكم لمن أضحك قد أبكى دما
من لم يعظه الدهرُ لم ينفعه ما
راح به الواعظ يوماً أو غدا⁽⁵⁾

كم من ملكٍ خفقتُ أعلامُهُ
فليعتبرْ من دُرِجتْ توأمه
كان العمى أولى به من الهدى⁽⁶⁾
عاجلُهُ دونِ المنى حِمَامُهُ
من لم تفذه عبراً أيامُهُ

كم أخلفَ الدهرُ الخونُ ما وأى
فقس بقايا حاله بما ثأى⁽⁷⁾
أراه ما يدنو إليه ما نأى⁽⁸⁾
من عدّةٍ كانت كآل رَأَى
من قاس ما لم يره بما رأى

لِلامعٍ يشفي غليلاً بغلّل

من ملكِ الحرصِ القياد لم يزل

كم من عزيزٍ قاده الحرصُ فذلّ

فاخلعَ رباقَ الحرصِ واقطعِ الأمل

يكرعُ في ماء من النل صرى⁽⁹⁾

1 في ع (بالولى)

(2) أملق: افتقر.

(3) عاجمت أيامي: أي امتحنها واختبرها، العزّ: الذي لم يجرب الأمور، تأزّر: من الأزار أي: ارتدى.

(4) لا يرفع اللب: من الرفعة: لا تعلو منزلته، اللب: العقل، الجدّ: بالفتح الحظ والبخت.

(5) راح: أتى بالعشي، غدا: أتى بالغدو.

(6) من لم تفذه: أي تكسبه، عبراً: التعاض والتذكرة.

(7) الثأى: السبق.

(8) يدنو: يقرب، نأى: بعد.

(9) القياد: الطاعة، يكرع: يشرب فيه من دون واسطه، صرى: الماء الدائم الذي قد طال مكثه جمع صراة.

كم غرت الدنيا وكم قد فتنت	قوماً وكم حرّ أعزّ امتهنت
فغضّ يأساً منك عما زينت	من عارض الأطماع باليأس رنت
إليه عينُ العزّ من حيث رنا ⁽¹⁾	
فاسلك سبيل الخير من وجوها	بنفسٍ حرّ النفس من وجوها
ورُدّها بالرغم من عموها ⁽²⁾	من عطف النفس على مكروها
كان الغنى قرينه حيث انتوى ⁽³⁾	
فليصرف المرء نفيس عمره	فيما به يبقى بقاء ذكره
ولا يجاوز حدّه في أمره	من لم يقف عند انتهاء قدره
تقاصرت عنه فسيحات الخطى ⁽⁴⁾	
روّض روضاً يانعاً لنفسه	من يومه خير له من امسه
لا تترك الحزم سدى وتُسّه	من ضيّع الحزم جنّى لنفسه
ندامة اللذع من سفع الذكا ⁽⁵⁾	
كم سابقٍ غبر في سباقه	بوجه من أوغل في لحاقه
طوقه العُجب إلى خناقه	من ناطّ بالعُجب عرى أخلاقه
نيطت عرى المقت إلى تلك العرى ⁽⁶⁾	
كم طائر ⁽⁷⁾ أشطّ في شطّته	فلم يفزّ بالنجح من خطّته
لا يبرّح العاقل من خطّته	من طال فوق منتهى بسطته
أعجزه نيل الدنا بله القصى ⁽⁸⁾	
لا يُطمع الطبّ الحكيم توفّه ⁽⁹⁾	بما يروق وهو مردٍ روقه ⁽¹⁰⁾

(1) اليأس: انقطاع الرجاء، رنت: نظرت.

2 العموم: التحير والتردد.

(3) عطف: آمال ورد، قرينه: صاحبه، انتوى: قصد وقيل من النوى البعد.

(4) تقاصرت: قصرت، فسيحات: واسعات، الخطى: جمع خطوة.

(5) الحزم: الاحتراز بالأفعال، ندامة: حسرة، الذع: أشد حرقه، سفح: احرق، الذكا: التهاب النار.

(6) ناط: علق والصق، عرى: جمع عروة وهي ما يتمسك به، أخلاقه: طباعه، نيطت: علفت، المقت: أشد الغضب.

(7) في ع (طائر)

(8) طال: ارتفع، البسطة: الفضيلة، أعجزه: أضعفه، نيل: ادراك، الدنا: الشيء القريب، بله: بمعنى غير، أو دع، القصا: جمع القصوة الشيء البعيد.

(9) التوق: الشوق والميل.

(10) الروق: البهجة والحسن.

ولا يرم عبأً ينيئ ⁽¹⁾ أوقه ⁽²⁾ من رام ما يعجز عنه طوقه	مل عبء يوماً آض مجزول المطا ⁽³⁾
نفسى الفدا لأخوذى ماجد مقارب أشكأله مباعد	نفسى الفدا لأخوذى ماجد مقارب أشكأله مباعد
إفرد لعزم ألف ألف حاشد ⁽⁴⁾ والناس ألف منهم كواحد	إفرد لعزم ألف ألف حاشد ⁽⁴⁾ والناس ألف منهم كواحد
وواحد كالألف إن أمر عنا ⁽⁵⁾	وواحد كالألف إن أمر عنا ⁽⁵⁾
مُسَوِّد من سادة تستمت أوج الغلا وبالجلال اتسمت	مُسَوِّد من سادة تستمت أوج الغلا وبالجلال اتسمت
قد قدمت فضلاً به تقدمت وللفتى من ماله ما قدمت	قد قدمت فضلاً به تقدمت وللفتى من ماله ما قدمت
يداه قبل موته لا ما اقتنى ⁽⁶⁾	يداه قبل موته لا ما اقتنى ⁽⁶⁾
يقضى الفتى نخبا ويأوى لحدده ويذكر الناس جميعاً عهدده	يقضى الفتى نخبا ويأوى لحدده ويذكر الناس جميعاً عهدده
ينشر كل ذمه وحده وإنما المرء حديث بعده	ينشر كل ذمه وحده وإنما المرء حديث بعده
فكن حديثاً حسناً لمن وعى ⁽⁷⁾	فكن حديثاً حسناً لمن وعى ⁽⁷⁾
كم طامع رام البقا إلى الأبد وجد يمرى كل ضرع واجتهد	كم طامع رام البقا إلى الأبد وجد يمرى كل ضرع واجتهد
قد أدرك الثعل ⁽⁸⁾ وللدّر فقد إنى حلبت الدهر شطريه فقد	قد أدرك الثعل ⁽⁸⁾ وللدّر فقد إنى حلبت الدهر شطريه فقد
أمر لي حيناً وأحياناً حلا ⁽⁹⁾	أمر لي حيناً وأحياناً حلا ⁽⁹⁾
كم رُضْتُ دهرًا ناهضاً بما ثقل وكم حلت ما يشد من عقل	كم رُضْتُ دهرًا ناهضاً بما ثقل وكم حلت ما يشد من عقل
كهلت دأياً ⁽¹⁰⁾ وعذارى ما بقل وفّر عن تجربة نابى فقل	كهلت دأياً ⁽¹⁰⁾ وعذارى ما بقل وفّر عن تجربة نابى فقل
في بازل راض الخطوب وامتنى ⁽¹¹⁾	في بازل راض الخطوب وامتنى ⁽¹¹⁾
ما للورى ودهرهم يحسهم وأنسهم بذى الحياة أنسهم	ما للورى ودهرهم يحسهم وأنسهم بذى الحياة أنسهم

(1) ينيئ: يثقل.

(2) أوقه: حمله.

(3) الطوق: الطاقة، العبء: النقل، آض: رجع، مخزول ومقطوع. المطا: الظهر.

(4) في ع وح (منفرد لعزم ألف حاشد)

(5) عنى: قصد أو لزم.

(6) اقتنى: اكتسب.

(7) وعى: حفظ.

8 الثعل: السئ الزائد خلف الأسنان، أي: أدرك الزائد من غيره.

(9) حلبت الدهر: جربته، شطريه: نصفه، أراد بشطريه أول زمانه وآخره أو نعينه وبؤسه

10 دأياً: فقرات الظهر، أو غضاريف الصدر.

(11) وفر عن تجربة نابى: أي كشف عن أمره، وهذا مأخوذ من قولهم فر عن الدابة إذا فتح فاهها ليعرف سنها وينظر صغرها من كبرها، بازل: من الإبل التي أتت عليه تسعة أعوام، راض الخطوي: أذلها.

كم غرسُوا وللفناء غرسَهُم والناسُ للموت خلاً يَلسَهُم

وقلّ ما يبقى على اللسّ القلا

كم راقِدٍ عن نفسه قد رَقِداً إن لم يمُتْ في يومه ماتَ غداً

أيقنَ بالموت وخَلَاه سُدَى عجبْتُ من مستيقِنٍ إنَّ الردى

إذا أتاه لا يدأوى بالرقى

يلوي على نفسٍ له ملوياً عن الهدى على الهوى مطويةً

كم مُوقِضاةً عنده علويةً وهو من الغفلة في أهويةً

كخابطٍ بين ظلام وعشا⁽¹⁾

حتّام لم نبرخ سواماً سَهْماً نخْضِمُ خضْمَ الإبلِ نجماً نجما

نرتقبُ الإخلاء طيراً حوماً نحنُ ولا كفرانَ لله كما

قد قيل للسابر أخلى فارتعى

يطمُعُ كلُّ وهو باليأس فَمَن يُسرُّ حسواً⁽²⁾ بارتغاء ويَجُن

بيننا تراه خائفاً إنَّ يطمئنُّ إذا أحسنَ نباءةً ريع وإن

تطامنْتُ عنه تمادى ولها⁽³⁾

ما آَنَ أن يُلوي بنا نُرُوعنا⁽⁴⁾ عما له من⁵ غرة نزوعنا⁶

فكم وكم تشتتت جموعنا نهالٌ للشيء الذي يروغنا

ونرتعي في غفلةٍ إذا انقضى⁽⁷⁾

[فرعاً] وبيلاً⁽⁸⁾ وسرابٌ مطمُعٌ وسلسبيلٌ وجنابٌ مُمرعٌ

من الناس نعى وشقاء شُرْعَ إنَّ الشقاء بالشقيّ مَوْلَعٌ

(1) الأهوية: الحفرة التي يضيق أعلاها ويتسع أسفلها الخابط الذي يخط ورق الشجر أو يطويه بالعصا ليتناثر ويعلفه الإبل، العشا: ضعف البصر، الأعشى الذي يبصر في النهار ولا ينظر في الليل.

2 في ع (حشواً)

(3) النباءة: الصوف، ريع: فرع، تطامنْتُ: سكنت، ولها من اللهو وهو مايشغل من هوى وطرب ويكتب الألف.

4 نزوعنا: نزع عن الأمر تركه.

5 في س (عن)

6 نزوعنا: من منازعة النفس وميلها الشديد.

(7) نهال: نزع مأخوذ من الهول، يروغنا: يفرغنا، انقضى: ذهب.

8 في ع و ح (مرعى)، وبيلاً: وخيم مستكره.

لا يملك السرد له إذا أتى (1)

للناس في علاتهم (2) طبائع كل إليها حيث كان راجع
فالنصيح بالخب (3) اللئيم ضائع واللوؤم للحرّ مقيم رادع

والعبد لا يردعه إلا العصى (4)

عليك بالعقل فكُن مُكملاً له بهدي للنجاة مُوصلاً
سلامة العقل الهدى لو [عُقلاً] (5) وآفة العقل الهوى فمن علا

على هواه عقله فقد نجا (6)

إنّي امرؤ إن تجفّه رفاقه لم ين عن رفيق بهم أرفاقه
أحلّو لمن يمرّ لي مذاقه كم من أخ مسخوطة أخلاقه

أصفيته الودّ بخلق مرتضى (7)

من ذا الذي عن خيمه (8) ما عدلا ولا ابتغى عنه بحال حولا
فكُن على بلائه مُعوّلاً إذا بلوت السيف محموداً فلا

تذممه يوماً أن تراه قد نبا (9)

من ذا الذي ما [مال] عما رثما (10) من خلة شبّ عليها ونما
فالزئذ يكبو ولكم قد ضرّما والطرفُ يجتاز المدى وريّما

عن لمعداه عشار فكبأ (11)

فاقبل من المأخذ ما في المأخذ من عوزٍ ما عن سداد (12) وخذ
من لم تبت منه على طرفٍ قذي من لك بالمهتّب النذب الذي

(1) مولع: ملازم ومغر.

2 علاتهم: أحوالهم.

3 الخب: المخادع.

(4) مقيم: مصلح، رادع: كاف، وفيه إشارة لقول المتنبي: لا تشتت العبد إلا والعصى معه إن العبيد لأنجاس مناكيد.

(5) في ح (تأصلاً)

(6) آفة العقل: مضرته ومفسدته، الهوى: الشهوى.

(7) مسخوطة: من السخط وهو ضد الرضا، أخلاقه: طبائعه، أصفيته الود: أخلصت له الود.

(8) خيمه: خلقه وطبعه.

(9) بلوت اختبرت. نبا ارتفع عن المضروب ولم يؤثر فيه شيئاً.

(10) في ع (حال)، رثم: ألف واعتاد.

(11) الطرف: الفرس، يجتاز: يجاوز في السباق، المدى: الغاية، عن عرض معداه عدوله: وهو ضرب من الجري.

(12) إشارة إلى قول الحريري في رسالة منه إلى صديق له قال: هو عندي محسن عوز، سداد لا سداد عن عوز.

لم يجد العيب إليه مختطاً

فاقتع من الرزق بما الله قسم

فلا تُصَفِّحْ حالَ مَنْ أوعى ولم

تلقَ امرأَ حاز الكمال فاكتفى⁽¹⁾

يا ناشدَ المجد مغدّاً مُرملاً⁽²⁾ يبغي مقيلاً عنده ومنهلاً

رفهَ فما الآخرُ منه أولاً

وظلّه القالض أضحى قد أذى⁽³⁾

خفّ⁽⁴⁾ الألى قد كان يروي عنهم

لم يبقَ ديارَ⁽⁵⁾ عليها منهم

إلى سبيل المكرمات يقتدى⁽⁶⁾

بنو الزكي لا ترى وراءهم

حدثٌ عن البحر وزدّ ثناءهم

كانت كنش الروض غاداه السدى⁽⁸⁾

هزّ الردى للناس غضباً مصلتاً⁽⁹⁾ يرقبُ وقتاً لهم موقتاً

لا يدفع الحتفُ إذا الحتفُ أتى

يقبل منه الموتُ أسناء الرشا⁽¹⁰⁾

من ذا الذي يملك فيه أمره

يا طيبها لو راض¹¹ فيها دهره

لم يستلبه الشيبُ هاتيك الحلى⁽¹⁾

(1) تصفحت: نظرت واستقصيت، لم تلف: لم تجد، اكتفى: اجتزأ به.

2 مغدّاً: نوع من السير، مرملاً: صفة للمسير.

(3) أفلاً: غائبات. القالض: المرتفع وفرس قالض طويل القوائم، أذى: قصر ونقص.

4 خفّ: ذهب.

5 ديار: أحد.

(6) يقتدى: يتبع فعلهم.

7 رواء: المنظر الحسن.

(8) انتضت: أظهرت من نضا الشيء إذا ظهر، النشر: الرائحة الطيبة، غاداه: باكره، السدى: ما يسقط نهراً، والندى: ما يسقط ليلاً، وهو يريد المطر.

9 غضباً مصلتاً: السيف القاطع الأملس.

(10) أسناء الرشا: أرفعها وأعلاها، الرشا: جمع رشوة وهي العطية التي يحابي بها الانسان.

11 راض: ذلل صعبها.

إنَّ	الشبابَ	للشبابِ	مرْتَعُ	لابدَّ	تُدويه	سمومٌ	زعرُ
ما	في	العواري ⁽²⁾	ببقاءٍ	مطمعُ	هيهات	مهما	يستعر
وفي خطوب الدهر للناس أسي							
وليلةٍ	نجمُ	سراها	ما	سرى	وصبحُها	من	طولها
ساريتها ⁽³⁾	بعزيمةٍ	حلفَ	السرى	وفتيةٍ	سامرهم	طيفُ	الكرى
فسامروا النومَ وهم غيدُ الطلى ⁽⁴⁾							
كلُّ	أطال	الليلَ	منه	عزَّكه	واعتكه ⁽⁵⁾	طول	السرى
والنجم	ما	حلَّ	لمسرى	سلكه	والليل	ملقٍ	بالموامي
والعيس ينبئن أفاحيص القطا ⁽⁶⁾							
كم	نشأت	للليل	فيهم	نشأة	شدتْ	عليهم	فيه
قد	أهدأتهم	للعاس	هدأة	بحيث	لا	تهدى	لسمع
إلا نعيم البوم أو صوت الصدى ⁽⁷⁾							
تخال	كلَّا	منهم	تنبِّذا ⁽⁸⁾	وهم	صُحاتٌ	من	كرى
وعند	ما	أوقدهم ⁹	ما	أوقدا	شايعتهم	على	السرى
مالت أداة الرجل بالجبس الدوى ⁽¹⁰⁾							
هبتْ	بهم	تعريسة ⁽¹¹⁾	مهبطها	يدبُّ	في	أرواحهم	مدبُّها
ومذُ	عدهم	ونحاني	ثلُّبها ⁽¹²⁾	قلتُ	لهم	إنَّ	الهوينا
وهنَّ فجئوا تحمدوا غب السرى							

(1) تحلى بالشباب لبسه وتزيانه، لم يستلبه لم يجرده، الحلى جمع حلية.

2 العواري: الإغارة، أي: يستعير بعضهم بعضاً.

3 ساريتها: أي: صاحبها ليلاً.

(4) سامرهم: حادتهم، والسمر: الحديث بالليل، الكرى: النوم، غيد: مايله، الطلى: جمع طلية وقالوا: طلوه وهي عرض.

(5) اعتكه: أتبعه.

(6) الموامي: جمع مومة وهي الصحراء القفر، البرك: الصدر، العيس: الأبيض من الابل، ينبئن: يخرجن، أفاحيص القطا: جمع فحوص وهي المغطاة بمنزلة العش للطائر.

(7) نياة: الصوت الخفي، نيم البوم: صوته والبوم الهام، الصدى: رجع الصوت وذكر الهدم.

8 تنبِّذا: شرب الخمر.

9 أوقدهم: أرقدهم.

(10) شايعتهم: تابعتهم على سير الليل، أداة الرجل: حوائجه، الجبس: الرجل الضعيف الجبان، الدوي الاحمق.

11 تعريسة: النزول في أيِّ حين ليلاً ونهاراً.

12 نحاني ثلُّبها: قصصني ملامها.

ومهمه ¹	مغيرة	أرجاؤه	كأن	لون	أرضه	سماؤه
شرقت ⁽²⁾	فانشرقت	ظلماؤه	وموحش	الأقطار	طام	ماؤه
مذ عثر الأعضاء مهدوم الجبي ⁽³⁾						
لا	يمكن	الصادي	من	ارتوائه	مما	تحوم
مقتلات	لورود	مائه	كأنما	الريش	على	أرجائه
زرق نصال أرهفت لثمتهى ⁽⁴⁾						
يعيد	للقائل	فيه	قوله	صدى	تهاب	الغول
تخشى	الأسود	الضاريات	هوله	وردته	والذنب	يعوي
مستك سم السمع من طول الطوى ⁽⁵⁾						
إن يدج ⁽⁶⁾	من	ليل	التمام ⁽⁷⁾	تمه	أو	يدلهم ⁽⁸⁾
اكشفه	فيما	الجذ	منه	عمه	ومنتج	أم
لم يتخون جسمه من الضوى ⁽⁹⁾						
قد بان	عن	أم	أبيه	إذ دنت	منه	ولم
إني	إذا	الطراق	ليلاً	لزنت ⁽¹⁰⁾	أفرشته	بنت
عن ولد يوري به ويشتوى ⁽¹¹⁾						
كم	أوعس ⁽¹²⁾	لا	تنتهي	وعساؤه	سرايه	المطمع
بادت	وقد	دوختها ⁽¹⁾	بيداؤه	ومرقب	مخلوق	أرجاؤه

1 مهمه: الأرض المقفرة.

(2) شرقت: شققته، وانشرقت انكشفت.

(3) موحش الأقطار: يعني به بئراً أو حوضاً والموحش ضد المؤنس، طام: مرتقع، مدعثر: مهدوم، الأعضاء: ما حواليه من صفايح الحجارة التي تعضده، الجبا: بفتح الجيم ما حول البئر أو الحوض.

(4) أرجائه: نواحيه، زرق نصال: بيض نصال، أرهفت: رقت، تمتهى: تسقى بالماء.

(5) وردته: يعني ورد الماء، يعوي: يصيح من الجوع، مستك: ضيق وسم السمع، والاستكاك: الصمم، سم: النقب، الطوى: الجوع.

(6) يدج: يظلم.

(7) ليل التمام: أطول الليالي.

(8) يدلهم: يظلم الليل ويكثف ظلامه.

(9) ومنتج: يريد رب غصن منتج أي مولود، أم أبيه أمه، يريد غصناً من فرع شجرة فتلك الشجرة أم الفرع والفرع جعله للغصن بمنزلة الأب على الاستعارة، والشجرة أم الفرع وأم الغصن؛ لأنها منها فصارت أما لأبيه وأما له، لم يتخون: لم يتعاهد الضوى الهزال.

(10) لزنت: ازدحمت.

(11) أفرشته بنت أخيه: حككت به غصناً آخر، وعن ولد: يريد عن شرار، ويوري: يشعل.

12 أوعس: ذي رمل، وعساؤه: رمله.

1 دوختها: ذللتها.

مستعصب المسلك وعر المرتقى⁽¹⁾

طلعت ترمي الهيف بي حريقها
وان اظلت كدرة طريقها
كوامضات نضضت⁽²⁾ بريقها
أوفيت والشمس تمج بريقها

والظل من تحت الحذاء يحتذى⁽³⁾

وضارع⁽⁴⁾ من دهره يشكو الشذى
رددت غير مؤتل⁽⁵⁾ منه الأذى
يغض من أجفانه على القذا
وطارق يؤنس الذنب إذا

تصور الذنب عشاء وعوى⁽⁶⁾

أدناه لي وهناً سحاب مسنف⁽⁷⁾
وشاحب أزفاه ليل مزدف⁽⁹⁾
يتلوه مهما ثر⁽⁸⁾ عيش أوطف
أوى إلى ناري وهي مألّف

يدعو العفاة ضوؤها إلى القرى⁽¹⁰⁾

وليلة أبدلت عن مسامر
فاعجب له من غائب لي حاضر
فيها بطيف واصل لي هاجر
لله ما طيف خيال زائر

تزقه للعين أحلام الرؤى⁽¹¹⁾

رأى طريقا من نعاس وكرى
قد جاء يختاض الدجى مستترا
أخفى له فاعتاض عن سير سرى
يجوب أجواز الفلا محتقرا

هول دجى الليل إذا الليل انبرى⁽¹²⁾

كم حال من دوني عن لقائه
لقد تخطى الليل في غلائه⁽¹⁾
من مهمه أسرف في غلوائه
سائله إن أفصح عن أنبائه

(1) مرقب: الموضع العالي الذي ينظر منه إلى بعد، ومخلوق: أملس، أرجاؤه: نواحيه.

(2) كوامضات نضضت: بروق تحركت.

(3) أوفيت: أتيت ووصلت أي إليه، تمج تلقى. ريقها لعبها، ولعاب الشمس إنما يكون في وقت الظهيرة وهو مثل نسج العنكبوت يترأى في الشمس. الحذاء النعل، محتذى: ملصق.

4 ضارع: نحيف.

5 في ع (وددت)، مؤتل: مقصر.

(6) الطارق: الذي يجيء بالليل. تصور: صاح من الجوع.

7 مسنف: الذي يرى قريبا.

8 ثر: من الثروة والغزارة.

9 مزدف: مسود.

(10) أوى إلى ناري: أي انضم إلى ناري، مألّف الموضع الذي يجتمع فيه الأحاب، العفاة: طلاب المعروف.

(11) لله ما طيف: اللام هنا بمعنى التعجب وما زائدة، الطيف ما يراه النائم في صورة محبوبة، خيال الشخص: الذي يتخيل لك، تزقه: تحمله.

(12) يجوب: يقطع، أجواز: أوساط، الفلا: جمع فلاة وهي القفر من الأرض، دجى: الظلمة. انبرى: اعترض.

أَتَى تَسْدَى اللَّيْلَ أَمْ أُنَى اهْتَدَى⁽²⁾

زَارَ وَجَنَحَ اللَّيْلَ دَاجٍ دَامَسُ وَلَجَةٍ مَا خَاضَهُ مَقَامَسُ
كَيْفَ اهْتَدَى وَدُونَا بِسَابِسْ³ أَوْ كَانَ يَدْرِى قَبْلَهَا مَا فَارَسُ

وما مواميهما القفار والقرى⁽⁴⁾

مَنْ مَنَصَفِي يَا لِلْمَلَا مِنْ زَمَنِ يَشْتَطُّ بِي عَنْ أَهْلِ أَوْ عَنْ سَكَنِ
وَلَائِمٍ بِاللُّومِ لِي مَفْتَتِنٍ وَسَائِلٍ بِمَزْعَجِي فِي وَطَنِ

ما ضاق بي جنباه ولا نبا⁽⁵⁾

يَقُولُ: مَا لِلشَّمْلِ مِنْكَ شُنْتَا؟ وَمَا عَلَى حَزْمِكَ ذَاكَ قَدْ أَتَى؟
كَيْفَ تَحْدَاكَ⁽⁶⁾ وَأُنَى وَمَتَى؟ قَلْتُ الْقَضَاءُ مَالِكُ أَمْرِ الْفَتَى

من حيث لا يدري ومن حيث درى

كَمْ سَائِلٍ مِثْلَكَ مِثْلِي قَدْ سَأَلَ عَنْ مِثْلِ ذَا فَمَا دَنَى وَلَا وَصَلَ
إِنْ تَبَتَّغِ التَّفْصِيلَ عَنْ تِلْكَ الْجَمَلِ لَا تَسْأَلْنِي وَاسْأَلِ الْمَقْدَارَ: هَلْ

يعصم منه وزرٌّ أو مدري؟⁽⁷⁾

كَمْ رَفَعَ اللَّهُ أَمْرًا وَحَطَّهُ أَبْدَى رِضَاهَ بِالْقَضَا أَوْ سَخَطَهُ
كُلَّ يَوْفَى⁽⁸⁾ فِي الْكِتَابِ قَسِطُهُ لَا بَدَّ أَنْ يَلْقَى الْفَتَى مَا خَطَّهُ

ذو العرش مما هو لاق ووحى⁽⁹⁾

لَجَّ الزَّمَانُ فَانْطَوَتْ عَشَائِرُ وَأُخْلِيتُ مِنْ أَهْلِهَا مَنَابِرُ
حَتَّامُ أَنْتَ فِي اللَّجَّاجِ حَائِرُ لَا غُرُوْا إِنْ لَجَّ زَمَانٌ جَائِرُ

فاعترق العظم الممخَّ وانتقى⁽¹⁾

- (1) غلاؤه: السير واليعد.
- (2) سائله: يعني الخيال، أنباهه: أخبره، أفصح: أبان وأوضح، أنى: كيف تسدى قطع الليل بالسير، أم أنى اهتدى معناه من أين اهتدى.
- (3) بسابيس: مفاوز بعيدة.
- (4) أو كان يدري قلبها: يريد قبل هذه الذروة.
- (5) بمزعجي: بمزيلي ومخرجي والباء بمعنى عن فكأنه قال وسائلي عن مزعجي، الجنب بفتح الجيم الناحية، نبا: ضاق.
- (6) تحدأك: تعرضك وقصدك.
- (7) مدري مفتعل من الدرى وهي رؤوس الجبال.
- (8) في ع و ح (يوفى)
- (9) خطه: علمه وقيل كتبه، وحى: كتب أيضاً وهو معطوف على خطه.
- (1) لاغرو: لا عجب لجَّ عرض، اعترق العظم: أزال عنه اللحم، الممخ: انتقى: استخرج منه النقى المخ.

هل صُلِحَ الدهرُ بحالٍ ففسد؟ نرقُدُ عنه وهو عَنَّا ما رَقَدَ
لم يبقَ في الدهرِ على حالٍ أحد فقد ترى القاحلَ مخضراً وقد
يلقى أخوا الإقْتار يوماً قد نَمَى⁽¹⁾

وظبية أنسةً مرّت بنا لم تبقَ إلّا عانيا مرّتها
نسأل والقلب أوتته موطننا يا هاوليّا هل نشدُنّ لنا
ثاقبة البرقع عن عيني طلا؟⁽²⁾

أم الصبيين أثارت غلتي وهي شفائي في الهوى وعلتي
أصبت فوادي وبحلمي ولّت ما أنصفت أمّ الصبيين التي
أصبت أخوا الحلم ولما يصطبي⁽³⁾

ولّى الشبابُ الغضُّ والشيبُ ارجحن وعظّمك المُمخُّ بالشيب وهنّ
واقْتدناك البيضُ الطلّى بلا رسن استح بيضاً بين أفواك أن
يقْتادك البيضُ اقْتياد المهتدى⁽⁴⁾

طربتُ والشيبُ أشعّ⁵ شعلّة في الفود كانت للوقار علّة
تحسبها تحسن هاتا خلّة هيهات ما أشنع هاتا زلّة
أطرباً بعد المشيب والجلّا⁽⁶⁾

أعرضتُ في تقريضهم عن غزلي فجَمَعوا بالنجح قُطري⁽⁷⁾ أُملي
فلم أقلّ قولَ طروبٍ ثمل يا رَبِّ ليلٍ جُمعت قطريه لي
بنت ثمانين عروساً تجتلي⁽¹⁾

بكرٍ فما شخّ عليها خدرها وشجّها⁽¹⁾ من قد تولى عصرها

(1) القاحل: اليايس، أخوا الإقْتار: المقل من المال، نَمَى: زاد واستغنى.
(2) ياهوليا: تصغير هولاء وهو يمد ويقصر، نشدتن: طلبتن، ثاقبة البرقع: المقتنع به، طلا: بفتح الطاء ولد البقرة الوحشية.
(3) ما أنصفت أم الصبيين: هذه لفظة تقوله العرب تمدح به المرأة الكاملة العقل، الصبيان: ما يتخايل في بؤبؤ العين، أصبت أخوا الحلم: أي رددته إلى الصبا وهو اللهو، الحلم: العقل، ولما يصطبي: أي لم يرد إلى الصبا.
(4) استحي: فعل أمر من الاستحياء أي الحياء، بيضاً شيباً، بين أفواك جمع فود، والوفودان: جانباً الرأس أي ناحيته من يمين وشمال، يقْتادك يقودك، المهتدى الأسير.
(5) أشعّ: فرّق.
(6) وهاتا: إشارة للمونث، زلة: خطيئة وسقطه، الجلا: بفتح الجيم إنحسار الشعر عن مقدم الرأس.
(7) قطري: جانبي.
(1) جمعت قطريه: أي جانبيه أول الليل وآخره، بنت ثمانين: هنا الخمر، وإنما سماها بنت ثمانين؛ لأنه من شربها أوجبت عليه ثمانين جلدة، تجتلي: تجلى من جلوت العروس وهو إظهارها.

مذ	ضَوَّعَتْ	لِلنَّاشِقِينَ	نَشَرَهَا	لم	يملكُ	الماءُ	عليها	أمرها
ولم يُدَنِّسها الضَّرامُ المحتَضَى ⁽²⁾								
دارتْ	فلم	يَذُرْ	سنا	مديرِها	شعشعها	أم	نوره	من نورِها
ذَرَّتْ ³	على	الصَّحْنِ	سنا	أثيرها	كَأَنَّ	قَرْنَ	الشمسِ	في ذرورها
بفعلها في الصحن والكأس اقتدى ⁽⁴⁾								
في	ليلةٍ	وَحَفُ	دُجَاهَا	أرسلا	كانتْ	عن	المشكاة	فيها بدلا
مُذْ	طافَ	ساقِها	علينا	وَجَلَا	نازَعَتْها	أروع	لا	تسطو على
نديمه شَرَّتْهُ إِذَا انتَشَى ⁽⁵⁾								
تَغْرِفَ	خافي	وُدَّه	من	لَحْظَه	فازَ	من	الظرفِ	بأوفى حظَّه
يُنْشُدُ	ما	يُنْشُدُهُ	من	حَفْظَه	كَأَنَّ	نورَ	الروض	نظمَ لفظِهِ
مرتجلاً أو منشداً أو إن شَدا ⁽⁶⁾								
لا	قَوْلَ	يُرْضِي	المجدَ	إِلا	قَلَّتْهُ	وَمَنْ	يَطَاوُلُ	أَوْ يُسَاجِلُ
فَزَتْ	بما	مِنْ	الثَّنا	أَمَلَّتْهُ	مِنْ	كُلِّ	ما	نال
والمرء يُبْقِي بعده حسن الثنا ⁽⁷⁾								
أَرَشْتُ	سهمي	من	علا	بَقْدَةَ	مِنْ	هَيَاةَ	المجدِ	بها
ولم	تَقَدَّ ⁽⁹⁾	ما	عشتُ	عقلي	وقدنتي	فَإِنْ	أمتُ	فَقَدُ
وكلُّ شيءٍ يبلغُ الحدَّ انتهى ⁽¹⁾								
صاحبُ	دهري	أحودياً	حازماً	ليثاً	على	عَلَاتَه	ضيارما ²	

(1) شَجَّها: مزجها.

(2) لم يملك الماء عليها أمرها: يريد لم تمزج بالماء فتكسر حذتها وسورتها، لم يدنسها: أي لم يغيرها، الضرام الحطب الدقيق يوقد به الحطب الغليظ، المحتضى: العود الذي تحرك به النار.

3 ذرت: أشرقت، صحن: الكأس الكبير، أثيرها: فلکها.

(4) قرن الشمس: شعاعها، ذرورها: طلوعها، يقال: ذرت الشمس: إذا طلعت، الصحن: القدر الكبير الواسع، الكاس القدر إذا كان فيه خمر، اقتدى اتبع أثره.

(5) نازعتها: ناولتها وأدبتها، أروع الحسن: المنظر الجميل، لا تسطو: لا تعدو، النديم الصاحب، الشره: الحدة، انتشى: سكر.

(6) نور الروض: زهر الروض، مرتجلاً: الذي يأتي بما يخطر على باله على البديهة بغير استعداد، شدا: غني ومنه الشادي.

(7) الثنا: الثناء وهو في الأصل علم للخير أو الشر.

(8) بدَّة: دولة.

9 لم تقد: لم تغلب عقلي، قدنتي: ما عشت، ومنه قولهم: وقد النوم سائر الحراس.

(1) تناهت: بلغت النهاية.

2 ضيارم: جمع ضيرم وهو من صفات الأسد.

فإن	أمت	خلدتها	مكارما	وإن	أعش	صاحب	دهري	عالما
بما انطوى من صرفه وما انسرى ⁽¹⁾								
طريقة	بين	الإياس	والرجا	كم	زحزحت	عن	الهلاك	للنجا
تظنتني	أبغى	سواها	منهجا	حاشا	لما	أسأره	في	الحجا
والحلم إن أتبع رواد الخنا ⁽²⁾								
ما	خنت	يوما	صاحباً	بصحبة	ولم	أمل	لرغبة	أو رهبة
حاشاي	أن	أغشى	مداني	سبة	أو	أن	أرى	مختضعا
أو لابتهاج فرحا أو مزدهي ⁽³⁾								

وهذا آخر ما ذكر في المخطوطات المعتمدة في التحقيق، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على خير خلقه محمد وآله الطاهرين.

المصادر والمراجع:

- ابن خالويه وجهوده في اللغة مع تحقيق كتابه شرح مقصورة ابن دريد، تح: محمود جاسم محمد، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، 1407هـ - 1986م.
- أدب الطف أو شعراء الحسين من القرن الأول الهجري حتى القرن الرابع عشر، جواد شبر، الطبعة الأولى، مؤسسة التاريخ، بيروت، 2001.
- الأصمعيات، أبو سعيد عبد الملك بن قريب بن علي بن أصمغ (ت: 216هـ)، تح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، الطبعة: السابعة، 1993م.
- الأعلام، خير الدين الزركلي، الطبعة الخامسة، 1980، دار العلم للملايين، بيروت.
- أعيان الشيعة، السيد محسن الأمين، دار التعارف للمطبوعات، الطبعة الخامسة، 2000.
- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، دار الكتب المصرية، 1952م.
- البابليات، محمد علي البيهقي، المطبعة العلمية، النجف الاشرف، 1954.
- تاريخ الحلة، يوسف كركوش، الطبعة الأولى، المطبعة الحيدرية، 1965م.
- تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي، لموفق الدين عبد الله الأنصاري، تح: عبد الصاحب عمران الدجيلي، دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري، الطبعة الأولى، 1977م.

(1) انطوى: استتر، صرفه: نوائبه من حال إلى حال، انسرى: انكشف.

(2) أسأره: أباه والصور البقية، الحجا: العقل، ويكتب بالألف على مذهب البصريين وبالياء على مذهب الكوفيين لأن أوله مكسور، الحلم ضد الجهل، وهو التغافل عن كل مكروه ولا يقع إلا عن مقدره فإن كان من غير مقدره فهو ذل، رواد: جمع رائد وهو الذي يتقدم أمام القوم ليتخير لهم منزلاً ينزلونه، الخنا: الفساد.

(3) مختضعا: متدلاً، النكبة: المصيبة، ابتهاج: افتعال من البهجة وهي السرور، مزدهي: من الزهو وهو الكبر وأصله: مزتهى فأبدل من التاء دال لتوافق الزاي في الجهر، وقد أخذ معنى البيت من الشاعر متمم بن نويرة بقوله: ولست إذا ما الدهر أحدث نكبة وزر بزوار القرايب أخضعا

- دائرة المعارف الحسينية، موقع الكفيل.
- ديوان امرئ القيس، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، الطبعة الخامسة، (د-ت).
- الذريعة إلى تصانيف الشيعة، آقا بزرك الطهراني، الطبعة الثالثة، 1983، دار الأضواء، بيروت، لبنان.
- سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد عثمان الذهبي، مؤسسة الرسالة، 2001م.
- شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، 1986م.
- شرح الصولي لديوان أبي تمام، تح: خلف رشيد نعمان، الجمهورية العراقية، د-ت.
- شرح نهج البلاغة، محمد عبده، دار الذخائر، الطبعة الأولى، قم، 1412هـ.
- شعراء الحلة أو البابليات، علي الخاقاني، الطبعة الثانية، دار البيان، بغداد، 1975.
- الطليعة من شعراء الشيعة، العلامة محمد طاهر السماوي، تحقيق كامل سلمان الجبوري، الطبعة الأولى، دار المؤرخ العربي، 2001.
- فن المقصورة في الشعر العربي حتى نهاية القرن السابع الهجري، نائلة بنت قاسم بن أحمد لمفون، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى/السعودية، 1998م.
- الفوائد المحصورة في شرح المقصورة، محمد بن أحمد بن هشام اللخمي(ت: 577هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الأولى، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان، 1400هـ - 1900م.
- الكامل في التاريخ، ابن الأثير، دار الكتاب العربي، 1997م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت: 711هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة، 1414 هـ.
- المرتجل في شرح القلادة السمطية في توشيح الدريدية، الحسن بن محمد بن الحسن الصغاني(650هـ)، تح: أحمد خان، مركز إحياء التراث الإسلامي، السعودية، 1986م.
- معارف الرجال في تراجم العلماء والأدباء، محمد حرز الدين، مطبعة النجف، 1964.
- المعارك الأدبية في النجف الغروية، كاظم محمد علي شكر، مخطوطة مكتبة كاشف الغطاء.

تصميم برنامج باستخدام الحاسوب في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي

م.م. عمار عبد الحميد كطران

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

Designing a Computer Program in Art Education to Develop the Skills of Artistic Expression of the Pupils of the Sixth Primary Class

Asst.Lec. Ammar Abdul Al-Hameed

College of Basic Education/ University of Al-Mustansirya

Alkhafaji_ammam@yahoo.com

Abstract

The present study aims at designing a computer program in art education to develop the skills of artistic expression of the pupils of the sixth primary class. The objective of the study is to develop the skills of artistic expression of the pupils.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى:

(تصميم برنامج باستخدام الحاسوب في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي)
تمثلت أهمية البحث في تنمية مهارات التعبير الفني لدى (التلامذة، المعلمون، المشرفون، المنهج)
شمل مجتمع البحث تلامذة الصف السادس الابتدائي في تربية بغداد الكرخ/2، وتم اختيار عينة بلغ عددها (15) تلميذ وتلميذة من مدرسة عكاظ.

أهم النتائج التي توصل اليها الباحث:

- 1-رفع درجة انتباه وتفاعل التلامذة مع الدرس وكذلك الرغبة في المشاركة الفاعلة في المادة.
- 2-تسهيل عملية متابعة المعلم لردود أفعال التلامذة وتقييم مستواهم المهاري.
- 3-إمكانية إضافة صور ثابتة ومتحركة وكذلك إضافة عنصر الحركة عليها.

مقدمة: (introduction)

إن للتربية الفنية دوراً مهماً في تنمية الوعي الجمالي لدى التلاميذ، حيث إنها تمثل محوراً كبيراً للتربية عن طريق الفن التشكيلي ومجالاته وأنشطته المختلفة، وهي عملية قصديه يتم عن طريقها توجيه الأفراد للنمو فكرياً وجمالياً، سواء كان نمواً معنوياً داخلياً، أم تطويراً في أشكال المدركات البصرية جمالياً لينعكس أثرها على التلميذ، وهذا المجال لا ينمي المهارات أو يقوم على التدريبات فقط، بل تربية الإنسان فنياً، فهي ليست شيئاً يمكن إن نلمسه وإنما نستدل على آثارها، كما أنها تعد وسيلة يعبر بها التلميذ عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وعواطفه وانفعالاته للأشياء الخفية والظاهرة في بيئته، لذا حظيت هذه المادة باهتمام المختصين من خلال إجراء الدراسات والبحوث المتواصلة لإبراز أهميتها كعنصر أساسي في المنهج التربوي في جميع المدارس.

ويعد التعبير الفني أحد أدوات التربية الفنية، وهو عبارة عن لغة قوامها الخطوط والأشكال والألوان، والمساحات، والرموز الشكلية المرئية، والتي تساعد التلميذ على التعبير عن مشاعره وانفعالاته والإفصاح عنها بدلاً من كبتها، عن طريق تشجيعه وإثارة الدافعية لديه بمختلف الوسائل.

ومن أهداف التربية الفنية إنباء التعبير الفني لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، بحيث يبرز الأسلوب والشخصية من خلال ممارسة التعبير الفني، وغالباً فإن التعبير الفني يتم نتيجة دوافع داخلية تسببها مثيرات البيئة، وهي التعرف على أعمال فنية أو خامات وأدوات تستهوي التلميذ وتستثير دوافعه للتعبير الفني.

وتعد التربية الفنية كغيرها من المجالات المعرفية والتربوية تخضع للتطوير والتجديد المستمر في محاولة لمواكبة التطورات التقنية والمعرفية المتسارعة، وذلك باستخدام الحاسب الآلي، باعتباره من مستحدثات التقنية التي تعمل على مساعدة مستخدميه في تنمية مهاراتهم الفنية، لذا يعد استخدامه في التربية الفنية جزءاً مهماً في المستقبل نظراً للتقدم المعاصر في إمكانات استخدام الحاسوب في مجالات عديدة في التربية الفنية، حيث يعد الحاسب الآلي وسيلة تعليمية مساعدة في التعليم، والرسم والتصميم وبناء عليه يمكن اعتباره أداة فاعلة في تدريس التربية الفنية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث (research problem)

لم تأخذ التربية الفنية وضعها الصحيح تماماً في التعليم، على الرغم من إنها لا تقل شأنًا عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات والتي أشارت بأن منهج التربية الفنية لم يرتبط بالتطورات العلمية والتقنية، كما أنه لا توجد كتب مقرر للمادة، وتعتمد في بناء منهجها وفقاً للأهداف التي تضعها وزارة التربية بدون وجود محتوى، فهي معتمدة في طرق تدريسها على إمكانات المعلم وقدراته، مع توجيهات ونشرات الإشراف الفني للمادة. وأشارت بعض الدراسات إلى عدم وضوح صياغة بعض الأهداف وتداخلها، وعدم معالجة معظم مجالات التربية الفنية. وفي هذا إشارة إلى وجود مشكلات أمام تحقيق أهداف التربية الفنية، ومنها تنمية التعبير الفني لدى التلاميذ. (علي، 2002:27)

ومن خلال قيام الباحث بزيارات ميدانية للعديد من مدارس المرحلة الابتدائية لاحظ أن تدريس مادة التربية الفنية يعتمد على الطرق المعتادة، ونادراً ما تستخدم طرق وأساليب حديثة تهتم بتنمية مهارات التعبير الفني، وغالباً لا تساعد تلك الطرائق على تحقيق الأهداف المرجوة من المادة، مما يؤدي إلى ملل التلاميذ ونفورهم من دراستها، ومن ثم تدني مستوى التعبير الفني لديهم. ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي تمثلت في قيام الباحث بتحليل مجموعة من رسومات تلامذة الصف السادس الابتدائي وفقاً لمهارات التعبير الفني، تبين أن هناك تدنياً واضحاً في عدم تملك تلامذة الصف السادس الابتدائي لمهارات التعبير الفني، كما لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت استخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات التعبير الفني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عامة، مما يدعو إلى ضرورة إجراء هذا البحث، ليوقف من خلال التجربة على أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وبناء على ما سبق، فإن البحث الحالي يحاول الاستفادة من إمكانات استخدام الحاسوب في تنمية بعض مهارات التعبير الفني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

ومن أهم المشكلات التي تواجه التلامذة وتعيقهم عن التعبير الفني ما يلي:

١. عدم استعمال المعلم للتقنيات الحديثة في تعليم الرسم، مثل: استخدام برامج حاسوبية تعليمية.
 ٢. تدخل المعلم المباشر في تعليم الرسم إلى الحد الذي يلغي فيه حرية تعبير التلميذ عن ذاته، ويتضح هذا عند زيارة معرض مدرسي، تكون نتائج الطلاب نسخة من بعضها، وكأنها يد واحدة لشخص واحد.
 ٣. الاعتماد على الطريقة المعتادة في التدريس والتي لا تساعد المعلم على تبسيط المادة لتتناسب مستوى التلامذة.
- والتربية الفنية كغيرها من المجالات المعرفية والتربوية تخضع للتطوير والتجديد المستمر في محاولة لمواكبة التطورات التقنية والمعرفية المتسارعة، وذلك باستخدام الحاسب الآلي، باعتباره من مستحدثات التقنية التي تعمل على مساعدة مستخدميه

في تنمية مهاراتهم الفنية، لذا يعد استخدامه في التربية الفنية جزءاً مهماً في المستقبل، نظراً للتقدم المعاصر في إمكانات استخدام الحاسب الآلي، في مجالات عديدة داخل التربية الفنية، حيث يعد الحاسب الآلي وسيلة تعليمية مساعدة في التعليم، والرسم، والتصميم، وبناء عليه يمكن اعتباره أداة فاعلة في تدريس التربية الفنية.

ثانياً: أهمية البحث: (Research importance)

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- 1- تنمية مهارات التعبير الفني لدى التلاميذ، من خلال استخدام الحاسوب.
 - 2- استخدام الحاسب الآلي من قبل معلمو التربية الفنية، مما يؤدي الى تنمية مهارات التعبير الفني لدى التلامذة.
 - 3- المشرفون التربويون، حيث يتم إمدادهم بقائمة مهارات التعبير الفني، مما يدفعهم للتأكيد على استخدام الحاسوب في تنمية مهارات التعبير الفني لدى التلامذة.
 - 4- المنهج، حيث يتم تحسين طرائق تدريس التربية الفنية باستخدام الحاسوب.
- ويعد استخدام الحاسب الآلي في تدريس التربية الفنية من أبرز الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، وتؤكد (Cameron، 2000) على ضرورة استخدامه في تعليم التربية الفنية بهدف صقل مواهب الطلاب، وتنمية مهاراتهم أن استخدام الحاسب الآلي في تعليم التربية الفنية يؤدي إلى تحسين اتجاهات التلاميذ نحو الرسم، ويدفعهم إلى التعبير الفني، مما يساعدهم على اكتساب أكبر قدر ممكن من المهارات الفنية.

ثالثاً: أهداف البحث: (research goals)

يهدف البحث الحالي إلى: تصميم برنامج باستخدام الحاسوب في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي.

رابعاً: فرضيات البحث: (Research Assumes)

- الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الملاحظة عند مستوى دلالة (0,05).
- الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة المحاكاة عند مستوى دلالة (0,05).
- الفرضية الثالثة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة التجريب عند مستوى دلالة (0,05).
- الفرضية الرابعة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الممارسة عند مستوى دلالة (0,05).
- الفرضية الخامسة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الإتيقان عند مستوى دلالة (0,05).
- الفرضية السادسة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الإبداع عند مستوى دلالة (0,05).

خامساً: حدود البحث: (Search limits)

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. الحد المكاني: تم تطبيق البحث في مدرسة عكاظ الابتدائية.
٢. الحد البشري: عينة من تلامذة الصف السادس الابتدائي.

٣. الحد الزمني: تم تجريب البحث في الفصل الدراسي الثاني (2013-2014)

٤. الحد الموضوعي: يقتصر البحث الحالي على بعض مهارات التعبير الفني المناسبة لتلامذة الصف السادس وهي مهارة : الملاحظة، والمحاكاة، والتجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع.

سادساً: تحديد المصطلحات (Define Terms)

١. البرنامج الحاسوبي:

عرفته (أمين) بأنه "نوع من البرمجيات يوفر للمستخدم أشكالاً متعددة من آليات تكنولوجيا العرض والتخزين والاسترجاع والبحث والمعالجة، لنسيج من المرئيات والسمعيات الرقمية والتفاعلية عن طريق برامج التأليف (.أمين، 199:2000)

وعرفه خميس بأنه "برنامج معد حسب صيغة أو إستراتيجية معينة، يتفاعل معه المتعلمون بطريقة معينة للحصول على التعلم المطلوب (.خميس، 64:2003)

وعرفه الباحث إجرائياً: البرنامج المصمم بواسطة الحاسب الآلي، والمتبنى من قبل الباحث لتنمية بعض مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، من خلال ما تحويه موضوعات البرنامج وأنشطته، تحت متابعة وتوجيه المعلم وإشرافه.

٢. التربية الفنية:

عرفها العتوم "هي التربية عن طريق الفن من خلال ممارسة الأنشطة الفنية المختلفة، والاستفادة من مجالات العلوم الأخرى التي تعتبر الفنون التشكيلية، والعلوم التربوية من أهم المصادر الرئيسة لها." (العتوم:2006، 11)

وعرفها شوقي "إن التربية الفنية هي مصطلح من عنصرين هما (فن، تربية) أي أنها تربية من خلال الفن، الذي يعد بكل مجالاته المختلفة وسائل للتربية الفنية، وتستفيد التربية الفنية من كل الفنون بمدارسها الفنية المختلفة، واتجاهاتها الفكرية المتنوعة، وأنماطها التعبيرية المتعددة." (شوقي، 35:1999)

وعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مادة دراسية تضم مجالات عديدة كالرسم والتصميم والتعبير الفني والتذوق الفني والزخرفة وغيرها، يستفيد منها تلامذة الصف السادس الابتدائي لتنمية مهاراتهم في التعبير الفني من خلال موضوعات البرنامج.

٣. المهارة:

عرفها الغامدي على أنها "اكتساب كفايات وعادات أدائية مفيدة في ممارسة الفن وتقديره وتكتسب المهارة بالتدريب والمران حتى يصل الطالب بها إلى درجة من التمكن." (الغامدي، 88:1997)

وعرفها اللقاني والجمال بأنها "الأداء السهل والدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف." (اللقاني والجمال، 31:2003)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها قدرة التلميذ على أداء عمل فني تتوفر فيه معايير للمهارة من خلال موضوعات البرنامج لتنمية مهارات التعبير الفني.

٤. التعبير الفني:

عرفه عبد العزيز بأنه "ما يلجأ إليه الفرد للتعبير عن نفسه، كما أنه لغة يستخدمها لإيصال أفكاره للغير، ووسيلة بنفسها من الضغوط التي يتعرض لها بصورة طبيعية." (عبدالعزيز، 27:1994)

وعرفه الغامدي بأنه "تفاعل الأجهزة الفسيولوجية والسيكولوجية للفرد، مع مجموعة من المثيرات التي تحقق التفاعل من خلال وسائط مادية مثل الألوان (خامات وأدوات) والأشكال وغيرها." (الغامدي، 30:1997)

وعرفه الباحث إجرائياً: هو وسيلة تعبيرية يتفاعل معها التلميذ ويستخدمها للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره الذاتية، من خلال موضوعات البرنامج، مع مراعاة أسس العمل الفني وعناصره.

٥. مهارات التعبير الفني:

من خلال التعريفات السابقة للمهارة والتعبير الفني، يعرف الباحث مهارات التعبير الفني إجرائياً بأنها قدرة الطالب على التفاعل مع العمل الفني، إذ يستخدمه للتعبير عن أفكاره وانفعالاته، والمتوفر فيه معايير المهارة، والمهارات المحددة في مقياس مهارات التعبير الفني، من خلال موضوعات البرنامج الحاسوبي المقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني.

الفصل الثاني**إطار نظري ودراسات سابقة****الإطار النظري: المحور الأول: الحاسب الآلي في التربية الفنية****الحاسب الآلي في التربية الفنية: (Computer in Art Education)**

تسعى التربية الفنية إلى تربية الحواس والتأمل والتركيز وتنمية الفكر وإصدار آراء لتنمية التنوع والإبداع الفني، فقد لا تخرج أهداف التربية الفنية عن ثلاثة أهداف أساسية هي: الإدراك، والتعبير الفني، والتنوع والنقد الفني، وهي أهداف تعليمية أساسية للتربية الفنية تتفرع منها صياغة أهداف الدروس والمواقف التعليمية المختلفة، وفي نفس الوقت ينبغي أن تعد لها الوسائل التعليمية التي تحققها، إذ إن وضوح الهدف هو الأساس في الاختيار الجيد للوسيلة التعليمية. ويعد الحاسب الآلي أداة تعليمية في مجال تدريس التربية الفنية كونه أداة فعالة لتحقيق الأهداف المأمولة في التربية الفنية، ولديه من الإمكانيات ما يجعله مؤهلاً ليكون وسيلة تعليمية مساعدة لتنمية مهارات الطلاب في مجال التربية الفنية (علي، 2002:13)

إن العديد من معلمي التربية الفنية يهتمون استعمال الحاسب الآلي في تدريسهم، وقد فسر ذلك بأن هؤلاء يعتبرونه أداة معقدة ودخيلة أو مضافة لمجال التربية الفنية، وللاختلاف الكلي عن الوسائط المعروفة، كالألوان والطينات والصبغات والخامات التي اعتادوا استخدامها (إبراهيم وفوزي، 2004:28)

ويعتبر الباحث النظرة لمجال التربية الفنية بصورة عامة على أنها تعتمد على الأحاسيس والخيال هي نظرة ذات أبعاد محدودة، لم تترك مفهوم التربية الفنية ودورها في التربية، وفي ازدهار مجالات الحياة المختلفة، والتي منها صناعة وتطوير الحاسوب، وإثراء القيم الجمالية والبصرية عند استخدام برامج الحاسوب التعليمية في مجال التربية الفنية، التي تشمل على وسائط متعددة، يمكن الاستفادة منها في تنمية بعض مهارات التعبير الفني، والتي تقوم على أسس بناء وتصميم برامج الحاسب الآلي التعليمية.

وللضرورة الحتمية التي فرضتها سنة التغيير ومسيرة الحضارة والتطور العلمي، فقد دخل الحاسوب مجال التعليم بوجه عام والتربية الفنية بوجه خاص، إذ أصبح محورياً للعديد من الأبحاث العلمية في مجال التربية الفنية. وقد استثمر القائلون على التربية الفنية كل معطيات التقنية عبر مراحل تاريخ التربية الفنية المختلفة، وذلك نظراً لطبيعته وارتباطه بالثقافة المعاصرة، وقد اتضح ذلك بصورة جلية وواضحة في فنون ما بعد الحداثة، لما واكبته من تطور تقني في الوسائط المتعددة، وجاءت الإسهامات في مستويات متعددة ومختلفة، تبدأ من التوثيق للفنون سريعة الزوال والمعتمدة على الحدث الذي لا يقبل التكرار، والأداء الحركي داخل سياق الزمن (أبو زيد، 2003:52)

أهداف استخدام الحاسوب في تدريس التربية الفنية:

أورد (العدوي) عدداً من أهداف استخدام الحاسب الآلي في التربية الفنية ومن تلك الأهداف ما يأتي:

١. العمل على إنتاج مجموعة لا نهائية من الأشكال والألوان.
٢. إتاحة الفرصة على إشباع الرغبة في التعبير الفني.
٣. إثارة العقل على العمل بطريقة متجددة، إذ ينقل الطالب بسرعة من الفكرة إلى تنفيذ العمل الفني.

٤. يساعد الطالب عن طريق قياس تفاعلات الجمهور الفسيولوجية، ومنها حركات العين، ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى نقل التجربة التعبيرية، إلى مجال أقرب من النتائج النهائية لهذه التفاعلات.
٥. إيجاد حلول تشكيلية واستحداث صياغات متعددة للتعبير الفني والإفادة منها في الإنتاج الفني. (العدوي، 2000:36)
- ويضيف الباحث للأهداف أهمية الحاسوب في التربية الفنية:**
١. يتيح للطالب فرصة ممارسة التعلم الذاتي، مما يساعد على إتقان التعلم.
٢. يثري الثقافة البصرية بشكل كبير، وبطرق سهلة ومشوقة.
٣. يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
٤. يساهم في تغيير اتجاه الطالب نحو التقنية الحديثة، والاستفادة منها.
٥. يشجع على تنمية موهبة الطالب في جميع مجالات التربية الفنية كالرسم والتصميم، وغيرها.
٦. يسهل للطالب الوصول إلى حلول تشكيلية غير معتادة، من خلال الإمكانيات المتوفرة في البرامج التطبيقية المتخصصة في مجال التربية الفنية.

مميزات الحاسوب في التربية الفنية:

- إن الحاسوب في التربية الفنية يتميز بعدة مميزات يذكر منها (آل مبارك) ما يأتي:
١. يمتاز بالدقة في مجالات الأشكال الهندسية وتنوع الألوان والخطوط، مما يعطي دافعاً وحامساً للتعبير الفني.
 ٢. يساعد الحاسب الآلي الطالب على توفير الوقت ويقلل الجهد، مما يعمل على تهيئة الطالب للتعبير الفني أثناء قيامه بالعمل الفني.
 ٣. يوفر للطالب الفرصة أثناء العمل ليمارس عملية التذوق الفني من خلال تنسيق الألوان، والتناسب بين الأشكال وتوزيعها.
 ٤. إن إمكانيات الحاسب الآلي في التعبير أو التصميم والرسم تعد وسيلة لتنمية المهارات الفنية، فسرعة توليد الأشكال والألوان تتيح للطلاب فرصة ممارسة التجريب والاكتشاف.
 ٥. يساعد الحاسب الآلي الطالب حفظ الأعمال الفنية في حيز صغير، مما يسهل انتقاله واسترجاعه.
 ٦. يمكن الطالب من إنتاج حلول متعددة ومنوعة. (آل مبارك، 2006:43)
- ومن خلال ما تقدم يرى الباحث أن الحاسب الآلي كعلم نظري وكتطبيق عملي، إنما يعد سمة من سمات العصر المعاصر، الذي يجب الاعتماد عليه في تدريس التربية الفنية المختلفة، كي تعمل على إكساب الطلاب خبرات تربوية تتاح لهم، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم، في الجوانب الدينية والمعرفية والعقلية والمهارية والجسمية والوجدانية والاجتماعية، نمواً يتناسب مع إدراك والتكيف مع روح العصر المعاصرة، وتعديل السلوك، لتحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع.

المحور الثاني: مهارات التعبير الفني (Artistic Expression Skill)

مفهوم المهارة:

لقد اختلف الباحثون في تناول المفهوم العام للمهارة في العملية التعليمية بشكل عام والمختصين في التربية الفنية بشكل خاص، إذ تمثل المهارات أحد الأبعاد المهمة في العملية التعليمية التي يجب التركيز عليها والاهتمام بها في التدريس، لأن للمهارات دوراً في مساعدة الفرد على مواجهة المشكلات التي قد تصادفه في حياته، فضلاً عن أنه إذا اكتسب الفرد المهارة في أداء عمل معين فإنه يؤدي ذلك العمل بكفاءة كبيرة، ولقد وردت تعريفات عديدة للمهارة، إذ نجدها اتفقت جميعها في أن المهارة:

- 1- أداء عمل محدد.
- 2- يقوم على الكفاءة والدقة والإتقان.
- 3- يوفر الوقت والجهد.

4- يقوم على الجانب العقلي والحركي والانفعالي.

والمهارات الرئيسة هي: " مهارات أساسية يحددها الخبراء، ويرتكز عليها منهج أو برنامج دراسي معين، وتعتبر هذه المهارات قاعدة لتعليم ما سيأتي من مهارات في المستقبل سواء في منهج واحد أو في المناهج التالية في صفوف أخرى " (اللقاني والجمال، ٣٠٥، ٢٠٠٣)

تصنيف المهارة:

تتعدد المهارات تبعاً لتنوع الأنشطة الإنسانية، ويصعب حصرها وتحديدها، ولكن من الممكن تصنيفها في مجموعات متشابهة أو مستويات متقاربة، وفق المهارات الحركية.

والمهارات الحركية هي: المهارات التي يغلب عليها الأداء الحركي، والتي تسعى إلى أن يكتسبها الطلاب من خلال عملية التعلم كمهارات الألعاب الرياضية كالسباحة، والمهارات اللغوية كالخطابة، ومهارات الفنون الجميلة كالرسم، والمهارات الحرفية المرتبطة بتعليم مهنة معينة، وهي مجال اهتمام بعض المواد الدراسية ذات الطبيعة الحركية، وصنفت المهارات الحركية إلى ثلاثة أنواع هي:

١. **المهارات البسيطة**، كالمشي والجري وتناول الطعام.

٢. **المهارات البدوية**، كالحرف والمهن اليدوية.

٣. **المهارات الإدراكية** ومنها: المهارات اليدوية الإدراكية كالفنون التشكيلية المختلفة، والمهارات الإدراكية السمعية كالتمثيل، والمهارات الإدراكية العليا كتصميم الآلات الجديدة في مجالات النشاط المختلفة، وندناول المهارات الإدراكية في التربية الفنية بأنها اكتساب كفايات وعادات أدائية مفيدة في ممارسة الفن وتقديره، وتكتسب المهارة بالتدريب والمران حتى يصل الطالبها إلى درجة من التمكن، وينظر للمهارة الفنية على أنها نتاج للتعلم الفني في جوانبه المختلفة وتتصل اتصالاً وثيقاً بالعادات التي يكتسبها الفرد من ممارسته للفن وتقديره، كما أن الممارسة شرط من شروط اكتساب المهارة الفنية بشقيها التعبيري والتقديري، على أساس التدريب والممارسة الذي تعالجه عمليات الملاحظة، فالمعرفة الأدائية في التربية الفنية تتطلب قدرة على فهم الفن، ودقته في حركات اليد، ورؤية فنية متبصرة على الممارسة الفنية، ونقدها وتقديرها (الغامدي، 18:1997)

مفهوم التعبير الفني:

الفن لغة تعبيرية بصرية، لغة قوامها الألوان والخطوط والأشكال والمساحات، وكل ما يقوم عليه العمل الفني، ولغة تنبض بالإحساس، وتفيض بالمشاعر، لغة تترجم الآمال والآلام والأحلام، ومن هنا يجدر بنا أن نتناول مفهوم التعبير الفني، وأن العديد من الفلاسفة اتفقوا على أن التعبير هو جوهر الفن، ويقصد بالتعبير الفني أن ينفس الطفل عما في نفسه بأسلوبه الخاص، وأن يترجم أحاسيسه الذاتية دون ضغوط أو تسلط، في إطار المحافظة على نمطه وشخصيته وطبيعته، فيعبر عن الأشكال والقيم الجمالية، من خلال هذا التعبير الحر، فتتمو خبراته وتتطور مشاعره، وتتبلور أخيلته، وفي ثنايا هذا التعبير يستخدم الطفل مجموعة من الخامات التي يتعرف خصائصها، ومصادرها، فيتمكن من السيطرة عليها، باستمرار معالجته لها (عبيد، 61:1995)

أنواع التعبير الفني:

أورد (المليجي ٢٠٠٠) نوعين للتعبير الفني هما:

التعبير الحر : وهو موجود مع الإنسان منذ ولادته، ويعتبر التعبير الحر التلقائي فعلاً بشرياً نما مع خبرة الإنسان؛ سواء كان طفلاً أو شخصاً بالغاً، يقدمه الإنسان كمحصلة للخبرة التي يعيش فيها داخل إطار نفسي واجتماعي بيئي معين؛ سواء دخل هذا الفعل مقدار من التعلم أو الثقافة المعيشة.

التعبير المقصود : فهو الذي يقدمه أصحاب العقول المبدعة من أهل الفنون والآداب في صورة منتجات وأعمال فنية لها خصائصها التعبيرية، والبنائية التخصصية، والمحملة بالقيم، وارتباط دائم بين العقل الفني ورد الفعل بين الجمهور، وهذا النوع من الفعل التعبيري يخرج نتيجة لمحصلة خبرات المبدع وفكره، وإطاره الفلسفي، ويحمل ما يريد توصيله للآخرين.(المليجي، 2000:43)

مهارات التعبير الفني:

إن قدرة الطالب التعبيرية تكمن في قدرته على إحداث موضوع الرسم، فإذا ما كانت الأشكال المرسومة مرتبطة بموضوع الرسم، وعلى درجة من التفاعل بحيث تعكس أحداثه، حتى الرائي يستطيع التعرف عليه أو التنبؤ به، ويكون الطالب قد مثل الموضوع وعبر عنه. وللتعبير الفني دور في تنمية المهارات الفنية، إذ يعد وسيلة يستخدمها الطالب لتصوير إحساسه ومشاعره من جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وللتعبير الفني مهارات يمكن تنميتها وإكساب الطلاب خبرات تعليمية، حيث يحاول البحث الحالي التطرق إلى مجموعة من المهارات التعبيرية التي تناسب عينة البحث وهم طلاب الصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، واستطلاع آراء ومقترحات ذوي الاختصاص في هذا المجال.

ويقتصر البحث الحالي _ فيما يخص مهارات التعبير الفني _ على المهارات التالية: الملاحظة، والمحاكاة، والتجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع، وسيتم تناول كل مهارة بشيء من التفصيل:

مهارة الملاحظة: (Observation Skill)

هي أول مستوى في تكوين المهارات، فيصبح الطلاب على وعي بما يحدث حولهم، أو بما يقدم أمامهم، والملاحظة الواعية تساعد الطالب على تعرف خطوات العمل التي ينبغي عليه إتباعها مستقبلاً تمهيداً لتكوين المهارة في أداء هذا العمل، ويهتم هذا المستوى بوعي الطالب وبما يشاهدون ويحدث أمامهم.(إبراهيم وفوزي، 2004:16)

ومما سبق يرى الباحث أن مهارة الملاحظة هي: مشاهدة التلميذ لما يعرض عليه من: صور ورسومات ولقطات فيديو، وغيرها، في البرنامج الحاسوبي حتى نهايته، بوعي وإدراك، الأمر الذي يساعده على تعرف خطوات العمل التي سيتبعها مستقبلاً لتكوين المهارة في أداء العمل.

مهارة المحاكاة: (Skills Simulation)

في هذه المهارة يقوم الطالب بأداء عمل أو جزء من عمل معين، متبعاً الطريقة أو الخطوات التي شاهدها، والتي نفذت أمامه دون تصرف، والأداء يكون على الطريقة الصبينية في التعلم، والتي يقلد فيها الشيء المطلوب منه، ولا يتوقع منه إجابة في العمل أو إدخال أي تعديلات في الأسلوب، وغالباً ما يكون تحت إشراف دقيق من المعلم ومتابعة مستمرة منه وتعني المحاكاة التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها، وتهتم هذه المهارة بالتقليد، والمحاولة والخطأ أي تحويل الملاحظة إلى عمل وتنفيذ. (الوكيل والمفتي، 2004:22)

ومما سبق يرى الباحث أن مهارة المحاكاة هي: أداء التلميذ متبعاً نفس الطريقة أو الخطوات التي شاهدها في البرنامج الحاسوبي عندما يطلب منه ذلك، تحت إشراف المعلم ومتابعته.

مهارة التجريب: (Skill Experimentation)

تتطلب هذه المهارة أن ترفع المراقبة عن الطالب تدريجياً، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف، وقد يجرب الطالب عمل شيء ما، اعتماداً على ما شاهده ولاحظه من قبل، ولكنه ليس تقليداً حرفياً له، ويكتسب الطالب في هذه المهارة ثقته بنفسه، ويتعرف أخطائه في العمل، ويتلافها من خلال محاولته المتكررة، وتهتم هذه المهارة بالوصول إلى مرحلة الأداء بقليل من الأخطاء.(إبراهيم وفوزي، 2004:17)

ومما سبق يرى الباحث أن مهارة التجريب هي: ما يقوم به التلميذ من أنشطة معتمدة على ما شاهده ولاحظه في البرنامج الحاسوبي بشيء من التصرف والحرية، وبدون تقليد أو محاكاة.

مهارة الممارسة: (Skill Practice)

وفيها يبدأ تكوين المهارة فعلاً، إذ يصبح أداء الطالب تلقائياً سلساً، فيؤديه بسهولة وبثقة، ومن مظاهر الأداء هنا زيادة سرعة العمل، وقلة الأخطاء، وزيادة الإنتاج ويصل الأداء في هذه المهارة إلى درجة عالية من الصحة والانضباط، ويتضمن إعادة الأداء ذاتياً، وتهتم هذه المهارة بالوصول إلى مرحلة المهارة في أداء العمل. (الوكيل والمفتي، 2004:22)

ومما سبق يرى الباحث أن مهارة الممارسة هي: ما يؤديه التلميذ من أنشطة تطلب منه في البرنامج الحاسوبي بكل سرعة وسهولة.

مهارة الإتقان: (Skill Mastery)

تعد مهارة الإتقان هي الدلالة على تكوين المهارة، حيث يعمل الطالب بسهولة، وبسرعة تكاد تكون آلية، ويتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والإتقان، وبالاقتصاد في الزمن والخامات والمجهود، فيعمل الطالب دون تردد، ودون تركيز مرهف، وتقل أخطاؤه ويزيد إنتاجه (وتعني مهارة الإتقان التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة منها، وتحقيق الاتساق والتآلف والتوافق بين الحركات، وتهتم بقدرة الطالب على تنفيذ الأعمال بأقل جهد وطاقة تتصف بالدقة والإتقان (الوكيل والمفتي، 2004:23)

ومما سبق يرى الباحث أن مهارة الإتقان هي: أداء التلميذ للأنشطة المطلوبة منه في البرنامج الحاسوبي بدقة وإتقان، وبكل سهولة وأقل جهد.

مهارة الإبداع: (Skill Of Creativity)

وهي قدرة الطالب على إحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة، وتتأتى من الإتقان الكامل للمهارة، والثقة بالنفس، بحيث يجرو الفرد على الخروج عن المألوف، والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة (أحمد والمنوفي، 2008:11)

دراسات سابقة (Previous Studies)

تعد الدراسات السابقة مصدراً مهماً وغنياً من المعلومات لابد للباحث من الاطلاع عليها قبل البدء في موضوع بحثه، وبسبب عدم وجود دراسة مشابهة للدراسة الحالية في العراق تناولت استخدام الحاسوب لتتمية مهارات التعبير الفني فقد استعان الباحث بدراسات عربية وأجنبية وتقسيماً إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت استخدام الحاسب الآلي في التربية الفنية

١. دراسة القباني (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع دراسة مقررات الحاسب الآلي في قسم التربية الفنية، وتعرف الإيجابيات والسلبيات التي تراها عينة الدراسة لمقررات الحاسب الآلي، ثم وضع مقترحات لتطوير فاعلية مقررات الحاسب الآلي في قسم التربية الفنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود - المستوى الرابع - بلغ عددهن (٣٠) طالبة، تم إعداد استبيان وفقاً للأصول المنهجية كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الحاسب الآلي يفتح مجالات جديدة لم تكن مستخدمة من قبل في مجالات التعبير الفني والإبداع والابتكار، بحيث تدفع إلى ابتكار أساليب تعبيرية جديدة، وأن المقررات بحاجة إلى تطوير ووضع مقترحات وتطبيقها.

2. دراسة الشاهين (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى الاستفادة من إمكانيات الحاسب الآلي في تصميم وإعداد برنامج تعليمي مقترح في التدوق والنقد الفني للطلاب، واكتساب نمط جديد في استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء موضوعات التدوق والنقد الفني، وتأهيل الطلاب لمواجهة تغيرات العصر في إطار إدخال برامج تعليمية جديدة في منهج التربية الفنية، متبعاً في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة أداة الاستبيان.

ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن الوسائط المتعددة والمتمثلة في اللغة المنطوقة والصور الثابتة والمتحركة والمقاطع المرئية والمؤثرات الصوتية تعد من أفضل الوسائط التي يمكن تضمينها في محتوى برنامج تعليمي في التربية الفنية.

3. دراسة طوالبه و الجيزاوي (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى كشف أثر استخدام الحاسب الآلي كأداة في اكتساب طلاب الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون في مادة التربية الفنية ومقارنتها مع الطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة، واتبعت المنهج التجريبي لتحقيق أهدافها، واستخدم في هذه الدراسة اختبار اكتساب مشتق من أهداف المادة التعليمية، لقياس مدى اكتساب الطلاب لمفهوم اللون.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اكتساب طلاب الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح طريقة استخدام الحاسب الآلي.

4-دراسة اولسن (olsn 2000):

هدفت الدراسة إلى استخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرر التصميم حيث تناول: المفاهيم الأساسية للتصميم، والخامات ثنائية الأبعاد، واستخدام الخط والألوان، والخداع البصري (الفراغ)، والقيم الفنية، والأشكال، وتم إجراء تجربة على مجموعتين تجريبية وضابطة وفق المنهج التجريبي، تم اختيارهم من طلاب الكلية وعددهم (٤٤) طالباً يدرسون مادة التصميم الفني، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي.

ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت أهمية استخدام الحاسب الآلي في فصول التربية الفنية، إذ أنه يعزز العملية التعليمية.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التعبير الفني**١. دراسة أبو الشامات (٢٠٠٧)**

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، متبعة المنهج شبه التجريبي في الدراسة، إذ بلغ عدد عينة البحث (32) طفلاً وطفلة بمكة المكرمة تتراوح أعمارهم ما بين (5-6 سنوات) المعالجة التجريبية عبارة عن بناء وحدتين تدريبيتين، وإعداد مقياس لتقييم مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي بعد ضبط التطبيق القبلي لمقياس تقييم مهارات التفكير الإبداعي في مجال التعبير الفني بالرسم لدى طفل ما قبل المدرسة عند تقدير الدرجة الكلية لجميع محاور المقياس.

2. دراسة خليفة (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى تعرف أسس التعبير الفني والخبرة الفنية لتدريس الرسم في المدارس الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة للتربية الفنية بمحافظة التأميم بالأرن، واستخدمت الدراسة أداة الاستبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد قلة وعي المعلمين بأهمية تدريس الرسم للطلاب، وضرورة الاهتمام بتعلم الطلاب قواعد الرسم الملائمة لقدراتهم وأعمارهم، ولابد من تطوير تدريس الرسم، ومواكبته للتطورات الحديثة.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

1- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله المتغيرات فالمتغير المستقل استخدام برنامج حاسوبي مقترح، والمتغير التابع تنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، وكما تأكد الباحث - على حد علمه - بعدم وجود بحث أو دراسة

علمية تناولت هذا الموضوع في العراق.

2- استفاد الباحث من الدراسات السابقة بتدعيم البحث الحالي في إطاره النظري، وإعداد أداة البحث، والمنهج المتبع، والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات الخاصة بالبحث.

3- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في استخدام الحاسب الآلي كوسيلة مساعدة في التعليم، لتنمية بعض مهارات التعبير الفني.

4- تنوعت الدراسات والبحوث العلمية السابقة من حيث المراحل التعليمية التي طبقت عليها مثل: الجامعية، الثانوية، المتوسطة، الابتدائية، ورياض الأطفال، فكان الاهتمام منصباً على المرحلة الجامعية، والثانوية، والمتوسطة، مما وجهت نظر الباحث إلى المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته (Research Methodology And Procedures)

أولاً: منهج البحث: (Research Methodology)

ل للوصول إلى تحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب للبحث الذي يرمي إلى دراسة أثر متغير مستقل في متغير تابع، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للثبوت من كيفية حدوثها. والبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي كما هو الحال في المنهج التاريخي، أو لتشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه كما هو الحال في المنهج الوصفي، وإنما هو ضبط المتغيرات والسيطرة عليها في المواقف المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها. (عبد الرحمن وزنكنه، 2007: 474)

ثانياً: التصميم التجريبي: (Experimental Design)

أن اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث له أهمية كبيرة لأنه يضمن الهيكل السليم للبحث والوصول إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في الإجابة عن مشكلة البحث والتحقق من فرضياته (الزويبي وآخرون، 1981: 102).

وقد اعتمد الباحث في هذا البحث تصميم المجموعة الواحدة العشوائية وباختبار قبلي وبعدي، إذ يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج باستخدام الحاسوب في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي مما تطلب مجموعة واحدة تجريبية وضابطة بنفس الوقت.

ثالثاً: مجتمع البحث: (Research Community)

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مديرية تربية بغداد الكرخ /2

رابعاً: عينة البحث: (The Research Sample)

بما أن من المتعذر اعتماد الاختيار العشوائي لأفراد عينة البحث من مجتمع البحث مباشرة لتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة نظراً لطبيعة النظام التعليمي الذي لا يسمح بالاختيار العشوائي على مستوى الفرد في المجتمع، لذلك يلجأ

الباحثون عادةً الى اختيار مدرسة واحدة ميداناً لأجراء التجربة ومنها يتم اختيار شعب من الصف المستهدف في البحث، وهذا ما قام به الباحث، إذ اختار مدرسة عكاظ الابتدائية ضمن مديرية تربية بغداد الكرخ /2 والبالغ عددهم (15) تلميذاً وتلميذة و لتكون هذه المدرسة ميداناً لإجراء تجربة البحث الحالي وذلك للمبررات الآتية:

1- تعاون ادارة المدرسة في توفير مستلزمات إجراء التجربة كافة.

2- سهولة وصول الباحث الى مكان إجراء التجربة.

3- توفر المتغير المستقل في هذه المدرسة.

خامساً: أداة البحث (Search Tool) (مقياس مهارات التعبير الفني)

تم إعداد مقياس مهارات التعبير الفني في البحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس تحديد مدى نمو مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي.

ب- **تحديد فقرات المقياس:** تم تحديد فقرات مقياس مهارات التعبير الفني باتباع الإجراءات الآتية:

1- إجراء مقابلات شخصية مع معلمي التربية الفنية في بعض المدارس لتعرف الخلفية المعرفية بطبيعة هذه المقاييس لدى أفراد العينة.

2- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت إعداد مقياس مهارات في التربية الفنية مثل (ابو الشامات، 2007، طولبة والجزاوي، 2004).

3- تحليل ومراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث والتي تناولت مهارات التربية الفنية.

وجداول (1) يوضح فقرات المقياس والمهارات التي تقيسها والزمن المحدد لها.

جدول (1)

تحديد فقرات المقياس والمهارة التي تقيسها والفترة الزمنية

الفترة	تقيس	الزمن
قم بمحاكاة الصورة التي تشاهدها، مراعيًا تنوع الخطوط والألوان، وتوزيع الأشكال في فراغ الصفحة.	مهارة الملاحظة والمحاكاة	30 دقيقة
قم بالتعبير بالرسم عن جمال الطبيعة مستفيداً من مشاهدتك للصورة السابقة، مراعيًا في ذلك تنوع الخطوط والألوان.	مهارة التجريب	15 دقيقة
قم برسم فاكهة التفاحة، وفاكهة العنب، ثم لونها مراعيًا ظاهرة الظل والضوء.	مهارة الممارسة	15 دقيقة
ارسم إنثان في أقل من عشر دقائق زهرة دوار الشمس في غصن به أوراق ثم لونها، مراعيًا إبراز التفاصيل	مهارة الإتقان	10 دقائق
قم بالتعبير بالرسم عن سلة فواكه بطريقة إبداعية (غير تقليدية)، مراعيًا تنوع الخطوط والألوان.	مهارة الإبداع	20 دقيقة
المجموع: 5 فقرات	6 مهارات	90 دقيقة

وقد روعي عند صياغة فقرات المقياس الآتي:

1- خلو العبارات من الغموض.

2- تعبر كل عبارة عن مهارة من مهارات التعبير الفني بصورة إجرائية.

3- استبعاد العبارة التي يمكن قياسها بأكثر من طريقة.

ج- **تحديد طريقة قياس المهارة:** تم وضع خمس تقديرات للاستجابة على كل فقرة من فقرات المقياس، وتم وضع هذه التقديرات على المدى الخماسي، كما موضح في الجدول (2).

جدول (2)

تقدير مستويات الأداء للمقياس

مستوى الأداء	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
الدرجة	1	2	3	4	5

د-تحديد زمن الإجابة عن المقياس: تم ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (7) تلاميذ، ولقد أظهرت النتائج ان متوسط زمن الإجابة على فقرات المقياس بلغ (90) دقيقة.

هـ-تحديد صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرائق التدريس والتربية الفنية، ملحق رقم (1) لإبداء آرائهم في فقرات المقياس، وتعديلها في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وللتأكد من ان كل فقرة من فقرات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.

و-تحديد ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير عينة البحث الأساسية في صورته الأولى بلغ عددهم (7) تلاميذ، تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات التعبير الفني باستخدام برنامج (SPSS)، وذلك باستخدام معامل الفا كرونباخ، إذ بلغت قيمته (0,88) وتعد هذه القيمة مؤشراً على ثبات المقياس وانه يمكن الوثوق في نتائجه عند تطبيقه على افراد العينة، وطبقاً للمعيار الذي حدده (زيتون، 2001) والقاتل بأن الدرجة المقبولة لمعامل الثبات هي (0,65) فأكثر.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس يتكون من (5) فقرات تقيس مهارات التعبير الفني، وعلى ذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس $= (5 \times 6) = (30)$ درجة، وهي تعد أعلى درجة، أما ادنى درجة للمقياس $= (1 \times 6) = (6)$ درجات، والوقت المحدد لتنفيذ المقياس (90) دقيقة، ومعامل الثبات (0,88).

إعداد قائمة بمهارات التعبير الفني:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتربية الفنية ومهاراتها، تم إعداد قائمة بمهارات التعبير الفني، ولصدق أداة قائمة مهارات التعبير الفني، عرضت على مجموعة من المحكمين ملحق (1)، من ذوي الاختصاص في مجال التربية الفنية وطرائق تدريسها، ووفقاً لذلك تم تحديد تلك المهارات بعد تحكيمها في صورتها النهائية في ست مهارات وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

مهارات التعبير الفني

وصف المهارة	
1 الملاحظة: هي مشاهدة التلميذ لما يعرض عليه من (صور ورسومات ولقطات فيديو وغيرها)، في البرنامج حتى نهايته بوعي وإدراك، مما يساعده في تعرف خطوات العمل التي سيتبعها مستقبلاً لتكوين المهارة في أداء العمل.	
2 المحاكاة: هي أداء التلميذ في متابعة الطريقة أو الخطوات التي شاهدها في البرنامج عندما يطلب منه ذلك.	
3 التجريب: ما يقوم به التلميذ من أنشطة معتمداً على ما شاهده ولاحظه في البرنامج بشئ من الحرية وبدون تقليد.	
4 الممارسة: ما يؤديه التلميذ من أنشطة تطلب منه في البرنامج بكل سرعة وسهولة.	
5 الإتقان: أداء التلميذ الأنشطة المطلوبة منه في البرنامج بدقة وإتقان وبكل سهولة وقل جهد.	
6 الإبداع: هي قدرة التلميذ على التعبير بعناصر وأشكال جديدة ومتمنة وغير مألوفاً، عندما يطلب منه ذلك.	

الفصل الرابع

نتائج البحث وتوصياته (Search Result sand Recommendations)

أولاً: عرض النتائج: (Results)

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة، لأفراد عينة البحث وفقاً للدرجات التي حصلوا عليها، مع توضيح الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

1- الفرضية الصفريّة الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الملاحظة عند مستوى دلالة (0,05).

ولغرض اختبار الفرضية الصفريّة، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ ان القيمة الجدولية عند مستوى (0,05) = (25) في حال كون حجم العينة = (15). وقد بلغت القيمة الصغرى و(+) = 22,5، وقيمة و(-) = 97,5.

بما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية، إذاً نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل البديلة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و البعدي لمهارة الملاحظة

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفرق(ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	18	20	2-	2	4	4-
2	20	21	1-	1	1,5	1,5-
3	20	17	3	3	7	7
4	17	21	4-	4	9,5	9,5-
5	23	27	4-	4	9,5	9,5-
6	18	19	1-	1	1,5	1,5-
7	18	21	3-	3	7	7-
8	21	23	2-	2	4	4-
9	25	23	2	2	4	4
10	19	22	3-	3	7	7-
11	19	24	5-	5	11,5	11,5-
12	15	21	6-	6	13,5	13,5-
13	17	24	7-	7	15	15-
14	23	18	5	5	11,5	11,5
15	14	20	6-	6	13,5	13,5-

- الفرضية الصفريّة الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة المحاكاة عند مستوى دلالة (0,05).

ولغرض اختبار الفرضية الصفريّة، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ ان القيمة الجدولية عند مستوى (0,05) = (25) في حال كون حجم العينة = (15).

وقد بلغت القيمة الصغرى و(+) = 14,5، وقيمة و(-) = 104,5، بما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية، إذاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و ألبدي لمهارة المحاكاة

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البدي	الفرق (ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	19	23	4-	4	9,5	9,5-
2	17	22	5-	5	12	12-
3	16	20	4-	4	9,5	9,5-
4	15	21	6-	6	13,5	13,5-
5	18	24	6-	6	13,5	13,5-
6	22	19	3	3	5,5	5,5
7	19	22	3-	3	5,5	5,5-
8	22	25	3-	3	5,5	5,5-
9	21	22	1-	1	1,5	1,5-
10	24	22	2	2	2	2
11	17	24	7-	7	15	15-
12	20	19	1	1	1,5	1,5
13	18	22	4-	4	9,5	9,5-
14	24	21	3	3	5,5	5,5
15	22	26	4-	4	9,5	9,5-

- الفرضية الصفرية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة التجريب عند مستوى دلالة (0,05).

ولغرض اختبار الفرضية الصفرية، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ ان القيمة الجدولية عند مستوى (0,05) = (25) في حال كون حجم العينة = (15).

وقد بلغت القيمة الصغرى و(+) = 17,5، وقيمة و(-) = 102,5، بما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية عند مستوى (0,05)، إذاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و ألبدي لمهارة التجريب

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البدي	الفرق (ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	19	20	1-	1	1	1-
2	21	25	4-	4	8	8-
3	23	20	3	3	5	5
4	21	19	2	2	2,5	2,5
5	18	23	5-	5	11	11-
6	20	25	5-	5	11	11-
7	20	24	4-	4	8	8-

13,5-	13,5	6	6-	26	20	8
8-	8	4	4-	26	22	9
5	5	3	3	18	21	10
15-	15	7	7-	27	20	11
2,5-	2,5	2	2-	23	21	12
11-	11	5	5-	23	18	13
13,5-	13,5	6	6-	24	18	14
5	5	3	3	19	22	15

- الفرضية الصفريّة الرابعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الممارسة عند مستوى دلالة (0,05).

ولغرض اختبار الفرضية الصفريّة، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ إن القيمة الجدولية عند مستوى (0,05) = (25) في حال كون حجم العينة = (15).

وقد بلغت القيمة الصغرى و(+) = 15,5، وقيمة و(-) = 104,5، وبما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية عند مستوى (0,05)، إذاً نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل البديلة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و البعدي لمهارة الممارسة

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفرق (ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	19	24	5-	5	10,5	10,5-
2	18	22	4-	4	8	8-
3	20	17	3	3	4,5	4,5
4	20	21	1-	1	1	1-
5	19	25	6-	6	13	13-
6	17	21	4-	4	8	8-
7	16	22	6-	6	13	13-
8	20	24	4-	4	8	8-
9	23	20	3	3	4,5	4,5
10	21	19	2	2	2	2
11	16	21	5-	5	10,5	10,5-
12	18	21	3-	3	4,5	4,5-
13	18	25	7-	7	15	15-
14	18	24	6-	6	13	13-
15	24	21	3	3	4,5	4,5

- الفرضية الصفريّة الخامسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار البعدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الإتقان عند مستوى دلالة (0,05).

ولغرض اختبار الفرضية الصفرية، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ إن القيمة الجدولية عند مستوى $(0,05) = (25)$ في حال كون حجم العينة $= (15)$.
وقد بلغت القيمة الصغرى و $(+) = 13,5$ ، وقيمة و $(-) = 106,5$ ، وبما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية عند مستوى $(0,05)$ ، إذاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و ألبدي لمهارة الإتقان

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البدي	الفرق (ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	18	16	2	2	4	4
2	19	23	4-	4	8,5	8,5-
3	20	24	4-	4	8,5	8,5-
4	22	19	3	3	5,5	5,5
5	19	24	5-	5	12	12-
6	16	21	5-	5	12	12-
7	20	19	1	1	2	2
8	17	23	6-	6	14	14-
9	21	25	4-	4	8,5	8,5-
10	17	22	5-	5	12	12-
11	22	26	4-	4	8,5	8,5-
12	16	23	7-	7	15	15-
13	19	22	3-	3	5,5	5,5-
14	20	21	1-	1	2	2-
15	20	19	1	1	2	2

- الفرضية الصفرية السادسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي وفق الطريقة الاعتيادية والاختبار ألبدي باستعمال برنامج حاسوبي في مهارة الإبداع عند مستوى دلالة $(0,05)$.
ولغرض اختبار الفرضية الصفرية، فقد تم تطبيق اختبار (ولكوكسن) (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين، إذ إن القيمة الجدولية عند مستوى $(0,05) = (25)$ في حال كون حجم العينة $= (15)$.
وقد بلغت القيمة الصغرى و $(+) = 16$ ، وقيمة و $(-) = 104$ ، وبما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية عند مستوى $(0,05)$ ، إذاً نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المقارنة بين درجات الاختبار القبلي و ألبدي لمهارة الإبداع

ت	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البدي	الفرق (ف)	الفروق المطلقة	ترتيب الفروق	اشارات رتب الفروق
1	19	21	2-	2	2	2-
2	18	22	4-	4	7,5	7,5-
3	21	17	4	4	7,5	7,5
4	18	23	5-	5	11,5	11,5-

5	21	25	4-	4	7,5	7,5-
6	18	21	3-	3	4	4-
7	22	18	4	4	7,5	7,5-
8	17	22	5-	5	11,5	11,5-
9	20	23	3-	3	4	4-
10	19	24	5-	5	11,5	11,5-
11	20	26	6-	6	14,5	14,5-
12	21	20	1	1	1	1
13	22	27	5-	5	11,5	11,5-
14	19	25	6-	6	14,5	14,5-
15	16	19	3-	3	4	4-

ثانياً: الاستنتاجات: (Conclusions)

- من خلال التجربة التي قام بها الباحث في تنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي باستخدام الحاسوب، استنتج أن استخدام الحاسوب أسهم بشكل فعال في الأمور الآتية:
- 1- رفع درجة انتباه وتفاعل التلامذة مع الدرس وكذلك الرغبة في المشاركة الفاعلة في المادة.
 - 2- تسهيل عملية متابعة المعلم لردود أفعال التلامذة وتقييم مستواهم المهاري.
 - 3- إمكانية إضافة صور ثابتة ومتحركة وكذلك إضفاء عنصر الحركة عليها.

ثالثاً: التوصيات: (Recommendations)

- من خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات الآتية:
- 1- الاستفادة من البرنامج الحاسوبي المقترح في تنمية مهارات التعبير الفني لدى التلاميذ .
 - 2- استعمال الحاسوب وسيلة مساعدة في تدريس التربية الفنية في جميع مراحل التعليم العام.
 - 3- إجراء دورات تدريبية لمعلمي التربية الفنية على كيفية استعمال برامج الحاسوب التعليمية لتنمية مهارات الطلاب في مجالات التربية الفنية المختلفة.
 - 4- إقامة محاضرات وندوات، لتوضيح مدى أهمية استخدام الحاسب الآلي في مجالات التربية الفنية المختلفة، بوصفه وسيطاً تقنياً معاصراً يثري ويساعد على الإبداع.

رابعاً: المقترحات: (Proposals)

- في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:
- 1- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على طلاب مراحل تعليمية أعلى مثل المتوسطة والاعدادية.
 - 2- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي يتناول متغيرات تابعة مختلفة مثل (التفكير الإبداعي _ الرسم الابتكاري _ الذكاءات المتعددة).
 - 3- إجراء بحث مماثل لمعرفة أثر استخدام برنامج حاسوبي لإكساب المعارف والمفاهيم في مادة التربية الفنية في المرحلة الابتدائية.
 - 4- بناء منهج مقترح لتدريس مادة التربية الفنية باستخدام التكامل بين الطريقتين المعتادة والرقمية لدى التعليم العام.

المصادر

- 1- إبراهيم، ليلي؛ فوزي، محمود (٢٠٠٤): مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الانجلو.
- 2- أبو الشامات، العنود سعيد (٢٠٠٧): فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
- 3- أبو زيد، عماد (٢٠٠٣): الوسائط المتعددة في فنون ما بعد الحداثة وتغير المفاهيم الجمالية، بحث غير منشور.
- 4- أحمد، حسن؛ المنوفي، سعيد (٢٠٠٨): (المدخل إلى التدريس الفعال، الطبعة (٥)، الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- 5- آل مبارك، ريم عبدالرحمن (٢٠٠٦): أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لمعلمات التربية الفنية على تنمية مهارات استخدام الحاسوب في تدريس التصميم الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- 6- أمين، زينب محمد (٢٠٠٠): (إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- 7- خليفة، عبدالكريم (٢٠٠٢): أساليب تدريس التربية الفنية، دار اسامة.الأردن.
- 8- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣): منتجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة. القاهرة.
- 9- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1981): مناهج البحث في التربية، الجزء الاول، جامعة بغداد.
- 10- الشاهين، سلطان حمد (٢٠٠٦): برنامج تعليمي في التذوق والنقد الفني القائم على الوسائط التفاعلية المتعددة ومدى الاستفادة منه في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية:
- 11- شوقي، إسماعيل (١٩٩٩): مدخل إلى التربية الفنية، مكتبة الحوزان. الرياض :
- 12- طوالة، محمد؛ الجيزاوي، عامر (٢٠٠٤): أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون "كلية التربية: جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
- 13- عبد الرحمن، انور حسين، عدنان حقي زنكنة (2007): الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- 14- عبدالعزيز، مصطفى محمد (١٩٩٤): (سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال، مكتبة الانجلو. القاهرة :
- 15- عبيد، مصطفى (١٩٩٥): (التربية لأطفال الحضنة، المكتب العلمي للكمبيوتر. الإسكندرية .
- 16- العتوم، منذر سامح (٢٠٠٦): (المدخل إلى التربية الفنية، دار الصمعي للنشر والتوزيع. الرياض.
- 17- العدوي، داليا حسني (٢٠٠٠): (فعالية برنامج كمبيوتر في تنمية الطلاقة التشكيلية لدى طلاب التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية: جامعة حلوان.
- 18- علي، إيهاب محمد (٢٠٠٢): (إعداد برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل لإثراء اللوحة الزخرفية لطلاب كلية التربية الفنية وقياس أثره، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية، القاهرة.
- 19- الغامدي، احمد عبدالرحمن (١٩٩٧): (التربية الفنية مفهوما أهدافها مناهجها طرق تدريسها، مكتبة الملك فهد . الرياض.
- 20- القبانى، أريج عبدالله (٢٠٠٨): (مقررات الحاسب الآلي في برنامج التربية الفنية بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- 21- اللقاني، احمد؛ الجمل، علي (٢٠٠٣): (معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب. القاهرة.
- 22- المليجي، علي محمد (٢٠٠٠): (تعبيرات الأطفال البصرية، الطبعة (٢)، حورس للطباعة. القاهرة.

23- الوكيل، حلمي؛ المفتي، محمد) ٢٠٠٤:(المناهج - مفهوم-العناصر -الأسس -التنظيمات -التطوير، مكتبة الانجلو.القاهرة.

ملحق (1)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث

ت	اسم الخبير	مكان العمل	الاختصاص
1	أ.د. مها اسماعيل الشخيلي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	تصميم
2	أ.د. كامل ثامر الكبيسي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
3	أ.د. ماجد نافع الكناني	جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة	ط.ت التربية الفنية
4	أ.م.د. حسين علي ساقى	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	تربية فنية
5	أ.م.د. زيد بهلول سمين	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	علم النفس العام
6	أ.م.د. عامرة خليل ابراهيم	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	ط.ت التربية الفنية
7	أ.م.د. فراس علي الكناني	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية.	ط.ت التربية الفنية.
8	أ.م.د. مها مازن كامل	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.	ط.ت التربية الفنية
9	أ.م.د. رعد عزيز عبد الله	جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة	تقنيات تربوية

ملحق (2)

الأهداف العامة للبرنامج الحاسوبي:

تنمية مهارات التعبير الفني لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي التي تتضمن المهارات التالية: الملاحظة، والمحاكاة، والتجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع.

الأهداف الإجرائية للبرنامج الحاسوبي:

تم صياغة الأهداف التعليمية وفق المستويات التعليمية التالية:

١. الأهداف المعرفية:

في نهاية الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن:

-يتعرف مفهوم الخط.

-يذكر أنواع الخطوط.

-يوضح أهمية الخط في تكوين الشكل.

-يعدد تقسيمات دائرة الألوان.

-يستفيد من ظاهرة الضوء في التعبير الفني.

-يطبق مناطق النور والظل في العمل الفني.

٢. الأهداف المهارية:

في نهاية الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن:

-يلحظ الخطوط وأنواعها ودائرة الألوان وتقسيماتها في البرنامج.

-يحاكي الصور ولقطات الفيديو في البرنامج.

-يجرب رسم عمل فني معبر عن موضوع الدرس.

-يرسم بعض ما شاهده من صور ولقطات فيديو في البرنامج.

- يتقن رسم عمل فني معبر عن موضوع الدرس في الوقت المحدد.
 - يبدع باستخدام الخطوط والألوان في التعبير بالرسم لموضوعات البرنامج.
٣. الأهداف الوجدانية:

في نهاية الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يهتم بما يعرض عليه في البرنامج الحاسوبي.
- يبدي اهتماماً باستخدام الخطوط والألوان للتعبير الفني.
- يحرص على اكتساب بعض مهارات التعبير الفني.
- يشعر بأهمية تطبيق الأنشطة المطلوبة في البرنامج.
- يختار الصور التي يرغب في رسمها بحرية.
- يقدر أهمية البرنامج في تنمية مهاراته الفنية.

تطور نظام الإرث في أوروبا

الدكتور أحمد عبد الرحمن الوجدي

جامعة عبد المالك السعدي تطوان/ المغرب

The Development of the Inheritance System

In Europe

Dr. Ahmad Abdul Rahman Al-Wagdi

In Tatwan/ Abdul Malik Al-Sa'adi University

Morocco

rachid1433@yahoo.com

Abstract

The researchers in heritage problems believe that heritage system in different cultures is related to the system of the family as it is the basic unit that forms the society. The development in the family leads to the development of the society. The problem of heritage is one of the oldest problems. Religions and laws paid good attention to this problem.

المقدمة

يعتقد الكثير من الباحثين في قضايا الميراث، أن الحديث عن نظام الإرث في الحضارات السابقة للحضارة الإسلامية، أو اللاحقة لها، هو من باب القياس مع الفارق، ونرى أنه اعتقاد جانبي للصواب، فتتظلم الميراث مرتبط أساساً بنظام الأسرة، التي هي الوحدة المركزية للمجتمع يتطور بتطورها.

وقضية الميراث قضية مغلقة في التاريخ، اهتمت بها جميع الشرائع والديانات، التي كانت المرجع والأساس لها، كما ان التمييز بين الديني واللا ديني صعب للغاية في الحضارات القديمة، فالدين كمجموعة من المعتقدات، والممارسات يشير إلى واقع يتجاوز الزمن، ويؤدي عدة وظائف داخل المجتمع، فلمعتقد دور فاعل في صنع التاريخ الإنساني على مر العصور، فعليه نشأت وتطورت أمم، وبسببه انهارت واندثرت أمم أخرى، فالمجتمع يتطور ويتقدم بقدر ما لعقيدته من قوة وفعالية في تحريك الأفراد للعمل الجاد الصحيح، لبناء الحضارة الإنسانية، وتلك هي غاية الديانات الإبراهيمية التي تنحدر من إبراهيم عليه السلام. والمجتمع الأوروبي - كباقي المجتمعات - تميز بتبشبهه بالقيم الدينية، فالرابط بين الزوجين رباط مقدس ومحترم، لا يفرق بين الزوجين إلا الموت أو خيانة أحدهما للآخر؛ لذا اعتبرت المسيحية الكاثوليكية الزواج واحداً من المقدسات السبع. وساد في أوروبا خلال فترة ما قبل الثورة الصناعية، نظامان أساسيان من نظام الأسرة هما "النظام المنزلي البسيط" (الأسرة النووية)، وهي الأسر المكونة من زوجين وأولادهما، و"نظام الأسرة المشتركة" (الأسرة الممتدة)، وهي تتكون من جد وجدة والأولاد والأحفاد.

وتتميز نظام الأسرة البسيطة بتأخر سن الزواج نسبياً لكل من الرجال والنساء، وإنشاء أسرة منفصلة بعد الزواج أو الإقامة الجديدة، في حين تميز نظام الأسرة المشتركة بالزواج المبكر للنساء، والإقامة المشتركة مع أسرة الزوج، أو السكن مع عائلة الزوج، والسكن المشترك لعدة أجيال.

لكن هذه الحالة لم تستمر بعد مرحلة الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر الميلادي، إذ طرأ تغيير على بنية الأسرة الأوروبية، التي كانت الركن الركين المقدس في حياة المجتمع الغر.

فالدعوة إلى حل الأسرة التقليدية والعزوف عن الزواج بين رجل وامرأة، أضر ضرراً بيئاً على المجتمع بأسره. وكانت للأسرة العديد من الوظائف، تضمنت الإنتاج الغذائي، وحيازة الأراضي، وتنظيم الميراث، وإعادة الإنتاج، والتنشئة الاجتماعية، وتعليم أعضائها والمشاركة في كل مناحي الحياة.

وإذا كان السؤال قديماً عن أصل الأسرة فالسؤال اليوم هو عن مآلها؟ وبالرجوع إلى المبادئ الثلاثة (حرية، مساواة، أخوة) التي قامت عليها الثورة الفرنسية، والتي أثرت بشكل عميق في مسار التاريخ الحديث، جعلنا نبحت ونتساءل: هل مبدأ المساواة في الإرث يدخل ضمن هذه المبادئ الثلاثة؟ وهل تم إطلاق العنان للحرية الفردية وجعلها فوق سائر الحريات والمبادئ الإنسانية الأخرى، كمبدأ المساواة، ومن ثم عدم احترام روح مبدأ المساواة في الإرث؟. سنحاول في هذا العرض الحديث عن تطور نظام الإرث في أوروبا من خلال محورين اثنين، نخصص أولهما للإشارة إلى تطور مبدأ نظام الإرث في التشريعات الأوروبية، وثانيهما إلى بعض المبادئ الخاصة بتوزيع التركة والمستجدات الحالية.

المحور الأول: تطور مبدأ نظام الإرث في التشريعات الأوروبية.

إن فكرة التملك عن طريق الإرث، وجد بوجود الاعتبارات الخلقية، والنفسية، والتاريخية، فنظام الأسرة والملكية تربطهما روابط وأسس تاريخية قوية، فالتنافس الذي حصل بين المزارعين، كان نتيجة تطور الزراعة الذي أظهر قيمة الملكية، وبالتالي البحث عن صيغ وطرق لتسوية انتقالها داخل الأسرة. وفكرة الميراث وجدت مع بداية تكوين الأفراد، واتصال الشعوب فيما بينهم، لظروف فرضتها الطبيعة البشرية للإنسان بفطرته ككائن اجتماعي.

وتعود بذور تطوير هذه الفكرة إلى المجتمعات المتحضرة القديمة المتمثلة في المدن الإغريقية، ثم ومع نشوء الإمبراطورية الرومانية امتدت لتشمل شعوبا وديانات مختلفة.

ونظام الإرث استأثر باهتمام جميع الشرائع السماوية والوضعية التي أولت للملكية الفردية اهتماما كبيرا. ونكاد نجمع كتب التاريخ أن حضارة اليونان تعد من الحضارات الإنسانية القديمة التي اهتمت بالإنسان، وتأسست على نظم اجتماعية وثقافات متعددة، ساهمت في بناء المجتمع الإنساني.

فالديانة الإغريقية هي مجموعة من المعتقدات والطقوس التي مارسها اليونان القديمة، في شكل دين عام وعبادة، تنوعت هذه المجموعات المختلفة بما فيه الكفاية، ومنها تشكلت الطوائف اليونانية، على الرغم من أن لمعظمها أوجها شبه مشتركة، كذلك انتشرت الديانة الإغريقية خارج اليونان إلى مناطق وحضارات أخرى.¹

فعبير قطار التاريخ شكلت آسيا خزان الشعوب المتدفقة على أوروبا، لذلك تعرضت لمختلف التأثيرات، لكنها رتبت بنشر أفكارها التي طبعت العالم الحديث وما تزال.

فالإكتشافات الكبرى، وما تبعها من استعمار أوروبي، ونشر اللغات، والمعتقدات، والتقاليد، والأفكار الأوروبية. ولم ينشأ أي دين من الأديان الكبرى على أرض أوروبا، لكن القارة احتضنت المسيحية التي تجذرت على أرضها ونمت، وتمكنت الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في أوروبا، من الحفاظ على وحدتها الروحية والثقافية.

ومن الإرث الحضاري التي استقادت منه أوروبا، ما قدمته بلاد الإغريق إلى العالم من فلسفة وعلوم أخرى، ثم جاء الرومان وأضافوا أسسا ومفاهيم جديدة.²

وكان لظهور الإسلام في الجزيرة العربية، ووصوله إلى جنوب فرنسا، أثر بالغ على الحياة الاجتماعية هناك.

1 ينظر: مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية. ج1/ 314. الشركة العالمية للموسوعات. ط3. لبنان 2005.
2. ينظر: جورج سباين: تطور الفكر السياسي. ترجمة: علي إبراهيم السير. ج4 ص: 15. الهيئة المصرية العامة للكتاب. بدون تاريخ.

فمنذ القرن السابع الميلادي، حيث بداية مرحلة الحضارة الإسلامية، ظهرت مفاهيم وأسس جديدة لنظام الأسرة والملكية، من حيث توزيعها، وطرق اكتسابها، وحمايتها، بناء على أسس وقواعد حديثة، كان لها التأثير الكبير في النظريات والمدارس الفقهية اللاحقة، حيث بداية فكرة الإرث الامومي بدل الأبوي، وإن للمرأة نصيباً في الميراث، وهو نصف نصيب الرجل في حالات معينة، وهناك حالات تتساوى فيها المرأة مع الرجل، وحالات يفوق فيها نصيبها نصيب الرجل.

أما نظام وأنماط الأسرة عامة، والإرث خاصة، في أوروبا، فلم يبق على وتيرة واحدة، بل عرف تطوراً مطرداً من حيث التعقيد والتبسيط، منذ عهد الرومان إلى قيام الثورة الفرنسية، فالقانون الروماني هو مجموعة القواعد القانونية التي وضعت في مدينة روما الإيطالية بدءاً من قانون الألواح الاثني عشر، ووصولاً إلى مجموعات القوانين التي وضعت في عصر المسيحية في روما، والتي كانت أساساً لنظام القانون المدني الشائع في معظم دول العالم الآن ومنها فرنسا، فأصل القانون الروماني يرجع إلى قانون الألواح الاثني عشر.

ففي عام 1800م عين نابليون لجنة من أربعة قضاة متمرسين لوضع كل القوانين المدنية الفرنسية في مجموعة واحدة، عُرِفَتْ أولاً باسم: "قانون نابليون"، ثم الاسم الرسمي: " القانون المدني"، وكانت تلك القوانين مزيجاً بين القوانين المعروفة آنذاك في فرنسا الرومانية، وبين أفكار الثورة الفرنسية، التي جاءت بأفكار جديدة في كثير من المجالات، لكنها أبقت على بعض الأفكار التقليدية مثل نظام الإرث.

فعندما اصدرت فرنسا قانونها المدني سنة 1804 نصت مادته 213 على: " الزوج تجب عليه حماية زوجته، والزوجة عليها طاعة زوجها".

كما اعتبر الزواج سبباً لتجريد المرأة من اهليتها المدنية، فلا يحق لها ان ترفع الدعوى الى القضاء، او تمارس مهنة، او تبرم عقداً تقويت او رهن، او تملك مالا بعوض او غيره، الا بحضور زوجها او حصولها على اذن سابق منه. ولم يبدأ تغيير هذه المقتضيات الا ابتداء من سنة 1938.¹

فالقانون المدني الفرنسي بقي دون أي تعديل في هذا المجال، لمدة مئة وخمسين سنة، الشيء الذي عبر عنه القيدوم كاربونييه² بالقانون المرن (**Le droit flexible**) وهي خاصية تميزت بها جل قوانين الأسرة بأوروبا إن لم نقل كلها بما فيها المملكة المتحدة، التي تعد من بين الدول التي مر بها نظام المواريث بمراحل عديدة، إلى أن وصل إلى ما هو عليه اليوم.³ فالنظام القانوني في بريطانيا يقوم على أساس السوابق القضائية، وهو النظام المعمول به في العادة في النظم الانجلوسكسونية، بحيث إن مصدر القواعد القانونية هناك تعتمد على القرارات القضائية للمحكمة العليا.

ونظام الإرث في بريطانيا يكون إما بوجود وصية مستوفية للشروط الشكلية والموضوعية المتطلبة قانوناً، وهو الأصل، أو عن طريق القانون في حالة عدم وجود هذه الأخيرة، التي تعد أساس التوارث بين البريطانيين، وفي حالة غيابها يتم توزيع التركة وفق القانون، الذي يتدخل في حالة غيابها، ويعرف ب: (قانون غير المورثين)، الذي يحدد نوع الورثة، ونصيب كل واحد منها وفق كل حالة على حدة. ويعترف قانون الأسرة البريطاني بالزواج المدني، والزواج الديني، الذي يعتقد وفق طقوس دينية تحدها الكنيسة الكاثوليكية.

أما العقود الأخرى التي تبرم بين طرفين فإن القانون لا يورثهم إلا إذا ترك الطرف المتوفى وصية.¹

1 شيخنا الدكتور احمد الخليلشي، من مدونة الاحوال الشخصية الى مدونة الاسرة ص: 316. مطبعة المعارف الجديدة. ط2012.
2 Jean Carbonnier 2003-1908، ولد في 20 ابريل 1908 في ليون بفرنسا. درس القانون الخاص بجامعة Bordeaux وحصل على شهادة الدكتوراه بعنوان نظام الزوجية le régime matrimonial، بدأ حياته المهنية أستاذاً جامعياً في شعبة القانون الخاص، تخصص في القانون المدني بجامعة Poitiers، حيث أصبح قيدوماً من 1937 الى 1955، منذ ذاك الحين بات اسمه مقروناً بالقيدوم. ثم انتقل للتدريس بجامعة Panthéon بباريس. في سنة 1975 ترأس اللجنة المكلفة بقبول الأساتذة للتدريس في شعبة القانون الخاص، اطر لمدة طويلة طلبة الدكتوراه، تقاعد في الستينات من عمره. fiche biographique sur le site des PUF, Fr.wikipedia.org

3 Angélique Thurillet – Bersolle « Droit européens et droit de la famille: contribution à l'étude de la dynamique du rapprochement » thèse de l'Université de Bourgogne- 2011 P. 1 et 2.

وإذا كانت التشريعات الغربية² عامة والأوربية خاصة قامت على مبادئ ثلاثة وهي: الحرية، المساواة، الأخوة. فهل المساواة في الإرث تدخل ضمن هذه الثلاثة؟

أبادر فأقول بان الحديث عن مبدأ المساواة بالمفهوم المعاصر وهو الندية في كل شيء، أمر بعيد التحقق ويدخل ضمن المتمنيات.

فالقوانين الأوربية ومنها الفرنسي بالنسبة للإرث، قررت مبدأ الحرية، ولم تقرر مبدأ المساواة بالمفهوم الذي يعتقده الكثيرون.

فقد خولت تلك القوانين للموروث قيد حياته أن يوصي لأي شخص، وارثا كان أو غير وارث، ذاتي أو معنوي، بل له أن يوصي لغير الإنسان، من حيوان وجماد، فالمشرع الغربي حمى إرادة المورث، وترك له الحق في أن يميز بين ورثته، فإذا كان له ولدان يمكن أن يوصي لأحدهما بالثلث فيأخذ سهمين والآخر يحصل على سهم واحد، وإذا كان لديه ثلاثة فله الحق في أن يوصي بالربع لأحدهم، وقد يوصي بجميع تركته لخليلته دون زوجته وبناته.

ونحن لا نقول بان هذه التشريعات غير عادلة، لكن نقر بان هناك محكمة حقوق الإنسان التي أنشئت سنة 1959، وتضم جميع الدول الأوربية، وكل مواطن له الحق في رفع دعوى أمامها إذا كان هناك مساس بأحد المبادئ الأساسية التي التي اشرنا إليها، ومنها مبدأ المساواة، ولا نعلم أن أوروبا واحدا، رفع دعوى إلى هذه المحكمة بشأن ما اشرنا إليه. بالنسبة إلينا، حرمان الوارث ذكرا كان أو أنثى، وأيا كانت صفة ارثه، تصرف محرم، ولا ينفذ، والتبرع على الابن دون البنات أو العكس، منهي عنه شرعا، ولا ينفذ.

ومعلوم أن موضوع الإسناد في قضايا الأسرة بصفة عامة، والميراث بصفة خاصة، من المواضيع التي ينبغي التنبيه إلى أهميتها، وبان قانون الموارث يتميز بأنه ليس قانونا وضعيا عاديا كباقي القوانين الأخرى، وإنما هو قانون مطابق لأحكام الشريعة الإسلامية لحما ودما، ويصعب إخضاعه للتغييرات التي تعرفها السياسات التشريعية، لكونه يرقى لمرتبة القوانين الأساسية الدائمة³.

وهذا المبدأ غائب في التشريعات الأوربية، ونرى أن لذلك آثارا على مستوى بناء الأسرة اجتماعيا واقتصاديا... وللمفكر الفرنسي جون كاربونييه كتابات تنبه على ذلك، والذي يعد من اكبر المتخصصين في القانون بفرنسا خلال العصر الحاضر.

فأفكاره ومنجزاته في التأليف والتشريع لا يمكن فصلها عن عقيدته البروتستانتية المحافظة⁴. تتميز كتاباته وأفكاره بالدمج بين القانون وعلم الاجتماع والفلسفة، الشيء الذي جعله من المفكرين والمنظرين، وكذا من المشرعين البارزين في القانون، خصوصا فيما يتعلق بقانون الأسرة، حيث قام خلال التسعينات من القرن الماضي، باقتراح تعديلات جوهرية في المادة الأسرية لمدة لا تقل عن عشر سنوات، من أهمها التعديلات المتعلقة بالوصية والإدارة الشرعية، نظام الزوجية، السلطة الأبوية، النسب والطلاق...

1. ينظر: دراسة أعدها المجلس الإسلامي البريطاني حول أوضاع المسلمين في المملكة المتحدة سنة 2015، اعتمادا على التعداد السكاني لسنة 2011، من بين ما جاء فيها أن عدد المسلمين ازداد بنسبة 75 في المائة خلال العقد الأخير. وان القانون البريطاني بدأ يتعامل بشيء من المرونة مع الجالية المسلمة المقيمة هناك، فيما يتعلق بقضايا الأسرة كالإسناد للزوج المسلم الإقامة مع زوجتين شريطة أن يكون قانون بلده الأصلي يجيز ذلك. عن موقع : www.egynews.net تم الدخول بتاريخ 8 مارس 2016.

2 حول هذا الموضوع ينظر كتاب: " فهم السياسات الاجتماعية" Comprendre Les Politiques Sociales. Valérie Lochen. 4e édition. Dunod Paris 2013.

3 ينظر: محمد وليد المصري. الوجيز في شرح القانون الدولي الخاص. ص:63 وما بعدها. دار الثقافة. ط 2009.

4 « Jean Carbonnier, un anticonformiste chez les juristes » , 14 novembre 2008, Fr.wikipedia.org Monde des Livres

كما انه انتقد بشدة التطور التشريعي الحديث الذي عرفه قانون الأسرة الفرنسي، محذرا من عدم الاستقرار الذي يهدد الأسرة والمجتمع ككل.

من ابرز مؤلفاته: القانون المدني بجزأيه، علم الاجتماع القانوني، من اجل علم

اجتماع قانوني بدون صرامة.¹

وتطور نظام الإرث في أوروبا كان نتيجة عدة عوامل تاريخية واقتصادية أدت إلى التجديد في مصادره وقواعده، كما رافقه تحول عميق وتطور في المفاهيم.

فقبل الثورة الفرنسية أي في ظل ما أطلق عليه بالنظام القديم²، كان الإرث ينظمه قانون وحيد يسمى بقانون دينس (Le droit d'aînesse) أي قانون الابن البكر، وهو قانون يقوم على أساس تفضيل الابن البكر على باقي الأبناء في الميراث.³ حيث انه يعطي امتيازات للابن الأول الذكر في أحقيته لإرث والديه.⁴

قانون الابن البكر، قانون يقضي بتوريث كل أملاك الأسرة للابن الأكبر، يجد تأصيله في الديانة المسيحية، حيث يذكر الإنجيل قصة الإخوة التوأم أبناء إسحاق وريبيكا وكيف فضل إسحاق أحدهما على الآخر.

كما أن من عادات وتقاليد الأسر العريقة والارستوقراطية في المجتمعات الغربية، تحميل الابن الأكبر مسؤولية تسيير وإدارة أملاك الأسرة، أما الابن الذي يليه فيتم إلحاقه بالمؤسسات الدينية، لما كانت لها من سلطة.

هذا النظام المتبع في تقسيم التركة مكن الطبقات الارستوقراطية من الحفاظ على ثرواتها وسلطتها.

وهذا القانون طبق في فرنسا قبل الثورة الفرنسية، خاصة لدى الأسر النبيلة إلى أن تم إلغاؤه سنة 1792، إلا انه بقي قيد التطبيق بشكل جزئي سنة 1826، بعد ذلك الغي نهائيا سنة 1849.

وفي اسبانيا طبق قانون الابن البكر إلى حدود سنة 1820، أما في اليابان فقد بقي قيد التطبيق إلى حدود 1948، إلى أن تم استبداله بقانون مدني مستوحى من القانون المدني الغربي، تمت المصادقة عليه من طرف قوات الاحتلال الأمريكي.⁵ هذا القانون لم يُعرف فقط في حدود فرنسا، بل عرفته أيضا حضارات متعددة في أوروبا وغيرها، وهذه الفكرة أساسها ومصدرها الفقه العبري، وتأثر به الفقهاء الإنجيليون المسيحيون.⁶

فنظام الإرث في الديانة المسيحية مزيج بين ما جاء في الديانة اليهودية، وما كان معمول به في الحضارات السابقة. فالنوراة والتلمود⁷ هما المصدران الرئيسيان لنظام الإرث عند اليهود في كثير من مناطق تواجدهم، على أساس حكمين

اثنين هما:

- الحكم الموسوي المعروف ب: (توشابيم).
 - الحكم الكاستيناني المعروف ب: (تيقانات هاميعو راشيم).
- وينبغي التأكيد على أن للكتابات القضائية المتمثلة في الفتاوى والمراسيم الربانية قيمة ذاتية لدى اليهود بصفة عامة، والمغاربة والأندلسيين منهم بصفة خاصة، بغض النظر عن المشاكل العقائدية.

1 le Dictionnaire historique des juristes français, sous la dir. de P. Arabeyre, J.-L. Halpérin et J. Krynen Paris, PUF, collection Quadriga/Dicos poche, 2007 , Fr.wikipedia.org

2. النظام القديم: مصطلح يشير أساساً إلى النظام الأرستقراطي والاجتماعي والسياسي الذي أنشئ في فرنسا في الفترة ما بين القرنين الخامس عشر والثامن عشر.

3 Le petit robert 2015, www.guichetdusavoir.org.

4 Le Dictionnaire historique de la langue Française, www.guichetdusavoir.org

5 Fr.wikipedia.org Maurice Block, Dictionnaire général de la politique, 1864 [PDF]

6. لان الكتاب المقدس (الإنجيل) اهتم بالجانب الروحي والأخلاقي دون المعاملات.

7. التلمود كلمة عبرية تعني باللغة العبرية الدراسة. ويشتمل التلمود على الشريعة الشفوية، فهو سجل للمناقشات التي دارت بين الحاخامات في الحلقات التلمودية عن القضايا الفقهية والوعظية وباعتباره سجلا للمناقشات، فقد كتب على مدى قرون، وينبغي ان وكل تلمود ينبغي ان يتطابق مع النص التوراتي، وكل تلمود يتضمن موضوعات تاريخية، وتشريعية، وزراعية، وادبية، وعلمية...

ينظر: موسوعة الديانات: اعداد: ربيع داغر واشراف: سامي ج الخوري. 203: ص1. دار النشر: perfection s. a.r.l. ط: الاولى 2013.

كما أن الفقه العبري كان همه الأكبر على مر التاريخ، هو إبعاد كل تدخل أجنبي عن قضايا الطائفة اليهودية حيث ما وجدت.

فلقد استولحت السلطات الربانية - باروبا عامة وبعض مستعمراتها خاصة¹، كل إجراءات الحماية المستمدة من نصوص الكتاب المقدس والتلمود، قصد منع أي مزادات بمصالح الطائفة اليهودية.

فالأُسرة اليهودية من قيمها: التشجيع بشدة على الزواج، حتى إن الفقه العبري يصف الرجل غير المتزوج ليس بالرجل الحقيقي، والديانة اليهودية تسمح بتعدد الزوجات، وبالطلاق الذي هو بيد الرجل، ويمكن للمرأة طلب الطلاق من زوجها، إلى غير ذلك من الأسس والقيم التي تقوم عليها.

أما في أوربا فالطائفة اليهودية لم تعرف استقراراً وأمناً على أموالها وأولادها منذ 1492م إبان محاكم التفتيش، فاحتضنها المجتمع المغربي ووفر لها الأمن والأمان على أموالها وأولادها وعقيدتها.

وخلال هذه الفترة ساد في كثير من مناطق إسبانيا نظام للميراث مختلف ومتأثر بأعراف محلية مصدرها الفقه الإسلامي، حيث إن جميع الأولاد الذكور والإناث كان لهم جزء من الميراث.

وخلال القرن الثالث عشر حتى القرن التاسع عشر كان الميراث ذكورياً في أغلب دول أوربا، خاصة بين طبقة النبلاء الذين التزموا الإلزام الصارم بنظام وراثته الابن الأكبر، وبقي ثنائياً أو أمومياً في بعض مناطق أوربا، كمنطقة جنوب إسبانيا، ومناطق أخرى بشرق أوربا.

وهذا الاختلاف مرده وجود أعراف وتقاليد ترسخت بفعل التأثير والتأثر بحضارات أخرى، أو بفعل نمط وأشكال الأسر المختلفة، الذي كان له أثر عميق في اختلاف أنماط الميراث التقليدية في كل مناطق أوربا على مر الزمان.

أما قبل القرن الثالث عشر الميلادي، فإن السلطة الكاملة تعود للبابا: إنه رئيس الكنيسة، يستطيع تشكيل السلطات الزمنية، ويشرع أي قانون يريده.

وتأتي هذه السلطة من حيث إن البابا هو "نائب" للمسيح عليه السلام.

فالبابا له سلطات عادية يتصرف فيها من خلال القوانين القائمة، وسلطات ما فوق عادية تسمح له بالتصرف بشكل مطلق بعيداً عن الالتزام بالقوانين القائمة.²

وقانون نورماندي ((**Droit normand**) نص على نفس الفكرة.³

وكان يطبق في نورماندي، ويعود مصدره إلى الأعراف الاجتماعية القديمة بفرنسا⁴، حيث حرمان البنات من حقهن في الإرث بوجود الذكور.

وظهر هذا القانون في منطقة نورماندي بفرنسا منذ القرن العاشر، وذلك من خلال إدماج مجموعة من المبادئ القانونية الاسكندنافية **scandinaves** في القانون الفرنسي. وبقي هذا القانون قيد التطبيق إلى حدود الثورة الفرنسية، حيث تم إلغاؤه تدريجياً بقرارات من البرلمان النورماندي وقرارات من المؤسسة الملكية.

1. ففي المغرب تم تكريس هذا الاتجاه من خلال صدور عدة ظواهر تحمي حقوق الطائفة اليهودية بالمغرب، واستقلال قضائهم، فالحاخمات كانوا - وما زالوا - يمارسون عملهم بكل حرية، ولما ابتلي المغرب بالاحتلال الفرنسي والاسباني لم يستطع مندوب الحكومة الفرنسية أو الاسبانية التدخل في الجهاز القضائي العبري المغربي، لمكانته الخاصة ضمن المنظومة القضائية المغربية، ولدى جميع فئات المجتمع المغربي في شماله وجنوبه. فباسم جلالة الملك، وبحكم التوراة والتلمود وقانون "بن هاعيزر"، يفصل كبار الحاخمات والأخبار اليهود في جميع المنازعات والتعاملات القضائية الشرعية الخاصة باليهود المغاربة، الذين يحملون الجنسية المغربية، من طرف هيئة قضائية تضم خمسة قضاة، لديهم تكوين ديني يهودي حبري، وهذه القضايا تشمل الزواج، والطلاق، وأحكام النفقة، والإرث، والوصية، وهي مواضيع ذات طابع فقهي يهودي محض. وهذا التمييز القضائي العبري بالمغرب ليس له نظير في العالم، فقد تأسس على تراكمات تنظيمية تاريخية، خلال فترات متقدمة من تاريخ المغرب. ينظر: الشرفاوي الغزواني نور الدين: أبحاث وتعليق على ضوء تشريعات خاصة. ص: 75. ط 1995. القاضي الحسن بن رحال المعداني. كشف القناع: ص: 32. تحقيق. محمد أبو الألفان. دار البشائر 1996م.

2. Angélique Thurillet – Bersolle. مرجع سابق.

3 Cf. Deuteronomie 21-15, www.guichetdusavoir.org.

4 Cf. centre culture international de cerisy, www.guichetdusavoir.org.

من الجانب القانوني، عرف بعدم التمييز الاجتماعي بين النورموند الذين يتساوون أمام القانون. أما في مجال الإرث، يمنع القانون النورماندي البنات من حقهم في الإرث بسبب استحالة نقلهم للأموال داخل الأسرة صاحبة الميراث، وكذلك خوفاً من انتقال ثروتها إلى الغرباء أي أسر أخرى. في حين يعطي امتيازاً خاصاً للابن البكر الذكر الذي يعتبر الوارث الوحيد في الأسرة أما الابن الذي يليه فلا نصيب له في الميراث.¹

إلا أن الآباء كان لهم الحق في الخروج عن هذه القاعدة عن طريق مسطرة خاصة، وبالرغم من هذا التعديل، فحصة البنات من الإرث الأبوي لم تكن تتجاوز الثلث، فتفضيل الذكور على الإناث بقي سائداً في قانون الإرث الفرنسي إلى أن تم إلغاؤه في نفس الفترة التي تم فيها إلغاء قانون دينس في 25 فبراير 1790، حيث إن الميراث أصبح يقسم بالتساوي بين كل الأبناء دون تمييز بالسن أو بالجنس، وبقي حرمان الورثة في حالة الهبة أو الوصية.²

فهذه لمحة موجزة عن تطور نظام الإرث في المجتمع الأوروبي، والذي يقوم على مبادئ وأسس أشير إليها في المحور الموالي.

المحور الثاني: مبادئ قسمة التركة في بعض التشريعات الأوروبية وأهم المستجدات.

تعتبر حقوق الميراث في فرنسا ضرائب غير مباشرة للدولة مقتطعة من انتقال ملك من شخص لآخر.³ ومن أهم الضرائب وأكثرها كلفة والتي يؤديها المواطن البريطاني هي الضريبة على الميراث، والتي يؤديها في العادة الورثة، والتي قد تصل إلى نسبة 40 في المائة من قيمة التركة، وفق قانون الضريبة الذي عدل سنة 2011.

ويجد قانون الإرث الفرنسي مصدره في القانون الوضعي الداخلي، فالمصادر الدولية تبقى ضعيفة باستثناء بعض قرارات الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. إلا أن المستجدات الأخيرة في القانون الأوروبي تؤكد التوجه نحو توحيد مقتضيات متعلقة بالإرث.

ومن أهم النصوص القانونية المتعلقة بالإرث في القانون المدني الفرنسي:

- أسباب انتقال الميراث وأنواع الورثة: الفصل 720 من القانون المدني الفرنسي والنصوص التي تليه.
- شروط الارث: الفصل 725
- ترتيب الورثة: الفصول 731 و 734. يصنف الورثة إلى أربع ترتيبات متتالية، كل فئة تشكل درجة تحجب التي تليها.

الترتيب الأول	فروع المتوفى	الأبناء والأحفاد
الترتيب الثاني	الأصول الأصلية	لا يمكن المس بحقهم في الميراث
	الحواشي الفرعيون	الأب والأم
الترتيب الثالث	الأصول العاديون	الإخوة والأخوات وأبناءهم إلى الدرجة السادسة.
الترتيب الأخير	الحواشي العاديون	أبناء الإخوة والعمومة
		غير الآباء والأمهات
		غير الإخوة والأخوات وفروعهم

- حيازة الدولة لميراث المتوفى (التركة الشاغرة) في حالة عدم وجود وارثين، أو في حالة التخلي عن الميراث: الفصل 768، والفصل 1122 من قانون الملكية.

Robert Besnier. La Coutume de Normandie. Histoire externe. Paris, librairie du Recueil Sirey, 1935.19
Fr.wikipedia.org

2 Cf.Académie de Rouen, www.guichetdusavoir.org.

2 Luc Saidj, Finances publiques, Dalloz, 2003 .21

- رفض أو قبول الميراث من طرف الوارث من الرتبة الأولى، أوفي حالة عدم استحقاقه له: الفصل 774.
- كيفية تقسيم التركة والروابط بين الورثة: الفصل 815.
- ميراث الزوج أو الزوجة التي على قيد الحياة: الفصل 756. "عندما يرث الزوج أو الزوجة التي على قيد الحياة كل التركة أو ثلاث أرباع من التركة. فان أصول الميت من غير الأب والأم، والذين هم في حاجة ماسة يستفيدون من نفقة للمعيشة. " 1
- في حالة غياب الزوج أو الزوجة التي على قيد الحياة، إذا ترك المتوفى فروعا يتم حرمان كل أفراد العائلة، وتقسّم التركة بشكل متساو بين الأبناء، في حالة عدم وجود فروع، فان التركة تقسم على الأصول بالترتيب: الأب والأم، ثم الإخوة والأخوات، ثم الأخوال، فالأعمام، فأبنائهم.
- في حالة المصاحبة الحرة، أو الميثاق الوطني للتضامن: الأشخاص المرتبطين في إطار المصاحبة الحرة، أو الميثاق الوطني للتضامن، ليست لهم أي أسبقية في ارث صاحبهم أو صاحبتهم، إلا أن وضعيتهم لا تقصدهم من الاستفادة من هبات عن طريق الوصية أو التبرع، وذلك حسب رغبة المتوفى وبالشكل المعترف به قانونا.
- الإرث المصادر من طرف الدولة: إذا ثبت عدم وجود أي وارث للمتوفى، أو فقط الحواشي الذين تجاوز ترتيبهم الدرجة السادسة، ولا وجود للموهوب لهم أو المتبرع عليهم، فان الميراث يعتبر شاغرا، في هذه الحالة يحق للدولة مصادرة الإرث.2

أسباب انتقال الإرث:

- الموت: ينتقل الميراث بالموت الطبيعي. الفصل 718 من القانون المدني الفرنسي.
- المفقود: عندما يختفي شخص في ظروف بطبيعتها تؤدي بصاحبها إلى الخطر، لم يتم العثور على جسده، فمن الممكن التصريح بموته قضائيا.
- الغياب: الحكم الصريح بالغياب ينتج آثاره بعد تسجيله، بما في ذلك انتقال الميراث.
- تاريخ انتقال الميراث مهم لعدة أسباب:

- 1 لتحديد الأشخاص المستحقين للميراث: فصل 724 من القانون المدني الفرنسي.
- التأكد من توفر الشروط القانونية في الوارث، وهي: ان يكون حيا، وان لا يكون مدانا بجناية (الأهلية القانونية) (الفصل 730).

- لترتيب الوراثين حسب أحقيتهم للإرث.
- لتحديد المحكمة المختصة للبت في إجراءات تقسيم التركة. كما يلزم القانون الفرنسي اللجوء إلى موثق معترف به من طرف السلطات.3

بعض قواعد الميراث المطبقة في المملكة المتحدة في غياب الوصية:

- في دول القانون العرفي يطبق قانون الدولة التي كان يقيم بها المتوفى لحظة وفاته، وهو ما يخالف قانون الإرث الفرنسي الذي يعتبر أن جنسية المتوفى هو المحدد للقانون المطبق في تقسيم ارثه.
- وسبقت الإشارة في الحور الاول الى ان نظام الإرث في بريطانيا يقوم على اساس وجود وصية مستوفية للشروط الشكلية، والموضوعية المتطلبة قانونا، وهو الأصل، أو عن طريق القانون في حالة غياب الوصية.

1 fr.wikipedia.org/wiki/Droit_des_successions_en_France#Textes_applicables

2 الفصل 724 من القانون المدني الفرنسي.
3 المصدر نفسه

في حين أن ميراث الممتلكات الغير المتنقلة، ينظمه قانون الدولة التي تتواجد بها هذه الممتلكات، كما لا يحق للوصي اختيار القانون المطبق على ميراثه.

- وفي حالة عدم وجود وصية، تطبق قواعد الإرث الآتية، وذلك حسب الحالات:
- إذا لم يكن المتوفى متزوجاً، ولم يكن له أبناء، فالإرث ينتقل إلى الأصول، أي الآباء، وفي حالة وفاتهم ينتقل الإرث إلى الحواشي، أي الإخوة والأخوات.
- إذا لم يكن للمتوفى زوجة وكان عنده أبناء فإن الأبناء هم الورثون.
- إذا كان للمتوفى زوج أو زوجة، ولم يكن له أبناء، فإن الزوج أو الزوجة التي على قيد الحياة ترث في كل الحقوق، أما إذا كان له أبناء، فإنها ترث الأملاك المتنقلة وحصة محددة بقيمة 25000 ليرة من التركة والباقي يرثه الأبناء.
- وقانون الأسرة بالمملكة المتحدة يعترف بأنماط الارتباط الحر الخارجية عن إطار الزوجية، حيث أنهم يتمتعون بنفس حقوق الميراث بالنسبة للمتزوجين، 1 الشيء الذي يختلف مع قانون الإرث الفرنسي.

بعض قواعد الارث في التشريع الاسباني:

ينبني قانون الموارث في اسبانيا على أسس حددها الفصل 33 من الدستور الاسباني الذي يقر بمجموعة من القوانين المنظمة للملكية الخاصة والميراث. ويمكننا القول بان اسس الإرث في اسبانيا هي اسس اجتماعية واقتصادية محضة. إلا أن تحت هذه المظلة الاقتصادية اختلافات كبيرة في الحقوق المدنية. فمثلاً القانون المدني الاسباني يخصص الثلثين للفروع، أما في ما يخص القانون الكتلاني فلا يخصص لهم إلا الربع من التركة.

فالأسرة هي أساس الميراث في القانون المدني الاسباني، حيث إن مقدار الوصية محدد في ثلث التركة²، كما أن القانون يساوي بين جميع الفروع. أما في ما يخص القانون الكتلاني، فأساس قانون الميراث هو الحرية، حيث إن الوصية محددة في ربع التركة، ومن الممكن أن تكون أموالاً أو ممتلكات.³ في الآونة الأخيرة يدافع الرأي العام الاسباني، وخصوصاً الكتلاني على فكرة أن الميراث هو شأن خاص، أي انه يخص الملكية الفردية، وليس للدولة الحق في فرض الضرائب بخصوصه. واستجابة لهذا المطلب، قامت مجموعة من الحكومات الإقليمية بإلغاء الضرائب المفروضة في حالة انتقال الملكية عن طريق الميراث.

فقانون الميراث في اسبانيا يعرف تنوعاً تشريعياً، يختلف حسب الأقاليم المستقلة التي تتمتع بحكم ذاتي. فالقانون المدني الاسباني يعتبر الميراث إحدى أسباب انتقال الملكية، متأثراً بالقانون المدني الفرنسي، حيث عمل كل إقليم مستقل على وضع قواعد خاصة للميراث. فمثلاً، نجد أن قواعد الإرث في كاتالونيا تتميز بإتباعها لمبادئ القانون الروماني، كما هو الشأن في جزر البلياريس ونفار.

1 www.notarius-international.org

2 اشرنا في المحور الاول الى ان الاختلاف الذي عرفه نظام الارث في اسبانيا مرده وجود أعراف وتقاليد ترسخت بفعل التأثير والتأثر بحضارات أخرى، أو بفعل نمط وأشكال الأسر المختلفة، الذي كان له أثر عميق في اختلاف أنماط الميراث التقليدية في جل مناطق أوروبا عامة واسبانيا خاصة.

3 Joan Marsal Guillamet "Successions et contrat"; Rapport espagnol, www.henricapitant.org

في حين تم تجديد قانون الإرث الكاليسياني بالكامل¹ بموجب قانون 24 مايو 1995 كما هو الحال بالنسبة للقانون الاراكوني الذي عرف تعديلا عميقا بموجب قانون 24 مايو 1999.

وهكذا عرفت العديد من الأقاليم المستقلة تعديلات مهمة تخص قانون الإرث، فالأهلية لقبول أو رفض الميراث لم تعد خاضعة لنفس القوانين في كل اسبانيا² بما في ذلك الوصية والميراث، بموجب نص قانوني. والميراث التعاقدية³، كما في القانون الروماني انتقال الميراث يتم بالإيجاب والقبول⁴.

قواعد في قانون الميراث الاسباني والكتلاني:

القانون المدني الاسباني ينص على طرق عديدة لتقسيم التركة، إلا أنه لا يعترف بالهبة وهو ما نجده في القانون الفرنسي.

يطغى مبدأ تقضيل الإرث عن طريق الوصية على باقي الطرق الأخرى التي ينظمها القانون المدني.

يمكن للوارث أن يوصي بنصف التركة، أما النصف الآخر فهو يخضع لما تنص عليه القوانين.

كما يمكنه أن يهب كل التركة لشخص آخر دون الورثة الشرعيين.

في المقابل نجد أن القانون الكتلاني يتميز بقواعد أكثر صرامة، تجد أصولها في القانون الروماني، رغم ما طرأ عليه

من تجديد، حيث اعترف هو الآخر بالميراث التعاقدية⁵.

يتميز القانون الكتلاني بمبادئ إلزامية تخص كيفية تقسيم الإرث:

- تقضيل الميراث الإرادي عن طريق الوصية على الميراث الشرعي أي المنظم بالقانون.

- ضرورة وجود الوارث الكامل (le successeur universel) أي الذي له الحق في كل التركة بما فيها ديون الميت.

إذا لم يتم تقسيم التركة عن طريق الوصية، فتطبق قوانين الميراث تختلف، حيث إن ترتيب الورثة في القانون المدني الاسباني يقدم الفروع أولاً، ثم الأصول، بعد ذلك يأتي الزوج أو الزوجة، ثم الحواشي، وفي الأخير الدولة، في حالة بقاء التركة شاغرة، أي انعدام وجود الورثة.

إذا كان الورثة الشرعيون هم الفروع فلزوج ثلث التركة (الفصل 834)، أما إذا كانوا من الأصول فللزوج النصف (الفصل 837).

أما فيما يخص ترتيب الورثة في القانون الكتلاني، نجد على التوالي الفروع، الزوجة أو الزوج، الأصول، الحواشي، وفي الأخير الادارة الإقليمية، في حالة التركة الشاغرة.

إذا كان الورثة الشرعيون هم الأصول، فالزوج ينتفع بكل الميراث، (ومنذ الأول من يناير 2009 فان للشريك نفس حقوق الزوج).

مستجدات في قوانين الإرث الأوربية:

اتفاقية أوربية جديدة تطبق منذ 2015 غيرت بشكل تام نظام الإرث داخل الدول الأوربية، حيث يطبق قانون البلد الذي

يقيم فيه المتوفى لحظة وفاته، ويطبق على كل من أملاكه المنقولة وغير المنقولة.

الاختلاف سيكون حسب قوانين كل دولة: اما في ما يخص النسبة المخصصة لكل فرد من العائلة، كما هو الحال في

القانون الفرنسي، أو فيما يخص الحصص المحفوظة.

1 سبقت الإشارة الى مضمون هذا القانون.

2 ينظر الفصول من 16 الى 18 من القانون المدني الاسباني.

3 ينظر الميراث التعاقدية الفصول من 89 إلى 94 من نفس القانون.

4 الفصول من 7 إلى 15. من نفس القانون.

5 Extrait du Fasc.2:Espagne-Succession et donation, JCI. Droit comparé/httpwww.lexisnexus.fr.

يعتبر محل السكنى الأخير للمتوفى المحدد الوحيد للسلطات والمحاكم المتخصصة وكذا القواعد المطبقة، يمكن للمتوفى أن يختار في حالة الجنسية المزدوجة، قانون الدولة الذي سيطبق لتقسيم ارثه. وأخيرا فان الشهادة الأوروبية للإرث **le certificat successoral Européen** تسمح للورثة إثبات حقوقهم في الميراث على صعيد الاتحاد الأوروبي.¹

الخاتمة

نظام المواريث نظام مرتبط بالأسرة، التي تشكل العمود الفقري لكل مجتمع، ومرتبطة ايضا باقتصادها، الذي هو اساس وجودها ومقوماتها الروحي والمادي. وتنظيم الميراث في اوربا ارتبط أساسا بنظام الأسرة وتطورها. ونرى ان الاعتقاد السائد بان التشريع الفرنسي في هذا المجال نموذج في تحقيق المساواة والعدل... فيه ذلك مقال، لأنه يحقق العدل والمساواة في المقادير، دون مراعاة لقيم التضامن الاسري، فتفضيل الخليفة على الزوجة الشرعية وعلى الاولاد والام... واعتماد مبدأ الحرية في نظام توزيع المواريث يهز اركان الاسرة. ونرى ضرورة ان تكون من غاية واهداف نظام الارث اشباع احتياجات الأسرة من خلال تحقيق فائدة اقتصادية لها تعود بالنفع على الأسرة والمجتمع. ونرى ايضا ضرورة ان يكون نظام الارث سببا لتوفير الحاجات الروحية والمادية معا للأسرة، رغبة في ترسيخ البعد التضامني للأسرة، واعطاء ضمانات فاعلة لها في الظرفية الراهنة والمستقبلية، بهدف حفظ التوازن الروحي والمادي داخل مكوناتها، وضمان الاستقرار والنماء لها.

دراسة مقارنة في الخصائص السيكومترية بين ثلاث استراتيجيات في اعداد الصور المختصرة لمقاييس الشخصية

أ.م.د. خالد جمال جاسم

جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

The psychometrics of three abboviated versions of a personality scale prepared according to different strategies : A comparative study**Asst.Prof. Dr. khalid jamal jasim****University of Baghdad****Abstract**

The present study aims at comparing the psychometrics of three strategies in preparing the abbreviated versions of personality scales. To achieve this aim, irrational thinking scale prepared by Goldberg , Johnson , Eber , Hogan, Ashton, and Gough in 2006 is used. The scale consists of 110 items intended to measure 13 ideas with a five-point grading. Three abbreviated versions of the scale are prepared according to different strategies; logical strategy, factor analysis strategy, and experimental strategy respectively.

Multiple measurements design is used by the researcher in applying the procedures of scale versions on a sample of 450 male and female students who are randomly selected from Baghdad University. The sample is divided into three groups with 150 students in each. The students in the three groups are exposed to the three versions but in different sequence. The psychometrics of items (discrimination power, validity, and reliability) and those of the whole scale (validity and reliability) are computed. The results achieved indicate the superiority of the second version (factor analysis strategy) in all its psychometrics over the other two versions. The second version (the experimental strategy) comes second and finally the first version (logical strategy) comes last. Accordingly, It is recommended that the second version is better to be used in preparing abbreviated versions of personality scales as it proves to be the best. According to the finding of the study, a set of conclusions, recommendations, and suggestions are put forward.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى مقارنة في الخصائص السيكومترية بين ثلاث استراتيجيات في اعداد الصور المختصرة لمقاييس الشخصية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم مقياس التفكير غير العقلاني المعد من قبل (غولدبرغ وجونسون وايبير وهوجان واشتون وغوف 2006) والمكون من (110) فقرة تقيس (13) فكرة ويتدرج خماسي، واعتمد على الافكار التي وجدها عند الس المكونة من (11) فكرة، وتم اعداد ثلاث صور مختصرة لهذا المقياس وهي (الصورة الاولى الاستراتيجية المنطقية، الصورة الثانية استراتيجية التحليل العاملي، الصورة الثالثة الاستراتيجية التجريبية)

استعمل الباحث تصميم القياسات المتكررة في تطبيق اجراءات صور المقياس على عينة مكونة من (450) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتساوي من طلبة جامعة بغداد، تم تقسيمها الى ثلاث مجموعات، بواقع (150) طالب وطالبة، في كل مجموعة بحسب صور المقياس يتلقى المستجيب الصور الثلاث، وبترتيب مختلف من مجموعة الى اخرى، اذ تم حساب الخصائص السيكومترية المتعلقة بالفقرات المتمثلة بـ(تمييز الفقرة، وصدق الفقرة، وثبات الفقرة)، وكذلك الخصائص السيكومترية المتعلقة بالمقياس متمثلة بـ(الصدق والثبات)، وتوصلت الدراسة الى تفوق الصورة الثانية (استراتيجية التحليل العاملي)، اذ حصلت هذه الاستراتيجية على تفوق في جميع الخصائص السيكومترية المتعلقة بالفقرات والمقياس في حين جاءت الصورة الثالثة (الاستراتيجية التجريبية) ومن ثم الصورة الاولى (الاستراتيجية المنطقية)، وعليه يوصي الباحث باستعمال الصورة الثانية عند الشروع باعداد صورة مختصرة لمقاييس الشخصية، كونها الصورة الافضل.

واستكمالاً للفائدة من البحث الحالي، خلص الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث

واجهت حركة القياس النفسي عددا من الصعوبات في محاولتها لبناء وتطوير ادوات القياس النفسي عموما، ومقاييس الشخصية خصوصا، ولعل طول المقياس كان من ابرز هذه الصعوبات، اذ كانت تتجه اغلب الدراسات واءاء المتخصصين نحو زيادة اطوال المقاييس اعتمادا على الاءاء التي تشير الى ان المقاييس الاكثر طولا اكثر ثباتا وصدقا، واءى ذلك الى اءاء مقاييس طويلة جدا بغية تحقيق خصائص جيدة.

وقد ترتب على هذه الاءاء جملة من المشكلاء التي واءهت هذه المقاييس، كان من ابرزها غياب او انخفاض عنصر الموضوعية في الاءابة من قبل المسءجبين، وميلهم نحو تشويه الناءء لقصد اغير قصد، ناءءة لعوامل الملل والاءياء التي يسببها طول الاءاءة، كما لاءظ المسءبسون انخفاض معامل الثباء والصدق في هذه الاءاءاء بعد ان يصل معامل ثباءها وصدقاها الى النهاء العظمى لكل منهما(ءلام، 2002 : 592).

ان الصعوباء التي يواجهها القياس النفسي قد تزءاء في قياس الشخصية، اذ لا يمكن قياس الشخصية من غير ووء اءاء قد تؤدي الى زيادة الءءة الءقية او ثقيلها، مما يجعل الءءة الءرببية في القياس النفسي بشكل عام وغي قياس الشخصية بشكل خاص لاءمل الءءة الءقية للسماء الماساء (Lord , 1960 : 128)).

وءء الاءاءاء المءاءية من المقياس النفسي من اكثر الاءاءاء ئاءيرا في ءءة القياس، لان المقياس عينة من السلوك المرءد قياسه (23 : 1976 , Anastasi)، مما يصء من الصعوبة جعل هذه العينة ممءلة لكل السلوك المرتبط بالسماء او الظاهرة التي يرمي المقياس قياسها.

ويشير عبء الءالق 1993 الى ان مشكلاء المقاييس الطويلة تكمن في ءءير الصءق لها، اذ انها ئءاءر بعدء مشكلاء الءقية نابعة من اساليب اءءابة الافراء عنها، ومن ابرز المشاكلاء الناءءة عن الطول المفرء في المقياس هي الميل الى السرة في الاءابة، والميل الى الموافقة او الرفض للبنوء عند الاءابة في ضوء عامل المرغوبية الاءءماعية، فضلا عن ميل الفرد الى التشويه او الءزيء عن قصد او غير قصد (عبء الءالق، 1993 : 46).

كما ان الزياءة عن الءء المطلوب في طول المقياس تؤثر بشكل سلبى في الءءاءاء، اذ ان المقياس قد يءضمن فقراء لاءقيس السماء او انها تؤدي بالمءجب الى الملل او الءعب (ءلام، 2002 : 131).

وقء ءءا بالمءبسون في القياس النفسي الى البءء عن ءلول اخرى للءخلص من الزياءة في اطوال المقاييس، وءء عملية اءاء الصور المءبصرة واءءة من هذه الءلول التي ءوصل اليها المءبسون في القياس النفسي للءخلص من الزياءة في اطوال المقاييس، وءءقيق الءقة والموضوعية التي ءعاني من انخفاضها المقاييس الطويلة (Steven , 2005 : 259).

وءسءءد عملية اءاء الصور المءبصرة للمقاييس النفسية على ثلاث اسءرائءباء مءئفة، ءعءء كل منها على الية معينة في الءم على بقاء الفقرة في الصورة المءبصرة او ءذفها، وهي الاسءرائءبية المنطقية النظرية، و اسءرائءبية الءليل العاملى للفقراء، والاسءرائءبية الءرببية.

ونظرا لءءم ووء ءرساء سابقة (على ءء علم الباءء) قد ءءء افضلية اسءرائءبية على اخرى في اءاء الصور المءبصرة، لءا ءءء الءاءة الى اءراء هذه الءرساء من ءلال المءارنة بين ثلاث اسءرائءباء للاءاء الصور المءبصرة لمقاييس الشخصية (المنطقية، والءليل العاملى، والءرببية)، والءعرف على الصورة الافضل في اءءصار مقاييس الشخصية.

أهمية البحث

ءءء الاءاء الناءءة عن طول الاءاء من العوامل المؤءرة على خصائص المقاييس الطويلة عموما، وعاملى الصءق والباءاء خصوصا، التي تؤثر على المسءجب وءعله عرضة لعنصر الملل والءعب والاءءاء والءوءر ناءءة زياءة ءء فقراء تلك المقاييس (الصماءى والءربيع، 2004 : 199).

من هنا أخذ اهتمام العاملين في القياس النفسي يتجه بالدرجة الأساس نحو إعداد مقاييس ووسائل قياسية تقلل أخطاء القياس، ومن هذه الاهتمامات البارزة إعداد الصور المختصرة لمقاييس الطويلة، بهدف تقليل أخطاء القياس الناتجة عن الزيادة المفرطة في طول المقياس، وتحاول الحد من الأخطاء التي تبعتها عن إعطاء الدرجة الحقيقية للخصيصة التي أعدت لقياسها (Helmstadter, 1966 :188).

ويشير عبد الخالق (2005) إلى أن من أهم خصائص المقياس الجيد أن يكون المقياس عند تقديمه للمفحوصين يجعل المفحوص مقبلاً عليه لا يمل منه، ويجعله يعطي استجابات صحيحة وواضحة وغير مزيفة نتيجة طول الاستبيان أكثر من اللازم حتى لا يؤدي إلى شعور المفحوص بالملل والرتابة وبالتالي زيادة احتمالية أن يعطي استجابات مزيفة وغير صحيحة (عبد الخالق، 2005 : 84).

من هنا أخذ اهتمام العاملين في القياس النفسي يتجه بالدرجة الأساس نحو إعداد مقاييس ووسائل قياسية تقلل أخطاء القياس، ومن هذه الاهتمامات البارزة إعداد الصور المختصرة للمقاييس الطويلة لتقليل أخطاء القياس الناتجة عن الزيادة المفرطة في طول المقياس وتحاول الحد من الأخطاء التي تبعتها عن إعطاء الدرجة الحقيقية للخصيصة التي أعدت لقياسها (Helmstadter, 1966:188))

هذا ويشير لومان و سكورمان Lowman & schurman (1982) إلى أهمية إعداد صور مختصرة للمقاييس من خلال أهميتها في الوصول إلى خصائص قياسية جيدة، إذ يشير إلى أن الصور المختصرة غالباً ما تتمتع بخصائص قياسية أفضل من المقاييس الطويلة ((Lowman & Schurman , 1982 ,602).

كما ويعد فيدانوفج Vodanovich & Others (2005) الصور المختصرة وسيلة تساعد في عملية التخلص من الزيادة الكبيرة في عدد فقرات المقاييس الطويلة، ويشير إلى أن الصور المختصرة تساعد في اختيار الفقرات ذات الارتباطات الجيدة بالعوامل التي يقيسها أي من المقاييس المعد له صورة مختصرة ويضيف إلى إن عمل الصور المختصرة هو المساعدة في زيادة دقة وموضوعية الأداة (Vodanovich & Others, 2005 :298-299).

وقد أشار دونالد Donald 1987 إلى أهمية إعداد الصورة المختصرة، لما تعطيه من نتائج جيدة تساعد في التخلص من المشاكل التي تواجه المقياس الكامل الطويل، ويشير إلى خصيصتي الصدق والثبات في المقاييس المختصرة تكون أفضل من الصورة الكاملة الطويلة (Donald , 1987 :285).

ومن ابرز هذه المقاييس التي عانت من مشكلة الطول، مقياس مينيسوتا متعدد الواجه للشخصية (MMPI)، ومقياس كاليفورنيا السيكولوجي (CPI)، وقائمة ادواردز للتفضيل الشخصي (EPPS)، ويعد عامل الزمن الذي يحتاجه المستجيب للاستجابة من ابرز المشكلات التي واجهت هذه المقاييس، إذ أن العدد الكبير للفقرات التي يتألف منها كل مقياس أدت إلى زيادة وقت الاستجابة، إذ يشتمل مقياس مينيسوتا على (550) فقرة، ومقياس كاليفورنيا على (480) فقرة، واستبيان ادوردز على (225) زوجاً من الفقرات، مما يتطلب وقتاً كبيراً في قراءتها والاستجابة عنها، ومما يسببه ذلك عبء ثقيل على المستجيب (علام، 2002 : 619).

لذا تتبع أهمية البحث الحالي كونها أول دراسة على حد علم الباحث تتناول المفاضلة بين استراتيجيات الاختصار الثلاث تجاه وكذلك لم يجد الباحثان أي تأكيد أو تفضيل نظري لاعتماد أي استراتيجية عند إعداد الصور المختصرة للمقياس في مجال الشخصية.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى

- 1 - اعداد صورة مختصرة لمقياس التفكير غير العقلاني بالاستراتيجيات الثلاث (المنطقية، والتحليل العاملي، والتجريبية).
- 2 - قياس الخصائص السيكومترية المتمثلة بـ(تمييز الفقرات، وصدق الفقرات، وثبات الفقرات، والصدق، والثبات) للصور الثلاث.
- 3 - المقارنة في الخصائص السيكومترية المتمثلة بـ(تمييز الفقرات، وصدق الفقرات، وثبات الفقرات، والصدق، والثبات) للاستراتيجيات الثلاث (المنطقية، والتحليل العاملي، والتجريبية).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1 - طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي 2016/2015، ويستثنى منهم طلبة الدراسات المسائية وطلبة الصف الخامس والسادس في بعض الكليات.
- 2 - مقياس التفكير غير العقلاني لـ(غولبرغ وجونسون وايبير وهوجان واشتون وغوف 2006)
- 3 - الخصائص السيكومترية المتمثلة بـ(تمييز الفقرات، وصدق الفقرات، وثبات الفقرات، والصدق، والثبات)

تحديد المصطلحات

أولاً: الخصائص السيكومترية

يعرفها كل من:

1. فرج (1980): "عبارة عن تقديرات كمية لجوانب الأداء النفسي للحظة محددة " (فرج، 1980: 104).
 2. ميخائيل (1997): "الخصائص الإحصائية القياسية لأدوات القياس بأنواعها المختلفة " (ميخائيل، 1997: 100).
 3. علام (2000): "مؤشرات إحصائية تعبر عن جودة الاختبار، ومن الخصائص القياسية المهمة للاختبار هي: الصدق والثبات، فضلاً عن حساسية الاختبار، وشكل التوزيع التكراري لدرجاته " (علام، 2000: 266).
- ويعرفها الباحث بانها "مجموعة من المؤشرات الاحصائية المتمثلة بالصدق والثبات والتي تعكس وجودها بدقة اداة القياس وجودته".

ثانياً: الصورة المختصرة

يعرفها كل من:

" كولرلي و ستمف " Colarelli & Stumpf (1982):

عملية تطوير لمقياس يتسم بالطول من اجل تحسين ملائمة استخدامه لصالح مجتمع طور المقياس لخدمته أو لصالح مجتمع غير الذي بني الاختبار من اجله، وتتطلب عملية إعداد الصور المختصرة تجريب فقرات المقياس الطويل، وتحليل الأداء عليها كما يتضمن تقييم درجة صدق المقياس وثباته واختيار فقرات الصورة المختصرة من بين فقرات المقياس الطويل (Colarelli & Stumpf, 1982: 126).

"بولس" Pullis (1982):

أداة تستخدم لقياس عينة من السلوك يتم الحصول عليها من فقرات أداة أخرى تتسم بالطول نسبياً، و تحمل الخصائص القياسية نفسها لتلك الأداة الطويلة ولكن بعدد فقرات اقل (Pullis, 1982: 324).

"ستيفن" Steven (2005):

عملية تنقية المقياس من مصادر الأخطاء الناجمة عن الأداة والمستجيب مما يساعد في زيادة دقة الأداة وموضوعيتها والتقليل من التكلفة المادية لاستخدم الأداة (Steven, 2005: 294).

ثالثاً: الاستراتيجيات الثلاث في إعداد الصور المختصرة:

1- الإستراتيجية المنطقية النظرية.

تعتمد هذه الإستراتيجية في إعدادها للصور المختصرة، وعملية اختيارها لل فقرات على أحكام الخبراء بحيث تشكل ميزان قياس على آراء الخبراء.

2- إستراتيجية التحليل العاملي لل فقرات.

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis في عملية انتقاء فقرات الصورة المختصرة وتستند إلى مدى الاتساق الداخلي لل فقرات.

3- الإستراتيجية التجريبية:

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على الأساس التجريبي لل فقرات ويتم اختيار فقرات الصورة المختصرة استناداً إلى الخصائص السيكمترية للفقرة واعتبارها المؤشر الأساسي في عملية اختيار فقرات الصورة المختصرة وتتمثل تلك الخصائص بمعامل تمييز الفقرة ومعامل صدق الفقرة ومعامل ثبات الفقرة.

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

الصورة المختصرة للمقاييس

أن عملية إعداد المقاييس المختصرة عملية مهمة وضرورية في القياس النفسي حيث يشير لومان و سكورمان (1982) Lowman & Schurman إلى أفضلية الخصائص القياسية التي توفرها المقاييس المختصرة على المقاييس المطولة نابعة من عملية اختيار الفقرات ذات المؤشرات الجيدة والتخلص من الفقرات ذات الارتباط الضعيف بمكونات المقياس أو التي تشكل عبء على المقياس (Lowman & Schurman, 1982: 605).

كما يشير دونالد (1987) Donald إلى أن عملية تحليل فقرات المقاييس الطويلة على أساس تجريبي تساعد في التخلص من الفقرات الزائدة أو الضعيفة الارتباط في مكونات المقياس وهذا ما يوفر عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد للمقياس، وهذا ما يسعى إليه القياس الجيد باعتبار أن عنصر الاقتصاد في الوقت والدقة والموضوعية من العناصر المهمة في القياس الجيد (Donald , 1987 : 283).

ويضيف فيدانوفج وآخرون (2005) Vodanovich & Others أن المخرجات السيكمترية للمقياس المختصر ينبغي أن تكون مقارنة أو أحسن من المخرجات السيكمترية للمقياس الكامل الطويل عند ذلك يشار إليه بأنه صورة مختصرة عن المقياس الأصلي (Vodanovich & Others , 2005 : 290).

كما أن هناك اعتبارات عملية تدعو إلى عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس الطويلة، منها الوقت المتاح لتطبيق الاختبار، والكلفة المادية والبحث عن الدقة والموضوعية للمقياس، مما ينبغي على الصورة المختصرة أن تراعي توافر تلك العوامل لكي تكون الأداة المعدة جيدة و فاعلة عند الاستخدام وأن عدم توافر تلك الاعتبارات في المقياس يؤدي إلى أن تصبح عملية إعداد الصورة المختصرة هي عملية غير مجدية للتخلص من المشاكل التي تواجه المقياس الطويل (Krech & Others, 1974 : 323).

كما تشير محمد (2004) إلى أن من خصائص المقياس الجيد ألا يكون طويلاً أكثر من اللازم، حتى لا يشعر المفحوص بالملل والرتابة وبالتالي زيادة احتمالية أن يعطي استجابات مزيفة وغير صحيحة، مما يؤثر في الموضوعية التي

تعني في إحدى معانيها قلة أخطاء القياس وبالتالي تؤدي إلى زيادة نسبة أخطاء القياس، التي تؤثر بشكل سلبي على معامل ثبات المقياس بسبب تلك الزيادة (محمد، 2004 : 57).

استراتيجيات إعداد الصور المختصرة:

تستند عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس على ثلاث استراتيجيات مختلفة تستخدم في عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس، وسوف نلقي الضوء على هذه الاستراتيجيات، التي يستند إحداها على الاسترشاد في أحكام الخبراء، وتستند الثانية على الاتساق الداخلي لل فقرات، وتستند الثالثة إلى انتقاء الفقرات على أساس تجريبي، وفيما يأتي توضيح لكل واحدة من هذه الاستراتيجيات.

1- الإستراتيجية المنطقية النظرية

تعتمد هذه الإستراتيجية في إعدادها للصور المختصرة، وعملية اختيارها لل فقرات على أحكام الخبراء بحيث تشكل ميزان قياس على آراء الخبراء، وقد أطلق عليها لانيون، وجودستين (1971) Lanyon & Goodstein وكذلك ويجنز (wiggins) الإستراتيجية المنطقية النظرية Rational-Theoretical strategy (1973)، وأطلق عليها جولد برج (Goldberg, 1974) إستراتيجية الحدس (Intuitive – Strategy)، بينما أطلق عليها مالوني ووارد (1980) Maloney & Word إستراتيجية المحتوى Content Strategy (Maloney & Word, 1980:65).

يشير لانيون وجودستين (1971) إلى أن أحكام الخبراء يمكن أن تستند على الحدس أو الإحساس العام، كما يمكن أن تستند على الاستدلالات المنظمة من نظرية الشخصية في الفقرات، التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات مما يؤدي إلى أن يكون القياس في ذلك مستنداً إلى آراء الخبراء وتقديراتهم، ويكونون هم الفاصل في ذلك كما يمكن إجراء تحليل فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له استناداً إلى ما اختاره المحكمون في التوصل إلى مجموعة من الفقرات المتعلقة، بما يقيسه المقياس لذلك فإن المقياس المختصر الذي يعد على هذا الأساس يفتقد إلى الصدق التجريبي، إذ ربما يتميز فقط بالصدق الظاهري نظراً لأنه اعتمد على الأحكام الذاتية للقائمين باختيار فقرات الصورة المختصرة ومع هذا فإن ذلك يمكن أن يعد خطوة أولية لإلقاء الضوء على تكوينات فرضية في مجال إعداد الصور المختصرة للمقاييس الشخصية (Lanyon & Goodstein, 1971 : 275).

2- إستراتيجية التحليل العاملي للفقرات

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis في عملية انتقاء فقرات الصورة المختصرة وتستند إلى مدى الاتساق الداخلي لل فقرات وقد اتضح ذلك في دراسات أيزنك (Eysenck) وكاتل (Cattell) وجلفورد (Guilford) في هذا المجال في عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس وفقاً لهذا الأسلوب وتهدف هذه الإستراتيجية إلى انتقاء مجموعة من الفقرات ترتبط فيما بينها ارتباطاً مرتفعاً، وترتبط بغيرها من مجموعة الفقرات الأخرى ارتباطاً منخفضاً غير أنه يعاب على أسلوب التحليل العاملي المستخدم في هذه الإستراتيجية اختلاف العوامل التي يمكن أن تستخلص من مصفوفات الارتباطات بين المتغيرات بتغير الفقرات أو عينات الأفراد المستخدمة ولذلك نلاحظ أن ثيرستون (1951) Thurstone عندما أعاد تحليل البيانات استطاع أن يستخلص سبعة عوامل رئيسية بدلاً من عشرة كما استخلص أيزنك عاملين أو بعدين رئيسيين أن الصور المختصرة التي تبنى على أساس هذه الإستراتيجية تتميز فقط بالصدق العاملي (Factorial Validity) الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لل فقرات، ولكنها تفنقر مثل الإستراتيجية السابقة إلى الصدق التجريبي. (Gold, 1970 : 75).

3- الإستراتيجية التجريبية:

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على الأساس التجريبي لل فقرات ويتم اختيار فقرات الصورة المختصرة استناداً إلى الخصائص السيكموترية للفقرة واعتبارها المؤشر الأساسي في عملية اختيار فقرات الصورة المختصرة وتتمثل تلك الخصائص بمعامل تمييز الفقرة ومعامل صدق الفقرة ومعامل ثبات الفقرة وتشير هذه الإستراتيجية إلى أنه كلما ازدادت المؤشرات المتبعة في

عملية الاختيار كلما تمتعت الصورة المختارة لكي تمثل المقياس بخصائص عالية الجودة لتتمتع الصورة المختصرة بالصدق التجريبي، ويتطلب هذا الأسلوب تطبيق فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له وتجريبه ميدانياً ومن ثم وضع معايير معينة لما سيعتمد من مؤشرات في عملية اختيار الفقرات التي تمثل الصورة المختصرة وحسب مؤشرات الفقرات الثلاثة كما أن هذا الأسلوب لأعداد الصور المختصرة يحقق الصدق التلازمي، للمقياس المختصر والذي يتيح إمكانية إجراء مقارنات بين الصورة المختصرة، والكاملة والتي أعدت استناداً إلى هذه الإستراتيجية.

ويضيف جولد أن اختلاف الاستراتيجيات الثلاث يرجع إلى الاختلاف في الأسس التي تستند إليها كل إستراتيجية في عملية إعدادها للصور المختصرة ولكل من هذه الاستراتيجيات ميزات وعيوب واستخدامات (Gold, 1970: 140-144).

ثانياً: دراسات سابقة:

1-دراسة الصالحي (1998)

استهدفت الدراسة إلى أعداد صورة عراقية مصغرة مشتركة مابين مقياسي مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) و (MMPI2) اعتمدت هذه الدراسة على الاستراتيجية التجريبية، بلغت عينة الدراسة (577) فرداً من (الطلبة، والموظفين، والتدريسيين) في الجامعة المستنصرية ومن كلا الجنسين والتي تتراوح أعمارهم ما بين (19-45) سنة وبعد تحليل كل فقرة بضمن كل مقياس باستخراج القوة التمييزية ومعاملات صدقها، واستخراج معاملات الثبات لكل مقياس من المقاييس الفرعية باستخدام ثلاث طرائق هي (أعادة الاختبار، كيودر-ريتشارد سون، والفالكرونباخ)، وبعد تحليل الفقرات اشتقت الدرجة المعيارية العراقية بعد تطبيق المقياس على عينة البحث، وبذلك تكونت النسخة المصغرة لاختبار (MMPI) من (305) فقرة نسخة مصغرة مشتقة من اختباري (MMPI) و (MMPI2) (الصالحي، 1998: 9)

2-دراسة فرانسيس وآخرين Francis & Others (2000) :

استهدفت إعداد صورة مختصرة وأخرى مقصرة لمقياس أيزنك لأنماط الشخصية، طبق المقياس على (414) طالب من طلبة احد الجامعات الألمانية واستخرج مؤشرات الصدق للفقرات والتمييز واختيار الفقرات ذات الارتباط العالي بالأبعاد الأربعة المكونة للمقياس وهي بعد الانبساط والانطواء والذهنية والكذب وعدد فقرات المقياس (92) فقرة، اعتمدت هذه الدراسة على الاستراتيجية (التحليل العاملي)، تم تطبيق المقياس الكامل على العينة واستخدم أسلوب التحليل العاملي في اختيار فقرات الصورة المختصرة واختيرت الفقرات ذات التشعب الكبيرة بكل عامل وحسب التسلسل وكان عدد فقرات الصور المختصرة (74) والصورة المقصرة (64) وتم اختيار الصورتين بالوقت نفسه من الصورة الكاملة وتم إجراء التحليل الإحصائي للمقاييس الفرعية باستخدام تحليل التباين ومعادلة هويت وكانت معاملات الثبات كالتالي للمقياس الكامل (0.60، 0.72، 0.82، 0.81) وللـمقياس المختصر (0.83، 0.78، 0.89، 0.85) وللـمقياس المقصر (0.55، 0.73، 0.76، 0.66) وتم إيراد أدلة على صدق كل مقياس عن طريق التباين بين المجموعات المتعارضة والارتباطات المتبادلة بين المقاييس الفرعية للمقياس (Francis & Others, 2000: 54-57)

3-دراسة باترك وآخرين Patrick & Others (2005) :

استهدفت هذه الدراسة إعداد صورة مختصرة لاستفتاء الشخصية متعدد الأبعاد (MPI) يتكون المقياس الكامل من (300) فقرة تقيس (11) بعداً من إبعاد الشخصية وقد أعدت له صورة تتكون من (276) فقرة وأعد البحث الحالي صورة تتكون من (155) فقرة من المقياس الكامل وتكونت العينة التي تم تطبيق عليها من (558) فقرة من طلبة جامعة مينيسوتا عدد الذكور (300) وعدد الإناث (258) استخدم الباحثون الإستراتيجية التجريبية لأعداد الصورة المختصرة واعتمدوا معامل صدق الفقرة للمفاضلة بين الفقرات واختيار الفقرات ذات الارتباط العلي بمكونات المقياس وطبقت الصورة (155) على عينة بنفس حجم العينة السابقة على طلبة من جامعة مينيسوتا وطبقت الصورة الأخرى والتي يبلغ عدد فقراتها (276) على حجم العينة نفسه ومجتمع البحث نفسه واستخرج الصدق التلازمي لكلتا الصورتين في الصورة الكاملة وأشارت النتيجة إلى أن ارتباط

الصورتين بدرجة عالية بالمقياس الكامل واستخرج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت نتيجة معاملات الثبات للمقياس الكامل تتراوح بين (0.74 - 0.80) للمقاييس الفرعية كما تراوحت معاملات ثبات الصورة (276) بين (0.77-0.82) للمقاييس الفرعية وكانت نتائج معاملات الثبات للصور المختصرة (155) (MPQ-Sh) تتراوح ما بين (0.83-0.91) للمقاييس الفرعية وإشارة نتائج المفاضلة بين الصور الثلاث في معامل الثبات إلى أفضلية الصورة (155) (MPQ-Sh) في معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كما أشارت نتائج المقارنة بين الصورتين المختصرتين (276) و(155) في معامل الصدق التلازمي إلى أفضلية الصورة المختصرة (155) (MPQ-Sh). (Patrick & Others, 2005: 150-163).

4- دراسة السلطاني (2007)

استهدفت الدراسة إلى إعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية التسعة الإنكسار لوضعيه ريسو - هيوستن (1995)، والمفاضلة بين الصورتين الكاملة والمختصرة للمقياس،، طبق المقياس الكامل على عينة مكونة من (400) طالباً من الجنسين من طلبة جامعة، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وعند تحليل إجابات الطلبة حسب القوة التمييزية، لل فقرات ومؤشر الصدق والثبات لل فقرات، وللجميع الفقرات (288) فقرة وقام الباحث، بأعداد مجموعة من المعايير للمفاضلة بين الفقرات وفقاً لما تقيسه الفقرة من سمة داخل المقياس الفرعي لكل نمط ووفقاً للمؤشرات الثلاثة للفقرة: تمييز، صدق، ثبات، وكانت نتيجة المفاضلة قد أظهرت (180) فقرة تمثل الصورة المختصرة، ولتسعة مقاييس فرعية بواقع (20) فقرة لكل مقياس فرعي، و (5) فقرات لكل سمة داخل المقياس الفرعي مقابل (288) فقرة للمقياس الكامل و(32) فقرة لكل مقياس فرعي من المقاييس التسعة الفرعية، و بواقع (8) فقرات لكل سمة في (أي من المقياس الفرعية)، وتم حساب مؤشر الصدق والثبات، ومؤشر الحساسية للمقاييس التسعة الفرعية، وقد تم حساب الصدق اعتماداً على الصدق الظاهري، ومؤشرات صدق البناء وكانت معاملات الصدق تتراوح ما بين (2.12-5.89) وعند مقارنتها في القيمة الجدولية كانت جميعها دالة عند مستوى (0.05)، لبعضها ومستويات (0.01)، (0.001) لبعضها الآخر وتم حساب الثبات بطريقة تحليل التباين وكانت نتائج الثبات للمقاييس الفرعية التسعة تتراوح ما بين (0.71-0.79) وكانت قيمة مؤشر الحساسية تتراوح ما بين (1.97 - 2.07) وكانت ستة مقاييس دالة عند مستوى دلالة (0.05) وثلاثة مقاييس كانت غير دالة عند نفس مستوى الدلالة، وقام الباحث بعد إعداد الصورة المختصرة بتطبيقها على عينة مكونة من (400) فرد من طلبة الجامعة وبنفس الأسلوب نفسه الذي طبق فيه المقياس الكامل واستخرج المؤشرات الثلاثة لل فقرات، وهي معامل التمييز والصدق والثبات، وكانت نتائج تحليل المقاييس الفرعية التسعة للصورة المختصرة لمعامل صدق البناء تتراوح ما بين (8.72 - 8.77) كما كانت مؤشرات الثبات بطريقة تحليل التباين تتراوح ما بين (0.81 - 0.84) كما أن مؤشرات الحساسية للصورة المختصرة تتراوح ما بين (2.11-2.29)، وقد اتضح في ضوء المؤشرات المستخرجة أفضلية الصورة المختصرة في مؤشري الصدق والحساسية من الصورة الاصلية، وعدم وجود فرق بين الصورتين في معامل الثبات على وفق معيار المفاضلة (السلطاني، 2007: ط-ك).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً - منهجية البحث:

المنهج هو الأسلوب الذي يسير على نهجه الباحث لتحقيق الهدف المنشود من بحثه، نظراً لتعدد المناهج في إجراء البحوث في العلوم الإنسانية، فأن طبيعة الدراسة وموضوعها والهدف منها هو الذي يحدد نوع البيانات المراد جمعها وطبيعة المنهج المستخدم في إجراء الدراسة (عبدالرحمن وزنكنة، 2008: 15).

والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها، وهو من أكثر مناهج البحث استخداماً، ولاسيما في مجال البحوث التربوية والنفسية على العموم، والقياس النفسي على وجه الخصوص.

ثانياً - التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث تصميم القياسات المتكررة Repeated-Measures Design تصميمًا تجريبيًا للبحث الحالي بمجموعة تجريبية واحدة، وتكرار استراتيجيات المقياس (المتغير المستقل) عليها، نظراً لما لهذا التصميم من محاسن إذ أشار بيدها زور (Pedhazur, 1982) إلى أن هذا التصميم يمكن الباحث من السيطرة على الفروق الفردية بين المجيبين في العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة غير العامل المستقل، مما يقلل من أخطاء القياس، فضلاً عن كونه أكثر اقتصاداً من التصاميم الأخرى من حيث العدد المطلوب من أفراد العينة في التجربة (Pedhazur, 1982 : 553) لذا قام الباحث بتقسيم أفراد العينة على ثلاث مجموعات، لكون المتغير المستقل يتضمن ثلاث معالجات والمخطط (1) يوضح ذلك

المخطط (1)

تصميم القياسات المتكررة المعتمد في البحث الحالي

مجموعات البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع	
		الخصائص السيكومترية	
الاولى	الاستراتيجيات	الفقرة	للمقياس
		القوة التمييزية	1- الصدق
الثانية	الاستراتيجيات	صدق الفقرات	2- الثبات
		ثبات الفقرة	
الثالثة	الاستراتيجيات	المنطقية النظرية	
		التحليل العاملي للفقرات	

ثالثاً - مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد الدراسات الصباحية الأولية للعام الدراسي 2015 / 2016. ويتكون المجتمع الإحصائي من (41068) طالب وطالبة، موزعين بحسب التخصص والصف والجنس، وبلغ عدد الطلبة في التخصص العلمي (24538)، ويشكلون نسبة (60 %)، بواقع (10908) طالب، و بواقع (13630) طالبة، أما عدد الطلبة في التخصص الإنساني (16530) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (40 %)، في حين بلغ الطلبة في الصف الأول (13250)، ويشكلون نسبة (32 %)، في حين بلغ عدد طلبة الصف الثاني (10410)، ويشكلون نسبة (25 %)، وبلغ عدد الطلبة في الصف الثالث (8024)، ويشكلون نسبة (20 %)، وبلغ عدد طلبة الصف الرابع (9384)، ويشكلون نسبة (23 %)، أما للجنس فقد بلغ عدد الطلبة الذكور (18480) ويشكلون نسبة (45 %)، أما بالنسبة للطلبات الأنثى فقد بلغ عددهن (22588)، ويشكلون نسبة (55 %) من المجتمع الإحصائي.

ثالثاً- عينة البحث

ارتأى الباحث ان يكون حجم عينة حساب الخصائص السيكومترية لصور المقياس (450) طالب وطالبة، اختيروا بالاسلوب الطبقي العشوائي المتساوي من طلبة جامعة بغداد، ويعد هذا العدد مناسباً في ضوء حجم الدراسات السابقة، التي استهدفت اعداد الصور المختصرة، لاسيما ان البحث الحالي اعتمد تصميم القياسات المتكررة، الذي يضاعف حجم العينة بقدر عدد مستويات المتغير المستقل مقارنة بالتصاميم التجريبية الاخرى، لذا قام الباحث بتقسيم عينة البحث الحالي الى ثلاثة اقسام بحسب مستويات المتغير المستقل بواقع (150) طالب وطالبة وتم تقديم الاستراتيجيات بترتيب مختلف، لالغاء تاثير تسلسل المقياس.

رابعاً : اداة البحث

بما ان البحث الحالي يهدف الى المقارنة بين ثلاث استراتيجيات في اعداد الصور المختصرة للمقاييس، وبعد اطلاع الباحثان على العديد من الدراسات وجد الباحثان مقياس التفكير غير العقلاني المعد من قبل (غولدرغ وجونسون وايرر وهوجان واشتون وغوف 2006) والمكون من (110) فقرة تقيس (13) فكرة وبتدرج خماسي الملحق (1)، واعتمدوا على الافكار التي وجدها الس المكونة من (11) فكرة، وبعد التحقق من اجراءات صدق الترجمة ووضوح التعليمات وفهم العبارات والوقت المستغرق في الاجابة، اصبحت الاداة جاهزة لعملية الاعداد على وفق الاستراتيجيات الثلاثة.

خامساً: اجراءات اعداد الصور المختصرة.

1- الاستراتيجية المنطقية النظرية.

يشير لانيون وجودستين (1971) إلى أنَّ أحكام الخبراء يمكن أن تستند على الحدس أو الإحساس العام، كما يمكن أن تستند على الاستدلالات المنظمة من نظرية الشخصية في الفقرات، التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات مما يؤدي إلى أن يكون القياس في ذلك مستنداً إلى آراء الخبراء وتقديراتهم، ويكونون هم الفاصل في ذلك كما يمكن إجراء تحليل فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له استناداً إلى ما اختاره المحكمون في التوصل إلى مجموعة من الفقرات المتعلقة، بما يقيسه المقياس لذلك فإن المقياس المختصر الذي يعد على هذا الأساس يفقد إلى الصدق التجريبي، إذ ربما يتميز فقط بالصدق الظاهري نظراً لأنه اعتمد على الأحكام الذاتية للقائمين باختيار فقرات الصورة المختصرة ومع هذا فإن ذلك يمكن أن يعد خطوة أولية لإلقاء الضوء على تكوينات فرضية في مجال إعداد الصور المختصرة للمقاييس الشخصية (Lanyon & Goodstein, 1971: 275)، وللتحقق من هذه الاستراتيجية، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) (*) في القياس النفسي وعلم النفس للتحقق من مدى ملائمة الفقرات للبيئة العراقية وتعد الفقرة صالحة عندما تكون نسبة (80%) من عدد المحكمين، وقد اشارو لقبولها وقد عدت جميع فقرات صالحة منطقياً لقياس ما وضعت من اجل قياسه ما عدا (15) فقرة لم تحصل على موافقة المحكمين كونها افكار مكررة لذا تم حذفها وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس وفقاً لهذه الصورة (95) فقرة.

2- إستراتيجية التحليل العاملي للفقرات

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis في عملية انتقاء فقرات الصورة المختصرة وتستند إلى مدى الاتساق الداخلي للفقرات وقد اتضح ذلك في دراسات أيزنك (Eysenck) وكاتل (Cattell) وجلفورد (Guilford) في هذا المجال في عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس وفقاً لهذا الأسلوب وتهدف هذه الإستراتيجية إلى انتقاء مجموعة من الفقرات ترتبط فيما بينها ارتباطاً مرتفعاً، وترتبط بغيرها من مجموعة الفقرات الأخرى ارتباطاً منخفضاً،

* 1- أ.د. خليل إبراهيم رسول 2- أ.د. صفاء طارق حبيب 3- أ.د. محمد انور محمود 4- أ.د. فاضل زامل صالح 5- أ.د. كمال سرحان الخيلاني 6- أ.د. سناء عيسى الداغستاني 7- أ.د. ياسين حميد عيال 8- أ.د. شيماء عبد العزيز العباسي 9- أ.د. بلقيس حمود كاظم 10- أ.د. هند صبيح رحيم 11- أ.د. احمد لطيف جاسم 12- أ.د. نهلة نجم الدين مختار.

وللتحقق من هذه الاستراتيجية تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة جامعة بغداد، لذا أخضع الباحث المقياس للتحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ أفرز التحليل المباشر قبل التدوير عامل عام، وبعد تدوير العام على محاور متعامدة بطريقة "الفاريمكس" (Varimax) لـ"كايزر" (Kaiser)، تم الحصول على عامل عام ذي معنى، واعتمد تفسير العامل على الحدود الدنيا لـ"كتمان" (Guttman's Lower Bonds)، التي تعد العامل دال إحصائياً عندما يكون الجذر الكامن (Eigenvalue) الذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن (الواحد) عدد صحيح (عبد الخالق، 1983: 118). واعتمد تشبعات الفقرات بالعامل العام على نسبة تشبع (0.30) فما فوق على وفق معيار "جلفورد" (Guilford) وبلغ الجذر الكامن (36,326) ونسبة تباين مفسر بلغ (33,02)، وقد تراوحت نسبة تشبع الفقرات بين (0.311-0.628) ما عدا (10) فقرات كان تشبعها اقل من (0.30) لذا سيتم حذفها، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس وفق هذه الاستراتيجية (100) فقرة.

3- الإستراتيجية التجريبية:

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على الأساس التجريبي للفقرات ويتم اختيار فقرات الصورة المختصرة استناداً إلى الخصائص السيكموترية للفقرة واعتبارها المؤشر الأساسي في عملية اختيار فقرات الصورة المختصرة وتتمثل تلك الخصائص بمعامل تمييز الفقرة ومعامل صدق الفقرة ومعامل ثبات الفقرة وتشير هذه الإستراتيجية إلى أنه كلما ازدادت المؤشرات المتبعة في عملية الاختيار كلما تمتعت الصورة المختارة لكي تمثل المقياس بخصائص عالية الجودة لتتمتع الصورة المختصرة بالصدق التجريبي، ويتطلب هذا الأسلوب تطبيق فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له وتجريبه ميدانياً ومن ثم وضع معايير معينة لما سيعتمد من مؤشرات في عملية اختيار الفقرات التي تمثل الصورة المختصرة وحسب مؤشرات الفقرات الثلاثة كما أن هذا الأسلوب لأعداد الصور المختصرة يحقق الصدق التلازمي، للمقياس المختصر والذي يتيح إمكانية إجراء مقارنات بين الصورة المختصرة، والكاملة والتي أعدت استناداً إلى هذه الإستراتيجية (Gold, 1970 : 140)، وللتحقق من هذه الاستراتيجية تم الاعتماد على العينة ذاتها التي استعملت في التحليل العاملي، وقد تحقق الباحث من الخصائص السيكموترية المتعلقة بالفقرات وعلى النحو الآتي :

1- تمييز الفقرات

اعتمد الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في حساب القوة التمييزية للفقرات، لان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل القوة التمييزية للفقرات، واعتمد نسبة 27% من افراد عينة البحث لكل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بعد ترتيب الدرجات البالغ عددها (400) فرد، من اعلى درجة الى اقل درجة، لان هذه النسبة تقدم لنا اقصى ما يمكن من حجم مناسب في كل مجموعة وتباين جيد بينهما، وقد تراوحت القيمة التائية المحسوبة بين (2.301-28,216) لجميع الفقرات ما عدا (12) فقرة لم تكن قيمتها التائية دالة احصائيا اذ كانت اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96).

2- صدق الفقرات

اعتمد الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس في حساب صدق فقرات صور المقياس، اذ اشار المختصون في القياس النفسي الى ان ارتباط درجة كل فقرة بمحك خارجي او داخلي يعد من مؤشرات صدقها، وحينما لايتوفر محك خارجي يستخدم عادة محك داخلي هو درجة المجيب الكلية على المقياس (206 : Anastasi, 1976) وتم حساب صدق فقرات صور المقياس من خلال درجات عينة التحليل الاحصائي، وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0,198-0,523) وجميع الفقرات كانت دالة احصائيا ما عدا (10) فقرات لم تكن قيمتها دالة احصائيا اذ كانت اقل (0,098).

ثبات الفقرات

استخدم الباحث طريقة الاحتمال المنوالي لحساب معامل ثبات فقرات مقياس، وقد تبين بعد تطبيق قانون الاحتمال المنوالي ان معاملات الثبات كانت اعلى من (0.50) وتعتبر معاملات ثبات جيدة، اذ تشير أنستازي Anastasi (1997) الى ان معامل ثبات الفقرة ينبغي ان لا يقل عن (0.40) (Anastasi, 1997:189)،، بعد تحليل اجابات العينة البالغ عددهم (400) طالب وطالبة، وترواحت قيم معامل الثبات بين (0.166 – 0.607) وجميع القيم دالة ماعدا (12) فقرة لم تكن ذات دلالة احصائية.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية المتعلقة بالفقرات وفق هذه الاستراتيجية اصبح المقياس مكون من (98) فقرة.

الوصف النهائي للصور الثلاث المختصرة.

بعد اجراء الاعداد للصور المختصرة بحسب الاستراتيجيات الثلاثة اصبح فقرات المقياس وفق الاستراتيجية المنطقية مكونة من (95) فقرة، في حين بلغت عدد الفقرات وفقا لاستراتيجية التحليل العاملي (100) فقرة، اما في الاستراتيجية التجريبية فقد بلغت عدد فقرات المقياس (98) فقرة.

التطبيق النهائي للصور المختصرة الثلاث.

بعد اعداد الصور المختصرة الثلاثة لمقياس التفكير غير العقلاني، تم تطبيقها على عينة مكونة من (450) طالب وطالبة وبحسب الصور الثلاث اذ تم تقديم الصور بترتيب مختلف لكي يضمن الباحث عدم تاثر العينة بهذا العامل مما ينعكس سلبا على النتائج وبالتالي يصعب تحديد افضلية الاستراتيجية المعتمدة في عملية الاختصار، وعليه تم التحقق من الخصائص السيكومترية المتعلقة بالفقرات والمقياس للصور الثلاثة وعلى النحو الاتي:

أ- الخصائص السيكومترية لفقرات صور المقياس:

اعتمد الباحث تمييز الفقرات وصدقها، وثباتها خصائص سيكومترية للفقرات في المقارنة بين صور المقياس وحسبت هذه الخصائص على النحو الاتي:

1- تمييز الفقرات

اعتمد الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في حساب القوة التمييزية للفقرات، لان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل القوة التمييزية للفقرات، واعتمد نسبة 27% من افراد عينة البحث لكل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بعد ترتيب الدرجات البالغ عددها (450) طالب وطالبة، والجداول (2) (3) (4) توضح ذلك.

2- صدق الفقرات

وتم حساب صدق فقرات صور المقياس من خلال درجات عينة التطبيق البالغة (450) طالب وطالبة، والجداول (1) (2) (3) يوضح ذلك.

3- ثبات الفقرات

بعد تحليل اجابات العينة البالغ عددهم (450) طالب وطالبة، تم حساب ثبات الفقرات والنتائج كما في الجداول (1) (2) (3).

الجدول (1)

معامل تمييز وصدق وثبات الصورة الاولى الاستراتيجية المنطقية

رقم الفقرة	تمييز	صدق	ثبات	رقم الفقرة	تمييز	صدق	ثبات
1	6.98	0.351	0.65	51	2.60	0.199	0.73
2	5.14	0.289	0.50	52	4.06	0.241	0.46
3	2.51	0.374	0.55	53	3.26	0.331	0.43
4	7.56	0.384	0.43	54	3.74	0.195	0.52
5	5.15	0.302	0.52	55	2.17	0.197	0.30
6	2.74	0.164	0.41	56	3.89	0.366	0.39
7	3.12	0.281	0.35	57	6.52	0.100	0.45
8	2.85	0.299	0.39	58	7.20	0.222	0.46
9	2.34	0.179	0.47	59	6.82	0.078	0.37
10	7.21	0.385	0.42	60	7.28	0.272	0.34
11	3.82	0.195	0.28	61	2.52	0.062	0.55
12	4.07	0.298	0.52	62	5.31	0.167	0.83
13	10.2	0.164	0.62	63	4.81	0.268	0.59
14	6.21	0.317	0.40	64	8.08	0.434	0.69
15	12.03	0.174	0.51	65	6.05	0.262	0.64
16	4.16	0.195	0.44	66	6.40	0.209	0.35
17	3.31	0.198	0.66	67	5.23	0.226	0.27
18	5.10	0.245	0.38	68	4.26	0.281	0.57
19	5.44	0.258	0.77	69	7.19	0.338	0.50
20	3.23	0.217	0.52	70	4.76	0.287	0.31
21	4.58	0.254	0.50	71	4.59	0.369	0.28
22	4.30	0.199	0.54	72	3.01	0.391	0.30
23	5.05	0.241	0.48	73	5.07	0.132	0.55
24	8.11	0.331	0.64	74	5.95	0.360	0.52
25	3.08	0.195	0.57	75	3.83	0.207	0.62
26	3.05	0.197	0.36	76	6.29	0.324	0.48
27	7.54	0.366	0.25	77	6.19	0.103	0.59
28	2.36	0.100	0.44	78	6.59	0.342	0.68
29	3.42	0.222	0.36	79	6.27	0.314	0.63
30	1.39	0.078	0.52	80	10.60	0.445	0.52
31	5.10	0.272	0.34	81	5.52	0.385	0.43
32	1.80	0.062	0.34	82	3.34	0.064	0.81
33	5.12	0.167	0.82	83	4.57	0.247	0.71
34	4.85	0.268	0.28	84	7.99	0.399	0.53
35	6.75	0.434	0.570	85	7.89	0.336	0.35
36	4.53	0.262	0.551	86	3.85	0.381	0.64
37	3.49	0.209	0.367	87	5.46	0.264	0.54

0.48	0.366	5.16	88	0.330	0.226	3.61	38
0.47	0.301	2.51	89	0.338	0.281	5.22	39
0.72	0.301	3.47	90	0.537	0.338	6.59	40
0.52	0.314	6.05	91	0.327	0.287	5.98	41
0.63	0.312	7.38	92	0.371	0.369	8.49	42
0.34	0.285	5.09	93	0.376	0.449	2.30	43
0.44	0.290	6.41	94	0.291	0.549	3.10	44
0.56	0.319	8.34	95	0.350	0.291	7.38	45
				0.525	0.477	6.34	46
				0.498	0.175	7.16	47
				0.337	0.308	3.625	48
				0.432	0.442	2.10	49
				0.310	0.302	4.12	50

الجدول (2)

معامل تمييز وصدق وثبات الصورة الثانية استراتيجية التحليل العاملي

رقم الفقرة	تميز	صدق	ثبات	رقم الفقرة	تميز	صدق	ثبات
1	11,19	0,467	0.85	51	8,62	0,108	0.74
2	7,10	0,356	0.87	52	11,45	0,546	0.79
3	7,34	0,349	0.83	53	8,70	0,205	0.72
4	8,62	0,414	0.82	54	7,60	0,148	0.85
5	2,93	0,200	0.63	55	5,91	0,461	0.69
6	5,97	0,331	0.61	56	11,00	0,417	0.89
7	5,25	0,395	0.66	57	8,35	0,481	0.86
8	6,49	0,408	0.86	58	9,70	0,498	0.66
9	7,16	0,398	0.60	59	3,56	0,424	0.83
10	9,45	0,499	0.83	60	8,66	0,353	0.67
11	8,11	0,517	0.84	61	9,36	0,511	0.60
12	5,53	0,299	0.81	62	9,25	0,427	0.59
13	8,15	0,443	0.79	63	10,59	0,489	0.91
14	7,75	0,440	0.82	64	6,47	0,185	0.89
15	8,80	0,504	0.67	65	1,968	0,403	0.87
16	5,12	0,302	0.80	66	15,83	0,427	0.68
17	9,31	0,505	0.65	67	16,29	0,465	0.76
18	10,88	0,564	0.65	68	2,26	0,524	0.83
19	9,21	0,455	0.87	69	15,66	0,334	0.86
20	7,16	0,420	0.76	70	4,36	0,211	0.76
21	7,04	0,390	0.69	71	9,83	0,645	0.72
22	9,78	0,456	0.90	72	2,24	0,650	0.64
23	10,75	0,503	0.81	73	13,13	0,126	0.87

0.77	0,629	8,25	74	0.80	0,462	9,08	24
0.81	0,292	3,08	75	0.82	0,341	5,20	25
0.86	0,467	14,29	76	0.64	0,366	8,17	26
0.57	0,122	7,01	77	0.84	0,448	10,38	27
0.59	0,575	11,17	78	0.80	0,340	6,98	28
0.90	0,402	3,64	79	0.65	0,511	3,97	29
0.83	0,109	3,015	80	0.90	0,396	9,25	30
0.62	0,707	20,53	81	0.63	0,369	7,31	31
0.78	0,543	11,53	82	0.84	0,456	8,58	32
0.64	0,602	14,31	83	0.78	0,112	2,04	33
0.65	0,637	15,15	84	0.73	0,489	9,90	34
0.66	0,239	2,23	85	0.68	0,099	2,36	35
0.64	0,537	12,75	86	0.76	0,520	8,58	36
0.85	0,280	5,27	87	0.72	0,206	2,72	37
0.82	0,324	5,57	88	0.88	0,333	5,65	38
0.83	0,627	14,76	89	0.81	0,133	3,30	39
0.83	0,268	4,33	90	0.65	0,252	4,68	40
0.54	0,634	18,82	91	0.73	0,262	5,02	41
0.87	0,527	6,88	92	0.62	0,210	3,27	42
0.81	0,629	14,73	93	0.69	0,608	5,34	43
0.72	0,574	8,31	94	0.81	0,366	8,99	44
0.83	0,110	3,71	95	0.59	0,488	4,12	45
0.83	0,572	14,06	96	0.63	0,112	4,70	46
0.61	0,630	16,14	97	0.90	0,196	9,04	47
0.78	0,316	5,14	98	0.76	0,448	2,86	48
0.64	0,690	19,61	99	0.84	0,398	9,83	49
0.65	0,220	4,02	100	0.91	0,228	6,79	50

الجدول (3)

معامل تمييز وصدق وثبات الصورة الثالثة الاستراتيجية التجريبية

رقم الفقرة	تمييز	صدق	ثبات	رقم الفقرة	تمييز	صدق	ثبات
1	2.94	0.408	0.80	51	3.84	0.281	0.52
2	3.75	0.494	0.71	52	2.52	0.518	0.61
3	7.55	0.315	0.84	53	4.48	0.174	0.80
4	4.37	0.364	0.81	54	6.50	0.417	0.87
5	9.75	0.284	0.77	55	2.09	0.452	0.58
6	2.33	0.233	0.82	56	4.38	0.247	0.83
7	5.49	0.544	0.80	57	5.38	0.280	0.42
8	2.82	0.170	0.87	58	9.46	0.340	0.72
9	10.33	0.401	0.84	59	5.106	0.198	0.43
10	12.16	0.184	0.70	60	13.230	0.179	0.80

0.45	0.503	12.23	61	0.74	0.595	9.01	11
0.75	0.177	12.54	62	0.81	0.280	3.05	12
0.65	0.325	9.11	63	0.65	0.353	7.40	13
0.80	0.241	4.31	64	0.74	0.149	5.60	14
0.81	0.528	8.83	65	0.82	0.546	3.35	15
0.83	0.198	10.41	66	0.82	0.147	4.53	16
0.86	0.251	12.05	67	0.89	0.358	2.95	17
0.80	0.213	13.52	68	0.86	0.431	2.02	18
0.72	0.356	1.760	69	0.81	0.460	3.53	19
0.83	0.215	8.33	70	0.70	0.268	5.30	20
0.75	0.292	12.69	71	0.80	0.358	3.45	21
0.87	0.408	5.15	72	0.83	0.227	5.54	22
0.83	0.501	7.64	73	0.85	0.236	2.19	23
0.80	0.315	8.69	74	0.73	0.304	2.52	24
0.85	0.364	5.76	75	0.80	0.113	5.22	25
0.81	0.503	5.69	76	0.71	0.284	4.27	26
0.75	0.340	8.72	77	0.88	0.363	3.09	27
0.76	0.432	8.50	78	0.82	0.540	4.58	28
0.83	0.462	9.22	79	0.81	0.193	4.20	29
0.88	0.103	6.18	80	0.87	0.401	3.30	30
0.72	0.643	7.22	81	0.81	0.184	5.70	31
0.79	0.416	7.34	82	0.83	0.595	3.27	32
0.77	0.318	6.92	83	0.71	0.280	4.84	33
0.84	0.485	8.23	84	0.84	0.319	4.18	34
0.85	0.392	8.01	85	0.72	0.169	11.87	35
0.81	0.121	7.82	86	0.80	0.456	7.09	36
0.80	0.281	7.66	87	0.81	0.158	13.50	37
0.88	0.533	6.25	88	0.82	0.385	9.58	38
0.54	0.157	8.77	89	0.81	0.228	6.87	39
0.84	0.225	7.77	90	0.80	0.460	7.94	40
0.73	0.315	8.53	91	0.77	0.056	4.44	41
0.81	0.147	9.07	92	0.82	0.507	9.20	42
0.89	0.269	6.70	93	0.85	0.439	4.028	43
0.75	0.357	8.51	94	0.74	0.523	6.43	44
0.65	0.126	7.50	95	0.68	0.538	4.03	45
0.66	0.265	8.61	96	0.89	0.363	2.60	46
0.85	0.345	7.53	97	0.70	0.104	2.49	47
0.70	0.289	2.58	98	0.82	0.385	4.11	48
				0.88	0.122	8.12	49
				0.83	0.478	5.02	50

ب- الخصائص السيكمترية لصور المقياس

نظرا لاعتماد البحث الحالي صدق المقياس وثباته وحساسيته خصائص سيكمترية في المقارنة بين صور المقياس حسب هذه الخصائص على النحو الآتي:

1- صدق المقياس

اعتمد الباحث على إيجاد الصدق التلازمي لكل صورة من صور المقياس، لأنه من أنواع الصدق المناسبة لمقاييس الشخصية، فضلا عن أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت هذا النوع من الصدق لمقاييسها، واعتمد الباحث على الصورة المتخصرة لمقياس كاتل في حساب الصدق التلازمي، إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة لكل صورة ودرجات مقياس كاتل لسمات الشخصية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)**نتائج الصدق التلازمي للصور الثلاث**

الصورة	اسم الاستراتيجية	معامل الصدق التلازمي
الأولى	المنطقية	0.63
الثاني	التحليل العاملي	0.91
الثالثة	التجريبية	0.72

2- ثبات المقياس

اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات صور المقياس طريقة إعادة اختبار، إذ تستخدم هذه المعادلة لحساب الثبات بالاستناد إلى تطبيق المقياس مرتين وبعد مرور مدة زمنية مناسبة، وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (5)

الجدول (5)**نتائج الثبات للصور الثلاث**

الصورة	اسم الاستراتيجية	معامل ثبات إعادة الاختبار
الأولى	المنطقية	0.78
الثاني	التحليل العاملي	0.89
الثالثة	التجريبية	0.82

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Science في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة البحث، وقد استعمل الوسائل الإحصائية الآتي ذكرها :-

3- الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين : استعمل لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية.

4- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) : وقد استعمل في إيجاد الآتي :-

أ - علاقة درجة الفقرة بالدرجة المقياس.

ب - معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

5- معامل الثبات الفقرة (Si Rix) (Allen, Yen, 1986)

6- الاختبار الزائي Zr-test : استخدم في معرفة دلالة الفرق بين كل من معاملات الصدق التلازمي ومعاملات الثبات (Glass & Stanley , 19790: 311)

7- تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق بين الصور الثلاث لكل من التمييز، والصدق وثبات الفقرات.

عرض النتائج ومناقشتها

اولاً: عرض النتائج: يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث الحالي من حيث قياس السيكمترية لصور المقياس، والمقارنة بين الخصائص السيكمترية لتحديد افضلية احد الصور الثلاث في اعداد الصور المختصرة لمقاييس الشخصية.

1- اعداد صورة مختصرة لمقياس التفكير غير العقلاني بالاستراتيجيات الثلاث (المنطقية، والتحليل العاملي، والتجريبية).

تم التحقق من هذا الهدف في الفصل الثالث من اجراءات البحث.

2- قياس الخصائص السيكمترية المتمثلة بـ (تمييز الفقرات، وصدق الفقرات، وثبات الفقرات، والصدق، والثبات) للصور

الثلاث.

أ - قياس الخصائص السيكمترية للفقرات.

تحقيقاً لهذا الهدف تم حساب الخصائص السيكمترية المتعلقة بالفقرات، وتم حساب مؤشرات التمييز والصدق والثبات لكل فقرة من فقرات الصور الثلاث، ثم حسب متوسط لكل من تميزها وصدقها وثباتها في كل صور من الصور الثلاث، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

متوسطات تمييز وصدق وثبات الفقرات في كل صورة

الصورة	اسم الاستراتيجية	متوسط تمييز الفقرات	متوسط صدق الفقرات	متوسط ثبات الفقرات
الاولى	المنطقية	5.129	0.272	0.482
الثانية	التحليل العاملي	8.17	0.400	0.756
الثالثة	التجريبية	6.47	0.329	0.774

ويتضح من الجدول المذكور انفا ان هناك اختلافاً بين الاوساط الحسابية للصور الثلاث، اذ حصلت الصورة الثانية على اعلى متوسط في الخصائص الاثنين (تمييز الفقرة، وصدقها) ومن ثم الصورة الثالثة وتليها الصورة الاولى، في حين حصلت الصورة الثالثة على متوسط في خاصية (ثبات الفقرة) من الصورة الاولى والثانية.

ب - قياس الخصائص السيكمترية للمقياس

1-الصدق

عند حساب الصدق التلازمي لصور المقياس باستخدام مقياس كاتل، بلغ معامل ارتباط الصورة الاولى (0.63) وهو بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.001) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (17.5) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)، في حين بلغ معامل الصدق التلازمي للصورة الثانية (0.91) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (0.001) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (47.89) وهو اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)،، في حين بلغ معامل الصدق التلازمي للصورة الثالثة (0.72) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (0.001) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (22.5) وهو اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)، والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7)

معامل الصدق التلازمي لصور المقياس وقيمتها التائية المحسوبة

الصورة	اسم الاستراتيجية	معامل الصدق	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	المنطقية	0.63	17.5	3.291	0.001
الثانية	التحليل العاملي	0.91	47.89		
الثالثة	التجريبية	0.72	22.5		

3- الثبات

عند حساب الثبات لصور المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختبار، بلغ معامل ارتباط الصورة الاولى (0.78)، وهو بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.001)، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.38) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.373)، في حين بلغ معامل الثبات للصورة الثانية (0.89) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (0.001)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (22.25)، وهو اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.373)، في حين بلغ معامل الصدق الثبات للصورة الثالثة (0.82)، وهو بدلالة احصائية عند مستوى (0.001)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (14.38)، وهو اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.373)، والجدول (8) يوضح ذلك

الجدول (8)

معامل الثبات لصور المقياس وقيمتها التائية المحسوبة

الصورة	اسم الاستراتيجية	معامل الثبات	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	المنطقية	0.78	12.38	3.373	0.001
الثانية	التحليل العاملي	0.89	22.25		
الثالثة	التجريبية	0.82	14.38		

2- المقارنة في الخصائص السيكمومترية المتمثلة بـ (تمييز الفقرات، وصدق الفقرات، وثبات الفقرات، الصدق، الثبات) للصور الثلاث.

أ - المقارنة في الخصائص السيكمومترية للفقرات.

1- التمييز :

لمعرفة ان كانت هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لتمييز الفقرات في الصور الثلاث، استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي، والجدول (9) يوضح ذلك

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية للصور الثلاث

مصدر التباين	S.S	d.f	M.s	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
B	453.541	2	226.770	21.955	7.15
W	2995.346	290	10.329		
T	3448.887	292			

وينتضح من الجدول (9) ان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الفائية الجدولية، مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصور الثلاث في معامل التمييز، ولمعرفة اتجاه الفروق بين الصور الثلاث، استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية المتعددة، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية

الصورة	المتوسط الحسابي	الاولى	الثانية	الثالثة
الاولى	5.129		3.040	1.342
الثانية	8.17			1.698
الثالثة	6.47			

ويتضح من الجدول اعلاه ان الفروق الملاحظة بين الصور الثلاث هي اكبر من الفرق لقيمه شيفيه، وجميع الفروق لصالح الصورة الثانية، مما يشير الى افضلية الصورة الثانية في مؤشر التمييز من الصورتين الاولى والثالثة. في حين اظهرت المقارنة بين الصورة الاولى والثالثة الى افضلية الثالثة عن الاولى.

2-الصدق :

لمعرفة ان كانت هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لصدق الفقرات في الصور الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي، والجدول (11) يوضح ذلك

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية للصور الثلاث

الدالة الإحصائية	القيمة الفائية		M.s	d.f	S.S	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	7.15	22.749	0.402	2	0.803	B
			0.018	290	5.119	W
				292	5.922	T

ويتضح من الجدول (11) ان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الفائية الجدولية، مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصور الثلاث في معامل الصدق، ولمعرفة اتجاه الفروق بين الصور الثلاث، استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية المتعددة، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية

الصورة الاولى	المتوسط الحسابي	الاولى	الثانية	الثالثة
0.272		0.128	0.056	
0.400			0.071	
0.329				

ويتضح من الجدول المذكور انفا، ان الفروق الملاحظة بين الصور الثلاث هي اكبر من الفرق لقيمة شيفيه وجميع الفروق لصالح الصورة الثانية مما يشير الى افضلية الصورة الثانية في مؤشر صدق الفقرة من الصورتين الاولى والثالثة. في حين هنالك فرق بين الصورة الاولى والثالثة ولصالح الثالثة.

3-ثبات الفقرة :

لمعرفة ان كانت هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لثبات الفقرات في الصور الثلاث استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي، والجدول (13) يوضح ذلك

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية للصور الثلاث

الدالة الإحصائية	القيمة الفائية		M.s	d.f	S.S	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	7.15	205.008	2.580	2	5.159	B
			0.013	290	3.649	W
				292	8.808	T

ويتضح من الجدول (13) ان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الفائية الجدولية، مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصور الثلاث في معامل ثبات الفقرة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين الصور الثلاث، استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية المتعددة، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية

الصورة	المتوسط الحسابي	الاولى	الثانية	الثالثة
الاولى	0.482	—	0.273	0.292
الثانية	0.756	—	—	0.018
الثالثة	0.774	—	—	—

ويتضح من الجدول (14) ان الفروق الملاحظة بين الصور الثلاث هي اكبر من الفرق الحرج لقيمة شيفيه، اذ كان الفرق لصالح الصورة الثانية مقارنة بالصورة الاولى، في حين لم تظهر فروق بين الصورة الثانية والثالثة، في حين كان الفرق لصالح الصورة الثالثة مقارنة بالصورة الاولى.

ب-المقارنة في الخصائص السيكمترية للمقياس.

1- الصدق: لمعرفة دلالة الفرق بين معاملات الصدق التلازمي لصور المقياس، استعمل الباحث الاختبار الزائبي

لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط وكانت نتائج المفاضلة كما موضح في الجدول (15)

الجدول (15) قيم Z لدلالة الفروق بين معامل الارتباط للصور الثلاث

الصورة	معامل الصدق	قيمة فشر المعيارية	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	0.63	0.701	12.53	3.291	0.001 لصالح الثانية
الثانية	0.91	1.528			
الاولى	0.63	0.701	3.13	2.576	0.01 دالة لصالح الاولى
الثالثة	0.72	0.908			
الثانية	0.91	1.528	9.39	3.291	0.001 لصالح الثانية
الثالثة	0.72	0.908			

ويتضح من الجدول (15) ما يأتي:

1- تفوق الصورة الثانية على الصورة الاولى بفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.001)، وكذلك تفوقها على الصورة الثالثة عند المستوى ذاته.

2- تفوق الصورة الاولى على الصورة الثالثة عند مستوى دلالة (0.01).

وبهذه النتيجة يظهر تفوق الصورة الثانية على الصور الاخرى لمقياس الاتجاه بالنسبة لمعامل الصدق التلازمي.

2- الثبات: لمعرفة دلالة الفرق بين معاملات الثبات لصور المقياس، استعمل الباحث الاختبار الزائبي لدلالة الفرق بين معاملي

الارتباط، وكانت نتائج المفاضلة كما موضح في الجدول (16)

الجدول (16)

قيم Z لدلالة الفروق بين معامل الارتباط للصور الثلاثة

الصورة	معامل الثبات	قيمة فشر المعيارية	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	0.78	1.045	2.71	2.576	0.01 دالة لصالح الثانية
الثانية	0.89	1.422			
الاولى	0.78	1.045	0.8	1.96	غير دالة
الثالثة	0.82	1.157			
الثانية	0.89	1.422	1.89	1.96	غير دالة
الثالثة	0.82	1.157			

ويتضح من الجدول المذكور انفا ما يأتي:

- 1- تفوق الصورة الثانية على الصورة الاولى بفارق دال احصائي عند مستوى دلالة (0.01)،.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الصورة الاولى والصورة الثالثة
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الصورة الثانية و الصورة الثالثة.

وبهذه النتيجة يظهر تفوق الصورة الثانية على الصور الاخرى لمقياس الاتجاه بالنسبة لمعامل الثبات.

ثانياً: الاستنتاجات:

أهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث ::

- 1- يتمتع مقياس التفكير غير العقلاني بخصائص قياسية جيدة في الصور الثلاثة.
- 2- تتمتع الصورة المختصرة لمقياس التفكير غير العقلاني بخصائص قياسية جيدة يمكن الاعتماد عليها بدلاً من المقياس الكامل.
- 3- أفضل الخصائص القياسية في الصورة المختصرة على وفق استراتيجية التحليل العاملي في جميع الخصائص القياسية مقارنة بالاستراتيجيتين (المنطقية والتجريبية).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجية التحليل العاملي عند الشروع باعداد صورة مختصر لمقاييس الشخصية.
2. في حالة صعوبة اعتماد استراتيجية التحليل العاملي يمكن اللجوء الى الاستراتيجية التجريبية في اعداد الصورة المختصرة لمقاييس الشخصية.
3. يفضل الابتعاد عن الاستراتيجية المنطقية في اعداد الصورة المختصرة في مقاييس الشخصية، لضعف خصائصها القياسية مقارنة بالاستراتيجيتين (التحليل العاملي والتجريبية).

المقترحات

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يقترح الباحث بعض الدراسات والبحوث الآتية:

1. إجراء دراسة بين الاستراتيجيات الثلاثة وفق نظرية السمات الكامنة.
2. إجراء دراسة موازنة بين نماذج نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية في اعداد الصور المختصرة لمقاييس الشخصية.

المصادر:

- 1- السلطاني، احمد عمار جواد. (2007). إعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية التسعة لدى طلبة الجامعة على وفق نظام الإنيكرام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- 2- الصالحي، عادل عبد الرحمن صديق (1998) دراسة مقارنة بين طريقتي تطبيق اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (التقليدية وباستعمال الحاسوب) ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.
- 3- الصمادي، عبد الله، والدرايع، ماهر. (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار وائل.
- 4- عبد الخالق احمد محمد. (1993). استخبارات الشخصية، ط2، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 5- (2005)، قياس الشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 6- عبد الرحمن، أنور حسين، وزكنة، عدنان حقي شهاب (2008): الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية ، ط1، دار الكتب والوثائق ، بغداد.
- 7- علام، صلاح الدين محمود. (2000). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.

- 8- —. (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 9- فرج، صفوت. (1980). **القياس النفسي**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 10- محمد، بشرى إسماعيل. (2004). **المرجع في القياس النفسي**، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 11- ميخائيل، انطانيوس. (1997). **اختبارات الذكاء الشخصية**، ج1، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- 12- Anastasia ,A & Urbina , S. (1997). **Psychological Testing** ,7th ed ; New York ;Prentice hall.
- 13- Anastasia, A. (1976). **Psychological Testing**, New York, 6th, Macmillan publishing Inc.
- 14- Colarelli.A.W. & Stumpf D.V.(1982). " Development of a short form for the raven a advanced progressive matrices test", **Educational and Psychological Measurement** , Vol. 54;p.p.124-131.
- 15- Donald,T.R , (1987). "The Effects of Combined Scaling techniques the Psychometric characteristics of a rating scale " **Dissertation Abstracts international** ,Vol. 48.No,11.p.p.282-291.
- 16- Helmistadter, G.C. (1966). **Principles of Psychological Measurement**, London , Methuen & Co.
- 17- Lowman , R.L & Scharman , S.J. (1982). "Psychometric Characteristics of Vocational Preference inventory short form " , **Educational and Psychological Measurement** , Vol. 42. No. 2P.P 601-608.
- 18- Pullis ,M.E.(1982), " Ashort Form of The Teacher Temperament Questionnaire " **Educational and Psychological Measurement** , Vol.19.No4.P.P.323-331.
- 19- Vodanovich , S.J. , Wallace, J.C. ,and Kass, S.J.(2005) , " A Confirmatory Approach to the Factor Structure of the Boredom Proneness Scale Evidence for a Two – Factor Short Form" , **Journal Of Personality Assessment** ,Vol ,85 , 259-303.
- 20- Steven. Robert.(2005). " development of a short form for the questionnaire Minnesota for personality", **Educational and Psychological Measurement**, Vol.60.p.p293- 301.
- 21- Lord, F.M. (1960). **Psychological Scaling** , New York , John Wiley.
- 22- Krech, David & Valery, M. ,&Philly, G.(1974). **Elements of psychology**. Alford A.Knopf, inc. New York.
- 23- Maloney, P.W. & Ward, P. M. (1980). **Psychological Assessment A Conceptual Approach**. file:///A:/personality types ~I.HTM.
- 24- Lanyon , E.F.& Goodstein, M.B (1971). **Statistical Analysis in Educational Research**, Boston, lioughton Mifflin.
- 25- Gold,B.W,(1970). **Psychological Assessment A Conceptual Approach**.
- 26- Francis, Leslie.2000." development of an revised Eysenck personality questionnaire Short form (EPQR-S) and abbreviated form (EPQR-A)", **Journal of Social Behavior and Personality** ,Vol.388 , No.6, p.p.50-89.
- 27- Patrick , C.J. & , Curtin , J.J. , & , Ellegen , A.T ,(2005). Development and Validation of a Brief Form of the Multidimensional Personality Questionnaire , " **Journal Psychological Assessment** , Vol 14.2 : 150-163.

دراسة واقع ادارة الورش في جامعة الفرات الاوسط وسبل تطويرها

أ.م.د. عباس عبد الحسين عبد الكريم أ.م. احمد هادي عبود م. سحر اكرم حسن
الكلية التقنية/ المسيب

Study the reality of workshops administration and ways of developing in the AL – FURAT – AWSAT TECHNICAL University

Ass.Prof.Dr. Abbas A.ALkhaiaf

Ass.Prof Ahmed Hadi Abood

Lect. Sahar Akram hasan

Abstract:

The study aims to identify the reality of workshops University Euphrates management according to the " University variable as Colleges and institutes " for five field (planning, organization, implementation, supervision, continue and evaluation).Then to find ways to develop skill workshops management in universities of technical education in Iraq.

The researchers has been used as approach descriptive, to achieve objectives of the study researchers used a questionnaire composed of 45 items distributed on five criteria.

The study showed in the planning field the coach's ability to determine the necessary materials were significantly while it observed weakness of the coach in dealing with modern planning methods of analysis. In organization field turned out to be the coach following the attendance of the trainees highly while not intervene in the regulation of relations between the trainees enough. The implementation field has showed the coach works to raise the motivation significantly while not interested in tendencies and the needs of the trainees appropriate degree. The supervision and continue fields have showed the coach points the trainees about activities required at high degree, while the coach does not follow the social problems of the trainees enough. But the evaluation field shows that the coach motivates distinguished trainees significantly while does not evaluate their performance from time to time.

The study also showed that there are statistically significant differences in the supervision and continue fields in favor of technical institutes.

The study recommended that need for attention to the rehabilitation of coaches, especially new coaches and incarcerate them in the sessions inside and outside Iraq to follow up the latest scientific developments according to its competence in the field of workshop management and intensify supervision and continue fields on the trainers.

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع إدارة ورش جامعة الفرات الاوسط وفقا لمتغير المؤسسة (كليات ومعاهد)، لخمس مجالات (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والإشراف والمتابعة، والتقييم) ليهدف التوصل إلى سبل تطوير مهارة إدارة الورش في جامعات التعليم التقني في العراق وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة في مجال التخطيط إلى أن قدرة المدرب على تحديد المواد اللازمة كانت بدرجة كبيرة في حين لوحظ ضعف المدرب في التعامل مع أساليب التخطيط الحديثة، وفي مجال التنظيم تبين أن المدرب يتابع الحضور والغياب للمتدربين بدرجة عالية في حين لا يتدخل في تنظيم العلاقات بين المتدربين بدرجة كافية، أما مجال التنفيذ يعمل المدرب على إثارة الدافعية بدرجة كبيرة في حين لا يهتم بميول وحاجات المتدربين بدرجة مناسبة، وفي مجال الإشراف والمتابعة يوجه المدرب المتدربين نحو الأنشطة المطلوبة بدرجة عالية في حين لا يتابع المدرب المشكلات الاجتماعية للمتدربين بدرجة كافية، أما في مجال التقييم تبين أن المدرب يحفز المتدربين المتميزين بدرجة كبيرة في حين لا يقوم بتقييم أدائه من حين لآخر.

وبينت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاشراف والمتابعة على الورش لصالح المعاهدالتقنية وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتأهيل المدربين وخاصة المدربين الجدد وزجهم في دورات داخل وخارج العراق لمتابعة اخر المستجدات العلمية وحسب اختصاصه في مجال إدارة الورش وتكثيف الإشراف والمتابعة على المدربين.

المقدمة:

لقد شهد العالم خلال العقد الأخير من القرن العشرين تحولات وتطورات مهمة في نظم المعلومات والتطورات التكنولوجية الذي انعكس بدوره على جميع نواحي الحياة المختلفة ومنها التعليم، وقد تغير مفهوم التعليم تغيراً جذرياً وشاملاً في هذا العصر الذي تسيطر عليه ثقافة مجتمع المعرفة وأثار الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، إذ أصبح التعليم لا يرتبط بالمعهد والكلية ومدة الدراسة فحسب، ولكنه تعليم مستمر مدى الحياة يسمح بحق الاختيار وحرية الاختلاف، وإبداء الرأي، وأصبح التعليم هو المحرك الأساس لمنظومة التنمية الاجتماعية الشاملة والوسيلة الفعالة لتمكين الإنسان من الخبرات والقدرات وإيجاد فرص العمل المتاحة في الإنتاج كثيف المعرفة. (نايف، 2009 م: 65)

كما ركزت منظمة اليونسكو في إطار تحديد أهداف التعليم التقني على توضيح التطورات المرتقبة نظراً لضخامة التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية الجارية أو المرتقبة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذ ينبغي للتعليم التقني والمهني أن يكون عنصراً أساسياً في العملية التعليمية في جميع البلدان، مع ضرورة إلغاء الحواجز القائمة بين مختلف أنواع ومراحل التعليم ومجالاته، وبين التعليم التقني وعالم الأعمال، وبين المدرسة والمجتمع، فهو يركز على التدريب التطبيقي أكثر من التعليم النظري، لذلك نجد أن برامج التدريب التقني تتضمن عموماً على قدر مرتفع نسبياً من التدريب في الورش والمختبرات وعلى التدريب لفترات أطول في مواقع العمل من المصانع والشركات والمؤسسات لاكتساب الخبرات العملية من خلال التطبيق الميداني وإجراء المشاريع التطبيقية. (اليونسكو، 2002م: 12-14)

وقد حصل هذا التباين لسد الحاجة في سوق العمل على القوى العاملة التي يتطلب منها ان تمتلك كفاءات ومهارات تطبيقية وتقنية مع القدر الملائم من المعارف النظرية للتمكن من التعامل مع التكنولوجيا بمختلف أشكالها، ولذلك فان وجود برامج تعليم عالي جامعية وأخرى تقنية لها مسميات متشابهة لا يعني أنها متطابقة وخاصة من جهة غاياتها وأهدافها ومخرجاتها من الكفاءات والمهارات وفرص عمل الخريجين في سوق العمل، ويوجد حالياً أربع كليات تقنية في مختلف المناطق تمنح شهادة البكالوريوس التقني في مختلف التخصصات.

فالتعليم التقني مسؤول عن سد احتياجات المجتمع من الأفراد القادرين على القيام بمواكبة التقدم العلمي في شتى جوانب الحياة الصناعية، والزراعية، والتجارية، وهو كأي نوع من أنواع التعليم له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وللوصول إلى مخرجات مرضية تلبي طموحات المجتمع لابد من الاهتمام بالمدخلات. (حمد، 2000 م: 3)

يعد المدرس داخل الورشة من أهم المدخلات التي لها الاثر الكبير في شخصية المتدربين، وخاصة المهام الإدارية التي يقوم بها أثناء عمله داخل الورشة، فإدارة الورش فن يحتاج إلى حنكة وذكاء، وعلم يحتاج إلى أسس ومبادئ، من هنا كان لابد من العمل بكل الطاقات من أجل الوصول إلى مدرب قادر على التكيف مع الظروف، ومواكبة التغيرات المتسارعة في العالم، ولا شك أن مجالات تأهيل وإعداد مثل هذا المدرب تأخذ بعين الاعتبار إمتلاكه مهارات إدارية وأخرى فنية، ليتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة، والمهارات الإدارية لا تقل أهمية عن الفنية خاصة في ظل وجود المدرب في الورشة التي تحتاج إلى تخطيط، وتنظيم وتنسيق، ومتابعة وإشراف، وتقويم، فاككتساب المدرب لهذه المهارات تعد مدخلاً رئيسياً لإدارة الورشة التي يتلقى فيها الطلبة التدريبات العملية الضرورية، إذ يعد نجاح المدرب في هذا الجانب مؤشراً على نجاحه في عمله كما هو مخطط له، ولهذا الأهمية وجد الباحثون رغبة في المساهمة في تحسين وتطوير إدارة الورش في جامعة الفرات الأوسط.

أهمية الدراسة: تتبع أهمية الدراسة من خلال:

1. أهمية التعليم التقني المتزايدة في المجتمعات المعاصرة وضرورة تطويره.
2. ضرورة ترشيد الموارد والإمكانات المتوافرة في ورش مؤسسات التعليم التقني.
3. يستفيد من هذه الدراسة القائمون على التعليم التقني وإدارات مؤسسات التعليم التقني ويضع مجموعة من الآليات التي من شأنها تحسين أداء الكليات والمعاهد التقنية بحيث يساير التطورات التقنية السريعة ويرتقي لمستوى تطلعات المجتمع افرادا ومؤسسات وبالإمكانات المتاحة.

❖ **مشكلة الدراسة:** تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما واقع إدارة الورش في جامعة الفرات الاوسط وما سبل تطويرها؟
وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة إمتلاك مدربي التعليم التقني لمهارة إدارة الورش في جامعة الفرات الاوسط؟
2. هل تختلف درجة إمتلاك مدربي التعليم التقني لمهارة إدارة الورش بين المعاهد والكليات التقنية ؟
3. ما سبل تطوير مهارة إدارة الورش لدى المدربين في مؤسسات التعليم التقني؟

❖ **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة إمتلاك مدربي التعليم التقني لمهارة إدارة الورش في جامعة الفرات الاوسط.
2. الكشف عن دلالة الفروق في درجة إمتلاك مدربي التعليم التقني لمهارة إدارة الورش بين المعاهد والكليات التقنية في مجال التخطيط والتنظيم والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقييم ولجميع فقراته.
3. تقديم مقترحات لتطوير إدارة الورش لدى مدربي مؤسسات التعليم التقني في جامعة الفرات الاوسط.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على:

- 1- الحدود البشرية: تدريسي ومدربي ورش التعليم التقني في الكليات والمعاهد التقنية في جامعة الفرات الاوسط.
- 2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015/2016.
- 3- الحدود المكانية: الكليات والمعاهد التقنية التابعة لجامعة الفرات الاوسط.

الجوانب النظرية للدراسة:

نشأت التعليم التقني في العراق

إن هيئة التعليم التقني كانت وما زالت هي المؤسسة المسؤولة عن مسار التعليم التقني في العراق وقد شهدت توسعا كبيرا إذ بلغ عدد كلياتها 16 كلية وعدد معاهدها 29 معهدا باختصاصات مختلفة وفي محافظات العراق، فأنها إنما تهدف إلى النهوض بواقع المجتمع وبيئته عبر بناء أسس وركائز تقنية معتمدة أولا" على طاقات بشرية مؤهلة لتحمل المسؤولية وتساهم مساهمة فعالة في بناء بلدنا.

تكونت هيئة التعليم التقني منذ تاسيسها وتحت اسم (مؤسسة المعاهد الفنية) في عام 1969 من المعاهد فقط، وفي عقد التسعينات من القرن الماضي تأسست الكليات التقنية واخذت الهيئة اسمها المعروف الان، ومنذ ذلك الحين لم ينقطع التفكير بتحويل الاسم الى جامعة وقد طُرحت فكرة تحويل الهيئة الى اربعة جامعات كما حصل في اقليم كردستان العراق في عام 2004 وفي عام 2011 ناقشت هيئة الراي في وزارة التعليم العالي الافكار الآتية:-

- 1- تحويل الهيئة الى جامعات تقنية.
- 2- ضم كليات الهيئة الى الجامعات في مناطقها وابقاء المعاهد في هيئة المعاهد التقنية.

3- ضم الكليات والمعاهد الى الجامعات في مناطقها والغاء الهيئة. وفي عام 2013 طرحت فكرة ان تتحول الهيئة الى اربعة جامعات تقنية هي (الجامعة التقنية الشمالية، الجامعة التقنية الوسطى، جامعة الفرات الاوسط التقنية، الجامعة التقنية الجنوبية).

فلسفة الجامعة واهدافها:

تطمح جامعة الفرات الاوسط التقنية لتكون منارة علم نافع لجيل الغد الواعد المنتسبين لها عند تخرجهم لسوق العمل لبناء الوطن بكفاءة وتميز وقدرة وابتكار وتحديث، ومركزاً ريادياً عالمياً في البحث العلمي، وقاعدة فاعلة لخدمة المجتمع وقيادته، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة، والبناء العلمي للطالب، وتطوير عناصر البنية التحتية بحيث تصبح الجامعة بيئة جاذبة للطلبة، وتتنظر الجامعة للإسهام محلياً وعالمياً في إثراء المعارف والعلوم، والمشاركة الفاعلة في كل ما يخدم المجتمع والانسان.

تهدف جامعة الفرات الأوسط التقنية إلى الآتي:

- تقديم تعليم تقني متميز مبني على مواكبة مستجدات التخصص العلمي، وملتزم بالموروث العلمي والتعليمي العراقي الأصيل .
- إعداد ملاكات تقنية وسطى وعليا بمستويات تأهيل عالية ومتعددة قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة التي تلبي احتياجات بيئة العمل .
- استيعاب الموارد البشرية القادرة والراغبة في التعليم التقني من مخرجات التعليم الثانوي أو من هم بحاجة إلى اكتساب المهن والمهارات.
- رصد احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة الى مخرجات التعليم التقني وإعداد البرامج اللازمة لتلبيتها والتكيف مع المتغيرات البيئية .
- التشارك مع المؤسسات العلمية لتبادل الرأي والخبرات لتحقيق الأهداف المشتركة
- ارتقاء بملاكات الجامعة بما يحقق مهنية مميزة تنعكس على معيارية مخرجاتها
- دعم الاستثمار في البحث العلمي ورعاية المبدعين بالشكل الذي يحقق تميزاً في توليد المعرفة لتقديم خدمات بمستوى يحقق معايير الجودة .
- الإسهام بنشر ثقافة التعليم التقني مدى الحياة لجميع الفئات الراغبة بما يدعم التنمية.
- الانفتاح على المجتمع للإسهام بحل مشكلاته وتلبية احتياجاته من خلال تقديم الاستشارات العلمية والتقنية
- الاستفادة من ثقافة المعلومات من أجل تقديم خدمات متميزة .
- تعزيز وحدة التعليم التقني في العراق والالتزام برويا وأهداف وفلسفة هيئة التعليم التقني والعمل مجتمعاً مع الجامعات التقنية الأخرى بما يحقق ذلك.

وتضم جامعة الفرات الأوسط أربعة كليات (الكلية التقنية/ المسيب، الكلية التقنية الهندسية/ النجف، الكلية التقنية الإدارية/ كوفة، كلية التقنيات الصحية والطبية/ كوفة)، وسبعة معاهد (المعهد التقني/بابل، المعهد التقني/ النجف، المعهد التقني/ المسيب، المعهد التقني/ الكوفة، المعهد التقني/ السماوة، المعهد التقني/ كربلاء، المعهد التقني/ الديوانية).

يقبل في كليات الجامعة خريجو الدراسة الإعدادية - الفرع العلمي فقط بالنسبة للاختصاصات العلمية وخريجو الدراسة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي بالنسبة للاختصاصات الإنسانية، وخريجو التعليم المهني بما ينظره في الاختصاصات القائمة في المعاهد التقنية، مدة الدراسة الأولية في كليات الجامعة (4) سنوات في الأقل، يمنح الطالب بعد اجتيازها بنجاح شهادة البكالوريوس التقني في حقل الاختصاص وتمنح خريجي الدراسات العليا فيها شهادات الدبلوم العالي التقني والماجستير التقني والدكتوراه التقني في حقل الاختصاص، بعد إكمالهم المدة التي تتطلبها الدراسة، مدة الدراسة في معاهد الجامعات سنتان

تقويمتان في الأقل، يمنح الطالب بعد اجتيازها بنجاح شهادة الدبلوم التقني في حقل الاختصاص. يخضع طلبة الجامعة خلال العطلة الصيفية إلى التدريب في مختلف المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص وكلاً حسب اختصاصه وفقاً لتعليمات التدريب الصيفي. (موقع الجامعة من الانترنت)

إدارة الورش في جامعة الفرات الأوسط:

يتناول الباحثون هذا الموضوع من حيث:

- مفهوم الإدارة، وعناصرها
- الإدارة.

ويمكن تعريف الإدارة بأنها مجموعة من الأنشطة تؤدي إلى الاستخدام الفعال والكفاء للموارد المتاحة، وذلك لإنجاز هدف أو مجموعة أهداف. (العبد، 2003م: 15)

المتأمل للتعريف السابق للإدارة يجد أن الكفاءة هي الشرط الأساسي في استخدام الموارد المتاحة لذا فإن ذلك يقودنا إلى معرفة عناصر الإدارة.

- عناصر الإدارة:

الإدارة هي فن تصريف الأمور، وأمور العاملين، والمواد والخدمات. وهي فن توجيه جهود العاملين للحصول على أحسن عمل يطلب القيام به، ولكي يتوصل الإداري الناجح إلى ذلك عليه أن يتقن القيام بمهام عناصره.

(الشكرجي، 1965 م: 49)

وعناصر الإدارة هي: (التخطيط، التنظيم، التنفيذ، الإشراف، التقويم).

أ. التخطيط: هو تحضير وإعداد ذهني للنشاط من أجل العمل أي بناء خارطة ذهنية.

يعني التخطيط بالنسبة لأي تنظيم أسلوب يساعد في تحقيق استخدام فعال وأمثلة للموارد البشرية (القوي العاملة) والإمكانات أو الموارد المتاحة من أجل تحقيق أهداف منشودة ومرغوبة تم تحديدها مسبقاً. (غني، 2006 م: 26-28)

وبالنسبة لورش المؤسسات التقنية فالإداري يضع الخطة السنوية لعمله في الورشة وكذلك الخطة اليومية محدداً الأهداف المطلوب تحقيقها والمواد اللازمة مع توزيع الوقت على زمن الورشة ويضع تصوراً للمستقبل عن تطور الورشة.

ب. التنظيم: هو تنظيم وتنسيق الموارد المتاحة وكيفية الاستفادة منها، وذلك بهدف تنظيم بيئة التعلم والاستفادة من الموارد البشرية للمؤسسة. فالإداري الجيد هو الذي يوفر جو من الهدوء الفعال وتنظيم الطلاب داخل الورشة وتحديد المسؤوليات والواجبات للمتدرب ويراعي قواعد السلامة وينظم البيئة المادية للورشة.

ج. التنفيذ: هو تنفيذ الإجراءات التي قام المدرب بتخطيطها داخل الورشة. (العاجز، 2009 م: 72-73)

حيث يراعي المدرب الناجح إثارة الدافعية لدى المتدربين أثناء التنفيذ مستخدماً التعزيز المناسب لتحقيق الجو النفسي والاجتماعي الجيد داخل الورشة، ويراعي الفروق الفردية بين المتدربين.

د. الإشراف: هو قيام المدرب بالإشراف على طلابه ومتابعة تفاعلهم وتوجيههم نحو الأنشطة المرغوبة عن طريق الاهتمام والإشراف على نظافة الورشة ومراقبة التزام المتدربين بوقت الورشة ومراعاة المشكلات الصحية والاجتماعية لهم مع العمل على تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين المتدربين.

هـ. التقويم: هو التأكد من تحقيق المدرب للأهداف التي خطط لها باستخدام اختبارات متنوعة مع تقدير الكلية المتميزين بحيث يتحسن الأداء من حين لآخر. والتقويم لا يتوقف فقط على تقويم الأفراد بل يتعدى لتقويم الموارد المادية المتاحة، وتقويم البيئة المادية داخل الورشة لتحقيق تعلم فعال لتحقيق الأهداف المرجوة.

لا شك أن الإدارة تجمع بين الموهبة والمنطق أي الموهبة والعلم فهذه الإدارة يتمحور في العمل على تكامل الأنشطة أو المهام أو الأفراد والآلات والأحوال والمباني والموارد الأولية. (حنفي، 2006 م: 14)

مما سبق يتبين أن المدرب الناجح هو الذي يمتلك تلك المهارات ويقوم بتنفيذها أثناء وجوده داخل الورشة لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

الدراسات السابقة:

- 1- دراسة أبو جراد (1994): بعنوان "التعليم المهني والتقني في فلسطين، واقع وطموحات" هدفت الدراسة إلى وصف واقع التعليم التقني في فلسطين ووضع تصور لما يجب أن يكون عليه هذا النوع من التعليم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى ضعف الكادر الوظيفي، ونقص في المكتبات والمشاكل، والمرافق وقد أوصت الدراسة بتطوير الكادر الوظيفي من خلال رفع مستوى الكادر التعليمي وتوفير البعثات الدراسية، وعقد دورات تدريبية في المجالات الفنية والتربوية وتطوير المكتبات والمشاكل والمرافق. (أبو جراد، 1994 م)
- 2- دراسة النيرب (1998): بعنوان "واقع منهاج التعليم التقني بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"، أظهرت نتائجها أن مناهج التعليم التقني يغلب عليها الطابع النظري، وأن هناك قصوراً في المناهج التعليمية التقنية لإعداد خريجين بالمستوى المطلوب يتمثل في عدم ارتباط تلك المناهج بالتغيرات التكنولوجية؛ الأمر الذي أدى إلى عدم التناسب ما بين النواحي النظرية والعملية التطبيقية. (النيرب، 1998 م)
- 3- دراسة الملة (2000 م): استهدفت التعرف على واقع مناهج التعليم التقني في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من خلال استعراض المناهج والخطط الدراسية الحالية ومدى ملائمتها من حيث عدد الوحدات الدراسية الاجمالية المقررة وتوزيعها ومدى حاجتها للتطوير من خلال المقارنة بين التجارب العالمية والمعايير الدولية المعتمدة ثم الخروج برؤية واضحة لتطوير مناهج الكليات التقنية، تناولت الدراسة الاطراف المعنية بتطوير مناهج التعليم التقني ونبذة عن بعض الخبرات الدولية واوصت الدراسة باهمية تضمين مناهج التعليم التقني قيم العمل واخلاقياته ومهارات التفكير والابداع والتطبيق العملي وتكوين لجان استشارية لربط المناهج بمتطلبات سوق العمل. (الملة، 2000 م)
- 4- دراسة مستورة (2001م): هدفت الدراسة الى التعرف على بعض العوامل التي تمثل معوقات تخطيط التعليم العالي التقني في السودان، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وتمثلت أداة البحث في الاستبانة والمقابلة الشخصية وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج:

 - 1- العوامل التي تمثل اهم معوقات تخطيط التعليم العالي التقني في السودان تتمثل في نقص الاحصاءات وقلة الموارد المالية وقلة الخبرة والافراد المدربين على التخطيط.
 - 2- ضعف اعداد وتدريب المعلم التقني. (ابراهيم، 2001 م)

- 5- دراسة الحاج (2003 م): رؤية مستقبلية لاعداد معلم التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. هدفت الدراسة الى تطوير التعليم الاساسي في اليمن واعتمدت المنهج الوصفي والمنهجية العلمية في التخطيط الاستراتيجي وخرجت الدراسة بان المنهجية برنامجا استراتيجيا عاما لتحقيق الرؤية المستقبلية وخططا تنفيذية وعلمية وبرنامجا استثماريا. (الحاج، 2003 م)
- 6- دراسة سعية (2005): بعنوان "تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين"، حيث حاولت الكشف عن الاحتياجات التدريبية للعاملين حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن هناك قصور واضح في تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين وأوصت بضرورة العمل

على إنشاء إدارة خاصة تعني بالتدريب والتنمية البشرية لتطوير العاملين بالكليات التقنية وتحسين مستوى أدائهم باستمرار. (سعدية، 2005 م)

7- دراسة المدهون وسعدية (2008 م): هدفت الدراسة الى تقييم عملية تدريب العاملين بالكليات التقنية في محافظة غزة من وجهة نظر المتدربين ومحاولة الكشف عن الاحتياجات التدريبية الوظيفية للعاملين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في ست كليات تقنية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث طبقت استبانة على عينة عشوائية. (المدهون وآخرون، 2008 م)

8- دراسة حمد (2010 م): أجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت الى وصف واقع إدارة ورش التعليم التقني في محافظات غزة وسبل تطويرها، استخدم الباحث استبانة مكونة من 43 فقرة موزعة على خمسة ابعاد، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ يرجع لمتغير المؤسسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $\alpha \geq 0.05$ يرجع إلى متغير الخدمة. (حمد، 2010 م)

9- دراسة الزريعي (2011م): تصميم نموذج وتطبيقه لتقويم أداء مؤسسات التعليم التقني في السودان، هدفت الدراسة إلى تقويم أداء مؤسسات التعليم التقني في السودان وتصميم نموذج للتقويم على ضوء الاتجاهات العالمية والتربوية وتجريب هذا النموذج لقياس درجة دلالته وكفائه وفاعليته والتحقق من جودته واستخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج 1. أن نموذج تقديم أداء المؤسسات التعليمية له أبعاد كبيرة ويساهم مساهمة فاعلة في تحديد العملية التعليمية وتطويرها ويساعد المؤسسات التعليمية الإطمئنان على مستوى تنفيذ برامجها 2. يساهم النموذج المصمم بإيجاد معايير مقارنة لمعرفة التطور الحاصل إيجاباً أو سلباً في كل عنصر من عناصر التقديم 3. يعاني التعليم الفني والتقني من عدة إشكالات حالت دون تطور. (الزريعي، 2001 م)

إجراءات الدراسة:

تناول الباحثون عرضاً لعينة الدراسة متضمناً كيفية اختيارها والإجراءات التي تمت، ثم عرضاً تفصيلياً للأدوات التي تم استخدامها، والأدوات التي تم إعدادها، يلي ذلك عرضاً لخطوات الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

1. أولاً- منهج الدراسة:
2. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال التعرف إلى "واقع إدارة الورش في جامعة الفرات الأوسط وسبل تطويرها".
3. ثانياً - مجتمع الدراسة: يشمل جميع المدربين العاملين في جامعة الفرات الأوسط والتي تضم (4 كليات تقنية و7 معاهد تقنية).
4. ثالثاً- عينة الدراسة: اختار الباحثون عشوائياً (2 كلية تقنية و2 معهد تقني) من المجتمع الأصلي الذي يضم (4 كليات تقنية و7 معاهد تقنية)، وتكونت عينة الدراسة من (80مدرسا) من الكليات والمعاهد التي سبق تحديدها وجدول (1) يوضح العينة وحسب متغير الخدمة للمدرّب.

جدول (1)

يوضح عينة الدراسة حسب الخدمة

الخدمة	المعاهد التقنية	الكليات التقنية
أقل من خمس سنوات	4	5
5 - 15 سنة	16	20
أكثر من 15 سنة	20	15
المجموع	40	40

رابعاً. اداة الدراسة: استخدم الباحثون استبانة " واقع ادارة الورش في جامعة الفرات الاوسط وسبل تطويرها "التي تم استخدامها من قبل الباحث أ. مروان اسماعيل حمد في بحثه الموسوم (واقع ادارة ورش التعليم التقني في محافظات غزة وسبل تطويرها) والمكونة من 43 فقرة وقد عرضت الاستبانة على بعض الاساتذة من ذوي الاختصاص في جامعة الفرات الاوسط وجامعة بابل وقد اضيفت لها بعض الفقرات وعدلت عليها بحيث اصبحت بصيغتها النهائية والمكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة ابعاد واعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ويتم تصحيحها (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي والملحق (1) يوضح الاستبانة في صورتها النهائية

الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحثون عدداً من الوسائل الاحصائية بما يتناسب ونوع التصميم التجريبي وتنوع المعالجات الاحصائية ومتطلبات التحليل وقد دقت النتائج بالاستعانة بالحاسوب من خلال برنامج SPSS الاحصائي ومنها الاوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، الاختبار التائي، الترتيب التنازلي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:-

للاجابة عن السؤال الاول والذي ينص على " ما واقع ادارة الورش في جامعة الفرات الاوسط وسبل تطويرها " قام الباحثون باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري وجدول (2) يوضح ذلك.

1- المجال الاول التخطيط

جدول (2) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول "التخطيط" (ن = 80)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يضع المدرب خطة سنوية لعمله في الورشة.	6	5	28	25	16	280	3,50	1,114	2
2	يضع المدرب خطة يومية لعمله في الورشة.	1	4	13	40	22	318	3,98	0,871	8
3	يحدد المدرب الأهداف المطلوب تحقيقها في الورشة.	7	7	14	27	25	296	3,70	1,247	5
4	يقوم المدرب بتحديد المواد اللازمة للمتدربين.	صفر	3	25	28	24	313	3,91	0,874	7
5	يهتم المدرب بتوزيع الوقت على زمن الورشة.	1	6	19	34	20	306	3,83	0,938	6
6	يضمن المدرب خطته ببدائل متنوعة لمواجهة التغييرات الطارئة.	صفر	5	37	24	14	287	3,59	0,852	3
7	يتعامل المدرب مع أساليب التخطيط الحديثة.	2	14	28	24	12	270	3,38	1,023	1
8	يضع المدرب تصوراً للمستقبل عن تطور الورشة.	2	7	26	29	16	290	3,63	0,986	4

يتضح من الجدول: أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت: الفقرة (2) والتي نصت على " ان يضع المدرب خطة يومية لعمله في الورشة " نالت المرتبة الأولى بمجموع استجابات عدد 318 ومتوسط حسابي 3,98. ويفسر الباحثون ذلك بأن الجانب العملي في الورش لا يتم بصورة منظمة الا بوضع خطة يومية والمثبتة في الحقيبة التدريسية لكل مدرس يبين فيها تفاصيل الدرس الذي يقدمه للطلاب. وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة (7) والتي نصت على " يتعامل المدرب مع أساليب التخطيط الحديثة " بمجموع استجابات 270 ومتوسط حسابي 3,38، ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التخطيط الحديثة بحاجة إلى معرفة استخدام التقنيات الحديثة مما يجب توفر دورات مستمرة داخل وخارج العراق وزجهم فيها لكي يواكبوا المستجدات العلمية كل ضمن اختصاصه.

(ب) المجال الثاني: التنظيم :

جدول (3) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التنظيم " (ن = 80)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يعمل المدرب على توفير جو من الهدوء الفعال داخل الورشة.	2	8	27	22	21	292	3,71	1,046	3
2	ينظم المدرب جلوس المتدربين حسب مقتضيات الورشة.	4	4	15	36	21	306	3,83	1,041	4
3	يتدخل المدرب عند الضرورة في تنظيم العلاقات بين المتدربين.	3	7	30	27	13	280	3,50	0,994	1
4	يحدد المدرب المسؤوليات والواجبات للمتدرب.	صفر	3	19	24	34	329	4,11	0,900	7
5	يراعي المدرب أسس وقواعد السلامة والأمان في الورشة.	3	10	14	31	22	299	4,16	0,920	8
6	يهتم المدرب بتنظيم البيئة المادية للورشة.	5	6	29	22	18	282	3,53	1,113	2
7	يحافظ المدرب على سير النظام داخل الورشة.	صفر	3	17	32	28	325	4,04	0,847	6
8	يتابع المدرب الحضور والغياب للمتدربين.	3	4	16	20	37	324	4,20	1,084	9
9	يجيد المدرب تقسيم العمل على المتدربين.	1	3	17	40	19	313	3,91	0,845	5

يتضح من الجدول: أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت: الفقرة (8) والتي نصت على " ان يتابع المدرب الحضور والغياب للمتدربين " نالت المرتبة الأولى بمجموع استجابات 324 ومتوسط حسابي 4,20. ويفسر الباحثون ذلك بأن التقييم داخل الورش يكون يومي من خلال اكمال التمارين الموزعة على الطلبة. وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة (3) والتي نصت على " يتدخل المدرب عند الضرورة في تنظيم العلاقات بين المتدربين " بمجموع استجابات 280 ومتوسط حسابي 3,50، وذلك لوضوح خطة التدريب واهدافها والواجبات المناطة بالمتدربين.

ج) المجال الثالث: التنفيذ :

جدول (4) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التنفيذ " (ن = 80)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يعمل المدرب على إثارة الدافعية لدى المتدربين.	1	2	22	31	24	315	3,94	0,891	9
2	يستخدم المدرب أساليب متنوعة في عملية التدريب.	1	7	31	22	19	291	3,59	0,977	3
3	يستخدم المدرب المناقشات أثناء التدريب.	1	3	24	31	21	308	3,85	0,901	7
4	يقدم المدرب التعزيز المناسب للمتدربين في الورشة.	1	7	25	34	13	291	3,64	0,903	4
5	يحافظ المدرب على الجو النفسي الاجتماعي المناسب داخل الورشة	2	9	24	28	17	289	3,56	0,979	2
6	يعالج المدرب أخطاء المتدربين بصبر وحكمة.	1	5	16	38	20	311	3,89	0,900	8
7	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المتدربين.	1	7	25	31	16	294	3,68	0,938	5
8	يهتم المدرب بميول وحاجات المتدربين.	1	10	30	22	17	284	3,55	1,005	1
9	يقوم المدرب بتحديد الزمن المناسب لتنفيذ كل نشاط.	2	3	24	30	21	305	3,80	0,947	6

يتضح من الجدول: أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت: الفقرة (1) والتي نصت على " ان يعمل المدرب على إثارة الدافعية لدى المتدربين " نالت المرتبة الأولى بمجموع استجابات 315 ومتوسط حسابي 3,94 ويفسر الباحثون ذلك الى وجود الحوافز التشجيعية لغرض التنافس بين المتدربين وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة (8) والتي نصت على " يهتم المدرب بميول وحاجات المتدربين " بمجموع استجابات 284 ومتوسط حسابي 3,55 وذلك لطبيعة التدريب في المعاهد والكليات التقنية والالتزام بتنفيذ المناهج يكون بعيداً عن رغبات وميول الطلبة الشخصية.

د) المجال الرابع: الاشراف والمتابعة :

جدول (5) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الاشراف والمتابعة " (ن = 80)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يقوم المدرب بتوجيه المتدربين نحو الأنشطة المطلوبة.	صفر	5	18	32	25	317	3,96	0,892	8
2	يشرف المدرب على نظافة الورشة.	2	3	18	32	25	315	3,74	0,938	5
3	يراقب المدرب التزام المتدربين بوقت الورشة.	صفر	6	21	29	24	311	3,89	0,928	7
4	يتابع المدرب المشكلات الاجتماعية	7	10	26	21	16	269	3,23	1,222	1

									للمتدربين.	
5	يتابع المدرب المشكلات الصحية للمتدربين.	7	12	20	30	11	266	3,33	1,156	2
6	يعمل المدرب على تخفيف القلق والتوتر عند المتدربين.	2	10	26	23	19	287	3,59	1,064	3
7	يسعى المدرب لتنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين المتدربين.	صفر	9	12	40	19	309	3,86	0,910	6
8	يوجه المدرب المتدربين إلى حل مشاكلهم بطريقة علمية.	2	10	18	34	16	292	3,60	1,026	4

يتضح من الجدول: أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت: الفقرة (1) والتي نصت على " ان يقوم المدرب بتوجيه المتدربين نحو الأنشطة المطلوبة" نالت المرتبة الأولى بمجموع استجابات 317 ومتوسط حسابي 3,96 ويفسر الباحثون ذلك الى وجود الخطة التدريبية ووضوح اهدافها. وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة (4) والتي نصت على " ان يتابع المدرب المشكلات الاجتماعية للمتدربين " بمجموع استجابات 269 ومتوسط حسابي 3,23. وذلك لوجود المشرف التربوي في اقسام المعاهد والكليات.

(هـ) المجال الخامس: التقويم:

جدول (6) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الخامس " التقويم " (ن = 80)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتابع المدرب تحديث الادوات والاجهزة الموجودة داخل الورشة	صفر	5	26	28	21	305	3,81	0,901	7
2	يعمل المدرب على صيانة دورية للاجهزة والمعدات المستخدمة في الورشة.	صفر	5	17	33	25	318	3,98	0,886	10
3	يقوم بتقويم أدائه من حين لآخر.	5	7	23	35	10	278	3,48	1,031	1
4	يحدد المدرب وسائل التقويم المناسبة في خطته اليومية.	2	4	24	38	12	294	3,68	0,883	3
5	يستخدم المدرب الاختبارات المتنوعة في تقويم المتدربين.	2	5	30	26	17	291	3,64	0,971	2
6	يحرص المدرب على العدل بين المتدربين في التقويم.	صفر	6	17	33	24	315	3,96	0,892	9
7	يحفز المدرب المتدربين المتميزين.	2	3	14	32	29	311	4,04	0,961	11
8	يتحقق المدرب من وجود الموارد والإمكانات المادية من حين لآخر	1	6	20	39	14	299	3,74	0,882	4
9	يطلع المدرب المتدربين على نتائج أدائهم باستمرار.	2	5	18	36	19	305	3,79	1,002	6
10	يتسم تقويم المدرب بالشمولية.	2	10	10	40	18	302	3,78	1,018	5
11	يولي المدرب القيم أهمية في عملية تقويم المتدربين.	صفر	5	19	34	22	313	3,91	0,874	8

يتضح من الجدول: أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت: الفقرة (7) والتي نصت على " ان يحفز المدرب المتدربين المتميزين " نالت المرتبة الأولى بمجموع استجابات 311 ومتوسط حسابي 4,04، ويفسر الباحثون ذلك الى وجود الحوافز التشجيعية لغرض التنافس بين المتدربين. وان أدنى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة (3) والتي نصت على " يقوم بتقويم ادائه من حين لآخر " نالت المرتبة الخامسة بمجموع استجابات 278 ومتوسط حسابي 3,48. وذلك الى وجود الاشراف والمتابعة المستمرة من قبل رؤساء الاقسام العلمية والعمادات والمتمثلة برئيس القسم والمعاون العلمي.

وللاجابة عن السؤال الثاني " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين متوسط استجابات المدربين في الكليات التقنية عنها في المعاهد التقنية في مجال التخطيط ولكل فقرة من فقراته وهذا ما يوضحه جدول (7) حيث رمز للمعاهد بالرمز A ولللكليات بالرمز B.

جدول (7) الاختبار التائي لكل فقرة من فقرات التخطيط بين مجموعتي البحث

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
1	A	40	3,23	1,271	78	1,99	2,156-
	B	40	3,75	0,870			
2	A	40	3,98	0,920	=	=	0,0
	B	40	3,98	0,832			
3	A	40	3,73	1,176	=	=	0,178
	B	40	3,68	1,328			
4	A	40	3,83	0,874	=	=	0,894-
	B	40	4,00	0,877			
5	A	40	3,58	1,059	=	=	2,458-
	B	40	4,08	0,730			
6	A	40	3,43	1,035	=	=	1,440-
	B	40	3,73	0,816			
7	A	40	3,05	1,085	=	=	1,478-
	B	40	3,40	1,033			
8	A	40	3,50	1,109	=	=	1,136-
	B	40	3,75	0,840			

نلاحظ من الجدول بان T الجدولية اكبر من المحسوبة فهذا يعني تقبل الفرضية القائلة بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدربين في المعاهد عنها في الكليات في مجال التخطيط وهذا يدل على ان هناك خطة مركزية تتبع في جميع الكليات والمعاهد التقنية التابعة لجامعة الفرات الاوسط.

اما في مجال التنظيم فالجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) الاختبار التائي لكل فقرة من فقرات التنظيم بين مجموعتي البحث

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
1	A	40	3,60	1,081	78	1,99	0,528-
	B	40	3,73	1,037			
2	A	40	3,88	1,090	=	=	0,428
	B	40	3,78	1,000			
3	A	40	3,55	1,037	=	=	0,691
	B	40	3,40	0,900			
4	A	40	3,98	0,947	=	=	1,116-
	B	40	4,20	0,853			
5	A	40	4,18	0,958	=	=	0,243
	B	40	4,13	0,883			
6	A	40	3,33	1,185	=	=	1,429-
	B	40	3,68	0,997			
7	A	40	4,08	0,971	=	=	0,264
	B	40	4,03	0,698			
8	A	40	4,38	0,979	=	=	1,454
	B	40	4,03	1,165			
9	A	40	3,75	0,981	=	=	1,621-
	B	40	4,05	0,639			

نلاحظ من الجدول بان T الجدولية اكبر من المحسوبة فهذا يعني تقبل الفرضية القائلة بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين في المعاهد عنها في الكليات في مجال التنظيم، وذلك لوجود انظمة وقوانين وتشريعات محكمة لهيئة التعليم التقني مفروضة من قبلها وتطبق على جميع مؤسساتها ومن ضمنها جامعة الفرات (كليات ومعاهد).
اما في مجال التنفيذ فالجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9) الاختبار التائي لكل فقرة من فقرات التنفيذ بين مجموعتي البحث

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
1	A	40	3,95	0,959	78	1,99	0,125
	B	40	3,93	0,829			
2	A	40	3,400	0,955	=	=	1,739-
	B	40	3,775	0,973			
3	A	40	3,825	1,009	=	=	0,247-
	B	40	3,875	0,790			
4	A	40	3,75	0,898	=	=	1,115
	B	40	3,52	0,905			
5	A	40	3,600	1,127	=	=	0,108-
	B	40	3,625	0,925			

0,371-	=	=	1,001	3,850	40	A	6
			0,797	3,925	40	B	
1,195-	=	=	1,060	3,550	40	A	7
			0,790	3,800	40	B	
1,342-			0,928	3,400	40	A	8
			1,066	3,700	40	B	
0,119-	=	=	0957	3,825	40	A	9
			0,921	3,850	40	B	

نلاحظ من الجدول بان T الجدولية اكبر من المحسوبة فهذا يعني تقبل الفرضية القائلة بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين في المعاهد عنها في الكليات في مجال التنفيذ وذلك لحرص هيئة التعليم التقني ومن ضمنها جامعة الفرات الاوسط (كليات ومعاهد) على تدريب كافة منتسبيها واخضاعهم لدورات طرق واساليب التدريب وتطوير الملاكات التابعة لها.

اما في مجال الاشراف والمتابعة فالجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10) الاختبار التائي لكل فقرة من فقرات الاشراف والمتابعة بين مجموعتي البحث

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
1	A	40	4,22	0,800	78	1,99	2,496
	B	40	3,75	0,899			
2	A	40	3,875	1,017	=	=	1,317
	B	40	3,600	0,841			
3	A	40	3,950	0,959	=	=	0,600
	B	40	3,825	0,902			
4	A	40	3,150	1,271	=	=	0,547-
	B	40	3,300	1,181			
5	A	40	3,275	1,2807	=	=	0,385-
	B	40	3,375	1,030			
6	A	40	3,400	1,032	=	=	1,592-
	B	40	3,775	1,073			
7	A	40	3,775	1,025	=	=	0,858-
	B	40	3,950	0,782			
8	A	40	3,825	1,059	=	=	1,998
	B	40	3,375	0,952			

نلاحظ من الجدول بان T الجدولية اقل من المحسوبة فهذا يعني رفض الفرضية القائلة بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين في المعاهد عنها في الكليات في مجال الاشراف والمتابعة في الفقرتين الاولى والثامنة لصالح المعاهد التقنية، وهذا يعود الى ان مدخلات المعاهد التقنية تختلف عن مدخلات الكليات التقنية من حيث معدلات الطلبة اما بقية الفقرات فلا يوجد فرق معنوي بين الكليات والمعاهد التقنية

اما في مجال التقويم فالجدول (11) يوضح ذلك

جدول (11) الاختبار التائي لكل فقرة من فقرات التقويم بين مجموعتي البحث

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T الجدولية	T المحسوبة
1	A	40	3,93	0,917	78	1,99	1,118
	B	40	3,70	0,883			
2	A	40	4,175	0,780	=	=	1,068
	B	40	3,975	0,891			
3	A	40	3,250	1,214	=	=	1,988-
	B	40	3,700	0,757			
4	A	40	3,675	0,916	=	=	0,00
	B	40	3,675	0,858			
5	A	40	3,600	1,081	=	=	0,343-
	B	40	3,675	0,858			
6	A	40	3,925	0,944	=	=	0,374-
	B	40	4,000	0,847			
7	A	40	3,825	1,129	=	=	2,017-
	B	40	4,250	0,707			
8	A	40	3,600	1,007	=	=	1,403-
	B	40	3,875	0,722			
9	A	40	3,500	1,176	=	=	2,662-
	B	40	4,075	0,693			
10	A	40	3,550	1,153	=	=	2,068-
	B	40	4,000	0,751			
11	A	40	3,975	0,861	=	=	0,637
	B	40	3,850	0,892			

نلاحظ من الجدول بان T الجدولية اكبر من المحسوبة فهذا يعني تقبل الفرضية القائلة بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين في المعاهد عنها في الكليات في مجال التقويم وذلك لان المربين في التعليم التقني في العراق خاضعين مركزيا " لنفس البر نامج التدريبي الخاص بتقويم طلبته كمعاهد وكليات.

وللإجابة عن السؤال حول سبل تطوير مهارة إدارة الورش لدى المدرسين في مؤسسات التعليم التقني يلزم:

1. وضع معايير وضوابط عند اختيار المدرسين في الكليات والمعاهد التقنية كان يكون الطالب الاول على قسمه لكي يكون لديه القدرة على إدارة الورش.
2. زج المدرسين في دورات داخل وخارج العراق حول أسس التخطيط الحديثة وكيفية استخدام التقنيات في عملية التخطيط وذلك لكي يواكبوا المستجدات العلمية كل حسب اختصاصه.
3. إعادة النظر في المسابقات الدراسية المقررة على الطلبة للوصول إلى التوازن بين المواد النظرية والعملية التي تساعد على قبول الطلبة لمثل هذا التعليم.
4. تحفيز المدرسين على تقويم ادائهم من حين لآخر وذلك لكي يرتقوا بطموح الكليات والمعاهد التقنية.

المقترحات والتوصيات:

- 1- مسايرة الثورة العلمية المعلوماتية والتكنولوجية من حيث تفاعل العملية التعليمية مع التقدم الصناعي لما له من تأثير مباشر على الحياة الاجتماعية والمتغيرات الثقافية والتغيرات في سلوكيات الافراد في المجتمع واكتساب مهارات وخبرات ومهارات تدريبية وخلق الطرق للتعامل مع التكنولوجيا بالشكل الذي يؤمن توظيفها في خدمة المجتمع.
- 2- رعاية المتفوقين والتميزين تقنيا من الطلبة.
- 3- التعاون الوثيق مع المؤسسات التقنية الدولية والاستعانة بالخبراء فيها.
- 4- التجسير بين التعليم التقني وبين المراحل التعليمية المختلفة ويتضح ذلك في تعدد المسارات التقنية المؤدية للجامعة والربط بين المقررات التقنية في كل من المرحلة الثانوية والكليات التقنية.
- 5- زج المدرسين وخاصة الجدد في دورات داخل وخارج العراق وذلك لمواكبة اخر المستجدات العلمية كل وحسب اختصاصه.
- 6- تنفيذ ورش عمل من قبل مؤسسات التعليم التقني واعدايات التعليم المهني وذلك لاطلاعهم على البرامج المتاحة في هذه المؤسسات وامكانيات وقدرات الطلبة الخريجين من الاعدايات المهنية

المصادر:

- 1- ابراهيم، مستورة محمد (2001م): معوقات التعليم العالي التقني في السودان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
- 2- ابو جراد، محمد يوسف (1994م): تطوير التعليم المهني والتقني في فلسطين واقع وطموحات، الخليل، رابطة الجامعيين.
- 3- الحاج، محمد سعيد محمد (2003 م): رؤية مستقبلية لاعداد معلم التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة.
- 4- الزريعي، ضياء عبيد محمود(2011م): تصميم نموذج وتطبيقه لتقويم اداء مؤسسات التعليم التقني في السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
- 5- الشكرجي، محمود (1965م): الهندسة الإدارية، منشورات عويدات، لبنان.
- 6- العاجز، فؤاد والبنا، محمد (2009 م). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق ط4، الجامعة الإسلامية غزة.
- 7- العبد، جلال (2003م)، إدارة الأعمال، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- 8- النيرب، زيد (1998م): واقع مناهج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس.
- 9- الملة، سعيد بن تركي الملة (2000 م): مناهج الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية (الواقع والمأمول)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثاني، السنة الخامسة عشر، جامعة المنوفية، كلية التربية، ص 331-365.
- 10 - المدهون واخرون (2008م)، محمد ابراهيم المدهون، منصور محمد علي: تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظة غزة من وجهة نظر المتدربين، مجلة الجامعة، المجلد السادس عشر، الدراسات الانسانية، العدد الاول، الجامعة الاسلامية، غزة.
- 11- اليونسكو، قرارات وتوصيات منظمة "اليونسكو" سجلات المؤتمر العام الدورة (31) عام 2002 م.
- 12 - حمد، مروان (2000م): الكفاءة الخارجية للتعليم التقني في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- 13- حمد، مروان اسماعيل (2010): واقع ادارة ورش التعليم التقني في محافظات غزة وسبل تطويرها، الجامعة الاسلامية، كلية التربية/ قسم اصول التربية، غزة.

- 14- حنفي، عبد الغفار (2006م): أساسيات إدارة منظمات الأعمال، الدار الجامعية، جامعة الإسكندرية.
- 15- سعدية، منصور (2005م): تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
- 16- غنيم، عثمان (2006م): التخطيط أسس ومبادئ عامة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 17- نايف، عبد الله نايف (2009 م): التعليم التقني وتحديات العصر، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد 22.
- 18 - www.fte.edu/index.php

ملحق رقم (1)

فقرات الاستبانة

الرجاء وضع اشارة (X) في المربع المناسب للإجابة التي تعبر عن رأيك:

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1	يضع المدرب خطة سنوية لعمله في الورشة.					
2	يضع المدرب خطة يومية لعمله في الورشة.					
3	يحدد المدرب الأهداف المطلوب تحقيقها في الورشة.					
4	يقوم المدرب بتحديد المواد اللازمة للمتدربين.					
5	يهتم المدرب بتوزيع الوقت على زمن الورشة.					
6	يضمن المدرب خطته ببدائل متنوعة لمواجهة التغييرات الطارئة.					
7	يتعامل المدرب مع أساليب التخطيط الحديثة.					
8	يضع المدرب تصوراً للمستقبل عن تطور الورشة.					
9	يعمل المدرب على توفير جو من الهدوء الفعال داخل الورشة.					
10	ينظم المدرب جلوس المتدربين حسب مقتضيات الورشة.					
11	يتدخل المدرب عند الضرورة في تنظيم العلاقات بين المتدربين.					
12	يحدد المدرب المسؤوليات والواجبات للمتدرب.					
13	يراعي المدرب أسس وقواعد السلامة والأمان في الورشة.					
14	يهتم المدرب بتنظيم البيئة المادية للورشة.					
15	يحافظ المدرب على سير النظام داخل الورشة.					
16	يتابع المدرب الحضور والغياب للمتدربين.					
17	يجيد المدرب تقسيم العمل على المتدربين.					
18	يعمل المدرب على إثارة الدافعية لدى المتدربين.					
19	يستخدم المدرب أساليب حديثة ومتطورة في عملية التدريب.					
20	يستخدم المدرب المناقشات أثناء التدريب.					
21	يقدم المدرب التعزيز المناسب للمتدربين في الورشة.					
22	يحافظ المدرب على الجو النفسي الاجتماعي المناسب داخل الورشة					
23	يعالج المدرب أخطاء المتدربين بصبر وحكمة.					
24	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المتدربين.					
25	يهتم المدرب بميول وحاجات المتدربين.					

26	يقوم المدرب بتحديد الزمن المناسب لتنفيذ كل نشاط.				
27	يقوم المدرب بتوجيه المتدربين نحو الأنشطة المطلوبة.				
28	يشرف المدرب على نظافة الورشة.				
29	يراقب المدرب التزام المتدربين بوقت الورشة.				
30	يتابع المدرب المشكلات الاجتماعية للمتدربين.				
31	يتابع المدرب المشكلات الصحية للمتدربين.				
32	يعمل المدرب على تخفيف القلق والتوتر عند المتدربين.				
33	يسعى المدرب لتنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين المتدربين.				
34	يوجه المدرب المتدربين إلى حل مشاكلهم بطريقة علمية.				
35	يتابع المدرب تحديث الادوات والاجهزة الموجودة داخل الورشة.				
36	يعمل المدرب على صيانة دورية للاجهزة والمعدات المستخدمة في الورشة.				

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً
37	يقوم بتقويم أدائه من حين لآخر.					
38	يحدد المدرب وسائل التقويم المناسبة في خطته اليومية.					
39	يستخدم المدرب الاختبارات المتنوعة في تقويم المتدربين.					
40	يحرص المدرب على العدل بين المتدربين في التقويم.					
41	يحفز المدرب المتدربين المتميزين.					
42	يتحقق المدرب من وجود الموارد والإمكانات المادية من حين لآخر					
43	يطلع المدرب المتدربين على نتائج أدائهم باستمرار.					
44	يتسم تقويم المدرب بالشمولية.					
45	يولي المدرب القيم أهمية في عملية تقويم المتدربين.					

درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف وسبل تحسينها

أ.م.د. خالد بن أحمد معيوف الشمري

كلية التربية بعفيف/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

Khalid Ahmad M AlShammari The degree of application school principals Management By Objectives and Means of Improvement**Assistant Professor- College of Education in Afif- Shaqra University**

k.alshammari@su.edu.sa

ABSTRACT

The study aimed to finding the degree of application of the principals of the management by objectives in Hafar Al-Batin governorate schools in Saudi Arabia, and ways of improvement needed for the application, and the disclosure of whether there is a statistically significant due to the variables (sex, educational qualification, years of service).

To achieve the objectives of the study The questionnaire was developed Of the four divisions, which were respectively: study variables, (34) items distributed on five areas, an open question on the proposed ways to improve the range of activating the partnership between the school and the community.

The study population consisted of (467), director and director, has been taking a full community, retrieved (412) complete a questionnaire conditions.

The study found that:

- the degree of application management by objectives in the Hafar Al-Batin schools came Hafar Al-Batin significantly.
- There were no statistically significant differences for the variables of the study, except for the sex variable was in favor of females.

Of the most important recommendations of the study:

- ensuring the participation of all the principals in the development of education management plan.
- oblige the administrators of school management to active participation in the preparation of the school action plan.

Key words: management by objectives, ways of improvement.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن في المملكة العربية السعودية، وسبل التحسين اللازمة للتطبيق، والكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة من ثلاثة أقسام كانت على التوالي: متغيرات الدراسة، (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات، سؤال مفتوح عن السبل المقترحة لتحسين تطبيق الإدارة بالأهداف.

تكون مجتمع الدراسة من (467) مدير ومديرة، تم أخذ المجتمع كاملاً، تم استرجاع (412) استبانة كاملة الشروط. توصلت الدراسة إلى أن:

- درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن جاءت بدرجة كبيرة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة، ماعدا متغير الجنس جاء لصالح الإناث.
 - من أهم مقترحات تحسين التطبيق هو إقامة دورات تدريبية مختصة في تحديد الأهداف وتقويم الانجاز السنوي.
- من أهم توصيات الدراسة:

- الحرص على مشاركة جميع مديري المدارس في إعداد خطة إدارة التربية والتعليم.
 - إلزام مشرفي الإدارة المدرسية على المشاركة الفعلية في إعداد خطة عمل المدرسة.
- الكلمات المفتاحية:** الإدارة بالأهداف، سبل التحسين.

مقدمة

من الطبيعي أن لكل عمل هدف يسعى للوصول إليه، وأي عمل ليس له هدف فانه بالتأكيد عملاً عبثياً لا فائدة منه، وللوصول إلى الهدف بشكل علمي ومنظم فإننا نحتاج إلى التخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه، الرقابة، أي أننا نحتاج إلى إدارة، فالإدارة الجيدة توصلنا لبلوغ أهدافنا بأقل تكلفة ووقت وجهد، ولا شك بأن ربط عناصر الإدارة بالهدف المراد تحقيقه يساعد على توحيد الجهود وتقليل التكلفة واختصار الوقت، ومن هنا جاءت فكرة أسلوب الإدارة بالأهداف (Management By Objectives) ويرمز له باختصار (MBO).

أسلوب الإدارة بالأهداف يركز على النتائج والغايات المتوقعة من التعليم، من خلال تحقيق نوع من التكامل والترابط بين كل من المدخلات والعمليات والنتائج، سعياً للحصول على ناتج تعليمي فعال في نسق واحد متفاعل ومتكامل، وذلك لأن العمل بهذا الأسلوب الإداري بطرح جملة من الأسئلة مثل كيف نعمل؟، وماذا نعمل؟، وماذا نستخدم؟، وكيف نتحقق من نجاحنا أو فشلنا؟، وعلى الرئيس والمروؤوس في مجال التعليم التكاتف معاً للبحث عن إجابات شافية لهذه الأسئلة. (العمارة، 2002).

فأسلوب الإدارة بالأهداف بهذا يلعب دوراً فاعلاً لتحسين العملية التعليمية من خلال الاستغلال الأمثل والاستفادة القصوى من الموارد البشرية المتاحة، وتطوير مهارات وقدرات واستعدادات العاملين، ورفع قدراتهم على المبادأة والابتكار، وعلى حل المشكلات، فهو بهذا يركز على العنصر البشري باعتباره أداة تحقيق أهداف الإدارة، وتحركه من خلال ربط مصالح الفرد بالمؤسسة، وتحديد الأهداف والتركيز على تحقيقها. (أحمد، 2011).

ونذكرت دانترج وركس (Danghtreg & Ricks, 1989) فوائد عديدة للإدارة بالأهداف منها:

- تجعل الموظف يعرف تماماً ما هو المطلوب منه.
 - تساعد في التخطيط وذلك عن طريق قدرة المديرين على تحديد الأهداف كماً ونوعاً وزمناً.
 - تحسين الاتصال بين الرئيس والمروؤوس.
 - تجعل المروؤوس أكثر إدراكاً لأهداف المنظمة.
 - تجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.
- وقد أشار الطويل (1999) إلى ميزات لأسلوب الإدارة بالأهداف تتمثل في:
- إن نظام الإدارة بالأهداف كفيل برفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة وتعزز محاسبة الأفراد لأنفسهم وشعورهم بالمسؤولية والالتزام، كما أنه وسيلة لتفويض السلطات، بحيث يساعد على فهم المعلمين لطبيعة أعمالهم وللنتائج التي يترتب عليها السعي نحوها.
 - يساعد نظام الإدارة بالأهداف على الحرص على الوقاية قبل العلاج، إذ انه تتحدد المعالم لكل معلم بما لا يدع مجالاً للتهرب من العمل أو التلاعب فيه أو الادعاء بسوء فهم واجباته أو عد إدراكها.
 - أما من حيث السلبية لنظام الإدارة بالأهداف، فقد ذكرت العدوان (2006) منها:
 - عجز بعض المديرين في تحديد الأهداف لكل وظيفة وتحديد مقاييس لقياس النتائج المطلوب تحقيقها، وفي جعلها قابلة للقياس، ويمكن تذليل هذه الصعوبة بالتدريب والممارسة الفعلية وكذلك شعور بعض المديرين وبخاصة ضعاف الشخصية بفقدانهم بعض سلطاتهم وتناقص رقابتهم.

• مقاومة بعض المديرين للتغيير والمحافظة على هياكلها التقليدية وهو أمر لا ينسجم مع الأخذ بالإدارة بالأهداف التي تتطلب مرونة تنظيمية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الإدارة بالأهداف، هدفت دراسة النوح (2011) إلى معرفة مدى تطبيق مديري مدارس التعليم العام -بنين- في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يرون أن الإدارة بالأهداف تطبق بدرجة عالية، بينما يرى المعلمون أنها تطبق بدرجة متوسطة، وكانت أعلى المجالات أهمية وتطبيقاً هو مجال وضع الخطة، وأقل المجالات أهمية وتطبيقاً هو مجال تحديد الأهداف.

بينما تعرفت دراسة (Wenceslaus, 2010) على الأهمية والفوائد المتوقعة من الإدارة بالأهداف (MBO) لإدارة المدارس الثانوية في ولاية انامبرا من وجهة نظر المعلمين، توصلت إلى أن المعلمين يرون أن أسلوب الإدارة بالأهداف يكون مفيداً في تحقيق التحسن المستمر في إدارة المدارس الثانوية.

وركزت دراسة الرحيلي (2009) على معرفة واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى وفاعلية استخدامه على العمل وتحديد أبرز المعوقات من وجهة نظر القائمين بالعمل الإداري، وتوصلت إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف كانت بدرجة عالية.

وقام صادق (2009) بدراسة هدفت إلى الوقوف على أبرز معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، توصلت إلى أن هناك ضعفاً في تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة من وجهة نظر أفراد العينة.

كما قام الأسطل (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، توصلت إلى أن درجة التطبيق كانت متوسطة بشكل عام. وأجرت العدوان (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف في محافظة البلقاء، وتوصلت إلى أن تصورات إمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف في المدارس الثانوية العامة مرتفعة.

وفيما يتعلق بمعوقات تطبيق الإدارة بالأهداف، قام الجهضمي (2005) بدراسة في مدارس المنطقة الشرقية في سلطنة عمان، لمعرفة تلك المعوقات، أظهرت نتائجها أن هناك معوقات لكل مجال من المجالات الأربعة (تحديد الأهداف، وضع خطة عملية، المراجعة الدورية، تقييم الإنجاز السنوي) لتطبيق الإدارة بالأهداف.

ولمعرفة دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات الإدارية والمهنية لمدير المدرسة، أجرى شريف (2003) دراسة توصلت إلى أن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف من شأنه أن يؤدي إلى تطوير أداء مدير المدرسة وتطوير علاقاته مع المعلمين.

أما البابطين (2003) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تصميم برنامج مقترح لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في مجال إدارة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية، أوصت الدراسة بأن تتبنى الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم تطبيق البرنامج الذي اقترحه الباحث، وتهيئة المناخ الإداري المناسب لتطبيق برنامج الإدارة بالأهداف.

ووضعت دراسة الرشودي (2002) تصوراً مقترحاً لعناصر العملية الإدارية بكليات التربية للبنات في ضوء أسلوب الإدارة بالأهداف، توصلت أن محاور الإدارة بالأهداف لاهتمام إدارة الكلية بالوضع الراهن بعدم الموافقة، وعن محاور الإدارة بالأهداف لاهتمام إدارة الكلية عن ما ينبغي أن يكون بالموافقة.

وأجرت عقيلات (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال في الأردن، توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي كانت بدرجة كبيرة.

كما أجرى (Perلمان, 2000) دراسة هدفت إلى تطبيق الإدارة بالأهداف في جامعة رزفلة، توصلت إلى أن تطبيق الإدارة بالأهداف يحقق تنمية التفاهم والاستقرار بين القيادات الإدارية العليا وبين المستويات الإدارية الدنيا من خلال تنسيق عملية الاتصال بينهم مما يحسن مستوى الأداء.

أما دراسة (Shetty & Carlisle, 2000) هدفت إلى معرفة مدى تطبيق الإدارة بالأهداف في الوضعية الجامعية، والتعرف إلى التغيرات الإيجابية الناتجة عن تطبيقها، توصلت الدراسة إلى فاعلية تطبيق الإدارة بالأهداف ضمن البيئات الجامعية والتي لها الأثر المباشر في تحسين العملية الإدارية فيها.

مشكلة الدراسة:

إن من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها هو كفاءة أداء الإدارة التربوية، وأساليبها المستخدمة لتحقيق الأهداف، ومما لا شك فيه أن نموذج الإدارة بالأهداف من النماذج الهامة في الإدارة التربوية، وتكمن أهميته في تركيزه على الهدف والوصول إليه بمشاركة الرؤساء والمؤوسين بأقل تكلفة وجهد ووقت، موضح فيه لكل فرد من أفراد المنظمة مجال عمله بدقة، والأهداف المراد تحقيقها، وطرق التقييم والتقييم، وكون نموذج الإدارة بالأهداف يضمن تركيز وتكثيف الجهود نحو الهدف المراد تحقيقه وعدم الانحراف عن الهدف المرسوم، لذا تأتي هذه الدراسة بقصد الكشف عن مدى تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن وسبل تحسين هذا التطبيق.

أسئلة الدراسة:

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة تحدد في الأسئلة الآتية:

- 1) ما درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن من وجهة نظر مدراء المدارس فيها.
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
- 3) ما سبل التحسين اللازمة لتطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن من وجهة نظر مدراء المدارس فيها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1) معرفة درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن.
- 2) ما هي سبل تحسين تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن.
- 3) الكشف عن دلالة الفروق في متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة حول درجة تطبيق الإدارة بالأهداف.

أهمية الدراسة:

تكتسب وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية أسلوب الإدارة بالأهداف الذي أثبت فاعليته في تطوير الأداء الإداري، في مختلف المجالات التي طبق فيها في القطاع الخاص كالبنوك، والشركات، وفي القطاع التعليمي في بعض دول العالم، ونظراً لأهمية هذا الأسلوب وحداثته مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في معظم مؤسسات الوطن العربي رغم ما تواجهه من تحديات وتشقت الجهود في مجال التعليم عن الأهداف المرغوب تحقيقها وتجويدها، فقد تسهم هذه الدراسة في معرفة درجة تطبيق هذا الأسلوب، وسبل التحسين والتجويد من وجهة نظر مختصين، وبعض المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وتثري

الأدب التربوي والإداري، وتكون أحد أهم المراجع في مجالي التربية والإدارة فيما يتعلق بأسلوب الإدارة بالأهداف، وتقيد مسؤولي التربية والتعليم، ومشرفي الإدارة المدرسية، ومديري المدارس في المملكة العربية السعودية عامة، وفي محافظة حفرالباطن خاصة، وتوحد الجهود المبذولة وتركزها نحو تحقيق الأهداف المرغوبة في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة بالأهداف وسبل التحسن.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس محافظة حفرالباطن.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1435/1434 هـ - 2014/2013 م.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري ومديرات مدارس محافظة حفرالباطن في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة: تضمنت الدراسة للمصطلحات التالية:

الإدارة بالأهداف: نظام إداري يتشارك فيه المديرون مع المرؤوسين بنشاط وفاعلية، في تحديد أهداف أدائية للعمل قابلة للقياس والنقويم وقابلة للإنجاز في زمن محدد، ويعتمد الجميع هذه الأهداف أساساً لنقويم أداء جميع العاملين في الدائرة أو المؤسسة (المدرسة). (العمارة، 2002).

الموظفين: جميع الأفراد العاملين في المدرسة من معلمين وكتاب ومستخدمين، أمين مكتبة ومصادر التعلم والمرشد الطلابي ووكيل المدرسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على درجة تطبيق الإدارة بالأهداف وسبل تحسينها، لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة حفرالباطن في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (467) مديراً ومديرة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، حيث تم اخذ المجتمع كاملاً وتم توزيع أداة الدراسة عليهم، فتم استرجاع (412) استبانة كاملة الشروط ما تمثل نسبة (88.22%) من المجتمع الأصلي موزعين حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	197	412	47.8
	أنثى	215		52.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	383	412	93
	دراسات عليا	29		7
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	89	412	21.6
	أكثر من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	90		21.8
	10 وأكثر	233		56.6

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة لقياس درجة تطبيق الإدارة بالأهداف، صممت وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي كالتالي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، وتمثل رقمياً الدرجات 5، 4، 3، 2، 1، على الترتيب، ولتوزيع المتوسطات الإحصائية تم استخدام التدرج الإحصائي (1.00 - 1.80) درجة تطبيق قليلة جداً، (أكثر من 1.80 - 2.60) درجة تطبيق قليلة، (أكثر من 2.60 - 3.40) درجة تطبيق متوسطة، (أكثر من 3.40 - 4.20) درجة تطبيق كبيرة، (أكثر من 4.20 - 5.00) درجة تطبيق كبيرة جداً.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاث أقسام، القسم الأول تضمن متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، القسم الثاني كان عبارة عن 34 فقرة موزعة على أربع مجالات (تحديد الأهداف، وضع خطة عملية، المراجعة الدورية، تقويم الإنجاز السنوي)، القسم الثالث تضمن سؤال مفتوح عن السبل المقترحة لتحسين تطبيق الإدارة بالأهداف.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة الصدق الظاهري Face Validity، إذ جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على أحد عشر محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية من جامعة اليرموك في الأردن، وجامعة شقراء، وجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وانتهت الأداة في صورتها النهائية، مشتملة على (34) فقرة موزعة على أربع محاور.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة، وللاداة ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (2) يبين قيم معامل الثبات لكل محور على حدة وللاداة ككل.

جدول (2)

معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	تحديد الأهداف	0.91
2	وضع خطة عملية	0.95
3	المراجعة الدورية	0.89
4	تقويم الإنجاز السنوي	0.91
	الأداة الكلية	0.97

جاءت قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة كمؤشرات كافية لاعتمادها، حيث تراوحت بين (0.89-0.95)، في حين بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (0.97)، وهذه القيمة تعكس درجة ثبات عالية.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتكرارات والنسب المئوية للسؤال الثالث حول سبل التحسين اللازمة لتطبيق الإدارة بالأهداف.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتوفرة من أداة الدراسة، وتم الحصول على مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها في ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بتطبيق الإدارة بالأهداف للإجابة على أسئلة الدراسة. أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرباطن من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمجالات ككل، ولكل فقرة مع مجالها، كما هو موضح في جدول رقم (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرباطن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	2	وضع خطة عملية	4.04	0.84	كبيرة
2	3	المراجعة الدورية	3.99	0.81	كبيرة
3	1	تحديد الأهداف	3.92	0.88	كبيرة
4	4	تقويم الإنجاز السنوي	3.71	0.90	كبيرة
		المجالات ككل	3.91	0.64	كبيرة

يبين الجدول (3) أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف على الأداة ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث احتل المجال الثاني "وضع خطة عملية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.84)، وجاء المجال الثالث "المراجعة الدورية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.81)، وجاء المجال الأول "تحديد الأهداف" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.88)، بينما جاء المجال الرابع "تقويم الإنجاز السنوي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.9)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرباطن (3.91) بانحراف معياري (0.64)، وهو يقابل درجة تطبيق كبيرة.

يمكن إيعاز هذه النتائج إلى إدراك مديري المدارس في محافظة حفرباطن لأهمية تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارسهم ودورها في توفير جو من المشاركة الفاعلة والهادفة، مما يؤثر إيجاباً على أدائهم لمهامهم، ويؤيد ذلك أن 56.6% من مديري المدارس في محافظة حفرباطن قد كانت سنوات خدمتهم 10 سنوات وأكثر، مما أكسبهم إدراك لأهمية الأساليب الإدارية الحديثة، وأهمية مجال "وضع خطة عملية" لكل عمل ولاسيما إدارة المدارس.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرحيلي (2009) والتي أكدت على أ، واقع تطبيق الإدارة بالأهداف جاء بدرجة عالية، ومع نتائج دراسة عقيلات (2002) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي كانت بدرجة كبيرة، ومع نتائج دراسة العدوان (2006) التي أكدت أن ممارسة الإدارة بالأهداف كانت بدرجة مرتفعة، ومع رأي القسم الأول من عينة دراسة النوح (2011) "مديري المدارس" التي رأت أن ممارسة الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت مع رأي القسم الثاني من العينة "المعلمين" التي رأت أن ممارسة الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة صادق (2009) والتي توصلت إلى أن هناك ضعفاً في تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة.

وبالنسبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: تحديد الأهداف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال تحديد الأهداف مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	1	يتم شرح فلسفة التربية والتعليم لجميع الموظفين.	4.17	0.83	كبيرة
2	6	توزع الأدوار بشكل محدد لتحقيق الأهداف.	4.14	0.80	كبيرة
3	2	يشارك جميع الموظفين في وضع أهداف المدرسة.	4.13	0.83	كبيرة
4	5	تحدد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة.	4.01	0.83	كبيرة
5	3	يوجد في المدرسة قاعدة بيانات تساعد في تحديد الأهداف.	3.82	0.87	كبيرة
6	7	تعتمد جميع الأهداف المتفق عليها مع الموظفين في خطط المدرسة.	3.73	0.98	كبيرة
7	4	تصاغ الأهداف بطريقة قابلة للقياس.	3.47	1.01	كبيرة
المجال ككل					
			3.92	0.71	كبيرة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (4.17) و (3.47) أي ما يقابل درجة تطبيق كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يتم شرح فلسفة التربية والتعليم لجميع الموظفين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى أنه لا يمكن تطبيق الإدارة بالأهداف دون فهم لفلسفة التربية والتعليم، فعلى أساسها يتم تحديد الأهداف، ووضع خطة عملية، وتتم المراجعة الدورية، ثم تقويم الإنجاز السنوي، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي كان نصها " توزع الأدوار بشكل محدد لتحقيق الأهداف " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، مما يوضح أهمية توزيع الأدوار بشكل محدد لتحقيق الأهداف، وعدم التداخل فيما بينها، لتحديد المسؤوليات، وضمان عدم ازدواج أو تشتت الجهود لتحقيق الأهداف، بينما احتلت الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تصاغ الأهداف بطريقة قابلة للقياس " مع أهميتها المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (1.01)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، وقد يعزى ذلك لقلة خبرة بعض المعلمين والموظفين الجدد المشاركين في صياغة أهداف المدرسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.92) وانحراف معياري (0.71)، وهو يقابل التقدير لدرجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن لمجال تحديد الأهداف بدرجة كبيرة، فهي أولى خطوات تنفيذ فلسفة التربية والتعليم ثم تليها باقي الخطوات.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة النوح (2011) التي حصل بها هذا المجال على درجة متوسطة من عينة الدراسة المنقسمة إلى مديرين ومعلمين معاً.

المجال الثاني: وضع خطة عملية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال وضع خطة عملية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	10	تحدد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية.	4.26	0.76	كبيرة جداً
2	11	تحدد في الخطة المدرسية الموارد (المادية والبشرية) المطلوبة للتنفيذ.	4.22	0.77	كبيرة جداً
3	8	تتشارك الإدارة المدرسية مع الموظفين في وضع خطة المدرسة.	4.21	0.84	كبيرة جداً
4	9	الخطة المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة.	4.20	0.83	كبيرة جداً
5	12	يطلع الموظف على الجوانب التي تخص عمله من الخطة المدرسية.	4.18	0.81	كبيرة
6	17	تضع الإدارة المدرسية خططاً للأنشطة والطوارئ.	4.10	0.81	كبيرة
7	18	الخطة المدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة.	3.97	0.89	كبيرة
8	13	تحفر الإدارة المدرسية الموظفين للمبادرة بمقترحات تطويرية.	3.96	0.85	كبيرة
9	15	تتوافق خطة المدرسة مع خطة إدارة التربية والتعليم بالمحافظة.	3.87	0.83	كبيرة
10	14	يشارك مشرف الإدارة المدرسية في إعداد الخطة المدرسية.	3.80	0.88	كبيرة
11	16	يضع الموظف خطة عمل خاصة به لتنفيذ ما يخصه من خطة المدرسة.	3.62	0.96	كبيرة
المجال ككل					
			4.04	0.64	كبيرة

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (10) والتي نصت على "تحدد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.76)، ودرجة تطبيق (كبيرة جداً)، وهذا يبين أهمية تحديد المدة الزمنية لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية، لضمان سير العمل وفق الزمن المحدد لكل جزء من أجزاء الخطة، وضمان الوصول إلى التنفيذ الكامل للخطة وفق زمنها المحدد، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي كان نصها "تحدد في الخطة المدرسية الموارد (المادية والبشرية) المطلوبة للتنفيذ" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.77)، ودرجة تطبيق (كبيرة جداً)، ذلك لأن حصر الموارد المادية والبشرية أحد أساسيات التخطيط، وهذا ما يؤيد حصول هذه الفقرة على هذه النتيجة، بينما احتلت الفقرة رقم (16) والتي نصت على "يضع الموظف خطة عمل خاصة به لتنفيذ ما يخصه من خطة المدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.96)، ودرجة تطبيق (كبيرة)، قد يعزى السبب في ذلك لانشغال المعلمين في المهام الأساسية في التعليم الصفّي، وعدم احتواء خططهم الخاصة على ما يخصهم من خطة المدرسة، وقلة خبرة بعض الموظفين في عملية التخطيط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.04)، وانحراف معياري (0.64)، وهو يقابل تقدير درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في محافظة حفرالباطن لمجال وضع خطة عملية بدرجة كبيرة، وهو ما يعكس إدراك مديري المدارس في محافظة حفرالباطن لأهمية التخطيط، وكونه أساس العمل الإداري.

جاءت نتيجة هذه الدراسة في مجال وضع خطة عملية متوافقة مع نتيجة دراسة الجهضمي (2005) والتي جاءت بدرجة عالية لنفس المجال، ومنسجمة مع دراسة عقيلات (2002) لمجال وضع خطة عملية، والتي كانت بدرجة كبيرة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة في هذا المجال مع دراسة الأسطل (2008) لمجال وضع خطة عملية، حيث كانت بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: المراجعة الدورية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المراجعة الدورية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	19	تراجع الإدارة المدرسية الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد.	4.17	0.80	كبيرة
2	21	يشترك الموظفون في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.	4.11	0.76	كبيرة
3	22	تقوم الإدارة المدرسية بالاجتماع مع الموظفين لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء.	4.02	0.84	كبيرة
4	25	تستخدم إدارة المدرسة أساليب متنوعة للمراجعة الدورية.	4.01	0.79	كبيرة
5	26	تتابع إدارة التربية والتعليم مراحل تنفيذ الخطة المدرسية بشكل دوري.	4.00	0.78	كبيرة
6	20	تدون ملاحظات التنفيذ لعناصر الخطة المدرسية مباشرة عند انتهاء الفترة الزمنية المحددة.	3.97	0.81	كبيرة
7	23	تستعين الإدارة المدرسية بمشرف الإدارة المدرسية عند مواجهة عقبات يصعب حلها.	3.96	0.80	كبيرة
8	24	تكرم الإدارة المدرسية الموظفين المتميزين في تنفيذ الخطة المدرسية.	3.72	0.87	كبيرة
		المجال ككل	3.99	0.68	كبيرة

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (19) والتي نصت على "تراجع الإدارة المدرسية الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، هذا يعكس جدية مديري المدارس في محافظة حفارالباطن في استجاباتهم لفقرات الأداة، حيث توافق احتلال هذه الفقرة للمرتبة الأولى مع الفقرة الأولى للمجال السابق، مما يعكس إدراك مديري المدارس لأهمية الزمن في الخطة، ومراجعة الأهداف والخطط المدرسية بشكل دوري محدد، وجاءت الفقرة رقم (21) والتي كان نصها "يشترك الموظفون في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.76)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، قد يعزى ذلك لطبيعة عملية تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين والموظفين، الذي يتطلب مداولة إشرافية، ومراجعة لما تم إنجازه من المهام الموكلة إليهم، والأدوار المناطة بهم، بينما احتلت الفقرة رقم (24) والتي نصت على "تكرم الإدارة المدرسية الموظفين المتميزين في تنفيذ الخطة المدرسية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، وقد يعزى ذلك لرغبة مديري المدارس في منحهم صلاحيات أكبر، لتحفيز وتعزيز الأداء، وتكريم الموظفين المتميزين مادياً ومعنوياً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.99)، وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل تقدير تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفارالباطن لمجال المراجعة الدورية بدرجة كبيرة.

جاءت نتيجة مجال المراجعة الدورية في هذه الدراسة متوافقة مع دراسة الأسطل (2008) في نفس المجال، حيث كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة الجهضي (2005) لمجال المراجعة الدورية، والتي كانت بدرجة عالية.

المجال الرابع: تقويم الإنجاز السنوي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال تقويم الإنجاز السنوي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	27	يتعاون مدير المدرسة مع الموظفين في تقييم الإنجاز السنوي.	4.03	0.79	كبيرة
2	29	يقيس مدير المدرسة مستوى أداء الموظفين للواجبات التي أوكلت إليهم.	3.76	0.87	كبيرة
3	34	يتضمن التقرير النهائي للمدرسة الاستراتيجيات المستقبلية للمدرسة.	3.69	0.92	كبيرة
4	28	يتشارك مدير المدرسة والموظفين في معرفة أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف بخطة المدرسة لتتلاقى في العام القادم.	3.68	0.87	كبيرة
5	30	يشارك مدير المدرسة الموظفين في طرق التقويم المناسبة للأهداف.	3.67	0.90	كبيرة
6	31	توجد لجنة لكل نشاط بالمدرسة مهمتها كتابة تقارير مفصلة عن سير العمل خلال العام الدراسي.	3.66	0.91	كبيرة
7	32	يتباحث مدير المدرسة مع الموظفين لجوانب التطوير المحتملة في المدرسة.	3.65	0.97	كبيرة
8	33	تقدم إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي تقريراً شاملاً لإدارة التربية والتعليم موضح فيه الإنجازات التي حققت.	3.50	0.98	كبيرة
المجال ككل					
			3.70	0.71	كبيرة

يبين الجدول (7) أن الفقرة رقم (27) والتي نصت على "يتعاون مدير المدرسة مع الموظفين في تقييم الإنجاز السنوي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، قد يعزى السبب لإيمان مديري المدارس والموظفين بأهمية التعاون والتشارك في تحديد الأهداف، ووضع الخطة العملية، والمراجعة الدورية، ويستمر هذا التعاون لمرحلة تقويم الإنجاز السنوي، وكانت الفقرة رقم (29) والتي كان نصها "يقيس مدير المدرسة مستوى أداء الموظفين للواجبات التي أوكلت إليهم" قد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، قد يعود ذلك لطبيعة عمل مدير المدارس في تقييم عمل الموظفين، وقياس مستوى أداء الموظفين للمهام والواجبات التي أوكلت إليهم، بينما احتلت الفقرة رقم (33) والتي نصت على "تقدم إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي تقريراً شاملاً لإدارة التربية والتعليم موضح فيه الإنجازات التي حققت" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.98)، وبدرجة تطبيق (كبيرة)، قد يعزى ذلك لنظام إجازات شاغلي الوظائف التعليمية، حيث يتمتع مدير المدرسة بإجازته السنوية بعد انتهاء أعمال الفصل الدراسي الثاني مباشرة، ويأخذ المعلمين والمُشرفين التربويين إجازاتهم بعد فترة قصيرة جداً من انتهاء أعمال الفصل الدراسي الثاني، حيث يصعب ذلك عملية إعداد التقرير الشامل، أو عدم جدوى إعداده دون مراجعة له من قبل جهاز الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.70)، وانحراف معياري (0.71)، وهو يقابل تقدير تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن لمجال تقويم الإنجاز السنوي بدرجة كبيرة، بما يعكس الإيمان بأهمية تقويم الإنجاز السنوي لدى مديري المدارس في محافظة حفرالباطن. كانت نتيجة مجال تقييم الإنجاز السنوي في هذه الدراسة متوافقة مع نتيجة دراسة عقيلات (2002) لمجال تقييم الإنجاز السنوي، ودراسة الجهضمي (2005) لمجال التقييم الإنجاز السنوي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن من وجهة نظر مديري المدارس فيها تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة؟".
 للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.05$) في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
المجال	الجنس	العدد	المتوسط
تحديد الأهداف.	ذكر	197	26.18
	أنثى	215	28.57
وضع خطة عملية.	ذكر	197	42.49
	أنثى	215	46.10
المراجعة الدورية.	ذكر	197	30.73
	أنثى	215	33.11
تقويم الإنجاز السنوي.	ذكر	197	28.58
	أنثى	215	30.67
المجموع الكلي	ذكر	197	127.98
	أنثى	215	138.46

*دالة إحصائية حيث قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (410) ومستوى دلالة $(0.05)=1.97$

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ت) المحسوبة لجميع المجالات أكبر من القيمة الجدولية (1.97)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) في جميع المجالات، وكانت هذه الفروق في جميع المجالات لصالح الإناث، وقد يعزى ذلك لدقة عمل الإناث، واهتمامهم بالتفاصيل الدقيقة، وتأثر قطاع تعليم البنات الايجابي بوجود كلية تربية للبنات في محافظة حفرالباطن، وما تقدمه من خدمة مجتمع ودورات تدريبية وتوصيات بحثية ونصائح إدارية من خلال عملية الإشراف على مدارس التربية الميدانية، في ظل عدم وجود أقسام رجالية في كلية التربية في محافظة حفرالباطن. اختلفت نتائج هذه الدراسة لتقديرات المستجيبين حول درجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير الجنس، والتي كانت لصالح الإناث، مع نتائج دراسة العدوان (2006) والتي كانت لصالح المديرين.

للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.05$) في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	المؤهل	العدد	المجال
27.62	6.01	3.01*	بكالوريوس	383	تحديد الأهداف.
24.93	6.91		دراسات عليا	29	
44.49	9.01	1.19	بكالوريوس	383	وضع خطة عملية.
42.83	11.82		دراسات عليا	29	
32.04	6.38	1.11	بكالوريوس	383	المراجعة الدورية.
31.00	7.31		دراسات عليا	29	
29.80	7.00	1.26	بكالوريوس	383	تقويم الإنجاز السنوي.
27.93	9.51		دراسات عليا	29	
133.96	28.40	1.88	بكالوريوس	383	المجموع الكلي
126.69	35.55		دراسات عليا	29	

*دالة إحصائية حيث قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (410) ومستوى دلالة $0.05 = 1.97$

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيم (ت) المحسوبة لجميع المجالات أصغر من القيمة الجدولية (1.97)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) في جميع المجالات، ما عدى المجال الأول تحديد الأهداف فقد أتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) وكانت هذه الفروق لصالح المؤهل العلمي بكالوريوس، وقد يعزى ذلك لطبيعة التأهيل في مرحلة البكالوريوس التربوي، وحرص مقررات إعداد الدروس على تحديد الأهداف وصياغتها بطريقة سلوكية قابلة للقياس والتقييم.

جاءت نتائج هذه الدراسة لتقديرات المستجيبين حول درجة تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير المؤهل العلمي، متوافقة مع نتائج دراسة العدوان (2006) لنفس المتغير، ونتائج دراسة عقيلات (2002) لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.05$) في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن تعزى لمتغير سنوات الخدمة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (OneWayANOVA)، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول (10)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيم (ف) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المتوسط	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتوسط المربعات	قيمة (ف)	المجال
0.003	2	0.005	بين المجموعات		0.006	تحديد الأهداف.
0.451	409	184.341	داخل المجموعات			
	411	184.346	المجموع			
0.097	2	0.194	بين المجموعات		0.223	وضع خطة عملية.
0.436	409	178.289	داخل المجموعات			

		411	178.483	المجموع	
0.018	0.007	2	0.013	بين المجموعات	المراجعة الدورية.
	0.379	409	154.825	داخل المجموعات	
		411	154.838	المجموع	
0.061	0.030	2	0.060	بين المجموعات	تقويم الإنجاز السنوي.
	0.489	409	200.046	داخل المجموعات	
		411	200.106	المجموع	
0.026	0.009	2	0.018	بين المجموعات	المجموع الكلي
	0.351	409	143.753	داخل المجموعات	
		411	143.771	المجموع	

*دالة إحصائية حيث قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية (2،409) ومستوى دلالة $0.05=3.02$

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم (ف) المحسوبة لجميع المجالات أصغر من القيمة الجدولية (3.02)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في جميع المجالات تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وقد يعزى السبب لطبيعة الحياة العملية والاجتماعية في محافظة حفرالباطن، وكثرة اللقاءات والمناقشات وتبادل الخبرات في اللقاءات الرسمية وغير الرسمية (الاجتماعية) حول قضايا التعليم، واستفادة الجميع باختلاف سنوات خدمتهم من بعض وتقارب الآراء. اختلفت نتائج هذه الدراسة لتقديرات المستجيبين حول مدى تطبيق الإدارة بالأهداف تعزى لمتغير سنوات الخدمة مع دراسة عقيلات (2002)، والتي كانت تشير إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة لصالح 11 سنة فأكثر. ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص السؤال الثالث على: "ما السبل اللازمة لتحسين درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن من وجهة نظر مديري المدارس فيها؟".

تم جمع المقترحات حول السبل اللازمة لتحسين درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة حفرالباطن، وكانت أهم السبل المقترحة كما في الجدول رقم (11).

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية المقترحات حول السبل اللازمة لتحسين درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس حفرالباطن مرتبة تنازلياً

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
1	إقامة دورات تدريبية مختصة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجاز لمشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس والمعلمين وباقي الموظفين.	192	46.6%
2	إشراك مديري المدارس في تحديد الحاجات التدريبية لأنفسهم ومروسيهم.	187	45.4%
3	الربط الفعلي بين الأداء الوظيفي وما تحققه المدرسة والموظفين من إنجاز سنوي.	164	39.8%
4	تحفيز مديري المدارس والموظفين المتميزين في تنفيذ الأهداف.	158	38.3%
5	إلزام كل موظف بالمدرسة بوضع خطة خاصة به تتضمن ما يخصه من خطة المدرسة.	119	28.9%
6	إلزام مشرفي الإدارة المدرسية بالمشاركة الفعلية في إعداد خطة المدرسة.	97	23.5%
7	منح مديري المدارس بعض الصلاحيات التي تساعد في تحفيز الموظفين المتميزين في تنفيذ خطة المدرسة.	81	19.7%
8	إشراك مديري المدارس في وضع خطة إدارة التربية والتعليم، والاطلاع عليها لمعرفة ما يخص مدارسهم منها.	68	16.5%

يتضح من الجدول (11) أن مقترح (إقامة دورات تدريبية مختصة في تحديد الأهداف وتقييم الإنجاز لمشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس والمعلمين وباقي الموظفين) جاء بالمرتبة الأولى، حيث حصل على عدد تكرارات (192)، ونسبة مئوية (46.6%)، وقد يعزى ذلك لإيمان مديري المدارس في محافظة حفارالباطن بأهمية التدريب، وأثره الفاعل على الميدان التربوي، وجاء مقترح (إشراك مديري المدارس في تحديد الحاجات التدريبية لأنفسهم ومروؤسيهم) بالمرتبة الثانية، بحصوله على عدد تكرارات (187)، ونسبة مئوية (45.4%)، وكان أيضاً يتعلق في مجال التدريب، وقد يعزى حصوله على هذا الترتيب من الأهمية هو شعور مديري المدارس بأنهم أكثر من غيرهم دراية بحاجاتهم وحاجات معلميهم التدريبية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- الحرص على مشاركة جميع مديري المدارس في إعداد خطة إدارة التربية والتعليم، وإطلاعهم على مسودة الخطة لنقدها قبل اعتمادها ولمعرفة ما يخص مدارسهم منها.
- إلزام مشرفي الإدارة المدرسية على المشاركة الفعلية في إعداد خطة عمل المدرسة والتأكد من سلامة إعدادها وطرق تنفيذها ومساعدة مدير المدرسة على تنفيذها وتقييم أدائه الوظيفي من خلالها.
- إقامة الدورات التدريبية في مجال تحديد الأهداف وصياغتها، وتقييم الإنجاز السنوي، وقياس الأثر التربوي للوصول إلى مزيد من النتائج المرجوة ومواكبة كل جديد في تلك المجالات.
- زيادة الاهتمام من قبل القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة ومديري المدارس بصفة خاصة في عملية تحسين وتطوير مجال تحديد الأهداف ومجال تقييم الإنجاز السنوي، للوصول إلى نتائج أفضل في تطبيق الإدارة بالأهداف.
- الاستفادة من قطاع تعليم البنات في تطبيق الإدارة بالأهداف والعوامل المؤثرة فيه في تعليم محافظة حفارالباطن بصفة خاصة، وزيادة التعاون بين إدارات التربية والتعليم وكليات التربية بصفة عامة.
- إلزام المدارس بتقديم تقرير سنوي شامل لإدارة التربية والتعليم موضح فيه الإنجازات التي حققت والأهداف التي لم تحقق ومناقشة الأسباب والمعوقات والعمل على تلافيها مستقبلاً.
- إيجاد حوافز مادية والمعنوية وطرق تحفيز جديدة للمعلمين والموظفين ومدراء المدارس، لتكون دافعاً لمزيد من التحسين في تطبيق الإدارة بالأهداف.

المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية وقياس درجة التطبيق وسبل التحسين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.

المراجع

1. الإبراهيم، عدنان (2011). الإدارة التربوية - مدرسية - صفية. دار اليازوري، عمان.
2. أبوالوفاء، جمال و عبدالعظيم، سلامة (2000). اتجاهات في الإدارة المدرسية. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
3. أحمد، أحمد (2011). الاتجاهات المعاصرة في تطوير التنظيمي بالمدارس. دار الفكر العربي، القاهرة.
4. الأسطل، طارق (2008). درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
5. البابطين، عبدالرحمن (2003). برنامج مقترح لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في مجال إدارة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
6. توفيق، عبدالرحمن (2008). الإدارة بالأهداف السهل الممتنع لتحقيق الأهداف. مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

7. الجهضمي، سليمان (2005). معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس المنطقة الشرقية بسلطنة عمان كما يتصورها الإداريون التربويون. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
8. حسين، سلامة (2004). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. دار الفكر، عمان.
9. الخطيب، رداح و الخطيب، أحمد (2000). الإدارة والإشراف التربوي. دار الأمل، ارد، الأردن.
10. الخواجا، عبدالفتاح (2009). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية. دار الثقافة، عمان.
11. دياب، إسماعيل (2001). الإدارة المدرسية. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
12. راغب، راغب (2011). الإدارة التربوية في القطاع المدرسي. دار البداية، عمان.
13. ربيع، هادي و الغول، إسماعيل (2007). التخطيط التربوي. عالم الثقافة، عمان.
14. الرحيلي، سمية (2009). الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة فاعلية التطبيق والمعوقات من وجهة نظر القائمات بالعمل الإداري بالجامعة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
15. الرشودي، بدرية (2002). الإدارة بالأهداف: مدخل لتطوير العملية الإدارية بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كليات البنات، الرياض، المملكة العربية السعودية.
16. الرواحي، ميمونة (2002). الإدارة بالأهداف وإمكانية تطبيقها بالكليات التقنية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
17. شريف، عابدين (2003). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. المجلة التربوية، المجلد (17)، العدد (66)، ص (185 – 220).
18. صادق، عبدالقادر (2009). معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، جامعة كولومبس، أمريكا.
19. الطراونة، هاني (2011). نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها. دار أسامة، عمان.
20. عابدين، محمد (2005). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق، عمان.
21. عايش، أحمد (2009). الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة، عمان.
22. العجمي، محمد (2008). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. دار المسيرة، عمان.
23. العدوان، فؤاد (2006). تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.
24. عطوي، جودت (2010). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة، عمان.
25. عقيلات، هند (2002). درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
26. العميرة، محمد (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. دار المسيرة للنشر، عمان.
27. الغويرين، عصام (2010). نموذج الإدارة بالأهداف في الاتحادات الرياضية للألعاب الجماعية في الأردن وإمكانية تحقيقه. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (24)، العدد (4)، ص (1101 – 1128).
28. القيسي، عبير (2010). درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظة غزة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
29. مساد، عمر (2005). الإدارة التعليمية. دار صفاء، عمان.

30. مصطفى، صلاح (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
31. النوح، عبدالعزيز (2011). واقع وأهمية تطبيق مدير المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (37)، ص (1 - 350).
32. Catano, N. & Strong, J. (2007) "What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards". **International Journal of leadership in education**, Vol. 10, No, 4, 379-399.
33. Danghtreg, A. & Ricks, B. (1989). Contemporary Supervision Managing People and Technology. **New York McGraw- Hill International Edition**. Pp 76-82
34. Perlman, D. (2000). Implementing "Management by Objectives" in a University: **A Progress Report**. ED123965.
35. Shetty, Y. & Carlisle, H. (2000). Application of Management by Objectives in a University Setting: an Exploratory Study of Faculty Reactions. **Educational Administration Quarterly**, 10,(2), 65-81.
36. Wenceslaus, O. (2010). Relevance and benefits of management by objectives to secondary school management in Anambra State : Teachers views. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**. Vol 2, (7), pp 9-104.

الاستبانة بصورتها النهائية

أولاً: البيانات الأولية

ضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة:

الجنس : ذكر () أنثى () .

المؤهل العلمي : بكالوريوس () دراسات عليا () .

سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات () ، 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات () ، 10 سنوات فأكثر () .

ثانياً: فقرات الاستبانة لدرجة تطبيق الإدارة بالأهداف

م	الفقرة	الدرجة التطبيق				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	المجال الأول: تحديد الأهداف					
1	يتم شرح فلسفة التربية والتعليم لجميع الموظفين.					
2	يشارك جميع الموظفين في وضع أهداف المدرسة.					
3	يوجد في المدرسة قاعدة بيانات تساعد في تحديد الأهداف.					
4	تصاغ الأهداف بطريقة قابلة للقياس.					
5	تحدد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة.					
6	توزع الأدوار بشكل محدد لتحقيق الأهداف.					
7	تعتمد جميع الأهداف المتفق عليها مع الموظفين في خطط المدرسة.					
	المجال الثاني: وضع خطة عملية					
8	تتشارك الإدارة المدرسية مع الموظفين في وضع خطة المدرسة.					

9	الخطة المدرسية شاملة لجميع مجالات المدرسة.				
10	تحدد الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ كل جزء من أجزاء الخطة المدرسية.				
11	تحدد في الخطة المدرسية الموارد (المادية والبشرية) المطلوبة للتنفيذ.				
12	يطلع الموظف على الجوانب التي تخص عمله من الخطة المدرسية.				
13	تحفر الإدارة المدرسية الموظفين للمبادرة بمقترحات تطويرية.				
14	يشارك مشرف الإدارة المدرسية في اعداد الخطة المدرسية.				
15	تتوافق خطة المدرسة مع خطة إدارة التربية والتعليم بالمحافظة.				
16	يضع الموظف خطة عمل خاصة به لتنفيذ ما يخصه من خطة المدرسة.				
17	تضع الإدارة المدرسية خطط للالزامات والطوارئ.				
18	الخطة المدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة والمجتمع المحلي.				
المجال الثالث: المراجعة الدورية					
19	تراجع الإدارة المدرسية الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد.				
20	تدون ملاحظات التنفيذ لعناصر الخطة المدرسية مباشرة عند انتهاء الفترة الزمنية المحددة.				
21	يشارك الموظفون في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.				
22	تقوم الإدارة المدرسية بالاجتماع مع الموظفين لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء.				
23	تستعين الإدارة المدرسية بمشرف الإدارة المدرسية عند مواجهة عقبات يصعب حلها.				
24	تكرم الإدارة المدرسية الموظفين المتميزين في تنفيذ الخطة المدرسية.				
25	تستخدم إدارة المدرسة أساليب متنوعة للمراجعة الدورية.				
26	تتابع إدارة التربية والتعليم مراحل تنفيذ الخطة المدرسية بشكل دوري.				
المجال الرابع: تقويم الإنجاز السنوي					
27	يتعاون مدير المدرسة مع الموظفين في تقييم الإنجاز السنوي.				
28	يتشارك مدير المدرسة والموظفين في معرفة أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف بخطة المدرسة لتلافيها في العام القادم.				
29	يقيس مدير المدرسة مستوى أداء الموظفين للواجبات التي أوكلت إليهم.				
30	يشارك مدير المدرسة الموظفين في طرق التقويم المناسبة للأهداف.				
31	توجد لجنة لكل نشاط بالمدرسة مهمتها كتابة تقارير مفصلة عن سير العمل خلال العام الدراسي.				
32	يتباحث مدير المدرسة مع الموظفين لجوانب التطوير المحتملة في المدرسة.				
33	تقدم إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي تقريراً شاملاً لإدارة التربية والتعليم موضح فيه الإنجازات والأهداف التي حققت.				
34	يتضمن التقرير النهائي للمدرسة الاستراتيجيات المستقبلية للمدرسة.				

ثالثاً: مقترحات سبل التحسين

من وجهة نظركم .. ما هي سبل التحسين المقترحة لتطبيق الإدارة بالأهداف بشكل أفضل؟

دَوَالُ التَّقْلِيلِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ

أ.م.د. محمد إسماعيل عبد الله م.د. رياض حمود حاتم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Indicators of Decrease in Arabic

Ass.Prof.Dr. Muhammad Ismaeel Abdullah Lec.Dr. Riyadh Hmood Hatim

College of Education College of Studies of Quran

University of Babylon

reyadalmalekey@gmail.com

m.alqasm88@gmail.com

Abstract

Lessing is in number and ratio. Countable things are many. In Arabic, there are many expressions used to give the meaning of number like several, few, many, and so on. Lessing in ratio is used with uncountable things.

Keywords: lessing, minimizing, much, few.

الملخص

التقليل يكون في العدد والنسبة. أما التقليل في العدد، فإن الأشياء التي تعدّ وتحصى كثيرة. وقد كان للعرب في ضبطها شؤون ومساالك منها ما عرف عند الناس كبعض وثقّة وقليل وكَم وجزء وأمثال ذلك. ومنها ما لم يكن ظهوره هيناً ومسلكه واضحاً بيناً. وقد تعرّس على كثيرين ممن أرادوا الإحاطة به وبأمثاله. أما التقليل في النسبة، فهو التقليل في الأشياء غير القابلة للعدّ والإحصاء. ويكون إظهار التقليل فيها في الجملة في ما يظهر من معنى يبرز فيه التقليل كتقليل همة الرجل مثلاً وسعيه، أو عمله أو ما شابه ذلك.

كلمات مفتاحية: التقليل. التصغير. التكثر. الإقلال. القلة.

المقدمة

التقليل يكون في العدد والنسبة. أما التقليل في العدد فإن الأشياء التي تعدّ وتحصى كثيرة. وقد كان للعرب في ضبطها شؤون ومساالك منها ما عرف وشهر عند الناس كبعض وثقّة وقليل وكَم وجزء وأمثال ذلك. ومنها ما لم يكن ظهوره هيناً ومسلكه واضحاً بيناً. وقد تعرّس على كثيرين ممن أرادوا الإحاطة به وبأمثاله. إلا أن عين الباحث البصير قد رصدت مثل ذلك الكثير. وإننا إذ نهيب بعلمائنا الأجلاء ممن خبر اللغة وعرف فنونها واستقصى أساليبها في التعبير، نقول إن علماء العربية قد فطنوا لمثل هذه الأساليب وانتبهوا لصور التعبير الدقيق بها فذكر بعضهم مثل هذه الأساليب في كتبهم ومؤلفاتهم. منهم العلماء الأوائل ومنهم المتأخرون ومنهم المحدثون الذين سطرّوا مثل هذه الكيفيات في كتبهم فاهتدنا لبعضها وذكرنا ما سقطت عيوننا على ما ذكره منها.

أما التقليل في النسبة، فهو التقليل في الأشياء غير القابلة للعدّ والإحصاء. ويكون إظهار التقليل فيها في الجملة في ما يظهر من معنى يبرز فيه التقليل كتقليل همة الرجل مثلاً وسعيه أو عمله أو ما شابه ذلك.

والتقليل يقابل التكثر قال أبو البقاء الكفوي: ((التكثر: يكون باعتبار العدد والكمية ويقابله التقليل، والتكثر يستعمل في الذات والإكثار في الصفات))⁽¹⁾، ويقول أيضاً في تعريف التقليل: ((هو رد الجنس إلى فردٍ من أفرادهِ، لا تنقيص فردٍ إلى جزء من أجزائه))⁽²⁾ أي إرجاع الموضوع إلى جزءٍ من مكوناته، وليس هو إنقاص مكوّن من تلك المكونات.

(1) الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: 308.

(2) المصدر السابق: 313.

وقد جاء هذا البحث ليدرس دوالّ التقليل في التعبير العربي وما ترشّحت منها دلالاتٌ تلاطف القلّة والتقليل، وقد قسّمنا البحث على مقدمة وثلاثة مطالب وخاتمة، درس المطلب الأول دلالة الحروف على التقليل من مثل (ربّ) و(قَدْ) و(ربّما) وغيرها، ودرس المطلب الثاني بعض الوظائف النحوية التي تدل على التقليل من مثل (المعرفة) و(جموع القلة) و(المفرد و التنثية) و(التصغير)، ودرس المطلب الثالث دلالة الأفعال على التقليل، ولم يجد البحث سوى الفعل (قلّما) دالاً على التقليل فدرسه وحده في مطلب مستقل.

المطلب الأول: دلالة الحروف على التقليل

كثيرة هي الحروف وكثيرة هي الدلالات التي تأتي بها. وللتقليل حروفٌ تدلّ عليه. منها ما جاء على التقليل في أصل وضعه، ومنها ما تشارك مع التقليل بدلالات أخرى، ك(ربّ) و(كم) و(قد) وأمثال ذلك.

وفي ما يأتي بحث هذه الحروف لمعرفة دلالاتها على التقليل:

أولاً: دلالة (ربّ)

وهي من أشهر الحروف الدالة على التقليل، ذكرها النحويون من الخليل إلى نحوي عصرنا، هذا على أنها حرف دالّ على التقليل، قال الخليل: ((و(رُبّ) كلمة تفرد واحداً من جميع يقع على واحدٍ يعنى به الجميع، كقولك: رُبّ خَيْرٍ لَقَيْتَهُ))⁽¹⁾، وهذا الإفراد على سبيل التقليل، وليس على سبيل الاستثناء؛ لأنّ الاستثناء يكون بإخراج قليل من كثير، وصرّح المبرد بدلالاتها الرئيسية على التقليل، قال: ((و(رُبّ) معناها الشيء يقع قليلاً، ولا يكون ذلك الشيء إلا منكوراً؛ لأنه واحد يدل على أكثر منه... ولا تكون (رُبّ) إلّا في أولّ الكلام؛ لدخول هذا المعنى فيها))⁽²⁾، وقال في موضع آخر: ((لأنّها لا تخصّ شيئاً، فإنما معناها أن الشيء يقع ولكنه قليل، فمن ذلك قوله:

يَا رُبّ مِثْلِكَ فِي النِّسَاءِ غَرِيرَةٌ... بَيْضَاءٌ قَدْ مَنَعَتْهَا بِطَلَقٍ
وقوله:

يَا رُبّ غَابِطِنَا لَوْ كَانَ يَطْلُبُكُمْ... لَأَقَى مُبَاعَدَةً مِنْكُمْ وَجُزْماً

يريد: غابط لنا، لأنه لو عنى واحداً بعينه لم يكن للكلام معنى؛ كما لا تقول: ربّ عبد الله، ولا ربّ غلام أخيك))⁽³⁾. وقد اشتهرت (ربّ) عند النحويين أنّها تدلّ على التقليل، قال ابن السراج: ((رُبّ: حرفُ جرٍّ، وكان حقّه أن يكون بعد الفعل موصلاً له إلى المجرور كأخواته إذا قلت: مررت برجل وذهبت إلى غلام لك، ولكنه لما كان معناه التقليل وكان لا يعمل إلا في نكرة فصار مقابلاً لـ(كم) إذا كانت خبراً))⁽⁴⁾، فهو حرف في تكوينه دالّ على التقليل في دلالاته، متقدّم في التركيب الجملي يأخذ الصدارة دائماً ويدخل على النكرات وتختتم جملة بالجملة الفعلية على الغالب، قال ابن جني: ((ومعنى (ربّ) التقليل، وهي مختصة بالنكرات دون المعارف تقول: ربّ رجلٍ لَقَيْتُهُ أي ذلك قليل، وضدّها (كم) تقول: كم عبدٍ مَلَكَتْ، أي ذلك كثير))⁽⁵⁾، ومعنى تقليلها لتقليل لمضمون الفعل بعدها في كمية العمل المنجز.

وأيد أبو علي الفارسي كونها للتقليل، فقال: ((وهي في التقليل نظير (كم) في التكثير. فإذا دخلت على النكرة الظاهرة لزمتهما الصفة))⁽⁶⁾، ومعنى ذلك أنّها مع النكرات تكون للتقليل، وقال ابن بابشاذ: ((ربّ معناها التقليل، والتقليل يتصور في

(1) العين: 8 / 258، مادة (ربّ).

(2) المقتضب: 4 / 289 – 290.

(3) المصدر السابق: الصفحة نفسها.

(4) الأصول في النحو: 1 / 416.

(5) اللمع في العربية: 74، وينظر: المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني: 69، وينظر: الصاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن

العرب في كلامها: 109.

(6) الإيضاح العضدي: 1 / 251.

النكرات الشائعات ولا يتصور في غيرها))⁽¹⁾؛ لأنها مع النكرات تذكر أحياناً من مجموع، وقال ابن فضال المجاشعي: ((إن معناها التقليل ولا تدخل إلا على نكرة أو على مضمّر يشترط تفسيره))⁽²⁾. ومفسره نكرة أيضاً كـ(رَبّه رجلاً).

أمّا ابن عصفور فإنه قد ردّ على الذين يذهبون إلى أنها للتكثير في موطن المباهاة والافتخار قائلاً: ((الذي يدل على أن (رَبّ) إنما وقعت للمباهاة من حيث يكون فيها التقليل أن (رَبّ) إذا كانت لغير مباهاة وافتخار إنما تكون للتقليل في كلامهم، فوجب فيها إذا كانت للافتخار أن تكون على حسبها إذا كانت لغير افتخار من إرادة التقليل بها))⁽³⁾، أمّا المالقي فقد قال: ((هي حرف يكون لتقليل الشيء في نفسه ويكون لتقليل النظر، فالتّي لتقليل الشيء في نفسه نحو قول الشاعر:

أَلَا رَبُّ مَوْلُودٍ وَلَيْسَ لَهُ أَبٌ وَذِي وَلَدٍ لَمْ يَلِدْهُ أَبَوَانِ
وَذِي شَامَةِ سَوْدَاءٍ فِي حَرٍّ وَجْهِهِ مُجَلَّلَةٌ لَا تَنْقُضِي لَزْمَانِ

فالمولود الذي ليس له أب عيسى عليه السلام، وذو الولد الذي لم يلدّه أبوان هو آدم عليه السلام، وذو الشامة السوداء في حر وجهه هو البدر... فهذه الثلاثة ليس لها نظير في الوجود))⁽⁴⁾. بمعنى أنّ هذه الثلاثة ذكرت وهي قليلة متفرّدة، ورجّح المرادي أن تكون للتقليل، فبعد أن أورد آراءً مختلفة للنحويين قال: ((والراجع في هذه الأقوال ما ذهب إليه الجمهور، أنها حرف تقليل. الدليل على ذلك أنها قد جاءت في مواضع لا تحتلّ إلا التقليل، وفي مواضع ظاهرها التكثير وهي محتملة لإرادة التقليل بضرب من التأويل، فتعين أن تكون حرف تقليل))⁽⁵⁾؛ فجزم على أنها للتقليل مؤيداً رأي أغلب النحويين فيها.

ودلالة (رَبّ) على التقليل مسألة معنوية ترتبط بالمعنى المراد والمُبَيّن بوساطتها، خصوصاً إذا علّمنا أنّ العربي دقيق في تعبيره يبحث عن الدقة والتمكن أينما يجدها يأتي بها. فهو يريد أن يخصّص ويحدّد بأقلّ نصير مثلاً لتمكين المعنى عند السامع بشيء من الدقة والضبط في الكلام الموجز الدال على المعنى ببيان نوع قريب وقليل محدد للدلالة عليه، وهذا ما فطن له النحويون من قَبْلُ، ((فمن المواضع التي وقعت فيها (رَبّ) للتقليل والتخصيص، على حقيقة وضعها، قول العرب إذا مدحوا الرجل: رَبُّ رجلاً، وهو شبيه بقولهم: لله دَرُّه رجلاً. وهذه مسألة: قد اتفق عليها الكوفيون والبصريون، ونصّ عليها سيبويه في كتابه. وهذا تقليل محض لا يتوهم فيه كثرة؛ لأن الرجل لا يمدح بكثرة النظراء، والأشباه، وإنما يمدح بقلة النظر، أو عدمه بالجملة، ولذلك قالوا في التعجب: إنه ما خفي سببه، وخرج عن نظائره. وإنما يريدون بقولهم: (ربه رجلاً) أنّه قليل غريب في الرجال، فكانهم قالوا: ما أقلّه في الرجال، وما أشدّه فيهم))⁽⁶⁾، وقد اشتهر عند أغلب النحويين أنّها للتقليل فقط، قال أبو البركات الأنباري: ((وأما (رَبّ) فمعناها التقليل))⁽⁷⁾، ولم يشرك معها معنى آخر غير التقليل.

والقول في (رَبّ) في ما قلناه سابقاً كلّهُ - نعني من ناحية الدلالة والعمل - هو الرأي الغالب الذي قال به البصريون. ولعل القول إن (رَبّ) تدلّ على التقليل قول عامة النحويين من بصريين وكوفيين، جاء في الأصول: ((وأما الكوفيون ومن ذهب مذهبهم فيقولون: رَبّ وضعت على التقليل نحو: ما أقل من يقول ذاك، وكم وضعت على التكثير نحو قولك: ما أكثر من يقول ذاك))⁽⁸⁾، فيكون ذلك ما قارب لإجماع من النحاة على عملها ودلالاتها. ولم يخرم ذلك إلا ثلة قليلة جداً في الرأي القائل بعكس ما هو مشهور من دلالتها على التقليل، وأنها يمكن أن تدلّ على التكثير أيضاً.

وقد اختلف النحويون في معنى (رَبّ) على أقوال⁽⁹⁾:

- (1) شرح المقدمة المحسبة: 1 / 239.
- (2) شرح عيون الإعراب: 192.
- (3) شرح جمل الزجاجي: 1 / 501.
- (4) رصف المباني في شرح حروف المعاني: 188 - 189.
- (5) الجنى الداني في حروف المعاني: 418.
- (6) إيضاح شواهد الإيضاح: 1 / 291.
- (7) أسرار العربية: 195.
- (8) الأصول في النحو: 1 / 418.
- (9) يُنظر: الجنى الداني في حروف المعاني: 439، وجمع الهوامع في شرح جمع الجوامع: 4 / 174.

- 1- الأول: أنها للتقليل دائماً؛ وهو مذهب الجمهور.
- 2- الثاني: أنها للتكثير دائماً.
- 3- الثالث: أنها تكون للتقليل والتكثير.
- 4- الرابع: أنها أكثر ما تكون للتقليل، والتكثير بها نادر.
- 5- الخامس: أنها أكثر ما تكون للتكثير، والتقليل بها نادر.
- 6- السادس: أنها حرف إثبات، لم يوضع لتقليل ولا تكثير، بل ذلك مستفاد من السياق.
- 7- السابع: أنها للتكثير في موضع المبالاة والافتخار.
- 8- الثامن: أنها لمُبهم العدد؛ تكون تقيلاً وتكثيراً.

والراجع الذي عليه أغلب النحويين أنها حرف دال على التقليل فقط، وما سوى ذلك دلالات سياقية يوقف عليها ضمن سياقها الواردة فيه.

ثانياً: دلالة (قد)

(قد) حرف غير عامل ومدخوله الفعل فقط، ودلالته تكون على معنيين بحسب الفعل الداخل عليه. فإن دخل على الفعل الماضي فهو يدل على التحقيق بمعنى شدة تحقق الفعل بعده. وإن دخل على الفعل المضارع فهو يدل على التقليل، بمعنى عدم تحقق معنى الفعل بعده إلا بشيء قليل جداً، قال الزمخشري: ((قد للتقليل: وتكون للتقليل بمنزلة (ربما) إذا دخلت على المضارع كقولهم: (إن الكذب قد يصدق))⁽¹⁾، وبين التحقيق والتقليل شيء مشترك هو أن قيمة الفعل في كمية تحققه فإن (قد) مع الفعل الماضي يحقق هذا المعنى بدقة. ولا يحققه كاملاً مع الفعل المضارع الذي يكون دالاً على المدة الزمنية الآتية أو التي ستأتي فيضعف تحقق الفعل لذلك.

وليس كل فعل يصلح لدخول (قد) عليه، بل لا بد من توافر شروط فيه كما نصَّ النحويون، ومنهم الرماني بقوله: ((إذا دخلت على المستقبل دلَّت على التوقع والتقليل كقولك: قد يفعل وقد يخرج، أي ذلك قليل منه، وقد تستعمل في أن الأمر يجوز أن يقع ويجوز أن لا يقع))⁽²⁾، ومنهم الزمخشري، قال: ((تكون للتقليل بمنزلة ربما إذا دخلت على المضارع))⁽³⁾، وقال ابن مالك: ((تدخل على فعلٍ ماضٍ متوقع لا يشبه الحرف لتقريبه من الحال، أو على مضارع مجرد من جازم وناصب وحرف تنفيس لتقليل معناه))⁽⁴⁾، وذكر الرضي أنه: ((يضاف إلى التحقيق في الأغلب التقليل، نحو: (إن الكذب قد يصدق) أي بالحقبة يصدر منه الصدق وإن كان قليلاً، وقد تستعمل للتحقيق مجرداً عن معنى التقليل نحو ﴿قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ﴾⁽⁵⁾، وتستعمل أيضاً للتكثير في موضع التمدح))⁽⁶⁾ فجمهور النحويين يرى أنها للتقليل.

ثالثاً: دلالة (ربما)

لقد تكلم سيبويه عن اتصال (ما) الكافة بـ(رب) وأمثالها قال: ((جعلوا (رب) مع (ما) بمنزلة كلمة واحدة، وهيؤها ليذكر بعدها الفعل؛ لأنهم لم يكن لهم سبيل إلى (رب) يقول) ولا إلى (قل) يقول) فألحقهما (ما) وأخلصهما للفعل))⁽⁷⁾. وقال المبرد: ((ولا تقع (رب) على الأفعال إلا بـ(ما) ... ولو حذفت منها (ما) لم تقع إلا على الأسماء النكرات، نحو: رب رجل يا فتى))⁽⁸⁾، فوجود (ما) تحقق دخول (رب) على الأفعال للتوسع في التعبير وإظهار المعاني المراد بها للتقليل مع الفعل، وشرح ابن السراج

(1) المفصل في صنعة الإعراب: 433.

(2) معاني الحروف: 99.

(3) المفصل في صنعة الإعراب: 433.

(4) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: 242 - 243.

(5) البقرة: من الآية: 144.

(6) شرح الرضي على الكافية: 388.

(7) كتاب سيبويه: 3 / 115.

(8) المقتضب: 2 / 48.

هذا المعنى فقال: ((أن تصلها فتستأنف ما بعدها وتكفها عن العمل، فتقول: ربما قام زيد، وربما قعد، وربما زيد قام، وربما فعلت كذا ولما كانت (ربّ) إنما تأتي لما مضى، فكذلك (ربّما) لما وقع بعدها الفعل كان حقه أن يكون ماضياً، فإذا رأيت الفعل المضارع بعدها، فثم إضمار كان))⁽¹⁾، وهذا المعنى المراد يكون على شاكلة (ربّ) في الجمل التي تدلّ على التقليل به، أي إن الجملة بعد (ربّما) فيها معنى التقليل أيضاً، والفارق بين (ربّ) التي للتقليل و(ربّما) الدالة على التقليل أيضاً أنّ (ربّ) مختصة بالدخول على الاسم فقط، في حين يكون دخول (ربّما) على الاسم وعلى الفعل أيضاً فهي أوسع وأكثر دلالة من (ربّ).

رابعاً: دلالة (كم) الخبرية

من المعروف أنّ (كم) تدلّ على التكثير في الأسلوب الخبري الذي يناظر الأسلوب الاستفهامي المعروف فلو قيل لك: كم رجلاً لقيتَ فإنّ هذا سؤال لا بدّ عليك من الإجابة عليه بالتعيين وذكر العدد. أما لو قيل لك: كم رجلٍ لقيتَ فلا سؤال ههنا، والجواب غير متعين بل الكلام دالّ على التكثير حصراً.

ولكن من النحويين من يرى أن (كم) لها دلالة على التكثير قال ابن الوراق: ((لما كانت (كم) تقع في الاستفهام للتكثير والتقليل، صار متوسط الحكم بين القليل والكثير، فجعل لها حكم الأعداد المتوسطة بين الكثيرة والقليلة))⁽²⁾، فهذا الكلام لا ينصّ على جعلها للتقليل في الأسلوب الخبري؛ فربّما دلّ كلامه على جعلها للتقليل في الأسلوب الاستفهامي لأنّ التعيين فيه، فيه معنى التقليل وهذا أيضاً يأتي من باب المغايرة بين الأسلوبين فإنّ دلّ الأسلوب الخبري على التكثير دلّ الأسلوب الاستفهامي على التقليل.

ولعل بعض النحويين يرى أن الدلالات تتعاقب بالأدوات فما دلّ على التكثير في موضع دلّ على التقليل في موضع آخر، واشتهر ذلك في (ربّ) التي تدلّ على التقليل و(كم) التي تدلّ على التكثير فهما قد يدلان على عكس معانيهما في مواضع. والسياق والمعنى هما اللذان يعرفاننا بذلك، قال أبو علي القيسي: ((وكذلك يستعبرون (كم) في موضع التقليل، على وجه الهزء، فيقولون: كم بطلٍ قتل زيد، وكم ضيفٍ قرى، وهو لم يقتل بطلاً قط، ولم يقر ضيفاً، فيكون أبلغ من قولهم: هو جبان، وهو بخيل))⁽³⁾، وهو معنى دلالي يفهم من النصّ بالنظر في سياقه.

خامساً: دلالة (إنّما)

من جميل ما ذكره النحويون في هذا الجانب قول ابن السراج: (((إنّما) إذا رفعت ما بعدها يصير فيها معنى التقليل، تقول: ﴿إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ﴾⁽⁴⁾، إذا أردت التواضع))⁽⁵⁾، وذكر ابن الوراق وجوهاً عدّها ردّاً على: ((أن بعض النحويين يعتقد أن (ما) في قولك: إنما زيد قائم، وما أشبهها من أخواتها اسم، وموضعه نصب، والجملة التي بعدها في موضع الخبر، وشبه ذلك بالهاء التي هي ضمير الأمر والشأن، نحو قولك: إنه زيد قائم))⁽⁶⁾، فنكر ابن الوراق من تعليقه في الوجه الثالث: ((أن (ما) إذا أدخلت على (إنّ) غيرت معناها، ويدخلها معنى التقليل كقولك: إنّما زيد قائم، وهذا أن (ما) تستعمل إذا ذكرت لزيد أحوال، فتخص أنت بعضها، وتقصد بذلك إلى بعض أحواله))⁽⁷⁾، وقال ابن السيد البطلوسي أيضاً: ((إنما عند البصريين لها معنيان: أحدهما: تحقير الشيء وتقليله. والثاني: الاقتصار عليه. فأما احتقار الشيء وتقليله، فكرجل سمعته يزعم أنه يهّب الهبات ويواسي الناس بماله، فنقول إنما وهبتَ درهماً، تحتقر ما صنع، ولا تعتدّه شيئاً. وأما الاقتصار على الشيء، فنحو رجل سمعته يقول: زيد شجاع وكريم وعالم. فنقول: إنما هو شجاع. أي ليس له من هذه الصفات الثلاث غير الشجاعة))⁽⁸⁾. وربما زدنا

(1) الأصول في النحو: 1 / 419، وينظر: الإيضاح العضدي: 1 / 253 – 254.

(2) علل النحو لابن الوراق: 263.

(3) إيضاح شواهد الإيضاح: 1 / 303.

(4) الكهف: من الآية: 110، وتامم الآية: (قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ)

(5) الأصول في النحو: 2 / 220.

(6) علل النحو لابن الوراق: 220.

(7) المصدر السابق: 221.

(8) الاقتضاب في أدب الكتاب: 1 / 55.

عليها قوة الكلام الملقى أيضاً إذ تنفع (إنما) هذا المعنى إذا كان الكلام ملقى للتوكيد في الخبر المطروح في الجملة بعدها قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا ﴾ ⁽¹⁾ ففي هذه الآية خبر ملقى على سبيل التوكيد وليس فيه تقييد ولا اقتصار وإنما ذكرت (إنما) معه للتوكيد. فقله (تحقير الشيء وتقليله) قد يعنى بالتحقير التقليل، وهو إذ ينكر التحقير فإنما هو يحدد دلالة (إنما) على التقليل أيضاً، قال أحمد بن فارس: ((قال قوم: إنما معناه التحقير. تقول: (إنما أنا بشر) محقراً لنفسك. وهذا ليس بشيء. قال الله جل ثناؤه: ﴿ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ ﴾ ⁽²⁾، فأين التحقير هاهنا ؟)) ⁽³⁾، فدلالته على التقليل والاقتصار والتوكيد والتوكيد من دلالاتها الثابتة في هذا التركيب.

سادساً: دلالة (بما)

مما ذكر في اللغة والنحو قولهم في (بما) إنها تدلّ على التقليل، ولعل الشواهد على هذا المعنى قليلة، ومما ذكر لها شاهداً قول الشاعر:

فلئن صرت لا تحير جواباً... لبما قد ترى وأنت خطيب

قال ابن مالك: ((وتزاد بعدها (ما) كافة وغير كافة. وكذا بعد (ربّ) والباء. وتحدث في الباء المكفوفة معنى التقليل)) ⁽⁴⁾، (التقليل)) ⁽⁴⁾، وقال أيضاً: ((وقد تحدث زيادة (ما) مع الباء تقليلاً، وهي لغة هذيلية. وإليها أشرت بقولي: وقد ترد الباء (ما) كـ(ربما)) ⁽⁵⁾، وأشار ابن هشام إلى ذلك فقال: ((ذكره ابن مالك وأنّ (ما) الكافة أحدثت مع الباء معنى التقليل)) ⁽⁶⁾، وأرى أن يكتفى بهذا المثال في توضيح هذا المعنى؛ لأنّ النحويين إنما يعدونها عند ذاك صلة غير ذات أثر أي زائدة بين الجار الذي هو الباء والمجرور بعدها ففي قوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ ﴾ ⁽⁷⁾، قال الفراء: ((العرب تجعل (ما) صلة في المعرفة والنكرة واحداً)) ⁽⁸⁾، وقال الزجاج: ((ما) بإجماع النحويين ههنا صلة لا تمنع الباء من عملها فيما عملت. المعنى فبرحمة من الله لنت لهم. إلا أن (ما) قد أحدثت بدخولها توكيد المعنى)) ⁽⁹⁾، وبهذا يتضح تقرد بعض النحويين في عدّ (بما) من أدوات التقليل بعد عدّها مركبة من الباء و (ما) الكافة.

المطلب الثاني: دلالة الوظيفة النحوية على التقليل

كثيرة هي الأسماء التي تدل على التقليل ولعل من أشهرها: بعض ونتقة وقليل وجزء وأمثال ذلك، وسنركز في هذا البحث على المعاني الدالة على التقليل من دون النظر إلى الألفاظ الدالة على التقليل؛ لأنها كثيرة وموضوعها لغوي بحث وليس نحويّاً خالصاً، ويمكن دراسة هذه الألفاظ في بحث مستقل وفيه فائدة كبيرة.

أولاً: دلالة (المعرفة)

المعرفة هي الاسم الذي تخصص بنوع مخصص أزال شموله، وقُلّ تعميمه وحدّد مدلوله لينطبق على شيء واحد معروف. فالفرق بين النكرة والمعرفة أن النكرة اسم دلّ على معين وشاع في كثير، وانطبق على مصاديق متعددة. أما المعرفة فهو اسم تحدد بمحدد معين جعله مطابقاً لمصادقه لا يتجاوز إلى غيره.

وهنا نودّ أن نقول: إن المعرفة محدّدة معروفة. والنكرة محدّدة أيضاً، ولكنها انطبقت على كثير فضاغ تحديدها بكثرة هذا الانطباق على الكثير. فشمّل مدلولها مصاديق كثيرة. فقولنا: (كتبتم بالقلم) فيه تحديد من المعرفة التي في (القلم)؛ لأنه معرف

(1) المائدة: من الآية: 55.

(2) النساء: من الآية: 171.

(3) الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها: 134.

(4) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: 147.

(5) شرح الكافية الشافية: 2 / 817.

(6) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 1: 408.

(7) آل عمران: من الآية: 159.

(8) معاني القرآن: 1 / 244.

(9) معاني القرآن وإعرابه: 1 / 482.

بـ(ال) العهدية فلا يتصور أن تكون الكتابة بما فيه (ال) الجنسية. أما عند قولنا: (كتبت بقلم) فالتحديد ضاع بانطباق لفظة (قلم) على كثير من المصاديق التي تشكل (قلم) في مدلولها. ومع هذا فإن الكتابة قد حصلت بقلم واحد لا غير. فالنكرة هنا دلت على كثير؛ ولكن الجملة تطلب واحداً فقط من هذا الكثير. فالنكرة في الجملة خصوصاً تدل على واحد بعينه لكنه لا يظهر؛ لدلالة النكرة عموماً على كثير لا يتحدد إلا بالتعيين.

فعلى هذا تكون النكرة قد دلت على الكثير. والمعرفة على عكس ذلك دلت على التقليل من تركيبها الذي يحدد المصاديق وينطبق على واحدٍ منها بالضبط.

وعَلَّ أبو البركات الأتباري هذا الأمر بقوله: ((وأما اختصاصها بالتكثير فيهما جميعاً؛ فلأن (كم) لما كانت للتكثير، والتكثير والتقليل لا يصح إلا في النكرة لا في المعرفة؛ لأن المعرفة تدل على شيء مختص، فلا يصح فيه التقليل ولا التكثير))⁽¹⁾، وقال عباس حسن: ((المعرفة تدل على التعيين))⁽²⁾، وقال في موضع آخر: ((المعرفة تدل على معين))⁽³⁾، فهذا المعين لا بد أن يكون قليلاً في جنسه أو نوعه أو معناه على عكس النكرة التي تدل على التكثير من دلالاتها على الكثير في جنسه أو نوعه أو معناه.

ثانياً: دلالة (جموع القلة)

دأب النحويون والصرفيون على تقسيم الجمع على قسمين هما: جمع القلة وجمع الكثرة، وقسمها النحويون على اعتبار معين هو ما دلّ على القليل وما دلّ على الكثير، فجموع القلة ((هي التي تصدق على ثلاثة إلى عشرة، وأوزانها أربعة... هي (أفعل) و(أفعال)، و(أفعلة)، و(فعله)). وجموع الكثرة هي التي تصدق على عشرة إلى غير نهاية وأوزانها كثيرة جداً. واختلف في الفرق بين النوعين، فقيل: إن جموع القلة تدلّ على ثلاثة إلى عشرة، وإن جموع الكثرة تدلّ على عشرة إلى ما لا نهاية، وهذا ما ذهب إليه سيبويه، وقيل: إنها تدلّ على ثلاثة إلى ما لا نهاية))⁽⁴⁾، فجموع القلة تدلّ على العدد القليل، ومدلولها على التقليل في ذلك يوائم دلالاتها على التعيين المحدد من الأشياء التي تكون قليلة معدودة. والصيغ التي وجدت لها صيغ قليلة بالقياس من جموع الكثرة لدلالة الأخيرة على التوسع والعدد القليل المتكاثر أو الكثير أو الكثير جداً فاحتاجت صيغاً كثيرة للدلالة عليها على عكس جموع القلة. الدالة على العدد القليل فقط.

قال سيبويه في باب تحقير ما كسر عليه الواحد للجمع: ((اعلم أن كل بناء كان لأدنى العدد فإنك تحقّر ذلك البناء لا تجاوزه إلى غيره، من قبل أنك إنمّا تريد تقليل الجمع، ولا يكون ذلك البناء إلا لأدنى العدد))⁽⁵⁾، فتقليل الجمع سيكون بدلالة بعض الصيغ عليه، وهي صيغ جموع القلة، وقال أيضاً: ((واعلم أن لأدنى العدد أبنيةً هي مختصة به، وهي له في الأصل، وربما شركه فيه الأكثر، كما أن الأدنى ربّما شرك الأكثر. فأبنية أدنى العدد أفعلٌ نحو: أكلبٍ وأكعبٍ. وأفعلٌ نحو: أجمالٍ وأعدالٍ وأحمالٍ، وأفعله نحو: أجربة وأنصبه وأغرية. وفعله نحو: غلمة وصبية وفتية وإخوة وولدة. فتلك أربعة أبنية، فما خلا هذا فهو في الأصل للأكثر وإن شركه الأقل))⁽⁶⁾، والجمع يدل على التكثير فإن أردت أن تدلّ به على التقليل صغرته ليكون في تصغيره هذا دالاً على أقل العدد، جاء في شرح التصريح: ((وخصت هذه الأوزان الأربعة بالقلة؛ لأنها تصغر على لفظها نحو: أكلبٍ وأجيمالٍ وأحيمرة وصبية بخلاف غيرها من الجموع، فإنها ترد إلى واحدتها في التصغير))⁽⁷⁾، وهي صيغ لجموع القلة وإن جاز أن تدلّ على العدد الكثير الذي يمكن أن يفهم من سياق الجملة وترتيب الكلام فيها.

- (1) أسرار العربية: 217.
- (2) النحو الوافي: 1 / 212.
- (3) المصدر السابق: 3 / 541.
- (4) أبنية الصرف في كتاب سيبويه: 294.
- (5) كتاب سيبويه: 3 / 489.
- (6) كتاب سيبويه: 3 / 490.
- (7) شرح التصريح على التوضيح: 2 / 520.

ثالثاً: دلالة (المفرد و التثنية)

المفرد عموماً يدل على التقليل؛ لأن الاسم على هذا دالّ على أقل العدد. فالجمع يدل على التكثير والمثنى متوسط في ذلك، والمفرد مجزوم به أنه دالّ على التقليل. والاختلاف في التثنية هل هي أقل الجمع؟ ⁽¹⁾ أو هي موافقة ومقاربة للمفرد على اختلاف عند العلماء.

وحين تكلم أبو علي القيسي عن تثنية الجمع وجمعه في قول الشاعر:

تَبَقَّلْتُ في أول التَّبَقُّلِ ... بين رماحي مالك ونهشل

والفرق بين التثنية والجمع، قال: ((ووجه ذلك، أنه أنزله منزلة القطيعين والنوعين والجنسين، وما أشبه ذلك، مما يصور لك معنى التثنية فيه، لأنه لا يجوز تثنية المجموع غالباً، لأنه نقض الغرض؛ لأنّ الجمع يفيد التكثير، والتثنية تفيد التقليل، فليس ذلك مثل جمع الجمع؛ لأن من جمع الجمع فائدة التكثير والمبالغة)) ⁽²⁾، فهذا القول يفيد في تحديد أنّ التثنية تقارب التقليل، ولا تقارب التكثير والمبالغة؛ فهي تقرب من المفرد. والمفرد دالّ على التقليل في الكلام طبعاً.

رابعاً: دلالة (التصغير)

قال سيبويه في باب (تحقير ما كسر عليه الواحد للجمع): ((اعلم أنّ كلّ بناء كان لأدنى العدد فإنك تحقّر ذلك البناء لا تجاوزه إلى غيره، من قبل أنك إنّما تريد تقليل الجمع، ولا يكون ذلك البناء إلّا لأدنى العدد)) ⁽³⁾، وهو يعني بالتحقير التصغير، يريد أنك متى صغّرت فإنك بينت بتصغيرك هذا أقل العدد. وقال سيبويه يوضح هذا المعنى: ((وسألت الخليل عن تحقير الدُّور، فقال: أرده إلى بناء أقلّ العدد؛ لأنّي إنما أريد تقليل العدد، فإذا أردت أن أقلّه وأحقّره صرت إلى بناء الأقلّ، وذلك قولك: أدبئز)) ⁽⁴⁾، فهو يريد أقلّ العدد في الجمع كأن الجمع فيه كثرة فأراد أن يقول أقلّه بلفظة واحدة.

والتحقير أو التصغير معنى يكون بتبديل الصيغة وتغيير ما يتطلب تغييره لتكون مهيئة للدلالة على القلة، قال السهيلي: ((التصغير عبارة عن تغيير الاسم ليدل على صغر المسمى وقلة أجزائه، إذ الكبير ما كثرت أجزاؤه، والصغير بعكس ذلك)) ⁽⁵⁾، والجمع يدل على التكثير فإن أردت أن تدلّ به على التقليل صغرته ليكون في تصغيره هذا دالاً على أقلّ العدد، جاء في شرح التصريح: ((وخصّت هذه الأوزان الأربعة بالقلة؛ لأنها تصغر على لفظها نحو: أكليب وأجيمال وأحيمرة وصيبة بخلاف غيرها من الجموع فإنها ترد إلى واحدتها في التصغير. وتصغير الجمع يدل على التقليل)) ⁽⁶⁾، فإن التصغير فيه معنى من أثر اللفظ المركب على هذه الهيئات الثلاث المعروفة، وهو يكون في الأسماء فقط ولها عند ذلك دلالاتها على التقليل، جاء في الانصاف: ((فإن التصغير على اختلاف ضروبه... فإنه يتناول الاسم لفظاً ومعنى)) ⁽⁷⁾ وقد ذكّر من هذه الضروب ((التقليل، كقولك دُرَيْهَمَاتٍ)) ⁽⁸⁾، فإن في التصغير معنى التقليل ملحوظاً من شكل الصيغة ومعناها؛ والسبب في ذلك ((أنّ التصغير هو تقليل أجزاء المصغر)) ⁽⁹⁾، في الشكل ويلحق المعنى الشكل.

وللتصغير ضروب كثيرة، وجميعها دالة على تقليل الشيء وضالة حجمه أو فعله، فمن ضروب التصغير ⁽¹⁰⁾:

1.. التحقير: وهو أن يكون التصغير لمجرد التحقير والانتقاص من صاحب الاسم المحقّر، كقولك: رُجِيل. فإن في هذا

التعبير واللفظ تقليل لشأن المخاطب به، أو الموصوف به.

(1) ينظر: الإيضاح في علل النحو: 137.

(2) إيضاح شواهد الإيضاح: 2 / 828.

(3) كتاب سيبويه: 3 / 489.

(4) المصدر السابق: 3 / 490.

(5) نتائج الفكر في النحو: 70.

(6) شرح التصريح على التوضيح: 2 / 520.

(7) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: 1 / 113.

(8) المصدر نفسه: الصفحة نفسها.

(9) نتائج الفكر في النحو: 71.

(10) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: 1 / 113.

2.. التقليل: ومعناه أن الاسم المصغر يدل على العدد القليل في الجمع، كقولك: ذُرَيْهَمَات. والمعنى أن لفظة الدراهم أخذ منها (ذُرَيْهَمَات) ليدل على أقل العدد من الدراهم.

3.. التقريب: وهو أن يدل الاسم المصغر على قرب شيء، كقولك: وصلت قُبَيْلَ المغرب. والأصل في الكلام: وصلت قبل المغرب، ليكون المعنى أنني وصلت قبل المغرب من غير تحديد للوقت. فلما قال: وصلت قُبَيْلَ المغرب فإن المعنى الجديد يدل على أن الوصول كان بوقت قليل جداً من المغرب.

4.. التعطف: ومعناه أن الاسم المصغر يدل على الترفق والدعة والتلين، كقوله صلى الله عليه وآله وسلم: (أَصِيْحَابِي) ⁽¹⁾ أي هم أصحابي القريبون جداً مني، وكأن الفاصلة بيننا قليلة جداً.

5.. التعظيم: وهو معنى غريب ومناقض لما قيل سابقاً، ولعل مرده اختلاط الدلالة، أو مساواتها، أو غير ذلك. فالعربي دقيق جداً في التعبير ولا يخونه تعبيره إطلاقاً، وإنما سمع من العرب هذا المعنى كقول الشاعر:
وكل أناس سوف تدخل بينهم دُويْهَةٌ تَصْفُرُ منها الأنامل
يريد الموت، ولا داهية أعظم من الموت، ولعل تصغيره إياها هنا للدلالة على قربها من الناس، أو دقَّتْها فلا تكاد تبين حتى تطلع. أو غير ذلك.

6.. التمدح: كقول الخُباب بن المنذر يوم السَّقِيفَةِ: ((أَنَا جُذِيْئُهَا الْمُحَكِّكُ، وَعُدِيْقُهَا الْمُرَجَّبُ)) ⁽²⁾، وهو في نظرنا من باب الدلالة المقلوبة، فهو في موضع المدح لنفسه يصغرها والأولى أنه كان لابدّ يكبرها ويهولها أمام السامع. وإنما صغرها لسيطرتها وقوة شخصيته فهذا الأمر عنده هين صغير جداً.

المطلب الثالث: دلالة الأفعال تدل على التقليل

عرفنا في مبحث الأسماء أن هناك أسماء كثيرة تدل على التقليل وقلنا حينها إن هذه الأسماء لا بدّ أن تدرس وحدها؛ لأنّ دلالاتها لغوية بحتة، في حين تكون دلالات الحروف والأدوات والأفعال أيضاً دلالات نحوية خالصة؛ لهذا بحثنا عن بعض الأفعال التي تكون دالة على التقليل فلم يفلح بحثنا عن شيء سوى فعل واحد يتيم وهو (قَلَمًا) ووضعنا كلامنا عليه فقط في موضوع دلالة الأفعال على التقليل.

دلالة (قَلَمًا)

يرى عباس حسن أن الأفضل في استعمال (قَلَمًا) أن يقتصر على معنى التقليل منعاً من التوهم، يقول: ((تستعمل: (قَلَمًا) في أغلب الأساليب لإثبات الشيء القليل... وقد تستعمل في بعض الأساليب للنفي المحض، فتكون حرفاً نافية لا فعلاً، مثل: (ما) النافية، و(لا) النافية نحو: قَلَمًا يسلم السفية من المكاره. أي ما يسلم... ولا بدّ في استعمالها حرف نفي من وجود قرينة تدل على هذا. والأحسن ترك هذا الاستعمال القليل - بالرغم من جوازه - فراراً من اللبس)) ⁽³⁾.

وعد ابن هشام الأنصاري (ما) زائدة كافة عن عمل الرفع أي طلب الفاعل، وهي مع الأفعال لا تتصل إلا بثلاثة هي: قل وكثر وطل، وعلة ذلك كما يرى ابن هشام ((شبههن بَرَبٍّ ولا يدخلن جِنْدَ إِلا على جملة فعلية صرح بِفَعْلِهِنَّ)) ⁽⁴⁾، وشرح الدسوقي هذا الكلام؛ ليوضح وجه الشبه بقوله: ((قوله (شبههن بَرَبٍّ) أي في الدلالة على القلة أو الكثرة والتصدير أول الكلام، ف(قَلَّ) تدل على القلة، و(كثر وطل) يدلان على الكثرة)) ⁽⁵⁾، وشرح الشيخ خالد الأزهرى قول المصنف:

والواو كالفا إن تقد مفهوم مع...

(1) ينظر: الجامع المسند الصحيح: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري: 6 / 55.

(2) المصدر نفسه: 8 / 168.

(3) النحو الوافي: 2 / 72، الهامش 3.

(4) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 1 / 403.

(5) حاشية الدسوقي على مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 416.

فقال: ((فالنفي يشمل ما كان بحرف، أو فعل، أو اسم، وما كان تقليلاً مراداً به النفي. فالأول: نحو: ﴿ لَا يُفْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا ﴾⁽¹⁾، والثاني نحو: ليس زيد حاضراً فيكلمك. والثالث: نحو أنت غير آت فتحدثنا. والرابع نحو: قلما تأتتا فتحدثنا⁽²⁾، ويرى الدكتور خليل عمايرة أن ما يسميه النحويون أفعالاً ماضية (قلما وكثيراً وطالما) هي في حقيقة أمرها ليست بأفعال، فلا تشير إلى زمن ولا إلى حدث، وهما الركيزتان الأساسيتان اللتان لا بدّ من توفرهما ليكون الفعل فعلاً. فالجملة في قول الشاعر:

قلّما يبرح اللبيب إلى ما يورث المجد داعياً أو مجيباً

هي في الأصل: يبرح اللبيب إلى ما...، أراد المتكلم أن يحدد هذا الإطلاق في المعنى، فوضع أداة تفيد ذلك هي (قلما)، فد(قلّما) ليست هي: قل + ما، إذ إن (قلّ) كما في قولنا: قلّ مالي... هي فعل ويحتاج إلى فاعل، ومن الخط أن نعدّ (قلما) وطالما وكثيراً)، مأخوذة من (قلّ وطال وكثر) التي هي أفعال⁽³⁾.

ويلاحظ على هذا الكلام أنه رفض ما قرره القدماء من فعلية هذه الأفعال، لكنه لم يحدد لنا ما هذه الألفاظ التي أنكر فعليتها.

أما إشارته إلى كونها أداة فذلك لا يلغي أصلها الفعلي، والقدماء كانوا متنبهين إلى خصوصيتها بعد تركيبها مع (ما) وإلى كونها نحت منحى الأدوات في تركيبها الجملي.

وقد لاحظ ذلك النحويون، فعلموه بالاكْتفاء، قال الخصري: ((لكن يرد على عمومه⁽⁴⁾ أن بعض الأفعال لا يطلب فاعلاً فيحتاج لاستثنائه كالفعل المؤكد في نحو (أتاك أذاك اللاحقون)⁽⁵⁾، والمبني للمجهول، وكان الزائدة على الصحيح، والفعل المكفوف بما كقلما وطالما وكثيراً، وقيل ما في ذلك مصدرية هي وما بعدها فاعل، وقال الشاطبي: إن قلما ترد لإثبات الشيء القليل⁽⁶⁾))، فالفعل قد يراد به الفعلية من دون لحاظ الفاعل لا على أنه ليس له فاعل بل على أنه قد اكتفى بما تقدم من ذكر له.

الخاتمة

إن موضوع النقل في العربية موضوع مهم لا بدّ من دراسته دراسة مخصّصة تستوعبه وتحيط به وهو معنى من المعاني التي توفرها اللغة أي لغة. والعربية لم تبخل بشيء في عمومياتها وتخصيصاتها. فقد وقرت لنا أسلوبين جميلين ومهمين في موضوع التعميم والتحديد وهما التكرير والنقل، وقد خلص البحث إلى نتائج نذكرها مرقمةً للسهولة والتقنين من مثل:

1: النقل أسلوب نحوي ولغوي مهم في إظهار قيمة ما في الجملة من معنى دقيق يوفره الحرف أو المعنى أو الفعل ليفيد النقل في المعنى المطروح.

2: يحصل النقل بالحرف، وهو المميز في الدرس النحوي، وله حروف متعددة في ما رأينا في البحث، إلا أن الحقيقة هي أن (رَبّ) هي الحرف المميز لتأدية هذا المعنى بكفاءة وتمثل الشعراء بها في شعرهم كثيراً على وفق هذا المعنى.

3: جاءت بعض الحروف دالة على النقل من وجود (ما) الكافة مع الحرف مثل (ربّما) و(إنّما) و(بما) فقد دلّت هذه التراكيب على النقل دلالة إضافية على معانيها السابقة مثل التوكيد والجرّ، وإنّما الذي جعلها تدلّ على النقل وجود الحرف الكاف عن العمل فأضاف دلالة جديدة، وهي في العموم نلاحظ من خلال السياق في الغالب كما رأينا من توجه بعض النحويين لدلالاتها في بعض النصوص.

(1) فاطر: من الآية: 36.

(2) شرح التصريح على التوضيح: 2 / 375، وينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: 2 / 389.

(3) ينظر: في نحو اللغة وتراكيبها: 141 – 142.

(4) أي كون أن لكل فعل فاعل.

(5) وهذا جزء من بيت شعري تمامه: (فأين إلى أين النجاة ببعثي أذاك أذاك اللاحقون أخبس أخبس)، قال ابن هشام: ((وكرر الفعل والمفعول في قوله

قوله أذاك أذاك واللاحقون فاعل بآاك الأول ولا فاعل للثاني لأنه إنما ذكر للتأكيد لا ليسند إلى شيء)) شرح قطر الندى وبل الصدى: 291.

(6) حاشية الخصري على ابن عقيل: 1 / 360 – 361.

- 4: دلت بعض الحروف على التقليل، وذلك لشبهها بالحرف (رَبِّ) الدالّ على التقليل بلحاظ أصل الوضع، مثل (قد) و(كم)، فإن دلالتها الجديدة حصلت بالتقريب لمعانيها من معنى (رَبِّ).
- 5: حصلت فروقٌ متعددة لهذه الحروف الدالة على التقليل على الرغم من دلالتها جميعاً على التقليل، من مثل افتراق (رَبِّ) عن (رَبِّمَا) في أن (رَبِّ) لا تدخل إلا على الاسم في حين إنّ (رَبِّمَا) تدخل على الاسم والفعل معاً.
- وافترقت (رَبِّ) عن (قد) في أن (رَبِّ) حرف دالّ على التقليل مختص بهذا العمل فقط، في حين إنّ (قد) لا تدل على التقليل مطلقاً وإنما تدلّ عليه إذا كان مدخولها الفعل المضارع فقط.
- وافترقت (رَبِّ) عن (كم) في أن (رَبِّ) تدل على التقليل مطلقاً في حين تدلّ (كم) على التكثير مطلقاً - أعني الخبرية - ولكن بعض النحويين رأى من خلال السياق أنّها تدلّ على التقليل في مواضع قليلة ومحدّدة. إلى غير ذلك.
- 6: أظهر البحث أنّ بعض الوظائف النحوية قد تدلّ على التقليل كما تدلّ على معانٍ أخرى فيها، مثل المفرد فإنّ دلالاته على التقليل مفهومة وغير مصرح بها؛ لأن المفرد يدلّ على الشيء القليل على عكس الجمع فإنّه يدل على الشيء الكثير.
- ومثل المعرفة فإنّها تدل على التقليل على عكس النكرة التي تدلّ على الشيء الكثير بمعانيتها أصل وضعها؛ لأنّ المعرفة تفيد التعيين والتحديد وهما صفتان مهمتان في تحديد التقليل.
- ومثل التنبيه وجموع القلة فإنّ السياق في الجملة يحدد دلالاتها على التقليل؛ لأنّهما يقرّبان من المفرد ويبتعدان عن الجمع وجمع الجمع ومنتهى الجموع.
- ومثل التصغير؛ لأنه وضع للدلالة على التقليل والتحقير وإن كان هذا التقليل وهذا التحقير محبباً وعلى غير التقليل من الشأن.

- 7: رأى البحث أنّ فعلاً واحداً جاء في دلالاته على التقليل في ما ذكر النحويون وهو الفعل (قلّما) في من عدّه فعلاً مكفوفاً ب(ما) الكافة، أو في من عدّه تركيباً دالاً على التقليل أيضاً.
- والحمد لله ربّ العالمين الذي أنار الدروب بالعلم ووقفنا لفهم محتوى اللغة ومكنونها وما فيها من تعابير دقيقة ومعانٍ مقنّنة يمكن حصرها معاً في موضوع واحد لمطابقة معانيها وتوائم دلالاتها

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أبنية الصرف في كتاب سيبويه: د. خديجة الحديثي، ط / 1، مكتبة النهضة، بغداد، 1966.
- أسرار العربية: عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577 هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط / 1، 1999.
- الأصول في النحو: محمد بن السري بن سهل، أبو بكر النحوي المعروف بابن السراج (ت: 316 هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الاقتضاب في أدب الكتاب: عبد الله بن محمد بن السيد البطليوسي (ت: 521 هـ)، تح: د. مصطفى السقا، ود. حامد عبد المجيد الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط / 1، 1981.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577 هـ)، المكتبة العصرية، بيروت، ط / 1، 2003.
- إيضاح شواهد الإيضاح: أبو علي الحسن بن عبد الله القيسي (ت: ق 6هـ)، تح: د. محمد بن حمود الدعجاني، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط / 1، 1987.
- الإيضاح العسدي: أبو علي الفارسي، تح: د. كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، ط / 2، 1416هـ.
- الإيضاح في علل النحو: أبو القاسم الزجاجي (ت: 337 هـ)، تح: د. مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط / 5، 1406هـ.

- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: ابن مالك (ت: 672 هـ)، تح: محمد بركات، دار الكاتب العربي، بيروت، 1967.
- الجامع المسند الصحيح: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط / 1، 1422 هـ.
- الجنى الداني في حروف المعاني: حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي أبو محمد بدر الدين المرادي المصري المالكي (ت: 749 هـ)، تح: د. فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط / 1، 1992: 22.
- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: محمد بن مصطفى بن علي الخضري (ت: 1287 هـ)، شرحها وعلق عليها: تركي فرحان المصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط / 1، 1998.
- حاشية الدسوقي على مغني اللبيب عن كتب الاعاريب: مصطفى محمد عرفة الدسوقي (ت: 1230 هـ)، ضبطه وصححه ووضع حواشيه: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط / 1، 2000.
- رصف المباني في شرح حروف المعاني، أحمد بن عبد النور المالقي (ت: 702 هـ)، تح: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط / 2، 1985.
- شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى (ت: 905 هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط / 1، 2000.
- شرح جمل الزجاجة (الشرح الكبير): علي بن مؤمن بن محمد، ابن عصفور الإشبيلي (ت: 669 هـ)، تح: د. صاحب أبو جناح، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1982.
- شرح الرضي على الكافية: محمد بن الحسن الرضي الإستراباذي (ت: 686 هـ)، تصحيح وتعليق: د. يوسف حسن عمر، مط / جامعة قاريونس، ليبيا، ط / 1، 1978.
- شرح عيون الإعراب: أبو الحسن علي بن فضال المجاشعي (ت: 479 هـ)، تح: د. حنا جميل حداد، مكتبة المنار، الأردن، ط / 1، 1985.
- شرح قطر الندى وبل الصدى: عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام (ت: 761 هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط / 11، 1963.
- شرح الكافية الشافية: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، (ت: 672 هـ)، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، ط/1.
- شرح المقدمة المحسوبة: طاهر بن أحمد بن بابشاذ (ت: 469 هـ)، تح: خالد عبد الكريم، المطبعة العصرية، الكويت، ط / 1، 1977.
- الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها: أحمد بن فارس بن زكرياء، أبو الحسين القزويني الرازي (ت: 395 هـ)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
- في نحو اللغة وتراكيبها (منهج تطبيقي): الدكتور خليل أحمد عمايرة، جدة 1984.
- علل النحو لابن الوراق: أبي الحسن محمد بن عبد الله (ت: 381 هـ)، تح: د. محمود جاسم الدرويش، إبداع للطباعة، بغداد، 2003.
- العين: الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت: 170 هـ)، تح: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- كتاب سيبويه: عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر الحارثي بالولاء، الملقب سيبويه (ت: 180 هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط / 3، 1988.
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: أيوب بن موسى أبو البقاء الكفوي، (ت: 1094 هـ)، تح: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د / ت).

- اللمع في العربية: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392هـ)، تح: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت.
- معاني الحروف: علي بن عيسى أبو الحسن الرماني النحوي (ت: 384 هـ)، تح: د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، العزيزية، ط / 2، 1986.
- معاني القرآن وإعرابه: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (ت: 311 هـ)، عالم الكتب، بيروت، ط / 1، 1988.
- معاني القرآن: يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور، أبو زكريا الديلمي الفراء (ت: 207 هـ) تح: أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية، مصر، ط / 1.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: عبد الله بن يوسف، جمال الدين ابن هشام (ت: 761 هـ)، تح: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط / 6، 1985.
- المفصل في صنعة الإعراب: محمود بن عمرو بن أحمد أبو القاسم جار الله الزمخشري (ت: 538هـ)، تح: د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، ط / 1، 1993.
- المقتضب: محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (ت: 285 هـ)، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.
- المنصف شرح كتاب التصريف للمازني: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392 هـ)، دار إحياء التراث القديم، ط / 1، 1954.
- نتائج الفكر في النحو: عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد، أبو القاسم السهيلي (ت: 581 هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط / 1، 1992: 71.
- النحو الوافي: عباس حسن (ت: 1398هـ)، دار المعارف بمصر، ط / 15.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911 هـ) تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، (د / ت).

شبكة النقل البري واثرها على النشاط السياحي في محافظة بابل

م. زينب عباس موسى

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Land Transportation Net and its Effect on Tourism in Babylon Governorate

Lect. Zainab Abbass Musa

College of Basic Education/ University of Babylon

zainb1982shn2gmail.com

Abstract

Land transportations play a very important role in developing the economy. In general, land transportation is one of the factors that leads to connecting places all around the world, Hence, land transportations has direct effect on tourism because it depends on the transportation of tourists between sites. Additionally, tourism is an important economic resource.

المقدمة

تحظى طرق النقل البري باهتمام كبير من قبل الدول لدورها الحيوي في تحقيق مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تبغيتها الدول. وبصورة عامة فان النقل يعد احد العوامل التي تؤدي الى زيادة الارتباط والتفاعل بين الأماكن على سطح الأرض.

من هنا يبرز دور النقل وتأثيره المباشر على النشاط السياحي على اعتبار ان السياحة تعتمد على انتقال الأشخاص بين الأماكن السياحية (الأثرية والدينية)، كما تعد السياحة مورداً اقتصادياً هاماً وجزءاً من واردات الاقتصاد الوطني وهذا ما يساهم في تحقيقه. على اعتبار ان النشاط السياحي جزء من مشاريع التنمية الاقتصادية التي يهدف النقل لتحقيقها وتطويرها. من هذا كله جاءت أهمية الموضوع وجاء سبب اختياري له عنواناً لبحثي. الذي يتناول موضوعي النقل والنشاط السياحي والعلاقة بينهما من وجهة نظر جغرافية تعني بالحيز المكاني متمثلاً بمحافظة بابل. الكلمات المفتاحية: طرق، النقل البري، طرق شريانية، السياحة، بابل.

أولاً - مشكلة البحث.

لقد تمت صياغة المشكلة التي يدور حولها البحث بتساؤل رئيس شكل الفرض العلمي لهذا البحث ومفاده. هل ان لطرق النقل البري اثر على النشاط السياحي وتطويره في محافظة بابل. ثانياً - هدف البحث.

ينصب هدف البحث في الكشف عن دور طرق النقل البري (طرق السيارات وخطوط السكك الحديدية) في تطوير النشاط السياحي في منطقة الدراسة. ولا يخو هذا الهدف من أهداف ثانوية يسعى البحث لكشف عنها يمكن ان نوجزها. 1. إبراز أهم طرق السيارات (الرئيسية، الثانوية والريفية) وخطوط السكك الحديدية الموجودة في محافظة بابل. 2. الكشف عن طبيعة بعض الأماكن السياحية في المحافظة.

ثالثاً - فرضية البحث.

1. لطرق النقل البري دور هام ومؤثر في تطوير النشاط السياحي في محافظة بابل.

رابعاً - منهجية البحث.

لم يقتصر البحث على الوصف الجغرافي التقليدي. وانما تضمن في جوهره ايضاً التحليل الكمي والتفسير العلمي والاستنتاج المنطقي للكشف عن دور النقل البري في تنمية النشاط السياحي في المحافظة.

خامساً- تحديد منطقة الدراسة.

تتحدد منطقة الدراسة بمحافظة بابل، وهي بين دائرتي عرض (32° و 33°) شمالاً وخطي طول (43° 45' و 45° 50') شرقاً. ويقترب شكل المحافظة من هيئة المثلث تكون قاعدته في الجنوب الغربي ورأسه الضيق يتجه نحو الشمال الغربي. تبلغ مساحتها (5119) كم² أي نسبة 1,2% من مساحة العراق. وبذلك فالمحافظة تتوسط العراق موقعاً. شاغله القسم الغربي من السهل الرسوبي والقسم الشمالي من منطقة الفرات الأوسط وبحدودها تحدها محافظة بغداد شمالاً ومحافظة واسط شرقاً ومحافظة الأنبار وكربلاء غرباً ومحافظة النجف والقادسية جنوباً. خريطة رقم (1) توضح موقع المحافظة من العراق. وتتكون محافظة بابل

من



خمسة عشر وحدة إدارية منها أربعة أفضية وهي قضاء الحلة، قضاء المحاويل، قضاء الهاشمية وقضاء المسيب

المبحث الاول

بنية شبكة النقل في محافظة بابل

يعرف النقل بأنه النشاط الاقتصادي الذي يتعلق بحركة الافراد والسلع من مكان الى اخر متجاوزاً المسافة المكانية والبعد الزمني بهدف خلق المنافع او زيادتها أو تطويرها⁽¹⁾.

تحظى طرق النقل البري باهتمام كبير من قبل الدول لدورها الحيوي في تحقيق مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تبتغيها الدول إذ تحتل السيارات وسكك الحديد المرتبة الأولى كوسائل لنقل الأشخاص والبضائع، كما تعد الطرق البنى التحتية لقيام الفعاليات الاقتصادية المختلفة والوسيلة المهمة التي تسهم في توفير الخدمات الاجتماعية الضرورية للسكان. والمكان حينما يمتلك نظام نقل متطور يكون قادراً على توفير المتطلبات الأساسية للبناء والتقدم لسكانه كما يمكن من خلال تطور نظام النقل أحداث تغييرات اقتصادية واجتماعية وثقافية جديدة، على أن التطورات في النقل تحدث تغييرات كبيرة في طريقة حياتنا وبطرق تنظيم المجتمعات وتطور الحضارة. وبالنسبة لمنطقة الدراسة فأنها تحظى بشبكة واسعة وجيدة من طرق النقل تمثلت بطريق المرور السريع و(طرق رئيسية وثنائية وريفية) اضافة الى الطرق الخدمية الاخرى وخطوط السكك الحديدية جدول رقم (1) خريطة رقم (1) يبينان اهم تلك الطرق

جدول (1)

أطوال وحالة الطرق التي تربط محافظة بابل مع الاقضية والمحافظات المجاورة

اسم الطريق	نوع الطريق	طول الطريق/كم في محافظة بابل	حالة الطريق
حلة - بغداد	رئيسي	50	تبليط جيد
حلة - حيوانية	رئيسي	50	تبليط جيد
حلة - كفل - نجف	رئيسي	22	تبليط جيد
حلة - هندية - كربلاء	رئيسي	35	تبليط جيد
الحلة - مدحتية - شوملي - نعمانية - كوت	رئيسي	23	تبليط جيد
المسيب - صويرة - واسط	ثانوي	56 كم	تبليط جيد
هاشمية - قاسم - ديوانية	ثانوي	90 كم	تبليط جيد
حله - هاشمية	ثانوي	7 كم	تبليط جيد
حلة - ابي غرق	ثانوي	12 كم	تبليط جيد
حلة - محاويل - الإمام	ثانوي	(9 × 2) كم	تبليط جيد
محاويل - الإمام - العزيزية	ريفي	22	تبليط متوسط
محاويل - سدة الهندية	ريفي	12	تبليط جيد
مسيب - جرف الصخر	ريفي	14	تبليط جيد
مسيب - جرف الصخر - الفاضلية	ريفي	10	تبليط متوسط
مسيب - سدة الهندية	ريفي	24	تبليط جيد
حلة - الوردية - الطابة	ريفي	21	تبليط جيد
حلة - طهمازية - عوفي	ريفي	15	تبليط متوسط
كفل - الإمام زيد	ريفي	7	تبليط جيد
محاويل - ابو مصطفى	ريفي	12	تبليط متوسط

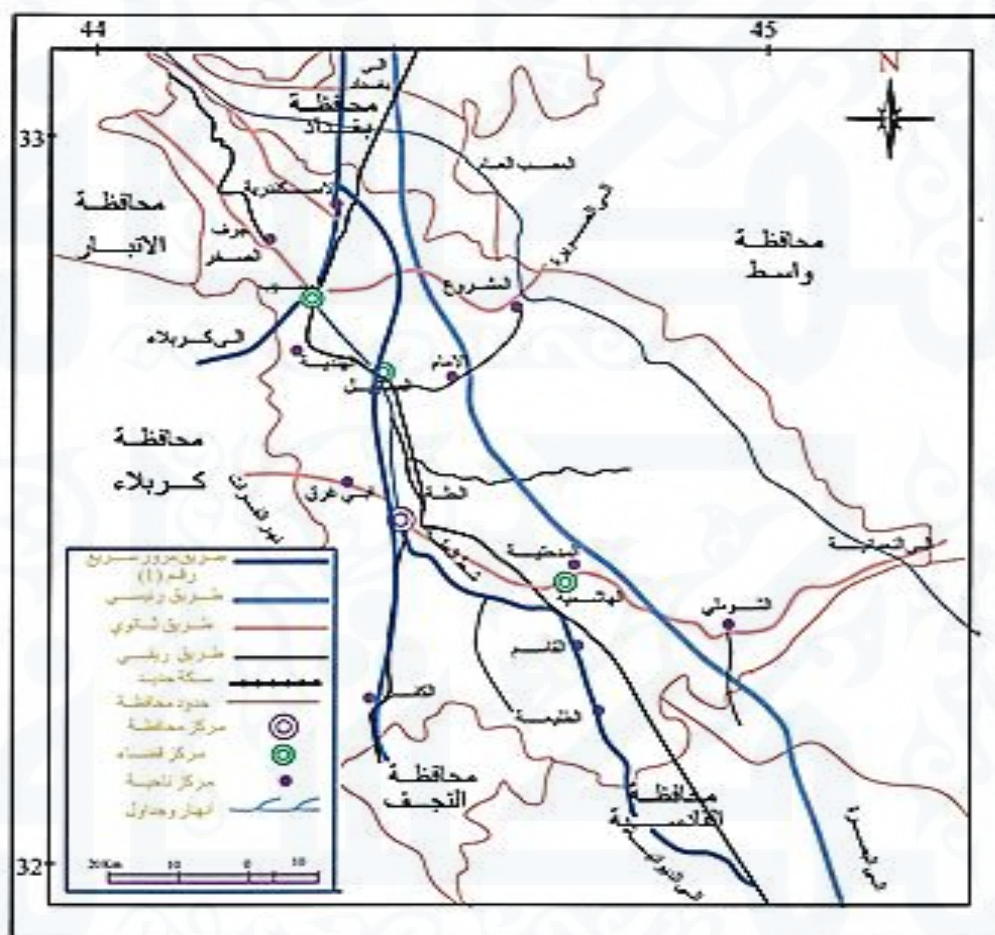
(1) علي الراوي، قطاع النقل والمواصلات (ماهيته، أهميته، ومؤشرات تطوره في العراق)، مجلة النفط والتنمية، العدد الثالث، 1988، ص ص 60 - 68.

تبليط جيد	17	رفي	مسيب - الحصوة
تبليط جيد	13	رفي	ناحية الامام - المشروع
تبليط جيد	26	رفي	المحاويل - الحصوة
تبليط جيد	21	رفي	طريق المسيب - الخضر
تبليط جيد	12	رفي	حلة - نجف - ابراهيم الخليل
تبليط جيد	20	رفي	حلة - نيل - آثار كيش

المصدر: - من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات من مديرية طرق وجسور محافظة بابل، 2005، (بيانات غير منشورة).

خريطة رقم (2)

توزيع شبكة الطرق وخطوط السكك في محافظة بابل



المصدر: وزارة الاسكان والتعمير الهيئة العامة للطرق والجسور خارطة طرق محافظة بابل بغداد، 2005.

طريق المرور السريع

وهي طرق حديثة التصميم ذات اتجاهين وبسطة ممرات ثلاثة لكل اتجاه وممر آخر للطوارئ⁽¹⁾ وتخطط مواقعها خارج المناطق السكنية وتضم بمحاذاتها أو على امتدادها مناطق شريطية خضراء فاصلة كما أنها تسمح بتدفق وسائل النقل في الاتجاهات المتعكسة أو المتقاطعة وتكون منفصلة جيداً عن بعضها البعض وترتبط بالشبكة الداخلية للمدينة بواسطة تفرعات خاصة تمر بالمداخل الرئيسية للمدينة وذلك لأبعادها عن مركز المدينة وصيانتها⁽²⁾ يبلغ طريق المرور السريع رقم (1). (1.190) كيلو متر طولا يقع منها (100) كيلو متر داخل حدود محافظة بابل أي بنسبة (4.8%) من الطول الكلي للطريق⁽³⁾.

الطرق الرئيسية

وهي طرق شريانية مهمة جداً وتشكل أساس لنظام المواصلات في المحافظة وتقوم بخدمة مسالك المرور الرئيسة فيها⁽⁴⁾ وتعد من الطرق ذات لمواصفات الهندسية الحديثة تربط المدن المهمة مع بعضها البعض من جهة وربط هذه المدن بمراكز المحافظات وربط المحافظة بالمحافظات الأخرى ويبلغ عددها في منطقة الدراسة خمسة طرق⁽⁵⁾، ويبلغ مجموع أطوال الطرق الرئيسة (180) كيلو متر وتعد طريق رقم (8) أهم هذه الطرق كونه يمثل الطريق الرئيسية والحيوية للنقل بالسيارات ليس على مستوى منطقة الدراسة فحسب وإنما على مستوى القطر أما الطريق رقم (9) فإنه يعد مكملاً ومغذي للطريق الدولي السابق لنقل المسافرين والبضائع وله أهمية خاصة باعتباره الطريق التي تؤدي إلى المراكب المقدسة في كربلاء والنجف⁽⁶⁾.

1. طريق حلة بغداد

طريق يربط العاصمة بغداد بالمحافظات الجنوبية عبر محافظة بابل، ويبلغ طول هذا الطريق (100) كيلو متر ويقع منها داخل حدود المحافظة الإدارية (65) كيلو متر ويتكون من ممرين ذهاباً وإياباً ويعرض (8 متر)⁽⁷⁾.

2. طريق حلة - ديوانية

يربط محافظة بابل بالمحافظات الجنوبية عبر محافظة القادسية⁽⁸⁾، ويبلغ طول الطريق (85) كم وعرضه (8 م) لكل ممر، ومن أهم الطرق الفرعية المتفرعة من هذا الطريق هي طريق (علاج - الجبور) وتقع على جانبي هذا الطريق عدد من القرى والأقضية والنواحي منها قرية (الغليس والمعميرة ودورة والسعيدية والبو شناوة والإبراهيمية والبصرة والعفينة وقضاء الهاشمية وناحيتي القاسم والطليلة)⁽⁹⁾.

- (1) قصي فاضل عبد الحسيني، التحليل المكاني لممرات النقل الرئيسة في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القادسية، 2006، غير منشورة، ص 23.
- (2) محمد حميد عباس الشهابي، استعمالات الأرض لأغراض النقل في مدينة النجف، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2002، غير منشورة، ص 57.
- (3) أحمد صباح مرضي الجنابي، أثر طرق النقل البري على نمو المستوطنات البشرية في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2002، غير منشورة، ص 48.
- (4) محمد حميد عباس، المصدر نفسه، ص 76.
- (5) قصي فاضل عبد الحسيني، المصدر نفسه، ص 23.
- (6) أحمد صباح مرضي، المصدر نفسه، ص 45.
- (7) محمود محمد حسن، الصناعات النسيجية في محافظة بابل، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القادسية، 2005، ص 62، (غير منشورة).
- (8) محمود محمد حسن، مصدر سابق، ص 63.
- (9) مديرية طرق وجسور محافظة بابل، بيانات غير منشورة، ص 14.

3. طريق حلة - نجف

طريق ذو ممرين يربط محافظة بابل بمدينة النجف مروراً بناحية الكفل والكوفة ونظراً لأهمية الطريق من الناحية الدينية⁽¹⁾. يبلغ طول الطريق (40 كيلو متر) ويقع (31) كيلو متراً منه ضمن مسؤولية محافظة بابل ويبلغ عرضه (8 متر) ومن أهم الطرق الفرعية المتفرعة من هذا الطريق هو طريق (كفل - الإمام زيد)⁽²⁾.

4. طريق حلة - كربلاء.

وهو طريق بممرين تفصل بينهما جزرة وسيطية ويربط هذا الطريق مركز محافظة بابل بمدينة كربلاء مروراً بناحية أبي غرق وقضاء الهندية أنشئ الممر الأول من هذا الطريق (عام 1961) من قبل أشغال المنطقة الوسطى⁽³⁾ وبالنظر لأهمية الطريق من الناحية الدينية باستخدامه من السواح والزائرين للعتبات المقدسة تم انجاز الممر الثاني منه عام (1984) من قبل مديرية طرق وجسور محافظة بابل ويبلغ طول الطريق (40 كيلو متر) ويقع (13 كيلو متر منه) ضمن مسؤولية المحافظة⁽⁴⁾، ومن أهم الطرق الفرعية المتفرعة من هذا الطريق هو طريق سنجار - عنانة⁽⁵⁾.

5. طريق حصوة - مسيب - كربلاء.

تربط هذه الطريق العاصمة بغداد بمحافظة كربلاء عبر قسبة الحصوة وناحية الاسكندرية وقضاء المسيب عابراً نهر الفرات عبر جسر المسيب الجديد (قرب مركز القضاء)⁽⁶⁾ أنشئ الممر الأول منه عام 1962 من قبل مديرية طرق وجسور بابل ونظراً لحركة المرور وأهمية الطريق تم انجاز الممر الثاني منه عام 1975 ويبلغ طول الطريق (90) كيلو متر يقع (23) كيلو متر منه ضمن مسؤولية محافظة بابل ويبلغ عرضه (7.5) متر ومن أهم الاقضية والنواحي التي يمر بها هي ناحية الاسكندرية وقضاء المسيب⁽⁷⁾.

الطرق الثانوية.

يمثل هذا النمط الشبكة التوزيعية وتكون هذه الطرق مخصصة لخدمة قطاعات المحافظة المختلفة وتشكل في بعض الاحيان حدود الاحياء السكنية⁽⁸⁾، وتربط هذه الطرق طرق النقل الرئيسية مع بعضها من جهة وتربط الوحدات الادارية كمراكز الاقضية والنواحي مع بعضها من جهة أخرى ويبلغ عدد الطرق الثانوية في منطقة الدراسة خمسة طرق ويبلغ مجموع اطوالها (108.5) كم وهي كل من طريق المسيب - صويرة - واسط وطريق هاشمية - قاسم - ديوانية وطريق حله - هاشمية وطريق حلة - ابي غرق حلة وطريق سمحويل - الإمام.

معدل كثافة الطرق في محافظة بابل

وهي معدل يحسب بالكيلو متر المربع، مساحته من أطوال الطرق (كم/ كم2) يتم أستخراج كثافة الطرق بتقسيم مجموع أطوال الطرق في منطقة ما على مساحتها ويعبر عنها بمعدل رقمي منسوب الى وحدة المساحة المربعة⁽⁹⁾ تبلغ الكثافة العامة الطرق في المحافظة (0.3 كم/ كم2) وهذه الكثافة أكثر من مثيلاتها في القطر والبالغة (0.09) كم/ كم2⁽¹⁰⁾، وذلك لصغر مساحة المحافظة وأمتلاكها للطرق، أما بالنسبة لكثافة الطرق في المحافظة على مستوى الاقضية، فقد أحتل قضاء الحلة المرتبة الاولى حيث بلغت كثافة الطرق فيه (0.50) كم/ كم2 وقد اثر ذلك بشكل كبير على تسهيل حركة نقل المسافرين، واثّر

(1) محمود محمد حسن، المصدر نفسه، ص 63.

(2) وزارة الإسكان والتعمير الهيئة العامة للطرق والجسور، مصدر سابق، ص 19.

(3) نفس المصدر، ص 23.

(4) محمود محمد حسن، المصدر نفسه، ص 63.

(5) وزارة الإسكان والتعمير، المصدر نفسه، ص 23.

(6) محمود محمد حسن، المصدر نفسه، ص 23.

(7) مديرية طرق وجسور محافظة بابل، مصدر سابق، ص 25.

(8) محمد حميد عباس، مصدر سابق، ص 77.

(9) حبيب، عبد العزيز محمد، يوسف يحيى طعماس، جغرافية النقل والتجارة الدولية، بغداد، بيت الحكمة، 1986، ص 108.

(10) مديرية طرق وجسور محافظة بابل، مصدر سابق، ص 44.

على تطوير الأنشطة الاقتصادية وخاصة النشاط السياحي في منطقة الدراسة، يأتي قضاء المسيب بالمرتبة الثانية بنسبة (0.21) كم/ كم² من كثافة الطرق، يليه قضاء الهاشمية بنسبة (0.09) كم/ كم²، وأخيراً قضاء المحاويل بنسبة (0.03) كم/ كم² جدول (2) يبين كثافة الطرق في محافظة بابل على مستوى الإقضية.

جدول (2)

مجموع أطوال الطرق وكثافتها في محافظة بابل

الوحدات الإدارية	المساحة (كم ²)	مجموع أطوال الطرق (كم)	الكثافة
قضاء الحلة	878	442	0.50
قضاء المحاويل	1667	65.5	0.03
قضاء الهاشمية	1646	155	0.09
قضاء المسيب	928	197	0.21

المصدر: بالاعتماد على: بيانات من مديرية طرق وجسور محافظة بابل، الشعبة الفنية، بيانات غير منشورة.

سكك الحديد

ترتبط محافظة بابل بطريق للسكك الحديدية مع محافظة بغداد، حيث يمر طريق سكة حديد بغداد - بصرة، بقضاء المسيب فالمحاويل فالحلة ومن ثم الهاشمية لمسافة 100 كم داخل حدود المحافظة، وبعدها يدخل أراضي محافظة القادسية ومن ثم السماوة فالناصرية إلى إن يصل إلى البصرة.

ويساهم هذا الطريق في نقل السياح إلى المواقع السياحية في المحافظة وخاصة مدينة بابل الأثرية والتي تقع على بعد (5) كم على الجهة اليسرى من الطريق وقد تم تطويره في مطلع عام 2001، جدول رقم (3). يبين اهم خطوط السكك في منطقة الدراسة.

جدول رقم (3)

أطوال خطوط السكك الحديدية في محافظة بابل

اسم الخط	الطول/ كم
بغداد - بصرة - ام قصر القياسي حصة منطقة الدراسة	100
مسيب - كربلاء	36
أسكندرية - محطة كهرياء المسيب الفرعي	13
سكة حديد اثار بابل	12
مسيب - معمل حرير سدة الهندية	12
المجموع	166

المصدر: الشركة العامة لتنفيذ مشاريع السكك العراقية، قسم التخطيط والمتابعة، 2005.

المبحث الثاني

1. التوزيع الجغرافي للمواقع السياحية في محافظة بابل:

"السياحة بالمفهوم الحديث هي ظاهرة طبيعية من ظواهر العصر الحديث، والأساس فيها الحاجة المتزايدة للحصول على عمليات الاستجمام، وتغيير الجو والوعي الثقافي لتذوق جمال المشاهد الطبيعية ونشوء الاستمتاع بجمال الطبيعة"⁽¹⁾.

(1) محمد عبد الفتاح أحمد، طابع عبد اللطيف طه: جغرافية السياحة، جامعة عين شمس، المكتبة الجامعية، 2008 - 2009، ص73.

يعتبر توزيع الظواهر الطبيعية عنصراً أساسياً في الدراسات الجغرافية، بل إن فلسفة الجغرافية وعملها يعتمد على تنمية إطار مفاهيمي هدفه التعامل مع توزيع الأشياء والأحداث في الحيز المكاني. أما فيما يتعلق بالتوزيع المكاني للمواقع السياحية في محافظة بابل فإنها تتوزع بشكل يختلف من مكان لآخر حسب توفر الإمكانات السياحية الطبيعية والبشرية المختلفة، وحسب طبيعة المنطقة السياحية نفسها، حيث توجد في منطقة الدراسة مناطق سياحية متعددة مثل المواقع الأثرية والتاريخية والدينية ومناطق النزهة.

مدينة بابل التاريخية

تقع مدينة بابل الأثرية في وسط العراق وعلى بعد (90 كم) جنوب بغداد، ونحو (10 كم) شمال مدينة الحلة، ويمكن الوصول إليها بالطريق البري (طريق بغداد - الحلة، وبطريق سكة حديد بغداد البصرة) الذي يمر بجوار مدينة بابل (2). أسهم موقع هذه المدينة بالقرب من مركز المحافظة في زيادة عدد زوارها، ويمكن القول إن مدينة الحلة وريثة مدينة بابل التاريخية والامتداد الطبيعي لها، وذلك لما تقدمه من خدمات كالماء والكهرباء والاتصالات وخدمات الإقامة والإطعام، مما جعلها مقصداً للسياح الأجانب نتيجة لقربها من المدينة الأثرية وتنتشر حول آثار مدينة بابل مجموعة من المدن القديمة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمركز المدينة.

لقد كشفت التنقيبات في تلال بابل عن آثار نفيسة سواء في القصور والمعابد أو المنحوتات، تدل على عمق الحضارة البابلية وأصالتها وتحديدها للظروف التي مرت بها ولعل أهم هذه الآثار والمكتشفات هي: بوابة عشتار وشارع الموكب والقصور الملكية والمعابد مثل معبد الإله مردوخ (معبد الإيساكيل) ومعبد عشتار وزقورة بابل (برج بابل العظيم) والجنائن المعلقة.

صورة رقم (1)



المصدر: من الانترنت

آثار كيش (تل الأحيمر)

تقع على مسافة (13) كم شمال شرق مدينة الحلة وتبعد حوالي (9) كم شرق مدينة بابل التاريخية ضمن حدود ناحية النيل، وقد احتل هذا الموقع أهمية كبيرة في الحضارة العراقية يتمثل في مدينة مترامية الأطراف (كيش) أو (تل الأحيمر) لحمرة

(2) محفوظ صالح مخير ونضال عبد العال أمين، مبادئ الآثار السياحية، بغداد، منشورات مطبعة التعليم العالي، 1988، ص 269.

لون تربتها ويوجد في وسطها زقورة (انير كدرمة) وهي الزقورة الخاصة بهيكل (ايل بابا) إله الحرب وزوجته عشتار في كيش وهناك يوجد برج الهيكل (اي-حيث-ارساك) البالغ من الارتفاع نحو ستين قدما انظر صور رقم (1) صورة رقم (2) تل الاحيمر



المصدر: الانترنت

آثار برس نمرود (بورسييا)

تقع مدينة بورسييا على بعد (15) كم جنوب غرب مدينة الحلة باتجاه الطريق المؤدي إلى محافظة النجف وهي بقايا زقورة المعبد الذي شيده الملك (نبوخذ نصر الثاني)، حيث كانت بورسييا تجاور مدينة بابل الأثرية وتقع في ضواحيها وسميت في المصادر القديمة (بابل الثانية).

وان أهم ما يميز المدينة هو برجها المدرج (زقورتها) حيث كانت تزدهر بألوانها وطبقاتها السبع إذ بلغ ارتفاع البرج حوالي (47 م) عن مستوى سطح الأرض ويوجد بالقرب من الزقورة مسجد صغير هو مقام لنبي الله إبراهيم (عليه السلام)، يقال انه رقد هناك عندما كان طفلا رضيعا، ويعتبر موقع بورسييا من أكثر المواقع الأثرية جاذبية للتصوير⁽¹⁾. انظر صورة رقم (3)

صورة رقم (3) بورسييا



المصدر: من الانترنت

آثار كوثا (حبل إبراهيم)

تقع على بعد (50) كم شمال شرق مدينة الحلة، ضمن حدود ناحية المشروع التابع لقضاء المحاول⁽²⁾، ويوجد على أطرافها مقام إبراهيم (عليه السلام) نتيجة لنزول صحف إبراهيم الخليل من الله فيها الأمر الذي زاد من قدسية المنطقة⁽³⁾. انظر صورة رقم (3)

صورة رقم (4) كوثا

المصدر: من الانترنت

آثار جمدة نصر

تقع أطلال جمدة نصر على مسافة (55) كم شمال شرق الحلة و(24) كم شمال شرق كيش ضمن حدود ناحية المشروع⁽¹⁾. ينظر صورة رقم (4)

صورة رقم (5) جمدة نصر

المصدر: من الانترنت

(2) أزهار بهية، مصدر سابق، ص20.

(3) أزهار بهية، مصدر سابق، ص20.

(1) أحمد سوسة، حضارة وادي الرافدين بين الساميين والسومريين، بغداد، دار الرشيد للطباعة، 1980، ص115.

آثار العقير

يقع هذا التل في منطقة مشروع المسيب الكبير. عبارة عن تل صغير مخروطي الشكل تكثر حوله كسرات الفخار وقد شيد معبد (الوركاء) على أعلى نقطة فيه. يأتي إليه عدد من السياح من داخل العراق وخارجه، ينظر صورة رقم (5)

صورة رقم (6) العقير



المصدر: من الانترنت

شط الحلة

شط الحلة هو فرع من نهر الفرات، وان مروره في وسط المحافظة خلف ضفاف خضراء جميلة جداً، حيث تنتشر على جانبية بساتين النخيل والأشجار المثمرة بكافة أنواعها تساعد على خلق ظروف مناخية ملائمة للمواطنين، كما يتميز الشط بكثرة انعطافاته النهرية والتي تساعد على زيادة الجذب السياحي إليه، وتشهد هذه المواقع سفريات سياحية في فصلي الربيع والخريف وفي أيام الأعياد والمناسبات الاجتماعية، وتوجد على ضفتي النهر وخاصة بالقرب من المحافظة بعض الخدمات السياحية والترفيهية كالكازينوهات والمقاهي العامة، وملاعب للأطفال.

- مناطق الغابات

تتوزع مناطق الغابات على مساحات واسعة تقدر بـ (4079 دونم)، تغطيها أشجار متنوعة، حيث تصلح هذه الأماكن لإقامة مخيمات سياحية ومن هذه الغابات غابات الجبلية وتقع هذه الغابات في ناحية المشروع ضمن حدود قضاء المحاويل، وغابة النصر وتقع هذه الغابة ضمن حدود مركز قضاء المحاويل وغابة المرادية وتقع في ناحية الكفل ضمن حدود قضاء الحلة، وغابات الخاتونية وابو سديرة والخنفارة وتقع هذه الغابات ضمن حدود مركز قضاء المحاويل وتضم هذه الغابات اشجار من نوع السرو واليوكالبتوز، والدقلة والتلغيد من الاشجار الظلية وهي تحت ادارة شعبة البستنة والغابات وتتواجد فيها العديد من الطيور مثل البلابل والعصافير والدراج والخضيرى والهدهد، ومن الممكن تنميتها بإنشاء قرية سياحية بها إقامة عدد من المنشآت السياحية والترفيهية (4).

(4) بالاعتماد على سجلات تنمية الوقاية والبستنة والغابات في محافظة بابل 2004. بيانات غير منشورة

***الطريق السياحي**

يعتبر من أجمل الطرق في محافظة بابل يربط مركز مدينة الحلة بقضاء الهاشمية، وجاءت هذه التسمية لما يتميز به من جمالية لكثرة المترددين عليه من الزوار والسواح، ويبلغ طول الطريق (33) كيلو متر ومبلط تبليطاً جيداً، ويسير هذا الطريق بالقرب من شط الحلة الذي ساعد على جمالية المنطقة، وتكثر على جانبيه أنواع مختلفة من أشجار الفواكه، فضلاً عن الحقول الخضراء المزروعة بالخضر.

يتميز الطريق بمظاهر سياحية منها كثرة انعطافاته، ووجود النواوير بالقرب منه وهي الطريقة القديمة لرفع المياه، وكثرة المراكب الدينية حيث يصل عددها إلى (50) مرقداً، أبرزها مرقد سيد عبد الله، والإمام الحسن بن عبد الله بن أبي الفضل العباس، وكذلك يتميز بكثرة الخدمات السياحية كالمقاهي والمطاعم ومحلات لبيع المنتجات التراثية الشعبية ومحلات لبيع الفواكه والخضر المنتجة من بساتين المنطقة. وبذلك يلاحظ كثرة الازدحام في هذا الطريق وهو بحاجة إلى توسيع وتطوير أكثر لكي يجذب أكثر عدداً من السواح

أبرز المزارات ذات العرض السياحي الديني في المحافظة:

تحتوي منطقة الدراسة على 712 (*) مزار من الأنبياء والعلماء والأولياء الصالحين إلا أن السياحة فيها قليلة الأهمية باستثناء بعض المزارات البارزة في المحافظة والتي تتوافد إليها ملايين الزوار في أيام المناسبات مثل ولادة واستشهاد صاحب المزار أو القريب من صاحب المزار حيث تتوافد الملايين إليها مثل مزار القاسم ع والحمزة الغربي. الإمام زيد الشهيد وأولاد مسلم ع ومزار رد الشمس ومزار بكر بن علي ع وشريفة بن الحسن ع ومزار بنات الحسن في أبي غرق وغيرها من هذه المزارات تعتبر هذه البارزة بشكل رئيسي في المحافظة إلا أن السياحة فيها بصفة شخصية وليس بصفة رسمية من جانب السواح الأجانب باستثناء مزار أولاد مسلم ع. وذلك بسبب افتقار المحافظة للبنى التحتية مثل إنشاء فنادق ومطاعم سياحية راقية وأسواق قريبة من هذه المزارات لجعل المحافظة سياحية دينية تأخذ موقعها السياحي الديني كباقي المحافظات الدينية في العراق وافتقارها يعود إلى سياسة الحكومة المحلية للمحافظة والحكومة المركزية مما يسبب افتقارها للبنى التحتية التي تخدم السواح الأجانب بشكل لائق باستثناء شبكة طرق النقل حيث تم امتداد طرق لهذه المزارات مما سهل حركة السياحة إليها. ومن أبرز هذه المزارات هي كالاتي:

مشهد مرد الشمس:

1. نسبه وموقعه: هو المكان الذي صلى فيه الإمام علي بن أبي طالب ع بعد عودته من النهروان. يقع المزار في مركز الحلة على الطريق الذاهب من المركز إلى كربلاء.
2. صفة المقام: عبارة عن حرم تتوسطه قبة مخروطية الشكل على الطراز السلجوقي وله منئذنة على الطراز الإسلامي المحاصر وداخله محراب الذي صلى فيه الإمام ع.
3. موسم الزيارة: يتوافد الزوار من داخل المحافظة وخارجها ومن خارج القطر حيث يصل عدد الزائرين يومياً إلى مئات، أما أيام المناسبات مثل آخر أربعماء من شهر صفر الهجري يصل عدد الزوار إلى أكثر من ألف زائر إلى أن الزيارة بنسبة للسواح الأجانب تكون بصفة شخصية وليس بصفة رسمية حيث يصل عدد السواح في بعض الأيام الاعتيادية أكثر من (100) سائح أجنبي بمختلف اللغات والقوميات.

(*) المصدر/ ممثلة مزارات بابل، قسم الإعلام، بيانات غير منشورة، 2013.

صورة رقم (7)



المصدر: الانترنت، الموقع الرسمي، Google.

مرقد عمران بن علي عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو أحد أبناء الإمام علي ع استشهد في معركة النهروان. دفن على تلة قريبة من آثار بابل المعروفة ويقع في منطقة الجمجمة، يبعد المرقد حوالي (2) كم تقريباً من الطرق حلة - بغداد. وله طريق معبد يسهل الوصول إلى المرقد الشريف.
2. صفة المقام: يعلو الحرم قبتان مطليتان باللون الأخضر ويوجد داخل الحرم ضريحان الأول لعمران بن علي ع والآخر للشهداء اللذين سقطوا بالمعركة.
3. موسم الزيارة يتوافد إليه الناس في الأيام الاعتيادية وأيام المناسبات مثل الأعياد وأيام الجمع ويصل عدد الزوار إلى مئات.

صورة رقم (8)



المصدر: الانترنت، مصدر سابق.

مزار رشيد الهجري (رضوان الله عليه):

1. نسبه وموقعه: هو رشيد الهجري من بلاد الهجر (البحرين) ^(*)، ويكنى بأبو عبد الله كما كناه رسول الله ص وكما سماه أمير المؤمنين علي ل رشيد البلايا والمنايا. يقع مرقد الشريف في ناحية الكفل في مقاطعة الشهابية ويبعد عن الطريق العام (حلة - نجف) بمسافة 1700 كم بشارع معبد يوصل إلى المرقد كما يبعد عن مركز ناحية الكفل حوالي 2 كم تقريباً.
2. صفة المقام: يعلو الحرم قبة صغيرة الحكم مكسوة بالكاشي الكريلائي محزومة بالآيات الذكر الحكيم. ويوجد صندوق خشبي تتخلله شبابيك حديدية فوق الضريح يوجد صحن كبير وأواوين للزائرين.
3. موسم الزيارة: يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها وزائرين أجانب بمختلف لغاتهم وقومياتهم. يصل أعدادهم إلى المئات في الأيام الاعتيادية. أما أيام الخميس والجمع أكثر من ألف زائر تقريباً وأيام المناسبات كالأعياد وأيام عاشوراء يصل أعداد الزائرين إلى أكثر من مليون زائر.

صورة رقم (9)

المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار زيد الشهيد عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب أ. يقع المرقد على مسافة 7 كم عن مفرق طريق الكفل على الطريق الرئيس (حلة - نجف) في الشرقي الجوبي ل ناحية الكفل.
2. صفة المقام: يعلو الحرم قبة كبيرة مكسوة بالبلاط القاشاني وإلى جانبها مآذنتان شامختان. وقد نصب شباك من الذهب الخالص فوق الضريح وللحرم بابان ذهبيان تكسو جدران الحرم من الداخل المرايا ذات الأشكال الهندسية الجميلة المزينة بآيات القرآن الكريم على البلاط القاشاني أما الخارج كذلك إلا أنها مزينة بالبلاط القاشاني.
3. موسم الزيارة: تتوافد إليه من داخل المحافظة وخارجها وزوار الأجانب أيضاً في أيام الخميس والجمعة يصل أعداد الزائرين إلى الآلاف منهم. أما المناسبات كالأعياد والمناسبات الإسلامية مثل ولادة الأئمة أو ذكرى استشهاد وخاصة 25 محرم ذكرى استشهاد الإمام السجاد ع و3 صفر استشهاد صاحب المزار يبلغ أعداد الزائرين إلى أكثر من 3 ملايين زائر.

(*) الشيخ راضي آل ياسين : صلح الحسن (ع)، الأعلمي للمطبوعات، بيروت - لبنان، ط1، 2010، ص306.

صورة رقم (10)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار القاسم بن الكاظم عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو القاسم بن الإمام موسى بن جعفر بن محمد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب ع. يقع في مركز ناحية القاسم والتي تبعد عن مركز قضاء الهاشمية حوالي 5 كم تقريباً. ويبعد المرقد عن طريق (حلة - ديوانية) حوالي 700 م تقريباً.
2. صفة المقام: تعلو الحرم قبة كبيرة مكسوة بالذهب الخالص ومحزمة بنطاق عليها نقوش من البلاط القاشاني المزينة بالآيات القرآنية الكريمة وبجانبها مأذنتان شامختان أعلاها مكسوة بالذهب الخالص وباقي المآذنت بالبلاط القاشاني. ويوجد شباك من الذهب الخالص فوق الضريح وتغلق المرايا الصغيرة جدران الحرم من الداخل حيث منقوش عليها الآيات الكريمة والأدعية ويوجد صحن واسع وأواوين للزائرين ومكتبة وحسينية فيها.
3. موسم الزيارة: يتوافد إليه الزائرين من كل صوب وحذب من داخل المحافظة وخارجها، أما الزوار الأجانب بصفة شخصية حيث يتوافد الزائرين في أيام المناسبات على طول السنة الهجرية حيث هناك مناسبات كثيرة تستقطب مواكب المحافظات العراقية الأخرى في أيام ولادة الأئمة أو وفاتهم أو استشهادهم هي الأيام (الخميس - الجمعة). يصل أعداد الزائرين أكثر من ألف زائر. أما الأعياد كالفطر والأضحى يصل أكثر من مليون زائر أما أيام عاشوراء ويصل أعدادهم أكثر من 3 ملايين وأيضاً مناسبات 25 رجب استشهاد الإمام الكاظم عليه السلام والرضا عليه السلام في 17 صفر و28 صفر وفاة رسول الله صلى الله عليه وآله و1 شوال ذكرى وفاة صاحب المزار هو القاسم عليه السلام. أما أربعينية الإمام الحسين عليه السلام يتوافد الزائرين من المحافظات الجنوبية البصرة والناصرية والساوة مارين بزيارة الإمام القاسم عليه السلام حيث يصل أعدادهم الملايين.

صورة رقم (11)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار الحمزة الغربي عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو الحمزة بن القاسم بن علي بن الحمزة بن الحسين بن عبيد الله بن أبي الفضل العباس بن أمير المؤمنين إ. يقع في مركز ناحية المدحتية التي تبعد عن قضاء الهاشمية حوالي 4 كم.
2. صفة المقام: تعلو الحرم قبة كبيرة مكسوة بالبلاط القاشاني وإلى جانبها مأذنة شامخة وقد نصب شباك من الذهب الخالص فوق الضريح والحرم من الداخل تكسو جدرانه مرايا ذات الأشكال الهندسية مزينة بالآيات القرآنية الكريمة وبجانبها. أما خارج الحرم مزينة بالآيات القرآنية الكريمة بالبلاط القاشاني. وهو بناء واسع له صحن وأواوين يعني أماكن للراحة.
3. موسم الزيارة: يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها، حيث يبلغ أعدادها في الأيام الاعتيادية حوالي 700 زائر. أما أيام الخميس والجمعة يصل ما بين (100 - 200) زائر أما المناسبات كالأعياد مثل الفطر والأضحى، وأيام عاشوراء وأيام الأربعين يرتفع عدد الزائرين يصل إلى أكثر من 3 ملايين زائر ويكون معظمهم من محافظتي ميسان وواسط حيث يأتون لأربعينية الإمام الحسين 7 مارين في طريقهم إلى الإمام الحمزة 7.

صورة رقم (12)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار أولاد مسلم بن عقيل عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هما محمود وإبراهيم ولدي مسلم بن عقيل بن أبي طالب O. يقع في الضفة الشرقية من نهر الفرات في قرية أولاد مسلم حيث يبعد المرقد 5 كم عن مركز قضاء المسيب، وتحيط بالمرقد البساتين والأراضي الزراعية.
2. صفة المقام: تعلو الحرم قبتان غلغا بالذهب الخالص محزمتان بنطاق من آيات الذكر الحكيم وبجانب القبتان توجد مآذنتان بنيتي على الطراز الخراساني الإسلامي. هناك صحن كبير فيه أوابين للزائرين وأضيفت أبنية متعددة وتم تطويره ليصبح المرقد بأبهى حلة أمام الزائرين
3. موسم الزيارة: يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها وقطر، يتوافد الزائرين حيث يعد المرقد ضمن البرنامج السياحي الديني للعراق عامة وللحفاظة بصورة خاصة حيث يبلغ أعداد الزائرين الأجانب حوالي (5000) آلاف زائر (*) يومياً، ويرتفع عددهم يصل أكثر من مليون زائر سنوياً للأعوام السابقة (2010 - 2011 - 2012) بمختلف لغاتهم وقومياتهم. أما الزائرين من داخل المحافظة وخارجها يبلغ أعدادهم في الأيام الاعتيادية يصل إلى 700 زائر فأكثر أما أيام الخميس والجمعة أكثر من ألف زائر. وأيام المناسبات كالأعياد وأيام عاشوراء يصل أعدادهم أكثر من 3 ملايين زائر.

صورة رقم (13)

المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار نبي الله ذو الكفل عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو عدويا بن ادارين (*) بن نبي الله إسحاق بن إبراهيم الخليل Y. يقع في مركز ناحية الكفل والتي سميت باسمه على الضفة الشرقية لنهر الفرات بجانب مسجد النخيلة على الطريق (حلة-نجف) والذي يبعد عن مركز قضاء الحلة حوالي 30 كم.
2. صفة المقام: تعلو الحرم قبة مخروطية الشكل على الطراز السلجوقي بمسافة عن المحرم توجد مئذنة على الطراز الإسلامي حيث يكون بنائه قديماً، ولا يزال بعض الترميم والاعمار في الحرم.

(*) ممثلة مزارات بابل، مصدر سابق، 2013.

(*) السيد الفضل بن الحسن الطبرسي: مجموع البيان، الأميرة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط1، ج67، 2009، ص74.

3. موسم الزيارة: حيث يتوافد إليه الزائرين من جميع الديانات لعظيم شأنه وتكون في أيام الجمع والأعياد كالفطر والأضحى حيث يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها ومن الزوار الأجانب أيضاً حيث يبلغ أعداد الزائرين العراقيين مئات الزائرين أما الأجانب يكون أكثر من (100) زائر.

صورة رقم (14)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار بكر بن علي

1. نسبه وموقعه: هو بكر بن علي بن أبي طالب γ والذي يسمى (محمد الأصغر) وهو من شهداء معركة الطف. يقع مزاره على تلة مرتفعة على الطريق العام حلة- نجف ويبعد عن مركز الحلة بـ(6) كم تقريباً. والطريق بين (حلة-كفل) بحوالي 12 كم عند قبيلة خفاجة على نهر التاجية.
2. صفة المقام: كان المقام تعلوه قبة متوسطة الحجم مكسوة بالكاشي الكريلائي وتكسو جدران الحرم من الخارج أشكال هندسية مزينة بآيات قرآنية كريمة على الكاشي الكريلائي أما في الوقت الحالي حيث تتم إعادة بناء المقام مما يؤدي إلى تغير للصفة القديمة للمقام في المستقبل.
3. موسم الزيارة: حيث يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها ومن خارج القطر أيضاً وفي أيام الخميس والجمعة يصل إلى مئات الزائرين أما في المناسبات مثل الأعياد وأيام عاشوراء حيث يصل عدد الزوار إلى أكثر من مليون زائر. وكذلك بالنسبة إلى السواح الأجانب حيث يتوافدون إليه ويصل عددهم إلى أكثر من (100) سائح.

صورة رقم (15)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار النبي أيوب عليه السلام:

1. نسبه وموقعه: هو أيوب بن أموص بن رازخ - رزم - بن مرعوص بن إسحاق نبي الله بن إبراهيم y. يقع في منطقة الرارنجية على طريق حلة - نجف حيث يبعد عن الطريق بعدة مترات.
2. صفة المقام: تعلو الحرم قبة كبيرة مكسوة بالكاشي الكريلائي ومحزمة بنطاق من الآيات الذكر الحكيم وتوجد بجانبها مئذنتان شامختان، حيث وجود بعض التطور في الأبنية لدى المقام.
3. موسم الزيارة: حيث يتوافد إليه الزوار في أيام المناسبات والأيام الاعتيادية من داخل المحافظة وخارجها ومن خارج القطر يبلغ عدد الزائرين الأجانب أكثر من (100) سائح أجنبي يتوافد لهذا المزار.

صورة رقم (16)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار شريفة بنت الحسن عليها السلام:

1. نسبه وموقعه: هو مزار العلوية شريفة بنت الحسن بنت علي بن أبي طالب i. يقع في ناحية أبي غرق ويبعد عن الشارع العام حوالي 5 كم حيث موقعه وسط البساتين والأراضي الزراعية.
2. صفة المقام: يعلو الحرم قبة مطلية باللون الأخضر الفاتح ويوجد صحن وأواوين للزائرين وعلى الرغم من وجود بعض التطورات والترميم في الحرم.
3. موسم الزيارة: يتوافد إليها الزائرين وهناك أيضاً يتوافدون الزوار الأجانب بمختلف لغاتهم وقومياتهم. حيث يبلغ أعداد الزائرين في الأيام الاعتيادية يصل إلى مئات الزائرين وأيام الخميس والجمعة يصل إلى أكثر من ألف زائر أما أيام المناسبات والأعياد كالفكر والأضحى وأيام عاشوراء وخاصة 7 صفر ذكرى استشهاد الإمام الحسن y حيث يصل عدد الزائرين أكثر من مليوني زائر.

صورة رقم (17)

المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

مزار علي بن الحسين عليهما السلام وعمه محمد بن القاسم:

1. نسبه وموقعه: هو علي بن الحسين بن القاسم بن الحمزة بن الحسن بن عبيد الله بن العباس بن علي بن أبي طالب i. يقع في ناحية الإمام التابعة إلى قضاء المحاويل في قرية الصباغية وتبعد عن مركز القضاء حوالي 7 كم. حيث أنشأ له طريق معبد يبلغ طوله حوالي 10 كم.
2. صفة المقام: يعلو الحرم قبة واسعة مكسوة بالكاشي الكريلائي وبجانبها منئذنتان شاهقتان وله صحن واسع وأواوين للزائرين ويعتبر المرقد الطراز.
3. موسم الزيارة: حيث يتوافد إليه الزائرين من داخل المحافظة وخارجها حيث يصل عدد الزائرين في الأيام الاعتيادية إلى مئات الأشخاص وفي يومي الخميس والجمعة أكثر من ألف زائر. وفي أيام المناسبات كالأعياد وأيام عاشوراء إلى أكثر من مليون زائر.

صورة رقم (18)



المصدر: الإنترنت، مصدر سابق.

المبحث الثالث

تحليل العلاقة المكانية بين شبكة طرق النقل والنشاط السياحي في محافظة بابل

يعد النقل من البنى الهيكلية المهمة في حياة الأمم والأفراد حيث لا يمكن الاستغناء عن طرق النقل ولا الوسائط التي ينقل بها الأشخاص من مكان لآخر في حياتهم اليومية فضلاً عن ذلك فإن النقل عامل لا يمكن الاستغناء عنه في عملية توزيع السكان وتركزهم فعليه يعتمد السكان في انتقالهم من منطقة لأخرى. كما يعتبر النقل أحد أنواع الأساليب التي أدت إلى ظهور مناطق سياحية، حيث طرق النقل عادة وليد النشاط الاقتصادي وتزايد.

وفي منطقة الدراسة يبرز دور شبكة طرق النقل كعامل مؤثر في تنمية وتطوير النشاط السياحي حيث تكون العلاقة طرية بين حركة السياحة في الإقليم وبين امتداد طرق النقل على الرغم من ان هناك كثير من الأنشطة الاقتصادية التي أثرت طرق النقل في تطويرها وتنميتها.

وبدون وسائل النقل والمواصلات لا يمكن أن تجتذب المراكز السياحية في المنطقة أعداد من الزوار الامر الذي يرفع مستوى المحافظة الاقتصادي في القطر.

العلاقة بين السياحة والنقل وأثر كل منهما على الآخر

يشير العديد من الخبراء في مجال النقل والسياحة أن هناك علاقة متبادلة بين النقل والسياحة. أن وسائل النقل المتطورة تساعد على تنمية السياحة كما أن التوسع في السياحة قد أدى إلى تقدم وسائل النقل، ويعد النقل أحد الأسباب المهمة لازدهار السياحة في أي بلد وبواسطة الطرق ووسائل النقل بأنواعها كافة يتم توفير متطلبات أنشطة السياحة في المكان المطلوب. وكذلك يتم ربط المزار السياحي بأسواق الطلب. لذلك النقل يمثل القاعدة الرئيسية ويعبر أيضاً عن درجة التمدن والحضارة ومؤشر على مدى الرقي الاقتصادي للبلد، كما إن ازدهار صناعة السياحة في ما يرتبط بتقدم طرق وسائل النقل ولا يمكن للمواقع السياحية أن تكون أكثر جذباً للسياح طالما لا تتوفر لها إمكانية الوصول بغض النظر عما تقدمه من خدمات وتسهيلات وتؤثر وسائل النقل السريعة والمريحة على السياحة فالمسافة والزمن مرتبطان. وسرعة النقل حالياً جعلت العالم أشبه بقريه صغيرة ويهم السياح الوقت الذي يلزمهم للوصول إلى المكان السياحي. ولم يعد النقل في الوقت الحاضر وسيلة للوصول إلى

مكان ما بل أصبح هدفاً في حد ذاته ومع تطور وسائل النقل تشهد أنشطة السياحة نمواً وازدهاراً لم يكن ليتحقق بدون النقل⁽¹⁾، ويعد النقل بكل أنواعه من أهم أسباب تقدم السياحة وتطورها ولكي تخدم طرق وسائل النقل الأغراض السياحية بالشكل الأمثل لا بد أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

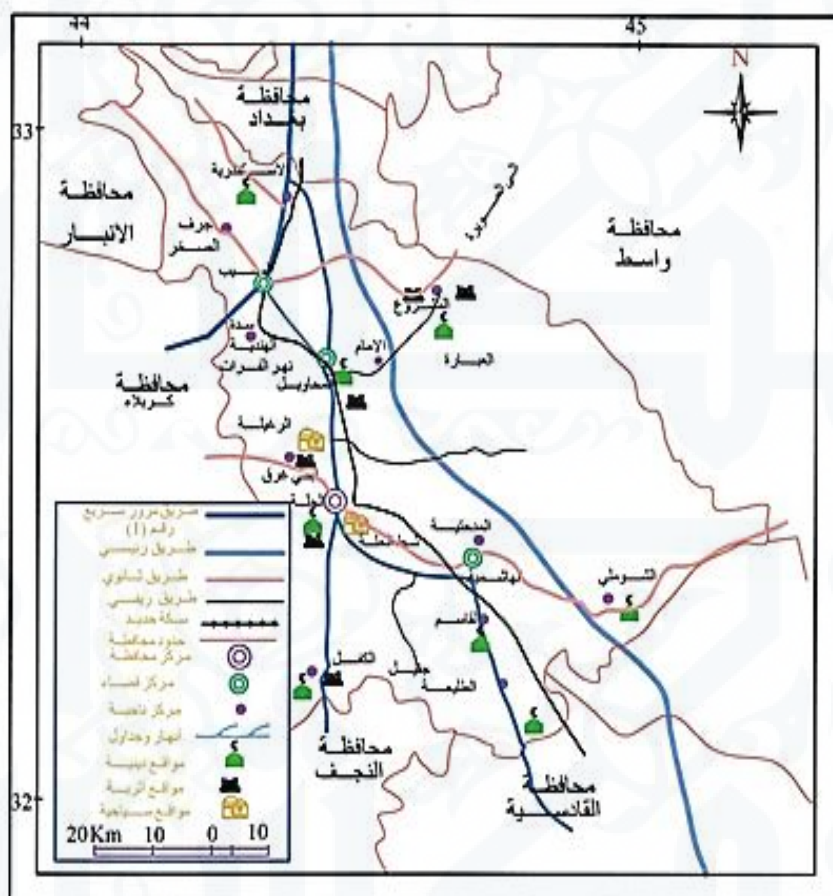
1. الراحة: إن أهم ما يقصده السائح هو راحة الجسم وراحة البال. فوسائل النقل يجب أن توفر المقاعد المريحة مع التهوية الصحية ودرجات حرارة مناسبة وتوفير كافة الخدمات وأيضاً توفر الاستراحات على الطرق مع إمكانية التمتع بالمناظر الطبيعية خلال الرحلة.
2. الأمان: مع الأمور التي تشجع طرق النقل السياحي حيث يتم تطبيق مستوى جيد من الأمان للأشخاص وتأمين أغراضهم من الضياع والتلف.
3. السرعة: يجب اختيار السرعة المناسبة التي يطمئن السائح إليها ويجب توقيت الرحلة السياحية بحيث يتم مراعاة الحالات النفسية للسائحين.
4. السعة: العمل على تهيئة طاقات النقل للأشخاص والأمتعة بما يتناسب وساعات النهار خلال اليوم الواحد، وكذلك بالنسبة لمقدار الطلب خلال فصول السنة والمواسم والأعياد والإجازات.
5. الانتظام: إن الالتزام بمواعيد السفر يبعث الثقة للمسافرين ويساعد السياح من استغلال أوقاتهم بشكل أفضل ويوفر الاستغلال الأفضل للوقت بما يؤدي تخطيط أمثل للسياحة.
6. الاختيار: إن توفير أوقات مختلفة ومتعددة ومكررة يومياً في الباصات والمركبات العامة لانطلاقها بين مدينتين أو بلدين يعطي السائح مجال الاختيار في الوقت لسفره ويقلل من فترات الانتظار.
7. الشمولية: تتضمن الرحلة السياحية استخدام أكثر من وسيلة نقل وقد تتكامل الوسائل مع بعضها كتكامل النقل بالسيارات والعبارات أو السيارات مع القطارات أو السيارات مع الطائرات.
8. المسؤولية: ينبغي أن يتحمل جهاز نقل المسافرين والأمتعة مسؤولية هذا النقل بأمان وضمان تعويض عن الأضرار في حالة تعرضهم للحوادث وفقدان الأمتعة.
9. التكلفة المناسبة: تشكل تكلفة النقل نسبة غير قليلة من تكاليف السفر أو الرحلة وأي محاولة لتقليل هذه التكلفة ستكون عدد كبير من السياح للاستمتاع بالرحلة ويمكن للدولة دعم وسائل النقل المختلفة وتقديمها خدمات بتكاليف أقل وبصورة خاصة للسياح.

وبالنسبة لمنطقة الدراسة فإن طرق النقل تشتمل على جميع الشروط المذكورة تقريباً كما أن لها أهمية متميزة في التنمية السياحية وزيادة التدفق السياحي للمنطقة السياحية، حيث ساعد ذلك على زيادة عدد السواح الذين يرومون زيارة المواقع السياحية في المحافظة. وقد توسعت أعمال شق وتبليط الطرق في المحافظة وبشكل واضح خلال الفترة (1977 - 2002)، وخصوصاً تبليط الطرق الريفية والثانوية في الاقضية والنواحي، المؤدية منها إلى القرى العصرية والمشاريع الزراعية وبعض المواقع السياحية، خريطة رقم (3) تبين أهم المواقع السياحية وطرق النقل المؤدية لها 0 وقد طرأت تحسينات على بعض الطرق الترابية التي تؤدي إلى المراكب الدينية في جميع الاقضية. وترتبط محافظة بابل مع بقية المحافظات المجاورة (بغداد - كربلاء - النجف - الديوانية - واسط - الانبار) بطرق معبدة، كما وترتبط الاقضية والنواحي بمركز المحافظة بطرق معبدة تساعد على خدمة السياح وتسهيل حركتهم عند زيارة المواقع السياحية، يعتبر طريق حلة - بغداد من أهم الطرق على مستوى المحافظة، يساهم هذا الطريق بدور كبير في نقل السواح إلى المواقع السياحية في المحافظة، حيث يمر هذا الطريق على بعد (5كم) عن

(1) رؤوف محمد علي الأنصاري: السياحة في العراق ودورها في التنمية الاقتصادية والأعمار، مطبعة هادي برس، بيروت - لبنان، 2008، ص 126 - 133.

مدينة بابل الأثرية، فضلاً عن مروره بالعديد من المراكز الدينية التي تنتشر بالقرب منه) وتسيير خط للسكك الحديدية خط بغداد - أثار بابل لغرض نقل المسافرين⁽¹⁾. ويأتي بالدرجة الثانية بعده طريق حلة - كربلاء الذي له دور متميز لنقل الزوار لغرض زيارة المراكز المقدسة سواء التي تنتشر على جانبي الطريق ضمن حدود المحافظة أو لزيارة العتبات المقدسة في مدينة كربلاء، وكذلك يمر من خلاله الحجاج لزيارة بيت الله وخاصة من إيران وباكستان وأفغانستان. أما طريق حلة - كفل - نجف فان له أهمية في تحقيق التنمية السياحية، حيث يسلكه العديد من المسافرين لزيارة المراكز المقدسة كمركز نبي الله ذي الكفل (عليه السلام)، ومركز زيد بن علي (عليه السلام)، أو لزيارة الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) في مدينة النجف الاشرف، مما يتطلب تحسين الخدمات السياحية على طول الطريق.

خريطة رقم (3) اهم المواقع السياحية وطرق النقل المؤدية لها



المصدر: أحمد صباح مرضي الجنابي، اثر طرق النقل البري على نمو المستوطنات البشرية في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2002، غير منشورة، ص112

(1) احمد صباح مرضي، مصدر سابق، ص 110 - 111.

الاستنتاجات

- 1- تحضى محافظة بابل بشبكة طرق جيدة وواسعه تتكون من مجموعه من الطرق الرئيسية والثانوية والريفية اضافة لخط سكة الحديد
- 2- تتمتع المحافظة بمجموعة كبيرة من المواقع السياحية التاريخية الاثرية اضافة الى العديد من المزارات الدينية ذات الجذب السياحي
- 3- ساعدت طرق النقل في محافظة بابل على زيادة تدفق السواح الى المواقع السياحية
- 4- انشاء ومد العديد من الطرق التي تؤدي الى المواقع السياحية في المحافظة لتسهيل الوصول اليها بسرعة وراحة
- 5- هناك علاقة متبادلة بين النقل والسياحة فكل منهما يؤدي لتطوير الاخر

المصادر

- 1- أحمد، محمد عبد الفتاح، طابع عبد اللطيف طه: جغرافية السياحة، جامعة عين شمس، المكتبة الجامعية، 2008
- 2- الجنابي، أحمد صباح مرضي، اثر طرق النقل البري على نمو المستوطنات البشرية في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة بغداد، 2002، غير منشورة
- 3- الحسيني، قصي فاضل عبد، التحليل المكاني لمراكز النقل الرئيسية في محافظة بابل، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القادسية، 2006، غير منشورة.
- 4- حبيب، عبد العزيز محمد، يوسف يحيى طعماس، جغرافية النقل والتجارة الدولية، بغداد، بيت الحكمة، 1986
- 5- مخير، محفوظ صالح، ونضال عبد العال أمين، مبادئ الآثار السياحية، بغداد، منشورات مطبعة التعليم العالي، 1988
- 6- علي الراوي، قطاع النقل والمواصلات (ماهيته، أهميته، ومؤشرات تطوره في العراق)، مجلة النفط والتنمية، العدد الثالث، 1988،
- 7- سوسة، أحمد، حضارة وادي الرافدين بين الساميين والسومريين، بغداد، دار الرشيد للطباعة، 1980
- 8- الشهابي، محمد حميد عباس، استعمالات الأرض لأغراض النقل في مدينة النجف، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2002، غير منشورة
- 9- الشمري، محمود محمد حسن، الصناعات النسيجية في محافظة بابل، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القادسية، 2005، (غير منشورة)
- 10- الطبرسي، السيد الفضل بن الحسن، مجموع البيان، الأميرة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط1، ج67، 2009
- 11- آل ياسين، الشيخ راضي، صلح الحسن (ع)، الأعلمي للمطبوعات، بيروت - لبنان، ط1، 2010
- 12- الأنصاري، رؤوف محمد علي، السياحة في العراق ودورها في التنمية الاقتصادية والأعمار، مطبعة هادي برس، بيروت - لبنان، 2008
- 13- بالاعتماد على سجلات تنمية الوقاية والبستنة والغابات في محافظة بابل 2004. بيانات غير منشورة
- 14- المصدر/ ممثلة مزارات بابل، قسم الإعلام، بيانات غير منشورة، 2013.

- 15- الشركة العامة لتنفيذ مشاريع السكك العراقية، قسم التخطيط والمتابعة، 2005.
- 16- وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، خريطة العراق الادارية، 2010.
- 17- وزارة للسكان والتعمير، الهيئة العامة للطرق والجسور، طرق محافظة بابل، 2005.
- 18- مديرية طرق وجسور محافظة بابل، الشعبة الفنية، بيانات غير منشورة

شواهد نسائية على الأجاره في الدولة العربية الاسلامية.
"دراسة تاريخية"

م. أحلام سلمان علي طعيس الجنابي

جامعة الانبار/ مركز طرائق التدريس

**Feminine Examples on Seeking Refuge in the Arab Islamic State
An Historical Study**

Lect. Ahlam Salman Ali Ta'ais Al-Janabi

Methods of Teaching Center/ University of Al-Anbar

Abstract:

1. Al Ijara: is the safety and protection and defense of Almstagir fearful, and not bloodshed and turn fear to safety in God Bal.r first and "Alamgir" second. As for the "lease" They pay any beneficial ownership of mosquito known.
2. There is evidence Women lease before Islam, we reflected the good treatment and good manners with Almstagiran, Women and evidence after Islam, we got through it on the Prophet (Peace be upon him); and women style finger of Galilee in dealing with the infidels and Almstagiran, and other enemies of Islam.
3. differed Al Ijara women before and after Islam, the personalities, and already similar end.
4. The physical nature of the woman is not using a barrier has to provide good protection and enjoining good and forbidding wrong and reform, especially after several characters to Islam at the hands of Almjerat women after Islam.
5. safety of women is religiously permissible and the man without permission forward, argument and reasoning deviated from saying weak is not required. Because there is evidence of the Koran and the Prophet of Islam and acknowledged " Al Ijara " legally, he marched some women after the death of the Prophet (Peace be upon him);leasing and Ms. Nafisa girl Hassan (God bless them), the best proof of that.
6. protect the right one, and Monday Vojarh per woman for one or two of Almstagiran, while the Al Ijara for the whole this is a forward-only.
7. prominent terms " Al Ijara " that is characterized by Alamgir strongly protector of faith and morality, what is the use of recourse fearful Balkhaiv? It does not require masculinity Ijara, and may not be killed and betrayed Almstagir and each left the brigade Doomsday knows it.
8. This topic is proof that Islam did not take away the right of women, then return to its owner that the women's evidence.

الملخص

- 1- الأجاره: هي الامان والحماية والدفاع عن المستجير الخائف، وعدم اراقة الدماء وتحويل الخوف الى امان بالله اولا وبالمجير ثانيا. اما "الإجارة" فهي الأجر اي تمليك المنفعة بعوض معلوم.
- 2- هناك شواهد نسائية على الأجاره قبل الاسلام، عكست لنا المعاملة الطيبة والاخلاق الحميدة مع المستجيرين، وشواهد نسائية بعد الاسلام، تعرفنا من خلالها على أسلوب النبي ﷺ والنساء الجليلات في التعامل مع المشركين والمستجيرين، وغيرهم من أعداء الإسلام.
- 3- اختلفت الأجاره النسائية قبل الاسلام وبعده، بالشخصيات ، متشابهة بالفعل والغاية.
- 4- ان طبيعة المرأة الجسمانية ليست بمانع لها من تقديم الخير والحماية والامر بالمعروف والنهي عن المنكر والاصلاح، خاصة بعد اسلام شخصيات عدة على يد النساء المجيرات بعد الاسلام.

5- أمان المرأة جائز شرعا كالرجل وبدون إذن الامام، وحجة واستدلال من شذ بقوله ضعيف لا يلزم. لان هناك ادلة قرآنية ونبوية و أقر الإسلام " الأجاره " قانونا، سار عليه بعض النساء بعد وفاة الرسول ﷺ، و اجارة السيدة نفيسة بنت الحسن (رضي الله عنها) خير دليل على ذلك.

6- يصح أجارة الواحد، فأجارة المرأة الواحدة والاثنين تكون للواحد او الاثنين من المستجيرين، أما الإجارة على سبيل العموم فهذه للإمام فقط.

7- ابرز شروط " الأجارة " ان يتميز المجير الحامي بقوة الايمان والاخلاق الحميدة، فما الفائدة من استجارة الخائف بالخائف ؟ ولا تشترط الذكورة بالأجارة، ولا يجوز قتل وغدر المستجير و لكل غادر لواء يوم القيامة يعرف به.

8- هذا الموضوع دليل على أن الإسلام لم يسلب حق المرأة، فهذا مردود على صاحبه بتلك الشواهد النسائية.

تمهيد

يعد موضوع الأجاره او الامان و الحماية والدفاع ؛وما يشابهها من مصطلحات بوقتنا الحاضر ومنها "اللجوء السياسي " للدول والبلدان المجاورة والهجرة اليها من اهم وادق الموضوعات بالعالم اجمع والامة العربية الاسلامية خاصة، لتوفير الامان والحماية ؛من اجل العيش بسلام وامان ومجاورة من تتوفر عنده تلك المتطلبات الحياتية والامنية. فأعداء الاسلام يشهد لهم القران والسنة والتاريخ، وبأساليبهم العدوانية منذ القدم ولا زالوا لحد هذه الثانية ولا اقول الدقيقة ؛لما يشهد له العالم الاسلامي من الفتن والمنازعات والحروب والمخططات العدوانية الهادفة الى دمار الاسلام والمسلمين وتشريد الامنين ؛فهذه من البحث التكاتف والتلاحم والوفاء بالعهد للمستجير من قبل من استجار اليه، بالقول والفعل، كبار وصغار، رجال ونساء، والاقتداء بحماية وامن الرجال المؤمنين المخلصين وبالنساء المؤمنات المخلصات لله تعالى، فطموح كل فرد العيش بسلام وامان، وكف الاذى عن الناس صدقة لقول رسول الله ﷺ: "تَكْفُ شَرْكَ عَنْ النَّاسِ فَإِنَّهَا صَدَقَةٌ مِنْكَ عَلَى نَفْسِكَ". (رواه مسلم في صحيحه).

فالأمن من نعم الله ﷻ وفقدانه كارثة ونكبة على صعيد الفرد والمجتمع والعالم اجمع، والمجير الامين المدافع عن استجارة المظلوم، اصبح من الصعب ايجاده، بسبب الاطماع المادية والنفوس الضعيفة.فعلى المرء اولا الاتكال على الله ﷻ ﴿وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ﴾. (المؤمنون: 88) والتحلي بالايمان الصادق بالله ﷻ قال رسول الله ﷺ: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله تعالى من المؤمن الضعيف وفي كل خير أحرص على ما ينفعك ولا تعجز فإن غلبك أمر فقل قدر الله وما شاء وإياك واللو (لو) فإنه يفتح عمل الشيطان". (رواه الإمام أحمد). و استجارة المرء عند الشدة وطلب الاغاثة، فان الأجاره مقبولة شرعا (سواء برجل ام بامرأة)، لإحقاق الحق وابطال الباطل، وبحكم موضوعي فهناك شواهد نسائية على الأجاره، فيها دروس وحكم وعبر، دونها التاريخ لنا كي نستفاد منها لخدمة الحياة والعيش بسلام وبأمان الله وحفظه، ويبقى الإسلام حياة دين أمن وأمان للناس كافة، ويبقى المسلمون أصحاب عهد ووفاء، للمرأة وحقوقها، وللمستجير الضعيف، وان غاية الاسلام والمسلمين في دفاعهم ليست إراقة الدماء، وإنما إحقاق الحق وحماية المظلوم.ولو نظر أعداء الإسلام نظرة انصاف وحق إلى الجوار(الامان) في الإسلام، وما حث عليه الدين الاسلامي، لما تردّدوا أن يستجبروا هم به، ويلتجئوا إليه، لكن بأساليبهم الخبيثة خلطوا الاوراق واختلفت الموازين بنظر البعض ومكرهم وغاياتهم معروفة قال الله ﷻ ﴿وَمَكَرُوا وَمَكَرَ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ﴾ ((ال عمران: 54)). اللهم نسالك الامن والاطمئنان، و أجربنا من زمهرير جهنم فأنت جار من استجار بك وقد استجربنا بك.

الأجاره لغة واصطلاحا.

اولا - الأجاره لغة:

قال الفراهيدي(1): الجار: مجاورك في المسكن. والذي استجارك في الدّمة تجيره وتمنعه، والجوار مصدر من المجاورة، والجوار: الاسم، والجميع: الأجوار. أجار الرجل إجارة وجارة: خفّره. واستجاره: سأله أن يجيره. قال الله ﷻ: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ﴾. (2) و المعنى إن طلب منك أحد من أهل الحرب أن تجيره من القتل إلى أن يسمع كلام الله فأجّره؛

أي: أمنه، وعرفه ما يجب عليه أن يعرفه من أمر الله تعالى الذي يتبين به الإسلام، ثم أبلغه مأمنه لئلا يصاب بسوء قبل انتهائه إلى مأمنه. ويقال للذي يستجير بك: جار، وللذي يجير: جار. (3) والجار والمجير والمعيذ واحد. ومن عاذ بالله؛ أي: استجار به أجاره الله، ومن أجاره الله لم يوصل إليه، وهو سبحانه وتعالى يجير ولا يجار عليه؛ أي: يعيذ. وقال الله ﷻ لنبيه: **قُلْ إِنِّي لَنْ يُجِيرَنِي مِنَ اللَّهِ أَحَدٌ** (4)؛ أي: لن يمنعني من الله أحد. والجار والمجير: هو الذي يمنحك ويجيرك. (5) واستجاره من فلان فأجاره منه. وأجاره الله من العذاب: أنقذه. (6) وفي التنزيل العزيز: **وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ** (7) أي يمنع ولا يمنع منه، وقيل يجير: يؤمن من شاء. ولا يجار عليه أي لا يؤمن من أخافه. ثم قيل: هذا في الدنيا؛ أي من أراد الله إهلاكه وخوفه لم يمنعه منه مانع، ومن أراد نصره وأمنه لم يدفعه من نصره وأمنه دافع. وقيل: هذا في الآخرة، أي لا يمنعه من مستحق الثواب مانع ولا يدفعه عن مستوجب العذاب دافع. (8) **وَهُوَ يُجِيرُ** من أراد ممن قصده بسوء، **وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ** يقول: ولا أحد يمنع ممن أراده هو بسوء، فيدفع عنه عذابه وعقابه. (9) وقوله: **وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ**. يعني الصاحب، وهو الإنسان يكون له خفير مما يخاف. (10) كانت العرب إذا كان السيد فيهم فأجار أحدا، لا يخفر في جواره، وليس لمن دونه أن يجير عليه، لئلا يفتات عليه، ولهذا قال الله ﷻ: **(وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ)** أي: أن المجير لجميع الخلائق من كل المضار هو الله سبحانه، وهو السيد العظيم الذي لا أعظم منه، الذي له الخلق والأمر، ولا معقب لحكمه، الذي لا يمانع ولا يخالف، وما شاء كان، وما لم يشأ لم يكن. (11) ومعنى (يجير) يغيث ويمنع من بشاء من الأذى (لا يجار عليه) لا يستطيع أحد أن يمنع أحدا من عقابه، فيفيد معنى العزة التامة. و الدعاء: "كما تجير بين البحور" أي: تفصل بينها، وتمنع أحدها من الاختلاط

بالآخر والبغي عليه. وفي حديث القسامة: "أحب أن تجير ابني هذا برجل من الخمسين"؛ أي: تؤمنه منها، ولا تستحلفه وتحول بينه وبينها. (12) وأما قوله ﷻ: **وَإِذْ زَيْنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ** وقال لا غالب لكم اليوم من الناس وإني جار لكم؛ قال الفراء: هذا إبليس تمثل في صورة رجل من بني كنانة؛ قال وقوله: **وَإِنِّي جَارٌ لَكُمْ** (13) يريد أجيركم؛ أي: إني مجيركم ومعينكم من قومي بني كنانة فلا يعرضون لكم، وأن يكونوا معكم على محمد - صلى الله عليه وسلم - فلما عاين إبليس الملائكة عرفهم فنكص هاربا، فقال له الحارث ابن هشام: أفرار من غير قتال؟ فقال: إني بريء منكم إني أرى ما لا ترون إني أخاف الله والله شديد العقاب. قال: وكان سيد العشيرة إذا أجار عليها إنسانا لم يخفوه، أي لم ينقضوا العهد ولا يغدروا. (14) وخفير القوم: مجيرهم الذي هم في ضمانه وحمايته وأمنه ما داموا في بلاده وضمته، والخفرة الضمان، وخفرت الرجل أي: أجزته، والخفارة: الأمان والذمة، وانتهاكها: إخفارها، وأخفر الذمة أي: لم يف لمن يجير ونقض العهد والذمة. (15) واستجار يستجير، استجر، استجارة، فهو مستجير، والمفعول مستجار واستجار فلانا سألناه أن يؤمنه ويحفظه، أو أن يوفر له الأمن والحماية؛ واستجار بالله: استغاث به والتجأ إليه. (16) وأجاره يجيره إجارة وأغاثه وأعانه ونصره، وساعده على اجتياز المحنة والشدة. (17) قال الله ﷻ: **وَأَعَانَهُ عَلَيْهِ قَوْمٌ غَافِرُونَ** (18) أمن: الأمن: ضد الخوف، والفعل منه: أمن يأمن أمنا، والأمان: إعطاء الأمانة. والأمانة: نقيض الخيانة. (19) عن ابن الأعرابي؛ وأنشد: **فَأَحْسِبُوا لَا أَمِنْ مِنْ صِدْقٍ وَبِرٍّ...** **وَسَحَّ أَيْمَانٌ قَلِيلَاتٍ الْأَشْرَ. أَي لَا إجارة، أحسبوه: أعطوه ما يكفيه وقرئ في سورة براءة: لَا أَيْمَانَ لَهُمْ** (20) من قرأه بكسر الألف، معناه أنهم إن أجاروا، وأمنوا المسلمين لم يفوا وغدروا والإيمان هاهنا الإجارة. والأمانة والأمانة: نقيض الخيانة لأنه يؤمن أذاه. (21) عن أنس (رضي الله عنه)، قال: قال رسول الله ﷺ: **"لَا إيمانَ لمن لا أمانةَ له، وَلَا دينَ لمن لا عهدَ له"**. (22) حميت القوم حمايةً. وكل شيء دفعته عنه فقد حميته. (23) يقال: حمى الشيء يحميه حمايةً بالكسر: أي منعه ودفع عنه، واحتمى هو من ذلك وتحمى: امتنع. (24) والحميم: القريب المشفق وسمي بذلك؛ لأنه يحتد حمايةً لذويه فهو يدافع عنهم. (25) كما قال تعالى: **وَلَا يَسْأَلُ حَمِيمٌ حَمِيمًا** (26)

والخلاصة: تأتي (الأجارة) على معان عدة هي: (الانتقاء) وهو افتعال من الوقاية، وهي فرط الصيانة وشدة الاحتراس من المكروه، واصل الانتقاء الحجر بين شئنين والمتقي في عرف الشرع اسم لمن يقي نفسه عما يضره. (27) وهي أيضا قريبة

من (المنع) و (الحماية) حيث إن من احتّمى من شيء اتقاه و اتقاؤه امتناعه منه. ويقال هذا شيء حمي أي: محظور لا يقرب. وحميته حماية: إذا دفعت عنه، ومنعت منه من يقربه. (28) و (النصرة) وهي داخلة تحت معنى المنع؛ لأن النصره منع الغير من الإضرار بالمنصور. وأيضاً تأتي على معنى (الدفاع) وهو أيضاً يدخل تحت المنع، إذ إن دفعت عنه كذا وكذا دفعاً ومُدفعاً، أي: منعت. ودافع الله عنك المكروه دفاعاً، وهو أحسن من دفع. والمدافع عن الشيء يمنع عنه ما يضره. (29) قال عبد الملك:

عَلَيْكَ بِتَقْوَى اللَّهِ فِي الْأَمْرِ كُلِّهِ... وَكُنْ يَا عَبْدَ اللَّهِ تَخْشَى وَتَضَرَعُ

ووفر خراج المسلمين وفيأهم... وَكُنْ لَهُمْ حِصْنًا نُجِيرُ وَنَمْنَعُ. (30) وتأتي بمعنى العوذ: الالتجاء أو اللجوء، لجأ: لجأ إلى الشيء والمكان لجأ لجأ ولجوا وملجأ، ولجئ لجأ والتجأ، وألجأت أمري إلى الله: أسندت؛ ويقال: لجأت إلى فلان وعنه، والتجأت وتلجأت إذا استندت إليه واعتضدت به، أو عدلت عنه إلى غيره، ويقال: ألجأت فلانا إلى الشيء إذا حصنته في ملجأ، ولجأ والتجأت إليه التجاء. (31)

ثانياً - الأجاره اصطلاحاً: من خلال البحث لم يتبين لي فرق بين معنى الأجاره لغةً واصطلاحاً، فالمعنى اللغوي هو نفسه المعنى الاصطلاحي، وأصل معنى الأجاره لا يختلف في نفسه، وإنما يختلف نوع الأجاره بحسب ما يضاف إليه؛ وتوصلنا بأن: الأجاره لغة واصطلاحاً هي تتسع كل أنواع الامان والحماية والرعاية وعدم اراقة الدماء وتحويل الخوف الى اطمئنان والامان بالله اولاً وبالشخص الذي تم الالتجاء اليه "المجير" ثانياً. وعليه قال ابن عرفة ان الامان: " رفع استباحة دم الحربي ورقه وماله حين قتاله أو العزم عليه مع استقراره تحت حكم الإسلام مدة ما". (32)

ثالثاً - معنى الإجارة أو الإيجار لغة واصطلاحاً:

لا بد من بيان معنى الإجارة، حيث ان هناك الكثير من لا يميز بين معنى "الأجاره" التي سبق وان بينا معناها، و "الإجارة"، والإجارة في اللغة: مشتقة من الأجر والأجر: جزاء العمل.. أجر يأجر، والمفعول: مأجور؛ والأجير: المستأجر، والإجارة: ما أعطيت من أجر في عمل. وأجرت مملوكي إيجاراً فهو مؤجر. والأجور: جبر الكسر على عوج العظم. وأجرت يده تأجر أجوراً فهي أجرة. (33) فالأجر في اللغة له معنيان: أولاً- الكراء والأجرة على العمل. وثانياً - الجبر؛ قال ابن فارس (34): الهمزة والجيم والراء أصلان يمكن الجمع بينهما بالمعنى، فالأول الكراء على العمل، والثاني جبر العظم الكسير، فأما الكراء فالأجر والأجرة، وأما جبر العظم فيقال منه: أجرت اليد؛ فهذان الأصلان، والمعنى الجامع بينهما أن أجرة العامل كأنها شيء يُجبر به حاله فيما لحقه من كد فيما عمله. قال ابن منظور (35): أجر: الأجر: الجزاء على العمل، والجمع أجور. والإجارة: من أجر يأجر، وهو ما أعطيت من أجر في عمل. والأجر: الثواب، وقد أجره الله يأجره وأجراً وأجره الله إيجاراً. وفي حديث أم سلمة: أجرني الله في مصيبتني وأخلف لي خيراً منها؛ أجره يؤجره إذا أثابه وأعطاه الأجر والجزاء، وكذلك أجره يأجره ويأجره، والأمر منهما أجرني وأجرني. وقوله تعالى: وأتيناها أجره في الدنيا: الأجر بمعنى الإجارة وبمعنى الأجرة وجمعه أجور واستأجرت العبد اتخذته أجيراً. (36)

وفي الاصطلاح: فالإجارة هي: تملك المنفعة بعوض معلوم ، وقيل تملك منفعة رقبة بعوض. (37) و التعريف المختصر للإجارة أو الإيجار هو: "تمليك المنافع بعوض". (38) وهناك دليل على جواز عقد الإجارة بالقرآن الكريم والسنة والإجماع. فمن القرآن قوله ﴿ فَإِنْ أَرْضَعْنَكُمْ فَاتَّوَهُنَّ أَجُورَهُنَّ ﴾. (39) ومن السنة الثابتة: ما خرجه البخاري (40)، عن عائشة رضي الله عنها قالت: " واستأجر رسول الله صلى الله عليه وسلم وأبو بكر رجلاً من بني الدئل هادياً خريئاً ". والإجارة ثابتة بالإجماع. (41)

أجارة المرأة في الجاهلية:

كان العرب في الجاهلية يدافعون عن الجوار، وله حرمة كبيرة عند الجاهليين، فإذا استجار شخص بشخص آخر، وقبل ذلك الشخص أن يجعله جاراً ومستجيراً به، وجبت عليه حمايته، وحق على المجار الدفاع عن مجيره، والذب عنه، وإلا عد

ناقضا للعهد، ناكثاً للوعد، مخالفاً لحق الجوار. (42) وكانوا يقولون في معرض الفخر والثناء: فلائٌ منيع الجار، حامي الدّمار؛ و كانوا يسرفون في حماية الجار إسرافاً جائراً، يجاوز حدود العدل والإحسان، وقيل: "لأنهم كانوا إذا أجاروا أحداً أعطوه سهماً"، والغاية من الجوار طلب الحماية والمحافظة على النفس والأهل والمال؛ لذلك لا يطلبه في العادة إلا المحتاج إليه. ولا يشترط في الجوار نزول الجار قرب المجير، أو في جواره، فقد يكون على البعد كذلك؛ لأن الجوار حماية ورعاية، وتكون الحماية حيث تصل سلطة المجير، وتراعى فيه حرمة ودمته. وكان لا يجبر إنساناً أحد امرأة كانت أم رجل إلا إذا أحس أن في إمكانهم أداء أمانة الجوار، وإلا عرض نفسه وأهله وقبيلته للأذى

والسبة، وما الفائدة من الاستجارة بامرأة أو رجل لا يملكون القوة و قد يكونوا هم في حاجة إلى الاستجارة بأحد. (43) إضافة لذلك كانوا يشنون الحروب والغارات؛ انتصاراً لمن حالف أو استجار، محقاً كان أو مبطلاً، ظالماً كان أو عادلاً. لذا قال فريب بن أنيف أحد بني العنبر:

لا يسألون إياهم حين يندبهم * * للنائبات على ما قال برهانا، يندبهم أي يدعوهم: إذا دعاهم أحد لينصروه أو يعينوه
على أعدائه أسرعوا إليه لغوثه ومساعدته، ولا يسألون عن سببها ولا يطلبون برهان، ولا يتعللون كما يتعلل الجبان. (44)
الهروي: ومن المعروف أيضاً أن العرب في الجاهلية كانوا يكرهون البنات، قال الله: ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ. يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ﴾. (45)
وكانوا يدفنون البنات في التراب أحياء خشية العار، وقد أنكر الإسلام هذه العادة، فقال الله: ﴿فِي انْكَارِ دَفْنِ الْبَنَاتِ﴾ (46) وإذا المؤودة سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ. (46) وبالرغم من ذلك نهضت المرأة العربية الجاهلية بدور هام في الحياة الاجتماعية والسياسية في العصر الجاهلي عند بعض القبائل العربية، في السلم والحرب، وحظيت بمكانة مرموقة في المجتمع العربي، ومن الدلائل على قدرها ومكانتها أنها كانت تجبر الهارب وتحميه بالرغم من أنها "الأجارة" لم تكن مقبولة من الجميع، إلا أنها بذلت الحماية والمنعة للهاربين؛ خشية الأعداء، وكانت هذه الإجارة تحترم من رجال القبيلة؛ فلا يستطيعون المساس بمن دخل هذا الجوار. علماً أن الدور اقتصر في ممارسته على النساء ذوات النسب العالي أو ذوات المال الوفير أو العصبية القوية (الشريفات) وليس (نساء العوام)، كما ذكرنا سابقاً، ما الفائدة من الاستجارة بامرأة أو رجل لا يملكون القوة و قد يكونوا هم في حاجة إلى الاستجارة بأحد. وللمرأة الشريفة ذات السؤدد حظ كبير في المجتمع الجاهلي لا يدانيه حظ المرأة الحرة الفقيرة. فسؤدها حماية لها ودرع يصونها ويحفظ منزلتها ومكانتها. وأسرته قوة لها، تمنع من إذلالها أو إلحاق أي أذى بها، وهي نفسها فخورة على غيرها لأنها من أسر كريمة موازية لها في المنزل والشرف. (47) إذن المرأة في المجتمع الجاهلي كانت: إما حرة، أو أمة، جارية. فالحرّة هي: المرأة الكريمة الطليقة. (48) أما (الأمة) المملوكة خلاف الحرّة و الأمة المرأة ذات العبودية وقد أقرت بالأموه، وجمع الأمة أموات وإماء وآم وأموان وأموان. (49) وجارية مفرد: جاريات وجوار: أي خادمة، أمة "جارية أمينة". (50)
ومن الشواهد الدالة على إجارة المرأة الكريمة في الجاهلية:

1- أجارة خماعة بنت عوف بن محلم الشيباني لمروان القرظ بن زبناغ بن حذيفة العبسي: (51) عدت خماعة بنت عوف
بعداد الوفيات في الجاهلية الثلاث، حيث ذكرهن أبو عبيدة (52) قائلاً: الوفيات في الجاهلية ثلاث هن "خماعة بنت عوف الشيباني، وفكيهة من بني قيس بن ثعلبة وأم جميل من دوس". وسوف نعطي كل واحدة منهن حقها بدور الأجاره والوفاء والحماية والانقاذ وكيفية مد العون للمستجير اليهن ونصره والدفاع عنه وصيانة الامان.

فقد روي أن المستجير "مروان القرظ بن زبناغ" عند أسره استجار أي طلب الامن والحماية من "خماعة بنت عوف بن محلم الشيباني" فأجارته ممن يريد الاذى به و المكروه، وكان قد أسدى إليها يدا فيما سلف من دهرها وجعلها بين بناته وأخواته ولم يكشف لها ستره. (53) وسمى مروان القرظ لأنه كان يغزو اليمن وهي منابت القرظ. (54) وتفصيل استجارته ان مروان قد أساء إلى "عمرو بن هند" ملك العرب بالجاهلية فأقسم عمرو لا يعفو عنه حتى يملكه، وكان إذا ملك فتك، ذكر أبو عبيد:

(55)، سبب اجارة خماعة بنت عوف لمروان القرظ ووفائها لتلك الأجرة قائلاً: " من وفاء خماعة أن مروان بن زنياع بن جذيمة العبسي أغار على إبل لعمر بن هند فطلب حتى انتهى إلى ماء لبني شيبان فنظر إلى أعظمها قبة فولجها، وهي قبة خماعة فاستجارها، فنادت في أهل بيتها فجاءوا وجاء الملك عمرو بن هند فقال: ادفعوا إلي، فقالوا: إن خماعة قد أجارته، فقال: قد أجارته؟ قال: فإني قد آليت أن لا أقبل عنه حتى يضع يده في يدي فقال أبوها عوف بن محم: يضع يده في يدي وأضع يدي في يدك تبر يمينك؟ قال: نعم، ففعل، فزعمت بكر بن وائل أن الملك قال يومئذ: لا حر بوادي عوف، وتأويل ذلك: أن العزيز به والذليل سواء". وقيل أيضاً: أن مروان القرظ غزا بكر بن وائل، وبالتالي فضوا جيشه وأسره رجل منهم وهو لا يعرفه فأتى به، أمه فقالت: إنك تختال بأسيرك كأنك جئت بمروان القرظ فقال لها مروان: وما ترجين من مروان؟ قالت: عظم فدائه. قال: وكم ترجين من فدائه؟ قالت: مائة بعير. قال مروان القرظ: لك ذلك على أن ترديني إلى خماعة بنت عوف بن محم، قالت: ومن لي بالمائة فأخذ عوداً من الأرض وقال: هذا لك، فمضت به إلى عوف فاستجار بخماعة ابنته فبعثت به إلى عوف، فلما علم "عمرو بن هند" بلجونه ووجوده عند "عوف الشيباني" والد خماعة، بعث إلى عوف أن يأتيه بمروان القرظ، فقال عوف لرسوله قد أجارته ابنتي خماعة أن ثم إن عمرو بن هند بعث إلى عوف أن يأتيه بمروان، فقال عوف لرسوله: إن خماعة ابنتي قد أجارته، فقال: إن الملك قد آلى أن يعفو عنه أو يضع كفه في كفه، فقال عوف: يفضل ذلك على أن تكون كفي بين أيديهما، فأجابه عمرو بن هند إلى ذلك، فجاء عوف بمروان القرظ فأدخله عليه على هذه الشريطة فوضع يده في يده ووضع يده بين أيديهما فعفا عنه وقال لا حر بوادي عوف، فأرسلها مثلاً، أي لا سيد به يناويه. (56)

2- **أجرة فكيهة بنت قتادة للسليك بن السلكة:** وهي فكيهة بنت قتادة بن مشنوء، إحدى نساء بني قيس بن ثعلبة، وهي ثمانية الثلاث الوفيات في الجاهلية أجارت السليك بن السلكة. (57) والسلكة أمه، وأبوه يثري بن سنان بن عمير بن الحارث بن عمرو بن الحارث بن عمرو ابن كعب بن سعد بن زيد مناة بن تميم الشاعر المشهور. (58) وقيل هو السليك بن عمرو او ابن عمير بن يثري أحد بني مقاعس وهو الحارث بن عمرو بن كعب بن سعد بن زيد مناة بن تميم والسلكة أمه وهي أمة سوداء، وهو أحد صغاليك العرب العدائين الذين كانوا لا يلحقون ولا تعلق بهم الخيل إذا عدوا وكانت العرب تدعوه سليك المقانب لأنه كان أدل الناس بالأرض وأعلمهم

بمسالكها. (59) وقصة اجارتها للسليك بن سلكة بالتفصيل هي: أن السليك بن سلكة غزا بكر بن وائل. (60) وقيل: أغار السليك على بني عوار بطن من بني مالك بن ضبيعة. (61) على من اغار النتيجة كانت انه لم يجد غفلة يلتمسها، من تلك الجهات ولم يظفر منهم بفائدة، فخرج جماعة من بكر، فوجدوا أثر قدم على الماء فقالوا: إن هذا الأثر قدم ورد الماء، وشعروا به فطلبوه، فلما وافى حملوا عليه بتوجيه شيخ منهم، فعدا حتى دخل بيت او قبة فكيهة مستجيراً فاستجار بها، فأدخلته تحت درعها، وجاءوا يتلونه فذبت عنه حتى انتزعوا خمارها، ونادت إختوها وولدها فجاءوا عشرة فمنعوه، ودفعوا عنه حتى نجا من القتل فأنقذوه بفعل اجارة فكيهة بنت قتادة له وحمايتها وامنها له، حتى ضرب المثل بمحاسن وفائها ومنعها وامانها واجارتها للسليك بن السلكة فكانت حقا من النساء المجيرات الوفيات للمستجير. (62)

فقال السليك في ذلك:

لعمرو أبيك والأنباء تنمي... لنعم الجار أخت بني عوار
من الخفريات لم تقضح أباه... ولم ترفع لأسرتها شئنا. (63)
وقيل ان السليك قال في ذلك:

لعمرو أبيك والأنباء تنمي... لنعم الجار أخت بني عوار
عنيت به فكيهة حين قامت... بنزع السيف فانتزعوا الخمار
من الخفريات لم تقضح أخاه... ولم ترفع لوالدها شئنا. (64)

3- أجارة أم جميل لضرار بن الخطاب الفهري: أم جميل وهي الثالثة الثلاث الوفيات في الجاهلية أجارت. (65) و أم جميل هي من رهط ابن أبي بردة من دوس. (66) وكان الذي شهر ذكر وفاء أم جميل بأجارتها وأمنها ووفائها للمستجير بها؛ هو أن هشام بن الوليد بن المغيرة المخزومي قتل أبا أزيهر الزهراني من أزد شنوءة، وكان صهر أبي سفيان بن حرب فلما بلغ ذلك قومه بالسراة وثبوا على ضرار بن الخطاب ابن مرداس الفهري ليقتلوه، فسعى حتى دخل بيت أم جميل وعاذ بها فضربه رجل منهم فوقع ذباب السيف على الباب، وقامت أم جميل في وجوههم فذبتهم عنه ونادت قومها فمنعوه لها، ولما قام الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) ظنت أنه أخوه فأنته بالمدينة فلما انتسبت عرف القصة فقال: إني لست بأخيه إلا في الإسلام، وقد عرفنا منتك عليه فأعطاها على أنها أبنة سبيل. (67)

4- أجارة سبيعة بنت عبد شمس لقومها في حرب الفجار: روي عن مسعود بن معتب الثقفي وهو من سدة اللات و من سادات ثقيف له أبناء عدة، وكان لهذه الأسرة التي تولت السدانة، والسدنة، قومة الأصنام ومتولوا أمرها عدت السدانة من درجات الشرف والجاه. وكانت لأصحابها حرمة ومكانة في النفوس. والسدانة، تنتقل بالإرث من الآباء إلى أكابر الأبناء وتتحصر في الأسرة. (68) مكانة كبيرة في قومها، فعدت من الأسر الشريفة ذات النفوذ والجاه والتقدير عند الجاهليين، وقد استفادت من النذور والقربان التي تقدم إلى بيوت الأصنام؛

إذ تكون من حقها ونصيبها. (69) إضافة لذلك كان مسعود بن معتب الثقفي قائد ثقيف في حرب الفجار، لذا جعل خباء زوجته سبيعة بنت عبد شمس حرماً في حرب الفجار، بحيث أمن فيه من دخله من أعدائه من قريش وأصبح سالماً. فأجارت سبيعة ابنة عبد شمس بن عبد مناف- زوج مسعود بن مالك الثقفي- لقومها في حرب الفجار؛ وتقصيل ذلك ان الحرب نشبت في اليوم الرابع من أيام الفجار وهو يوم عكاظ بين قريش وكنانة على قيس من كل وجه، فانهزمت قيس كلها وانتصرت بذلك كنانة وقريش على بني هوازن.، وكانت سيادة الأولين لابن أخيها وقيادة الآخرين لزوجها، وكان مسعود بن معتب الثقفي قد ضرب على امرأته سبيعة بنت عبد شمس بن عبد مناف خباء وراء جنده وقال لها من دخله من قريش فهو آمن فجعلت توصل في خبائها ليتسع فقال لها لا يتجاوزني خباؤك فإني لا أمضي لك إلا من أحاط به الخباء فأحفظها فقالت أما والله إني لأظن أنك ستود أن لو زدت في توسعته فلما انهزمت قيس دخلوا خبائها مستجيرين بها فأجار لها "حرب بن أمية" جيرانها وقال لها يا عمة من تمسك بأطناب خبانك أو دار حوله فهو آمن فنادت بذلك فاستدارت قيس بخبائها حتى كثروا جدا فلم يبق أحد لا نجاة عنده إلا دار بخبائها فقيل لذلك الموضع "مدار قيس" وكان يضرب به المثل فتغضب قيس منه وكان زوجها مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن قيس وهو من ثقيف قد أخرج معه يومئذ بنيه من سبيعة وهم عروة ولوحة ونويرة والأسود. (70) فكانوا يدورون وهم غلمان في قيس يأخذون بأيديهم إلى خباء أمهم ليجيروهم فيسودوا بذلك أمرتهم أمهم أن يفعلوا و عن المحرز بن جعفر وغيره أن كنانة وقيسا لما توافوا من العام المقبل من مقتل عروة بن عتبة بن جعفر بن كلاب ضرب مسعود الثقفي على امرأته سبيعة بنت عبد شمس أم بنيه خباء فرأها تبكي حين تدانى الناس فقال لها ما يبكيك فقالت لما يصاب غدا من قومي فقال لها من دخل خباءك فهو آمن فجعلت توصل فيه القطعة بعد القطعة والخرقه والشيء ليتسع فخرج وهب بن معتب حتى وقف عليها وقال لها لا يبقى طناب من أطناب هذا البيت إلا ربطت به رجلا من بني كنانة فلما صف القوم بعضهم لبعض خرجت سبيعة فنادت بأعلى صوتها إن وهبا يأتلي ويحلف ألا يبقى طناب من أطناب هذا البيت إلا ربط به رجلا من كنانة فالجد الجد فلما هزمت قيس لجأ نفر منهم إلى خباء سبيعة بنت عبد شمس فأجارهم حرب بن أمية وعن أبي عبيدة قال لما هزمت قيس لجأت إلى خباء سبيعة حتى أخرجوها منه فخرجت فنادت من تعلق بطناب بيتي فهو آمن من ذمتي فداروا بخبائها حتى صاروا حلقة فأمضى ذلك كله "حرب بن أمية" لعمته فكان يضرب في الجاهلية "بمدار قيس" المثل ويعيرون بمدارهم يومئذ بخباء سبيعة بنت عبد شمس. (71) وهذا دليل على ان الاجارة كما ذكرنا سابقا لم تكن مقبولة من الجميع في زمن وقوعها ولماذا كان العرب يعيرون قيس لاحتمالهم بخباء سبيعة؟. وقيل: ان سبيعة بنت عبد شمس قد استأمنت

زوجها، فعند انهزام ثقيف انهزم زوجها مسعود بن معتب الثقفي، فخرج لا يعرج على شيء حتى دخل على امرأته سبيعة، قائلاً: أنا بالله ثم بك، فقالت: كلا زعمت أنك ستملاً ببني من أسرى قومي، وبعدها قالت له اجلس فأنت آمن. (72)

أجارة المرأة بعد الاسلام:

لقد بلغت مكانة المرأة في الإسلام، انها كانت تجبر الخائف، وتفك العاني، و إذا أجارت أو أمنت أحداً نفذ ذلك، ومن شدة عناية الإسلام بالجوار وحبه له، أن أجاز المرأة المسلمة أن تجبر في الحرب والسلام، لذا اختص الاسلام المرأة بنصيب وافر من الحرمة والكرامة، وكرمها تكريماً عظيماً وجعل ميزان التفاضل بينها وبين الرجل العمل الصالح والتقوى والوفاء للمستجير والمظلوم فقال ﴿: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾. (73) وأعاد لها النبي ﷺ مكانتها، ورفع الظلم عنها، وجعلها

شقيقة الرجل، فقال ﷺ: " إن النساء شقائق الرجال ". (74)

وادلة وشواهد أجارة المرأة المسلمة شخصيات عديدة منها:

1- أجارة أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها): بن عبد المطلب القرشية الهاشمية بنت عم النبي ﷺ وأخت الامام علي

بن ابي طالب (رضي الله عنه)، وعقيل وجعفر وطالب وشقيقتهم (رضي الله عنهم). وأمه فاطمة بنت أسد ابن هاشم بن عبد مناف. وقد اختلف في اسمها فقيل هند وقيل فاطمة وقيل فاختة وهو الأكثر، كانت تحت هبيرة بن ابي وهب المخزومي وأسلمت عام الفتح وكانت تقول: ما أسري برسول الله ﷺ إلا وهو في بيتي نائم عندي تلك الليلة. (75) ومجمل حديث أجارة أم هانئ، ان في رمضان من السنة الثامنة من الهجرة فتح الله ﷻ لرسوله ﷺ مكة المكرمة، وهو الفتح الأعظم، الذي أعز الله به دينه ورسوله، ودخل به الناس في دين الله أفواجا، قال الله ﷻ: ﴿: إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا﴾. (الفتح: 1)، وفي أثناء هذا الفتح والنصر المبين، فرَّ بعض المشركين إلى بيت أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها) وسألوها أن تجبرهم، وهناك عدة روايات اثبتت بان ذات يوم طرق بابها رجل او رجلان مشركان من مكة تعرفهما وطلبا منها الإجارة فأجارتها وعلم أخوها الامام علي ﷺ فجاء ليقتل الرجلان لكنها استطاعت منعه والدفاع عنهم بأخبار الرسول الكريم ﷺ بذلك فمناها حق الأجارة، واسلم الرجلان ومن تلك الروايات: رواية عن ابن هشام (76)، ان أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها) قالت: لما نزل رسول الله ﷺ بأعلى مكة، فرَّ إلي رجلان من أحمائي، من بني مخزوم، وكانت عند هبيرة بن أبي وهب المخزومي، قالت: فدخل عليّ علي بن أبي طالب أخي، فقال: والله لأقتلنهما، فأغلقت عليهما باب بيتي، ثم جئت رسول الله ﷺ وهو بأعلى مكة، فوجدته يغتسل من جفنة إن فيها لأثر العجين، وفاطمة ابنته تستره بثوبه، فلما اغتسل أخذ ثوبه فتوشح به، ثم صلى ثماني ركعات من الضحى ثم انصرف إلي، فقال: "مرحبا وأهلا يا أم هانئ"، ما جاء بك ؟ فأخبرته خبر الرجلين وخبر علي ؛ فقال: " قد أجرتنا من أجرت، وأما من أمنت، فلا يقتلنهما". فأسلم الرجلان. (77) أما الامام علي (رضي الله عنه) فأراد قتلها قبل ان يعرف حكم الرسول ﷺ بقبول اجارة ام هانئ (رضي الله عنها) واعطاها الصلاحية والمشروعية بذلك، لكنه بعد ان علم الحكم في ذلك من خلال رسول الله ﷺ عفا عنهما واحترم وخضع لحكمه. وهناك من روى بان أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها) قد أجارت رجلين من أحمائها كتب عليهما القتل ومجمل حديثها في سبيل ذلك عن أبي مرة "واسمه يزيد" مولى عقيل ابن ابي طالب (رضي الله عنه)، وهو ايضا مولى ام هانئ قالت (رضي الله عنها): لما كان يوم فتح مكة، أجرت رجلين من أحمائي، فأدخلتهما بيتا، وأغلقت عليهما بابا، فجاء ابن أمي علي بن أبي طالب، فتقلت عليهما بالسيف، قالت: فأتيت النبي ﷺ فلم أجده، ووجدت فاطمة (رضي الله عنها)، فكانت أشد علي من زوجها، . قالت: فجاء النبي ﷺ وعليه أثر الغبار، فأخبرته فقال: "يا أم هانئ، قد أجرتنا من أجرت، وأما من أمنت" (78) واقتصر الترمذي على قول النبي ﷺ: "قد آمنا من أمنت"، وهذا حديث صحيح. (79) اما الصنعاني: (80) فقد اقتصر على قول النبي ﷺ: "قد أجرتنا ما أجارت أم هانئ". وفي رواية اخرى ذهبت أم هانئ إلى النبي . صلى الله عليه وسلم . لتخبره بما حدث بينها وبين علي . رضي الله عنه .،

وتروي ذلك فتقول: أجرتُ حمويين لي من المشركين، فدخل علي بن أبي طالب ﷺ، فتلفتَ عليهما ليقتلها، وقال: لم تجيري المشركين؟ فقالت: والله لا تقتلها حتى تبدأ بي قبلهما، فخرجتُ وقالت: أغلقوا دونه الباب، وذهبت إلى رسول الله ﷺ فأخبرته، فقال: " ما كان ذلك له، وقد آما من آمنت وأجرنا من أجرت ". معناه: أن جوارك وأمانك معتبر عندنا. ولا يستطيع احد قتله.(82) وفي رواية أبي داود(83): "أنها أجات رجلاً من المشركين يومَ الفتح فأنت النبي - صلى الله عليه وسلم- فذكرت ذلك له فقال: "قد أجرنا من أجرت، وآما من آمنت". وعن أبي مرة مولى أم هانئ بنت أبي طالب أخبره أنه سمع أم هانئ بنت أبي طالب (رضي الله عنها) تقول: ذهبت إلى رسول الله ﷺ عام الفتح، فقلت: يا رسول الله، زعم ابنُ أُمي علي: أنه قاتل رجلاً قد أجزته، فلان بن هبيرة فقال رسول الله ﷺ: "قد أجرنا من أجرت يا أم هانئ".(84) وقولها: " فلان بن هبيرة "، فأن فلان بن هبيرة هو الحارث بن هشام المخزومي. وقال آخرون: هو عبد الله بن أبي ربيعة.(85) وقال الأزرقى(86): وكان الرجلان اللذان أجاتهما أم هانئ يوم الفتح هما: "عبد الله بن أبي ربيعة بن المغيرة"، و"الحارث بن هشام بن المغيرة" وكلاهما من بني مخزوم. وكد ذلك الواقدي(87) قائلاً: بان أم هانئ أجات حمويين لها وهما: " عبد الله بن أبي ربيعة المخزومي، والحارث بن هشام - فاستجارا بها وقالوا: نحن في جوارك! فقالت: نعم، أنتما في جوارى... فأقاما عندي يومين في منزلي، ثم انصرفا إلى منازلهما". و الذي ذكره الأزرقى والواقدي يوضح الاسمين، ويجمع بين الأقوال في ذلك. اما ابن هشام (88) فقال : هما الحارث بن هشام، وزهير بن أبي أمية بن المغيرة. وأيا كان فالحديث إنما سيق لجواز جوار المرأة وحمايتها للمستجير بها، لا لغير ذلك. أيا كان قريب ام بعيد، مسلم ام مشرك، بالحرب ام بالسلم، حتى وان كان المستجير يخصها بقرية كله سواء. عن أنس بن مالك: أن أم هانئ أجات أخاها عقيل بن ابي طالب فأجاز النبي ﷺ جوارها وقال: " يُجير على المسلمين أدناهم".(89) وأجازه أم هانئ يعد إقرار اول من النبي ﷺ للمرأة بأن أجاز لها حق الأمان والمنع والدفاع عن المستجيرين بها في السلم والحرب، وبهذا سجلت أم هانئ موقف عظيم وجليل، تقرر به أن للمرأة أهلية كاملة في الشريعة الإسلامية.

2- أجارة زينب (رضي الله عنها) بنت رسول الله ﷺ لأبي العاص بن الربيع (رضي الله عنه): قبل الفتح خرج أبو العاص (رضي الله عنه) تاجراً إلى الشام بماله، وبمال كثير لقريش، فأسر المسلمون أبا العاص بن الربيع (رضي الله عنه)، وغنموا ماله فيما أسروا، وكان زوج زينب بنت رسول الله ﷺ ابن خالتها، إلا أن الإسلام فرّق بينهما، إذ أسلمت وهاجرت وظل هو على كفره، فأقبل أبو العاص في الليل، حتى دخل على زينب رضي الله عنها، فاستجار بها فأجارتها.(90) فوعده خيراً وانتظرت حتى صلى رسول الله ﷺ الفجر بالمسلمين، ثم وقفت على بابها في المسجد فنادت بأعلى صوتها: أيها الناس إني قد أجرتُ أبا العاص بن الربيع.(91) فقال رسول الله ﷺ: أيها الناس هل سمعتم ما سمعت؟ قالوا: نعم. قال: فو الذي نفسي بيده ما علمت بشيء مما كان حتى سمعت الذي سمعتم، المؤمنون يدّ على من سواهم، يجبر عليهم أدناهم، " وإني قد أجزته ". وهكذا قبل ﷺ أجاتها.(92) ثم انصرف ﷺ دخلت عليه ابنته زينب فسألته ان يرد الى ابي العاص ما اخذ منه من المال، ففعل وامرها الا يقر بها، وان تكرم مثواه، فأنها لا تحل له ولا يحل لها ما دام مشركا، ومضى أبو العاص إلى مكة فأدى الحقوق لأهلها، ورجع فأسلم في المحرم سنة سبع، وقال: يا معشر قريش، هل بقي لأحد منكم شيء؟ قالوا: لا والله. فجزاك الله عنا خيراً فقد وجدناك وفيما كريما عندئذ قال: " فأني أشهد ان لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله"، لقد اسلمت بالمدينة، والله ما منعي أن أدخل في الإسلام عنده إلا تخوف أن تظنوا أنني إنما أردت أن أكل أموالكم. وهكذا عاد إلى المدينة، مسلماً، فرد عليه ﷺ زينب بالنكاح الأول، ويثني عليه ثناء كريماً، وإن زينب توفيت في أول سنة ثمان من الهجرة.(93) وفي رواية البيهقي(94): فعن أم سلمة زوج النبي ﷺ: أن زينب بنت رسول الله ﷺ أرسل إليها زوجها أبو العاص بن الربيع أن خذي لي أماناً من أبيك، فخرجت فاطلعت رأسها من باب حجرتها والنبي ﷺ في صلاة الصبح يصلي بالناس، فقالت: أيها الناس، أنا زينب بنت رسول الله ﷺ، وإني قد أجرت أبا العاص، فلما فرغ النبي ﷺ من الصلاة قال: " أيها الناس، إني لم أعلم بهذا حتى سمعتموه، ألا وإنه يجبر على

المسلمين أدناهم". وقبول أجارة زينب (رضي الله عنها) يعد دليل وإقرار ثاني من النبي ﷺ للمرأة بأن أجاز لها الأمان والحماية لمن استجار بها في السلم والحرب.

3- أجارة أم حكيم(*) بنت الحارث بن هشام (رضي الله عنها) لعكرمة بن أبي جهل(**): أم حكيم بنت الحارث بن هشام بن المغيرة المخزومية، زوج عكرمة بن أبي جهل وكانت تحت عكرمة بن أبي جهل فأسلمت يوم الفتح وهرب زوجها عكرمة بن أبي جهل من الإسلام حتى قدم اليمن لذا قالت: يا رسول الله! قد هرب عكرمة منك إلى اليمن، " وخاف أن تقتله فأمنه"، فقال رسول الله ﷺ: هو " آمن"، فخرجت أم حكيم (رضي الله عنها) بإذن المصطفى ﷺ في طلبه وأدركت عكرمة، وقد انتهى إلى ساحل من سواحل تهامة فركب البحر، فجعل نُوتِي السفينة يقول له: "أخلص"، فقال: "أي شيء أقول؟"، قال: "قل لا إله إلا الله"، قال عكرمة: "ما هربت إلا من هذا"، فجاءت أم حكيم على هذا الكلام، فجعلت تلح عليه وتقول: "يا ابن عم، جئتك من عند أوصل الناس وأبر الناس وخير الناس، لا تهلك نفسك"، فوقف لها حتى أدركته فقالت: "إني قد استأمنت لك محمداً رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: أنت فعلت؟ قالت: نعم، أنا كلمته فأمنك، فرجع معها"، فلما رأى الرسول ﷺ عكرمة وثب إليه فرحا بعكرمة، وما على النبي ﷺ رداء حتى بايعه، ثم جلس الرسول ﷺ فوقف بين يديه، وزوجته منتقبة، فقال: "يا محمد، إن هذه أخبرتني أنك أمنتني، فقال رسول الله ﷺ: صدقت، فأنت آمن، فقال عكرمة: فإلى ما تدعو يا محمد؟، قال: أدعوك إلى أن تشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، وأن تقيم الصلاة وتؤتي الزكاة، وتفعل، وتفعل" حتى عد خصال الإسلام، فقال عكرمة: والله ما دعوت إلا إلى الحق وأمر حسن جميل، قد كنت والله فينا قبل أن تدعو إلى ما دعوت إليه وأنت أصدقنا حديثاً

وأبرنا برأ"، ثم قال عكرمة بن أبي جهل: "فإني أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله"، فسُر بذلك الرسول ﷺ، ثم اجتهد في القتال حتى قُتل في سبيل الله. وبعد أن أسلم ردَّ الرسولُ امرأته له بذلك النكاح الأول. (95) وكان رسول الله ﷺ قد ذكر اسمه بين من أمر بقتلهم حتى لو وجدوا تحت أستار الكعبة. (96) فأمنه رسول الله ﷺ لتأمين أم حكيم له. فأجارة أم حكيم هي دليل ثالث على جواز امان المرأة ونصرتها للمظلوم شرعاً وفعل الخير ودفع الضرر لآبده منه.

4- أجارة أم المنذر سلمى بنت قيس الأنصارية (رضي الله عنها) لرفاعة بن سموأل القرظي: هي إحدى خالات الرسول ﷺ وقد صلت القبلتين، وبايعت الرسول ﷺ ببيعة النساء، أجارت في غزوة بني قريظة يهودي هو رفاعة بن سموأل القرظي وكان قد استجار بها (بعد أن حكم على رجال بنو قريظة أن يقتلوا جميعاً)، فارسل رفاعة بن سموأل إليها حين حبس، أن تكلم الرسول ﷺ في تركه قائلاً: "كَلِمِي مُحَمَّداً في تركي، فإن لي بكُم حرمة، وأنت إحدى أمهاته، فتكون لَكُم عندي يداً إلى يوم القيامة"، فقال رسول الله ﷺ ما لك يا أم المنذر ؟ قالت: "يا رسول الله، رفاعة بن سموأل كان يغشانا وله بنا حرمة فهبه لي. وقد رآه رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يلوذ بها، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم: نعم هو لك. ثم قالت: يا رسول الله إنه سيصلي ويأكل لحم الجمل. فتبسم النبي - صلى الله عليه وسلم - ثم قال إن يصل فهو خير له، وإن يثب على دينه فهو شر له"؛ قالت فأسلم بعد ذلك فكان يقال له مولى أم المنذر فشق ذلك عليه واجتنب الدار حتى بلغ أم المنذر ذلك فأرسلت إليه إني والله ما أنا لك بمولاة ولكني كلمت رسول الله ﷺ فوهبك لي، فحققت دمك وأنت على نسبك، فكان بعد يغشاه، وعاد إلى الدار. (97) فأجارة أم حكيم هي دليل رابع على جواز امان وحماية المرأة شرعاً للمستجير بها، والجميل بأجارتها، حماية الرفاعة بن سموأل وانقاذه واسلامه، فالأجارة والوفاء بها من معالي الهِمَم ومكارم الأخلاق، وحُسَن الجوار وحماية الدِّمار واجب اخلاقي. عن أنس بن مالك (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله ﷺ: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً". (98) فقال رجل: يا رسول الله، أنصره إذا كان مظلوماً، أفرأيت إذا كان ظالماً كيف أنصره؟، قال: تحجزه، أو تمنعه، من الظلم فإن ذلك نصره، اللهم بارك بأمة الاسلام.

5- أجارة السيدة نفيسة بنت الحسن (عليهما السلام): كانت من العابدات الزاهدات القانتات لله، ومصابحاً أضاء الطريق للسالكين الحيارى، ولدت نفيسة بنت الحسن بن زيد بن الحسن بن علي بن أبي طالب (عليه السلام)، بمكة المكرمة، بعد عام (145هـ) من هجرة الرسول ﷺ. فحفظت القرآن الكريم، و فهمت آياته وكلماته، كما حفظت كثيراً من أحاديث جدها ﷺ. (99) وفي المدينة المنورة، عاشت نفيسة (رضي الله عنها) آمنة مطمئنة، وفتحت بيتها لطلاب العلم، وفي عام (193هـ)، وصلت السيدة نفيسة (رضي الله عنها) إلى مصر بصحبة والدها وزوجها، واستقرت في القسطنطينية بدار ابن الجصاص وهو من أعيان مصر، واستمرت السيدة نفيسة (رضي الله عنها) في حياة الزهد والعبادة وقيل: إنها أدت شعائر الحج ثلاثين مرة، وكانت (رضي الله عنها) "تجبر المظلوم، ولا تستريح حتى ترفع الظلم عنه"، فقد روي أن أعوان أحد الأمراء قد قبضوا على رجل من العامة ليعذبوه، فبينما هو سائر معهم مرّ بدار السيدة نفيسة فصاح مستجيراً بها، فدعت له بالخلاص قائلة: "حجب الله عنك أبصار الظالمين". ولما وصل الأعوان بالرجل بين يدي الأمير، قالوا له: إنه مرّ بالسيدة نفيسة "فاستجار بها وسألها الدعاء" فدعت له بخلاصه، فقال الأمير: "أبلغ من ظلمي هذا يا رب؟ إني تائب إليك و أستغفرك"، وصرف الأمير الرجل، ثم جمع ماله وتصدق ببعضه على الفقراء والمساكين. وعاد مكرماً معززاً؛ فأهداها مائة ألف درهم شكرًا لها واعترافاً بفضلها، فوزعتها على الفقراء والمساكين، وهي لا تملك ما يكفيها من طعام يومها. (100) ولما ظلم أحمد بن طولون قبل أن يعدل استغاثه الناس من ظلمه، و توجهوا إلى السيدة نفيسة (رضي الله عنها)، فكانت شديدة في الحق لا تهاب الأمراء فشكوه إليها، فقالت لهم: متى يركب؟ فقالوا: في غد فقادت ثورة الناس عليه وكتبت رقعة ووقفت في طريقه، وقالت: يا أحمد بن طولون فلما رآها عرفها وترجل عن فرسه وأخذ الرقعة منها وقرأها، فإذا فيها مكتوب أما بعد: " فإنكم ملكتم فأسرتم، وقدرتم فأشرتم، ووسع عليكم فضيقتهم، وعلمتم عاقبة الدعاء فاحذروا سهام السحر؛ فإنها أنفذ من وخز الإبر، لا سيما وقد جرحتم قلوباً قد أوجعتموها، وأكباداً أجمعتموها، وأحشاء أنكيتموها، ومقللاً أبكيتموها، ومن المحال أن يهلك المنتظرون ويبقى المنتظرون، فاعملوا إنا عاملون، وجوروا إنا بالله مستجيرون، واطلموا فإنا إلى الله متظلمون، ﴿وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ﴾" (الشعراء: 227)، فخشع ابن طولون لقولها، : فعدل من وقته وساعته". (101) وبعد سبع سنوات من الإقامة في مصر، مرضت السيدة نفيسة (رضي الله عنها)، وفي صحن دارها، حفرت قبرها بيدها، وكانت تنزل فيه وتصلي كثيراً، حتى إنها قرأت فيه المصحف مائة وتسعين مرة وهي تبكي بكاء شديداً. (102) وفي يوم من الايام كانت تقرأ القرآن بخشوع من سورة الأنعام، حتى وصلت إلى قوله تعالى: ﴿لَهُمْ دَارُ السَّلَامِ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَهُوَ وَلِيُّهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾. (103) ففارقت الحياة، سنة ثمان ومئتين وفاضت روحها إلى الله، فبكاها أهل مصر، وحزنوا لموتها حزناً شديداً، وحينما حضر زوجها أراد أن ينقل جثمانها إلى المدينة، لكن الناس منعوها، ودفنت في مصر. (104) فرحمة الله عليها، عدت أجارتها دليل خامس على حق المرأة بالأجارة، و جواز امانها و حمايتها للرجال والنساء و لكل مظلوم استجار بها.

6- أجارة أم سليمان بن مهنا لقرا سنقر: خلع الملك المظفر بيبرس نفسه سنة 709هـ من ملك مصر بديار مصر، وخرج الملك الناصر محمد بن قلاوون من دمشق يريد الديار المصرية وصحبته نواب البلاد الشامية بتمامهم وكما لهم والعساكر الشامية وخواصه ومماليكه. (105) فاستوحش الأمير ونائب حلب ثم السلطنة بمصر شمس الدين قرا سنقر الجوكندار أبو محمد: من أكبر الأمراء وأجل مماليك البيت المنصوري، من السلطان، خاصة بعد سماعه لحيله وخطه وتربصه بالقبض على الأمراء، حيث كتب السلطان الملك الناصر محمد بن قلاوون بالقبض على الأمراء الذين كان أطلقهم من حبس الإسكندرية وأنعم عليهم بأمرات بالبلاد الشامية خوفاً من شرهم. (106) وتتبع السلطان الملك الناصر المماليك المظفرية، ، فسلم بعض الامراء انفسهم اليه بغير قتال، وقبض على البعض الاخر بحيل دبرها السلطان، فخاف عند ذلك الأمير قرا سنقر نائب الشام على نفسه. (107) وأخذ التدبير لنفسه خوفاً من القبض عليه كما قبض على غيره واصطنع العريان

وهاداهم، وصحب سليمان بن مهنا وأخاه، وأنعم عليه وعلى أخيه موسى حتى صار الجميع من أنصاره، وقدم عليه الأمير مهنا إلى حلب وأقام عنده أياما وأفضى إليه قرا سنقر بسرّه، وأوقفه على كتاب السلطان بالقبض على مهنا، وأنه لم يوافق على ذلك، ثم إن سليمان بن مهنا الملقب "بعلم الدين: أمير عرب الفضل، في بادية حمص والفرات والمعروف بالنجدة مواليا لسلطين مصر والشام قبل أن يلي الإمارة وكان شجاعا جوادا " قدم على قرا سنقر، فأخذه ومضى وأنزله في " بيت أمه فاستجار قرا سنقر بها فأجارته"، ثم أثار مهنا وقام له بما يليق به. ثم بعث مهنا يعرف السلطان بما وقع لقرا سنقر وأنه "استجار بأم سليمان فأجارته"، وطلب من السلطان العفو عنه؛ فأجاب السلطان سؤاله، وبعث إليه أن يختار قرا سنقر في بلد من البلاد حتى يوليّه إياها، وأما قرا سنقر سار إلى بلاد التتار. (108) وتوفي سنة (728هـ) ببلاد المراغة بمرض الاسهال. (109) وهذا دليل سادس للمرأة.

احكام أجارة(امان) المرأة ومشروعيته وشروطه:

أ- احكام أجارة(امان) المرأة ومشروعيته: اختلفوا في امان (أجارة) المرأة، هناك من يقول بأن أمان المرأة جائز كالرجل وبدون ان ابن الامام، قال ابن المنذر(110): " اجمع اهل العلم على جواز امان المرأة الحرة، وهو قول: مالك بن أنس، وسفيان الثوري، والأوزاعي، والشافعي، وأحمد، وإسحاق، وأصحاب الرأي" وانا معهم ومن المؤيدين لذلك الراي. وقال النووي(111): وأجمع جمهور العلماء "على صحة أمان المرأة". وكذلك نقول: ودليل صحة ذلك القرآن الكريم، والسنة النبوية، و الأخبار الثابتة عن رسول الله ﷺ الدالة على ذلك إجارة أم هانئ(رضي الله عنها)، وزينب(رضي الله عنها) بنت رسول الله ﷺ، وأجارة أم حكيم (رضي الله عنها) وأجارة سلمى بنت قيس الأنصارية (رضي الله عنها): هي احدى خالات الرسول ﷺ فأمضى رسول الله ﷺ لهن ذلك بحياته ﷺ. وأجارة نفيسة بنت الحسن عليهما السلام: العابدة الزاهدة الفاتنة لله تعالى التي كانت بعد وفاة الرسول ﷺ. (112)

والادلة القرآنية والنبوية هي كالاتي:

الادلة القرآنية كقوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ﴾. (113) والنص عام يشمل كل مسلم، وكل مستأمن أو معاهد يريد سماع القرآن الكريم أو المفاوضة مع المسلمين لأمر سياسي أو حربية أو أمنية أو تجارية. (114) وقال تعالى: ﴿وَأَعَانَهُ عَلَيْهِ قَوْمٌ ءَاخِرُونَ﴾. (115) ومن معاني اجارة أعانته، اي أعانه ونصره، وساعده على اجتياز المحنة والشدة. (116) وقوله تعالى: ﴿لَا إِيمَانَ لِمَنْ لَا أَمَانَةَ لَهُ، وَلَا دِينَ لِمَنْ لَا عَهْدَ لَهُ﴾. (119) حميت القوم حمايةً. وكل شيء دفعته عنه فقد حميته. (120)

ومن الادلة النبوية التي احتجوا بها على شرعية أجارة المرأة:

احتجوا بما روي عن السيدة عائشة (رضي الله عنها) قالت: "إن كانت المرأة لتجير على المسلمين، فيجوز ذلك". (121) وعن السيدة عائشة (رضي الله عنها) ايضا قالت: قال رسول الله ﷺ: " ذمة المسلمين واحدة، فإن أجارت عليهم جارية فلا تخفروها، فإن لكل غادر لواء يوم القيامة". (122) وعند البيهقي(123) بلفظ: " إن كانت المرأة لتأخذ على المسلمين فيجوزون ذلك لها". وعن ابي هريرة ؓ: عن النبي ﷺ قال: " إن المرأة لتأخذ للقوم يعني تجير على المسلمين". وهذا حديث حسن وصحيح (124). وعن أبو عبيدة قال: " تجيره، سمعت رسول الله ﷺ يقول: "يجير على المسلمين بعضهم". (125) وما رواه البخاري ومسلم (126) عن الامام علي ؓ قال: " ذمة المسلمين واحدة، يسعى بها أدناهم، فمن أخفر مسلما فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل الله منه صرفاً (فريضة) ولا عدلاً (ناقلة) ". و عن الامام علي ؓ عن رسول الله ﷺ "المؤمنون يد على من سواهم، تتكافأ دماؤهم، ويسعى بذمتهم أدناهم، ويعقد عليهم أولاهم، ويرد عليهم أقصاهم، ولا يقتل مؤمن

بكافر، ولا ذو عهد في عهده". (127) ومن حديث أبي هريرة رضي الله عنه: " عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: يجبر على أمتي أدناهم". (128) ومعنى: "يجبر على أمتي أدناهم" عند أهل العلم أن من أعطى الأمان من المسلمين فهو جائز على كلهم". (129) والقاطع في هذا قوله صلى الله عليه وسلم: " ذمة المسلمين واحدة، يسعى بها أدناهم". (130) ومنه "ذمة المسلمين واحدة" أي المسلمون، يد واحدة أي قوة على من سواهم أو جماعة يتعاونون على أعدائهم من أهل الملل لا يخذل بعضهم بعضاً أو هم مع كثرتهم قد جمعهم أخوة الإسلام وجعلتهم في وجب الاتفاق بينهم تعاوناً وتعاضداً على من آذاهم وعاداهم كيد واحدة فيجب أن ينصر كل أخاه على من آذاه (131). "ويسعى بذمتهم أدناهم" المراد بالذمة هنا الأمان ومعناه أن أمان المسلمين للكافر صحيح فإذا أمّنه به أحد من المسلمين حرم على غيره التعرض له، ما دام في أمان المسلم، (يسعى بها أدناهم) أي بعهدهم وأمانهم "أدناهم" أي أقلهم منزلة كالعبد و حتى المرأة تجبر فإنه إذا أعطى أحدهما أماناً لأحد أو لجيش فليس لأحد منا إخفاره أي نقض أمانه وقوله صلى الله عليه وسلم: (يسعى بها أدناهم) فيه دلالة لمذهب الشافعي وموافقيه: أن أمان المرأة والعبد صحيح ؛ لأنها أدنى من الذكور الأحرار. لقوله صلى الله عليه وسلم: "ومن ادعى إلى غير أبيه أو انتمى إلى غير مواليه فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين" هذا صريح في غلط تحريم انتماء الإنسان إلى غير أبيه، أو انتماء العتيق إلى ولاء غير مواليه ؛ لما فيه من كفر النعمة وتضييع حقوق الإرث والولاء والعقل وغير ذلك، مع ما فيه من قطيعة الرحم والعقوق. (132) وهناك من يقول: بأن المرأة لا تجبر إلا بأذن الإمام ؛ لأن بحديث أم هانئ و إجارتها إنما أجزيت بإجارة النبي ولقوله صلى الله عليه وسلم: "أجرت من أجرت يا أم هانئ". (133) أي انتهت أذنها والسماح بها بوفاء الرسول صلى الله عليه وسلم. وإن المرأة لا تجبر إلا بأذن الإمام من بعده وهذا غير صحيح مردود على من قال ذلك. ومن هؤلاء الذين قالوا إن المرأة لا تجبر ما ذكره ابن المنذر قائلا: أن أمان المرأة الحرة جائز إلا شيئاً ذكره عن "عبد الملك بن الماجشون" ؛ صاحب مالك قال: لا يجوز أمان المرأة إلا أن يجيزه الإمام، فشد بقوله عن الجمهور ومعه سحنون المالكيان. (134) حيث سئل عبد الملك بن الماجشون عن الأمان إلى من هو ؟ فقال: ذاك إلى الأئمة، ووالي الجيش، ووالي السرية، والجيش، قيل: فما جاء أنه يجبر على المسلمين أدناهم، ويرد عليهم أقصاهم، وما جاء من أمر أم هانئ، ومن أجارت، فقال: لعل الذي جاء من ذلك، إنما كان بعدما باتت وجوهه، وعلم أنه في تلك الحال أولى، وهو المصلح الإسلام وأهله، ولعل ذلك في ذلك الوقت خاصة، فأما أمر الأمان، فهو إلى الإمام، وهو فيما أعلم من أعظم ما استعمل له. قال أبو بكر: يترك ظاهر الأخبار بأن يكرر "لعل" في كلامه، وقل شيء إلا وهو يحتمل "لعل" وترك ظاهر الأخبار غير جائز للعلل، وفي قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: " ويسعى بذمتهم أدناهم"، دليل على إغفال هذا القائل، ثم هو مع ذلك خلاف خبر أم هانئ (رضي الله عنها)، وزينب بنت (رضي الله عنها) رسول الله صلى الله عليه وسلم، وخلاف قول عائشة (رضي الله عنها)، وخلاف ما قال أستاذة مالك، وما عليه أهل المدينة، وأهل الكوفة، وأهل الشام، وأصحاب الحديث، وأهل الرأي، كان يجوز. (135) وحجة من منع تأمين المرأة يحتفل أن يكون لأنها ليست من أهل القتال فلم يكن لها تصرف في الأمان. (136) وإسنادهم ضعيف وأنا ضد هذه الحجة، لأن هناك نساء تحلن بروح الشجاعة والقتال، أمثال: خولة بنت الأزور الأسدي التي كانت من أشجع النساء في عصرها، وتشبه بخالد بن الوليد في حملاتها. وهي أخت ضرار بن الأزور. لها أخبار كثيرة في فتوح الشام؛ التي سجلت صفحة شرف وفخار في مقاتلة الروم. (137) ونسبية بنت كعب المازنية (أم عمارة) التي قاتلت قتالا يشهد له التاريخ يوم أحد. (138) وتكريماً وتخليداً لها فقد أطلق اسمها على كلية التمريض الأردنية في اردب. فصارت تسمى "كلية نسيبة المازنية للتمريض" وغيرهن من النساء المؤمنات المحاربات. إضافة لذلك قال الشافعي رحمه الله (139): " فإذا آمنَ مسلم بالغ حر، أو عبد يقاتل أو لا يقاتل، أو امرأة، فالأمان جائز". ويجوز أمان المؤمن بالإيمان والعقل معا لا بالقتال. (140) وقوة الله أقوى بكثير من قوة الظالم والمؤمن البسيط يتق بأن يد الله تتدخل للإنقاذ ولحل كل مشكلة ؛ وعلى المرء أن يوقن تماماً أن الله قادر على كل شيء، ولا يعسر عليه أمر. ومن حجة من منع أمان المرأة أو جوازها وموقوف على إذن الإمام تأويلهم في حديث أم هانئ، قالوا: لو كان تأمينها جائزاً على كل حال دون إذن الإمام؛ ما أراد الإمام علي رضي الله عنه قتل من أمّنته، وهو قد حرم بتأمينها دمه. قالوا: ولو كان كذلك لقال رسول الله صلى الله عليه وسلم في الجواب عن ذلك قولاً

مستقلاً يعم أمان النساء، وإنما جاوبها على الخصوص في ذلك، إنما قال: "قد أجزنا من أجزت، وأمناً من أمنت"، فهو دليل على أن أمان المرأة موقوفٌ على إجازة الإمام أو رده، وذلك من تأويلهم واستدلالهم ضعيف فهذا لا يلزم؛ لأن في غير هذا الحديث ما يدل عليه وقد تم ذكره سابقاً. وأرى أن الدليل القاطع بهذا إجازة السيدة نفيسة بنت الحسن عليهما السلام: التي كانت بعد وفاة الرسول ﷺ و إجازة أم سليمان بن مهنّا لقرا سنقر سنة 711هـ. أما الإمام عليّ عليه السلام فيحمل على أنه لم يكن بعد علم الحكم في ذلك حتى علمه رسول الله ﷺ الذي بعثه الله ﷻ لمبيناً ومعلماً للناس أجمعين. (141) وبعد أن علم حكم الرسول ﷺ بذلك، تبدل قوله وفعله ﷺ، بدليل، ما روى عنه من أحاديث ومنها: عن الإمام علي عليه السلام عن رسول الله ﷺ "المؤمنون يد على من سواهم، تتكافأ دماؤهم، ويسعى بذمتهم أدناهم، ويعقد عليهم أولاهم، ويرد عليهم أقصاهم، ولا يقتل مؤمن بكافر، ولا ذو عهد في عهده". (142) وما رواه البخاري ومسلم (143) عن الإمام علي عليه السلام قال: "نمة المسلمين واحدة، يسعى بها أدناهم، فمن أخفر مسلماً فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل الله منه صرفاً (فريضة) ولا عدلاً (نافلة)". يقتضي الأمان ثبوت الأمن والطمأنينة للمستأمنين وكف الأذى، فيحرم قتل رجالهم وسي نساءهم وأولادهم، واغتنام أموالهم، واسترقاقهم، ولا يجوز أيضاً ضرب الجزية عليهم؛ لأن فعل شيء مما ذكر غدر، والغدر حرام. ولا يجوز في رأي الجمهور نقض أمان المستأمن ما لم نخش منه الخيانة، أو يصدر منه ما يستدعي إلغاء أمانه؛ ويشمل حكم الأمان نفس المستأمن، وأولاده الصغار، وماله عند الحنابلة والحنفية استحساناً؛ لأن الإذن بالدخول يقتضي ذلك؛ وقال الشافعية: يدخل في الأمان مال المستأمن وأهله بلا شرط إن كان الإمام هو الذي أعطى الأمان؛ وبناء عليه يجب على المسلمين كف الأذى عن المستأمنين، وإذا انتهت مدة الأمان وجب على الحاكم المسلم إبلاغ المأمن، أي تبليغ المستأمن المكان الذي يأمن فيه على نفسه وماله. ولا يجوز في رأي الجمهور نقض أمان المستأمن ما لم نخش منه الخيانة، أو يصدر منه ما يستدعي إلغاء أمانه. (144) وإذا حصل ضرر للمسلمين، فلإمام وصاحب الامان او الاجارة نقض الأمان؛ لقول الله تعالى: ﴿وَمَا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ ۚ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ﴾. (145) وإذا كان الأمان محدداً بوقت معين، وانتهى الوقت، فينقض الأمان بانقضاء الوقت. (146)

وللأجارة (الامان) شروط معروفة، وقوله ﷺ: "فمن أخفر مسلماً فعليه لعنة الله" معناه: من نقض أمان مسلم فتعرض لكافر أمته، قال أهل اللغة: يقال: "أخفرتُ الرجل إذا نقضتُ عهده، وخفرتُه إذا أمّنته". (147)

ب - شروط الاجارة او الامان :

1- ان الاجارة او الامان يمضي من المرء المؤمن القوي: فيجوز أمان المؤمن بالإيمان لا بالقتال فقط (كالمرأة مثلاً) (148). فما الفائدة من استجارة الخائف بالخائف؟ (149) وعلى هذا فالإيمان هو أساس اعتبار الشخص أهلاً لإعطاء الأمان.

2- لا يجوز قتل المستجير وغدره. (150) عن أنس (رضي الله عنه) عن النبي (ﷺ) قال: " لكل غادر لواء يوم القيامة يعرف به". متفق عليه (151)

3- لا تشترط الذكورة بالاجارة او الحماية: فيصح أمان المرأة للمستجير بها أياً كان، عن السيدة عائشة (رضي الله عنها) قالت عن رسول الله ﷺ: "إن كانت المرأة لتجير على المسلمين، فيجوز ذلك". (152) وعن السيدة عائشة (رضي الله عنها) ايضاً قالت: قال رسول الله ﷺ: " نمة المسلمين واحدة، فإن أجارت عليهم جارية فلا تخفروها". (153) وعند البيهقي بلفظ: " إن كانت المرأة لتأخذ على المسلمين فيجوزون ذلك لها". (154) وعن أبي هريرة (رضي الله عنه): عن النبي ﷺ قال: " إن المرأة لتأخذ للقوم يعني تجير على المسلمين". وهذا حديث حسن وصحيح. (155)

4- وكذلك الجماعة ليست بشرط: فيصح أمان الواحد، وإجارة الواحد والاثنين تكون للواحد من المسلمين حتى المرأة، أما الإجارة على سبيل العموم فهذه إنما هي للإمام فقط، الإجارة على العموم إنما هي للإمام، وأما إجارة الواحد والاثنين فهي لأحد المسلمين "ويسعى بذمتهم أدناهم" "أدناهم" أي أقلهم يعني حتى المرأة الواحدة تجير. (156)

نتائج البحث:

- 1- لا بد من الالتزام بقول الله تعالى: ﴿وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله﴾. (سورة التوبة: 6) وقول رسوله الكريم ﷺ " من استعاذ بالله فأعيزه ومن سألكم بالله فأعطوه ومن استجار بالله فأجبروه ومن أتى إليكم معزوفاً فكافئوه فإن لم تجدوا فادعوا له حتى تعلموا أن قد كافأتموه". (النسائي: السنن الكبرى، 3/65 (ح2359).
- 2- الأجارَه: هي تتسع كل انواع الامان والحماية والرعاية والدفاع وعدم اراقة الدماء وتحويل الخوف الى اطمئنان وامان بالله اولا وبالشخص الذي تم اللجوء اليه "المجير" ثانيا. والغاية منها ثبوت الأمن والطمأنينة للمستأمنين وكف الأذى عنه واهله وماله. اما الإجارة فهي مشتقة من الأجر اي جزاء العمل او المنفعة اي: تملك المنفعة بعوض معلوم. فلا بد من التمييز بينهما.
- 3- هناك شواهد نسائية على " الأجارة" قبل الاسلام: وبعده، وان الأمثلة والشواهد النسائية على الأجارة بعد الاسلام مشابهة لتلك السابق ذكرها عند حديثنا عن إجارة المرأة في الجاهلية، فالفعل نفسه واحد والغاية واحدة.
- 4- أمان المرأة جائز شرعا كالرجل وبدون اذن الامام: " واجمع اهل العلم على جواز امان المرأة الحرة، وهو قول: مالك بن أنس، وسفيان الثوري، والأوزاعي، والشافعي، وأحمد، وإسحاق، وأصحاب الرأي" وانا معهم ومن المؤيدين لذلك الرأي. اما "عبد الملك بن الماجشون" ؛ صاحب مالك فانه قال: لا يجوز أمان المرأة إلا أن يجيزه الإمام، فشد بقله عن الجمهور ومعه سحنون المالكيان و حجتهم من منع امان المرأة او جوازه وتأويلهم واستدلّاهم ضعيف فهذا لا يلزم. لان هناك شواهد نسائية قبل الاسلام وبعده، وادلة قرآنية ونبوية وقد أقر الإسلام " الأجارَه "، فأنها من الاخلاق الحميدة، لذا تمسك بها الاسلام واكد على صيانتها وأبقى عليها كما أقر من الخلق الحميد ما كان سائدا في الجاهلية ولكنه أضفى عليها صبغة الشرعية فأضحت " الأجارة" قانونا عاما ثابتا بنصوص واضحة من القرآن والسنة.
- 5- يصح أمان الواحد، فإجارة الواحد والاثنين تكون للواحد من المسلمين حتى المرأة، أما الإجارة على سبيل العموم فهذه إنما هي للإمام فقط.
- 6- ابرز شروط " الأجارة" ان يتميز "المجير" الحامي او المنقذ بقوة الايمان والشجاعة والاخلاق الحميدة فما الفائدة من استجارة الخائف بالخائف ؟. ولا تشترط الذكورة بالأجارَه او الحماية، وبحكم الآيات القرآنية والاحاديث النبوية لا يجوز لمن أمنه قتله، ولا يجوز الغدر بالمستجير و " لكل غادر لواء يوم القيامة يعرف به"، فالإجارة بمثابة العهد ولا يجوز نقضه.
- 7- هذا الموضوع رد على الذين يقولون: أن الإسلام سلب حق المرأة، وأنها أهينت، فهذا مردود على صاحبه بهذه الأدلة الواضحة وان طبيعتها الجسمانية ليست بمانع لها من تقديم الخير او الامر بالمعروف والنهي عن المنكر، فيجوز أمان المؤمن بالإيمان لا بالقتال.
- 8- غرس القيم الاخلاقية كالإخلاص والأمانة والوفاء بالوعود في نفوس اطفالنا وشباب المستقبل، من خلال البرامج التربوية والتعليمية والترفيهية، ومن خلال دروس التربية الاسلامية فالبناء الوجداني للطفل مهم جدا بوقتنا الحاضر والمستقبل.

الهوامش:

- (1) الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، بدون طبعه، دار ومكتبة الهلال، (بدون مكان طبع، وتاريخ)، 6/176، باب الجيم والراء.
- (2) سورة التوبة: 6.
- (3) الهروي: محمد بن أحمد بن الأزهري (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 2001م)، 11/120، باب الجيم والراء ؛ ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي (ت: 711هـ)، لسان العرب، بدون تحقيق، ط3، دار صادر، (بيروت، 1414 هـ)، 4/154، فصل الجيم.

- (4) سورة الجن: 22.
- (5) الهروي: تهذيب اللغة، 121/11، باب الجيم والراء؛ ابن منظور: لسان العرب، 155/4، فصل الجيم.
- (6) ابن منظور: لسان العرب، 4/155، فصل الجيم.
- (7) سورة المؤمنون: 88.
- (8) القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية، (القاهرة، 1384هـ / 1964م)، 145/12.
- (9) الطبري: محمد بن جرير بن يزيد (المتوفى: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1420 هـ / 2000 م)، 88/19.
- (10) الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن، 448/18.
- (11) ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ): تفسير القرآن العظيم، ط2، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2، دار طيبة للنشر والتوزيع، (بدون مكان طبع، 1420 هـ / 1999 م)، 124/1؛ 490/5.
- (12) الهروي: تهذيب اللغة، 121/11، باب الجيم والراء؛ ابن منظور: لسان العرب، 4/155، فصل الجيم.
- (13) سورة الأنفال: 48.
- (14) الهروي: تهذيب اللغة، 121/11، باب الجيم والراء؛ ابن منظور: لسان العرب، 4/155، فصل الجيم.
- (15) الفراهيدي: كتاب العين، 253-254، باب الخاء والراء والفاء.
- (16) معجم اللغة العربية المعاصرة، 418/1، (باب 1267. جور)
- (17) ابن المطرز: ناصر الدين بن عبد السيد بن علي (ت: 610هـ)، المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري و عبد الحميد مختار، ط1، مكتبة أسامة بن زيد، (حلب، 1979)، 167/1، باب الجيم مع الواو؛ العمر: أحمد مختار عبد الحميد (المتوفى: 1424هـ)، معجم اللغة العربية المعاصرة، بدون تحقيق، ط1، عالم الكتب، (بدون مكان طبع، 1429 هـ - 2008 م)، 2/1648، (باب 3624.. غ و ث).
- (18) سورة الفرقان: 4.
- (19) الفراهيدي: كتاب العين، 388-389.
- (20) سورة التوبة: 12.
- (21) ابن منظور: لسان العرب، 22/13.
- (22) ابن حنبل: أبو عبد الله أحمد بن محمد (ت: 241هـ): مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1421 هـ / 2001 م)، 375/19، (ح12383)، مسند انس بن مالك (رضي الله عنه).
- (23) الفراهيدي: كتاب العين، 313/3.
- (24) ابن منظور: لسان العرب، 14/198، مادة (حمى).
- (25) الهروي: تهذيب اللغة، 11/4، (باب الحاء والميم).
- (26) سورة المعارج: 10.
- (27) الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني (ت: 1094هـ)، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، بدون طبعه، مؤسسة الرسالة، (بيروت، بدون تاريخ)، 38/1.

- (28) ابن الأثير: أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد (ت: 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، (بيروت، 1399هـ / 1979م)، 447/1، باب حما.
- (29) الفراهيدي: كتاب العين، 45/2.
- (30) ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ): البداية والنهاية، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بدون مكان طبع، 1407 هـ / 1986 م)، 126/9.
- (31) ابن منظور: لسان العرب، 152/1، فصل اللام.
- (32) الحطاب الرعيني: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن (ت: 954هـ)، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، تحقيق: زكريا عميرات، طبعة خاصة، دار عالم الكتب، (بدون مكان طبع، 1423هـ / 2003م)، 559/4، كتاب الجهاد.
- (33) الفراهيدي: العين، 173/6، باب الجيم والراء.
- (34) ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكرياء (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (بدون مكان طبع، 1399هـ / 1979م)، 63/1.
- (35) الهروي: تهذيب اللغة: 123/12، باب الجيم والراء؛ ابن منظور: لسان العرب، 5/4.
- (36) ابن منظور: لسان العرب، 5/1.
- (37) ابن حجر العسقلاني: أحمد بن علي بن محمد (ت: 852هـ): فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز دار، المعرفة، (بيروت، 1379هـ)، 448/4، باب الاجارة.
- (38) ابن الهمام: كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت: 861هـ)، فتح القدير، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بدون مكان طبع، وتاريخ)، 57/9، كتاب الإيجارات. ابن قدامة المقدسي: موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد (ت: 620هـ)، المغني، : بدون تحقيق وطبعة، مكتبة القاهرة، بدون م.ت)، 322/5.
- (39) سورة الطلاق: 6.
- (40) البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي (ت: 256هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، دار طوق النجاة، (بدون مكان طبع، 1422هـ)، 89/3، (ح22649)، باب إذا استأجر أجيرًا ليعمل له. البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي (ت: 458هـ)، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان، 1424 هـ / 2003 م)، 195/6، (ح11643)، باب الإجارة.
- (41) ابن قدامة المقدسي: المغني، 321/5.
- (42) العلي: الدكتور جواد علي (ت: 1408هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، بدون تحقيق، دار الساقى، (بدون مكان طبع، 1422هـ / 2001م)، 361/7، باب الجوار.
- (43) العلي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 362/7، باب الجوار.
- (44) الهروي: تهذيب اللغة، 101/14، ابواب الدال والنون.
- (45) سورة النحل: 58 - 59.
- (46) سورة التكويد: 8 - 9.
- (47) العلي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 207/8، باب المرأة.

- (48) ابن منظور: لسان العرب، 182/4، فصل الحاء المهمة.
- (49) ابن منظور: لسان العرب، 44/14، فصل الالف.
- (50) العمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، 368/1، (1164 ج ر ي).
- (51) الميداني: أحمد بن محمد بن إبراهيم (ت: 518هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بدون طبعه، دار المعرفة، (بيروت، لبنان، بدون ت)، 294/1
- (52) أبو عبيدة: معمر بن المثنى التيمي (ت: 209هـ)، الديباج، بدون تحقيق وطبعه وتاريخ: الكتاب مرقم آليا غير موافق للمطبوع، 12/1.
- (53) مجمع الأمثال، 294/1.
- (54) الجاحظ: عمرو بن بحر بن محبوب (ت: 255هـ)، المحاسن والأضداد، بدون تحقيق وطبعه، دار ومكتبة الهلال، (بيروت، 1423 هـ)، 85/1؛ العسكري: الحسن بن عبد الله بن سهل (ت: نحو 395هـ)، جمهرة الأمثال، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بيروت، بدون ت)، 65/2؛ الميداني: مجمع الأمثال، 375/2.
- (55) الديباج، 12/1
- (56) البغدادى: محمد بن حبيب، (ت: 245هـ)، المحبر، تحقيق: إيلزة ليختن شتير، دار الآفاق الجديدة، (بيروت، بدون ت)، 350/1؛ الجاحظ: المحاسن والأضداد، 1، 84 - 85؛ العسكري: جمهرة الأمثال، 346/2؛ الميداني: مجمع الأمثال، 375/2.
- (57) ابو عبيد: الديباج، 12/1.
- (58) الآمدي: الحسن بن بشر (ت: 370هـ)، المؤلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، تحقيق: الأستاذ الدكتور ف. كركو، ط1، دار الجبل، (بيروت، 1411 هـ / 1991 م)، 175/1.
- (59) الأصفهاني: علي بن الحسين بن محمد (ت: 356هـ)، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، ط 2، دار الفكر، (بيروت، بدون ت)، 390-389/20.
- (60) ابو عبيد: الديباج، 12/1؛ مجمع الأمثال، 378/2؛ جمهرة الأمثال، 347/2؛ المحاسن والأضداد، 83/1
- (61) الأصفهاني: الأغاني، 397/20
- (62) ابو عبيد: الديباج، 12/1؛ الجاحظ: المحاسن والأضداد، 83/1؛ الأصفهاني: الأغاني، 397/20؛ العسكري: جمهرة الأمثال، 347/2؛ الميداني: مجمع الأمثال، 378/2.
- (63) ابو عبيد: الديباج، 12/1؛ الأصفهاني: الأغاني، 397/20 - 398.
- (64) المحاسن والأضداد، 83/1؛ جمهرة الأمثال، 347/2؛ مجمع الأمثال، 378/2
- (65) ابو عبيد: الديباج، 12/1.
- (66) الجاحظ: المحاسن والأضداد، 83/1؛ العسكري: جمهرة الأمثال، 347/2.
- (67) ابو عبيد: الديباج، 12/1؛ الجاحظ: المحاسن والأضداد، 83/1؛ العسكري: جمهرة الأمثال، 347/2.
- (68) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 214/11.
- (69) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، 214/11.
- (70) الأغاني، 72-71/22.
- (71) الأغاني، 73/22.
- (72) المنق في أخبار قريش، 176/1؛ الأغاني، 78/22.

- (73) سورة الحجرات: 13.
- (74) الترمذي: محمد بن عيسى بن سورة (ت: 279هـ)، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (ج 4، 5)، ط2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، (مصر، 1395 هـ / 1975 م)، 189/1، (ح 113).
- (75) ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت: 230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار صادر، (بيروت، 1968 م)، 151/8؛ ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن محمد (ت: 463هـ)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد الجاوي، ط1، دار الجيل، (بيروت، 1412 هـ / 1992 م)، 4/1963؛ ابن الأثير: علي بن أبي الكرم محمد بن محمد (ت: 630هـ)، أسد الغابة، بدون تحقيق وطبعه: دار الفكر، (بيروت، 1409 هـ / 1989 م)، 279/6، 404.
- (76) عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت: 213هـ)، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، (مصر، 1375 هـ / 1955 م)، 411/2.
- (77) ابن سعد: الطبقات الكبرى، 144/2.
- (78) الواقدي: محمد بن عمر بن واقد السهمي (ت: 207هـ): المغازي، تحقيق: مارسدن جونز، ط2، دار الأعلمي - (بيروت، 1409 هـ / 1989 م)، 830/2؛ الجوزجاني: أبو عثمان سعيد بن منصور (ت: 227هـ)، سنن سعيد بن منصور، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط1، الدار السلفية - الهند، (بدون مكان طبع، 1403 هـ / 1982 م)، 275/2، (ح 2610)، باب المرأة تحير على القوم؛ ابن راهويه: إسحاق بن إبراهيم (ت: 238هـ)، مسند إسحاق بن راهويه، تحقيق: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي، ط1، مكتبة الإيمان، (المدينة المنورة، 1412 هـ / 1991 م)، 5/18، (ح 2114)، باب ما يروى عن أم هانئ بنت أبي طالب قالت (رضي الله عنها)؛ ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 476/44، (ح 26906)، باب أم هانئ.
- (79) الترمذي: سنن الترمذي، 142/4، (ح 1579)، باب ما جاء بأمان العبد والمرأة.
- (80) عبد الرزاق بن همام بن نافع (ت: 211هـ)، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي، (بيروت، 1403 هـ)، 223/5، (ح 9438)، باب الجوار، وجوار العبد والمرأة.
- (81) الأزرقى: محمد بن عبد الله بن أحمد (ت: 250هـ)، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق: رشدي الصالح ملحس، بدون طبعه، دار الأندلس للنشر، (بيروت، بدون ت)، 2/161؛ ابن المنذر: محمد بن إبراهيم (ت: 319هـ)، الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، تحقيق: أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف، ط1، دار طيبة، (الرياض - السعودية، 1405 هـ / 1985 م)، 260/11، (ح 6665) أمان المرأة؛ البيهقي: السنن الكبرى، 161/9، (ح 18174)، باب امان المرأة؛
- (82) الهادي: شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد الهادي (المتوفى: 744هـ)، شرح المحرر في الحديث، الشارح: عبد الكريم بن عبد الله بن عبد الرحمن بن حمد الخضير دروس مفرغة من موقع الشيخ الخضير [الكتاب مرقم آليا، رقم الجزء هو رقم الدرس - 64 درسا]، 24/30، كتاب الصلاة.
- (83) سليمان بن الأشعث (ت: 275هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بدون طبعه، المكتبة العصرية، صيدا، (بيروت، بدون ت)، 84/3، (ح 2763)، باب في امان المرأة؛ الطبراني: سليمان بن أحمد بن أيوب (ت: 360هـ)، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط2، مكتبة العلوم والحكم، (الموصل، 1404 / 1983 م)، 407/24، (ح 21009) باب فاخته أم هانئ بنت أبي طالب (ﷺ).

(84) الأصبحي: مالك بن أنس بن مالك بن عامر (ت: 179هـ): الموطأ، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، ط1، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، (أبو ظبي - الإمارات، 1425 هـ - 2004 م)، 211/2، (ح 518) باب صلاة الضحى؛ البخاري: صحيح البخاري، 100/4، (ح3171)، باب امان المرأة وجوارهن؛ النيسابوري: مسلم بن الحجاج (ت: 261هـ)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بدون طبعه، دار إحياء التراث العربي، (بيروت بدون ت)، 498/1، (ح82)، باب استحباب صلاة الضحى؛ ابن المنذر: الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، 239/5، (ح2777) باب صلاة النبي ﷺ في السفر والضحى.

(85) النووي: محيي الدين يحيى بن شرف (ت: 676هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1392هـ)، 232/5، باب استحباب صلاة الضحى وإن اقلها ركعتان.

(86) أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، 161/ 2.

(87) المغازي، 829/2-830.

(88) السيرة النبوية، 411/2.

(89) الطبراني: المعجم الكبير، 426/22، (ح18901)، باب فاطمة (رضي الله عنها)؛ الزيلعي: عبد الله بن يوسف بن محمد (ت: 762هـ)، نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الألمي في تخريج الزيلعي، صححه ووضع الحاشية: عبد العزيز الديوبندي الفنجان، إلى كتاب الحج، ثم أكملها محمد يوسف الكاملفوري، تحقيق: محمد عوامة، ط1، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، (بيروت، لبنان/ دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة - السعودية، 1418هـ/1997م)، 396/3، باب المواعدة؛ الهيثمي: علي بن أبي بكر (ت: 807 هـ)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، بدون طبعه، دار الفكر، (بيروت، 1412 هـ)، 594/ 5، (ح9688)، باب الجوار.

(90) البيهقي: السنن الكبرى، 162/9، (ح18178)؛ الذهبي: محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، ط3، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1405 هـ / 1985 م)، 333/1.

(91) الواقدي: المغازي، 553/2؛ البيهقي: السنن الكبرى، 301/7، (ح14061)؛ الذهبي: سير أعلام النبلاء، 333/1.

(92) الواقدي: المغازي، 553/2؛ البيهقي: السنن الكبرى، 162/9، (ح18178). ابن حجر العسقلاني: الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1415 هـ)، 152/8.

(93) الواقدي: المغازي، 554-553/2؛ البيهقي: السنن الكبرى، 162/9، (ح18178). الذهبي: سير أعلام النبلاء، 333/1. ابن حجر العسقلاني: الإصابة في تمييز الصحابة، 152/8.

(94) السنن الكبرى، 162/9، (ح18177).

(*) حضرت أم حكيم يوم أحد وهي كافرة ثم أسلمت في الفتح، فاستشهد زوجها عكرمة بن أبي جهل بعد إسلامه فتزوجها خالد بن سعيد بن العاص، فاستشهد خالد، بعد أن وافتهم الروم، بوقعة مرج الصفر. ابن حجر العسقلاني: الإصابة في تمييز الصحابة، 379/8.

(**) عكرمة بن أبي جهل: عكرمة بن أبي جهل بن هشام بن المغيرة بن عبد الله بن عمر بن مخزوم القرشي المخزومي. وأمه أم مجالد إحدى نساء بني هلال بن عامر، واسم أبي جهل عمرو، وكنيته أبو الحكم وإنما رسول الله صلى الله عليه وسلم والمسلمون كنوه أبا جهل، فبقي عليه ونسي اسمه وكنيته - وكنيته عكرمة. فهو عثمان. أسلم بعد الفتح بقليل، وكان شديدا

- الْعَدَاوَةِ لِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ فِي الْجَاهِلِيَّةِ، وَمَنْ أَشْبَهَ أَبَاهُ فَمَا ظَلَمَ! وَكَانَ فَارِسًا مَشْهُورًا، وَلَمَّا فَتَحَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مَكَّةَ هَرَبَ مِنْهَا وَلَحِقَ بِالْيَمَنِ، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لَمَّا سَارَ إِلَى مَكَّةَ أَمَرَ بِقَتْلِ عِكْرَمَةَ وَفَرَّ مَعَهُ وَاسْتَعْمَلَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ عَلَى صَدَقَاتِ هَوَازِنَ عَامَ حَجٍّ وَلَهُ فِي قِتَالِ أَهْلِ الرَّدَةِ أَثَرٌ عَظِيمٌ فَسَارَ إِلَى الشَّامِ وَاسْتَشْهَدَ بِأَجْنَادِهِ. وَقِيلَ: يَوْمَ الْيَرْمُوكِ، وَقِيلَ: يَوْمَ الصَّفْرِ. ابْنُ سَعْدٍ: الطَّبَقَاتُ الْكُبْرَى، 136/2؛ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَسَدُ الْغَابَةِ، 567/3-569، (373. عِكْرَمَةُ بْنُ أَبِي جَهْلٍ).
- (95) (الاصْبَحِي: الموطأ، 782/3، (ح2003)، باب نِكَاحِ الْمَشْرُوكِ إِذَا اسْلَمَتْ زَوْجَتُهُ قَبْلَهُ؛ الْوَاقِدِي: الْمَغَازِي، 851/2 - 853، باب غَزْوَةُ الْفَتْحِ؛ الصَّنْعَانِي: الْمُصَنَّفُ، 168/7، (ح12646)؛ الْبِيهَقِيُّ: السِّنَنِ الْكُبْرَى، 302/7، (ح14064).
- (96) ابْنُ سَعْدٍ: الطَّبَقَاتُ الْكُبْرَى، 136/2؛ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَسَدُ الْغَابَةِ، 567/3، (373. عِكْرَمَةُ بْنُ أَبِي جَهْلٍ).
- (97) الْوَاقِدِي: الْمَغَازِي، 515/2؛ سِيرَةُ ابْنِ هِشَامٍ، 515/2.
- (98) الْبَخَارِيُّ: صَحِيحُ الْبَخَارِيِّ، 128/3، (ح2443)، بابِ اعْنِ أَخَاكَ ظَالِمًا أَوْ مَظْلُومًا.
- (99) ابْنُ خُلَكَانٍ: أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ إِبْرَاهِيمَ (ت: 681هـ)، وَفِيَّاتُ الْأَعْيَانِ وَأَنْبَاءُ أَوْلَادِهِ الزَّمَانِ، ط1، تَحْقِيقُ: إِحْسَانُ عَبَّاسٍ، دَارُ صَادِرٍ، (بَيْرُوت، 1994م)، 423/5؛ الشُّحُودُ: عَلِيُّ بْنُ نَافِعٍ، مَشَاهِيرُ النِّسَاءِ الْمُسْلِمَاتِ، طَبْعٌ بِمُؤَافَقَةِ وَزَارَةِ الْإِعْلَامِ تَارِيخُ 2007/11/19 رَقْمُ (97071)، 215/1.
- (100) ابْنُ خُلَكَانٍ: وَفِيَّاتُ الْأَعْيَانِ، 423/5؛ الشُّحُودُ: مَشَاهِيرُ النِّسَاءِ الْمُسْلِمَاتِ، 216/1؛ الشُّحُودُ: الْمَفْصَلُ فِي الرَّدِّ عَلَى شَبَهَاتِ أَعْدَاءِ الْإِسْلَامِ، (بِدُونِ طَبْعِهِ وَتَارِيخِهِ وَمَكَانِ طَبْعِهِ)، 385/14.
- (101) الْأَبْشِيهِي: شَهَابُ الدِّينِ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ مَنْصُورٍ (ت: 852هـ)، الْمُسْتَطَرَفُ فِي كُلِّ فَنٍّ مُسْتَطَرَفٌ، بِدُونِ تَحْقِيقٍ، ط1، عَالَمُ الْكُتُبِ، (بَيْرُوت، 1419هـ)، 8/1؛ الْهَمَذَانِيُّ: مُحَمَّدُ بْنُ حُسَيْنٍ بْنُ عَبْدِ الصَّمَدِ الْحَارِثِيِّ الْعَامِلِيُّ (ت: 1031هـ)، الْكَشْكُولُ، تَحْقِيقُ: مُحَمَّدُ عَبْدِ الْكَرِيمِ النَّمَرِيِّ، ط1، دَارُ الْكُتُبِ الْعِلْمِيَّةِ، (بَيْرُوت - لُبْنَان، 1418هـ - 1998م)، 113/1.
- (102) الشُّحُودُ: مَشَاهِيرُ النِّسَاءِ الْمُسْلِمَاتِ، 217/1.
- (103) (سُورَةُ الْأَنْعَامِ: 127)
- (104) ابْنُ خُلَكَانٍ: وَفِيَّاتُ الْأَعْيَانِ، 424/5؛ الْذَهَبِيُّ: سِيرُ أَعْلَامِ النُّبَلَاءِ، 106/10-107؛ الشُّحُودُ: مَشَاهِيرُ النِّسَاءِ الْمُسْلِمَاتِ، 218/1.
- (105) ابْنُ تَغْرِي بَرْدِي: يَوْسُفُ بْنُ تَغْرِي بَرْدِي بْنِ عَبْدِ اللَّهِ (ت: 874هـ)، النُّجُومُ الزَّاهِرَةُ فِي مُلُوكِ مِصْرَ وَالْقَاهِرَةِ، وَزَارَةُ الثَّقَافَةِ وَالْإِرْشَادِ الْقَوْمِي، دَارُ الْكُتُبِ، (مِصْرَ، بِدُونِ ت)، 3/9.
- (106) الصَّفْدِي: صِلَاحُ الدِّينِ خَلِيلُ بْنُ أَبِيكَ (ت: 764هـ)، الْوَافِي بِالْوَفِيَّاتِ، تَحْقِيقُ: أَحْمَدُ الْأَرْنَؤُوطُ وَتَرْكِي مُصْطَفَى، دَارُ إِحْيَاءِ التَّرَاثِ (بَيْرُوت، 2000م)، 159/24؛ ابْنُ تَغْرِي: النُّجُومُ الزَّاهِرَةُ 9/11.
- (107) ابْنُ تَغْرِي: النُّجُومُ الزَّاهِرَةُ 9/26-27.
- (108) ابْنُ تَغْرِي: النُّجُومُ الزَّاهِرَةُ 9/30-32.
- (109) الصَّفْدِي: الْوَافِي بِالْوَفِيَّاتِ 24/166.
- (110) الْأَوْسَطُ، 261/11، (ح6668) أَمَانُ الْمَرْأَةِ؛ يَنْظُرُ: سِنَنُ التَّرْمُذِيِّ، 141/4، (ح1579)، بابُ مَا جَاءَ فِي أَمَانِ الْمَرْأَةِ وَالْعَبْدِ.؛ سِنَنُ سَعِيدِ بْنِ مَنْصُورٍ، 275/2، (ح2611) بابُ الْمَرْأَةِ تُجِيرُ عَلَى الْقَوْمِ؛ الْقُرْطُبِيُّ: تَفْسِيرُ الْقُرْطُبِيِّ، 76/8، (سُورَةُ التَّوْبَةِ: آيَةُ 6).
- (111) الْمَنْهَاجُ شَرْحُ صَحِيحِ مُسْلِمٍ، 232/5، بابُ اسْتِحْبَابِ صَلَاةِ الضُّحَى وَأَنَّ أَقْلَهَا رَكْعَتَانِ.
- (112) ابْنُ خُلَكَانٍ: وَفِيَّاتُ الْأَعْيَانِ، 423/5؛ الشُّحُودُ: مَشَاهِيرُ النِّسَاءِ الْمُسْلِمَاتِ، 215/1.

- (113) سورة التوبة: 6.
- (114) الرَّحِيلِي: أ. د. وهبة الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، ط4، دار الفكر، (سورية - دمشق ، بدون ت.)، 22/8.
- (115) سورة الفرقان: 4.
- (116) ابن المطرز: المغرب في ترتيب المعرب، 167/1، باب الجيم مع الواو؛ العمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، 1648/2، (باب 3624. غ و ث).
- (117) سورة التوبة: 12.
- (118) ابن منظور: لسان العرب، 22/13.
- (119) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 375/19، (ح12383)، مسند انس بن مالك (رضي الله عنه).
- (120) الفراهيدي: العين، 313/3.
- (121) ابن المنذر: الأوسط، 261/11، (ح6668) أمان المرأة؛ سنن سعيد بن منصور، 275/2، (ح2611) باب المرأة تُجبر على القوم.
- (122) ابن راهويه: مسند إسحاق بن راهويه، 923/3، (ح1616).
- (123) البيهقي: السنن الكبرى، 162/9، (ح18176) باب امان المرأة.
- (124) الترمذي: سنن الترمذي، 141/4، (ح1579) باب ما جاء في أمان العبد والمرأة.
- (125) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 478/36، (ح22155)، حديث ابي امامه الباهلي (رضي الله عنه).
- (126) البخاري: صحيح البخاري، 97/9، (ح7300)، باب ما يكره من التعمق والتنازع في العلم، والغلو في الدين والبدع؛ مسلم: صحيح مسلم، 999/2، (ح1370)، باب فضل المدينة؛ البيهقي: السنن الكبرى، 159/9، (ح18168)، باب امان العبد.
- (127) الصنعاني: المصنف، 99/10، (ح18507)، باب قود المسلم بالدمي.
- (128) ابن حنبل: مسند أحمد بن حنبل، 386/14، (ح8779) باب مسند ابي هريرة (رضي الله عنه) البيهقي: السنن الكبرى، 160/9، (ح18169)، باب امان العبد.
- (129) الترمذي: سنن الترمذي، 142/4، (ح1579)، باب (26) ما جاء في أمان العبد والمرأة.
- (130) الترمذي: سنن الترمذي، 142/4، (ح1579)، باب (26) ما جاء في أمان العبد والمرأة؛ صحيح البخاري، 97/9، (ح7300)، باب ما يكره من التعمق والتنازع في العلم؛ مسلم: صحيح مسلم، 999/2، (ح1370)، باب فضل المدينة؛ البيهقي: السنن الكبرى، 159/9، (ح18168)، باب امان العبد.
- (131) الهروي القاري: علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن (ت: 1014هـ)، شرح الشفاء، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1421 هـ)، 195/1.
- (132) النووي: المنهاج شرح صحيح مسلم، 144/9، باب فضل المدينة ودعاء النبي (ﷺ).
- (133) الهادي: شرح المحرر في الحديث، 24/30، كتاب الصلاة.
- (134) ابن المنذر: الأوسط، 261/11، (ح6668) أمان المرأة؛ القرطبي: تفسير القرطبي، 76/8، (سورة التوبة: آية 6)؛ الرَّحِيلِي: الفقه الإسلامي وأدلته، 23/8.
- (135) ابن المنذر: الأوسط، 261/11، (ح6668) أمان المرأة.

- (136) ابن المناصف: محمد بن عيسى بن محمد (ت: 620هـ)، الإنجاد في أبواب الجهاد: تحقيق: (مشهور بن حسن آل سلمان ومحمد بن زكريا) (ضبط نصه وعلق عليه ووثق نصوصه وخرج أحاديثه وآثاره)، دار الإمام مالك، مؤسسة الريان، (بدون مكان طبع، وتاريخ)، 299/1، باب الامان وحكمه.
- (137) الواقدي: فتوح الشام، بدون تحقيق، ط1، دار الكتب العلمية، (1417هـ / 1997م)، 224/2.
- (138) ابن هشام: السيرة النبوية، 2 / 81 ؛ ابن كثير: البداية والنهاية، 34/4.
- (139) الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس (ت: 204هـ)، الأم، بدون تحقيق وطبعه، دار المعرفة، (بيروت، 1410هـ/1990م)، 302/4، باب في الامان.
- (140) الشافعي: الأم، 240/4، باب في الامان.
- (141) ابن المناصف: الإنجاد في أبواب الجهاد، 299/1، باب الامان وحكمه
- (142) الصنعاني: المصنف، 99/10، (ح 18507)، باب قود المسلم بالنمي.
- (143) صحيح البخاري، 9/97، (ح 7300)، باب ما يكره من التعمق والتنازع في العلم، والغلو في الدين والبدع ؛ صحيح مسلم، 2/999، (ح 1370)، باب فضل المدينة؛ ينظر: البيهقي: السنن الكبرى، 9 / 159، (ح18168)، باب امان العبد.
- (144) الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، 8 / 23.
- (145) سورة الأنفال: 58.
- (146) الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، 8 / 24.
- (147) النووي: المنهاج شرح صحيح مسلم، 9/144، باب فضل المدينة ودعاء النبي ((ﷺ)) فيها بالبركة
- (148) الشافعي: الام، 240/4.
- (149) الخطاب الرعيني: مواهب الجليل، 4/559، كتاب الجهاد.
- (150) الخطاب الرعيني: مواهب الجليل، 4/560، كتاب الجهاد.
- (151) ابن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، 10/178، (ح5968) باب عبدالله بن عمر. البخاري: صحيح، 9/25، (ح6966) ؛ مسلم: الصحيح، 3/1361، (ح1737)باب تحريم الغدر.
- (152) ابن المنذر: الأوسط، 11/261، (ح6668) أمان المرأة ؛ الجوزجاني: سنن سعيد بن منصور، 2/275، (ح2611)، باب المرأة تُجبر على القوم.
- (153) ابن راهويه: مسند إسحاق بن راهويه، 3/923، (ح1616)
- (154) البيهقي: السنن الكبرى، 9/162، (ح18176)، باب امان المرأة.
- (155) الترمذي: سنن الترمذي، 4 / 141، (ح1579) باب 26 ما جاء في أمان العبد والمرأة.
- (156) الهادي: شرح المحرر في الحديث، 30/24، كتاب الصلاة (30).

المصادر والمراجع:

اولا- القرآن الكريم.

ثانيا - المصادر:

- 1- الأبشيهي: شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور (ت: 852هـ)، المستطرف في كل فن مستطرف، بدون تحقيق، ط1، عالم الكتب، (بيروت، 1419 هـ)، عدد الأجزاء: 1

- 2- ابن الأثير: أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد (ت: 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، (بيروت، 1399هـ / 1979م).
- 3- ابن الأثير: علي بن أبي الكرم محمد بن محمد (ت: 630هـ)، أسد الغابة، بدون تحقيق وطبعه: دار الفكر، (بيروت، 1409هـ / 1989م).
- 4- الأزرقي: محمد بن عبد الله بن أحمد (ت: 250هـ)، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق: رشدي الصالح ملحس، بدون طبعه، دار الأندلس للنشر، (بيروت، بدون.ت)، عدد الأجزاء: 2*1
- 5- الأصبحي: مالك بن أنس بن مالك بن عامر (ت: 179هـ): الموطأ، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، ط1، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، (أبو ظبي - الإمارات، 1425 هـ - 2004 م)، عدد الأجزاء: 8 (منهم مجلد للمقدمة، و 3 للفهارس)
- 6- الأصبهاني: علي بن الحسين بن محمد (ت: 356هـ)، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، ط 2، دار الفكر، (بيروت، بدون.ت)، عدد الأجزاء: 24
- 7- الآمدي: الحسن بن بشر (ت: 370هـ)، المؤتلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم، تحقيق: الأستاذ الدكتور ف. كركو، ط1، دار الجبل، (بيروت، 1411 هـ / 1991)
- 8- البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي (ت: 256هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، دار طوق النجاة، (بدون مكان طبع، 1422هـ)، عدد الأجزاء: 9
- 9- ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن محمد (ت: 463هـ)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط1، دار الجبل، (بيروت، 1412 هـ / 1992 م)، عدد الأجزاء: 4
- 10- البغدادى: محمد بن حبيب بن أمية (ت: 245هـ):
 (1) المنمق في أخبار قریش، تحقيق: خورشيد أحمد فاروق، ط1، عالم الكتب، (بيروت، 1985 م).
 (2) المحبر، تحقيق: إيلزة ليختن شتيتير، دار الآفاق الجديدة، (بيروت، بدون.ت).
- 11- البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي (ت: 458هـ)، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط3، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان، 1424 هـ / 2003 م).
- 12- الترمذي: محمد بن عيسى بن سورة (ت: 279هـ)، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (ج 4، 5)، ط2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، (مصر، 1395 هـ / 1975 م)، عدد الأجزاء: 5
- 13- ابن تغري بردي: يوسف بن تغري بردي بن عبد الله (ت: 874هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، (مصر، بدون.ت) عدد الأجزاء: 16
- 14- ابو تمام: حبيب بن أوس (ت: 231 هـ)، ديوان الحماسة، بدون تحقيق وطبعه وتاريخ، الأجزاء: 2
- 15- الجاحظ: عمرو بن بحر بن محبوب (ت: 255هـ)، المحاسن والأضداد، بدون تحقيق وطبعه، دار ومكتبة الهلال، (بيروت، 1423 هـ)، عدد الأجزاء: 1
- 16- الجوزجاني: أبو عثمان سعيد بن منصور (ت: 227هـ)، سنن سعيد بن منصور، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط1، الدار السلفية - الهند، (بدون مكان طبع، 1403 هـ / 1982م)، عدد الأجزاء: 2*1
- 17- ابن حجر العسقلاني: أحمد بن علي بن محمد (ت: 852هـ):

- (1) الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1415 هـ)، عدد الأجزاء: 8
- (2) فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز دار، المعرفة، (بيروت، 1379هـ)، عدد الأجزاء: 13
- 18- الحطاب الزعيني: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن (ت: 954هـ)، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، تحقيق: زكريا عميرات، طبعة خاصة، دار عالم الكتب، (بدون مكان طبع، 1423هـ / 2003م).
- 19- ابن حنبل: أبو عبد الله أحمد بن محمد (ت: 241هـ): مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1421 هـ / 2001 م).
- 20- ابن خلكان: أحمد بن محمد بن إبراهيم (ت: 681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ط1، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، (بيروت، 1994م).
- 21- أبو داود: سليمان بن الأشعث (ت: 275هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بدون طبعه، المكتبة العصرية، صيدا، (بيروت، بدون ت)، عدد الأجزاء: 4
- 22- الذهبي: محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، ط3، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1405 هـ / 1985 م)، عدد الأجزاء: 25 (23 ومجلدان فهارس)
- 23- ابن راهويه: إسحاق بن إبراهيم (ت: 238هـ)، مسند إسحاق بن راهويه، تحقيق: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي، ط1، مكتبة الإيمان، (المدينة المنورة، 1412هـ / 1991م)، الأجزاء: 5
- 24- الزركلي: خير الدين بن محمود بن محمد (ت: 1396هـ)، الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، 2002 م.
- 25- الزيلعي: عبد الله بن يوسف بن محمد (ت: 762هـ)، نصب الرأية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الأمل في تخريج الزيلعي، صححه ووضع الحاشية: عبد العزيز الديوبندي الفنجان، إلى كتاب الحج، ثم أكملها محمد يوسف الكاملفوري، تحقيق: محمد عوامة، ط1، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، (بيروت، لبنان/ دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة - السعودية، 1418هـ/1997م)، عدد الأجزاء: 4
- 26- ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت: 230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار صادر، (بيروت، 1968 م)، عدد الأجزاء: 8
- 27- الشافعي: أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس (ت: 204هـ)، الأم، بدون تحقيق وطبعه، دار المعرفة، (بيروت، 1410هـ/1990م)، عدد الأجزاء: 8
- 28- الصفدي: صلاح الدين خليل بن أيبك (ت: 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث (بيروت، 2000م). عدد الأجزاء: 29
- 29- الصنعاني: عبد الرزاق بن همام بن نافع (ت: 211هـ)، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي، (بيروت، 1403هـ)، عدد الأجزاء: 11
- 30- الطبراني: سليمان بن أحمد بن أيوب (ت: 360هـ)، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط2، مكتبة العلوم والحكم، (الموصل، 1404 / 1983م)، عدد الأجزاء: 20

- 31- الطبري: محمد بن جرير بن يزيد (المتوفى: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، (بدون مكان طبع، 1420 هـ / 2000 م)، عدد الأجزاء: 24
- 32- أبو عبيدة: معمر بن المثنى التيمي (ت: 209هـ)، الديباج، بدون تحقيق وطبعه وتاريخ: الكتاب مرقم آليا غير موافق للمطبوع.
- 33- العسكري: الحسن بن عبد الله بن سهل (ت: نحو 395هـ)، جمهرة الأمثال، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بيروت، بدون ت.)، عدد الأجزاء: 2
- 34- ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (بدون مكان طبع، 1399 هـ / 1979 م)، عدد الأجزاء: 6
- 35- الفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، بدون طبعه، دار ومكتبة الهلال، (بدون مكان طبع، وتاريخ)، عدد الأجزاء: 8
- 36- ابن قدامة المقدسي: موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد (ت: 620هـ)، المغني، : بدون تحقيق وطبعه، مكتبة القاهرة، بدون مكان طبع وتاريخ)، عدد الأجزاء: 10
- 37- القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت: 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية، (القاهرة، 1384 هـ / 1964 م)، الأجزاء: 20
- 38- ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت: 774هـ):
- (1) تفسير القرآن العظيم، ط2، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2، دار طيبة للنشر والتوزيع، (بدون مكان طبع، 1420 هـ / 1999 م)، عدد الأجزاء: 8
- (2) البداية والنهاية، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بدون مكان طبع، 1407 هـ / 1986 م)، الأجزاء: 15
- 39- الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني (ت: 1094هـ)، الكلديات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، بدون طبعه، مؤسسة الرسالة، (بيروت، بدون تاريخ).
- 40- ابن المناصف: محمد بن عيسى بن محمد (ت: 620هـ)، الإنجاد في أبواب الجهاد، تحقيق: (مشهور بن حسن آل سلمان ومحمد بن زكريا) ضبط نصه وعلق عليه ووثق نصوصه وخرج أحاديثه وآثاره)، دار الإمام مالك، مؤسسة الريان، ، (بدون مكان طبع، وتاريخ).
- 41- ابن المنذر: محمد بن إبراهيم (ت: 319هـ)، الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، تحقيق: أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف، ط1، دار طيبة، (الرياض - السعودية، 1405 هـ / 1985 م).
- 42- ابن المطر: أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد علي (ت: 610هـ)، المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري و عبد الحميد مختار، ط1، مكتبة أسامة بن زيد، (حلب، 1979)، الأجزاء: 2
- 43- ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي (ت: 711هـ)، لسان العرب، بدون تحقيق، ط3، دار صادر، (بيروت، 1414 هـ)، عدد الأجزاء: 15
- 44- الميداني: أحمد بن محمد بن إبراهيم (ت: 518هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بدون طبعه، دار المعرفة، (بيروت، لبنان، بدون ت.)، عدد الأجزاء: 2
- 45- النووي: محيي الدين يحيى بن شرف (ت: 676هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1392هـ)، عدد الأجزاء: 18 (في 9 مجلدات)

- 46- النيسابوري: مسلم بن الحجاج (ت: 261هـ)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بدون طبعه، دار إحياء التراث العربي، (بيروت بدون ت)، عدد الأجزاء: 5
- 47- الهادي: شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد الهادي (المتوفى: 744هـ)، شرح المحرر في الحديث، الشارح: عبد الكريم بن عبد الله بن عبد الرحمن بن حمد الخضير، دروس مفرغة من موقع الشيخ الخضير [الكتاب مرقم آليا، رقم الجزء هو رقم الدرس - 64 درسا].
- 48- الهروي: محمد بن أحمد بن الأزهر (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 2001م)، عدد الأجزاء: 11
- 49- ابن هشام: عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت: 213هـ)، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، ط2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، (مصر، 1375هـ/ 1955م)، عدد الأجزاء: 2
- 50- ابن الهمام: كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت: 861هـ)، فتح القدير، بدون تحقيق وطبعه، دار الفكر، (بدون مكان طبع، وتاريخ)، عدد الأجزاء: 10
- 51- الهمذاني: محمد بن حسين بن عبد الصمد الحارثي العاملي (ت: 1031هـ)، الكشكول، تحقيق: محمد عبد الكريم النمري، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت - لبنان، 1418هـ - 1998م)، عدد الأجزاء: 2
- 52- الهيثمي: علي بن أبي بكر (ت: 807هـ)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، (بيروت، 1412 هـ)
- 53- الواقدي: محمد بن عمر بن واقد السهمي (ت: 207هـ):
- (1) فتوح الشام، بدون تحقيق، ط1، دار الكتب العلمية، (1417هـ / 1997م)، عدد الأجزاء: 2
- (2) المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، ط2، دار الأعلمي -، (بيروت، 1409هـ/ 1989م)، عدد الأجزاء: 3
- ثالثا - المراجع:**
- 1- الرَّحِيلِي: أ. د. وَهْبَةُ الرَّحِيلِي، الفقه الإسلامي وأدلته، ط4، دار الفكر، (سورية - دمشق، بدون ت).
- 2- الشحود: علي بن نايف:
- (1) مشاهير النساء المسلمات، طبع بموافقة وزارة الإعلام تاريخ 2007/11/19 رقم (97071).
- (2) المفصل في الرد على شبهات أعداء الإسلام، (بدون طبعه وتاريخ ومكان طبع).
- 3- العلي: الدكتور جواد علي (ت: 1408هـ)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، بدون تحقيق، دار الساقى، (بدون مكان طبع، 1422هـ / 2001م)، عدد الأجزاء: 20
- 4- العمر: د أحمد مختار عبد الحميد (المتوفى: 1424هـ)، معجم اللغة العربية المعاصرة، بدون تحقيق، ط1، عالم الكتب، (بدون مكان طبع، 1429 هـ - 2008 م)، عدد الأجزاء: 4 (3 ومجلد للفهارس)
- 5- الهروي القاري: علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا (ت: 1014هـ)، شرح الشفا، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1421 هـ)، عدد الأجزاء: 2

طه حسين وإشكالية تأصيل الشعر الجاهلي

د. مذكر ناصر القحطاني

جامعة الحدود الشمالية/ المملكة العربية السعودية

Taha Hussein and problematic rooting Pre-Islamic Poetry

Dr. Mazker Naceer Al Kahtany

Northern Border University\ Kingdom of Saudi Arabia

mng1434@gmail.com

الملخص

نسعى في هذا البحث إلى تقديم آراء طه حسين في تأصيل الشعر الجاهلي، فقد ظلت أطروحته متجددة رغم ما لقيت من نقد واستعداد من قبل الدارسين والنقاد، ويهمننا في هذا المنحى بيان عماد نظريته في التشكيك في الشعر الجاهلي وأصوله، وقد اتضح ذلك من خلال استدلالات مختلفة مثلت منعرجا في تاريخ الأدب عامة و الشعر الجاهلي بصفة خاصة.

Abstract

This paper seeks to present Taha Hussein's views concerning the origin of Jahili poetry. Indeed, his hypothesis has remained renewable despite the criticism and resentment of scholars and literary critics. Our concern is to unveil the basis of his hypothesis doubting the origin of Jahili poetry. This was made clear through various inferences that represented a turning point in the history of literature in general and Jahili poetry in particular.

المقدمة

ظل الشعر الجاهلي على امتداد قرون معينة للدارسين والنقاد في مجال الأدب ونقده، وهو المصدر الأدبي الأول في الثقافة العربية باعتبارها ثقافة تأسست على القول الشعري وترديده، وفي هذا الطور انبرى الباحثون يقلّبون النظر في شفاهية الشعر الجاهلي وصاغوا النظريات وأفرقت الكتب في نقده لاستجلاء مميزات نظمه وتداوله بين الشعراء، أما بعد التدوين فقد أثيرت قضايا أخرى تتصل أساسا بنص هذا الشعر وما تعلق به من قضايا مثل الانتحال وغير ذلك من القضايا¹، ونسعى في هذا البحث إلى إعادة النظر في الشعر الجاهلي من زاوية نقدية قوامها النظر في تأصيل الشعر الجاهلي في الدراسات الحديثة متمثلة في رؤية طه حسين في الشعر الجاهلي؛ وهي إشكالية تستحق الدراسة خاصة وأنّ طرحها من جديد لا يعني تكرار ما قيل في الدراسات السابقة، بل نسعى إلى دراستها من وجهة نظر نقدية مخالفة للمداول وما ذكر في الدراسات. ويهمننا في هذا المنحى أن نشير أن ما نقصده بمصطلح التأصيل هو الأسس المعرفية وكيفيات تشكّل الشعر الجاهلي كمدونة مغلقة، و نقصد بالتأصيل أيضا جذور الشعر الجاهلي وأسس، وعمادنا في هذا مرجع أساسي به ينجلي الغموض وتنتضح الغاية من الدراسة، وهو كتاب "الشك في الشعر الجاهلي" للأديب طه حسين، فقد أسال كثيرا من حبر الدارسين لما فيه من تشكيك في الشعر الجاهلي وإرساء نظرية جديدة في تأصيله، والكتاب دراسة مستفيضة للشعر الجاهلي ولكنّه في الآن نفسه يحوي تأصيلا للشعر الجاهلي من ناحية ويضمّ ردودا على نظرية القدماء في الشعر من ناحية أخرى.

1 ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، دار الجيل، بيروت لبنان، 1988.

1- الشعر الجاهلي وإشكالية التأصيل

لعلّ أهم ما يميّز الشعر الجاهليّ عن بقية التراث العربيّ أنه مثّل نقطة بداية في دراسات الباحثين، فهو أهم ما ميّز حياة العرب في الجاهلية، فعكس حياتهم البدوية ونمط عيشهم ورؤيتهم إلى العالم، ففيه تمثلوا أنظمتهم الرمزية وحوى توق الجاهليّ إلى حياة الصحراء وما يكتنفها من نمط عيش خاص، فشكا شظف العيش ووقف على الطلل ووصف الحرب والوغي. ولكنّ أهم ميزة استرعت الدارسين هي أصول الشعر الجاهليّ ومنابته، إذ أنّ الشعر الجاهليّ قيل مشافهة وظلّ الخلف يردّه عن السلف إلى أن استقرّ مكتوبا ورغم ذلك لم يسلم من الانتحال والتشكيك في أصوله، لكنّ الشعر الجاهليّ ميّز الثقافة العربية الإسلامية ورسم ملامحها البنيوية على امتداد قرون طويلة حتى أننا نرى الدارسين اليوم يعودون بالتمحيص والدراسة لهذا الإشكال المعرفي، لذلك أشرنا في بحثنا أنّ الموضوع شائك ومعقد. ومما يسترعي انتباهنا هنا ما أشار إليه الباحث " محمد البربري" في دراسته " الخصومة بين الوعي الشفاهي والوعي الكتابي" من أنّ تدوين الشعر نشأ غالبا بسبب علاقته الوثيقة بالقرآن الكريم، إذ عدّ القدماء الشعر الجاهليّ من أهمّ مظاهر تمثيل كلام العرب الذي تتزلّ به الوحي، وقد تحوّل الشعر الجاهليّ من جراء ذلك إلى وثيقة لغويّة¹، ويفيد هذا الشاهد أنّ العلاقة بين الشعر الجاهلي والقرآن الكريم وثيقة فقد مهدّ الشعر لفهم المصطلحات والرموز في العربية ليجد العربيّ نفسه متقبّلا لعالم القرآن الكريم الرحب إلّا أنّ لغة القرآن وإن حافظت على سبكها - كانت معجزة ومؤثرة في الآن نفسه، لذلك لا يمكن أن ندرس الشعر الجاهلي بمنأى عن القرآن الكريم².

إنّ الباحث يظلّ مشدودا إلى إشكالية تأصيل الشعر الجاهليّ، فهل تأثّر الشعر بما سبقه من حضارات وشعر؟ هل كانت العرب قبل الإسلام على معرفة بما يحيط بهم من ثقافات ومعارف؟ وإن تمّ القبول بهذه الفرضيات ماهي قنواتهم في التواصل؟ هل هي كتابيّة أم سماعيّة؟ أم أنّ الشعر الجاهليّ هو شعر وليد بيئة الجاهلية ولم يخرج في صوره واستلهاماته من الإطار الجغرافيّ المحدود لبيئة الجزيرة العربيّة قبل الإسلام؟ كلّ هذه الأسئلة تظلّ الإجابات عنها نسبية نظرا إلى غياب دراسات دقيقة وعلميّة في هذا المنحى رغم ما لقي الشعر الجاهليّ من اهتمام كبير من قبل الدارسين قديما وحديثا، ولكنّ إشكالية التأصيل لم تدرس بالعناية اللازمة وهذا يعود إلى أسباب يمكن أن نوردّها في النقاط التالية:

- أنّ مفهوم الشعر ظلّ غير مستقرّ في الثقافة العربيّة الإسلاميّة، وقد انصرف النقاد والدارسون إلى ضبط هذا المفهوم إلى أن أجمع على مفهوم خاص به.
- اهتمام الدارسين بأغراض الشعر الجاهليّ وصوره الفنية وأساليبه دون البحث في مسألة التأصيل، وهذا يعود إلى أن الذوق الجماليّ والفنيّ طغى على بقية الإشكاليات التي ينبغي أن تدرس ومنها إشكالية التأصيل ومنابت الشعر الجاهليّ.
- تتعلّق قضية التأصيل في الشعر الجاهليّ بإشكاليات جوهرية تعتبر من المسكوت عنه في تاريخ الثقافة العربيّة الإسلاميّة³، فالتأصيل مرتبط بالأصل والتراث والإبداع والخلق الفكريّ، وإنّ طرح هذه الإشكالية والبحث في جذور الشعر الجاهليّ يمكن أن ينتهي إلى نتائج مقلقة مثلما أثبت ذلك بعض الدارسين⁴، ومن بين هذه النتائج أنّ الشعر الجاهليّ ارتبط في بناء الفنية والأسلوبية بنصوص سبقته وأثرت فيه، وأنه شعر لا يخلو من المحاكاة والانتحال، وقد قال بذلك طه حسين في كتابه "في الشعر الجاهليّ" ممّا أسال كثيرا من حبر النقاد العرب، ومثّل هذه الآراء تقدّم القول بأنّ الشعر الجاهليّ ذو منبت جاهليّ صرف، ولعلّ هذا الرأي قد يكون تمهيدا لدى البعض للتشكيك في الموروث الثقافيّ الأدبي والعلمي العربيّ، وقد بلغ القول بعدد الدارسين بأنّ تراث الثقافة العربية الإسلامية مستلهم من حضارة

1 محمد بربري، الخصومة بين الوعي الشفاهي والوعي الكتابي، مجلة الجسرة الثقافية، عدد1، جانفي 2010.

2 نفس المرجع

3 انظر، يحيى وهيب الجبوري، المستشرقون والشعر الجاهليّ، دار الغرب الإسلامي، 1997، ط1.

4 Margoliouth The Origins of Arabic Poetry Cambridge University Press, 1925.

اليونان في حين أن الأمر كان من باب المثاقفة الواعية التي كانت لدى العرب، فقد علموا أن الانكفاء على الذات لا يطور المعارف ويبلورها فأتجهوا إلى دراسة ثقافات الأمم الأخرى وترجمتها والاستفادة منها مثل العلوم والطب والفلك وغيرها من المعارف، وقد كان للأدب والفلسفة النصيب الأوفر من هذه الترجمات التي ساهمت في تطوير النظرية الأدبية والفلسفية العربية، ولعل كتاب "فن الشعر" لأرسطو¹ قد كان له الأثر العميق في الأدب العربي والنظرية البلاغية والشعرية، بيد أننا سنسعى إلى بيان رأي طه حسين باعتباره من أكثر الكتب الحديثة إثارة للجدل في تأصيل الشعر الجاهلي، ويمثل هذا المصدر أساسا للبحث ومن أهم المراجع التي يمكن التعويل عليها لتوضيح الإشكالية المدروسة، ويقوم هذا الافتراض على أساس حداثة هذه المصنف والقيمة العلمية والأكاديمية لطله حسين.

2-2- طه حسين ونظرية الشك في الشعر الجاهلي

لاشك أن الأسس المعرفية والمنهجية التي بنى عليها الأديب طه حسين آراءه متينة ومتماسكة، فكتاب "في الشعر الجاهلي"²، هو كتاب أجمل فيه طه حسين رؤيته النقدية في الأدب العربي القديم مستعينا بدراسات حديثة ومقاربات معاصرة في الشعر الجاهلي، ويمكن الإشارة إلى أن الكتاب لم يكن بحثاً مطوّلاً رغم أن النتائج المتوصل إليها كانت لها تأثير كبير في الدراسات العربية وفي تقويض الأسس القديمة التي قام عليها الشعر الجاهلي، وقد استند طه حسين في تقديم آرائه على بعض الدراسات الغربية والاستشراقية³ التي اطلع عليها واقتنع بطرحها لقضية تأصيل الشعر الجاهلي. ويعود هذا الكتاب إلى جملة من المحاضرات التي ألقاها طه حسين، ومن ثمة جمعها سنة 1926، بيد أن الكتاب أثار ضجة علمية ودينية وسياسية في الآن نفسه، إذ أن المصنف رغم ارتباطه بمجال الأدب والشعر الجاهلي لكنه تم تأويله من قبل الفقهاء ومناهضي أفكار طه حسين بأنه مقدمة لتقويض تراث الأمة وتم التحامل على طه حسين في مناسبات كثيرة إلى أن سحب الكتاب ثم أعيد طبعه في مناسبات أخرى في مكتبات رائدة لئتم تداوله بين أيدي القراء، ويرى طه حسين أن ما توصل إليه من نتائج كانت مقنعة بالنسبة إليه يقول: "ولقد اقتنعت بنتائج هذا البحث اقتناعاً ما أعرف أنني شعرت بمثله في تلك المواقف المختلفة التي وقفتها من تاريخ الأدب العربي"⁴. ولعل هذا التمهيد هو لاحق لمتن الكتاب وخاصة عندما اشتدت الخصومة بين طه حسين وخصومه، لذلك يردف كلامه قائلاً "وهذا الاقتناع القوي هو الذي يحملني على تقييد هذا البحث ونشره في هذه الفصول، غير حافل بسخط الساخط ولا مكتثر بازورار المزور. وأنا مطمئن إلى أن هذا البحث وإن أسخط قوماً وشقّ على آخرين فسيرضي هذه الطائفة القليلة من المستبشرين الذين هم في حقيقة الأمر عدّة المستقبل وقوام النهضة الحديثة وذخر الأدب الجديد"⁵.

يوكد طه حسين من خلال هذا الشاهد أن رأيه في الشعر الجاهلي هو أساس العملية النقدية الصحيحة التي ستثير البحث العلمي، وحتى نشرح هذا الأمر لابد من الإشارة إلى أهم ما جاء في هذا الكتاب وخاصة ما يتعلق بتأصيل الشعر الجاهلي، فقد توزع الكتاب إلى أبواب وفصول، وهي إجمالاً كتاب أول وكتاب ثان وكتاب ثالث، وتنضوي تحت كلّ كتاب إشكاليات فرعية مترابطة وفق منهج دقيق، فقد خصص الكتاب الأول للتمهيد ومنهج البحث ثم صلة حياة الجاهلية بالقرآن وبالشعر الجاهلي، ثم ختمه بعلاقة الشعر الجاهلي باللغة واللهجات، أما الكتاب الثاني فقد خصص للانتقال في الشعر لينتهي البحث بكتاب ثالث تحدّث فيه عن الشعراء الجاهليين، وإذا قرأنا الكتاب الأول نفهم أن طه حسين يعتمد منهاجاً مختلفاً في

1 أرسطوطاليس، فن الشعر، ترجمة عبد الرحمان بدوي، مكتبة النهضة المصرية، 1953.

2 طه حسين، في الشعر الجاهلي، دار المعارف للطباعة والنشر. دت.

3 انظر، يحيى وهيب الجبوري، المستشرقون والشعر الجاهلي، دار الغرب الإسلامي، 1997، ط1. وانظر أيضاً،

Margoliouth The Origins of Arabic Poetry Cambridge University Press, 1925

4 في الشعر الجاهلي، ص 13.

5 في الشعر الجاهلي، ص 13.

مقارنته للشعر الجاهلي يقول: "يجب أن لا ننقيد بشيء وأن لا ندعن لشيء إلا مناهج البحث العلمي الصحيح"¹. ويعتبر طه حسين أن الشعر الجاهلي وثيقة تاريخية يمكن دراستها بمعزل عن بقية النصوص الأدبية التي لحقتها سواء في مجال النقد أو التفسير والشرح التي يراها بمثابة الأغلال والقيود ويتجاوزها نصل إلى نتائج دقيقة تفيد الدرس العلمي ويؤكد رأيه بقوله " فإذا أردت أن أدرس الحياة الجاهلية فلست أسلك إليها طريق إمري القيس والنابعة والأعشى وزهير، لأنني لا أتق بما ينسب إليهم، وإنما أسلك إليها طريقاً أخرى، وأدرسها في نص لا سبيل إلى الشك في صحته، أدرسها في القرآن، فالقرآن أصدق مرآة للعصر الجاهلي"².

إنّ هذا الرأي من شأنه أن يؤسس إلى نظرة جديدة في المقاربات النقدية الحديثة، وهو يمثل تجاوزاً لكل الدراسات السابقة لأنه يلغي تصوّراً قائماً على أنّ نصوص الجاهليين هي المرآة العاكسة لحياة العرب في الجاهلية وتمثلاتهم الرمزية والذهنية³، لكنّ طه حسين يطوي هذه المصنفات ويعتبر القرآن الكريم أهم وثيقة للإخبار عن شعر الحقبة الجاهلية، ونعزو هذا الرأي الذي ذهب إليه طه حسين إلى رغبته في الفصل بين النصوص الجاهلية سواء كانت شعراً أو أخباراً أو روايات وسيراً عن حياة الجاهليين لأنّ هذه النصوص متأثرة بالهوى والانتصار للقبيلة والذود عنها، لذلك قد تفقد هذه النصوص المصدقية، كما أنّ هذه النصوص لا يمكن أن تقرّ بأصول أخرى غير عربية للشعر الجاهلي لذلك رأى في القرآن المصدر الأساسي للشعر الجاهلي الذي يمكن أن يحلينا عن تلك الحقبة بأمانة لا سيما أنّ منفصل عنها تاريخياً بمدة تناهز القرن ونصف، وإنّ طه حسين يبني هذه الفرضية على أن القرآن الكريم نص ثابت غير متحوّل، ويرى مصدراً آخر إضافة للقرآن الكريم وهو الشعر الأمويّ يقول: " وأدرسها في شعر هؤلاء الشعراء الذين عاصروا النبيّ وجادلوه، وفي شعر الشعراء الآخرين الذين جاءوا بعده ولم تكن نفوسهم قد طابت عن الآراء والحياة التي ألفها آبائهم قبل ظهور الإسلام. بل أدرسها في الشعر الأمويّ نفسه"⁴.

ينوع طه حسين في مصادره لدراسة الشعر الجاهلي والبحث في أسسه التي قام عليها، وإنّ هذه المصادر لاحقة مثلاً أشرنا للفترة الجاهلية لكنّه يراها أصدق من النصوص الجاهلية نفسها، وفحوى هذا المنهج قائم على مقارنة النصوص بعضها ببعض والكشف عن صدى السابق في اللاحق من النصوص، وأساسه المقارنة وجمع الأدلة عن أصول الشعر الجاهلي انطلاقاً من نصوص أخرى، وهو منهج نصي حديث غربيّ استدعاه طه حسين لدراسة الشعر الجاهليّ ويرى فيه منحى تجديدياً يتجاوز الدراسات القديمة التي تمسك بها الباحثون والنقاد ورأوا ضرورة السير فيما سطروره من مناهج وتوصلوا إليه من نتائج يعدّونها يقينية في دراسة الشعر الجاهليّ وبنيتهم وأساليبه وصوره، ولكنّ طه حسين تجاوز هذه الدراسات وفنّدها بهذا المنهج النصي، ولذلك مثّل كتابه نشازاً في المقاربات الأدبية الحديثة، ولعلّ أول مرتكز معرفي حاول طه حسين هدمه هو تجاوز الشعر الجاهليّ بوصفه مادة أولية للدراسة " فحياة العرب الجاهليين ظاهرة في شعر الفرزدق وجريير وذي الرمة والأخطل والراعي أكثر من ظهورها في هذا الشعر الذي ينسب إلى طرفة وعنترة والشمّاح وبشر بن أبي خازم"⁵.

ينطلق طه حسين في الاستدلال على نظريته في تأصيل الشعر الجاهليّ مبتدئاً بالقرآن الكريم، فيشير إلى أنّ القارئ قد يستغرب هذا التمثّل إذ أنّ طه حسين يعي جيداً هذا الإشكال وما سيخلف من إشكاليات في الدراسات النقدية ولكنه يبيّن أنّ القرآن الكريم كان مرآة للحقبة الوثنية، ويستدلّ على فكرته بأنّ للقرآن أثراً في أنفس الناس فما إن نزل حتّى أعجب الناس بفراة أسلوبه وبديع الكلام فيه وفي الآن نفسه قاوموه وعارضوه وجادلوا النبيّ فيه وهذا دليل على تمثّلهم لسوره وآياته والوقوف على أسرارها وبقائهم، وهو في نظر طه حسين لم يكن جديداً على العرب وإنما تكمن الجدة في الدعوة الجديدة الكامنة فيه، ولغته العربية التي كانت تتداول بين الناس في العصر الجاهليّ، وقد ذكر طه حسين أنّ القرآن الكريم جامع لما تقدّم من أخبار الأمم

1 في الشعر الجاهليّ، ص 24.

2 في الشعر الجاهليّ، ص 26-27.

3 ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، دار الجيل، بيروت لبنان، 1988.

4 في الشعر الجاهليّ، ص 27.

5 في الشعر الجاهليّ، ص 28.

وعقائدهم: " في القرآن ردّ على الوثنيين فيما كانوا يعتقدون من الوثنية، وفيه ردّ على اليهود، وفيه ردّ على النصارى، وفيه ردّ على الصابئة والمجوس"¹، فقد احتوى القرآن الكريم مادّة عزيزة عن الأمم المتقدّمة والحقبة الجاهليّة من ضمن الحقبة التي اهتم بها القرآن وواكبها، وقد انتبه طه حسين إلى أن اهتمام القرآن بالحقبة الجاهليّة كان في الجانب العقديّ الدينيّ فهو "أصدق تمثيلاً للحياة الدينيّة عند العرب من هذا الشعر الذي يسمّونه الجاهليّ. ولكنّ القرآن لا يمثّل الحياة الدينيّة وحدها، وإنّما يمثّل شيئاً آخر غيرها لا نجده في هذا الشعر الجاهليّ، يمثّل حياة عقليّة قويّة، يمثّل قدرة على الخصام والجدال أنفق القرآن في جدالها حظاً عظيماً"².

يرى طه حسين أنّ القرآن الكريم قد أقرّ بحجة هؤلاء المجادلين فلا يمكن أن تنطبق عليهم أوصاف الجهل والغباء والغلظة والشدة التي تم إلصاقها بعرب الجاهليّة قبل الإسلام. ومن هذا المنطلق يصبح القرآن الكريم في نظر طه حسين مرآة صادقة لحياة العرب في الجاهليّة وشعر الجاهليين، يقول: " أريت أنّ التماس الحياة العربيّة الجاهليّة في القرآن أنفع وأجدي من التماسها في هذا الشعر العقيم الذي يسمّونه الشعر الجاهليّ"³. ولشرح هذه الإشكالية في هذا البحث لابدّ من التنويه أنّ طه حسين له نظرية متكاملة في تأصيل الشعر الجاهليّ ونظراً إلى عدم اتساع المجال في هذه الدراسة فسنشير باختصار إلى الجوانب المهمة في هذه المقاربة التي بناها أولاً على عدم التعويل على النصوص الجاهليّة، بل على القرآن الكريم وأشعار المتأخرين باعتبارهما مرآة لحياة العرب في الجاهليّة، وقد يكتمل هذا الرأي بجانب منهجيّ قائم على انتقاء الآيات القرآنيّة الكريمة التي تفيد في هذا المنحى والاستدلال بشعر يوضّح بجلاء الصورة الجاهليّة وما تعلّق بها من نمط عيش وتفكير وتقاليده وأسس الشعر الجاهليّ، بل إنّ طه حسين يعتبر الشعر الجاهليّ عقيماً في هذا الباب رغم تزامنه مع حياة الجاهليين، ويذهب طه حسين إلى أنّ الشعر الجاهليّ لا يمثّل حياة الجاهليين ولا حياتهم الدينيّة والعقليّة لأنه لم يخبر عنها وإنما وردت في القرآن في فترة لاحقة، ويؤكد طه حسين أنه أيضاً لا يمثّل اللغة العربيّة في الحقبة الجاهليّة باعتبار أنّ اللغة العربيّة في تلك الفترة لم تكن موحّدة لأنّ العرب لم يكونوا موحدّين ومنقسمين إلى قحطانيّة في اليمن وعدنانيّة في الحجاز، وأنّ القحطانيّة هم عرب عاربة فطروا على العربيّة أمّا العدنانيّة فقد اكتسبوا اللغة العربيّة اكتساباً، وهما لغتان في نظر الرواة لا تتفقان ويمتدّ التباين بينهما إلى اللفظ والنحو والصرف⁴، ولذلك يقول طه حسين " إنّ هذا الشعر الذي يسمّونه الجاهليّ لا يمثّل اللغة الجاهلية ولا يمكن أن يكون صحيحاً"⁵ وحجّته في ذلك أنّ من بين الشعراء الجاهليين من ينتسب إلى عرب اليمن إلى هذه القحطانيّة العاربة التي كانت تتكلّم لغة غير لغة القرآن، وهي لغة في نظر أبي عمرو بن العلاء مخالفة للغة العرب، وهذا الأمر أثبتّه البحث في فيلولوجية اللغة بأنها غير عربيّة⁶. إذ الصلة بين اللغتين العدنانيّة والقحطانيّة هي كالصلة بين اللغة العربيّة الفصحى وإحدى اللغات الساميّة الأخرى. ومثل هذا الرأي من شأنه أن يقوّض الدراسات النقدية القديمة والمعاصرة التي حافظت على عربيّة الشعر الجاهليّ ووحدة اللغة العربيّة⁷.

إنّ النقاد العرب ودارسي الشعر الجاهليّ المعاصرين يؤكدون أنّ شعريّة القصيدة الجاهليّة هي الأكمل والأبلغ وأنّ لغة شعراء الجاهليّة هي الأفصح⁸ لكنّ طه حسين ينقض هذه الآراء التي اعتبرها القدامى والمعاصرين من المسلّمات التي يسوقونها في شكل تبسيطيّ حين يقرّ أنّ شعر القحطانيين لا يختلف كثيراً عن شعر العدنانيين، وإنّ لغة هذا الشعر لا تختلف عن لغة

1 في الشعر الجاهلي، ص 29

2 في الشعر الجاهلي، ص 31.

3 في الشعر الجاهلي، ص 35.

4 في الشعر الجاهلي، ص 38.

5 في الشعر الجاهلي، ص 41.

6 في الشعر الجاهلي، ص 41.

7 ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، دار الجيل، بيروت لبنان، 1988.

8 أحمد زغب، جمالية الشعر الشفاهي، نحو مقارنة أسلوبية سيميائية للنص الشعري الشفاهي، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، السنة الجامعية 2006-2007.

القرآن الكريم، لكنه يستدرك قائلًا أنَّ المسألة أعمق من هذا التبسيط بكثير لأنها ترتبط بقضية كبرى تتمثل في انتحال الشعر الجاهلي يقول: "وهو أنَّ هذا الشعر الذي يضاف إلى القحطانية قبل الإسلام ليس من القحطانية في شيء، لم يقله شعراؤها وإنما حمل عليهم بعد الإسلام لأسباب مختلفة سنبينها حين نعرض لهذه الأسباب التي دعت إلى انتحال الشعر الجاهلي في الإسلام"¹.

يرى طه حسين أنَّ التشابه بين شعر القحطانيين والعنانيين هو تشابه وهمي في أساسه لأنَّ الانتحال قد كان له دور في صياغته بين القبيلتين، كما أنَّ عامل اللهجة مثل سندا أساسيا لدى طه حسين في تشكيكه في أصول الشعر الجاهلي، فهو يرى أنَّ لهجات العنانيين الذين روى الشعر وتناقلوه لم تكن موحدة، بل كانت توجد أكثر من لهجة، فهي قبيلة لم تكن متفقة اللغة ولا موحدة اللهجة، أما ما وصلنا من شعر حسب الرواة منسوب إلى هذه القبيلة فلم نلاحظ فيه اختلافا وتباينا دالاً على اختلاف اللهجات، بل كان شعرا متسقا متغامما ولذلك يذهب طه حسين إلى إقرار هذه الفرضيات "إمّا أن نؤمن بأنّه لم يكن هناك اختلاف بين القبائل العربية من عدنان وقحطان في اللغة ولا في اللهجة ولا في المذهب الكلامي، وإمّا أن نعترف بأنّ هذا الشعر لم يصدر عن هذه القبائل وإنما حمل عليها حملا بعد الإسلام. ونحن إلى الثانية أميل منّا إلى الأولى"².

إنَّ هذا الرأي الذي سنفسره لاحقا لا يمكن أن نعرضه جزافا دون أدلة نظرا إلى ما يستتبعه من نتائج خطيرة على الدراسات الأدبية والنقدية لكننا سنقدم الأدلة التي ساقها طه حسين ونبيّن مدى وجاهتها، ويهمنّا في هذا الإطار أن ننقضي استدلال طه حسين على نظريته الجديدة في تأصيل الشعر الجاهلي، إذ تتضح تدريجيا في الكتاب وذلك وفق استرسال منهجي دقيق، وأساس هذا التمشي في مرحلة أولى هو الانطلاق بأنَّ اختلافا في اللغة واللهجة كان قائما في الشعر الجاهلي لكن وقع حجب ولم يشر إليه النقاد القدماء تجنبا لما يمكن أن يثيره من إشكاليات تمس بمصادقية الشعر الجاهلي، ويبقى السؤال المحير في نظر طه حسين كيف دون الخليل بن أحمد الفراهيدي هذا الشعر الذي جاء موزونا مقفى رغم ما وجد من اختلاف بين قائله وقد اتضح في تباين بين اللغات واللهجات؟ وكيف لم تحدث هذه اللهجات المتباينة واللغات المتداخلة خلا في أوزان الشعر وتقطيعه الموسيقي؟ وكيف لم تظهر الصلة بين الاختلاف في اللهجة وبين الأوزان الشعرية التي كانت تصطنعها القبائل؟³.

إنَّ كلّ هذه الممهدات التي ذكرها طه حسين هي مقدمات نظرية للشك في تأصيل الشعر الجاهلي مثلما استقر في المدونات النقدية والأدبية، وإنَّ منهج الشك هذا قائم على أدلة لغوية فيلولوجية أسلوبية قائمة على اختلاف اللهجة وما يمكن أن يحتم من تغيير في بنية القصيدة الجاهلية؛ ويبدو واضحا أنَّ طه حسين لم يكتف بالشك في الشعر الجاهلي، بل تجاوز ذلك إلى التشكيك في المدونة النقدية التي اهتمت به وتناولته بالدراسة والنقيد، وقد قام بذلك نقاد ولغويون وعروضيون ورواة أخبار وشعر، ويلمح طه حسين أنَّ هؤلاء كانت لهم اليد الطولى في تحريف الحقائق التاريخية واللغوية والأسلوبية الخاصة بالشعر الجاهلي، رغم أنَّ البعض ذكر إشارات ضعيفة في أساس هذا المشكل، فبقيت آراء مستثناة من المدونة النقدية العربية ولا يعتد بها في الدراسات الأدبية القديمة والمعاصرة، ولعلَّ مكن الإشكال في نظر طه حسين يتمثل في السكوت عن التشكيك في الشعر الجاهلي حتى لا يكون طريقا للتشكيك في تراث الأمة وما أنتجته من معارف، بيد أنَّ طه حسين يمضي قدما في الاستدلال على نظريته المقوضة للشعر الجاهلي وأساسه فيقول إنَّ من بين الآراء التي يمكن أن تعرض نظريته للدحض والنقض قول القائلين إنَّ الاختلاف في اللهجات ظلَّ قائما حتى بعد الإسلام ولم يظهر فيه اختلاف ولم تؤثر اللهجات في جوهر الشعر

1 في الشعر الجاهلي، ص 42.

2 في الشعر الجاهلي، ص 45.

3 في الشعر الجاهلي، ص 47.

الجاهليّ الذي ظل متداولاً في صدر الإسلام الأوّل والثاني، و قد جاءت بحوره موزونه ولفظه متّسقاً، وإنّ هذا الإقرار شبيه بما كان عليه الحال في العصر الجاهليّ¹.

لا ينكر طه حسين اختلاف اللهجات وتباينها بعد الإسلام غير أنّ الأمر مختلف عمّا عليه في الجاهليّة إذ استقام الشعر للقبائل رغم تباين اللهجات بعد الإسلام، يقول طه حسين: " إنّ القبائل بعد الإسلام قد اتخذت للأدب لغة غير لغتها، وتقيّدت في الأدب بقيود لم تكن لتتقيّد بها لو كتبت أو شعرت بلغتها الخاصة، أي أنّ الإسلام قد فرض على العرب جميعاً لغة عامّة واحدة هي لغة قريش، فليس غريباً أن تتقيّد هذه القبائل بهذه اللغة الجديدة في شعرها ونثرها وفي أدبها بوجه عام"²، ومن هذا المنطلق يبرّر طه حسين سبب عدم الاختلاف في رواية الشعر بعد مجيء الإسلام ولأنّ اللغة المنتشرة حينئذ هي لغة قريش فقد وقع الاستغناء عن كل اللغات واللهجات الأخرى، كما أنّ العامل الدينيّ لعب دوراً فعّالاً في هذا الشأن، فالقرآن تمّ توحيدَه على لغة قريش تجنّباً للفرقة بين المسلمين في التلاوة والقراءة، ومن خلال هذا الاستدلال يتجاوز طه حسين ما من شأنه أن يتخذ للمقارنة بين الجاهليّة والإسلام في رواية الشعر، فطبيعيّ إذن أن ينقل رواية الشعر شعر الجاهليّة بلهجة قريش بوصفها اللهجة الملزمة في القراءة والتداول في الإسلام، ويرى طه حسين أنّ المدوّنين القدماء ورواة الشعر والسير كان لهم الدور الكبير في طمس هذه الحقائق وعدم إظهارها للجمهور لأنّها مسائل مختلف فيها ويمكن أن تؤديّ إلى إشكاليات جوهريّة في الثقافة العربيّة الإسلاميّة وتكون مدخلاً إلى التشكيك في الحديث النبويّ والسير وكتب المغازي.

3- الشعر الجاهليّ وقضية الانتحال

لم يغفل طه حسين قضية الانتحال في الشعر الجاهليّ بل عدّها قضية جوهريّة تمثل أساس نظريّته في تنسيب الشعر الجاهليّ والبحث عن مصادره وتاريخه، فقد أشار بدءاً إلى أنّ قضية الانتحال لم تكن مقتصرة على أمة العرب، بل هي شائعة في الثقافات، وتوجد حضارتان انتحل فيهما الشعر وهما الحضارة الرومانيّة واليونانيّة " فلن تكون الأمة العربيّة أوّل أمة انتحل فيها الشعر انتحالا وحمل على قدمائهم كذبا وزورا، وإنّما انتحل الشعر في الأمة اليونانيّة والرومانيّة من قبل وحمل على القدماء من شعرائهم وانخدع به الناس وآمنوا له "³، ونستنتج خلال هذا الشاهد أنّ طه حسين يقرّ أن الانتحال في الشعر الجاهليّ قائم ووجد وهو من البديهيات، وقمّ إلى ذلك بمقدمات كثيرة، ولعلّ الانتحال في الشعر الجاهليّ هو أساس ما يرمي إليه طه حسين، وهو قوام نظريّته، ويرى طه حسين أنّ عامل الانخداع بأسلوب الشعر الجاهليّ وصوره وبيانه ساهم إلى حدّ ما في تصديق الناس له وتداوله باعتباره شعراً نابعا من البيئة الجاهليّة ولم يكن منتحلاً، أمّا الإيمان به فقد غدا سنّة أدبيّة يتداولها الناس من جبل إلى جبل⁴، ويؤكد طه حسين أنّ فحوى نظريّته حديث وجوهرها لا ينسجم مع التوجّهات القديمة التي دأب عليها النقاد والدارسون ولا تستجيب مقوماتها إلى النظرية الحديثة التي صاغها طه حسين لأنّها تعتمد منجها تاريخياً مقارنياً في تاريخ الشعر الجاهليّ وبنيته الداخليّة والظروف المحيطة بتكوّنه حتّى كتابته⁵.

يذهب طه حسين إلى أنّ للسياسة دوراً في قضية انتحال الشعر العربيّ، فهو يرى أنّ صلة العرب بالسياسة علاقة بنبوية، فهي لا تتفصل عن اليوميّ والمجتمع والعمران، وهي من المؤثرات المباشرة في المجتمع وأبنيته الرمزيّة، ومع مجيء الإسلام اقتنع العرب بضرورة صونه حتى يستمرّ ويعلو لذلك احتاجوا إلى تعزيزه بالعصبية فتلازم المستويان عند العرب ولم ينفصلا أبداً إلّا مع ظهور الدولة الحديثة في بعض التجارب العربيّة⁶، ولمّا كانت العرب في حاجة إلى النود على دينهم فقد

1 في الشعر الجاهلي، ص 47.

2 في الشعر الجاهلي، ص 47-48.

3 في الشعر الجاهلي، ص 56.

4 يحيى وهيب الجبوري، المستشرقون والشعر الجاهليّ، دار الغرب الإسلامي، 1997، ط 1، ص 80.

5 أنظر، دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهليّ، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، 1979.

6 محمّد عابد الجابري، فكر ابن خلدون العصبية والدولة، معالم نظرية خلدونيّة في التاريخ الإسلاميّ، مركز دراسات الوحدة العربيّة، دت.

احتاجوا إلى قوة السلطان السياسي، ومن هنا كان دور الشعر جوهريا في نصرة الإسلام وتعزيزه، كما كان له دور في مدح القبائل وهجائها لبعضها البعض، ولما كان الشعر الجاهلي هو المعين الذي يستقي منه الشعراء شعرهم فكان لازما " أن مؤرخ الآداب مضطر حين يقرأ الشعر الذي يسمي جاهليا أن يشك في صحته كلما رأى شيئا من شأنه تقوية العصبية أو تأييد فريق من العرب على فريق. ويجب أن يشتد هذا الشك كلما كانت القبيلة أو العصبية التي يؤيدها هذا الشعر قبيلة أو عصبية قد لعبت - كما يقولون - دورا في الحياة السياسية لدى المسلمين"¹. ويبدو واضحا أن طه حسين يريد أن يؤكد أن مسألة الانتقال كانت لها دوافع سياسية واجتماعية ودينية ساهم فيها نشوء الواقع الجديد للعرب مع ظهور الإسلام وتغير البنى المجتمعية ومقوماتها². ومن الآراء التي يدعم بها طه حسين توجهه قوله: " فكان هذا الانتقال في بعض أطواره يقصد به إلى إثبات صحة النبوة وصدق النبي"³. ومثل هذا الرأي عارضه كثير من النقاد ودارسي الشعر الجاهلي لأنه قد يكون مدخلا للتشكيك في النبوة، لكن طه حسين استدلل بعدد القرائن التي تثبت ما ذهب إليه، ولعل أهمها ما وجد في كتب الأخبار من قرائن نصية تمثلت في أحاديث من أن الشعر الجاهلي قد استبق في التبشير بالنبوة ومهد للبعثة المحمدية⁴.

ينبري طه حسين في الاستدلال على نظريته بتفكيك النصوص القديمة وتحليلها بمنهج علمي، مقارنة بين الروايات مرجحا بعضها على بعض وقد تنوعت مصادره في سبيل إقناع القارئ بنتائج دراسته، وهذه المصادر متفاوتة زمانيا من شعر جاهلي و شعر صدر الإسلام وسير مغازي، ولم يكتف طه حسين برواة محددين بل عدّد كثير منهم محاولا تقديم نظرية منسجمة في الشك في الشعر الجاهلي، ومما يلفت الانتباه أن طه حسين يمضي قدما في الاستدلال رغم النتائج المهمة والخطيرة التي جاء بها الكتاب. وهو لا يتردد في تكرار القول "أنّ العصبية العربية حملت العرب على أن ينتحلوا الشعر ويضيفوه إلى عشايرهم في الجاهلية بعد أن ضاع شعر هذه العشائر"⁵، فالشعر الجاهلي هو شعر منتحل وما وصلنا ليس إلّا صورة مغلوطة للشعر الجاهلي، إذ تمت محاكاته وإعادة تشكيله من قبل رواة الشعر وذلك لعوامل مختلفة منها الديني والسياسي والاجتماعي، ويرى طه حسين أن الرواة القدماء كان لديهم الوعي بأنّ إشكاليات تحيط بالشعر الجاهلي لكنهم لم يمسوا في شرح هذا الغموض، ويذكر طه حسين أمثلة على ذلك منها قوله: " فهم يجدون فيما ينسب لعدي بن زيد من الشعر سهولة ولينا لا يلائمان العصر الجاهلي، فيحاولون تعليل ذلك بالإقليم والاتصال بالفرس واصطناع الحياة الحضرية التي كان يصطنعها أهل الحيرة"⁶. وتفسير كل هذا حسب طه حسين أنّ العواطف الدينية على اختلافها وكذلك العواطف السياسية هي من أهم الأسباب التي دعت إلى انتقال الشعر ونسبته إلى الجاهليين، وقد انقسم الشعر الذي يوسم بالجاهلي إلى سياسي وديني، ومن بين الاستدراكات التي وضعها طه حسين على هذين السببين في انتقال الشعر الجاهلي هي ما تعلّق بالجانب القصصي وقد اشتهر فنّ القصص حسب طه حسين أيام بني أمية وبني العباس ثم انحسر تدريجيا مع ظهور القراءة والكتابة فانصرف الناس عن هذا الفنّ واستبدلوه بالمكتوب⁷، ولكن رغم ذلك فقد عدّه طه حسين من الأسباب التي ساهمت في انتقال الشعر إذ دأب الناس على الإنصات إلى القصص وما يتضمنه من متخيل وتشويق لكن أثره كان عميقا في الشعر الذي نسب إلى الجاهليين⁸، ويذهب طه حسين إلى أنّ هؤلاء القصاص كان لهم ارتباط بالأحزاب السياسية وكانت توجههم باختلاق الأفاصيص والمغازي المصطنعة خدمة لأحزابهم السياسية، فانشدت القصص إلى عاملين مؤثرين هما السياسة والدين ولبت أيضا حاجات الناس إلى ما يشغلهم

1 في الشعر الجاهلي، ص 79-80.

2 يحيى وهيب الجبوري، المستشرقون والشعر الجاهلي، دار الغرب الإسلامي، 1997، ط 1، ص 97.

3 في الشعر الجاهلي، ص 81.

4 في الشعر الجاهلي، ص 81.

5 في الشعر الجاهلي، ص 100.

6 في الشعر الجاهلي، ص 100.

7 حول هذا الموضوع، انظر، مذكر ناصر القحطاني، بنية الثقافة العربية، جدل المنطوق والمكتوب، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية،

جامعة طيبة، 2016.

8 في الشعر الجاهلي، ص 103.

ويشحن همهم ويصرف عقولهم إلى ما يبتغيه السلطان السياسي، ومن هنا تمّ تلفيق الشعر وإسناده زورا إلى الجاهليين والحال أنّه منتزَل في بيئة منفصلة تماما عن البيئة الجاهلية سواء في مستوى اللغة أو المتخيل والأنظمة الرمزية، ثم تحولت هذه القصص في أحيان كثيرة إلى مواد ملهمة يتداولها السلف عن الخلف¹. كما أنّ للشعوبية دورا في انتحال الشعر، ويقصد طه حسين بالشعوبية الحقد الذي استوطن بالأنفس جراء هزيمة الفرس للعرب ومن ثمة كان لها الأثر في انتحال الشعر والأخبار وإضافتها إلى الجاهليين، وقد بدا ذلك منذ النصف الأول من الهجرة بعد استيطان العديد من الفرس وحذقهم العربية وتحزّبهم إلى أحزاب سياسية ونظمهم الشعر دفاعا عنها وذودا عن مكانتهم بينها²، ويختم طه حسين بدور الرواة في انتحال الشعر الجاهلي لكنها في نظره ليست بمنزلة الأسباب المتقدمة رغم أنّها حملت الجاهليين ما لم يقولوا من الشعر والنثر، ويشير طه حسين إلى أنّ هؤلاء الرواة لم يعرفوا بالأخلاق بقدر ما عرفوا بالمجون والفساد فلم يكن غريبا عنهم النقول والتزيّد في الشعر ونسبته إلى قوم الجاهليين³، وفي هذا المنحى يقول طه حسين "كلّ شيء في حياة المسلمين في القرون الثلاثة الأولى كان يدعو إلى انتحال الشعر وتلفيقه سواء في ذلك الحياة الصالحة حياة الأتقياء والبررة، والحياة السيئة حياة الفساق وأصحاب المجون، فإذا كان الأمر على هذا النحو فهل تظنّ أنّ من الحزم والفطنة أن نقبل ما يقول القدماء في غير نقد ولا تحقيق؟"⁴، ويختم طه حسين رأيه في الانتحال بالقول أنّ هذه الظاهرة لم تكن حكرا على العرب بقدر ما وجدت في الأمم الأخرى لكنّه يرى أنّ التطرّق إلى هذه الظاهرة مهمّ في الأدب العربيّ لأنّه يخلصنا من الرؤية التقليدية ويمكن أن يطور الدرس الأدبيّ ونظرتنا إلى الشعر الجاهليّ، رغم إقراره أنّ المسألة دقيقة وتتطلب جهدا حتى نتجاوز هذه الرؤية الوثوقية في نظرتنا إلى التراث وتحديد الشعر الجاهليّ.

الخاتمة

كان طه حسين مجدّدا في نهجه الذي توخاه في التشكيك في الشعر الجاهليّ وانتحاله، وهو مبحث عويص لم يسبقه إليه من المحدثين العرب أحد إلا إذا استثنينا إشارات طفيفة وجدت في كتب القدماء ولم يعرها النقاد والدارسون أيّ اهتمام يذكر نظرا لأنها خلافية ونتائجها لا تستساغ لديهم، وقد قدّم طه حسين نظريته باسترسال متوخّيا منهجا علميا تشكيكيا قائما على الاستقراء التاريخي والمقارنة بين الروايات ومستندا إلى أثر البيئة في تشكيل البنى الذهنية والرمزية للجماعات والأفراد، وإنّ المنهج الأنثروبولوجي كان مفيدا إلى حدّ كبير في التوصل إلى نتائج مقبولة في رأي طه حسين، ولا يفوتنا في هذا السياق أن نشير إلى أنّ أساس هذه النظرية قائم على اجتهادات وتأويل، إذ بقيت النتائج المتوصل إليها نسبية خاصة لدى أنصار القديم، فقد تمتّ إدانة طه حسين بسبب هذا المصنّف وكان موقف خصومه أنّ مثل هذه الآراء هي مدخل للتشكيك في تراث الأمة، لكن الكتاب لقي رواجاً في المكتبات العربية ولدى كثير من النقاد المعاصرين وخفّت وتيرة السخط عليه وتمّ تناوله بالدراسة والتמיص من قبل الباحثين، وقد سعينا في هذا البحث إلى إعادة القراءة والتفكيك لآراء طه حسين عسى نفيّد القارئ بأنّ هذا الكتاب مهمّ في تطوير النظرية النقدية الشعرية العربية، ويمكن تطوير آراء طه حسين استنادا إلى النظريات الحديثة في علوم النصّ حتى نصل إلى نتائج مقنعة دون الوقوع في تبني أطروحاته أو معارضتها لأنّ هذا هو صميم البحث العلميّ السليم، مستنديّن في ذلك إلى قول طه حسين من أنّ أخبار الجاهليين لم تصل إلينا عن طريق رواية تاريخية دقيقة أو مادة مكتوبة بل بواسطة القصص والأساطير، لذلك حرّى بالدارسين اليوم إعادة النظر في آراء طه حسين ومقارنتها بآراء القدماء طلبا لتقديم مقارنة علمية للشعر الجاهليّ.

1 في الشعر الجاهلي، ص 105-108.

2 في الشعر الجاهلي، ص 119-120.

3 في الشعر الجاهلي، ص 130-131.

4 في الشعر الجاهلي، ص 136.

المصادر والمراجع

- محمد عابد الجابري، فكر ابن خلدون العصبية والدولة، معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي، مركز دراسات الوحدة العربية، دت.
- أحمد زغب، جمالية الشعر الشفاهي، نحو مقارنة أسلوبية سيميائية للنص الشعري الشفاهي، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، السنة الجامعية 2006 - 2007.
- أرسطوطاليس، فن الشعر، ترجمة عبد الرحمان بدوي، مكتبة النهضة المصرية، 1953.
- دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، ترجمة عبد الرحمان بدوي، ط1 دار العلم للملايين، 1979.
- طه حسين، في الشعر الجاهلي، دار المعارف للطباعة والنشر. دت.
- محمد بري، الخصومة بين الوعي الشفاهي والوعي الكتابي، مجلة الجسرة الثقافية، عدد1، جانفي 2010.
- مذكر ناصر القحطاني، بنية الثقافة العربية، جدل المنطوق والمكتوب، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، 2016. (قيد النشر)
- ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، ط1 دار الجيل، بيروت لبنان، 1988.
- يحيى وهيب الجبوري، المستشرقون والشعر الجاهلي، دار الغرب الإسلامي، 1997.
- Margoliouth The Origins of Arabic Poetry Cambridge University Press, 1925.

فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية الهندسية في تدريس الهندسة الفراغية بالمرحلة الثانوية على التفكير الهندسي والاتجاه نحو الرياضيات

د. هشام بركات بشر حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك، مركز التدريب وخدمة المجتمع، جامعة الملك سعود
The Efficacy of Dynamic Geometry Software (Cabri-3D) in Teaching Spatial Geometry at High School on Geometrical Thinking and Attitude towards Mathematics.

Hisham Barakat Hussein,
Associate Professor of Mathematics Education,
Center of Training and Community Service, King Saud University.

hbisher@hotmail.com

Abstract

This research aim's to explorer the Efficacy of Dynamic Geometry Software (Cabri-3D) in Teaching Spatial Geometry at High School on Geometrical Thinking and Attitude towards Mathematics. The research used the quasi experimental methodology with sample (50) high school students that's divided equally to experimental group and control group. The experimental group studied with (Cabri- 3D) and the control group studied with normal teaching strategies. With pretest - posttest for; (van Hiele test, Attitude toward mathematics scale, Achievement test). The result revealed that the geometric level of the sample was the third level of van Hiele levels, there are Efficacy of Dynamic Geometry Software (Cabri-3D) in Teaching Spatial Geometry at High School on Achievement Spatial geometry, but there are no Efficacy on Geometrical Thinking and Attitude towards Mathematics. Suggestion and proposal were presented.

Key Words: Dynamic Geometry Software, Geometrical Thinking, Attitude towards Mathematics, Geometrical Teaching, High School Mathematics.

الملخص

هدف البحث إلى استكشاف فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية الهندسية في تدريس الهندسة الفراغية بالمرحلة الثانوية على التفكير الهندسي والاتجاه نحو الرياضيات، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي مع عينة من (50) طالب بالصف الثالث الثانوي قسموا لمجموعتين، (25) تجريبية، و(25) ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية موضوعات (القطوع المخروطية) باستخدام برنامج كابرّي ثلاثي الأبعاد (Cabri 3D)، ودرست المجموعة الضابطة بالأسلوب التدريسي المعتاد، وطبق على العينة مقياس فان هایل للتفكير الهندسي، ومقياس اتجاه نحو الرياضيات، واختبار تحصيلي قلياً وبعدياً، وأشارت النتائج إلى تحديد مستوى التفكير الهندسي لعينة البحث بالمستوى الثالث (مستوى الاستدلال غير الشكلي) وفق تصنيف مستويات فان هایل، ووجود فاعلية للبرمجيات الديناميكية في تدريس الهندسة الفراغية في المرحلة الثانوية على التحصيل الدراسي، ولم تكن هناك فاعلية على التفكير الهندسي والاتجاه نحو الرياضيات. وقدم البحث عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدلالية: البرمجيات الديناميكية الهندسية، التفكير الهندسي، الاتجاه نحو الرياضيات، تدريس الهندسة، رياضيات المرحلة الثانوية

المقدمة

تسعى مختلف الأنظمة التعليمية إلى إعداد وتدريب معلم متميز قادر على تحقيق أهداف التعلم بين تلاميذه في الفصل الدراسي، وبناء جيل جديد قادر على مواكبة متطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين. وأمام التحديات العالمية

والمحلية في معظم دول العالم، والتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية؛ يصبح العمل على اعداد وتدريب معلم ذو طبيعة خاصة أمراً ذا أهمية كبرى للجميع.

وفي ظل تحول كثير من المجتمعات إلى مجتمعات قائمة على المعلوماتية؛ أصبحت التربية هي تربية عصر المعلوماتية، وسعت المؤسسات التربوية لمواكبة متغيرات هذا العصر، وتفعيل تقنيات التعليم والمعلومات للوصول إلى التعلم الإيجابي بتوظيف استراتيجيات الجودة والإتاحة والتعلم مدي الحياة، ونظم التعلم المعتمد علي الشبكات وتطبيقات الجيل الثاني من الإنترنت " الويب 2.0 ". مما يحتم على المعلم أن يطور أدائه التدريسي وينمي ذاته مهنياً ومعرفياً، ليتوافق مع عصر المعلوماتية المعتمد علي الحاسب الآلي والإنترنت ويلبي احتياجات طلابه للتوافق مع هذا العصر من خلال القيام بدور الميسر للتعلم والموجه للفكر و المشرف الأكاديمي والرائد الاجتماعي. (حسين، هشام بركات، والسعدني، محمد عبد الرحمن، 2012، ص39-40).

ومن يقوم بإعداد الأجيال القادمة للمشاركة الفاعلة في تحديات القرن الحادي والعشرين؛ سوى معلم بخصائص متفردة، انسان مخلص حكيم، محب للخير، ذو احساس مرهف لمشكلات وصعوبات التعليم والتعلم، وذو مقدرات عالية في حلها مع غيره بحماس وعقلانية. ولن يطور التعليم إلا معلمين بعقول ابتكارية وقلوب متأصلة بمبادئ وأخلاقيات، منطلعين للمعرفة الديناميكية المتجددة، مؤمنين بالتعليم كمهنة ورسالة للإصلاح والتقدم لصالح البشرية. (خضر، نظلة حسن أحمد، 2008، ص15).

فالمدارس اليوم ليست هي المدارس التي كانت منذ سنوات مضت، حيث ظهرت حقائق كثيرة لم تكن موجودةً مُنذ سنوات قليلة ماضية، وأصبحت هذه الحقائق تصنع ظروف التدريس والتعلم في القرن الحادي والعشرين وهي: التأكيد المجتمعي على المعايير والمساءلة، والتنوع المتزايد للطلاب، والتغيرات الجذرية في التكنولوجيا والعولمة. (Arends, R. I., & Kilcher, A., 2010, p3)، وأصبح التدريس في المدارس اليوم تحدياً كبيراً وصعباً، ويتطلب تنمية مجتمع التعلم الذي يدعم تعلم المعلم. حيث يتوقع من المعلمين الكثير، فمسئولياتهم تتطلب قدرًا فائقًا من البراعة. ولا ينبغي على المعلمين التركيز فقط على التعلم اليومي لمجموعة مختلفة من الطلاب، وإنما ينبغي أن يتأكدوا من نجاح الطلاب في مقاييس المسؤولية. كما يتوقع المجتمع من هؤلاء الطلاب أن يكتسبوا مهارات تفكير متقدمة تُمكنهم من النجاح في مجتمع المعرفة اليوم؛ لأنه لا قبول اليوم بالطلاب الذين يفتقرون إلى تلك المهارات. (Arends, R. I., & Kilcher, A., 2010, p1)

ومن الذي سيحقق ذلك؛ إنه المعلم، وليس أي معلم؛ بل المعلم المتميز الذي يعي هذه التحديات جيداً، ويقدر متطلبات المدارس في القرن الحادي والعشرين وبنيتها وامكانياتها، ويواكب التقنيات الحديثة وكيفية توظيفها لتحقيق أهداف التعليم والتعلم. والمعلم الفعال المتميز هو المعلم الذي يستطيع استخدام كفاياته من معارف ومواهب ومقدرات ومعتقدات لتحقيق غاياته في التعلم المتميز لجميع طلابه. (خضر، نظلة حسن أحمد، 2008، ص 16). ويستطيع المعلم المتحمس المحب للرياضيات والمتشبع بأخلاقياتها أن يغرس الأخلاقيات الرياضية في تلاميذه، ويجعل تعلم الرياضيات عملية تمس وجدانهم وعقولهم وإنسانيتهم وتحفزهم إلى السلوكيات الأخلاقية. (خضر، نظلة حسن أحمد، 2008، ص 19)

فالمعلم الجيد هو العنصر المؤثر في المنظومة التعليمية، ويتوقف نجاح هذه المنظومة وفشلها على جودة إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، فالمعلم وحده من يتحمل مسؤولية جعل المعارف والمهارات مفهومة لطلابه. لذا يظهر الاحتياج لبذل جهد أكبر في إعداد المعلمين وتقييم أدائهم في جميع المستويات قبل الخدمة وأثنائها، وإعطاؤهم التقدير الذي يستحقونه. والتحقق دائماً، والتأكد من أن جميع معلمي الرياضيات يمتلكون المعرفة بمحتوى الرياضيات ويمتلكون المعرفة التربوية اللازمة لتدريس موضوعاتها. (حسين، هشام بركات، 2013، ص 149).

وقد افترض (Shulman,1983) أن المعلم الجيد يمثل عنصراً أساسياً في نجاح الإنسان في أي مهنة كانت، وأن الحواسيب الآلية لن تحل محل المعلم، ولن تستطيع الأنظمة التلفزيونية أن تستنسخ المعلمين وتوزعهم على الفصول، ولن تسيطر عليهم الدروس المكتوبة أو تتحكم فيهم، ولن يستطيع أحد تجاوزهم. ورغم أن الباحثين يقومون بدور إيجابي في المجتمع، إلا أن المعلمين وحدهم هم من يتحملون مسؤولية جعل المعارف والمهارات مفهومة للآخرين، ولتحقيق أقصى استفادة من النظام التعليمي؛ فنحتاج إلى القيام بعمل أفضل في إعداد وتقييم أداء المعلمين في جميع المستويات وإعطاؤهم التقدير الذي يستحقونه. (Shulman, L.S., 1983, p504).

وتتکامل أدوار المعلم في ثلاثة محاور، المحور الأول دوره كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، والمحور الثاني دوره كخبير في التدريس، والمحور الثالث دوره كخبير تربوي. وينبغي على المعلم أن يتمكن منها جميعاً بشكل متكامل، لأنه لم يعد مناسباً رؤية المعلم فقط كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، في وقت أصبح فيه المعلم مديراً للصف الدراسي وميسراً للتعليم، وليس فقط ناقلاً للمعرفة من الكتاب المدرسي لعقول طلابه. وأيضاً لا ينحصر دور المعلم في المحور الثاني كخبير في التدريس، فلا يمكن اختصار التدريس كعملية فنية بحتة بعيداً عن السمات الأخلاقية والوجدانية والتفاعل والتواصل مع المتعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية. حيث يتميز مجتمع ما بعد الحداثة بمجموعة متنوعة من التحديات الأخلاقية والاجتماعية والوجدانية ينبغي على المعلم مواجهتها، وعلى المعلم أن يعي ويتمكن من تعليم المتعلمين في مجتمع المعرفة وشيوع حالة عدم التأكد، ويوضح كيف سيعلم طلاب من خلفيات اجتماعية وثقافية متنوعة، وكيفية التعامل مع المجتمع بعد استبدال الضبط الاجتماعي بالفردية الشديدة، وكيفية التعامل مع الطلاب سيئين السلوك، والأهم كيفية التعامل مع مصادر المعلومات والتقنيات التي أصبحت في متناول الطلاب بكل سهولة. وكيفية معاونه الطلاب على تجاوز مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية. ونتيجة لذلك على المعلم أن يعي ويفهم مجموعة من المعايير الأخلاقية والقيم ويوظفها في تفاعله مع طلابه. كذلك لا ينحصر دور المعلم في المحور الثالث برؤية المعلم كخبير في التدريس فقط في وقت انتقلت النموذج التدريسي من التدريس المتمركز حول المعلم إلى التدريس المتمركز حول المتعلم، وأصبح المعلم ميسراً للتعليم لا ناقلاً للمعرفة، ويركز على كيفية بناء المعرفة واكتسابها واستخدامها وتوظيفها، مما يؤثر على معارف ومهارات المعلم في مهام بناء وتطوير أنشطة التفكير مع الطلاب وإدارة مهام التعلم بين المعلم والمتعلم. (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000, p750-752).

وبذلك يتفق (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000) مع رؤية (Shulman, L.S., 1986) الذي انتقد التأكيد على معرفة المعلم بالمحتوى ومعرفة طرق التدريس وأنها يعاملان كما أن أحدهما بديل للآخر؛ في حين أنه ينبغي على برامج إعداد المعلم أن تدمج بين مجالي المعرفة. وللتمييز بين المجالين، فقد قدم Shulman, (L.S., 1986) مفهوم المعرفة التربوية اللازمة لتدريس المحتوى (pedagogical content knowledge (PCK) التي تتضمن مفهومين أساسيين هما المعرفة التربوية (المعرفة بتربويات وطرق التدريس) (pedagogical knowledge (PK) والمعرفة بالمحتوى (content knowledge (CK)، وكان توصيفه الأولي لمعرفة المعلم يتضمن معرفة المنهج ومعرفة السياق التربوي. (Shulman, L. S., 1986, p4-14).

وهكذا يتضح أهمية دور المعلم في عملية تعليم وتعلم الطلاب واكتسابهم مهارات مواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين، وأهمية إعداد وتدريب معلم متميز يمتلك رؤية واضحة عن أدواره المهنية ومسؤولياته المجتمعية والتربوية، وأن يمتلك خبرات ثرية متنوعة في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وفي عمليات التدريس، وفي الجانب التربوي وما يتضمنه من جوانب أخلاقية وقيمية ونفسية. وهو ما اهتمت به الجمعيات والمؤسسات والروابط المهنية للمعلم، ففي مجال تعليم الرياضيات؛ أصدر المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) مجموعة متنوعة من المعايير والمبادئ التي

تنظم عمل المعلم داخل الفصل الدراسي، حيث صدرت وثيقة معايير المناهج والتقويم عام 1989 (Curriculum and Evaluation Standards)، ووثيقة معايير التقييم عام 1995 (Assessment Standards)، ووثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية عام 2000، (Principles and Standards for School Mathematics).

ومع انتشار المنظمات المهنية واهتمام كل منها بتحديد معايير مهنية خاصة بها، بدأ الباحثين بالاهتمام بنوع بمجال جديد هو "الهوية المهنية Professional Identity" من خلال دراسة فهم الفرد لهويته الذاتية وارتباطها بمهنته، وظهر ارتباطها بالرضا المهني والدافعية للمهنة، وأن من لديه وعي بمهنته يكون لديه خصائص تميزه مثل وضوح الأهداف الحياتية، وتدني مستوى القلق، وارتفاع التقدير للذات. (الرشيدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل، 2015، ص 276-277).

وفي مجال تعليم وتعلم الرياضيات، صدرت وثائق معايير مهنية تهتم بإعداد معلم الرياضيات والتنمية المهنية له، فصدرت وثيقة معايير التدريس المهني عام 1991 (Professional Teaching Standards)، وبالتعاون مع (NCAT) صدرت وثيقة معايير اعتماد معلمي الرياضيات NCTM NCATE Standards، وفي العام 2012 صدرت بالتعاون مع مجلس اعتماد اعداد التربويين (CAEP - Council of the Accreditation of Educator Preparation) وثيقة معايير NCTM CAEP Standards. وتهتم هذه الوثائق بدعم جهود مهنية المعلم، وجعله صاحب مهنة، وأن يتمكن من مهنته معرفياً ومهارياً ووجدانياً، ويكون مهنيًا متميزاً، وبشكل عام تدعم هذه الجهود بناء وتطوير الهوية المهنية للمعلم.

ويرى (تمحري، عبد الرحيم، 2016) أن الهوية هي نتاج التنشئة والتربية. والهوية المهنية هي بعد من أبعاد هوية الشخص النفسية والاجتماعية، ولكنها في نفس الوقت محددة لأنماط من تفاعلات هذا الشخص في المجالات الاجتماعية التي يتواجد فيها وينشط داخلها كراشد مسؤول عن مهمة تربية، ويلعب دوراً متشابكاً الجوانب داخل تلك المهمة. وأن مفهوم الهوية مفهوم مجدد للبحث في التصرف على مستوى الأفراد والمجموعات، ومتجاوز للمفهوم الكلاسيكي "الطبع". (تمحري، عبد الرحيم، 2016، http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_09timahri.htm)

ويشير بعض الباحثين أن مفهوم الهوية المهنية للمعلم لا زال مفهوماً غامضاً لم ينل حظه من البحث والدراسة الكافية، فلم يعرف بشكل واضح، ولا زالت البحوث تحاول استكشاف الهوية المهنية للمعلم، حيث تؤثر تصورات المعلمين عن هويتهم المهنية على الكفاءة الذاتية والتنمية المهنية وعلى قدرتهم في مواجهة ومواكبة التحديات التربوية والتعليمية، وتضمن الإبداعات في ممارساتهم التدريسية. وتسهم البحوث في تحقيق فهم أفضل عن الصورة الذاتية وكيفية تكوينها، وتسهم في تحقيق فهم تصورات المعلم التي تطور الإبداع وتنميته، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه التصورات. (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000, p750)

ويلحظ اختلاف الباحثين في تفسير مفهوم الهوية المهنية للمعلم، وتعددت الآراء فيما بينهم في كيفية قياس هذا المفهوم عند الرغبة في إجراء الدراسات البحثية، حيث يقوم بعض الباحثين التربويين بربط مفهوم الهوية المهنية للمعلم بمفهوم تصور الذات، ويقوم آخرون بربط الهوية المهنية للمعلم بعملية تقييم الذات عند المعلم نسبة إلى التوقعات التي ينتظرها منه المجتمع ونظرة المجتمع له كمعلم، واهتم اتجاه ثالث لبعض الباحثين بدراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعيه بالأدوار المطلوبة من المعلم، ودعموا هذا التوجه بادعاء أن مفهوم الهوية المهنية للمعلم يرتبط بشكل خاص بمدى وعي المعلم بالأدوار المهنية المطلوبة منه والتي تميزه عن المهن الأخرى. (الرشيدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل، 2015، ص 279-280).

وتكتسب الهوية المهنية للمعلم أهمية لكونها نقطة محورية للمعتقدات والقيم والممارسات التي توجه مشاركة المعلمين والتزامهم وأفعالهم داخل وخارج الصف. (Cohen, J. L., 2010, p. 473) ومن أن الهوية المهنية للمعلم ترتبط برغبته في دمج الإبداعات في التدريس، والنمو والتطور في بيئة مهنية متغيرة. (Cohen, J. L., 2010, p. 480).

كذلك يمكن فهم الهوية المهنية للمعلم من تعبير المعلم عن خبراته أثناء الكلام.(Cohen, J. L., 2010, p. 473) وتعد الخبرات السابقة مهمة لفهم نمو الهوية المهنية للمعلم، فجوانب مثل خبرات الطلاب المعلمين في فترة التدريب الميداني في المدارس، والمعلمين المميزين، والخبرات الأولية في التدريس الرسمي وغير الرسمي؛ هي جوانب مهمة في نمو وتطور الهوية المهنية للمعلم. (Hendrickson, K. A. , 2016, p99)

وتتضمن الهوية المهنية للمعلم كيف يعرّف المعلمين أنفسهم وللآخرين، وكيف يراهم الآخرون. (Lasky, 901, p. 2005، وتتضمن الاعتراف بهم كنوع محدد من المعلمين سواء اعترفهم بأنفسهم أو اعترف الآخرون بهم. (Luehmann, A.L., 2007, p. 827). وهناك من يرى الهوية المهنية للمعلم بأنها كيفية التعرف على المعلمين كنوع محدد من المعلمين سواء تقديرهم وتحديدهم لأنفسهم أو تقدير وتحديد الآخرين لهم، وأن هذا التحديد والتعرف عليهم يحدث نتيجة فهم وتفسير الخبرات اليومية كمعلم لمادة دراسية. (Luehmann, A.L., 2007, p. 827).

وبشكل عام توصف الهوية المهنية للمعلم بأنها رؤية المعلم لنفسه كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، وخبير في التدريس، وخبير تربوي، وتوجد عدد من العوامل تؤثر بناء الهوية المهنية للمعلم منها سياق وبيئة التدريس، وخبرة التدريس، والسيرة الذاتية للمعلم. (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000, p750 – 752). وأن الهوية المهنية للمعلم عملية مستمرة للتكامل بين الجوانب الذاتية والجوانب المهنية لتصبح وتستمر معلم. (Beijaard et al., 2004, p113).

وتعرف الهوية المهنية بأنها إحساس المعلم بذاته من خلال الأدوار التي يقوم بها داخل المدرسة وخارجها، ومن خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وكفايات تعليمية، ومدى التزامه بقيم مهنته وأخلاقياتها. (البقيعي، نافر، 2014، ص 368) وأنها مجموعة الاتجاهات والاعتقادات والهوايات التي تتكون لدى الفرد وترتبط بأمر ومواقف متعلقة بالمهنة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها. (الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر، 2014، ص 34). وهناك من يرى الهوية المهنية بأنها الطريقة التي يرتبط بها الفرد بمجتمع محدد والمشاركة فيه، وأنها بناء ديناميكي متغير عبر الزمن. (Goldin, G.A. et al., 2016, p16).

وتمثل الهوية المهنية للمعلم أساليب المعلمين في تقدير وتحديد أنفسهم، وتحديد الصورة التي يظهرون بها للآخرين. (Yuan, R. , 2016, 189). وتأتي الهوية المهنية للمعلم في قلب مهنة التدريس، وتقدم إطار عمل للمعلمين يتضمن بناء أفكارهم وتصوراتهم ورؤاهم عن (كيف أكون؟)، و(كيف أعمل وأؤدي؟)، و(كيف أفهم؟) مهام عملهم ومكانتهم في المجتمع. وأن الهوية ليست شيء يصنع أو يفرض؛ بل هي تنمو بالخبرة والاحساس بهذه الخبرة. (Sachs, J. , 2005, p15) ويمكن دراسة الهوية المهنية من اتجاهين أولهما يأتي من علم النفس الاجتماعي ويركز على الهوية الاجتماعية للمعلم، والاتجاه الثاني يأتي من أدبيات وتراث إعداد المعلم ويركز على الهوية المهنية للمعلم. (Pennington, M. C. , 2002, p1)

وقد راجع (الرشدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل، 2015) مجموعة متنوعة من الدراسات السابقة المرتبطة بالهوية المهنية للمعلم، فوجدوا أن الدراسات أشارت إلى أهمية الاستمرار في دراسة مفهوم الهوية المهنية لتأثيره الواضح في عمل المعلم، والربط بين وضوح الهوية المهنية للمعلم ورغبته في ترك مهنة التدريس أو الاستمرار فيها، وأن مدى فهم المعلم لهويته المهنية قد يساعد في التنبؤ في مدى استعداد المعلم لترك مهنة التدريس من خلال العلاقة العكسية بينهما، وأنه توجد علاقة إيجابية بين وضوح الهوية المهنية للمعلم ورغبته في عملية الإصلاح التربوي؛ فالمعلمون الذين لديهم هوية مهنية واضحة، تكون رغبتهم في الإسهام بمجالات الإصلاح التربوي أكثر قوة. وأن الهوية المهنية تبني جواً من التعاون والتآلف بين

الزملاء المعلمين، وأن الوعي الجيد بالهوية المهنية المعلم يسهم في عملية تعلم التلاميذ من خلال معرفة المعلم بالأدوار المطلوبة منه والخاصة بتيسير ودعم تعلم التلاميذ. (الرشيدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل، 2015، ص 281).

وفي مجال تعليم وتعلم الرياضيات، راجع (Goldin, G.A. et al, 2016) عدد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بالهوية والرياضيات، فلاحظ ازدياد ملحوظ في تناول موضوع الهوية بما يعكس الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية في تعليم وتعلم الرياضيات، وأن الدراسات انقسمت إلى اتجاهين، الأول يبحث في الهوية لدى الطالب، والاتجاه الثاني يبحث في هوية المعلم. (Goldin, G.A. et al, 2016, p14)، وأن معظم الدراسات التي تناولت الهوية سواء للطالب أو للمعلم، ربطت بين الهوية والاتجاهات والمعتقدات والكفاءة الذاتية والدافعية نحو الرياضيات وتعليمها وتعلمها. (Goldin, G.A. et al, 2016, p25)

ويرى (Graven, M. & Lerman, S., 2014) أن معظم الأدبيات في تعليم الرياضيات ترى هوية معلم الرياضيات بأنها الطرق التي يصبح بها الفرد ويكون معلماً للرياضيات، وينتمي لمهنة التعليم، وتتضمن مسارات النمو المهني، وبمصطلحات سردية وخطابية استطرادية. (Graven, M. & Lerman, S., 2014, p434). وأن الأدبيات تشير إلى أن هوية المعلم تعد وسيلة بديلة لتحديد تعلم المعلم وليس بالضرورة وجهة نظر عالمية. وأنه لازالت هناك حاجة لمزيد من البحوث للوصول إلى فهم واسع لمفهوم هوية المعلم. وفي نفس الوقت تبين الأدبيات أن مفهوم الهوية موجود بكثافة في العلوم الاجتماعية، وأن الباحثين في تعليم الرياضيات يحتاجون إلى تحديد كيفية استخدام المصطلح، وتحديد مصادر ومراجع وجهات نظرهم، ومدى أهميته وارتباطه بتعليم وتعلم الرياضيات. (Graven, M. & Lerman, S., 2014, p437).

وارتبط بمصطلح الهوية المهنية لمعلم الرياضيات، مصطلح (هوية الرياضيات - Mathematics identity) ومصطلح (الهوية الرياضية - Mathematical identity) مع اعطاء نفس المعنى ونفس الدلالة. ولمزيد من الدقة؛ فإن الفرق بينهما يستحق البحث والدراسة مستقبلاً. (Hendrickson, K. A. , 2016, p29)، حيث تشير هوية الرياضيات إلى كيف يرى الأفراد أنفسهم كبارعين في الرياضيات، أو كناجحين فيها. وتتضمن هوية الرياضيات روايات عن الاستمتاع بالرياضيات سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتتضمن عوامل مثل المثابرة والدافعية والمتعة في الرياضيات. (McCulloch, Marshall, 2013, p. 380; DeCuir-Gunby, & Caldwell, 2013, p. 380; identity) كيف يعرف المعلمين أنفسهم كمعلمين للرياضيات، وكيف يريدون أن يتم تعريفهم من الآخرين (Luehmann, 2007).

تشكيل الهوية المهنية للمعلم

يرى بعض الباحثين ومنهم (Antonek, J. L., et al, 1997)، (Beijaard, D., et al, 2000)، (Beijaard, D., et al, 2004)، (D., et al, 2004)، (Atkinson, D., 2004)، (Walkington, J., 2005)، (Ealwar, M. & Lizarraga, M. , 2010)، (Canrinus, E., et al, 2011)، (Oruç, N. , 2013)، (Morrison, C. M. , 2013)، (Johnson, K. , 2013)، (R. , 2014)، (Graven, M. & Lerman, S. , 2014)، (Fajardo Castañeda, J. A. , 2014)، (Pipere, A. , 2014)، (& Mičule, I. , 2015)، (Yuan, R., & Lee, I. , 2015)، (Noi, L. A. et al, 2016)، (Hendrickson, K. A. , 2016)، (Lebedeva, E.V., et al, 2016)، (Silva, F. M. F. R. , 2016)، (Vokatis, B. & Zhang, J. , 2016)، (Yuan, R. , 2016) أن الهوية المهنية للمعلم تبدأ في التشكيل من بداية فترة الدراسة في كليات ومعاهد إعداد المعلم عبر ما يتلقاه المعلم من معارف وما يكتسبه من مهارات وخبرات واتجاهات وقيم وميول أثناء الدراسة، وخاصة في التطبيق العملي أثناء فترة التربية الميدانية في المدارس والتي تؤثر بشكل كبير في صياغة وتشكيل الهوية المهنية للمعلم، وتتيح

له فهم أواره المهنية وإتقانها. وأنه يمكن دعم بناء الهوية المهنية للمعلم أثناء الخدمة من خلال برامج التنمية المهنية التي تركز على توضيح الأدوار المهنية للمعلم وكيفية تطويرها وتحقيقها بتميز وإبداع.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (عيسى، محمد رقي، 1995) إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين التوافق المهني كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وبين الاحتراق النفسي، طبق الباحث مقياسين، الأول هدف لقياس التوافق المهني، والمقياس الثاني هدف إلى قياس الاحتراق النفسي كمؤشر للكشف عن الضغوط النفسية في مجال العمل، وطبق المقياسين على عينة من (105) معلمة في مرحلة رياض الأطفال، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني بين المعلمات تعزي للعمر، أو الخبرة التدريسية، أو المؤهل الدراسي، أو الإدارة التعليمية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى المعلمات مما يشير إلى أن مدى وعي المعلمات بالتوافق المهني ليس له علاقة بدرجة الاحتراق النفسي.

وتناولت دراسة كل من (Preuss, E. & Hofsass, T., 1991) مفهوم الهوية المهنية للمعلمين الذين يقومون بتدريس تلاميذ الاحتياجات الخاصة، وأشارت النتائج أن الهوية المهنية تتأثر بالسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التدريس.

وهدف دراسة (Goodson, I.F., & Cole, A.I., 1994) إلى التعرف على الكيفية التي يتم بها تشكيل الهوية المهنية للمعلمين عبر إجراء مقابلات فردية أسبوعية مع سبعة معلمين ثم عقد نقاشات جماعية معهم، وأشارت النتائج أن الهوية المهنية تتشكل من خلال تواجد المعلمين في المجتمع المدرسي، وخلصا إلى أن السياق الاجتماعي المدرسي وما يحدث به من تفاعل اجتماعي يؤثر بشكل كبير في تشكيل وتحديد الهوية المهنية للمعلمين.

وهدف دراسة (Beijaard, D., 1995) إلى تتبع أثر الخبرات السابقة في تشكيل مفهوم الهوية المهنية للمعلم من خلال مقابلة ثلاثين معلماً قاموا بسرد قصصهم على الباحث حول مفهومهم للهوية المهنية، وكيف اختلف هذا المفهوم خلال سنوات عملهم في مهنة التدريس، ثم قام الباحث بتحليل هذه القصص وتوصل إلى أن الهوية المهنية هي مفهوم غير ثابت، يتغير مع مرور الزمن بسبب ما يتعرض له المعلم من خبرات، حيث وجد الباحث أن التوجهات نحو الهوية المهنية كانت سلبية لدى المعلمين المشاركين في بداية عملهم نظراً لحداثة عهدهم بمهنة التدريس، ثم أصبحت هذه التوجهات أكثر إيجابية مع مرور الزمن.

وهدف دراسة (Gaziel, H.H., 1995) إلى قياس العلاقة بين مدى وعي المعلمين بهويتهم المهنية ودرجة الاحتراق الوظيفي لديهم، من خلال تطبيق استبانة على (269) معلماً، حيث وجد الباحث أن للهوية المهنية علاقة عكسية بدرجة الاحتراق الوظيفي؛ فكلما زاد وعي المعلمين بهويتهم المهنية، كلما قل لديهم الشعور بالاحتراق الوظيفي، كما وجد الباحث بأن احتمالية ترك مهنة التدريس ترتبط بالمعلمين الذين ليس لديهم وعي كاف بهويتهم المهنية.

وهدف دراسة (Antonek, J.L., McCormick, D.E., & Donato, R., 1997) إلى التعرف على مدى إسهام ملف الإنجاز في تشكيل الهوية المهنية للطلاب المعلم، حيث قام الباحثون بتحليل ملفات الإنجاز لطلاب معلمين، ووجدوا من خلال هذا التحليل أن عملية تشكيل الهوية المهنية هي عملية فردية معقدة، تبدأ عند الطالب المعلم في مرحلة الإعداد المهني في كليات إعداد المعلمين، وتتشكل عن طريق مصادر معرفية مختلفة، كما توصلوا إلى أن ملف الإنجاز يساعد في تشكيل الهوية المهنية للمعلم من خلال ما يشتمل عليه من تأملات وانعكاسات خاصة يقوم الطالب المعلم بكتابتها وتتعلق بأرائه وتوجهاته نحو الممارسات التدريسية والتربوية التي يقوم بأدائها أو مشاهدتها.

وهدف دراسة (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000) إلى استكشاف التصورات الحالية والأولية للمعلمين عن الهوية المهنية، حيث استخدم استبيان طبق على (80) معلم من المعلمين المتمرسين ذوي الخبرة بالمرحلة

الثانوية، واتفقت هذه الدراسة مع البحوث السابقة في تعريف تصورات المعلمين بأنها تمثل فهمهم للهوية المهنية للمعلم، ويفترض الباحثون في هذه الدراسة أن تصورات المعلمين عن هويتهم المهنية تعكس معارفهم الشخصية بهذه الهوية. حيث استكشفت الدراسة كيف يرى المعلمين أنفسهم الآن وكيف رأوها مسبقاً في بداية التعيين، وكيف يرون أنفسهم كخبراء في محتوى المادة الدراسية، وخبراء في التدريس، وخبراء تربويين. وتحديد أهم خبرات التعلم التي اكتسبوها خلال عملهم كمعلمين، وتحديد العوامل المؤثرة في تصوراتهم عن الهوية المهنية للمعلم. وأشارت النتائج أن المعلمين يرون أنفسهم كمزيج من خبراء في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، وخبراء في التدريس، وخبراء تربويين، وأن معظم المعلمين يرون أن رؤيتهم لهويتهم المهنية اختلفت كثيراً من وقت بداية التعيين ووقت إجراء الدراسة، وأنه أصبح لديهم خبرات متنوعة ورؤية مختلفة للهوية المهنية، ولم تختلف رؤية المعلمين للهوية المهنية بأي من عوامل سياق التدريس وبيئته، والخبرة التدريسية، والسيرة الذاتية للمعلم. وأن هناك اختلافات بين المعلمين في مفهومهم حول هويتهم المهنية تعزي لمتغير المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، وأن الهوية المهنية للمعلمين في نفس المجال الدراسي تختلف بين معلم وآخر، وهذا ما أدى إلى استنتاج أن الهوية المهنية للمعلم هي عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل قد تكون واضحة أو غامضة عند تكوينها.

وهدف دراسة (Sachs, G., 2001) إلى معرفة الهوية المهنية للمعلمين في استراليا في ظل تغيير السياسة الحكومية وإعادة الهيكلة التعليمية. وقد تم الاعتماد على اثنين من المصادر التي تشكل الهوية المهنية للمعلمين، وهما: الجانب الديمقراطي: بحيث تكون الفاعلية الديمقراطية من المهنة نفسها، والجانب الإداري: بحيث يتم تعزيز الفاعلية الإدارية من السلطات الحكومية. وقد أظهرت النتائج أن الهوية المهنية التي نشأت من هذه المصادر هي: الهوية النشطة والهوية المنظمة، وأشارت النتائج، أيضاً، أن هذه الهويات ليست ثابتة، وأن المعلمين يمكن أن ينتقلوا بين هاتين الهويتين.

وأجرى بيجارد وآخرون (Beijaard, D., et al, 2004) دراسة هدفت إلى مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت على الهوية المهنية للمعلمين، وقد تم تقسيم البحوث التي أجريت في هذا الموضوع إلى ثلاث فئات رئيسة هي: (1) دراسات اهتمت بكيفية تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، (2) دراسات ركزت على خصائص الهوية المهنية للمعلمين، (3) دراسات ركزت على الهوية المهنية، من خلال قصص المعلمين. كما أظهرت النتائج أن الهوية المهنية للمعلمين تم تعريفها بشكل مختلف وغير محدد على الإطلاق، وركزت العديد من الدراسات التي تم مراجعتها على المعرفة الشخصية للمعلمين بالجانب العملي، وتبين أن دراسات قليلة وضحت العلاقة، بشكل صريح، بين معارف المعلم والهوية المهنية للمعلمين.

وهدف دراسة (Song, G., & Wei, SH., 2007) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الهوية المهنية للمعلمين في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (177) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، وقد صمم الباحثان استبانة لقياس الهوية المهنية للمعلمين، ومعرفة مدى تأثير كل من الجنس، والرتبة المهنية، والمرحلة الدراسية، والرضا الوظيفي على الهوية المهنية. وأظهرت النتائج مستوىً عالياً للهوية المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، وأن مستوى الهوية المهنية للإناث أعلى منها لدى الذكور، وأن درجة الهوية المهنية لدى معلمي الخبرة الطويلة (30) سنة أكثر وضوحاً من معلمي الخبرة (10) سنوات، وأن مستوى الهوية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الأساسية.

وهدف دراسة (Cheung, H.Y., 2008) إلى بناء أداة لقياس الهوية المهنية للمعلم من خلال اعتبار الهوية المهنية تمثل ما يقوم به المعلم من أدوار وممارسات مهنية ترتبط بمهنة المعلم، كما هدف الباحث في دراسته إلى قياس مدى التزام المعلمين بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم بعد استخدام الأداة التي قام ببنائها، وتوصل الباحث إلى أن المعلمين المشاركين لديهم وعي والتزام جديين تجاه الأدوار المطلوبة منهم والتي تعكسها الهوية المهنية للمعلم، ولكن أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذكور أكثر التزاماً بالأدوار التي تتطلبها الهوية المهنية للمعلم، وأنهى الباحث دراسته باقتراح أن تتم

الاستعانة بالمقياس الذي قام بإعداده لتطبيقه على المعلمين في مختلف دول العالم وذلك عند الحاجة للتعرف على هوية الدور المرتبطة بالهوية المهنية للمعلم.

وهذفت دراسة (Johns, K. M. , 2009) إلى إجراء دراسة مقارنة بين الهوية المهنية للمعلم والأداء التدريسي في الفصول الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية واليابان. وبحث الدراسة رؤية المعلمين وتصوراتهم عن التدريس الفعال، وأثر تصورات المعلمين ومعتقداتهم وميولهم على تدريسهم للرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. استخدمت الدراسة عينة من أربعة معلمين، اثنين في اليابان واثنين في الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة الملاحظة الصفية المباشرة في الفصول الدراسية، والمقابلات الشخصية مع المعلمين، لمدة أربعة أسابيع في كل دولة. وأشارت النتائج إلى أن الهوية المهنية للمعلم واضحة لدى عينة البحث، وأن تصورات المعلمين ومعتقداتهم وميولهم تؤثر بشكل كبير على تدريسهم لطلابهم. كما أظهرت الدراسة تصورات المعلمين عن التدريس الفعال للرياضيات. وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن المعتقدات والتصورات والتفضيلات والميول تجاه الرياضيات وتدريسها تنمو ويتم تطويرها بمرور الزمن وبالمشاركة في الممارسات داخل بيئة ثقافية واجتماعية محددة.

وهذفت دراسة (Hong, J., 2010) إلى معرفة درجة الهوية المهنية للمعلمين قبل الخدمة والمعلمين المبتدئين وعلاقته بإمكانية ترك المهنة. وتكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة، وأجريت (27) مقابلة لأربع مجموعات من المعلمين في مراحل دراسية مختلفة. وقد حددت الدراسة ستة أبعاد للهوية المهنية للمعلمين هي: القيمة، الكفاءة، والالتزام، والمعرفة، والمعتقدات، والعواطف، والسياسات. وأظهرت النتائج أن معلمي قبل الخدمة مثاليون في تصورهم لمهنة التعليم، وأن المعلمين الأكثر عاطفة ميالون لترك مهنة التعليم.

وهذفت دراسة (Ealwar, M. & Lizarraga, M., 2010) إلى معرفة الهوية المهنية للمعلمين، من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (342) معلماً ومعلمة أثناء الخدمة في أمريكا، مسجلين في مساقات الدراسات العليا في علم النفس. وقد أظهرت النتائج أن الهوية المهنية للمعلم مركب كلي معقد يرتبط بخبرات النجاح والفشل التي يعيشها المعلم، والعمر والواقع الثقافي الذي يوجد فيه، كما أظهرت النتائج أن الأحداث الحوارية طريق ناجح لتوضيح الهوية المهنية للمعلمين، وأن التنظيم الذاتي ساعد المعلمين على تقييم مدى تطور الهوية المهنية لديهم.

وهذفت دراسة (Canrinus, E., et al, 2011) إلى معرفة كيف ترتبط المتنبآت الآتية: (الرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، والفاعلية الذاتية، والتغير في مستوى الدافعية) بإحساس المعلمين بالهوية المهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1214) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في ألمانيا. وقد أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية الصفية والعلاقات الطيبة تلعب دوراً في العلاقة بين هذه المتنبآت، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلم المبتدئ وذوي الخبرة وكبار المعلمين في الهوية المهنية.

وهذفت دراسة (عجوة، محمد عبد الفتاح، 2012) إلى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية المهنية للمعلمين، والت أسماءها (الهوية الوظيفية) وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية عنقودية من (1077) معلماً ومعلمة في أربع محافظات بالضفة الغربية - فلسطين. واستخدم أربعة مقاييس، مقياس للكفاءة الذاتية، ومقياس للرضا الوظيفي، ومقياس للتنظيم الذاتي، ومقياس للهوية المهنية. وأظهرت النتائج أن مستوى الهوية المهنية للمعلمين الفلسطينيين كان مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي للتنبؤ بالهوية المهنية.

وهذفت دراسة (Johnson, K. R. , 2013) إلى بحث هوية معلمي الرياضيات ومعلمي المعلم، حيث استخدم الباحث عينة من ثلاثة معلمين أثناء مشاركتهم في برنامج تدريبي عقد لمدة 7 أسابيع، وعقدت فيها 4 حلقات دراسية كل واحدة

استغرقت ساعتين. وطبقت فيهم المقابلة الشخصية والملاحظة المباشرة، وكتابة المقالات التأملية كأدوات لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى تحديد سمات هوية معلمي الرياضيات، ووجد أن المعارف والمعتقدات نحو التدريس تؤثر ايجاباً في تشكيل الهوية المهنية لمعلمي الرياضيات، وأن احترام التنوع العرقي والاجتماعي يمثل صورة للهوية المهنية المرتفعة. كما أشارت النتائج عدة أساليب يستخدمها المعلمين لرؤية أنفسهم كمعلمين للرياضيات وبارعين في الرياضيات أيضاً.

وهدف دراسة (Morrison, C. M. , 2013) إلى استقصاء أثر السياقات والبيئات المهنية في تشكيل الهوية المهنية لعينة من (14) معلم مبتدئ من ثلاث مسارات لهوية المعلم طبق عليهم المقابلة الشخصية والملاحظة المباشرة. وأشارت دراسة نمو الهوية المهنية للمعين عينة البحث خلال عام دراسي كامل إلى الأثر الإيجابي للخبرة والاستجابات الفردية لفهم وتفسير الذات للنفس وللآخرين. وأشارت النتائج أن الفهم والتفسير يشكل الأفعال والتصرفات المستقبلية والمعتقدات المهنية، وتؤثر في مسارات الهوية المهنية للمعلم من حيث ترك المهنة والانتقال لمهن أخرى أو الاستمرار في مهنة التدريس.

وهدف دراسة (Oruç, N. , 2013) إلى فحص دور الفهم، والتقييم، التعاون المستمر في تشكيل الهوية المهنية للمعلم المبتدئ، واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية، والملاحظة المباشرة مع عينة من معلمة واحدة فقط في برنامج إعداد المعلم، واستمرت التجربة عامين دراسيين، وكان التركيز في المقابلات الشخصية والملاحظة على التاريخ الشخصي، والمهني للمعلمة، والخبرات التدريسية، والعمل السابق والحالي مع الطلاب، والرؤى والتصورات عن التدريس، وعن مدرستها، وخططها المستقبلية. وأشارت النتائج إلى وجود دور كبير للفهم والتقييم والتعاون المستمر في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، حيث أشارت النتائج أن المعلمة رأت أنه مع مرور الوقت أصبحت تتميز أكثر بالالتزام المهني، والكفاءة الذاتية، وبفهم أكثر للفصل الدراسي وطبيعة المتعلمين وتقليل الاهتمام بضرورة حفظ النظام مقابل حيوية الممارسات التدريسية وتعلم الطلاب. وأن مشاركة الخبرات مع الزملاء يزيد من شعورها بالانتماء للمهنة وأنها جزء منهم.

وهدف دراسة (Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebega, O. L., & Apostol, L. 2013) إلى استكشاف عناصر الهوية المهنية للمعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، حيث استخدمت الدراسة استبيان من (21) عبارة وسؤال مع عينة من (80) معلم ومعلمة من رومانيا، منهم (71) معلمة بنسبة 88.75 % من العينة، من (10) مدارس عامة في رومانيا. يعملون في رياض الأطفال (20 معلمة)، والمرحلة الابتدائية (20)، وبالمرحلة المتوسطة (20)، وبالمرحلة الثانوية (20)، وبالمرحلة الجامعية (20). ومتوسط أعمارهم (36.86) سنة، وتتراوح أعمارهم بين (21) سنة، و(60) سنة. ومتوسط التوظيف الدائم في النظام العام الحكومي هو (16.52) سنة. وتم تحليل محتوى إجابات المعلمين ببرنامج الكروني لتحليل المحتوى (O*NET Content Model). وأشارت نتائج تحليل محتوى إجابات المعلمين إلى ما يلي:

- 49.97 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات العامل
- 31.01 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات العمل والوظيفة
- 12.49 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات بمتطلبات العامل
- 0.31 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات متطلبات الخبرة.
- 0.87 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات معلومات خاصة بالوظيفة.
- 0.43 % من العينة عرفوا الهوية المهنية للمعلم بعبارات ترتبط بسمات وصفات سمات قوة العمل.

وهدف دراسة (Fajardo Castañeda, J. A. ,2014) إلى تحديد كيفية تشكيل الهوية المهنية للمعلم من خلال المشاركة في المجتمع المهني للمعلمين، والمعارف والمعتقدات الخاصة بهم. استخدم الباحث عينة من (6) طلاب معلمين في السنة الخامسة والنهائية من برنامج إعداد المعلمين في جامعة كولمبيا بأمريكا اللاتينية. وطبق عليهم المقابلة الشخصية، ومدونة الكرونية لجمع البيانات. وأشارت النتائج أن عمليات تعلم التدريس تكتب وتمارس بصورة فردية وتتأثر بالعوامل الاجتماعية. وأن

معارف المعلم ومعتقداته عن التدريس تؤثر بصورة مباشرة على تشكيل الهوية المهنية للمعلم، أن المشاركة الفعالة والمنتجة في المجتمع المهني للمعلمين تزيد من وعي المعلم بالهوية المهنية.

وهذفت دراسة (Pipere, A. & Mičule, I., 2014) إلى بحث العلاقة الديناميكية بين الهوية الرياضية وأنماط الهوية لدى ثلاثة من المعلمين. واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات مع ثلاثة من المعلمين المتميزين في لاتفيا. وأشارت النتائج أن المعلمين المتميزين ذوي الكفاءة العالية في جوانب التدريس، والمحتوى الأكاديمي في الرياضيات، والتربويات؛ لديهم هوية رياضية متميزة، وهوية مهنية واضحة وعالية، ولديهم دافعية مرتفعة للتدريس. وأن تصوراتهم عن الطلاب ايجابية، وخاصة الطلاب منخفضي التحصيل في الرياضيات أو الذين لديهم رهاب الرياضيات Mathematical Phobia، ويستخدمون مع هؤلاء الطلاب مداخل انسانية في تدريسهم الرياضيات.

وهذفت دراسة (البقيعي، نافر، 2014) إلى معرفة مستوى إدراك معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لهويتهم المهنية، وأسماها (الهوية الوظيفية)، حيث تكونت عينة الدراسة من (359) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المناطق التعليمية في الأردن، وقد أجابوا على مقياس الهوية المهنية للمعلمين. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد. وأظهرت النتائج أن مستوى إدراك الهوية المهنية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن كان مرتفعاً على المقياس الكلي وعلى جميع أبعاده: التعلم والتعليم، ونمو الطلبة، والتطوير المدرسي، والعلاقات والخدمات المهنية، والنمو المهني. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح مؤهل البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وهذفت دراسة (Yuan, R., & Lee, I., 2015) إلى بحث أساليب تطوير الدافعية للتدريس من خلال بناء الهوية الذاتية للمعلم لدى ثلاث طلاب في برنامج للإعداد المهني للمعلم قبل الخدمة في الصين، واستخدم البحث المقابلة الشخصية والملاحظة الميدانية وتقارير التأملات الذاتية في استكشاف العمليات المعرفية والاجتماعية والوجدانية في بناء الهوية الذاتية للمعلم. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين عينة البحث قاموا ببناء وتطوير هوياتهم الذاتية كمعلمين عبر المشاركة في خبرات التعلم المعرفي، والتفاعل مع عوامل تنشئة اجتماعية متنوعة والمرور بخبرات ومشاعر وجدانية متنوعة أثناء دراسة المقررات الدراسية والتدريب العملي الميداني للتدريس في المدارس، وأوصت الدراسة ببعض المقترحات تسهم في تطوير برامج الإعداد المهني للمعلم قبل الخدمة.

وهذفت دراسة (الرشيدي، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل، 2015) إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وأثر كل من برنامج الإعداد المهني التربوي وسنوات الخبرة التدريسية في تشكيل هذا الوعي. وقد تم قياس هوية دور المعلم من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي: (1) محور التدريس واحتياجات التلاميذ؛ و(2) محور العمل والعلاقات المدرسية؛ و(3) محور التنمية الشخصية والمهنية. شارك في هذا البحث 1570 معلمة من 24 مدرسة ابتدائية حكومية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. تم استخدام مقياس معد مسبقاً من قبل أحد الباحثين لقياس هوية دور المعلم والذي تكون من 19 بنداً لقياس الأدوار التي تعكس طبيعة عمل المعلم عالمياً. تم استخدام معادلات الإحصاء الوصفي لقياس مدى وعي المعلمات بهوية دور المعلم، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة لقياس العلاقات بين متغيرات الدراسة. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: (1) أن لدى معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعياً مقبولاً بأدوار المعلم المتعلقة بالتدريس واحتياجات التلاميذ، والعمل والعلاقات المدرسية، والتنمية الشخصية والمهنية؛ (2) أن هناك أثر دال إحصائياً لبرنامج الإعداد المهني التربوي في تشكيل الوعي بهوية دور المعلم؛ و(3)

أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى الوعي بهوية دور المعلم. تمت مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، وتم تقديم التوصيات بناء على ما توصلت إليه نتائج هذا البحث.

وهذفت دراسة (Yuan, R. , 2016) إلى استكشاف الدافعية للتدريس من خلال بناء الهوية الذاتية لدى اثنين من الطلاب المعلمين عبر تفاعلهم مع المشرفين عليهم في المدارس ومن الجامعة أثناء فترة التدريب العملي الميداني للتدريس. ومع توظيف نظرية تناقض الذات self-discrepancy theory، ونظرية الذات المستقبلية possible selves theory أشارت النتائج إلى المشرفين أثروا بالسلب على في تطوير الدافعية للتدريس لدى عينة البحث وأثروا سلباً في تكوين الهوية المثالية للطلاب المعلمين (المعلم التواصل، والمتعلم النشط)، وأوجدوا فيهم هويات مختلفة مثل (المعلم التابع المنقاد)، والذي يخشى أن يكون بهوية (المعلم المسيطر المتحكم) مما أثر سلباً على التعلم المهني والنمو. وقدمت الدراسة توصيات عملية وإسهامات لتعزيز وتدعيم فعالية الإشراف على طلاب التدريب العملي الميداني لتسهيل تعلم الطلاب المعلمين في برامج الإعداد المهني قبل الخدمة.

وهذفت دراسة (Noi, L. A. & Kwok, D. and Goh. K. ,2016) إلى تطوير مقياس لاستقصاء الهوية المهنية للمعلمين في المعاهد العليا بعد الثانوية في سنغافورة، وتم حساب صدق وثبات المقياس بتطبيقه على عينة من (352) معلماً في المعاهد بعد الثانوية، وقسموا الى مجموعتين، الأولى (185) وأجري فيها تحليل العامل الاستكشافي (Exploratory factor analysis-EFA) للعوامل والمفردات، والمجموعة الثانية (167) معلم أجري عليها التحليل العامل التوكيدي لحساب صدق وتوكيد البنية العاملية للمقياس. وأشارت النتائج إلى دعم تقسيم المقياس إلى ثلاثة عوامل، وكانت العوامل هي معتقدات المعلمين وبها 5 مفردات، والاجتماعية المهنية وتتضمن 4 مفردات، والنمو المهني ويتضمن 3 مفردات. وأظهرت المقياس ثبات الاتساق الداخلي، والصدق التنبؤي بما يسمح باستخدام المقياس في البحوث التربوية.

وهذفت دراسة (Lebedeva, Shchipanova, Konovalova & Kutyn, 2016) إلى تحديد أثر امتلاك كفايات إدارة الوقت على الهوية المهنية للطلاب المعلمين، واستخدمت الدراسة استبيانات ومقابلات شخصية وملاحظة مباشرة مع عينة من (110) طالب مقيد في المستوى الأول والثاني في برنامج إعداد المعلم، وأشارت النتائج أن الطلاب الذين لديهم كفايات إدارة الوقت لديهم هوية مهنية واضحة، مما يشير إلى أهمية اكساب الطلاب المعلمين كفايات إدارة الوقت لتشكيل الهوية المهنية لديهم.

وهذفت دراسة (Sadovnikova, Sergeeva, Suraeva & Kuzmina, 2016) إلى تحليل خبرة أزمة الهوية المهنية من وجهة نظر المعلمين، وتطوير نظام للقياس يدعم الأنشطة التربوية والتنمية المهنية للمعلم. واستخدم الباحث المنهج الفينومينولوجي (تحليل الظواهر) وتحليل المحتوى، والمقابلات الشخصية، وتقارير التأمل الذاتي وذلك لتحديد جوانب الخبرة في أزمة الهوية، وأشارت النتائج إلى أن أزمة الهوية المهنية هي موقف حياتي للمعلم وفقاً لرؤيته وفهمه لواقع الحياة اليومية. وتتضح أزمة الهوية المهنية في استقطاب العوامل الرئيسة للتصور المهني وصورة الذات (تقييم النشاط الخارجي، الاهتمام بالنشاط، التحكم في النشاط المهني والمواقف المهنية، والتوقعات المهنية المستقبلية)، والتحول من المجال الاسمي يعكس ويعي (محتوى النشاط، علاقة وملائمة النشاط بشكل عام)، ويتميزوا من أزمة الهوية المهنية

وهذفت دراسة (Silva, F. M. F. R. ,2016) إلى تحليل طرق جديدة لتشكيل الهوية المهنية للمعلم في عصر العولمة، وأثرها على التعليم والتعلم. وطبق الباحث الاستبيان والمقابلة الشخصية مع (246) معلم في المرحلة الثانوية وأشارت نتائج الاستبيان أن الهوية المهنية تتأثر بعوامل (النوع، التدريب الأولي الذي حصل عليه المعلم عند دخوله المهنة، والخبرة، والنمو المهني). وأشارت نتائج مقابلة الشخصية أن التدريب الشخصي للمعلمين عنصر مهم في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، واقترح المعلمين مجموعة متنوعة من أساليب تشكيل الهوية المهنية للمعلمين وتطويرها.

وهدف دراسة (Zivkovic, p. , 2016) إلى تحديد العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم وبعض العوامل الديموجرافية والنفسية المرتبطة بها. واختار الباحث عينة من (284) معلم في صربيا لفحص جوانب الهوية المهنية للمعلم (ممارسة التدريس، المدرسة والمهنة، نمو الطلاب، النمو الشخصي المهني للمعلم، الدور المتوقع، الالتزام بالدور والمهام) وعلاقتها ببعض العوامل النفسية (الثقة بالنفس والاعتداد بالذات، التقويم الذاتي لمدى النجاح، الرضا العائلي، الرضا الوظيفي المهني) مع بعض العوامل الديموجرافية التصنيفية (النوع، مكان الإقامة، سنوات الخبرة، المستوى الاقتصادي). وأشارت النتائج أن النمو المهني الشخصي هو العامل الأكثر تأثيراً في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، وأن الدور المتوقع كان العامل الأقل تأثيراً. ووجدت علاقة إيجابية طردية بين العوامل النفسية ومستوى الهوية المهنية للمعلم. وأشارت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالهوية المهنية للمعلم من خلال مجموعة منبئات نفسية أهمها الرضا الوظيفي. كذلك أشارت النتائج لوجود علاقة عكسية بين مستوى الهوية المهنية للمعلم وعدد سنوات الخبرة، واقترحت الدراسة إجراء مزيد من البحوث عن العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تشكيل الهوية المهنية للمعلم.

وهدف دراسة (Vokatis, B. & Zhang, J., 2016) إلى تحديد الهوية المهنية لثلاثة معلمين مبدعين في نيويورك. واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية والملاحظة الميدانية أثناء مشاركتهم في برنامج تدريبي تعاوي عبر الانترنت. وأشارت النتائج إلى تحديد سمات للهوية المهنية للمعلمين المبدعين وهي: (المعلم كمؤسس للمعرفة المهنية ومكتشف رؤى جديدة للتدريس وتطوير المعرفة، المعلم كمشارك في التعلم بما يؤسس علاقة مع الطلاب للوصول لأعلى مستوى من المسؤولية، المعلم كصانع حلول للمشكلات ومحطم لحدود وأسقف التفكير أثناء ممارسات التدريس والتعلم مع طلابه، المعلم كعضو في مجتمع مهني يشجع التعاون والابداع والتطوير المستمر، المعلم كمنشئ لعلاقة مؤسسية قوية مع الادارة بما يدعم ابداع المعلمين وتعاونهم).

وهدف دراسة (Anna, G., 2016) إلى العوامل التي تشكل الهوية لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية والملاحظة الصفية المباشرة، والتأملات الذاتية مع (9) طالبات من أربعة مدارس ثانوية في زيمبابوي. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحديد عدد من العوامل التي تؤثر إيجابياً في تشكيل الهوية لدى الطالبات وهي (الثقة بالنفس، التقدير الذاتي، والتطلع لمهنة واعدة)، وأشارت النتائج لعدد من العوامل التي تؤثر سلبياً في تشكيل الهوية لدى الطالبات وهي (الخجل من كونها أنثى، تنمر الاقران الذكور، الصورة الذهنية السائدة عن الاناث في المجتمع).

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة من حيث الأهداف التعرف على العلاقة التي تربط بين التوافق المهني كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وبين الاحترق النفسي، والكيفية التي يتم بها تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، وأثر الخبرات السابقة في تشكيل مفهوم الهوية المهنية للمعلم، والعلاقة بين مدى وعي المعلمين بهويتهم المهنية ودرجة الاحترق الوظيفي لديهم، واستكشاف التصورات الحالية والأولية للمعلمين عن الهوية المهنية. **ومن ناحية الفئات:** تناولت تلاميذ الفئات الخاصة، التلاميذ العاديين بالمرحلة الثانوية، الطلاب المعلمين، المعلمين والمعلمات. **ومن ناحية الأدوات:** استخدمت الاستبيان والمقياس والمقابلة الشخصية، وتقارير التأمل الذاتي، والصحائف الكتابية كأدوات لتحديد الهوية المهنية للمعلم.

ومن ناحية النتائج توصلت إلى بعض النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني بين المعلمات تعزي للعمر، أو الخبرة التدريسية، أو المؤهل الدراسي، أو الادارة التعليمية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المهني والاحترق النفسي مما يشير إلى أن مدى الوعي بالتوافق المهني ليس له علاقة بدرجة الاحترق النفسي. وأن الهوية المهنية تتأثر بالسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التدريس. وأن الهوية المهنية تتشكل من خلال تواجد المعلمين في المجتمع المدرسي، وخلصا إلى أن السياق الاجتماعي المدرسي وما يحدث به من تفاعل اجتماعي يؤثر بشكل كبير في تشكيل وتحديد الهوية المهنية

للمعلمين. وأن توجهات بعض المعلمين حديثي التعيين نحو الهوية المهنية سلبية نظراً لحدائث عهدهم بمهنة التدريس، وتصبح هذه التوجهات أكثر إيجابية مع مرور الزمن. وأشارت النتائج أن للهوية المهنية علاقة عكسية بدرجة الاحتراق الوظيفي؛ فكلما زاد وعي المعلمين بهويتهم المهنية، كلما قل لديهم الشعور بالاحتراق الوظيفي، كما وجد الباحثين بأن احتمالية ترك مهنة التدريس ترتبط بالمعلمين الذين ليس لديهم وعي كاف بهويتهم المهنية. وأنه يبدأ تشكيل الهوية المهنية في مرحلة الإعداد المهني في كليات إعداد المعلمين، وتتشكل عن طريق مصادر معرفية مختلفة، كما توصلوا إلى أن ملف الإنجاز يساعد في تشكيل الهوية المهنية للمعلم من خلال ما يشتمل عليه من تأملات وانعكاسات خاصة يقوم الطالب المعلم بكتابتها وتتعلق بأرائه وتوجهاته نحو الممارسات التدريسية والتربوية التي يقوم بأدائها أو مشاهدتها. وأن المعارف والمعتقدات نحو التدريس تؤثر إيجاباً في تشكيل الهوية المهنية لمعلمي الرياضيات، وأن احترام التنوع العرقي والاجتماعي يمثل صورة للهوية المهنية المرتفعة. كما أشارت النتائج عدة أساليب يستخدمها المعلمين لرؤية أنفسهم كمعلمين للرياضيات وبارعين في الرياضيات أيضاً. وأن الفهم والتفسير يشكل الأفعال والتصرفات المستقبلية والمعتقدات المهنية، وتؤثر في مسارات الهوية المهنية للمعلم من حيث ترك المهنة والانتقال لمهن أخرى أو الاستمرار في مهنة التدريس. وأن معارف المعلم ومعتقداته عن التدريس تؤثر بصورة مباشرة على تشكيل الهوية المهنية للمعلم، أن المشاركة الفعالة والمنتجة في المجتمع المهني للمعلمين تزيد من وعي المعلم بالهوية المهنية. وسيستفاد من ذلك في بناء الأدوات وتنفيذ إجراءات البحث وتفسير النتائج.

مشكلة البحث:

تعد هوية معلم الرياضيات من العناصر المهمة في تطوير الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات، وحيث تشير كثير من البحوث إلى تأثير معتقدات المعلم على أدائه التدريسي وتحصيل الطلاب، وندر تناول البحوث لأثر ثقافة الفرد والمجتمع على تشكيل الهوية المهنية للمعلم، والممارسات الصفية، وايضاً ندرت البحوث التي تناولت نمو تصورات المعلمين عن الرياضيات وعن هوية معلمي الرياضيات. (Johns, K. M. , 2009, pii)، لذا يحاول البحث الحالي استقصاء تصورات معلمي الرياضيات عن الهوية المهنية للمعلم، ومستوياتهم فيها، بما يسهم في تطوير الأداء التدريسي وتحقيق أهداف تعليم وتعلم الرياضيات ومنها تنمية تحصيل الطلاب واتجاهاتهم ودافعيتهم لتعلم الرياضيات.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مستويات الهوية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما صورة مقياس الهوية المهنية لمعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مستويات الهوية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟
- ما تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية لمعلم؟

مصطلحات البحث:

- **الهوية:** مجموعة سمات وخصائص يحددها الفرد ويتميز بها وتشكل سمات شخصيته الفردية. (Johns, K. M. , 2009, p12)
- **هوية الرياضيات:** هي المعتقدات التي يطورها الفرد أو المجموعة عن قدرته /قدراتهم في الرياضيات، وتصوراتهم عن الكفاءة الذاتية في سياق تدريس الرياضيات (متضمنة معتقداتهم عن قدرتهم للأداء الفعال واستخدام الرياضيات لحل المسائل والمشكلات وتأثيرها في حياتهم اليومية)، ودافعيتهم لتطوير معارفهم الرياضية. (Johns, K. M. , 2009, p12)

• الهوية المهنية لمعلم الرياضيات:

- كيف يحدد المعلمين أنفسهم لأنفسهم وكيف يراهم الآخرون. (Lasky, 2005, p. 901)، أو كيفية التعرف علي المعلمين كنوع محدد من المعلمين سواء تقديرهم وتحديدهم لأنفسهم أو تقدير وتحديد الآخرين لهم، وأن هذا التحديد والتعرف عليهم يحدث نتيجة فهم وتفسير الخبرات اليومية كمعلم لمادة دراسية. (Luehmann, 2007, p. 827).
- رؤية المعلم لنفسه كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، وخبير في التدريس، وخبير تربوي. (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D., 2000, p750 – 752).
- إحساس المعلم بذاته من خلال الأدوار التي يقوم بها داخل المدرسة وخارجها، ومن خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وكفايات تعليمية، ومدى التزامه بقيم مهنته وأخلاقياتها. (البقيعي، نافر، 2014، ص 368) ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها رؤية المعلم لنفسه كمعلم متخصص في تعليم وتعلم الرياضيات، ورؤية الآخرين له، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الهوية المهنية للمعلم المعد لهذا البحث.
- أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:
- تحديد تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية للمعلم.
- تحديد مستويات الهوية المهنية للمعلم لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية
- حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود التالية:
- عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للعام الدراسي 1437/1438 هـ الموافق 2016 / 2017.
- تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية للمعلم، ومستوياتهم فيها وفقاً لما تحدده أدوات الدراسة (المقابلة الشخصية، ومقياس الهوية المهنية).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث لما يمكن أن يسهم به في الكشف عن تصورات المعلمين عن الهوية المهنية للمعلم، ومستويات الهوية المهنية لديهم، مما يؤدي إلى تحقيق فهم أفضل لمعتقدات المعلمين وتصوراتهم ودافعيتهم للتدريس، وبما يمكن أن يطور تعليم وتعلم الرياضيات بإيجاد معلم الرياضيات ذو الدافعية المرتفعة والهوية المهنية الواضحة.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الفروق على مقياس الهوية المهنية ترجع للنوع (ذكر – أنثى)
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الفروق على مقياس الهوية المهنية ترجع لسنوات الخبرة
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الفروق على مقياس الهوية المهنية ترجع لعدد برامج التنمية المهنية الحاصل عليها.

أدوات البحث:

- مقابلة شخصية: لتحديد تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية للمعلم
- مقياس الهوية المهنية لمعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية: لتحديد مستويات الهوية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من خلال قاعدة بيانات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأرسلت عشوائياً رسالة نصية لعدد (400) معلم ومعلمة على هواتفهم النقالة بدعوتهم للمشاركة في المقياس الالكتروني، وقد استجاب

(150) معلم ومعلمة وشاركوا في تعبئة المقياس، وتم استبعاد (21) مشارك لعدم استكمال جميع بنود المقياس. فأصبحت العينة النهائية (129) معلم رياضيات بالمرحلة الابتدائية، (53 من المعلمين، 76 من المعلمات). ومن ثم تم اختيار (20) منهم لعمل مقابلة شخصية الكترونية، (10) من الحاصلين على أعلى مستوى في مقياس الهوية المهنية، و(10) من أقل المستويات في الهوية المهنية للمعلم.

خطوات البحث:

- مسح الأدبيات والدراسات السابقة لبناء الإطار النظري للبحث والاستفادة منه في بناء أدوات القياس.
- بناء مقياس الهوية المهنية لمعلم الرياضيات: وذلك من خلال الرجوع لعدد من الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت بناء مقاييس الهوية المهنية للمعلم ومنها: (Noi, L. A. & Kwok, D. and Goh. K., 2016)، (البقيعي، نافر، 2014)، (Timostuk, I. & Ugaste, A., 2010)، (Hong, J. 2010)، ومقياس (Cheung, H. 2008)، (Hasegawa, Y. & Kudomi, Y. 2006)، (عجوة، محمد عبد الفتاح، 2012). وفي ضوء ذلك تم تحديد المحاور الرئيسة للمقياس وهي (سمات المعلم كخبير في المحتوى الأكاديمي للتخصص وخبير في تدريس مادة التخصص، وخبير تربوي في التعامل النفسي والاجتماعي مع طلابه، وسمات التميز في التنمية المهنية، والسمات المميزة لشخصية المعلم بوجه عام، وما يرغبوا في اضافته بوجه عام). وتم وضعها في استطلاع رأي الكتروني قدم لمجموعة من الخبراء المتخصصين في برامج إعداد المعلم من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم أصول التربية، وقسم علم النفس، وعددهم (8). وأيضاً قدم لبعض المعلمين والمشرفين التربويين المتميزين ذوي الخبرة والكفاءة المشاركين في الاشراف على طلاب التربية الميدانية في المدارس وعددهم (20)، لسؤالهم عن السمات المميزة للمعلم، والاستطلاع على الرابط (<https://goo.gl/forms/Wc85saUqjl8qlNs43>)، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج استطلاع الرأي تم بناء استبيان يتضمن ما تم التوصل إليه وأضيف عليه ما أشارت له مقاييس الدراسات السابقة، وقدم في صورة استبيان الكتروني (<https://goo.gl/forms/euQliAwfkdApXEk1>) لعينة أكبر من أساتذة الجامعات المتخصصين في إعداد المعلم وعددهم (15)، والمعلمين المتميزين والمشرفين التربويين ذوي الخبرة والكفاءة المشاركين في الاشراف على طلاب التربية الميدانية في المدارس وعددهم (25)، وفي ضوء نتائج الاستبيان تم تحديد أبعاد المقياس بخمسة أبعاد هي: (سمات المعلم كخبير في التدريس، سمات المعلم كخبير في محتوى التخصص، سمات المعلم كخبير تربوي في التعامل النفسي والاجتماعي مع المتعلمين، وسمات النمو المهني والشخصي. ومن ثم بناء مفردات المقياس لكل محور رئيس على حدة.
- حساب صدق وثبات المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتخصص القياس النفسي، لتحديد صدق محتوى المقياس وصدقه فيما يقيسه، وتم اجراء التعديلات المطلوبة وحذف بعض العبارات. ثم تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه استطلاعاً على عينة من (22) معلم للرياضيات بالمرحلة الابتدائية وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات (0.84) وهو معامل ثبات مناسب لاستخدام المقياس. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية بعدد (4) محاور، و(42) مفردة. ووضع على الرابط (<https://goo.gl/forms/NvpE1NGX8pu1wWxF2>). وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.
- بناء بطاقة المقابلة الشخصية: بعد الاطلاع على بعض الدراسات التي استخدمت المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات مثل ()، تم تحديد محاور المقابلة الشخصية في ()، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتخصص القياس النفسي، وتخصص علم النفس الاجتماعي، لتحديد مدى

مناسبتها في تحقيق أهدافها، وتم اجراء التعديلات المطلوبة باضافة بعض الأسئلة للمقابلة، وبذلك أصبحت المقابلة الشخصية في صورتها النهائية، ووضعت على الرابط (<https://goo.gl/forms/bvjYNtVEtsI9YAVR2>).

- تطبيق الأدوات: تم تطبيق المقياس الإلكتروني على المعلمين عينة البحث، ومن ثم تم تطبيق الاستبانة أيضاً إلكترونياً من خلال توظيف خدمة (Google Docs) مع المعلمين والمعلمات.

نتائج البحث:

جدول (1) التوزيع الوصفي لعينة البحث

المتغير	العدد	النسبة المئوية	
نوع المشارك	ذكر	53	41.1
أنثى	76	58.9	
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	18	14
	10 < س < 5	40	31
	15 < س < 10	25	19.4
	20 < س < 15	20	15.5
	أكثر من 20 سنة	26	20.2
عدد برامج التنمية المهنية التي شاركت فيها مرشحا من جهة عملك	أقل من 5	56	43.4
	10 < العدد < 5	28	21.7
	15 < العدد < 10	21	16.3
	20 < العدد < 15	7	5.4
	أكثر من 20 برنامج	17	17
عدد برامج التنمية المهنية التي شاركت فيها بدافع ذاتي وليس مرشحا من جهة عملك	أقل من 5	63	48.8
	10 < العدد < 5	25	19.4
	15 < العدد < 10	20	15.5
	20 < العدد < 15	4	3.1
	أكثر من 20 برنامج	17	13.2

جدول (2) النتيجة الكلية للمقياس

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	
129	116.15	11.357	92.96 %	المجموع العام

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الهوية المهنية لعينة البحث مرتفع (92.96 %). وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

جدول (3) ترتيب محاور المقياس

م	المحور	المتوسط	الترتيب
1	مجموع المحور الرابع: النمو المهني والشخصي	2.79	1
2	مجموع المحور الأول: خبير التدريس	2.77	2
3	مجموع المحور الثالث: خبير تربوي نفسي اجتماعي	2.75	3
4	مجموع المحور الثاني: خبير المحتوى	2.70	4
	المجموع العام	116.15	

جدول (4) ترتيب العوامل للمحور الأول من المقياس

الترتيب	المتوسط	المفردة	المحور
1	2.95	أشجع التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وأدعم تعاونهم	المحور الأول
2	2.91	أوفر مناخ ميسر للعدالة	
3	2.89	أشجع المتعلمين على إبداء آراءهم ومشاعرهم تجاه ممارساتهم أثناء التدريس.	
4	2.88	أمارس مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين.	
5	2.86	أستخدم أساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين.	
6	2.82	أشجع المتعلمين على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	
7	2.81	أستخدم أساليب متنوعة لإدارة الفصل	
8	2.79	أدير وقت التعلم بكفاءة.	
9	2.78	أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تناسب حاجات المتعلمين	
10	2.76	أستخدم تقنيات التعلم بكفاءة.	
11	2.71	أخطط للتدريس في ضوء الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.	
12	2.71	أصمم الأنشطة التعليمية الملائمة.	
13	2.71	أعد أدوات وأساليب تقويم مناسبة	
14	2.69	أضع أهداف تعليمية تنمي التفكير المنتج والعمل الجماعي.	
15	2.64	أخطط للأهداف التعليمية بدقة	
16	2.64	أستخدم أدوات التقويم الشامل.	
17	2.58	أشجع المتعلمين على استخدام التقويم الذاتي	
	2.77	مجموع المحور الأول : خبير التدريس	

جدول (5) ترتيب العوامل للمحور الثاني من المقياس

الترتيب	المتوسط	المفردة	المحور
1	2.85	أتقن بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.	المحور الثاني خبير المحتوى
2	2.75	أستخدم مصادر المعرفة المتنوعة والمتاحة، وأشجع المتعلمين على استخدامها.	
3	2.75	لدي القدرة على إنتاج المعرفة في مجال تخصصي.	
4	2.71	أتابع أحدث التطورات في مادة التخصص	
5	2.7	أتمكن من طرائق البحث في المادة العلمية.	
6	2.48	أوظف المادة الدراسية في حل المشكلات بالتكامل مع معلمي المواد الدراسية الأخرى.	
	2.7	مجموع المحور الثاني : خبير المحتوى	

جدول (6) ترتيب العوامل للمحور الثالث من المقياس

الترتيب	المتوسط	المفردة	المحور
1	2.9	أحترم شخصيات المتعلمين وقدراتهم	المحور الثالث الخبير التربوي النفسي والاجتماعي
2	2.88	أؤسس علاقات إنسانية مع المتعلمين تقوم على الود والاحترام المتبادل.	
3	2.85	أشجع المتعلمين للوصول إلى أعلى مستويات التعلم	
4	2.78	أفهم خصائص النمو النفسي والعقلي للمتعلمين	
5	2.74	أمنّي التفاعل الإيجابي مع المتعلمين والمعلمين من ذوي البيئات المختلفة.	
6	2.73	أهيئ بيئة تعلم آمنة ومتحدية تدعم تعلم المتعلمين.	

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
	أوجه المتعلمين وأعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية	2.68	7
	أعمل على اشباع الحاجات المختلفة للطلاب	2.67	8
	أشرك المتعلمين في وضع القواعد السلوكية والتنظيمية وإقرارها.	2.6	9
	مجموع المحور الثالث: خبير تربوي نفسي اجتماعي	2.75	

جدول (7) ترتيب العوامل للمحور الرابع من المقياس

المحور	المفردة	المتوسط	الترتيب
المحور الرابع النمو الشخصي والمهني	أثقيد بأداب وأخلاقيات المجتمع	2.96	1
	ألتزم بأخلاقيات المهنة.	2.95	2
	لدي طموح أن أكون متميزاً في مهنة التعليم.	2.93	3
	أنشئ علاقة ايجابية مع المتعلمين والزملاء.	2.91	4
	أستوعب ثقافة المجتمع المحيط بالمدرسة وأوظفها في التدريس	2.76	5
	أشارك في قيادة التغيير والتطوير التربوي في المدرسة.	2.75	6
	أحدد احتياجاتي التدريبية وأعمل على تحقيقها ذاتياً	2.72	7
	أوطد العلاقة بأعضاء المجتمع المحلي.	2.71	8
	أشارك في برامج التنمية المهنية باستمرار.	2.63	9
	أستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائي التدريسي	2.61	10
	مجموع المحور الرابع: النمو المهني والشخصي	2.79	

جدول (8) تحليل التباين الاحادي للفروق بالنسبة للنوع (ذكر - أنثى)

النوع	بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
النوع	بين المجموعات	18.746	1	18.746	.144	.705
	داخل المجموعات	16491.456	127	129.854		
	مجموع	16510.202	128			

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس

الهوية المهنية ترجع إلى النوع (ذكر - أنثى). وبذلك تم التحقق من الفرض الأول من فروض البحث

جدول (9) تحليل التباين الاحادي للفروق بالنسبة لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة في التدريس	بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة في التدريس	بين المجموعات	436.547	4	109.137	.842	.501
	داخل المجموعات	16073.655	124	129.626		
	مجموع	16510.202	128			

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس

الهوية المهنية ترجع إلى سنوات الخبرة. وبذلك تم التحقق من الفرض الثاني من فروض البحث

جدول (10) تحليل التباين الاحادي للفروق بالنسبة لبرامج التنمية المهنية

ANOVA Table						
عدد البرامج التدريبية الرسمية	بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
عدد البرامج التدريبية الرسمية	بين المجموعات	60.779	30	2.026	1.044	.422

		1.941	98	190.245	داخل المجموعات	التي شاركت فيها مرشحاً من جهة عملك
			128	251.023	مجموع	
.805	.758	2.675	30	80.256	بين المجموعات	عدد البرامج التدريبية الذاتية التي شاركت فيها بدافع شخصي وليس بترشيح من جهة عملك
		3.529	98	345.883	داخل المجموعات	
			128	426.140	مجموع	

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الهوية المهنية ترجع إلى عدد البرامج التي حصل عليها المعلم سواء بترشيح جهة عمله أو بدوافع ذاتية. وبذلك تم التحقق من الفرض الثالث من فروض البحث

تطبيق المقابلة الشخصية:

بعد انتهاء تطبيق مقياس الهوية المهنية للمعلم، تم اختيار أعلى (10) معلمين في مستوى الهوية المهنية، وأقل (10) معلمين في مستوى الهوية المهنية.

جدول (11) يوضح مستويات الهوية المهنية لعينة المقابلة الشخصية.

م	الفئة الأعلى		الفئة الأدنى	
	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية
1.	126	% 100	98	77.77
2.	126	% 100	93	73.8
3.	126	% 100	90	71.42
4.	126	% 100	87	% 69.04
5.	126	% 100	87	% 69.04
6.	126	% 100	85	% 67.46
7.	126	% 100	81	% 64.28
8.	126	% 100	81	% 64.28
9.	126	% 100	75	% 59.52
10.	126	% 100	74	% 58.32

وكانت استجابات العينة على المقابلة الشخصية كما يلي:

- غموض مصطلح الهوية المهنية للمعلم بالنسبة لهم، وكانت العبارة الأكثر تكراراً (أول مرة أسمع عنه).
- وجود مستوى مرتفع للهوية المهنية لديهم، حيث نسبة منخفضي المستوى ضعيفة في العينة ككل
- أكثر السمات الواضحة لديهم هي التقيد بأداب وأخلاقيات المجتمع، والالتزام بأخلاقيات المهنة، ووجود طموح عال لدى معظمهم بالنمو والتطور المهني، وتشجيع التفاعل مع الطلاب ودعمهم، واحترام شخصيات الطلاب.
- أقل السمات لديهم كانت تحقيق التكامل مع المواد الدراسية الأخرى، وضعف تشجيع الطلاب على استخدام التقييم الذاتي، وضعف اشراك الطلاب في وضع قواعد السلوك داخل الفصل، وضعف استخدام أدوات تقييم الذاتي للأداء وضعف المشاركة في برامج التنمية المهنية.
- التمسك بمهنة التدريس وعدم التفكير في مغادرتها لأسباب متنوعة منها عدم وجود بديل أكثر أمناً وأعلى مستوى اقتصادي واجتماعي، ومنها حب المهنة والتمسك بها.
- الاشراف التربوي والادارة المدرسية متعاونون إلى حد كبير ويسهلون عمل المعلم.
- الظروف الاقتصادية الطارئة الحالية أدت إلى تمسك المعلم بعمله وعدم التفكير في تركه لغياب البديل الأكثر تميزاً.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وتحديد تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية لمعلم. مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج البحث في الجدول (1) أن معظم العينة من الاناث بنسبة (58.9 %) وهذا يدل على حرص المعلمات على المشاركة في البحوث العلمية وجهود التطوير المدرسي. كذلك أن (44 %) من العينة خبرتهم أقل من عشر سنوات. وأن ما نسبته (20.2 %) لديهم خبرة أكثر من 20 عام في التدريس. مما يشير إلى تنوع العينة من حيث الخبرة. وبالنسبة لبرامج التنمية المهنية أشارت النتائج أن من رشحتهم جهات عملهم للحصول على برامج تدريبية كالتالي: (43.4 %) من العينة حصلوا على أقل من 5 برامج تدريبية طوال فترة خدمتهم. وأن من حصلوا على أكثر من 20 برنامج نسبتهم (17 %). وأن التنمية المهنية الذاتية ضعيفة فنسبة (48.8 %) من العينة لم تتعد برامج التنمية المهنية الذاتية التي شاركوا فيها 5 برامج، وأن عدد من حصلوا على أكثر من 20 برنامج هم (13.2 %). مما يشير إلى ضعف مستوى التنمية المهنية الرسمية والذاتية لدى عينة البحث.

أشارت نتائج البحث إلى ارتفاع مستوى الهوية المهنية لدى المعلمين عينة البحث، حيث بلغت نسبته (92.96)، وبالنسبة لترتيب محاور الهوية المهنية هي (النمو المهني والشخصي، خبير التدريس، والخبير التربوي النفسي والاجتماعي، واخيراً خبير المحتوى). وهذا قد يرجع إلى مجموعة متنوعة من الأسباب منها وجود مشرفين تربويين متميزين يعاونون المعلم على أداء عمله بشكل جيد ومرضي له، وكذلك وجود إدارة مدرسية متفهمة لعمل المعلم، واهتمام المعلمين بالنمو الشخصي ورؤيتهم بضرورة توافر سمات خبير التدريس، والخبير التربوي، وخبير المحتوى لديهم لتكون شخصية المعلم متكاملة بالنسبة لهم.

وهذا يتفق مع نتائج ما أشارت إليه دراسات (Beijaard, D., et al, 2000)، (Beijaard, D., et al, 2004)، (Atkinson, D., 2004)، (Walkington, J., 2005)، (Ealwar, M. & Lizarraga, M., 2010)، (Canrinus,)، (E., et al, 2011)، (Oruç, N. , 2013)، (Morrison, C. M., 2013)، (Johnson, K. R. , 2013)، (Pipere, A. & Mičule, I. ,)، (Fajardo Castañeda, J. A. , 2014)، (Graven, M. & Lerman, S. , 2014)، (Hendrickson, K. A. 2016)، (Noi, L. A. et al, 2016)، (Yuan, R., & Lee, I. , 2015)، (Vokatis, B. & Zhang, J. .2016)، (Silva, F. M. F. R. , 2016)، (Lebedeva, E.V., et al, 2016)، (Yuan, R. , 2016)، (Noi, L. A. & Kwok , D. and Goh. K., 2016)، (البقيعي، نافر، 2014)، (Hasegawa, Y. & (Cheung, H. 2008)، (Hong, J. 2010)، (Timostsuk, I. & Ugaste, A. ,2010)، (Kudomi, Y. 2006)، من عدم وجود فروق في مستوى الهوية المهنية تعزي للعمر، أو الخبرة التدريسية، أو المؤهل الدراسي، أو مكان التدريس. وأن ارتفاع مستوى الهوية المهنية للمعلم يؤثر في مسارات المعلم من حيث ترك المهنة والانتقال لمهن أخرى أو الاستمرار في مهنة التدريس، وأن معارف المعلم ومعتقداته عن التدريس تؤثر بصورة مباشرة على تشكيل الهوية المهنية للمعلم، أن المشاركة الفعالة والمنتجة في المجتمع المهني للمعلمين تزيد من وعي المعلم بالهوية المهنية.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج البحث، وما أسفرت عنه مناقشات المقابلات الشخصية، يوصي البحث بما يلي:
- ادخال موضوع الهوية المهنية للمعلم، والهوية الرياضية للمعلم ضمن برامج إعداد وتدريب معلم الرياضيات سواء قبل الخدمة أو أثناءها.

- قياس مستويات الهوية المهنية للمعلم لدى معلمي مراحل تعليمية أخرى، وبيان ارتباطها بمتغير النوع والنمو المهني والنفسي للمعلم.
- دراسة ارتباط مستوى الهوية المهنية للمعلم بالاحترق النفسي للمعلم، والالتزام المهني، والأداء التدريسي
- إعداد برامج تدريبية لرفع مستوى الهوية المهنية للمعلم ودراسة أثرها على الأداء الأكاديمي للطلاب في مرحلة تعليمية مختلفة.

المراجع

- البقيعي، نافر. (2014). الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، عمان - الأردن، المجلد (20) ع (2-ب). ص 363-387.
- تمحري، عبد الرحيم. (2016). الهوية المهنية للمدرس: الأزمة وضرورة البحث، مجلة فكر ونقد، ع (12)، الدار البيضاء - المغرب، http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_09timahri.htm.
- حسين، هشام بركات بشر. (2013). المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 43 نوفمبر 2013. ص 149 - 176.
- حسين، هشام بركات، والسعدني، محمد عبد الرحمن. (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية. مجلة كلية التربية جامعة بؤرسعيد، ع (11) يناير 2012. ص 31-64.
- خضر، نظلة حسن أحمد. (2008). تقوية انسانية معلم الرياضيات ومبادئ وعاداته للتجديد كأساس لتنمية الفاعلية التدريسية له، مجلة تربويات الرياضيات، جمعية تربويات الرياضيات- جامعة بنها، المجلد (11). ص 14-32.
- الرشيد، العنود مبارك، والهولي، علي إسماعيل. (2015). وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمداخل لقياس الهوية المهنية للمعلم. دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع 88. ص 271-311.
- الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر. (2014). الفروق بين النوع والصف الدراسي والقلق في حالات الهوية المهنية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)- الولايات المتحدة الأمريكية، مجلد 5 (13)، ص 31-44.
- عجوة، محمد عبد الفتاح محمود. (2012). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إريد، الأردن.
- عيسى، محمد رفقي. (1995). التوافق المهني وعلاقته بالاحترق النفسي لدى معلمات الرياض. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 9 (34)، ص 117-161.
- Anna, G. (2016). Zimbabwean Female Participation in Physics: Factors of Identity Formation Considered as Contributing to Developing An Orientation to Physics by Female Students, Journal of Education and Practice, 7 (26), 159-171. <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/33059>
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. Modern Language Journal, 81 (1), 15- 27.
- Arends, R. I., & Kilcher, A. (2010). Teaching for student learning, Becoming an Accomplished Teacher. Routledge, ©2010 Taylor & Francis. 270 Madison Avenue, New York, NY 10016.

- Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers from their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30 (3), 379- 394.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual Teachers and Teaching: • perceptions of professional identity *Theory and Practice*, 7(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Canrinus, E., Helms-Lornez, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Profiling Teachers Sense of Professional Identity". *Educational Studies*, 37(5), 593- 608.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in service teachers. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 375-390.
- Cobb, P., Gresalfi, M., & Hodge, L. L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40, 40–68. <http://doi.org/10.2307/40539320>
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473–481. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.005>
- Ealwar, M. & Lizarraga, M. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22(2), 293- 298.
- Fajardo Castañeda, J. A. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.38075>.
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Goldin, G. A & Hannula, M. S. ; Martino, P.D; Pantziara, M.; Zhang, Q.; Morselli, F.; Heyd-Metzuyanim, F.; Lutovac, S.; Kaasila, R.; and Middleton, J.A. (2016). Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education, ICME-13 Topical Surveys, Springer International Publishing , DOI 10.1007/978-3-319-32811-9_1
- Goodson, I. F., & Cole, A, L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 85-105.
- Graven, M. & Lerman, S. Mathematics Teacher Identity, (in) Lerman, S. (2014) Editors, *Encyclopedia of Mathematics Education*, Springer Science+Business Media Dordrecht, Pp 434-437.
- Gresalfi, M. S., & Cobb, P. (2011). Negotiating identities for mathematics teaching in the context of professional development. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 270–304.
- Hasegawa, Y & Kudomi, Y. (2006). **Teachers' Professional Identities and Their Occupational Culture: Based on the Finding of A Comparative Survey on Teachers Among Five Countries".** *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38(1), 1- 22.
- Helms, J. V. (1998). Science—and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811–834.
- Hendrickson, K. A. (2016). Math Teachers' Circles: The Effects of a Professional Development Community on Mathematics Teachers' Identities. PhD Dissertation, the Patton College of Education of Ohio University- USA.

- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession". *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530- 1543.
- Johns, K. M. (2009). Primary grades teachers' teacher identities and teaching practices in the United States and Japanese mathematics classrooms (Order No. 3390561). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304842032). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304842032?accountid=142908>
- Johnson, K. R. (2013). Illuminating the identities of mathematics teachers and mathematics teacher educators (Order No. 3592117). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1436970288). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1436970288?accountid=142908>
- Katz, P., McGinnis, J. R., Hestness, E., Riedinger, K., Marbach-Ad, G., Dai, A., & Pease, R. (2011). Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. *International Journal of Science Education*, 33, 1169–1197. <http://doi.org/10.1080/09500693.2010.489928>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916
- Lebedeva, E.V., Shchipanova, D.Y., Konovalova, M.E. & Kutyin, A.O. (2016). Time Management and Professional Identity of Students of Pedagogical Universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6913-6924.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- Martin, D. B. (2000). *Mathematics success and failure among African-American youth: The roles of sociohistorical context, community forces, school influence, and individual agency*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCulloch, A. W., Marshall, P. L., DeCuir-Gunby, J. T., & Caldwell, T. S. (2013). Math autobiographies: A window into teachers' identities as mathematics learners. *School Science and Mathematics*, 113(8), 380–389. <http://doi.org/10.1111/ssm.12041>
- Morrison, C. M. (2013). Teacher Identity in the Early Career Phase: Trajectories that Explain and Influence Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). 90- 107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5>
- Noi, L. A. & Kwok, D. and Goh, K. (2016). Assessing teachers' professional identity in a postsecondary Institution in Singapore. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 6 (4). P 38-51
- Oruç, N. (2013). **Early Teacher Identity Development**, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013) 207 – 212. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000578>
- Pennington, M. C. (2002). Teacher Identity in TESOL. http://www.quality-tesol-ed.org.uk/seminars/2002/2002_seminar.html
- Pipere, A. & Mičule, I. (2014). Mathematical Identity for a Sustainable Future: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(1), pp. 5-31. doi:10.2478/jtes-2014-0001
- Preuss, E., & Hofsass, T. (1991). Integration in the Federal Republic of Germany: Experiences related to professional identity and strategies of teacher training in Berlin. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), 131—137

- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebeaga, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319.
- Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes". *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149- 161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5 21). Oxford: Routledge.
- Sadovnikova, N.O., Sergeeva, T.B., Suraeva, M.O. & Kuzmina, O.Y. (2016). Phenomenological Analysis of Professional Identity Crisis Experience by Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6898-6912.
- Shulman, L. (1983). Autonomy and obligation. In Shulman, L. & Sykes, G. (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. (pp. 484-504). White Plains, NY: Longman.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v15 n2 p4-14 Feb 1986
- Silva, F. M. F. R. (2016). The Construction of Knowledge and Teachers' Professional Identities in the Context of Globalization. *American Journal of Educational Research*, 4(10), 741-748.
- Song, G. & Wei, Sh. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity". *Frontiers of Education in China*, 2(4), 634- 650.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), p1563-1570.
- Van Zoest, L. R., & Bohl, J. V. (2005). Mathematics teacher identity: A framework for understanding secondary school mathematics teachers' learning through practice. *Teacher Development*, 9, 315–345.
- Vokatis, B. & Zhang, J. (2016). The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology. *Frontline Learning Research*, 4 (1) 58 – 77. <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/223/290>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 639–647. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>
- Yuan, R. (2016). The dark side of mentoring on student teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social, and emotional process of teacher identity construction in a pre-service teacher education program. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491.
- Zivkovic, p. (2016). The nexus between teacher professional identity and some socio-demographic and psychological variables. *European Scientific Journal*, April 2016 /SPECIAL edition, 19-31. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7353/7073>

ملحق (1)

مقياس الهوية المهنية للمعلم

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة

تعد الهوية المهنية رؤية المعلم لنفسه كخبير في المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية، وكخبير في فنيات التدريس،

وكخبير تربوي في التعامل النفسي والاجتماعي مع طلابه، وتمثل إطار عمل للمعلمين يتضمن بناء أفكارهم وتصوراتهم ورؤاهم

عن (كيف أكون؟)، و(كيف أعمل وأؤدي؟)، و(كيف أفهم؟) مهام عمل المعلم ومكانته في المجتمع. وهناك عدد من العوامل تؤثر بناء الهوية المهنية للمعلم منها سياق وبيئة التدريس، وخبرة التدريس، والخبرة الذاتية للمعلم في النمو المهني.

والآن بين يديك مقياس مطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة وتختار ما تراه يعبر عن أفعالك الحقيقية في غرفة الصف.

المحور	المعيار	الحدوث		
		كثيرا	نادراً	لا يحدث
خبير التدريس	1. أخطط للتدريس في ضوء الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.			
	2. أخطط للأهداف التعليمية بدقة			
	3. أصمم الأنشطة التعليمية الملائمة.			
	4. أضع أهداف تعليمية تنمي التفكير المنتج والعمل الجماعي.			
	1. استخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تناسب حاجات المتعلمين.			
	2. أشجع التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وأدعم تعاونهم			
	3. أشجع المتعلمين على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي			
	4. أوفر مناخ ميسر للعدالة			
	5. أستخدم أساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين.			
	6. أستخدم أساليب متنوعة لإدارة الفصل			
	7. أدير وقت التعلم بكفاءة.			
	1. أستخدم تقنيات التعلم بكفاءة.			
	2. أمارس مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين.			
	1. أستخدم أدوات التقييم الشامل.			
خبير المحتوى	2. أعد أدوات وأساليب تقييم مناسبة			
	3. أشجع المتعلمين على استخدام التقييم الذاتي			
	4. أشجع المتعلمين على إبداء آراؤهم ومشاعرهم تجاه ممارساتهم أثناء التدريس.			
	1. أتقن بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.			
	2. أتمكن من طرائق البحث في المادة العلمية.			
	3. أستخدم مصادر المعرفة المتنوعة والمتاحة، وأشجع المتعلمين على استخدامها.			
	4. أوظف المادة الدراسية في حل المشكلات بالتكامل مع معلمي المواد الدراسية الأخرى.			
	5. أتابع أحدث التطورات في مادة التخصص			
	6. لدي القدرة على إنتاج المعرفة في مجال تخصصي.			
	1. أشجع المتعلمين للوصول إلى أعلى مستويات التعلم			
	2. أعمل على إشباع الحاجات المختلفة للطلاب			
	3. أهيئ بيئة تعلم آمنة ومتحدية تدعم تعلم المتعلمين.			
	4. أوجه المتعلمين وأعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية			
	5. أحترم شخصيات المتعلمين وقدراتهم			
خبير التربويات	6. أشرك المتعلمين في وضع القواعد السلوكية والتنظيمية وإقرارها.			
	7. أؤسس علاقات إنسانية مع المتعلمين تقوم على الود والاحترام المتبادل.			
	8. أنمي التفاعل الإيجابي مع المتعلمين والمعلمين من ذوي البيئات المختلفة.			
	9. أفهم خصائص النمو النفسي والعقلي للمتعلمين			
	1. أوطد العلاقة بأعضاء المجتمع المحلي.			
	2. أشارك في قيادة التغيير والتطوير التربوي في المدرسة.			
النمو الشخصي				

والمهني	3.	أستوعب ثقافة المجتمع المحيط بالمدرسة وأوظفها في التدريس			
	1.	أنشئ علاقة ايجابية مع المتعلمين والزملاء.			
	2.	أتقيد بأداب وأخلاقيات المجتمع			
	3.	ألتزم بأخلاقيات المهنة.			
	1.	أحدد احتياجاتي التدريبية وأعمل على تحقيقها ذاتياً			
	2.	أشارك في برامج التنمية المهنية باستمرار.			
	3.	أستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائي التدريسي			
	4.	ألدي طموح أن أكون متميزاً في مهنة التعليم.			

ملحق (2)

استمارة المقابلة الشخصية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة

نأمل منك الاجابة عن الأسئلة التالية بعمق وتفكير سديد، وتأكد أن اجابتك الصحيحة هي فقط التي تعبر عن رأيك الحقيقي فعلاً، وما تراه وتتفذه فعلياً، وليس ما تعتقد أنه ينبغي أن يكون.

المحور	السؤال
1	البيانات الشخصية
	عدد سنوات الخبرة
	المؤهلات الدراسية التي تحملها
	الصف الذي تدرس له
	سبب اختيار المهنة
	لماذا اخترت مهنة التدريس من الأساس
	هل المهنة تحقق طموحك المهني والمادي؟ وضح
	هل ترغب في الاستمرار في مهنة التعليم كمعلم ؟ ولماذا؟
	سمات الهوية المهنية للمعلم
	ما طرق التدريس التي تستخدمها في التدريس فعلياً ؟ ولماذا؟
	ما العوامل التي تحدد اختيارك لطريقة تدريس محددة؟
	ماذا تعرف عن الهوية المهنية لمعلم الرياضيات ؟
	ما الصفات التي تراها في نفسك كمعلم رياضيات
	ما الصفات التي يراها الزملاء والمجتمع في معلم الرياضيات ؟
	حدد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف نعم بأنه خبير في المحتوى الأكاديمي للرياضيات؟
	حدد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف نعم بأنه خبير في تدريس الرياضيات؟
	حدد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف نعم بأنه خبير تربوي نفسي واجتماعي في التعامل مع الطلاب؟

شكراً لمشاركتكم

مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل

أ.م.د. نور الدين عيسى آدم علي

كلية التربية/ جامعة سنار - كلية التربية/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية.

أ.م.د. عيد بن جايذ الشمري

كلية التربية/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

The Availability of the Sufficiency of Executing the Electronic Curriculum of the Instructors of College of Education, University of Ha'el

Ass.Prof.Dr. Noor Aldeen Isa Adam Ali

College of Education\ university of Sanar- College of Education\ University of Hae'el\ of Arabia Saudia

nouradeen10@gmail.com

Ass.Prof.Dr. Eid Bin Jayez Al-Shimari

College of Education\ University of Hae'el\ of Arabia Saudia

eid_6699@hotmail.com

Abstract

The study aimed at identifying the availability of the efficiencies of electronic curriculum implementation in the College of Education of the University of Hail Staff Members. The study followed a descriptive and analytical approach based on field study. The study population consisted of the Faculty of Education staff members (Males branch) who were at work in the second semester of the academic year (1436 – 1437 h). To achieve this purpose, a questionnaire composing (32) items were prepared and implemented the after measuring it's validity and reliability on a sample of (50) faculty staff members. Data has been analyzed by a number of statistical treatments included averages and standard deviations of the responses of the target respondents. The results of the study were many, but the most important ones were: the faculty staff members possesses high capacities related to computer and peripheral devices operation, equipped with the applied computer programs competencies essential to deal with electronic curriculum. As well as the staff members were highly competent in the search of electronic data base and information related to their own field of specialty. In addition to the emergence of a very high capabilities of staff members related to dealing with e-mail and knowledge requirements of the Internet connection. However, there are weaknesses in the knowledge of faculty staff members associated with the concepts of e-learning and it's patterns which preclude them from applying the models and methods in a practical way. In light of the previous findings the researchers listed some of the recommendations and suggestions for future research related to the current study and being complementary to it.

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي القائم على الدراسة الميدانية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل بشق البنين المتواجدين على رأس العمل في الفصل الثاني من العام الدراسي (1436-1437هـ). ولتحقيق هذا الغرض أعدت استبانة مكونة من (32) عبارة وتم تطبيقها بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة مكونة من (50) عضو هيئة تدريس، وبعد جمع البيانات تم تحليلها عن طريق عدد من المعالجات الإحصائية شملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المستهدفة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود قدرات عالية جداً لأعضاء هيئة التدريس تتصل بتشغيل جهاز الحاسب الآلي وملحقاته، واستخدام برامج الحاسب التطبيقية

كفايات أساسية للتعامل مع المناهج الإلكترونية. وكذلك تميز أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل بكفايات عالية جداً في البحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية كل حسب تخصصه. بالإضافة إلى ظهور قدرات عالية جداً لأعضاء هيئة التدريس تتصل بالتعامل مع البريد الإلكتروني والمعرفة بمتطلبات الاتصال بالإنترنت. إلا أن هنالك ضعف في إلمام أعضاء هيئة التدريس بالمفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني وأنماطه مما يحول دون استطاعتهم تطبيق نماجه ومناهجه بشكل عملي. وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحثان ببعض التوصيات، ومقترحات لبحوث مستقبلية ترتبط بالدراسة الحالية ومكملة لها.

المقدمة:

شهد العقد الأخير من القرن الماضي تطوراً كبيراً في مختلف ميادين الحياة، وكان من أبرزها التطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحيث أصبحت عملية الحصول على المعرفة والتفاعل معها أمراً ميسراً. إضافة إلى ما تمتاز به تلك المعرفة من دقة وحدثة وموضوعية. وقد انعكس أثر هذا التطور وبشكل مباشر على العديد من المؤسسات والميادين المختلفة، ومنها الميدان التعليمي. وأدى التقدم في مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور مهارات وأساليب وتقنيات وتطبيقات حديثة، مما دفع بالتربويين إلى البحث عن أساليب ونماذج تعليمية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وحيوية متعددة المصادر والوسائط لمواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة، ليظهر نموذج التعليم الإلكتروني بمميزاته وخصائصه ومتطلباته، والذي يعد من أهم المستجدات التربوية في العملية التعليمية المعاصرة حيث أصبح سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية الحديثة.

وعليه أضحى التعليم الإلكتروني من أهم أهداف مؤسسات التعليم العالي على كافة المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، بدأت الكثير من مؤسسات التعليم العالي السعودية خطواتها الأولى في تطبيقه، حيث وقعت تسع من الجامعات السعودية، ومن بينها جامعة حائل اتفاقية إدخال التعليم الإلكتروني في برامجها مع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. وذلك لما للتعليم الإلكتروني من دور في تطوير البرامج وحل كثير من المشكلات مثل: توفير المراجع العلمية واستيعاب الأعداد المتزايدة من المتقدمين للدراسات الجامعية، وغير ذلك من فوائد هذا النوع من التعليم. (حنان سالم: 2012، ص 84). إلا أن الباحثان يران أنه من الضروري أن تبدأ المؤسسات التعليمية التي ترغب في استحداث هذا النمط من التعليم في تهيئة البنى التحتية الأساسية لتطبيقه، والاستفادة من خصائصه ومميزاته. ولذلك من أهم البنى التحتية الأساسية اللازمة لتطبيق نظم التعليم الإلكتروني المختلفة – في نظر الباحثين – هي تنمية وتطوير اتجاهات إيجابية لأعضاء هيئة التدريس، وبناء قدراتهم وإمكاناتهم بوصفهم المسؤولين عن تنفيذ أنشطة وفعاليات مناهج التعليم الإلكتروني ومقرراته.

فلما كانت جامعة حائل مقبلة على استحداث نمط من أنماط التعليم الإلكتروني المتمثل في نظام الـ (Black board)، حيث شرعت عمادة الجودة والتطوير بالجامعة في تدريب عدد من أعضاء هيئة التدريس بدايةً من العام الجامعي 1436 – 1437هـ، تهيئةً لتطبيق هذا النظام. رأى الباحثان ضرورة أن تسبق هذا التطبيق حزمة من الدراسات المسحية والاستطلاعية التي تمهد الطريق، وتحدد الاحتياجات، وتكشف الاتجاهات والقدرات والإمكانات المادية والبشرية المساعدة على نجاح نظم التعليم الإلكتروني، وغيرها من النظم التعليمية غير التقليدية. وفي هذا الإطار جاءت هذا البحث بعنوان: (مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل).

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟

أسئلة البحث:

يمكن تلخيص أسئلة البحث في النقاط التالية:

- (1) ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل المتصلة باستخدام البرامج التطبيقية للحاسب الآلي؟
- (2) ما مدى توافر كفايات تنفيذ نظم التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل؟
- (3) ما هي الاحتياجات التدريبية الأساسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل، والمتصلة بكفايات التعليم الإلكتروني؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- (1) تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.
- (2) قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على أمر التعليم الإلكتروني بجامعة حائل، في إطار التخطيط للتعليم الإلكتروني، الذي يعتمد بالضرورة على مهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس الإيجابية، ومشاركتهم الفاعلة والنشطة في تحسين ممارساتهم التدريسية لاستيعاب هذا النمط من التعليم غير التقليدي.
- (3) قد تكشف نتائج هذا البحث الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل، والمتصلة بكفايات التعليم الإلكتروني.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث في النقاط التالية:

- (1) تحديد مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل ذات الصلة باستخدام البرامج التطبيقية للحاسب الآلي ككفايات أساسية لتنفيذ المناهج الإلكترونية.
- (2) الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.
- (3) تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل، والمتصلة بكفايات التعليم الإلكتروني، في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل بشق البنين المتواجدين على رأس العمل في الفصل الثاني من العام الدراسي (1436 - 1437هـ). والبالغ عددهم (165) عضواً حسب إحصائية وكالة الكلية للتطوير والجودة، موزعين في (9) أقسام أكاديمية تشمل: (الثقافة الإسلامية/علم النفس/التربية الخاصة/التربية الفنية/التربية البدنية/الصفوف الأولية/التربية/المناهج وطرق التدريس/الوسائل وتكنولوجيا التعليم).

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (50) عضو من أعضاء هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة حائل في شق البنين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وهم يمثلون نسبة 30.30% من المجتمع الأصلي المستهدف بالبحث.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة موضوع البحث الاستطلاعية التي تهدف إلى تسليط الضوء على هذه المشكلة وذلك عن طريق الوصف والتحليل والبحث الدقيق في متغيراتها.

أدوات البحث:

استعان الباحثان بالاستبانة المغلقة كأداة مناسبة لطبيعة البحث، وقاما بتحديد محاورها الرئيسية لتجمع المعلومات في إطارها، وتكونت الاستبانة من صفحة الغلاف التي تضمنت خطاب المستهدفين لتوضيح الهدف من البحث، بالإضافة إلى طريقة السير في الإجابة عن عبارات الاستبانة. واشتملت الاستبانة على (32) عبارة تقيس مدى توافر الكفايات الأساسية اللازمة لتنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر أبعاد هذا البحث على الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذا البحث بكلية التربية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذا البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1436 - 1437هـ).

تعريف مصطلحات البحث:**1. التعليم الإلكتروني:**

التعليم الإلكتروني هو تطبيق التكنولوجيا للمساعدة في توصيل التعليم (Mealy and Bob, 2000:67).

2. المنهاج الإلكتروني:

هو المنهاج الدراسي الذي تم تحويله إلى برمجيات محوسبة، تعتمد بالدرجة الأولى على التعلم الذاتي للطالب، وعلى استخدام الحاسوب في التعليم. (الحسنات، 2008: 143).

3. تقنيات التعليم الإلكتروني:

هي وسائل لتنفيذ التعليم يمكن تطبيقها في تعليم متفاوت على سبيل المثال وجهاً لوجه أو تعليم عن بعد ويمكن من خلالها توفير أنشطة متنوعة مثل تفاعل الأقران أو التفاعل بين المعلمين والمتعلمين (Albano, 2006:43).

4. الكفايات المهنية:

الكفاية المهنية هي: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب: (معرفية، مهارية، وجدانية)، تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". (سهيلة الفتلاوي، 2004م: 21).

الإطار النظري والدراسات السابقة:**أولاً: الإطار النظري:****طبيعة ومفهوم التعليم الإلكتروني:**

قبل الحديث عن مفهوم التعليم الإلكتروني ينبغي معرفة التصنيف العلمي الذي ينتمي إليه هذا النوع من التعليم، حيث أنه تم تصنيف التعليم عن بعد إلى أربعة نماذج هي: (عيد، وآخرون، 2012: 188).

التدريب المعتمد على الحاسب أو الإنترنت (Web/Computer- based training).

1. أنظمة دعم الأداء الإلكتروني على الحاسب أو الإنترنت (Web/Electronic Performance Support systems).

الفصول التخليقية غير المتزامنة (Web/Virtual classroom asynchronous).

الفصول التخليقية المتزامنة (Web/Concurrent virtual classrooms).

ويعتبر التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، والتعليم الإلكتروني E-Learning هو المصطلح

الأكثر استخداماً حيث نستخدم أيضاً مصطلحات أخرى مثل: Based / Online learning/Electronic Education

Virtual learning/ Web Education. ويشير التعليم الإلكتروني إلى التعليم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت، حيث ينشر المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، أو الانترنت، أو الإكسترنات. وتسمح هذه الطريقة بخلق روابط Links مع مصادر خارج الحصة. (سالم، 2004: 284).

فالتعليم الإلكتروني هو نموذج تعليم جديد ومهم، ومتوقع منه أن يلعب دوراً هاماً في رفد التعليم المستمر بالمعرفة (Tzong. Jan ,p and others,2012:326)، وهو يتصف بالتفاعل على عكس التعليم التقليدي الذي يتخذ من الجمود سمة له (Pardamean, Bens and Suparynto 2014). فضلاً عن كونه أسلوباً للتعليم الذاتي المستمر مدى الحياة لجميع قطاعات المجتمع مهما اختلف بعد المكان أو الزمان (كمتور، 2010: 116)، فهو بذلك مصطلح مرّن يستخدم لوصف وسائل التعليم والتعلم من خلال التكنولوجيا، وهو مستخدم على نطاق واسع لوصف محتوى التعليم والخبرة التعليمية المستلمة، أو المقدمة بواسطة التقنيات الإلكترونية (Behera.S,2012:153) ومن خلال هذا النمط أصبح التعليم للجميع حقيقة واقعية فهو يشتمل على عدد من أساليب التعلم التي تترك فيها عملية القيادة إلى حد ما للمتعلم، فالمتعلم هو الفاعل كما إن صفة المرونة التي تغلب على هذا النوع من التعليم تتيح فرصة من الحرية للمتعلم (عيسان وآخر، 2007: 34). فالتعليم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف، والتعبير، والتجربة. فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلق والمعلم موجهاً بدلاً من خبير. (سحتوت، 2014: 55).

وفي ضوء هذا يمكن القول بأن التعليم الإلكتروني هو نظام تعليمي مستقل بمدخلاته الخاصة ومخرجاته، وتختلف المهام في منظومته عن مهام منظومة التعليم التقليدية، ويشمل ذلك: أدوار المعلم، ومحتوى المنهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والإشراف الفني، والإشراف الإداري. كما يتطلب نظام التعليم الإلكتروني تخطيط المنهج، وتقسيمة إلى وحدات، وتحديد أنشطته التعليمية، وأساليبه التعليمية. (ضياء الدين، والخليفة، 2015: 245).

تعريف التعليم الإلكتروني:

على الرغم من أن التعليم الإلكتروني مفهوم حديث نسبياً إلا أنه تعددت التعريفات التي تناولت معانيه، حيث لم يتم اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل لمصطلح " التعليم الإلكتروني"، فمعظم المحاولات، والاجتهادات التي قصت بتعريفه نظرت كل منها للتعليم الإلكتروني من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والخصص. (سالم، 2004: 287)، وقد تفاوتت تعريفات التعليم الإلكتروني، واختلفت فيما بينها كثيراً، فمنها ما يقتصر على التعليم عبر الإنترنت، ومنها ما يتوسع ليشمل كل أشكال التعليم عبر البيئات الإلكترونية. لذلك يحاول الباحثان تقديم بعض التعريفات التي تمثل رؤية مختلفة لهذا المصطلح فيما يلي:

1. التعليم الإلكتروني هو: " طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي. المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة". (الموسى، 2008: 202).

2. يعرف قاموس أكسفورد التعليم الإلكتروني بأنه التعليم الذي يتم عن طريق الوسائط الإلكترونية – وعادة على الإنترنت – ويعتمد التعلم الإلكتروني الناجح على الدافع الذاتي للأفراد للدراسة بفعالية. (أفنان، وحصة، 2015: 216).

3. التعليم الإلكتروني هو: " تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات، وتمارين، وتفاعل، ومتابعة، بصورة جزئية، أو شاملة في الفصل، أو عن بعد... بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب، أو عبر شبكة الإنترنت". (العريفي، 2003).

4. التعليم الإلكتروني هو: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت، من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وأقل تكلفة، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وقياس وتقويم أداء المتعلمين". (عيد، وآخرون، 2012: 190).

ويعد التعليم الإلكتروني أحد أهم التقنيات الحديثة التي فرضت واقعاً جديداً على النظام التعليمي، ولإدارته لمواجهة تحديات العصر التي تتسم بالكثير من التغيرات، والتطورات في النواحي المختلفة. حيث يتطلب هذا التطوير تقديم أنواع من التعلم تخدم إمكانيات الأفراد، وقدراتهم على التعلم. (الأكلبي، وآخرون، 2015: 81).

ومما سبق يرى الباحثان أن فكرة استخدام التعليم الإلكتروني، تقوم على توفير بيئة تعليمية على شبكة الإنترنت، أو في الفصل التقليدي، بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب، تتيح للطالب إمكانية الوصول إلى مصادر المعرفة، والتفاعل معها في أي وقت، ومن أي مكان دون أي عوائق زمنية، أو مكانية، بل يسمح للطالب أن يتعلم عن طريق الحاسب الآلي عبر شبكة الانترنت، أو في البيئة التعليمية الطبيعية، وفق قدراته، وحسب استعداداته، وفي الوقت المناسب له، وفيه يتمكن من الحصول على التغذية المرتدة، ويدعم التعليم عن طريق الاتصال، والتواصل بين المعلم والمتعلم، وذلك وفق جداول زمنية محددة حسب البرنامج التعليمي، حتى يصل المتعلم إلى التمكن من ما يتعلمه. وهو يحقق بذلك ما يعرف - حسب رأي الباحثان - بالتعلم الإتقاني، وهو نوع من التعلم يصل فيه مستوى اتقان المحتوى التعليمي إلى (85 % - 95 %)، (سرايا، 2012: 42). كما يرى الباحثان أن التعلم الإلكتروني بهذا الوصف يمكن أن يحقق نوع متقدم من أنواع تفريد التعليم.

الأسس العامة للتعليم الإلكتروني:

يقوم التعليم الإلكتروني على مبادئ نظرية (برونر) للتعلم من حيث: (عيد، وآخرون، 2012: 191).

1. مراعاة خصائص المتعلمين.
2. توافر قدر كبير من الحرية في مواقف التعلم بإعداد مواقف تعلم متعددة تسمح للمتعلم الاختيار منها وفق قدراته وإمكاناته.
3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بتقديم المعلومات في صيغ وأشكال متنوعة تتناسب قدرات المتعلمين من حيث تقديمها في صورة لفظية مكتوبة، أو مسموعة، أو تقديمها في صورة رسوم ثابتة، أو متحركة.
4. التمرکز حول المتعلم، حيث لا بد وأن يتحول نمط التعليم من التمرکز حول المعلم كمصدر للمعرفة إلى التمرکز حول المتعلم، ومهاراته في الحصول على المعلومات وتنمية المهارات.
5. الاعتماد على نشاط المتعلم، فذلك يساعد على إيجاد بيئة تعليمية تساعد على الإقبال على التعلم، والرغبة فيه، مما يزيد من دافعيته للتعلم، والسرعة في تحقيق الأهداف.

أنواع التعليم الإلكتروني:

يمكن تحديد أنواع التعليم الإلكتروني فيما يلي: (الموسى، 2008: 203).

1. التعليم الإلكتروني المتزامن: (Synchronous e-Learning):

ويقصد به أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمدرس في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة. مثل المحادثة الفورية (Real-time chat)، أو تلقي الدروس من خلال ما يسمى بالفصول الافتراضية. ومن إيجابيات هذا النوع من البحث أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته في الوقت نفسه.

2. التعليم الإلكتروني غير المباشر (Asynchronous e-learning):

وفيها يحصل المتعلم على دورات، أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينفذ في الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعليم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني، وأشرطة الفيديو... ويعتمد هذا النوع من التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس. ومن إيجابيات هذا البحث أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وحسب الجهد الذي يرغب في إعطائه وبذله. وكذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة، والرجوع إليها إلكترونياً كما احتاج لذلك. أما أهم السلبات فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية الراجعة من الأستاذ أو المدرس إلا في وقت متأخر، أو عند الانتهاء من الدورة أو البرنامج. وكذلك يحتاج المتعلم دائماً إلى تحفيز نفسه إلى البحث، وذلك لأن معظم البحث تقوم على التعلم الذاتي. (الموسى، 2008: 203).

أهداف التعليم الإلكتروني:

إن التعليم الإلكتروني يركز على مجموعة من الأهداف ذكرها كل من: (القحطاني، 2010: 22)، (سالم، 2011: 55).

1. خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة.
2. دعم عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال تبادل الخبرات التعليمية والآراء والمناقشات الهادفة عن طريق قنوات اتصال مختلفة.
3. تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
4. نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها.
5. تقديم تسهيلات وأساليب متنوعة تمنع الملل والسأم.
6. توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر.
7. المساعدة على نشر التقنية في المجتمع.
8. إيجاد الحوافز، وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية، وإعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر.
9. إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، بما يتوافق مع مستخدمات الفكر التعليمي. (عيد، وآخرون، 2012: 197).
10. تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة. (سالم، 2004: 294).

ولعل من أبرز أهداف التعليم الإلكتروني التي تميزه عن التعليم التقليدي - في نظر الباحثين - صفة التفاعلية المميزة لهذا النمط من التعليم. إذ أن من مزايا منظومة التعليم الإلكتروني أنها تمكن المعلم من تنويع النشاطات الإلكترونية التعاونية مع الطلبة، مما يزيد من تفاعلهم في مجموعات دراسية حسب اهتماماتهم، وطرق استيعابهم لمحتوى المنهاج، وفي الوقت ذاته مساعدتهم على الاستقلالية، والتعلم الذاتي، وتطوير النفس إذا رغبوا في ذلك. (الشامسي، 2014: 57).

خصائص التعليم الإلكتروني:

يمكن تلخيص خصائص التعليم الإلكتروني فيما يلي: (سالم، 2004: 292):

1. يوفر التعليم الإلكتروني Online Education بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والأستاذ، والعكس، وبين المتعلم وزملائه. كما يوفر عنصر المتعة في التعلم.

2. يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي)، وكذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني)، أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.
3. يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم، وفي أي وقت في 24 ساعة في اليوم، وطوال أيام الأسبوع.
4. يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعليمية تتوفر بها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي مثل إجراء تجارب خطيرة في معمل الكيمياء، أو الحضور بالقرب من انفجارات بركان في اليابان.
5. يستطيع المتعلم في نظم التعليم الإلكتروني أن يتعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد. فهو يشجع المتعلم على التعلم المستمر مدى الحياة.
6. يأخذ التعليم الإلكتروني بنفس خاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم بالاستعانة بوسائل تقويم مختلفة مثل: الاختبارات، ومنح المتعلم شهادة معترف بها في آخر الدورة، أو البرنامج، أو الجامعة الافتراضية.
7. يتواءم مع التعليم الإلكتروني وجود إدارة إلكترونية مسؤولة عن تسجيل الدارسين، ودفع المصروفات ومتابعة الدارس، ومنح الشهادات.
8. يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفير تقنيات معينة مثل الحاسب وملحقاته، والإنترنت، والشبكات المحلية.
9. قلة تكلفة التعليم الإلكتروني بالمقارنة مع التعليم التقليدي.
10. سهولة تحديث البرامج، والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

معوقات التعليم الإلكتروني:

بالرغم من حماس المربين للتعليم الإلكتروني، فإن هذا النوع من التعليم لا ينفك من بعض المعوقات التي من أهمها: (عيد، وآخرون، 2012: 201).

1. المعوقات المادية:

إن أكبر عائق أمام فاعلية التعليم الإلكتروني يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت في بعض البيئات التعليمية في بعض الدول مما يحد من سرعة تدفق البيانات ويجعل عملية البث المباشر للفيديو والصوت أمراً مزعجاً، ومملاً وذلك لبطء البث.

2. المعوقات البشرية:

إذ أن هنالك شح في المعلم الذي يجيد فن التعليم الإلكتروني، وأنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم.

3. المعوقات المتعلقة بالمتعلمين:

هنالك صعوبة في تحويل المتعلمين من طريقة التعلم التقليدية إلى طريقة تعلم حديثة، وصعوبة التعامل مع متعلمين غير متعودين، أو مدربين على التعلم الذاتي، حيث لا يمكن التأكد من تمكن الطالب من مهارة استخدام الحاسب الآلي، بالإضافة إلى التكاليف المادية التي قد تواجه الكثيرين من الطلاب المستهدفين بالتعليم الإلكتروني قد يشكل كل ذلك إحدى المعوقات لتطبيقه.

هذا إلى جانب أن توفير التعليم الإلكتروني في أي مؤسسة تعليمية يتطلب تغييراً جذرياً في طرق الإدارة الصفية من قبل المعلمين، حيث يتم توفير برمجيات خاصة، تتطلب معلمين يملكون القدرة على التحكم في المحتوى الإلكتروني الذي يستعرضه الطلبة على شاشة الحاسوب، مما يساعدهم على التركيز ومتابعة الدروس بشكل متوافق مع معلم الصف الذي يجب أن يكون

على مستوى عال من الكفاءة في قيادة العملية الإلكترونية مع الطلبة طوال الأربع والعشرين ساعة يومياً؛ بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم الإلكتروني. (الشامسي، 2014: 56).

طبيعة المناهج الإلكترونية:

جاء التفكير بتصميم المناهج التي يستخدمها التعليم الإلكتروني ويطلق عليها المناهج الإلكترونية، لتحكي روح المناهج المدرسية، ولكن بنظرة متطورة تناسب تطورات المجتمع المعاصر. وتنقسم المناهج الإلكترونية بشكل عام إلى ثلاثة أنواع هي: (الحسنات، 2008: 141).

1. **مناهج جاهزة:** وهي مناهج تحتوي على الموضوعات الأكثر انتشاراً في المناهج العامة.
 2. **مناهج جاهزة خاضعة للتعديل:** وهي مناهج عامة تخضع لبعض التعديل بما يتناسب مع الجهات المستخدمة لها.
 3. **مناهج مصممة:** وهي المناهج التي يتم تصميمها من أجل جهات معينة بحيث تراعي بنية هذه الجهة وثقافتها وظروفها.
- ثانياً: الدراسات السابقة:**

لقد تناول عدد من الباحثين كفايات التعليم الإلكتروني، وتطبيقات المناهج الإلكترونية بالبحث، وعثر الباحثان على عدد منها يعتبر ذو علاقة مباشرة بهذا البحث، يمكن عرضها من الأقدم إلى الأحدث في هذا الجزء كما يلي:

(1) **دراسة عيسى خليل الحسنات (2008)، بعنوان:** (معيقات تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس الأردنية)، هدف البحث إلى تسليط الضوء على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس الأردنية. وقد اقتصر مجتمع البحث على معلمي خمس مدارس حكومية في عمان ممن يطبقون المناهج الإلكترونية، وتم اختيار عينة مقصودة بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة. استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن من أهم المعوقات المشكلات الفنية المتمثلة في الانقطاع المستمر لشبكة الاتصال مع مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات وهو المركز الذي يحتوي على المناهج الإلكترونية. إضافة إلى ضعف البنية التحتية لشبكة الاتصال. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب السالبة نحو المناهج الإلكترونية وعدم امتلاك الطلاب للمهارات الفنية الأساسية للتعامل مع أجهزة الحاسوب يعتبر من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس.

(2) **دراسة العمري (2009)، بعنوان:** (كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية). هدفت هذا البحث إلى التعرف إلى كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، وتكونت عينة البحث من (306) معلم، وتوصل البحث إلى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، وفي محور قيادة الحاسوب، ومحور قيادة الشبكات والإنترنت. وأيضاً محور تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح أصحاب التخصص العلمي من المعلمين، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين الأحدث.

(3) **دراسة السيف (2009)، بعنوان:** (مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود)، وهدف البحث إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، وطبقت البحث على عينة مكونة من (153) عضوة هيئة تدريس. وقد توصل البحث إلى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بشكل عام بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر. حيث تفوقت

عضوات هيئة التدريس ذوات الأعمار (أقل من 35 عاماً)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، أو الخبرة في التعليم الجامعي.

(4) دراسة فائزة والجوهرية (2011)، بعنوان: (التعليم الإلكتروني الجامعي "المتطلبات - المهارات - والمعوقات). هدفت هذا البحث إلى التعرف على دور التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي من حيث مهاراته، متطلباته، ومعوقاته. قامت الباحثتان بتصميم استبانيتين للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس وطالبات الجامعة بخصوص التعلم الإلكتروني الجامعي من حيث مهاراته، متطلباته، ومعوقاته ومدى قابليتهم لاستخدامه، وآرائهم إزاء ما يقابلهم من صعوبات عند استخدامه. اشتملت عينة البحث على (500) طالبة من طالبات جامعة الملك فيصل بكلياتها المختلفة، ومن مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتحصيلية، و(80) عضو هيئة تدريس جامعي. وقد أوضح التحليل الإحصائي للبيانات اتفاق معظم أفراد العينة على أن أهم المهارات اللازمة للتعلم الإلكتروني هي مهارة استخدام شبكة الإنترنت، ومهارة إجراء أبحاث على مستوى من الجودة باستخدام الإنترنت، ومهارة تكوين قاعدة بيانات. في حين أوضح التحليل أن أهم المتطلبات هي المعرفة بأساسيات استخدام الكمبيوتر، وإتقان اللغة والمعرفة بأساسيات الإنترنت. كما أوضح التحليل أن أهم الصعوبات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني هي كثرة أعداد الطلاب، وتكديسهم في قاعات البحث، وضعف الإلمام باللغة الإنجليزية، وسيادة الطرق التقليدية والروتينية في نظام البحث ونظام الامتحانات.

(5) دراسة مجاهد (2015)، بعنوان: (توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس ولاية الجزيرة)، هدف البحث إلى معرفة درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس ولاية الجزيرة بالسودان على ضوء متغيرات: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتكونت عينة البحث من (32) معلماً ومعلمة. وقد توصل البحث إلى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس ولاية الجزيرة، ووجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير سنوات الخبرة لصالح (أقل من 5 سنوات، وأقل من 10 سنوات).

تعليق عام على الدراسات السابقة:

شكلت الدراسات السابقة، قاعدة انطلق منها الباحثان مسترشدان بالنتائج التي خرجت بها مقارنة وتحليلاً، ومهتديان بالأساليب المنهجية التي اتبعتهما، والأدوات الدراسية، والأساليب الإحصائية الكمية والكيفية التي اتبعت فيها، مما أفاد كثيراً في وضع خطة واضحة المعالم اهتدى بها الباحثان في بلورة موضوع البحث، ورسم اتجاه فروضها، وتحديد مصطلحاتها، كما أن هذه الدراسات بما تناولته في إطارها النظري من تعريفات لمصطلح التعليم الإلكتروني وطبيعته ومفهومه، والأسس العامة له، وأنواعه، وما يهدف إليه، وخصائصه، ومعوقات تطبيقه، ساهم بشكل كبير في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية. هذا وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة أيضاً في إجراءات البحث الميدانية، والإجراءات التي تعلقت بتحليل البيانات ومناقشتها والتوصل إلى أهم النتائج.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

يتناول هذا الجانب من البحث عرضاً موجزاً لإجراءاتها الميدانية، ويشتمل على منهج البحث، ومجتمع البحث، وعينتها، والأداة التي تم استخدامها في جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة بيانات البحث.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة موضوع البحث، ويساعد هذا المنهج في إلقاء الضوء على هذه المشكلة وذلك عن طريق الوصف والتحليل والفهم الدقيق لمتغيرات البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل بشق البنين المتواجدين على رأس العمل في الفصل الثاني من العام الدراسي (1436- 1437 هـ). والبالغ عددهم (165) عضواً حسب إحصائية وكالة الكلية للتطوير والجودة، موزعين في (9) أقسام أكاديمية تشمل: (الثقافة الإسلامية/علم النفس/التربية الخاصة/التربية الفنية/التربية البدنية/الصفوف الأولية/التربية/المناهج وطرق التدريس/الوسائل وتكنولوجيا التعليم)، وذلك وفق البيانات على الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) يبين عدد أفراد العينة وتوزيعهم على الأقسام الأكاديمية لكلية التربية بجامعة حائل.

م	القسم	العدد	النسبة %
	الثقافة الإسلامية	70	42.42 %
	علم النفس	17	10.30 %
	التربية الخاصة	14	8.48 %
	التربية الفنية	03	1.82 %
	التربية البدنية	07	4.24 %
	الصفوف الأولية	05	3.03 %
	التربية	17	10.30 %
	المناهج وطرق التدريس	27	16.36 %
	الوسائل وتكنولوجيا التعليم	05	3.03 %
	العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس	165	

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (50) عضو من أعضاء هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة حائل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وهم يمثلون نسبة 30.30% من المجتمع الأصلي للدراسة.

أدوات البحث:

استعان الباحثان بالاستبانة المغلقة كأداة مناسبة لطبيعة البحث، وقاما بتحديد محاورها الرئيسية لتجمع المعلومات في إطارها، وتكونت الاستبانة من صفحة الغلاف التي تضمنت خطاب المستهدفين لتوضيح الهدف من البحث، بالإضافة إلى طريقة السير في الإجابة عن عبارات الاستبانة. واشتملت الاستبانة على (32) عبارة تقيس مدى توافر الكفايات الأساسية اللازمة لتنفيذ المناهج الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة البحث، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1- 1.8	قليلة جداً
من 1.81- 2.6	قليلة
من 2.61- 3.4	متوسطة
من 3.41- 4.2	كبيرة
من 4.21- 5	كبيرة جداً

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (5)

$$\frac{1-5}{5} = 0.80$$

5

ومن ثم إضافة الجواب (0.80) إلى نهاية كل فئة.

بناء أداة البحث:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34 - 0.80)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (2) يبين معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.

معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
.67(**)	23	.62(**)	12	.39(**)	1
.70(**)	24	.70(**)	13	.44(**)	2
.77(**)	25	.75(**)	14	.46(**)	3
.73(**)	26	.78(**)	15	.42(**)	4
.75(**)	27	.68(**)	16	.42(**)	5
.67(**)	28	.72(**)	17	.34(*)	6
.62(**)	29	.69(**)	18	.65(**)	7
.70(**)	30	.48(**)	19	.71(**)	8
.71(**)	31	.56(**)	20	.45(**)	9
.77(**)	32	.80(**)	21	.54(**)	10
		.69(**)	22	.58(**)	11

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

تحكيم أداة البحث:

بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة تم عرضها في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل من أصحاب الخبرة في الميدان التربوي في تخصصات متباينة، في مجال المناهج وطرق التدريس والوسائل وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس. وذلك للتأكد من صدق عباراتها في قياس ما وضعت لقياسه فيما يعرف بـ (صدق المحكمين).

وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن 80 %، وتبين من خلال ذلك أن معظم عبارات الاستبانة جيدة، وتحمل صدقاً ظاهرياً واضحاً، وملائمة للتطبيق على مجتمع البحث.

ثبات أداة البحث:

بعد التوفيق بين آراء المحكمين وملاحظاتهم حول محاور وعبارات الاستبانة ، تم التأكد من ثبات الأداة بحساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ 0.94، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذا البحث.

تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (10) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية من أقسام وتخصصات متباينة. ومن خلال هذه التجربة تأكد الباحثان من وضوح عبارات الاستبانة وسهولة التعامل معها ووضوح هدف البحث بالنسبة للمفحوصين المستهدفين بها.

تقنين الاستبانة:

في ضوء نتائج العينة الاستطلاعية قام الباحثان بإجراءات تقنين الاستبانة تمهيداً لتطبيقها في صورتها النهائية وذلك وفق الخطوات التالية:

بعد توزيع الاستبانة على أفراد العينة وجمعها تم تحرير بياناتها، ومن ثم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

1. حساب التكرارات لإجابات أفراد العينة عن عبارات الاستبانة.
2. حساب النسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن عبارات الاستبانة.
3. حساب دلالة التكرارات للإجابات عن كل عبارة باستخدام (كا2).

وتبين المعادلة التالية الطريقة العامة لحساب (كا2)

$$2\text{كا} = \frac{\text{مج (ت و - ت م)}}{\text{ت م}}$$

ت م

حيث يدل الرمز (مج) على المجموعة، ويدل الرمز (ت و) على التكرار الواقعي، و(ت م) على التكرار المتوقع، ويدل بسط هذه المعادلة (ت و - ت م) على مربع انحراف التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع. وبعد الحصول على قيمة كا2 من المعادلة السابقة، نكشف عن دلالة هذه القيمة من جدول كا2، وهذا يتطلب حساب درجات الحرية باعتبار أن لدينا ثلاث فئات من التكرار وهي: (نعم، أحياناً، لا). إذن درجات الحرية = 3 - 1 = 2.

عرض ومناقشة نتائج البحث:

وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس: (ما مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن توافر كفايات التعليم الإلكتروني الأساسية. والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	استطيع تشغيل جهاز الحاسب الآلي وملحقاته	4.42	.642	عالية جداً
2	2	أجيد استخدام برامج الحاسب التطبيقية مثل: (Word/ PowerPoint)	4.38	.667	عالية جداً
3	8	استطيع البحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية في مجال تخصصي.	4.30	.678	عالية جداً
4	6	أمتلك مهارات التعامل مع البريد الإلكتروني في إرسال واستقبال الملفات المرفقة (Attachment).	4.28	.701	عالية جداً

5	4	لدي معرفة بمتطلبات الاتصال بالإنترنت	4.26	.751	عالية جداً
6	5	استطيع التعامل بكفاءة مع برامج تصفح الانترنت مثل: (Internet Fier fox /Explorer).	4.20	.756	عالية
7	9	لدي القدرة على تنزيل الملفات (Download)، أو تحميلها من الانترنت (Upload).	4.14	.729	عالية
8	7	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي مثل: (Face /Twitter What's App /book).	4.08	.695	عالية
9	10	ملم بماهية التعليم الالكتروني	3.74	.777	عالية
10	11	لدي معرفة بخصائص التعليم الالكتروني	3.72	.948	عالية
11	3	استطيع تحويل ملفات الصوت والفيديو من صيغة إلى أخرى باستخدام البرامج المناسبة.	3.60	1.340	عالية
12	13	ملم بأهداف التعليم الالكتروني	3.58	.928	عالية
13	14	لدي معرفة بفوائد التعليم الالكتروني	3.56	.907	عالية
14	12	امتك معرفة جيدة بأنماط التعليم الالكتروني	3.36	1.005	متوسطة
15	19	لدي معرفة بالصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بالتعليم الجامعي.	3.16	1.017	متوسطة
16	20	استطيع التمييز بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.	3.08	.922	متوسطة
17	16	لدي معلومات كافية بساليب التعليم الإلكتروني.	2.92	.804	متوسطة
18	15	أمتك معرفة جيدة بطبيعة المقررات الإلكترونية.	2.80	.808	متوسطة
18	18	ملم بمهارات وأدوار الطالب في التعليم الإلكتروني.	2.80	.857	متوسطة
20	17	ملم بمهارات وأدوار المعلم في التعليم الإلكتروني.	2.74	.828	متوسطة
21	22	لدي معرفة جيدة بأجهزة وبرامج التعليم الإلكتروني.	2.64	.776	متوسطة
22	21	ملم بخطوات التحويل إلى التعليم الإلكتروني.	2.38	.901	قليلة
23	28	استطيع تطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي في التعليم الإلكتروني.	2.36	.827	قليلة
24	32	استطيع تحديد أنماط التغذية الراجعة التي تعمل على نجاح التعليم الإلكتروني.	2.34	.939	قليلة
25	25	استطيع تحديد مدى ملائمة المقرر لتدريسه إلكترونياً.	2.32	.913	قليلة
26	23	لدي معرفة ببعض برامج تأليف المحتوى الإلكتروني.	2.24	.847	قليلة
26	30	استطيع تدعيم الدروس الإلكترونية بأنشطة تشجع المتعلمين على التفاعل فيما بينهم.	2.24	1.061	قليلة
28	26	استطيع تحليل خصائص المتعلمين المرتبطة بالتعليم والتعلم الإلكتروني.	2.22	.887	قليلة
28	31	استطيع تضمين المشاهد والروابط الإثرائية في الدروس الإلكترونية.	2.22	1.055	قليلة
30	27	لدي القدرة على تحديد مواصفات المحتوى الإلكتروني الجيد.	2.20	.833	قليلة
31	29	لدي القدرة على تحويل مواصفات التصميم إلى محتوى إلكتروني باستخدام أدوات التأليف مثل: (Course Lab /Power Point).	2.08	1.066	قليلة
32	24	لدي إلمام بمفهوم الكائنات التعليمية (Learning Object).	2.04	1.009	قليلة
		الدرجة الكلية	3.14	.529	متوسطة

تفسير النتائج:

يبين الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.04 – 4.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "أستطيع تشغيل جهاز الحاسب الآلي وملحقاته" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42) وبدرجة عالية جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها: "أجيد استخدام برامج الحاسب التطبيقية مثل: (word/power point)" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.38) وبدرجة عالية جداً، تلاها الفقرة رقم (8) والتي تنص على: "أستطيع البحث في قواعد البيانات والمعلومات الالكترونية في مجال تخصصي" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبدرجة عالية جداً، وجاءت الفقرة رقم (6) ونصها "امتلك مهارات التعامل مع البريد الالكتروني في إرسال واستقبال الملفات المرفقة (Attachment)" بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.28) وبدرجة عالية جداً، وأما الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "لدي معرفة بمتطلبات الاتصال بالإنترنت" في المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبدرجة عالية جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (24) بالمرتبة الأخيرة ونصها: "لدي إلمام بمفهوم الكائنات التعليمية (Learning Object)" وبمتوسط حسابي بلغ (2.04) وبدرجة قليلة وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (3.14).

جدول رقم (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر كفايات تنفيذ المناهج الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

	ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً	
	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count
1	0	0	0	0	8.0	4	42.0	21	50.0	25
2	0	0	0	0	10.0	5	42.0	21	48.0	24
3	5	10.0	7	14.0	14.0	7	30.0	15	32.0	16
4	0	0	0	0	18.0	9	38.0	19	44.0	22
5	0	0	0	0	20.0	10	40.0	20	40.0	20
6	0	0	0	0	14.0	7	44.0	22	42.0	21
7	0	0	0	0	20.0	10	52.0	26	28.0	14
8	0	0	0	0	12.0	6	46.0	23	42.0	21
9	0	0	1	2.0	14.0	7	52.0	26	32.0	16
10	0	0	2	4.0	34.0	17	46.0	23	16.0	8
11	0	0	6	12.0	26.0	13	40.0	20	22.0	11
12	2	4.0	7	14.0	36.0	18	34.0	17	12.0	6
13	0	0	7	14.0	30.0	15	40.0	20	16.0	8
14	0	0	7	14.0	30.0	15	42.0	21	14.0	7
15	4	8.0	9	18.0	62.0	31	10.0	5	2.0	1
16	3	6.0	8	16.0	60.0	30	16.0	8	2.0	1
17	4	8.0	12	24.0	56.0	28	10.0	5	2.0	1
18	3	6.0	14	28.0	48.0	24	16.0	8	2.0	1
19	2	4.0	11	22.0	38.0	19	26.0	13	10.0	5
20	2	4.0	11	22.0	40.0	20	30.0	15	4.0	2
21	9	18.0	17	34.0	42.0	21	4.0	2	2.0	1
22	2	4.0	20	40.0	46.0	23	8.0	4	2.0	1
23	10	20.0	21	42.0	32.0	16	6.0	3	0	0

2.0	1	6.0	3	22.0	11	34.0	17	36.0	18	24
2.0	1	6.0	3	32.0	16	42.0	21	18.0	9	25
2.0	1	4.0	2	28.0	14	46.0	23	20.0	10	26
.0	0	6.0	3	28.0	14	46.0	23	20.0	10	27
.0	0	6.0	3	40.0	20	38.0	19	16.0	8	28
4.0	2	4.0	2	24.0	12	32.0	16	36.0	18	29
4.0	2	6.0	3	28.0	14	34.0	17	28.0	14	30
4.0	2	6.0	3	26.0	13	36.0	18	28.0	14	31
4.0	2	4.0	2	30.0	15	46.0	23	16.0	8	32

ملخص نتائج البحث:

مما سبق يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها البحث فيما يلي:

- (1) هنالك قدرات عالية جداً لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل تتصل بتشغيل جهاز الحاسب الآلي وملحقاته، واستخدام برامج الحاسب التطبيقية ككفايات أساسية للتعامل مع المناهج الإلكترونية.
- (2) يتميز أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل بكفايات عالية جداً في البحث في قواعد البيانات والمعلومات الإلكترونية كل حسب تخصصه.
- (3) هنالك قدرات عالية جداً لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل تتصل بالتعامل مع البريد الإلكتروني والمعرفة بمتطلبات الاتصال بالإنترنت.
- (4) هنالك ضعف في إلمام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل بالمفاهيم المرتبطة بالتعليم الإلكتروني مثل: مفهوم الكائنات التعليمية (Learning Object)، وغيره من المفاهيم ذات الصلة. مما يحول دون استطاعتهم تطبيق نماذج التعليم الإلكتروني.

توصيات البحث:

يورد الباحثان في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث التوصيات التالية:

- (1) ضرورة إقامة الندوات واللقاءات العلمية وورش العمل، التي تبث ثقافة التعليم الإلكتروني وإبراز خصائصه ومميزاته وأهميته من أجل تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحوه من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل.
- (2) العمل على تكثيف الدورات التدريبية التي توفر التدريب النوعي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لإكسابهم المهارات الأساسية التي تمكنهم من الاستفادة القصوى من نظام التعليم الإلكتروني، الذي تعتمده الجامعة تطبيقه في برامجها.
- (3) الاهتمام بتوفير البنيات التحتية والمتطلبات اللازمة لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في البيئة التعليمية بكلية التربية بجامعة حائل.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

وفي ضوء نتائج هذا البحث يقدم الباحثان فيما يلي مقترحات لدراسات مستقبلية:

- (1) معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة (جامعة حائل نموذجاً).
- (2) الاحتياجات التدريبية للطلاب وعضو هيئة التدريس لتطبيق نظام الـ (Black board)، بكلية التربية جامعة حائل.
- (3) اتجاهات الطلاب في كلية التربية بجامعة حائل نحو التعليم الإلكتروني.

المراجع العربية:

1. أفنان بنت عبد الرحمن العبيد، وحصة بنت محمد الشايح، (2015)، تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر.
2. الأكلبي، سعيد سعد، وآخرون، (2015)، تقنيات التعليم والاتصال، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر.
3. الحمادي، فايزة صالح، والجوهرة إبراهيم بوبشيت، (2011)، التعليم الإلكتروني الجامعي "المتطلبات - المهارات - والمعوقات، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (86).
4. الحسنات، عيسى خليل، (2008)، معوقات تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس الأردنية، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي)، مصر، القاهرة، مج (18).
5. سالم، أحمد محمد، (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر.
6. سالم، أكرم بن محمد، (2011)، واقع التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامه، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (71).
7. سحتوت، إيمان محمد عمر، (2014)، تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، ط1، الرياض، مكتبة الرشد.
8. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2004)، كفايات تدريس المواد الاجتماعية، بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، ط1، عمان، دار الشروق للنشر.
9. الشامسي، عبد اللطيف محمد، (2014)، صناعة التعليم: مرحباً بجبل الآيباد، ط1، أبو ظبي، دار الكتب الوطنية.
10. عبد المنعم، مجاهد، (2015)، توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس ولاية الجزيرة، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، المجلد (12)، العدد (1).
11. العريفي، يوسف، (2003)، التعليم الإلكتروني تقنية واحدة.. وطريقة رائدة، الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني، التي عقدتها مدارس الملك فيصل بالرياض، في الفترة من 21 - 23 أبريل 2003م.
12. العمري، علي بن مودد موسى، (2009)، كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
13. عيد عبد الواحد علي، وآخرون، (2012)، طرائق تدريس الطلاب العاديين والموهوبين، ط1، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
14. عيسان، صالحة عبد الله وآخرون، (2007)، واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (34)، العدد (2).
15. القحطاني، محمد بن عايض محمد، (2010)، أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
16. كمتور، عصام إدريس، (2010)، التعليم الإلكتروني، خطوة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي العربي وتقليل الفجوة الرقمية فيه، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، العدد الرابع.
17. مطاوع، ضياء الدين محمد، وحسن جعفر الخليفة، (2015)، استراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي.

المراجع الإنجليزية:

1. Albano. G (2006) A case research about mathematics and E. learning, First investigations. CIEAEM, 58, Czech Republic, Italy.
2. Mealy, Lynne and Bob (2000): E. learning Expanding the classroom through technology, rector Duncan, inc, Austin, Texas. USA.
3. Behera, S,Kumar (2012): An investigation in to the Attitude of college Teachers towards E. Learning in purulia district of west Bengal, India, Turkish online journal of distance education, volume (13), Number(3).
4. Pardamean, Bens and suparynto (2014) : A systematic approach to improving E. learning implementations in high schools, Turkish on line journal of educational technology, volume (13) issue (3).
5. Tzong jan, and others (2012) : The adoption of E.learning, an institutional theory perspective, Turkish online journal of educational technology, volume (11), issue (3).

مدينة تينمل الموحدية بين التحصين الطبيعي والمحدث

الأستاذ. مصطفى سالم

قسم التاريخ والآثار / جامعة باتنة

The City of Tainmil The Unitarian Between the Natural Fortification and the Modern One

Prof. Mustafa Salim

Dept. of History and Archeology/ University of Batina

mostaphasalem1977@gmail.com

Abstract

The emergence of the founder of the Unitarian project –Muhammad Bin Tumert- great role in the rise of Tainmil during the sixth century for Hijra/ twelfth century A.D. according to their name, it was a gathering of tribes. This name is mentioned in the historical references in association with the name of Almahdi. The fortification in this city is considered a military and architectural structure has direct connection to natural, human, economic and political aspects of the city.

مقدمة:

كان لظهور مؤسس المشروع الموحدى - محمد بن تومرت⁽¹⁾ - دور كبير في بروز إسم تينمل⁽²⁾ على مسرح الأحداث خلال القرن السادس هجري الثاني عشر ميلادي ورغم ماكان للمكان قبل قيام الموحدين من قدسية. تبعاً للدلالة الاسم بعبارة مجمع القبائل لعقد الوثائق والعهود فيما بينها فإن ورود هذا الاسم في مصادر التاريخية بكثافة راجع لارتباطه باسم المهدي وسنحاول النظر إلى التحصين الموحدى في هذه المدينة باعتباره بنية عسكرية وعمرانية هامة له علاقة مباشرة بالمجال الطبيعي والبشري والاقتصادي وبالسلطة السياسية فهل كان اختيار موضع بناء مدينة تينمل خاضعاً لشروط الدفاع والتأمين؟ وهل ساعد ذلك على خلق مدينة عسكرية محصنة بمكونات أساسية لصد جميع أشكال الاختراق؟.

أولاً /-التحصين الطبيعي:

يقول ابن خلدون فيها يجب مراعاته في أوضاع المدن: ((...المدن قرار تتخذها الامم عند حصول الغاية المطلوبة.... وجب ان يراعى فيه دفع المضار بالحماية من طوارقها وجلب المنافع...))⁽³⁾. وإن مسألة تطور دفع المضار ارتبط بتطور الفكر العسكري الإنسانى، فمع نشوب الحروب أصبحت الحاجة ضرورية لاستناد أسس تتضمن من المجموعة البشرية التي تتعرض للهجمات فعدت مسألة حتمية في تشييد منشآت عسكرية، تصمد أمام ضربات واختراقات المهاجمين وتوفير مصادر التموين في حالة الحصار، لذلك كان للعوامل الجغرافية والبشرية دوراً في الانتصار بالاعتماد على طبوغرافية الموقع التي تبقى أكثر العناصر ثباتاً.

إن اختيار ابن تومرت لمدينة تينمل الواقعة على الضفة اليسرى لوادي النفيس، ينم عن إستراتيجية الدفاع المحصن به من حماية طبيعية كبيرة واستعصاء الوصول إليها بسهولة من قبل المرابطين، حيث يصفها صاحب الحل الموشية بقوله: ((أذا لا يعلم...)) أحصن من تينمل لا يدخلها الفارس الا من شرقها وهو الطريق إليها من مراکش بطريق اوسع مافيه ان يمشي عليه الفارس وحده، او ضيقة ان ينزل على فرسه خوفاً من سقوطه، والطريق مصنوعة من نفس الجبل، تحت راكبا الحافات وفيها مواضع مصنوعة من الخشب اذا ازيلت منها خشبة لم يمر عليها احد...))⁽⁴⁾. كما يصفها الادريسي المعاصر لابن تومرت بقوله: ((...انه كان يكفي وقوف اربعة رجال بشكل متواز ليجعلوا اي مرور منه متعذراً...))⁽⁵⁾.

وبسبب هذا الخصوصية يسميه باسيط وتيراس في مؤلفهما المشتركة بالطريق الشيطاني⁽⁶⁾. ونفهم من كل هذا ان الوصول الى تينمل على ظهر الخيول كان امراً متعذراً من جهة الشمال والجنوب، اما من جهتي الغرب والشرق فكان صعباً

جدا وذلك لان الفارس كان بمقدوره ان يمر من جهة الغرب -طريق مراكش - ببعض الممرات المتسعة نسبيا دون كبير صعوبة، لكن عند الوصول الى الممرات الضيقة كان يتوجب عليه النزول من صهر جواده تفاديا للسقوط، اما من جهة الشرق فإن الفارس اذا مر بحصانه كان يجد امامه انكسارا جبليا في الاعلى وهو في الاسفل بينهما مشيد بالقطع الخشبية، يكفي حذف قطعة واحدة منه لتصبح عملية المرور مستحيلة.

- ان الموقع الذي اختاره ابن تومرت عام (518هـ-1124م)، كان رهن الاطار السياسي. واستمراره في تطور حركته الدينية والسياسية الجديدة، حيث قضى ماتبقى من سنة 518 هـ وسنة 519 هـ -1124 م في تنظيم عاصمته الجديدة، وقاعدة عملياته العسكرية في وقت قصير حصر اهتمامه بمنطقة الاطلس الكبير، بحيث اصبح في مركز يمكنه من نشر عقيدته بين قبائل البربر من حوله.(7)

وبالتالي نجد ان ابن تومرت طبق شروط الموقع حول الإستراتيجية كما طبق شروط الموضوع حول فكرة التكتيك، فالموضع الحربي لتينمل يوفر الحد الأقصى من الامكانيات ومناورات الهجومية والدفاع، اي الحد الأقصى من الحماية والادنى من المخاطرة. وربما كان الموضوع الأكثر صعوبة بالنسبة للوظيفة الحربية منه في اي وظيفة اخرى، بل وربما كانت هذه الوظيفة هي الوحيدة بين الوظائف التي يعادل فيها موضع الموقع من حيث اهميته.

ان مدينة تينمل وافقت الشروط التي جاء بها كل من ابن زرع(8)، وابن خلدون(9) وابن القاضي(10) فيما بعد والتي لابد منها لانشاء المدينة وهي مجموعة من العناصر المرتبطة بتحقيق شرط الدفاع، وتأمين الموقع واختيار المجال بناء على دفع المضار وجلب المنافع، وتسهيل المرافق وتأمين عناصر الحكم التي هي: الجند والمال والعمارة والرعية وعليه فإن ابن تومرت كان يستحضر في سياسته الدفاعية منطق الموقع باعتماده على استغلال المجال المرتفع، وخلق من تينمل مدينة عسكرية محصنة بمكونات اساسية لصد جميع اشكال الاختراق فقد كان المرابطون يتجنبون المباداة بالهجوم والسبب في ذلك يرجع الى طبيعة تكوين جيشهم الذي كان معظمه من الفرسان وكما كانت أودية جبال الاطلسي هي في معظمها، ضيقة وغير مستوية فإنها لم تكن ارضا صالحة لمناورات الفرسان، وكان من السهل سد الشعاب في الجبال، وحتى ولو بقيت مفتوحة، فان ذلك لايسمح للفرسان الا التقدم ببطئ مما يعرضهم للمزيد من المخاطر. (11)

وقد جرت محاولات لدخول الجبال الا انها انتهت بفشل ذريع، لقد راعى ابن تومرت في تأسيس مدينة تينمل الموقع الطبوغرافي الدفاعي الطبيعي ومن حسن الموضع، والنهر الجاري، والمحراث الطيب، والمحطب القريب، واستحداث التحصين من اسوار وابراج وابواب، حيث عبر الحكماء حين قالوا: ((...الملك بناء والجند اساسه فاذا قوى الاساس دام البناء، وان ضعف الاساس انهار البناء...)) (12).

ثانيا /- التحصين المحدث:

بعد التحصين الطبيعي للمدينة تاتي اهمية التحصين المحدث وماله من دور في الدفاع عنها، ولذا اعتبر بناء الاسوار والابراج والابواب والقلاع من البناء الواجب، والمنشات الضرورية وقد اعتبره الاسلام من الوسائل التي تساعد على حفظ النفس والمال والعرض، وهي من مقاصد الشريعة الاسلامية في حين اعتبره الجغرافيون وكتاب المسالك من سمات المدينة بكل ما للكلمة من معنى، وقد اعتبر السور من الاشياء الضرورية في المدينة للتصدي هجمات العدو ومقاومة الحصار طويل الامد. وقد بدأت اسوار الموحدين الاولى بهذه المدينة -تينمل - وكانت مترسمة في بدايتها هذه خطو العمارة المرابطية، بحيث اكتفى ابن تومرت بتشييد سورين احدهما في جهة الشرق والاخر في جهة الغرب لم يتجاوز مساحة المجال الذي يفصل بينهما كيلومترا واحدا من الشرق الى الغرب، وما بين خمسمائة وستمائة متر من الشمال الى الجنوب(13).

وهذا لكون المدينة لم تكن في حاجة الى تحصينات اضافية، نظرا لامتعتها بحماية طبيعية كما اشرنا اليه سابقا.

و كان السور الممتد على المنطقة السفلى من النهر سميكاً جداً وبه مجموعة من الابراج، وبهذا السور كان يوجد الباب الوحيد الذي يسمح بدخول المدينة.

اما السور الثاني الموجود بأعلى النهر - خلف المسجد - فكان اقل سمكا على اعتبار أن الهجوم الذي يمكن ان يأتي من جهة السوس عبر فج - تيزي ن تاست - لن يكون بنفس الخطورة. (14)

وبعد ان سور ابن تومرت الاجزاء السفلى من جهتي الشرق والغرب، والتي يمكن منهما دون غيرهما ان يمر الفارس كما مر ببناء السور الى قمة الجبل حيث وضع برجاً يمكن من خلاله مراقبة كل مايوجد خلف الاسوار (15)، وقد قضى ابن تومرت كل سنة 519هـ/1125-1126م في تحصين تينمل، وتشييد السكن لكل اتباعه الذين جاءوا للاقامة بها.

نستطيع القول بان اسوار الموحدين بتينمل قد نسجت على منوال الاساليب المرابطية، من حيث البناء بقطع الحجر الكبير غير المنتظمة اي غير المنجورة، تتخللها قطع مستوية من حين لآخر.

تتنظم بها سطوح الدمايك (16)، وقد تبقت اثار قليلة من سور تينمل الذي بناه ابن تومرت، ثم اعاد بناؤه عبد المؤمن بن علي سنة 540هـ (17)، وقد كشفت الدراسات عن هندسة السور المستقيمة التي تدعمها الابراج على مسافات محددة، كما ابانت عن مواد بناءه والمتمثل في استعمال الحجر غير المنجور بارتفاع قامة الرجل، تبدأ فوقه التابية الى نهاية علو السور المطلوب. ومن هنا يمكن لمس التطور في وسائل ومواد البناء التي ابتكرها الموحدين، وهي تكشف عن نواياهم العمرانية ورغبتهم الملحة في سرعة الانجاز والاقتصاد في النفقات مع الصلابة التي تقاوم الزمن.

وقد عمد خليفة ابن تومرت عبد المؤمن بن علي على نهج سياسية دفاعية عبرت عن حسن استراتيجي، ووعي دفاعي فقد تم له في مابعد بناء حصن بجبل طارق وجعله قاعدة امامية للدفاع عن بلاد المغرب الاسلامي، وتشييد رباط تازة سنة 529هـ ليخصص كقلعة عسكرية مهمة ورباط تيط. (18)

وهكذا استمرت تلك الاتجاهات الجديدة طوال عصر الموحدين، وحلة التابية (19) محل الحجر والابراج المضلعة محل الابراج المستديرة.

اما الحديث عن ابراج المراقبة فنجد ان ابن تومرت، ولمزيد من الاحتطيات قام بتشييد قلعة بقمة المنحدر الذي يراقب القرية او المدينة، وكان كل الوادي اطلق عليه اسم تيزاف - برج المراقبة - حيث وضع عليها خفيرا مهمته الانذار ضد كل هجوم ايا كان مصدره، لكون البرج يشرف على اكبر مساحة ممكنة لاستطلاع العدو. (20)

ويعتبر من بين البناءات الدفاعية التي تزود بها أسوار المدن وقد يكون مرتبطاً بغيره من البنايات كالأسوار والأبواب كما هو موجود في السور الممتد على المنطقة السفلى من النهر أو منعزلة عنها كما هو الشأن في قمة المنحدر الذي يراقب القرية. تجدر الإشارة على ان الموحدين قد اتخذوا الابراج الصغيرة الموزعة بصفة منتظمة داخل اسوار تينمل، والأبراج المحصنة من جانب الباب الوحيد - باب ايجلي - الكبير والتي يكون حجمها كبيراً نظراً لما تتوفر عليه من مساكن وممرات للجند، وقد اتخذت هذه الابراج شكلاً مستديراً. كما اعتمد في بنائها على الحجر بشكله الاول غير المنجور والثاني المنجور فيمابعد، ثم حلت الابراج المضلعة محل الابراج المستديرة وزادت العناية بابرار الابواب. (21)

وعلى الرغم من اتجاه الموحدين نحو بناء الاسوار بالتابية فان ابوابهم حظيت دائماً باستعمال الحجارة المنجورة، منتظمة الشكل.

اما عن الأبواب في مدينة تينمل فيمكننا ان نصيغ افكاراً حول شكلها الاول، حيث نج احفاظ سور المدينة الغربي بنموذج فريد، فتح فيه باب - ايجلي - والذي يعتبر من العناصر الاساسية، فهو الذي يوصل ما بين داخل المدينة وخارجها وقد استفاد المهندس المعماري الموحي من تخطيط الابواب المرابطية.

التي شيدت فوق تخطيط ذي انعطافات مرفقية لتحقيق الهدف الدفاعي الذي لم يكن كافيا في تصميم الابواب في فترات قبلها.

وانطلاقا من هذه الفكرة وتكرار مراحل المعوقات والعقبات في طريق المهاجمين، وبهذا ابتكروا طريقة التخطيط ذي المنعطفات المرفقية المزدوجة الذي نراه في ميولة مباني الموحدين الفخمة فيما بعد بمدينة رباط الفتح، وباب الاودية، وباب الرواح بالرباط كما ان هذه الابواب تعطي بعدا آخر لا يقتصر فقط على دورها الدفاعي، بل يتعداه ليصبح رمزا ودلالة على عظمة هذه الامبراطورية الناشئة.⁽²²⁾

على الرغم من أن العمارة الموحدية في تينمل جاءت في مواضع محكمة المواضع في حلة جميلة تكاد مختلف المصادر والكتب التي تتطرق الى المعمار الموحي الى الاتفاق على

شيئ واحد وهو أن الموحدين اقلوا الى حد كبير من الزخارف، حتى انحصرت في أشكال رئيسية حاسمة الخطوط بينة المعالم ' فمسجد تينمل الذي يعتبر أول معالمهم المعمارية، يشكل بداية نشأة الأسلوب الموحي، فمحراب تينمل أحدث الروائع الزخرفية للمذهب الفني الاسلامي الجديد بالمغرب الاسلامي، بحيث أصبحت الزخارف تشكل شبكة واحدة تترك كثيرا من الفضائات الفارغة، كي تنفادى الزخرفة التومرتية، التراكم وتبدوا التفاصيل واضحة والخطوط متقنة، وهذا الأسلوب عمم على جميع المنشآت المعمارية بتينمل محل الدراسة.

كما ان استخدام الالوان فقد تم تقاديه، وتعدده فالزخرفة تينمل نموذج الزخارف الموحدية الاولى، على سبيل المثال منقوشة على جص صلب ذي لون اصفر بلطف من حدة النور ويلون الضلال، غير ان الامر يختلف في الزخرفة الخارجية، اكثر الصانع من الالوان يفضل استعمال الزليج، وكاننا بهم يرفضون التلاوين التي تستعمل فيها العناصر الطبيعية، ليجعلوا من الزليج المجال للالوان⁽²³⁾

ويمكن اعتبار الفن الموحي مرحلة ازدهار وتأويل وفي الآن نفسه بناء جديد للشخصية الزخرفية المعمارية المغربية التي عرفت كيف تعيد صهر المؤثرات المشرقية في نظام يعتمد الصرامة وتلطيف الفورة التزييقية والزخرفية.

الخاتمة:

من خلال ما سبق ذكره يتبين لنا ان الامر لا يتعلق بمدينة عادية بل بمركز إستراتيجي مهم، ينم عن استراتيجية الدفاع المحصن الطبيعي بالدرجة الاولى، فالمنطقة تختص بمنعتها الطبيعية، وباستعصاء الوصول اليها بسهولة سواء من قبل المرابطين او المتمردين، وبالتالي هي مكان مناسبة لنشر دعوة ابن تومرت بين قبائل المصامدة، وإنجاح مشروعه السياسي فإختياره لهذا الموضع ليس عبثا بل متأصلا وخاضعا لمقاييس معلومة، فهي تجمع بين التحصن والدفاع في آن واحد، وبالتالي تحقيق شرط تعذر التخطي، وتوفير شرط الأمان، وفتح المجال للمواجهة والتخندق، فكان ذلك إستجابة للمفهوم العام لاختيار الموقع الطبوغرافي في علاقته بالمجال الدفاعي العسكري.

كما حرص ابن تومرت على تحصين تينمل بشكل جيد، وجعلها بمنأى عن الفتن، فقد كانت السيطرة على هذه المدينة والتمكن من استخلاص بيعة اهلها، يعد مؤشرين مهمين له على تمكنه حكم البلاد والعباد، حيث لم يكن ذلك سهلا على الدوام بل كان يأخذ سنين امتدت عاى فترات متقطعة من الحصار والحروب، فكان الهاجس الاساسي الذي سيطر على تفكير ابن تومرت اذا هو العمل على تقوية النظام الدفاعي للمدينة، عن طريق استحداث سورين، وبرجا للمراقبة في قمة الجبل، واتخاذة للابراج المستديرة على طول السورين، اضافة لفتح باب اعلي الذي يعتبر النموذج الاول للابواب الموحدية.

التهميش:

1- ولد ابن تومرت في جنوب المغرب الأقصى في المنحدرات الشمالية لسلسلة جبال الاطلس الداخلية، في مكان يسمى " ايجليزن- هرغة " سنة 471 هـ، حول ابن تومرت انظر: البيهقي ابو بكر الصنهاجي، المقتبس من كتاب الانساب في معرفة الاصحاب، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1971، ص 28. انظر كذلك: ابن عذارى المراكشي، البيان المغرب في اختصار اخبار ملوك الاندلس والمغرب، قسم الموحدين، تحقيق محمد ابراهيم الكتاني ومحمد زنيير ومحمد تاويت، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، الدار البيضاء، 1985، ص 120-135.

2- كتبت في المصادر بأشكال مختلفة منها: "تينمل" و"تاملت" و"تينمال" و"تاملت" و"تمل" و"تين- ملل". لمزيد من الاطلاع انظر: مؤلف مجهول، الحل الموشية في ذكر الاخبار المراكشية، تحقيق سهيل زكار وعبد القادر زمامة، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، 1979، ص 112-114.

3- عبد الرحمان ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدا والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر، المجلد الثاني، تحقيق أ.م. كاترمير، طبعة باريس، 1858، ص 209-210.

4- مؤلف مجهول، المصدر السابق، ص 123

5- الادريسي محمد بن محمد، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق طبعة نابولي، 1955، ص 230-231

6- COLLECTION, SANCTUARIES ET FORTERESSES ALMOHADS, BASSET ET TERRASSE-6 PARIS 1932 PP.1-2, HESPERIS

7- حول عقيدة ابن تومرت، انظر: محمد بن تومرت "المهدي"، اعز ما يطلب، تقديم وتحقيق، عبد الغني ابو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، 1997، ص 33-40.

8- للمزيد من الاطلاع حول شروط اختيار المدينة انظر: ابن ابي زرع، الانيس المغرب بروض القرطاس في اخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، الرباط 1973، ص 53-54.

9- عبد الرحمان ابن خلدون، المصدر السابق، المجلد الثاني ص 210-211.

10- ابن القاضي احمد، جذوة الاقتباس فيمن حل من الاعلام لمدينة فاس، الجزء الاول، الرباط، ص 50-51.

11- امبروسيو هويثي ميرندا، التاريخ السياسي للامبروطيرية الموحدية، ترجمة، عبد الواحد اكميز، الطبعة الاولى، الدار البيضاء، 2004، ص 69-70.

12- الطرطوشي ابو بكر محمد، سراج الملوك، تحقيق، فتحي محمد ابو بكر، الجزء الثاني، الدار المصرية اللبنانية، 1994، ص 215.

13- مؤلف مجهول، المصدر السابق، ص 112.

-14P37-38., OP-CIT, BASSET ET TERRASSE

15- مؤلف مجهول، المصدر السابق، ص 114.

16- عثمان عثمان اسماعيل، تاريخ العمارة الاسلامية والفنون التطبيقية، الجزء الثالث، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1993، ص 113

انظر كذلك: صباح عبد اللطيف مشنت وعبد العزيز احمد الكباب، المداخل في العمارة الاسلامية، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - 1422هـ/2001 ص 21-27.

- 17- يتصل نسب عبد المؤمن بن علي بقبيلة كومية التي تعتبر احدى بطون بني فاتن، حيث ولد في قرية صغيرة تسمى ((تاجرا)) تقع بالقرب من مدينة (ندرومة) وللاطلاع اكثر حول شخصية حياة ونشأة ونشاط عبد المؤمن، انظر كتاب: الاستاذ الدكتور / صالح بن قرية، عبد المؤمن بن علي موحد بلاد المغرب، دار موفم للنشر، الجزائر 2011.
- 18- منير اقصبي، العمارة العسكرية بفاس عبر التاريخ، افريقيا الشرق، المغرب، 2015 ص ص 25-26.
- 19- الطابية le pisé: جاءت الطابية لتعوض الحجر بالنسبة للتحصينات العسكرية ابتداء من عصر الموحدين، وقد استخدمت بشكل فعال جدا في الاسوار الموحدية التي مازالت توجد اجزاء منها ماثلة بفاس البالي. فاثبتت فعاليتها وجودتها منذئذ، واصبحت تنتشر اكثر فاكثر في كل مدن المغرب الاسلامي، وهي عبارة عن خليط من التراب والحصى والجير والماء، يحضر بنسب متفاوتة على حسب درجة صلابة البناء المنشودة. للمزيد من الاطلاع اكثر انظر marçais(G).l'architecture musulmane d'occident 3D.arts et métiers.paris.1954p305.
- انظر كذلك: منير اقصبي، المرجع السابق، ص ص 203-204.
- ابن خلدون، المصدر السابق، الجزء الثاني ص ص 372-373.
- 20- مؤلف مجهول، المصدر السابق، ص 140.
- 21- marçais(G).op.cit ;309
- 22- عثمان عثمان اسماعيل، المرجع السابق، ص 120.
- 23- basset et terrasse ;op.cit ;p40 .

مركز القياس والتقويم بجامعة شقراء (الأهمية والمهام) من وجهة نظر قيادات الجامعة (تصور مقترح)
د. عيسى بن فرج العزيمي

كلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

Measurement and Evaluation Center at the University of shaqra (importance and tasks) from the standpoint of the leaders of the university (conceived proposal)

Dr. Essa Faraj Azizi

College of Education / Department of Educational Sciences - University of shaqra

Alazizy@su.edu.sa

Abstract

The study aimed at formulate a comprehensive framework for the operations of measurement and evaluation at the University of shaqra, and building standards and indicators for the areas of measuring students, faculty and programs, colleges and baptisms, centers and departments body performance and standards, and in the framework of this strategy is the proposal to establish a center for measurement and evaluation at the University , and the pursuit of consolidation specialized competencies relevant scientific qualification and experience needed to perform the required his roles, and then disseminate the culture of measurement and evaluation at all levels of the university students and faculty members and officials, with rooting and the stability of its practice.

To achieve the aim of the study was to build scale (questionnaire) prepared by the researcher consists of four dimensions, which included the first dimension of the message and the values of Measurement and Evaluation Center, and included the second dimension on the vision and objectives of Measurement and Evaluation Center, and included the third dimension on the supervision of the Measurement and Evaluation Center, and included fourth dimension tasks sub – measurement and Evaluation centers in the colleges of the University , has formed the questionnaire (42) item, was to make sure the stability of the internal consistency of the scale using Cranach's alpha was (0.96), and to check the content validity of the study tool, and make sure that they serve the objectives of the study was presented to the group arbitrators of specialists professors.

The results of the study was shown a high degree perceptions of the leaders of the university agreement about the message and the values of the Center for Measurement and Evaluation at the University of shaqra, as well as the matter with respect to the vision and objectives of Measurement and Evaluation Center, and the supervision of the Measurement and Evaluation Center, and the tasks of sub-centers in each college.

The study recommended - in the light of the results of the study - to propose a center for measurement and evaluation at the University ,whose academic administrative center is supervised by certain administrative body which determines the message and values, and vision and objectives , and the Responsible for the management and supervision, and the tasks of sub-centers of measurement and evaluations in colleges.

Key words: Measurement and Evaluation, Measurement and Evaluation Center, the university, perceptions of the leaders of the university.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى صياغة إطار شمولي لعمليات القياس والتقويم في جامعة شقراء، وبناء المقاييس والمؤشرات والمعايير اللازمة لمجالات قياس أداء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج والكليات والعمادات والمراكز والإدارات، وفي

إطار هذه الإستراتيجية تم اقتراح إنشاء مركزا للقياس والتقييم في الجامعة، والسعي نحو تدعيمه بالكفاءات المتخصصة ذات التأهيل العلمي والخبرة اللازمة ليقوم بأدواره المطلوبة، ومن ثم نشر ثقافة القياس والتقييم على كل مستويات الجامعة من طلاب وأعضاء هيئة تدريس ومسؤولين، مع تأصيل واستقرار ممارساته. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس (استبيان) أعده الباحث يتكون من أربعة أبعاد، اشتمل المحور الأول على رسالة وقيم مركز القياس والتقييم، واشتمل المحور الثاني على رؤية وأهداف مركز القياس والتقييم، واشتمل المحور الثالث على الإشراف على مركز القياس والتقييم، واشتمل المحور الرابع على مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات الجامعة، وقد تكونت الاستبانة من (42) بند، وتم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام كرونباخ ألفا وكان (0.96)، وللتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة مختصين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق تصورات قيادات الجامعة نحو الرسالة والقيم لمركز القياس والتقييم في جامعة شقراء، - بدرجة عالية - وكذلك الأمر فيما يتعلق بالرؤية والأهداف، والجهة المسؤولة عن الإشراف على المركز، ومهام المراكز الفرعية للمركز في كل كلية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة - باقتراح مركزا للقياس والتقييم في الجامعة، والذي يتمثل بمركز إداري أكاديمي يشرف عليه هيئة إدارية معينة تحدد فيه الرسالة والقيم، والرؤية والأهداف، والجهة المسؤولة عن إدارته والإشراف عليه، ومهام مراكز القياس والتقييم الفرعية بالكليات.

الكلمات المفتاحية: القياس والتقييم، مركز القياس والتقييم، الجامعة، تصورات قيادات الجامعة.

مقدمة البحث

تسعى الجامعات إلى تحسين الأداء الداخلي والخارجي، ولعلنا من خلال هذه الدراسة نحقق تحسين الصورة الذهنية للجامعة داخل البيئة الجامعية وخارجها وذلك من خلال تحديد معايير الأداء المطلوب للأعمال والبرامج والمشاريع. ويعد إنشاء مركز للقياس والتقييم في جامعة شقراء قيمة مضافة لإنجازات الجامعة المتتالية.

يسعى المركز إلى قياس مدى الرضا الوظيفي لدى منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين وخدمة المجتمع المحلي. ويتوقع من هذا المركز صياغة إطار مرجعي شمولي لعمليات القياس والتقييم بالجامعة وتحديد الآليات وبناء المقاييس والمؤشرات والمعايير اللازمة لمجالات العمل المختلفة بالجامعة، ونشر ثقافة القياس والتقييم على كل مستويات الجامعة سواء أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين أو الطلاب، وممارسته وفقا للمعايير المطلوبة، وتقييم البرامج في جميع الكليات المختلفة والاستفادة من المراكز والهيئات المتخصصة في هذا المجال.

ولعل من الأهداف التي يسعى المركز لتحقيقها مراجعة وتحديث اللوائح والقوانين المنظمة لعمليات القياس والتقييم داخل كل قسم من أقسام كليات جامعة شقراء، واعتمادها في كليات الجامعة بعد تحديثها وإعلانها على مجتمع الكلية أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

ومن الأهداف التي يتوقع أن يحققها المركز قياس مستوى الرضا عن اللوائح والقوانين المنظمة لعمليات القياس والتقييم. كما يطمح المركز إلى تقديم الدعم الفني اللازم لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لإنجاز تقييم فعال لكافة مخرجات التعليم المستهدفة، كما يسعى المركز إلى الإشراف ومتابعة تنفيذ أساليب القياس والتقييم والاختبارات والحكم على مستويات التنفيذ، كما يهدف المركز إلى عقد ورش عمل لتحليل نتائج عمليات القياس والتقييم والاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية بالجامعة. ولعل من أهداف المركز إصدار دليل تنظيمي وإرشادي لعمليات القياس والتقييم والاختبارات بالجامعة، إضافة لذلك يسعى المركز إلى تحليل نتائج الاختبارات كمياً وكيفياً والاستفادة منها في عمليات تحسين القياس والتقييم.

إن عملية التقييم توفر تغذية راجعة لكل من عضو هيئة التدريس والجامعة عن الأداء الذي يقوم به وتعرفه على نقاط قوته وضعفه، ويمكن ربط أنظمة المكافآت والجوائز مع الأداء بحيث تصبح أنظمة التقييم أداة للحافزية يستفيد منها عضو هيئة

التدريس والجامعة معا (أبو شيخة، 2005)، وتبين لعضو هيئة التدريس كيف يمكن أن يطور أدائه، وتكتشف الاداره معه الأفراد الذين يتمتعون بصفات قيادية أو استثنائية يمكن الاستفادة منهما في شغل الوظائف الشاغرة مستقبلا بالترقية الداخلية (شقيير، 2007).

إن تحسين الأداء الإداري والفني للمؤسسات بما فيها الجامعات أصبح يشكل اهتماما عالميا في جميع الدول (الخطيب، 2006م)

وليس متغرياً أن تقوم الجامعات في دول العالم بأسره بمراجعة الأداء والتقييم الذاتي لدورها التقليدي خصوصاً في ظل ما يشهده العالم من تغيرات اقتصادية واجتماعية كبيرة فالعديد من الدول بدأت بتقصص أنظمتها التربوية (مرسي، مصطفى: 2011 م)، وفي حدود علم الباحث فإن هناك عدد من الجامعات السعودية يتوفر بها مراكز للقياس والتقييم وأحياناً تسمى وحدات القياس والتقييم يناط بها مهام القياس والتقييم في تلك الجامعات.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الرغبة في إنشاء مركز للقياس والتقييم بجامعة شقراء من أجل تطوير وتحسين جودة مخرجات التعليم في الجامعة، ورصد واقع الأداء الأكاديمي بكليات وأقسام ووحدات الجامعة، وتحليل هذا الواقع بأسلوب علمي وواقعي، ومن ثم تقديم المعلومات اللازمة التي في ضوئها يتم اتخاذ القرارات المناسبة والدقيقة، إضافة لذلك إحداث إضافة إيجابية لمنظومة إدارات وأقسام الجامعة وعليه فإن مشكلة الدراسة تكتمل في التساؤلات التالية:

- 1- ما هي رسالة وقيم مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟
- 2- ما هي رؤية وأهداف مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟
- 3- ما هي الجهة المسؤولة عن الإشراف على مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟
- 4- ما هي مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات جامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى صياغة إطار شمولي لعمليات القياس والتقييم في جامعة شقراء، وتحديد الآليات وبناء المقاييس والمؤشرات والمعايير اللازمة لمجالات قياس أداء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج والكلية والعمادات والمراكز والإدارات. وفي إطار هذه الإستراتيجية تتم البرامج والأنشطة التالية:

- ١- اقتراح إنشاء " مركز القياس والتقييم " في جامعة شقراء والسعي نحو تدعيمه بالكفاءات المتخصصة ذات التأهيل العلمي والخبرة اللازمة ليقوم بأدواره المطلوبة.
- ٢ - نشر ثقافة القياس والتقييم على كل مستويات الجامعة من طلاب وأعضاء هيئة تدريس ومسؤولين، مع تأصيل واستقرار ممارساته.

الأهمية الدراسة

تتبع أهمية موضوع البحث بالنظر إلى تزايد أهمية القياس والتقييم كوسيلة تشخيص وقائية وعلاجية تساعد على وضوح الأهداف وتحقيق جودة نواتج التعلم، بغية إعداد طلاب قادرين على استيفاء متطلبات المجتمع وتطويره.

تتبع أهمية الدراسة من أهمية عملية القياس والتقييم بأكملها والمتمثلة في:

- 1- على مستوى المتعلمين: تزود المتعلم بمعلومات تساعده في اختيار البرامج أو المؤهل، وتمكنه من معرفة ماذا سيتعلم ويكون قادر على أدائه.
- 2- على مستوى المؤسسات التعليمية: التخطيط للبرامج والمقررات، والوحدات، والأنشطة التعليمية، وتحديد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور، ووسيلة للتحسين والتطوير.

3- على المستوى الوطني(المجتمع):ثقافة المجتمع في المؤسسة التعليمية، الارتقاء الدائم بمستوى المهن المجتمعية، توفير موارد بشرية مؤهلة، نماء قيم ومهارات الاتصال والمواطنة.

4- على المستوى العالمي :الاعتراف بالمؤهلات، وتسهيل التنقل.ولا يكفي الاكتفاء بقياس نواتج التعلم للتعديل والتطوير في البرامج الأكاديمية والتعليمية، فالأمر يحتاج إلى دراسة البرامج ثم تطويرها وهذا دور وحدات القياس والتقويم بالجامعات.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1438/1437هـ.

الحدود المكانية: قيادات ومسؤولي جامعة شقراء خلال العام الدراسي 1438/1437هـ.

الحدود الموضوعية: الأهمية والمهام لمركز القياس والتقويم بجامعة شقراء(من وجهة نظر قيادات الجامعة).

مصطلحات الدراسة

- القياس والتقييم والتقويم:

الأصل اللغوي لكلمة " قياس " هو الفعل الثلاثي " قاس "بمعنى قدر ,ونقول قاس المرء الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله .والقياس في اللغة رد الشيء إلى مثيله .(مسعود،1992).

والقياس هو العملية التي نحصل من خلالها على قيمة رقمية لصفة من الصفات أو خاصية معينة وفقاً لبعض المعايير والمحكات. ويعرف القياس أيضاً على أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفقاً لإطار معين من المقاييس المتدرجة(سيد وسالم، 1424 هـ).

تتداخل بعض المصطلحات مع مصطلح التقويم مثل :القياس والتقييم ,حيث أن بينهم علاقة وثيقة من جانب ,ولكل مصطلح دور يتميز به من جانب آخر .ويوضح هاشم (2006)أن عملية التقويم لا تقتصر على الطرائق الكمية" القياس " وبالتالي لا تهتمش طرائق التقدير غير الكمية "التقييم ,لذا فعمليتي القياس والتقييم تسبقان عملية التقويم ,فهما يشكلان الجانب التشخيصي من هذه العملية.

ويضيف قلادة (1979م) أنه في عملية التقويم يهتم بجوانب هذه العملية في شمول وتكامل وتفاعل بين مكوناتها وعلاقة كل منها بالنتائج ,بينما يقتصر القياس فقط على التحصيل ,وعليه يجب أن ينظر إلى التقويم على أنه مصدر للتغذية المرتدة التي تقيد في دفع العملية التعليمية وتحسين مستوى جوانبها.

ويفرق مطاوع وحسن (1416هـ (بين القياس والتقييم بأن القياس رغم دقته لا يعطي سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس ولا يعطي صورة صادقة عن المقوم ,بينما التقويم فيعكس صورة صادقة عن جميع البيانات والمعلومات التي لها علاقة بالمقوم ,فالتقويم اعم وأشمل من القياس وأوسع منه معنى.

- مفهوم مركز القياس والتقويم

مركز القياس والتقويم هو عبارة عن مركز إداري أكاديمي يرتبط بهيئة إدارية معينة,يكلف بمهام محددة تتمثل في تطوير الأداء الأكاديمي وتحسين العملية التعليمية والتعليمية من خلال تطوير أدوات القياس والتقويم بأقسام الجامعة وكلياتها المختلفة, وتحكمه لوائح تنظيمية معتمدة تحدد أطر عمله، وله هيكل تنظيمي خاص به.

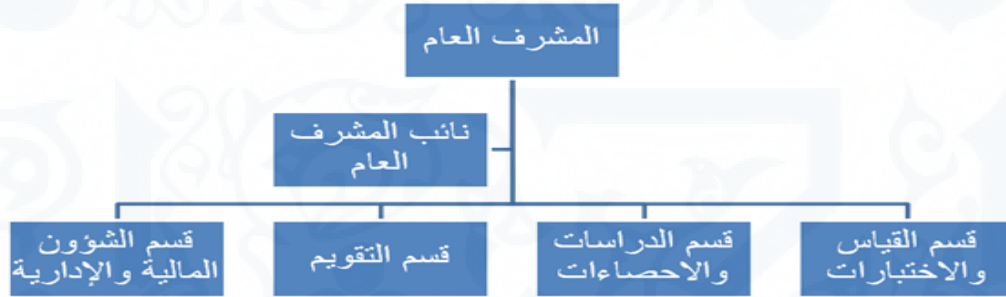
مراكز القياس والتقويم على مستوى الجامعات في المملكة العربية السعودية

أولاً. وحدة القياس والتقويم بجامعة تبوك

لقد تم إنشاء وحدة القياس والتقويم بجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية بتاريخ 1435/06/24هـ - 2014/04/24م، وتعمل هذه الوحدة في إطار مجموعة من القيم ذات الصلة بمتطلبات التقويم في الجامعة كنظام شامل ومتمكامل. تهدف وحدة القياس والتقويم الجامعي في جامعة تبوك بشكل عام إلى قياس وتقويم الأداء الأكاديمي بأقسام وكليات

الجامعة. وان الرسالة التي تؤدبها هذه الوحدة هي تفعيل أدوار القياس والتقويم التربوي القائمة على الوضوح في الرؤية، وتطوير الممارسات القائمة على تعريفات إجرائية لهذه الأدوار، وفق منظومة من القيم التي تحكم عملية القياس والتقويم بشكل عام والأكاديمي الجامعي بشكل خاص، لتحقيق متطلبات التحسين والتطوير واتخاذ القرارات المرتكزة على البيانات الكمية والنوعية الموثقة.

إن الهيكل التنظيمي لوحدة القياس والتقويم الجامعي في جامعة تبوك على النحو المبين في الشكل رقم (1):



شكل رقم (1)

وتشرف وحدة القياس والتقويم في جامعة تبوك على وحدات القياس والتقويم الفرعية الموجودة في جميع كلياتها الموجودة في المركز والفروع (دليل وحدة القياس والتقويم بجامعة تبوك، 1435هـ)

ثانياً. وحدة القياس والتقويم بجامعة الملك عبد العزيز

وحدة القياس والتقويم بجامعة الملك عبد العزيز هي إدارة أكاديمية تختص بتحديد سياسات وآليات القياس والتقويم بالجامعة من خلال الوحدات التالية:

أولاً. وحدة مؤشرات قياس الأداء والمقارنات المرجعية: وتهتم هذه الوحدة بما يلي:

- الإشراف على برنامج تقويم وضمان جودة الأداء الجامعي وتقديم التقارير الدورية الفصلية ومتابعة الأدلة وخطط التطوير
- مساعدة الكليات والعمادات والإدارات في إجراء المقارنات المرجعية الداخلية والخارجية والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمؤشرات قياس الأداء
- تحديد مؤشرات قياس الأداء بالجامعة والتي تتضمن

- مؤشرات قياس الأداء الرئيسة بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- ومؤشرات أداء مخرجات التعلم.
- ومؤشرات قياس أداء بالخططة الإستراتيجية.
- ومؤشرات قياس أداء خاصة لكل عمادة أو وكالة أو إدارة.

ثانياً. وحدة الاستشارات والبحوث والخدمات العلمية: وتهتم هذه الوحدة بما يلي:

- وضع سياسات وآليات القياس والتقويم بالجامعة طبقاً للخططة الإستراتيجية للجامعة.
- وضع خطة متكاملة لتقويم الأداء بالجامعة وقياس المخرجات التعليمية بالتعاون مع الكليات والأقسام العلمية باستخدام أحدث الطرق لقياس المخرجات.
- تحديد أساليب ومعايير القياس والتقويم الأكاديمي والإداري بالجامعة.

- تنظيم لقاءات وبرامج تدريبية وحلقات نقاش لنشر وترسيخ ثقافة القياس والتقييم.
- دعم التعاون وتبادل الخبرات والاستشارات بين الإدارة ومراكز هيئات القياس والتقييم على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

- تقديم ونشر الأبحاث التطويرية الخاصة بالقياس والتقييم.

ثالثاً. وحدة تصميم ومراجعة الاستبيانات الالكترونية: وتهتم هذه الوحدة بما يلي:

- تصميم الاستبيانات الالكترونية وأدوات جمع وتحليل البيانات المتعلقة بالقياس والتقييم.
- تقديم الدعم لقطاعات الجامعة والفروع المختلفة فيما يتعلق بمشاريع القياس والتقييم.
- استخدام الأساليب العلمية والتقنيات الحديثة المتاحة في الجامعة في عمل الاستبيانات الإلكترونية والاختبارات الإلكترونية والتصحيح الآلي للاختبارات.

رابعاً. وحدة تحليل البيانات والتقارير: وتهتم هذه الوحدة بما يلي:

- إعداد تقارير تفصيلية عن نتائج التقييم لوحدة الجامعة لأغراض التطوير المستمر.
- إعداد تقارير قياس وتقييم الأداء بصفة دورية كمتطلب رئيسي لهيئات الاعتماد المحلية والدولية.
- الإشراف على تنفيذ عمليات القياس والتقييم في الأقسام والكليات والإدارات والوحدات الإدارية.

خامساً. وحدة الشؤون الإدارية والمالية وورش العمل: وتتركز مهام هذه الوحدة في تنفيذ الأنظمة واللوائح الخاصة بالشؤون الإدارية والمالية والتشغيل والصيانة والإشراف الإداري على جميع منسوبي الإدارة. وإجراء ورش العمل والتجهيزات الخاصة بها . إن الرسالة التي تؤديها هذه الوحدة تتمثل في التزامها بقياس وتقييم الممارسات الأكاديمية والإدارية والخاصة بتقييم وتطوير الأداء التعليمي والبحثي وخدمة المجتمع لكافة قطاعات الجامعة. أما فيما يتعلق برؤيتها فإنها تتمثل في أن تكون مرجعية وطنية ودولية لتطبيق أفضل الممارسات الأكاديمية والإدارية الخاصة بتقييم وتطوير وإجراءات المقارنات المرجعية الخاصة بالأداء التعليمي والبحثي وخدمة المجتمع. (موقع الكتروني: وحدة القياس والتقييم بجامعة الملك عبد العزيز، 1422هـ)

ثالثاً. وحدة القياس والتقييم بجامعة أم القرى

حرصت جامعة أم القرى على مواكبة متطلبات النهضة التعليمية التي تعيشها المملكة العربية السعودية ، في ظل تنامي المناداة بتحسين الجودة النوعية لمخرجات العملية التعليمية ومن هذا المنطلق صدر القرار الإداري رقم 10248 بتاريخ 7 / 1421 هـ بإنشاء وحدة للقياس والتقييم بالجامعة ، مرتبطة مباشرة بوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

أهداف الوحدة:

1. توفير البيانات والمعلومات التي يمكن أن يستفيد بها أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والإداريون في تحسين أدائهم الأكاديمي والإداري.
2. إجراء الدراسات على نتائج الطلاب والطالبات الفصلية في المقررات الدراسية بالأقسام الأكاديمية بكليات الجامعة ، وتقديم المرئيات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق مزيد من الموضوعية والدقة.
3. إجراء الدراسات على بعض الظواهر الأخرى ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية ، وتقديم التوصيات اللازمة بشأنها.
4. توفير خدمات تصحيح الاختبارات الموضوعية آلياً ، وتحليلها إحصائياً.
5. عقد المحاضرات والحلقات الدراسية المرتبطة بأهداف الوحدة.

أقسام الوحدة:

تتكون الوحدة من قسمين أساسيين ، وهما:

1 - قسم تقويم القوى البشرية:

وتتخصص مهامه في:

أ- إعداد أدوات القياس اللازمة لتقديم المعلومات التي يمكن أن يستفيد بها أعضاء هيئة التدريس والإداريون في تحسين مستوى الأداء العام.

ب- الإشراف على تطبيق أدوات القياس المختلفة ، وتحليلها ، وتقديمها بسرية تامة للمعني بالتقويم ، للاستفادة منها في تعزيز الجوانب الايجابية ، ومعالجة الجوانب السلبية ، إن وجدت.

2- قسم الدراسات الإحصائية:

وتتمثل مهامه في التالي:

أ- تحليل نتائج المقررات الدراسية ، وتقديم التوصيات التي من شأنها ضمان الموضوعية في قياس التحصيل الأكاديمي للطلاب.

ب- عرض ومناقشة نتائج التحليلات السابقة مع أعضاء هيئة التدريس بالكلية المختلفة بالجامعة، لتبادل الآراء حول تطوير أساليب تقويم الطلاب.

ج- تسهيل مهمة تصحيح الاختبارات الموضوعية ، وتقويم مدى جودتها في قياس التحصيل العلمي.

د- إجراء الدراسات على بعض الظواهر الأكاديمية وغير الأكاديمية ، لتوفير بعض المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ بعض القرارات الإدارية. موقع الكتروني: وحدة القياس والتقويم بجامعة أم القرى، 1421هـ

تصور مقترح لمركز القياس والتقويم في جامعة شقراء

يقترح الباحث تصورا مقترحا لمركز القياس والتقويم في جامعة شقراء والذي يتمثل بمركز إداري أكاديمي يشرف عليه هيئة إدارية معينة تحدد فيه الرسالة والقيم، والرؤية والأهداف، والجهة المسؤولة عن إدارته والإشراف عليه، ومهامه ومهام مراكز القياس والتقويم الفرعية بالكلية وذلك في ضوء نتائج الدراسة، والذي يهدف في مجمله إلى تطوير الأداء الأكاديمي وتحسين العملية التعليمية والتعليمية من خلال تطوير أدوات القياس والتقويم بأقسام الجامعة وكليةاتها المختلفة، وتحكمه لوائح تنظيمية معتمدة تحدد أطر عملها، وله هيكل تنظيمي خاص به. وان النتائج المتوقعة لقيام مركز القياس والتقويم بالجامعة يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- تفهم الإدارة العليا والعمداء ومدراء الوحدات الفنية ورؤساء الأقسام لأهمية إجراء التقييم الذاتي للوضع الحالي وإنجازات العمل بالجامعة لهدف التخطيط والتطوير.

2- الوقوف على مواطن الضعف والتحديات، لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة لها.

3- الوقوف على مواطن القوة وفرص النجاح المتاحة لتشجيعها وتبني مواقف مماثلة لها.

4- وضع استراتيجيات تطويرية برؤية واضحة، وتعميمها على المعنيين.

5- توفير دراسة تقييمية علمية مرجعية تعكس واقع الحال للنظام التعليمي.

6- مساعدة الإدارة العليا بالجامعات في صنع القرار الاستراتيجي والإداري بدقة وسرعة

7- تحسين مستوى الانجاز، ودعم فرص التطوير وزيادة سرعة معالجة المشاكل التعليمية

8- قياس مدى التقدم في تحقيق النتائج المطلوبة لإجراء التعديلات اللازمة.

وإن الرسالة والقيم لمركز القياس والتقويم في جامعة شقراء (كتصور مقترح) تتمثل فيما يلي:

☒ تفعيل ادوار القياس والتقويم التربوي القائمة على الوضوح في الرؤية وتطوير الممارسات القائمة

☒ اتخاذ القرارات المرتكزة على البيانات الكمية والنوعية الموثقة

- ✗ الشمولية في النظرة إلى البرامج الجامعية
- ✗ التكامل في منظومة العمل الجامعي
- ✗ التعاون بين الكليات والوحدات في الجامعة
- ✗ إتقان وجودة العمل
- ✗ الذاتية المنضبطة وتحمل المسؤولية
- ✗ الموضوعية والمصادقية
- أما الرؤية والأهداف لمركز القياس والتقييم في جامعة شقراء (كتصور مقترح) تتمثل فيما يلي:
- ✗ مساعدة متخذي القرار في إعداد وصياغة الخطط والسياسات في الجامعة
- ✗ بناء وتطبيق معايير القياس والتقييم بالجامعة
- ✗ إجراء دراسات تحليلية في تقييم الاختبارات الجامعية وفق معايير محددة
- ✗ التعاون مع مراكز القياس والتقييم الفرعية بالجامعة في تعبئة الاستبيانات وأدوات جمع البيانات المتعلقة بالقياس والتقييم بالكلية
- ✗ الإشراف على تأسيس نظام بنوك الاختبارات
- ✗ إنشاء قواعد بيانات عن تقارير الأداء الأكاديمي للطلاب بكليات وأقسام الجامعة
- ✗ الدعم الإداري والفني لمراكز القياس والتقييم الفرعية بالكليات
- ✗ إعداد الدراسات والتقارير الخاصة بقضايا وظواهر تهم الجامعة مثل درجات الطلاب، غياب الطلاب، النصاب الفعلي
- ✗ لعضو هيئة التدريس وتزويد الجهات ذات العلاقة بها
- ✗ نشر ثقافة القياس والتقييم من خلال إقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وورش عمل في مجال القياس والتقييم
- ✗ تقييم الخطط الدراسية لجميع البرامج والتأكد من تحقيقها لمعايير القياس والتقييم
- ✗ عقد دورات تأهيلية في بناء الاختبارات التحصيلية وطرق تصحيحها وتحليل نتائجها
- ✗ دراسة وتحليل درجات الطلاب واكتشاف معدل التضخم في الدرجات والدرجات المتطرفة
- ✗ استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب في قضايا الجامعة من خلال استبيانات عامة
- ✗ تقديم الاستشارات العلمية والعملية لمنسوبي الجامعة والمجتمع
- ✗ قياس مخرجات الجامعة بهدف تطويرها
- ✗ تشخيص واقع العملية التعليمية في الجامعة واكتشاف المشكلات ونواحي القصور
- ✗ تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة من خلال موقع الجامعة
- أما فيما يتعلق بالجهة المسؤولة عن الإشراف على المركز فقد اقترح الباحث إحدى الهيئات أو الجهات التالية (كتصور مقترح):
- ✗ مركز القياس والتقييم بالتعليم العالي
- ✗ المركز هيئة تقويم التعليم
- ✗ مكتب معالي مدير الجامعة
- ✗ وكالة الجامعة للتطوير والجودة
- ✗ فريق متخصص من الخبراء من داخل الجامعة وخارجها
- ✗ هيئة استشارية تشكل للإشراف عليه

✗ وكالة الجامعة للشؤون التعليمية

ويقترح الباحث إنشاء مراكز فرعية للمركز في كل كلية تتمثل مهامها في ما يلي:

- ✗ التنسيق مع مركز القياس والتقويم الجامعي بالجامعة في جميع أعمالها وتزويدها بكل المعلومات المطلوبة من الكلية
- ✗ جمع الخطط الدراسية لجميع البرامج الدراسية التي تقدمها الكلية في جميع الأقسام
- ✗ الاحتفاظ بنسخة من ملف المقرر لجميع المقررات بكل أقسام الكلية
- ✗ جمع الاختبارات (الدورية والنهائية) لجميع المقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في كل فصل دراسي
- ✗ الاحتفاظ بنتائج الاختبارات (الدورية والنهائية) لجميع المقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في كل فصل دراسي
- ✗ التنسيق مع مركز القياس والتقويم بالجامعة في تحليل نتائج الاختبارات واستخراج التقارير الخاصة بها وقراءتها إحصائياً
- ✗ التنفيذ والمتابعة لكل ما يصدر من مركز القياس والتقويم الجامعي بالجامعة من تعليمات أو توصيات تخص أقسام الكلية ومقرراتها
- ✗ التنسيق مع مركز القياس والتقويم الجامعي بالجامعة في تنظيم الدورات وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس بالكلية
- ✗ الإشراف على بناء بنوك الاختبارات للمقررات الخاصة بالكلية بالتنسيق مع مركز القياس والتقويم الجامعي بالجامعة
- ✗ التعاون مع مركز القياس والتقويم الجامعي بالجامعة في تعبئة الاستبيانات وأدوات جمع البيانات المتعلقة بالقياس والتقويم بالكلية.

وقد وضع الباحث هذا التصور في استبيان تم توزيعه على قيادات الجامعة من عمداء ووكلاء ووكيلات الكليات للاجابة عليه.

واقع تطبيق مؤشرات القياس والتقويم بالجامعة في العالم العربي

يشهد التعليم العالي في أنحاء العالم حركة نشطة وبخاصة في الجودة والاعتماد الأكاديمي، من أجل تحسين أدائها الإداري والأكاديمي، لتحقيق نواتج التعلم التي ينتظرها المجتمع منها، بما يسهم في رفاهية المجتمع وتقدمه. هناك مبادرات محدودة بالدول العربية في تطبيق نماذج لتوكيد الجودة، اعتمد معظمها على تطبيق نظم التقويم الشامل(السعودية، وقطر وعمان، والأردن)ونظم إدارة الجودة الشاملة (الأيزو)مثل السعودية والأردن(أو نماذج التميز)مثل الإمارات (السعودية)، وفي عام 2007 أنشئ مركزاً لضمان الجودة والاعتماد في اتحاد الجامعات العربية، وأقر نظامه الأساسي وهيكله وتحديد مهامه .ووضع أدلة تسترشد بها الجامعات لتقويم جودة أدائها.

لقد أجريت عدة دراسات تهدف الى دراسة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، منها دراسة (بطاينة، ٢٠٠٤) التي دعت إلى استخدام أسس ومعايير واضحة قابلة للقياس، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل الجامعية، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة وبينت الدراسة أن هذه المعايير قابلة للزيادة والنقصان تبعاً لأهداف المؤسسة، حيث يجب تقويم أعضاء هيئة التدريس في مدى مساهمتهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

كما أجريت دراسات تناولت الجانب الأخلاقي لعضو هيئة التدريس وأثره على واجباته وأدائه في تحقيق أهداف الجامعة التي يعمل فيها، ففي دراسة قام بها (درة، ٢٠٠٥) أظهرت ضرورة وجود ميثاق عمل أخلاقي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في ظل العولمة وأثر ذلك على جودة مخرجات العملية التعليمية .كما قدم (فرحان، ٢٠٠٤) قواعد أخلاقيات مهنة التعليم العالي في إطار أهداف ورسالة الجامعة، وأثر ذلك على جودة التعليم وتميز الجامعة من خلال تحقيق رسالتها وأهدافها .ويرى (الشيخلي، ٢٠٠٠) أن واجبات الأستاذ الجامعي متنوعة ومتشعبة، ومنها ما تفرضه أخلاق المجتمع وعاداته، ولا بد من وجود آلية واضحة لتقويم الأداء الأخلاقي لعضو هيئة التدريس للقيام بواجباته الأخلاقية إضافة لواجباته المهنية .وقد لخص الشيخلي في دراسته واجبات عضو هيئة التدريس بواجبات تجاه نفسه، وعمله، وطلابه، وزملائه، ومجتمعه .

وبين أن لكل مهنة قواعد أخلاقية وسلوكية تبينها الأعراف والتعليمات وعلى رأسها إتقان المهنة وعدم الغش فيها. وقد اقترحت وثيقة توصيات ملتقى التعليم العالي والعولمة -نحو ميثاق عمل أخلاقي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦) ميثاقاً للعمل الأخلاقي في البيئة الجامعية يتناول أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية والبحث العلمي. وأشارت الوثيقة إلى أثر وأهمية السلوك الأخلاقي في العمل الجامعي، وبيّنت أن هذا الواجب هو أحد المسؤوليات الأساسية لرئاسة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية فيها.

وقد أوضحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية (٢٠٠٥) في وثيقة مشروع إستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي للأعوام ٢٠٠٥ حتى ٢٠٠٦ الاستراتيجيات المتعلقة بمحور تنمية الموارد البشرية، وذلك لتحقيق هدف الارتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة والخبرة للموارد البشرية العاملة في مؤسسات التعليم العالي، وعلى رأسهم عضو هيئة التدريس الذي أفردت له مجموعة من الإجراءات لتحقيق ذلك. وقد أشارت الوثيقة إلى ضرورة الاعتماد على معايير موضوعية والالتزام بالتقويم أداء عضو هيئة التدريس في التدريس، والإنتاج العلمي، وخدمة المجتمع، بهدف تطوير أدائه وتنشيطه وترقيته وذلك بإنشاء وحدة بالجامعة تختص بقياس الأداء وتطويره.

وفي دراسة قام بها (زايد، ٢٠٠٣) أشار إلى ارتباط وثيق بين مفهوم الجودة ومبدأ التطور المستمر للمؤسسة الأكاديمية، وخاصة في أداء عضو هيئة التدريس ومدى ارتباط ذلك بأهداف الجامعة المعلنة. واقترح زايد في دراسته أسلوباً غير تقليدي لقياس تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية بالاستعانة بمصفوفة الأهداف، التي تضم مجموعة من المعايير الكمية، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة. واقترح نقاطاً لتقويم كل عنصر من هذه العناصر، ليتم الحصول على قيمة رقمية يمكن من خلالها قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية للمفاضلة بينهم بشكل علمي موضوعي.

أما دراسة (محمد) 2006 م بعنوان "كفاءة التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العصرية"، فقد هدفت الدراسة للتوصل إلى مجموعة من معايير الكفاءة التي تفرضها المتغيرات المعاصرة والتي يمكن الاستعانة بها كأداة للحكم على مدى كفاءة نظام التعليم بجامعة أسيوط، وإلى التوصل لتخطيط استراتيجي لرفع كفاءة نظام التعليم بجامعة أسيوط في ضوء المتغيرات العصرية. استخدم الباحث المنهج الوصفي للتعرف على المتغيرات العصرية وانعكاساتها على التعليم الجامعي ولوصف الكفاءة التعليمية وأنواعها وطرق قياسها ومعاييرها في ضوء المتغيرات العصرية، كذلك استخدم أسلوب تحليل النظم القائمة على تحليل مكونات النظام التعليمي بالجامعة واستخدامه في تحديد معايير كفاءة التعليم الجامعي. اشتملت عينة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (330) عضو، وطلاب الفرقة النهائية بكلية الجامعة وعددهم (1638) طالب، وعينة من القيادات الإدارية بالجامعة وعددهم (113) عضو، وعينة من المسؤولين بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية بمحافظة أسيوط بلغ عددها (231) مسؤولاً. استخدم الباحث أربع استبيانات لتحقيق الدراسة وهي: الاستبانة الأولى طبقت على عينة أعضاء هيئة التدريس وذلك للتعرف على مستوى كفاءة العملية التعليمية بالجامعة في ضوء المتغيرات العصرية. الاستبانة الثانية طبقت على عينة من طلاب الفرقة النهائية بالجامعة وذلك للتعرف على كفاءة العملية التعليمية بالجامعة. الاستبانة الثالثة طبقت على عينة من القيادات الإدارية بالجامعة وذلك للوقوف على كفاءة الإدارة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات العصرية. الاستبانة الرابعة طبقت على عينة من المسؤولين بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية بمحافظة أسيوط وذلك للتعرف على كفاءة خريجي جامعة أسيوط في مواقع العمل والإنتاج. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن أفراد العينة ككل مجمعون على أن كفاءة العملية التعليمية بالجامعة منخفضة بدرجة متوسطة وذلك لانخفاض كفاءة بعض الجوانب مثل المقررات الدراسية وسياسة القبول والالتحاق، وقد أجمع المسؤولون بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية على انخفاض القدرات والمهارات العلمية والعملية التي يتمتع بها

خريجي جامعة أسبوط، والذي ارجع النتيجة الى عدم وجود وحدة تختص بالقياس والتقويم لتحديد مستوى العملية التعليمية بالجامعة وأوصت الدراسة بإنشاء وحدة قياس وتقويم بالجامعة. ولعل هذه الدراسة تؤيد بقوة موضع بحثنا هذا. وفي دراسة قام بها لونجينكر (Longenecker, 1999) أظهرت ضرورة إجراء عملية التقويم بشكل دوري في المؤسسات والشركات، وأثر ذلك في خلق جو تنافسي بين الموظفين.

أما سيجال (Segal, 2000) فيرى أن نقاط الضعف لدى الموظفين موجودة على أرض الواقع، ولا يمكن معرفتها والتخلص منها الا عن طريق تقويم الأداء، باتجاه إيجابي نحو تحسين أداء المؤسسة، وبهذا يمكن معالجة نقاط الضعف وتعظيم نقاط القوة لدى الموظفين وتحفيزهم على استغلال طاقاتهم.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

أولاً: منهج الدراسة:

لقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي حيث تمّ الاطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية المتعلقة بالموضوع، وذلك للاستفادة منها في بلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري، والوقوف على أهم الدراسات السابقة، التي تشكّل جانباً مهماً في الدراسة وما تتضمنه من محاور معرفية. وكذلك الاعتماد على الاستبانة التي تم تطويرها من الدراسة وتطبيقها على قيادات الجامعة (عميد الكلية، وكيل ووكيلة الكلية) في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء ووكلاء ووكيلات الكليات في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية ممثلة من مجتمع الدراسة الكلي بلغ حجمها (60) عميد ووكيل ووكيلة كلية.

ثالثاً: خطوات بناء أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية المسحية، وهي أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهود والنقائص. وتعرض الدراسة هنا خطوات بناء أداة الدراسة المتمثلة في التعرف على تصورات قيادات الجامعة نحو مركز القياس والتقويم في الجامعة، وتم إعداد أداة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة: يتمثل الهدف من أداة الدراسة في التعرف على تصور قيادات الجامعة نحو مركز القياس والتقويم في الجامعة في ضوء أربعة محاور (الرسالة والقيم، الرؤية والأهداف، الإشراف على المركز، مهام مراكز القياس والتقويم الفرعية في الكليات).

الخطوة الثانية: صياغة فقرات أداة الدراسة:

لصياغة فقرات أداة الدراسة تم عمل الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بكل محور من محاور موضوع الدراسة الأربعة
- مراجعة المصادر السابقة، والموضوعات المشتملة عليها، من أجل تحديد عبارات كل محور من محاور الدراسة وصياغة فقراته.

وقد تم صياغة فقرات أداة الدراسة حسب الآتي:

- مراعاة أن تخدم هذه الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها والتي تعمل على تحقيق أهداف الدراسة.
- تم صياغة فقرات أداة الدراسة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع المستجيبين في عينة الدراسة.
- تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث اشتملت أداة الدراسة على قسمين: القسم الأول: ويتضمن المعلومات التي تعبر عن خصائص أفراد عينة الدراسة، طبقاً للمتغيرات الديموغرافية وهي (الشرط، العمل، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة). أما القسم الثاني يتضمن فقرات موزعة على أربعة محاور رئيسية اشتمل المحور الأول على رسالة وقيم مركز القياس والتقويم، واشتمل المحور الثاني على رؤية وأهداف مركز القياس والتقويم، واشتمل المحور الثالث على الإشراف على مركز القياس والتقويم، واشتمل المحور الرابع مهام مراكز القياس والتقويم الفرعية في كليات جامعة.
- تم تدريج الفقرات وفقاً لمقياس (ليكرت Likert) خماسي التدريج والذي يحتسب أوزان تلك الفقرات بطريقة خماسية على النحو الآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد روعي في اختيار فقرات أداة الدراسة التنوع، وأن يكون لكل بند هدف محدد يقيس مجالاً محدداً في كل محور من محاور الدراسة.
- تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، وروعي في ذلك أن تكون الفقرات واضحة ومفهومة وملئمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة. وكذلك طلب من المستجيبين قراءة الفقرات بدقة ومعرفة المقصود من كل بند.

الخطوة الثالثة: عرض أداة الدراسة على المحكمين:

بعد أن وضع الباحث أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من أساتذة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الفقرات من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، وإضافة أية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرى بعض التعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التحكيم، كحذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية وعلامات الترقيم.

الخطوة الرابعة: الصورة النهائية لأداة الدراسة

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية (أنظر الملحق رقم 1) لقياس ما وضعت له بعد التعديل في بعض الفقرات بناء على آراء وتقديرات المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة (42) فقرة، واشتملت على جزأين هما:

- الجزء الأول: ويتضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي: (الشرط، العمل، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة).
- الجزء الثاني: ويتضمن فقرات الاستبانة، واشتمل على (42) فقرة موزعة على أربعة محاور يُستجاب عليها وفق التدرج الخماسي لليكرت.

رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة

تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة على النحو الآتي:

صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الأساتذة، وطلب منهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة البند للمحتوى، والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لتوجيه الدراسة الوجهة الأكثر مناسبة. وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم،

وأجريت التعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التحكيم. وقد اعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة
ثبات أداة الدراسة:

تم استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي، ولكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، والجدول رقم (1) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (1)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل (طريقة كرونباخ ألفا)

معامل الثبات	محاور أداة الدراسة
0.96	الرسالة والقيم
0.95	الرؤية والأهداف
0.95	الإشراف على مركز القياس والتقويم
0.91	مهام مراكز القياس والتقويم الفرعية في كليات الجامعة
0.96	الاستبانة ككل

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (1) إلى إن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.96) في حين تراوحت معاملات الثبات للإبعاد بين (0.91 إلى 0.96)، وتعتبر مثل هذه القيم مناسبة لدرجة عالية جداً لأغراض الدراسة.

خامساً: تحديد درجة القطع:

درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي أجاب عنه حيث يعتبر تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس (الاستبانة) المستخدم في الدراسة كما يلي:

جدول رقم (2) تدرج المقياس

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

جدول رقم (3) قيم المتوسطات الحسابية

التقدير	التعليق على النتائج	التقدير	المتوسط	م
درجة عالية جداً	موافق بشدة	4.20 - 5	1	
درجة عالية	موافق	3.40 - 4.19	2	
درجة متوسطة	محايد	2.60 - 3.39	3	
درجة ضعيفة	غير موافق	1.80 - 2.59	4	
درجة ضعيفة جداً	غير موافق بشدة	1 - 1.79	5	

سادساً: المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) وذلك بالاعتماد على مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive statistic Measures) لوصف خصائص عينة الدراسة، والإجابة على أسئلة الدراسة وترتيب الأبعاد تنازلياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها مبوبة حسب أسئلتها، وبعد عرض الدراسة في الفصل السابق في كافة جوانبها وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة والمتعلقة بواقع مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء (الأهمية والمهام) من وجهة نظر قيادات الجامعة (تصور مقترح).

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول.

"ما هي رسالة وقيم مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟"

وللتحقق من ذلك قام الباحث بإيجاد التكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على كل بند من فقرات الاستبانة وذلك بعد إدخال الاستجابات على فقرات الاستبانة الى برنامج SPSS، ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، علماً بأن المتوسط الحسابي المرجح لمقياس ليكرت هو: (1 الى 1,79) لمستوى غير موافق بشدة، و(1,80 الى 2,59) لمستوى غير موافق، و(2,60 الى 3,39) لمستوى محايد، و(3,40 الى 4,19) لمستوى موافق، و(4,20 الى 5) لمستوى موافق بشدة. والجدول (4) يبين التكرارات لمقياس ليكرت والوسط الحسابي لكل بند من فقرات الاستبانة في المحور الأول (الرسالة والقيم).

جدول(4)

التكرارات لمقياس ليكرت والوسط لحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة للمحور الأول " الرسالة والقيم "

رقم البند	غير موافق	محايد	موافق	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1	6	5	7	22	20	3.75	1.4	درجة عالية
2	1	0	22	20	17	3.87	1.2	درجة عالية
3	5	1	14	22	18	3.78	1.1	درجة عالية
4	0	2	5	20	33	4.40	1.26	درجة عالية جدا
5	9	2	6	21	22	3.75	1.33	درجة عالية
6	1	0	6	33	20	4.18	1.23	درجة عالية
7	0	0	3	24	33	4.50	1.37	درجة عالية جدا
8	0	1	15	24	20	4.05	1.26	درجة عالية

ويتضح من الجدول رقم (4) انه إلى - درجة عالية جدا - بأن الرسالة والقيم التي يؤديها مركز القياس والتقييم بجامعة

شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- التكامل في منظومة العمل الجامعي
- الذاتية المنضبطة وتحمل المسؤولية

ويتضح من هذا الجدول أنه إلى - درجة عالية - بأن الرسالة والقيم التي يؤديها مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من

وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- تفعيل ادوار القياس والتقييم التربوي القائمة على الوضوح في الرؤية وتطوير الممارسات القائمة
- اتخاذ القرارات المرتكزة على البيانات الكمية والنوعية الموثقة
- الشمولية في النظرة إلى البرامج الجامعية

- التعاون بين الكليات والوحدات في الجامعة
- إتقان وجودة العمل
- الموضوعية والمصادقية

ويشير الجدول الى انه جاءت جميع الفقرات على المحور الأول بدرجة موافق بدرجة عالية فأكثر، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الأول (الرسالة والقيم) **4.04** بانحراف معياري 1.27، وهذا الرقم يعكس تصور بدرجة توافر كبيرة لدى قيادات جامعة شقراء في الرسالة والقيم التي يؤديها مركز القياس والتقويم وفق مؤشرات المتوسط الحسابي المرجح لمقياس ليكرت.

الإجابة عن السؤال الثاني.

" ما هي رؤية وأهداف مركز القياس والتقويم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟ "

للإجابة على هذا السؤال تم الاستفادة من نتائج التحليل الإحصائي في البرنامج **SPSS** للإجابات على فقرات الاستبانة وذلك في محورها الثاني " الرؤية والأهداف ". وقد تم الحصول على التكرارات والوسط الحسابي لكل بند من فقرات الاستبانة كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول(5)

التكرارات لمقياس ليكرت والوسط لحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة للمحور الثاني " الرؤية والأهداف "

رقم البند	غير موافق	محايد	موافق	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
9	0	2	2	25	31	4.42	0.92	درجة عالية جدا
10	1	12	23	11	13	3.38	0.96	درجة عالية
11	1	1	5	13	40	4.50	1.1	درجة عالية جدا
12	0	2	17	17	24	4.05	0.9	درجة عالية
13	1	3	5	16	35	4.35	0.86	درجة عالية جدا
14	0	1	3	15	41	4.60	0.87	درجة عالية جدا
15	0	3	22	25	10	3.70	0.81	درجة عالية
16	0	9	4	22	25	4.05	1.04	درجة عالية
17	0	4	13	33	10	3.82	1.12	درجة عالية
18	0	2	22	27	9	3.72	1.01	درجة عالية
19	0	1	4	33	22	4.27	0.67	درجة عالية جدا
20	0	11	16	25	8	3.50	0.81	درجة عالية
21	0	1	6	13	40	4.53	0.65	درجة عالية جدا
22	0	1	34	14	11	3.58	0.87	درجة عالية
23	11	0	26	12	11	3.20	1.02	درجة عالية
24	0	1	4	33	22	4.27	0.81	درجة عالية جدا
25	0	2	10	14	34	4.33	0.77	درجة عالية جدا

ويتضح من الجدول رقم (5) انه إلى - درجة عالية جدا - بأن الرؤية والأهداف التي يؤديها مركز القياس والتقويم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- مساعدة متخذي القرار في إعداد وصياغة الخطط والسياسات في الجامعة
- إجراء دراسات تحليلية في تقييم الاختبارات الجامعية وفق معايير محددة
- الإشراف على تأسيس نظام بنوك الاختبارات
- إنشاء قواعد بيانات عن تقارير الأداء الأكاديمي للطلاب بكليات وأقسام الجامعة
- عقد دورات تأهيلية في بناء الاختبارات التحصيلية وطرق تصحيحها وتحليل نتائجها
- استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب في قضايا الجامعة من خلال استبيانات عامة
- تشخيص واقع العملية التعليمية في الجامعة واكتشاف المشكلات ونواحي القصور
- تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة من خلال موقع الجامعة
- إعداد الدراسات والتقارير الخاصة بقضايا وظواهر تهم الجامعة مثل درجات الطلاب، غياب الطلاب، النصاب الفعلي
- لعضو هيئة التدريس وتزويد الجهات ذات العلاقة بها
- نشر ثقافة القياس والتقويم من خلال إقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وورش عمل في مجال القياس والتقويم
- تقييم الخطط الدراسية لجميع البرامج والتأكد من تحقيقها لمعايير القياس والتقويم
- ويتضح من هذا الجدول أنه إلى - درجة عالية - بأن الرؤية والأهداف التي يؤديها مركز القياس والتقويم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:
- بناء وتطبيق معايير القياس والتقويم بالجامعة
- التعاون مع مراكز القياس والتقويم الفرعية بالجامعة في تعبئة الاستبيانات وأدوات جمع البيانات المتعلقة بالقياس والتقويم بالكلية
- الدعم الإداري والفني لمراكز القياس والتقويم الفرعية بالكليات
- دراسة وتحليل درجات الطلاب واكتشاف معدل التضخم في الدرجات والدرجات المتطرفة
- تقديم الاستشارات العلمية والعملية لمنسوبي الجامعة والمجتمع
- قياس مخرجات الجامعة بهدف تطويرها
- ويشير الجدول الى انه جاءت جميع الفقرات على المحور الثاني بدرجة موافق بدرجة عالية فأكثر، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الثاني (الرؤية والأهداف) 4.02 بانحراف معياري 0.89، وهذا الرقم يعكس تصور بدرجة توافر كبيرة لدى قيادات جامعة شقراء في الرؤية والأهداف التي يؤديها مركز القياس والتقويم وفق مؤشرات المتوسط الحسابي المرجح لمقياس ليكرت.
- الإجابة عن السؤال الثالث**
- " ما هي الجهة المسؤولة عن الإشراف على مركز القياس والتقويم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟ "
- للإجابة على هذا السؤال تم الاستفادة من نتائج التحليل الإحصائي في البرنامج **SPSS** للإجابات على فقرات الاستبانة وذلك في محورها الثالث " الإشراف على مركز القياس والتقويم ". وقد تم الحصول على التكرارات والوسط الحسابي لكل بند من فقرات الاستبانة كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول(6)

التكرارات لمقياس ليكرت والوسط لحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة للمحور الثالث " الإشراف على مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء "

رقم البند	غير موافق	محايد	موافق	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
26	11	4	24	12	9	3.07	0.9	درجة عالية
27	18	2	9	16	15	3.13	0.85	درجة عالية
28	1	5	8	25	21	4.00	0.85	درجة عالية
29	1	2	5	11	41	4.48	0.97	درجة عالية جدا
30	1	2	7	16	34	4.33	1.02	درجة عالية جدا
31	0	2	3	10	45	4.63	1.18	درجة عالية جدا
32	2	13	2	22	21	3.78	1.29	درجة عالية

ويتضح من الجدول رقم (6) انه إلى - درجة عالية جدا - بأن " الجهة المسؤولة عن الإشراف على مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- هيئة استشارية تشكل للإشراف عليه
- وكالة الجامعة للتطوير والجودة
- وكالة الجامعة للشؤون التعليمية

ويتضح من هذا الجدول أنه إلى - درجة عالية - بأن الجهة المسؤولة عن الإشراف على مركز القياس والتقييم بجامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- مكتب معالي مدير الجامعة
- مركز القياس والتقييم بالتعليم العالي
- هيئة تقويم التعليم

- فريق متخصص من الخبراء من داخل الجامعة وخارجها

ويشير الجدول الى انه جاءت جميع الفقرات على المحور الثالث بدرجة موافق بدرجة عالية فأكثر، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الثالث (الإشراف على مركز القياس والتقييم) 3.92 بانحراف معياري 1.01.

الإجابة عن السؤال الرابع

"ما هي مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات جامعة شقراء من وجهة نظر قيادات الجامعة؟"

للإجابة على هذا السؤال تم الاستفادة من نتائج التحليل الإحصائي في البرنامج SPSS للإجابات على فقرات الاستبانة وذلك في محورها الرابع (مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات جامعة شقراء). وقد تم الحصول على التكرارات والوسط الحسابي لكل بند من فقرات الاستبانة كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول(7)

التكرارات لمقياس ليكرت والوسط لحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة للمحور الرابع " مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات جامعة شقراء "

رقم البند	غير موافق	محايد	موافق	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
33	0	0	7	27	26	4.32	1.18	درجة عالية جدا
34	0	11	11	19	19	3.77	1.29	درجة عالية
35	0	2	5	20	33	4.40	1.18	درجة عالية جدا
36	0	1	22	19	18	3.90	1.38	درجة عالية
37	0	1	3	22	34	4.48	1.38	درجة عالية جدا
38	0	1	3	28	28	4.38	1.11	درجة عالية جدا
39	0	1	4	18	37	4.52	1.31	درجة عالية جدا
40	0	1	4	22	33	4.45	1.12	درجة عالية جدا
41	0	0	5	17	38	4.55	1.03	درجة عالية جدا
42	0	0	4	24	32	4.47	1.17	درجة عالية جدا

ويتضح من الجدول رقم (7) انه إلى - درجة عالية جدا - بأن مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات الجامعة من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي:

- التنسيق مع مركز القياس والتقييم الجامعي بالجامعة في جميع أعمالها وتزويده بكل المعلومات المطلوبة من الكلية
- الاحتفاظ بنسخة من ملف المقرر لجميع المقررات بكل أقسام الكلية
- الاحتفاظ بنتائج الاختبارات (الدورية والنهائية) لجميع المقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في كل فصل دراسي
- التنسيق مع مركز القياس والتقييم بالجامعة في تحليل نتائج الاختبارات واستخراج التقارير الخاصة بها وقراءتها إحصائياً
- التنفيذ والمتابعة لكل ما يصدر من مركز القياس والتقييم الجامعي بالجامعة من تعليمات أو توصيات تخص أقسام الكلية ومقرراتها
- التنسيق مع مركز القياس والتقييم الجامعي بالجامعة في تنظيم الدورات وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس بالكلية
- الإشراف على بناء بنوك الاختبارات للمقررات الخاصة بالكلية بالتنسيق مع مركز القياس والتقييم الجامعي بالجامعة
- التعاون مع مركز القياس والتقييم الجامعي بالجامعة في تعبئة الاستبانات وأدوات جمع البيانات المتعلقة بالقياس والتقييم.

ويتضح من هذا الجدول أنه إلى - درجة عالية - بأن مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات الجامعة من وجهة نظر قيادات الجامعة تتمثل فيما يلي

- جمع الخطط الدراسية لجميع البرامج الدراسية التي تقدمها الكلية في جميع الأقسام
 - جمع الاختبارات (الدورية والنهائية) لجميع المقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في كل فصل دراسي.
- ويشير الجدول الى انه جاءت جميع الفقرات على المحور الرابع بدرجة موافق بدرجة عالية فأكثر، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المحور (مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات الجامعة) 4.32 بانحراف معياري 1.22، وهذا الرقم يعكس تصور - بدرجة توافر كبيرة - لدى قيادات جامعة شقراء في مهام مراكز القياس والتقييم الفرعية في كليات الجامعة وفق مؤشرات المتوسط الحسابي المرجح لمقياس ليكرت.

توصيات الدراسة

يوصي الباحث بأن تقوم جامعة شقراء بإنشاء مركزاً للقياس والتقويم في جامعة شقراء والذي يتمثل بمركز إداري أكاديمي يشرف عليه هيئة إدارية معينة تحدد فيه الرسالة والقيم، والرؤية والأهداف، والجهة المسؤولة عن إدارته والإشراف عليه، ومهامه ومراكز القياس والتقويم الفرعية بالكليات، والذي يهدف في مجمله إلى تطوير الأداء الأكاديمي وتحسين العملية التعليمية والتعليمية من خلال تطوير أدوات القياس والتقويم بأقسام الجامعة وكلياتها المختلفة، وتحكمه لوائح تنظيمية معتمدة تحدد أطر عملها، وله هيكل تنظيمي خاص به. إضافة لذلك إقرار المركز على أن يتكون من الوحدات التالية:

- 1- وحدة قياس وتقويم مؤشرات الأداء والمقارنات المرجعية
- 2- وحدة الاستشارات والبحوث والخدمات العلمية
- 3- وحدة تصميم ومراجعة الاستبيانات الورقية والالكترونية
- 4- وحدة تحليل البيانات والتقارير
- 5- وحدة الشؤون الإدارية والمالية وورش العمل

المراجع العربية

- الخطيب، أحمد (2006م)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، عمان، عالم الكتب الحديث ودار الكتاب العربي، ط 6
- مرسى، عمر ومصطفى، محمد (2011م) (تصور مقترح لتجويد الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة في جامعة أسيوط) مجلة الثقافة والتنمية، العدد (49)
- مسعود، جبران (1992). الرائد، معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين
- سيد، علي أحمد، وسالم، أحمد محمد (1424 هـ)، التقويم في المنظومة التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.
- مطاوع، إبراهيم وحسن، أمينة (1416 هـ). الأصول الإدارية للتربية. جدة: دار الشروق للنشر.
- قلادة، فؤاد سليمان (1979). الأهداف التربوية للتقويم. الإسكندرية: دار المعارف.
- أبو شيخة، نادر (2005)، إدراك الموظفين لدى موضوعية تقييم أدائهم وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والوظيفية: دراسة تطبيقية على عينة عشوائية من الأجهزة الحكومية الأردنية، مج 45، ع 4، ص 639 - 708
- شقير، يسرى (2007)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية: الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، جامعة القدس، فلسطين، ص 308 - 332
- بطاينة، منذر (2004)، قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية، مديرية المتابعة وضبط الجودة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن
- درة، عبد الباري إبراهيم (2005)، نحو ميثاق أخلاقي للهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية في ظل العولمة، ملتقى التعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن
- فرحان، اسحق أحمد (2004)، فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه ورسالة الجامعة وأخلاقيات المهنة، ورشة عمل تهيئة أعضاء هيئة التدريس، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.
- الشخيلي، عبد القادر (2000)، أخلاقيات الأستاذ الجامعي، مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن ص 507 - 548

- زايد، عبد الناصر (2003)، ضمان جودة التعليم العالي من خلال تقويم الأداء الجامعي -دراسة تحليلية: قياس أداء أعضاء هيئة التدريس، مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن ص53 - 72
- هاشم، كمال الدين محمد (2006). التقويم التربوي: أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.
- دليل وحدة القياس والتقويم بجامعة تبوك، 1435هـ)
- موقع الكتروني: ادارة القياس والتقويم بجامعة الملك عبد العزيز (1422هـ)
http://aea.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=914&Lng=AR
- موقع الكتروني: وحدة القياس والتقويم بجامعة أم القرى (1421هـ)
<https://old.uqu.edu.sa/page/ar/182>

المراجع الأجنبية

- Longenecker, Clinton and Fink, Lawrence (1999), "Creating Effective Performance Appraisals", Industrial Management, Vol. 14, No. 51
- Segal, Jonathan (2000), "Your Appraisal System?", Human Resource Magazine, Vol. 45, No. 10,.
- Kanji, G. K (1999), "Total Quality Management in UK Higher Education Institution", Total Quality Management, Vol. 19,

ملامح البنية الواقعية في مسرح يوسف العاني وعلاقتها بالسياق الاجتماعي

د. عامر صباح نوري المرزوك

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

The Features of the Realist Structure in Yosuf Al-Ani's Drama and Its Relation to

The Social Context

Ph.D. Amir Sabah Noori Al-Marzook

College of Fine Arts/ University of Babylon

Ameersabah83@gmail.com

Abstract

Drama is closely related to real life and its social, political, and social changes, so that, it is a part of the real life itself. Drama in Iraq began as adopted western drama and rewriting it. Yosuf Al-Ani's drama, on the other hand, is a drama that is closely related to the problems of real life.

الملخص

ينفرد المسرح من بين الفنون الأخرى بارتباطه المباشر مع مجريات الحياة اليومية وتغيراتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبهذا يكون جزءاً لا يتجزأ من الحياة، ولدراسته لابد من متابعة المتغيرات التي تصيب المجتمع.

وقد كانت بداية التأليف المسرحي في العراق شبيهة بمثيلاتها في المحيط المجاور من حيث تبنّي المؤلفين المسرحيين لشكل ومضمون غربي مُحرف عن مصدره الأساس، وصياغته بأسلوب نابع من طبيعة المؤسسة الحاضنة للمسرح والأهداف المستوحاة منه، ولم ينج من فخ هذا النوع من التأليف غير القلة النادرة من الذين توصلوا إلى تشخيص هذا الخلل بعد ما أدركوا أن منجزهم الإبداعي لن يُحصَد نجاحه إلا إذا لامس جرح الإنسان، إذن لا يعني التأليف أن تكتب نصّاً فيُطْبَع ليُكَدَّسَ مثل الديكورات التجميلية على رفوف المكتبات، بل لابد من أن يجسد على خشبة المسرح، وهذا ما وعى إليه الكاتب يوسف العاني (1927م _) وضمَّنه وفق تجربته المسرحية.

ولا يمكن لأي باحث أن يكتب عن التطور الدرامي في المسرح العراقي دون أن يتوقف عند تجربة (العاني)، وذلك لأنه مجدد فيها، مع تأمل ملامح هذه التجربة التي سار فيها بشكل علمي، بدأها بالواقعية الاشتراكية وفيها تأثر بالأدب الروسي كثيراً وفق متطلبات المرحلة التي كانت مليئة بالتناحرات السياسية التي ميزت تجاربه في عقد الخمسينيات من القرن الماضي وما بعدها.

يرى الباحث أن هناك أشكالاً دراميةً مختلفةً أثَّرتْ وأغنتْ تجربة (يوسف العاني) المسرحية، وهذه الأشكال الدرامية توزعت بشكل تطوري وفق مراحل كتابته للنص المسرحي متماشيةً مع ما تتضمنه الدراما الحديثة في العالم والوطن العربي، الأمر الذي جعله يحتفي بكل هذه الأشكال الدرامية ويعكسها في متن مدونات المسرحية، ولذلك وفي سياق علاقة الإبداع المسرحي بحركة الواقع الثقافية.

المقدمة

ينفرد المسرح من بين الفنون الأخرى بارتباطه المباشر مع مجريات الحياة اليومية وتغيراتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبهذا يكون جزءاً لا يتجزأ من الحياة، ولدراسته لابد من متابعة المتغيرات التي تصيب المجتمع.

وقد كانت بداية التأليف المسرحي في العراق شبيهة بمثيلاتها في المحيط المجاور من حيث تبنّي المؤلفين المسرحيين لشكل ومضمون غربي مُحرف عن مصدره الأساس، وصياغته بأسلوب نابع من طبيعة المؤسسة الحاضنة للمسرح والأهداف المستوحاة منه، ولم ينج من فخ هذا النوع من التأليف غير القلة النادرة من الذين توصلوا إلى تشخيص هذا الخلل بعد ما أدركوا

أن منجزهم الإبداعي لن يُحصَد نجاحه إلا إذا لامس جرح الإنسان، إذن لا يعني التأليف أن تكتب نصًا فيُطَبَّع ليُكَدَّس مثل الديكورات التجميلية على رفوف المكتبات، بل لابد من أن يجسد على خشبة المسرح، وهذا ما وعى إليه الكاتب يوسف العاني (1927_2016م) وضَمَّنَهُ وفق تجربته المسرحية.

إذ تأمل (العاني) - مبكرًا - التراث الشعبي وقرأه قراءة ناقدة متفحصة، ووجد فيه صورًا عوّل عليها وسعى إلى تضمينها في قسم من أعماله المسرحية، فقد استلهم تجربته الذاتية أساسًا من حيث نشأ وترعرع في بيئة شعبية غنية بإيحاءاتها، وتقلب في غمرات الحياة وغاص في أعماقها فَنَقَلَتْ به وأمدته بالدروس والصبر، وهذا ما جعله يتمسك بقضايا الشعب والأمة والإنسانية الخيرة، فكانت أعماله تسجيلًا للتاريخ السياسي والاجتماعي.

ولا يمكن لأي باحث أن يكتب عن التطور الدرامي في المسرح العراقي دون أن يتوقف عند تجربة (العاني)، وذلك لأنه مجدد فيها، مع تأمل ملامح هذه التجربة التي سار فيها بشكل علمي، بدأها بالواقعية الاشتراكية وفيها تأثر بالأدب الروسي كثيرًا وفق متطلبات المرحلة التي كانت مليئة بالتناحرات السياسية التي ميزت تجاربه في عقد الخمسينيات من القرن الماضي وما بعدها.

كما مهدت مسرحياته لظهور أسلوب جديد في الكتابة المسرحية في المسرح العراقي بشكل عام من خلال انطلاقه من الأسلوب البرشتي (الملحمي)، حيث يمكننا أن نلاحظ التقطيع واللوحات والمواقف وتوظيف الأغاني الشعبية التي استلهمها من التراث العراقي مما مكَّنه من أن يجسد على خشبة المسرح خطابًا فكريًا أراد له أن يصل بوساطة رسائل يبيها النص من خلال ما يحمله من مضامين تنويرية، لأن العالم يتغير ويتطور، وهذا ما كان يميز مسرح (العاني) وفق تنقلاته مع مرور وتطور المذاهب والاتجاهات والتيارات الأدبية والمسرحية.

كما يُلَاحَظ تبني (العاني) للدراما التسجيلية التي وجد فيها البريق والإشعاع الذي يمكن أن يجعلها وعاءً لأفكار مسرحياته، إضافةً إلى مواكبته للتيارات المسرحية المعاصرة كدراما العبث التي غيرت الشكل والمضمون وطريقة تناول، وهنا يتساءل الباحث: هل يعد (العاني) وريث الرعيل الأول للمسرحيين العراقيين من حيث البنية؟ أو أنه دشّن بنية فنية وفكرية جديدة؟ لهذه الأسباب وغيرها تأسست أهمية هذا البحث لدراسة منجز (العاني) بوصفه (رجل مسرح) ويعد بحق كاتبًا وممثلًا ودراماتورجياً ومُنظِّراً وناقداً. إن هذا التحول في الكتابة الدرامية قد ساهم في ظهور كتابات أخرى لكتاب آخرين أمثال: عادل كاظم وطه سالم ونور الدين فارس وبنيان صالح ومحيي الدين زنكنة وجليل القيسي، وسواهم كثير.

إن الجوهر في مسرح (يوسف العاني) هو ارتباطه بمفهوم الدور الاجتماعي للفنان، بما يجعل المعنى التاريخي / الواقعي يتركز عنده في شخصيات ورموز إنسانية، ينشأ عند تلاقي الرمز بالواقع، وهو معنى محايث للحياة: يبدأ منها، وينتهي إليها، لقد اتجه (العاني) إلى الفكر السياسي ووضعية الإنسان داخل مجتمع قائم على النفع والاستغلال، فكانت مسرحياته مجابهة ثورية بين الإنسان العراقي والضغوط السياسية المتنوعة والموزعة بين الريف والمدينة.

يرى الباحث أن هناك أشكالاً دراميةً مختلفةً أثَّرتْ وأغنتْ تجربة (يوسف العاني) المسرحية، وهذه الأشكال الدرامية توزعت بشكل تطوري وفق مراحل كتابته للنص المسرحي متماشيةً مع ما تتضمنه الدراما الحديثة في العالم والوطن العربي، الأمر الذي جعله يحتقي بكل هذه الأشكال الدرامية ويعكسها في متن مدونات المسرحية، ولذلك وفي سياق علاقة الإبداع المسرحي بحركة الواقع الثقافية، تحددت إشكالية هذا البحث في السؤال المزدوج التالي:

ما هي ملامح البنية الواقعية في مسرح يوسف العاني؟

وما هي العلاقة الجدلية بين البنية الواقعية والتغيرات الاجتماعية والثقافية التي حدثت في المجتمع العراقي خلال النصف الأول من القرن العشرين؟

ولكي يجيب الباحث على تساؤل إشكالية البحث كان لابد من دراسة ملامح البنية الواقعية عند (يوسف العاني) من خلال طبيعة الشكل الدرامي، وبيان مستويات التطور والتجدد لهذه المرحلة؛ إذ يعتمد الباحث على ما حدده من رؤى ومرجعيات فكرية وفنية تلمسها من خلال القراءة الاستطلاعية لعينة البحث، إضافة إلى الدراسات النقدية التي تناولت مسرح (يوسف العاني)، معتمداً على المنهج السيميولوجي (علم العلامات) في تحليل النصوص الدرامية للكاتب، والمنهج السوسيولوجي لمعرفة العلاقة بين تطور بنية العمل الفني وتطور البنية الاجتماعية، ومدى انشغال _ أو عدم انشغال _ (يوسف العاني) في مسرحه بالمتغيرات الحادثة في مجتمعه، انطلاقاً من تعريف عالم اللغة السويسري دي سوسور للسيميولوجيا بأنها: علم يدرس حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية.

الفصل الأول

المسرح العراقي

الصعود والتطور خلال النصف الأول من القرن العشرين

بدأ النشاط المسرحي في العالم العربي في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وهذا التأخر في ظهور المسرح _ إذا ما قيس ببقيّة بقاع العالم _ يعود إلى عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية تراكمت مع مرور الزمن وألحقت في بنيته المعرفية والثقافية شيئاً من التأخر إن لم يكن شيئاً من الركود.

وإذا أردنا الخوض في تاريخية المسرح العربي وتكوين البداية الحقيقية له فإننا نتوقف عند الرائد الأول اللبناني مارون النقاش (1817_1855م) الذي كان له الفضل الأول في نقل التجربة المسرحية الغربية إلى العالم العربي؛ إذ تعرّف المسرح من خلال أسفاره المتكررة إلى أوروبا، وأعجب بهذا الفن ومن ثم نقله إلى وطنه وألف فيه أول مسرحية عربية، وأسماها (البخيل) وعرضها في بيروت عام 1847م. ويعد هذا التاريخ هو الولادة الحقيقية للمسرح العربي، ثم سرعان ما انتقل المسرح إلى سوريا على يد أحمد أبو خليل القباني (1833_1903م) الذي دشّن هذا النشاط بدمشق بشكل مغاير عن الشكل الذي قدمه النقاش، ثم نقل القباني نشاطه المسرحي إلى مصر حيث نشط يعقوب صنوع (1839_1912م) في تقديم مجموعة من المسرحيات ومن ثم أخذ التطور طريقه إلى المسرح العربي، وبدأ العرب يهضمون هذا النشاط ويمارسونه في بقاع عديدة، وظهرت طائفة من الكتاب المسرحيين المحدثين الذين أغنوا المسرح بكتاباتهم الجيدة.

أما في العراق فإن ظهور المسرح قد تأخر نسبياً عن بلاد الشام ومصر بسبب عوامل عديدة يتقدمها العامل السياسي والتأخر والاضطراب الذي لفّ بنيته الاجتماعية، ولذلك لم يعرف العراقيون المسرح إلا في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وعلى الرغم من هذا التأخر إلا أن هناك بعض الآراء التي ترى أن العراقيين قد عرفوا المسرح قبل هذا الوقت، إلا أن آراءهم هذه لم تصمد أمام الواقع الذي خلا من وجود مدونات مسرحية أو كتابات تنقل لنا أخباراً تشير إلى هذا النشاط.

وقد شهدت مدينة الموصل بدايات النشاط المسرحي في العراق، تلك المدينة التي كانت مختلفة في بنيتها عن باقي المدن العراقية، فقد تركزت فيها طائفة كبيرة من المسيحيين الذين كانت لهم صلات دينية وعقائدية وتجارية مع مسيحيي بلاد الشام وتركيا، كما اشتملت هذه المدينة على مدارس للرسالة الدومنيكانية، الأمر الذي جعل أهل الموصل أكثر استتارة من باقي المدن العراقية.

ولعل أول نصوص مسرحية مخطوطة ظهرت في الموصل هي (كوميديا آدم، وكوميديا يوسف الحسن، وكوميديا طوبيا) التي ألفها الشماس حنا حبش (1820_1882م) عام 1880م على غرار المسرحيات المسيحية الأوروبية، وكان الغرض منها بث التعاليم الدينية والأخلاقية، وقد استمد المؤلف أحداثها من العهد القديم والجديد لغرس الإيمان في نفوس الرعايا المسيحيين وتوويرهم بالتعاليم الدينية. أما على صعيد المسرحيات المطبوعة فقد كانت الريادة محصورة في مسرحية (لطيف

وخوشابا) التي تولى نعوم فتح الله سحار (1859_1900م) ترجمتها عن اللغة الفرنسية عام 1893م وإسقاط موضوعها على واقع المجتمع العراقي وصياغة حواراتها بلغة عامية، وقد أتى هذا من خلال وعيه بأهمية المسرح وكونه رسالةً اجتماعيةً وشكلاً فنياً جميلاً، لا سيما إذا ما رافق هذه الرسالة شيء من المتعة والترفيه اللذين يجذبان الجمهور⁽¹⁾. وقد عُدَّتْ هذه المسرحية هي المسرحية الرائدة في مجال الكتابة المسرحية العراقية على الإطلاق.

ولو أمعنا النظر في البدايات الموثقة لتاريخ التأليف المسرحي في العراق لوجدنا أن المؤلف المسرحي بات متأرجحاً بين الاقتباس المباشر من النصوص المنشورة والاقتباس المباشر أيضاً ولكن من النصوص المترجمة التي وصلت إليه، وهي خاصية لم تقتصر على الكتاب العراقيين في ذلك الحين وإنما هي صبغة اصطليح بها المسرح العربي في حقبة التأسيس الأولى. وقد تباينت أساليب الكتاب في هذه الترجمات منطلقين في ذلك من محددات ألزموا أنفسهم بها وأرادوا من ورائها تقريب المسرح إلى الذوق الشعبي، فتلاعبوا بالحوادث الرئيسة في هذه النصوص، كما حفلت ترجماتهم بالإضافات أو الاختزال أو التغيير، فأبرز قسم منهم الأحداث الرئيسة في المسرحية وألغى الثانوية منها، وأخذ آخرون يتلاعبون بلغة المسرحية وحواراتها، وحاول قسم آخر أن يعث بمسارات المسرحية، وأضاف آخرون عنصري الغناء والموسيقى ممثلين في ذلك لأصوات الجمهور وأدواقهم التي تتأشدهم ذلك وتلح عليهم⁽²⁾.

وقد استمرت هذه الظاهرة وانتشرت خلال القرن التاسع عشر وحتى أوائل القرن العشرين، وعلى الرغم من أن نتاجات تلك المرحلة لم ترق إلى المستوى الفني المطلوب غير أنها كانت تشكل بداية حقيقية للمسرح العراقي، وقد تمثلت هذه البداية في المسرحيات التي كانت تعرض في المدارس والأديرة الدينية والتي أكدت أصالة العلاقة بين المسرح والواقع المحيط به، فقد انطلقت كتابات تلك الحقبة على أسس اجتماعية مبنية على النظرة الدينية والأخلاقية، وكانت مثلاً واضحاً على عمق العلاقة بين أبناء المجتمع العراقي، وعكست واقعه على نحو يتناسب وعمق المرحلة التي يمر بها هذا المجتمع.

وبعد ذلك ألفت التحولات السياسية والاجتماعية والفكرية بظلالها على الحركة المسرحية في العراق ووجهتها الوجهة التي تريد، وهذه العلاقة الجدلية بين المسرح والواقع الاجتماعي أصبحت النواة الأساسية في الأعمال المسرحية، فتبدلت الأفكار العتيقة وحلت محلها الأفكار الجديدة التي تُعنى بالفرد ومشكلاته ويوميته، وأصبح الفرد أنموذجاً حياً وبؤرة مركزية في الرصد، فأخذت النصوص المسرحية العراقية مسالك أكثر طموحاً، فقد واكبت تطورات العصر وحركاته التقدمية المتنامية، وشغلت كل طاقاتها وقدراتها بقضايا الشعب العراقي المحلية والقومية⁽³⁾.

كما شهد المسرح في العراق نوعاً من الانتشار بعد قيام الحكم الوطني فيه عام 1921م لأسباب سياسية وثقافية، وأصبح هناك تطور واضح على صعيد التأليف المسرحي الذي بدأ تدريجياً يبتعد عن التعبير المباشر والطابع التعليمي. كما كان للفرق المسرحية العربية الوافدة إلى العراق تأثير واضح في رفع مستوى الهواة العراقيين ووضع الأسس الفنية الأولى للمسرح في العراق، وبالأخص فرق الفنان جورج أبيض (1880_1959م) التي تفاعل معها المجتمع العراقي آنذاك واستطاعت أن تغير نظرة الناس إلى هذا الفن⁽⁴⁾، وقد انعكس ذلك على الطابع العام للمسرح العراقي تأليفاً وتمثيلاً.

وتعود البداية الحقيقية الراكزة لانطلاق المسرح في العراق إلى أربعينيات القرن العشرين؛ إذ بدأت في حينها تتعالى الأصوات الداعمة لهذا النشاط، ووجد بعض المثقفين المسرحيين حاجة ضرورية إلى التعبير الصادق عن حركة الإنسان الطبيعية في الحياة، وتعززت هذه الدعوات بتأسيس فرع التمثيل في معهد الفنون الجميلة ببغداد عام 1940م على يد الرائد

(1) ينظر: علي محمد هادي الربيعي، المسرحيات المفقودة لنعوم فتح الله سحار: دراسة ونصوص، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع ومؤسسة دار الصادق الثقافية، 2014م، ص31_32.

(2) ينظر: محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث 1847_1914، بيروت، دار صادر، 1999م، ص195_196.

(3) ينظر: أحمد علاوي، "بدايات المسرح العربي في العراق"، في مجلة (قضايا عربية)، بيروت، إصدار المؤسسة العربية للدراسات والنشر، العدد 3، 1974م، ص148.

(4) ينظر: علي الزبيدي، المسرحية العربية في العراق، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1966/1967م، ص123.

المسرحي الأستاذ حقي الشبلي (1913_1985م)؛ إذ بدأ المسرح يُدرّس بشكل علمي وأكاديمي، وبدأ الطلبة المحبون لهذا الفن التوافد على المعهد والدراسة فيه وتعلّم آخر ما وصلت إليه علوم المسرح على يد أساتذة متخصصين في هذا الفن، وقد تخرج بمرور السنين عدد كبير منهم مما ساعد على تنشيط الحركة المسرحية، وكان خير تجسيد عملي لهذا التنشيط هو كثرة الفرق التمثيلية التي تأسست في الأربعينيات وقامت بتقديم نتاجات مسرحية عراقية خالصة تأليفاً وإخراجاً وتمثيلاً⁽¹⁾.

وفضلاً عن ذلك فإن ما كان ينشر من دراسات وترجمات لكتب ونصوص المسرح في مصر وبلاد الشام قد انعكس بدوره على المثقفين العراقيين وخاصة المؤلفين والمخرجين والممثلين المسرحيين الذين بدعوا يتعرفون على المسرح العالمي مما زاد وعيهم الفني، وبدأت ممارساتهم لهذا النشاط تتأثر شكلاً ومضموناً ببعض الشيء. كما لعبت الصحافة دوراً في نشر الوعي المسرحي بين الجمهور، ولعل أقرب مثال على ذلك صدور مجلة (السينما)⁽²⁾ في الخمسينيات ببغداد، إذ لعبت دوراً بارزاً في تبسيط الأفكار الفنية الجديدة وتقديمها، ويظهر ذلك جلياً من خلال الاطلاع على ما كان ينشر فيها من دراسات وترجمات اهتمت بالتجارب المسرحية العالمية وبالمذاهب والتيارات المسرحية الحديثة⁽³⁾.

ويرصد مؤرخ المسرح العراقي اشتغال عدد من المهتمين بالحركة المسرحية في العراق بكتابة المسرحية الاجتماعية، وأن ذلك يعود إلى أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات من القرن العشرين بفعل التبدل والتحول الذي أصاب البنية الاجتماعية العراقية، وكان هذا إيذاناً بظهور المدرسة الواقعية في المسرح، تلك المدرسة التي كانت ترى في الأدب صورة صادقة للواقع وتعبيراً عن مشكلاته وأداة لخدمة الشعب والمجتمع.

ويرى الباحث أن من بواعث ظهور هذا الاتجاه في المسرحية العراقية انتشار الأفكار اليسارية بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية بين الأوساط الاجتماعية والسياسية في العراق، واللجوء إلى (لغة العامة) لأنها في نظرهم لغة أبطالهم الحقيقية، ولأن العامة هي التي تستطيع أن تحقق الغرض الذي من أجله يكتب هؤلاء، ولأنهم يدركون أن المسرح مدرسة للشعب، وهذا ما يؤكده الدكتور عمر الطالب في كتابه (المسرحية العربية في العراق)؛ إذ يرى أن الكتاب المسرحيين الاجتماعيين امتاز "أسلوبهم برشاقته وخفته وبعده عن التعثر والتكلف، ويستشف من كتاباتهم رغم خفتها وميلها للدعابة نغمة حزن دفين وقد ترجع (هذه) النغمة الحزينة إلى الطابع الغالب على المزاج الشرقي وبخاصة للمبتدئ في التعبير الفني عند البوح بأشجانه المبكرة"⁽⁴⁾.

ويعد الفنان والكاتب شهاب القصب (1925_1950م) رائد هذا الاتجاه في المسرحية العراقية؛ إذ كتب عدداً من المسرحيات الاجتماعية منذ أن كان طالباً في الدراسة المتوسطة، ثم اشترك معه في التأليف الكاتب (يوسف العاني)، واشترك الاثنان في كتابة العديد من المسرحيات الاجتماعية، كما اشتركا في الوقوف على المسرح كمثلين. وكان (القصب) سريع البديهة وذا شخصية قوية على خشبة المسرح، فلم يكن المسرح عنده مجرد رغبة عارضة أو هواية عابرة، بل كان إيماناً حسيّاً ومعتقداً عميقاً يجد مده ودوره الكبير في تطوير المجتمع وفتح الآفاق الرحبة أمام الناس. وترد في قائمة أسماء المسرحيات التي كتبها (القصب) هذه المسرحيات: (المعذبون في البيت، عودة الولد المهذب، قيس وليلى في القرن العشرين، نُصّ عقل)، ويلاحظ أن أغلب هذه المسرحيات فكاهية هزلية يغلب عليها طابع التنكيت والنوادر⁽⁵⁾.

وقد كتب عبد الستار العزاوي (1930_1968م) مسرحية (الأشقياء) عام 1948م والتي صور فيها شخصية أحد الأشقياء الذي يقوم بالسرقة ويشاركه في ذلك ابنه، وتعرضهما في إحدى جولاتهما زمرة من اللصوص قاموا بسلب سلاحيهما، ولكن الموضوع ينتهي عند هذا الحد، فقد أراد المؤلف من وراء موضوع المسرحية وفكرتها أن يؤكد حقيقة اجتماعية وهي أن

(1) ينظر: عبد المنعم حامد الجادر، من تاريخ النهضة الفنية في العراق الحديث، بغداد، مطبعة بغداد، 1950م، ص34.

(2) بعد مدة من صدورهما تحول اسمها إلى مجلة (الفنون).

(3) ينظر: عبد الله حسن، "تطور المسرح العراقي في سنة"، في مجلة (السينما)، بغداد، إصدار كاميران شفيق حسني، العدد 55، السنة 2، في

1956/10/10م، ص14.

(4) عمر الطالب، المسرحية العربية في العراق، ج2، النجف، مطبعة النعمان، 1971م، ص186.

(5) ينظر: يوسف العاني، بين المسرح والسينما، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، 1967م، ص12.

هؤلاء اللصوص هم ضحايا المجتمع الذي يغلق في وجوههم أبواب العمل والرزق، فيدفعهم إلى طرُق أبواب مشبوهة. ومن الواضح أن المؤلف قد أفاد من ظاهرة الشقاوات التي كانت تسود العراق إبان حكم العثمانيين، وهي تعطي صورة واضحة لما كان عليه المجتمع العراقي آنذاك من تركيب وقيم، وقد كان الشقي من الناحية الاجتماعية يعد من الأبطال الذين تقتخر بهم مناطقهم ويشار إليهم بالبنان، وإن كان في الغالب يمتن اللصوصية والسطو على البيوت، لكنه في الوقت نفسه لا يخالف القيم المحلية السائدة، فهو في مَحَلته شهم ومغوار، يحمي جاره ويحافظ على حق (الزاد والملح)، ويراعي تقاليد العصبية والنجدة⁽¹⁾.

فأبطال مسرحية (الأشقياء) هم من قاع المجتمع في نهاية الأربعينيات الذي خرج لتوه من إعصار مدمر هو الحرب العالمية الثانية، فأصبحت البطالة ظاهرة اجتماعية تلقى بظلالها السلبية المعقدة على شريحة اجتماعية واسعة، إلا أن المؤلف ينهي المسرحية بمعركة حامية متكلفة يهدف منها عادة إلى هدف تعليمي، فيترك الرجل الشقي الذي يعيش عالاً على غيره، فيفتح له دكاناً للبقالة يتعيش منه، ومن الناحية الإنسانية الواقعية نشاهد أفراداً يتسم كل منهم بصفات شخصية ملموسة مغايرة، وهذا ما جعلها تتحرك درامياً، كما أضفى الجو الشعبي على المسرحية صدقاً ومسوغات لأفعال الشخصيات المختلفة، مثل وقوف أهل المَحلة الواحدة بعضهم إلى جانب البعض الآخر، ومثل علاقات الجيران الوطيدة، وهي أنماط من العلاقات الاجتماعية التي سادت المدينة العراقية طوال تلك المرحلة⁽²⁾.

ويرى الباحث أن رؤى الكاتب المسرحي العراقي في مرحلة الأربعينيات شخصانية بحتة، فالكاتب يستعرض سيرته وسيرة المحيط الذي ينتمي إليه، فيصبح البطل أنموذجاً اجتماعياً، والفكرة التي يتعرض لها فكرة اجتماعية عامة، وقد وجدنا في تاريخ المسرحية الواقعية في العراق تَوْفاً إلى تأكيد النمط الشخصي البارز.

ويلاحظ في مسرحية (الخبز المسموم) التي كتبها جيان⁽³⁾ (1926م _) عام 1957م جهداً فنياً بذله المؤلف للارتقاء بالنص المسرحي الاجتماعي، والمسرحية يقترب موضوعها من موضوع مسرحية (الأشقياء) للعرابي، ف كلا المسرحيتين تعرضان شخصية سلبية تقتات على السرقة وأخذ قوتها بالقوة من أفواه الضعفاء، فيظهر بطل المسرحية (صالح) المجرم الشرير و(خليل) الرجل البسيط الذي يعمل مضطراً مع العصاة حتى يصحو ضميره ويبقى متردداً بين كشف العصاة وإبلاغ الشرطة وبين الخوف منهم، فالصراع في المسرحية بارز بين شخصيتين متباينتين، بين (صالح) الذي يمثل الشر، و(خليل) الذي يمثل الخير، فتتصادم هاتان الإرادتان وينتصر الإنسان على الجريمة، فرغم وجود عوامل خارجية تدفعه إلى سلوك شاذ إلا أنه سرعان ما يفيق ويعود إلى طريق الخير عندما تتاح له الفرصة، وهو حل إيجابي وضعه المؤلف للمسرحية⁽⁴⁾. وقد جعل المؤلف الشخصيات المختلفة في المزاج والأخلاق والعقيدة تتقابل فيشتد الصراع بينها حتى تصل إلى النهاية السعيدة دائماً، فالعقدة في هذه المسرحية ليست مجرد حوادث، بل هي سلسلة تشترك فيها كل الجزئيات، ولا تسير هذه السلسلة في زمان أو مكان معينين ثم يتوقفان، بل تتكئلت إلى أزمة يظهر من خلالها المغزى كله وتنتهي بحل.

لقد ارتبط المسرح العراقي بحميمية مع الجو العام للنشاط الثقافي الذي كان سائداً، وسائر النهضة السياسية والفكرية والاجتماعية مسيرة دقيقة، فالحياة السياسية لها تأثير كبير في الكتابة المسرحية خصوصاً بعد ثورة 14 تموز 1958م، إذ وجد العراقيون أنفسهم أمام تحول وتغير سياسي يدعو إلى التفاؤل بتغيير النمط الاقتصادي والنمط الاجتماعي الذي كان الفرد العراقي يعيشه من خلال النظر إلى كل الحركات التحررية والتقدمية في العالم، وقد أدت هذه التحولات إلى بروز تعددية سياسية فيما بعد الثورة، وقد عملت هذه التعددية السياسية على خلق تعددية فكرية، ولهذا كانت مساهمات الكتاب العراقيين فعالة في عملية بناء الإنسان العراقي من خلال النصوص التي كتبت.

(1) ينظر: علي الوردي، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث، ج1، قم، مطبعة أمير، 1992م، ص23.

(2) ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي، تطور البنية الدرامية في المسرحية العراقية، بنغازي، جامعة قاريونس، 1998م، ص161.

(3) جيان: اسم مستعار لـ(يحيى عبد المجيد بابان).

(4) ينظر: جيان، "حول مسرحية الخبز المسموم"، في مجلة (الفنون)، بغداد، إصدار كاميران شفيق حسني، العدد 23، 1957م، ص8.

الفصل الثاني

الكاتب والمجتمع في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين
مواجهة المحتل وقضايا القومية العربية

تمتع العراق بأهمية إستراتيجية كبيرة عبر حقب التاريخ، إذ كان لموقعه الجغرافي دور كبير في رسم سياسة العالم القديم، وقد لعبت الحضارة العراقية عبر حقبتها وأدوارها دوراً متميزاً في تشكيل خارطة الشرق وحضاراته. وازداد دور العراق في عهود الدولة الإسلامية، فكانت أرضه منطلقاً للجيش العربي الإسلامي لنشر الدعوة في عموم شرق آسيا، وازداد هذا الدور أهمية عندما أصبحت بغداد عاصمة للخلافة العباسية لما يقرب من خمسة قرون ونصف. وحديثاً تميز دور العراق إقليمياً وعربياً وعالمياً ولا سيما بعد اكتشاف النفط فيه، حيث أسهم في قضايا دول المنطقة وأصبح شريكاً فاعلاً ولاعباً مهماً في صنع قراراتها.

ولتقديم صورة واضحة عن المتغيرات التي أصابت العراق خلال حقبة الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين كان لابد من التوقف عندها وتعرف حيثياتها، خصوصاً الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وتعرف مفاصلها والتغيرات الحاصلة فيها على الصعيد الداخلي من جهة، ومعرفة الحراك الذي أصاب البنية العراقية من جراء علاقاته مع العالم العربي والغربي وتأثيرات تلك العلاقات على بنيته من جهة أخرى.

• الجانب الاجتماعي والسياسي:

تعرض المجتمع العراقي كغيره من المجتمعات المأزومة عبر عقود من الزمن لتغيرات هيكلية كبيرة امتدت إلى عمق البنى والمؤسسات المجتمعية، وبالتالي فقد انعكست على مجمل أوضاع الأمن الإنساني، هذه التغيرات تفاعلت فيها مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية وتركت آثاراً سلبية واضحة على مجمل الطاقة البشرية، وأحدثت تصدعاً عنيقاً في بنى ووظائف المؤسسات والنسيج المجتمعي، كما شهد المجتمع العراقي توالداً متواصلًا للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية بسبب العجز البنيوي وافتقار الإرادة الاجتماعية، وضعف أدوات تمكين المجتمع من التعامل مع هذه المشكلات.

وبقيت الحياة الاجتماعية في العراق تحمل طابعها الذي كان يميزها في أواخر القرن التاسع عشر، ويظهر ذلك جلياً من خلال التباين الكبير بين بنية الريف والبادية والمدينة، فالعراق كان يعيش في ظل الحكم العثماني في شبه عزلة اجتماعية حجبت عنه جملة المتغيرات الحضارية التي كان يمارسها العالم بالفعل خارج حدوده.

ومع مطلع القرن العشرين لم يكن الشعب العراقي شعباً واحداً أو جماعة سياسية يغلب عليها التوحد " وهذا لا يعني الإشارة فقط إلى وجود الكثير من الأقليات العرقية والدينية في العراق، كالأكراد والتركمان والفرس والآشوريين والأرمن والكلدانين واليهود واليزيديين والصابئة وآخرين. فالعرب أنفسهم الذين يؤلفون أكثرية سكان العراق كانوا يتشككون، إلى حد بعيد، من جملة من المجتمعات المتميزة والمختلفة فيما بينها والمنغلقة على الذات، بالرغم من تمتعهم بسمات مشتركة"⁽¹⁾. ومع هذا يمكن القول بأن النهضة العراقية لاحت كمشروع نهضوي في عهد الدولة العراقية، وكانت استمراراً لتلك المستحدثات النهضوية التي طالت بنيته في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، لأنها شكلت ذاكرة العراقيين وأساس تصور متفهم لمفاهيم التحديث المختلفة⁽²⁾.

لقد فتحت الآفاق أمام العراقيين في أثناء الحرب العالمية الأولى، فعلى الرغم من كل السلبات التي لحقت بهم من جراء الحرب وويلاتها وما تمخض عنها إلا أن بنيتهم أخذت في التغير والتبدل، ويبدو أن الاحتلال البريطاني قد مثّل مقدمة

(1) حنا بطاطو، العراق - الكتاب الأول: الطبقات الاجتماعية والحركات الثورية في العهد العثماني حتى قيام الجمهورية، ترجمة: عفيف الرزاز، طهران، منشورات فرصاد، 2005م، ص31.

(2) ينظر: فاطمة المحسن، تُمَثَّلُ النهضة في ثقافة العراق الحديث، بيروت، منشورات الجمل، 2010م، ص42.

الاحتكاك المفاجئ بمظاهر الحضارة، وهو احتكاك كَبُرَ حجمه فيما بعد لينقل العراق من تخلفه الاجتماعي الشديد إلى ما يشبه أن يكون انفتاحاً واسعاً على المتغيرات الحضارية في المجتمعات الأوروبية.

والواقع أن الاحتلال البريطاني كان وراء الهزة القوية التي حدثت للمجتمع العراقي، فقد نبهته إلى صياغة جديدة لحياته الاجتماعية، لكن العراقيين لم يتحرك كل إرادتهم في عملية التغيير، فقد انقسم الناس إلى محافظين وتقدميين، وكان المحافظون ينظرون إلى هذه المتغيرات على أنها من البدع التي تنبؤ عنها مآثراتهم الاجتماعية، وربما أضافت الدعاية العثمانية إلى ذلك أن هذه المتغيرات هي جزء من حملة الغزو التي جهزها الكافر لتصفية الطابع الإسلامي كله في مواجهة الخلافة العثمانية⁽¹⁾.

كانت العزلة الاجتماعية الطويلة التي صرقت العراق عن أن يحتك بالحضارة الغربية جديرة بأن تثير حماسة بالغة نحو الحرص على القديم والتمسك بتقاليده، وكانت مفاجأة العراق هي ذلك الغزو الحضاري الذي يتميز بمعطياته العجيبة سواء ما اتصل منها بالنظم، أو ما اتصل منها بالمخترعات الجديدة. ويبدو أنه في زمن ما وراء الاحتلال وفي عهود الاستقلال بخاصة كان منطق التطور ينتصر انتصاراً كبيراً على ما كان يلاحظ أنه من عوائق الطريق نحو حياة اجتماعية متحضرة، والواقع أن الأقطار العربية المتصلة بالقسم الشرقي من البحر المتوسط بما فيها مصر هي التي سبقت إلى الاحتكاك بالحضارة الغربية⁽²⁾.

والحق أن المدى لم يكن طويلاً بين ما كان يسود المجتمع العراقي من تطرف في المحافظة على القديم وما ساد فيه بعد من تسامح في النظرة إلى المعطيات الحضارية الجديدة، ولم يكن من المبالغة أن تشيع مقولة تربط بين الثقافة الحديثة واللا دينية وتزعم أن الإنسان لا يمكن أن يكون متديناً ومتمدنياً في آن واحد، وتلك ظاهرة كان يقتضيها الواقع المتمثل في التهاافت الذي كان يقع فيه رجاله في مواقفهم المتناقضة.

ففي أيام الملك فيصل الأول (1883_1933م) كان التشديد الرئيس للسياسة الملكية يتركز على المهمة العاجلة والبالغة الصعوبة لإقامة روابط ثابتة من المشاعر والأهداف المشتركة بين عناصر العراق المختلفة، وكان الملك (فيصل) قد كتب في مذكرة سرية له يقول: " قلبي ملآن أسى أنه في اعتقادي لا يوجد في العراق شعب عراقي بعد، بل توجد كتلات بشرية خيالية خالية من أي فكرة وطنية متشعبة بتقاليد وأباطيل دينية، لا تجمع بينهم جامعة، سمّاعون للسوء، ميالون للفوضى، مستعدون دائماً للانتفاض على أي حكومة كانت، نحن نريد والحالة هذه أن نشكل من هذه الكتل شعباً نهذب، وندرجه، ونعلمه، ومن يعلم صعوبة تشكيل وتكوين شعب في مثل هذه الظروف يجب أن يعلم أيضاً عظم الجهود التي يجب صرفها لإتمام هذا التكوين وهذا التشكيل"⁽³⁾.

ومن خلال جهوده لإعادة تكوين العراق على أسس قومية تابع الملك (فيصل) مسيرته بعناية، مركزاً اهتمامه لا على ما هو مرغوب فحسب، بل على ما يمكن إنجازه عملياً في الواقع، ومن الطبيعي أن الملك في عمله هذا كما في الخطوط السياسية الأخرى لم يكن مدفوعاً بتكريس البحث عن الذات من أجل مصالح شعبه، إذ كان يرسي أيضاً أسس السلطة لعائلته، وإن كان في ذلك يرسي أيضاً أسس دولة متماسكة.

ولم يكن حكم الملك غازي (1912_1939م) بعيداً عن السياسة التي كانت سائدة في زمن والده ؛ إذ بقي النظام السياسي العراقي يسير على الخطوات الأولى نفسها التي اختطها الملك فيصل، كما حافظ المجتمع العراقي على الروح القبلية التي تَعَزَّرَ وجودها في زمن الملك (فيصل). وقد كان لوجود الملك المتمركز في بغداد مغزى اجتماعي متعارض مع أوضاع مشايخ العشائر الذين كانوا هم الحكام الفعلين لجزء كبير من الريف، فقد كان الشيخ يمثل مبدأ المجتمع المفكك أو التعددي

(1) ينظر: علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، بغداد، مطبعة العاني، 1965م، ص341.

(2) ينظر: أنيس المقدسي، الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، بيروت، دار العلم للملايين، 1998م، ص204.

(3) عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج3، صيدا، مطبعة العرفان، 1953م، ص293.

(كثير من العشائر)، وكان الملك يمثل فكرة المجتمع الواحد (شعب عراقي واحد)، وتعبير آخر فإن المشايخ كانوا حماة (العراق) العشائري التقسيمي، وكان الملك ممثل القانون الوطني الموحد⁽¹⁾.

لقد تغير المعنى الاجتماعي للملكية في عهد وصاية الأمير عبد الإله (1913_1958م)، وتعود أصول التغير المذكورة إلى الفترة (1936_1941م)، ففي تلك السنوات رأى كبار الضباط الشريفيون السابقون أسلحة الجيش _ الذي كانوا قد ساعدوا في تكوينه والذي شكل القاعدة الأساسية للسياسة الملكية _ تتقلب ضدهم، وبطريقة ما فإن سلسلة الانقلابات العسكرية التي وقعوا في شراكها قد ارتدت عليهم نتيجة لمحاولاتهم استخدام الجيش لخدمة أغراض فئوية⁽²⁾.

لقد قاسى العراقيون كثيرًا خلال الحرب العالمية الثانية، وانعدمت الحريات، وأعلنت الأحكام العرفية، وصدرت القوانين التي قيدت الحريات الشخصية وحرية الصحافة، وارتفعت الأسعار، وفُقدت الحاجات الأساسية، وكان العراقيون يتوقون إلى انتهاء الحرب والحصول على الحياة الجديدة التي وعدوا بها، وقد ساعد على ذلك انتشار الوعي السياسي والإذاعات الموجهة وخصوصًا (إذاعة برلين) التي كانت تبث أخبارها باللغة العربية، حيث كان الألمان يعدّون الشعوب العربية ولا سيما العراقيين منهم بالخلاص الآتي على أيديهم، وقد كان الإعلامي العراقي يونس بحري (1903_1979م) خير من يمثل الإعلام المتحمس الرامي إلى التغيير. وهكذا وعدت الحكومات الشعب بالحياة الجديدة عقب انتهاء الحرب، وتطور الحركة الوطنية واشتداد ساعدها، حيث تهدف إلى الحصول على الاستقلال التام، وجلاء الجيوش الأجنبية المحتلة وإلغاء أو تعديل المعاهدة العراقية البريطانية⁽³⁾.

• الجانب الاقتصادي:

عند دراسة وقائع التاريخ الاقتصادي للعراق يتبين لنا بوضوح طبيعة النظام الإقطاعي الذي كان سائدًا في العراق منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، كما يظهر الدور الذي أداه الإقطاع في تبعية الاقتصاد العراقي لأسواق البلاد الرأسمالية المتقدمة.

وقد أدى النظام الإقطاعي دورًا بارزًا في تفكك الأحلاف العشائرية في مختلف أنحاء العراق وتغيير مركز الشيوخ من رؤساء عشائر تربطهم روابط اجتماعية بأفراد قبائلهم إلى كونهم رؤساء مجتمعات زراعية تقوم على العلاقات المادية بين أفرادها، وهكذا فقد حطم التحول الاجتماعي إلى حد كبير الحدود المغلقة التي أحاطت بالاقتصاد العراقي لسنوات طويلة، حيث إن الأحلاف العشائرية والإمارات الإقطاعية كانت تحوّل دون ظهور السوق الوطنية الواحدة والاقتصاد الوطني الواحد⁽⁴⁾.

لقد عانى الفلاح العراقي من سيطرة الإقطاع واستغلاله، فقد حكم على الفلاحين بالجوع والبؤس نتيجة ضخامة ما يستحوذ عليه الإقطاعيون، حيث كان الإشراف على الزراعة والأمور المتعلقة بها من مهام صغار الرؤساء (السراكيل)⁽⁵⁾، وقد ساعد غياب الدولة وضعف سلطتها في الأرياف على طغيان هؤلاء السراكيل حتى أصبحت سلطتهم تفوق أية سلطة أخرى في الريف. وكان التعامل المحلي يقضي بإعطاء الفلاح حصة من المحاصيل مقابل جهوده في الأرض، وكانت هذه الحصة تختلف من مكان إلى آخر، وبعمامة فإنها كانت تتراوح ما بين 1/2 و 5/2 في الأراضي السيحية، ولكنها تنخفض إلى الثلث عندما يجهز الشيخ أو الملاك البذور، وفي الأراضي التي تروى بالمضخات تنخفض هذه الحصة كثيرًا⁽⁶⁾.

(1) ينظر: حنا بطاطو، العراق - الكتاب الأول، المرجع السابق، ص46.

(2) ينظر: صلاح الدين الصباغ، فريسان العروية في العراق، دمشق، مطبعة الشباب العربي، 1956م، ص21.

(3) ينظر: إبراهيم خليل أحمد وجعفر عباس حميدي، تاريخ العراق المعاصر، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1989م، ص135.

(4) ينظر: هوشيار معروف، الاقتصاد العراقي بين التبعية والاستقلال: دراسة في العلاقات الاقتصادية الدولية للعراق قبل 1 حزيران 1972، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام، 1977م، ص228.

(5) السركال: من ينفذ أوامر شيخ العشيرة الإقطاعي، وهو منتفع منه ومستغل للفلاحين.

(6) ينظر: عماد الجواهري، الإطار القانوني والسياسي لتسوية حقوق الأراضي وإصلاح نظام الملكية الزراعية في العراق 1932_1958، النجف، دار الضياء للطباعة، 2009م، ص10.

إن الاستغلال الكبير والاستهتار الذي وقع على الفلاحين جعلهم يتركون مهنتهم ويهاجرون إلى المدينة، أما الطبقة العاملة التي نشأت في ظل سيطرة الاستعمار المباشرة فقد اختارت طريق الكفاح والمقاومة، واتخذت وسائل الكفاح الثوري الواعي، الأمر الذي وضعها في مركز مرموق بين الطبقات الوطنية الأخرى، فقد عانى العمال من ظروف معيشية سيئة للغاية، من انخفاض الأجور وعدم وجود الضمان الاجتماعي، ومن السكن غير الصحي، وتفشي الأمية والمرض والجهل، كل هذه الأمور جعلت العمال يشعرون بالاستغلال ثم بالنقمة والتمرد⁽¹⁾.

ويمكن أن يضيف المنتبج لهذه الصورة ولواقع التناقض بين التيارات الفكرية السائدة _ من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار _ أن هذه التيارات كانت بحكم الظروف العامة والخاصة وبتأثير من طبيعة تركيبها تتطوي على تناقضات في داخلها، وحقيقة أن ذلك كله كان يجري في مجتمع يموج بين العلم والجهل، والرجعية والتقدم، والتدين والإلحاد، والشك واليقين. كل هذا إلى جانب صورة الوضع الاقتصادي المتدهور لبلد يمتلك ثروات طائلة، وإلى جانب حقيقة التفاوت الكبير بين أغلبية فقيرة وأقلية مترفة ومتخمة، إلى جانب اختلال التوازن بين الريف والمدينة وبين الزراعة والصناعة، وبين ارتفاع الأسعار وانخفاض الأجور، وبين ازدياد الحاجات ونقص الإمكانيات، كل هذه العوامل ما كانت إلا لتترك آثارها العميقة متمثلة في القلق وعدم الاستقرار والخوف وارتباك صورة المستقبل والنزوع إلى التغيير⁽²⁾.

لقد عانت جماهير العراق خلال سنوات الحرب العالمية الثانية وما تلاها من وضع معيشي سيئ كان من مظاهره قلة الخبز والكساء والدواء وضيق المساكن، وارتفاع الأسعار وانخفاض الأجور، وقد لعب الاحتكار والمضاربة دوراً أساسياً في التدهور المعيشي.

• الجانب الثقافي:

بقي التعليم في العراق مهملاً أشد الإهمال حتى الحرب العالمية الأولى، فالذين يشرفون عليه كانوا جهلاء لا خبرة لهم فيه، وحتى مشاعرهم ظلت تتميز بالحد على العربية وبالكراهية لأبنائها، والواقع أن المدارس الدينية القديمة وخزائن كتبها الثمينة كانت المصدر الثقافي الوحيد الذي حافظ على العربية لغة وتراثاً⁽³⁾.

ويشتد الإقبال بعد ذلك على التعليم، فتظهر حاجة ملحة لإعداد المعلمين والمدرسين، وكان لابد من أن تؤسس لذلك معاهد تسد الحاجة، وأن يستعان على ذلك بخبرات الأشقاء العرب الذين سبقوا العراق في هذا المضمار، ثم إن التطور الاجتماعي الكبير الذي امتد إلى كل جوانب الحياة وراء الحرب العالمية الثانية وما بعدها بخاصة اقتضى أن يصار إلى توسيع التعليم العالي ليسد هو الآخر حاجة العراق إلى المتخصصين في مختلف الحقول، حتى فتحت الجامعة ونُفذ قانونها عام 1957م⁽⁴⁾.

لقد فرض استقلال العراق الحاجة إلى وجود وظائف للأجهزة الحكومية، وكان لابد من التوسع في التعليم، وكان التعليم بضمن طموح طبقات فقيرة من الجماهير إلى الخروج من دائرة الأمية والفقر معاً، ولما كان ارتفاع درجة التعليم يتيح في الأجهزة البيروقراطية زيادة في الدخل ازداد الإقبال على التعليم الجامعي.

أما الصحافة فمما لا شك فيه أنها وسيلة مهمة من وسائل الشعب للتعبير عن مطالبه واهتماماته، فما تُسطّر من مقالات نستطيع من خلالها نلّمس آراء الناس ومشكلاتهم واتجاهاتهم وسلبيات واقعهم السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وقد عكست الصحافة العراقية ذلك منذ نشأتها؛ حيث تؤكد الوقائع التاريخية أن العراق عرف الصحافة أواخر الستينيات من القرن التاسع عشر، وذلك في عهد الوالي مدحت باشا (1822_1884م) الذي أصدر جريدة (الزوراء) باللغتين

(1) ينظر: ليث عبد الحسن جواد الزبيدي، ثورة 14 تموز 1958 في العراق، بغداد، دار الرشيد للنشر، 1979م، ص37.

(2) ينظر: علي الوردي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، المرجع السابق، ص164_165.

(3) ينظر: يوسف عز الدين، الشعر العراقي: أهدافه وخصائصه في القرن التاسع عشر، بغداد، مطبعة الزهراء، 1958م، ص25.

(4) ينظر: عبد الرضا صادق، في أدب العراق الحديث، بيروت، دار الفارابي، 2009م، ص437.

العربية والتركية، ثم ظهرت عقب صدور الدستور العثماني في عام 1908م صحف ومجلات كثيرة شارك في تحريرها أدباء عراقيون مشهورون أمثال معروف الرُصافي وجميل صدقي الزهاوي ومحمد مهدي البصير وغيرهم، ولم تكن هذه الصحف والمجلات تعيش طويلاً لأن البنود التي كانت تقيد حركة الفكر في قانون المطبوعات التركية كانت من القسوة والكثرة بحيث تند كل فكر يمكن أن يفسر لصالح الحركة الوطنية في العراق⁽¹⁾.

ولا يمكن أن نغفل الدور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي قامت به صحافة الحزب الشيوعي الذي يعد من أبرز الأحزاب السرية العراقية وأقدمها، إذ تأسس عام 1934م، وقد أصدر عند ذاك جريدة سرية باسم (كفاح الشعب)، وكان في منهاجه الذي أصدره في حينه يؤكد مناداته وعمله على استكمال استقلال العراق والنضال ضد الرجعية والاحتكار والاستعمار والإقطاع الذي يعده مبعث فقر الشعب وبؤسه، فأولت الصحافة العراقية السياسة اهتماماً كبيراً، وكان انتشارها ونفوذها يعتمدان على مدى جرأتها في معالجة الأوضاع السياسية، ولهذا فقد كانت الصحافة العراقية تتطوي على مستوى فكري متقدم، ولقد أدت الصحافة العراقية دوراً بارزاً، وقد أدى انبثاق الحياة الحزبية عام 1946م إلى تثبيت المفاهيم الديمقراطية والوطنية، وبسبب وجود أحزاب يسارية مجازة فقد ساد تيار تقدمي انعكس على الصحافة واستقطب المثقفين والثوريين الماركسيين، ولكن ذلك لم يدم سوى فترة قصيرة⁽²⁾.

كما أسهمت الصحف كذلك في التوعية الانتخابية، وقامت بنشر مقالات حول ضرورة إجراء انتخابات حرة، وضمان الحرية للمنتخبين، ودعت إلى انتخاب الشخص الذي ينفع البلد ويعمل على رقيه وتقدمه، وفوق هذا وذاك كانت الصحافة في العراق أداة من أدوات التأثير السياسي والاجتماعي والثقافي، باستثناء صحف قليلة وضعت نفسها خارج سياق التاريخ. ومن القسّمات الواضحة الدالة على تفاعل صحافة العراق وأدبه مساهمة الدكتور علي الوردي (1913_1995م) في تنشيط الحياة الفكرية وبعث روح الجدل والمناظرة في الأوساط المثقفة، لأن ذلك يعيد إلى الأذهان الجو الفكري المتأجج الذي ساد العراق، وهكذا يكون الأدب العراقي قد قطع أشواطاً ومراحل شتى ظل خلالها صنوّ ملازماً للصحافة اليومية ومرادفاً لها. والواقع أن الكاتب العراقي في تلك الحقبة المتأججة كان تواقاً إلى سبر أغوار فن الترجمة التي عدها نافذة مهمة لتلاقح الآداب بين الشعوب، فما إن أطل القرن العشرون حتى بدأ المثقفون العراقيون يفتحون نوافذ للآداب الأجنبية، ومن الجدير بالذكر أن الكاتب العراقي كان يترجم عن اللغة التركية التي تعلمها بحكم الظروف التي سادت في البلاد من حيث حكم العثمانيين الذين كانوا يستخدمون اللغة التركية في دوائر الدولة، كما وجدنا أيضاً الأدب الذي كان مشبعاً بالتأثير الفرنسي الذي جاء نتيجة إقبال الكتاب الأتراك على تلك اللغة وإعجابهم بآثار أدبائها، ومن أبرز المترجمين العراقيين معروف الرُصافي (1875_1945م) الذي نقل رواية (الرؤيا) للشاعر التركي نامق كمال (1840_1888م)، ومحمود أحمد السيد (1903_1937م) الذي ترجم القصص التركية وقام بكتابة البحوث الصادرة عن الأدباء والشعراء الأتراك عن الصحف التركية، ويضاف إليهم شيخ المعجبين بالأدب التركي خلف شوقي الداودي (1898_1939م) الذي كان يميل إلى ترجمة روايات مشاهير الكتاب الروائيين⁽³⁾.

وحينما نأتي إلى أوائل الثلاثينيات نجد أن العراق بدأ بإرسال البعثات إلى أوروبا بأعداد متزايدة للتخصص في شتى العلوم والآداب والفنون، وكان لعودة هؤلاء المثقفين من الخارج بعد إنجاز مهامهم العلمية _ ولا سيما التقدميين منهم _ أثر في تطور الوعي والثقافة بشكل خاص في المحيط الجامعي، ولقد انصرف عدد من المثقفين خلال هذه السنوات إلى التأليف وترجمة الآثار الثقافية والفكرية التي أعجبوا بها، وقد تأسست لهذه الأغراض دور نشر محددة، ومكتبات تابعة لبعض التيارات الفكرية، كمكتبة بغداد التي كانت تنشر أغلب الكتب التقدمية المترجمة في مصر ولبنان.

(1) ينظر: عبد الرزاق الحسني، تاريخ الصحافة العراقية، ج1، النجف، مطبعة الغري، 1935م، ص11.

(2) ينظر: فائق بطي، صحافة العراق تاريخها وكفاح أجيالها، بغداد، مطبعة الأديب، 1968م، ص110_111.

(3) ينظر: عبد القادر حسن أمين، القصص في الأدب العراقي الحديث، بغداد، مطبعة المعارف، 1956م، ص29.

وقد شهد الأدب العربي في العقدين الثالث والرابع نشاطاً واضحاً في عالم الأدب، حيث يمكن أن يشار إلى المساهمات البارزة في مجالات النقد والقصة والرواية والمسرحية التي تضمنتها نتاجات طه حسين (1889_1973م) وتوفيق الحكيم (1898_1987م) ونجيب محفوظ (1911_2006م) ومحمد مندور (1907_1965م) وسواهم، حيث صاحب صدور هذه النتاجات اهتمام بنقل بعض روائع الأدب العالمي إلى اللغة العربية، وتعرف العرب على عدد من أعمال وليم شكسبير (1564_1616م)، وموليير (1622_1673م)، وفكتور هوجو (1802_1885م)، وشارل بودلير (1821_1867م)، ويوهان غوته (1749_1832م).

فإذا كانت الأربعينيات لم يكن ثمة مناص فيها للأدب، فقد وقع هذا الأدب تحت مجمل التأثيرات التي عرفناها سابقاً، ونهض بها، وكان من أسباب ذلك سرعة الأحداث التي شهدتها الأربعينيات مقرونةً بواقع التخلف الذي كان يعيشه العراق، ثم القصور الذاتي في حركة التطور نفسها ممثلةً في القوى الفكرية والسياسية التقدمية، فقد كانت الحركة السياسية في العراق تمثل الوجه الأكثر صدقاً لطبيعة حركة التغيير والأكثر فاعليةً.

ويرى الباحث من خلال العرض السابق أن التبدل الذي أصاب البنية الاجتماعية والثقافية العراقية كان نتيجة حتمية للتغيرات السياسية وانعكاساتها الاقتصادية، فالمعروف أن الحاضنة الطبيعية لكل منجز معرفي لابد أن تحتكم إلى موضوع مؤثر فيه، ولما كانت الحاضنة السياسية العراقية قد قامت على أساس عنيف من التغيير والتبديل لذلك جاء الأدب والفن العراقي بشكل يتماشى مع هذه المتغيرات.

الفصل الثالث

نماذج تحليلية من البنية الواقعية في مسرح يوسف العاني

اتخذ الباحث عينتين من البنية الواقعية لدى (يوسف العاني) وذلك لكونها _ أي الواقعية _ من المراحل التي اهتم بها (العاني) في كتابته الدرامية، منطلقاً مع ما يدور في المجتمع العربي والعراقي، مركزاً على علل وهنات هذا المجتمع بطريقة واقعية ساخرة من السلطات آنذاك، ولعل (العاني) قد كتب عددًا لا يستهان به من المسرحيات الواقعية باللغة الدارجة في خمسينيات القرن المنصرم، ومن أهم هذه المسرحيات: رأس الشليلة 1951م، ماكو شغل 1952م، فلوس الدوة 1954م، آني أمك يا شاكر 1955م، وهذه المسرحيات عبرت بشكل حقيقي عن الواقع المعيش أيام ذاك.

وقد اختار الباحث مسرحية (رأس الشليلة) وذلك لكونها تمثل البداية الحقيقية للمسرح الواقعي لدى (العاني)، ومسرحية (آني أمك يا شاكر) التي تمثل التطور الواضح في تجربته وتسجل أول تأثير للأدب الاشتراكي في المسرح العراقي.

أولاً / مسرحية (رأس الشليلة)

تبلورت فكرة مسرحية (رأس الشليلة)⁽¹⁾ حول الفساد الإداري إبان الحكم الملكي في العراق، فامتازت المسرحية بالواقعية المغرقة في المحلية؛ إذ هدَف (العاني) من خلالها إلى نصرة المظلومين من أبناء الشعب لما يحدث لهم من استغلال وتعسف وظلم، فالنظام الإداري في العراق كان يعاني من تأخر في تشكيله النامي سبب سوء الإدارة وفقرة المعلوماتية، وتمثل هذه المسرحية البداية الحقيقية للمنهج الواقعي الذي اتخذه (العاني) بدايةً لمشواره الإبداعي الراصد لهذا الواقع.

تضمنت المسرحية مجموعة من النماذج يتحسس بها القارئ/المتلقي شخصية المواطن العراقي، بل يكاد يعرفها، لكنها تختلف عن نماذج الواقع الحياتي بامتلاكها مقومات التأثير الفني من خلال المسرح، فقد تُرى شخصية واحدة تبدو غير واقعية

(1) كتب يوسف العاني مسرحية (رأس الشليلة) عام 1951م وقدمت لأول مرة على مسرح معهد الفنون الجميلة ببغداد ضمن فعاليات جمعية جبر الخواطر التي أسسها يوسف العاني، وصدرت ضمن منشورات الثقافة الجديدة في بغداد عام 1954م، وأعيد نشرها ضمن مجموعة (10 مسرحيات من يوسف العاني) عن المؤسسة العربية للدراسات والنشر في بيروت عام 1981م، والتي سيعتمدها الباحث في تحليله لهذه المسرحية.

في سلوكها وموقعها وموقفها تقنعنا بواقعيتها وتصرفها، حتى إن هذه الشخصيات التي قد يُرى فيها سلوكٌ فيه مبالغة، فالمؤلف هنا أراد في هذه المبالغة أن يثير (حالة الفضول) في متابعة أمثال هذه الشخصيات، فعبرها وعبر فكرها يمكنه إيصال فكرته وهدفه الفني والفكري.

أولاً / علاقة العلامات والمحاور بالسياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي:

استطاع الكاتب (يوسف العاني) في مسرحية (راس الشليلة) أن يرسم صورة كاريكاتورية للنظام العراقي الحاكم في بداية الخمسينيات، وأن يضع الجهاز الحاكم هدفاً للنقد والانتقاد من خلال تصويره الاجتماعي القائم على العلاقة المختلفة بين الحاكم والمحكوم، في مجتمع ينخر فيه الفساد وتشيع فيه المصالح الذاتية في رؤوس النظام، ضاربةً بمصالح الناس ومصائيرهم عرض الحائط دون وازع من قانون أو ضمير.

جاءت المسرحية في جوهرها لتسخر من سلوك مرفوض، وهو مفروض على الناس البسطاء، ثم لتُدين أولئك الذي يقدسون الجهاز الحكومي، فالمسرحية تُضحك المتلقي وتبهجه لكنها في الوقت ذاته تجرحه، لأن المؤلف أراد من هذا المتلقي أن يحمل موقفاً عميقاً، بمعنى أنه أراد من التسليّة أن تكون وسيلة يُمرّر بها أحكامه في الجهاز الحكومي.

ظهرت في مسرحية (راس الشليلة) " صور ووضعيّات من حياتنا الاجتماعية تتميز بالتناقض المثير للسخرية والضحك، كاشفاً من وجهة نظر تقدّمية عن مدى السوء والتأخر اللذين تنطوي عليهما هذه الحياة وداعياً من خلال ذلك إلى استنكارها ورفضها وحاملاً المشاهد على التفكير بتغييرها"⁽¹⁾.

ويرى الباحث أن هذه المسرحية لعلها أول محاولة من محاولات المسرح العراقي الجاد، ذلك المسرح الذي يصفه (العاني) بأنه مسرح واقعي ناقد يسخر من الحالات اللامنتظية السيئة ثم يرفضها ويحفر نحو اتخاذ موقف منها، ولم يكن غريباً أن يتجه (العاني) هذا الاتجاه الفني؛ إذ إنه كان محسوباً على المعارضة واليسار من قِبَل السلطة، وبالفعل فصلته السلطة الحاكمة من عمله في كلية التجارة بعد عام واحد من تعيينه بسبب نشاطه السياسي⁽²⁾.

وهكذا نتلمس أن (العاني) قد ارتبط مسرحه _ وخصوصاً المرحلة الأولى منه _ بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً بما يتناوله من موضوعات تلامس الجرح العراقي وتقدم حلولاً عن طريق السخرية والفكاهة وتجعل من المسرح هدفاً سامياً ونبيلاً لتطور المجتمع.

ثانياً / خطاب المؤلف: Author's Speech

(1_2) العنوان: Title

يتألف العنوان من الجملة اللغوية التالية:

- **راس الشليلة:** يتكون هذا العنوان من كلمتين، وهما تتطقان باللهجة العامية العراقية، فكلمة (راس) التي بهمزة تنطق بلا همزة (راس)، أما (الشليلة) فهي مضاف إليه للمضاف الذي قبله، وهذه الجملة تعطي معنى: (هذا رأس الشليلة)، والشليلة في اللهجة العراقية هي الوشيعة، والوشيعة هي مجموعة الخيوط المترابطة التي لا يمكن فكها إلا بأن نعرف رأسها أي بدايتها لنستمر في معرفة استمرار الخيوط، أما المعنى البلاغي فهو كناية عما وراء هذا المعنى ليدل على أن الأمور ضائعة ومرتبكة وأن هناك صعوبة في الإصلاح.

⁽¹⁾ جميل نصيف التكريتي، الخلق الفني ومسرح العاني، ضمن كتاب (يوسف العاني فنان الشعب: سيرة ومسيرة)، عمان، شركة مطابع الأديب، 2008م، ص52.

⁽²⁾ ينظر: نهاد صليحة، أمسيات مسرحية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987م، ص248.

ومن خلال استقراءنا للمسرحية نرى أن المؤلف يقصد بذلك الفساد الذي استشرى في الدولة والمجتمع وخاصة عند المسؤولين الكبار، لذلك كان من الصعوبة بمكان أن يفكر المؤلف في إيجاد الحلول الناجعة لمعالجة مثل هذه المشكلات وفك (راس الشليلة).

(2_2) الزمان: Time

حدد المؤلف زمان المسرحية عام 1951م في دائرة من دوائر الدولة، وهو بذلك يجعلنا أمام حالة اجتماعية حقيقية أراد من خلالها أن يبين ما كان يدور في دوائر الدولة من بطش وجهل في خمسينيات القرن المنصرم، فالمؤلف يقصد أن يؤرخ لزمن محدد قد عاشه، ومن الجدير بالذكر أنه كتب المسرحية وعَرَضَها في نفس التاريخ، أي عام 1951م، وهي خطوة تُحَسَّب له في موقفه من السلطة وتَحْمُلُه أعباء ذلك، وبالفعل فإنه قد فُصِّل من دراسته لمواقفه النضالية.

(3_2) المكان: Place

اتخذ المؤلف من (العراق) مكاناً تدور فيه مسرحيته (راس الشليلة)، وهي دلالة على انشغال المؤلف بواقعه الذي يعيشه عن كَتَب، هذا الواقع الذي امتاز بالتناحرات السياسية وعدم الاستقرار، فنجد المؤلف في هذه المرحلة من الكتابة المسرحية يهتم بالواقع العراقي وبيان سلبياته وما يدور فيه، ليوثِّق تاريخ العراق المعاصر بشكل مسرحي يقترب من الواقع المفرط في المحلية.

(4_2) أسماء الشخصيات: Character Names

ترد أسماء الشخصيات في النص على النحو الآتي: (الموظف عبد الجبار، الموظف كامل، المراجع _ الفقير، الفراس، المدير، قريب المدير، الصديق، مراجع، المراجع البدين، المراجع الراشي، المراجعة، المراجع المنافق، المراجع صاحب الكارت).

ومن خلال رصد أسماء الشخصيات كجزء تمهيدي من خطاب المؤلف نجده يختار شخصيات واقعية من المجتمع في دائرة حكومية، ونلاحظ أيضاً اختيار الأسماء بشكل ساخر، وهي دلالة يقصد بها المؤلف أن الرشوة قد أصابت المجتمع من الخارج والداخل، أي من المراجع والموظف، كما يبدو لنا تنوع المجتمع من خلال تنوع التسميات (البدين، صاحب الكارت، المنافق) ... إلخ.

(5_2) الإرشادات المسرحية: Stage Directions

(1) إرشادات خارج الحوار

خلت هذه المسرحية من إرشادات خارج الحوار.

(2) إرشادات داخل الحوار

كتب المؤلف هذه المسرحية من فصل واحد متخذاً مكاناً محدداً لها، فكانت الإرشادات ملازمة لحوارات الشخصيات لتسلم الحوار من شخصية لأخرى، ومن ثم تعطي دلالة التعامل مع الإكسسوارات (جريدة، معاملة، حقيبة، أوراق)، كما اهتمت الإرشادات بدخول وخروج الشخصيات (تَقاطِعُها، يضحك، ينهض من مكانه، يَخرج)، وهذه الإرشادات ارتبطت بشكل مباشر مع حوارات هذه المسرحية من بدايتها حتى النهاية.

اتسمت حوارات المسرحية بقصرها وكثافتها مع تحديد مكان ثابت لينقل المؤلف لنا حالة حقيقية بشكل فني معبر، مبتعداً عن إعطاء إرشادات لتوصيف المؤثرات الصوتية والموسيقى والإضاءة، وسوف نأخذ مثالاً على هذه الإرشادات حسب مكانها في النص المسرحي، كما هو مبين أدناه:

الإرشادة	الوظيفة	الدلالة
(بعد فترة قصيرة يدخل المراجع ومعه كامل وقد ارتسمت على محياهما ابتسامة عريضة) ⁽¹⁾ .	الإعلان عن دخول المراجع والموظف كامل وهما قد قاما بفعل يشير إلى الابتسامة.	تحمل هذه الإرشادة إشارة إلى رشوة الموظف كامل حتى ينجز معاملة المراجع، وقد جعل المؤلف هذا الفعل خارج المسرح ليعطيه دلالة أكثر تأثيراً ورمزية.

ثالثاً / خطاب الشخصية: Character Discourse

اتخذ المؤلف من إحدى الدوائر الحكومية مكاناً ليعكس فيه الصراع القائم بين الموظف والمراجع، كما أراد أن يعكس ما فيها من انحطاط متمثل في كسل ولا مبالاة الموظفين الذين لا يعملون إلا عن طريق أوامر تصدر من الكبار والمرتبشين، وهي مشاكل كان يعانيها المجتمع العراقي إبان فترة الخمسينيات من القرن المنصرم، ولهذا تميزت هذه المسرحية بواقعية شخصياتها وحواراتها الحياتية، فيأتي خطاب الشخصية لينقسم على طرفين: خطاب الموظفين ومن يقف معهم، وخطاب المراجعين بتعدد شخصياتهم وصفاتهم.

ويمكننا رصد خطاب الموظفين ومن يقف معهم في الشكل الآتي:

(1_3) خطاب كامل:

الحوار	الدلالة
يخاطب عبد الجبار: (بطلته الممثلة الأمريكية مارلين مونرو أو مانرو، جبار تسلب عقل المشاهد، حين تمشي تقفز على الأرض مثل الكرة، لكنها كرة من شحم ولحم !!) ⁽²⁾ .	يكشف لنا هذا الخطاب عن مدى قصور الموظفين في أدائهم الوظيفي وانشغالهم في حوارات جانبية وشخصية، والابتعاد عن العمل الحقيقي في الوقت المحدد له، وهذه حالة ربما تتكرر في حوارات عديدة، كما تعطي وظيفة استرجاعية لمشكلة تعانيها دوائر حكومية عديدة.

(2_3) خطاب الصديق:

الحوار	الدلالة
يخاطب الصديق الموظفين عبد الجبار وكامل: (والله صحيح ! المدير ترك الدائرة، وبعده ب دقائق أغلقت الغرفة من الداخل وتسللت من الباب المؤدي إلى الممر دون أن يعلم أحد. حتى المراجعين اعتقدوا أنني ما زلت في الغرفة!) ⁽³⁾ .	يبدو هذا الخطاب معرفياً ؛ إذ نتلمس ذلك من خلال لسان شخصية الصديق الذي يؤكد أن الكسل واللامبالاة لدى الموظفين هو مرض مُنتشر في دوائر حكومية عديدة، وذلك أن هذا الصديق هو صديق للموظف كامل وعبد الجبار اللذين لا يعملان بصدق وإخلاص.

ومن خلال رصد خطاب الموظفين ومن يقف معهم، نجده خطاباً إخبارياً ومعرفياً، يعرفنا بتصرفات الموظفين والمدير والفراش والصديق، وهي الجهة التي مثلها المؤلف بالجانب الذي يبحث عن الرشوة والكسل والخراب المجتمعي، فنجد المؤلف يكشف عن سطحية هؤلاء وجهلهم وعدم فهمهم، فهُم لا يقرعون سوى المجالات التافهة، ولا يشغلهم سوى كيفية قضاء السهرة، ولا يهتمون بما يدور في العالم، وهم الوحيد هو تأخير معاملات المراجعين، وهنا يبين لنا المؤلف علاقة الخداع والزيغ التي تربط المدير بالموظفين والمقربين إليه من أصدقاء وأقارب وربما حتى تصل إلى الفراشين.

بينما يمكننا رصد خطاب المراجعين كما يأتي:

(3_3) خطاب المراجع:

الحوار	الدلالة
يخاطب الموظف عبد الجبار: (رحمة لأبيك، هل أنا شحاذ لأستجدي؟ هل أنا غريب عن هذا البلد ومسقطه الجنسية عني ؟ المعاملة كلها تحتاج إلى توقيع وقّعوها ودعوني أذهب!) ⁽¹⁾ .	يعكس هذا الحوار مدى تعذيب المراجع ومعاناته في إنجاز معاملته، وهي حالة تتكرر دائماً في حوارات عديدة لتثير مديات تأزم هذه العلاقة، وربما توجد هذه الإشكالية بين الموظف والمراجع حتى يومنا هذا.

(1) يوسف العاني، مسرحية راس الشليلة، ضمن مجموعة (10 مسرحيات من يوسف العاني)، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981م، ص45.

(2) المصدر السابق، ص31.

(3) المصدر نفسه، ص38.

(3_4) خطاب المراجع المناق:

الحوار	الدلالة
يخاطب الموظفين عبد الجبار وكامل: (الحق يقال إن دائرتكم أحسن الدوائر، والأشغال عندكم تسير بانتظام كالساعة، والله يا جماعة الله سبحانه وتعالى انعم علينا بوجودكم، لأنكم تعرفون واجبات الموظف وكيف يؤدي هذا الواجب وكيف يعامل المراجعين، والله يا جماعة لو أحدثكم عن زماننا في العهد العثماني _ أي العثماني _ كيف كانت الدوائر متسببة بلا ضابط ولا رابط الموظف لا ينجز أي معاملة إلا إذا ابتز منه مبلغاً من المال.. أي عكسكم تماماً. الموظف خشن مع المراجع، يشتمه، يهينه، يطرده، أي عكسكم تماماً. والموظف لا يأتي إلى الدائرة إلا متأخراً، أي عكسكم تماماً...)(2).	يأتي هذا الخطاب التفقي ليشير إلى مدى إمكانية الضحك على عقول الموظفين لتزوير المعاملة بأسرع وقت ممكن، وهنا نجد التنوع والتفاوت بين المراجعين بتعدد مرجعياتهم وثقافتهم وأساليبهم المتنوعة، فهذا المراجع المناق هو جزء من خراب المجتمع، حيث يبحث عن الرشوة والضحك والمصلحة، كما نتلمس طابع السخرية في التعامل مع هؤلاء الموظفين، فهذه السخرية هي سخرية مبطنة من الداخل، إن تمدحهم فإنك في ذات الوقت تنمهم، وهم في نفس الوقت لا يدركون أنهم المقصودون بذلك.

ومن خلال رصد خطاب المراجعين بتنوع مستوياتهم وتفكيرهم وأساليبهم، يتبين لنا أن المؤلف أراد الكشف عن مدى تنوع أطراف الشعب، إلا أن هذا التنوع يواجه حكومة واحدة منمثلة في هذه الدائرة التي تتمثل في الرشوة وعدم النظام وتضييع الوقت في أمور تافهة تؤخر من تطور المجتمع. ويرى الباحث أن المؤلف في هذه المسرحية صاغ خطابه وفق رؤية سياسية اجتماعية وبشكل واقعي محلي ليحيلنا إلى ظاهرة سياسية واجتماعية واقتصادية كان يعاني منها الفرد العراقي طيلة فترة الحكم الملكي، وهذا ما يميز مسرح (العاني)، وهو قربه واهتمامه بما يدور في مجتمعه.

ثانياً / مسرحية (آني أمك يا شاكر)

تتبنى مسرحية (آني أمك يا شاكر)(3) موضوعها من التطورات السياسية التي حدثت في العراق في خمسينيات القرن المنصرم، فتتمحور المسرحية حول عائلة عراقية تسكن في حي شعبي بسيط، لم تعيش نعمة الاستقرار والأمان بسبب إدانة أحد أولادها وسجنه بتهمة سياسية، فتقوم الأم بتحمل أعباء هذه الأسرة التي تمتاز بالنضال، هذا النضال الذي يشمل أبناء المحلة (الحارة) الذين وقفوا مع هذه العائلة رافضين الظلم والتعسف الذي حصل لهم من خلال قتل الابن الكبير وسجن الابن الثاني ومشاركة أختهم النضال نفسه لتتخى منحنى أخويها أيضاً، فنجد الأم تخرج على رأس المجموع لكي تواصل نضال أولادها الذين فقدتهم، لا سيما أن هذه الأم مرتبطة بجذورها في التربة التي أنجبتها، فأنجبت هي، أيضاً، الأبناء القرايين، وأنجبت معهم صفاتهم، وهي لا ريب صفات موروثية من أم عراقية عريقة.

من هنا تبدأ المسرحية باستهلال يكشف التوتر والقلق من الخطر القادم، فنكون هنا أمام حالة اجتماعية لعائلة عراقية أعطت الكثير من التضحيات في هذا المجال. وبهذا تصبح هذه المسرحية تجسيداً للفكرة التي تحمل معنى إيجابياً هو تحدي الشر، هذه هي الفكرة التي انطلقت منها المسرحية لتقوم على الجمع بين الأجواء الاجتماعية بما تحمله من قيم إنسانية من ناحية، والأجواء السياسية المتوترة من ناحية أخرى، فنجد الشخصيات متصلة بالواقع الاجتماعي وبالبيئة الاجتماعية التي اختارها الكاتب لكي تكون معبرة عن البيئة على نحو صادق ودقيق، فالمؤلف أفاد من هذا التضاد الحاصل بين تلك الأجواء في تقديم حالة واقعية عراقية معيشة في ظل تلك الظروف، وبأسلوب واقعي أيضاً.

(1) المصدر نفسه، ص34.

(2) المصدر نفسه، ص48.

(3) كتب يوسف العاني مسرحية (آني أمك يا شاكر) عام 1955م، وقدمتها فرقة المسرح الحديث على مسرحها عام 1959م، من إخراج الفنان الراحل إبراهيم جلال، صدرت ضمن مجموعة (مسرحياتي) عن منشورات الثقافة الجديدة في بغداد عام 1958م، وأعيد إصدارها في مجلة الثقافة الجديدة البغدادية في عددها السادس، كانون الثاني 1959م، ونشرت أيضاً ضمن مجموعة (10 مسرحيات من يوسف العاني) عن المؤسسة العربية للدراسات والنشر في بيروت عام 1981م، وسيعتمد الباحث على إصدار منشورات الثقافة الجديدة في تحليله للمسرحية.

أولاً / علاقة العلامات والمحاور بالسياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي:

لقد عاش (العاني) التحولات السياسية عن كُتُب، كمشارك وكفنان، فهو مُوظَّف جيد لنضال الجماهير، حيث نراه يستقي موضوعاته من مجرى الحياة العام، ومن تلك الحالات الفردية التي شاهدها وعاشها رابطاً إياها بمجرى سياسي واقتصادي. فـ(العاني) خلال مسيرته نجده واقعياً، تلبَّس بالانتقادية في فترته الأولى، وبالطبيعية والتاريخية في فترته الثانية، وبذلك يقترب (العاني) من صورة الفنان الذي يواكب مسيرة مجتمعه، ويكتب جزءاً من تاريخه برؤية فنية.

ففي مسرحية (آني أمك يا شاكر) نجد أن هناك تطوراً واضحاً في تجربة (يوسف العاني) المسرحية؛ إذ سجلت هذه المسرحية أول تأثير للأدب الاشتراكي في المسرح العراقي رغم وجود هذا التأثير في الأدب والفكر داخل الشريحة المثقفة آنذاك، فكان له الفضل في إرساء دعائم المسرح الواقعي، ورغم أن هناك تأثيرات واضحة على مسرح (العاني) أخذها من (مكسيم غوركي) و(أنطون تشيخوف)، إلا أنه استطاع أن يوظفها لمذاق عراقي خاص يتوافق مع احتياج المجتمع⁽¹⁾، وتأكيداً لذلك نستند إلى قول (العاني) حول تجربته المسرحية هذه: "كانت هذه المسرحية بالنسبة لي علامة تحول جديد في كتابتي المسرحية"⁽²⁾.

كما تعد مسرحية (آني أمك يا شاكر) أول مسرحية سياسية تضع الأم العراقية في موقعها الصحيح، الموقع التاريخي والنضالي، ليس في مرحلة معينة فحسب، وإنما عبر أجيال وتاريخ بعيد، فمنذ خلقت هذه الأم كان الدفاع وسيلة من وسائلها، تدافع عن أولادها وحريتها ووطنها الشرعي، وما إلى ذلك من كرامة وبسالة وحب للحياة، فهي أم الشهيد وأم المناضل والمناضلة وأم العراقيين. ورغم أن (العاني) لم ينكر تأثيره برواية غوركي (الأم) إلا أنه أكسبها ملامح عراقية، كانت خلاصة كاملة لموضوعه الأساس واستكمالاً لملامح الشخصية الشعبية التي اعتمدها كثيراً في مسرحه.

وفي هذه المسرحية يوجه (العاني) اهتمامه إلى الصدام السياسي / الاجتماعي مع السلطة، حيث نجد ثمة أمماً لثلاثة أبناء: الأول وهو الأكبر يقتل في السجن، وفيه يمثل المؤلف كل الشهداء الذين سقطوا كمناضلين في الشوارع والسجون، والثاني تحجزه السلطة بسبب اشتراكه في المظاهرات، أما الثالث فهو ابنتها الهاربة، وفيها يمثل المؤلف كل إمكانات المستقبل، فالزمن الدرامي الذي تدور فيه المسرحية يوضح تاريخاً طويلاً من النضال، الموت في الماضي والمجابهة في الحاضر والمستقبل. فـ(يوسف العاني): "يستوحي أحوالنا الاجتماعية الراهنة أو القريبة عهداً بهذه الأحوال، يستوحيها كقاعدة انطلاق له، يستند إليها في الارتقاء إلى آفاق الفن اللامحدودة يوظفها درامياً وفنياً ومسرحياً من أجل إبداع صورة حقيقية أمينة تعكس المجتمع"⁽³⁾.

ورغم أن المسرحية تحكي أوضاع ما قبل ثورة 14 تموز 1958م إلا أن (العاني) كان يستشعر حجم وفعالية النضال الجماهيري، وكان بارتباطه السياسي يجسد التفاؤل الثوري عملياً، كما كانت هذه المسرحية انعكاساً للانتفاضات الوطنية ضد الحكم الملكي الذي تقف من ورائه بريطانيا، فالمسرحية تخاطب المتلقين لتتير لهم الدرب النضالي الجديد الذي يسعى إلى التخلص من المحتل والعيش في بيئة خالية من الظلم والتعسف من قِبَل السلطات آنذاك، ورغم أن (العاني) لم يعط ملامح هذا النظام الذي تواجهه الشخصيات إلا أنه ركز على جمل خطابية رنانة تهدف إلى الكشف عن بطولاتها.

لقد أراد المؤلف أن يثبت _ من خلال الثقافة والاطلاع والرأي الحر الذي رسمه في شخصياته بجعل الأم تقرأ الكتب، والبنات طالبة جامعية مثقفة، ووجود مكتبة في البيت _ أن للثقافة إسهاماً كبيراً في تطوير المجتمع، وخصوصاً في الأماكن الشعبية التي تفتقد التعليم الصحيح.

(1) ينظر: عقيل مهدي يوسف، نظرية العرض المسرحي، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 2010م، ص 138_139.

(2) يوسف العاني، التجربة المسرحية: معاشية وانعكاسات، بيروت، دار الفارابي، 1979م، ص 61.

(3) يوسف عبد المسيح ثروت، "المضمون الاجتماعي في المسرح العراقي الراهن"، في مجلة (الأفلام)، بغداد، إصدار دار الشؤون الثقافية العامة، العدد 6، السنة 15، 1980م، ص 64.

وهكذا تأتي أهمية مسرحية (آني أمك يا شاكر) في كونها قد فتحت مجالاً جديداً لكتابة مسرحية عراقية سياسية، إضافةً إلى تأكيدها على الدور التحريضي للمسرح الذي كان يفقده المسرح العراقي آنذاك.

ثانياً / خطاب المؤلف Author's Speech

(1_2) العنوان: Title

يتألف العنوان من الجملة اللغوية التالية:

- آني أمك يا شاكر: وهي جملة مكونة من مبتدأ (آني) (باللهجة العامية العراقية) أي: أنا، وخبره (أمك) مضافاً إلى ضمير يفسره المنادى التالي المسبوق بحرف نداء، وهذه الجملة تعني تأكيد الأمومة إلى المنادى شاكر. ومن خلال استقراءنا للمسرحية نرى أن المؤلف يقصد بأم شاكر هنا أم العراقيين، الأم الحنون التي تقف وراء تربية أولادها على الخلق القويم وحب الوطن وترايبه، فهي هنا تعتز وتؤكد كينونتها وانتماءها إلى جيل الأبطال المناضلين ضد الاستعمار وضد ناهبي الوطن وموارده.

(2_2) الزمان: Time

حدد المؤلف زمن المسرحية خلال الفترة ما بين عامي 1952م و14 تموز من عام 1958م، وهي فترة تميزت بالتحول السياسي الذي شهده العراق إبان فترة الحكم الملكي ومجيء ثورة 14 تموز / يوليو 1958م، هذه الثورة التي رحب بها أبناء الشعب العراقي بكل أطيافهم؛ إذ شعروا في ذلك الوقت بأمل عظيم وتفاؤل بالمستقبل، فأخيراً اعتقد الكثيرون أن الحكومة جاءت إلى السلطة لا لتحرر البلاد فقط من التبعية لإنكلترا ونفوذ عملائها بل لتتيح سياسات تتجه نحو الوفاء بمصالحهم، حيث يشاركون فيما يُطرح من الآراء، كما أنهم كانوا يعتقدون أنه إذا أمكن تحرير بلادهم فسوف يوضع كل شيء آخر في محله الصحيح بصورة طبيعية.

(3_2) المكان: Place

حدد المؤلف المكان الذي تدور فيه أحداث مسرحيته في (بغداد)، والمؤلف هنا ينقلنا لواقع قد عاشه عن كثب، هذا الواقع الذي تركز في العاصمة بغداد، هذه العاصمة التي احتضنت التيارات السياسية المختلفة التي عكست ما تحمّله على المجتمع الذي تحمّل أعباء الأخطاء والممارسات السياسية المتنوعة، فأراد المؤلف أن ينقلنا إلى هذا الواقع بشكل واقعي انتقادي لما كان يدور حينئذ.

(4_2) أسماء الشخصيات: Character Names

ترد أسماء الشخصيات في النص على النحو الآتي: (أم شاكر، كوثر: ابنتها، أم صادق: الجارة، الخال: قدوري، الطبيب: فؤاد، فراش الطبيب، مفوض مع شرطين). ومن خلال رصد أسماء الشخصيات كجزء تمهيدي من خطاب المؤلف نجده يختار شخصيات واقعية، عائلة عراقية ضمن مجتمع يشارك فيه الطبيب والجار، المعاناة نفسها تصيب هذه العائلة، وهي دلالة يقصد بها المؤلف المجتمع بمختلف طبقاته وانتماءاته وتناقضاته السياسية، بين مؤيد لها ورافض لما يصيب المجتمع من إساءة وظلم واستبداد.

Stage Directions: الإرشادات المسرحية: (5_2)**(1) إرشادات خارج الحوار**

تحمل المسرحية إرشادات خارج الحوار، نذكر منها:

الإرشادة	الوظيفة	الدلالة
الفصل الأول: المنظر (فناء دار قديمة ذات أثاث منتشر هنا وهناك.. على يمين المسرح باب يؤدي إلى غرفة.. وعلى يساره باب آخر... عدة درجات من سلم خلف المسرح من جانبه الأيمن.. تبدو صورة شاب معلقة في وسط الجدار بشكل واضح) ⁽¹⁾ .	تقدم هذه الإرشادة بداية توصيف للخشبة والأماكن التي قسمت إليها بكل تفاصيلها الدقيقة، كما تدل على بداية المسرحية.	تحمل صفات المكان الذي يدل على بيت قديم بسيط تقليدي واقعي، إضافةً إلى وجود صورة في منتصف جدار المسرح، وهي دلالة على وجود شخص تتمركز حوله أحداث المسرحية. فتبقى هذه الصورة طيلة الحدث كله، لهذا وُضعت في مركز السيادة لارتباطها الوثيق بفكرة الكفاح الثوري.

(2) إرشادات داخل الحوار

حملت مسرحية (آني أمك يا شاكِر) إرشادات داخل الحوار، وتلك الإرشادات تشير في قسم كبير منها إلى دخول وخروج الشخصيات، إضافةً إلى رسم تحركات الشخصيات وتحديد أبعاد المكان، وهناك إرشادات لها دلالات متنوعة، نذكر منها:

الإرشادة	الوظيفة	الدلالة
(كوثر جالسة تقلّب عدة كتب.. تضع قسمًا منها في جانب والقسم الآخر في الجانب الثاني... يبدو عليها قلق واضح.. تذهب إلى المنعطف الأيسر في مؤخرة المسرح ثم تعود إلى عزل الكتب) ⁽²⁾ .	توصيف للمكان، كما توضح هذه الإرشادة قلق الشخصية وتوترها من خلال حركتها على خشبة المسرح.	تشير هذه الإرشادة إلى وجود مكتبة في المنزل الذي تدور فيه الأحداث، وهي دلالة على أن عائلة أم شاكِر عائلة مثقفة لها اهتمامات بالقراءة، كما أنها تتناول الكتب السياسية الممنوعة.

ثالثاً / خطاب الشخصية: Character Discourse

تحمل المسرحية خطاباً اجتماعياً سياسياً بالدرجة الأولى، وينقسم الصراع في هذه المسرحية إلى جبهتين، جبهة العائلة (عائلة أم شاكِر) ومعها جارتها والطبيب الذين يمثلون جماهير الشعب المسحوق الراض لآي استسلام، ضد جبهة السلطة والمؤيدين لها كالخال الجبان المتخاذل (قدوري) الذي يقف ضد أخته، بل إنه يرفض الاعتراف بها بسبب مواقفها النضالية ووقوفها ضد الظلم والتعسف الذي أصاب المجتمع الذي تعيش فيه. ويمكننا رصد خطاب العائلة ومن يقف معهم في الشكل الآتي:

(1_3) خطاب أم شاكِر:

الحوار	الدلالة
تخاطب ابنتها كوثر: (يا أوصلي اله.. ما خلوني أوصلي باب المركز الا بطلعان الروح.. اله آني أمج على بختج.. حرت اشسويت بيهم ودكيت رجل بالكاع كلتلهم ما اطلع اله أشوف سعدي وانطيه الأكل) ⁽³⁾ .	يحمل خطاب الشخصية دوراً تحريضياً، إذ نجد الأم تروّر ابنها في الموقف (السجن) وتصر على مقابله وإعطائه الأكل.

(2_3) خطاب أم صادق:

الحوار	الدلالة
تخاطب أم شاكِر: (الله ليرضه عليهم. مثل مدا يمرمرون هلباب ومثل مدايعبون أهاليهم) ⁽¹⁾ .	يحمل هذا الخطاب مرجعية اجتماعية تعكس ما يدور في المجتمع من فساد وظلم وتعسف.

⁽¹⁾ يوسف العاني، مسرحية آني أمك يا شاكِر، ضمن مجموعة (مسرحياتي)، ج1، بغداد، مطبعة المعارف، منشورات الثقافة الجديدة، 1958م، ص7.

⁽²⁾ المصدر السابق، ص8.

⁽³⁾ المصدر نفسه، ص12.

ولو تمعنا في خطاب (العائلة) ومنه خطاب (أم شاكر) لوجدناه خطاباً يقوم بوظيفة مرجعية، فهو خطاب تلك الأم التي عانت من السلطة لما تقوم به في كافة أطراف المجتمع، كما يبين رفضها للوضع الذي طال كثيراً، إنها تبحث عن التغيير والتطور من أجل العيش في بيئة صحيحة خالية من كل أشكال الظلم والتعسف. كما يحمل خطاب (أم شاكر) وظيفة معرفية من خلال وصف بطولات أبنائها النضالية (شاكر) الشهيد الذي توفي في المعتقل، و(سعدي) الذي بقي مسجوناً طيلة أحداث المسرحية، و(كوثر) الطالبة الجامعية المثقفة التي تشارك في المظاهرات ضد السلطة وما تقوم به ضد أبناء الشعب. بينما يمكننا رصد خطاب السلطة ومن يقف معها كما يأتي:

(3_3) خطاب الخال:

الحوار	الدلالة
يخاطب أخته أم شاكر: (هسه بلله مو أني لاكت هو.. يعني أكلو لو يجوز من هلطلايب ويتعهد لهم بعد ما يسوي شي.. بلكت اكر اسويله جاره. اكو جماعة اعرفهم يكرون يتوسطوله ويروحوله على..) ⁽²⁾ .	يشير هذا الخطاب إلى تواطؤ الخال مع السلطة والوقوف معها والقبول بمواقفها ضد المجتمع. وهنا دلالة على خيانة الخال لوقوفه ضد أهله وأبناء مدينته.

وهكذا فإن خطاب (الخال) يمثل صوت السلطة والقبول بمواقفها وما تعمله في أبناء عائلته ومدينته رغم المفارقة الدرامية الطريفة التي وظفها المؤلف حينما جعل الشرطة تداهم بيت (أم شاكر) بحضور الخال ليقرر رجال الشرطة/ السلطة أن يأخذوه مكان ابنة أخته (كوثر) الهاربة من الشرطة التي تبحث عنها بسبب مواقفها النضالية ومشاركتها المظاهرات بشكل مستمر.

يرى الباحث من خلال دراسة المسرحيتين السالفتين والتعرف على بنيتيهما، أن (العاني) قد بدأ يخطو خطوات صحيحة في كتابة المسرحية، لأنه قد أطلق لقلمه العنان والحرية في الكتابة، إلا أن هذه الحرية تقف وراءها دراية علمية حقيقية في الكتابة، حيث استفاد (العاني) في ذلك من اطلاعه على فنون الكتابة الصحيحة، ولذلك كله تكون الكتابة المسرحية لدى (العاني) في هذه الحقبة بالذات متأثرة بالمسرحية الواقعية التي فهمها وعرف أبعادها.

الخاتمة (النتائج)

(1) اتسمت الصورة الأساسية للمجتمع العراقي بشكل عام بتناقضات حادة، أنتجت حالات من القلق وعدم الاستقرار، كما أنها في الوقت نفسه دفعت إلى التطور وحفزت له، وقد انعكست هذه الصورة بدورها على المسرحية العراقية منذ نشأتها، وعرفت تغيرات كثيرة منذ تلك البدايات الساذجة التي امتلأت بالعيوب في بنيتها حتى أصبحت تمتلك ملامحها الخاصة على وفق مراحل: النشأة والتأسيس والتأصيل والتجريب.

(2) تبدلت البنية الدرامية للمسرحية العراقية في النصف الأول من القرن العشرين وذلك لتطور الممارسة المسرحية من ممارسة مسرحية كنسية إلى ممارسة مدنية في المدارس والأندية والفرق، وقد استوجب أن يكون هناك طائفة من الكتاب المسرحيين الجيدين، وظهر جهد هؤلاء الكتاب واضحاً في صياغة المسرحية على وفق النهج الغربي، فجاءت المسرحية مطابقة لما هي عليه في الغرب.

(3) تبدو نظرة (يوسف العاني) منفتحة على الهمّ الإنساني وكيفية علاج هذا الهمّ الذي يحيط بالمجتمع العراقي، متخذاً شتى الأساليب والطرق الفنية لإيجاد حلول ناجعة لتخليص الإنسانية من الظلم والاستبداد، وهي سمة في جميع مسرحياته.

(4) تنوعت الأفكار والموضوعات التي تناولها (يوسف العاني) في مسرحياته والتي استمدتها من المجتمع ونقده وتجسيد هموم الإنسان الذي يدافع عنه ويشاركه همومه.

(1) المصدر نفسه، ص21.

(2) المصدر نفسه، ص30.

- (5) جاءت اللغة عند (العاني) واقعية تنتقل أفكار وثقافات الشخصيات مبتعدةً عن تراكيب الجمل وزخرفاتها وقواعد اللغة الميته والكلمات الرنانة، وهي سمة في مسرحياته جميعها.
- (6) صوّر (العاني) حالة سياسية عاشها المجتمع العراقي إبان فترة الخمسينيات من القرن المنصرم وهي حالة الاعتقالات والخوف من النظام الذي يبطش بكل من يقف ضده.
- (7) أكد (العاني) على شخصية (الأم) باعتبارها امتداداً نضالياً للألم العراقية التي وقفت ضد الأنظمة البائدة من خلال مواقفها الوطنية والإنسانية الصامدة.
- (8) سلط (العاني) الضوء على الفساد الإداري المستشري إبان الحكم الملكي في العراق وعزاه ليكون مسرحه بذلك مرآة عاكسة للواقع المعيش، وهذا يعد خصيصة مهمة من خصائص مسرح العاني لأنه قد سبق الكتاب الآخرين في هذا التوجه النقدي.

قائمة المصادر والمراجع

& الكتب

أولاً / المصادر العربية

1. الألوسي، تيسير عبد الجبار، تطور البنية الدرامية في المسرحية العراقية، بنغازي، جامعة قاريونس، 1998م.
2. أحمد، إبراهيم خليل وجعفر عباس حميدي، تاريخ العراق المعاصر، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1989م.
3. أمين، عبد القادر حسن، القصص في الأدب العراقي الحديث، بغداد، مطبعة المعارف، 1956م.
4. بطي، فائق، صحافة العراق تاريخها وكفاح أجيالها، بغداد، مطبعة الأديب، 1968م.
5. التكريتي، جميل نصيف، الخلق الفني ومسرح العاني، ضمن كتاب (يوسف العاني فنان الشعب: سيرة ومسيرة)، عمان، شركة مطابع الأديب، 2008م.
6. الجادر، عبد المنعم حامد، من تاريخ النهضة الفنية في العراق الحديث، بغداد، مطبعة بغداد، 1950م.
7. الجواهري، عماد، الإطار القانوني والسياسي لتسوية حقوق الأراضي وإصلاح نظام الملكية الزراعية في العراق 1932_1958، النجف، دار الضياء للطباعة، 2009م، ص10.
8. الحسني، عبد الرزاق، تاريخ الصحافة العراقية، ج1، النجف، مطبعة الغري، 1935م.
9. _____، تاريخ الوزارات العراقية، ج3، صيدا، مطبعة العرفان، 1953م.
10. الربيعي، علي محمد هادي، المسرحيات المفقودة لنعم فتح الله سحار: دراسة ونصوص، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع ومؤسسة دار الصادق الثقافية، 2014م.
11. الزبيدي، ليث عبد الحسن جواد، ثورة 14 تموز 1958 في العراق، بغداد، دار الرشيد للنشر، 1979م.
12. الزبيدي، علي، المسرحية العربية في العراق، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1966/1967م.
13. صادق، عبد الرضا، في أدب العراق الحديث، بيروت، دار الفارابي، 2009م.
14. الصباغ، صلاح الدين، فرسان العروبة في العراق، دمشق، مطبعة الشباب العربي، 1956م.
15. صليحة، نهاد، أمسيات مسرحية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987م.
16. الطالب، عمر، المسرحية العربية في العراق، ج2، النجف، مطبعة النعمان، 1971م.
17. العاني، يوسف، بين المسرح والسينما، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، 1967م.
18. عز الدين، يوسف، الشعر العراقي: أهدافه وخصائصه في القرن التاسع عشر، بغداد، مطبعة الزهراء، 1958م.
19. المحسن، فاطمة، تمثلات النهضة في ثقافة العراق الحديث، بيروت، منشورات الجمل، 2010م.

20. معروف، هوشيار، الاقتصاد العراقي بين التبعية والاستقلال: دراسة في العلاقات الاقتصادية الدولية للعراق قبل 1 حزيران 1972، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام، 1977م.
21. المقدسي، أنيس، الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، بيروت، دار العلم للملايين، 1998م.
22. نجم، محمد يوسف، المسرحية في الأدب العربي الحديث 1847_1914، بيروت، دار صادر، 1999م.
23. الوردي، علي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي، بغداد، مطبعة العاني، 1965م.
24. _____، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث، ج1، قم، مطبعة أمير، 1992م.
25. يوسف، عقيل مهدي، نظرية العرض المسرحي، بغداد، دار الشئون الثقافية العامة، 2010م.
26. العاني، يوسف، التجربة المسرحية: معاشة وانعكاسات، بيروت، دار الفارابي، 1979م.
- ثانياً / المصادر المترجمة**
27. بطاطو، حنا، العراق _ الكتاب الأول: الطبقات الاجتماعية والحركات الثورية في العهد العثماني حتى قيام الجمهورية، ترجمة: عفيف الرزاز، طهران، منشورات فرصاد، 2005م.
- ثالثاً / النصوص المسرحية**
28. العاني، يوسف، 10 مسرحيات من يوسف العاني، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981م.
- & الدوريات والنشریات**
29. ثروت، يوسف عبد المسيح، "المضمون الاجتماعي في المسرح العراقي الراهن"، في مجلة (الأقلام)، بغداد، إصدار دار الشئون الثقافية العامة، العدد 6، السنة 15، 1980م.
30. جيان، "حول مسرحية الخبز المسموم"، في مجلة (الفنون)، بغداد، إصدار كاميران شفيق حسني، العدد 23، 1957م.
31. حسن، عبد الله، "تطور المسرح العراقي في سنة"، في مجلة (السينما)، بغداد، إصدار كاميران شفيق حسني، العدد 55، السنة 2، في 10/10/1956م.
32. علاوي، احمد، "بدايات المسرح العربي في العراق"، في مجلة (قضايا عربية)، بيروت، إصدار المؤسسة العربية للدراسات والنشر، العدد 3، 1974م.

منهجية البحث اللغوي عند النحاة واللغويين والمفسرين: دراسة نقدية

أ.م.د. جواد اصغري أ.مشارك.د.عدنان طهماسبى

جامعة طهران

**The Methodology of Linguistic Researches between Grammarians,
Lexicographers and Commentaries: A Critical Research**
Ass.Prof.Dr. Jawad Asgari Ass.Prof.Dr. Adnan Tuhmasabi
Tehran University

jasghari@ut.ac.ir

adnant@ut.ac.ir

Abstract

This paper aims at criticizing research methods of Muslim grammarians, lexicographers and interpreters. In this paper, it is explained that how grammarians wrongly travelled the path of linguistic researches and kept aloof from principles pertinent to research in the field of language under the influence of Aristotelian logic and mixed syntax with the science of logic, which is not compatible with the spirit of language. Then it is explained that how these researches influenced lexicographers and finally which scientific heritage was converted to the research tool of the Quran's interpreters. In this paper, the understanding of the Quran's interpreters of the language of this noble book is questioned. To substantiate this claim, lexical structure and grammar of Hebrew and Aramaic languages are used in this paper.

Keywords: Hebrew, Aramaic, Arabic, Interpretation of the Quran

الملخص:

هذه المقالة تنقد مناهج البحث عند النحويين واللغويين والمفسرين المسلمين وتبين انه كيف اخطأ النحويون المسير نحو البحوث اللغوية، ومناثرًا بالمنطق الارسطي بعدوا عن مبادئ البحوث اللغوية ومزجوا النحو بالمنطق الذى لا يتناسق وروح اللغة، ثم اننا بينا ان هذه البحوث كيف أثرت فى اللغويين وآثارهم وإنّ اى تراث علمى اصبح اداة لبحوث المفسرين ومحاولاتهم، والاشكالية المطروحة فى هذه الورقة هى كيفية فهم المفسرين من المصحف الشريف، ولإثبات هذا الادعاء ارتشفتنا من بنيات صرفية ونحوية للغتين العبرية والآرامية.

المقدمة

منذ بزوغ الاسلام مرّت اللغة العربية بمراحل وسجلت تطورا فى ارساء قواعدها وفانبرى العلماء والباحثون فى غناها فى مختلف المجالات فكريا وثقافيا ودينيا وعلميا بعد نزول القرآن الكريم واغترفوا من معينها للتعبير عن افكارهم، هذا وإنّ الكثير منهم جعلوا اللغة العربية هدفاً لتحقيقاتهم وبحوثهم وبنلوا مهجهم دون ذلك.

كان هدف هؤلاء العلماء اولاً الفهم الصحيح من اللغة العربية، ثم انهم كانوا بصدد بناء قواعد نحوية يمكنهم من استخدامها فى صراعاتهم الدينية والكلامية، كما أنّ وجود تيارات فلسفية وكلامية ومنطقية والجدل الدائر بينهم المتمثل باللغة والكتابات العربية أدخل هذه اللغة فى حلبة صراع فكري بين هذه العلماء، وكانت غالبية هذه الصراعات باللغة العربية، تشتعل على يد من كان منحدرًا من اصول غير عربية حيث لم يتشربوا بروح اللغة والثقافة العربية بكامل وجودهم. فانعدام المعرفة الكاملة بالثقافة العربية وخاصة عدم معرفتهم شبه الكاملة بالثقافات واللغات السامية وامتزاج الثقافتين الاغريقية والايرانية بالثقافة العربية زاد الطين بلة لينحرفوا بحثيا ويسلكوا مسلكا علميا مشبوها بالاططاء.

فالورقة هذه تتطرق الى جملة من هذه الأخطاء المنهجية وعواملها وتداعيات هذه الأخطاء التي ظهرت بين النحاة واللغويين، والمتجسدة في اعمال المفسرين المتقدمين منهم والجدد، والفرضية التي نحن بصدد إثباتها هي اننا نشاهد بين النحاة واللغويين والمفسرين اخطاء منهجية وأثرت هذه الأخطاء في فهمهم عن القرآن كريم.

منهجية البحث

ولما أنّ الهدف الأساس في هذا البحث هو الكشف عن كيفية فهم النحاة واللغويين والمفسرين من اللغة العربية ولغة القرآن الكريم خاصة وظهور هذه العلوم بعد نزول القرآن الكريم، فاخترنا الامثلة بكاملها من المصحف الشريف. وفي هذا المقال ولدراسة اعمال هذه الفرق الثلاث من العلماء المسلمين اخترنا آثاراً من علماء القرون الإسلامية، الأولى منها والوسيلة والمعاصرة، ذلك أنّ الأعمال المكتوبة في هذه المجالات كثيرة للغاية، ناهيك إنّ في كل هذه المجالات هناك من يؤثر على الآخرين ويُعتبر رائداً وقُدوة لهم والآخرين انتهجوا نهجهم أو كرّروا كلماتهم دون ادنى تغيير. فعليه ومن بين كمّ هائل من الأعمال النحوية، اخترنا شرح المفصل لابن يعيش اذ انه الأكمل (حسبنا) من بين الكتب النحوية والجامع لآراء النحويين القدماء، ثم كتاب شرح الشافية لابن الحاجب على الكافية للرضي الاسترآبادي واخيراً شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك من بين النحويين المتأخرين على ما ذهبنا عليه. و من بين كتب اللغة استخدمنا اساساً لسان العرب اذ انه جامع آراء مختلف اللغويين القدماء، وقَلما جاء علماء اللغة بعده بجديد، كما اننا تطرقنا الى كتاب الراغب الأصفهاني وهو «شرح مفردات غريب القرآن» الذي استند اليه الكثير من المفسرين. ومن بين كتب التفسير اغترفنا من «جامع البيان عن تأويل آي القرآن» المعروف بتفسير الطبري والذي يعتبر اول تفسير جامع في العالم الإسلامي ومن تفسير الكشاف للزمخشري ومن تفسير الميزان للعلامة الطباطبائي من بين المعاصرين. العربية واخواتها السامية

هنا نشير الى قضية تناولها الكثير من العلماء المعاصرين وتعدّ اليوم لدينا قضية معروفة نسبياً غير أنّ النحاة واللغويين القدماء لم يحتفلوا بها. إن اللغة العربية وليدة تكامل اللغات السامية، وماهية اللغة السامية الأصلية غامضة لنا إلا أنّ مسيرة تكامل هذه اللغات ابقت لنا في العصر الراهن لغتين: العبرية والعربية. وكما قال الباحثون، لا شك أنّ العربية تعتبر احدث لغة بين اللغات السامية ومضت عليها تحولات كثيرة، وعلى اساس البحوث التي اجراها هؤلاء العلماء والباحثون تعدّ الآرامية اقدم من العربية والعبرية وهاتين الأخيرتين تأثرتا بالآرامية. وما يحصل من هذه المصادر هو ان شمالي الجزيرة العربية كان مجالاً للتلاقى والامتزاج والثقافة بين العربية والآرامية، واللغة الآرامية كانت منذ الالفية الثانية قبل الميلاد قد بلغت مراحل نضجها وازدهارها ولكن العربية أخذت تنشأ وتترسخ من القرن الرابع قبل الميلاد ثم انها بعد ظهور الإسلام وبعبارة في القرن السابع للميلاد بلغت اوج ازدهارها. هذا مسار تكامل اللغة العربية ولا يسعنا التطرق الى هذا الموضوع.

ولكن التحول الذي حدث في هذه المرحلة التاريخية وساهم في البحوث اللغوية هو ظهور الإسلام والإتجاه الأيديولوجي في البحوث اللغوية التي كانت مندمجة مع العلوم الإغريقية والمسيحية. ولفهم هذا التحول وانماط البحوث والدراسات اللغوية في ذلك العصر، بداية ننظر الى نشأة النحو:

نشأة النحو

و الحدث الهام الذي ظهر في تاريخ اللغة العربية هو نشأة النحو بعد نزول الإسلام. ذلك ان صناعة اللغويين والنحاة قد قولبت بدورها العقل الذي يمارس فعاليته في هذه اللغة وبواسطتها، العقل العربي الذي تفرسه الثقافة العربية في المنتمين اليها. ذلك ان عمل النحاة لم يكن مقتصر على استنباط قواعد اللسان العربي من كلام العرب بل كان في الواقع تقنيناً لهذا الكلام وتحجيماً له بواسطة قوالب اعتبروها مطلقة ونهائية .

كانت هذه بداية للخروج عن الطريق القويم لمناهج الدراسة اللغوية، فالنحويون والذين كانوا غافلين عن اللغات السامية ولم يكن لديهم عنها معلومات تذكر (الا المتأخرين منهم والذين ما كان لهم تأثير ملحوظ في هذا المجال امثال السيوطي والجواليقي) حاولوا ان يحصروا النحو في اطار خاص حتى يمكّنوا الآخرين من معرفته الا انهم فرضوا على اللغة العربية قواعد وقوالب اسفرت عن الضعف في فهمهم من العربية، والذين كان لهم دور مفصلي في هذا المجال هم بعض النحاة الذين كانوا أعاجم والذين لم يتتقنوا بثقافة العرب، فلذلك فرضوا ما يدور في خلداهم من افكار ومعارف على المجالات اللغوية بسهولة ودون وازع وخوف من تداعيات هذا الأسلوب وتأثيره على البحوث اللغوية. انهم كانوا جاذبين آنذاك في العمل على تقنين اللغة والنحو انطلاقاً من اصول واضحة محددة - الخليل وسيبويه خاصة - تمكن من اغلاق النسق اللغوي اغلاقاً محكماً ولا تسمح بأى جديد الا ذلك الذى يجد له اصلاً داخل النسق ثم انهم كانوا ناجحين في مهمتهم هذه بحيث ان هذا الأمر دعم الإحساس بقداية اللغة نفسها وقّل من الإحساس بما يمكن ان يحدث فيها من تطور وتغير وما استشعر اللغوي التغييرات الجذرية في الذوق.. بل ظل عاكفاً على مادته القديمة والسبب انهم كانوا جميعاً في عصر واحد عصر التدوين .. وفي هذا الفضاء المقولبة علمياً، كان النحاة يبحثون عن الرقى والتكامل في مجالهم العلمى، في الطرق والمناهج العلمية السائدة آنذاك.

و في عصر التدوين كان العلماء في مختلف المجالات متأثرين ببعضهم الا ان الجدل الكلامي طغى بين المعتزلة والاشاعرة فتسّمت علم الكلام بمكانة خاصة في الاوساط العلمية فمن الطبيعي ان يتأثر النحاة بالكلام والمنطق الأرسطي وقد جاء عن سيبويه انه تلقّن دروسه الأولى من اهل الثقافة الدينية اذ التحق بحلقات الفقهاء والمحدثين ولزم حلقة حماد بن سلمة بن دينار المحدث المشهور حينئذ.

هذا وإن علماء العلوم المختلفة الذين كانوا متنافسين معاً اخذوا اللغة العربية كمقدمة للدخول في المجالات العلمية والدينية كاللغويات والفقه وبالتالي كانت اللغة العربية تمثل دور اداة او وسيط في هذه الحلبة، فاساتذة النحو او من يدرّسه الى جانب العلوم الدينية قاموا بانقاذ النحو من الهامشية. «فكان رد فعل النحاة تجاه هذا المازق على شكلين مختلفين يكمل احدهما الآخر. من ناحية تم بذل الجهد لوضع النحو في نظرية وصفية منظمة مبنية على قواعد ومبادئ عامة مصرّح بها، بحيث يتم وضع كل نوع من انواع المادة في مكانه ورتبته الصحيحين ومن ناحية اخرى حاول النحاة ان يوضحوا بطريقة جذابة وذات معنى للقراء المعاصرين بعض المفاهيم العميقة التي اثرت على رؤيتهم عن كلام العرب وكان يطلق على هذه الطريقة اسم «العلل». والتحول الآخر الذى برز في مجال النحو على اساس نظرية العلل، كان ظهور «القياس النحوي» الذى قادها ابن جنى وابوعلی الفارسي في مدرسة بغداد النحوية.

و عن كيفية تأثر النحو بمنهج العامل والمعمول والقياس المنطقي يجب ان نشير الى تأثر العلماء المسلمين بالكتب الاغريقية والعلماء المسيحيين الذى كانوا نشيطين غاية النشاط في عصر التدوين. في الاقسام الثلاثة التالية للورقة نتطرق الى كيفية تأثير هذه الافكار على أداء النحويين واللغويين والمفسرين مع ذكر بعض المصاحيق والأمثلة لها.

النحويون

و عند دراسة محاولات ونشاطات العلماء المسلمين بداية ينبغي لنا ان نتناول انتاجات النحاة اذ انهم كانوا رائدين للغويين والمفسرين تاريخياً وفي اختيار المناهج. كان النحاة يرون ان الاسم والفعل لاجرم ناشئان من اصل ثلاثي فما فوقه وان وجد اسم او فعل ثنائى فلا شك انه حذف حرف واحد منه على الأقل كما ان هذا المحذوف يظهر في صيغ التكسير او التصغير نحو أب □ آباء. فعلى سبيل المثال انهم كانوا يعتقدون ان اصل مفردات ك «أب وأخ وابن ويد ودم» كان: «أبو وأخو وبنو ويدو ودمو». كما انه كانت بينهم نزاعات لانهاية لها حول كلمة «اسم» اذ ان بعضهم يعتبرونه من مادة «وسم» والآخرون من مادة «سمو».

و حول الضمائر فللغويين آراء غير واقعية، فإنهم كانوا يرون ان الاصل في «أنا وانت وانتما وانتم وانتن» هو لفظ «أن» والحروف التي جاءت بعده تأتي بهدف الاختلاف والتمايز بينها وبين «أن» الناصبة او جاءت كحرف المخاطبة. ثم انه كانت لهم آراء عجيبة حول اسماء الاشارة اذ انهم كانوا يعتقدون ان الهاء في بداية المفردات ك «هذا وهذه وهؤلاء»، هي حرف التنبيه واصلها «ذا وذو وألاء».

و مثال آخر عن اخطاء النحاة هو آراؤهم عن كلمة «اللهم» اذ نرى في كتب النحاة البصريين انه عندما يقع لفظ «الله» موقع النداء فمن الممكن ان يحذف «يا» من بدايته ويضاف ميّ مشددة الى آخره، وذهب الكوفيون الى ان هذا اللفظ خلاصة لجمله: «يا الله أمنا بالخير».

نقد منهج النحاة القدماء

و في الحقيقة كان النحاة اول طائفة من علماء اللغة العربية الذين تأثروا بالمنطق الأرسطي واقصوه في مجال الدراسات اللغوية وحرفوا مسيرتها الى طرق غير صحيحة. وللحصول على تعريف منطقي عن بنية الاسم، افترضوا انه متكون من ثلاثة احرف على الأقل وهذا الحكم المنطقي ادى الى اعتقادهم بأن كل اسم ثنائي له حرف آخر محذوف الا انهم كانوا غافلين عن ان مفردات ك «أب وأخ ودم وابن واسم» هي متأصلة في اسماء اللغات السامية اذ انها في العبرية استخدمت على نحو: «אב-אח-דם-בן-אם» (=أب، أخ، دم، بن، شم) وفي الآرامية على نحو: «ܐܒ-ܐܚ-ܕܡ-ܒܢ-ܐܡ» (=أب، أخون، إيد، دم، برؤن، شم) وحتى ان استخدم شاعر كلمة «الإسم» في شعره بصورة ثنائية اعتبره النحاة ضرورة شعرية ويروونه ظاهرة نحوية شاذة وأنه لا تستخدم مفردة في العربية بتلك الصورة التي تركتها لنا اللغات السامية الاكثر قدماً، وهذا لا يتناسب والواقع اللغوي:

«باسم الذي في كل سورة سمّه»

انهم كانوا لايعرفون ان «أنا وانتما وانتم وانتن» يستخدم في العبرية على نحو: «אני-את-אתם-אנן» (=أني، أنت، أتم، أنتن) وفي الآرامية على نحو: «ܐܢܐ-ܐܢܬ-ܐܢܬܝܢ» (=أنا، أنت، أنتن) وتلك المحاسبات المنطقية الشبيهة بالرياضيات عن اللغة وهم ليس الآ، وهذه المفردات في الحقيقة هي مفردات سامية الاصل التي استخدمت في العربية. ولو كان النحاة عارفين بكلمة «אלהים» (=إلهيم) لن يجرى على لسانهم هذا الكلام العجيب حول «اللهم». انهم كانوا لايدرون ان في العبرية يظهر حرف التعريف ה (=ه-) مع اسماء الاشارة ايضاً ويكوّن مفردات הנה (=هذه) והנה (=هال) ودخلت هذه الأسماء في العربية بهذه الصور بعينها اي «هذه» و«هؤلاء».

هذا وإن النحاة سقطوا في غمرة اخطاء فادحة حول القضايا النحوية والبنيات اللغوية لكننا لانتناولها هنا اذ لا ترتبط بما نحن فيه.

و اليك ايها القارئ الكريم نشرح كيف اثر هذا المنهج غير السديد على اعمال اللغويين.

اللغويون

كان اللغويون وبسبب استخدامهم مناهج علم المنطق الموروث عن النحاة، قد يقعون في اخطاء اذ انهم وبلاستفادة من منهج «معرفة اصل الكلمة» والانصراف الى منهج «القياس المنطقي» في الوصول الى معنى المفردات، كانوا يصلون الى طريق مسدود وبالتالي يقدمون معاني غير حقيقية عن الكلمات. ذلك بانهم كانوا يعتقدون ان لكل كلمة اصل ثلاثي او رباعي. فهم عندما واجهوا كلمة «الرحمن» قاموا بالبحث عن اصلها وزعموا انها جاءت على صيغة المبالغة على وزن فعّال ومن اصل «ر ح م» الا انهم لم يجيبوا عن هذا السؤال: لماذا لا يوجد من هذا الكلمة في هذه الوزن صيغتها المؤنثة أي «رَحْمى» ك «سكرى» او «رحمانه» ك «يقظانة»، او لم لا توجد هاتان الصيغتان المؤنثتان في الشعر الجاهلي او القرآن الكريم. كما انهم لم يردوا لماذا تُكتب الكلمة هذه بالالف المقصورة دوماً؟

و في عملية ترجمة هذه الكلمة، وبدلاً عن استخدام مناهج علمية لغوية جرى على لسانهم اقوال ايديولوجية ودينية ونشاهد في كتبهم اللغوية جمل حول القيم الإسلامية والتي فهمها اصعب بكثير من فهم معنى كلمة «الرحمن» اذ يقول خليل بن احمد في معجم العين عن «الرحمن والرحيم»: «اسمان مشتقان من الرحمة ورحمة الله وسعت كل شيء وهو ارحم الراحمين».

ويقول ابن منظور في لسان العرب ذيل مادة ر ح م عن كلمة الرحمن: «بنيت الصفة الأولى على فعلاّن لأن معناه الكثرة وذلك لأن رحمته وسعت كل شيء وهو ارحم الراحمين».

و في الحقيقة علينا القول ان هذه الكلمة لا ترتبط بوزن «فعلاّن - فعلى» بصلة، اذ انها استخدمت في كل اللغات السامية خاصة في اللغات المستخدمة في الأديان الحنيفية، كواحدة من اسماء الله عزوجلّ حيث توجد في العبرية والآرامية ما يعادلها: רַחֵם (= رَحِمَ) وרַחֲמֵם (= مَرَحَمَ) وبعد دراسة صوتية حول هذه الكلمة يظهر لنا سبب كتابتها في العربية بالالف المقصورة.

هذه الكلمة لا توجد في التورات ولكن استخدمت في انجيل لوقا اصحاح 6 الآية 36.

هنا نتطرق الى ثلاثة مفردات وهي: «باء وسفر ويَم». هذه المفردات بالنسبة الى مرادفاتنا اى: «جاء وكتاب وبحر» تبدو اكثر غرابية واقلّ توظيفاً، ولهذا لقد حاول النحاة ان يستوعبوا معناها الحقيقي، غير انهم استخدموا مرة اخرى منهج «معرفة اصل الكلمة» و«القياس المنطقي»، فاعتبر بعضهم كلمة «السفر»، «الكتاب الكبير» وبعض آخر «الكتاب الذي يُسفر عن الحقائق» وعن كلمة «يَم» يعتقد كثير من اللغويين ان معناها «البحر الذي لا يدرك قعره ولا شطأه» وقد جاء في لسان العرب حول كلمة «باء»: «احتمل الذنب وصار المذنب مأوى الذنب» وقد قال الراغب الاصفهاني في «المفردات»: «اي حلّ مَبوّاً ومعه غضب الله واستعمال باء تنبيهاً على ان مكانه الموافق يلزمه فيه غضب الله فكيف غيره من الامكنة؟»

غير ان كلمة «يَم» دخلت في القرآن الكريم لتعبّر عن نهر النيل فاللغويون كيف ظنوا ان «اليَم»، بحر لا يدرك قعره ولا شطأه؟ كما ان المزج بين فعل «باء» و«الاثم» خطأ وكلمة مَبوّاً لا ترتبط بهذا الفعل، من جهة ثانية لقد قاس اللغويون كلمة «السفر» مع فعل «اسفر» فظنّوه «كتاباً يُسفر عن الحقائق» لكن الحقيقة تختلف، اذ ان المفردات الثلاث المذكورة ليست عربية اصلاً ونحن نرى ان الله سبحانه وتعالى استخدم المفردات السامية الأقدم وهي مفردات عبرية وآرامية اذ أن سياق النص الذي احتوى على هذه المفردات يرتبط بقصص الأقوام السامية قبل العرب في شبه الجزيرة وهم بنو اسرائيل وموسى (ع) والله عزوجلّ من خلال هذا يرمز لمخاطبيه العرب واليهود الى ان القرآن من جانب معبود واله ابراهيم والذي جاء وعده عن بعثة نبي الاسلام في التورات والانجيل، وبعبارة ادق لافرق بين جاء والبحر والكتاب من جهة وباء واليَم والسفر من جهة ثانية.

المفسرون

و حصيلة هذه النشاطات والمحاولات العلمية عند النحويين واللغويين كانت مادة اولية للمفسرين لفهم القرآن الكريم وتفسيره، اذ كان النحو العربي ومعرفة اللغة من اعمق الأدوات اصالة، لهذا الأمر فالمفسرون الذين كان جمهورهم من غير العرب كانوا ينصرفون الى تعلم العربية في بداية مسيرتهم العلمية ثم انهم وللقضاء على مشاكلهم في فهم النص والمفردات الغريبة كانوا يعتمدون على المعاجم ويتوقف فهمهم عليها، فهذا التراث العلمي والإنتاجات العلمية التي دخلت في الثقافة الاسلامية على اساس المنهج الارسطي، تخلل الى علم التفسير مباشرة او غير مباشرة. فالمفسرون قاموا بعملية فهم لغة القرآن من خلال علم النحو الذي كان متأثراً بالمنطق الأرسطي مخلفاً بعض النقائص في عملية تفسير القرآن. والآن نسلط الضوء على بعض هذه المشاكل.

معنى كلمة «المثنائي»

هنا لا نهدف الوصول الى معنى «المثنائي» في القرآن الكريم اذ انه عمل صعب للغاية واللغويون والباحثون القدماء وحتى المستشرقون والمهتمون للبحوث القرآنية ماقدموا رأياً حاسماً في هذه الكلمة، غير انّ نظرة عابرة على آراء المفسرين المسلمين حولها يبيّن لنا نسبة عجزهم في الوصول الى الفهم الصحيح من النص القرآني، ظهرت هذه الكلمة في القرآن مرتين احديها في سورة الحجر الآية 87 والثانية في سورة الزمر الآية 23.

يرى الزمخشري في الآيتين احتمالين حول كلمة المثنائي، احده هو ان الكلمة هذه مأخوذة من «التثنية» والآخر ان تكون مأخوذة من «الثناء» ناهيك انّ الراغب الاصفهاني يذهب الى ما ذهب اليه الزمخشري. الا اننا نرى الطبري بوصفه اول من ألّف تفسيراً جامعاً للقرآن الكريم، وبعد نقل آراء مختلفة حول هذه الكلمة ذيل الآية 87 من سورة الحجر، يستند الى حديث صحيح عن النبي الأكرم (ص) فيقول ان الكلمة تلك، رمز للآيات السبع لسورة الفاتحة . و العلامة الطباطبائي عند تفسير الآية بذاتها يقدم نفس الرأي في ميزانه والغريب هو انّ الاخيرين عند بيان معنى هذه الكلمة في الآية 23 من سورة الزمر لا يستندان الى ذلك الحديث النبوي (ص) وينتهجان نمط القياس المنطقي و«معرفة اصل الكلمة» .

ان غالبية المفسرين ان لم نقل جميعهم وحتى الذين ينادون بالتفسير الروائي، عند مواجهة الآيات القرآنية يحاولون أولاً ان يشرحوا النص ثم ينصرفون الى الاخبار والاحاديث الا ان مفسراً كالعلامة الطباطبائي الذي نادى بتفسير القرآن بالقرآن يلجأ الى الأخبار والروايات في شرح هذه الكلمة. ولكن آراء المفسرين حول هذه الكلمة تكشف انه لا يمكنهم الوصول الى المعنى الحقيقي لها من خلال مناهج بحثية لاترتبط بساحة اللغة ومن خلال استخدام علم المنطق الذي لا يتناسق وروح اللغة. وبالتالي لاسبيل امامهم الا ان يتركوا التحليل المنطقي للغة والانصراف الى كلام النبي الاكرم (ص)، ولا شك ان الأخبار والروايات والاحاديث المأثورة عن النبي الأكرم صلاة الله وسلامه عليه وآله عليهم السلام وصحبه المنتجبين تعتبر احدى مصادر التفسير ولكن نحن بصدد نقد المنهج العلمي للمفسرين في فهم النص وهو القياس ومعرفة جذر اللغة، وعند الكلام عن مفردات قرآنية اخرى سنبين كم ابعدهم هذا المنهج الأرسطي من المعنى الواقعي للمفردات.

معنى كلمة «أب»

نظرة الى تفسير هذه الكلمة القرآنية في الآية 31 من سورة عبس يظهر لنا ان الله سبحانه وتعالى قد استفاد في القرآن الكريم كلمات كانت غريبة للعرب حتى في ايام نزول القرآن. وهناك رواية مشهورة حول هذه الكلمة وهي ان الخليفان ابوبكر وعمر صرّحا بانهما كانوا لا يدريان معنى هذه الكلمة حتى شرحها على بن ابي طالب (ع). ثم ان ما ينبغي الاهتمام به هو كيفية تفسير المفسرين لهذه الكلمة. ان الطبري بعد ما ينقل هذه الرواية التاريخية كاملة يقول عن الكلمة هذه: «ما تأكله البهائم من العشب والنبات» والزمخشري عندما يذكر هذه الرواية المشهورة يحذف اجابة على (ع) ويطلب من قارئيه ان يكتفوا بالمعنى الكلي للآية ويجتنبوا معرفة معنى «أباً»!

هذا وإنّ الراغب الاصفهاني في كتابه «شرح مفردات غريب القرآن» الذي عوّل عليه المفسرون المعاصرون، قد انحرف عن المسيرة الراشدة: «الأب: المرعى المتعهي للرعى والجر من قولهم أب لكذا اي تهياً أباً وإبابةً وأباباً وأب الى وطنه اذا نزع الى وطنه نزوعاً تهياً لقصده وكذا أب لسيفه اذا تهياً لسله» .

فكما نلاحظ فإنّ الراغب قد شرح هذا الاسم بصورة وصفية كأن معناها «المتهيء» للموصوف المحذوف اي: المرعى الأب: المرعى المتهيء للرعى. والعلامة الطباطبائي في تفسيره يعتبر هذه الكلمة «العشب الجاف الذي تأكله البهائم» ثم يروي الرواية تلك بصورة كاملة.

لكن علينا ان نعلم ان الـ «أب» كلمة قديمة سامية مشتركة بين العربية والعبرية والآرامية وقد جاءت هذه الكلمة في التورات في سفر اشعار سليمان الاصحاح 6 الآية 11: «أَلْ غַنַת אֲגוּז יִרְדְּתִי לְרֵאוֹת בְּאֵבִי הַנַּחֵל לְרֵאוֹת הַפְּרִיחַ הַגֶּפֶן הַנֶּצֶז רַמְּנִים» ای: «ذهبتُ بين اشجار الجوز حتى أشاهد الاودية الخضراء والاوراق الطرية لأشجار العنب وازهار الرمان». كما نلاحظ ان الكلمة دخلت في العبرية بمعنى «الخضراء» وقد جاء في معجم المفردات التوراتية ذيل كلمة אֲבִן:

fresh grass, verdure, greenness, sprout, young shoot

و نرى في معجم الآرامية - العربية حول هذه الكلمة: «الفاكهة الرطبة التي لا قشور لها»

عالم

هنا نصل الى كلمة اخرى قد جاء المفسرون حولها بأقوال غريبة ونقصد من هذه الكلمة كلمة «العالم» الذي ظهر في الآية الثانية من سورة الفاتحة. ولا يخفى ان الطبرى لم يتناول الكلمة في تفسيره واما الزمخشري قال حوله: «اسمٌ لذوى العلم من الملائكة والتقلين وقيل كل ما عَلمَ به الخالق من الأجسام والأعراض» وقد صرح الراغب الإصفهاني ان «العالم اسم لفلک وما يحويه من الجواهر والأعراض وهو في الأصل اسم لما يُعَلَّم، كالطابع والخاتم لما يُطَبَّع به ويُخْتَم به وجُعِلَ بناؤه على هذه الصيغة لكونه كالآلة والعالم آلة في الدلالة على صانعه». و ابرز العلامة الطباطبائي ان «كلمة العالمين جمع عالم ومعناه ما يمكن ان يوجد العلم بواسطته».

وسوال راقمي هذه الورقة هو انه لِمَ حاول المفسرون دوماً ان يعدّوا كلمة «العالم» من اصل «العلم»؟ والغريب ان المفسرين ما لاحظوا أنّ «العالم» كلمة جامدة، ووفقاً للنحو التقليدي الذي يعتقدون به ويمارسون النشاطات العلمية بناءً عليه، لا اصل للكلمة الجامدة. ثم ان الراغب الإصفهاني حاول ان يقيس «العالم» مع «الخاتم» على اساس منهج القياس المنطقي. لكن حرى بنا ان نعلم ان «العالم» صورة عربية ومتكاملة لكلمة من اللغة السامية الأم. هذه الكلمة توجد في العبرية بصورة «עולם» (=عالم) ومعناه «مكان وزمان بلانهاية ابدية ازلية»، وقد دخلت الكلمة هذه في اللغة الآرامية بصورة «ܠܡܠܟ» (=علما) ويعتبر آرثور جفرى عبارة «رب العالمين» القرآنية مرادفاً دقيقاً لـ רַבִּין הָעוֹלָמִים (= رابين هَعولامين) في الدين اليهودي.

معنى كلمة «عدن»

نفس المنهج اللغوي ای «معرفة اصل الكلمة الثلاثة» أستخدم لكلمة «عدن». وفي هذا الإطار ينقل الطبرى روايات واحاديث مختلفة عن الكلمة هذه، ذكر فيها أنّ الـ «عدن» عَلمٌ لنهر او قصر او مدينة في الجنة ولكن يقول في الأخير: «عَدَنٌ فَلَانٌ بِأَرْضِ كَدَا، إِذَا أَقَامَ بِهَا وَخَلَدَ بِهَا وَمِنْهُ الْمَعْدَنُ»، وفي الختام يقدم هذا الرأى الغامض عنه: «انه يعنى هذه المساكن الطيبة التي وصفها جَلّ ثناؤه».

وقد ذكر الراغب الإصفهاني في مفرداته: «عَدَن: أى استقرار وثبات وعدن بالمكان كذا استقرار، ومنه المعدن لمستقر الجواهر».

وقد جاء في تفسير الميزان ان «كلمة «عدن» مصدر ومعناه الإستقرار والثبات ويقال مثلاً فلان عَدَنَ بالمكان ولذلك معناه جنات عدن الى جنات باقية خالدة غير فانية».

الا ان الزمخشري ومستنداً الى رواية ابى الدرداء عن النبى الاكرم(ص)، ينقل معنى عن الكلمة يعبر عن حقيقتها، في هذه الرواية ذكر الـ «عدن» كاسم عَلمَ لمكان في الجنة، ولو كان المفسرون عارفين باللغة العبرية والآرامية وقرأون التورات بهتين اللغتين لوجدوا ذلك المعنى الذي جاء في الرواية النبوية، فان «عدن» اسم مكان في الجنة جاء في التورات العبرية اللغة بصورة: עֵדֶן (= عدن) والتورات الآرامية اللغة بصورة ܥܕܢ (= عدن)

معنى كلمة «امر»

و قد جاء كلمة «امر» في القرآن الكريم على ثلاثة معان مختلفة، انه في بعض الآيات (كآلية 210 من سورة البقرة) بمعنى الطلب وفي بعض آخر يعنى الحال والشأن (كآلية 31 من سورة يونس)، والمعنى الثالث لهذه الكلمة في القرآن الكريم هو «الوحي» ونجده في هذه الآيات على سبيل المثال: «يُنَزِّلُ الْأَمْرَ بَيْنَهُمْ لِتَعْلَمُوا» (طلاق، 12) و«يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ» (سجدة، 5) و«ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ» (جاثية، 18)؛ «امر» كلمة سامية عتيقة معناه الأول «الكلام والمحادثة» وبقيت هذه الكلمة على ذلك المعنى في اللغة العبرية والآرامية ثم تحول معناه في العربية الى الطلب والحكومة والشأن والخب، ولكن قد نرى في القرآن الكريم انه استخدم كلمة «الأمر» في ذلك المعنى الأول واراد الله سبحانه وتعالى منه، الكلام الإلهي او «الوحي».

وقد اكتفى الطبري والزمخشري في تفسيريهما بمعنى الطلب وقال الراغب الاصفهاني في ترجمته: «الأمر: الشأن وجمعه أمور».

و قد جاء في تفسير الميزان عن الآية 12 من سورة الطلاق: «و المقصود من الأمر هنا هو الأمر الإلهي الذي تفسره الآية الكريمة انما امره اذا اراد شيئاً ان يقول له كن فيكون ويقول ان الأمر الإلهي هو كلمة الابداء» .
و في تفسير الكلمة هذه في الآية 5 من سورة السجدة يقول العلامة الطباطبائي: «المقصود من هذه الكلمة في هذه الآية الشأن لا الأمر المقابل للنهي» .

معنى كلمة «بور»

قد جاءت كلمة «بور» في ختام الآيتين بصورة واحدة: «و كنتم قوماً بوراً» (فتح، 12 وفرقان، 18)
يقول الطبري في تفسير هذه الكلمة: «و كانوا قوماً هلكى، قد غلب عليهم الشقاء والخذلان» . ويقول الزمخشري: «و البور من بار، كالهلك من هلك... ويجوز ان يكون جمع بائر، والمعنى: وكنتم قوماً فاسدين في انفسكم وقلوبكم وبناتكم لا خير فيكم، او هالكين عندالله مستوجبين لسخطه وعقابه» . ويقول الراغب: «البوار فرط الكساء ويقال بار الشيء يبور بوراً وقومٌ حورٌ بورٌ وقوماً بوراً اي هلكى جمع بائر» .
و جاء في الميزان ان بور جمع بائر بمعنى هالك .

فخطأ المفسرين في فهم معنى كلمة «بور» ناتج عن استخدامهم منهج القياس المنطقي الأرسطي واستنادهم الى اقوال اللغويين اذ انهم قاسوا «بور» مع كلمة «بوار» في الآية 28 من سورة ابراهيم فانتهاوا الى ان «بور» ايضا بمعنى الهالك، ولكن بهذا المعنى الذي حصلوا عليها يظهر تناقض في ترجمتهم للآية الكريمة ثم انهم تجاهلوا هذا التناقض او حاولوا تبريره في افكارهم. فإذا غضب الله على قوم وبناديههم، فكيف يمكن ان يكونوا هالكين من قبل؟! وفي الحقيقة كما يقول آرثر جفرى فكلمة «بور» توجد في العبرية بصورة: בור (= بور) وفي الآرامية بصورة: כור (= بورا) ومعناه في هاتين اللغتين هو «الجاهل» .

معنى كلمة «طاغوت»

قد جاءت هذه الكلمة في القرآن الكريم غير مرة وقد قال الطبري في تفسيره عن الآية 256 من سورة البقرة: «اختلف اهل التأويل في معنى الطاغوت فقال بعضهم هو الشيطان وقال آخرون هو الساحر وقال الآخرون بل هو الكاهن والصواب من القول عندي في الطاغوت انه كل ذى طغيان على الله» . انه ابدى عن رأيه حول هذه الكلمة في هذه الآية بصورة كاملة وما اضاف شيئاً في تفسيرها في الآيات الأخرى.

و الزمخشري اعتبر الكلمة إما بمعنى الشيطان وإما بمعنى الصنم او الشرّ واخيراً في تفسير الآية 17 من سورة الزمر يقول: «فعلوت من الطغيان كالمحكوت والرحموت ألا ان فيها قلباً بتقديم اللام على العين اطلقت على الشيطان او الشياطين» .

وقد قال الراغب الإصفهاني حول هذه الكلمة: «عبارة عن كل متعدّ ولما تقدم سمّي الساحر والكاهن والمارد من الجن والصارف عن طريق الخير طاغوتاً ووزنه فيما قيل فعلوت نحو جبروت وملكوت» .

و يقول العلامة الطباطبائي في الميزان في تفسير الآية 256 من سورة البقرة: «كلمة الطاغوت تعني الطغيان والتجاوز من الحدود ولكنها تبلغ المبالغة في الطغيان الى حد ما، كالملكوت والجبروت . وملحظ كلام المفسرين حول هذه الكلمة هو انها من اصل «طغى» وعلى وزن «فعلوت» ويعبر عن نوع من المبالغة في الطغيان الا ان الآيتين 60 و76 من سورة النساء يبين لنا ان الله سبحانه وتعالى يريد من هذه الكلمة معنى خاص دون معنى عام فلا تشمل الكلمة هذه، انواع الشرور: «يريدون ان ان يتحاكموا الى الطاغوت وقد أمروا أن يكفروا به ويريد الشيطان أن يضلهم بعيدا» و«الذين امنو يقاتلون في سبيل الله والذين كفرو يقاتلون في سبيل الطاغوت فقاتلوا اولياء الشيطان».

ناهيك ان آرثر جفرى قدم بحثاً مفصلاً حول هذه الكلمة وبناءً على اسباب عدة يقول انها بمعنى عبادة الأصنام .

حصار البحث

اننا لا نريد في هذه المقالة ان نرفض الأعمال والمحاولات والنشاطات القرآنية التي مارسها النحويون واللغويون والمفسرون المسلمون القدماء منهم والمعاصرون، رفضاً باتاً كما اننا لانرفض منهج معرفة اصل الكلمات والمفردات كل الرفض، بل اننا نقول ان في كل الكلمات القرآنية لا يمكن اللجوء الى هذا المنهج والاستناد الى القياس المنطقي الأرسطي، خاصة حول الكلمات الغامضة بعض الشيء. فما نستهدفه في هذه الورقة هو ان النحاة واللغويين والمفسرين، الى جانب معرفة اللغة والمفردات وعلم الكلام والمنطق والفلسفة والخ كانوا بحاجة ماسة الى علم مهم مفصلي آخر غفل عنه او تجاهله غالبيتهم وهو المعرفة بالأسرة اللغوية للغة العربية والإهتمام لتكامل المفردات التاريخي للغة الضاد بين هذه الساميات وهذا التجاهل او التغافل ادى الى ظهور آراء نحوية غير صحيحة حول الظواهر اللغوية وهذا بدوره اسفر عن فهم خطأ بعض الأحيان من جانب المفسرين حول بعض المفردات القرآنية.

المصادر

- قرآن كريم
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، بي تا.
- ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل عالم الكتب بيروت ومكتبة المتنبي القاهرة، دون تاريخ.
- الاسترآبادي، رضى الدين، شرح شافية ابن حاجب، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، 1358ق.
- بوهاس، جيوم وكولوغلي، التراث اللغوي العربي، دار السلام للطباعة، القاهرة، 2008.
- الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة التاسعة، 2006.
- خليل ابن احمد الفراهيدي، ابي عبد الرحمن ، معجم العين، تحقيق الدكتور مهدى المخزومي والدكتور ابراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988.
- الراغب الاصفهاني، ابي القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، دون تاريخ.
- الزمخشري، ابو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل، بتحقيق عادل احمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، مكتبة العبيكان، الرياض، 1988.
- السويح، محمد عاشور، القياس النحوي بين مدرستي البصرة والكوفة، الدار الجماهيرية، الليبي، مصراتة، 1986.
- ضيف، شوقي، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، 1972.
- طباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، تهران، محمدى، 1362.

- طبري، ابو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تاويل آى القرآن، بتحقيق الدكتور بشار عواد معروف وعصام فارس الحرساني، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1994.
- ولفسون، اسرائيل، تاريخ اللغات السامية، القاهرة، مطبعة الاعتماد، 1914.
- Bar Bahlul, Hassan. Lexicon Syriacom. Paris. 1886.
- Feyerabend, Karl, Langenscheidt Pocket Dictionary Hebrew – English: to the old testament.
- Jeffery, Arthur, The Foreign Vocabulary of The Qoran, BRILL, Leiden. Boston, 2007.
- Ostler, Nicholas, Empires of the Word: A Language History of The World. London: Harper Collins. 2005.